

Presentazione dell'attività del progetto "Incontro, Relazione, Comunicazione"
svolto nel 2010 presso la scuola media di Monteroni d'Arbia, a cura del CREA.

Qui è la mia casa...

Massimo Squillacciotti

La comunità di Monteroni festeggia quest'anno 2010 il suo compleanno: 150 anni fa le veniva riconosciuta la funzione amministrativa di Comune e con essa la sua immagine, con il tempo, da case costruite lungo la statale Cassia, è diventata quella di Paese... Ed ora "cosa è" Monteroni d'Arbia, come definire la sua identità attuale? Senza ripercorrere tutta la storia del territorio, al minimo possiamo dire che nel tempo gli insediamenti produttivi legati alla mezzadria, alla canapa ed al tabacco sono diventati archeologia di un sapere antico di cui sono ancora testimoni edifici e persone, mentre altre attività di piccola impresa si sono sviluppate caratterizzando con nuovi edifici la viabilità di accesso al paese, che pure, sotto la spinta attiva dell'amministrazione, sta "inventando" una sua piazza come luogo di aggregazione, e poi un cinema, un parco, un centro commerciale, una biblioteca per ragazzi: insomma anche qui siamo nel 2010.

In tutto questo, Monteroni è stato anche un luogo di richiamo di famiglie in immigrazione da altre parti d'Italia, poi d'Europa ed ora d'altrove: le loro lingue si alternano con l'italiano, le loro facce si incontrano per strada, a scuola, al supermercato. E allora c'è bisogno di conoscersi di più, di creare situazioni e contesti di presentazione, conoscenza, rispetto reciproci, di dare un senso alla storia delle persone e dei luoghi di allora, come a quella delle persone e delle famiglie che ora vivono ed "abitano" qui: ri-costruire memorie, comunicare esperienze, costruire presenze.

La visibilità delle differenze... Come sottolinea Umberto Pellicchia nella sua relazione in questo libro: «[...] nonostante la presenza di nuclei non autoctoni sia un *fatto storico* di oramai vent'anni, permane una segmentazione tra autoctoni e non autoctoni che assume i tratti più vivi con i gruppi migranti non italiani. [...] I migranti, a Monteroni, sono spettri silenziosi o vicini di casa all'apparenza passivi: nel paese non sussiste un livello di conflitto sociale legato all'alterità e ciò non tanto perché vi siano percorsi di inclusione sociale concordati. Piuttosto i migranti "contemporanei" sono stati inglobati nel territorio con la stessa strategia di integrazione debole che si è verificata con gli emigranti meridionali, i Sardi prima ed i mezzadri prima ancora: l'accettazione, da un lato, e l'inserimento all'interno della categoria di "diversi" che ha prodotto una separazione di fatto dei circuiti di socialità sia formali che informali, dall'altro. In questo modo il territorio di Monteroni pur accogliendo nel

corso del tempo un'identità *di fatto* composita, eterogenea, dinamica ha prodotto al suo interno altrettante separazioni ed asimmetrie, caselle incomunicabili tra un "noi" ed un "altro" entrambi immaginati».

La visibilità delle differenze, dicevo... A questo sono sensibili e provvedono le diverse istituzioni locali, ciascuna per la sua sfera di attività e di competenza, ma anche organismi formalmente esterni al territorio, come l'Università e il Crea, che sono "attirati" qui dall'idea di laboratorio socio-culturale perché in qualche modo a Monteroni non solo ne vale la pena ma si imparano cose nuove, c'è un ritorno di sapere e di professionalità. Ed ecco allora, come si può leggere nelle relazioni raccolte in questo volume, il progetto di ricerca-azione sull'intercultura, attivato dal Crea sul tema significativo di "Incontro, Relazione, Comunicazione" presso la scuola media con la collaborazione di più componenti operanti sul territorio.

La scuola è un organismo che vive quello che vive il territorio in cui opera e questo suo essere "specchio" si verifica non da oggi anche se, magari, prima "eravamo tutti italiani e basta". Già alla fine anni sessanta, comunque, molti insegnanti si sono posti la questione di come dare in classe un'educazione alla differenza, di come fare una didattica che assumesse come obiettivo i diversi punti di partenza degli alunni provenienti da varie parti di una Italia in trasformazione. L'idea era che non bastasse dare pari opportunità d'ingresso ma bisognasse dare pari opportunità d'uscita a studenti maschi e femmine, nati nel luogo o provenienti da altri luoghi. Così già allora, come Università, scoprivamo un senso operativo della professione di antropologo, un nuovo modo di fare scienza e produrre conoscenza. "Compromettendoci" con il territorio, ed in particolare "lavorando" con gli insegnanti della scuola, producevamo strumenti di rilevamento di tali differenze in entrata ed in uscita: si chiamava "scheda d'ambiente" e serviva come ausilio alla scuola per conoscere il livello culturale degli alunni e delle famiglie, la loro condizione sociale e di costruzione della identità della persona. La stagione dei dopo-scuola e delle scuole alternative cresciute per recuperare gli studenti persi dalla scuola era quindi accompagnata, anche nella scuola ufficiale, da un impegno dei docenti dei vari ordini della formazione a praticare una professione da intellettuale attivo e non da "ufficiale" della cultura dei pochi; perché la scuola non si limitasse a registrare i condizionamenti sociali della cultura ma intervenisse a formare persone. Uno dei principi centrali era: "Il figlio dell'operaio da grande non deve necessariamente fare l'operaio".

