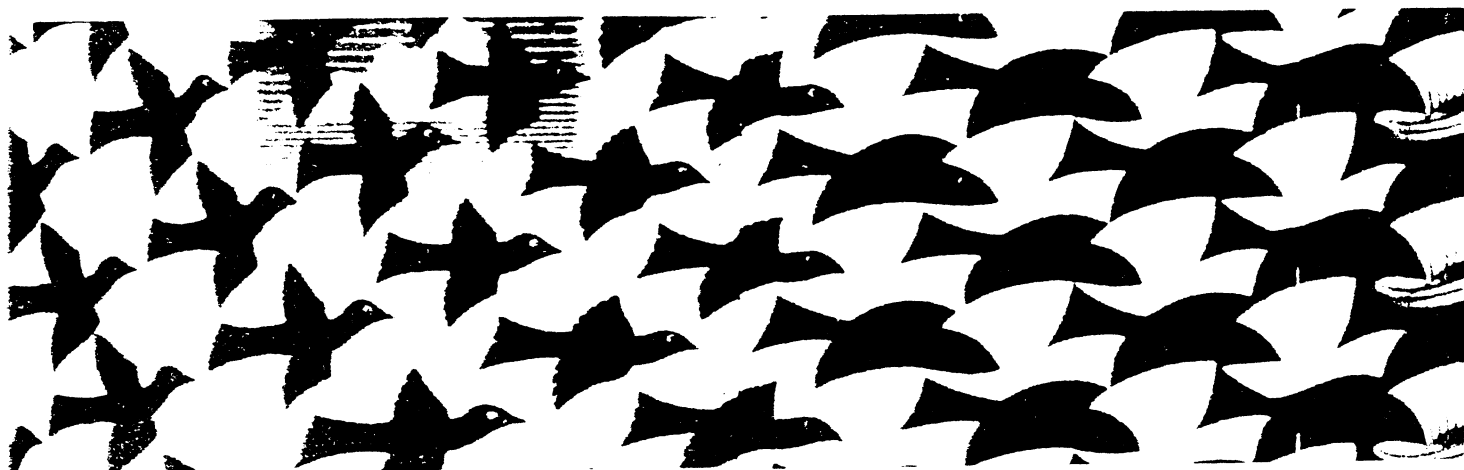


AZIENDA USL BOLOGNA SUD

CD/LEI BOLOGNA

# ABITARE LA DIFFERENZA



COSTRUIRE PERCORSI DI INTEGRAZIONE INTERCULTURALE.

SEMINARIO DI FORMAZIONE INTERCULTURALE  
VERGATO - 7-9 SETTEMBRE 1999

MATERIALI

**ABITARE  
LA  
DIFFERENZA**

COSTRUIRE PERCORSI DI INTEGRAZIONE INTERCULTURALE.

**SEMINARIO DI FORMAZIONE INTERCULTURALE  
VERGATO - 7-9 SETTEMBRE 1999**

MATERIALI

## **INDICE DEI MATERIALI**

HORST WIEDEMANN	NOTA INTRODUTTIVA
N. NGANA	PRIGIONE (poesia)
SAMIA KOUIDER	ISLAM E ISLAMISMO: NE PARLANO LE DONNE (la posizione della donna nel diritto di famiglia in alcuni paesi del bacino del mediterraneo)
KHALIDA MESSAOUDI	UNA DONNA IN PIEDI (codice della famiglia, codice dell'infamia)
DIANA CESARIN	CONOSCERE LA DIVERSITA' CULTURALE (il ciclo della vita e la festa come piste di accesso alla diversità culturale)
GABRIELE PALLOTTI	IMPARARE L'ITALIANO/IMPARARE IN ITALIANO (acquisire e insegnare l'italiano: dai processi naturali agli interventi didattici)
MONICA MEZZINI CRISTINA ROSSI	GLI SPECCHI RUBATI (métissage, i frutti dell'incontro: appunti per una rilettura della storia)
R. LINTON	LO STUDIO DELL'UOMO (al cento per cento americano?)
MARCO D'ERAMO	LO SCIAMANO IN ELICOTTERO (un angoscia del nostro tempo: l'identità)
W. C. WILLIAMS	I FRUTTI PURI D'AMERICA IMPAZZISCONO (poesia)
RAFFAELE MANTEGAZZA	FILOSOFIA DELL'EDUCAZIONE (educazione e alterità)
ALFRED ELTON VAN VOGT	IL VILLAGGIO INCANTATO (racconto fantastico)
CALENDARIO DEL SEMINARIO	<b>ABITARE LA DIFFERENZA</b> : RELATORI ED INTERVENTI

**illustrazioni:**

**Fiona Macintosh, in: Alfabeto urbano/Associazione Italia Nicaragua - Racconti Miskitos - Napoli, 1987**

## NOTA INTRODUTTIVA

La presente dispensa non ha un legame stretto ed organico con gli interventi che si avvicenderanno durante il seminario di formazione **ABITARE LA DIFFERENZA**

Si tratta molto semplicemente di una selezione - a cura dei relatori e del coordinatore - di testi ritenuti significativi e stimolanti per i diversi ambiti delle tematiche trattate. Il materiale assemblato a più mani vuole essere insieme supporto e stimolo aggiuntivo per chi segue gli interventi e partecipa a discussioni e lavori di gruppo, ma è anche pensato per il lettore esterno che intende avvicinarsi alle tematiche dell'educazione interculturale.

Anche sotto il profilo dei registri stilistici si è optato per la varietà e la mescolanza: saggi teorici e metodologici, poesie e brani letterari di tipo evocativo e testi di taglio più giornalistico si danno il cambio. Il carattere aperto e plurale di questa selezione vuole essere anche un segnale della ricchezza espressa dalla molteplicità dei punti di vista e un invito agli operatori sociali e culturali a tener presente e ad usare nell'interazione con la diversità i tanti possibili linguaggi della comunicazione umana.

I presenti materiali offrono il vantaggio di fornire al partecipante del seminario un contributo scritto fin dall'inizio e rappresentano quindi una modalità diversa da quella solitamente adottata per iniziative del genere, e cioè la pubblicazione a posteriori degli atti. Speriamo quindi che l'ascoltatore/trice riesca ad utilizzarli come utile integrazione e complemento delle relazioni e dei dibattiti. Per un aggiornamento efficace, formazione ed autoformazione inevitabilmente devono procedere di pari passo e, anzi, costituire due aspetti di un percorso unico. In questo senso la dispensa vuole essere uno strumento in più per la riflessione e la elaborazione da parte del partecipante che in questo processo sempre meno sarà ascoltatore passivo dei contributi degli esperti e sempre più sarà partner indispensabile per un'elaborazione insieme teorica e pratica delle tematiche trattate.

Buona lettura!

Bologna, li 25/08/99



Horst Wiedemann  
(CD/LEI - coordinatore del seminario)



## Prigione

Vivere una sola vita  
in una sola città  
in un solo paese  
in un solo universo  
vivere in un solo mondo  
è prigione.

Amare un solo amico  
un solo padre  
una sola madre  
una sola famiglia  
amare una sola persona  
è prigione.  
Conoscere una sola lingua  
un solo lavoro  
un solo costume

una sola civiltà  
conoscere una sola logica  
è prigione.

Avere un solo corpo  
un solo pensiero  
una sola conoscenza  
una sola essenza  
avere un solo essere  
è prigione.

N. Ngana, Nhindo nero, Ed. Antares

da: *Atti del convegno Islam e Islamismo: ne parlano le donne.* - Milano, 1995

## La posizione della donna nel diritto di famiglia in alcuni Paesi del bacino del Mediterraneo.

Samia Kouider (Sociologa, algerina, vive a Milano dove dirige la cooperativa "Progetto Integrazione").

*Abbiamo avviato col precedente incontro una panoramica storica dell'Islam: contro una visione frettolosa, tendente a proporlo come un mondo monolitico, privo di contraddizioni e differenze, in contrapposizione minacciosa all'occidente cristiano indebolito al suo interno da confessioni, culture e tradizioni diversificate, ci ha suggerito una lettura analitica che tenga conto della complessità e varietà di interpretazioni, correnti ed etnie che in esso coesistono.*

*Non sarà forse inutile però sottolineare, a questo punto, come l'Islam sia la terza delle religioni monoteistiche (ebraismo, cristianesimo, islamismo), affermatesi al di qua e al di là del Mediterraneo, al posto di precedenti civiltà politeiste fortemente connotate dal culto di divinità femminili - di cui resta traccia nel vicino oriente ed in Arabia nei nomi di Allat, Al Uzza, Ashtart - e come l'insegnamento di Maometto, l'ultimo profeta in ordine temporale, abbia espresso l'emergente organizzazione patriarcale in campo sociale e religioso là dove ancora esistevano ampi margini di libertà femminile, segnando con precise regole gli spazi femminili e maschili, le funzioni e le competenze in base al sesso.*

*Della resistenza di una antica organizzazione diversa testimonia lo stesso permanere nel Corano, a livello di affermazione teorica, del principio della parità morale ed escatologica tra uomo e donna, nonché della parità di valore delle azioni femminili e maschili, sia pure di fronte ad un unico dio, d'ora in poi sessuato solo al maschile - Allah, Jahve, Dio.*

*Tuttavia, essendo la religione islamica fortemente connotata in senso pragmatico, ossia ad suo fornire un insieme di regole che nominano e normano ogni aspetto della vita del credente, le affermazioni di principio sono state seppellite da precetti operativi e da successive interpretazioni, e l'opera di legiferazione iniziata dal profeta si è depositata sulla vita materiale delle donne come codice patriarcale.*

*Uscendo ora dalla dimensione diacronica, sarà perciò estremamente interessante osservare come questi precetti si sono sedimentati nel diritto di famiglia dei diversi Stati islamici, regolamentando la vita di milioni di persone in maniera transnazionale e opponendo forte resistenza ad altre ispirazioni possibili. In assenza della possibilità di una distinzione esplicita tra Stato e Chiesa (la "chiesa" nell'Islam non esiste come organismo istituzionale), il credo religioso si sovrappone al codice laico che dovrebbe governare i*

ARTICOLI TRATTI DA:

Islam e Islamismo:  
ne parlano le donne.

Associazione per una  
Libera Università delle Donne

Atti del Seminario promosso dalla Associazione per una Libera  
Università delle Donne tenutosi a Milano nel maggio '95.

*diritti e i doveri degli individui in quanto "cittadini" e a prescindere dal loro credo, la "giurisdizione" religiosa contrasta le leggi dello stato.*

*Esaminare i Codici dello Statuto Personale (ossia il diritto di famiglia) diventa basilare ai fini della nostra ricerca. Samia Kouider, sociologa algerina che vive da tempo a Milano, ci propone una lettura sincronica dei Codici dello Statuto Personale di Marocco, Algeria, Tunisia ed Egitto, quattro stati musulmani in cui l'Islam è religione di Stato. Comparando queste diverse nazioni anche alla luce di indicatori quali il riconoscimento sociale del lavoro femminile, l'età di matrimonio, il numero di figli, la scolarizzazione e le pratiche contraccettive, ci sarà possibile ottenere una radiografia della struttura su cui si aprono, o in cui aprire, spazi per la libertà delle donne. (Luciana Percovich)*

Una delle cittadelle dello spazio maschile è sicuramente quella del diritto: i cambiamenti sociali sembrano durevoli solo quando vengono sanciti dalla legge. La diversità della situazione giuridica delle donne nei vari stati islamici è il riflesso dei differenti contenuti che hanno dato le *elite* dirigenti alla modernità, alla tradizione, allo sviluppo e del ruolo assegnato alla religione come strumento di legittimazione dei regimi. In Marocco (1957), in Tunisia (1956), in Egitto (1957) e in Algeria (1984), il diritto di famiglia rappresenta la piena applicazione del fondamento islamico dello Stato (come peraltro in vari stati islamici) perchè si legittima nel loro rifarsi alla *shari'a* islamica (le leggi coraniche) in un ambito, la famiglia, dove sembra si giochi l'intero sistema dei valori.

Contrariamente alla classe dirigente del Marocco, che trae una parte della sua legittimità nel suo carattere tradizionale e garante degli usi e costumi del paese, i governi tunisini, egiziani e algerini hanno, in tutti questi anni, esercitato il potere legittimati dal fatto di essere stati protagonisti del cambiamento rivoluzionario mirato a una società di progresso che deve combattere tutte le forme di regressione e di sfruttamento. Molte dichiarazioni ufficiali e molti testi di regolamentazione delle nuove Repubbliche, a cominciare dalla Carta Costituzionale e dalla ratifica di Dichiarazioni e Patti internazionali stabiliscono pari diritti, pari doveri e pari opportunità in tutti i settori a entrambi i sessi. Ma la correlazione fra il valore universale della parità fra uomini e donne, e gli articoli che enunciano che l'Islam è religione di Stato rappresenta il nodo della problematica dello statuto giuridico delle donne maghrebine e egiziane.

La monarchia marocchina, (come gli emirati del Golfo Arabo) mantiene il suo potere poggiandosi sui valori della tradizione e sui valori religiosi, pur avendo ratificato numerosi trattati internazionali in difesa delle pari opportunità fra tutti i cittadini.

L'Egitto e l'Algeria, nazioni governate per molti anni da progressisti arabi che, come illustrato dalla tabella seguente, hanno "partorito" leggi che da una parte si riconoscono nei valori illuministi e nella Dichiarazione per i diritti dell'uomo e dall'altra si riconoscono nel versetto del Corano che dice che gli "*uomini sono un gradino più in alto*" delle donne (II-228), ignorano molte parti del messaggio islamico che alcuni studiosi della dottrina ritengono a favore della parità fra i due sessi. L'Algeria ha impiegato 22 anni per scegliere



la via tradizionalista e convertire in legge norme sociali desuete e attribuire alle sue donne un ruolo e uno statuto di secondo grado nella società: 22 anni di conflitti latenti o dichiarati fra i promotori e gli avversari della modernizzazione del diritto di famiglia, 22 anni durante i quali le donne sono riuscite a fare abortire tutti i tentativi di decisione prese senza il loro concorso, e che nel 1984 hanno conosciuto un'enorme sconfitta.

La Tunisia, invece si è conquistata subito un ruolo di avanguardia nell'ambito dei diritti di cittadinanza delle donne, grazie ad una sua corrente islamista riformista<sup>1</sup>, molto radicata e autorevole nel paese. Nel 1956 il presidente tunisino Bourguiba, duramente accusato di aver fatto leggi contrarie al Corano, replicò "Come voi altri sono musulmano, ma per la mia carica e per la mia responsabilità sono qualificato per interpretare le parole divine". Il legislatore tunisino in 213 articoli limita drasticamente i privilegi del maschio e assegna alla donna dei diritti che essa non ha in nessuna parte nel mondo islamico. La classe politica tunisina ha scelto di attuare delle riforme audaci là dove il Corano lasciava spazio a evoluzioni possibili, come ad esempio le reticenze del Corano sulla poligamia, i diversi accenni al diritto della donna di scegliere il proprio marito, mentre ha ripreso la legge coranica là dove era esplicita o quando eventuali riforme avrebbero attaccato l'istituzione patriarcale.

I diritti di famiglia dei quattro paesi riconoscono una sola famiglia creata dal matrimonio e la codificano secondo l'organizzazione di tipo patrilineare e patriarcale. Il modello familiare che ne deriva potrebbe essere riassunto così:

- l'autorità e il potere familiare sono assunti dal capo famiglia uomo (colui che provvede al mantenimento economico e all'ordine) e sono ereditati sempre da un uomo dello stesso lignaggio: il capo famiglia ha l'obbligo della *NAFAQA* (mantenimento economico) della moglie e dei figli: i maschi fino alla pubertà e le femmine fino alla consumazione del loro matrimonio.

- il ruolo assegnato alla donna (e il suo riconoscimento valoriale e sociale) è la subalternità a colui che ha l'obbligo di mantenerla, la maternità e la *HADANA* (le cure relative all'allevamento dei bambini e l'educazione che è compito esclusivamente femminile): "il paradiso è sotto i piedi delle madri" è un detto attribuito al profeta Muhammad.

- la patria potestà è esclusiva del capo famiglia.

Questi modelli, così strutturati, garantiscono lo sviluppo e il crescere del gruppo paterno di appartenenza e la salvaguardia del suo sistema di valori.

### Donna, famiglia e diritto.

*"Non possiamo in occasione dell'Anniversario della Rivoluzione del Re del popolo, parlare del popolo marocchino senza rendere omaggio alla donna marocchina: la moglie, la madre, la figlia. So tutto ciò che ha dovuto sopportare, le responsabilità che ha assunto durante la rivoluzione e il suo contributo alla vittoria. Mi rivolgo a lei per dirle: ho sentito e ascoltato le tue lamentele a proposito della Moudawana<sup>2</sup> e della sua applicazione.*

<sup>1</sup> All'indipendenza, il legislatore tunisino ha applicato le soluzioni proposte dallo studioso Tahar Haddad, precursore dell'interpretazione del Corano secondo le circostanze socio-culturali dei tempi della sua Rivoluzione. Con questo metodo, nel lungo saggio "La nostra donna nella religione e nella società" (1930), l'autore assegna allo "spirito e ai principi del Corano" più importanza che alle singole parole.

<sup>2</sup> Il Codice dello Statuto Personale o Diritto di Famiglia.

*Sappi cara figlia e donna marocchina che la Moudawana è in primis, un affare che mi spetta. Sono IO colui che ha la responsabilità della Moudawana e della sua non applicazione.. Rivolgiti a ME.*

*Sii attenta, durante le campagne referendarie e le campagne elettorali che seguiranno, a non confondere ciò che è la tua religione e ciò che attiene al temporale o al politico.*

*Donna marocchina, rivolgiti a me, scrivi al Gabinetto del Re.*

*Associazioni femminili, inviate le vostre osservazioni, le vostre critiche, le vostre doglianze e tutto quello che vi pare nuoccia alla donna e al suo futuro, al Re del Marocco. E' lui l'Emiro dei Credenti e a lui compete applicare e interpretare l'ultimo versetto del sacro Corano "oggi ho reso la vostra religione perfetta. Ho completato la mia grazia su di voi".*

*Conosco le costanti della religione come so dove può intervenire l'Ijtihad"<sup>3</sup>*

*Hassan II, Re del Marocco*

*20 agosto 1992<sup>4</sup>*

Tenterò ora di dare alcune informazioni sui contenuti dei diritti di famiglia alla luce della fonte cui si ispirano: le leggi coraniche e le loro interpretazione. Nella tabella seguente sono riassunti alcuni elementi che a mio parere sono fortemente pertinenti.

Tab:1 *Alcuni elementi del codice dello statuto personale*

PAESI	1	2	3	4	5	6	7	8	9
TUNISIA	SI	NO	SI	NO	SI	SI	SI	NO	SI
ALGERIA	SI	SI	SI	NO	SI	NO	SI	SI	SI
MAROCCO	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI
EGITTO	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI

Nostra elaborazione.

**Legenda:**

- 1: parità di diritti e doveri fra uomini e donne sanciti dalla costituzione e da altre leggi dello stato.
- 2: matrimonio valido solo con il consenso del tutore della sposa anche maggiorenne.
- 3: obbligo del versamento della dote (da parte dello sposo) per la validità del matrimonio.
- 4: ripudio verbale o con semplice segnalazione al giudice riconosciuto come diritto del marito.
- 5: istituto del Khò'l (risarcimento pagato dalla donna al marito per sciogliere il matrimonio).
- 6: patria potestà ad entrambi i genitori durante il matrimonio.
- 7: affidamento dei figli minori fino a età prestabilita dalla legge (variano dai 10 a 15 anni secondo il sesso del figlio) alla madre se li vuole e se non si risposa.
- 8: poligamia.
- 9: obbligo del consenso del tutore o del marito per esercitare attività lavorativa non domestica.

Secondo l'interpretazione tradizionalista, la diversità biologica fra uomo e donna determina i diversi ruoli e responsabilità all'interno della società: mentre l'uomo lavora fuori casa, si

<sup>3</sup> Lo sforzo di interpretare la parola divina.

<sup>4</sup> Mia traduzione di un Estratto del suo discorso al 39° anniversario della Rivoluzione del Re e del popolo.

occupa di affari e politica e in famiglia è il Capo Assoluto, il ruolo della donna si svolge esclusivamente all'interno della famiglia in qualità di madre e moglie. Secondo l'interpretazione modernista, nell'Islam gli uomini e le donne hanno uguali diritti e doveri. La reclusione femminile raccomandata nei versi coranici si riferiva esclusivamente alle mogli del profeta e già al tempo di Muhammad le donne non solo avevano contatti sociali con gli uomini sia in pubblico che in privato ma molte (tra le quali Khadigia, dattrice di lavoro del profeta prima di diventare sua moglie) si occupavano di affari economici e politici. L'interpretazione modernista ha "sostenuto" o permesso alle *elite* dirigenti dei paesi considerati di "difendere" la loro adesione ai principi universali di parità fra uomini e donne così come è stata il riferimento per liberalizzare l'accesso delle donne all'istruzione, al lavoro e a stabilire uguali doveri e uguale opportunità in materia di diritto amministrativo e penale.

### Il matrimonio.

Tre condizioni fondamentali concorrono alla validità del matrimonio: il consenso dei coniugi, il consenso del tutore matrimoniale della donna e l'obbligo per lo sposo di versare la dote alla sposa. Il consenso della donna rimane condizionato dal consenso del suo tutore matrimoniale (colui che la mantiene nella dottrina islamica, ma nel diritto di famiglia è il più stretto parente maschio: può essere un fratello minore o addirittura un figlio. In assenza di un maschio nella famiglia, il giudice assume la tutela) e impedisce la scelta volontaria della coppia. I legislatori marocchini, algerini e egiziani hanno, con queste disposizioni, annullato di fatto la libera scelta della donna e hanno adottato una regola non prevista nei versetti del Corano. Solo la Tunisia elimina, sempre riferendosi alla legge coranica, l'obbligo del consenso del tutore matrimoniale per tutte le donne che hanno compiuto i 21 anni.

Molti impedimenti al matrimonio sono elencati, ma quello che mette più al centro la donna e l'identità musulmana è l'assoluto divieto di matrimonio fra la musulmana<sup>5</sup> e il non-musulmano. Il diritto di famiglia algerino non specifica, come è invece sul Corano e nelle leggi degli altri paesi, che i matrimoni dei musulmani sono esclusivamente autorizzati con donne che appartengono alle religioni del Libro (musulmana, ebraica e cristiana).

### Il divorzio.

Il matrimonio, secondo la dottrina islamica può essere sciolto per cause naturali, legali o volontarie. Per quanto riguarda queste ultime può essere dissolto principalmente in due modi: unilateralmente per volontà del marito, o bilateralmente per mutuo consenso.

La dissoluzione unilaterale si effettua con il *Talàq* (ripudio) per il quale non è necessario né il consenso della moglie, né il permesso del giudice: il *Talaq* può essere revocabile o irrevocabile se è ripetuto tre volte con la stessa moglie oppure se è stato superato il periodo della *'idda* (ritiro legale) durante il quale il marito può esercitare il suo diritto di *Raja'* (ritorno della moglie al domicilio coniugale) "*Il ripudio v'è concesso due volte: poi dovete o ritenerla con gentilezza presso di voi, o rimandarla con dolcezza*" II-229. Il marito deve

<sup>5</sup> Il legislatore confonde la nazionalità all'appartenenza religiosa in Algeria. Negli altri paesi questa regola esiste solo per le donne musulmane. In Egitto, in Tunisia e in Marocco esistono comunità riconosciute che appartengono ad altre confessioni: cristiane copte e ebraiche.

pronunciare due o tre volte la formula del *talaq* in presenza di due testimoni. Per le leggi degli stati considerati, il ripudio può essere fatto e registrato con semplice comunicazione da parte del marito al giudice, che a sua volta manderà la famosa "lettera raccomandata" per notificarla all'interessata.

La donna può chiedere al tribunale il divorzio in tre casi: se il marito si rifiuta di avere rapporti sessuali per un periodo che supera i quattro mesi, se il marito non può più avere rapporti sessuali, se il marito si assenta dal domicilio coniugale senza motivo e senza mantenere la famiglia. Il tribunale può decidere il divorzio dopo avere esaminato le prove. Per il caso dell'assenza dei rapporti sessuali le prove non sono molto facili da esibire visto che è la parola della donna contro la parola dell'uomo. E' più facile dimostrare l'abbandono del tetto coniugale per le moglie di emigrati che riescono ad ottenere il divorzio se il coniuge non invia regolarmente soldi a casa.

Il diritto islamico prevede, secondo il verso IV-35 una forma di divorzio bilaterale. *Khòl'*, in cui l'istanza viene presentata dalla moglie, seguita dal consenso del marito. La moglie deve pagare una sorta di risarcimento al marito e rinunciare a una parte della sua dote (versata dal marito).

I modernisti ritengono che la dottrina islamica ha ignorato certi principi contenuti nel Corano che, se osservati, avrebbero migliorato la posizione della donna all'interno della famiglia e della società. Relativamente al divorzio, per esempio, la clausola 4 del verso II-228 sembra parlare di uguali dritti tra sposi quando dice "*Esse (le mogli) agiscano con i mariti come i mariti agiscono con loro, con gentilezza*". Tuttavia i *fuqaha* (gli studiosi della dottrina) non ritennero che questa clausola avesse carattere normativo e generale, cioè rispetto a tutti gli aspetti del matrimonio.

#### La poligamia.

La Tunisia è l'unico paese che abolisce la poligamia. Nella dottrina islamica, il matrimonio può essere poligamico poiché il Corano prevede espressamente al verso IV-3: "*Se temete di non essere equi con gli orfani, sposate allora di fra le donne che vi piacciono. due o tre o quattro, e se temete di non essere giusti con loro, una sola...*"

Secondo i tradizionalisti il riferimento fatto al trattamento equo è una mera esortazione morale ed è su questo principio che in Egitto, in Marocco e in Algeria la poligamia è legale. Per i modernisti, il Corano ha reso lecita la poligamia per proteggere gli orfani (si riferisce dunque esclusivamente alle vedove) ma in amore, anche se un uomo volesse sinceramente essere equo, non ne sarebbe capace poiché gli esseri umani sono ciò che sono e sostengono che il verso IV-129 "*Anche se lo desiderate non potete agire con equità con le vostre mogli*" vieti addirittura la poligamia.

Anche se la poligamia è oggi una realtà poco consistente (la si verifica soprattutto in Marocco) l'istituzione giuridica della poligamia nelle società attuali ha avuto delle ricadute molto negative sul rapporto di coppia. La casistica dimostra che la maggioranza dei matrimoni poligami si verificano fra le coppie in istanza di divorzio, in quanto la moglie è già stata ripudiata, ma il divorzio definitivo non è ancora stato pronunciato.

In effetti più che la coabitazione fra diverse co-spose, realtà quantitativamente limitata, la poligamia permette all'uomo di risposarsi facendo nel frattempo prolungare al massimo le procedure di divorzio (o bloccarle per anni e anni) con la moglie precedente per non dover

pagare gli alimenti e per assicurarsi il controllo sui figli senza dover prendere l'onere diretto della cura e dell'affidamento dei minori, che restano alla madre finché non perviene a nuovo matrimonio. Il diritto alla patria potestà sui figli, esclusivo del padre finché è in vita e non dichiarato incapace, è infatti un ulteriore canale di pressione e di ricatto a vantaggio del marito.

In Algeria, in caso di divorzio il domicilio coniugale resta per legge al capo-famiglia e dunque spetta sempre alla donna, anche quando i figli le sono affidati, lasciare la casa del nucleo familiare, anche quando la casa è stata acquisita da lei. L'articolo 52 comma 2-3 "Se l'affidamento dei figli le viene assegnato e non ha un tutore che la può accogliere, è assicurato a lei e a i suoi figli il diritto alla casa secondo le possibilità del coniuge. E' escluso da questa decisione il domicilio coniugale se è unico. Tuttavia questo diritto decade una volta risposata o stabilita *la sua immoralità*".

Così numerose madri di famiglia si ritrovano a dovere ritornare alla famiglia di origine quando questa è in grado di accoglierla e accogliere i suoi figli. Ma nella congiuntura economica attuale e con la gravissima crisi degli alloggi, più spesso le donne non hanno questa possibilità e si ritrovano in poco tempo costrette a elemosinare un tetto per loro e i loro figli. Davanti ai dati preoccupanti della crescita del numero dei divorzi (nel solo 1987-1988 ne sono stati registrati 29.414 di cui 18.652 per ripudio) un magistrato donna affermava che "prima della promulgazione del nuovo diritto della famiglia, ogni magistrato si riferiva alla giurisprudenza. Il legislatore algerino si dice musulmano ma ha contribuito a destabilizzare la famiglia". Con la poligamia, l'uomo in realtà ha acquisito sempre più libertà di azione e privilegi e grazie ai vantaggi della società moderna non si sente più in dovere di mantenere la propria famiglia: se la moglie non provvede ci penserà lo Stato.

#### La donna nella società contemporanea: alcuni indicatori.

##### L'istruzione.

Il *Ilm* (il sapere, la scienza) è un dovere per ogni musulmano e musulmana, ma a tutt'oggi esistono polemiche fra gli studiosi della dottrina islamica, scoppiate già alla fine del XIX° secolo, quando fu posto dal movimento riformista l'importanza dell'accesso alla Scienza anche alle donne.

Nel mondo contemporaneo, la scuola è per eccellenza la prima meta delle bambine fuori dalle pareti domestiche e l'istruzione il capitale più efficace di cui dispone attualmente la donna per rinegoziare il suo ruolo e la sua autodeterminazione all'interno della famiglia e della società.

Gli effetti della scolarizzazione delle ragazze sono certamente i più visibili ma rappresentano anche i fattori più perturbatori dell'ordine familiare e sociale tradizionale: l'aumento dell'età del matrimonio, l'attività professionale riconosciuta, la riduzione del numero dei figli, la diminuzione dei matrimoni interni alla cerchia familiare dipendono direttamente, come dimostrano molte rilevazioni, dal livello di istruzione della donna.

Gli enormi investimenti che gli stati indipendenti hanno impiegato per la generalizzazione dell'educazione, hanno contribuito alla forte crescita della scolarizzazione delle femmine e dei maschi in particolare nella scuola dell'obbligo (9-10 anni).

E' a partire dall'età di 15 anni, al termine della scuola dell'obbligo e all'età della pubertà, che lo scarto fra i due sessi comincia a diventare evidente. L'esigenza di controllo della verginità della ragazza, vero e proprio tributo all'onore e alle alleanze familiari, e un sistema scolastico che le classi dirigenti hanno volutamente, per motivi strettamente economici, basato sulle scuole miste, spingono molti genitori a mettere fine all'istruzione delle proprie figlie, piuttosto che a gestire o sopportare una violazione della regola dell' *infissal* (la segregazione spaziale e fisica fra i sessi). La scuola moderna ha in realtà contribuito a creare "una grande frattura nell'ordine sociale basato sulla separazione fisica dei sessi, contribuendo anche alla differenziazione dell'istruzione nella misura in cui ragazzi e ragazze vi accedono con gli stessi criteri e vi ricevono lo stesso trattamento."<sup>6</sup> E' anche vero che la coabitazione di ragazzi e ragazze nelle stesse aule in un sistema socio-culturale profondamente strutturato in spazi femminili e spazi maschili, anche nel privato delle famiglie, provoca non pochi disagi e non poche interferenze, molto difficili da gestire. E' a questo proposito che la scuola costituisce oggi il luogo delle rivendicazioni più feroci da parte del movimento islamista appoggiato da numerose famiglie (e numerose studentesse) che non impedirebbero alle figlie di proseguire gli studi se le scuole fossero separate. Pur istituendo la scuola dell'obbligo, lo stato attraverso il diritto di famiglia ha dato prerogative ai tutori delle donne di opporsi al proseguimento degli studi delle ragazze nel caso in cui lo ritenessero pericoloso per la moralità della ragazza. Il compromesso di centinaia di parenti e di studenti, in particolare in Egitto e Algeria dove ormai l'istruzione femminile è ritenuta fondamentale, è il *hidjab* (il velo islamico che per i paesi del Maghreb è un'importazione dal medio-oriente), come simbolo del proprio onore e della virtù delle proprie figlie.

#### Il lavoro.

*"Il problema della disoccupazione esiste: ma quando c'è un posto di lavoro dobbiamo darlo all'uomo o alla donna? Dobbiamo lasciare l'uomo a casa e permettere alla donna di lavorare? Questo è il problema".*

Houari Boumediene, Presidente dell'Algeria  
1966

I diritti amministrativi e i diritti del lavoro dei quattro paesi permettono alla donna l'accesso al lavoro in tutti settori produttivi. Solo il Marocco vieta l'ingresso delle donne in alcuni settori ritenuti a rischio (per i minori e le donne), vieta il lavoro notturno nel settore industriale, ecc.. L'Algeria, l'Egitto e la Tunisia non vietano per legge l'accesso alle donne in settori pur considerati maschili come l'Esercito (molti aerei della Difesa algerina sono pilotati da donne), il trasporto aereo o terrestre, ecc..

L'attuale struttura del lavoro femminile di questi paesi dimostra che gli "stimoli" all'occupazione sono dovuti:

1. all'alto livello di istruzione, concepito come un investimento della famiglia e che deve essere redditizio non solo in termini economici ma anche in termini sociali: il capitale-istruzione della figlia e la sua posizione professionale è spesso per le famiglie di ceti medio-

<sup>6</sup> In S. Khodja, "Les Algeriennes au quotidien" ENAL, Algeri, 1985

<sup>7</sup> Houari Boumediene, secondo Presidente della Repubblica Algerina (1965-1978), fautore della Rivoluzione industriale e culturale e della Via progressista. Discorso al Congresso dell'Unione Nazionale delle Donne Algerine, organo del Fronte di Liberazione Nazionale, unico partito fino al 1989 e al potere fino al 1991.

bassi - che grazie alle politiche di sostegno all'educazione perseguita dai diversi governi negli anni 60 e 70 hanno potuto sopportare gli oneri di lunghi anni di studio della figlia - unico atout per concludere alleanze matrimoniali con famiglie più dotate economicamente e culturalmente e attraverso le quali il gruppo opera un'ascensione sociale:

2. alla necessità economica che spinge spesso donne non qualificate a lavorare per garantire l'unico reddito della famiglia. Sono quelle che subiscono più fortemente il peso delle ricadute della crisi non solo economica ma anche la crisi dei ruoli all'interno della famiglia e della società: molte di esse sono sole, divorziate, vedove oppure hanno figli, padri mariti e fratelli disoccupati che vivono con enorme conflitto questa dipendenza economica da una donna, quando la regola dell'onore detterebbe loro di mantenere la famiglia.

### La pianificazione delle nascite

L'atteggiamento islamico nei confronti del controllo delle nascite si trova in una posizione isolata rispetto alle altre religioni cosiddette monoteiste: il Cristianesimo e l'Ebraismo. Infatti fondandosi sia sul silenzio del Corano in questo campo sia su alcuni *hadith* che rivelano un giudizio indifferente o a volte favorevole del profeta riguarda il coitus interruptus (*Azi*), la maggioranza dei teologi islamici dichiarano la contraccezione "permessa", in particolare il grande imam Al Ghazali (1058-1111) che l'ha dichiarata lecita se attuata secondo intenzioni onorevoli. In seguito, per ragionamento analogico, la liceità del coitus interruptus si è estesa a tutti gli altri sistemi anticoncezionali che impediscono temporaneamente la procreazione, mentre sono rigorosamente proibiti i sistemi che impediscono per sempre il concepimento (come la sterilizzazione).

La questione del controllo e/o limitazione delle nascite è il migliore indicatore dello statuto della donna e del suo potere di contrattazione all'interno della famiglia e della società.

Come tutte le società islamiche, la fecondità è un paradigma antropologico fondamentale all'interno delle strutture sociali e nell'inconscio collettivo arabo e musulmano. Il bambino (soprattutto il maschio) costituisce il cemento necessario per consolidare le fondamenta della nuova unione: attesta la virilità dell'uomo e dà lustro alle sue capacità, rassicura la madre sulla sua funzione riproduttrice e di conseguenza rinforza la sua posizione all'interno del gruppo familiare e nella società.

Ma come illustrato dalla tabella seguente, le esigenze dello sviluppo economico, la pressione demografica nei quattro paesi e in particolare i boom dell'Algeria e dell'Egitto, la costrizione del Fondo Monetario Internazionale a politiche di pianificazione familiare per l'accesso ai Crediti agevolati, hanno indotto i dirigenti a generalizzare l'utilizzo dei metodi contraccettivi e, in certi ambiti, hanno costretto le donne a sterilizzarsi. La politica di sviluppo della Tunisia, già dagli anni 60, si è basata sul controllo della crescita demografica, condizione indispensabile per un paese piccolo con risorse naturali limitate. In Egitto e in Algeria, il controllo demografico è diventato una priorità alla fine degli anni 70 con la recessione economica. Molti altri paesi musulmani hanno, attraverso *fatwa* (risponso giuridico di studiosi della dottrina islamica), reso lecita la pratica contraccettiva moderna.

Tab 2: *L'uso dei contraccettivi in alcuni paesi musulmani*

PAESI	%PIANIF.*	STERILIZ.		PILL.	IUD	CONDOM	ALTRI - CONTRAC.	COITO INTER.
		m	f					
1.TURCHIA	63	—	3	5	19	7	1	28
2.BAHREIN	53	—	7	13	2	8	0.2	23
3.TUNISIA	50	—	12	9	17	1	2	9
4.ALGERIA	47	—	1	39	2	0.5	0.3	4
5.EGITTO	46	—	1	13	28	2	1	2
6.MAROCCO	42	—	28	3	1	0.3	—	—
7.GIORDANIA	35	—	6	5	15	1	1	8
8.KUWAIT	35	—	2	—	24	4	2	3
9.QATAR	32	—	5	13	9	2	0.5	3
10.SIRIA	20	0.3	0.1	12	1	1	2	5
11.IRAQ	14	—	1	5	3	1	0.5	3
12.PAKISTAN	12	—	4	1	1	0.1	0.1	3
ITALIA	78	—	1	14	2	13	2	46

*Nostra elaborazione dalle statistiche delle Nazioni Unite. Dicembre 1994*

\* Sul totale della popolazione maschile e femminile in età di procreare.

Nei paesi del Golfo, la contraccezione e la sterilizzazione sono molto diffuse (e a volte obbligate) per limitare la crescita delle popolazioni immigrate straniere che rischiano di mettere in pericolo i privilegi delle famiglie nobili autoctone.

#### L'aborto

Esplicitamente e più di una volta il Corano condanna nettamente l'infanticidio, crimine molto diffuso nell'era pre-islamica (in particolare la pratica di uccidere le neonate femmine seppellendole vive). Numerosi sono i passi in cui la rivelazione islamica leva chiaramente la voce contro un delitto ritenuto frutto di un'epoca di ignoranza e di degradazione.

Come per la pianificazione familiare, molti paesi non condannano completamente l'aborto pur non dichiarandolo libero e legale. Si parla di aborto lecito in certe condizioni. Solo la Tunisia ha liberalizzato l'aborto nei primi tre mesi di gravidanza. La destrutturazione della famiglia allargata, il divieto dell'Islam all'adozione dei bambini, la crescita del fenomeno dei bambini abbandonati ha spinto le *elite* dirigenti a tollerare l'interruzione di gravidanza per i motivi elencati. Solo l'Egitto lo vieta completamente, ma nel codice penale l'aborto non è considerato reato se è stato eseguito per salvare la vita della madre.



Tab.3: le motivazioni dell'aborto lecito in alcuni paesi musulmani

PAESI	1	2	3	4	5	6	7	Frequenze 1/1000
TUNISIA	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	11
IRAK	SI	SI	SI	SI	SI	NO	NO	—
ALGERIA	SI	SI	SI	SI	NO	NO	NO	—
GIORDANIA	SI	SI	SI	NO	NO	NO	NO	—
PAKISTAN	SI	SI	SI	NO	NO	NO	NO	—
MAROCCO	SI	SI	NO	NO	NO	NO	NO	—
ARABIA SA.	SI	SI	NO	NO	NO	NO	NO	—
LIBANO	SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO	—
SENEGAL	SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO	—
SOMALIA	SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO	—
IRAN	SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO	—
EGITTO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	—
ITALIA	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	12.7

Fonte: Nostra elaborazione dalle Statistiche delle Nazioni Unite. New York. Dicembre 1994

- Legenda:
1. Per salvare la vita alla madre
  2. Per proteggere la salute fisica della madre
  3. Per proteggere la salute mentale della madre
  4. Per gravidanze legate a stupri o incesti
  5. Per malformazione del feto
  6. Per ragioni economiche o sociali
  7. Su semplice domanda della madre senza il vincolo a pareri o autorizzazioni di terzi (psicologi, parenti, ecc.)

#### Conclusione.

I paesi musulmani del Nord Africa sono esempi emblematici del modo in cui i valori tradizionali o religiosi vengono strumentalizzati, interpretati e modificati dalle correnti politiche e ideologiche che hanno più potere contrattuale nell'apparato di Stato. Sono, inoltre, esempi del modo in cui anche i difensori di principi fondamentali come l'uguaglianza fra gli esseri umani, hanno scelto di "sacrificare" questi principi in nome di vaghi compromessi politici, giustificandoli come il male minore necessario per la stabilità nazionale, nascondendo malamente una volontà di tenersi "la poltrona" a tutti i costi. Non è affatto banale sottolineare che, oggi, il contesto economico e culturale è enormemente cambiato. Molto spesso sono le donne a mantenere intere famiglie, il modello della famiglia nucleare è una realtà molto diffusa in particolare nelle agglomerazioni urbane, il matrimonio d'amore è l'aspirazione di molte donne e di molti uomini arabi (anche musulmani praticanti). Le leggi in vigore non sono quindi l'emanazione di una volontà popolare di cambiamento ma, come si è tentato di dimostrare, sono il risultato di giochi di

poteri dove il cittadino, e ancora meno la madre, la sorella o la figlia del cittadino (come spesso veniamo chiamate) non ha nessuna voce in capitolo.

I diritti di famiglia in vigore in questi paesi sono contestati dalle correnti politiche democratiche e progressiste che li ritengono retrogradi e vergognosi in paesi dove alla metà della popolazione, che pur contribuisce allo sviluppo economico e culturale, non vengono riconosciuti diritti ma solo doveri. Sono anche contestati dalle correnti fondamentaliste che condannano ogni tentativo di interpretazione della parola divina. In questo contesto le donne aderiscono alle prime come alle seconde: le progressiste rivendicano il diritto di cittadinanza a pieno titolo e chiedono emendamenti (Egitto, Marocco, Tunisia) o l'abrogazione (Algeria) del Codice dello Statuto Personale. Le islamiste considerano che la sottomissione di tutti (donne e uomini) alla volontà divina migliorerebbe lo status della donna e che le disposizioni dell'Islam a favore della donna sono state rinnegate a favore di politiche che hanno cercato solo e esclusivamente il privilegio del maschio.



## Codice della famiglia, codice dell'infamia

ELISABETH SCHEMLA – *Mentre esci dall'adolescenza Chadli Ben Djedid – ancora un militare! – sale al potere. Per te, militante precoce all'università di Algeri, è l'ora delle grandi scelte politiche. Non le cambierai più. Sono scelte che ti conducono a lottare subito e senza riserve contro di lui, la figura emergente dell'onnipotente FLN, e questo fino alla loro comune caduta, nel 1991. Bisogna dire che in quanto donna, studentessa e poi professoressa bilingue ma che insegna in francese, repubblicana e laica, ti trovi al centro degli scontrologismi fondamentalisti provocati da Chadli. Rappresenti un modello di algerina che il clan al potere cerca di sradicare a tutti i costi...*

KHALIDA MESSAOUDI – Sono contenta di sentirti utilizzare il termine «sradicare» a proposito dell'FLN. Perché oggi sono io a venir trattata da «sradicatrice», e questo sia perché voglio impedire con le parole che il FIS – che l'FLN stesso ha generato – salga al potere, sia perché sono ostile a qualsivoglia negoziato con gli integralisti.

*Lo uso a bella posta, Khalida. Per sottolineare il clima di estrema violenza, rinnovatasi di generazione in generazione, in cui è sprofondata un paese i cui figli e le cui figlie, trentatré anni dopo l'indipendenza, non hanno potuto scegliere liberamente il proprio destino. Questo, ne converrai, costituisce una seria ipoteca... Ma, se sei d'accordo, preferirei non parlarne adesso. Torniamo ai tuoi esordi nell'azione politica. Perché resti per un anno accanto ai co-*

da: Khalida Messaoudi  
Una donna in piedi  
Milano, 1996

*munisti che formavano il nucleo dell'Unione nazionale della gioventù algerina, l'organizzazione del partito unico?*

Mi sono ritrovata naturalmente simpatizzante con i comunisti a causa delle influenze di cui ti ho già parlato. Mi trovavo bene. A essere sinceri, avevo aderito senza troppo pensarci alla solidarietà con l'intoccabile ex urss. Ero nel dogma, nel comportamento religioso. Ma l'università era anche percorsa da una forte corrente di sinistra democratica alla quale ero molto sensibile. Era feroce nei confronti del potere algerino. Tutto veniva passato al setaccio: la corruzione, le scelte economiche, l'industrializzazione, la riforma agraria, il totalitarismo istituzionale e di polizia, i riferimenti culturali e ideologici cui ricorreva uno Stato (interpretazione stretta dell'islam, storia falsificata dell'Algeria) per legittimare le sue decisioni.

Io però, come ben sai, sono un'incorreggibile pragmatica e, gira e rigira, torno sempre alle cose reali. E le cose reali per me sono le donne e la questione berbera. Da noi, la tesi ben nota di tutta la sinistra degli anni Settanta concernente le donne vuole che la loro lotta non sia né prioritaria né specifica. Poiché il problema fondamentale dell'Algeria si chiama sviluppo, la liberazione delle donne passa attraverso quella dei lavoratori, di cui esse non sono che una componente. La donna che sostenga il contrario e che voglia impugnare questa questione secondaria per farne una questione principale viene tacciata di «piccola borghese isterica». Subito mi sono ritrovata in totale disaccordo con questa tesi: ho capito che non ci si poteva aspettare nessuna rivoluzione di quel genere da una società patriarcale.

Peraltro, nel 1980, scoppia la Primavera berbera: un movimento pacifico di rivendicazione dell'identità culturale e linguistica che viene represso nel sangue. Il mio mi si è rimesciolato nelle vene, puoi crederlo! Nel sistema del partito unico — che Kundera ha così ben descritto per i paesi dell'Est —, una contestazione di questo genere è un segno di vitalità democratica. I comunisti, invece, accusavano il movimento culturale berbero di essere manipolato da Hassan II e dall'imperialismo: inammissibile! Non era piuttosto l'FLN a trafficare

con quell'imperialismo, dato che aveva appena firmato un accordo venticinquennale con la compagnia petrolifera americana El Paso? Alla facoltà ho avuto delle violente discussioni con il capo della cellula clandestina cui appartenevo, Sli-manne M. L'essenza totalitaria del comunismo, la sua incapacità di rispondere ai problemi di una società come la nostra mi sono saltate agli occhi. Già ero a disagio: il «sostegno critico» del PC al potere era infatti un sostegno indiscutibile. Nel giro di un anno ho rotto definitivamente. E mi sono impegnata a fondo nella lotta femminista, allarmata dalle minacce che si profilavano all'orizzonte.

*Vuoi dire che non appena salito al potere Chadli le donne sono state subito prese di mira? Perché?*

Chadli, contrariamente a Boumedienne, non era l'uomo forte che prendeva il potere da sé: era la pedina di un clan, di una tendenza dell'FLN e dell'esercito, nel caso specifico della tendenza islamo-baathista, fino a quel momento minoritaria ma che alla fine l'aveva avuta vinta contro i social-modernisti. L'obiettivo di questo clan, oltre a quello di continuare a sfruttare a proprio vantaggio il malloppo algerino, era quello di sottomettere il paese alla legge della *sharia*. Per riuscirci doveva affrontare simultaneamente i tre pilastri su cui sarebbe sorto l'edificio: le donne, l'educazione e la giustizia. Nel giro di pochi anni la «riforma» si è compiuta!

*Ti sei resa conto subito di queste intenzioni?*

No. C'è voluto del tempo per capire la vera natura del nuovo gruppo al potere, così come i suoi legami profondi, e nascosti, con l'internazionale islamista.

*Come si sono manifestate le prime minacce alle donne?*

All'inizio del 1980 ci arriva una direttiva ministeriale. Proibisce alle donne di uscire dal territorio nazionale, a meno che non siano accompagnate da un tutore maschio, che può anche essere il loro figlio! Evidentemente, in una dittatura, nessuno ti avvisa di questo tipo di decisioni arbitrarie.

Succede, però, che alcune insegnanti in procinto di dare una tesi di dottorato in Francia, e che si accingono ad andare a parlare col proprio relatore, vengono arrestate all'aeroporto e viene loro impedito di partire. Una di esse si appella alla Costituzione votata con il referendum del 1976, che garantisce la parità dei sessi e la libertà di circolazione. Ciò provoca uno scandalo pubblico di cui «El Moudjahid» e il settimanale «Algérie-Actualités» si fanno timidamente i portavoce. Noi, all'università, prendiamo il coraggio a due mani, decidiamo di fare una petizione e chiediamo udienza al ministro dell'Interno. Ci viene accordata, il che già costituisce, ai miei occhi, una prima vittoria. Siamo determinatissime e l'8 marzo 1980, giornata internazionale della donna, organizziamo un'enorme assemblea generale e decidiamo di scendere in piazza per ottenere la soppressione definitiva del provvedimento contro la libera circolazione delle donne. Il potere torna sui suoi passi: la direttiva ministeriale viene annullata.

Nel frattempo, però, un trafiletto su un quotidiano riporta il progetto di un codice sullo statuto giuridico individuale che il governo ha intenzione di presentare all'Assemblea. Il progetto rappresenterebbe una netta regressione per le donne e sarebbe totalmente anticostituzionale. In un centinaio andiamo a occupare i locali dell'UNRA (l'Unione nazionale delle donne algerine, l'organizzazione del partito). Vogliamo ottenere il testo segreto del progetto di legge. Ci rispondono: «Le donne algerine non hanno consapevolezza dei propri diritti. Non c'è quindi nulla da discutere!» E allora abbiamo costituito il primo collettivo.

*In quante eravate?*

Una cinquantina.

*E poi?*

Continuiamo per tutto il 1981, malgrado la repressione. Alcune donne del ministero della Pianificazione ci fanno sapere che il codice sta per essere dibattuto alla chetichella. Il 28 ottobre 1981 siamo in cento a manifestare per strada. «El

Moudjahid» titola: *Cento donne arrabbiate*. Il 16 novembre ci ritroviamo in cinquecento davanti all'Assemblea riunita in seduta plenaria; abbiamo raccolto più di diecimila firme di sostegno in tutta l'Algeria. Con due amiche vengo condotta al commissariato. Rabah Bitat, il presidente dell'Assemblea, la cui moglie, ex combattente e avvocato, si è unita a noi, è costretto a togliere la seduta. Ma il potere è abile: ci lasciano quattro giorni per «fare proposte di emendamento al testo di legge», sempre confidenziale. Il movimento si divide a partire da quel momento: ci saranno quelle che accetteranno il *deal* e quelle che lo rifiuteranno. Il 23 dicembre le militanti si ritrovano ad Algeri davanti alla Grande Posta. Giorno importantissimo.

*Perché?*

Perché per la prima volta le ex *mujahidat*, che avevano combattuto nell'FLN per la liberazione, si uniscono in quanto tali a noi, alle giovani. Sono in una trentina a decidere di riprendere la lotta contro un potere che le ha totalmente tradite. Tra di esse c'è anche la leggendaria Djamilia Bouhired. Ci fanno da cordone di sicurezza. Sui nostri cartelli compare una serie di parole d'ordine - «No al Codice della famiglia!», «No al silenzio, sì alla democrazia!» e «No al tradimento degli ideali del 1° novembre» - che qualche giorno dopo servirà da titolo alla lettera aperta che le *mujahidat* invieranno a Chadli. Tra la folla che osserva con simpatia la nostra manifestazione ci sono anche molti vecchi, e dicono: «Per fortuna che in questo paese ci sono le donne. Osano fare quello che gli uomini non fanno». E mia madre, cui avevo chiesto di venire, mi ha risposto: «Se venissi, puoi garantirmi che poi tuo padre mi lascia rientrare in casa?».

*Che importanza ha avuto per il movimento femminista la lettera aperta delle mujahidat?*

Considerevole, perché per la prima volta le donne algerine non si sono limitate a dire di no al potere ma hanno esposto da sé i propri diritti. In sei punti: maggiore età legale come

per l'uomo, diritto incondizionato al lavoro, eguaglianza davanti al matrimonio e al divorzio, abolizione della poligamia, divisione equa del patrimonio comune e tutela effettiva dei bambini abbandonati, il che significa uno statuto per le ragazze madri.

#### *Chadli ha ceduto?*

Sì, perché la rivolta delle «storiche» lo ha messo in una situazione difficile. Non può sostenere che si tratta della rivolta di ragazze dell'estrema sinistra che contestano il potere borghese, né di quella di femministe in lotta contro il potere misogino. Le *mujahidat* sono le donne più legittimate agli occhi del popolo. E Chadli ritira il progetto del Codice. Per noi è una grande vittoria. Purtroppo momentanea.

*Nel 1981, davanti alla Grande Posta, due generazioni di donne, le madri e le figlie, si ritrovano l'una accanto all'altra, almeno simbolicamente. Come mai le mujahidat non si erano fatte sentire per circa vent'anni?*

Anch'io ho chiesto la stessa cosa. Mi hanno risposto che non avevano mai smesso di militare, ma che il loro lavoro non era pubblico. Si erano occupate soprattutto degli orfani e delle vedove di guerra maltrattate. Però aggiungevano: «La guerra di liberazione è stata molto dura, omicida, dolorosa. Non avevamo una vita familiare...», il che significa che erano pronte a rientrare «all'interno». E quando gli uomini le hanno pregate di farlo, hanno accettato. Per stanchezza, perché infine avevano diritto al riposo, ai bambini. Quando ne parlavamo, però, in certi momenti si lasciavano anche andare e confessavano: «Mai e poi mai avremmo immaginato che gli uomini con cui abbiamo combattuto fianco a fianco avrebbero governato il paese in questo modo, ci avrebbero fatto quello che ci stanno facendo». Una di esse, che purtroppo non vuol scrivere il libro che porta dentro di sé, mi ha detto: «Il nostro essere relegate all'"interno" non è cominciato nel 1962, ma prima dell'indipendenza. A poco a poco, durante la guerra, l'FLN ci ha eliminate dalla Resistenza, ci ha mandate

alle frontiere o all'estero. A partire da quel momento il nostro ruolo è stato definito. Non avevamo più il nostro posto nel mondo "esterno"».

*Che ne è stato di Djamilia Bouhired, la donna che durante la guerra d'Algeria andava a mettere le bombe dell'FLN, che era stata torturata e condannata a morte dalla Francia coloniale e che era andata a stare in prigione con Jacques Vergès?*

Pensa che l'ho rivista per caso nel 1991. Ero in un negozio di Algeri, voltavo le spalle alla porta d'entrata e ho sentito una voce. Riconoscibile tra mille. Mi volto e vedo una donna alta, con un paio di occhiali scuri. «Lei è Djamilia Bouhired?» «Sì... mi riconosce?» E si toglie gli occhiali. «Ahl... Ma lei è Khalida Messaoudi!» Si mette a piangere. Anch'io ero emozionatissima. Il FIS imponeva già il velo e perseguitava, bruciava, fustigava le donne... Non lo dimenticherò mai. Mi ha abbracciata e ha detto: «Figlia mia, ma cosa vi stanno facendo? Coraggio, tenete duro!».

