

*Teresa Solis*

FARE INTERCULTURA  
RACCONTANDO IL METICCIATO.  
I CASI DI DELL'ORO E RAMZANALI FAZEL

*Introduzione*

L'identità – ammesso che di una sola, omogenea e costante identità si possa parlare – è il risultato di relazioni costantemente negoziate in circostanze precise, tese alla ricerca di un qualche equilibrio duraturo. Relazioni che generano scambi e scoperte, ma che avvengono in contesti politici caratterizzati da rapporti di forza precisi. Presentandosi l'occasione di riflettere sull'identità italiana all'alba del ventunesimo secolo, non ho potuto fare a meno di pensare ai contesti scolastici, cui in passato ed ancora tutt'oggi viene attribuito un ruolo chiave nella formazione cognitiva e identitaria dei bambini e degli studenti. La scuola ha nel tempo assunto un ruolo sempre più determinante in quanto veicolo di cittadinanza, concetto difficilmente sintetizzabile ma che comprende e molto ha a che fare con il vivere insieme, con la condivisione di spazi e attività. Essa veicola, attraverso modi più o meno diretti, anche valori di tipo identitario. Identità ricondotta ad un presunto spirito nazionale, la quale però non può più fare a meno di proiettarsi e agire in uno spazio sempre più europeo e globalizzato. Le recenti mobilità umane riguardano anche la scuola, ed anzi la scuola è tra le istituzioni che quotidianamente si confrontano con le conseguenze tangibili di tali mobilità, così come con la variegata varietà dei percorsi e trascorsi biografici dei bambini che vi approdano. Si è allora reso necessario un ripensamento degli strumenti didattici da utilizzare in tali contesti definiti multiculturali ed un nuovo termi-

ne è andato imponendosi nel corso degli ultimi decenni: intercultura. Scorrendo la letteratura esistente, l'intercultura sembra essere l'approccio quasi naturale da adottare nei contesti educativi delle società multiculturali.

Questo termine viene spesso usato anche per indicare alcuni testi pubblicati, soprattutto negli ultimi venticinque anni, scritti da autori con un'esperienza migratoria alle spalle, vissuta in prima persona o tramandata dalla propria famiglia. Ricevuti con grande interesse editoriale all'inizio degli anni '90, questi testi hanno fornito materiale per la creazione di vere e proprie collane interculturali da parte di molte case editrici, le quali hanno a più riprese auspicato un loro utilizzo come supporto scolastico. La casa editrice Sinnos, ad esempio, così presenta la collana *I mappamondi*: "*Libri bilingui scritti da autori immigrati per ragazzi italiani che hanno compagni di scuola stranieri e per ragazzi stranieri che hanno compagni di scuola italiani, libri ponte tra storie, lingue, tracce di culture diverse*".<sup>1</sup>

In Italia, la necessità di elaborare nuovi e più adeguati supporti pedagogici viene resa esplicita dal Ministero della Pubblica Istruzione nello stesso periodo in cui le case editrici hanno manifestato grande interesse per le scritture e gli scrittori migranti.

In una prima parte di questo articolo vorrei tentare di delineare brevemente la cornice epistemologica ufficiale in cui l'intercultura ha iniziato a comparire ed essere presentata come pratica pedagogica indispensabile, penetrando così nella scuola. Perciò, prenderò in considerazione alcune circolari ministeriali riguardanti le misure da adottare in presenza di alunni stranieri. Si vedrà come cambiano nel tempo le categorie socio-geografiche degli alunni stranieri. È necessario premettere, senza purtroppo poter ulteriormente approfondire, che negli ultimi vent'anni è andato creandosi in Italia uno scollamento sempre più ampio tra la realtà istituzionale e la realtà quotidiana, per cui alle indicazioni presenti nelle circolari ministeriali ed alle deliberazioni del Consiglio d'Europa,<sup>2</sup> fatica a seguire e trovare spazio, dietro le quinte politiche, una reale programmazione – in particolar modo economica – affinché tali propositi possano realizzarsi.

<sup>1</sup> Quarta di copertina di Igiaba Scego, *La nomade che amava Alfred Hitchcock*, Sinnos, Roma 2003.

<sup>2</sup> Cinzia Fia, *Una riflessione sull'educazione interculturale*, Cinzia Fia, (a cura di), *Albanesi, Kossovani e molti altri nella scuola di Monteroni d'Arbia*, Edizioni Gorée, Iesa 2006, pp. 101-124.

In una seconda parte, vorrei invece approfondire attraverso quali temi narrativi gli autori detti migranti fanno intercultura nei loro testi. Concentrerò perciò l'attenzione su due testi di due scrittrici, legate all'Africa Orientale, i quali hanno i bambini come protagonisti e si concentrano sulla dimensione del meticciano – come categoria creata dalle leggi coloniali e connotata dunque negativamente. Esse prestano particolare attenzione alla marginalizzazione subita da questi bambini in ambito scolastico, narrando le esperienze – spesso rimosse – visute dai bambini.