Se la differenza tra italiani veniva negativamente liquidata allora con un "Quello è un somaro", ora la differenza in classe rischia di passare – sempre sbrigativamente ma ancor più banalmente – per "Che importa, tanto quello è..." con il nome del suo paese di origine, usato

come epiteto giustificante, negativo, offensivo. Certo il quadro è mutato, come sono mutati gli strumenti dell'intervento: l'insegnante da solo non ce la fa; non c'è una ricetta unica ed universale; si richiedono nuove competenze, e così via. Ma ragioniamo meglio sullo stato delle cose: l'antropologia ci dice che la cultura è un sistema complesso, ma poi la gente lo rende complicato; la cultura di per sé tende a semplificare per fornirci una mappa che ci permetta di orientarci, ma poi la nostra società dice che la cultura è come una coperta e se questa è stretta, allora non ce n'è per tutti.

Di contro oggi l'educazione, l'orientamento, il fare esperienze di relazione vuol dire "spiegare in pratica" che la cultura è ricchezza se c'è relazione tra persone, che l'identità della persona non va presa come attenzione permanente al sé, perché questo è causa di impoverimento culturale, che la coesistenza vuol dire separazione accettata o tollerata di contro alla convivenza che va costruita, sperimentata. E questi sono anche i presupposti alla base del progetto in classe a Monteroni. Cito le parole di Valentina Lusini: «Il percorso del laboratorio è nato dall'esigenza di collaudare un modello di educazione alla differenza capace di mettere in gioco la particolarità di ciascun allievo nella dimensione sociale e culturale del gruppo-classe. Si è trattato quindi di elaborare metodi e situazioni capaci di far emergere le modalità di espressione dell'unicità – fatta di dialetti e di espressioni, di vissuti e di esperienze, di narrazioni e memorie di sé – e le abilità di ciascuno in una prospettiva di scambio e partecipazione. [...] Attraverso l'esplorazione di temi problematici come l'apparenza, la rappresentazione di sé e dell'altro, il punto di vista, lo stereotipo, la collaborazione e l'interdipendenza, i ragazzi sono stati introdotti alla riflessione sulle modalità di comprensione antropologica della diversità nei comportamenti, nei modi di comunicare e di trasmettere sapere attraverso la narrazione, la musica, il teatro-danza, il cinema».

E qui ricordo un'altra esperienza di laboratorio da me fatto precedentemente nella formazione di insegnanti della scuola media a Roma sulla "didattica delle differenze". Lo intitolammo concordemente "Benvenuti a Babilonia!". Punto di partenza fu un promemoria in cinque punti che mi piace riproporre in questa sede. Non voleva e non vuole essere un elenco, ma uno spunto di riflessione sul lavoro in classe dell'insegnante "con" gli alunni.

Primo. Nel corso della storia dei rapporti con i popoli "altri", la scienza antropologica ha operato almeno tre tipi di "riduzioni":

1) la "riduzione etnografica", in cui l'altro della relazione è collocato in una dimensione atemporale che lo esclude da ogni processo storico ed in cui l'isolamento dell'altro nel presente ha come conseguenza la rimozione della memoria dei rapporti stratificati e determinanti tra alterità che l'hanno costituito nel tempo;

2) la “negazione dell’intersoggettività”, che vede l’altro come oggetto muto di una relazione comunicativa a senso unico, in aperta contraddizione con il principio che la comunicazione passa nel dialogo tra due o più soggetti implicati nella relazione contestuale;

3) la “riduzione metodologica”, che fissa la relazione con l’altro nella forma di un “testo” scritto, operando una semplificazione arbitraria dei codici della comunicazione implicati nella relazione di alterità, che coinvolge non solo la parola detta e quella ascoltata, ma anche le stesse strategie e modalità di relazione messe in atto da entrambi i poli della comunicazione.