*Cosa succede tra il momento in cui Chadli fa marcia indietro grazie alle mujahidat e il 9 giugno 1984, data in cui il Codice della famiglia entra in vigore dopo essere stato approvato, nel mese di maggio, dall'Assemblea?*

Succede che siamo state meno brave delle nostre sorelle maggiori. Pensavamo che ormai il potere avesse fatto definitivamente marcia indietro, che non avrebbe più osato imporsi quel Codice iniquo, vergognosamente retrogrado, voluto da una banda di furfanti che governava l'Algeria come fosse sua proprietà. Eravamo tutte donne laiche che confidavano nella separazione dello spirituale dal temporale, che si battevano per i diritti civili. Volevamo approfittarne per garantire un po' più di eguaglianza e di giustizia in favore delle donne. Abbiamo ripreso in considerazione l'idea di redigere un manifesto dei diritti delle donne, proposto da alcune di noi fin dal 1980, e abbiamo deciso di prender tempo per raccogliere più firme possibili. È molto difficile, sai, far sapere le cose solo passando parola con un certo numero di persone.

L'FIN non ci permette l'accesso a nessun mezzo di comunicazione. Mai. Siamo costrette a sbrogliarcela da sole, a nostro rischio e pericolo. In breve, per raccogliere il milione di firme che prevedevamo ci voleva pazienza. E qui abbiamo commesso l'errore fatale. Perché il potere, che ha occhi e orecchi dappertutto, ha deciso di colpirci. La repressione ha avuto luogo nel dicembre del 1983: la polizia ha fatto irruzione in tutte le sedi dei partiti clandestini, ha arrestato tutti e in particolare quattro nostre militanti. Per quattro mesi abbiamo impiegato tutte le nostre energie per informare il più possibile su queste detenzioni. E intanto il Codice è stato adottato in fretta e furia, senza che potessimo far nulla per impedirlo. Poche settimane dopo tutti sono stati liberati, come per caso.

#### *Cosa contiene esattamente il Codice?*

Nel Codice le donne algerine esistono ormai solo in quanto «figlie di», «madri di», «mogli di». Non sono individui completi. In cinque punti – l'istruzione, il lavoro, il matrimonio, il divorzio, l'eredità – il testo rende le donne delle eterne minori, che passano dalla tutela del padre, del fratello o di un parente prossimo, a quella del marito.

Sul diritto all'istruzione e al lavoro il Codice non si pronuncia. L'unico ruolo assegnato alle donne è quello di genitrici finalizzate a riprodurre il nome del marito, di guardiane del suo benessere così come di quello dei suoi parenti. Di fatto le donne vengono poste in una situazione che le obbliga sempre a negoziare tutti gli altri diritti. Ad esempio, se un uomo non vuole più che sua moglie lavori, può costringerla, perché lei gli deve obbedienza (art. 39).

Quanto al matrimonio, che siano nubili, divorziate, vedove con o senza figli, analfabete, istruite, casalinghe, donne magistrato o donne ministro, non saranno mai le donne a scegliersi il marito (art. 11). Vengono spogliate di questo diritto a beneficio di un tutore matrimoniale, che può abusare del suo potere. Per capire bene cosa ci sia di profondamente

*rivoltante in tutto ciò prendiamo il caso di una donna eccezionale e simbolica sulla scena politica algerina, Leila*

Aslaoui. Ecco una grande donna magistrato – sfigurata con il vetrolo dagli integralisti negli anni Ottanta, ministro negli anni 1991-1992, poi di nuovo nel 1994, e il cui marito nel novembre 1994 è stato brutalmente sgozzato dal braccio armato del FIS nel suo studio dentistico – che, se un giorno volesse sposarsi, sarebbe costretta a passare attraverso la legge del tutore matrimoniale. Ti rendi conto della scelta lasciata alle donne, in Algeria, tra il Codice dell'infanzia e la barbarie integralista?

E non è finita! Non solo le donne non sono libere di concludere il proprio matrimonio, ma sono costrette a vivere sotto una spada di Damocle: la poligamia, un privilegio vergognoso di cui gli uomini godono grazie all'articolo 8. La poligamia non ha nulla a che vedere con il fatto che un uomo sposato abbia delle amanti, argomento che sento spesso usare sia dagli uomini occidentali sia dagli islamisti. Le due situazioni hanno in comune soltanto il desiderio maschile e il suo appagamento. Le varie mogli e concubine non hanno invece nessuna scelta, sono giuridicamente incastrate, spesso anche assoggettate economicamente e mai sessualmente libere. Si dà forse la parola a quelle che subiscono la poligamia? E come sarebbe possibile se sono condannate al silenzio?...

Certo, il divorzio si può ottenere per mutuo consenso o anche su richiesta della moglie in casi praticamente impossibili da provare (art. 53), ma d'altra parte la sola volontà del marito è sufficiente. Senza condizioni. Avrai capito: si tratta di un divorzio abusivo, unilaterale. Un ripudio che non osa definirsi tale. Stavo per dimenticare la pratica del *kholf*, che permette a una donna di divorziare mediante una riparazione materiale. Come per lo schiavo, il *kholf* è il problematico prezzo da pagare per riscattare la propria libertà. Quanto alle conseguenze del divorzio, per le mogli e i figli sono drammatiche. La madre ha automaticamente il diritto di affidamento ma non quello della tutela dei figli: la firma del padre è obbligatoria per ogni cosa assolutamente. dall'iscrizione a una scuola o a una

male. L'alloggio, di fatto, viene sempre rifiutato all'ex moglie. Se ce n'è uno solo per entrambi i coniugi spetta senz'altro al marito, senza nessuna possibilità di ricorso (art. 52, comma 3). Nel caso ce ne fossero più d'uno, nella pratica il marito fa in modo di aggirare la legge intestandoli momentaneamente a un terzo, giusto il tempo di divorziare. Ecco che il gioco è fatto! Inoltre, con questa crisi economica senza precedenti e quest'impoverimento vertiginoso, sono sempre meno le famiglie che hanno la possibilità di accogliere le donne divorziate e i loro figli. Nei dieci anni da che è in vigore, il Codice ha quindi prodotto un fenomeno tragico: migliaia di madri che si trascinano nelle strade con i loro bambini, senza che lo Stato muova un dito. Un'associazione come «S.O.S. Donne in pericolo», che è letteralmente oppressa dalle richieste di aiuto, non riesce a soddisfarne che un'infima parte, per mancanza di mezzi.

Infine, per quel che riguarda l'eredità, il legislatore applica la *sharia* alla lettera: l'uomo ha diritto al doppio della parte che spetta alla donna. E questo con il pretesto che siamo in una società musulmana. Ma se l'argomento dello Stato fosse giusto, perché allora la maggior parte dei paesi musulmani avrebbe abolito la schiavitù (e non sarò certo io a lamentarmene!), pratica perfettamente legale dal punto di vista della *sharia*? E perché i poteri avrebbero chiesto agli *ulema*, i capi religiosi, di formulare delle sentenze che rendessero lecito l'interesse bancario, proibito dall'islam? Di fatto la *sharia* viene impugnata tanto dal potere quanto dagli integralisti algerini solo quando fa loro comodo. Nel caso specifico, per giustificare l'oppressione delle donne. Quegli uomini – sostenuti dalle donne-staffetta – hanno una fida mostruosa dell'uguaglianza: hanno paura di perdere la supremazia, non l'anima, come invece sostengono.

*Come si sono svolti i «dibattiti» sul Codice, in seno all'Assemblea unica?*

Hanno cominciato, come ti ho detto, nel 1981. Non erano pubblici. Ma ciò che trapelava da «El Moudjahid» era già di per sé scandaloso. Stando al quotidiano, per esempio, un de-

putato aveva proposto che il Codice regolasse giuridicamente la lunghezza della bacchetta con cui il marito deve flagellare la moglie. Per quanto mi riguarda, sono in possesso del «Journal officiel» dei dibattiti che si sono svolti nel 1984, poco prima dell'adozione del testo di legge. Prima osservazione: la schiacciante maggioranza dei «deputati» non fa riferimento alla Costituzione ma alla *sharia* e alla più retrograda interpretazione del Corano e della *sunna*, la Tradizione del Profeta. Così, uno degli zelanti del Codice, Abdelaziz Belkhadem (membro attuale dell'Ufficio politico dell'FLN, ultimo presidente dell'Assemblea-fantoccio, artefice del *deal* FLN-FISD sotto Chadli nel 1991 e oggi uno dei più importanti promotori del «dialogo» con gli integralisti...), giunge sino a proporre per le donne l'obbligo di restare chiuse in casa. Ciò in nome della *sura* «Confederati», o, piuttosto, della sua interpretazione di questa *sura*. Ma non è finita: Belkhadem rifiuta categoricamente l'idea di un islam moderno che coesista con gli ideali di libertà, di eguaglianza e con i diritti civili. Conclude dicendo: «Il musulmano sincero è colui che accetta la *sharia* nella sua totalità... Non esiste un islam antico, medievale o moderno, o anche progressista, c'è un unico islam». E cioè il suo, quello di Abbassi Madani, di Ali Benhadj, del pakistano El Mawduci, del sudanese Turabi, & Co...

Frasi simili a queste, tra l'altro, si ritrovano in bocca e nella propaganda scritta di tutti gli islamisti del mondo. Io, che nel 1984 cercavo gli islamisti per la strada, sbagliai di grosso: erano in seno al potere legislativo. Me ne sono accorta più tardi. Il Codice della famiglia sta agli integralisti e all'FLN come il contratto di matrimonio alle coppie.

*Dev'essere difficile perdonarsi il fatto di non aver potuto impedire che un simile testo di legge passasse...*

Ho avuto il sentimento di un'ingiustizia pesantissima. Ci eravamo lasciate abbindolare, totalmente, e non ci restava che sbattere la testa contro il muro. Perché quel testo di legge, noi lo sapevamo benissimo, avrebbe ormai strutturato l'intera società. A me ha aperto definitivamente gli occhi: il



traditore, in questa faccenda, era lo Stato algerino. Faccia a faccia, infatti, in quel momento, c'eravamo solo noi, che eravamo in trecento, ed esso; più qualche magistrato e qualche avvocato. Quattro gatti in tutto. Agli algerini non gliene importava un bel nulla. E non c'erano neppure gli islamisti, fuori, a dire: «Vogliamo l'applicazione della *sharia*», poiché i loro rappresentanti erano nell'Assemblea. Sì, il traditore che vuole il Codice, che impone il Codice è proprio lo Stato. Con le donne era fondamentalista. E quella sua schizofrenia — un piede nella modernità con l'economia e l'industrializzazione e un piede nell'oscurantismo con noi — avrebbe prodotto dei mutanti. Quelli che chiamo i mutanti sono i giovani senza lavoro, e soprattutto senza riferimenti né valori, che si ritrovano sballottati fra una tradizione di cui è rimasta appena la traccia e una serie di sconvolgimenti politici in contrasto fra loro, senza però che appottino nessun equilibrio. C'è di che diventare pazzi, ed è quel che è successo. Si sono gettati nelle braccia del FIS per non finire in manicomio.

*Durante questi tre anni di lotta contro il Codice della famiglia, come si sono comportati gli uomini?*

Non farmi ridere! Tranne rare eccezioni, non ce n'era uno solo!... Gli uomini sono stati i grandi assenti dalla nostra lotta. Ciò ha rafforzato la mia convinzione che le donne algerine devono cavarsela da sole. Alcuni hanno cercato di recuperare la nostra lotta tramite le donne dei partiti di sinistra e di estrema sinistra: per costoro eravamo interessanti come base di manovra per raggiungere i loro obiettivi. Altri ci trattavano da «seguauci dell'imperialismo». Infine c'era chi ci vedeva come quelle che impedivano di «classificare le priorità nel giusto ordine». In Algeria, come in tutti i regimi totalitari, funziona sempre così: qualunque cosa tu faccia ti calunniano. Tipico atteggiamento d'infantilismo politico generato dalla dittatura. La diceria sostituisce l'informazione. Paghiamo caro il non avere nessuna tradizione di lotta civile.

*Intendi dire che lo sbandamento degli uomini algerini si spiega anche attraverso il loro stato giuridico?*

Certamente. Il comportamento patriarcale, feudale e misogino non fornisce tutte le chiavi d'interpretazione. Gli uomini algerini sono passati direttamente dalla sottomissione alla Francia coloniale a una lotta di liberazione in cui era vietata ogni discussione e quindi a trent'anni di partito unico. Anche loro sono stati esclusi dalla vita politica dall'FIN e dall'esercito, esclusi dal diritto alla parola. L'hanno accettato, non si sono sollevati, tranne qualche giovane come Saïd Saïdi. Allora quando una donna o più donne dicono: «Io voglio, noi vogliamo, partecipare alla vita politica», li mettono di fronte alla propria impotenza. Riflettono l'immagine del loro silenzio colpevole. Li castrano, naturalmente senza volerlo. Di conseguenza, la maggior parte degli uomini prova un sentimento di odio nei confronti delle donne. Pochissimi sono quelli che ammettono che le donne aprono un salutare spazio di libertà, che le loro manifestazioni costituiscono un meraviglioso precedente.

*Secondo te l'alteggiamiento di questi uomini è simile a quello degli storici dell'Algeria e, in particolare modo, degli storici francesi? Perché non ce n'è nemmeno uno, per quanto io sappia, che riconosca alle donne il loro merito. Come se, dalla lotta di liberazione a quella per la democrazia, non esistessero!*

Ascolta, Elisabeth... Per me è tutto chiaro. A parte il movimento culturale berbero, sono state le donne, sì, proprio le donne, da sole, e fin dal 1980-1981, a interpellare pubblicamente il partito unico esigendo che venissero messi in vigore i principi universali. Ma ti rendi conto di cosa rappresentino quattro manifestazioni, una dopo l'altra, che reclamino la libertà, l'uguaglianza e i diritti civili in un paese dove ti parlano di personalità algerina solo in quanto forgiata dall'islam e dall'arabismo? Ebbene, gli storici di cui dicevi, algerini in esilio o francesi, nel più profondo del loro cervello hanno esattamente le stesse reazioni di tutti gli altri uomini. Non appena ti vedono diventano ciechi. Per quel che li

riguarda, rimani sempre sotto il velo, nell'harem delle loro fantasie - che da noi non è mai esistito. Ciò vale in particolare per gli storici di sinistra... In certi libri che fanno testo, dove si narra delle manifestazioni che hanno contato in Algeria, è sintomatico che non venga mai fatta nessuna allusione alle manifestazioni delle donne. Peraltro, negli ultimi tempi è comparso un nuovo fenomeno: se una donna tiene un discorso politico strutturato che non rientra nei loro schemi, rischia immediatamente il linciaggio e la lapidazione simbolici. Da studiosi, tanto più pericolosi in quanto detentori di un'autorità accademica e intellettuale, si trasformano d'un tratto in ideologi, in predicatori d'odio, e ricorrono all'insultato, all'anatema, alla diffamazione. È penoso, ma non scoraggiante.

*Durante gli anni di lotta contro il Codice incontri il tuo futuro marito, un insegnante. Poco fa dicevi che non ti vedevi adatta al ruolo di moglie e che avresti probabilmente preferito un'unione libera. Perché, allora, hai finito per accettare la tradizione?*

L'accepto senza accettarla. Intendo dire che mi sono sì sposata, ma con un uomo che non è un marabutto e che non appartiene al clan. Rompo con l'endogamia. Bisognava aprire le finestre, far girare l'aria! Peraltro, ci siamo sposati civilmente, in comune. Per far piacere a mio padre ho anche consentito alla cerimonia religiosa. Attenzione, però. Da noi non significava un matrimonio celebrato nella moschea, come fanno oggi: era una faccenda privata e familiare, officiata dallo zio materno. Si era alla fine degli anni Settanta. Un'epoca in cui potevano rimanere tutti soddisfatti, senza drammi, i laici come gli osservanti. Lo Stato non si era ancora immischiato nella vita privata della gente, non aveva ancora mescolato politica e religione, come avrebbe fatto con il Codice.

*Però non hai detto perché ti sei sposata...*

Credevo di essermi spiegata. Pur rispettando le convinzioni e la suscettibilità dei miei genitori, avevo preso le distanze

dal «devi serbarti pura e vergine». Avevo avuto molta fortuna perché il mio futuro marito, essendo un insegnante, possedeva già una camera e ben presto avrebbe avuto un appartamento. Ti rendi conto del privilegio, in un paese sovraffollato e con un gravissimo problema della casa? Bisogna sapere che in Algeria è praticamente impossibile per un ragazzo e una ragazza, per un uomo e una donna, trovare un posto decente dove poter fare l'amore. Non c'è nessun luogo in cui tu possa stare in intimità con qualcuno. C'è sempre uno sguardo posato su di te. Sempre...

*E un albergo?*

Scherzi? Una coppia non può affittare una camera se non è sposata, se non presenta un libretto di famiglia. Anche prendendo la precauzione di affittarne due, l'albergatore chiama subito la polizia non appena fiuta qualcosa. E qualora fosse una donna sola a riservare una stanza, viene immediatamente segnalata alle autorità. Noi avevamo la possibilità di evitare tutto questo. Ma abitavamo in un quartiere popolare, e il quartiere ci spiava, così come spia tutti quanti. Il mio compagno non ne poteva più, aveva molta paura per me, paura che i vicini mi denunciassero. Allora l'ho sposato. Per quieto vivere.

*Insomma, hai ceduto alla pressione culturale, esattamente come le ragazze che portano il velo...*

In primo luogo, non tutte le ragazze che portano il velo lo fanno per questo motivo... In quanto a me, è vero che ho ceduto alla pressione dell'ambiente. A un certo punto, in quella società, prodotto singolare di una storia tutta sua, ho dovuto fare una scelta. O prenderla di petto, da libero pensatore, il che richiedeva che ne avessi il temperamento e la posizione sociale, come per esempio Kateb Yacine, e non era il mio caso; o cercare di trasformarla grazie a un processo lento e collettivo che non escludesse gli accomodamenti individuali. Scegliendo questa seconda via non ho perduto, mi sembra, né le mie convinzioni né la mia anima.

*Tuo marito, militante di sinistra, ti ha sostenuta nella tua lotta femminista?*

Si. Mi ha sostenuta intellettualmente. Ma il problema, per tutti noi, è sempre quello di mantenere sino in fondo l'impegno quando la vita ti mette a confronto con i tuoi principi. Hai mai sentito qualcuno che dica spontaneamente: «Ritornio ai miei privilegi»? Quando, dunque, qualche anno più tardi, nel 1991, abbiamo deciso di divorziare, il Codice della famiglia era già stato adottato e valeva come legge. Io non avevo più legalmente diritto al domicilio coniugale poiché spettava a mio marito. Abbiamo fatto un compromesso. Ho avuto una sorte meno odiosa di quella di quasi tutte le altre donne, ma lo stesso mi sono sentita umiliata per aver dovuto negoziare la mia dignità, il mio status di essere umano in tutta la sua completezza. Ne ho voluto molto più allo Stato che a mio marito. Mi fermo qui. È una storia privata.

*Dopo l'adozione del Codice della famiglia, cosa ha fatto il movimento femminista?*

A partire dal momento in cui il Codice ha avuto valore di legge, la nostra lotta non ha più potuto accontentarsi di un comitato informale. Bisognava che il movimento avesse una struttura permanente, efficace. E questa nuova struttura doveva essere legale, riconosciuta. Ci battevamo per questo, con un unico obiettivo: l'abolizione del Codice. Il 16 maggio 1985, in una quarantina di donne di diversa sensibilità politica e di tutte le regioni, ci riuniamo ad Algeri per pranzare insieme. E fondiamo l'Associazione per l'uguaglianza tra uomo e donna davanti alla legge, che durerà fino al 1989, né autorizzata né proibita. Contrariamente a quanto ho letto nel numero di gennaio 1995 della rivista «Esprit», a firma di Mohamed Harbi e Monique Gadan, non sono stati certo i trockisti gli ideatori di quest'Associazione, e una delle pretese fondatrici si sarebbe unita a noi solo più tardi. La maggior parte di noi era costituita da donne indipendenti dai partiti politici e quindi dagli uomini che ne decidevano la strategia. Ecco qualcun altro che, in buona fede, falsifica la Storia.

*In quello stesso numero di «Esprit» si legge di te: «Il mio primo sentimento è di ammirazione per il coraggio di questa donna, che rischia la vita parlando a volto scoperto, sapendo che gran parte dell'Algeria, e non solo i suoi amici, sta guardando la trasmissione grazie alle antenne paraboliche. Poi, però, penso a tutte le donne che in Algeria vivono nelle campagne o nei sobborghi urbani: cosa rappresenta per costoro il suo intervento? Immagino che, anche se ne ammirano il coraggio e le idee, il suo personaggio non le può concernere più di tanto. È una donna riuscita, apparentemente non sposata, senza marito né figli, è una donna che afferma il proprio potere davanti agli uomini: per loro dev'essere difficile identificarsi con lei, pensare che la donna algerina dovrebbe essere così...».*

Innanzitutto, si è mai visto qualcuno chiedersi, per esempio a proposito di Abdelhamid Mehri, segretario generale dell'FLN, se è sposato e se ha dei figli? Che i terrorizzati dalla sterilità si rassicurino: Mehri non solo è sposato ma è anche padre. Ciò non cambia niente alla sua impopolarità, né all'odio degli algerini per il partito che rappresenta, sinonimo di corruzione, di peculato, di assassinio, di sperpero, di mediocrità. In parole povere, sinonimo di disastro. La situazione personale di Mehri, conforme alla tradizione, non per questo lo rende più legittimo.

In realtà non ho mai fatto sondaggi sull'opinione delle donne algerine, dunque sulla mia rappresentatività presso di esse, né c'è mai stato un suffragio universale che mi abbia permesso di conoscere la mia forza di attrazione o di repulsione. Nota, del resto, che nessuno può sapere cosa risponderanno le algerine se si permettesse loro di esprimersi in tutta libertà, senza il controllo del padre, del marito, del fratello o dell'imam. E sono pronta a scommettere che, a queste condizioni, si pronuncerebbero per l'istruzione, il diritto al lavoro e la libertà. Quindi posso solo rispondere partendo da osservazioni personali.

Primo: le algerine vivono in una situazione economica delle più catastrofiche, meno del 4 per cento hanno un impiego. Secondo: il 56 per cento è analfabeta.

Terzo: vivono tutte sotto la legge che porta il nome di Co-

dice della famiglia, non hanno più la protezione del sistema tradizionale e non hanno quella dello Stato.

Quarto: subsistono le barbare integralista.

In questo contesto di esclusione, di stato di tutela e di terrore, cosa propongo io? Di battersi contro il potere per l'abrogazione del Codice e la promulgazione di leggi civili egualitarie; contro i valori dominanti patriarcali; e contro gli islamisti. È evidente che non tutte hanno i mezzi né il sostegno psicologico e familiare per condurre questa triplice guerra. Ma non sarebbe giusto, accettabile, che quelle che li hanno, come me, si dedicassero alla lotta? Perché pregiudicare l'efficacia di un modello per le donne algerine con il pretesto che non è il più diffuso? Perché queste donne dovrebbero essere condannate a proiettarsi solo in modelli di sottomissione? In nome di cosa le donne - algerine e, più generalmente, musulmane - che hanno l'insolenza di dire «io» pubblicamente, che hanno il coraggio di esprimersi e di rifiutare il velo, di proclamare la difesa dei valori di libertà, eguaglianza e laicità, sarebbero immediatamente condannate all'esilio interiore, ad abdicare alla propria identità?

Ci sono altre domande sul tappeto. La mia credibilità dipende forse dall'interrogativo che poneva Stalin: «Quante divisioni ha Khalida Messaoudi?». Mi si oppone il fatto che sono in minoranza. E sia. Ma da quando, nella storia sociale, la validità di un punto di vista o di una causa si misura dal numero dei suoi sostenitori? I ventidue uomini che in Algeria, nel 1954, hanno deciso di lanciarsi nella guerra di liberazione hanno avuto torto perché erano solo in ventidue? Nella Francia rivoluzionaria Olympe de Gouges è stata decapitata perché difendeva i diritti delle donne e dei neri. Aveva forse torto? E Hitler, salito al potere con milioni di voti, aveva allora ragione?

*Non ti sembra, però, di sottovalutare l'interiorizzazione da parte delle donne delle costrizioni a cui le sottomette l'islam?*

Primo, il sistema patriarcale tradizionale in Algeria è più potente dell'islam, e l'ha provato. Nei fatti l'islam è stato ob-

bligato a sovrapporsi alle strutture socioeconomiche preesistenti. Secondo, l'islam, al di là dei cinque pilastri - la professione di fede, la preghiera, il ramadan, la *zakat* (elemosina legale obbligatoria) e il pellegrinaggio alla Mecca per chi può permetterselo - ha tante costrizioni quante scuole d'interpretazione. Così, in Algeria, la donna *muzabita*, che è musulmana quanto la donna *shawvia*, ha l'obbligo di restare chiusa in casa mentre la seconda può uscire perché ha l'obbligo di nutrire la propria famiglia. Altro esempio: intere regioni hanno privato le loro donne dell'istruzione, mentre presso i tuareg, musulmani quanto tutti gli altri, spetta alle donne essere istruite, così come il compito di trasmettere la scrittura e la cultura, poiché sono sedentarie. Vedi, quindi, come i valori interiorizzati siano i valori di chi domina la società, anche se giustificati e legittimati dalla religione. Nel 1956, quando Bughiba, in Tunisia, decide di promuovere la parità dei sessi, convoca gli *ulema* e chiede loro di fare in modo di legittimare questa parità attraverso l'interpretazione del testo sacro. E così è stato. Mai i tunisini hanno pensato di aver perduto la loro cultura, il loro patrimonio o la loro fede.

*E il potere che affermetesti davanti agli uomini?*

Questo tipo di domande davvero non mi concerne. Se le donne avessero un potere il Codice della famiglia sarebbe già saltato da tempo! L'autore, che non conosco, chiama forse «potere» il fatto che parlo e che non dico in ogni occasione: «*Annam, sidi, Si, signore*»?



da: Zuccherini R. (a cura di)  
Le culture della scuola  
Perugia 1995

## Conoscere la diversità culturale:

Un gioco di sguardi e di punti di vista  
di gocce d'acqua e di specchi  
di riflessi e riflessioni  
di scoperte e di consapevolezza

Diana Cesarin

Il corso di aggiornamento svoltosi a Terni, nel corso dell'anno scolastico 1993/94, ha costituito, per molti versi, un'esperienza di ricerca-formazione.

Si pensi ad esempio al modulo introduttivo che ha previsto alcuni incontri nel corso dei quali, in una prima parte aveva luogo una comunicazione su aspetti specifici dell'educazione interculturale, mentre nella seconda parte si erano costituiti dei gruppi che, con modalità laboratoriali, prendevano in esame alcune proposte di percorsi operativi, finalizzate all'approccio con la diversità culturale nella scuola elementare, ri-percorribili a livello didattico.

Questo contributo si propone di illustrare la proposta complessiva che ha sorretto i tre laboratori tentando di delineare un quadro unitario che ne evidenzi i significati e le connessioni.

L'approccio alla diversità culturale può essere visto come un gioco di sguardi e di punti di vista diversi.

A questo si richiamava, in modo diretto, il lavoro di uno dei laboratori che ha preso avvio dalla lettura di due testi descrittivi di vita quotidiana e di culture "altre".

I partecipanti sono stati invitati a cercare di capire quale popolo o quale cultura costituissero gli oggetti delle due descrizioni.

(Il lettore che volesse cimentarsi nello stesso compito, può provare a farlo utilizzando i brani allegati *prima* di proseguire nella lettura di questo contributo).

Si tratta di alcuni passi tratti da due testi: *Il papalagi. Discorsi del capo*

*Tuiavii di Tiavea delle isole Samoa* (1981) e Umberto Eco, *Diario minimo* (1966).

I testi sono stati adattati all'utilizzo contingente, estrapolando delle parti e omettendo, in ciascuno di essi, ogni esplicito riferimento alla popolazione di cui si parla.

È un materiale che abbiamo utilizzato più volte, in diversi luoghi d'Italia, in situazioni di aggiornamento. Come molti lettori sanno, l'oggetto delle due descrizioni siamo noi o, più precisamente, sono gli Europei dell'inizio del secolo nel caso del Papalagi e, nel caso di Eco, sono i Milanesi degli anni sessanta. La maggior parte delle volte però, le persone a cui sono stati presentati i testi, benché fossero tutte italiane – anche se magari non proprio milanesi – non si sono riconosciute nei comportamenti, nelle ritualità, negli scorci di vita quotidiana descritti. Abbiamo preso in esame con gli stessi partecipanti al laboratorio le reazioni avute quando sono stati informati che i due testi, nella loro finzione letteraria, descrivono la nostra cultura, descrivono cioè la società occidentale ma dal punto di vista di una cultura extra-occidentale.

La "rivelazione" ha suscitato talvolta irritazione o rifiuto oppure, al contrario, simpatia e consenso per il modo come si parla di noi.

Ma a prevalere sono sicuramente lo sconcerto e la sensazione di spaesamento, reazioni in qualche misura apparentabili a quello che viene chiamato "shock cognitivo".

La psicologia cognitiva ci ha insegnato che il senso di spaesamento e lo shock cognitivo che ne consegue possono diventare una molla, uno stimolo che innesca un processo di conoscenza. Nel nostro caso, l'esperienza dell'impatto con l'immagine di noi restituita da un "altro", può far scoprire che la propria realtà può essere vista in modo diverso; improvvisamente essa potrebbe non apparire più come scontata, naturale, opacamente ovvia.

Si innesca, in questo caso, la *sbanalizzazione dell'ovvio*; un processo che ha una grande valenza cognitiva perché porta ad acquisire una consapevolezza diversa di ciò che ciascuno è, di ciò che fa, della realtà in cui vive.

In altri termini, incontrando e osservando una diversità oppure, come nel nostro caso, scoprendo che l'altro ha un'immagine di noi molto diversa dalla nostra autopercezione e rappresentazione, si produce uno spaesamento. Esso può portare alla sbanalizzazione dell'ovvio purché avvenga in un contesto che consente di elaborare lo spaesamento stesso ricostruendone senso e significati attraverso una riflessione. Altrimenti si può rimanere fermi al disagio, alla sensazione di estraneità un po' impotente.

Perché può risultare difficile riconoscersi nell'immagine di noi che ci viene restituita dagli altri?

Diciamo subito che non è una questione di dabbenaggine, né sintomo di un deficit, ma è la conseguenza di quella particolare forma di etnocentrismo che Vittorio Lanternari (1983) chiama "naturale" e che è inevitabile, e perfino salutare, in quanto frutto dell'interculturazione e dell'appartenenza culturale.

Come spiega Paola Falteri (1980), il modo di vivere la realtà, di rappresentarla, di valutarla, ha profonde connotazioni culturali.

Ciascuno di noi utilizza continuamente, e quasi sempre inconsapevolmente, i propri modelli culturali. E di ciò può rendersi conto solo nel momento in cui fa i conti con modelli culturali diversi dai propri.

Ecco una delle ragioni per cui l'incontro con la diversità è un'occasione di conoscenza, di crescita, di consapevolezza.

L'impatto con la diversità attraverso i due testi utilizzati è in realtà un impatto con un artificio letterario: i due autori reali, ambedue europei, utilizzano lo sguardo straniero del finto autore per fare una satira della società occidentale, alla quale, peraltro, loro stessi appartengono. Ma il modo in cui quei testi sono stati utilizzati non è per questo privo di interesse; al contrario, esso consente di mettere il lettore nella condizione in cui spesso l'Occidente ha messo gli "altri": li ha molto osservati, descritti ed interpretati (l'antropologia è nata per questo), ma si è occupato assai poco dell'immagine che gli "altri" avevano dell'Occidente stesso. Assai poco, o per nulla, avvezzi ad essere oggetto di osservazione da parte di una cultura per noi "altra", è facile, almeno in prima battuta, tendere a non utilizzare le competenze di tipo logico, linguistico o di analisi del sociale che consentirebbero il riconoscimento. Ciò che ci risulta difficile concepire è il fatto di poter essere, noi, oggetto di uno sguardo etnologico.

È per noi infatti inconsueto e alquanto imprevedibile che alla nostra vita quotidiana ed in generale alla nostra organizzazione della società si possano applicare le categorie di analisi del sociale che la ricerca socio-antropologica utilizza correntemente nello studio di società "altre", extraeuropee.

Facciamo un esempio: nel suo testo, Eco ricorre più volte alla categoria di "rito". Nel nostro senso comune, il rito viene associato alla liturgia di tipo religioso: se diamo la mano a qualcuno per salutare o se partecipiamo ad una festa, non abbiamo presente il senso rituale di questi comportamenti. Li agiamo spontaneamente perché così siamo stati abituati a fare e perché viviamo in un contesto nel quale quei comportamenti vengono riconosciuti e utilizzati nello stesso modo in cui noi li utilizziamo. Sembra quasi che categorie, come appunto il rito, usate dagli etnologi per descrivere culture e società extraeuropee, non possano essere riferibili alla nostra realtà.

Se poi, come succede nei testi da noi utilizzati, si parla di indigeni, si è portati a fare delle inferenze indebite: tanto più se quegli stessi "indigeni" vengono definiti primitivi, incivili e non privi di stoltezza, si tende a pensare che ci si riferisca ad altri, a società e a culture "esotiche".

Emergono qui i pregiudizi radicati nell'etnocentrismo ideologico, cioè in quell'atteggiamento che pone la cultura occidentale al punto più avanzato del progresso umano e ne fa l'unità di misura del grado di sviluppo delle culture "altre", l'unica che può dettare i parametri della "civiltà".

Spesso, proponendoli nel modo che abbiamo descritto, viene attribuita ai



testi una intenzionalità valutativa che risulta molto intrigante, come se i (finti) autori volessero fare dell'ironia sprezzante o comunque volessero dare giudizi su di noi, e giudizi negativi per giunta. In una certa misura, questa è un'impressione fondata, nel caso dei testi in questione.

Non sempre comunque l'intenzionalità valutativa reale o apparente attribuita al testo si traduce in un rifiuto dei contenuti del testo stesso.

Una volta, in un seminario di aggiornamento, si accese una animata discussione fra le partecipanti: dopo aver individuata la discoteca nella descrizione di Eco, un gruppo di giovani insegnanti, abituali frequentatrici di discoteche, contestò la verosimiglianza del testo; altre che vi ravvisavano uno sguardo moralizzatore, ne sostenevano invece l'efficacia descrittiva.

In quel caso, il grado di riconoscimento era correlato al grado di condivisione del giudizio sul fenomeno descritto attribuito dalle lettrici al testo.

Si potrebbe pensare che la difficoltà a riconoscere la nostra realtà socio-culturale nei testi proposti sia dipesa dal fatto che non si trattava di veri testi etnologici, bensì di prodotti letterari. Il lavoro dell'etnologo di professione, infatti, ha proprio lo scopo di osservare e descrivere, con metodi propri delle scienze sociali, i fenomeni socio-culturali delle società che studia.

Accade però che neppure i soggetti descritti nelle monografie etnografiche vi si riconoscano sempre. Ad esempio, ho personalmente conosciuto vari africani di diverse etnie cui è capitato di non riconoscersi nella letteratura etnografica che li riguarda.

Allora forse non è, o non è solo, la reale o presunta intenzione valutativa a rendere difficile il riconoscimento; bensì il fatto che, come si diceva, nel percepire, rappresentare e rendere conto della realtà, ciascuno utilizza i propri riferimenti e filtri culturali.

Se l'altro mi guarda e nella sua immagine di me io non mi riconosco, lo stesso avviene, o può avvenire, per l'altro. Per questo se vogliamo conoscerci, fra diversi, è necessario che ciascuno cerchi di mettersi nei panni dell'altro, provi a *decentrare il proprio punto di vista* e facendo questo acquisti, innanzitutto, la consapevolezza dei modelli culturali, dei pregiudizi e perfino degli stereotipi con cui guarda all'altro e che, forse, non gli rendono giustizia.

È necessario, in altri termini, che si instauri una *reciprocità di sguardi*.

Stiamo insomma proponendo un *rovesciamento del punto di vista*, entro i limiti in cui ciò è praticabile. Sappiamo infatti che non è possibile spogliarsi completamente dei modelli culturali interiorizzati nei primi anni di vita. Essi, pur modificandosi nel tempo e in relazione alle vicende esistenziali, rimangono il filtro primario che ciascuno di noi utilizza nella sua relazione con il mondo.

Ciò non solo non inficia l'importanza della tensione verso il decentramento e il rovesciamento del punto di vista come atteggiamenti verso l'altro, ma ne evidenzia anche il carattere di meccanismi di tipo cognitivo. Essi infatti

possono trovare applicazione ed espressione in molti ambiti disciplinari e possono costituire degli attivatori del pensiero critico e della creatività <sup>1</sup>.

La pregnanza del meccanismo di rovesciamento è inoltre dimostrata dalla diffusione, in moltissime culture ed epoche diverse, di rituali di rovesciamento e di rappresentazioni del "Mondo alla rovescia" nella tradizione popolare orale e iconografica, nella mitologia e nelle fiabe.

Ci limiteremo qui ad accennare ad alcuni esempi di realizzazione del mondo alla rovescia nella nostra cultura: il primo che ci viene in mente è il carnevale, giorno in cui veniva rovesciato lo svolgimento consueto della vita quotidiana ed in particolare venivano sovvertiti, fino a tempi non lontanissimi, i rapporti sociali. Si organizzavano grandi banchetti in cui i signori dovevano servire in tavola la plebe, era consentito al popolo redarguire i nobili e i potenti e rinfacciare loro le angherie e i soprusi a cui sottoponevano le classi subalterne nel corso dell'anno.

Nel corso del diciottesimo secolo conobbero una grande fortuna e diffusione una serie di stampe popolari dedicate al mondo alla rovescia. Spesso queste stampe erano costituite dalla composizione di vignette che rappresentano vari aspetti del rovesciamento: rovesciamento dei rapporti fra elementi naturali, dei rapporti fra uomo e animali, dei rapporti fra i sessi.

Anche oggi però vi sono ambiti in cui viene utilizzato il meccanismo del rovesciamento; si pensi alla fantascienza (macchine pensanti...), oppure si pensi alle produzioni di artisti surrealisti o a talune sequenze di films di Luis Bu-

---

<sup>1</sup> Il testo che proponiamo, scritto da una alunna della scuola media "G. Pascoli" di Perugia, nel corso del lavoro con i mediatori culturali del Cidis, può far intravedere il senso del lavoro sul decentramento del punto di vista.

#### *Incontri ravvicinati*

Sono EG, abitante del pianeta Marte. Sono appena tornato da una missione sulla Terra affidatami dal Governo.

La mia missione era di studiare l'atmosfera terrestre ma, per un guasto assolutamente imprevedibile della navicella, sono precipitato in un paese a noi sconosciuto. La prima impressione che ho avuto è stata di gran confusione. Centinaia e centinaia di esseri stranissimi e completamente diversi da noi, pieni di peluria rossa, arrivavano da una distesa liquida in movimento con delle curiosissime tinozze e correndo andavano verso un altro gruppo di esseri che portavano corone con penne (le nostre squame verdi sono tutt'altra cosa!).

Tra i due gruppi si svolgeva una battaglia; io mi misi al riparo per vedere senza essere visto.

Ad un certo punto, il capo dei pennuti fu preso, legato e ucciso; c'era chi urlava, chi piangeva e chi esultava per la vittoria.

Io non riuscivo a capire cosa stava succedendo!

Dopo vari tentativi falliti, riuscii a riprendere il collegamento con Marte attraverso il mio cellulare. Spiegata la situazione, dei tecnici andarono a ricercare notizie nel nostro fornitissimo archivio e mi inviarono questo messaggio: "Bip bip bip, è in corso la 'Danza della conquista', rievocazione storica della colonizzazione spagnola in America Latina". Comunicato il guasto della mia navicella, furono immediatamente in grado di aggiustarlo a distanza, così, di nascosto come ero arrivato, ripresi la missione affidatami.

Al termine dei miei studi, sono tornato nel mio pianeta tra esseri normali.

ñuel... Ai lettori interessati ad approfondire il tema consigliamo il testo di Giuseppe Cocchiara, 1981, per gli aspetti storico-etnologici; alcuni suggerimenti didattici per lavorare a scuola sul rovesciamento si possono trovare invece in Cesarin, 1989.

## Il ciclo della vita e la festa come piste di accesso alla diversità culturale

Abbiamo visto che il decentramento è un procedimento fondamentale per la conoscenza delle altre culture, ma esso non è sufficiente: c'è bisogno di trovare chiavi, piste di accesso che consentano un approccio conoscitivo ad una cultura altra.

Per questo si rende necessario individuare ambiti tematici pertinenti, utilizzare procedure metodologiche adeguate, aver chiare le categorie di analisi e i meccanismi cognitivi richiesti dalla ricerca.

Gli altri due laboratori proposti nel corso di aggiornamento a Terni utilizzavano come ambiti tematici *il ciclo della vita* in un caso, e *la festa* nell'altro e tentavano proprio di tener presenti le esigenze indicate sopra. Vediamo come.

### *La festa*

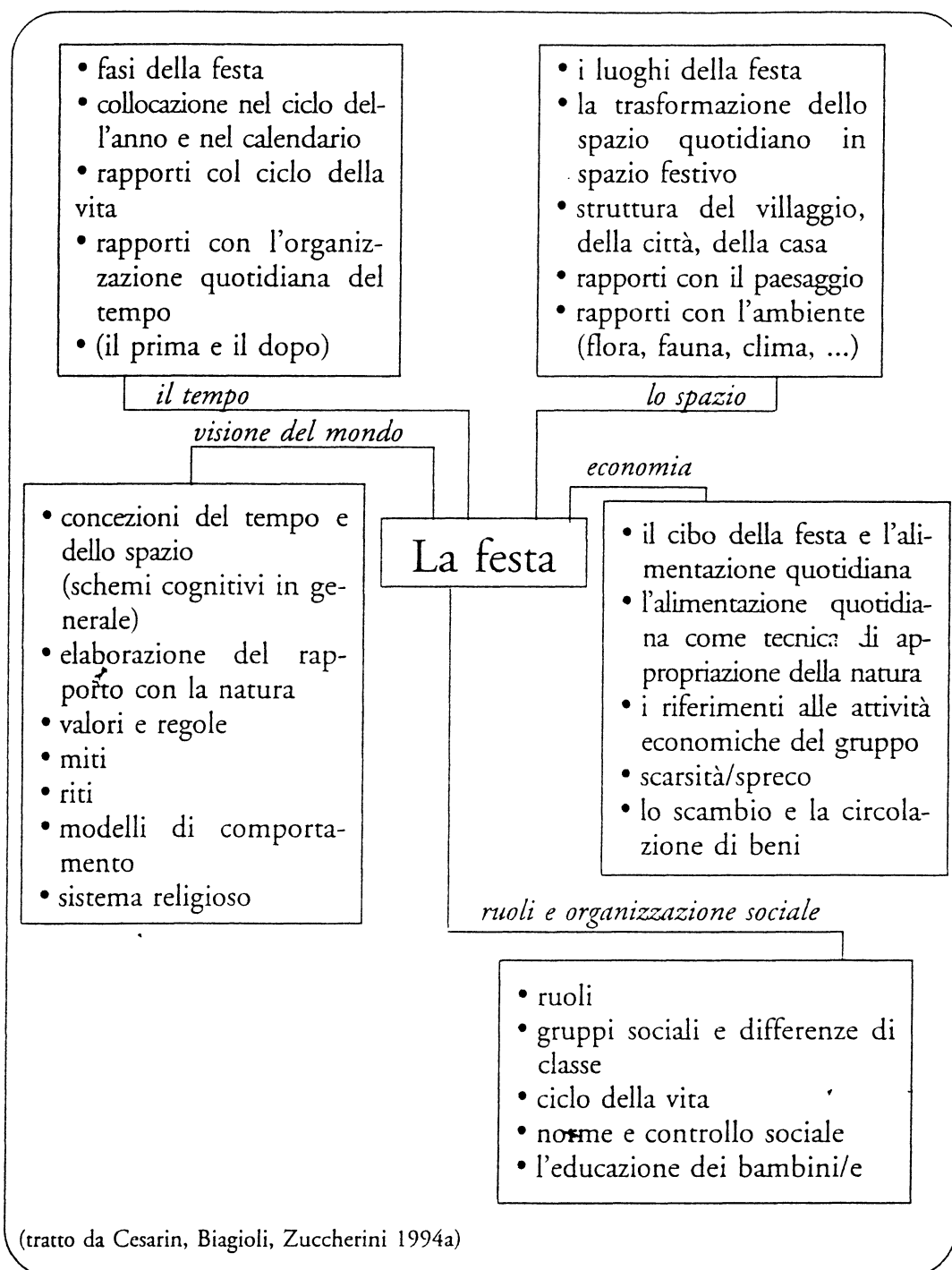
Cominceremo con l'illustrarne la significatività come ambito tematico.

Non si conosce gruppo umano che non ne celebri: ogni cultura ha le proprie feste. E nella festa si riflette l'universo simbolico culturale di cui essa è espressione. Come in una goccia d'acqua che sa rispecchiare un intero mondo, nella festa la comunità manifesta i propri valori, i momenti più significativi della vita sociale, esprime l'appartenenza dei singoli al gruppo attraverso la condivisione di forme rituali.

La festa è un'istituzione collettiva che assume le caratteristiche della tradizione e della ciclicità.

Essa può diventare uno dei terreni privilegiati per l'approccio alla diversità culturale: per comprendere una festa bisogna provare a collocare i suoi segni nel contesto sociale, culturale e produttivo all'interno del quale essi assumono i particolari e specifici significati che la connotano. Occorre, in altri termini, interessarsi a ciò che precede o segue la festa; occorre cercare nel rituale festivo i riflessi della struttura sociale della comunità, dell'organizzazione del tempo e dello spazio, individuarne le connessioni con l'ambiente naturale, con la visione del mondo, i valori e il sapere quotidiano di coloro che lo celebrano.

Lo schema riportato a pagina seguente può sintetizzare la rete di nessi tra la festa ed il contesto.



Nel laboratorio è stato presentato come stimolo un racconto di Nabila Said, giovane donna yemenita da poco laureatasi in medicina a Perugia. Il racconto, riguardante la celebrazione di un matrimonio nello Yemen, era corredato da una serie di diapositive.

Nel gruppo di lavoro, lo stimolo presentato ha attivato curiosità, fatto emergere pregiudizi, invogliato a raccontare e a riflettere intorno ai modi di celebrare i matrimoni che fanno parte dell'esperienza delle insegnanti del gruppo.

Curiosità, pregiudizi e riflessione sulla propria esperienza possono diventare elementi importanti nell'approccio alla diversità culturale se intorno ad essi è stata predisposta una situazione educativa che consenta di raccogliarli, di esplicitarli, di elaborarli.

La curiosità, ad esempio, è certamente una molla che spinge verso l'alto e quindi verso la conoscenza; ma essa può limitarsi ad essere una semplice espressione di un interesse per l'esotico che, se non opportunamente coltivato rischia di andare a coltivare il "mercato dello stupore" oppure di rincorrere un'informazione su una realtà specifica, tanto minuta e dettagliata quanto povera di valore formativo. Nel caso del matrimonio, ad esempio, l'obiettivo principale non sarà evidentemente quello di acquisire una completa informazione sulle cerimonie nuziali nello Yemen; ma il contenuto tematico sarà utilizzato da un lato come chiave per un approccio ad un'intera cultura e, dall'altro, come terreno che rende possibile un confronto tra l'esperienza propria e quella altrui. Il raggiungimento di questo obiettivo richiede, oltre all'impiego di alcune procedure metodologiche che illustreremo più avanti, un'attenzione specifica allo stereotipo e al pregiudizio.

Di solito, già prima di incontrarla direttamente, noi abbiamo un'immagine della diversità culturale, formata sugli echi di molti incontri con realtà diverse dalla nostra: racconti di viaggio, films, servizi divulgativi sui media, pubblicità ed anche il modo in cui nella formazione storica tradizionale viene presentato l'incontro/scontro con popoli e culture extra europei.

Questa immagine si struttura anche come un sistema di attese, come un insieme di giudizi anticipati o di pre-giudizi che dir si voglia; talvolta non vi è estraneo lo stereotipo, ovvero l'opinione precostituita in base al valore assegnato ad una determinata cultura, o ad un popolo, o ad un gruppo sociale che viene trasferito sui singoli individui che ne fanno parte.

Forse è utile fare un esempio: nell'ambito di un progetto di educazione interculturale dopo un interessante e piacevole incontro di una quarta classe con un'operatrice straniera alcuni ragazzi dissero: "Non è una vera marocchina perché ha la pelle chiara e parla bene l'italiano".

L'affermazione evidenzia la presenza di uno stereotipo che non è stato incrinato dall'esperienza, pur positiva, dell'incontro. Il pregiudizio, invece, può modificarsi attraverso la conoscenza; per questo lo possiamo considerare quasi come un'ipotesi conoscitiva, un criterio di orientamento che consente di approcciare il nuovo e di riformularsi poi sullo stimolo dell'esperienza.

In ogni caso, come abbiamo visto nella prima parte di questo contributo, la nostra immagine dell'altro agisce come filtro – in larga misura inconsapevole – della nostra stessa percezione dell'altro e della sua diversità.

È importante allora che le modalità del lavoro di ricerca e il clima in cui si realizza consentano l'emersione di questa immagine in modo tale che, da un lato, sia facilitata l'esplicitazione e la presa di coscienza degli stereotipi e, dall'altro, sia possibile l'assunzione del pregiudizio come ipotesi da verificare.

Anche questo è un percorso che, fin dai primi passi, cerca la sbanalizzazione dell'ovvio: premessa e, al tempo stesso, effetto di un iter che, cercando analogie e diversità con l'altro e con il suo modo di vita, attiva ed utilizza il gioco fra identificazione e differenziazione al fine, come dicevamo, di conoscere meglio l'altro mentre si acquisisce maggior consapevolezza di sé.

Ci stiamo riferendo alla dialettica identità/alterità, a quel meccanismo di ricaduta della conoscenza dell'altro sulla consapevolezza di sé che ha fatto definire l'antropologia come "il giro più lungo" per arrivare a conoscere se stessi e la propria cultura.

Accanto alla festa, c'è almeno un altro campo che si presta assai bene a questa sorta di contrappasso tra identità e alterità ed è il ciclo della vita.

### *Il ciclo della vita*

L'espressione "ciclo della vita" indica un ambito tematico molto ampio e complesso costituito dai momenti fondamentali dell'esistenza umana. Sono momenti che accompagnano gli individui nel cammino "dalla culla alla bara", tappe che segnano i passaggi di condizione e di ruolo e le fasi socialmente significative della vita individuale: la nascita, l'appartenenza ad un gruppo particolare, l'ingresso nella vita adulta, il matrimonio, la morte.

Momenti e tappe in cui si intrecciano in modo inscindibile aspetti biologici e aspetti sociali; l'esistenza individuale infatti è un dato biologico che si manifesta all'interno di una struttura sociale, in un determinato contesto storico e culturale.

In ogni società, queste tappe, questi momenti di passaggio vengono accompagnati da pratiche, credenze e rituali il cui insieme prende il nome, appunto, di "riti di passaggio" (Arnold van Gennep, 1981). Si manifesta così la partecipazione della comunità alla vicenda esistenziale dei suoi membri ed il singolo viene aiutato a reggere la carica emotiva, il sentimento di crisi che caratterizza ogni passaggio, ogni trasformazione, ogni inizio di una nuova fase.

I comportamenti rituali che accompagnano questi momenti non sono gli stessi dappertutto, al contrario possono assumere forme assai differenti in luoghi e in momenti diversi; infatti benché il ciclo biologico sia uguale per gli individui di tutti i gruppi umani, esso non viene scandito ovunque allo stesso modo.

Leggere la condizione umana dal punto di vista del ciclo della vita consen-

te di evidenziare i nessi tra vissuto soggettivo e regolamentazione sociale, distribuzione dei ruoli, assetti normativi e istituzionali.

Paola Falteri, che si è lungamente occupata di questi aspetti nel contesto delle dinamiche di mutamento culturale che attraversano il nostro tempo, spiega che nella nostra società le scansioni del ciclo della vita

“\* sono meno marcate (...) L'adolescenza ad esempio, (...) non è divisa oggi dall'infanzia e dalla giovinezza con confini così netti (...)

\* sono più numerose perché fanno riferimento ad una pluralità di ruoli e di ambiti di esperienza o di appartenenza. Si moltiplicano “le prime volte” o “le ultime volte” che demarcano l'entrata e l'uscita da determinate condizioni di vita. Le diverse fasi si frantumano lungo l'arco variabile del percorso personale (...)

\* hanno di frequente carattere privato o di piccolo gruppo (...)

\* sono meno ritualizzate (...)

\* hanno perso in larga misura il rapporto con il sacro o con il magico-religioso” (Falteri, 1991-92).

Le osservazioni di Falteri mettono in evidenza come il ciclo della vita non sia solo espressione di un ambito tematico, ma indichi anche uno schema di rilevazione, ordinamento e interpretazione di norme, usi e saperi relativi, appunto, ai momenti fondamentali dell'esistenza in un gruppo sociale determinato. Uno schema che necessita di essere continuamente ridefinito per poter individuare le nuove scansioni del ciclo della vita e le nuove forme di ritualità che accompagnano i momenti di mutamento anche quando tali ritualità possono risultare difficili da rilevare per le caratteristiche che venivano indicate sopra.

Utilizzare il ciclo della vita nella scuola elementare può rivelarsi una proposta di grande efficacia formativa e cognitiva, particolarmente utile al fine di consentire agli alunni di pervenire ad una percezione di sé come... “partecipe di un processo che ha radici e dimensioni che lo travalicano...”, nonché di giungere ad una “crescente consapevolezza che i problemi coi quali l'uomo si è dovuto confrontare si sono presentati in modo diverso ed hanno avuto soluzioni diverse”, come recita il testo dei nuovi Programmi per la scuola elementare.

L'intero complesso di attività che va sotto il nome di “storia personale” potrebbe essere rivisitato nell'ottica del ciclo della vita, cosa che consentirebbe una sbanalizzazione ed una valorizzazione di questo percorso educativo troppo spesso sbrigativamente liquidato come meramente propedeutico e del tutto marginale rispetto alla trattazione della storia-materia.

Pensiamo all'interesse dei bambini per la loro nascita, per la scelta del loro nome, per l'insieme di pratiche civili e/o religiose che ne hanno sancito l'ingresso nella comunità; abbiamo presente il loro interesse per la storia dell'incontro, del fidanzamento e delle nozze fra i genitori. Pensiamo anche a come

la scuola sostanzialmente si disinteressa del fatto che il periodo scolastico coincide con momenti importantissimi del "diventar grandi" oggi.

Abbiamo già visto come, in questa nostra società, le situazioni di mutamento esistenziale vengono vissute spesso in modo molto privato, senza essere contrassegnate da segni visibili ed espliciti né da cerimoniali collettivamente condivisi.

Accade così che, in assenza o accanto ad altri ambiti di condivisione, la scuola venga ad assumere una funzione di codificazione di delicati momenti di passaggio e di crescita che l'individuo avverte come fondamentali e che vengono vissuti con grande partecipazione emotiva.

Non sempre però la scuola e gli educatori hanno di tutto ciò una consapevolezza tale da farne un oggetto di ricerca o di animazione. Non sono sufficientemente preparati, in altri termini, ad accompagnare i ragazzi in queste fasi critiche, a consentire loro l'acquisizione di strumenti di lettura della propria realtà e dei propri vissuti; né sono in grado spesso di individuare ed offrire, a partire da questo, un terreno che permetta di avvicinarsi ad altre culture.

Nel laboratorio che si è svolto a Terni, ci siamo occupati dell'ingresso nell'età adulta, fase che in termini generali abbiamo indicato come "il diventar grandi", e, in particolare, abbiamo preso in esame le occasioni in cui le insegnanti che partecipavano ai lavori si erano sentite "grandi" per la prima volta.

È stato facile rilevare che si trattava di situazioni casuali o private o frantumate in tempi e occasioni diverse. Ma non avviene così ovunque: al contrario, presso molte culture, sono previsti momenti precisi e solenni, che in genere prevedono il superamento di prove di vario tipo e festeggiamenti collettivi, attraverso i quali si entra a far parte del mondo degli adulti; solo dopo aver partecipato a quei precisi rituali le ragazze saranno considerate donne e i ragazzi uomini.

Anche in questo caso, come nel lavoro sulla festa, la riflessione è stata orientata verso la rilevazione delle analogie e delle diversità fra le esperienze di vita nella nostra cultura e quelle in contesti diversi.