### 1. *Intercultura: nascita e cambiamento di un approccio*

I sempre più stretti contatti tra comunità hanno portato ad introdurre nel pensiero pedagogico il termine *intercultura*. Parola polisemica che ha mutato nel tempo le sue accezioni e le concretizzazioni pratiche cui ha dato luogo, l'intercultura inizia ad essere predicata e praticata in Italia negli anni '60 da alcune associazioni che si proponevano di incoraggiare il dialogo tra i giovani di paesi diversi, per costruire una nuova cittadinanza. L'intercultura trova il suo principio cardine e la sua ragion d'essere nel creare contesti favorevoli al dialogo tra culture diverse, superando innanzitutto le apparenti barriere linguistiche e ponendosi come obiettivo l'attivazione della comprensione reciproca. Comprensione che riguarda l'aspetto espressivo e quello partecipativo: da un lato, l'obiettivo è capire gli atti comunicativi altrui, verbali e non verbali; dall'altro – fine ben più ambizioso! – si allude al riconoscere la legittimità, la presenza e la consistenza di altre forme culturali e linguistiche. In queste prime esperienze e formulazioni, l'intercultura sembra essere intesa come uno strumento di avanguardia. Ed è in questa prospettiva che i primi approcci interculturali *ante litteram* hanno iniziato ad essere incoraggiati nella pratica delle scuole italiane prima di essere ufficialmente denominati come tali. Essi erano in primo luogo finalizzati ad accogliere i figli dei lavoratori migranti provenienti dai paesi della Comunità Economica Europea. Già una direttiva del 1977, sollecita le scuole a prendere misure appropriate “*volte a promuovere l'insegnamento della madrelingua e della cultura del paese d'origine*” dei figli di questi lavoratori nell'intento “*di facilitare il loro eventuale reinserimento nello Stato membro d'origine*”, con la finalità di mantenere e rispettare la “*priorità accordata alle azioni volte a migliorare le condizioni della*

*libera circolazione dei lavoratori, in particolare per quanto riguarda proprio l'accoglienza e l'istruzione dei loro figli*".<sup>3</sup> Questo passaggio contiene un primo proposito di interculturalità, rispondendo tuttavia ad un tipo di migrazione ben precisa. In alcune deliberazioni emanate dal Consiglio d'Europa così come nelle circolari ministeriali inviate alle scuole, chi si spostava in Europa e chi arrivava in Italia era considerato un "lavoratore migrante", e non "immigrato". Alla fine degli anni '70 erano per lo più cittadini provenienti da uno dei paesi CEE a giungere in Italia, dove si stabilivano spesso temporaneamente, sebbene per periodi anche di lunga durata. Date queste caratteristiche di mobilità, l'interculturalità era finalizzata ad accogliere i bambini di questi lavoratori, minimizzando le loro eventuali difficoltà linguistiche, creando contesti di apprendimento specifici. L'attenzione si concentra su l'insegnamento della lingua madre e della cultura del paese d'origine dei genitori, ma – attenzione! – per facilitare l'eventuale reinserimento dei bambini nel paese d'origine dei genitori, eventualità percepita e contemplata dunque come probabile. Il carattere transitorio e temporaneo della permanenza in Italia di questi lavoratori spiegherebbe la necessità di prepararsi ad un eventuale reinserimento nello Stato membro d'origine. Lavoratori migranti per l'appunto, e non immigrati.

La direttiva riguardante i lavoratori comunitari e l'apertura alle loro culture d'origine potrebbe inoltre essere interpretata come un primo passo verso l'idea di una cittadinanza europea, di uno spazio europeo comune, di valori condivisi da uno spazio economico e culturale in via di costruzione, che necessita e conta (ancora una volta) sulla scuola,<sup>4</sup> in quanto spazio di educazione formale, per diffondersi e in un certo senso legittimarsi. Tali accorgimenti in ambito scolastico vengono infatti indicati come strumenti per facilitare la circolazione dei lavoratori nel nuovo spazio comune europeo. Alla fine degli anni '80, la migrazione inizia però ad assumere caratteri diversi e la promulgazione della legge Martelli<sup>5</sup> sancisce la necessità di regolare i flussi in maniera ufficiale nonché aggiornata. I migranti cominciano ad essere considerati

<sup>3</sup> Direttiva 77/486/CEE del Consiglio, del 25 luglio 1977, relativa alla formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti.

<sup>4</sup> A questo proposito Raoul Mordenti, *L'altra critica*, Meltemi, Roma 2007.

<sup>5</sup> Legge 39/1990.

