

Estratto da : F. Dei, *La scuola multiculturale. Una critica antropologica*, Roma, Edizioni del Movimento di Cooperazione Educativa, 2021.

## Cap. 5 Razzismo

### *5.1 L'età d'oro del razzismo.*

Nel discorso pubblico il razzismo viene presentato come l'acerrimo nemico del multiculturalismo. Se quest'ultimo rappresenta il sogno ideale di una società aperta e composita, che fa dell'incrocio delle diversità il proprio punto di forza, il razzismo evoca invece chiusura e pregiudizio, esclusione e violenza. Le retoriche oggi dominanti lo presentano come una oscura forza (atteggiamento, disposizione psicologica, o insieme di credenze) diffuso nel corpo sociale, connesso alle massime manifestazioni del male nella storia e nella società contemporanea: alla Shoah e ad altri genocidi, all'apartheid, alle più drammatiche disuguaglianze del mondo globale. Gli appelli contro il razzismo si trovano ovunque: dai proclami Unesco alle manifestazioni sportive, dai programmi scolastici alle pubblicità della moda. Di più, le accuse di razzismo e l'epiteto di "razzista" sono costantemente utilizzati nella polemica politica. Si tratta di una di quelle nozioni che sono impiegate solo come accusa di carattere morale nei confronti di altri. Infatti di solito - oggi, diversamente dal passato - nessuno rivendica esplicitamente una posizione razzista, e il termine viene usato per attribuire connotazioni negative al discorso, alle pratiche o alle persone che si vogliono condannare. Tant'è vero che, come viene spesso osservato, chi prende posizioni che rischiano di essere interpretate come razziste, sente il bisogno di premettere: "io non sono razzista, ma...". Questa espressione può apparire ipocrita. Ma è in realtà rivelatrice della penetrazione capillare della condanna morale del razzismo. Ora, se nessuno si dichiara razzista, cos'è allora il razzismo? E come si può riconoscere "un razzista", o almeno un comportamento razzista, o una forma di discorso razzista che non si dichiara come tale?

Cominciamo col dire che il razzismo ha la sua storia: quella di una dottrina elaborata da numerosi intellettuali nel corso del XIX secolo e della prima metà del XX, largamente penetrata nel senso comune europeo e occidentale (e non solo), collegata a pratiche politico-amministrative ben precise come quelle del colonialismo, dell'apartheid, dell'eugenetica e di forme di genocidio. I suoi cardini sono stati l'affermazione delle radici biologiche delle differenze fra gruppi umani, la loro classificazione di tipo gerarchico, sulla base di caratteristiche fisiche e psicologiche (esistono razze superiori e inferiori, con un conseguente diritto all'espansione o al "successo evolutivo" di queste ultime), l'orrore e talvolta la proibizione per la mescolanza tra razze diverse. Per collocare cronologicamente in modo più preciso l'egemonia delle dottrine razziste, lasciamo la parola allo storico George Mosse, importante studioso delle ideologie e delle pratiche che hanno accompagnato l'affermazione del nazionalismo europeo:

Possiamo tracciare l'evoluzione del razzismo attraverso diverse e ben definite fasi storiche. I fondamenti teorici furono gettati durante il Settecento e la prima metà dell'Ottocento. A partire dalla seconda metà dell'Ottocento sino alla fine della prima guerra mondiale il razzismo andò crescendo d'intensità, assumendo un più netto e definito orientamento. Tra la prima e la seconda guerra mondiale stabilì collegamenti con i movimenti politici di massa

europei riuscendo, su buona parte del continente, a tradurre in pratica le teorie razziste. Infine, dopo la seconda guerra mondiale i razzisti continuarono ad agitarsi, ma furono sopraffatti dalla reazione contro i loro stessi crimini<sup>1</sup>.