Questo procedimento: rilevare analogie e diversità, a prima vista può apparire semplice; al contrario, esso richiede invece alcune attenzioni se si vuole evitare di vedere nella diversità una alterità irriducibile o, ancora, se si vuole evitare di comprendere la diversità piegandola alle esigenze di un modello unilineare di sviluppo che pone la cultura occidentale al punto più alto, in base a questo colloca ogni altra cultura in stadi che la cultura occidentale stessa ha già superati e condanna così ogni diversità ad essere una "minorità", un'espressione di inferiorità.

D'altro canto non risulta maggiormente utile, ai fini di una reale conoscenza, nemmeno l'atteggiamento, ben rappresentato dall'adagio "tutto il mondo è paese", che ispirandosi ad un quadro ideologico di tipo universalistico, postula una indistinta uguaglianza di fondo che annulla le differenze.



Sono rischi che è opportuno aver presenti perché pregiudicano la conoscenza delle diversità culturali e la capacità di riconoscere all'altro la sua specifica identità.

Eppure confinare la diversità in una alterità irriducibile destinata a rimanere misteriosa e sostanzialmente sconosciuta, oppure relegarla a mera rappresentanza di fasi storiche arretrate e superate dalla nostra "civiltà", o, ancora, annullare le differenze in nome di un generico ed annacquante universalismo sono rischi profondamente radicati nell'etnocentrismo ideologico che caratterizza la cultura occidentale.

Si può cercare di evitare questi rischi utilizzando, anche a livello didattico, alcune procedure metodologiche, mutuata dalla ricerca socio-antropologica ma caratterizzate anche da una notevole valenza formativa: la contestualizzazione, la comparazione, l'analisi dei mutamenti.

## Tre procedure metodologiche di grande importanza

### *La contestualizzazione*

Per molto tempo l'Occidente ha guardato agli altri e alle altre culture con mostruosità, come ai grandi magazzini del mercato dello stupore.

Ed è comprensibile che così sia avvenuto: nell'impatto con elementi di diversità culturale, essi possono facilmente apparirci come stranezze, curiosità, esotismi misteriosi a volte affascinanti, altre volte inquietanti o, perfino, raccapriccianti; essi insomma possono suscitare talvolta la nostra simpatia, talaltra la nostra indignazione.

La comprensione è altra cosa.

Possiamo avviarci alla conoscenza di un fenomeno culturale solo se lo collochiamo nel contesto di cui è espressione, se di quel fenomeno cercheremo di scomporre e ricomporre gli elementi, se cercheremo di individuare i nessi che intercorrono tra quel fenomeno ed altri aspetti cardine della società o dell'universo culturale in cui esso si verifica. È questa la prospettiva che abbiamo cercato di suggerire proponendo lo schema di lettura della festa.

Già alla fine degli anni sessanta, nel Movimento di Cooperazione Educativa ed in particolare nel Gruppo Nazionale di Antropologia Culturale si sperimentava l'approccio alle culture altre, le quali allora, con cautele assai minori rispetto ad oggi e senza troppa attenzione alla (s)valutazione implicita in quegli appellativi, venivano indicate come "semplici" o "primitive".

Furono approntati alcuni schedari: *Hoka hei hei*. Materiali per una ricerca antropologica sui Sioux, consulenza e introduzione di Paola Falteri, La Linea ed. 1977; Una società di raccoglitori, *I Tasaday*, Una società di cacciatori, *I Boscimani* e Una società di agricoltori, *I Dogon*, tutti e tre realizzati con la

consulenza di Anna Brizzi e Viviana Cardinali e pubblicati da Emme Edizioni, Milano.

La struttura metodologica e l'organizzazione degli schedari erano state pensate proprio per aiutare i ragazzi a contestualizzare, ovvero per guidarli nella individuazione delle relazioni tra ambiente naturale, organizzazione sociale, economia, mentalità di un determinato gruppo umano. Alla fine di ogni scheda, che affronta un aspetto specifico, vengono indicate le direzioni di lavoro che consentono di comprendere meglio quell'aspetto relazionandolo ad altri. Così, ad esempio, la scheda sui riti propiziatori dei Boscimani rinvia alle schede sulla caccia come tecnica di appropriazione della natura e quindi all'economia, ma anche all'ambiente naturale, alla flora e alla fauna ed ancora ai ruoli sessuali e più in generale alla organizzazione sociale boscimana.

Uno stimolo a riflettere sull'importanza di contestualizzare per poter capire ed eventualmente valutare una situazione, mi è stato offerto, in un modo che mi ha colpita per l'eleganza e l'efficacia, durante un lavoro di gruppo nel corso di un convegno sull'educazione interculturale.

Si trattava di un gruppo misto, formato da uomini e donne, italiani e stranieri.

Ad un certo punto la discussione verteva, accesa e animata, sulla questione dell'infibulazione, cioè di quella mutilazione rituale dei genitali femminili che viene praticata in modo abbastanza diffuso nei paesi arabi e africani soprattutto nelle aree sotto l'influenza islamica. Molti interventi bollavano questa pratica come violazione dell'integrità della persona; altri ne sottolineavano il carattere di espressione estrema dell'oppressione maschile sulla donna; non mancavano gli inviti a considerare che questa pratica sembra essere totale appannaggio dell'universo femminile e che può essere vissuta come un elemento fondante della propria identità di donna; qualcuno proponeva di sottoscrivere un documento di solidarietà con i gruppi di donne africane che si stanno opponendo all'infibulazione andando incontro ad ostracismo e repressione...

Una donna africana che fino a quel momento aveva seguito con silenziosa attenzione i lavori, prese la parola.

Ricordo bene le sue poche parole e il tono calmo e misurato. Disse:

"Io vengo dal Camerun. Ho sposato un uomo che non è della mia tribù. Nella sua tribù picchiare la moglie è considerato un segno d'amore e dell'interesse del marito per la sua donna. Così le donne sono tristi quando da molti giorni il loro marito non le batte. Faranno di tutto per meritare le sue botte.

Mio marito non mi picchia; nella mia tribù non si usa picchiare le donne".

E non aggiunse altro.

Con questo, non è mia intenzione proporre una contestualizzazione che approdi a rinunciare alla possibilità di valutare, di "formarsi un'opinione".

La sospensione del giudizio ha valore semmai come operazione preliminare

che cerca di limitare gli effetti distortivi di una lettura troppo filtrata dalla propria cultura di appartenenza e dai relativi schemi di valutazione su una qualsiasi realtà che si intenda osservare e conoscere. Sospendere il giudizio in fase di ricerca consente di pervenire ad una visione più articolata dell'oggetto della ricerca stessa per giungere ad una eventuale valutazione, o ad un'ipotesi di valutazione, argomentata e fondata sulla ricomposizione degli elementi di conoscenza raccolti in un quadro che tenda a restituire un contesto. In quel contesto l'elemento da cui può aver avuto avvio la ricerca assume i suoi significati specifici riconosciuti attraverso la ricostruzione dei nessi di quell'elemento con gli altri aspetti salienti della cultura di cui è espressione.

### *La comparazione*

Come ho già avuto modo di osservare, "Il riconoscimento delle diversità attraverso la contestualizzazione, pur essendo un procedimento indispensabile, non è però sufficiente alla comprensione: se ci si limitasse a questo, infatti, si correrebbe il rischio di sancire insieme alla diversità una estraneità, una lontananza, una alterità irriducibile: l'impossibilità dello scambio.

Mettere in relazione la comprensione della propria cultura con la comprensione di una cultura altra comporta la costruzione di un terreno che consenta di cogliere gli elementi comparabili.

Non si tratta di confrontare elementi apparentemente simili che possono invece assumere significati anche molto diversi in contesti differenti, ma di cercare, nelle specificità dei fenomeni, elementi compositivi e funzioni che siano avvicinati" (Cesarin, 1993).

Per esemplificare quel che intendiamo dire, entriamo nel merito di un ambito tematico, il ciclo della vita, di cui ci siamo occupati in precedenza.

I ragazzi attié della Costa d'Avorio, per essere considerati "uomini", durante il rituale di iniziazione devono dimostrare, fra le altre cose, di essere riusciti a raggiungere il fiume sacro strisciando fra le erbe evitando però di toccarne una che ha effetti urticanti.

Una bambina di quarta elementare di Perugia racconta: "Mi sono sentita grande quando ho imparato ad andare sui pattini dopo molte prove".

Un suo compagno di quinta dice di essersi sentito grande quando i genitori per la prima volta gli hanno dato le chiavi di casa.

Che cos'hanno in comune questi fatti?

Ben poco, a prima vista. È l'utilizzo del ciclo della vita come schema ordinatore che consente di riconoscerli come tappe importanti del "diventar grandi", che permette di avvicinarli e di compararli, di individuare fra loro analogie e differenze.

Ma vi sono molti altri terreni che come il ciclo della vita sono al tempo

stesso ambito tematici e schemi ordinatori che si prestano alla comparazione: pensiamo ad esempio al ciclo dell'anno, alle feste – di cui abbiamo già parlato – e ai calendari...

Soffermiamoci su questi ultimi.

Giovanna Lazzarin (1993) propone intorno ai calendari un percorso educativo ricco di proposte didattiche tese a "...valorizzare le diverse culture degli alunni, sviluppare identità che sappiano accettare se stesse ed essere aperte all'altro".

Il calendario è uno dei principali strumenti convenzionali attraverso cui le società danno ordine alle proprie vite, predisponendo la collocazione temporale di eventi socialmente significativi.

È il fatto di condividere un calendario a far sì che i membri di uno stesso gruppo siano in sincronia l'uno con l'altro.

Il calendario sancisce affinità e appartenenze, anche tracciando confini con altri gruppi e società.

I calendari religiosi differiscono anche nella struttura della settimana; la scansione delle feste calendariali riconducibili ai cicli agrari è diversa nelle zone temperate in cui si susseguono quattro stagioni e nelle zone in cui la stagione delle piogge si alterna a quella secca.

Eppure ognuno di noi tende a vivere il calendario (meglio sarebbe forse parlare di calendari: quello scolastico, religioso, sportivo, ecc.) che regola la propria vita in modo molto naturale; raramente ci si sofferma a riflettere sulla sua natura di modello temporale, convenzionale, determinato storicamente, relativo ad una specifica cultura e società.

In questo contesto, il ciclo dell'anno può rivelarsi un utile schema ordinatore proficuamente utilizzabile anche in sede didattica, per leggere dentro i calendari, per illuminare, dietro ad essi, la realtà culturale, ambientale, politica, storica di cui sono espressione, per compararli con altri calendari e poter cogliere variabili e costanti, somiglianze e differenze fra loro.

### *L'analisi del mutamento*

Continueremo a riferirci alle feste anche per dare ragione, attraverso degli esempi, dell'importanza della terza procedura metodologica indicata: l'analisi del mutamento.

Pensiamo ai ceri di Gubbio, ricorrenza così significativa da costituire l'emblema della regione Umbria.

Ebbene, la festa dei Ceri costituisce un esempio ricchissimo per la rilevazione del mutamento.

Nelle attuali celebrazioni sono ravvisabili le tracce della lunghissima storia di questa festa.

Le sue origini si perdono nella notte dei tempi e vanno probabilmente collocate in antichi riti arborei, in una delle tante forme di culto degli alberi.

Non a caso tuttora la festa si svolge a metà maggio, periodo in cui la primavera avanzata prorompe nell'esplosione verde delle chiome degli alberi e nel generale rigoglio della natura e fa sperare in abbondanti raccolti.

Ma essa ricade anche nella ricorrenza di Sant'Ubaldo, patrono di Gubbio. In moltissimi casi la Chiesa cattolica ha innestato le proprie ricorrenze e festività su rituali preesistenti, in parte assumendone i significati, in parte riformulandoli per orientarli alle proprie finalità, in parte introducendo nuovi elementi.

Oltre alla ricaduta dell'intervento pervasivo della Chiesa, il mutare della festa ha seguito anche altri versanti: in essa si sono riverberate ad esempio le vicende storiche della città di Gubbio ed inoltre, con il passar del tempo, è andata sbiadendo l'importanza dei significati più nettamente riferibili alla vita contadina e al ciclo agrario e si sono nel contempo rafforzate altre funzioni.

L'aggregazione che si crea intorno alla festa ne è un esempio eclatante, basti pensare agli eugubini che, emigrati anche da molto tempo in varie zone d'Italia e del mondo, ritornano per partecipare alla tradizionale Corsa dei Ceri che assume una forte funzione identitaria: si pensi alla straordinaria partecipazione, al coinvolgimento dell'intera città. La festa, ogni anno, sembra rinnovare e rafforzare il senso di identità, riaffermare in ciascuno l'appartenenza ad un "noi" ben preciso: l'essere eugubini. Tant'è che più di una volta si è affacciata ed è stata presa in considerazione l'idea di chiudere la città ai non eugubini nel giorno della festa.

Questi brevi cenni non rendono giustizia alla ricchezza e alla complessità di una festa come quella dei ceri di Gubbio, perciò rimandiamo coloro che fossero interessati ad avere un quadro più preciso alla letteratura sull'argomento, segnalando in particolare Anita Seppilli (1972) e Matilde Biagioli (1993).

Senza un'analisi, il più possibile puntuale, dei mutamenti risulta difficile ed indubbiamente monco ogni tentativo di rendere ragione non solo di che cosa sia in generale la festa oggi in Italia, ma anche di quali possano essere i significati specifici della fenomenologia di ciascuna festa. L'esperienza stessa della festa è molto variegata. Cambiamento ed eterogeneità di forme e di vissuti caratterizzano fortemente ogni festa poiché è investita dai grandi e veloci mutamenti che interessano la società nel suo complesso.

Accanto alla comparsa di sempre nuove feste e sagre, si assiste alla scomparsa di molte feste legate alla società agro-pastorale o ad una loro folklorizzazione il cui segno evidente sta nella caduta del valore simbolico di molti dei loro elementi.

La stessa partecipazione della gente risulta fortemente trasformata: dal coinvolgimento fondato su un vissuto di appartenenza, di riconoscimento, di rispondenza a bisogni profondi, alla spettacolarizzazione, alla fruizione estetica,

ad una sorta di consumo estraniato del "come eravamo". Trasferiamo ora la nostra attenzione ad un altro continente e pensiamo alle feste dell'America Latina, particolarmente interessanti da osservare nei loro mutamenti.

Le attuali forme di queste feste, infatti, sono il prodotto dei sincretismi e delle ibridazioni tra le culture indie native, le culture degli africani schiavizzati e la cultura dei conquistadores; ma in esse possiamo ritrovare tracce dei processi di affrancamento dalla dipendenza dagli stati europei e della formazione degli stati nazionali; infine esse sono state anche profondamente toccate dai processi di modernizzazione, dagli orientamenti culturali propri delle società consumistiche, dalle relazioni con il nord del mondo. A questo proposito si possono vedere le schede relative al mito di Yemanjá (San Salvador di Bahia, Brasile) in Cesarin-Biagioli-Zuccherini (1994a) e quelle relative alla festa dell'11 novembre a Cartagena (Colombia) in Cesarin-Biagioli-Zuccherini (1994 b).

Pensando alle feste di Paesi con culture assai diverse e lontane dalla nostra, si può aderire facilmente all'idea che si caratterizzino per un'estrema fedeltà alla tradizione che le fissa in una staticità quasi immutabile e immutata nel tempo.

Si tratta di un atteggiamento radicato nell'idea, più o meno esplicita, che le culture extra-occidentali siano caratterizzate da tempi di mutamento assai lunghi, tanto da poter essere definite come culture e/o società "statiche".

Oggi sembra invece emergere con chiarezza l'importanza di un'attenzione ai mutamenti nell'analisi dei fenomeni sociali, tanto più se riguardanti culture altre. Diversamente si rischia di sottrarre l'oggetto della ricerca alla storia per imbalsamarlo riducendolo a dato folkloristico, immutabile e sopravvissuto a se stesso.

Forse l'idea stessa dell'esistenza di culture e di società statiche andrebbe finalmente rivista.

A tal fine sarebbe sufficiente tener presenti due elementi. Il primo: la cultura è un prodotto collettivo che viene però interiorizzato dai singoli nel corso del processo di inculturazione. Ciò comporta che essa venga ri-elaborata e quindi, in qualche misura, modificata da ciascun individuo. Il secondo: le relazioni tra il Nord e il Sud del mondo, la diffusione dei mezzi di comunicazione di massa, e gli attuali movimenti migratori, fanno sì che in ogni società l'inculturazione si intrecci oggi con l'acculturazione, ovvero con i processi attivati dall'impatto, dall'incontro, dallo scontro e dallo scambio con culture diverse. Questo modifica inevitabilmente ciascuna cultura coinvolta.

Quando l'altro è il vicino di casa:

l'incontro, la mediazione culturale, la trasformazione

Nella società attuale l'incontro con l'altro proveniente da Paesi spesso molto lontani è realtà quotidiana.

Questo contributo non affronta la tematica dell'integrazione scolastica dei figli di immigrati, che è parte importante dell'educazione interculturale, ma non ne esaurisce il campo. La proposta formativa dell'esperienza ternana era finalizzata a promuovere l'educazione interculturale come orizzonte formativo per tutti, anche nelle classi in cui non siano presenti figli di immigrati.

Non per questo pensiamo si tratti di una proposta elusiva rispetto ai problemi posti dall'accentuarsi del carattere pluri-etnico della società, al contrario, è proprio questa la direzione.

Tentiamo perciò di esplicitare i nessi di pertinenza di questa proposta con l'obiettivo di trasformare i flussi migratori che approdano al nostro Paese in una occasione di crescita democratica.

Innanzitutto occorre far riferimento al concetto antropologico di cultura, intesa come l'insieme dei modelli di conoscenza, di valutazione e di comportamento, che l'individuo interiorizza nel corso del processo di inculturazione e che utilizza per mediare il suo rapporto con il mondo.

Questo concetto consente da un lato di rendere consapevole ed esplicita la propria appartenenza culturale, dall'altro di riconoscere a ciascun popolo di essere depositario di una cultura e a ciascun individuo di esserne portatore (anche se in forme che non sono mai "pure", ma sempre plasmate dalle vicende esistenziali).

In questo modo l'antropologia sancisce – in termini non ideologici – la pari dignità fra le culture; offre, attraverso l'indicazione delle adeguate procedure metodologiche, gli strumenti per un approccio conoscitivo alla diversità culturale e fornisce le chiavi per non rimanere intrappolati in quello che un grande studioso, Ernesto De Martino, chiamava "lo scandalo dell'incontro".

In questo quadro può essere utile l'approccio al pregiudizio e allo stereotipo che abbiamo cercato di indicare perché, evitando modalità ideologiche e/o predicatorie, propone di affrontare il problema in termini di processi cognitivi, di acquisizione di conoscenze, di competenze e di chiavi di lettura della diversità culturale.

Un altro elemento rilevante, che attraversa la proposta come un filo rosso, è l'attenzione all'identità culturale vista come insieme caratterizzato dall'essere continuamente riplasmato, sia a livello individuale che sovra-individuale e in cui è importante cercare di cogliere i nessi tra gli aspetti soggettivi e quelli sociali.

Un tipo di attenzione, insomma, che, esemplificato attraverso le proposte

sul ciclo della vita, sulla festa, sui calendari, contribuisce ad andare verso l'identità altrui partendo da una focalizzazione sulla propria, con la consapevolezza di andare verso un terreno affascinante, cruciale, ma assai delicato.

Tutto ciò ha un presupposto importante: la consapevolezza che l'identità non è riconducibile ad un solo elemento, ma è plurale e complessa.

Vale la pena di ricordare qui che la riduzione dell'identità ad un solo elemento è uno dei meccanismi fondamentali del razzismo. Pensiamo al nazismo: lì gli Ebrei non esistevano più in quanto persone, ciascuna con un sesso, un'età, una storia, ma esistevano solo in quanto Ebrei.

Non importava, ad esempio, essere una donna quarantenne, insegnante, con una famiglia, degli amici, o un bambino di dieci anni, o un genio della matematica; solo per il fatto di essere Ebrei si diventava un'impersonificazione del negativo, carne buona per far sapone.

Oggi i forni crematori non sono in funzione, ma quando di una persona si fa un "vu' cumpra" si utilizza lo stesso meccanismo: si riduce la complessità e la pluralità dell'identità di una persona ad un unico dato, quello di essere un venditore ambulante straniero, il che lo connota immediatamente in modo negativo.

I gruppi di adolescenti, ragazzi e ragazze, che sempre più spesso aggrediscono gli immigrati, probabilmente sono agiti proprio da questo meccanismo, che consente loro di individuare un obiettivo comodo perché già connotato negativamente nel sentire comune, contro il quale dare libero sfogo a impulsi violenti che si originano altrove: nell'ambito del disagio generazionale, nei bisogni insoddisfatti, nelle contraddizioni della nostra società, nella sua incapacità di elaborare risposte adeguate.

La scuola può fare molto se diventa soggetto consapevole di un progetto che voglia orientare i cambiamenti suscitati dall'incontro fra soggetti diversi, verso il riconoscimento ed il rispetto reciproci, verso la conoscenza, lo scambio e l'interazione, insomma verso l'interculturalità.

Un progetto che, riteniamo, non possa fare a meno del decentramento del punto di vista, del saper andare oltre il dato per ricavarne il significato attraverso la ricostruzione dei nessi con il contesto e attraverso il confronto con altre realtà, coltivando la capacità di cogliere i mutamenti. Soprattutto la scuola dovrà misurarsi con la creazione di spazi, di occasioni e di tecniche che favoriscano l'incontro e lo scambio fra soggetti diversi, per non rimanere intrappolati nel vissuto emotivo che fa dell'altro una minaccia, che sa rappresentarlo solo come emergenza sociale, che non coglie nell'incontro ravvicinato con culture diverse l'opportunità di una grande trasformazione creativa della realtà in cui viviamo.



Da *Il Papalagi*

Il PAPALAGI abita come la conchiglia di mare in un guscio sicuro. Vive in mezzo alle pietre, come la scolopendra tra le fessure della lava. Le pietre sono tutte intorno a lui, al suo fianco e sopra di lui. La sua capanna è simile a un vero e proprio cassone di pietra. Un cassone con molti ripiani tutto sforacchiato.

Si può sgusciare dentro e fuori di queste costruzioni di pietra solo in un punto. Il Papalagi chiama questo posto entrata quando va dentro la capanna, uscita, quando va fuori, anche se è sempre proprio la stessa. In questo posto ci sta una grande ala di legno, che bisogna spingere con forza per poter entrare nella capanna. Ma si è solo all'inizio, solo dopo aver spinto ancora molte ali, si è veramente nella capanna.

La maggioranza delle capanne sono abitate da più persone di quante non ce ne siano in un solo villaggio delle Samoa, e per questo bisogna conoscere bene il nome della famiglia che si vuole andare a trovare, perché ognuno ha per sé una determinata parte del cassone di pietra, sopra, sotto, o nel mezzo, a sinistra, a destra o davanti. E una famiglia spesso non sa niente delle altre, ma proprio niente, come se non ci fosse tra loro solo una parete di pietra, ma le isole Manono, Apolima e Savaii e poi molti altri mari. Spesso non conoscono che il nome degli altri, e quando si incontrano presso il foro dal quale si sguscia dentro, si scambiano solo controvoglia un saluto, oppure si brontolano contro come insetti nemici. Come se fossero irritati perché devono vivere vicino agli altri.

Se la famiglia abita in alto, sotto il tetto della capanna, bisogna arrampicarsi per molti rami, messi a zig-zag o formanti cerchi, per arrivare al posto dove c'è scritto alla parete il nome della famiglia. Ci si trova davanti la bella imitazione di un capezzolo femminile, sul quale si preme finché non risuona un grido che richiama la famiglia. La famiglia guarda attraverso un piccolo buco rotondo, con una grata, fatto alla parete, per vedere se si tratta di un nemico. In questo caso non apre. Se però riconosce un amico, dischiude una grossa ala di legno, che è ben serrata, e la tira verso di sé, in modo che l'ospite possa entrare attraverso la fessura nella capanna vera e propria.

Questa a sua volta è interrotta da molte erte pareti di pietra, e si continua a sgusciare di ala in ala da un cassone all'altro, uno più piccolo dell'altro. Ogni cassone, che il Papalagi chiama camera, ha un buco, se il cassone è più grande ne ha due o di più, dai quali entra la luce. Questi buchi sono ricoperti di vetro, (...)

(...) il corpo del Papalagi è avvolto dalla testa ai piedi da panni, stuoie e pelli, in modo così fitto e compatto, che non vi possono penetrare né la luce del sole né sguardi umani, tanto che il suo corpo diventa pallido.

(...) un solo Papalagi porta sul suo corpo: sotto a tutto una sottile pelle bianca, ricavata dalle fibre di una pianta, ricopre il corpo nudo; questa pelle si chiama pelle di sopra. Da sopra la si fa scendere sulla testa, il petto e le braccia, fino ai fianchi. La cosiddetta pelle di sotto viene infilata dal basso in alto, sopra le gambe e ai fianchi, fino all'ombelico. Tutte e due le pelli vengono ricoperte da una terza più spessa, una pelle intessuta con i peli di un quadrupede lanoso, che viene allevato a questo scopo. Questo è il panno vero e proprio. È composto per lo più di tre parti, di cui una ricopre il busto, una l'addome e la terza le cosce e le gambe. tutte e tre le parti vengono tenute insieme da conchiglie e lacci ricavati dal succo disseccato dell'albero della gomma, in modo che sembrino un unico pezzo. Questi panni sono per lo più grigi come la laguna nella stagione delle piogge; non devono mai essere troppo colorati. Al massimo lo può essere il panno di mezzo, e solo negli uomini che vogliono far parlare di sé e che corrono molto dietro alle femmine.

Ai piedi vanno infine una pelle soffice e una molto robusta. Quella soffice è per lo più elastica, e si adatta bene al piede, a differenza di quella molto robusta. È ricavata dalla pelle di un forte animale, che viene immersa nell'acqua, scarnata con il coltello, battuta e tenuta al sole, finché non diventa abbastanza dura. Con questa il Papalagi costruisce poi una specie di canoa con i bordi rialzati, abbastanza grande da accogliere un piede. Una canoa per il piede sinistro e una per il destro. Queste barche da piede vengono legate e annodate ben bene alla caviglia con corde e ganci, in modo che i piedi siano in un solido guscio, come il corpo di una lumaca di mare. Queste pelli da piedi il Papalagi le porta dall'alba al tramonto, ci fa i viaggi e ci danza, le porta anche se fa caldo come dopo una pioggia tropicale.

(...)

Poiché ciò è molto innaturale, come ben vede il Papalagi, e poiché ciò rende i piedi come morti e li fa puzzare, e poiché in realtà la maggior parte dei piedi non riesce più ad avere la presa o ad arrampicarsi su una palma, per questi motivi il Papalagi cerca di nascondere la sua follia ricoprendo con molto sudiciume la pelle di questo animale, che sarebbe rossa: strofinandola molto la rende lustra tanto che gli occhi ne rimangono abbagliati e si devono distogliere.

## Acquisire e insegnare l'italiano: dai processi naturali agli interventi didattici

Gabriele Pallotti

### 1. Cosa significa apprendere e insegnare una seconda lingua?

Poniamoci innanzitutto una domanda: cosa significa apprendere e insegnare una seconda lingua? Quali fattori entrano in gioco, come possiamo rappresentarci il processo?<sup>1</sup>

Una visione globale deve tenere conto almeno di tre fattori: la lingua d'arrivo, il contesto sociale, l'apprendente. La lingua d'arrivo (L2) è allo stesso tempo fine e condizione dell'apprendimento: essa è ciò che deve essere imparato; essa deve essere presente se si vuole che l'apprendimento abbia luogo. Un altro fattore importante è il contesto sociale: l'apprendimento avviene sempre in qualche contesto, che sia una classe di lingue o la strada, un'officina o a casa. Non si può comprendere adeguatamente come avviene l'acquisizione della seconda lingua se non si tiene conto di tutte le variabili contestuali rilevanti. Infine, il terzo fattore cruciale è il soggetto stesso dell'apprendimento: l'acquisizione linguistica avviene sempre da parte di individui, con le loro capacità, le loro motivazioni, le loro esperienze.

La ricerca degli ultimi decenni ha costantemente sottolineato il ruolo dell'apprendente; come insegnanti, invece, siamo talvolta indotti a sottovalutarlo. Una concezione ancora diffusa, infatti, ricorda un po' quella della vecchia psicologia comportamentistica: il soggetto dell'apprendimento è passivo, plasmabile, e la vera responsabilità dell'acquisizione ricade sull'insegnante, sugli stimoli che è in grado di fornire, sulla loro qualità, quantità, cadenza. E' una visione tutto sommato comprensibile, dato il punto di vista dell'insegnante: questi si sente come il 'demiurgo' del processo di apprendimento, dovendo programmare e mettere in atto tutta una serie di strategie didattiche volte a causare e facilitare l'acquisizione. Tuttavia, questa prospettiva si scontra spesso con la realtà dei fatti: nonostante i nostri sforzi, in certi casi l'apprendimento non si verifica, oppure segue strade del tutto imprevedibili e, dal punto di vista dei nostri programmi, indesiderate. Sono tali blocchi, o 'contrattempi', che inducono l'insegnante a riconsiderare il ruolo dell'apprendente: questi, lungi dall'essere una tabula rasa su cui si può incidere ciò che si vuole quando si vuole, va piuttosto considerato come un elaboratore attivo di informazioni, che 'prende' selettivamente dall'input ciò che in quel determinato momento gli sembra più facile, utile, interessante, analizzandolo e interpretandolo secondo processi cognitivi complessi che vanno molto al di là della semplice registrazione e memorizzazione dei segnali. Per citare Sharwood Smith (1996, p. 1), "l'apprendente è notoriamente abile nell'ignorare, sopprimere o filtrare input frequente che è, o dovrebbe essere, rilevante per lo sviluppo successivo".

Ciò non significa che l'insegnamento sia inutile o addirittura, come si sente dire talvolta, nocivo. La prospettiva che muove queste pagine è che per insegnare nel modo migliore sia indispensabile conoscere

---

<sup>1</sup> Qui e in seguito useremo i termini *apprendimento* e *acquisizione* come sinonimi, senza seguire la proposta di alcuni ricercatori, in particolare S. Krashen, di associare il primo con processi volontari, guidati, consapevoli e la seconda con processi involontari, spontanei, inconsci.

bene cosa fanno gli apprendenti spontaneamente: solo così li si potrà aiutare nei loro sforzi. In altri termini, un bambino immigrato inserito in una scuola italiana apprende l'italiano in primo luogo da solo, in base alla sua continua esposizione a centinaia di ore di input 'naturale' (ossia non prodotto con il fine esplicito di insegnare la lingua) da parte degli insegnanti e dei compagni: se desideriamo 'insegnargli' l'italiano, non potremo non partire da questo fondamentale dato di fatto. Il nostro ruolo di insegnanti, dunque, sarà quello di agevolare il processo di acquisizione naturale, rendendolo più spedito, meno faticoso e riducendo il numero dei 'vicoli ciechi' in cui talvolta gli apprendenti finiscono. Ma per fare tutto ciò è necessario avere le idee molto chiare sul processo che desideriamo agevolare: dobbiamo sapere a che punto si trova il bambino, dove vuole andare, con quali mezzi. E' per questo motivo che nelle prossime pagine non si troveranno subito delle indicazioni per la didattica, ma dei dati sul processo di apprendimento che ogni insegnante dovrebbe conoscere per operare consapevolmente: non è possibile fare della buona 'pratica' se non si dispone delle giuste conoscenze teoriche di sfondo.

### *L'oggetto dell'apprendimento*

Un'altra domanda che può sembrare banale, ma sulla quale vale la pena di riflettere, è: cosa si impara quando si acquisisce una seconda lingua? Una lingua, certamente: ma cos'è una lingua? Per introdurre alcuni termini che verranno usati in seguito, diremo che una lingua consiste di unità e regole a vari livelli di astrazione. Il livello di base, che fornisce i 'mattoni' per tutte le strutture linguistiche di livello superiore, è quello dei fonemi: per fare un esempio, la parola /mano/ è formata dai fonemi /m/, /a/, /n/, /o/. Si potrebbe dire che i fonemi corrispondono alle lettere dell'alfabeto, ma questo non è sempre vero: ad esempio l'alfabeto italiano non dispone di alcun carattere per designare il suono [ʃ] di *scena*, eppure si tratta di un fonema dell'italiano autonomo e non certo della sequenza dei due fonemi /s/ e /c/. I fonemi vanno a comporre i morfemi, le unità minime dotate di significato. Si è soliti distinguere tra morfemi lessicali e morfemi grammaticali: i primi rappresentano le 'parole piene', di numero elevatissimo ed esprimono significati anche molto specifici; i secondi sono invece molto meno numerosi ed esprimono significati di tipo generale e astratto. La parola *mani* sarà dunque composta da un morfema lessicale *man-*, esprimente una nozione come 'estremità di un arto superiore, composta da un palmo e cinque dita, ecc.', e da un morfema grammaticale *-i*, esprimente la nozione assai più generale di 'pluralità'. A un livello ancora superiore troviamo i sintagmi, le unità minime della sintassi: costruzioni sintattiche coerenti come *Il tavolo rotondo*, *dopo le nove*, *prendete l'autobus* sono tutti sintagmi. Si può dunque dire che le frasi sono composte da sintagmi.

Quando si parla di 'lingua' si intende di solito questo genere di fenomeni, compresi tra i fonemi e i periodi. E' tuttavia da tempo che gli studiosi hanno capito che l'apprendimento di una lingua consiste anche in qualcos'altro: il bambino che impara a parlare non finisce solo col produrre delle frasi ben formate, ma col fare molto di più. Tutti noi sappiamo ad esempio quale registro di linguaggio è opportuno usare con gli estranei, con i superiori, con gli amici; sappiamo come fare richieste in molti modi diversi, ad esempio con autorità, con delicatezza, con deferenza; sappiamo capire quando una persona dice una frase sul serio o per scherzo. Fenomeni come questi rientrano nella sfera della pragmatica e vanno a costituire la competenza comunicativa di un individuo. Si crede spesso che, mentre i bambini devono sviluppare tanto la competenza linguistica che quella comunicativa, gli adulti che imparano una seconda lingua debbano interessarsi solo alle sue regole grammaticali e sintattiche e al lessico, potendo tranquillamente contare sulla loro competenza comunicativa nella prima lingua (L1). Questo è vero solo in parte. Certo, nell'apprendere una seconda lingua non si deve apprendere una seconda volta che esistono dei modi letterali e dei modi metaforici o indiretti di esprimersi, o che il tipo di registro cambia a seconda dell'interlocutore, ma non è detto che si possano trasferire alla L2 tutte le norme pragmatiche della lingua materna: ad esempio, chi apprende il giapponese si renderà conto che rispondere con la traduzione letterale di *No*, *grazie* per rifiutare un'offerta viene considerato dai parlanti di quella lingua piuttosto scortese, e che occorre usare formule più indirette per dire di no. Dunque, il bambino che impara l'italiano dovrà non solo apprendere come costruire delle frasi grammaticali, ma anche come ci si rivolge alla maestra, come si chiede qualcosa senza risultare maleducati, come si ottengono degli effetti di umorismo, di serietà, di scusa.

C'è un ultimo ambito di attività linguistiche, particolarmente importanti per la vita scolastica, che il bambino neo-arrivato deve apprendere. Si tratta della scrittura e delle attività cognitive ad essa connesse.

Imparare a scrivere, infatti, non significa solamente saper annotare i suoni sulla carta: scrivere è un'attività cognitiva complessa, che comporta profonde ristrutturazioni nel modo di pensare: essa permette infatti di 'oggettificare' il pensiero, di manipolarlo in modi del tutto impensabili per una mente analfabeta. Il fatto che il bambino sappia tra-scrivere i suoni non è una garanzia del fatto che sappia anche svolgere queste attività cognitive complesse, e soprattutto che le sappia svolgere nello stesso modo in cui sono richieste dalla scuola italiana: come gli studi di retorica contrastiva hanno infatti mostrato, così come esistono differenze tra culture nel modo di scusarsi, di ringraziare, di declinare un'offerta, esistono anche variazioni transculturali nel modo di strutturare i testi. Ma c'è un'altra, e forse più importante, osservazione da fare a proposito del rapporto tra scrittura e apprendimento della seconda lingua: il linguaggio necessario per scrivere, e in generale per svolgere le attività richieste dalla scuola, è molto più complesso di quello che serve per interagire con i compagni durante la ricreazione. Cummins ha introdotto a questo proposito un'importante distinzione terminologica tra BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*, Abilità comunicative interpersonali di base) e CALP (*Cognitive-Academic Language Proficiency*, Abilità linguistica cognitivo-accademica). Rientrano tra le BICS la capacità di salutare qualcuno, di disputarsi un oggetto, di coordinarsi durante un gioco; sono invece CALP abilità come riassumere, schematizzare, raccontare un avvenimento rispettando l'ordine degli eventi ed esprimendo accuratamente tutte le relazioni causali. E' evidente che la scuola richiede di padroneggiare anche e soprattutto le abilità cognitivo-accademiche; un bambino che mostra di saper interagire spigliatamente con i compagni non ha necessariamente ancora imparato tutto quello che c'è da imparare nella seconda lingua: è del tutto possibile che abbia delle notevoli difficoltà ad usare la L2 per svolgere i compiti cognitivi complessi richiesti dalla scuola.

## 2. L'interlingua

Dopo avere delineato *cosa* c'è da apprendere, vediamo ora *come* avviene l'apprendimento. Per fare ciò si rende indispensabile il concetto di interlingua. L'idea di interlingua cerca di dare conto del fatto che l'acquisizione della seconda lingua non è immediata, ma dura parecchi anni, se non tutta la vita. Come caratterizzare allora quelle varietà di lingua prodotte dagli apprendenti e più o meno marcatamente diverse dalla lingua d'arrivo? Fino ad alcuni decenni fa, l'unico modo per descrivere la lingua degli apprendenti era in termini di errori e deviazioni rispetto alla L2: si diceva quindi che un certo soggetto 'non aveva ancora acquisito il futuro', che 'faceva molti errori nell'uso degli articoli' e così via. Il metro di riferimento, insomma, era sempre la L2 nella sua varietà standard, corretta, alla quale gli apprendenti si avvicinavano più o meno; gli errori degli apprendenti non parevano essere nulla di interessante, ma solo fastidiosi inciampi da cui liberarsi il più presto possibile. L'idea di interlingua parte da una prospettiva radicalmente diversa, quella dell'apprendente, visto come soggetto attivo che formula ipotesi sulla lingua d'arrivo, cercando di costruire dei sistemi linguistici transitori, basati sui pochi mezzi che ha a disposizione, ma pur sempre dotati di una logica, una funzionalità, una coerenza interna. Gli 'errori' diventano allora interessanti, in quanto non sono solo deviazioni caotiche dalla norma della L2, ma indicatori di regolarità all'interno del sistema interlinguistico col quale l'apprendente cerca di soddisfare, in un determinato momento, le proprie necessità comunicative.

Si è insomma osservato che il percorso dallo stato iniziale alla padronanza completa della seconda lingua può essere caratterizzato come una serie di sistemi intermedi, ciascuno con le proprie regole: il lavoro di molti linguisti negli ultimi decenni è consistito proprio nel cercare di ricostruire queste regole delle interlingue a diversi stadi di sviluppo. Nelle prossime pagine passeremo in rassegna alcune delle caratteristiche delle interlingue degli apprendenti di italiano come seconda lingua, convinti dell'importanza che ha per ogni insegnante il rendersi conto di cosa stiano facendo i discenti in un determinato momento, dove stiano andando, quali siano le aree instabili, in evoluzione, quali quelle che appaiono più consolidate. Un insegnamento che voglia essere efficace non può in alcun modo trascurare questi aspetti del percorso di apprendimento spontaneo: come abbiamo già detto, l'insegnamento è utile solo nella misura in cui è di aiuto ai processi naturali, non può porsi come alternativa ad essi.

### *L'interlingua di base*

Le prime fasi del processo di apprendimento rivestono un'importanza fondamentale, sia dal punto di vista teorico che da quello degli insegnanti. Quali sono i primi passi nell'acquisizione della seconda lingua? Quali sono le prime parole apprese, le prime strutture usate? Come si fa a comunicare avendo a disposizione solo una manciata di espressioni? Per rispondere a queste domande esamineremo tre aspetti dell'interlingua iniziale: il lessico, le formule e la 'grammatica'. Man mano che verranno delineati i tratti principali dell'interlingua di base, ci si renderà conto di come essa sia a tutti gli effetti un vero e proprio sistema, organizzato secondo principi funzionali di economia ed efficienza: è ammirevole come i bambini siano in grado di selezionare, tra la massa di dati che incontrano nell'input, proprio quelle espressioni che permettono loro di ottenere i massimi risultati comunicativi con il minimo sforzo. Per comprendere la struttura e le funzioni dell'interlingua di base, dobbiamo quindi sempre chiederci *perché* i bambini imparano la seconda lingua, *per fare cosa* e *in quali contesti sociali*: questo tipo di considerazioni ci permette di valutare cosa è maggiormente utile dal punto di vista comunicativo. Ma occorre anche chiedersi il significato dell'espressione 'minimo sforzo': entrano qui in gioco considerazioni di tipo cognitivo, relative ai processi psicologici mediante i quali si analizzano e usano le lingue. Una ricercatrice americana, Lily Wong-Fillmore, dopo avere osservato diversi bambini che apprendevano l'inglese come seconda lingua, ha sintetizzato una serie di strategie seguite più o meno da tutti, che ci permettono di comprendere le modalità in cui i bambini si accostano al problema enormemente complesso di ricostruire un sistema linguistico sconosciuto. Le strategie sono dette 'sociali' e 'cognitive', proprio perché riguardano sia il problema dell'utilità del linguaggio nella conduzione delle attività sociali, sia il problema dello sforzo cognitivo necessario per l'apprendimento.

#### **Strategie sociali**

- Unisciti a un gruppo e agisci come se capissi quello che sta accadendo, anche se non è vero.
- Dai l'impressione, con poche parole ben scelte, di saper parlare la lingua.
- Conta sui tuoi amici per farti aiutare.

#### **Strategie cognitive**

- Assumi che ciò che le persone dicono sia direttamente rilevante per la situazione presente, o per ciò di cui stanno facendo esperienza.
- Prendi alcune espressioni che conosci e inizia a parlare.
- Cerca parti ricorrenti nelle formule che conosci.
- Usa al massimo quello che hai.
- Concentrati prima sulle cose grosse; tieni i dettagli per un secondo tempo.

Le strategie sociali consentono al bambino che ha una conoscenza linguistica minima di essere accettato in un gruppo, cosa che gli permetterà di ottenere nuovo input e nuove occasioni di uso della lingua, condizioni indispensabili perché ci siano ulteriori progressi. Le strategie cognitive rappresentano invece ciò che il bambino 'fa' spontaneamente quando cerca di apprendere la L2: si ricordi che la parte maggiore dell'apprendimento si basa su questo 'fare' spontaneo, non sulle lezioni di italiano impartite dall'insegnante (quando esistono).

A questo proposito, Klein propone di considerare i due problemi che l'apprendente deve risolvere in condizioni di acquisizione spontanea: il "problema dell'analisi" e il "problema della sintesi". Il problema dell'analisi consiste nel cercare di comprendere la L2 e può essere diviso in due sottoproblemi: identificazione e comprensione. Per capire cosa significa 'sottoproblema dell'identificazione' proviamo, come dovremmo sempre fare, a metterci nei panni del bambino neo-arrivato. Ciò che sentiamo intorno a noi è un flusso indifferenziato di suoni: nel parlato non si lasciano tra una parola e l'altra delle brevi pause come si lasciano gli spazi nello scritto, ma si pronunciano catene più o meno lunghe di parole legate le une alle altre senza soluzione di continuità. Il primo problema di fronte alla nuova lingua non è quindi imparare le parole, ma *identificarle*, trovare cioè delle unità ricorrenti in quel flusso continuo a cui siamo esposti. Certe espressioni - parole, frasi o sintagmi - tendono ad apparire isolatamente e questo è un grande aiuto per risolvere la prima fase del problema dell'analisi: *Ciao, Come ti chiami, Come si chiama, Come stai, Grazie, Maestra, Guarda*, sono tutte espressioni normalmente pronunciate da sole, e quindi facilmente identificabili. Un po' alla volta si noteranno non solo le espressioni isolate, ma anche quelle che compaiono in posizioni più salienti degli enunciati, ad esempio all'inizio o alla fine, oppure che ricorrono con grande frequenza

(cfr. la strategia cognitiva “Cerca parti ricorrenti nelle formule che conosci”). Ma la soluzione del problema dell’identificazione va di pari passo con la soluzione di un altro problema, quello della comprensione: uno può avere identificato delle unità linguistiche senza sapere assolutamente a cosa servono, quando possono essere usate, per fare cosa. E’ in pratica il problema di trovare un *rapporto tra forme e funzioni*. Entra qui in gioco la strategia cognitiva “Assumi che ciò che le persone dicono sia direttamente rilevante per la situazione presente, o per ciò di cui stanno facendo esperienza”: nel mondo dei bambini, soprattutto quelli più giovani, si parla spesso del qui-e-ora e questa strategia si rivela molte volte valida. E’ sempre Klein a ricordarci che “l’input consiste di suoni e informazioni situazionali parallele”: ascoltare esclusivamente i suoni di una lingua sconosciuta non ci porterebbe affatto ad apprenderla (provate ad immaginarvi di imparare il cinese stando chiusi in una stanza con un altoparlante che produce discorsi in cinese), ma la comprensione avviene solo quando si riescono a collegare quei suoni con la realtà. Si noti che i due sottoproblemi dell’identificazione e della comprensione tornano a porsi ciclicamente durante tutto il corso dell’apprendimento: inizialmente si cercherà di identificare e comprendere le parole ‘piene’, morfemi lessicali come *mangiare, maestra, bambini*, o frasi fatte quali *come stai, tocca a me*; in seguito, l’apprendente comincerà a notare che ad alcune parole precedentemente identificate viene attaccato un suffisso come *-to*: lo identificherà e si chiederà a cosa può servire, capendo infine che è il morfema grammaticale del participio passato, come in *mangiato* o *andato*. Tutto ciò in linea con un’altra strategia cognitiva, “Concentrati prima sulle cose grosse; tieni i dettagli per un secondo tempo”: è sicuramente più ‘grossa’ (sia dal punto di vista del peso fonologico, sia dal punto di vista del significato) la distinzione tra *mangiare* e *andare* che quella tra *mangio, mangiavo* e *mangiato*.

Passando brevemente al problema della sintesi, del quale ci occuperemo a lungo nelle prossime pagine, questo riguarda il versante della produzione: l’apprendente deve sintetizzare, cioè mettere insieme, delle espressioni linguistiche. E’ chiaro che il problema dell’analisi è prioritario: non si può cercare di produrre delle espressioni nella L2 se non le si è prima almeno identificate e riconosciute. Certi bambini, infatti, rimandano il problema della sintesi per settimane o mesi, durante i quali non pronunciano una parola nella seconda lingua, ma cercano ugualmente di comprendere ciò che viene detto intorno a loro e di partecipare alle attività scolastiche. Questo ‘periodo silenzioso’ non deve essere considerato qualcosa di patologico: a meno che non sia accompagnato da manifestazioni di rifiuto, isolamento, auto-segregazione, deve essere visto come un’opzione possibile nel cammino di acquisizione, opzione scelta abbastanza frequentemente dai bambini. Durante il periodo silenzioso il bambino non è inattivo nei confronti della nuova lingua: in una ricerca si è notato che, applicando radiomicrofoni ad alcuni di questi bambini ‘silenziosi’, ha mostrato che essi spesso sussurrano tra sé le parole che ascoltano, se le ripetono, cercano di combinarle tra loro. Quando iniziano a parlare, i bambini silenziosi non sono affatto a un livello più arretrato rispetto ai loro compagni più loquaci, ma anzi risultano spesso migliori di loro.

Ma è chiaro che non si può rimandare il problema della sintesi fino a quando non si sia fatta un’analisi esaustiva della L2: prima o poi bisogna lanciarsi a parlare, sia pure con un sistema interlinguistico provvisorio (cfr. le strategie “Prendi alcune espressioni che conosci e inizia a parlare” e “Usa al massimo quello che hai”). Nelle prossime pagine analizzeremo questi sistemi interlinguistici nelle loro fasi iniziali, considerandone il lessico, i sintagmi prefabbricati e la grammatica.

### *Le prime parole apprese*

Sono molti i bambini che vengono inseriti a scuola senza conoscere nemmeno una parola di italiano. Per quanto possano essere diverse le loro lingue materne, i loro retroterra familiari, le situazioni scolastiche in cui si trovano, esistono delle significative somiglianze per quanto riguarda il lessico di base acquisito nelle prime settimane. Vediamo alcuni esempi, tratti dalla mia ricerca (Fatma) e da altri studi.

#### **Prime parole apprese da Fatma (primo mese):**

- Sollecitatori d’attenzione: *guarda, maestra, bimbi, ecco, io*, NOMI PROPRI.
- Regolatori dell’interazione: *aspetta, andiamo, va via, aiuto, piano, sì, no*.
- Formule rituali: *ciao, scusa, grazie, com chiami?, puttana, uno-due-tre-quattro*.

- Dimostrativi: *questo, quello*.

- Descrittori: *bella, grande, brava, brutto, mio, buono, pipì*.

### Prime parole apprese da bambini messicani che imparano l'inglese (primo mese) (Wong-Fillmore 1976)

**Alej (6 anni)** *Sostantivi*: ho detto sette falegnami, maestra!, matita. *Altri*: Guarda, dammi, scusa, cosa c'è?, aspetta, stupido, va via, non so, dai!, grazie, per piacere, basta, cosa?, quanto?, non parlo inglese, andiamo, bello!, NUMERALI.

**Nora (5 anni)** *Sostantivi*: macchina, sono la bimba, palla, giocattoli, latte, caramelle, benzina, soldi, mano. *Altri*: lo so fare, scusa, non so, ciao, ecco!, voglio, giocare, questi, vuoi giocare?, fare, metti, qui, bere, dare, dormire, abitare, piangere, così, là, piccolo, quello, tuo, mio, allora, tu.

**Jesus (6 anni)** *Sostantivi*: macchina, soldi, casa, bimbo, maestra, pollo, bimba. *Altri*: pulisci, è ora di pulire, che ora è?, cosa c'è?, cosa dici?, quanto?, lo so, non so, sì, embè?, matto!, sta zitto, li picchio, ce l'hai, dammi, grazie, ciao, scusa, va bene, non piangi, sbrigati!, aspetta, hey tu!, dai!, goal!, niente, così, là, questi, guarda, NUMERALI.

### Prime parole apprese da bambini americani che imparano il francese (prime otto settimane) (Ervin-Tripp 1974)

**BAMBINO 1 (6 anni)** *Sostantivi*: io cinghiale, latte, bicicletta, porta, naso, coltello. *Altri*: ciao, non capisco, a me, dai!, siediti, Nicola dice no, spingimi, chiudi, tu, piccolo, questo.

**BAMBINO 2 (5 anni)** *Sostantivi*: lumache, bimbo, bambola, principessa, matita, latte. *Altri*: guarda, io, prendi!, là, blu, no, tu, questo, grande, va bene?.

I dati relativi a Fatma sono stati raccolti in un mese di registrazioni quasi quotidiane e rappresentano quindi con una certa sicurezza l'intero patrimonio lessicale della bambina dopo il primo mese di scuola; gli altri dati provengono da studi che hanno usato diverse metodologie, e che non pretendono di essere resoconti integrali, ma hanno solo lo scopo di dare un'idea di quali parole appaiano più frequentemente nel lessico di base. Alcuni tratti meritano di essere sottolineati. Innanzitutto, la grande scarsità di sostantivi rispetto ad altre espressioni; in tutto il primo mese, Fatma ne impara solo quattro (*maestra, bimbi, puttana, pipì*), ma è difficile sostenere che i primi tre siano adoperati per denominare alcunché: i primi due hanno una funzione di richiamo, il terzo è un insulto. Anche gli altri bambini sembrano scarsamente interessati a sviluppare un ricco repertorio di sostantivi, preferendo le espressioni utili per regolare le interazioni a quelle che servono a descrivere la realtà: per quest'ultima funzione, sono spesso sufficienti i deittici *questo* e *quello*, presenti in quasi tutti i casi esaminati, e alcuni aggettivi. Altre parole che appaiono con una certa frequenza sono *guarda*, i pronomi *io* e *tu*, *maestra* (tranne che negli ultimi due casi, in cui però le registrazioni non avvenivano in contesto scolastico) e tutte le espressioni che servono ad interagire con gli altri, come *dai!*, *andiamo*, *aspetta*, *grazie*.

Già da questi pochi esempi ci rendiamo conto di quali siano i bisogni comunicativi fondamentali dei bambini inseriti in un ambiente straniero: rapportarsi agli altri, gestire le interazioni, "dare l'impressione, con poche parole ben scelte, di saper parlare la lingua" ed essere così accettati nei gruppi. Queste sono le funzioni fondamentali del linguaggio per un bambino. Noi adulti, e specialmente noi adulti alfabetizzati e colti, concepiamo il linguaggio in altro modo: istintivamente, pensiamo che la sua funzione principale sia quella di descrivere, etichettare la realtà. Mi è capitato di incontrare insegnanti che, in perfetta buona fede, si facevano tradurre dai genitori lunghe liste di parole nella lingua materna dei bambini, con la speranza di aiutarli nel processo di acquisizione: quelle liste, però, includevano solo o in gran parte sostantivi (tra cui persino *lingua, mento e sopracciglio!*). Anche le insegnanti dell'asilo in cui era inserita Fatma hanno tentato, a volte, di insegnarle sistematicamente alcune parole, in particolare i nomi dei colori: la bambina non ha iniziato ad usarli che molti mesi dopo, e in modo del tutto indipendente dalle 'lezioni' dei primi



tempi. Abbiamo qui un chiaro esempio di come una pratica didattica che non tenga conto del percorso di acquisizione naturale sia destinata all'insuccesso: se vogliamo aiutare il bambino ad acquisire le prime parole italiane non dobbiamo seguire un 'programma' *nostro* basato su nozioni, anch'esse nostre, di facilità e utilità (partendo ad esempio dai colori o dalle parti del corpo), ma dobbiamo capire quale è il *suo* programma. Capendo che il suo programma per sopravvivere nel nuovo ambiente non prevede inizialmente l'acquisizione di espressioni utili solo per denominare le parti del corpo o della stanza, ma espressioni utili per interagire con gli altri, cercheremo di insegnargli proprio quel tipo di parole: in questo modo il bambino ci sarà grato per avergli semplificato un compito nel quale si stava già impegnando da solo, e noi non avremo sprecato il nostro tempo, perché le nostre pratiche di insegnamento, quali che esse siano, avranno probabilmente sortito almeno qualche effetto positivo. (Per la rilevazione delle prime parole apprese, cfr. la tabella 1 nel cap. III di G. Favaro)

### *Prime formule*

Può capitare di sentire un bambino che, arrivato da poche settimane a scuola, produce frasi quali *Come si chiama?* o *Non mi piace*, in un periodo in cui sono ancora frequentissime espressioni come *Brutto Giacomo* o *No fai così*. Dobbiamo dedurre dalle prime due frasi che il bambino è in procinto di imparare l'uso dei verbi riflessivi e dei pronomi indiretti atoni? Niente affatto. Le espressioni eccezionali sono state con tutta probabilità apprese come 'formule' non analizzate, espressioni estratte dall'input come se fossero "moduli prefabbricati". Anche questa è una strategia comune nei bambini, osservata da numerosi ricercatori, e ci aiuta a capire alcune delle 'strategie cognitive' usate dai giovani apprendenti nel tentativo di decifrare la nuova lingua. Abbiamo detto, parlando del problema dell'analisi, che il primo compito da risolvere nell'apprendere una seconda lingua consiste nell'identificare delle espressioni ricorrenti e nel dare loro un significato. Ora, dal punto di vista di chi apprende, non fa differenza se queste 'espressioni' sono parole, sintagmi, o frasi: ciò che importa è che siano identificabili e abbiano una chiara funzione. *Come si chiama* è un'espressione ricorrente, pronunciata di solito da sola, sufficientemente breve da essere memorizzata tutta intera, con una funzione chiara e di grande utilità per chi sta apprendendo una lingua: il bambino la imparerà come una 'formula magica', utile per ottenere i nomi che ancora non conosce, e non si chiederà se al suo interno ci sono una, due o tre parole (così come non si chiede, a questo stadio, se *mangio* è composto da due morfemi, *mang-* e il suffisso di prima persona singolare del presente *-o*). In seguito, verrà utilizzata la strategia "Cerca parti ricorrenti nelle formule che conosci" e inizierà la scomposizione della formula in unità più semplici: ad esempio, il bambino noterà un'affinità tra *Come si chiama*, *Come ti chiami* e *Come stai*, tre formule molto probabilmente nel suo repertorio, e avrà così identificato la parola *come*; un passo ancora successivo sarà la scoperta di quando e come usare quella parola in costruzioni creative.