diversamente<sup>6</sup> ed anche la scuola è chiamata a rinnovarsi. “*La scuola obbligatoria – allora – non può non avere come obiettivo educativo una sempre più acuta sensibilità ai significati di una società multiculturale e prevedere attività didattiche orientate alla valorizzazione delle peculiarità delle diverse etnie*”<sup>7</sup>. Sono *etnie* diverse a costituire i nuovi arrivi, e non più semplicemente o solamente lavoratori CEE con i loro figli. I lavoratori diventano “immigrati”. Si legge allora che: “*La condizione primaria per realizzare le giuste condizioni di tutela giuridica e di dignità personale per il lavoratore immigrato e per la sua famiglia non può che fondarsi sulla uguaglianza delle opportunità formative: essenziale punto di partenza è, quindi, la scolarizzazione dei giovani immigrati nella fascia dell’obbligo. Per garantire tale diritto, la scuola è chiamata a valorizzare le risorse provenienti dall’apporto di culture diverse al fine di cooperare con i popoli rispettando le etnie di provenienza*”<sup>8</sup>. Lo scopo di tale circolare è duplice. Da un lato, vi si trova la necessità di assicurare il diritto allo studio dei minori giunti in Italia:<sup>9</sup> in questo senso, essa promuove l’uguaglianza tra tutti i minori presenti sul territorio, appellandosi implicitamente agli articoli costituzionali ed alla Convenzione internazionale dei diritti dell’infanzia, che risale proprio al 1989. Dall’altro, si incoraggia la valorizzazione delle risorse attinte dalle diverse culture in arrivo, facendo della scuola un terreno di sperimentazione dove far crescere una nuova cittadinanza. Nel 1990, proprio in seguito all’approvazione della legge Martelli, viene trasmessa la prima circolare ministeriale<sup>10</sup> relativa alla presenza di alunni stranieri in cui si fa esplicito riferimento all’educazione interculturale, in quanto strumento per rafforzare il senso di democrazia e valorizzare le culture d’origine. L’interculturalità inizia a cambiare funzione: da strumento avanguardistico e d’accoglienza, essa viene ora incoraggiata come approccio necessario per rispondere a nuove esigenze.

<sup>6</sup> Rispetto al cambio di atteggiamento da parte dell’opinione pubblica e della classe politica italiana, Alessandro Dal Lago, *Le non-persone. L’esclusione dei migranti in una società globale*, Feltrinelli, Milano 1999.

<sup>7</sup> Circolare Ministeriale 8 settembre 1989, n. 301 relativa all’inserimento degli stranieri nella scuola dell’obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative per l’esercizio del diritto allo studio.

<sup>8</sup> *Ibidem*.

<sup>9</sup> Giuliana Gennai, *Lessico Interculturale*, EMI, Bologna 2005.

<sup>10</sup> Circolare Ministeriale 26 luglio 1990, n. 205 relativa alla scuola dell’obbligo e agli alunni stranieri. L’educazione interculturale.

## 2. Fare intercultura: gli scrittori migranti

In questo medesimo anno escono i primi testi che documentano la migrazione attraverso le parole dei migranti stessi. Come sottolinea giustamente Quaquarelli,<sup>11</sup> la legge Martelli e questi testi si trovano a condividere qualcosa di più del semplice anno di pubblicazione. Alla base dell'atto legislativo e della presa di parola scritta da parte di chi è immigrato si troverebbe il medesimo evento: l'uccisione del rifugiato politico Jerry Masslo nel 1989. L'avvenimento scosse l'opinione pubblica, attirando l'attenzione del paese sul rinascere del razzismo e sulla presenza dei migranti. In seguito a questo fatto di cronaca, si aprì uno spazio letterario in cui leggere e ascoltare le voci degli immigrati. Tra questi primi testi, *"Io, venditore di elefanti"*,<sup>12</sup> scritto da Pap Khouma, il quale ritornando recentemente su queste prime esperienze di scrittura ha attribuito loro un intento interculturale, il cui scopo era far accettare e far conoscere i vissuti di chi scriveva<sup>13</sup>. A più riprese i testi di questi scrittori sono stati indicati come strumenti per fare intercultura, sottolineando il ruolo di ponte culturale che essi si trovano a svolgere, a volte rischiando di rimanerne ingabbiati.<sup>14</sup> Le autrici e gli autori spesso lavorano anche come mediatori culturali, ed altre volte si trovano ad esserlo loro malgrado. È il caso di Garane Garane, professore alla Allen University in Columbia, designato come mediatore per un gruppo di Somali arrivati nella sua città.<sup>15</sup> All'inizio l'editoria ha manifestato grande interesse verso questo tipo di produzione letteraria, e nonostante – come rileva Gnisci<sup>16</sup> – tale interesse sia andato calando nel corso degli anni successivi, l'attenzione editoriale sembra

<sup>11</sup> Lucia Quaquarelli, *Certi confini*, Morellini editore, Milano 2010.

<sup>12</sup> Pap Khouma, *Io, venditore di elefanti. Una vita per forza fra Dakar, Parigi e Milano*, a cura di Oreste Pivetta, Grazanti, Milano 1990.

<sup>13</sup> Pap Khouma, *Culture e interculture... nel tempo della paura*, in *Centro Come, Convivere nel tempo della pluralità*, XI convegno dei centri interculturali, Milano, Franco Angeli 2009, p. 157 – 162 (p. 158).

<sup>14</sup> Lucia Quaquarelli, *Certi confini*, op. cit.

<sup>15</sup> John C. Drake, *Educator aids Somali Bantu refugees*, in *The Post and Courier*, 17 agosto 2004, p. 10, <http://news.google.com/newspapers?id=2482&dat=20040817&cid=8WpJAAAIBA&sjid=2QoNAAAIBA&pg=3862,414025>. (consultato il 26 ottobre 2011).