Questa lunga “epoca del razzismo” si è sviluppata sul piano conoscitivo sotto il segno combinato di almeno due elementi culturali: a) un romanticismo anti-universalista, che sosteneva l’unicità e la separatezza di popoli radicati in una Terra e in uno Spirito peculiari (anche se nel concetto di *Volksgeist* di filosofi come Herder non c’è l’implicazione della superiorità morale o “evolutiva” di alcuni popoli su altri che caratterizzerà il razzismo scientifico); b) un positivismo volto al progetto di un determinismo naturalistico integrale, che ritiene cioè di poter ricondurre ogni aspetto della vita umana - incluse le vicende storiche e le disposizioni morali - a oggettivi fattori biologici. Il prestigio della scienza genera in questa fase un’ampia gamma di pseudo-discipline, che di fatto pongono una caricatura del metodo scientifico al servizio dei più vietati pregiudizi del senso comune: dalla frenologia, che dalla forma e dalle dimensioni del cranio pensa di poter spiegare grado di sviluppo e attitudini morali e sociali sia delle razze che degli individui; all’eugenetica, scienza del miglioramento delle razze attraverso interventi di ingegneria biologica; al cosiddetto darwinismo sociale, che pretende di applicare le leggi dell’evoluzione alle vicende storiche e ai rapporti tra gruppi umani, giustificando così come naturale e dunque moralmente neutrale il principio della sopravvivenza del più forte. Gli studi umanistici e filologici propongono un parallelo percorso di classificazione e gerarchizzazione dei “popoli”: sono la linguistica e la mitologia comparata a formulare l’ipotesi ariana (dal sanscrito *Arya*, “nobile”, “puro”), cioè quella di una razza indoeuropea superiore e portatrice di civiltà, dalle cui migrazioni sarebbero nati i principali popoli europei. L’ipotesi storico-linguistica è stata trasposta nel corso dell’Ottocento sul piano di un’antropologia pseudo-scientifica, a costituire quel mito ariano che tante drammatiche conseguenze doveva produrre nel Novecento. Allo stesso tempo, vengono rilette in un linguaggio naturalistico pregiudizi antichissimi come quelli antisemiti. Nell’Ottocento si avvicendano numerose teorie classificatorie, che parlano di razze “attive” e “passive”, virili e femminili, più o meno vicine alle scimmie, spirituali e materiali, nel tentativo di dare parvenza oggettiva agli stereotipi coloniali e all’idea di destini storici diversi. Il francese conte De Gobineau, uno dei teorici più famosi del razzismo, sosteneva ad esempio a metà Ottocento una suddivisione delle razze in bianche, gialle e nere, che finiva per coincidere con la suddivisione della società di antico regime in aristocrazia, borghesia e classi popolari. Queste ultime, come i neri, sono incapaci di autogoverno e necessitano di un controllo esterno. Quelle gialle, come la borghesia, hanno successo nel commercio e nell’industria ma sono incapaci di elevarsi al di sopra delle conquiste materiali, mentre solo la razza ariana è capace di autentiche conquiste spirituali. Anche se, nella visione di De Gobineau, il dominio della razza ariana e la purezza delle sue conquiste appartengono soltanto al passato: le civiltà attuali si trovano sul sentiero di una degenerazione progressiva dovuta alle mescolanze e agli incroci. Il libro di De Gobineau, *Saggio sull’ineguaglianza delle razze umane* (1853-55) è spesso citato come manifesto del razzismo ma raramente letto. Vale la pena citarne una pagina, per capire di che tipo di idee stiamo parlando:

La varietà negra è la più umile, e giace in fondo alla scala. Il carattere di animalità impresso nella forma del bacino le impone il suo destino dal momento della concezione. Essa non uscirà mai dal più ristretto circolo intellettuale. Non è tuttavia un puro e semplice animale questo negro dalla

---

<sup>1</sup> G. L. Mosse, *Razzismo*, in Enciclopedia del Novecento, Roma, Treccani, 1980  
([http://www.treccani.it/enciclopedia/razzismo\\_%28Enciclopedia-del-Novecento%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/razzismo_%28Enciclopedia-del-Novecento%29/))

fronte stretta e sfuggente che porta, nella parte centrale del cranio, indici di certe energie grossolanamente potenti. Se queste facoltà pensanti sono mediocri o anche nulle, egli possiede nel desiderio, e di conseguenza nella volontà, un'intensità sovente terribile. Parecchi dei suoi sensi sono sviluppati con un vigore sconosciuto alle altre due razze: specialmente il gusto e l'olfatto. Ma proprio qui, nell'avidità stessa delle sue sensazioni, si trova l'impronta impressionante della sua inferiorità. Tutti gli alimenti sono buoni per lui, nessuno lo disgusta, nessuno lo respinge. Ciò che desidera è di mangiare, mangiare all'eccesso, mangiare con furore; non c'è ripugnante carogna che sia indegna di finirgli nello stomaco. Lo stesso per gli odori, e la sua sensualità si adatta non soltanto ai più volgari ma anche ai più odiosi<sup>2</sup>