Le formule svolgono dunque due importanti funzioni nell'interlingua iniziale: da un lato, costituiscono come delle scorciatoie per risolvere il problema della sintesi, mettendo in grado l'apprendente di produrre frasi complesse anche in una fase in cui non dispone dei mezzi grammaticali e sintattici per formare creativamente le stesse costruzioni; dall'altro, offrono un materiale linguistico già strutturato secondo le regole della lingua d'arrivo, a partire dal quale l'apprendente può tentare, mediante composizione e scomposizione, di ricostruire le regole stesse.

Vediamo ora alcune di queste formule, basandoci sullo studio di Wong-Fillmore, ancora oggi il più completo sull'argomento. Si noti, innanzitutto, che non tutte le formule riportate nella lista seguente sono effettivamente 'frasi fatte': molte sono parole isolate, o spezzoni di frase che devono essere completati da una parte variabile. A questo proposito è utile distinguere tra formule vere e proprie (frasi fatte e invariabili) e formule semi-aperte (pezzi di frase preconfezionati che prevedono l'inserimento di una parte variabile). Esempi di formule fisse sono: *Mi chiamo X*, *come stai?*, *sto bene*, *grazie*, *scusa*, *per piacere*, *quanto costa?*, *cosa vuol dire*, *che cos'è?*, *come si chiama?*, *non ho capito*, *capisci?*, *non so*, *esatto*, SALUTI. Esempi di formule semi-aperte sono invece: *mi piace X*, *posso X?*, *devo fare X*, *voglio X*, *vorrei X*. Quanto all'inclusione delle parole isolate nella categoria delle formule, sono state sollevate delle forti perplessità a livello teorico (Bohn 1986), sostanzialmente condivisibili. Tuttavia, la nozione di formula quale viene usata da Wong-Fillmore implica semplicemente l'uso costante di un'espressione linguistica negli stessi contesti e con la stessa funzione; se ci poniamo dal punto di vista dell'apprendente, la distinzione tra parola singola, sintagma prefabbricato e frase fatta perde di importanza: quello che conta è avere a disposizione un repertorio di espressioni fisse da usare in modo quasi automatico in determinate circostanze. La lista di

Wong-Fillmore, poi, è utile anche perché ci dà come un distillato delle formule prodotte più spesso dai bambini da lei studiati: considerato quanto detto a proposito del lessico di base, possiamo attenderci con buona probabilità che anche i nostri studenti si accostino all'italiano imparando formule simili a queste.

#### 1) INTERATTIVE

*Oh teacher!; Hey [nome]; I'm/she's [nome]; hello [nome]; hi; goodbye; how are you?; thank you very much; please; OK?; what? [= Oh maestra! Hey (nome); Sono/lei è (nome); Ciao (nome); Ciao; Come stai?; Grazie mille; Per piacere; OK?; Cosa?]*

#### 2) DOMANDE

*What is it?; what is this?; what is that?; how much?; you wanna play? [= Che cos'è?; Cos'è questo?; Cos'è quello?; Quanto?; Vuoi giocare?]*

#### 3) RISPOSTE A COMMENTI E DOMANDE

*Nothing; OK; yes; no; huh-uh; I dunno; you don't know \_\_\_\_; oh yeah; I do; I do not; I don't; [= Niente; OK; Sì; No; Huh-uh; Non lo so; Non sai \_\_\_\_; eh sì; (le ultime tre formule risultano intraducibili in italiano)]*

#### 4) ORDINI E RICHIESTE

*Gimme; lookit; hey look; look \_\_\_\_; stopit; stop; c'mon; wait; wait a minute. [= Dammi; Guarda; Hey guarda; Guarda \_\_\_\_; Smettila; Basta; Dai; Aspetta; Aspetta un attimo]*

#### 5) PRESENTATIVI E 'PARALLEL TALK'

*here (you) go; this; right here; right there; (not) like this; (not) like that; put it right here; one more. [= Ecco qua; Questo; Proprio qui; Proprio lì; (non) così; Mettilo qui; Un altro]*

#### 6) GESTIONE DEL GIOCO

*Makit; my turn?; (it's) your turn; I wanna be the \_\_\_\_; I gonna be the \_\_\_\_; I got'em; you got'em; she has it. [= Fallo; Tocca a me?; Tocca a te; Voglio fare il \_\_\_\_; Io faccio il \_\_\_\_; Ce li ho/hai/ha]*

#### 7) VARIE

*It's time for X. [= E' ora di X]*

*Tabella 1. Formule prodotte da cinque bambini messicani dai cinque agli otto anni che apprendono l'inglese come L2; sono riportate solo le formule usate da tutti i bambini o da almeno quattro su cinque di essi (da Wong-Fillmore 1976).*

### *La 'grammatica' dell'interlingua di base*

Se i bambini usano effettivamente la strategia cognitiva "Concentrati prima sulle cose grosse; tieni i dettagli per un secondo tempo", sembrerebbe che nelle prime fasi dell'apprendimento il ruolo della grammatica sia quasi nullo: il bambino sarebbe occupato a imparare parole e formule indispensabili per sopravvivere e non avrebbe tempo e attenzione da dedicare a dettagli come il genere dei nomi o la coniugazione verbale. Questo è, in linea di massima, vero: tutte le interlingue iniziali, di adulti come di bambini, sono caratterizzate da un'estrema semplificazione sul piano della morfologia grammaticale. Anche tutte le 'parole funzionali', come gli articoli, le preposizioni, la copula, vengono apprese di solito in un

secondo momento: la loro scarsa salienza fonologica e il loro significato astratto e, in genere, non indispensabile per la comprensibilità degli enunciati, non le rendono buone candidate ad essere apprese nelle primissime fasi. Un gran numero di studi ha messo in luce alcune di queste caratteristiche ricorrenti nelle varietà di base: riporteremo qui solo quelle principali.

*Morfologia grammaticale assente o molto semplice.* Nelle varietà di base vengono usate solo unità lessicali invariabili e le relazioni solitamente espresse dalla morfologia sono espresse da parole 'piene'. Ad esempio, non si dirà *io mangio, lui mangia, voi mangerete*, ma *io mangia, lui mangia, (voi) mangia*. I diversi tempi o aspetti verbali vengono rappresentati da elementi lessicali, come gli avverbi di tempo: invece di dire *io guardo, io guardai, io guarderò*, si dirà *io guarda* (o *guardi*, o qualunque altra forma basica), *ieri io guarda, domani io guarda*. Anche la pluralità viene espressa lessicalmente: *io vedo molte/dieci macchina* per dire VEDO DELLA MACCHINE.<sup>2</sup>

*Uso scarso o nullo della copula.* Le relazioni tra un soggetto ed il suo predicato vengono espresse senza fare uso della copula, producendo frasi come *lui grande* (per dire LUI E' GRANDE), *questo mapo* (per dire QUESTO E' UN MAPO) o *brutto carne* (per dire LA CARNE E' BRUTTA).

*Mancanza (o uso limitato) di articoli e preposizioni.* Produzioni di Fatma come *brutto carne, questo mapo, andiamo giardino, pappa buona* esemplificano questa tendenza. Si veda anche una frase come la seguente, prodotta da un apprendente cinese: *cameriere fare così, mattina vengo ristorante, ehm, fa pulizia, scopa, lavare piedi*.

*Uso di funtori grammaticali in contesti e con funzioni non standard.* Fatma per diversi mesi ha inserito qua e là nelle sue produzioni le particelle *di* e *chilche*, senza che fosse chiaro che cosa esse volessero esprimere. Si considerino enunciati come i seguenti: *questa chi fiore* [= QUESTA È UN FIORE]; *di forscetta Fatma, di mangia così* [= FATMA HA LA FORCHETTA E MANGIA COSÌ]; *dopo di gatto, dopo di questo* [= DOPO (MI DISEGNI) UN GATTO, DOPO (MI DISEGNI) QUESTO]; *guarda di finito* [= GUARDA HO FINITO]; *cosa tapo, tapo, tapo, chi mangia chi mangia di mamma di Fatma, tapo grande* [= ??]; *mio questo di Fatma* [= QUESTO È MIO, DI FATMA]. È evidente che, per questi funtori, la bambina aveva risolto il problema dell'identificazione (avendoli isolati dall'input) ma non quello della comprensione: sapeva cioè che essi esistono in italiano, ma non sapeva bene cosa farsene.

*Negazione espressa mediante una particella invariabile.* Questa forma invariabile corrisponde spesso alla negazione olofrastica *no*. Fatma per diversi mesi ha prodotto enunciati come *no io freddo, no mangia, no così*.

*Ordine delle parole.* Un'altra caratteristica delle interlingue iniziali sta nel fatto che in esse non operano delle vere e proprie regole sintattiche, o meglio, non è detto che operino le stesse regole sintattiche della lingua d'arrivo. Il fenomeno è più appariscente in lingue come l'inglese e il tedesco, in cui esistono molte regole complesse che stabiliscono l'ordine delle parole nella frase: in italiano, che ha una sintassi abbastanza libera, si vedono tuttavia ugualmente all'opera dei principi universali che sono stati osservati in molte interlingue. Si può dire, in linea di massima, che nelle prime fasi gli apprendenti strutturano i loro enunciati in base a principi cognitivi e pragmatici generali. Tra questi, due paiono dominare nelle interlingue iniziali:

- a) L'informazione nuova va alla fine.
- b) L'elemento che ha maggiore controllo sulla situazione (l'agente principale di un'azione) viene nominato prima del controllato.

---

<sup>2</sup> Chini (1995) e Giacalone Ramat (1992) notano però che nelle interlingue di apprendenti dell'italiano le prime tracce di morfologia verbale appaiono relativamente presto rispetto ad altre lingue europee: ciò può essere causato da un lato dalla ricca morfologia flessiva dell'italiano, dall'altro dal fatto che nella nostra lingua i morfemi grammaticali sono in genere abbastanza consistenti dal punto di vista fonologico e rimangono tali anche nel parlato (a differenza di quanto accade, per esempio, in francese o in inglese).

### 3. Le sequenze di apprendimento

Dopo avere analizzato come si presenta l'interlingua nelle prime fasi dell'acquisizione, possiamo ora ad esaminare la sua evoluzione negli stadi successivi. Un grande numero di studi, a partire dagli anni '70, ha documentato l'esistenza di sequenze di apprendimento comuni a tutti gli individui che imparano una seconda lingua, indipendentemente dalla loro lingua materna, dall'età, dal contesto di apprendimento. I primi studi sono stati svolti sull'inglese e sul tedesco; oggi disponiamo anche per l'italiano di una notevole quantità di ricerche, i cui risultati ci permettono di prevedere, se non tutto ciò che farà un apprendente nel corso dell'acquisizione, almeno l'ordine sequenziale dello sviluppo di certe aree importanti della grammatica.

Si noti che né in questa sezione, né in quella precedente, si danno indicazioni circa i tempi: è possibile che un apprendente rimanga a livello di interlingua basica per poche settimane, per alcuni mesi, per anni e in certi casi per tutta la vita. Allo stesso modo, nelle pagine che seguono parleremo di evoluzioni, stadi, ma sempre in senso relativo, di successione nel tempo: i processi di acquisizione hanno ritmi variabilissimi e non è mai possibile stabilire, in senso assoluto, quanto tempo un apprendente trascorrerà ad un livello prima di passare al successivo.

#### *L'espressione della temporalità*

Come abbiamo visto nella sezione precedente, l'interlingua iniziale consiste in un 'codice semplice', ridotto all'essenziale, in cui manca o è limitatissima la morfologia verbale, vale a dire tutto quell'insieme di suffissi che i parlanti nativi dell'italiano appongono ai verbi per differenziare i tempi, i modi, le persone, il numero. Una serie di studi ha ricostruito come gli apprendenti, partendo da questo stato iniziale, acquisiscano gradualmente i mezzi morfologici per esprimere una nozione fondamentale come la temporalità. Si è osservato che essi passano tutti attraverso una sequenza fissa, che può essere così sintetizzata:

Presente (forma basica) > Particípio passato > Imperfetto > Futuro > Congiuntivo/Condizionale

*Primo stadio.* In un primo stadio, non esistono mezzi morfologici usati produttivamente per esprimere la temporalità. A parte certe forme apprese come espressioni fisse (ad esempio *detto* per introdurre un discorso diretto), gli apprendenti usano una forma unica del verbo, corrispondente tipicamente alla radice verbale: si vedano frasi di Fatma come *guarda io mangia carne* [guarda che mangio la carne], *no mangia così* [non mangio così], *ke mangi questa e io così* [se io mangio questa faccio così], *una signorina capisci italiano* [una signorina capisce/capiva l'italiano].

In alcuni apprendenti compare abbastanza precocemente anche l'infinito, che viene però sempre usato in proporzione minore rispetto alla forma basica costituita dalla radice verbale. Fatma, ad esempio, produceva enunciati come *Anche questo di mangiare* [mangio anche questo], *Rashid vuoi mangiare* [Rashid vuole mangiare], *Finito mangiare andiamo giù giocare* [quando abbiamo finito di mangiare andiamo già a giocare]. Si noti però che la forma infinitiva è limitata praticamente a soli due verbi, *mangiare* e *giocare*. Non pare che esistano apprendenti che usino *solo* l'infinito come forma basica fondamentale. Tuttavia, è difficile dire se possano esistere contemporaneamente due forme basiche in variazione libera (ad esempio certi verbi appresi come infiniti, ed altri invece mediante l'"estrazione" della radice verbale), o invece se l'infinito abbia, fin dall'inizio, una connotazione specifica, quella di esprimere un aspetto abituale e i modi non fattuali.

*Secondo stadio.* La prima opposizione morfologica a comparire è quella tra azioni passate o concluse ed azioni presenti o continuate. La marca morfologica per esprimere le prime è il suffisso *-to* del participio passato. Molti ricercatori hanno notato che l'opposizione in realtà non è solamente, e forse nemmeno principalmente, temporale, ma anche aspettuale: il participio passato non indica semplicemente ogni azione accaduta prima del momento dell'enunciazione, ma tipicamente quelle azioni con un carattere perfettivo, di evento delimitato e concluso. Non è un caso infatti che i primi participi usati da Fatma siano *finito* e *fatto*, in frasi come *Guarda di finito* [guarda ho finito], *Rashid fatto così* [Rashid ha fatto così], *Questo fatto male*

[questo mi ha fatto male], che esprimono tutte degli eventi chiaramente conclusi e concettualizzati come 'punti' nel tempo. Situazioni passate ma con aspetto durativo vengono ancora espresse dalla forma basica, come nell'esempio seguente, in cui *incontrato* esprime un'azione puntuale, mentre *vuole* esprime una situazione, sempre passata, ma con un aspetto durativo: *Quando io incontrato un uomo e poi vuole che io viene con lui che non lo conosco*. Si veda anche *Io venuta Filippine, lontano, lontano, aereooplano. No lavoro en Filippine. Studio medico*, dove il verbo puntuale *venuta*, giustamente coniugato al passato prossimo, si accompagna a *lavoro* e *studio*, che esprimono azioni durative e sono espressi nella forma basica invece che con l'imperfetto.

*Terzo stadio*. A un certo punto gli apprendenti sentono la necessità di esprimere morfologicamente la distinzione tra eventi passati a carattere 'puntuale' ed eventi (o stati) a carattere durativo. L'imperfetto viene a svolgere precisamente questa funzione. In tutti i soggetti studiati il primo imperfetto ad apparire è *era/ero*, con funzione di copula. Frequenti anche gli imperfetti di verbi come *avere* e *potere*: per generalizzare, si può dire che le forme dell'imperfetto vengono dapprima applicate ai verbi che hanno già di per sé un significato durativo o stativo, così come i primi participi passati vengono applicati a verbi inerentemente perfettivi, come *finire*. Nell'interlingua di Fatma non si trova alcun imperfetto, a riprova del fatto che si tratta di una forma acquisita solo a livelli di apprendimento già abbastanza avanzati.

*Quarto stadio*. La principale distinzione che viene introdotta a questo livello è quella tra fattualità e non fattualità, "tra ciò che è presentato linguisticamente dal parlante come vero, come un fatto, e ciò che è presentato come possibile, ma di cui non si hanno prove certe, oppure come ipotizzato o desiderato" (Giacalone Ramat 1993, p. 377). Questo livello viene solitamente raggiunto da parlanti colti e che hanno ricevuto qualche tipo di istruzione esplicita, ad esempio frequentando corsi o consultando grammatiche, oppure da apprendenti la cui L1 sia abbastanza simile all'italiano. L'uso del futuro è spesso accompagnato da esitazioni, autocorrezioni e richieste di conferma. Alcuni condizionali emergono relativamente presto, ma si tratta perlopiù di forme apprese in modo non analizzato come *vorrei*, *piacerebbe* e *sarebbe*. Quando vengono usati produttivamente, i condizionali, come i futuri, inducono spesso gli apprendenti ad autocorreggersi e a chiedere conferma. Il congiuntivo, che del resto presenta non pochi problemi anche agli italiani, appare molto tardi e sempre con forti incertezze.

### *La morfologia nominale e l'accordo*

Anche per quanto riguarda la morfologia nominale (numero, genere dei sostantivi) e i fenomeni di accordo tra diverse componenti della frase che dipendono dal nome è stata riscontrata una sequenza di apprendimento.

*Primo stadio*. Nell'interlingua iniziale il genere e il numero, come altre categorie, non vengono espressi attraverso l'uso sistematico di morfemi grammaticali. I nomi vengono dapprima acquisiti come unità lessicali 'opache', utilizzate in modo invariabile e senza presentare tracce di accordo con altre componenti della frase: in altri termini, un apprendente potrà imparare la parola *bambino* e usarla in modo indifferenziato per designare anche *la bambina*, *i bambini*, *le bambine*. Nelle prime fasi, come si è visto, gli articoli sono frequentemente omessi; quando ci sono, vengono utilizzati come determinanti generici, senza accordarli per genere con i nomi che li seguono; abbastanza comune è la sovraestensione dell'articolo *la*: si vedano sintagmi di Fatma come *la trenino* o *la giardino*. La distinzione di genere tra i pronomi di terza persona *lui* e *lei* è la prima ad apparire ed è attestata anche in varietà molto elementari.

*Secondo stadio*. Compaiono i primi fenomeni di accordo a livello degli articoli: anche se continuano ad esservi sovraestensioni ed errori, gli apprendenti iniziano a usare sistematicamente *la* con i nomi femminili e *il* con quelli maschili; leggermente più tardivo è invece l'accordo degli articoli indeterminativi *una* e *un* con i nomi che li seguono. Quasi contemporaneamente avviene anche l'acquisizione degli articoli determinativi plurali *i* e *le*. Gli allomorfi *lo* e *gli*, varianti di *il* e *i* usate in particolari contesti fonologici (come in *lo spillo*, *gli spilli*), sono appresi assai più tardi.

*Terzo stadio*. Gli apprendenti iniziano ad accordare gli aggettivi attributivi con i nomi a cui si riferiscono. Fino a questo punto, infatti, venivano tipicamente prodotti sintagmi come *amici italiano*, in cui l'aggettivo compariva in una forma invariabile, spesso quella del singolare maschile; ora invece gli aggettivi si accordano per genere e numero con i rispettivi nomi: ad esempio *mia sorella* e *la mia sciarpa*. Si noti però

che in questa fase non è ancora del tutto stabilito l'accordo tra soggetto e aggettivo predicativo: avremo dunque sintagmi come *la cucina è piccolo* o *Siena è troppo bello*.

*Quarto stadio.* L'accordo gradualmente compare tra tutti gli elementi della frase: dapprima tra il soggetto e l'aggettivo predicativo; in seguito anche tra il soggetto e il participio passato (*io sono andata* e non più *io sono andato*, riferito ad una donna).

### *L'espressione della modalità*

Un ultimo ambito sul quale sono state compiute recentemente delle importanti ricerche è quello dell'espressione della modalità. Con modalità si intende la classe di nozioni che riguardano l'atteggiamento del parlante nel pronunciare un determinato enunciato: questo può essere caratterizzato dalla modalità del dubbio, dell'ipotesi, della certezza, della volizione ecc. I 'modi' del verbo della grammatica tradizionale (indicativo, imperativo, congiuntivo, condizionale) sono maniere di esprimere, mediante un insieme di morfemi grammaticali, alcune tra le più importanti modalità linguistiche. Anche l'acquisizione della modalità nella L2 segue una sequenza evolutiva costante e relativamente indipendente da fattori quali la lingua materna o il contesto di apprendimento.

*Primo stadio.* Non sono stati ancora sviluppati mezzi specifici per l'espressione della modalità: gli apprendenti fanno ricorso essenzialmente all'intonazione (dubitativa, affermativa, imperativa) e soprattutto alla buona volontà interpretativa dell'interlocutore.

Uno dei mezzi per esprimere i propri stati di conoscenza che compare fin dalle primissime fasi è la formula fissa *non so*.

*Secondo stadio.* Compaiono i primi verbi e avverbi modali. Tra gli avverbi figurano frequentemente *forse, bisogno, possibile*; tra i verbi emergono invece abbastanza presto forme di *volere* e *potere* (dapprima non analizzate, e solo in seguito coniugate correttamente). Un po' più avanti appaiono anche i primi usi di *dovere*. Vengono anche acquisiti verbi che modalizzano il grado di certezza del parlante, come *pensare, credere*.

*Terzo stadio.* *Dovere* e *potere* cominciano ad essere usati non solo in senso deontico, per esprimere necessità o possibilità morali, ma anche in senso epistemico, per esprimere il grado di certezza del parlante rispetto ad un enunciato: si avranno quindi frasi come *Devono stare altri documenti all'ufficio*.

*Quarto stadio.* In accordo con la sequenza evolutiva della morfologia verbale vista in precedenza, la coniugazione dei verbi nei modi condizionale e congiuntivo avviene a livelli molto avanzati di acquisizione. E' solo a questo livello che la modalità viene espressa non con mezzi lessicali ma con morfemi grammaticali.

### *Cogliere i mutamenti*

Nelle pagine precedenti abbiamo visto come l'interlingua sia qualcosa di altamente sistematico in almeno due sensi: da un lato, gli apprendenti seguono delle sequenze di apprendimento regolari, uguali per tutti e quindi prevedibili; dall'altro, in ciascun momento il sistema interlinguistico di un individuo è strutturato in modo logico e coerente, secondo principi di funzionalità ed economia. Viene quindi sfatata l'immagine delle produzioni interlinguistiche come qualcosa di erratico, un'accozzaglia di errori illogici e idiosincratici; tuttavia, non bisogna nemmeno cadere nell'errore contrario, credere cioè che tutto ciò che si trova nell'interlingua sia prevedibile e sistematico. L'acquisizione, infatti, è un processo graduale, nel quale coesistono contemporaneamente molti sotto-processi: non si può certo dire 'Oggi l'allievo ha imparato ad accordare gli articoli con i nomi', perché dalla totale mancanza di accordo all'accordo sistematicamente corretto possono passare molti mesi, forse anni, durante i quali avremo l'accordo solo per certe strutture e non per altre o, anche relativamente alle stesse strutture, avremo un accordo fornito in modo più o meno consistente, secondo una logica probabilistica e non categorica. Le 'regole' dell'interlingua sono quindi rappresentabili come occorrenze più o meno probabili di una data struttura in un dato contesto: all'inizio l'allievo non accorderà mai l'articolo col nome, poi lo accorderà qualche volta, poi lo accorderà molto spesso, commettendo errori solo in casi particolari, infine le accorderà sempre, come fanno i parlanti nativi. L'acquisizione di una regola deve essere dunque visto come un processo di lenta emersione, piuttosto che come l'aggiunta di un blocco costruttivo monolitico alla volta. Possiamo anche paragonare lo sviluppo

dell'interlingua a una rete elastica, che ha sì una sistematicità, ma nella quale le relazioni tra i nodi (le 'maglie') sono più o meno flessibili e possono essere sempre riviste.

Ma oltre a questa variabilità sincronica, interna al sistema interlinguistico, c'è anche un altro tipo di indeterminazione che riguarda il processo evolutivo. Le sequenze di cui abbiamo parlato sono sì universali, ma il tempo necessario per passare da uno stadio all'altro è variabilissimo, dipendendo dallo stile di apprendimento, dalla quantità di esposizione all'input, dalla lingua materna. Inoltre, le sequenze studiate non coprono certo tutti gli aspetti della grammatica della lingua italiana: in parte perché il settore di studi è ancora piuttosto giovane e restano parecchie ricerche da fare, in parte perché certe regole sembrano non essere apprese in sequenze determinate.

In conclusione, quindi, un insegnante o un ricercatore non possono prevedere aprioristicamente e con assoluta certezza in quale direzione evolverà ciascun aspetto del sistema interlinguistico: occorre dunque sviluppare una sensibilità verso tali sistemi che permetta di capire, volta per volta, 'cosa bolle in pentola', quali sono gli aspetti su cui l'apprendente sta focalizzando l'attenzione, i punti di elasticità della rete, dove c'è fermento, mutamento. Per sviluppare questa sensibilità serve molta esperienza e attenzione agli indizi che gli alunni ci danno dei loro tentativi di formulare ipotesi, di ristrutturare l'interlingua. Un esercizio molto utile, che mi sento di consigliare a chiunque, consiste nel registrare brevi segmenti di conversazione e trascriverli accuratamente: pochi minuti possono bastare, ma è importante che vengano annotate tutte le espressioni esattamente come sono pronunciate, includendo anche le esitazioni, le pause, le mezze parole, le auto-correzioni. In questo modo si riesce a concentrare l'attenzione su ciò che dice lo studente, cercando di ricostruire il sistema attuale e i suoi punti instabili, di potenziale evoluzione. Ci si interrogherà quindi sulla logica di quel sistema interlinguistico e sulle sue direzioni di sviluppo immediate, affinando una sensibilità che renderà poi in grado, col tempo, di compiere simili analisi anche più velocemente, sinteticamente, senza l'ausilio della trascrizione (che rimane però un esercizio indispensabile, da svolgere periodicamente). Si possono fare simili analisi anche sulle produzioni scritte, ma queste non potranno mai sostituire completamente i testi orali: è nel parlato che si colgono meglio tutti i fenomeni spontanei che costituiscono il 'nocciolo profondo' dell'interlingua. (Per una tabella con cui raccogliere le osservazioni relative allo sviluppo dell'interlingua, cfr. il capitolo III di G. Favaro).

#### 4. Il rapporto tra lingua materna e seconda lingua

Fino a qui abbiamo parlato di sequenze universali, valide per tutti gli apprendenti. Abbiamo però anche accennato al fatto che la velocità con cui si passa da uno stadio all'altro è variabile e può dipendere, tra le altre cose, anche dalla lingua materna. Ad esempio i parlanti di lingue con una morfologia flessiva minima o nulla, come il cinese, impiegano più tempo ad acquisire il sistema dei suffissi grammaticali italiani rispetto a quelli che parlano lingue flessive. Si può vedere il rapporto tra prima e seconda lingua sia in termini negativi che positivi. In termini negativi abbiamo i fenomeni di 'interferenza', abitudini della prima lingua che vengono trasferite alla seconda con effetti indesiderati, in quanto provocano errori: per fare solo qualche esempio, citiamo il caso dei bambini arabi che non distinguono in italiano tra /b/ e /p/ o tra /e/ e /i/ in quanto tali distinzioni non esistono in arabo; oppure si può pensare ai cinesi che producono sintagmi come *banana di pelle* o *tigre di testa* per dire PELLE DI BANANA o TESTA DI TIGRE, in quanto nella loro lingua il modificatore precede il nome e non lo segue. D'altra parte, non si deve trascurare il fatto che la prima lingua può aiutarci nell'acquisire la seconda: grazie a essa possiamo formulare delle ipotesi che si riveleranno talvolta anche giuste. Anzi, si può dire che praticamente tutti gli apprendenti affrontino la seconda lingua basandosi in qualche misura su delle strategie di confronto con la prima, cercando cioè delle "identificazioni interlinguistiche". Se la distanza tipologica tra le due lingue è grande, tali identificazioni non condurranno molto lontano, a parte la conoscenza di certi principi comuni a tutte le lingue umane come il fatto che le unità possono essere combinate, modificate reciprocamente, che esistono diversi modi per dire cose simili, ecc. (tutte cose, si noti, che i bambini che apprendono la lingua materna devono imparare). Ma se le due lingue appartengono alla stessa famiglia, e magari anche a uno stesso sotto-gruppo, le possibilità che le ipotesi basate sulla L1 si rivelino esatte sono molto maggiori: si pensi al diverso grado di difficoltà con cui un italiano riesce a leggere un testo in spagnolo, in tedesco o in turco. In questo caso le somiglianze possono riguardare tanto il lessico che la grammatica e, a parte certi "falsi amici" che uno è indotto a trasferire dalla prima alla seconda lingua con conseguenze più o meno comiche (come pensare che *burro* in spagnolo

significchi BURRO, quando invece significato ASINO), le identificazioni interlinguistiche saranno spesso corrette.

Ma c'è un altro punto importante che deve essere menzionato parlando dei rapporti tra prima e seconda lingua: mantenere la prima lingua è utile, inutile o addirittura dannoso per chi ne sta acquisendo un'altra? Capita di sentire alcuni genitori o insegnanti che sostengono che, per aiutare il bambino ad acquisire l'italiano meglio e più speditamente, sarebbe opportuno sospendere l'uso della lingua materna a casa, immergendo così il bambini in un ambiente al 100 % italofono. Tale concezione si basa su un modello "idraulico" dell'apprendimento linguistico: il cervello sarebbe come un vaso, le lingue sarebbero i liquidi in esso contenuti; se deve entrare una nuova lingua, un'altra deve per forza uscire. Si tratta di un'idea profondamente errata. Innanzitutto, il cervello pare avere una capacità quasi illimitata, sicuramente molto alta, per le lingue: sono attestati casi di individui eccezionali che conoscevano fino a 27 lingue, ma non è raro trovare persone che conoscono a fondo sei o sette lingue diverse, senza che nessuna di esse sia disturbata dalle altre. Quindi, il posto c'è. Si potrebbe allora dire che mantenere la L1 (o eventuali altre lingue apprese in precedenza) comporti un rallentamento nell'acquisizione della nuova lingua, inducendo un periodo di confusione; ma anche questo non è vero. Negli Stati Uniti esistono da tempo le scuole bilingui, in cui gli studenti ricevono il 50 % dell'istruzione in inglese e il 50 % nella loro lingua materna. Se si confrontano i risultati ottenuti *in inglese* da questi studenti con i risultati ottenuti da altri inseriti in normali programmi di "sommersione" linguistica (100 % dell'istruzione in inglese L2), si nota che i primi ottengono risultati consistentemente migliori.

Come spiegare questa situazione apparentemente paradossale? Cummins propone un modello in cui le competenze nella prima lingua interagiscono con quelle della seconda: invece di pensare a un modello idraulico chiuso, in cui la permanenza della L1 impedisce l'entrata della L2, occorrerebbe vedere la *competenza linguistica globale* come un grande vaso comune che viene riempito tanto dalla L1 che dalla L2 (e dalla L3, L4 ecc.; cfr. anche il capitolo di Ellero in questo volume). In particolare, le abilità avanzate che abbiamo chiamato CALP ("abilità linguistiche cognitive accademiche") sono trasferibili dalla prima alla seconda lingua: se ho imparato a sottolineare, a riassumere un testo, a ragionare astrattamente con il linguaggio, a fare ipotesi controfattuali e così via, non devo re-imparare tutto ciò nella seconda lingua. Gli anni della scuola sono un periodo molto importante per l'acquisizione delle CALP: se il bambino prosegue nella L1 il proprio sviluppo linguistico-cognitivo, potrà poi fare uso di tali risorse nella seconda lingua. Se invece questo sviluppo viene arrestato - perché la L1 viene svalutata e quindi persa o sottoutilizzata - la conseguenza sarà allora veramente un rallentamento, un ostacolo, allo sviluppo generale, che si ripercuoterà anche sulla L2. E' solo in questi casi che possiamo parlare di "bilinguismo sottrattivo". Ma, si noti bene, non è che, come nel modello idraulico, la L1 sottragga qualche cosa allo sviluppo della L2, ma l'esatto contrario: è la L2 che, se spodesta completamente la L1, causa il rallentamento.

Se invece la L1 viene mantenuta e si sviluppa insieme alla L2 avremo il "bilinguismo additivo": una serie di vantaggi cognitivi da parte delle persone bilingui, vantaggi che consistono in una maggiore capacità di decentrarsi, nell'uso più creativo del pensiero divergente, nella precoce presa di coscienza dell'arbitrarietà del linguaggio, nella capacità di fare sofisticati ragionamenti metalinguistici. A queste conseguenze positive sul piano cognitivo sono da aggiungere l'ovvio vantaggio di conoscere due lingue invece che una e tutta una serie di vantaggi sul piano socio-affettivo. Innanzitutto, mantenere la L1 permette di comunicare con i genitori: questi sono spesso preoccupati, e a ragione, del fatto che i figli dimentichino la lingua materna, rendendo così impossibile o molto stentata la comunicazione all'interno del nucleo familiare. Non sono rari ad esempio i casi di famiglie in cui i genitori parlano arabo a figli che parlano solo italiano, con notevole disagio da parte di entrambi; questa situazione, oltre a causare difficoltà di comunicazione, genera nei figli un senso di svalutazione dei genitori, che vengono visti come parlanti incompetenti dell'italiano, invece che come parlanti competenti di un'altra lingua. In secondo luogo, la perdita della lingua materna causa spesso, durante l'adolescenza, dei seri conflitti identitari: a quell'età, infatti, il ragazzo si rende conto che, nonostante tutti i suoi sforzi di assimilazione, non è e non può essere considerato un italiano al 100 %. D'altra parte, l'incapacità di parlare la lingua della propria famiglia lo rende anche estraneo alla cultura di origine familiare (la lingua è uno dei più forti meccanismi di formazione dell'identità etnico-sociale). Da qui una sensazione di non appartenenza, di non identità, così sintetizzata da uno scrittore franco-maghrebino: è come se le due lingue-culture fossero due sedie e io mi trovassi in mezzo, senza essere seduto su nessuna. Avviene allora che gli adolescenti riprendano interesse in quella lingua che hanno rifiutato durante l'infanzia, ma a questo punto apprenderla diventa assai più faticoso. Infine, il mantenimento della lingua familiare consente



di comunicare con i parenti rimasti nel paese d'origine e, nell'eventualità in cui il progetto migratorio familiare cambi, rende possibile un eventuale 'ritorno a casa'.

In conclusione si può affermare - una volta tanto senza esitazioni e qualificazioni - che **perdere la L1 non fa mai bene, mantenerla non fa mai male**. Cosa può fare dunque la scuola affinché i bambini conservino la propria lingua materna? Data la situazione migratoria e legislativa in Italia, è difficile immaginare molte situazioni in cui sia proponibile un approccio come quello della scuola bilingue statunitense, in cui le materie curriculari vengono insegnate in entrambe le lingue. A un simile modello ci si potrebbe comunque avvicinare utilizzando i mediatori linguistico-culturali, dove ci sono, per permettere, soprattutto ai bambini neo-arrivati, di proseguire lo sviluppo linguistico-cognitivo nella L1 almeno nei primi tempi in cui non possono farlo in italiano; le modalità organizzative concrete potrebbero essere sia corsi parzialmente concomitanti con le lezioni ordinarie, sia corsi paralleli pomeridiani. Questi ultimi vengono spesso organizzati all'estero dalle stesse comunità immigrate, più o meno in collaborazione con la scuola pubblica, e, se condotti adeguatamente, possono dare dei buoni risultati.

Tuttavia, l'agente principale di mantenimento della lingua materna è senza dubbio la famiglia: è molto più naturale parlare la L1 con i propri genitori che non seguire corsi pomeridiani appositi; inoltre, l'educazione linguistica familiare è a costo zero per l'istituzione e può avere luogo anche per alunni parlanti lingue poco diffuse. La scuola, per parte sua, dovrà quindi rassicurare i genitori e incoraggiarli a far crescere i propri figli bilingui, dissipando i timori generati dal modello idraulico e dal preconcetto che la scuola italiana consideri le altre lingue negativamente, come ostacoli all'apprendimento dell'italiano, o le ponga in una condizione di inferiorità sociale. Saranno perciò validi tutti gli interventi attraverso i quali la scuola mostra un atteggiamento favorevole verso le lingue di minoranza, cercando di venire incontro a chi le parla invece di stigmatizzarlo: comunicazioni scuola-famiglia, libri, riviste, fumetti, cartelloni, audio- e videocassette, tutti in lingue diverse dall'italiano, contribuiranno a creare un **ambiente multiculturale** che comunica certi atteggiamenti e valori implicitamente ma con forza, forse più di tante lezioni teoriche sull'uguaglianza tra culture. In questo modo la famiglia si sentirà autorizzata, incoraggiata, dalla scuola a fare ciò che normalmente desidera: insegnare la propria lingua ai figli, sentendola come una risorsa, una competenza, e non come un fardello negativo di cui sbarazzarsi.

## 5. Insegnare l'italiano: perché e come?

### *Vale la pena insegnare l'italiano?*

Si sente spesso dire che i bambini immigrati apprendono le lingue velocemente e con facilità; l'implicazione che alcuni traggono è che non serve quindi spendere più di tante energie per insegnargliele, dato che, dopo qualche mese di emergenza iniziale, la natura fa il suo corso senza problemi. Questo tipo di argomentazione presenta diversi problemi. Innanzitutto, nel confrontare gli allievi immigrati con gli adulti che apprendono le lingue a scuola ci si dimentica che i bambini ricevono decine di ore alla settimana di input in italiano da parte di decine di parlanti nativi, mentre gli adulti che frequentano i corsi di lingue hanno poche ore di input fornite da un solo insegnante: se si eliminano queste differenze, si osserva che i bambini apprendono le lingue più lentamente degli adulti. Si pensi ai progressi che fanno in inglese come lingua straniera i bambini che lo apprendono alle elementari e gli adulti che frequentano corsi di lingue: dopo tre anni, questi ultimi hanno appreso senz'altro molte più parole e regole grammaticali. Come sintetizza MacLaughlin (1992: 2),

gli insegnanti non devono attendersi risultati miracolosi dai bambini che apprendono una seconda lingua: come minimo, dovrebbero attendersi che imparare un'altra lingua sia un'impresa tanto difficile per i bambini quanto lo è per loro come adulti. Anzi, potrebbe anche essere più difficile, dato che i bambini piccoli non dispongono di tecniche mnemoniche ed altre strategie che gli adulti possono utilizzare per apprendere il lessico e la grammatica di una lingua.

Un altro motivo per cui i bambini possono dare l'impressione di apprendere le lingue più velocemente degli adulti è che i loro bisogni linguistici fondamentali sono più limitati, specialmente quando sono piccoli:

come abbiamo visto, con poche parole ben scelte i bambini sono in grado di interagire con i compagni e con gli adulti e si stima che le abilità comunicative interpersonali di base (BICS) siano in media ben controllate dopo circa un anno. A questo punto si può essere tratti in inganno e pensare che gli alunni abbiano già colmato lo svantaggio linguistico, in quanto 'si comportano come tutti gli altri'. Ma se si passa dalle impressioni a verifiche più puntuali, si vede che ciò non è vero e che rimangono molte lacune a livello di competenza lessicale, grammaticale e pragmatica, specialmente nelle aree di uso cognitivo-accademico della lingua (CALP): tali lacune vengono colmate solo dopo una media di quattro-sei anni, quando si può effettivamente dire che i bambini immigrati hanno raggiunto lo stesso livello dei compagni.

Accanto a queste idee sulla presunta facilità da parte dei bambini ad imparare le lingue, altre contribuiscono alla concezione per cui l'istruzione sia poco necessaria, se non inutile. Secondo Larsen-Freeman, per anni è circolato un "mega-mito", consistente nel credere che "ciò che funziona nell'acquisizione naturale delle lingue dovrebbe automaticamente diventare la pedagogia della classe". Gli studi che abbiamo visto nella prima parte del capitolo ci danno un'idea di come si sviluppa il processo di apprendimento in condizioni naturali; abbiamo anche detto che la maggior parte dell'italiano che acquisiscono gli alunni immigrati deriva da interazioni spontanee e non da pratiche esplicite di istruzione linguistica; ma tutto ciò non deve indurci a credere che non ci sia alcun ruolo per la scuola se non fornire occasioni di incontro ed esposizione alla L2. Gli studi sull'acquisizione non guidata ci dicono cosa è minimamente necessario affinché l'interlingua si sviluppi: una certa quantità di input e le capacità cognitive universali di cui tutti gli esseri umani sono dotati. Tuttavia, sostiene Larsen-Freeman (1995),

L'obiettivo delle teorie sulla seconda lingua è di stabilire cosa è minimamente necessario perché si verifichi l'acquisizione, ma ciò che è minimamente necessario per l'acquisizione della seconda lingua al di fuori della classe [di lingue] non rappresenta automaticamente il modo più efficace di apprendere in classe. Si spera cioè che un insegnamento efficace possa accelerare i processi naturali o, come dice Widdowson, "l'istruzione si basa sul presupposto che la natura possa essere migliorata dall'artificio". Eppure gli studiosi della seconda lingua talvolta hanno compiuto il passo non giustificato di prescrivere o proscrivere certe pratiche pedagogiche in base ai risultati degli studi sull'acquisizione non guidata. Come insegnante, non mi chiedo cosa sia minimamente necessario perché i miei studenti apprendano, ma cosa posso fare affinché il loro apprendimento risulti ottimale.

L'insegnamento agli studenti non italofoni deve allora configurarsi come un aiuto ai loro processi di acquisizione naturale: questi sono sì la base di tutto il percorso di sviluppo dell'interlingua, sono anche "il minimo necessario" perché esso si dia, ma possono essere facilitati e accelerati mediante interventi pedagogici adeguati. Pienemann, uno dei principali ricercatori sulle sequenze di apprendimento, ha proposto due principi: il principio di apprendibilità, per cui solo certe strutture sono apprendibili a un determinato stadio di evoluzione dell'interlingua, e il principio di insegnabilità, per cui solo le strutture apprendibili possono essere insegnate con qualche vantaggio. In una serie di esperimenti, Pienemann ha mostrato che gli interventi educativi basati sulle strutture apprendibili fanno sì che i soggetti passino con maggiore rapidità da uno stadio della sequenza evolutiva al successivo; inoltre, essi sono utili anche per insegnare quegli aspetti della grammatica che non obbediscono a sequenze di apprendimento determinate. Tuttavia, l'istruzione esplicita riguardante strutture troppo distanti dal livello corrente, e quindi non apprendibili, risulta del tutto inutile, quando non è addirittura dannosa, perché induce negli apprendenti comportamenti di elusione per timore di sbagliare che li fanno regredire a stadi dell'interlingua forse più corretti dal punto di vista formale, ma anche più semplificati e primitivi. Prendiamo come esempio la sequenza di acquisizione della morfologia verbale: se abbiamo a che fare con un apprendente che utilizza ancora solo forme verbali non analizzate (primo stadio), potremo essergli utili se, dopo un po', lo aiuteremo a notare e usare il morfema *-to* del participio passato (secondo stadio). Ma un'istruzione esplicita e sistematica sull'imperfetto, e peggio ancora sul futuro o sul condizionale, sarà fuori luogo: il nostro soggetto potrà, sul momento, imparare qualcosa, risolvere con uno sforzo cosciente di attenzione alcuni esercizi (questo specialmente se si tratta di un adulto alfabetizzato e con una propensione all'analisi), ma non potrà acquisire l'imperfetto o il futuro se non avrà prima padroneggiato il participio passato.

Come si è detto, non tutte le strutture di una lingua vengono apprese secondo sequenze universali; inoltre, non abbiamo ancora scoperto tutte queste sequenze. Gli insegnanti, oltre a essere a conoscenza dei risultati delle ricerche, dovranno dunque sviluppare la capacità di capire 'cosa bolle in pentola' per trovare le aree su cui gli studenti stanno tentando di progredire, di analizzare il codice, potendo così aiutarli efficacemente. Il principio di questo tipo di didattica è dunque mettere l'apprendente al centro, scoprire i suoi bisogni, le sue strategie, i suoi problemi e affiancarlo nel difficile compito che ha di fronte.

## *Diversi tipi di educazione linguistica*

Dato per scontato che sia utile fornire qualche tipo di istruzione linguistica agli allievi non italofoeni, prima di passare a discutere come essa debba essere occorre chiarire bene le idee in merito a cosa intendiamo parlando di educazione linguistica. A scuola, infatti, quando si parla di educazione linguistica si intendono almeno cinque cose diverse.

1) *Insegnare un codice*. Come funziona un certo sistema linguistico? Come si producono unità ben formate? Obiettivo è la competenza linguistica, cioè la conoscenza del lessico e della grammatica. Interventi didattici in questo senso saranno ad esempio gli esercizi volti a focalizzare l'attenzione sui suffissi verbali, sugli articoli, sulle preposizioni, insegnando come e quando si usano.

2) *Insegnare a usare un codice*. Che cosa si può fare con le unità del sistema linguistico? Quando usarle? Obiettivo è la competenza comunicativa, cioè sapere comportarsi socialmente mediante il linguaggio. Ad esempio si insegnerà come è opportuno rivolgersi all'insegnante, ai compagni, a un negoziante, a un estraneo; come ci si può scusare, richiedere educatamente, dissentire, complimentarsi.

3) *Insegnare a parlare del codice*. Come si possono descrivere e analizzare le unità linguistiche? Come le si può chiamare? Le tradizionali analisi logica, grammaticale, del periodo sono proprio questo: sviluppano la capacità di dare un nome a ogni parte del discorso, dalla semplice congiunzione alla frase più complessa.

4) *Insegnare a scrivere*. Come trascrivere sulla carta i suoni del linguaggio? Esistono particolari convenzioni in merito: ad esempio, al fonema /a/ corrisponde il grafema *a*, al fonema /ʃ/ corrispondono i grafemi *sci* (ad esempio in *sciupare*, *sciocco*, *sciarpa*) e *sc* (ad esempio in *scelta*, *scivolo*), al fonema /k/ corrisponde *c* in certi contesti (*cane*, *cuore*, *cuoco*) e *q* in altri (*quadro*, *questo*).

5) *Insegnare a pensare da alfabetizzati*. Abbiamo già parlato della distinzione tra abilità comunicative di base e abilità linguistiche cognitive-accademiche: uno dei compiti principali della scuola è insegnare queste ultime, ad esempio classificare, formare gerarchie, schematizzare, esporre in modo perspicuo, sintetizzare, collegare le idee. Chiamo tutte queste abilità "pensare da alfabetizzati" perché è stato dimostrato che esse si basano, almeno nella nostra cultura, in gran parte sulla possibilità di usare la scrittura: è questa che ci permette di trattare le parole e le frasi come oggetti da analizzare, combinare, disporre graficamente sulla carta.

E' bene tenere distinti questi diversi obiettivi, in quanto ciascuno di essi richiede diversi interventi didattici. Circa i punti 4 e 5, occorre distinguere gli interventi volti a insegnare come si tiene in mano una penna e si trascrivono i suoni sulla carta (solo in questo caso il termine 'alfabetizzazione' è veramente appropriato) da quelli che servono a insegnare un nuovo sistema di scrittura come l'alfabeto latino a chi, ad esempio, sa già scrivere in caratteri arabi, cirillici, in ideogrammi. Questi interventi didattici sulla 'meccanica' dello scrivere sono poi altra cosa rispetto all'insegnare ciò che si può fare con la scrittura, cioè pensare e comunicare da alfabetizzati: può darsi che il nostro studente abbia già appreso tutte queste abilità nella L1 (si tratta in parte delle cosiddette CALP) e riesca perciò a trasferirle alla L2 facilmente. Oppure si dovrà insegnargliele da zero, come si fa con gli altri alunni italiani che non hanno problemi con il codice linguistico. Per passare a quest'ultimo (punti 1-3), è evidente che insegnare come si chiamano gli avverbi (3) non equivale a insegnare come si impiegano nel costruire le frasi (1), oppure che insegnare come si formano frasi corrette (1) non equivale a insegnare come esprimersi in modo appropriato con esse (2). In particolare, vorrei dissipare gli equivoci intorno all'espressione "insegnare la grammatica": con essa si intende normalmente insegnare a parlare del codice della lingua italiana, dandone una descrizione esaustiva a tutti i livelli di analisi (analisi grammaticale, logica, del periodo). L'espressione è dunque fuorviante, perché ciò che si insegna in simili attività non è tanto la grammatica della lingua italiana, ma un modo in cui parlarne: è la differenza che c'è tra insegnare a parlare di una partita di tennis e insegnare a giocare a tennis. Certo, si potrebbe sostenere che fornire una terminologia metalinguistica può essere utile per spiegare certe regole della lingua: ad esempio, se uno sa che cosa è un articolo, qualcun altro gli potrà spiegare come si usano gli articoli italiani, usando proprio la parola "articolo". Ma questo non è indispensabile: posso benissimo

spiegare come si usano gli articoli facendo svolgere degli esercizi sistematici su di essi, o facendo notare il rapporto tra articolo e nome mediante frecce e sottolineature, senza impiegare una sola volta la parola "articolo". Anche in questo caso starei "insegnando la grammatica", ma non starei facendo analisi grammaticale e potrei anche non averla mai fatta. Ora non è detto, ed è anzi piuttosto dubbio, che attribuire un nome a tutte le unità linguistiche sia un metodo utile per insegnare a usarle: l'allievo viene sottoposto a un grande sforzo cognitivo, dovendo imparare una quantità di termini tecnici che normalmente suonano astrusi e incomprensibili, il che lo distrae dal concentrarsi su come funziona realmente la lingua, soprattutto in quelle aree dove ha i maggiori problemi. La terminologia metalinguistica dovrebbe quindi essere ridotta al minimo, ricorrendovi solo per quelle nozioni che è effettivamente indispensabile descrivere esplicitamente, e sforzandosi sempre di utilizzare, quando possibile, termini molto semplici.

Nei prossimi capitoli si vedranno vari esempi di come si possono aiutare gli alunni che vengono da lontano a imparare l'italiano come seconda lingua. Il filo conduttore di questo saggio è che tali interventi sono senz'altro utili, ma sempre a patto che tengano conto dei processi di acquisizione naturali: un bravo insegnante cercherà di aiutare la 'natura', e di comprenderla, ma non potrà mai sovvertirla completamente. Processi naturali e interventi didattici, dunque, non saranno da contrapporre, ma da armonizzare il più possibile.

### Citazioni e fonti

1.

Per le teorie di Krashen cfr. Krashen (1982), Dulay, Burt e Krashen (1982), Pallotti (1998). La citazione è di Sharwood Smith (1996). Sulla retorica contrastiva cfr. Connor (1996). Su BICS e CALP cfr. Cummins (1981, 1989).

2.

Strategie sociali e cognitive, Wong Fillmore (1976, 1979). Problemi dell'analisi e della sintesi: Klein (1986). Il periodo silenzioso: Gibbons (1985); Saville-Troike (1988); Saville-Troike, McClure & Fritz (1984); Tabors & Snow (1994). Sulle formule Hakuta (1974); Wong-Fillmore (1976); Weinert (1995). Sull'interlingua di base cfr. ad esempio Bernini (1995); Perdue (1996). Sull'ordine delle parole nell'interlingua iniziale Klein & Perdue (1992, 1997). Presentazioni più dettagliate del mio studio sull'interlingua iniziale di Fatma si trovano in Pallotti (1994; 1996; in stampa).

3.

Per rassegne più approfondite sulle sequenze di apprendimento in italiano si vedano Banfi (1993), Bernini e Giacalone Ramat (1990), Chini (1995), Giacalone Ramat (1993), Giacalone Ramat e Crocco Galeas (1995), Pallotti (1998). L'idea dell'interlingua come rete a maglie più o meno elastiche è di Vedovelli (1994). Alcuni esempi discussi sono tratti da Banfi (1991), Chini (1995), Orletti (1988).

4.

Sulle identificazioni interlinguistiche cfr. Bartelt (1997), Selinker (1992). Sui programmi di educazione bilingue Cummins (1989). Sul bilinguismo sottrattivo e additivo cfr. Demetrio e Favaro (1997), Hamers e Blanc (1989).

5.

Lo studio che dimostra che, a parità di condizioni, i bambini sono apprendenti più lenti di adolescenti e adulti è quello di Snow & Hoefnagel-Hoele (1978). Sui tempi necessari per acquisire BICS e CALP cfr.

Collier (1989) e Cummins (1989). Il "mega mito": Larsen-Freeman (1995). Gli esperimenti su insegnabilità e apprendibilità sono discussi in Pienemann (1984, 1989).

Per approfondire.

Alcune introduzioni recenti in italiano alle ricerche sull'acquisizione della seconda lingua sono Chini (1996), Ciliberti (1994), Giacalone Ramat (1986), Pallotti (1998), Tosi (1995).

## Riferimenti bibliografici

- Banfi, E. (1991). Autocorrezioni e dintorni: considerazioni sul parlato spontaneo di italiano/L2 di sinofoni. *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, 20, 333-350.
- Banfi, E. (Ed.) (1993). *L'altra Europa linguistica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bartelt, G. (1997). The ethnography of second language production. *IRAL*, 35, 23-35.
- Bernini, G. & Giacalone Ramat, A. (Eds.) (1990). *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*. Milano: Angeli.
- Bernini, G. (1995). Au début de l'apprentissage de l'italien. L'énoncé dans une variété prébasique. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 5, 15-45.
- Chini, M. (1995). *Genere grammaticale e acquisizione*. Milano: Angeli.
- Chini, M. (1996). Apprendere una seconda lingua: principi, fattori, strategie e problemi. In Nigris (1996).
- Ciliberti, A. (1994). *Manuale di glottodidattica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Collier, V. (1989). How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly*, 23, 509-531.
- Connor, U. (1996). *Contrastive rhetoric*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center.
- Cummins, J. (1989). *Empowering minority students*. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education.
- Demetrio, D. e Favaro, G. (1997). *Bambini stranieri a scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dulay, H., M. Burt & S. Krashen (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press. (Trad. it. *La seconda lingua*. Bologna: Il Mulino, 1985).
- Eckman, R., Highland, D., Lee, P., Mileham, J., Rutkowski Weber, R. (Eds.) (1995). *Second language acquisition theory and pedagogy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ervin-Tripp, S. (1974). Is second-language learning like the first? *TESOL Quarterly*, 8, 111-27.
- Genesee, F. (Ed.) (1994). *Educating second language children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giacalone Ramat, A. & Crocco Galéas, G. (Eds.) (1995). *From pragmatics to syntax: Modality in second language acquisition*. Tübingen: Narr.
- Giacalone Ramat, A. & Vedovelli, M. (Eds.) (1994). *Italiano lingua seconda/lingua straniera*. Atti del XXVI Congresso della Società di Linguistica Italiana, 5-7 novembre 1992. Roma: Bulzoni.
- Giacalone Ramat, A. (1992). Grammaticalization processes in the area of temporal and modal relationships. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 297-322.
- Giacalone Ramat, A. (1993). Italiano di stranieri. In A. A. Sobrero (Ed.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Vol. II: la variazione e gli usi*. Roma-Bari: Laterza.
- Giacalone Ramat, A. (Ed.) (1986). *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*. Bologna: Il Mulino.
- Giacalone Ramat, A. (Ed.) (1988). *L'italiano tra le altre lingue*. Bologna: Il Mulino.
- Gibbons, J. (1985). The silent period: an examination. *Language Learning*, 35, 255-267.
- Hakuta, K. (1974). Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition. *Language Learning*, 24, 287-297.
- Hamers, J. & Blanc, M. (1989). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klein, W. & Perdue, C. (1992). *Utterance structure. Developing grammars again*. Amsterdam: Benjamins.
- Klein, W. & Perdue, C. (1997). The basic variety (or: couldn't natural languages be much simpler?). *Second Language Research*, 13, 301-347.
- Klein, W. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.