<sup>16</sup> Armando Gnisci, *Creolizzare l'Europa*, Meltemi, Roma 2005.

tuttavia rimasta costante rispetto a creazione e pubblicazione di collane per bambini o destinate ad usi didattici. Esse hanno infatti continuato ad arricchirsi di testi, fiabe e proposte che vedevano coinvolti questi scrittori, con l'intento di favorire la comunicazione tra alunni.

Che si tratti di romanzi, di racconti autobiografici, di fiabe o di libri bilingui, che siano destinati ad adulti o bambini, molti di questi testi condividono la presenza di un'ottica infantile. Sotto forma di ricordi di avvenimenti passati,<sup>17</sup> come voce narrante<sup>18</sup> o come protagonisti del racconto, i bambini sono ben presenti in questa produzione.<sup>19</sup> Uno dei temi ricorrenti che accomuna in particolar modo gli scrittori legati all'Africa Orientale è il meticciano, categoria particolarmente emblematica delle occupazioni coloniali. Prenderò ora in considerazione due testi scritti da due autrici legate all'Africa Orientale, accomunate da tale legame ma con una biografia molto diversa: Erminia Dell'Oro – nata ad Asmara da famiglia italiana arrivata in Eritrea alla fine del XIX secolo, e trasferitasi a Milano all'età di vent'anni – e Ramzanali Fazel – nata a Mogadiscio, da madre somala, padre pakistano ed emigrata in Italia negli anni '70.

È necessaria una premessa metodologica. L'interesse per questi autori ed i loro testi risiede proprio nel loro legame con i paesi situati nell'Africa Orientale, e per gli ulteriori legami che questo comune retroterra può ricreare tra loro in quanto comunità di scrittori. Sono scrittrici *legate* all'Africa Orientale nel senso in cui Abdelkebir Khatibi<sup>20</sup> scriveva che l'origine etnica o geografica non bastano a definire la coscienza nazionale ed è difficile individuare caratteri universali per definire l'identità e l'appartenenza a un gruppo. Come scrive Tabet: “[...] è il divenire ciò che struttura la persona”.<sup>21</sup> Prestare attenzione ai legami che gli autori stabiliscono con i paesi descritti, attraverso relazioni di varia natura, può evitare di identificare univocamente e rigidamente gli autori con le loro origini geografiche e aiutare a consi-

<sup>17</sup> Ad esempio Hamid Ziarati, *Salam, maman!*, Einaudi, Torino 2005.

<sup>18</sup> Carla Macoggi, *Kkeywa. Storia di una bimba meticciana*, Sensibili alle foglie, Cuneo 2011.

<sup>19</sup> Si veda a questo proposito Raffaele Taddeo, *Bambini e adolescenti nella letteratura italiana della migrazione*, “*El-Ghibli*”, [http://www.el-ghibli.provincia.bologna.it/id\\_1-issue\\_04\\_18-section\\_6-index\\_pos\\_4.html](http://www.el-ghibli.provincia.bologna.it/id_1-issue_04_18-section_6-index_pos_4.html) (consultato il 26 ottobre 2011).

<sup>20</sup> Abdelkebir Khatibi, *Le roman mahrébin*, Rabat Smer 1979.

<sup>21</sup> Paola Tabet, *La pelle giusta*, Einaudi, Torino 1997 (p. XXXIII).

derare i testi sotto un'altra luce, sondando i dispositivi letterari attraverso cui gli scrittori si riallacciano a queste terre.

La scelta di prendere in considerazione i testi di due scrittrici è nella fattispecie casuale, o forse legata alla presenza numericamente importante di scrittrici implicate nella migrant literature. Di genere femminile sono anche le protagoniste dei loro racconti. Le voci e le esperienze delle bambine fanno parte di un insieme di rimozioni più ampio, che comprende i vissuti delle donne colonizzate cui raramente si è dato voce, così come raramente si sono presi in considerazione i vissuti dei bambini. Le implicazioni di genere presenti in questi testi sono evidenti e meriterebbero un'analisi approfondita supportata dalle teorie di genere,<sup>22</sup> che rinviavamo però ad un altro momento.

### 3. I testi

Due scrittrici legate a due paesi vicini ma distinti, accomunati tra loro da una presenza coloniale italiana di lunga durata. Nei loro testi si trovano a coabitare esperienza migratoria e storia coloniale, in tempi storici successivi e da prospettive diverse. Pur essendo la loro produzione di natura variegata, ci occuperemo in questa sede del loro romanzo primo, *L'abbandono*<sup>23</sup> di Dell'Oro e *Nuvole sull'equatore*<sup>24</sup> di Ramzanali Fazel. In entrambi questi testi, protagoniste sono le bambine e le loro madri.

Ne *L'abbandono* di Dell'Oro, la trama si svolge in un arco di tempo che comincia negli anni '30, al tempo in cui l'Eritrea è colonia italiana, e che si conclude negli anni della lotta per l'indipendenza dall'Etiopia. Attirata dalla possibilità di lavoro, Sellass, una giovane donna eritrea, lascia il piccolo paese dove è nata per andare a vivere nella città portuale di Massaua; lì incontra Carlo, un uomo italiano emigrato in Eritrea come manovale, il quale però, non appena scoppia la guerra, decide di lasciare Massaua per non essere inviato al fronte a combattere. Pur volendo riconoscere Marianna e Gianfranco, i due

<sup>22</sup> Per un'analisi della letteratura femminile della migrazione si veda Silvia Contarini, *Narrazioni, migrazioni, genere*, in Lucia Quaquarelli, op. cit., pp. 119-160.