In quanto ai gialli, essi si presentano come "l'antitesi del tipo negro. Il cranio, invece di essere spinto all'indietro, si spinge in avanti [...] Poco vigore fisico, disposizione all'apatia. Quanto al morale, nessuno di quegli strani eccessi così comuni nei negri. Desideri deboli, una volontà piuttosto ostinata che estrema, un gusto perpetuo ma tranquillo per le gioie materiali; insieme a una rara golosità, maggior scelta dei negri quanto ai cibi destinati a soddisfarla. In ogni cosa, tendenza alla mediocrità"<sup>3</sup>. I gialli sono gente pratica, afferma De Gobineau, come se stesse enunciando un concetto scientifico: "Si vede che sono superiori ai negri. È un popolino e una piccola borghesia che qualsiasi civilizzatore desidererebbe scegliere come base della sua società: ma non basta tuttavia per creare questa società né per darle nerbo, bellezza e azione"<sup>4</sup>. Infine, i bianchi:

Energia riflessa, o per meglio dire intelligenza energica; senso dell'utile, ma in un significato molto più ampio di questa parola, più elevato, più coraggioso, più ideale che nelle nazioni gialle; una perseveranza che si rende conto degli ostacoli e alla lunga trova i mezzi per evitarli; con una maggiore forza fisica, un istinto straordinario dell'ordine, non più soltanto come pegno di riposo e di pace, ma come mezzo indispensabile di conservazione, e nello stesso tempo un gusto pronunciato della libertà, persino estremo: un'ostilità dichiarata tanto contro quell'organizzazione formalista in cui si addormentano volentieri i cinesi, quanto contro il dispotismo altero, unico freno sufficiente ai popoli neri<sup>5</sup>.

Questo tipo di linguaggio e di considerazioni è il cuore del discorso razzista che domina la cultura ottocentesca (anche se, come già accennato sopra, non tutto l'Ottocento è razzista, e ad esempio la nascente antropologia culturale si oppone con forze all'idea di una naturale disuguaglianza delle "razze"). De Gobineau è un nostalgico dell'*ancien régime* e usa il razzismo a supporto di una teoria degenerativa della civiltà moderna ("l'aggettivo *degenerato*, laddove venga applicato ad un popolo, deve significare e significa che questo popolo non ha più quel valore intrinseco che possedeva in altri tempi, perché non ha più lo stesso sangue nelle vene, sangue di cui successivi incroci hanno gradualmente modificato il valore"<sup>6</sup>). Ma anche gli ambienti progressisti, convinti della perfettibilità delle razze umane, usano linguaggi non dissimili, come appunto nell'eugenetica di Francis Galton; e persino le teorie interessate ai fattori ambientali più che a quelli "di sangue" finiscono per confermare i medesimi

---

<sup>2</sup> A. De Gobineau, *Saggio sull'ineguaglianza delle razze umane*, trad. it. Milano, Longanesi, 1965, pp. 242-3.

<sup>3</sup> Ibid., p. 243.

<sup>4</sup> Ibid., p. 244.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid., p. 79

stereotipi, come nel determinismo geografico di Friederich Ratzel, che attribuisce difetti morali come la pigrizia e l'ozio, che caratterizzerebbero i popoli coloniali, all'influenza dei climi caldi.

Naturalmente, tutta questa produzione teorica è strettamente legata al contesto colonialista e imperialista nel quale si colloca. Non si tratta di sostenere che il razzismo "giustifica" o "legittima" il colonialismo, fungendo da ideologia di supporto: ma che quel potere e quel sapere riguardanti gli "altri" maturano insieme, influenzandosi a vicenda. Lo fanno sulla base di presupposti mai messi in discussione - la superiorità delle razze bianche, il loro ruolo di padrone e civilizzatrici, la natura non completamente umana degli altri - che fondano al tempo stesso la pratica del dominio e l'elaborazione (pseudo)scientifica. Presupposti tanto radicati da rendere gli intellettuali ottocenteschi, anche i più aperti e progressisti, insensibili al genocidio di quegli "altri" che in molte parti del mondo si andava compiendo, o considerandolo al massimo un inevitabile seppur doloroso prezzo pagato all'avanzamento della civiltà. Questo tipo di pensiero permane a lungo anche all'interno del Novecento. Se ne nutrono le esplicite forme di razzismo nel Sud degli Stati Uniti, eredi del radicato modo di produzione schiavistico; se ne nutrono ovviamente il nazismo e il fascismo, ma anche pratiche di classificazione, esclusione e persecuzione diffuse in paesi democratici e "avanzati". Il "razzismo scientifico" si salda con la tradizione antisemita (laddove in De Gobineau, ad esempio, non vi erano attacchi contro gli ebrei). Non è più soltanto rivolto verso i popoli coloniali, ma si applica anche all'interno dell'Europa, con la mitologia delle pure origini ariane che diventa la base di una catastrofica geopolitica. In Italia, il ben noto "Manifesto della razza" (o degli scienziati razzisti), redatto nel 1938 da dieci naturalisti vicini al fascismo e base delle successive leggi razziali, è il frutto di una simile cultura. Vi si legge fra l'altro che "la popolazione dell'Italia attuale è nella maggioranza di origine ariana e la sua civiltà ariana", che "esiste ormai una pura razza italiana", che "gli ebrei non appartengono alla razza italiana", ed "è tempo che gli Italiani si proclamino francamente razzisti".