- Larsen-Freeman, D. (1995). On the teaching and learning of grammar: Challenging the myths. In Eckman et al. (1995).
- McLaughlin, B. (1992). Myths and misconceptions about second language learning: what every teacher needs to unlearn. Santa Cruz: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Nigris, E. (Ed.) (1996). *Educazione interculturale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Orletti, F. (1988). L'italiano dei filippini a Roma. In Giacalone Ramat (1988).
- Pallotti, G. (1994) *Comunicare con poche parole. L'acquisizione e l'uso dell'italiano da parte di una bambina marocchina*. Università di Bologna, tesi di dottorato in Semiotica, VII ciclo.
- Pallotti, G. (1996). Towards an ecology of second language acquisition: SLA as a socialization process. In B. Wertens, T. Bongaerts & E. Kellerman (Eds.), *Proceedings of EUROSLA 6. Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, # 55.
- Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Pallotti, G. (in stampa) L'acquisizione e l'uso di una seconda lingua come semiotica sociale. In M. Vedovelli (a cura di), [Titolo da definire].
- Perdue, C. (1996). Pre-basic varieties: the first stages of second language acquisition. In B. Wertens, T. Bongaerts & E. Kellerman (Eds.), *Proceedings of EUROSLA 6. Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, # 55.
- Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 186-214.
- Pienemann, M. (1986). L'effetto dell'insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell'acquisizione di L2. In Giacalone Ramat (1986).
- Saville-Troike, M. (1988). 'Private speech: evidence for second language learning strategies during the 'silent' period.' *Journal of Child Language*, 15, 567-590.
- Saville-Troike, M., McClure, E. & Fritz, M. (1984). Communicative tactics in children's second language acquisition. In Eckman (1984).
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage*. London: Longman.
- Sharwood Smith, M. & Kellerman, E. (Eds.) (1986). *Cross-linguistic influence in second language acquisition*. New York: Pergamon.
- Sharwood Smith, M. (1996). Input enhancement and the logic of input processing. Relazione presentata al sesto congresso della *European Second Language Association (EUROSLA 6)*, Nijmegen, 31 maggio - 2 giugno 1996.
- Snow, C. & Hoefnagel-Hohle, M. (1978). The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. *Child Development*, 49, 1114-1128.
- Tabors, P. & Snow, C. (1994). 'English as a second language in preschool programs.' In F. Genesee (Ed.), *Educating second language children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tosi, A. (1995). *Dalla madrelingua all'italiano*. Firenze: La Nuova Italia.
- Vedovelli, M. (1994). Fossilizzazione, cristallizzazione, competenza di apprendimento spontaneo. In Giacalone Ramat & Vedovelli (1994).
- Weinert, R. (1995). The role of formulaic language in second language acquisition: a review. *Applied Linguistics*, 16, 180-205.
- Wong-Fillmore, L. (1976). *The second time around: Cognitive and Social Strategies in Second Language Acquisition*. Unpublished Ph. D. dissertation, Stanford University.
- Wong-Fillmore, L. (1979). Individual differences in second language acquisition. In C. Fillmore, D. Kempler & W. Wang (Eds.), *Individual differences in language ability and language behavior*. New York: Academic Press.

## BIBLIOGRAFIA MINIMA SULL'ITALIANO L2

### TESTI SULL'ACQUISIZIONE DELLA SECONDA LINGUA

- Banfi, E. (a cura di) (1994). *L'altra Europa linguistica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Chini, M. (1996). "Apprendere una seconda lingua: principi, fattori, strategie e problemi". In Nigris, E. (a cura di) *Educazione interculturale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Dulay, H.; Burt, M.; Krashen, S. (1985). *La seconda lingua*. Bologna: Il Mulino. [Ed. originale inglese: 1982]
- Giacalone Ramat, A. (a cura di) (1986). *L'acquisizione spontanea di una seconda lingua*. Bologna: Il Mulino.
- Giacalone Ramat, A. (1993). "Italiano di stranieri". In A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Vol. 2. La variazione e gli usi*. Roma-Bari: Laterza.
- Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Tosi, A. (1995). *Dalla madrelingua all'italiano*. Firenze: La Nuova Italia.

### TESTI SULLA DIDATTICA DELLE LINGUE

- Balboni, P. (1998). *Tecniche didattiche*. Torino: UTET.
- Ciliberti, A. (1994). *Manuale di glottodidattica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Serra Borneto, C. (1998) *C'era una volta il metodo*. Roma: Carocci.
- La collana "Italiano lingua straniera - formazione degli insegnanti", diretta da C. Marellò.  
• Paravia Scriptorium, 1999.

### DIDATTICA DELLE LINGUE AI BAMBINI

#### **In italiano**

- Favaro, G. (1999, in corso di stampa). *Imparare l'italiano, imparare in italiano*. Milano: Guerini.
- Freddi, G. (1990). *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*. Bologna: Liviana.
- Halliwell, S. (1992). *L'inglese nella scuola elementare*. Harlow: Longman.
- Rainoldi, M. e Sodini, S. (a cura di) (1992). *La lingua straniera nella scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Titone, R. (1990). *La lingua straniera nella scuola elementare*. Roma: Armando.
- Titone, R. (1996). *Imparare le lingue giocando*. Recanati: European Language Institute.

#### **In altre lingue**

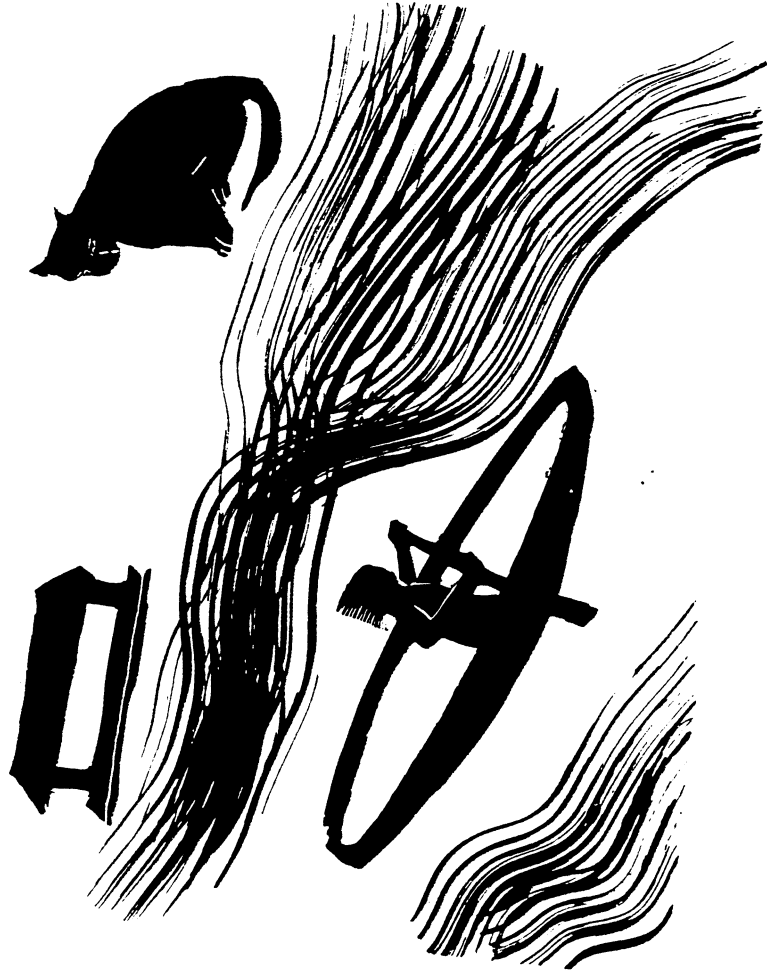
- C. Brumfit, J. Moon & R. Tongue (eds.) (1991). *Teaching English to children*. London: Collins.
- Dunn, O. (1983). *Beginning English with young children*. London: MacMillan.
- Vale, D. with Feunteun, A. (1995). *Teaching children English*. Cambridge: Cambridge University Press.





in

M. Mezzini, C. Rosi,  
Gli specchi tibetani,  
Roma, Meltemi,  
1997



2.4 Mélassage, i frutti dell'incontro:  
appunti per una rilettura della storia

San Juan Chamula, Messico. Il municipio ha muri di calce e panche di legno. Siedo su una di queste mentre l'unico impiegato scrive su un foglietto il permesso necessario agli stranieri per accedere alla chiesa del paese. Attraversiamo la piazza assoluta senza scambiarci una parola. L'impiegato bussa al portone, che si socchiude immediatamente, e mi fa segno di entrare. La chiesa è buia, sembra enorme. Non ci sono banchi e il pavimento è coperto da uno spesso strato di aghi di pino. Ai lati, illuminati dalle candele, i santi ascoltano preghiere in nahuatl: una donna parla e piange, un'altra sussurra, un uomo racconta ridendo e toccando il suo interlocutore di legno dipinto. Ognuno è accoccolato davanti al proprio santo con le offerte ad esso destinate: Coca-Cola, polli, *tamales* e fiori. Mi avvicino a Sant'Anna, dai prorempenti seni nudi; accanto a lei un'altra statua che non riconosco è ornata di specchi. Le voci accorate e soffuse si sovrappongono e attraversano il silenzio, l'oscurità e il familiare profumo d'incenso e di cera.

L'idea che percorre il libro di James Clifford, *I frutti puri impazziscono?*, somiglia all'intuizione che nasce, non senza emozione, al cospetto di quei santi: le culture -sistemi aperti- non muoiono, né sopravvivono, ma si trasformano. Le culture native americane, che siamo abituati a pensare "resistenti" nel passato storico e sterminate o totalmente assimilate a quelle bianche, grazie al dispositivo del sincretismo sono vitali e sono nel presente, con buona pace di un giotnalista famoso che sulle

pagine di un quotidiano italiano ha sostenuto che la civiltà occidentale sia oggi l'unica "viva". Abbiamo parlato, nei paragrafi precedenti, della circolazione di individui, gruppi, idee, rappresentazioni come di fenomeni che, in senso planetario, contraddistinguono la contemporaneità; ma il contatto, la contaminazione, l'ibridazione tra culture nella storia costituiscono una regola più che un'eccezione. Siamo abituati a pensare che gli europei abbiano assegettato, nel corso della storia, le popolazioni del sud del mondo. Ciò è senz'altro vero, ma non lo è altrettanto il fatto che gli uomini e le donne leporati, schiavizzati ed oppressi abbiano cancellato c'è un solo colpo le loro rappresentazioni e i loro saperi per abbracciare in modo passivo e totalizzante quelli "vincenti". Siamo abituati ad immaginare un "prima" pre-moderno in cui ciascun gruppo viveva immerso nella propria autenticità separata infranta solo dalle guerre, dalle mire espansionistiche dell'uomo bianco o di qualche altra popolazione sufficientemente "evoluta" da poter colonizzare i propri vicini. Simili rappresentazioni risultano, ad un'analisi approfondita, insufficienti e fuorvianti. La storia e l'antropologia possono fornirci chiavi interpretative che mostrano sotto un'altra luce le dinamiche dei rapporti tra le culture: l'africanista Jean-Loup Amselle, ad esempio, postula un *métissage* originario che da sempre contraddistingue le relazioni tradizionali tra i diversi gruppi. Egli propone, inoltre, di pensare i gruppi umani legati tra loro in "catene di società", piuttosto che singolarmente conclusi in universi monadici a se stanti<sup>5</sup>. In questo modo le culture risultano aperte le une sulle altre, inserite in sistemi di "continuum" che ne prefigurano la reciproca ibridazione attraverso la circolazione e lo scambio incessanti. Rappresentare in questi termini i rapporti tra società ci fa comprendere come le tradizioni etniche ed i confini nazionali siano in realtà da sempre "porosi", permeabili al passaggio di individui, saperi, visioni del mondo: "Ogni gruppo culturale è unico, così

come lo è ogni individuo, eppure siamo tutti indissolubilmente legati gli uni agli altri dal nostro passato, dal nostro presente e soprattutto dal nostro futuro."<sup>4</sup>

È necessario, a nostro avviso, formulare una didattica che tenga conto di queste considerazioni traendone spunti metodologici mirati ad evidenziare i contatti e gli scambi che hanno arricchito reciprocamente le culture: non si tratta, certo, di passare sotto silenzio le violenze e i soprusi che l'Occidente ha perpetrato ai danni dei popoli nativi americani, delle popolazioni africane con la tratta degli schiavi ed il colonialismo, e dei propri "altri" quali eretici, streghe ed ebrei, ma di lasciare che "la storia ceda il passo alle storie"<sup>5</sup>, che la storia cronachistica e "maschile" delle inquisizioni, delle conquiste, delle armi e delle nazioni sia affiancata dalle storie di contatto, di scambio reciproco, di reinvenzione collettiva. Dai nostri curricula deve emergere che la guerra e la volontà di potenza esercitata per reprimere e distruggere l'altro sono sempre improduttive. La storia che insegniamo deve mostrare che siamo tutti meticci, tanto a livello culturale, quanto a livello genetico. A questo proposito è necessario aprire una parentesi per sbarazzarsi del concetto di razza applicato alla specie umana: nonostante il senso comune ed i sussidiari lo frequentino a tutt'oggi disinvoltamente, gli scienziati hanno dimostrato che non è possibile classificare l'umanità per gruppi omogenei - per razze - né in base a caratteristiche fisiche visibili, né attraverso l'analisi dei geni operata su campioni di sangue. Ogni essere umano, infatti, condivide con tutti i suoi simili circa il 99,5 % dei propri geni e le differenze genetiche riscontrabili tra due individui appartenenti ad una stessa popolazione possono essere più numerose che tra due individui che hanno la pelle di colore diverso. Di questo argomento possiamo trattare con gli alunni, nel quadro degli ambiti storico e scientifico, utilizzando pubblicazioni per ragazzi molto chiare ed attendibili.<sup>6</sup>

Il meticciato emerge in ogni storia, anche in quella

del nostro paese che qualcuno vorrebbe ritracciare "inventando" geo-etnie in un territorio che, posto al centro del Mediterraneo, si trova da sempre, da nord a sud, in stretto contatto con i popoli che si affacciano sullo stesso mare.<sup>7</sup> Dare un simile taglio al sapere che trasmettiamo significa riconvertirlo, o più esattamente imparare a vedere le cose che sappiamo da un punto di vista decentrato<sup>8</sup>, che pone la sua attenzione sui fenomeni di contaminazione, sul fatto che le migrazioni hanno determinato la storia e le culture, sull'assunto "levistraussiano" secondo il quale non esistono popoli senza storia e non esistono culture che la storia non abbia modellato.<sup>9</sup> Possiamo introdurre nei curricula scolastici le categorie trasversali di contaminazione e meticciato anche attraverso gli stessi argomenti di cui solitamente ci occupiamo. Nell'ambito dell'insegnamento della lingua inglese, ad esempio, potremmo facilmente fornire un'immagine più veritiera dei paesi anglofoni se sul piano culinario citassimo accanto al tè, al pudding e alla baked potatoe cibi assai diffusi quali sambusa, felaful, kebab, pizza e piatti a base di curry. Altre semplificazioni e praticabili vie d'accesso al tema della circolazione e ibridazione tra le culture sono rappresentate dall'etimologia delle parole (il cui utilizzo è caldeggiato nei Nuovi Programmi), dalle monografie su popoli e paesi e dai contenuti delle storie di vita raccolte dagli alunni o lette in classe.<sup>10</sup> Nei percorsi didattici che di seguito proponiamo gli spunti di partenza sono costituiti da elementi che afferiscono all'immaginario quali feste, fiabe e racconti.

### ☞ "una festa divertentissima e paurosa"

Una collega ha recentemente espresso la sua punta di rammarico rispetto alla decisione di festeggiare Halloween a scuola. Le sembrava un peccato che

un'iniziativa tanto coinvolgente per i nostri generalmente apatici allievi e così ricca di spunti per la didattica si originasse da un' "americanata", dall'ennesimo frammento di cultura "made in U.S.A." che viene a colonizzare il nostro immaginario.

Eppure Halloween nasconde qualcosa di ben più interessante, qualcosa che ha a che fare con tutti noi: dietro ad Halloween, dietro ai gadget di plastica nera e arancione che ormai popolano le cartolerie all'inizio dell'autunno c'è proprio Lei: la morte, l'universalità della cura e dell'attenzione che il genere umano le ha sempre e dovunque riservato, la particolarità dei modi e delle concezioni che sottostanno al come trattarla.

La società in cui viviamo ha fatto sparire la morte dalla quotidianità. Oggi si muore lontano da casa, all'ospedale o all'ospizio. "La Giacomina", come veniva chiamata in Romagna, è scomparsa dagli scherzi, dai saluti, dai proverbi e dalle canzoni. È diventata un imbarazzante tabù di fronte al quale ci sentiamo disarmati, sprovvisti di trame simboliche sulle quali cucire emozioni e comportamenti. Siamo più soli che mai di fronte al lutto: la mancanza di segni esteriori che lo denotano è soltanto un indice della dissoluzione della ritualità e dei trattamenti ad esso connessi. Nelle culture dette tradizionali il lutto è un passaggio incanalato e gestito dai singoli e dalla comunità: è visibile, condiviso, ha un tempo e uno spazio, vi sono procedure da svolgere per viverlo e per superarlo.

La cultura occidentale ha applicato il suo schema rigidamente dualista<sup>11</sup> anche alla vita e alla morte, ha estromesso quest'ultima dal quadro concettuale del senso relegandola in un'isola di negazione. Le culture arcaiche - o quelle dette tradizionali - invece, concepiscono il mondo attraverso una visione olistica in cui tutto si rispecchia in tutto, in cui ogni essere e accadimento sono parte dello stesso ordine, disordine e morte coin-

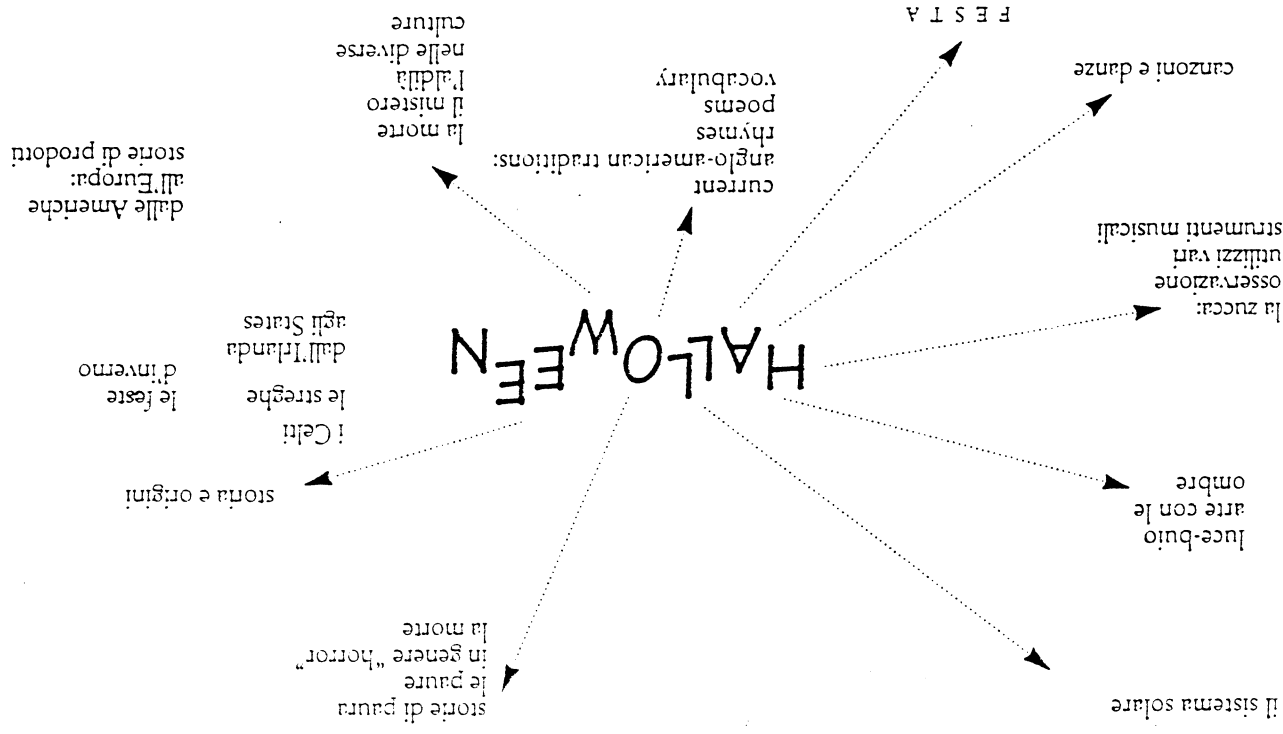
presi. Gruppi umani che hanno vissuto prima di noi, o con i quali condividiamo la contemporaneità, postulano una relazione forte e carica di senso tra i vivi e i morti e dispongono di strumenti culturali finalizzati all'addomesticamento della morte.

Nonostante i bastioni simbolici che la cultura occidentale ha eretto per dissimulare la morte, essa naturalmente esiste e si ripropone quotidianamente all'attenzione dei bambini tramite i mass-media.

È necessario, a nostro avviso, integrare ai processi di trasmissione culturale -istituzionalizzati e non- il discorso sulla morte. Il nostro obiettivo, come adulti e come insegnanti, dovrebbe essere quello di mettere a punto una pedagogia che fornisca quadri ermeneutici nei quali la morte rientra in quanto parte della vita. Dovremmo, in un certo senso, riappropriarci della filosofia sottostante ai riti di passaggio<sup>12</sup> intesi come meccanismi culturali che lavorano per addomesticare il divenire, per far sì che vita e morte siano intese e accettate come parti inscindibili e dialettiche dell'esistenza.

Halloween è anche un'occasione per far festa. La festa, condivisione di un'esperienza, costituisce una strada per riammettere a scuola emozioni e momenti dionisiaci, per uscire dalla deprivazione sensoriale che spesso caratterizza i curricula e le nostre giornate scolastiche. Scrivono i nostri alunni: "...Poi ha inizio la festa vera; è davvero molto emozionante!". "... Una massa disordinata di bambini irianti si avventa giù per le scale e quando entriamo nel corridoio e passiamo la porta ci aspetta l'odore e l'aspetto invitante delle zucche di Halloween". "Mentre Michela mi truccava sentivo il suo dito delicato che mi spalmava una crema fredda, dura nel viso, per costruirmi il volto cadaverico di Dracula".

Ad Halloween ci si traveste, si diviene momentaneamente altri: "Polifemo, madamigella morta, pirata, anima



*di cow-boy, Conte Dracula, vampiro, anima di Jack, fantasma, dottore pazzo, strega, Morte, boia*"; "Io non sapevo chi ero, non sapevo se ero uno zombie, un vampiro, un lupomannaro, la morte, io potevo essere tutto."

La festa prefigura l'allestimento di un ambiente diverso dal solito: un'ottima occasione per far parlare lo spazio di quello che vogliamo noi, per modificarlo in modo che abbia un significato per chi lo abita. "Intanto la classe è diventata un salone di bellezza..."; "Quando siamo scesi in spogliatoio non credevamo ai nostri occhi... era tutto buio tranne nove o dieci zucche che illuminavano la stanza e l'ombra di una strega che si rifletteva verso l'alto sul soffitto."

Il lato spettacolare della festa necessita una fase di preparazione materiale che risulta motivante, unisce il gruppo, costituisce un'occasione di scoperta e conoscenza reciproca, fa fiorire i talenti di tutti. "La festa per me è stata molto bella e allegra perché è stata animata da noi". Il centro d'interesse "Halloween" ben si presta ad un approccio interdisciplinare ed allo svolgimento di attività molteplici: esso presenta una notevole ricchezza di spunti e permette di ricollegarsi a tematiche trasversali quali: identità e differenze (confronto sulle paure, comparazione inter-culturale dei trattamenti connessi alla morte), la relazione uomo-ambiente (il tema della morte nelle feste d'inverno), i fenomeni di contaminazione culturale (storia e origini della festa, l'Europa dei Celti). I punti dei Nuovi Programmi toccati dal percorso verranno esplicitati sotto ai titoli dei paragrafi seguenti.

*Walking out on hallowe'en what did I see?*

"...apprendere modi di dire, filastrocche e canzoni; acquisire un considerevole patrimonio lessicale; accrescere la propria esperienza e allargare i confini della propria conoscenza e dei propri sentimenti"

Se nelle classi in cui operiamo è attivato l'insegnamento della lingua inglese, si presenterà "la notte delle streghe" così come avviene per le altre festività celebrate nel mondo anglosassone. Ci si occuperà degli aspetti descrittivi della ricorrenza: la sera del 31 ottobre, negli Stati Uniti in particolare, i bambini si travestono in modo mostruoso (fantasma, strega, vampiro, ecc...) e, riuniti in bande, vanno di casa in casa a questuare per ottenere leccornie e fare scherzi paurosi agli adulti presentandosi "ritualmente" con la frase "Trick or treat!", tradotta solitamente in italiano "Scherzetto o dolcetto!". L'oggetto-simbolo di Halloween è la zucca trasformata in lanterna, con la quale vengono decorate abitazioni e giardini. È la lanterna di Jack. Ecco la storia che si narra sulla sua origine:

C'era una volta un uomo di nome Jack. Era un tipo piuttosto scanzonato, gli piaceva ridere e raccontare barzellette agli amici del pub. L'argomento su cui preferiva scherzare era nientemeno che il Diavolo: nelle sue storielle il Signore degli Inferi faceva sempre la figura dell'imbranato e dello sciocco.

Jack raccontava, la gente rideva a crepapelle alle spalle del demone. Jack era anche un campione di avarizia: non regalava mai niente a nessuno, non prestava nulla ai vicini, trovava sempre il modo per non pagare il giro di birre quando era il suo turno.

Il giorno che gli toccò di morire, si presentò in Paradiso, ma il suo nome non figurava nella lista delle anime attese a causa della sua avarizia. Decise allora di recarsi all'Inferno, pensando tristemente che fosse quella la sorte che gli spettava, ma quando bussò alla porta, nemmeno il Diavolo lo accolse per punirlo delle infamanti barzellette sul suo conto che Jack si era tanto divertito a raccontare nel tempo della sua vita mortale. È fu così che a Jack non rimase che vagare per l'eternità nel nulla e nella tenebra. Ogni anno, nella notte di Halloween, come tutte le anime dei morti, anche quella del povero Jack torna sulla terra. Se vi capita di incontrarla la riconoscerete dalla zucca-lanterna che ha sempre con sé per illuminare il suo cammino attraverso il buio senza fine in cui è condannato, per sempre, a vagabondare.

A questo proposito, esiste una graziosa filastrocca: Pumpkin, pumpkin/ round and fat/ turn into a jack-o-

lantern / just (clap)/ like (clap)/ that (clap, clap).

La lanterna di Jack si può costruire a scuola: segnaliamo una divertente pagina di istruzioni in lingua su *Festival*<sup>13</sup>, un libricino sulle festività del mondo anglosassone.

Nel contesto dell'insegnamento della lingua inglese, la trattazione di questo argomento costituisce un'occasione di arricchimento del vocabolario attraverso l'individuazione di parole-chiave: pumpkin, lantern, ghost, witch, monster, vampire, death, werewolf, bat, zombie (prestito linguistico haitiano), mummy, skeleton, ecc... L'apprendimento di queste può essere rinforzato e ulteriormente contestualizzato attraverso le filastrocche. Eccone un'altra, che i nostri alunni hanno interpretato in versione rap:

Walking out on Hallowe'en, what did I see ? (Rit.)  
 A little black cat purring at me !  
 A little brown rat squeaking at me !  
 A fat yellow pumping smiling at me !<sup>14</sup>

Segnaliamo, inoltre, la poesia *The garden's full of witches* ricavata dall'esilarante raccolta *There's an awful lot of Hallowe'en*<sup>15</sup>. Tra le canzoni adatte all'atmosfera di Halloween, ricordiamo la sigla del noto telefilm *The Addams family*.

#### *Il signor Sudario, It, Freddy Krueger e altri amici*

"...leggere facili testi di tipo letterario che attivino processi interpretativi; ...acquisire il lessico fondamentale e progressivamente arricchirlo; ...eseguire la lettura di testi ad alta voce; ...produrre testi di tipo descrittivo, narrativo, argomentativo; ...sollecitare tutte le forme di comunicazione orale: descrizione, resoconto, racconto, narrazione, discussione; ...sentir leggere l'adulto; ...accendere interessi idonei a far emergere il bisogno e il piacere della lettura; accrescere la propria esperienza e allargare i confini della propria conoscenza e dei propri sentimenti".

Istituiamo una sorta di festival delle storie di paura da leggere e commentare insieme<sup>16</sup>, per poi parlare delle paure personali e quotidiane e inventare racconti collettivi, individuali o di gruppo da scambiare con altre classi.

Per ricollegarsi all'Halloween americano segnaliamo il divertente film *Hocus Pocus*<sup>17</sup>, adatto ad essere visto e commentato a scuola.

Con allievi delle classi 4° e 5° è interessante affrontare la lettura di *L'albero di Halloween*<sup>18</sup>, "storia notturna" piena di fascino, suspense e saggezza: un gruppo di amici, nella notte di Halloween, incontra un certo Signor Sudario che li guiderà attraverso un incredibile viaggio nel tempo e nello spazio allo scopo di svelar loro le radici dei travestimenti che indossano ed il mistero di questa festa "*divertentissima e paurosa*". Scopriremo che il mistero e Sudario sono la stessa cosa, ovvero la "Comare Secca", come si dice a Roma. Ciò che vuole trasmettere ai suoi giovani accompagnatori è che la morte, parte integrante del nostro esistere, diviene naturale se gli uomini, attraverso le loro culture, l'accettano e l'addomesticano.

Molti dei nostri allievi sono assidui frequentatori del genere "horror": li sentiamo, in certe mattine, raccontarsi film che non abbiamo mai osato vedere mentre si levano il cappotto; vediamo persone che non amano particolarmente la lettura scambiarsi con commoventi entusiastici libri della collana *Piccoli Brividi* e fumetti di *Dylan Dog*; arriviamo a capirci sull'uso del pronome inglese "it" citando l'omonimo film<sup>19</sup>. Quando l'argomento emerge nelle conversazioni collettive, notiamo una specie di pudore, come se si trattasse di una faccenda un po' segreta e un po' proibita. In un certo senso, probabilmente lo è. Che cosa c'è dietro l'horror, dietro questa propensione - che a volte sembra generazionale - per un genere considerato minore o addirittura amorale? La cultura occidentale,

tesa alla cancellazione del male, della morte, della "parte maledetta" dalla propria visione del mondo, ha prodotto, negli ultimi decenni, un particolare tipo di storie horror nelle quali il mostro, il maligno non si trova più in un altrove separato, ma nei luoghi della quotidianità: It si annida nei tombini, il serial killer è un vicino di casa, gli spiriti del male escono dalla TV. È un mondo che ricorda quello vero così come lo percepiscono tanti adulti, come quella mamma che in *America oggi*<sup>20</sup> ha talmente raccomandato al figlio di non accettare passaggi dagli sconosciuti da indurlo a rifiutare di farsi accompagnare all'ospedale dalla signora che lo ha appena investito con la sua auto. Sono le nostre città, dalle cui strade e cortili l'infanzia è scomparsa per l'ansia e la paura che noi adulti abbiamo sviluppato nei confronti di una società affatto amichevole, nella quale ci sentiamo insicuri, indifesi. L'horror e le sue derivate "splatter", dove fiumi di sangue e carni maciullate sono i veri protagonisti, sembrano rispondere in modo simmetrico ed eccessivo all'immaterialità che sempre più caratterizza le nostre relazioni: pensiamo, ad esempio, ai mezzi di comunicazione attuali (dal telefono a Internet) o al terrore del contagio da AIDS che ridefinisce, aumentandolo, le distanze. È l'immagine di un mondo conosciuto attraverso la televisione e i video-games, crudele e ascetico, difficile da decifrare, che genera sperdimento identitario particolarmente in coloro che, come i nostri alunni più grandi, si apprestano a scivolare da infanzie spesso sensorialmente deprivate, prive di avventura fisica, ad adolescenze in molti casi pregresse e un po' solitarie. La nostra ipotesi è che le orrorifiche propensioni letterarie e cinematografiche dei ragazzi siano in parte riconducibili ad una sorta di ricerca d'identità, al recupero del corpo esaltato come immagine nella pubblicità, ma spesso negato come mezzo di conoscenza. Riteniamo che mostri come It o Freddy<sup>21</sup>,

uccisori di giovanissimi, possano essere interpretati come simbolici accompagnatori di altri "mostri mutanti", gli adolescenti, che si accingono a divenire abitatori di corpi e mondi che sentono estranei, indecifrabili. L'horror si rivela dunque esorcismo, ricerca di una catarsi di cui i ragazzi hanno bisogno per assumere ed accettare il divenire, l'inquietudine, la morte, la vita, il passaggio.

Possiamo occuparci dell'horror, nelle classi 4° e 5°, strutturando l'intervento in maniera analoga a quella utilizzata per gli altri generi letterari: letture, discussioni, individuazione delle specificità, produzione di testi. Vista la "delicatezza" dell'argomento, raccomandiamo -prima di programmare simili attività- un'attenta analisi della situazione di partenza, ricordando con Antonio Facci che "chi collega l'horror alla pedagogia sa di compiere un'impresa azzardata e piena di rischi."<sup>22</sup>

### *Samain, i Katchina e Babbo Natale*

"...studiare le società umane nel tempo e nello spazio, nel passato e nel presente (...), la storia come memoria collettiva o insieme di tradizioni culturali che incidono sul presente; ...ricostruire l'immagine del passato muovendo dal presente;...utilizzo strumentale di semplici monografie; ...evitare che l'alunno percepisca, come progressione deterministica, la successione dei vari tipi di società fatti oggetto di studio, facendo rilevare come nello stesso tempo possano coesistere diverse società e come, all'interno di una società moderna, possano sussistere, integrati, alcuni elementi di realtà sociali del passato."

Da dove viene Halloween? Chi l'ha inventato? Perché ci travestiamo così? Cercheremo di rispondere alle domande poste dal Signor Sudario nell'ambito dell'area antropologica.

Il volo notturno della banda di Tom Skeleton ci permette di ritrovare o conoscere le usanze e le idee che al-

cune culture hanno sviluppato circa la morte e l'aldilà. Incontreremo, talvolta trasposte in modo poetico, le consuetudini e le visioni dell' Egitto dei Faraoni, dell'Antica Grecia, del mondo romano, dei Celti e del Messico contemporaneo passando per l'Europa delle streghe e delle cattedrali. Il percorso tracciato dal romanzo può tradursi in un ripasso di temi già trattati - fissati schematicamente nelle grigie che utilizziamo per lo studio dei popoli e dei quadri di civiltà<sup>23</sup> - e/o aprire nuovi campi di ricerca. Ecco alcune delle possibili piste di approfondimento:

- L' Halloween attuale, celebrato soprattutto negli Stati Uniti come festa buffa e macabra riservata ai giovanissimi, affonda le sue radici nel mondo celtico. I Celti fissavano la data che segna la fine e l'inizio dell'anno nella notte del 31 ottobre, la notte di Samain: un'isola nel tempo, un passaggio molto delicato durante il quale le anime dei morti tornavano sulla terra a tormentare i vivi. In questa occasione venivano accesi grandi falò (riconducibili a quelli di Guy Fawkes in Inghilterra o al nostrano "vecchione" di Capodanno) che servivano a tenere lontani gli spiriti del male attraverso l'offerta sacrificale di bestiame e, probabilmente, di esseri umani. Sembra che i rituali prefigurassero anche il travestimento mostruoso, allo scopo di mimetizzarsi coi demoni per dissimulare la propria natura umana e dunque ridurre il pericolo. In Irlanda, lanterne ricavate da rape svuotate al cui interno veniva posta una candela avevano l'analoga funzione di proteggere le case dalle incursioni degli spiriti. Samain non era dunque un gioco da bambini, ma una ricorrenza religiosa connessa alla fine del ciclo agrario e all'arrivo dell'inverno. Intorno all'800 la Chiesa dichiarò il 1 novembre festa di Ognisanti: il nome "Hallowe'en" deriva infatti da "All Hallow's eve", cioè vigilia del giorno di Tutti i Santi.

Verso la metà del XIX sec., una spaventosa carestia spinse gli irlandesi ad una migrazione di massa soprat-

tutto in direzione degli Stati Uniti e il segmento culturale di Halloween si diffuse come folklore nell'America del Nord. La zucca, prodotto autoctono americano, sostituì gli ortaggi utilizzati in Europa a guisa di Jack-o-lantern e divenne il simbolo della ricorrenza.

- Partendo proprio dalla carestia cui accennavamo, si può da un lato costruire una monografia sull'Irlanda, dall'altro seguire le tracce di quegli irlandesi che, attraversando l'oceano per sfuggire alla fame, hanno contribuito con la loro cultura al composito popolamento dell'America del Nord.

- Il caso della zucca ci porta a rinfrescare od acquisire nuove conoscenze circa altre piante ed animali arrivati in Europa dal Nuovo Mondo quali pomodoro, patata, fagiolo, mais, cacao, ananas, tabacco, tacchino, ecc...

- L'origine celtica di Halloween costituisce l'occasione per approfondire le nostre conoscenze su questo popolo, antico abitatore dell'Europa dalle Isole Britanniche al Mediterraneo, dalla Spagna al Mar Nero. La trattazione di questo tema contribuisce a smontare lo stereotipo dei "barbari" privi di cultura ancora massicciamente presente nei libri di testo. Sui Celti esiste molto materiale<sup>24</sup>: indichiamo sinteticamente alcuni aspetti che sembrano interessanti per il nostro discorso:

- i Celti hanno intrattenuto rapporti commerciali con diversi popoli quali i Fenici, i Cartaginesi, gli Etruschi (con i quali, stando ai ritrovamenti degli archeologi, convissero in certe aree dell'Italia centrale), i Greci e i Romani, tutti popoli che, a loro volta, commerciavano con altri: la circolazione di beni era, già all'epoca, talmente ampia da procurare ai Celti oggetti fabbricati in Cina! Tra Celti e Romani vi furono intensi scambi commerciali. Faremo osservare ai bambini che il commercio, così come la pratica del mercenariato (è storicamente comprovata la presenza ingente di truppe mercenarie celtiche in Sicilia), prefigura contatti umani, e dunque culturali, che non si limitano alla mera compravendita.



I Celti utilizzavano la scrittura. Le popolazioni delle Isole Britanniche inventarono diversi alfabeti; alcuni dei gruppi che vivevano nel continente ne usavano uno derivato da quello etrusco, ispirato a sua volta a quello che i coloni greci avevano introdotto in Italia, frutto dell'invenzione dei segni fonetici operata dai Fenici.

Il pantheon celtico era assai composito. Accanto ad una miriade di dei locali vi erano elementi religiosi comuni quali: l'albero della vita, il signore degli animali, il cavallo dalla testa umana, il calderone dell'abbondanza, la coppia di serpenti, Taranis il tuono, Esus "il buono" e Teutates, protettore della tribù in guerra spesso invocato da Asterix. Vi erano poi dee notturne legate all'aldilà: Era, Epona e le Matrone o Matres, triade di donne o fanciulle recanti simboli di abbondanza. A queste ultime, soggette ad apparizioni nel mondo dei vivi, erano riservate i culti estatici. Poiché figure assai simili erano venerate in modo analogo anche in Sicilia e a Creta, accanto all'ipotesi dell'esistenza di una dea Mediterranea pre-greca e pre-celtica, è stata avanzata<sup>25</sup> quella di una contaminazione di credenze avvenuta in Tracia. Qui, fin dal VII sec. a.c., i Greci avevano istituito delle colonie come base per i rapporti commerciali che intrattenevano con gli Sciti - gruppi semi-nomadi che erano in stretto contatto con popoli delle steppe dell'Asia centrale - e da essi sembra avessero ereditato pratiche religiose di tipo sciamanico. Nel IV sec. a.c. consistenti gruppi di Celti si stabilirono in quest'area dove avrebbero assorbito, così come i Traci e i Greci, segmenti culturali di derivazione euroasiatica ed in particolare elementi sciamanici quali il contatto estatico con il mondo dell'aldilà, il volo magico, la metamorfosi animale. Tali elementi sarebbero riscontrabili sia nei culti consacrati alle divinità celtiche sopracitate, sia in quelli riservati ad Artemide e Diana. Era, Epona, Artemide e Diana furono poi, nei secoli successivi, ulteriormente ibridate tra loro.

Di queste convivenze e fusioni di popoli, di queste contaminazioni di dei e visioni del mondo, restano pregnoli testimonianze artistiche in oggetti come il Calderone di Gundestrup.



Placca d'argento col dio Cernunno, dal calderone di Gundestrup (Danimarca). Prima metà del I secolo a.C.

Il calderone di Gundestrup fu ritrovato in una palude dello Jutland (Danimarca) nel 1891. È composto da 13 piastre d'argento e pesa circa 9 kilogrammi. È stato fabbricato intorno al 100 a. c. Per molti anni gli studiosi hanno cercato di stabilirne la provenienza formulando ipotesi che sembravano inconciliabili: il calderone poteva essere opera dei Celti o dei Traci. In base a quali indizi? Eccone alcuni:

Elementi Celtici	Elementi Traci
- il tipo di oggetto (bacile)	- la tecnica a sbalzo
- lo stile delle teste umane	- lo stile delle teste umane
- i torques tipicamente celtici	- i torques usati vicino al Mar Nero
- gli scudi	- bluse e calzoni a righe aderenti
- gli elmi	- i cinturoni
- il serpente con la testa d'ariete	- cani e grifoni
- il dio Cernunno con le corna di cervo	- la rappresentazione del pelo animale

Come risolvere il problema? L'ipotesi più attendibile è che il calderone provenga da una regione della Tracia nella quale un gruppo di Celti migrò nel IV sec. a. c. Le fonti storiche confermano che in questa regione i Celti Scordisci e i Traci Triballoi vissero pacificamente formando un unico gruppo: il potere era equamente distribuito tra i capi Celti e Traci e le idee, le tecniche, i saperi degli uni arricchivano quelli degli altri.<sup>26</sup>

- In seguito alle conquiste romane, la cultura celtica venne assorbita prima dall'Impero e poi dal cristianesimo, ma persistette più a lungo come civiltà nelle isole Britanniche ed in particolare in regioni come la Scozia, che non venne mai conquistata, o l'Irlanda, dove le legioni romane nemmeno sbarcarono.

Segmenti culturali di matrice celtica hanno perdurato in Europa per secoli combinandosi al cristianesimo e alle tradizioni locali. Frammenti di celticità sono conservati in quella tradizione orale che è confluita, nel medioevo, nella letteratura del ciclo Arturiano, leggibile a scuola nelle riduzioni per ragazzi<sup>27</sup>. Nella tradizione popolare di molti paesi europei, infatti, Artù è in contatto con l'aldilà: guida la notturna "caccia selvaggia" o "schiera dei morti" ed è ritratto a cavallo di un caprone in un mosaico di Otranto che risale al XII sec. Nella fata Morgana, sorella di Artù, si suppone una continuità con la dea celtica Morrigan (simile ad Epona). Mentre scriviamo queste righe, il nostro pensiero va per un momento al discorso della nascente ideologia "nordista" che rivendica una propria radice celtica trasformandola in baluardo etnico e cita volentieri la saga di Artù come proprio esclusivo appannaggio. A costoro è bene ricordare che re Artù, ferito in battaglia, giace in una grotta sulle pendici dell'Etna, che le apparizioni di miraggi sullo stretto di Messina prendono il nome di "Fata Morgana", che i trovatori provenzali cantarono le gesta dell'eroina in Sicilia e che il ciclo Arturiano sbarcò sull'isola con i cavalieri bretoni a seguito dei Normanni nell'XI secolo.

- Le streghe, che abbiamo incontrato come travestimento di Halloween e nelle spiegazioni del Signor Sudario, possono divenire oggetto di ulteriore approfondimento monografico. Il fenomeno della caccia alle streghe, che inizia attorno al '300 e sfuma lentamente nel corso del '600, si può presentare attraverso la lettura di documenti dei processi (che costituiscono le fonti storiche principali sul tema) opportunamente scelti tra i tanti reperibili.<sup>28</sup>

- Le discussioni in classe allargano l'orizzonte proposto dal Signor Sudario integrandolo con altre conoscenze su popoli studiati a scuola o incontrati altrove. E noi? Abbiamo usanze o ricorrenze particolari per i defunti? Cosa dicono in merito le persone che ci stanno intorno? Simili interrogativi possono sfociare in una raccolta di dati sistematica. Attraverso interviste fatte dai ragazzi ad amici, parenti e personale scolastico scopriamo cose interessanti: i nonni di Daniele, che sono siciliani, raccontano che "la notte del 1 novembre i morti lasciano su tavoli e vassoi dei doni per i bambini". Il padre di Serena, originario di un paese vicino a Catania, si ricorda che "da piccolo, nella notte dei Morti bisognava dormire con la testa sotto le coperte perché i defunti venivano in casa a portare i regali ai bambini e se per caso i bambini li avessero visti, i morti sarebbero scappati via coi doni." A Pisticci, nel Mezzogiorno (ma anche in altri luoghi del Mezzogiorno), la sera dei Morti si prepara una cena sontuosa, avendo cura di cucinare i cibi prediletti dagli estinti della famiglia. Si imbandisce riccamente la tavola e poi si esce di casa, "dimenticando" la porta o una finestra socchiusa, in modo che i bambini e i giovani della famiglia possano entrare a consumare le vivande destinate ai morti<sup>29</sup>. Tutta questa circolazione di doni e cibi tra adulti, morti e bambini ci ricorda qualcosa...Halloween, naturalmente. Ma lì ci sono anche travestimenti e questue. Scaviamo ancora un po': in Inghilter-

ra, fino al XVIII sec., le donne andavano a "gooding" passavano, cioè, di casa in casa a fare gli auguri di Natale e a consegnare rami verdi a chi dava loro qualcosa. Il giorno di San Nicola (6 dicembre) in molti paesi europei i bambini questuavano travestiti da donne. Una collega ci racconta che a Tarvisio gruppi di bambini circondano gli adulti per strada e li tormentano con rami verdi finché i malcapitati non si mostrano generosi. In un bar di Venezia, il giorno di San Martino, abbiamo visto comparire una banda di ragazzini che, battendo tamburi improvvisati, reclamavano regali. Lasciamoci guidare, questa volta da Claude Lévi-Strauss, un po' più lontano, in America<sup>30</sup>. Presso gli indiani Hopi, periodicamente arrivano i Katchina, personaggi travestiti che premiano o puniscono i bambini in base alla loro condotta. I Katchina, interpretati dagli adulti, incarnano le anime dei primi bambini Hopi, annegati in un fiume al tempo delle grandi migrazioni. Secondo il mito dell'origine, nel periodo in cui gli indiani si stanziarono nei villaggi, i Katchina tornavano ogni anno a far visita ai vivi e quando se ne andavano portavano via i bambini. Gli Hopi, straziati dalla continua perdita dei loro figli, proposero agli spiriti un patto secondo il quale, se questi fossero rimasti nell'aldilà, i vivi si sarebbero impegnati a rappresentarli ogni anno con maschere e danze. "Nei Katchina" dicono i nostri alunni "c'è un misto di Haloween e di Babbo Natale!". Nel breve ma fondante saggio *Babbo Natale giustiziato*<sup>31</sup>, attraverso elementi apparentemente lontani e privi di connessioni, Lévi-Strauss mette in luce una sorprendente ricorrenza di elementi che caratterizzano le feste d'inverno: dai Saturnali romani a Babbo Natale troviamo doni ai bambini, frasche verdi, luci, ricerca di abbondanza e lo spauracchio della morte. Questo continuum di elementi ambivalenti allude allo "spegnersi e al rifiorire annuale della vegetazione, dunque alla morte e alla ri-

nascita della vita"<sup>32</sup>. Con la morte della vegetazione, moriva anche il tempo: calava la luce e si estendeva il regno delle ombre che riportava i morti nel mondo dei vivi. Poiché i morti stanno sottoterra, come i semi, il loro ritorno era temuto e al contempo auspicato: con i defunti occorreva dunque stringere un patto, attuare uno scambio di doni che durava dall'autunno al solstizio, quando la luce e la vita sarebbero tornate. I bambini, "semi della società", impersonano i defunti come principali beneficiari delle feste. In questa concezione i morti non cessano di essere in qualche modo parte della società: così il cerchio del tempo, delle stagioni, delle messi, della comunità allargata composta dalle generazioni presenti e passate addomestica il divenire.

### *Il sole, la zucca, la luce e l'ombra*

"...motivare all'osservazione e alla scoperta; ...cogliere le interazioni dell'uomo con l'ambiente; ...acquisire conoscenze relative alla Terra e al suo posto nell'Universo, (...) al movimento del sole e alle sue variazioni nell'arco dell'anno"

Nell'ambito dell'educazione scientifica, con gli alunni delle classi 4° e 5°, possiamo collegarci ad Haloween trattando della posizione del sole rispetto alla terra e del sistema solare. Nelle classi degli allievi più giovani proponiamo un'attività di osservazione/descrizione/classificazione della zucca e dei suoi numerosi impieghi. La zucca, commentano i nostri alunni dell'*hinterland* bolognese, è come il maiale: non si butta via niente. Possiamo fare un inventario di ricette culinarie, abbrustolirne i semi, vedere come, dalla spessa buccia del peponide, di possono ottenere recipienti e strumenti musicali come quelli africani o sud americani (ad esempio il *berimbau*).

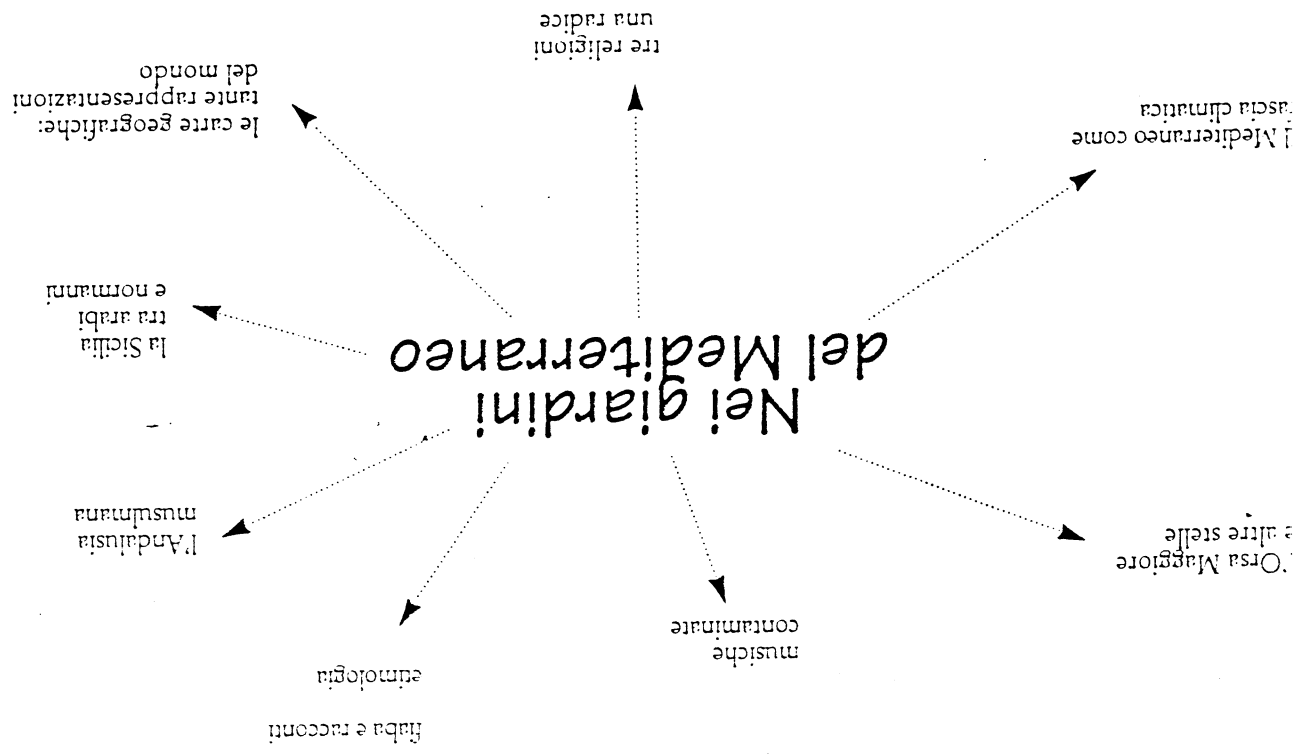
La dinamica luce-buio, ricorrente nel dispiegarsi del tema da cui siamo partiti, può essere rielaborata

sul piano dell'educazione all'immagine. Accanto ad attività piuttosto classiche quali la rappresentazione per sagome e le "ombre cinesi", proponiamo qui di seguito la traccia schematica del percorso d'arte *Scopri il mostro*<sup>33</sup>:

- l'insegnante dispone, in un ambiente oscurato, oggetti grandi (sedie impilate, attaccapanni, drappaggi, ecc...) la cui ombra risulti un po' misteriosa
- i bambini, in coppia, entrano nell'ambiente e lo esplorano (con sottofondo musicale adatto) con l'aiuto di piccole torce elettriche che proiettino le ombre dei "mostri" da noi predisposti
- "catturiamo" ora i mostri che ci sembrano più spaventosi con l'aiuto di un bristol nero e di una matita chiara: mentre un bambino tiene la torcia, il compagno disegna la sagoma dell'ombra proiettata sul cartoncino. Poi la coppia inverte i ruoli, in modo che ognuno immortalì il suo mostro.
- a luci accese ritagliamo le sagome ottenute e lavoriamoci sopra per marcarne l'aspetto mostruoso utilizzando cartoncino colorato, tempera fluorescente, materiali "poveri" quali scampoli di pelliccia sintetica, tende da negozio "pelose", raffia da imballaggio, ecc...
- mostriamo agli alunni immagini di artisti creatori di mostri come, ad esempio, Max Ernst.

I materiali prodotti saranno utilizzati per decorare lo spazio scolastico in cui si svolgerà la festa di Halloween.

Nell'ambito dell'educazione alla musica e al suo possiamo ascoltare, insieme agli alunni, brani che richiamino la paura e il mistero ed analizzarli per scoprire quali sono gli elementi che li caratterizzano. Altra attività da proporre è l'inventario e la produzione di suoni e rumori che "fanno paura", ricollegibile al percorso di decodifica del messaggio televisivo. Oltre alla musica celtica, canteremo e danzeremo altri brani adatti al tema quale *Ballo in Fa diestis minore*<sup>34</sup>.



## Nei giardini del Mediterraneo

L'idea di elaborare un percorso didattico sul Mediterraneo è nata dalla visione di un bel film di Nacer Kheimir: *Les batisseurs du desert*<sup>35</sup> è la storia di un maestro cui viene affidata una sede ai margini del deserto. Al suo arrivo il protagonista si rende conto di trovarsi in una sorta di città-fantasma: nel paese la scuola non c'è e i giovani adulti, colpiti da una maledizione che li attira nel deserto, sono condannati ad un'erranza senza meta che rappresenta, in chiave metaforica, il miraggio dell'immigrazione intesa come riscatto economico in cambio dello sradicamento<sup>36</sup>. Nel film, affascinante ed onirico, compaiono numerosi riferimenti alla tradizione culturale araba: il Libro Sacro, gli jinn del pozzo, i racconti orali berberi e arabi, *Le Mille e una notte*<sup>37</sup>. Sull'architettura di un portone, all'entrata del paese, è incisa la scritta "solo Dio vi vincerà", la stessa che compare in una sala del palazzo dell'Alhambra a Granada: questo è soltanto uno dei molteplici rimandi del film all'Andalusia musulmana, civiltà di scambio e contaminazione fiorente di commerci, arti, lingue, saperi e giardini come quello le cui vestigia cerca, scavando inutilmente, uno dei personaggi del film. I bambini, che tutti sanno condannati - una volta cresciuti - ad unirsi alla schiera degli erranti, sembrano ribellarsi al loro destino rubando ogni specchio del paese per costruire, nel deserto, un sole che chiamano "giardino", simbolo della pienezza e della vitalità esistenziale che essi rivendicano. Gli specchi rubati rappresentano le individualità del villaggio di cui i bambini si appropriano per ricolorare, ricreare, rigenerare, valorizzare l'identità collettiva. In un certo senso si tratta della stessa operazione che la scuola deve imparare a compiere: attingere da ogni storia, da ogni zona simbolica abitata o frequentata dagli allievi analizzandola, ampliandola, reinventandola per conferirle significati condivisi, per arricchire ognuno con gli infiniti mondi possibili che compongono il passato, il mosaico contemporaneo e il futuro.