<sup>23</sup> Erminia Dell'Oro, *L'abbandono*, Einaudi, Torino 1991.

<sup>24</sup> Shirin Ramzanali Fazel, *Nuvole sull'equatore. Gli italiani dimenticati. Una storia*, Nerosubianco, Cuneo 2010.



figli avuti da Sellass, Carlo non può sposarla poiché le leggi razziali dell'impero italiano vigenti in Eritrea vietavano qualsiasi contatto con le popolazioni locali, primo fra tutti quello sessuale. Divieto conosciuto ma costantemente ignorato e infranto.<sup>25</sup> Carlo parte e Sellass decide di trasferirsi con i bambini ad Asmara, dove vivranno tra molte difficoltà. Questo percorso di crescita è al centro del libro di Dell'Oro: attraverso i vissuti di Marianna vengono raccontati i sacrifici di Sellass, gli stenti economici, la rabbia nei confronti di Carlo, inespressa verbalmente ma violentemente riversata su Marianna. La bambina inoltre percepisce chiaramente la marginalizzazione cui sono sottoposti lei ed il fratello, costantemente esclusi dal gruppo di origine materno, dalla famiglia di Sellass ma anche dagli altri bambini ed abitanti eritrei del loro quartiere. Le istituzioni scolastiche rafforzano questo senso di esclusione, aggiungendovi un senso di inferiorità.

La scuola diventa uno spazio di esclusione e marginalizzazione anche in *Nuvole sull'equatore* di Ramzanali Fazel. Un lungo flash-back che racchiude una storia di italiani dimenticati, ovvero gli italiani partiti dall'Italia per andare a vivere nelle colonie, ma anche i bambini – figli di italiani e non – che hanno frequentato le scuole italiane, che si sono formati nella cultura italiana, che ne hanno imparato la lingua e la storia sui banchi di scuola, pur vivendo in un paese altro in un territorio lontano. Tra questi bambini c'è Giulia, padre italiano, madre somala. La storia, pur cominciando ai tempi del colonialismo italiano, si svolge però quasi interamente dopo la sua fine, durante l'Amministrazione Fiduciaria Italiana, nella fase di costruzione del nuovo governo somalo. Dopo che i genitori di Giulia si separano, la madre è costretta a mandare la bambina in collegio per poter lavorare, sperando presto di poter avviare una propria attività e riprendere la figlia con sé. L'esperienza del collegio segna profondamente la vita di Giulia, che si ritrova di colpo in un ambiente in cui le compagne la emarginano e le istitutrici la sminuiscono. Giulia vive questo periodo come un abbandono da parte della madre, che solo alla fine del racconto, quando la figlia è ormai grande, le si svela interamente,

<sup>25</sup> Tale divieto fu imposto in seguito all'istituzione delle leggi razziali. Si veda a questo proposito Cristina Lombardi-Diop, *Madre della nazione: una donna italiana nell'Eritrea coloniale*, in Stefano Bellucci – Matteo Sante (a cura di), *Africa Italia. Due continenti si avvicinano*, FaraEditore, Sant'Arcangelo di Romagna, 1999. Sulla composizione di genere nelle colonie si veda Giulietta Stefani, *Colonia per maschi. Italiani in Africa Orientale: una storia di genere*, Ombre Corte, Verona 2002.

raccontandole la sua storia e spiegandole le scelte obbligate che ha dovuto compiere. La sensazione di solitudine e abbandono che prova la bambina durante i primi tempi della sua vita in collegio sono alimentati dalle istituttrici stesse, le quali ripetono ai bambini che le loro mamme non li vogliono perché sono meticci. Spesso vietavano loro di parlare in somalo, contribuendo così ad allontanare i bambini dal gruppo materno recidendone le capacità comunicative.<sup>26</sup>

Entrambi i testi si concludono con la partenza per l'Italia delle protagoniste, ormai diventate grandi. Oltre a recarsi fisicamente nella terra dei loro padri, tanto immaginata durante l'infanzia, esse sono spinte anche dal desiderio di trovare ed incontrare i loro padri. Marianna scoprirà tramite una lettera che suo padre è morto, dopo essersi riposato, mentre nel caso di Giulia il racconto si chiude proprio nel momento in cui riuscirà ad incontrare suo padre.

#### *4. La scuola ai margini. Ai margini della scuola.*

L'infanzia che si trova rappresentata in questi testi è specifica, poiché le autrici scelgono come protagonisti bambini nati da genitori appartenenti a gruppi sociali contrapposti legati tra loro da rapporti di forza iniqui. Tale relazione avviene inoltre nel contesto coloniale, il quale con le sue leggi e la sua ideologia, gerarchizza queste contrapposizioni giustificandole su basi razziali. Queste unioni si trovano stigmatizzate dal gruppo di appartenenza – che le percepisce come un tradimento – e dalle istituzioni che aderiscono e fanno propria l'idea di una razza pura e superiore da preservare. Tuttavia, la marginalizzazione dovuta allo stigma sociale che pesa su tali unioni sembra ricadere solamente sulle donne e sui figli nati da queste unioni, e mai sui padri, corresponsabili di tali nascite.