### *5.2 Dove si nasconde il razzismo quando nessuno si proclama razzista?*

Ma quel tipo di razzismo non c'è più. Già dieci anni dopo le leggi razziali, dopo l'esperienza della guerra e dello sterminio degli Ebrei d'Europa, quelle frasi sarebbero apparse impronunciabili sia per la "scienza" che per l'opinione pubblica. "Il razzismo come elemento della politica di governo cadde largamente in discredito dopo la seconda guerra mondiale", scrive ancora George Mosse. Certo, sia le pratiche discriminatorie che frammenti e rimasugli delle vecchie dottrine razziste hanno continuato a manifestarsi in molte parti del mondo: nell'apartheid sudafricano, nelle tensioni etniche e nel suprematismo bianco statunitense, nei regimi dittatoriali dell'America latina, nel conflitto arabo-israeliano, nella guerra d'Algeria e in altri conflitti post-coloniali, nelle reazioni europee ai sempre più intensi movimenti migratori. È anche certo che alcuni elementi delle teorie razziste hanno mostrato una notevole resilienza nel linguaggio e nell'immaginario comune: i temi delle passioni bestiali e degli appetiti insaziabili dei "neri", della corruzione morale di "gialli", ebrei o zingari e così via mantengono una loro esistenza sotterranea e riemergono talvolta in luoghi e momenti inaspettati. "Cionondimeno - continua Mosse - è [oggi] in genere considerato sconveniente esprimere pubblicamente opinioni razziste. La moralità della classe media, che era stata sua alleata in passato, ha respinto il razzismo dopo l'esperienza nazista". Da qui la situazione delineata all'inizio del paragrafo precedente, quella di un discorso egemone e istituzionale schierato nettamente contro il razzismo, e l'uso del termine come accusa morale nei confronti di altri e non come rivendicazione di una dottrina o una precisa posizione

---

<sup>7</sup> G. L. Mosse, *Razzismo*, cit.

politica. Torniamo allora alla domanda che abbiamo già posto: come riconoscere un razzista quando nessuno si dichiara più come tale?