La nostra proposta è quella di mettere a punto una didattica che presenti il Mediterraneo come rete che collega, come continuum di culture che si sono alimentate le une delle altre. Per secoli furono gli arabi ad assumere il ruolo di intermediari tra Oriente e Occidente battendo ed ampliando quelle vie di comunicazione che sin dall'antichità hanno fatto del Mediterraneo un luogo di connessioni talvolta conflittuali, talvolta collaborative, ma sempre prefiguranti lo scambio di idee, di tecniche, di visioni del mondo tra tutti i popoli che vi si affacciano.

È nello spazio mediterraneo che nascono, confluiscono, convivono tre grandi religioni monoteiste: ebraismo, cristianesimo e Islam. Com'è noto, esse condividono la medesima radice, cosa che risulta anche semplicemente accostandone nomi importanti: Abraham, Abramo, Ibrahim; Miriam, Maria e Merjema. Salomone e Sulejman; David e Davud; Salomone. Nel nostro lavoro di insegnanti dovremmo maggiormente evidenziare questi legami. Ponendo, infatti la nostra attenzione sui numerosi tratti comuni alle tre religioni, integrandone la trattazione al discorso storico e culturale, presentandole in maniera non confessionale, accostandone gli aspetti mistici e poetici contribuiremmo a prevenire ogni forma di integralismo e a combattere il pericoloso stereotipo, sempre più diffuso e mediatizzato, che identifica automaticamente tutti i musulmani con le derive integraliste dell'Islam. Leggiamo, a questo proposito, il seguente brano del Corano (Sura II, 136):

O voi che credete  
che agli ebrei e ai cristiani:  
"Noi musulmani crediamo in Dio e nelle sue rivelazioni,  
ad Abramo, Ismaele, Isacco, Giacobbe  
e alle dodici tribù di Israele  
al libro dato a Mosé  
a Gesù e agli altri inviati:  
per noi ogni inviato viene da Dio..."

Attraverso una monografia sull'Andalusia musulmana - che il team docente può facilmente organizzare servendosi di libri illustrati<sup>38</sup> e testi quali *Gli arabi in Spagna* e *Geografia storica dell'Europa*<sup>39</sup> - permetteremo agli alunni di apprezzare le ricchezze culturali che le ibridazioni favorite dalla rete mediterranea hanno fatto sbocciare nel corso della storia. Dopo aver contestualizzato l'argomento nel quadro dell'epoca, punteremo l'attenzione sulle innovazioni in campo tecnologico ed agrario (sistemi d'irrigazione e nuove colture) e sulla grande tolleranza praticata nel regno in cui convissero musulmani, ebrei e cristiani. Questi fattori consentirono alla civiltà arabo-andalusa di intrattenere fecondi contatti con molti paesi e di divenire un eclettico laboratorio d'arte, scienza e cultura cosmopolita cui molte donne parteciparono attivamente in qualità d'intellettuali, viaggiatrici e poetesse.

La città di Marsala, in Sicilia, porta un nome arabo composto da "mars", porto e Allah. A partire dall'inizio del 700, l'isola divenne progressivamente possesso degli arabi, che vi introdussero nuove tecniche d'irrigazione incentivando la coltivazione di frumento, riso, arance, canna da zucchero, datteri. I banchi da seta fornivano materiale alle industrie tessili dell'opulenta Palermo, città dalle duecento moschee dove si lavorava pregevolmente anche l'avorio, il cuoio, l'oro, l'argento e il legno. Quando i normanni conquistarono la Sicilia, permisero agli arabi residenti di conservare usanze, leggi, lingua e religione, cosa che favorì lo scambio commerciale e culturale tra cristiani, musulmani e nuovi governanti. Il cartografo al-Idrisi, che aveva studiato a Cordova, visse a Palermo alla corte del re normanno Ruggero II, al quale dedicò una preziosa carta geografica, realizzata in argento, indicante le rotte mediterranee e nota appunto come Tavola di Ruggero.

Nel bel libro di Predrag Matvejević dedicato al Mediterraneo<sup>40</sup> si trovano numerose carte geografiche di varie epoche e provenienze. Rispecchiando visioni e

concezioni del mondo di chi le disegnò, esse costituiscono interessanti materiali da analizzare in classe.

Dal punto di vista letterario possiamo collegarci al Mediterraneo attraverso le fiabe di Djulha, noto come figura classica del fiabesco italiano con il nome di Giufà o Giovannino<sup>41</sup>. Il personaggio, popolarissimo nel mondo arabo è probabilmente originario della città di Fez, in Marocco, ma i suoi racconti si sono diffusi in numerosi paesi dell'area mediterranea. Anche la lettura delle *Mille e una notte* risulta quantomai adatta. Esistono, inoltre, molte fiabe sugli jinn<sup>42</sup>, spiriti spesso burleschi nei racconti per bambini, ma entità che possono determinare la vita degli adulti nelle società musulmane. *Rachid, il bambino teledipendente*<sup>43</sup>, già citato nel percorso sulla decodifica dei messaggi televisivi, ben si colloca in questo contesto e può fungere da spunto per collegarsi al presente attraverso una monografia sul Marocco odierno.

Particolarmente ricco risulta il contributo dell'etimologia. Forniamo qui di seguito alcuni esempi che confermano la valenza interculturale di questa branca della linguistica e l'utilità di disporre, a scuola, di un dizionario etimologico :

*Paradiso*, dall'antico persiano "pairidaeza", che sta per recinto, giardino, da cui deriva anche l'ebraico "pardesh", usato nell'Antico Testamento per il Giardino dell'Eden.

*Alchimia*, dall'arabo "al kimia" forse attinto dal greco "chemia", fondere i metalli.

*Alcool*, dall'arabo "al kohol", antimonio polverizzato. In arabo "kohl" indica un belletto.

*Allèluia*, dall'ebraico "hallehuyah", lodate l'Eterno.

*Amen*, dall'ebraico. Significa "certo, sicuramente, così sia".

*Amiraglio*, dall'arabo "amir", capo.

*Divano*, dal turco "diwan", a sua volta di origine persiana. Inizialmente indica il Consiglio di stato, poi denota il sofà su cui si accomodano i consiglieri.

*Arsenale*, adattamento veneziano dell'arabo "dar as-sinaa", casa del lavoro, fabbrica. Da cui anche "darsena", parte di porto.

*Catrame*, dall'arabo "qatran", pece liquida, catrame.

*Cifra*, dall'arabo "sifr", vuoto, a sua volta di origine sanscrita: "sunya", zero secondo i matematici indiani.

*Zucchero*, dall'arabo "sukkar", a sua volta dal sanscrito "sarkara", stesso significato.

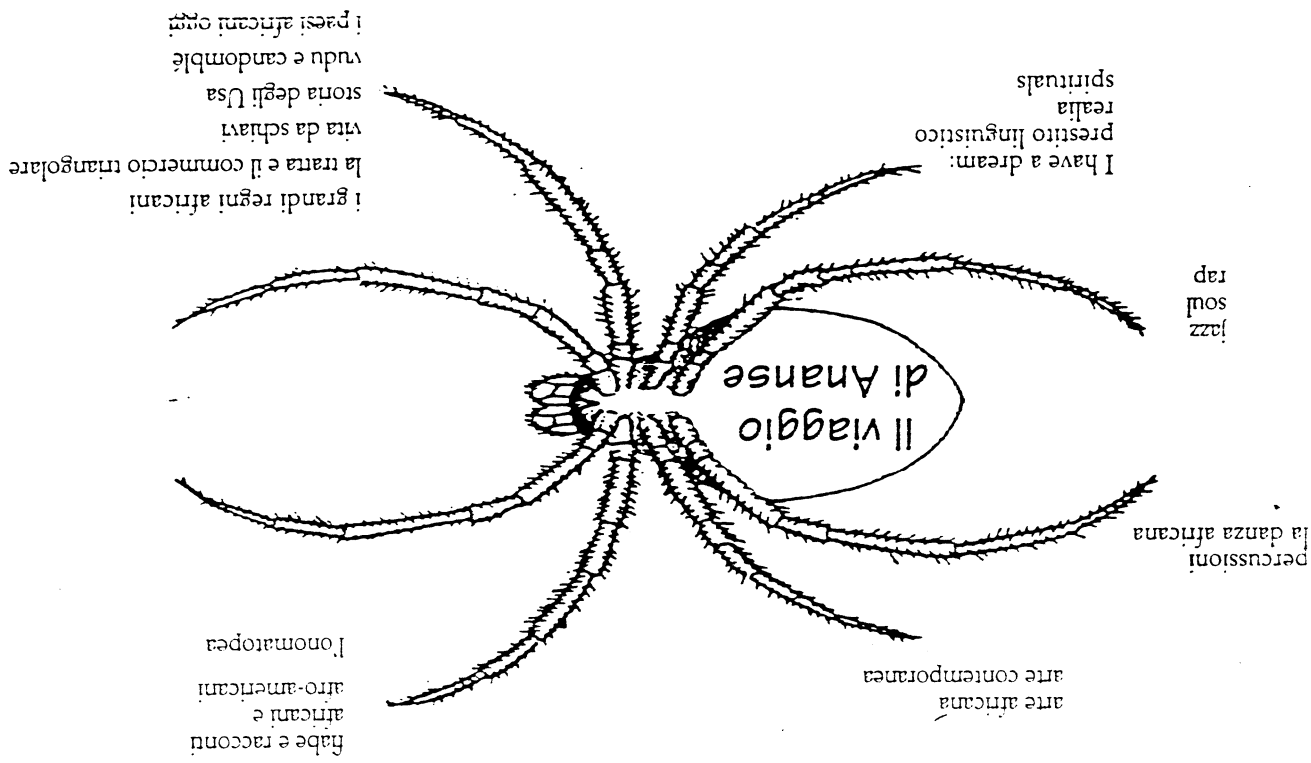
Tra le numerose parole italiane di origine araba ricordiamo anche: *algebra*, *amalgama*, *tazza*, *sofà*, *caffè*, *azimut*, *zenit*, *magazzino*, *zafferano*, *albicocca*.

Nell'ambito dell'educazione scientifica, possiamo studiare il Mediterraneo come area climatica con particolare riferimento alla flora, che proponiamo di raccogliere in erbari, osservare e catalogare. Laddove è possibile, risulta istruttivo, divertente e conviviale coltivare un piccolo giardino mediterraneo e godere dei suoi profumi: fico, arancio, limone, lavanda, rosmarino, salvia, alloro, ginestre, gelsomino, aglio, cipolla, ecc... Con gli alunni più grandi possiamo percorrere le strade del cielo seguendo l'Orsa Maggiore come i viaggiatori arabi.

Proponiamo, infine, l'audizione di brani di musica araba tradizionale e moderna ed ebraica "klezmer" per scoprirne gli influssi esercitati sulla musica tradizionale centro-europea, italiana, spagnola e gitana. Segnaliamo inoltre i dischi del gruppo ispano-arabo Radio Tarifa, che interpreta in chiave contemporanea le contaminazioni da cui nascono la cultura e la musica andalusa: canti popolari, flamenco, musica medievale ed araba<sup>44</sup>.

## Il viaggio di Ananse

Uno degli stereotipi più frequentemente veicolati dalla cultura scolastica è quello degli "schiavi negri". Spuntando da una generica Africa, essi compaiono nei sussidiari in qualità di merci di scambio per poi dissolversi nel nulla dopo l'attraversata dell'Atlantico, stipati



nella nave negriera la cui immancabile riproduzione grafica costituisce, forse, il solo elemento che resta nell'immaginario degli allievi. Di solito nulla viene detto sul "prima" e sul "dopo", sulle esistenze e sulle visioni del mondo di bambini, donne e uomini sradicati dalle terre africane per essere deportati nel Nuovo Mondo. Eppure le loro identità hanno contribuito al configurarsi della cultura americana (e mondiale) così come oggi la conosciamo: "essere americani" scrive Clifford "è essere ibridi, *métis*"<sup>45</sup>.

Diaspore come quelle degli africani da una sponda all'altra dell'Atlantico ci mettono di fronte alla debolezza ed al carattere illusorio dei modelli lineari attraverso i quali spesso immaginiamo l'origine e postuliamo l'"autenticità" delle tradizioni. Alla modernità, che tendiamo a definire frutto esclusivo dell'Occidente, hanno partecipato anche gli "altri" in quanto "produttori, creatori, parti attive del tessuto culturale e storico che costituisce le società euroamericane attuali."<sup>46</sup>

Il percorso didattico ha lo scopo di gettar luce sulle identità che gli uomini e le donne sopravvissuti alle stive negriere hanno conservato e reinventato ibridandole con le culture con cui entrarono in contatto nel Nuovo Mondo. Man mano che con gli allievi avanziamo nella disamina dell'argomento possiamo raffigurare, accanto alla stiva classica, una stiva dell'immaginario che si riempie progressivamente di personaggi delle fiabe, effigi degli dei, arti, danze, strumenti musicali: tutti elementi culturali -ben più vitali e non meno veri dei corpi allineati sottocoperta- ereditati e rielaborati dagli africani deportati nelle Americhe.

Proponiamo di partire da una scoperta che gli alunni faranno in ambito letterario. Senza alcuna introduzione di natura contenutistica dividiamo la classe in due gruppi e consegnamo loro due fiabe del ragnò Ananse, provenienti rispettivamente dai Caraibi e dell'Africa oc-

cidentale<sup>47</sup>, da leggere ed analizzare in base ad una scheda su cui gli allievi riporteranno il titolo, il paese di provenienza, i nomi e le caratteristiche dei personaggi e la trama del racconto.

I due gruppi si confrontano scoprendo che le fiabe lette, pur provenendo da continenti diversi, evidenziano numerosi punti in comune: il nome e la specie del protagonista, la caratteristica dell'astuzia, la trama che prefigura il raggio di animali molto più grossi e più forti del ragnò. Come mai? Da dove vengono questi racconti? Chi li ha portati da una parte all'altra dell'oceano? Ananse (o Anansi) è il protagonista di un ampio ciclo di fiabe narrate in molti paesi dell'Africa occidentale ed approdate in America con la tratta diventando parte integrante del folklore dell'area caraibica (in particolare di Suriname e Jamaica). Paul Radin, cultore di una bella raccolta di fiabe africane<sup>48</sup> introdotta da Italo Calvino, afferma che negli Stati Uniti Anansi è sopravvissuto, cambiando sesso e specie, nel personaggio di Zia Nancy (Aunt Nancy, in inglese), presente in vari racconti dell'America Nera. Del resto, lo stesso Fratèl Coniglietto<sup>49</sup> ed i suoi amici, noti ormai ovunque grazie ai cartoon di Walt Disney, provengono dalle storie di Uncle Remus, introdotte nel folklore nordamericano dagli africani deportati come schiavi. Calvino ci ricorda, inoltre, che il linguaggio fortemente onomatopeico dei fumetti discende da forme gergali coniate dagli afroamericani negli Stati Uniti. Questa filiazione risulta evidente leggendo, ad esempio, la divertente fiaba intitolata *Come il ragnò ebbe i racconti del dio-del-cielo*<sup>50</sup>.

Tutto questo materiale può essere proficuamente utilizzato a scuola ed arricchito dalla lettura di altre fiabe afroamericane<sup>51</sup> e africane<sup>52</sup>.

Nell'ambito dell'area antropologica ci occuperemo di argomenti "classici" quali la tratta degli schiavi e il commercio triangolare, soffermandoci però sulla de-



scrizione dei regni Yoruba, Ewe, Fon, Ashanti e Dahomey<sup>53</sup>, da cui provenivano gran parte degli individui deportati. Si trattava di società stratificate, i cui re e ministri vivevano in sontuosi palazzi circondati dalla nobiltà locale. Le risorse naturali, il commercio, lo sviluppo delle arti e dell'artigianato resero queste civiltà assai florenti. L'istituzione della schiavitù preesisteva, anche se in forme diverse, all'arrivo degli europei; questi ultimi la incentivarono attuandola su scala "industriale" e catturando gente che viveva in condizioni di libertà. A questo proposito possiamo leggere alcune testimonianze di bambini rapiti nei villaggi e nei campi per essere caricati sulle navi negriere. Informazioni sulla qualità della vita degli schiavi nelle piantagioni americane contribuiscono ad una comprensione empatica della condizione degli africani nel Nuovo Mondo<sup>54</sup>. Le loro vicende, contestualizzate nel panorama della storia degli Stati Uniti, forniscono ulteriori spunti per una didattica fondata sulla "messa in rete" delle conoscenze.

Fenomeni religiosi sincretici come il Vudu haitiano, la Santeria di Cuba e il Candomblé brasiliano costituiscono esempi efficaci della vitalità culturale che questi popoli mantennero nonostante la situazione di estrema oppressione. Lunghi dall'accettare passivamente il cristianesimo che veniva loro imposto, gli schiavi ibridarono le credenze tradizionali con la religione dei bianchi dando origine a nuove forme di culto. Risulta assai interessante, ad esempio, studiare come le divinità yoruba si siano rimosse nell'vudu di Haiti<sup>55</sup> o nel candomblé a Bahia<sup>56</sup>. Legba (o Eshù) - dio della soglia e della frontiera, della strada e degli incroci, intermediario tra gli uomini e il mondo soprannaturale, guardiano di porte e recinti e dunque protettore delle abitazioni - viene ibridato ad Haiti con la figura di San Pietro, mentre in Brasile e a Cuba è associato al diavolo a causa del suo carattere irascibile ed eccentrico. Ezili, Eshun o Yemanjá, dee delle acque dolci e salate, si manifestano sotto forma di sirena

(cosa che ricorda Mamy Wata, ninfa o jinn dei mari e dei fiumi nota ad adulti e bambini dal Senegal alla Costa D'Avorio) o di giovane donna sensuale, graziosa e civetta intenta a rimirarsi nello specchio: nel candomblé, simili figure sono assimilate a quella della Madonna. Così come gli dei del pantheon greco, Legba, Ezili, Shango dio del fulmine, Zaka il contadino, Ogu il dio fabbro e guerriero, il serpente Damballa ed il cimiteriale Baron Samedi, ben si prestano a suscitare l'interesse dei bambini.

Sempre in tema di contemporaneità possiamo inserire in questo percorso semplici monografie sui paesi dell'Africa occidentale.

Nell'ambito dell'insegnamento della lingua inglese proponiamo le seguenti attività: ricerca di prestiti linguistici (ad esempio "zombie", la cui origine haitiana è legata ai culti vudu o "juke-box", derivato da "dzug", che in lingua senegalese volof significa "vivere immoralmente". "Dzug", mutato in "juke", in America indicava "infima bettola di negri"); lettura ed analisi dei manifesti che pubblicizzano la vendita di schiavi<sup>57</sup>; lettura e commento del testo del discorso di Martin Luther King noto con il titolo *I have a dream*<sup>58</sup>; esecuzione di canti spirituals come *Pick a bale o' cotton*, *Kumbaya*, *Nobody knows, Happy Day*, ecc...<sup>59</sup>

Il contributo afro-americano alla musica moderna risulta particolarmente rilevante: possiamo ascoltare, con i nostri allievi, brani di musica africana, jazz, soul e rap. La capacità di riconoscere e produrre ritmi può essere sollecitata attraverso la danza africana e afroamericana: in Italia vivono oggi persone in grado di insegnarci "semplici" passi tradizionali. In alcune scuole elementari dell'Emilia Romagna, ad esempio, sono state organizzate animazioni di musica e danza africana (ed anche corsi di aggiornamento per gli insegnanti!) che hanno riscosso un grande successo presso i bambini<sup>60</sup>. L'arte africana costituisce un ulteriore occasione di arricchimento delle conoscenze e del senso estetico: possiamo

avvicinarci ad essa visitando musei<sup>1</sup> o sfogliando le numerose pubblicazioni disponibili. Comparando poi alcuni oggetti d'arte con opere di Picasso, Brancusi, Moore, Ernst e Modigliani risulterà, ancora una volta, l'inesauribile potenzialità creativa contenuta nei fenomeni di contaminazione culturale.

<sup>1</sup> Il nahual è la lingua parlata dalle popolazioni maya dell'America Centrale.

<sup>2</sup> J. Clifford, op. cit.

<sup>3</sup> J. L. Amselle, *Logiques métisses*, Paris, Payot, 1990.

<sup>4</sup> M. Callari Galli, *Lo spazio dell'incontro*, op. cit., pg. 30.

<sup>5</sup> I. Chambers, op. cit.

<sup>6</sup> A. Jacquard, J. M. Poissenot, *Così simili e così diversi*, Torino, Editrice Piccoli, 1994 e, in lingua inglese: F. Balkwill, M. Rolph, *DNA is here to stay*, Harper Collins, 1992.

<sup>7</sup> U. Fabietti, *L'identità etnica*, Firenze, La Nuova Italia, 1995, pg. 95.

<sup>8</sup> Vedi capitolo *Dal punto di vista di una prunala*.

<sup>9</sup> C. Lévi-Strauss, *Razza e storia e altri studi di antropologia*, Torino, Einaudi, 1967.

<sup>10</sup> Ad esempio: A. Faeti, *La vera storia di Pocahontas*, op. cit.; Donna Lupo di Montagna, *Autobiografia di un'indiana umncbago*, Milano, Rusconi, 1996; D.C. Talayeva, *Capo Solo. San Chief. Autobiografia di un'indiana bopi*, Milano, Bompiani, 1969. Testi per la fruizione diretta dei bambini: T. Ben Jelloun, *Rachid. Il bambino teledependente*, op. cit.; P. Bakolo N'goi, *Un tiro in porta per lo stregone*, Milano, Africa 70, 1994.

<sup>11</sup> Sulla tendenza della cultura occidentale a rappresentare il mondo secondo una logica binaria e dualista: C. Lévi-Strauss, *Il pensiero selvaggio*, Il Saggiatore, Milano, 1964; J. Goody, *L'adomesticamento del pensiero selvaggio*, Franco Angeli, Milano, 1987.

<sup>12</sup> Sui riti di passaggio vedi nota 10 del capitolo *Mappe e calendari*.

<sup>13</sup> J. Ashworth, J. Clark, *Festival*, London, Collins/ELT, 1992.

<sup>14</sup> E. Matternson, *This little puffin...*, London, Puffin Books, 1991.

<sup>15</sup> C. McNaughton, *There's an awful lot of weirdos...*, London, Walker Books, 1990.

<sup>16</sup> Ad esempio: D. Ziliotto, *Paura!*, Trieste, E. Elle, 1987; R. Grant, *Una ragazzina, la notte di Halloween*, in: AAVV, *La notte di Halloween*, Roma, Editori Riuniti, 1984; F. Lazzarato, *Fiabe notturne da tutto il mondo*, Milano, Mondadori, 1994; *L'ombra del sire di Narbona*, in: F. Petrosi, *Fiabe fantastiche*, Torino, Einaudi, 1974; *La testa volante e La nonna trasformata*, in: *Miti e leggende degli indiani d'America*, Milano, Mondadori, 1994; *La città dove agguistano gli uomini e La testa innaturata*, in: F. Lazzarato, *La novantanovesima moglie del re*, Milano, Mondadori Ragazzi, 1995.

<sup>17</sup> *Hecus Pecus*, di K. Ortega (USA, 1993).

<sup>18</sup> R. Bradbury, *L'albero di Hallouwen*, Milano, I delfini Bompiani, 1994.

<sup>19</sup> *It*, di T. L. Vallace (USA 1990), tratto da: S. King, *It*, Milano, Sperlig & Kupfer, 1990.

<sup>20</sup> *America oggi*, film di R. Altman (USA, 1993).

<sup>21</sup> Freddy Krueger, onirica creatura assassina, è il protagonista di *Nightmare*, celebre saga di film horror. Il primo della serie: *Nightmare di W. Craven*, USA 1984).

<sup>22</sup> A. Faeti, E. Beseghi (a cura di), *La scala a chiocciola*, Firenze, La Nuova Italia, 1993, pg. 98.

<sup>23</sup> Vedi il capitolo *La redazione*.

<sup>24</sup> Tra i testi direttamente fruibili da parte dei bambini ricordiamo: V. Kurta, *I Celti*, Jaca Book; *I Celti*, Vallardi, collana "Popoli del passato"; *I Celti, barbari dell'Occidente*, Electa Universale Gallimard, n. 44.

<sup>25</sup> C. Ginzburg, *Storia notturna*, Torino, Einaudi, 1989.

<sup>26</sup> *I Celti* (catalogo della mostra svoltasi a Palazzo Grassi, Venezia, nel 1991), Bompiani, 1991.

<sup>27</sup> Ad esempio: C. Cappa Legora, *Re Artù*, Fabbri Editore; *I cavalieri della Tavola Rotonda*, Dami Edizioni.

<sup>28</sup> Ad esempio in: L. Muraro, *La Signora del gioco*, Milano, Feltrinelli, 1976 e *Le streghe*, Universale Electa Gallimard, n. 61. Segnaliamo anche il bel romanzo storico di S. Vassalli, *La chimera*, Torino, Einaudi, 1990; C. Ginzburg, op. cit.

<sup>29</sup> M. Minicucci, *Processi di costituzione di identità in area Metapontina*, relazione tenuta presso l'École Française di Roma, 20 ottobre 1995. Sulle usanze connesse ai defunti nel Mezzogiorno segnaliamo anche: L. M. Lombardi Sartiani, M. Meligrana, *Il ponte di San Giacomo*, Palermo, Sellerio Editore, 1989.

<sup>30</sup> C. Lévi-Strauss, *Babbo Natale giustiziato*, Palermo, Sellerio, 1995

<sup>31</sup> ibid.

<sup>32</sup> A. Buttitta nella prefazione a C. Lévi-Strauss, *Babbo Natale giustiziato*, op. cit., pg. 15.

<sup>33</sup> Animazione ideata da A. Bertelli e R. Veronesi nel quadro dell'atelier di arti visive organizzato presso "La soffitta dei libri", Bologna, 1995.

<sup>34</sup> A. Branduardi, *Ballo in fa diesis minore*.

<sup>35</sup> *Les baliseurs du desert*, di Nacer Khemir (Tunisia/Francia 1984).

<sup>36</sup> Sulla discrepanza tra il miraggio economico e la realtà dell'emigrazione: H. Brechri, *I soldi della miseria*, Bologna, Extra Edizioni, 1995.

<sup>37</sup> F. Gabrieli (a cura di), *Le mille e una notte*, Torino, Einaudi, 1948.

<sup>38</sup> Ad esempio: *Gli arabi in Europa*, Milano, Jaca Book, 1979; *Carlo Magno e Maometto*, Milano, Jaca Book, 1986.

<sup>39</sup> H. Schereiber, *Gli arabi in Spagna*, Milano, Garzanti, 1982. Per ulteriori informazioni sugli insediamenti arabi nell'Europa medievale: C. T. Smith, *Geografia storica d'Europa*, Bari, Laterza, 1986.

<sup>40</sup> P. Matvejevic, *Mediterraneo. Un breviario*, Milano, Garzanti, 1991. Possiamo trovare le fiabe di Djula in: I. Bushnaq (a cura di), *Fiabe dal mondo arabo*, Milano, Arcana, 1987; *Giùfa tante storie*, Verona, Edizioni C'era una volta, 1993; F. M. Corrao (a cura di) *Giùfa il furbo, lo sciocco, il saggio*, Milano, Oscar Mondadori, 1991; F. Lazzarato, V. On-

gini, *L'erede dello scivolo*, Junior Mondadori, I. Calvino, *Fiabe italiane* Milano, Mondadori, 1993; sul tema segnaliamo, inoltre, il catalogo della mostra *Giuffà tante storie: I viaggi delle mille e una notte*, Bologna, Gianfranco Stoppani Editore, 1997.

<sup>42</sup> Fiabe per bambini sugli *jinn* si trovano in F. Bushnaq, op. cit. e F. Lazzarato, V. Ongini, op. cit.. Nel romanzo di T. Ben Jelloun, *Lo spreco della falene*, Torino, Einaudi, 1996, la protagonista entra in contatto con gli *jinn* del pozzo. Per i fenomeni di possessione legati agli *jinn*: V. Crapanzano, *Tubani. Ritratto di un uomo del Marocco*, Roma, Meltemi, 1995.

<sup>43</sup> T. Ben Jelloun, Rachid, op. cit.

<sup>44</sup> Sugeriamo l'ascolto di musica *Rai*, eseguita ad es. da Cheb Khaled. Il gruppo Radio Tarifa ha inciso *Rumba Angelina*, BGM, 1995.

<sup>45</sup> J. Clifford, op. cit., pg. 210.

<sup>46</sup> I. Chambers, op. cit. pg. 34.

<sup>47</sup> *Anansi cerca qualcosa e Cornacchia che è oscuro il cielo*, entrambe in F. Lazzarato, *Fiabe notturne dal mondo*, op. cit.

<sup>48</sup> P. Radin (a cura di) *Fiabe africane*, Torino, Einaudi, 1955.

<sup>49</sup> W. Disney, *Io, Fratel Coniglietto*, Milano, Mondadori, 1993.

<sup>50</sup> P. Radin, op. cit. pg. 7.

<sup>51</sup> *Fiabe dell'America Nera*, Milano, Oscar Mondadori, 1995.

<sup>52</sup> A. Tutuola, *Il cacciatore e la Donna-Elefante*, Milano, Mondadori, 1996; F. Lazzarato, *La novantunesima moglie del re*, op. cit. Segnaliamo inoltre: *Fiabe africane*, Milano, Oscar Mondadori, 1991.

<sup>53</sup> A. Arcechi, *Popoli d'Africa*, EMI, 1992; i bambini possono fruitne direttamente del testo.

<sup>54</sup> *Schiavi e negrieri*. Universale Electa Gallimard, n.82.

<sup>55</sup> A. Metraux, *Il vudu haitiano*, Torino, Einaudi, 1976.

<sup>56</sup> P. Fatumbi Verger, *Orisha. Les dieux yoruba en Afrique et au Nouveau Monde*, A.M. Métailié, Paris, 1982.

<sup>57</sup> *Schiavi e negrieri*, op. cit.

<sup>58</sup> A. Radaelli, D. Invernizzi, *Travellers*, Torino, Ed. scolastiche Bruno Mondadori, 1993, pg. 136.

<sup>59</sup> *Antologia degli spiritualy*, Milano, Bompiani, 1997.

<sup>60</sup> In particolare presso il Comune di San Lazzaro di Savena (Bologna).

<sup>61</sup> Il museo Dinz Rialto di Rimini, ad esempio, ospita una pregevole collezione di arte africana.



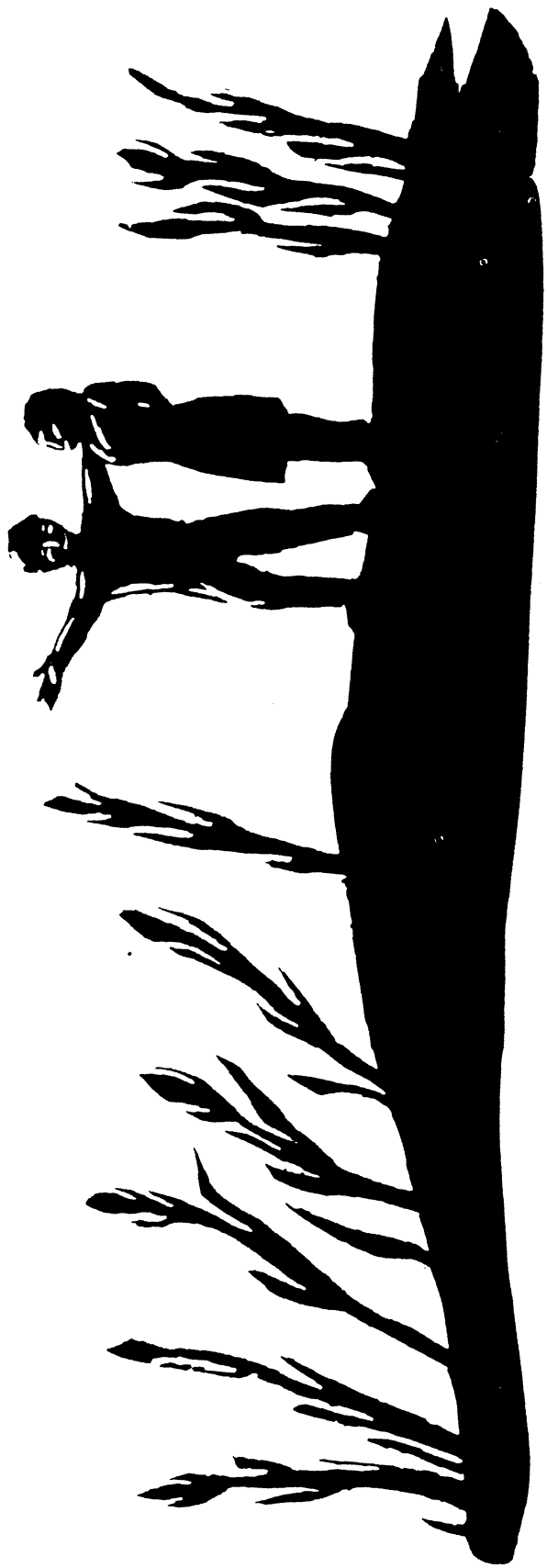
Il cittadino americano medio si sveglia in un letto costruito secondo un modello che ebbe origine nel vicino Oriente ma che venne poi modificato nel Nord Europa prima di essere importato in America. Egli scosta le lenzuola e le coperte che possono essere di cotone, pianta originaria del vicino Oriente; o di lana di pecora, animale originariamente addomesticato nel vicino Oriente; o di seta, il cui uso fu scoperto in Cina. Tutti questi materiali sono stati filati e tessuti secondo procedimenti inventati nel vicino Oriente. Si infila i mocassini, inventati dagli indiani delle contrade boschive dell'Est, e va nel bagno, i cui accessori sono un misto di invenzioni europee ed americane, entrambe di data recente. Si leva il pigiama, indumento inventato in India, e si lava con il sapone, inventato dalle antiche popolazioni galliche. Poi si fa la barba, rito masochistico che sembra sia derivato dai sumeri o dagli antichi egiziani [...].

Andandò a fare colazione si ferma a comprare un giornale, pagando con delle monete che sono una antica invenzione della Lidia. Al ristorante viene a contatto con tutta una nuova serie di elementi presi da altre culture: il suo piatto è fatto di un tipo di terraglia inventato in Cina; il suo coltello è d'acciaio, lega fatta per la prima volta nell'India del Sud, la sua forchetta ha origini medievali italiane, il cucchiaio è un derivato dell'originale romano [...].

Quando il nostro amico ha finito di mangiare si appoggia alla spalliera della sedia e fuma, secondo un'abitudine degli indiani d'America [...].

Mentre fuma legge le notizie del giorno, stampate in un carattere inventato dagli antichi semiti, su di un materiale inventato in Cina e secondo un procedimento inventato in Germania. Mentre legge i resoconti dei problemi che s'agitano all'estero, se è un buon cittadino conservatore, con un linguaggio indo-europeo, ringrazierà una divinità ebraica di averlo fatto al cento per cento americano.

R. Linton, lo studio dell'uomo  
citato in U. Fabietti, L'identità  
etnica, Roma, Carocci, 1998, p. 22



da: Marco D'Eramo  
Lo sciamano in elicottero  
Milano, 1999

## II. Un'angoscia del nostro tempo: l'identità

Un fantasma ci ossessiona nella mondializzazione. Ed è che tutto divenga uniforme, che ogni differenza sia spazzata via, dalla tv, dall'americizzazione, che le identità culturali siano cancellate dallo standardizzarsi dei modi di vita, da McDonald's a Michael Jackson. Che ci venga sottratto il nostro passato, che ci siano strappate le radici. Insomma che ci sia derubata la nostra *identità*. E così il mondo di oggi ci appare come un ininterrotto guerreggiare tra una mondializzazione che appiattisce e una differenza che resiste contro il Moloch della globalizzazione.

Nello stesso tempo quest'affermazione della differenza pare pericolosissima quando si presenta sotto forma di fondamentalismo religioso, pulizia etnica. Un timore espresso bene da Jean Elshtain: "Nella misura in cui i cittadini cominciano a ritribalizzarsi in gruppi etnici o gruppi a 'identità fissa', la democrazia vacilla. Svanisce ogni possibilità di dialogo umano, di comunicazione democratica [...] La differenza diventa sempre più esclusiva".

Ecco dunque il pensiero critico in una posizione di stallo. Da un lato non può usare contro la globalizzazione gli strumenti e le armi dell'identità perché così facendo si ritroverebbe nel campo dei nazionalismi (non dimentichiamo che lo slogan di Le Pen in Francia è "il diritto alla differenza francese-

<sup>1</sup> *Democracy in Trial*, Basic Books, New York 1995, p. 74.

se"). Dall'altro lato non può usare contro i fondamentalismi gli strumenti dell'universalismo e del cosmopolitismo perché così si ritroverebbe dalla parte dell'abborrita globalizzazione.

La democrazia sembra essere presa nella tenaglia della Jihad, della guerra santa identitaria, e di quel che Benjamin R. Barber chiama McWorld,<sup>2</sup> ovvero "un avvenire edificato dai movimenti e dalle forze economiche, tecnologiche ed ecologiche che esigono l'integrazione e l'uniformizzazione, un avvenire che affascinerà i popoli del mondo intero con il suo ritmo indiato, che si tratti di musica, di computer o di ristoranti - Mtv, McIntosh e McDonald's - un avvenire che riunirà tutti i paesi in un vasto parco a temi uniforme".

Come si vede, tutto gira intorno alla natura problematica di quel che Jean-François Bayart chiama "un'ansia generale riguardo all'identità".

Il punto è che nella discussione si dà per scontato di sapere benissimo cosa sia l'identità, cosa significhi questo concetto, come fosse un'evidenza. Tutt'al più se ne sottolinea la natura *fluttuante*, come fa per esempio Albert Memmi nel dossier della rivista "Esprit" su *La fièvre identitaire*.<sup>4</sup> Oppure si critica "quella identità scissa, fluida, multicentrica che tanto piace ai postmoderni".<sup>5</sup> Ma è proprio così *self-evident* questo concetto?

Per secoli, la parola *identità* è stata usata in senso puramente logico: così in Aristotele è un'identità la proposizione "A è A"; l'identico è cioè solo ciò che è sempre uguale a sé. E l'identità è l'attributo degli identici. "Solo all'inizio del Ventesimo secolo il termine identità è diventato di uso comune", scrive nella voce "Identity" il *Concise Oxford Dictionary of Sociology*, grazie - in psicoanalisi - alla teoria freudiana dell'identificazione e - in sociologia - alla teoria formulata da Herbert Mead del *sé* come costruzione sociale. Addirittura Eric Hobsbawm data il diffondersi di questo termine all'inizio degli anni settanta:

Ci siamo così assuefatti a termini come "identità collettiva", "gruppi identitari", "politiche d'identità" o, sotto quest'aspetto, "etnicità", che ci è arduo ricordare quanto sia recente il loro emergere come parte del vocabolario, o gergo, corrente del di-

<sup>2</sup> Benjamin R. Barber, *Jihad vs. McWorld*, Times Book, New York 1995, introduzione.

<sup>3</sup> Jean-François Bayart, *L'illusion identitaire*, cit., p. 23.

<sup>4</sup> Albert Memmi, "Les fluctuations de l'identité culturelle", "Esprit", Janvier 1997, pp. 94-106.

<sup>5</sup> Rosi Braidotti, *Soggetto nomade. Femminismo e crisi della modernità*, Donzelli, Roma 1995, p. 34.

scorso politico. Per esempio, se guardate *L'Enciclopedia internazionale delle scienze sociali* pubblicata nel 1968 - cioè scritta a metà degli anni sessanta - non troverete nessuna voce sotto il termine *identità*, eccetto una sull'identità psicosociale redatta da Erik Erikson, che si preoccupava soprattutto di cose come la cosiddetta "crisi d'identità" degli adolescenti che cercano di scoprire cosa sono davvero, e una voce generica sull'identificazione dei votanti. Per quel che riguarda l'etnicità, nell'*Oxford English Dictionary* dei primi anni settanta, appare ancora come parola rara indicante "paganesimo e superstizioni pagane" e documentata da citazioni del Settecento.<sup>6</sup>

Alla stessa conclusione si giunge procedendo da un altro punto di vista, dall'impostazione foucaultiana, cioè osservando come gli apparati disciplinari hanno costruito e definito l'identità degli individui, come li *hanno identificati*, a partire dal libretto scolastico, dal libretto di lavoro, dal casellario giudiziale, dalla cartella sanitaria, dal curriculum militare, dallo stato civile. Per quanto ci possa parere strano, prima dell'ultimo secolo, mai nella storia gli umani hanno avuto bisogno di un documento per comprovare la propria *identità*. E come sempre accade, la tecnologia è venuta in soccorso solo quando si è fatta pressante questa strana esigenza (si pensi a quel curioso atto, necessario in Italia per percepire la pensione, che è il "certificato di esistenza in vita"). Solo allora la fotografia ha permesso il controllo reale della fisionomia. E poi sono venute le impronte digitali, e poi la determinazione del codice genetico.

Per quanto potessimo pensare che i documenti d'identità sono un'istituzione recente, mai avremmo immaginato fino a qual punto! Tanto per cominciare vi sono paesi, come Stati Uniti o Gran Bretagna, in cui la carta d'identità non esiste e in cui, come "documento d'identità", ha avuto valore la tessera della mutua, della Social Security (senza foto). Solo negli anni recenti il vero documento d'identità è diventato la patente di guida, che contiene una foto. Ma anche oggi il passaporto non è richiesto negli alberghi Usa (qui il vero documento d'identità è un'altra carta, quella di credito).

Ma perfino nella burocratica Italia, ci si accorge che solo nel 1901 è stato richiesto il passaporto a chi voleva emigrare oltreoceano (quindi non serviva a chi emigrava nel Vecchio continente) e solo nel 1919 è diventato indispensabile anche per l'Europa. E la carta d'identità è ancora più recente. Nel 1926 il regime fascista l'ha resa obbligatoria per tutte le perso-

<sup>6</sup> Eric Hobsbawm, "Identity Politics and the Left", "New Left Review", maggio-giugno 1996, n. 217, pp. 38-47, p. 38.

ne sospette e pericolose. E solo con il testo unico di pubblica sicurezza del 1931 la carta d'identità è stata estesa a tutti i cittadini italiani. Ha meno di settant'anni quest'istituzione che ci sembra così ovvia.

Che sia quindi nel suo senso burocratico, d'identità statale, o in quello psicologico, d'identità dell'io, o in quello antropologico o culturale, è solo nell'ultimo secolo che il termine identità si è fatto strada. Ma da allora è diventato la parola chiave, l'apriti-sesamo di ogni discorso culturale, di genere, politico, sociale. Riaffermare la propria identità, la perdita dell'identità, la crisi d'identità, i conflitti d'identità... Nelle scienze sociali va per la maggiore persino l'orrido attributo "identitario". Appena un secolo fa questa galassia semantica – indicata dal termine *identità* – non esisteva ancora, e oggi è un bene prezioso che ci strugge perdere, per cui molti sono pronti a morire. E questo concetto recente ci si presenta come un dato originario della personalità (e dei popoli, e delle società), un carattere innato.

Si badi bene, è sempre esistita la dinamica-opposizione Io/Non Io: gli Ellenici e i Barbari, i Cristiani e gli Infedeli... Ma nessuno pensava a queste opposizioni in termini d'identità. Proprio come i lavoratori sono sempre esistiti, ma nessuno di loro, prima di Marx, pensava a sé in termini di *classe*; nello stesso modo, i popoli sono sempre esistiti, ma solo da due secoli essi pensano a sé come *nazioni* e persino come *popolo*, quel concetto che assume tutta la sua valenza col romanticismo, con la "cultura popolare", le "tradizioni popolari", la "voce della popolarità"; quel soggetto della storia delimitato da Jules Michelet come il *popolo*.

*Identità, classe, nazione, popolo*, sono tutti artefatti culturali che vengono elaborati solo da un certo momento della storia in poi (possono avere durata temporale limitata). Mentre persone italiane e poi italiane sono vissute per secoli, l'*identità italiana* – se esiste – è affatto recente. Nel passato, vi sono stati territori che non hanno fatto altro che passare da un dominio all'altro: pensate alla Lombardia che è passata dal Sacro Romano Impero, ai Visconti, agli Sforza, agli spagnoli, ai francesi, agli austriaci, ai piemontesi, e mai questo via vai di padroni ha posto problemi d'"identità lombarda". Perché questi territori erano annessi da regni multietnici, da poteri politici. Fino al 1848 la lingua ufficiale della burocrazia asburgica fu il latino, lingua "franca" e neutra per croati, lombardi, magiari, cechi, polacchi: d'altronde il suo abbandono nel 1848, a favore del tedesco, contribuì alla rottura dell'impero che da entità poliglotta, divenne "regno tedesco". Le zone sul-

le rive del Reno avevano cambiato varie volte padrone nel corso dell'ultimo millennio. Ma è solo dalla fine del Settecento che il ping-pong della Lorena e dell'Alsazia tra Francia e Germania pone un problema d'"identità", quando la lingua ufficiale e la nazionalità sono cambiate cinque volte in un secolo.

Come e perché è avvenuta l'irruzione dell'identità nella storia umana? Per capire come il termine identità si è affermato, è diventato egemone, cerchiamo di coglierne almeno le varie accezioni e di catalogare le forme che ha preso:

1. La visione essenzialista. Oggi l'identità potrebbe essere definita da un'espressione che s'incontra sempre più spesso, "è iscritto nel Dna". Esempi: "Non è iscritto nel Dna della sinistra", oppure "è iscritto nel Dna della cultura operaia". Avviene qui un cortocircuito tra la metafora corrente e l'uso del Dna nelle procedure d'identificazione poliziesche. Ma cinquant'anni fa a nessuno sarebbe mai venuto in mente di paragonare l'identità di un gruppo sociale a un'impronta digitale: "Questo è iscritto nell'impronta digitale della classe operaia" (eppure era un'altra procedura poliziesca d'identificazione).

Il fatto è che nella metafora biologica il gene è qualcosa di più di un segno d'identificazione. Il gene, è nello stesso tempo il progetto e l'architetto, "atomo del fisico e anima platonica", dice Evelyn Fox Keller che ci offre una meravigliosa citazione di Lacan: "È molto sorprendente che gli scienziati di laboratorio continuino a mantenere il miraggio dell'individuo, del soggetto umano [...] che è veramente autonomo, e che ha da qualche parte in lui, nella ghiandola pineale o altrove, un marinaio, l'omino che è nell'uomo, e che fa funzionare l'apparecchio".<sup>7</sup> Il gene è quindi "l'omino che è nell'uomo", è il microcosmo che contiene in potenza tutto il macrocosmo. In questo senso è usato come metafora dell'identità. L'identità sarebbe un gene, e forse c'è il gene dell'identità. L'identità sarebbe quel che è iscritto nel Dna, nel patrimonio genetico. Viceversa, di ogni caratteristica umana si cerca l'origine genetica, per cui ogni tanto ci rivelano che sarebbe stato scoperto il gene dell'omosessualità, quello della criminalità, quello della capacità matematica e quello della vitalità sessuale, il gene della calvizie e quello della sensibilità musicale. Il divertente di queste scoperte è che continuano sempre a essere scoperte di nuove: credo che il "gene dell'omosessualità" sia stato scoperto almeno dieci volte. E così il cerchio si chiude: mentre il razzismo cerca nel Dna la base scientifica alla definizione di razza, a sua volta l'origine genetica delle anomalie umane giu-

<sup>7</sup> Evelyn Fox Keller, *Refiguring Life*, Columbia University Press, New York 1995; trad. it. *Vita, scienza e cybertecnica*, Garzanti, Milano 1996.



stificherebbe il razzismo (e l'eugenetica). L'identità, nella sua versione genetica, sarebbe l'equivalente della natura, dell'autenticità dell'individuo, mentre tutto ciò che cerca di allontanarlo da questa origine, sarebbe inautentico.

Diciamo che è così che il termine identità *chiede di essere visto*, come qualcosa che era sempre stato presente, ma che si è dimenticato, una realtà sepolta negli strati della memoria e riportata alla luce, fatta riaffiorare, letteralmente *risvegliata*. Così nell'Ottocento si parla di "*risveglio delle nazionalità*", quando queste nazionalità prima non erano mai esistite. È quel che Appadurai chiama "il paradosso del primordialismo costruito".<sup>8</sup>

2. Non ci accorgiamo che un modo tipico con cui la modernità produce il domani è quello di costituirsi uno ieri. Plasmare il nuovo inventando una tradizione. Si crea una comunità inedita immaginando di appartenere a una remota e dimenticata. Un po' come i Musulmani neri costruiscono la propria identità originale di "corauici afroamericani" elaborando la genealogia immaginaria di un'originaria nazione *perduta e ritrovata* dell'Islam, e come i mormoni pensano di essere discendenti di una *perduta e ritrovata* tribù d'Israele. Una linea di pensiero che indaga in questa direzione è rintracciabile, se pur in forma frammentaria, in Antonio Gramsci quando parla de *La storia come "biografia" nazionale*<sup>9</sup> e osserva: "Si presuppone che ciò che si desidera sia sempre esistito e non possa affermarsi e manifestarsi apertamente per l'intervento di forze esterne o perché le virtù intime erano 'addormentate'" (ecco il tema del *risveglio*).

È verso il 1980 che si è cominciato a indagare più in dettaglio questo meccanismo. Le ricerche che hanno aperto il varco sono il libro sulle *Comunità immaginate* di Benedict Anderson (la prima edizione inglese è del 1983) e il famoso volume collettivo curato nello stesso anno da Eric J. Hobsbawm e Terence Ranger, dal titolo appunto *L'invenzione della tradizione*. Ma quest'impostazione era nell'aria. Nelle prime righe del suo bel saggio sull'*Orientalismo*, Edward W. Said scriveva: il concetto di Oriente "è stato quasi interamente un'invenzione europea".<sup>10</sup> Da allora non si contano più i libri sull'invenzione di questo, sull'invenzione di quello.

Quest'impostazione è - dal punto di vista del procedimento della ragione - quel che la mossa del cavallo è negli scacchi:

<sup>8</sup> Arjun Appadurai, *Modernity at Large*, cit., pp. 28 e 139-142.

<sup>9</sup> *Quaderni dal carcere* (x e xi), *Il Risorgimento*, Editori Riuniti, Roma 1971, p. 91.

<sup>10</sup> *Orientalism*, Vintage Books, New York 1979; trad. it. Bollati Boringhieri, Torino 1991, p. 3.

procedendo di sghebbio, saltando una casella, il suo compito è *spiazzare*, scuotere l'orgogliosa sicurezza con cui alcuni concetti si presentano a noi, introdurni un sospetto, e quindi un'inquietudine. Essa assolve al meglio il suo compito proprio sui concetti come quelli di "identità" (e "nazione"). Nel momento in cui esamina come "artefatto culturale di un particolare tipo" (Anderson), cioè come *prodotto* quel che invece esige di essere pensato come *dato*, essa desacralizza ciò che pretende di essere riverito, laicizza quel che si pone come un destino. Chiedersi da chi, e quando, e come, la nazione (l'identità) sia stata *immaginata* impone un mutamento prospettico che rende visibili fenomeni che prima non perceivamo.

3. A partire dall'idea che c'è stata un'*invenzione* dell'identità, si è sviluppata tutta un'antropologia postmoderna centrata sull'idea di "immaginazione costitutiva", sull'idea d'"immaginazione come pratica sociale"<sup>11</sup> produttiva e creatrice: "Negli ultimi decenni, grazie ai mutamenti tecnologici c'è stato un mutamento che ha reso l'immaginazione un fatto collettivo e sociale".<sup>12</sup> A sua volta, questa nozione sociologica risale all'idea filosofica formulata da J.L. Austin nel 1955 quando espose la propria teoria degli atti linguistici in una serie di conferenze alla Harvard University dal titolo assai esplicito *How to Do Things with Words* (Come fare cose con parole): secondo Austin, a volte la funzione del linguaggio è performativa. Di alcuni atti linguistici non va valutata la verità o la falsità, ma per esempio l'efficacia. Così le scommesse, le dichiarazioni d'amore, le dichiarazioni di guerra, le promesse. In questo senso, per esempio, l'esistenza della Padania assomiglia più a una scommessa che a un'asserzione descrittiva. E se la scommessa è vinta, la Padania esiste.

4. Il fatto che l'identità e le nazioni siano prodotti immaginari non toglie quindi loro nessuna realtà, non le rende fittizie. Una volta immaginate, per le identità si può uccidere e morire. Sono immaginazioni che producono la propria realtà, una realtà che può essere letteralmente "mortale".

Forse il caso più emblematico è costituito dall'integralismo hindu. È non solo perché riguarda un miliardo di esseri umani, o perché negli anni novanta ha dato origine a episodi sanguinosi, ma perché storicamente l'hinduismo è una religione che non unisce affatto, ma *separa i suoi credenti*. L'Islam crea

<sup>11</sup> Jean-François Bayart, *L'illusion identitaire*, cit., pp. 138 sgg.

<sup>12</sup> Arjun Appadurai, *Modernity at Large*, cit., p. 5.

la comunità dei musulmani e il cristianesimo la comunità dei cristiani. In quanto fedeli di una stessa fede, i credenti di queste due religioni sono uguali tra di loro e fanno parte della stessa "ecclesia". L'hinduismo invece prescrive che un gruppo di suoi credenti non possa essere toccato da un altro gruppo di suoi credenti. Che quel che alcuni mangiano sia tabù per altri. In India, nel censimento del 1981, risultavano *più di 3000 caste*<sup>15</sup> e, su 850 milioni di abitanti, 130 erano harijans, fuori casta, o "caste esterne" o, meno eufemisticamente, intoccabili. Gli stessi intoccabili sono suddivisi in una miriade di caste e sottocaste che si guardano con reciproco disprezzo, orrore. All'ultimo gradino della scala vi sono i bhangis, la casta deputata a portare via a spalle gli escrementi umani (visto che, con una tale popolazione, qualunque sistema fognario idrico è inattuabile). Ebbene i bhangis si descrivono la propria sottocasta come superiore alle sottocaste dei dom, dei dhusab, dei musahar o chamai; anche se riconoscono di essere inferiori ad altre sottocaste di paria come i pasi o i dhobi (i dhobi lavano i vestiti di generazione in generazione).<sup>16</sup>

Insomma, l'essenza profonda dell'hinduismo sta nel suo dividere. In altre parole, l'hinduismo può fare tutto tranne che plasmare un'unica "identità". Andate a dire a un brahmano se un bhangis ha la sua stessa identità. Eppure oggi si muore e si uccide in nome di una pretesa *identità hindu*. Secondo lo studioso di sanscrito Richard Gombrich, la nascita di un "identità hindu" è un *effetto-specchio*, anzi un duplice effetto specchio. Innanzitutto nell'Ottocento i sudditi del *Raj*, dell'impero britannico, si sono visti nello specchio dei dominatori anglosassoni che li guardavano e li vedevano non come brahmani o paria, ma tutti come hindu. In questo primo effetto specchio sono stati in qualche sorta unificati dal dominio. È il meccanismo per cui nell'Ottocento un Ramohun Roy si rivolgeva alla società colta bengalese e le costruiva un'immagine unitaria di hinduismo. A causa dell'effetto specchio, l'hinduismo propugnato prima dal Jana Saugh e ora dal Bharatiya Janata Party è un "hinduismo protestante", che crea di sé l'immagine di un unico sistema di valori e credenze comuni a tutti gli hindu indipendentemente dal sesso e dalla casta. Cosa che evidentemente non è. La riprova se ne ha nel fatto che l'hinduismo non è una religione missionaria, non cerca di convertire, proprio perché - anche religiosamente - non si è ciò che si crede, ma si è ciò che si è nati, si è ciò che la propria famiglia è. È tra i

<sup>15</sup> A *Social and Economic Atlas of India*, Oxford University Press, Oxford-New York-Delhi 1987, p. 26.