In entrambi i testi, gli istituti religiosi rivestono un ruolo fondamentale nella perpetuazione di tale stigma. Essi hanno storicamente giocato un ruolo importante nell'accesso all'istruzione, soprattutto in quanto più propensi rispetto ad altri istituti scolastici nel ricevere bambini nati da coppie miste. Le scuole italiane inoltre avevano spes-

<sup>26</sup> Così erano organizzate anche le Boarding Schools negli Stati Uniti e le Residential Schools in Canada, le quali sottraevano con la forza i bambini alle famiglie dei nativi per rieducarli. Kevin Annett, *Hidden from History. The Canadian Holocaust, Truth Commission into Genocide in Canada*, Vancouver 2005.

so rette da pagare piuttosto alte, mentre questi istituti si occupavano dell'educazione infantile gratuitamente. L'insegnamento veniva impartito sottolineando l'inferiorità culturale dei bambini, scoraggiando le loro possibilità cognitive, marchiandoli una volta per tutte come meticci. L'emarginazione a scuola è palese e si manifesta in primo luogo attraverso un diverso comportamento che le istitutrici tengono nei confronti dei bambini:

*"[...] Allora, nella piccola scuola di Acria, c'erano altre bambine, meticcie e italiane, con cui dividere l'aula, e sebbene alcune suore avessero sempre fatto una distinzione fra loro preferendo le bianche e mettendole in un tavolo a parte nell'ora del pranzo, Marianna non aveva mai avuto problemi con nessuna compagna.[...]"*<sup>27</sup>

Evidenti erano inoltre le disparità di trattamento riservato ai bambini ed alle mamme secondo la loro origine:

*"Nell'aula c'erano due file di banchi. Ai bambini bianchi furono assegnati i banchi davanti, tutti gli altri dietro. [...] Giulia percepiva nettamente la disparità di trattamento attuato dalle suore. Una mattina era venuta la mamma bianca di un'alunna; tutta la classe si dovette alzare per salutare. Le rare volte in cui vennero le mamme nere, la suora faceva loro cenno di stare fuori ad aspettare. Giulia si accorse che anche durante le interrogazioni, il tono della suora verso i meticci era più severo [...]"*<sup>28</sup>

Questi testi rappresentano, ancora una volta, la coppia colonizzata. Sulle madri vigeva imperterrito il giudizio negativo per aver avuto dei figli fuori da un'unione ufficiale ma soprattutto per averli avuti con uomini italiani, escludendo la possibilità che queste nascite avvenissero per un sentimento reale. Le istituzioni coloniali, inclusi gli istituti infantili, tendevano a negare ogni capacità di decisione alle donne, ostacolando l'incontro con i loro figli, attribuendo alle loro presunte leggerezze morali la responsabilità delle loro gravidanze o vedendo in tali comportamenti solo biechi calcoli di natura economica.<sup>29</sup> In un libro scritto da Rosalia Pianavia Vivaldi, osservatrice privilegiata di tale condizione, che ha soggiornato lungo tempo in Eritrea a seguito del marito ufficiale coloniale, emerge con chiarezza

<sup>27</sup> Erminia Dell'Oro, *Labbandono*, op. cit., p. 186.

<sup>28</sup> Shirin Ramzanali Fazel, *Nuvole sull'equatore*, op. cit., p. 92-93.

<sup>29</sup> Rosalia Pianavia Vivaldi, *Tre anni in Eritrea*, Tipografia editrice L.F. Cogliati, Milano 1901. L'autrice fonderà nel 1893 l'Istituto degli Innocentini che dava alloggio ai bambini di madre abissina e padre italiano.

za disarmante la convinzione del necessario allontanamento delle madri dai propri figli, sia perché di cattivo esempio sia perché incapaci di occuparsene, poiché supposte essere costantemente occupate ad inseguire continue avventure sessuali. Assai più raro è invece la rappresentazione di unioni formate da una donna appartenente al gruppo dominante dei colonizzatori ed un uomo appartenente a quello dei colonizzati. Sebbene (forse) tale asimmetria letteraria rifletta la frequenza storicamente verificatasi di queste relazioni, sarebbe tuttavia interessante leggere come verrebbe narrata la vita di un bambino cresciuto nella condizione opposta, ovvero con una madre italiana che ha avuto una relazione con un uomo straniero e per di più appartenente al gruppo dei colonizzati.