Ora, visto che questo trattamento “riduzionista” rischia ancora oggi di compromettere il rapporto di reciprocità tra diversi, bisognerà costantemente riaffermare il paradigma che non esistono società o culture “superiori” o “inferiori”, perché la specie umana è biologicamente caratterizzata dall’unità psichica, mentre le differenze tra le culture vanno individuate a livello dei diversi processi storici: come dire che l’unità è di specie e le differenze sono di cultura, e poi nella contemporaneità dobbiamo anche verificare a quali condizioni ed in che modo “ognuno fa la differenza”.

Secondo. La cultura è una rete di comunicazione sulla realtà e di organizzazione del senso della realtà. Per questo la comunicazione tra culture, che di fatto è comunicazione tra soggetti culturali, si genera solo a partire dall’ascolto. Ciò significa che, se non sono disponibile ad ascoltare l’altro prima di parlare io, allora le mie parole non saranno dirette all’altro, ma riguarderanno essenzialmente me stesso. Perché le mie parole siano realmente direzionate, abbiano senso, possano essere comprese, vadano a buon fine e dunque comunichino, è fondamentale che sia rispettata una condizione minima necessaria: sapere chi è l’altro cui mi rivolgo.

Terzo. Il laboratorio di “didattica delle differenze” dovrà essere uno spazio interculturale di apprendimento-sviluppo di abilità-competenze per la comunicazione e la “traduzione” di differenze. La consapevolezza della “traduzione” e la sperimentazione della traducibilità colloca i soggetti della relazione ad un livello meta della comunicazione, cioè mentre comunicano questi sanno che stanno comunicando e come stanno comunicando. In questo spazio didattico, la narrazione è uno strumento di lavoro, perché oltre a realizzare una relazione nell’individuo tra soggetto ed oggetto, cioè una mediazione performativa con la realtà, si pone come interfaccia tra le persone.

Quarto. L’apprendimento è lo sviluppo delle abilità cognitive che permettono il trasferimento dell’esperienza acquisita nella soluzione di una nuova esperienza. In termini di “didattica delle differenze”, l’apprendimento dovrà essere indirizzato a sviluppare il controllo delle categorie di tempo e spazio attraverso il coordinamento e la transcodifica dei diversi

codici della comunicazione (da quello orale a quello grafico della scrittura, da quello gestuale a quello grafico-pittorico) in contesti narrativi e performativi, socializzanti ed interazionali.

Quinto. Per essere efficace, il laboratorio di “didattica delle differenze” dovrà necessariamente:

- 1) lavorare sul campo del confronto e della traducibilità;
- 2) creare un gruppo classe per la “negoziazione” delle differenze;
- 3) utilizzare strumenti di verifica, anche attraverso la sperimentazione di forme diverse di espressività (racconto, teatro, disegno; parola, gesto, testo; voce, scena, scritture).

In maniera analoga, come spiega Raymond Siebetcheu nella sua relazione in questo libro, l'intervento a Monteroni «ha cercato di raggiungere quattro obiettivi principali: la conoscenza, l'orientamento, la didattica applicata agli alunni stranieri e la gestione della diversità del gruppo classe». Per tutto questo, allora, l'esperienza di Monteroni da una parte ha posto una scintilla di consapevolezza nei ragazzi – e quindi nelle famiglie – che non solo in classe si può stare insieme ma che c'è tanto da dirsi, anche giocando, e dall'altra ha posto l'esigenza di avere nuovi ed ulteriori spazi in cui alimentare questa scintilla, nuove forme di partecipazione visto che tutto questo si è potuto fare a scuola. E' un progetto educativo per una nuova socialità a Monteroni, ma non solo... Infatti, se consideriamo le esperienze più significative che sono state sviluppate in questi ultimi anni a livello nazionale ed europeo, vediamo che il laboratorio senese, al di là della sua specificità territoriale, può costituire un importante terreno di confronto con le altre iniziative similari: sul piano della didattica delle differenze è esso stesso non solo traducibile e trasferibile, a livello metodologico ed esperienziale, in altri contesti ma può anche in qualche modo costituire uno schema di comparabilità tra attività diverse in questi diversi contesti, costituire uno schema di validazione di progetti analoghi tra obiettivi, metodi e risultati conseguiti, là dove il presupposto sia – come ha ribadito ultimamente Etienne Balibar ¹ – “accogliere lo straniero non solo come un simile o un fratello, ma come un eguale con cui costruire la casa comune dei nostri progetti”.

Università degli Studi di Siena, dicembre 2010-aprile 2011

¹ Etienne Balibar, *Elogio dell'ospitalità*, “il manifesto”, 28 aprile 2011, p. 15; già in “Télérama”, 27 aprile 2011, numero speciale dal titolo *Stranieri, un'ossessione italiana*.