<sup>16</sup> Bindeshwar Pathak, *Road to Freedom. A Sociological Study on the Abolition of Scavenging in India*, Motilal Banarsidass Pu., Delhi 1991.

gruppi sociali più a contatto con la modernità occidentale, tra le classi medie urbane che fioriscono i nuovi movimenti religiosi. È qui che Hindu Mahasabha, Ananda Mar, Rashtriya Swamiansevaka Sang, Hare Krishna, Missione della luce divina, Meditazione trascendentale, movimento Sai Baba, movimento Rajneesh recitano i battaglioni dei propri seguaci, come quell'agente di cambio della borsa di Bombay che riceve Nainepaul nel suo ufficio dove, sulla parete accanto al computer, tro-neggia la dea Durga a cavallo della sua tigre.<sup>15</sup>

Il secondo effetto specchio viene dall'Islam di Khomeini che con il suo fondamentalismo, con la sua "Jihad", la guerra santa, ha fatto balenare di fronte alle masse hindu la minaccia, il fantasma dell'oppressione musulmana sull'India, ha fatto riaffiorare i ricordi delle ferocie e delle persecuzioni.

Il fondamentalismo hindu è dunque un caso da manuale: a) perché si presenta come il movimento che ridesta l'orgoglio unificato e il ricordo assopito di un'antica, nobilissima civiltà originaria; b) perché, per poter essere usata, l'immagine di quest'antica civiltà ha dovuto essere completamente alterata: si è dovuto rendere unificante ciò che separava, e omologare ciò che differenziava; c) perché quindi la modernità si plasma creando un passato immaginario; d) perché il carattere artefatto di quest'operazione non rende meno reali i suoi effetti.

I leader del partito integralista hindu propugnano nello stesso tempo la bomba atomica e la distruzione delle moschee musulmane, come già è avvenuto ad Adyohya. Il sangue scorre in nome di un'identità che non c'era, ma ora ci sarà.

5. Però non tutte le immaginazioni diventano realtà. C'è bisogno di una serie di condizioni, come per un frutteto o per una vigna il clima adatto, il terreno appropriato e la giusta esposizione al sole. Vi sono immaginazioni che non si sono realizzate. L'immaginazione di una società comunista è rimasta lì nel limbo, quando non è diventata un incubo. La prima condizione che permette il realizzarsi delle immaginazioni identitarie risiede in un'osservazione di Fernand Braudel: la civiltà industriale esportata dall'Occidente è solo *uno degli aspetti* della civiltà occidentale; e, accogliendo la civiltà industriale, "il mondo non per questo accetta *l'insieme* della civiltà occidentale, al contrario".<sup>16</sup> Il Giappone può assimilare una tecnologia avanzatissima e gli strumenti più sofisticati del ca-

<sup>15</sup> V.S. Naipaul, *India. A Million Mutinies Now*, Penguin Books, New York 1991, p. 10.

<sup>16</sup> Fernand Braudel, *Grammaire des civilisations*, Arthaud-Flammarion, Paris 1987, pp. 38-39.

pitalismo finanziario senza perciò diventare un paese "laico-borghese". Ma allora cosa è che il mondo importa (assimila)?

6. È stracciante la vittoria simbolica degli Stati Uniti sulle altre culture. A tal punto che oggi non è più pensabile quella diaarchia dei poteri che ha retto tutto l'Ottocento: l'impero marittimo ed economico inglese e *insieme* l'egemonia culturale francese. Londra capitale del mondo, Parigi capitale del secolo, per riprendere l'espressione di Walter Benjamin. Oggi, al contrario della Gran Bretagna dell'Ottocento o dell'Olanda del Seicento, il potere simbolico e il potere materiale sono concentrati in un'unica mano.

L'entità della vittoria americana nell'immaginario può essere misurata con un semplice esperimento mentale: la trama di un giallo è appassionante se ambientata nel Bronx, con un detective John Moberg, ma la stessa trama non suscita nessun interesse se ambientata a Tor Bella Monaca o a Buccinasco, e impersonata da Francesco Pizzetti. Questo vuol dire che già ora la nostra patria immaginaria non è più l'Italia.

Da questo punto di vista si può invertire la cronologia corrente: mentre di solito si data il definitivo trionfo dell'americanizzazione dal crollo dell'Urss, si può al contrario dire che una delle ragioni per cui il blocco orientale si è disintegrato nel 1989 è che i suoi cittadini erano in gran parte già stati americanizzati nella sfera dell'immaginario e che quindi vivevano già in *un esilio mentale*. Non per nulla quello della Germania orientale è stato il primo (e forse l'ultimo) regime al mondo abbattuto dalla richiesta di visti turistici.

7. Ma perché gli Stati Uniti sono riusciti là dove altri poteri imperiali hanno fallito? Cosa ha reso possibile la loro vittoria simbolica? Per rispondere a questa domanda bisogna ricorrere alla distinzione tra poteri sovrani e poteri disciplinari formulata da Michel Foucault nel suo corso al Collège de France del 1974-75. La differenza basilare tra i due poteri è che il potere disciplinare è esclusivo e totale. Nessun individuo può essere soggetto a due poteri disciplinari simultanei: non si può essere carcerati e soldati. Se si è nella scuola, non si è in fabbrica. Se si è in ospedale, non si è in prigione. Si può certo passare nel tempo dall'uno all'altro, e cioè i poteri disciplinari sono compatibili nella diacronia. Il potere sovrano è invece sovrapponibile simultaneamente ad altri poteri sovrani: si poteva essere insieme soggetti alla *patria potestas*, al potere del re, a quello della chiesa.

Se si guarda allora all'invasione culturale del mondo da parte dell'Europa dal Cinquecento fino alla decolonizzazione, si può prima parlare di coercizione, di *conversione* imposta, e poi, nella scia dei missionari, dei gesuiti del Paraguay, dire che

il *potere culturale europeo è stato di natura disciplinare*. I francesi hanno cercato d'imporre la francesità attraverso le scuole francesi, *les instituteurs*, che venivano al seguito delle armate francesi; proprio come hanno fatto gli inglesi in India. La campagna simbolica è stata soprattutto un'offensiva scolastica, e perciò disciplinare. E – in quanto tale, proprio come la conversione – poneva al suddito coloniale un *aut-aut* simbolico: abbandonare la propria cultura, oppure rinunciare alla francesità (mi ricordo bambini senegalesi che imparavano a memoria poesie su "*Nos ancêtres, les Gaulois*"). In altri termini, la cultura era vista come un matrimonio: per risposarsi bisognava divorziare. E, come ogni scuola, creava i suoi falliti, i *dropouts*.

8. L'impostazione americana è del tutto diversa. L'americanità è trattata come un potere sovrano compatibile con altri poteri sovrani. Così, uno può essere e sentirsi americano e insieme, contemporaneamente, musulmano nero; può provare un patriottismo statunitense e, insieme, una forte identità irlandese (o italiana o ispanica, come succede a tutte le etnie immigrate negli Usa). Nel modello disciplinare europeo era impensabile un'assimilazione culturale senza assimilazione linguistica. Negli Usa non è così: si può essere perfettamente americani (e sentirsi tali e provare fierezza di esserlo) senza capire una parola d'inglese. Tra l'egemonia culturale europea e quella americana corre la stessa differenza che c'è tra l'influenza della scuola e quella del cinema, o della televisione. A scuola ci devi andare, fare i compiti, farti interrogare, devi imparare studiando. Da tv e cinema – una nuova tecnologia del potere – impari senza studiare. I film, per parafrasare quel che diceva un anonimo cronista russo dell'anno mille, "sono fiumi che si berrebbero l'universo".

9. L'americanizzazione si adatta così perfettamente alla parzialità che indicava Braudel. L'esempio migliore è il McDonald's che è stato aperto alla Mecca, non lontano dalla Kaaba, dalla Pietra nera, un McDonald's in cui evidentemente i clienti che ordinano un Big Mac stanno compiendo il pellegrinaggio sacro e diventeranno perciò *hadji* (santi). È il miglior segno di questa caratteristica dell'egemonia culturale americana. E il suo essere "multi-compatibile", per cui puoi essere simultaneamente americanizzato e devoto islamico, nazionalista borghese e americano. Mentre la vecchia egemonia culturale europea proponeva un'identità univoca ed esclusiva, il potere simbolico statunitense si offre come identità supplementare

che non cancella la prima, si pone come identità doppia che si affianca, si sovrappone all'identità locale. In questo senso puoi essere americano senza saperlo. Come tutti quei bambini italiani della mia generazione che, senza sapere una parola d'inglese, sono stati plasmati da Topolino e Paperino. E che poi hanno, abbiamo, partecipato a grandi manifestazioni antiamericane, ma con la stessa sensibilità con cui gli studenti statunitensi protestavano contro il Vietnam, in una modalità per così dire americana dell'antiamericanismo.

10. Ma se questa è la natura dell'americanizzazione, non ha molto senso combatterla come fa la (velleitaria) difesa francese della francofonia, che nel linguaggio cibernetico (*disque dur* per *hard disk*, *logiciel* per *software*), sfiora il ridicolo mussoliniano per cui nel Ventennio gli italiani dovevano dire "il filmo", "lo sporto". Non ha senso questo tipo di battaglia, proprio perché si contrappone frontalmente a un avversario che si muove per linee laterali; perché rivendica un'identità unica ed esclusiva contro un nemico che si pone come identità multipla, affiancata, sovrapposta, compatibile. Perché oppone un'idea corporea e *solida* dell'identità contro un'impostazione *liquida*, *gassosa*, dell'identità, che perciò si rivela sfuggente, imprevedibile, avviluppante. Basta girare per Parigi per accorgersi quanto profondamente la *ville lumière* si è americanizzata in un paio di decenni. La difesa della "differenza francese" manca il bersaglio perché non comprende che questi stessi francesi sono già americani, perfino quando si dicono lepenisti.

È nella coesistenza di un'universalità americana con una Babele di idiomi reciprocamente incomprensibili, nella diversificazione e localizzazione linguistica, che sta una delle condizioni di realtà delle immaginazioni identitarie.

11. Il carattere radicalmente moderno delle costruzioni identitarie può essere rintracciato in una filosofia della storia e in una pratica della volontà.

*Filosofia della storia.* L'identità come qualcosa di essenziale e ineludibile sarebbe impensabile al di fuori di una filosofia del Soggetto, di quella filosofia che pone cioè a fondamento del reale l'Io (Cartesio: "di tutto posso dubitare tranne del fatto che lo penso"). Quella filosofia per cui la storia è il risultato dell'azione dei soggetti (popolo, classe, nazione...). L'ansia d'identità bordeggia dunque sull'estuario di quel lungo fiume di pensiero che ci ha portato dall'articolare il mondo per es-

senze e accidenti, al vederlo attraverso forze e soggetti. Aristotele pensava il cosmo come un insieme di cause che causano i propri effetti, di forme che modellano le sostanze. Da Cartesio in poi, pensiamo il mondo come un insieme di soggetti che agiscono le proprie azioni, di forze che imprimono impulsi. Per misurare quanto grande è l'incongruità reciproca dei due modi di pensare, chiediamoci: l'Idea platonica è un Soggetto o no? la Classe operata è una sostanza? il campo elettromagnetico è un'essenza? Insensatezze che ci dicono quanto noi siamo immersi nell'orizzonte del Soggetto.

Al di fuori di una filosofia dei soggetti, la questione dell'identità diventa irrilevante. Solo quando l'Io è il fondamento del mondo, interrogare il Sé diventa così imprescindibile. Di fronte a un aspetto del mondo o della storia, mentre prima se ne cercava l'essenza, ora si cerca il suo Sé, come dire, la sua "identità". Quando il pensiero femminista studia la differenza, lo fa sessuando il soggetto, passando dall'"io" al "lei-io" e al "lui-io". Il punto centrale per Rosi Braidotti è "l'interconnessione tra identità, soggettività e potere".<sup>17</sup> Ma finché si resta dentro a una filosofia dei soggetti, si resta impigliati in tutte le aporie dell'identità. Anche a rivendicare un "soggetto nomade", come fa Braidotti, si finisce per dover valorizzare l'identità. In definitiva, proprio perché nomadi, i popoli in diaspora come gli ebrei, o erranti come gli zingari, sono quelli che più tengono a quel che oggi chiamiamo "l'identità". Per altri il collante è una terra, la patria; per loro l'unico cemento è la memoria comune sempre più rivitalizzata.

Anche qui, il modo della percezione modifica l'oggetto percepito. Di ragioni per uccidersi gli umani ne hanno sempre trovate a bizzeffe, con sorprendente inventiva. Cristiani e islamici si sono ammazzati con ammirevole frequenza nel corso della storia. Ma non avrebbero mai detto che si stavano massacrando in nome dell'*identità*. Guelfi e ghibellini si sterminavano, ma non in nome dell'"identità". D'altronde a noi risulta persino incomprensibile che qualcuno accetti eroicamente di sacrificarsi perché "ghibellino". Un giorno risulterà forse incomprensibile tutto il significato di cui caricavamo questo termine, "identità". E non capiranno i soggetti, come noi non afferriamo fino in fondo cos'è questa faccenda delle sostanze.

12. *Pratica della volontà.* L'affermazione dell'identità si manifesta anche in, un altro processo, direttamente legato alla

<sup>17</sup> *Soggetto nomade*, cit., p. 37.

globalizzazione, che trasforma un'attitudine "naturale" in un gesto volontario, un modo di essere in un intestardirsi. Un processo che ci fa ritornare al problema dell'annientamento dello spazio. Ecco come esprime questo processo Benedict Anderson:<sup>18</sup> "I corpi umani, trascinati nel vortice del mercato, non sono semplicemente un'altra forma di merce. Come seguono la scia di grano e oro, gomma e tessuti, petrolchimica e chip di silicio, così portano con sé memorie e abitudini, credenze e usi culinari, musiche e desideri sessuali. Le caratteristiche che, nei paesi d'origine, sono portate con leggerezza e quasi inconsciamente, acquistano un risalto drasticamente diverso nelle diaspore della vita moderna". Il *chador* portato a Paphos è un abbigliamento normale, il *chador* portato a Parigi è un'affermazione d'identità. Non a caso Hobsbawm, nell'articolo già citato, contrappone un'identità-vestito a un'identità-pelle:

Certo, ci sono collettività basate su caratteristiche obiettive che i loro membri condividono, incluso il genere biologico o questioni (*issues*) politiche delicatissime come il colore della pelle e così via. Però la maggior parte delle identità collettive sono magliette più che pelle, cioè sono – almeno in teoria – opzionali, non includibili. A dispetto della moda corrente di manipolare i nostri corpi, è ancora più facile cambiare una maglietta piuttosto che un arto. [...] Nella vita reale le identità, come gli abiti, sono intercambiabili o indossabili in combinazione piuttosto che uniche e incollate al corpo. Perché, come sa ogni sondaggista d'opinione, nessuno ha una e una sola identità.<sup>19</sup>

E, proprio quando sembrano più *pelle* che così non si può, le identità multiple creano insormontabili aporie, come dimostra il tormentato itinerario intellettuale di una femminista nera e proletaria come bell hooks: sono donna? sono nera? prima donna o prima nera? "Ricordo vividamente quel che dicevano le bianche dei miei primi *Women's Studies*: quando nasce un bambino la prima cosa che si nota è il suo genere. E io dico che non è vero: se sei nero, la prima cosa che noti quando il bambino esce dalla vagina materna è il suo colore! Dalla sfumatura della sua *pelle*, dal fatto che sia più o meno scuro, dipendono le possibilità che ha nella vita. E il colore lo si vede prima dei genitali, prima di sapere se si tratta di un maschio o

<sup>18</sup> The New World Disorder, in "New Left Review", maggio/giugno 1992, n. 193, pp. 3-14; riportato nell'ed. it. di *Comunità immaginate*, cit., p. 210.

<sup>19</sup> *Identity Politics and the Left*, cit., p. 41.

<sup>20</sup> In *Scrivere al buio. Maria Nadotti intervista bell hooks*, Baldini e Castoldi, Milano 1998, pp. 94-95.

di una femmina."<sup>20</sup> A questa duplicità di genere e colore si sovrappone poi l'origine di classe. In che dosi si miscela allora il *cocktail* dell'identità di una donna, nera e proletaria (o di una nera, donna e proletaria, o di una proletaria, nera e donna)?

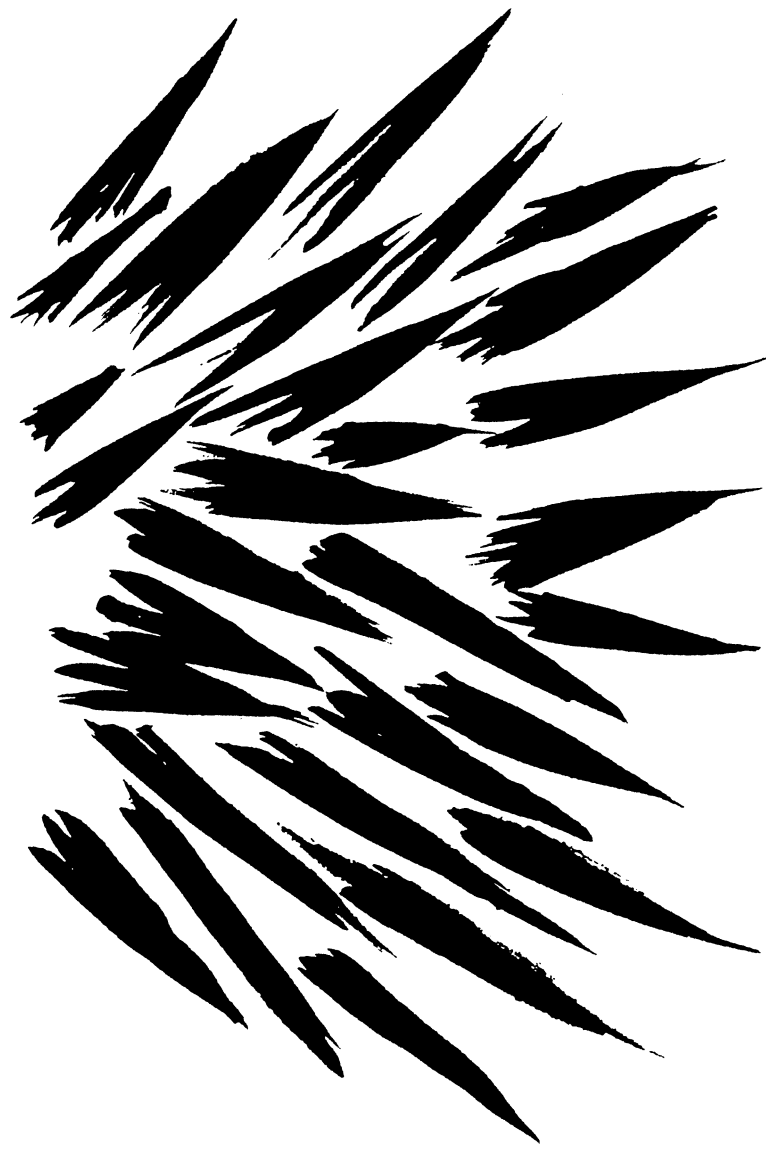
Di fronte a questi dilemmi, ancora una volta, l'unica risposta è una *decisione d'identità*: seguendo Hobsbawm, è lo scegliere un vestito come pelle, esattamente come i Jain del Gujarat che, quando si danno alla vita ascetica, non si lavano più e vestiranno sempre la stessa tunica. L'identità diventa affermazione di arbitrio, di libera scelta. Altro che eredità genetica! Ricordo su un treno un opimo agricoltore del grossetano che mi diceva tutto accaldato e convinto: "Perché io sento in me il mio sangue etrusco, io sono etrusco". Lui rinunciava non solo all'"identità" italiana, ma anche alla ben più tosta "identità" toscana per scegliersi quella *etrusca*.

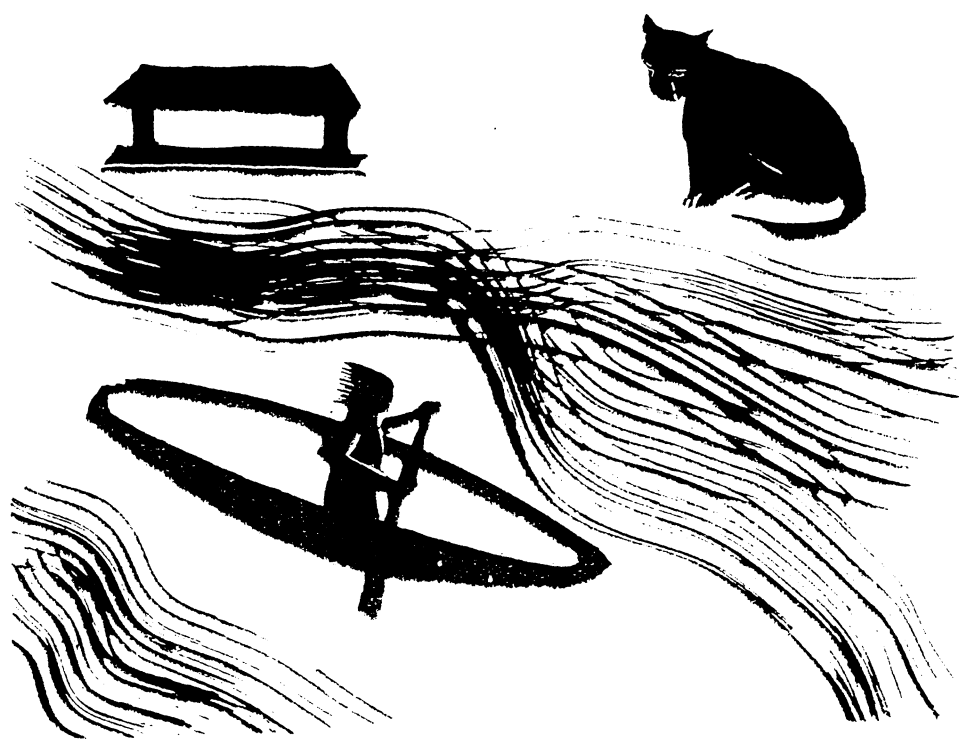
Quest'arbitrio identitario è ben visibile nei nostri rapporti col cibo. Tutte le società umane hanno avuto regole e tabù alimentari, dettati dall'appartenenza di gruppo. Un islamico digiunava nel Ramadan. Un cristiano non beveva prima della comunione. Un ebreo rifiutava frutti di mare. È un hindu inorridiva davanti alla carne bovina: perché? "perché sì". Ma, nell'ambito di questi divieti, tutti mangiavano tutto (anche perché avevano fame). Oggi la società mondiale non prescrive più diete, non impone più tabù, c'è da mangiare per tutti, per la prima volta c'è *libertà di cibo* (ancora la "libertà"): siamo la prima società umana che non ha digiuni rituali, sostituiti solo dalle diete dimagranti. E così, sempre più, ognuno si autoprescrive i propri tabù. Chi è allergico ai frutti di mare, chi non mangia aglio, chi è vegetariano, chi non sopporta il burro. Questi *tabù personalizzati* sono affermati come elemento costitutivo di costruzione del sé.

Altro terreno privilegiato dell'affermazione volontaria dell'identità è il moltiplicarsi delle manipolazioni del corpo, sede e simbolo dell'identità "autentica" dell'individuo. Mascherarsi, tingere i capelli, dilatare i seni, scegliersi un nuovo naso con una chirurgia plastica, deformare il viso con il *piercing*, aderire a una comunità di clitoridi o glandi perforati, tatuarsi la schiena (contrariamente alle apparenze, è proprio l'indelebilità del tatuaggio, il suo carattere definitivo ad esercitare il fascino più irresistibile: "besame mucho *como si fuera la ultima vez*", dice la canzone). È tutto uno scegliere dove, con chi, cosa. Fino alle operazioni che fanno cambiare sesso, in un atto definitivo, totale di scelta della propria identità, oltre il punto considerato originario.

A titolo di conclusione provvisoria, bisogna quindi vedere nella costruzione delle identità l'esito non voluto dell'affermazione del libero arbitrio. Il contenuto volontario implicito nell'atto d'*identificarsi* diventa chiaro se si pensa che dal 1960 al 1990 gli indiani americani sono passati da mezzo milione a quasi due milioni (il quadruplo) e non perché nel frattempo hanno figliato come conigli, ma perché sempre più persone hanno *volutato* dichiararsi *natives*.<sup>21</sup>

Globalizzazione e Jihad, questi due termini con cui i coevi leggono la loro epoca, non sono perciò due aspetti opposti del moderno. In realtà, l'arbitrio identitario e la mondializzazione costituiscono un unico processo, quello della modernità, dell'annientamento dello spazio, del suo divenire multidimensionale. Ricordando però, come ci ha insegnato Max Weber, che l'uomo è un animale sospeso nella tela di significati che egli stesso ha tessuto.





I frutti puri d'America  
impazziscono -

gente di montagna del Kentucky  
o del frastagliato limite nord del  
Jersey  
con i suoi laghi solitari e  
le valli, i suoi sordomuti, i ladri  
i nomi antichi  
e la promiscuità tra  
uomini spavaldi, nomadi della  
strada ferrata  
per schietta brama d'avventura -  
e giovani sciatte, immerse  
nel sudiciume  
dal lunedì al sabato

per essere agghindate quella notte  
con fronzoli  
usciti da fantasie senza  
tradizione contadina che dia loro  
carattere  
se non di ammicco e di esca  
null'altro che stracci - soccombenti senza  
emozione  
fuorché di torpido terrore  
sotto una siepe di ciliegio selvatico  
o di viburno -  
che non sanno esprimere -  
A meno che l'unione  
forse  
con una goccia di sangue indiano  
sgravi una ragazza così afflitta  
così oppressa  
da malattia o morte  
che sia soccorsa da un  
agente -  
allevata dallo Stato e  
mandata a quindici anni a lavorare in  
qualche affannata  
casa nei sobborghi -  
una qualunque famiglia di medico, una Elsie -  
acqua voluttuosa  
dalla cui debole mente  
scaturisce la verità su di noi -  
i suoi grandi  
goffi fianchi e il suo seno pesante  
che si offre a dozzinali  
monili  
e a ricchi giovanotti dai begli occhi

come se la terra sotto i nostri piedi  
fosse  
la deiezione di un qualche cielo  
e noi sviliti prigionieri  
destinati  
alla fame fino a ingoiare sozzume  
mentre la fantasia corre  
inseguendo cervi  
che vanno per campi di verghe d'oro nel

soffocante caldo di settembre  
In qualche modo  
sembra distruggerci  
È solo a frammenti isolati che  
qualcosa  
viene fuori  
Nessuno  
per testimoniare  
e riparare, nessuno per guidare la macchina

I. C. Williams (1923)  
tratto in J. Clifford,  
I frutti puri impazziscono,  
Milano, Bollati Boringhieri,  
193



## 7. Educazione e alterità

La filosofia dell'educazione, nella sua storia e nello sviluppo delle sue categorie, appare come una di quelle "scienze europee" sulla cui "crisi" si era già espresso in modo lucido e penetrante Edmund Husserl; e comunque, parlare di filosofia dell'educazione significa fin da subito collocarsi nell'ambito della tradizione di pensiero dell'Occidente, che proprio nella filosofia ha il suo culmine. Ma ovviamente ciò non significa affatto che l'educazione sia unicamente un affare dell'Occidente, e non bisogna pertanto ignorare le possibilità di dialogo e di apertura di orizzonti culturali e teoretici che i confronti con le modalità "altre" dell'educazione permettono.

Anzi, forse è proprio a partire dal confronto in qualche modo obbligato con le culture cosiddette "altre" – cui ci spingono la problematica dell'immigrazione e comunque la planetarizzazione di ogni problema e di ogni fenomeno alla svolta del millennio – che è possibile ripensare al dialogo come a una delle categorie fondanti l'accadere educativo. Ovviamente tale dialogo non dovrà cadere nelle tentazioni sempre presenti di una sorta di neocolonialismo *sub specie educationis*, e richiede quindi una capacità di decentramento che per il pensatore occidentale è difficile ottenere. D'altro canto non è pensabile che il dialogo si trasformi in un eclettismo che, pur di rinunciare all'identità cattiva e violenta che ci viene proposta/imposta dall'Occidente, sia pronto a cogliere e a far convivere, chissà come, gli stimoli più diversi delle culture più eterogenee. L'identità occidentale non si lascia dissolvere così facilmente, né le identità "altre" possono essere impunemente (un'altra volta) tradite e schiacciate sotto l'alibi del dialogo. Si tratta di partire dalla *nostra* educazione (e dunque anche dalla nostra modalità di riflessione sull'accadere educativo, ossia dalla filosofia; se il dialogo non viene impostato, per noi occidentali, innanzitutto in sede filosofica, rischia di perdere la radicalità con la quale esso potrebbe interrogare la filosofia medesima) per una lettura e un confronto con le tradizioni "altre", ben sapendo che non tutto ciò che troveremo ci apparirà come accettabile, e che le prospettive finali di integrazione (al di là dell'ottimismo di certo irenismo un po' di moda) so-

da: Raffaele Mantegazza  
Filosofia dell'educazione  
Milano,

no ardue e forse la stessa meta finale della convivialità delle differenze è irraggiungibile (o meglio, utopica, come cercheremo di spiegare nel prossimo capitolo).

Ma c'è un'altra accezione attraverso la quale il volto dell'Altro stimola le categorie della filosofia dell'educazione; essa è infatti fin dall'inizio confronto drammatico, violento e anche sanguinoso con un Altro, irriducibile alle categorie del medesimo; e proprio tale riduzione viene operata, almeno a livello di tentativo, dall'educazione. Educare è una professione impossibile, come aveva intuito Freud, perché nell'educazione si fanno i conti con la radicale alterità dell'Altro, non solo di quello che proviene da "fuori", ma soprattutto di quello che alberga in noi; che non si lascia sedurre, condizionare o reprimere così facilmente, ma pone sempre la sua irriducibilità come limite estremo – filosofico in senso proprio prima che etico – alle pratiche dell'educazione.

Il sogno di un'educazione universale, di una *panpaideia*, deve fare i conti con il senso del limite che l'irriducibile alterità dell'Altro gli pone; senso del limite che è anche senso della sconfitta, della frustrazione, e può mutarsi in malinconia per un ordine perfetto – tra Evgenij Zamjatin, Thomas Henry Huxley e George Orwell – nel quale l'alterità sia ridotta al fantasma di se stessa in modo da poter essere espunta dall'ordine delle cose, attraverso un meccanismo impersonale di educazione totalizzante e totalitaria. Ma questo senso del limite e dell'alterità, piuttosto che stimolare alternativamente i vissuti di onnipotenza e di impotenza dell'educatore, può restituire all'educazione la sua più alta nobiltà umana e filosofica: il suo essere affare di uomini e di donne, pensato per un ordine buono costituito da uomini e donne liberi, emancipati ma pur sempre imperfetti e pur sempre costretti a fare i conti con il dato non riducibile costituito dal volto dell'Altro e dalla sua alterità.

## 7.1 L'educazione e le immagini dell'alterità

La filosofia dell'Occidente – almeno a partire da Descartes – ha pensato l'individuo sotto il segno della sua identità con se medesimo. La sovrapposizione della categoria di soggetto all'individuo empirico che, liberandosi dalla dimensione creaturale propria del Medioevo, considerasse la sua singolarità e la sua finitudine come misura dell'ordine delle cose, è stata nell'età moderna l'esperienza chiave per la comprensione di sé dell'uomo. Il soggetto in senso moderno nasce allorché l'individuo empirico, il singolo uomo, impara a pensare di albergare in sé qualcosa che permanga identico nel mutare degli eventi esterni, che sopravviva come nu-

cleo della propria soggettività nonostante i cambiamenti somatici dovuti all'addentrarsi del soggetto nei labirinti del tempo che scorre; pensarsi identico a se stesso al di là dell'azione erosiva del tempo – e forse anche oltre lo spartiacque traumatico della morte – è stata l'esperienza che ha inaugurato il pensiero moderno e che ha reso possibile, come abbiamo visto in precedenza, l'affermarsi di quel paradigma esperienziale che ha fatto da base sia alle scienze della natura sia alle scienze dell'uomo. Sia che sottoponga a ricerca e studio gli eventi mutevoli e cangianti del mondo, sia che indagli i profondi recessi della sua anima, l'uomo occidentale deve sottintendere quell'identità con se stesso che non può essere messa in discussione e che presuppone anche una sorta di sospensione del giudizio sulla morte o perlomeno una presunzione di immortalità che permette agli uomini e alle donne di fare dei progetti per il futuro. Immaginarsi un futuro, distante anche solo di poche ore dall'attimo presente, significa due cose: presumere che tra poche ore io sarò almeno per un verso identico a quel che sono ora, e quasi come corollario a questa prima affermazione, presumere che fra poche ore io sarò ancora vivo, e cioè esorcizzare quella radicale apportatrice di cambiamento e di disintegrazione dell'identità che è la morte.

Educare, allora, nell'Occidente, significa confrontarsi con il problema dell'identità, far acquisire ai soggetti in formazione la coscienza della propria identità; che si proponano identità rigide e onnipotenti, chiuse rispetto a ogni nozione di cambiamento, oppure che si pensi a identità elastiche, aperte, processuali, che giocano il cambiamento come dimensione essenziale del loro essere (fino al limite di affermare che ciò che permane identico a se stesso nel soggetto attraverso i cambiamenti che esso attraversa è proprio – e soltanto – la capacità di cambiare): in ogni caso l'educazione è un processo di acquisizione o di perdita, di conferma o di non conferma di identità – sia da parte dell'educando sia da parte dell'educatore – e dunque presuppone in qualche punto una chiusura delle faglie dell'identità rispetto alla penetrazione delle immagini e delle figure dell'alterità, percepite come disgreganti rispetto all'identità medesima.

È per questo che l'educazione ha sempre avuto un atteggiamento ambiguo di fronte alle diverse immagini dell'alterità che *nel seno stesso della società occidentale* venivano a interrogare l'identità faticosamente costituentesi; di fronte a tali immagini si è da sempre oscillato (ma si tratta davvero di una oscillazione? o non piuttosto di diverse modulazioni del medesimo atteggiamento?) tra l'esclusione e la marginalizzazione del portatore di alterità e la sua integrazione – attraverso l'educazione – a un qualche paradigma di normalità identitaria.

Forse, come ha ben mostrato Michel Foucault nella sua *Storia della*

*Follia nell'età classica*, per un certo periodo è stata la figura del *folle* a porsi come riassuntiva rispetto al problema del rapporto identità/alterità; depurata dall'alone sacrale che le era cresciuto intorno nel Medioevo e che era da un certo punto di vista evidenziato nella figura della "nave dei folli", la follia si presenta a partire dal Rinascimento come s-Ragione, come lato oscuro e tenebroso di quella *Ratio* che sta per estendere il suo dominio sul mondo risvegliato dai vari sonni dogmatici; mostrando il lato "altro" di tale Ragione, la follia si presenta come un grave pericolo perché rischia di scardinare dalle radici il lungo e difficile lavoro di auto-legittimazione che la Ragione sta compiendo. Nel Medioevo il folle perturbava per il suo venire "da fuori" rispetto all'ordine costituito, e per questo era comunque considerato il depositario di una verità profonda che al tempo stesso si mostrava e si celava, incitando all'interpretazione; nell'età classica il folle perturba per il fatto di provenire da qui, dal lato oscuro della Ragione che però ha già imparato a riferire tutto a se stessa; dunque la Ragione, se pure retrocede spaventata dinanzi al ghigno del folle che le mostra il *suo* rovescio, si crede comunque in grado di dominare questa figura perturbante; in fin dei conti è il suo rovescio quello che le viene mostrato, e dunque nel folle la Ragione non riconosce una verità "altra" da sé.

Attraverso le evoluzioni senza rete della mente del folle la Ragione si vede restituita la sua stessa immagine, per quanto deformata e come "in negativo". Da questo momento, allora, il trattamento "pedagogico" della differenza e dell'alterità celate nella follia non saranno altro che il trattamento dell'identità della Ragione, divenuta, per un breve ma reversibile momento, oscura a se stessa. Trattare il folle significherà riabilitarlo, dapprima con i mezzi del "Grande Internamento" e delle discipline, poi con la "liberazione" dei malati di mente operata da Philippe Pinel, infine con la "rivoluzione" freudiana: la Ragione tratterà pedagogicamente il folle perché vorrà essere rassicurata riguardo al fatto di non avere a che fare con un'Alterità radicale ma con una delle pieghe segrete, malate, deviate dell'Identico.

La riabilitazione, la cura, la terapia non saranno altro che un tentativo di riportare al di qua, da "questa" parte dello specchio, quell'immagine che si è smarrita e che vaga in una desolata oscurità senza nome. La follia sarà condannata a non avere identità propria; e con ciò perderà anche il potere di mettere in dubbio l'identità occidentale, che, se imparerà a riconoscere nel folle le tracce del Medesimo, sarà sempre meno sfiorata dal dubbio che nella follia possa esistere qualcosa di Altro da sé.

La figura dell'*handicappato* si pone come punto di accumulazione di pratiche di riabilitazione e di recupero di una normalità che l'handicap

mette in discussione, evidenziandone la propria distanza; anche qui il gioco sarà abbastanza semplice: l'handicappato sarà definito a partire da ciò che egli non è, da ciò che gli manca per poter essere come gli altri; le definizioni dell'handicappato saranno sempre in negativo, sottolineeranno sempre la realtà del deficit che lo separa dalla normalità piuttosto che evidenziare i tratti di una identità positiva. Ma allora sono handicappati, portatori di deficit, anche gli ignoranti, gli analfabeti, coloro che non sanno parlare, i selvaggi, tutti coloro che si discostano (attraverso modalità che vengono sempre definite in negativo) dalla "Norma occidentale". Ed è attraverso lo studio dell'immagine e del trattamento del diverso in questione che l'Occidente può gettare luce sulle sue procedure educative e sulla sua stessa concezione di identità.

Ci sembra emblematico a questo proposito il caso, molto noto anche grazie al bellissimo film di François Truffaut, del *Ragazzo selvaggio dell'Aveyron*. La vicenda è semplice: nel mese di gennaio dell'anno 1800, in Francia, alle soglie dei boschi del dipartimento dell'Aveyron, viene rinvenuto un ragazzino, dell'apparente età di undici-dodici anni, completamente nudo, incapace di parlare; il ragazzo si lascia catturare senza opporre resistenza e immediatamente rivela la sua natura. Si tratta di un *enfant sauvage*, di un ragazzo vissuto nei boschi (dalla sua primissima infanzia? fin dalla nascita?); fenomeno per la verità non nuovo in Europa. Altri ragazzi simili al *sauvage* dell'Aveyron erano stati catturati o segnalati nei secoli precedenti. Ma «nuovo era il tipo di interessi attraverso cui la cultura tardoilluministica si disponeva a considerare il fenomeno degli *enfants sauvages*».<sup>1</sup> Siamo infatti nella Francia post-rivoluzionaria, ancora scossa dalle idee dei *philosophes* e degli illuministi, ancora affascinata dal *Saggio sull'origine dell'ineguaglianza tra gli uomini* di Jean-Jacques Rousseau e coinvolta nella polemica sul rapporto contrastato tra stato di natura e fenomeni di inculturazione. E soprattutto, ancora forti sono le suggestioni degli innumerevoli discorsi sul "buon selvaggio", sull'uomo buono e incorrotto nello stato di natura, inevitabilmente e irreparabilmente traviato dalla civilizzazione. E ora, quasi a smentire tutte le teorie ottimistiche sulla perfezione e sull'incorruttibilità originaria dell'essere umano, ecco apparire questo selvaggio in carne e ossa, eccolo irrompere brutalmente a sconvolgere con la sua presenza materiale e corporea gli schemi mentali e teorici che avevano permesso una precomprensione dell'Altro.

---

<sup>1</sup> S. Moravia (a cura di), *Il ragazzo selvaggio dell'Aveyron*, Laterza, Roma-Bari 1972, p. 5.

Si tratta di una grande sfida alla Ragione illuminata, e alla sfida rispondono due personaggi di grande rilievo culturale nella Francia dell'epoca: Philippe Pinel, grande studioso noto per essere stato il "liberatore" dei malati di mente, fondatore e direttore dell'ospedale di Bicêtre per giovani ritardati mentali e della Salpêtrière, manicomio femminile; Jean Itard, dirigente medico dell'Istituto per sordomuti fondato da "l'abbé Sicard", di cui fu allievo, e poi a sua volta maestro di Edouard Seguin.

Due risposte differenti, due fasci di luce puntati sulle mappe concettuali attraverso le quali gli intellettuali della società occidentale tardoilluministica colgono e interpretano la presenza perturbante della differenza e dell'Alterità.

Pinel non nutre dubbio alcuno sulle sorti del "*sauvage*": egli non ha capacità di intendere e di comunicare (la sovrapposizione pensiero/linguaggio sembra qui nettissima); egli non può affatto essere recuperato alle funzioni civili proprie dell'essere sociale: deve essere internato. A Bicêtre, dove, sotto controllo, gli sarà almeno concesso di non nuocere a sé e agli altri.

«Il suo discernimento sempre limitato ai soli oggetti connessi ai primi bisogni, la sua attenzione stimolata unicamente alla vista del cibo o dei mezzi per tornare a vivere in quello stato di indipendenza di cui ha contratto una forte abitudine, la completa mancanza di un ulteriore sviluppo delle facoltà mentali relative a qualsiasi altro oggetto non mostrano forse che egli deve essere collocato tra i ragazzi colpiti da mutismo e da demenza e che non possiamo nutrire alcuna fondata speranza di ottenere qualche successo da una istruzione sistematica e durata più a lungo?».<sup>2</sup>

Opposto è il giudizio di Itard: il "*sauvage*" è educabile. Ogni sua carenza è riconducibile non già a un ritardo mentale, magari ereditario, ma all'assenza delle condizioni che nella prima fanciullezza avrebbero permesso lo sviluppo delle facoltà proprie dell'essere sociale: una famiglia, una madre attenta e premurosa, le attenzioni e le strutture provviste dalla società civile. Il ragazzo non è minorato. Va invece rieducato. Ed è quello che Itard si accinge a fare, prendendo con sé in casa il piccolo "*sauvage*". Ci interessano alcune delle tappe seguite da Itard nel suo tentativo di rieducazione:

1. anzitutto, Itard prende il ragazzo in casa con sé e con la sua governante. Dunque, ricostruisce artificialmente la struttura familiare, vero e

---

<sup>2</sup> Ivi, p. 175.

proprio cardine della cultura e dell'educazione borghese, spazio di incubazione dell'individuo sociale;

2. poi, egli dà un nome al ragazzino. Il "*sauvage*" si chiamerà Victor, per la sua ripetuta tendenza a pronunciare un suono che richiama alla mente la lettera O. A partire da un segno proprio dell'Altro, lo studioso francese gli conferisce un nome: senza peraltro interrogarsi sulla problematica corrispondenza segno-nome (che cosa significa per il ragazzino essere chiamato Victor?). Il precettore, come padre e come adulto, è potenza che denomina;

3. Itard ridefinisce i bisogni di Victor. I bisogni dell'Altro non vengono assunti come tali, immutabili e decisivi per il suo sviluppo: sono i bisogni sociali tipici dell'adolescente francese dell'Ottocento che devono essere indotti nel ragazzo. (Solo quelli leciti, perché per esempio Itard nella *Memoire* non fa quasi accenno al risveglio della sessualità in Victor). È la società a dettare i bisogni che devono essere presenti nel singolo e che, con un raffinato sistema di premi/punizioni, si devono sviluppare sino a fare del ragazzo un "*homme*" e un "*citoyen*" nel vero senso dei termini;

4. infine Itard fa presentare a Victor gli effetti della «imperiosa legge della necessità». È la "Necessità", la penuria, *Ananke* a dominare lo spazio della civiltà in cui il ragazzino deve inserirsi. Ed è attraverso questo strumento di selezione naturale degli stimoli e dei bisogni che lo studioso francese fa comprendere al "*sauvage*" che cosa significhi essere uomo nella Francia dell'inizio del XIX secolo (ovvero, per lui, essere uomo *tout court*).

Itard fallirà in uno solo dei suoi scopi pedagogici: Victor resterà per sempre muto. Ma non vi è chi non veda l'abisso spalancato tra le mappe concettuali utilizzate dai due protagonisti della nostra storia (Victor non è, ahimè, protagonista: è oggetto di una sfida o di una contesa...). Mappe che ridefiniscono in modo decisivo la figura del diverso, e dell'Altro, rendendolo percepibile, visibile e trattabile.

Lo schema seguito da Pinel è quello dell'assoluta esterioresità reciproca tra i poli della normalità e della patologia e, in ultima analisi, della Natura e della cultura. Il discorso di Pinel è esclusivo: provvede spazi di esclusione e di controllo per chi non si adegua alla "Norma" dettata dalla società civile, spazi della marginalizzazione e del ricovero, spazi del Diverso man-

---

<sup>1</sup> Ivi, p. 61.

tenuto nella sua diversità, ma tenuto lontano e nascosto dallo spazio dell'Uguale e della Norma. È uno spazio di reclusione del corpo. Lo schema seguito da Itard è quello della polarità dialettica tra Natura e cultura, tra Norma e Devianza. Il discorso di Itard è inclusivo. Si tratta di rieducare Victor, di provvedere spazi della reintegrazione, spazi e tempi che giochino l'anima del ragazzo, che lo colonizzino, che lo abitino con tutta la forza della civilizzazione. È uno spazio di architettura dell'anima.

Questi due atteggiamenti si fronteggeranno per due secoli nella storia dell'immagine e del trattamento dell'Altro, anche quando l'altro avrà una provenienza meno prossima di quella localizzata nei boschi della campagna francese (forse quest'ultima più perturbante, presentandoci l'immagine terribile di un'alterità che abita le pieghe recondite della Norma medesima). Ma lo schema concettuale di Itard ha un grande vantaggio: quello di non opporre adialetticamente Natura a cultura, Norma a Devianza: come dice Moravia «al fondo del contrasto salute-malattia, *sauvagerie-civilisation*, natura-cultura, Itard trova la mediazione costituita dallo stesso essere umano, soggetto-oggetto di una medesima dinamica processualità che tutto complica senza identificare e concludere mai».<sup>4</sup>

Certamente sono valide le obiezioni secondo le quali il processo di socializzazione cui Itard ha sottoposto Victor è un processo violento. Ma si tratta di una violenza consapevole di sé e della propria complicità strutturale con le dinamiche storico-sociali nelle quali si trova implicata. Il trattamento pedagogico dell'Alterità non può sfuggire all'aporia della sovrapposizione all'Altro delle categorie storico-sociali in cui si è coinvolti. Rendersene coscienti è però il primo passo per un atteggiamento onesto nei confronti delle innumerevoli manifestazioni della Differenza.

Altra traccia di alterità sottoposta a trattamento "pedagogico", in questo caso assolutamente inedito e radicale, è esemplificata dall'*ebreo*; la storia della Shoah e dei campi di sterminio nazisti costituisce infatti l'esempio più terribile e pedagogicamente più rilevante di annichilimento totale della differenza; la "soluzione finale del problema ebraico" pone una pietra miliare difficilmente eludibile nella storia del rapporto tra identità e differenza; dopo Auschwitz non è più possibile pensare al diverso come lo si pensava prima, e forse non è più possibile pensarlo *tout court*. La via maestra allo sterminio è stata infatti tracciata e rinforzata attraverso l'operazione pedagogica della costituzione degli stereotipi: l'ebreo, anzitutto, il senza patria, il senza chiesa, il rappresentante del po-

---

<sup>4</sup> Ivi, p. 46.



polo eletto e della sua irriducibilità; il terreno per l'antisemitismo in Germania è del resto già tracciato da secoli di intolleranza di marca luterana.<sup>7</sup> Ma anche gli altri "diversi", i comunisti (o i bolscevichi) e gli altri oppositori, gli omosessuali, i *Bibelforscher* (Testimoni di Geova e simili), gli zingari, gli asociali, ma anche gli anziani e i malati di mente: tutte categorie sottoposte all'azione di meccanismi "pedagogici" di stereotipizzazione: il caso italiano della rivista "La difesa della razza" (cui collaborò attivamente il signor Giorgio Almirante) è paradigmatico.

Le tappe decisive che portarono alla vera e propria "soluzione finale" presero le mosse dalla definizione di chi fosse da considerarsi "ebreo": definizione che spesso assunse caratteristiche cavillose, nel tentativo di cristallizzare in una serie di caratteristiche "positive" un'identità sfuggente e comunque non sempre definibile attraverso precise tassonomie; si passò poi al problema dei beni degli ebrei e delle loro aziende, rispetto alle quali si procedette dapprima all'arianizzazione e successivamente all'espropriazione vera e propria; ghettizzazione e deportazione furono le tappe della tragedia ebraica che portarono al lager, accompagnate dall'operazione *Nacht und Nebel*, dal ruolo degli *Einsatzgruppen* nell'invasione dell'URSS e dal ruolo decisivo della grande industria nello sfruttamento del lavoro servile.

Centrali in tutte queste operazioni, che condurranno alle porte del campo di sterminio, sono alcune procedure di trattamento della differenza: la *definizione per stereotipizzazione*, anzitutto; poi l'*assolutizzazione* rispetto al contesto storico e sociale, per poter permettere l'associazione dell'ebreo al Male assoluto; in seguito la *cosalizzazione*, che permetterà dapprima la ghettizzazione, poi la deportazione e lo sterminio; infine, la *rimozione della memoria* della differenza e della sua liquidazione, parte integrante del progetto nazista di dominazione dell'Europa e del mondo. Il trattamento pedagogico del diverso, che ha come fine la sua completa liquidazione, prende le mosse dunque da un apparente riconoscimento della diversità; essa viene definita, analizzata, isolata ma al contempo viene deumanizzata. L'ebreo può permettersi di essere diverso solo se viene relegato al ruolo di "cosa": in tal modo la sua diversità non turba l'ordine della Norma. Il potere nazista e il grande laboratorio pedagogico dei lager (con la loro architettura dell'espropriazione, con i loro spazi, i loro tempi, le loro violenze inutili, i loro rituali di deumanizzazione e di

---

<sup>7</sup> Cfr. R. Hilberg, *La distruzione degli ebrei d'Europa*, Einaudi, Torino 1995; sullo schema mentale dell'antisemitismo in Europa e in particolare in Germania cfr. anche D.J. Goldhagen, *I volenterosi carnefici di Hitler*, A. Mondadori, Milano 1997.

alienazione) riescono a definire la differenza non più come spazio sacrale nel quale parla un linguaggio "altro" (da ridurre al silenzio), né come altra faccia della Ragione (da sottrarre alla sua dimensione nascosta e da rovesciare nel Medesimo), né come deficit rispetto a una Norma definita (da colmare), ma come ingranaggio inessenziale, oggetto sostituibile, "Stück" appartenente all'inerte regno delle cose.

Il folle da ricondurre alla Ragione, nell'"aldiqua" di uno specchio nel quale l'uomo occidentale si rimira; l'handicappato, il selvaggio, l'analfabeta da avvicinare alla Norma, riducendo lo scarto che li separa da essa; l'ebreo da liquidare cosalizzandolo e rigettandolo in un ordine di inerte oggettualità; tre tappe (quattro, se si parte dalla prima figura della follia come spazio sacro) che definiscono anche cronologicamente il trattamento pedagogico della differenza nell'Occidente; ma che sia spazio sacro da laicizzare, rovescio della Ragione da capovolgere di nuovo, deficit da colmare, umanità da estirpare, siamo sempre di fronte, in questi esempi, a un'alterità che ha una caratteristica peculiare: quella di essere adulta e maschile. Non importa sottolineare che esistevano donne folli, bambini ebrei bruciati nei forni; né conta evidenziare come le immagini dell'alterità non debbano per forza avere sempre il volto dell'uomo. Si parla sempre, quando si immagina il diverso, e soprattutto quando si affinano gli strumenti per la diffusione sociale della sua immagine stereotipata, di un diverso umano, adulto, maschio: nel lager il diverso è deumanizzato, ovvero gli vengono strappate quelle caratteristiche che rendono conto della sua umanità, i suoi tratti di maschio adulto; c'è una specificità femminile e infantile della deportazione. Ma nella letteratura nazista, così come in molti studi sulla Shoah, si parla sempre dell'*Ebreo*. Occorrerà allora indagare i lati oscuri di tale identità umana, adulta, maschile e potenzialmente immortale: occorrerà interrogare il retro della tela, laddove si disegnano altre figure e altre forme dell'alterità, in qualche modo escluse fin dall'inizio dal gioco dei confronti e dei conflitti tra identità e differenza: occorrerà dunque parlare dell'*infanzia*, della *natura*, della *morte*, e del *femminile*.

## 7.6 Il volto dell'altro e il dialogo obbligato:

### l'educazione verso una convivialità delle differenze

In questo testo abbiamo programmaticamente affrontato i rapporti tra educazione e filosofie in seno alla cultura occidentale; questo non significa che sia possibile ignorare il rapporto tra Occidente e culture "altre", soprattutto in un'epoca in cui la globalizzazione dei mercati sembra realizzare al di sopra delle teste degli individui quella società globale planetaria nella quale le differenze culturali vengono sempre più a confronto, a contatto e spesso anche in conflitto. Il dialogo con l'Altro nel senso del confronto tra Occidente e culture non occidentali è oggi una scelta obbligata di chiunque faccia educazione, e sempre più lo sarà per il futuro; sarebbe però interessante far sì che questo dialogo non fosse solo la risposta un po' tardiva e ipocrita che gli insegnanti e i presidi mettono in campo allorché sono alle prese con il problema concreto dell'integrazione di qualche ragazzo senegalese, ma costituisse una vera e propria sfida a livello culturalmente elevato nei confronti sia delle inaccettabili posizioni particolaristiche e localistiche che riemergono tinteggiandosi qua e là di rigurgiti razzisti, sia della prospettiva di una colonizzazione a livello planetario da parte di quella Ragione strumentale tipica dei paradigmi neoliberistici. Anzi, per essere del tutto chiari, pensiamo che l'educazione interculturale abbia senso storico e culturale solamente se fa propria un'opzione politica chiaramente antiliberista e di netta critica nei confronti del capitalismo monopolistico occidentale.

Ma c'è di più: abbiamo finora affrontato le alterità presenti all'interno dello stesso Occidente. Ci pare che, nel momento in cui si tenta di fondare una pedagogia interculturale sia irrinunciabile fare i conti con i lati d'ombra interni alla nostra cultura; in particolare ci sembra che le figure dell'alterità interne al quadrilatero infanzia-Natura-morte-femminile costituiscano la vera sfida per l'educazione occidentale, da affrontare parallelamente al confronto/conflitto con le culture non occidentali, ma facendo in modo che queste non costituiscano un alibi per non fare i conti con quelle dimensioni. L'alterità interna all'Occidente costituisce un punto obbligato di passaggio per un tentativo di confronto con ciò che Occidente non è.

Detto questo, occorre ribadire che indagare le culture altre e il loro concetto di educazione non è cosa semplice né appaltabile a interventi di tipo diletteristico: la ricerca pedagogica interculturale deve anzitutto fare a meno di cadere in facili ottimismo irenistici, perché il dialogo tra culture è cosa ardua, mai garantita a priori e spesso intrinsecamente conflit-

tuale; inoltre occorre dotarsi di un armamentario culturale e scientifico preciso e rigoroso.

Un ausilio importante nella definizione di tale strumentazione culturale proviene dalle prospettive di ricerca dell'educazione comparata; il pedagogista comparatista Gian Leonildo Zani definisce la pedagogia comparativa come "il discorso sull'educazione mediante la comparazione", in continuo e proficuo dialogo con le scienze dell'educazione e in particolare in confronto serrato con l'antropologia, la psicologia e la psicoanalisi; sistemi di formazione, istituzioni educative, concezioni dell'infanzia e della crescita vengono dunque comparate utilizzando un modello epistemologico alla ricerca di un difficile equilibrio tra approccio idiografico e nomotetico. Non vi è chi non veda al contempo la profonda ricchezza di tale approccio e la difficoltà che proviene dall'affrontare con metodologie occidentali civiltà con costumi, abitudini, mezzi di comunicazione, concezioni del mondo e della vita così distanti dai nostri; per esempio, occorre interrogarsi sull'abisso scavato tra società senza scrittura e società alfabetizzate e sulla difficoltà di utilizzare strumenti di ricerca comunque basati sul predominio della parola scritta applicandoli a popolazioni che non conoscono la scrittura; sono due diverse concezioni del mondo e della parola a confrontarsi e a confliggere, in questo caso: e non è sempre detto che le ricerche possano avere buon esito, anche se programmaticamente e umilmente i ricercatori abbandonano fin dall'inizio ogni pretesa di esaustività e ogni tentazione olistica.