Scrivendo alla fine degli anni '70 del Novecento, Mosse sembrava temere la risorgenza di una dottrina sulla superiorità biologica delle razze. "I razzisti - scrive - hanno celebrato il proprio trionfo nel periodo tra le due guerre mondiali, spacciandosi come difensori dei valori tradizionali. Chi può escludere che, ove tali valori (per es. la moralità o la nazionalità) siano in pericolo, il razzismo si erga ancora una volta a loro protettore"- D'altra parte - aggiunge - gli atteggiamenti umani non mutano tanto rapidamente e [...] una visione del mondo è più facile conservarla anziché gettarla nel mucchio dei rifiuti della storia<sup>8</sup>. Ma ciò che è accaduto negli ultimi due decenni del Novecento, come abbiamo visto sopra, è piuttosto l'affermazione di un neorazzismo identitario o differenzialista, che cerca di liberarsi del gravame delle vecchie dottrine biologiche e scientiste e della classificazione gerarchica delle razze, per assolutizzare invece il peso delle appartenenze e delle differenze culturali. Questa visione, che non si dichiara affatto come razzista, condivide con le vecchie dottrine solo l'avversione alla mescolanza. Se l'obiettivo è proteggere le diverse culture, le "nostre" come le "loro", allora occorre tenerle separate. Ma con quale diritto possiamo definire (neo)razzista una simile prospettiva? Il sociologo Pierre-André Taguieff, in un'importante opera del 1988<sup>9</sup>, ha fornito una possibile risposta, sostenendo che il razzismo classico o biologico e il neorazzismo culturalista hanno in comune tre atteggiamenti di pensiero, che definisce *categorizzazione essenzialista*, *stigmatizzazione* e *barbarizzazione*. Il primo termine fa riferimento all'uso di classificare le persone in grandi categorie etniche o nazionali, implicando che in tale appartenenza risieda la loro essenza più profonda (quello è un albanese, quello un marocchino, quello uno zingaro, ma potremmo anche considerare "classi" essenzialiste di questo tipo le espressioni "extracomunitario", "clandestino", e certi soprannomi spregiativi come "terrone", per non parlare di "negro" etc.). La *stigmatizzazione* indica che a tale classe di individui si assegna un difetto o una tara specifica, che li caratterizza tutti: gli zingari sono tutti ladri, i rumeni sono tutti violenti, gli arabi sono sporchi etc. La *barbarizzazione*, infine, porta al limite estremo tale atteggiamento, collocando quella specifica categoria fuori dalla civiltà e dell'umanità stessa. Si tratta delle tre fasi in cui si è articolata la persecuzione degli ebrei nella Germania nazista, che si possono però ritrovare anche nell'atteggiamento di certi movimenti xenofobi nei confronti degli immigrati (loro sono tutti uguali, hanno un'immoralità connaturata, e in definitiva non sono esseri umani come noi). Anche in assenza di una esplicita teorizzazione razzista, afferma Taguieff, tali atteggiamenti nei confronti degli altri possono rappresentare segnali (di grado o profondità crescente) di razzismo. Nelle forme di persecuzione storica, agli "atteggiamenti" di pensiero fanno seguito pratiche specifiche, in un crescendo che va dalla *segregazione* (separare una categoria di persone impedendole di vivere insieme agli altri, come nella ghettizzazione, nell'apartheid o nella reclusione dei campi di concentramento), alla *violenza essenzialista* (come nei pogrom, nella Notte dei cristalli o nella "caccia agli immigrati"), al vero e proprio *genocidio*, cioè allo sterminio di una popolazione su base etnica. La storia più recente ci ha mostrato che queste pratiche di violenza non hanno bisogno di esser supportate da una dottrina esplicita delle razze di tipo naturalistico. E che il genocidio (ad esempio nel caso delle guerre della ex-Jugoslavia) può manifestarsi come esito di un'escalation conflittuale partita da rivendicazioni identitarie apparentemente innocenti. La proposta di Taguieff ci invita dunque ad esercitare una sorta di costante vigilanza sui nostri stessi atteggiamenti, nella consapevolezza della impercettibile continuità che può

---

<sup>8</sup> Ibid.; v. anche G. L. Mosse, *Il razzismo in Europa. Dalle origini all'Olocausto*, Bari, Laterza, 1980.

<sup>9</sup> P-A. Taguieff, *La forza del pregiudizio. Saggio sul razzismo e sull'antirazzismo*, trad. it. Bologna, Il Mulino, 1994. V. anche dello stesso autore *Razzismo*, Milano; Cortina, 1999.

esservi tra un piccolo gesto di intolleranza e forme più gravi di violenza identitaria. Quella violenza che l'antropologa Nancy Scheper-Hughes, richiamando il concetto di "crimini di pace" proposto da Franco Basaglia, ha suggestivamente definito in termini di "continuum genocida": sostenendo che tra il piccolo gesto quotidiano di disprezzo verso individui deboli o esclusi e lo sterminio c'è una differenza di grado ma non di sostanza - sostanza rappresentata dalla riduzione degli altri a non-persone<sup>10</sup>.