Nelle esperienze riportate, la scuola emerge come uno spazio in cui vengono riprodotte le discriminazioni vigenti sul piano sociale.<sup>30</sup> Attraverso le impossibilità di accesso allo studio, essa perpetra e perpetua una certa supposta gerarchia. È soprattutto attraverso modalità pedagogiche chiuse, che tale esclusione trovava il suo strumento più efficace, rendendo superflua la conoscenza delle proprie origine. Questo rischia di accadere anche in tempi più recenti, come scrive Scego: “[...] *Ho fatto scuole italiane come i miei fratelli. Io a Roma e loro a Mogadiscio. [...] Io ero in una classe tutta bianca. Loro, in una tutta nera. Eravamo ignoranti. Di noi stessi, dei nostri desideri, dei nostri fiumi, delle nostre idee. Eravamo ignoranti anche di tutti gli altri. [...] A Roma nessuno parlava mai di Africa. Il dramma era che nemmeno a Mogadiscio (cioè nelle scuole, italiane?, frequentate dai suoi fratelli, nda) nessuno parlava mai di Africa. [...]*”<sup>31</sup>

### Conclusioni

L'interazione tra migrazione ed identità, tenuto conto della problematicità di tale espressione, riguarda molteplici aspetti, tra cui figura l'ambito pedagogico e gli approcci educativi proposti a scuola. Nella prima parte, ho cercato di mostrare come al mutare delle mobilità

<sup>30</sup> Per una critica alla scuola in quanto spazio di riproduzione sociale, Pierre Bourdieu – Jean-Claude Passeron, *La reproduction. Éléments pour une théorie de l'enseignement*, Éditions de Minuit, Paris 1970.

<sup>31</sup> Igiaba Scego, *La Storia Conta E Pesa*, in *Centro Come, Convivere nel tempo della pluralità, XI convegno dei centri interculturali*, Franco Angeli, Milano 2009, pp. 94-100.

sia mutato anche il senso delle pratiche interculturali. L'intercultura è passata da strumento di tutela linguistica ad approccio necessario da utilizzare in tutti contesti scolastici. I testi degli scrittori migranti sono stati proposti e presentati come strumenti interculturali, e la loro portata interculturale oltrepassa il solo dato linguistico. Nella seconda parte, mi sono allora soffermata su due testi in cui le autrici utilizzano come prospettiva narrante lo sguardo infantile, al fine di ricostruire e dare voce ad immaginari rimossi legati ad esperienze scolastiche di marginalizzazione. Questi testi ci sembrano così offrire una risposta alle sollecitazioni dell'interculturalità odierna.

Entrambe queste storie vengono raccontate partendo dal punto di vista di due bambine, prestando particolare attenzione ai loro vissuti ed alle loro prospettive esperienziali. Attraverso tali ricostruzioni, questi testi riconoscono – seppur retrospettivamente – un interlocutore altro, sia in chiave storico-sociologica che da un punto di vista letterario, ponendo sulla scena dei possibili sguardi, delle possibili voci narranti, nuovi attori, spesso lasciati fuori scena. Entrambi mettono in luce la condizione del meticciato vissuto nell'età infantile. Questa attenzione all'infanzia esprime efficacemente l'impatto che determinate scelte ideologiche posso avere sui meccanismi percettivi del sé.<sup>32</sup> Tale impatto risulta maggiore nella fase della formazione di tale percezione. Esse pongono in evidenza la posizione dei bambini in balia delle scelte degli adulti, in un contesto di adulti che strutturano la formazione aderendo alle gerarchie cognitive previste dalle leggi razziali. Queste scrittrici si portano cantore di generazioni passate, attraverso la rappresentazione della scuola di ieri fatta spesso di pratiche severe e marginalizzanti, prestando attenzione a vissuti rimossi legati a queste pratiche. In questo modo, esse partecipano e contribuiscono alle istanze educative interculturali odierne.

Due secoli fa i maggiori intellettuali della cultura e della letteratura italiana hanno in parte utilizzato lo strumento letterario per costruire e diffondere l'idea di un'unità nazionale che meritava e doveva trovare corrispondenza in un'unità territoriale e politico-amministrativa. A quell'epoca una delle funzioni sociali della letteratura consisteva dunque nel farsi portavoce di una presunta volontà collettiva e generalizzata di veder finalmente concretizzata in uno stato unitario la nazione italiana. L'insegnamento di codesta letteratura ha in segui-

<sup>32</sup> Frantz Fanon, *Pelle nera, maschere bianche*, Tropea, Milano 1996

to contribuito a formare l'idea di nazione naturale anche attraverso lo studio delle letterature nazionali. Oggi le letterature europee si compongono sempre più anche dei testi scritti da autori d'altrove in lingue europee<sup>33</sup> che trattano temi noti, ma da prospettive nuove, aggiungendo inediti punti di vista esperienziali alla storia collettivamente vissuta e cominciando a creare nuovi percorsi di costruzione identitaria, la cui memoria si arricchisce di tali storie. La scuola si rivela allora un luogo privilegiato in cui misurarsi con altre narrazioni,<sup>34</sup> che svelano altre culture a cui avvicinarsi e con cui interagire. Non perché le culture possano dialogare solamente in sede scolastica, ma piuttosto perché l'istituzione scolastica in quanto sede formativa, di cittadini e di coscienze oggi transnazionali, si scontra invece con la porosità degli stessi concetti che spesso nel tempo sono stati rigidamente impartiti, senza possibilità di replica, e che trovano oggi una rinnovata possibilità di rimessa in discussione.