Da queste indagini comparative emerge però l'interessante mappa delle caratteristiche del fenomeno educativo nelle varie culture, dell'impatto che le tecniche educative e le attività di cura della prole hanno sui singoli e sulle collettività; in tempi di massicce migrazioni di popoli, per lo studioso e per l'educatore è importante conoscere tali mappe perché è innegabile che ogni uomo o donna che si sposta sul globo porta con sé, nelle pieghe della sua identità e nel romanzo della sua storia individuale, le tracce dell'educazione subita o agita. Il gruppo di clinica della formazione dell'Università di Milano ha affrontato questo tema in due ricerche (*La migrazione educativa*, 1994 e *Imparare errando*, 1996), dimostrando come nella storia personale di ogni cittadino o cittadina immigrato/a siano incise le tracce dei sistemi educativi del suo popolo (sottoposte al loro interno ad altre surdeterminazioni: come il giovane dakariano, educato al collegio francese, si rappresenta l'educazione tradizionale Wolof?). Si tratta allora, nel momento in cui si studiano e si progettano percorsi formativi di alfabetizzazione o di formazione professionale per gli immigrati, di tenere strettamente conto dell'impatto che i nostri *setting* formativi (disposizione dei corpi nello spazio; strutturazione degli spazi me-

desimi; scansione dei tempi; organizzazione dei rituali; ritualizzazione degli inizi e delle conclusioni dei percorsi formativi; utilizzo e condivisione dei codici impliciti ed espliciti ecc.) ha sulla sensibilità di persone che hanno già interiorizzato "altri" *setting* e altri modi di fare formazione e di essere formati.

È allora a partire dallo studio concreto e dalla ricerca sul campo che è possibile parlare di pedagogia interculturale; purché si indeboliscano le pretese dell'aggettivo e non si pretenda, con la scusa del dialogo, di proporre un neocolonialismo pedagogico, dove alla fine è sempre l'Occidente ad avere la prima e l'ultima parola; né si vaneggi una sorta di educazione trasversale *super partes* che valga indistintamente per tutte le culture, magari attingendo agli immancabili "valori"; né infine si getti via tutto ciò che l'Occidente ha prodotto in una sorta di pericoloso innamoramento per l'esotismo (frutto di proiezione!) delle culture altre.

Detto questo, ci sembra di poter definire alcune parole chiave per aprire il dibattito sulla difficile sfida dell'educazione interculturale, che vede come suo ideale regolativo utopico la costituzione di quella che Emmanuel Levinas definiva "*convivialità delle differenze*".

Ci sembra che il concetto di *identità* sia ancora fondamentale nel momento in cui si parla di dialogo tra culture; ci rendiamo perfettamente conto che si tratta di un concetto prettamente occidentale, e infatti non vogliamo affatto proporlo come *passé-partout* per entrare in contatto con ogni possibile cultura. Ma per l'uomo e la donna occidentali è proprio l'identità a dover essere messa sul tavolo nel momento in cui si dialoga con le culture altre: l'identità come specifica modalità dell'essere-nel-mondo dell'uomo e della donna nell'Occidente, incrostata com'è di tutta la violenza che storicamente ha provocato e ha fatto subire alle forme dell'alterità che abbiamo sopra studiato. Nel dialogo interculturale l'Occidente non può inventarsi una verginità che non possiede, ma deve onestamente presentarsi con tutta la miseria e lo splendore della propria identità: pronto certo a ridefinirla, ad allentarla, a elasticizzarla ma non a gettarla alle ortiche per buttarsi a peso morto in declinazioni dell'esistenza umana sulla Terra che non gli appartengono e che, presuntuosamente, crede di poter facilmente capire e assumere come proprie.

L'esigenza di identità fa tutt'uno con la necessità di un *radicamento*; non crediamo che l'insistenza sulla positività dello sradicamento, caratteristico degli uomini e delle donne dell'Occidente alla fine del secondo millennio, sia utile per la definizione di un possibile dialogo interculturale; se le culture altre devono entrare in dialogo con la nostra, probabilmente occorre che ci si qualifichi come autentici portatori della nostra cultura, e dunque che si riscoprano le radici cui siamo comunque legati,

che sono quelle della filosofia, dell'arte, della religione, della tradizione occidentali. E se la ricerca di radicamento viene oggi giocata in senso localistico e reazionario, come se ricercare le proprie radici facesse tutt'uno con la desolidarizzazione nei confronti degli altri, questo fatto richiama l'educatore a una maggiore insistenza sulla positività del *dialogo tra radici differenti*, e non alla riproposizione pedagogica di un problematico sradicamento che lascerebbe gli ipotetici dialoganti in balia di un muto, attonito smarrimento.

Ricerca delle radici significa attivazione della *memoria* in tutte le sue dimensioni; occorrerebbe anzi dire delle *memorie*, sia nel senso che non esiste mai una sola memoria dei fatti storici (laddove esiste è la memoria dei vincitori, come per le Crociate o la conquista dell'America); sia nel senso che non c'è mai un solo modo di ricordare. Si insiste, a ragione, sul fatto che la società del XX secolo sia caratterizzata, soprattutto nelle giovani generazioni, dall'assenza di memoria; qualcuno in vena di nichilismi alla moda vi vede la positività dello scuotere via da sé il fardello troppo pesante della storia per riscoprire la leggerezza e la verginità di una nuova identità. Ma ci pare che per gettare via i fardelli (posto che sia opportuno farlo) occorra prima averne sperimentato il peso; e che piuttosto che di assenza di memoria (i giovani ricordano e vogliono che li si aiuti a ricordare!) potremmo parlare di latitanza nella trasmissione del ricordo. Una pedagogia della memoria che sottolinei la pluralità delle memorie e dei modi di ricordare può gettare le basi per un confronto/conflitto tra memorie, sia all'interno della medesima cultura, sia tra culture differenti: laddove, nel secondo caso, sarà sottolineata la differenza nelle modalità del ricordo, che emerge per esempio nella frattura tra società alfabetizzate e società senza scrittura.

Una memoria – o meglio, allora, una pluralità di memorie – che si riduca a fatto astratto, ricordo obbligato e pedissequo di date e di dati senza relazione coi mondi vitali di uomini e donne, sembra essere addirittura controproducente come strategia pedagogica; se memorie vi devono essere, alla base del dialogo interculturale, queste hanno bisogno di un supporto materiale, concreto e riconoscibile, che affondi le sue radici nelle esperienze e nei vissuti dei protagonisti. Ci si richiama qui alla dimensione dell'*oggettualità*, materialisticamente intesa come l'ineludibile scenario che definisce la vita e le scelte degli esseri umani ma anche come possibile concrezione di memorie vissute ed emotivamente tinteggiate. Mettere in comune i propri oggetti, dunque, accostare oggetti rituali, sacri o di uso quotidiano, antichi o moderni, personali o d'uso, e possesso collettivo significa realizzare una rete visibile e constatabile di relazioni e conflitti tra diverse modalità di disimpegno della vita quotidiana. È negli

oggetti e nelle sollecitazioni cui essi sottopongono gli organi di senso che si deposita il significato di una cultura; ed è allora proprio attraverso gli oggetti, unici o serializzati che siano, attraverso la discussione sulla loro centralità rituale o sulla loro inessentialità e interscambiabilità, che si dà la base comune per un confronto tra culture, all'insegna dell'interrogazione sulle diverse declinazioni della materialità essenziale della vita degli uomini e delle donne. Tenendo conto anche del fatto che tra e con gli oggetti può anche darsi conflitto spietato e sanguinoso: che non è possibile ignorare o rimuovere dall'attività educativa ma che spesso pone l'educatore o l'educatrice di fronte allo spettro della sua impotenza.

A partire dagli oggetti è allora possibile narrare la propria storia e la storia (e le storie) della propria cultura; è proprio l'attività di *narrazione* a costituire una strategia educativa essenziale per il confronto tra culture, al punto che da più parti si parla oggi di *pedagogia narrativa*; ciò però intendendo non la narrazione come mera strategia didattica o come gioco per facilitare la conoscenza tra diversi e lo scioglimento emotivo di un gruppo in formazione, ma pensando alla narrazione come strategia di costituzione/invenzione di mondi vitali, come tentativo di sprofondarsi (mai del tutto) nel mondo della vita dell'altro, come vera e propria apertura di universi (o di pluri-versi). In questo senso però la narrazione ha da un lato bisogno di un'attività di teorizzazione, che ne sveli gli impliciti e le latenze, ne metta a nudo gli schemi, ne smascheri le dipendenze e i condizionamenti culturali; dall'altro deve essere esercitata a partire dalla materialità di oggetti che interrogano realmente i mondi vitali dei singoli: sapendo che non di tutto si può e si deve narrare, ma che esistono altresì delle accumulazioni narrative e delle zone d'ombra, degli oggetti/tabù e dei rituali del narrare che vanno studiati, teorizzati e confrontati in una continua attività ermeneutica.

Concludiamo con una parola chiave che è più volte comparsa nelle righe precedenti: l'educazione interculturale deve avere il coraggio di pensarsi anche come *conflitto* tra culture, tra narrazioni, tra visioni del mondo. Conflitto ineliminabile, con buona pace di certa pedagogia irenistica, proprio a partire dal dato di fatto della *irriducibilità* reciproca delle culture. Il conflitto tra culture è dunque addirittura auspicabile in sede educativa (e come non potrebbe provocare conflitto, almeno interiore, il sommovimento provocato all'uomo e alla donna dell'Occidente nel momento in cui li si pone di fronte all'immagine delle alterità che hanno dovuto eliminare e sottacere per poter diventare ciò che ora sono?). Diverso è ovviamente pretendere che il conflitto si risolva violentemente (e anche il conflitto taciuto ha subito un'elaborazione di tipo violento). Studiare nuove forme di risoluzione nonviolenta del conflitto è compito del-

la filosofia dell'educazione, che deve però sempre tener presente la limitatezza del proprio campo di azione: i conflitti tra culture non sono di derivazione pedagogica e dunque l'educazione non potrà mai risolverli definitivamente con le sue sole forze; occorreranno azioni di tipo sociale, politico, economico, per giungere a elaborazioni nonviolente globali dei conflitti. Ma anche solo nel momento in cui si pone il problema di un'educazione interculturale di tipo nonviolento la filosofia dell'educazione si è già staccata, elaborandolo, dal problema dell'alterità; si è già indirizzata sul terreno difficile e scosceso dell'Utopia.





da: Alfred Elton Van Vogt  
*Il villaggio incantato*

«Pionieri di un nuovo Far West» erano stati chiamati prima che il razzo decollasse per Marte.

Per un po', ora che il razzo era precipitato su un deserto marziano, uccidendo tutti a bordo, meno – miracolosamente – lui, Bill Jenner aveva continuato a ripetere con rabbioso disprezzo le parole, scagliandole nel vento continuo, saturo di sabbia. Si disprezzava per l'orgoglio provato all'udirle la prima volta.

Ma il suo furore si placava a misura che le miglia si aggiungevano alle miglia, e la cupa disperazione per gli amici morti finì per diventare una plumbea tristezza. E un giorno si accorse di avere commesso un disastroso errore di calcolo.

Aveva infatti sottovalutato la velocità a cui il razzo volava, quando era precipitato. Jenner aveva previsto di dover percorrere trecento miglia, per raggiungere il mare polare, dalle acque basse, che lui e i suoi compagni avevano sorvolato scendendo dagli spazi interplanetari. In realtà, il razzo doveva aver percorso una distanza immensamente più grande, prima di precipitare nella regione che Jenner aveva creduto prossima al mare.

I giorni si facevano sempre più fitti alle sue spalle, ora, divenivano innumerevoli, come i granelli della torrida, rossiccia sabbia straniera, che trasformava i suoi cenci in un cilicio rovente. Ridotto a una specie d'atletico spaventapasseri, continuava a camminare per l'interminabile deserto, indescrivibilmente arido... Non voleva darsi per vinto.

Quando arrivò ai piedi della montagna, le sue vettovaglie erano finite da un pezzo. Delle quattro borse gommate piene d'acqua, gliene era rimasta soltanto una, e anche questa era così vicina ad essere vuota ch'egli si limitava a inumidirsi le labbra screpolate e la lingua enfiata solo quando la sete diventava intollerabile.

Bill Jenner si era già arrampicato di parecchio, allorché si accorse che questa volta non si trattava di un'altra duna sabbiosa. Si fermò e guardando la montagna che torreggiava inaccessibile

sopra di lui sentí la sua dura volontà vacillare: per un istante sentí tutta la disperata inutilità di quella corsa affannosa senza meta... Tuttavia, riuscí a giungere sulla vetta. E vide ai suoi piedi una depressione chiusa da monti alti come quello su cui era giunto.

E annidato nella conca, un villaggio.

L'uomo riusciva a scorgere degli alberi e il pavimento di marmo di un cortile. Si intravedevano anche quelli che sembravano essere degli edifici raccolti intorno a uno spiazzo quadrato. Edifici molto bassi, ma con quattro torri, o pinnacoli, svettanti verso il cielo. E risplendevano al sole d'una forbitezza marmorea.

Debolissimo, giunse all'orecchio di Bill Jenner un suono sottile, acuto, una specie di sibilo. Si elevò nell'aria ferma, rarefatta, scese di tono, per poi salire di nuovo, limpido e sgradevole. Anche quando Jenner si mise a correre verso quel suono, esso gli giungeva stridulo all'orecchio, con una nota irreale, quasi ostile.

Continuava a scivolare su rocce lisce e levigate e ad ammaccarsi ad ogni caduta. Metà della discesa verso la conca, la fece a rotoloni. Gli edifici conservavano quell'aspetto nuovo e lucente anche visti da vicino. I muri lampeggiavano di riflessi, come specchi. Ovunque, vegetazione: cespugli e sterpi d'un verde rossiccio, alberi giallo-verdi, carichi di frutti rossi e violacei.

Mosso da una fame rabbiosa, Jenner corse verso l'albero piú vicino. Visto da presso, l'albero era secco, sabbioso. Ma il frutto che l'uomo strappò a uno dei rami piú bassi si prometteva molle e sugoso.

Mentre se lo portava alla bocca, Jenner si ricordò d'essere stato avvertito durante il periodo di addestramento di non assaggiare, su Marte, nessun frutto che non fosse stato sottoposto a un'accurata analisi chimica. Monito del tutto privo di senso per un uomo il cui solo laboratorio chimico era il suo corpo.

Pure, la possibilità del pericolo lo rese prudente. Dette il primo morso con cautela. Era amaro, pepato, e si affrettò a sputarlo. Ma il po' di succo che gli era rimasto in bocca gli bruciò le gengive. Era un bruciore cosí forte, che dalla nausea gli venne il capogiro. I suoi muscoli cominciarono a contrarsi spasmodicamente ed egli dovette appoggiarsi al marmo per non cadere. Dopo quelle che gli parvero ore di martirio, il tremito feroce abbandonò finalmente il suo corpo e la vista ridivenne normale. Jenner ne approfittò per lanciare un'occhiata di disgusto all'albero.

Quando il dolore fu scomparso del tutto, l'uomo si rilassò lentamente. Una molle brezza faceva frusciare le foglie aride. Gli alberi vicini ripresero quel soave mormorio, e Jenner si stupí al-

l'idea che il vento, qui, nella conca, fosse soltanto il sussurro di quello che era stato sulla piana desertica al di là della montagna.

Non si sentiva altro suono ora. Ad un tratto, l'uomo ricordò il sibilo acuto, modulato su tonalità sempre diverse, che aveva udito prima. Egli era disteso immobile, l'orecchio teso, ma non si udiva che il frusciare delle fronde. Lo sgradevole zufolo taceva. Jenner si chiese se per caso non fosse stato un suono d'allarme, un avviso per gli abitanti del suo arrivo. Preso dall'agitazione si rialzò faticosamente cercando con la mano la pistola, e si sentì perduto. L'arma non c'era più. Rimase per qualche istante attonito, la mente annebbiata, poi ricordò confusamente di essersi accorto della scomparsa della pistola già da più di una settimana. Si guardò intorno inquieto, ma non c'era segno di vita animale. Cercò di farsi forza. Non poteva andar via, perché non c'era posto dove andare. Se necessario, si sarebbe battuto fino alla morte per restare nel villaggio.

Con estrema parsimonia bevve un sorso d'acqua dalla borsa gommata, umettandosi le labbra screpolate, la lingua enfiata, arida. Poi, riavvitato il tappo, s'avviò lungo un duplice filare di piante verso la «casa» più vicina. Ma fece, intanto, un ampio semicerchio, per poterla osservare da diversi punti favorevoli. Su di un lato, l'edificio mostrava un'ampia e bassa arcata, che si apriva verso l'interno. Oltre l'arcata, Jenner intravvide la lucentezza preziosa di un pavimento di marmo levigato.

Sempre a rispettosa distanza, Jenner esaminò gli altri edifici. Nessuna traccia di vita animale. Giunto all'estremità più lontana della piattaforma di marmo su cui sorgeva il villaggio, tornò sui propri passi con aria risoluta. Era ormai tempo di esplorare gli interni.

Scelse uno dei quattro edifici con la torre. Giunto che fu a due o tre metri dall'arcata, vide che avrebbe dovuto chinarsi molto basso, per entrare.

Per un poco, il significato di questa particolarità lo trattenne. Quegli edifici erano stati costruiti per una forma di vita che doveva essere molto diversa dagli esseri umani.

Riprese alla fine ad avanzare e, piegatosi in due, entrò riluttante, teso in ogni muscolo.

Si trovò in una camera priva di qualsiasi specie di mobili. Ma c'erano diversi tramezzi di marmo che sporgevano da una parete marmorea, a formare un gruppo di quattro scomparti larghi e bassi. Ogni scomparto aveva una specie di vaschetta scavata direttamente nel pavimento.

La seconda camera era caratterizzata da quattro piani inclinati, sempre di marmo, ognuno dei quali saliva fino a una specie di piattaforma. In tutto, c'erano quattro camere in quello che si poteva definire il pianterreno. Da una di esse, un corridoio circolare saliva, evidentemente verso una o più camere disposte lungo l'asse della torre.

Jenner non salí a esplorare i piani superiori. La paura di poco prima, di trovarsi dinanzi a forme di una vita sconosciuta, inimmaginabile, stava facendo luogo a un'altra paura: quella, mortale, di non trovare *nessuna* vita. Nessuna vita significava niente cibo, nessuna possibilità di trovarne. In preda a una specie di angoscia febbrile, si mise a correre da un edificio all'altro, spiando in ogni camera silenziosa e deserta, fermandosi ogni tanto per lanciare un urlo roco, disperato.

Fino a quando non ebbe piú dubbi. Egli era solo in un villaggio deserto su di un pianeta senza vita, privo di viveri, privo d'acqua — ad eccezione delle poche gocce che restavano nella sua sacca gommata — e soprattutto senza piú speranza.

Si trovava nella quarta e piú piccola camera di uno degli edifici turriti, quando capí d'essere giunto alla fine delle sue ricerche. La camera aveva un piccolo scomparto che sporgeva dalla parete. Jenner si adagiò sfinito dentro di esso, e cadde addormentato all'istante.

Quando si svegliò, prese coscienza di due cose, in rapida successione: la prima, avanti d'aprire gli occhi: il sibilo si faceva udire di nuovo; acutissimo e intenso, tremolava sulla soglia degli infrasuoni.

L'altra cosa di cui subito si accorse era un getto leggerissimo di sostanza liquida, che gli veniva spruzzata addosso dal soffitto. Aveva un odore di cui a Jenner, specialista chimico, bastò aspirare una sola zaffata, per correre fuor della camera a precipizio, tossendo, gli occhi pieni di lacrime, la faccia già in fiamme a causa della reazione chimica.

Col fazzoletto, cercato affannosamente, si affrettò ad asciugarsi le parti del corpo e della faccia che erano state colpite.

Poi, uscito all'aperto, si fermò cercando di capire che cosa potesse essere accaduto.

Il villaggio pareva immutato.

Le foglie tremolavano al tocco della brezza lieve. Il sole sembrava in equilibrio sulla cima di una montagna. Jenner dedusse dalla sua posizione che era l'alba di un nuovo giorno e che pertanto egli doveva avere dormito almeno una dozzina di ore. La

bianca luce abbagliante era diffusa per tutta la valle. Seminascosti dagli alberi e dai cespugli, gli edifici lampeggiavano lucenti, sembravano danzare.

A quanto pareva, egli si trovava in un'oasi perduta nell'immensità del deserto marziano. Un'oasi, sí, Jenner rifletté amaramente, ma non per esseri umani. Per lui, l'oasi, coi suoi frutti velenosi, era soprattutto un miraggio complicato da tutte le torture di Tantalò.

Rientrò nell'edificio e cautamente spiò nella camera dove aveva dormito. Il getto gassoso era cessato, non restava traccia alcuna di odore e l'aria era fresca e pulita.

Indugiò sulla soglia, con una mezza idea di fare un esperimento. Vedeva mentalmente l'immagine di un marziano, morto chi sa da quale infinità di tempo, disteso pigramente sul fondo dello scomparto, mentre un sedativo chimico gli veniva spruzzato sul corpo. Il fatto che la sostanza chimica fosse letale per un organismo umano non faceva che accentuare la differenza inimmaginabile che doveva correre tra l'uomo e la vita un tempo diffusa su Marte. Ma evidentemente c'era una sola spiegazione per quel getto di gas: la creatura misteriosa era avvezza a fare una doccia mattutina.

Entro la «stanza da bagno», Jenner si calò coi piedi in avanti sul fondo dello scomparto. Quando fu con le anche all'altezza del tramezzo, dal soffitto un getto di gas giallastro gli investí direttamente le gambe. In gran fretta, Jenner si trasse fuori dallo scomparto. Il gas cessò bruscamente, cosí come aveva cominciato.

Ripeté la prova, per avere la certezza che si trattava di un sistema automatico. Il getto riprese, cessò, con meccanica precisione.

Le labbra di Jenner, tumefatte dalla sete, si dischiusero in una espressione di interesse e stupore. Pensò: «Se esiste un processo automatico, possono esserne altri».

Ansando si precipitò nella camera attigua. Con molta cautela calò le gambe in uno dei due scomparti. Nell'istante in cui le anche erano all'altezza dell'orlo, una specie di pappa fumante riempí la vaschetta presso la parete.

L'uomo fissò la brodaglia d'un nero sporco, come affascinato dall'orrore: quella roba era cibo, era bevanda. Ricordò il frutto velenoso e si sentí rivoltare lo stomaco, ma si costrinse a chinarsi e a immergere un dito nella sostanza calda e viscida. Poi si portò il dito gocciolante alla bocca.

Aveva un sapore neutro e legnoso, come di fibra vegetale bollita. E gli scivolò lenta e vischiosa nella gola. I suoi occhi si riem-

50  
pirono di lagrime e le labbra gli si contrassero spasmodicamente sui denti. Capí d'essere in procinto di vomitare, e allora si mise a correre verso la porta, ma non fece in tempo.

Quando finalmente poté uscire, si sentiva tutto rammollito e agitato insieme. E in quello stato di profonda depressione, si accorse a poco a poco che l'acuto sibilo aveva ripreso il suo urlio.

Lo stupí di avere potuto dimenticare quel suono ingrato anche per qualche minuto. Si guardò intorno, cercando di individuarne la fonte, ma non sembrava avere un'origine o una direzione. Ogni qual volta si avvicinava a un punto dove sembrava risuonare piú forte, ecco che il sibilo si attenuava o si trasferiva, si sarebbe detto, verso l'altro capo del villaggio.

Cercò di immaginare che cosa potesse servire a una civiltà sconosciuta, d'un altro mondo, un suono capace di sconvolgere la mente; anche se, con ogni probabilità, poteva essere per quelle creature inconcepibili fonte di piacere, o addirittura di gioia.

Che fosse musica?

Si gingillò con l'idea, cercò d'immaginarsi come potesse essere stato quel villaggio gran tempo innanzi. Qui forse una razza particolarmente sensibile a suoni per lei armoniosi, musicali, soleva compiere i suoi doveri quotidiani con l'accompagnamento di melodiose onde sonore.

L'insopportabile zufolio continuava infinitamente, salendo e scemando di tono. L'uomo cercò di porre il maggior numero possibile di edifici tra sé e la fonte sonora. Cercò rifugio in varie camere, nella speranza che ce ne fosse almeno una dove il suono non poteva giungere. Inutile. Il sibilo atroce era dovunque.

Dovette allora ritirarsi verso il deserto e arrampicarsi sul fianco della collina per una buona metà, prima che il suono si attenuasse tanto da divenire tollerabile. Infine, senza piú fiato, ma con un senso d'infinito sollievo, si lasciò cadere sulla sabbia e si chiese con una specie di fiacca disperazione:

«E ora?»

La scena che si stendeva ai suoi piedi aveva in sé la sostanza del paradiso e dell'inferno nello stesso tempo. Tutto gli era diventato profondamente familiare, ora, la sabbia rossastra, le dune rocciose, il piccolo villaggio piú che straniero, così largo di promesse e così poco atto a mantenerle.

Jenner lo fissò ancora con occhi luccicanti di febbre e si passò la lingua incartapecorita sulle labbra secche e rugose. Sapeva di essere ormai un uomo morto, a meno di riuscire a modificare le macchine che producevano con automatica regolarità gli alimenti;

e che dovevano essere nascoste chi sa in quali cavità delle pareti e nel sottosuolo degli edifici.

In antico, gli ultimi resti della civiltà marziana erano riusciti a sopravvivere in quel villaggio. Poi anche quei superstiti erano scomparsi, alla fine; ma il villaggio aveva continuato a vivere, mantenendosi mondo dalle sabbie e pronto a offrire un asilo confortevole a qualunque marziano potesse giungervi ramingo un giorno. Ma non c'erano più marziani sulla faccia del pianeta. C'era soltanto Bill Jenner, pilota del primo razzo che mai fosse atterrato su Marte.

E Bill Jenner doveva costringere il villaggio a produrre cibi e bevande che il suo organismo potesse assimilare. Ma, come?

Lentamente, sollevò la sua borsa e bevve avaramente un altro sorso, combattendo con tutte le sue forze contro la tentazione di continuare fino all'ultima goccia. E quando ebbe vinto ancora una volta, si levò ritto e prese a scendere il pendio.

Poteva resistere ancora, calcolò, tre giorni al massimo. Era in quei tre giorni che doveva conquistare il villaggio.

Si trovava già tra i filari di piante, quando si accorse all'improvviso che la «musica» era cessata. Con profondo senso di sollievo, si chinò su di un arbusto, lo afferrò saldamente tra le sue mani capaci e dette una formidabile strappata.

L'arbusto venne via facilmente, e c'era un pezzo di marmo attaccato all'estremità del fusto. Jenner, esaminandolo stupito, notò ch'era stato un errore credere, come aveva creduto, che la pianta crescesse attraverso un foro praticato nel marmo. No, il fusto era semplicemente piantato *nel* marmo, presso la superficie. Fu allora che notò un'altra cosa: l'arbusto non aveva radici. Istantaneamente, Jenner abbassò lo sguardo sul punto dove aveva strappato, insieme con la pianta, il pezzo di marmo. C'era della sabbia, in quel punto.

Lasciò cadere l'arbusto e buttatosi in ginocchio ficcò le dita nella sabbia. Questa gli scorreva con liquida aridità tra le dita, che continuavano a scavare sempre più profondamente, fino a quando, ricorrendo a tutta la sua forza, egli poté spingere la mano, poi l'avambraccio nel foro. Sabbia, non c'era che sabbia.

Si rialzò, e convulsamente strappò un altro arbusto. Esso pure venne via docilmente, portando seco un frammento di marmo. Ed esso pure non aveva radici e dove era stato non c'era che sabbia.

Con una sorta di febbrile incredulità, Jenner corse presso una pianta fruttifera e si dette a squassarne con tutta la forza il tronco. Ci fu una breve resistenza e alla fine il marmo su cui la pianta

cresceva si spaccò, e nel punto della frattura si sollevò lentamente. L'albero crollò con un fruscio crepitante, a mano a mano che foglie e rami secchi si spezzavano e si sbriciolavano in una miriade di frammenti. Nel punto dove la pianta era stata, non c'era che sabbia.

Sabbia ovunque. Una città costruita sulla sabbia. Marte, pianeta di sabbia. Non era del tutto vero, naturalmente. Tracce di vegetazione, il cui sviluppo era subordinato alle vicende stagionali, erano state osservate nei pressi delle calotte nevose dei poli. E tutta quella vegetazione, meno la piú resistente, moriva al sopraggiungere dell'estate marziana. Era stato per questo che avevano deciso di far atterrare l'astronave presso uno di quei mari bassi, senza onde.

Ma precipitando fuori rotta l'astronave aveva distrutto ben altro che se stessa: aveva distrutto le sole probabilità di vita che restassero all'unico superstite della trasvolata cosmica.

Jenner emerse lentamente dallo stupore in cui era sprofondata. E gli balenò un'idea. Prese uno degli arbusti che aveva già strappato, puntò il piede contro il pezzo di marmo che vi era attaccato e tirò, prima dolcemente, poi con forza sempre maggiore.

Si staccò alla fine, ma non c'era dubbio che le due parti formavano un tutto unico. L'arbusto cresceva direttamente dal marmo.

Dal marmo? Jenner s'inginocchiò di nuovo accanto a uno dei fori dove aveva strappato il marmo e ne osservò attentamente una sezione laterale. Era straordinariamente porosa, si trattava di roccia calcifera, con ogni probabilità, piú che di vero e proprio marmo. L'uomo stava tendendo la mano per staccarne un frammento, quando la pietra mutò colore. Sbalordito, Jenner si ritrasse istintivamente. Intorno agli orli della frattura, la pietra stava assumendo una tinta d'un vivace giallo arancione. Jenner la osservò incerto, e alla fine, cautamente, la toccò.

Fu come se avesse immerso le dita in un acido corrosivo. Un dolore acuto, pungente, bruciante. Con un grido soffocato, Jenner ritirò la mano dalla pietra.

Poiché il dolore lancinante non accennava a diminuire, l'uomo fu sul punto di cadere in deliquio. Vacillava, gemeva, stringendosi le dita torturate. Quando lo strazio finalmente si attenuò e Jenner poté osservare il danno subito, vide che la pelle era stata strappata e delle piccole piaghe sanguinose si venivano già formando. Lanciando un'occhiata d'odio alla frattura nella pietra, Jenner vide che gli orli continuavano ad essere di uno smagliante giallo arancione.



Il villaggio era vivo, pronto a difendersi da ulteriori aggressioni.

In preda a una spossatezza invincibile, l'uomo venuto dalla Terra si trascinò fino all'ombra di un albero. Una sola conclusione si poteva trarre dai fatti accaduti, una conclusione che quasi sfidava la ragione. Quel solitario villaggio era un organismo vivente.

E mentre se ne stava coricato all'ombra di quell'albero, Jenner cercò d'immaginare un'enorme massa di sostanza vivente che si sviluppasse sotto forma di edifici, modellandosi sulle esigenze di un'altra forma di vita, accettando la funzione del *servire* nella più lata accezione del termine.

Se era condizionata a servire una data razza, perché non avrebbe dovuto servirne un'altra? Se aveva potuto modellarsi sulle esigenze marziane, perché non avrebbe dovuto adeguarsi anche ai bisogni di un essere umano?

Le difficoltà dovevano essere enormi, naturalmente. Si chiese stancamente se fossero disponibili gli elementi essenziali. L'ossigeno per l'acqua poteva essere tratto dall'atmosfera... migliaia di composti chimici si potevano ottenere con la sabbia. Sebbene si rendesse conto che, in caso d'insuccesso, non c'erano altre alternative alla morte, cadde addormentato nello stesso istante in cui cominciava a chiedersi quali potessero essere i composti chimici necessari.

Quando si svegliò, era buio fitto.

Si alzò a fatica. Sentiva un torpore, un indolenzimento in tutti i muscoli, che lo spaventò. Si bagnò la bocca col residuo di liquido della sacca gommata e si avviò barcollando verso l'arco dell'edificio più vicino. Eccettuato il pesante fruscio delle sue scarpe sul «marmo», il silenzio era assoluto.

Si arrestò di colpo, tese l'orecchio, si guardò intorno. Il vento era caduto. L'uomo non poteva vedere le colline che orlavano la conca, ma gli edifici erano ancora vagamente visibili, nere sagome in un mondo di ombre.

Per la prima volta, ebbe la sensazione precisa che, nonostante la sua nuova speranza, sarebbe stato molto meglio morire. Anche se fosse riuscito a sopravvivere, che cosa aveva, per cui valesse la pena di vivere? Ricordava anche troppo bene le difficoltà ch'era stato necessario superare per attirare l'interesse dell'opinione pubblica e poi i capitali necessari alla costruzione dell'astronave e all'attuazione del progetto. Ricordava i colossali problemi ch'era stato necessario risolvere per poter fare decollare l'astronave, e al-

cuni degli uomini che avevano contribuito a risolverli giacevano ora sepolti sotto la sabbia del deserto marziano, presso il relitto dell'astronave.

Ciò significava che con ogni probabilità sarebbero passati almeno vent'anni prima che un altro razzo terrestre tentasse di raggiungere il solo altro pianeta del sistema solare che avesse rivelato qualche indizio di vita.

E per tutti quegli innumeri giorni e quelle innumerevoli notti, per tutti quegli anni, egli sarebbe stato solo sul pianeta. E questo era il massimo che potesse sperare... sempre che fosse riuscito a sopravvivere. E mentre si dirigeva a tentoni verso uno scomparto d'una delle camere, Jenner si pose un altro problema: Come si poteva procedere per comunicare a un villaggio vivente che esso doveva alterare i suoi processi? In un certo senso, il villaggio doveva avere già capito di avere un nuovo inquilino. Come fargli capire che lui abbisognava di cibi caratterizzati da una combinazione chimica diversa da quella che il villaggio aveva preparato fino a quel giorno; che anche a lui piaceva la musica, ma su una frequenza d'onde sonore diversa; e che amava, sí, una buona doccia ogni mattina, ma di acqua, non di gas venefici?

Cadde in un dormiveglia agitato, come quello di un uomo che soffre di una forte nausea, piú che di sonno vero e proprio. Si svegliò completamente due volte, le labbra brucianti, gli occhi ardenti, tutto il corpo immerso in un bagno di sudore. Parecchie volte fu tratto in sussulto dal suo dormiveglia dal suono roco della sua stessa voce, che urlava di paura e di rabbia nella notte.

E infine sospettò d'essere ormai in agonia.

Passò le lunghe ore di tenebra ad agitarsi, a rivoltolarsi, a contorcersi, sommerso a tratti da ondate di calore. Quando la prima luce del giorno gli ferí gli occhi, rimase vagamente sorpreso dalla constatazione di essere ancora vivo. Piú che mai irrequieto, scese dalla piattaforma e si diresse verso la porta.

Soffiava un vento gelido e tagliente, ma fu come una carezza benefica sulla sua faccia infuocata. Si chiese se nel sangue gli fossero rimasti pneumococchi in numero sufficiente per una buona polmonite. No, si disse, non dovevano essercene abbastanza.

Dopo pochi istanti, batteva i denti. Si ritrasse nell'interno della casa e per la prima volta si accorse che, nonostante la soglia priva di porta, il vento non penetrava nell'edificio. Le camere erano fredde, ma non vi si ingolfava la minima corrente d'aria.

Fu allora che si chiese donde fosse venuto l'incredibile calore patito durante la notte. Risalí sullo zoccolo dove aveva dormito:

dopo pochi secondi, si torceva in una temperatura di almeno sessanta gradi centigradi.

Ridiscese in fretta, umiliato dalla propria stupidità. Calcolò di avere sottratto, in quella fornace di letto, non meno di due litri di sudore al suo povero corpo essiccato.

Quel villaggio non era assolutamente fatto per degli esseri umani. Qui anche i giacigli erano riscaldati per creature bisognose di temperature molto più alte del calore necessario alla vita dell'uomo.

Jenner passò quasi tutto quel giorno all'ombra di una grande pianta. Si sentiva sfinito, esausto d'ogni energia, e solo di tanto in tanto si ricordava vagamente di avere un problema da risolvere. Quando l'odioso sibilo si fece sentire, egli ne patì, in un primo momento, ma era troppo spossato per allontanarsi. Per lunghi periodi non lo sentiva nemmeno, tanto i suoi sensi si erano ottusi.

Nel tardo pomeriggio si ricordò degli arbusti strappati la vigilia, e si chiese che fine avessero potuto fare. Si umettò la lingua con le ultime gocce d'acqua, riuscì con una serie di strane contorsioni a levarsi ritto, e andò a vedere i resti essiccati degli arbusti.

Erano spariti. E non gli fu nemmeno possibile trovare i buchi apertisi là dove li aveva strappati. Il villaggio, vivo, aveva assorbito i morti tessuti in se stesso e medicato i guasti recati al suo «corpo».

Ciò galvanizzò Jenner, che cominciò a pensare di nuovo... Pensava ora a variazioni e mutazioni biologiche, ad adattamenti all'ambiente, a ricondizionamenti genetici. Aveva sentito molte conferenze in proposito, prima che il razzo decollasse dalla Terra, conferenze piuttosto generiche, ma sufficienti a informare gli esploratori del genere di problemi ch'essi avrebbero potuto trovarsi di fronte su di un altro pianeta. Il principio fondamentale era semplicissimo: adattarsi o morire.

Il villaggio doveva adattarsi a lui. Non ch'egli si illudesse di poterlo danneggiare seriamente, ma poteva sempre tentare. La sua necessità di vivere doveva essere posta su basi altrettanto ostili e definite.

Freneticamente, cominciò a frugarsi nelle tasche. Prima di abbandonare il relitto del razzo, s'era riempito le tasche di tutto un minuscolo equipaggiamento: un coltello dai molti usi, una tazza di metallo pieghevole, un minuscolo apparecchio radio, una piccolissima superbatteria, che si poteva caricare facendo girare una rotellina collegata, e per la quale aveva portato seco, tra molte altre cose, un potente accendino elettrico.

Jenner inserì l'accendino nella batteria e deliberatamente ne strofinò l'estremità incandescente sulla superficie del «marmo». La reazione fu immediata. La pietra si accese di un rabbioso color rosso scarlatta, questa volta. Quando tutta una sezione del pavimento ebbe cambiato colore, Jenner si diresse al piú vicino scomparto con vaschetta, penetrandovi e restandovi abbastanza a lungo per attivarlo.

L'attesa fu piuttosto lunga. Quando il cibo cominciò finalmente ad affluire nella cavità, fu chiaro che il villaggio s'era reso conto dei motivi che avevano indotto Jenner ad agire. La pappa aveva una tinta pallida, cremosa, mentre prima era stata di un grigio sporco.

Jenner vi immerse il dito, ma lo ritrasse con un grido e si affrettò ad asciugarlo. Il dito continuò ad essere trafitto da mille aghi ardenti per alcuni istanti. Il problema essenziale adesso era: il villaggio gli aveva deliberatamente servito del cibo letale, o tentava di placarlo, senza sapere che cosa dovesse dargli?

Decise di fare un altro tentativo, ed entrò nello scomparto accanto. Il liquido sabbioso che colava nel bacino questa volta era piú giallo. Non gli bruciò il dito, ma quando Jenner volle assaggiarlo, fu costretto a sputare in gran fretta. La pappa che gli era stata offerta sembrava un miscuglio di gesso e benzina.

La sua sete era adesso una necessità accresciuta dallo sgradevole sapore che gli era rimasto in bocca. Disperatamente, corse fuori e aprì di furia la borsa dell'acqua, cercandovi l'ultima traccia di umidità sulle pareti interne e sul fondo. Nella sua ricerca frenetica, gli accadde di lasciare cadere due o tre preziose gocce sul pavimento del cortile. Egli si precipitò a terra bocconi, e si mise a leccarle.

Mezzo minuto dopo, leccava ancora, e c'era ancora dell'acqua per terra.

Il fenomeno gli apparve in tutta la sua importanza all'istante. Si sollevò a mezzo da terra e guardò sbalordito le goccioline d'acqua che salivano scintillanti fino alla superficie liscia della pietra. E mentre guardava, un'altra goccia sprizzò dalla superficie solida, iridescente alla luce del sole al tramonto.

Jenner si chinò e con la punta della lingua si dette a raccogliere ogni goccia che fosse in vista. Lungamente egli rimase così, la bocca premuta contro il marmo, succhiando le minuscole particelle d'acqua che il villaggio gli misurava avaramente.

Il bianco sole abbagliante scomparve dietro una collina. Scese rapida la notte, come un calare di nere cortine. L'aria si fece fred-

da, per divenire poi gelida. Jenner rabbrividí, quando il vento s'insinuò tagliente tra i suoi cenci. Ma ciò che infine lo costrinse a fermarsi fu il crollo della superficie alla quale aveva bevuto fino a quel momento.

Jenner si levò stupito e nelle tenebre si affrettò a palpare la pietra. S'era letteralmente sbriciolata. Evidentemente la materia, nel dare tutta l'acqua che aveva in sé, aveva finito per disintegrarsi. Jenner calcolò di avere bevuto complessivamente un'oncia d'acqua.

Dimostrazione convincente della buona volontà da parte del villaggio di favorirlo; ma c'era pure un altro, meno rassicurante, aspetto del fenomeno. Se il villaggio doveva distruggere una parte di se stesso ogni qual volta avesse a dissetarlo, era chiaro che le sue risorse erano tutt'altro che illimitate.

L'uomo corse nell'interno dell'edificio piú vicino, si arrampicò su una delle piattaforme sopraelevate, e si affrettò a scenderne subito, scacciato dal calore che lo investí. Attese, per dar modo all'intelligenza di capire che bisognava cambiare; dopo di che tornò a sdraiarsi sullo zoccolo. Ma il calore era piú forte che mai.

Jenner cedette, perché era troppo stanco per insistere e troppo assonnato per escogitare un sistema di comunicare al villaggio che a lui occorreva una diversa temperatura per dormire. Dormí sul pavimento, con l'impressione sgradevole che questo non lo potesse sorreggere a lungo. Si svegliò parecchie volte durante la notte e si ripeteva: «Non ha acqua a sufficienza. Per quanto si sforzi...» Poi si riaddormentava, per destarsi ancora una volta, i nervi tesi fino allo spasimo, una profonda spossatezza in tutto il suo essere.

Pure, il mattino lo trovò, sia pur fuggevolmente, alacre; con tutta la sua volontà di ferro tesa ad agire, quella volontà invincibile che lo aveva sorretto per almeno cinquecento miglia di deserto sconosciuto.

Si diresse alla vaschetta piú vicina; questa volta, dopo averla attivata, dovette attendere piú di un minuto; e alla fine un ditale d'acqua creò una chiazza d'umidità sul fondo della vaschetta.

Jenner la leccò fino ad asciugarla completamente, e poi attese pieno di speranza. Quando capí che non ne sarebbe venuta altra, si disse tristemente che in qualche angolo del villaggio tutto un gruppo di cellule s'era dissolto per dare a lui la sua acqua.

E subito rifletté che spettava all'essere umano, dotato della facoltà di camminare, di andare alla ricerca di una nuova fonte di acqua per il villaggio, che non poteva camminare.

Intanto, naturalmente, al villaggio sarebbe toccato il compito di mantenerlo in vita, fino a quando egli non avesse terminato di investigare sulle varie possibilità. Ciò significava, soprattutto, che egli avrebbe avuto bisogno di qualche nutrimento, che gli desse la forza di fare le ricerche necessarie.

Cominciò a frugarsi nelle tasche. Verso la fine delle sue scorte alimentari, egli aveva pensato bene di razionare il cibo in minuscoli pezzi e bocconi che s'era poi cacciato in tasca. Le briciole s'erano sparpagliate nelle fodere e nelle cuciture, e nei lunghi giorni della marcia nel deserto egli le aveva ricuperate ad una ad una. Ora, strappando letteralmente le cuciture, scoprì ancora microscopiche particelle di carne e di pane, frammenti di grasso e altre sostanze non identificabili.

Con gran cura si sporse sull'orlo della vaschetta vicina e depose sul fondo tutti quei frammenti di sostanze organiche. Il villaggio sarebbe stato in grado di dargli soltanto un discreto facsimile di quei campioni di vettovaglie. Se due o tre gocce d'acqua cadute sul pavimento del cortile erano bastate per far intendere al villaggio che il nuovo abitante aveva bisogno di dissetarsi, ora un'analoga dimostrazione avrebbe potuto dare a quel laboratorio vivente l'indicazione necessaria sulle caratteristiche chimiche degli alimenti che giovavano all'organismo umano.

Jenner attese, poi entrò nel secondo scomparto e lo attivò. Circa mezzo litro di una sostanza densa, cremosa, filtrò lentamente sul fondo della vaschetta. La scarsità della razione sembrava indicare che forse conteneva dell'acqua.

L'assaggiò. Aveva un aroma pungente e muffito, un odore stantio, ed era secca quasi come farina, ma il suo stomaco non la rigettò.

Jenner mangiò lentamente, sapendo benissimo che in un momento come quello il villaggio lo aveva del tutto in sua balia. Come sapere con sicurezza se uno degli ingredienti di quella pappa non era un veleno lento, dagli effetti cumulativi?

Quand'ebbe finito di mangiare, si recò davanti a un'altra vaschetta, in un altro edificio. Non mangiò il cibo che sgorgava sul fondo della vasca, ma attivò un'altra mangiatoia. Questa volta ricevette alcune gocce d'acqua.

Era venuto apposta in uno degli edifici turrati. Ora prese a salire la rampa che portava ai piani superiori. Sostò solo un attimo nella prima camera in cui arrivò, poiché aveva già scoperto che si trattava di dormitori supplementari. Le solite piattaforme vi figuravano in numero di tre.

Ciò che lo interessava era che quel corridoio circolare, specie di scala a chiocciola senza gradini, continuava a svolgere la sua spirale verso l'alto. Innanzi tutto, verso un'altra piú piccola camera, che non sembrava avere nessuna particolare ragione di essere; e poi fino in cima alla torre a una ventina di metri dal suolo. Abbastanza in alto perché a Jenner fosse dato vedere al di là delle colline circostanti. Aveva già pensato varie volte di farlo, ma si era sempre sentito troppo debole per la salita. Ora il pasto lo aveva rinvigorito e poté dall'alto della torre lanciare lo sguardo in ogni direzione, fino all'orizzonte. E subito la speranza che lo aveva spinto fin lassù, cadde miseramente.

Tutto il panorama era di una desolazione infinita. Fin dove lo sguardo poteva giungere, appariva una smisurata distesa desertica, e all'orizzonte turbinavano in vortici nebbiosi oscure tempeste di sabbia.

E mentre guardava l'infinita tristezza del pianeta, l'occhio di Jenner si velò di disperazione. Perché, se un mare marziano si stendeva al di là di quelle tempeste di sabbia, esso era irraggiungibile.

Preso da un'ira improvvisa strinse i pugni contro il proprio destino, che pareva ormai inevitabile. Ma la sua debolezza fisica era tale, che il furore bollí dopo pochi istanti. E in una nebbia dello spirito sempre piú densa, cominciò a scendere la rampa a spirale.

Il suo confuso progetto di aiutare il villaggio ad adattarsi all'uomo era ormai dimenticato.

I giorni continuavano a passare, tronchi pigramente alla deriva sulla fiumana del tempo; ma quanti fossero, egli non avrebbe saputo dire. Ogni volta che andava alla mangiatoia, una quantità d'acqua sempre piú scarsa gli veniva somministrata, e lui continuava a ripetere a se stesso che quello avrebbe dovuto essere il suo ultimo pasto. Era irragionevole pretendere che il villaggio si distruggesse fino all'ultima cellula, quando il suo destino, il destino di Bill Jenner, era ormai deciso.

Cosa ancora piú grave, appariva ogni giorno piú chiaro che il cibo che il villaggio gli somministrava non era adatto al suo organismo. Egli aveva sviato il villaggio, dandogli dei campioni alimentari muffiti e forse addirittura putridi, prolungando così la propria tortura mortale. A volte, dopo avere mangiato, Jenner restava stordito, in preda alla nausea, per ore e ore; e troppo spesso, ormai, il capo gli doleva in maniera intollerabile e il suo corpo guizzava sotto il ribrezzo di una febbre mostruosa.

Il villaggio faceva quello che poteva. Il resto dipendeva da lui,

e lui non riusciva ad adattarsi nemmeno a un'imitazione del cibo terrestre.

Per due giorni si sentí cosí male, fu talmente travagliato dalla nausea che non poté neppure trascinarsi a uno dei truogoli. Giaceva sul pavimento, ora dopo ora. Piú volte, nel corso della seconda notte, i dolori in tutto il suo organismo si fecero cosí spaventosi che alla fine si decise.

«Se faccio tanto di trascinarmi fino a uno dei giacigli, – si disse, – quel calore tremendo basterà ad uccidermi; e assimilando il mio corpo il villaggio riavrà una parte della sua acqua».

Gli ci volle quasi un'ora a trascinarsi con gesti lenti e goffi al piú vicino giaciglio, e quando alla fine vi giunse, giacque supino e immobile, come se fosse già morto. Il suo ultimo pensiero cosciente fu: «Amici, cari compagni miei, eccomi da voi».

L'allucinazione era cosí perfetta che per un istante gli parve di essere a bordo, nella sala comando, e intorno aveva tutti i suoi antichi compagni.

Poi, con un grande sospiro di sollievo, Jenner sprofondò in un sonno senza sogni.

Si destò al suono di un violino. Era una musica dolce e triste, che narrava il sorgere e decadere di una razza scomparsa in tempi antichissimi.

Jenner ascoltò per un poco e infine, con improvvisa commozione, ebbe il senso della realtà. Quello che udiva era un surrogato del sibilo odioso. Il villaggio aveva modellato la musica su di lui!

Altri fenomeni sensoriali gli si resero manifesti. La piattaforma emanava un calore moderato e confortevole, non era piú il torrido inferno di prima. E lui, lui aveva una profonda sensazione di generale benessere fisico.

Convulsamente, scese dallo zoccolo verso una mangiatoia. E mentre strisciava il naso presso il pavimento, la vasca si riempí di una fumante broda, densa e sostanziosa. Il profumo che ne emanava era cosí aromatico e stimolante, che egli non seppe resistere alla tentazione di sprofondarvi dentro la faccia, ingollando avidamente sorsate deliziose. Aveva il sapore di una zuppa densa e carnosu, ed era calda e carezzevole sulle labbra e sul palato. Quando l'ebbe divorata tutta, per la prima volta non sentí il bisogno di bere dell'acqua.

«Ho vinto! – si disse. – Il villaggio ha finalmente trovato il modo!»

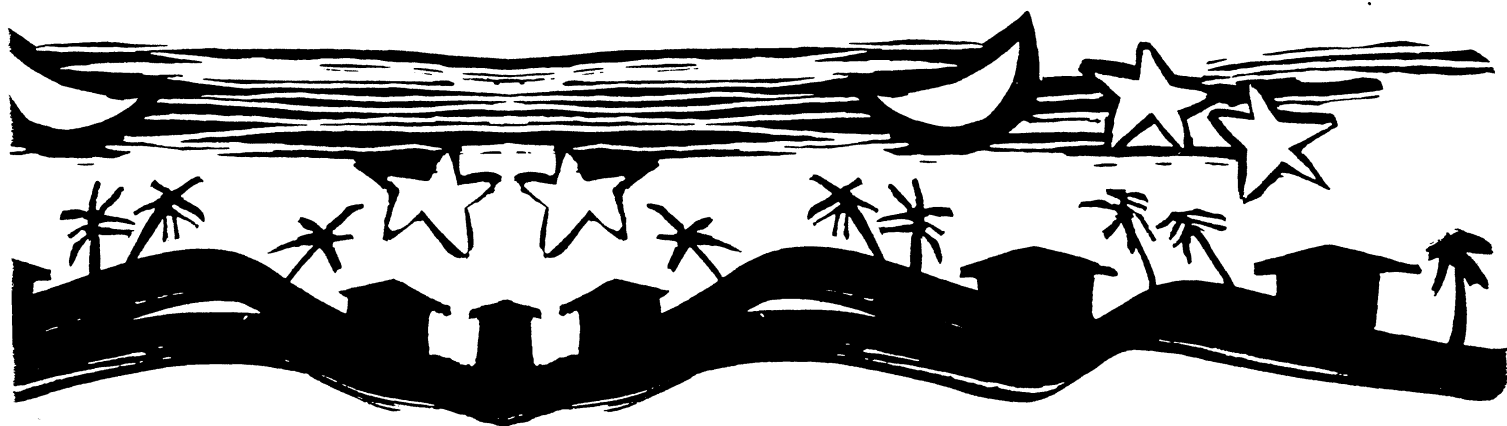
Dopo qualche tempo si ricordò di una cosa e si trascinò verso la camera del bagno. Con estrema cautela, spiando il soffitto, si



lasciò andare disteso nel fondo, sotto la doccia. Gli spruzzi giallastri scesero a irrorarlo, freschissimi, letificanti.

In un'estasi voluttuosa Jenner agitò la gran coda fremente e alzò il muso oblungo, lasciando che i deliziosi getti di vapore gli mondassero i denti aguzzi delle impurità del cibo.

Poi a passi brevi e ondeggianti strisciò fuori, a crogiolarsi al sole e ad ascoltare la musica senza tempo.



Ente promotore  
**AZIENDA USL BOLOGNA SUD**  
(tel. 0534/20925-20926)

Ente formativo  
**CD/LEI BOLOGNA**  
(tel. 051/300812)

## **ABITARE LA DIFFERENZA**

COSTRUIRE PERCORSI DI INTEGRAZIONE INTERCULTURALE.

**SEMINARIO DI FORMAZIONE INTERCULTURALE**  
**7-9 SETTEMBRE 1999 - SCUOLA MEDIA "E. VEGGETTI"**  
V. Aldo Moro, 10 40038 Vergato (BO) - tel. 051/910163

### **CALENDARIO DEGLI INTERVENTI**

giorno orario	Martedì 07/09/99	Mercoledì 08/09/99	Giovedì 09/09/99
9:00 - 11:00	<b>Hamid Bichri</b> (mediatore culturale)  <i>società, cultura e religione dei paesi di provenienza degli immigrati, con particolare riguardo al Marocco</i>	<i>lavori di gruppo</i>  coordinamento: <b>Horst Wiedemann</b> (pedagogista e collaboratore del CD/LEI)	<b>Cristina Rossi</b> (dottoranda in antropologia culturale)  <i>esperienza migratoria e processi di cambiamento dei codici culturali e di comportamento</i>
11:00 - 13:00	<b>Fatima El Mouttaqi</b> (insegnante e mediatrice culturale)  <i>struttura familiare, differenza di genere e diritto di famiglia nelle società arabe e musulmane, con particolare riguardo ai paesi del Magreb e soprattutto al Marocco</i>	<b>Diana Cesarin</b> (responsabile del MCE)  <i>pluralità e modulazione dei linguaggi - verbali e non-verbali - come facilitatori di una comunicazione capace di sostenere processi di reciprocità, partecipazione ed integrazione</i>	<b>Raffaele Mantegazza</b> (pedagogista collaboratore del CEM)  <i>senso comune e rappresentazioni sociali nelle realtà multietniche; la consapevolezza dei propri ed altrui stereotipi e pregiudizi e il loro superamento</i>
14:00 - 16:00	<i>lavori di gruppo</i>  coordinamento: <b>Horst Wiedemann</b> (pedagogista e collaboratore del CD/LEI)	<b>Gabriele Pallotti</b> (esperto in glottodidattica Università di Bologna)  <i>apprendimenti linguistici tra valorizzazione delle lingue d'origine ed acquisizione delle lingue d'uso</i>	<i>lavori di gruppo</i>  coordinamento: <b>Horst Wiedemann</b> (pedagogista e collaboratore del CD/LEI)