<sup>33</sup> Interessante a questo proposito è il caso dei paesi scandinavi. Ingeborg Kongslin, *Migrant or multicultural literature in the Nordic Countries*, <http://www.eurozine.com/articles/2006-08-03-kongslin-en.html> (consultato il 26 ottobre 2011).

<sup>34</sup> Giuliana Gennai, *Lessico Interculturale*, op. cit.

## Bibliografia

Annett, K.

*Hidden from History. The Canadian Holocaust*, Truth Commission into Genocide in Canada, Vancouver 2005.

Bourdieu, P. – Passeron J.-C.

*La riproduzione. Per una teoria dei sistemi di insegnamento*, Guaraldi, Rimini 2006 (titolo originale: *La reproduction. Éléments pour une théorie de l'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit 1970).

Circolare Ministeriale 8 settembre 1989, n. 301 relativa all'inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio.

Circolare Ministeriale 26 luglio 1990, n. 205 relativa alla scuola dell'obbligo e agli alunni stranieri. L'educazione interculturale.

Contarini, S., *Genere, narrazioni, migrazioni*, in Quaququrelli, Lucia, *Certi confini*, Morellini editore, Milano 2010, pp. 119 – 160.

Dal Lago, A.

*Le non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*, Feltrinelli, Milano 1999.

Decreto Presidente Repubblica 10 settembre 1982, n. 722 in attuazione della direttiva (CEE) n. 77/486 relativa alla formazione scolastica dei lavoratori migranti.

Dell'Oro, E.

*L'abbandono*, Einaudi, Torino 1991.

Direttiva 77/486/CEE del Consiglio, del 25 luglio 1977, relativa alla formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti.

Drake, J. C., *Educator aids Somali Bantu refugees*, in *The Post and Courier*, 17 agosto 2004, p. 10, <http://news.google.com/newspapers?> (consultato il 27 ottobre 2011).

Fanon, F.

*Peau noire, pasque blancs*, Éditions du seuil, Paris 1971.

*Les damnés de la terre*, La Découverte, Paris 2002.

Fia, C., *Una riflessione sull'educazione interculturale*, in Fia, Cinzia (a cura di),

*Albanesi, Kossovani e molti altri nella scuola di Monteroni d'Arbia*, Edizioni Gorée, Iesa 2006, pp. 101 – 124.

Gennai, G.

*Lessico Interculturale*, EMI, Bologna 2005.

Gnisci, A.

*Creolizzare l'Europa*, Meltemi, Roma, 2005.

Khatibi, A.

*Le roman mabrèbin*, Maspéro, Pari 1969 (prima edizione); consultato nella seconda edizione pubblicata da SMER, Rabat, 1979.

Khouma, P.

*Io, venditore di elefanti. Una vita per forza fra Dakar, Parigi e Milano*, a cura di Oreste Pivetta, Grazanti, Milano 1990.

*Culture e interculture... nel tempo della paura*, in CENTRO COME, *Convivere nel tempo della pluralità*, XI convegno dei centri interculturali, Franco Angeli, Milano 2009, p. 157 – 162.

Kongslien, I.

*Migrant or multicultural literature in the Nordic Countries*, <http://www.eurozine.com/articles/2006-08-03-kongslien-en.html> (consultato il 26 ottobre 2011).

Lombardi-Diop, C.

*Madre della nazione: una donna italiana nell'Eritrea coloniale*, in Bellucci, Stefano e Sante, Matteo (a cura di), *Africa Italia. Due continenti si avvicinano*, Fara Editore, Sant'arcangelo di Romagna 1999.

Macoggi, C.

*Kkeywa. Storia di una bimba meticcica*, Sensibili alle foglie, Cuneo 2011.

Mohamed Aden, K.

*Fraintendimenti*, Nottetempo, Roma 2010.

Mordenti, R.

*L'altra critica*, Meltemi, Roma 2007.

Pianavia Vivaldi, R.

*Tre anni in Eritrea*, Tipografia editrice L.F. Cogliati, Milano 1901.

Quaquarelli, L.

*Certi confini*, Morellini editore, Milano 2010.

Ramzanali Fazel, S.

*Nuvole sull'equatore. Gli italiani dimenticati. Una storia*, Nerosubianco, Cuneo 2010.



Scego, I.

*La nomade che amava Alfred Hitchcock*, Sinnos, Roma 2003.

*La storia conta e pesa*, in Centro Come, *Convivere nel tempo della pluralità*, XI convegno dei centri interculturali, Franco Angeli, Milano 2009, pp. 94-100.

Stefani, G.

*Colonia per maschi. Italiani in Africa Orientale: una storia di genere*, Ombre Corte, Verona 2002.

Tabet, P.

*La pelle giusta*, Einaudi, Torino 1997.

Taddeo, R.

*Bambini e adolescenti nella letteratura italiana della migrazione*, in *El-Ghibli*, anno 4, numero 18, dicembre 2007, [http://www.el-ghibli.provincia.bologna.it/id\\_1-issue\\_04\\_18-section\\_6-index\\_pos\\_4.html](http://www.el-ghibli.provincia.bologna.it/id_1-issue_04_18-section_6-index_pos_4.html) (consultato il 26 ottobre 2011).

Ziarati, H.

*Salam, maman!*, Einaudi, Torino 2006.