La consapevolezza critica di tali meccanismi è fondamentale per affrontare il presente, e più specificamente per affrontarlo all'interno della scuola. D'altra parte, tuttavia, queste "regole" per lo svelamento di un razzismo che non si palesa esplicitamente come tale vanno usate con attenzione. Le si può impiegare per andare in cerca di un "razzismo quotidiano" che si manifesta costantemente nelle relazioni fra le persone e nelle forme di comunicazione. Un razzismo - come già detto - depositato nel linguaggio, negli habitus inconsapevoli, nella stessa organizzazione degli spazi e delle strutture della vita sociale. Scoprire questi atteggiamenti impliciti è la strada percorsa ad esempio dal filone della cosiddetta "analisi del discorso razzista", esemplificata dai lavori di Teun A. Van Dijk<sup>11</sup>, che va in caccia di pregiudizi e di stereotipi etnocentrici e li trova ovviamente dappertutto, nella comunicazione politica come nell'immaginario diffuso, nei notiziari televisivi come nei giochi dei bambini<sup>12</sup>. Mi soffermo brevemente su una ricerca che esplora questa direzione all'interno della scuola, suggestiva anche se ormai per certi versi datata. Si tratta dell'analisi di scritti di bambini di scuole elementari italiane ai quali è stato proposto il tema "Se i miei genitori fossero neri". La ricerca risale agli anni '90, fase in cui la presenza di immigrati di colore in Italia era molto meno accentuata di oggi; e intende capire in che misura l'atteggiamento dei bambini risenta di stereotipi e luoghi comuni etnocentrici o apertamente razzisti diffusi nel loro ambiente di vita. Le loro risposte sono in effetti dense di pregiudizi talvolta agghiaccianti, che si addensano attorno a grandi tematiche. I genitori neri rimandano ad esempio a sentimenti di paura ("Se i miei genitori fossero neri non so se li voglio dentro la mia casa perché mi fanno paura, e alla notte non dormo mai perché mi fanno paura"; "...sarebbero brutti, diversi da tutti e non potrebbero riconoscermi"<sup>13</sup>); a sensazioni di schifo e repulsione fisica ("se i miei genitori fossero neri non li abbraccerei, non gli farei le coccole, non mi faccio accompagnare a scuola per mano"; "se li toccassi mi sentirei imbarazzato perché non ho mai toccato un negro"<sup>14</sup>); a un immaginario di povertà con connotazioni esotico-coloniali ("se io avrei i genitori neri avrei tanta paura che mi portassero in un altro posto a vivere più male"; "la mia vita in un paese dell'Africa sarebbe brutta e povera"; non avremmo avuto la macchina e invece di una casa avremmo avuto un capanno di frasche"<sup>15</sup>). In alcuni temi si accenna persino a reazioni violente ("se i miei genitori erano neri li avrei fatti arrestare dai carabinieri, e farli frustare e poi fatti ucciderli"<sup>16</sup>). Ma la reazione che colpisce di più è quella di una bambina che sostiene che non cambierebbe nulla nel suo rapporto con genitori neri; "è una razza come tutte le altre", scrive, "io a loro vorrei molto bene come se fossero con la pelle giusta". Questa "pelle giusta", che emerge inconsapevolmente in una dichiarazione più *politically correct* delle altre, esprime

---

<sup>10</sup> N. Scheper-Hughes, *Questioni di coscienza*, in F. Dei, a cura di, *Antropologia della violenza*, Roma, Meltemi, 2005, pp.

<sup>11</sup> Cfr. p.es. *Il discorso razzista. La riproduzione del pregiudizio nei discorsi quotidiani*, trad. it. Soveria Mannelli, Rubbettino, 1994.

<sup>12</sup> C. Gallini, *Giochi pericolosi. Frammenti di un immaginario alquanto razzista*, Roma, Il manifesto libri, 1996.

<sup>13</sup> P. Tabet, *La pelle giusta*, Torino, Einaudi, 1997, pp. 8, 10

<sup>14</sup> Ibid., p. 40-1.

<sup>15</sup> Ibid., pp. 70-71.

<sup>16</sup> Ibid., p. 119.

il livello forse più profondo di svalutazione morale della diversità - ed è stata per questo scelta come titolo del libro<sup>17</sup>.

La coordinatrice della ricerca, l'antropologa Paola Tabet, fa rimarcare come i bambini evidentemente esprimano sensazioni e giudizi che apprendono nei loro ambienti di vita, che per così dire respirano nell'aria; e fa notare anche il fenomeno della persistenza di lunga durata di un immaginario coloniale (un'Africa fatta di capanne di fango, calderoni dei cannibali e così via) che credevamo dimenticato - e con il quale evidentemente l'Italia, forse più di altri paesi, non ha ancora fatto i conti. Tutto vero: e tuttavia la metodologia adottata da questa ricerca lascia non pochi dubbi. L'autrice sembra convinta che la proposta di un tema coinvolgente come quello dei genitori generi risposte "spontanee" da parte dei bambini, specie di quelli più piccoli - risposte "scarsamente smascherate da ipocrisia e opportunismo"<sup>18</sup>. Gli adulti, o anche solo studentesse e studenti più grandi e più scolarizzati, non direbbero cose così crude, si esprimerebbero in modo più politicamente corretto, magari enunciando ideali "multiculturali" secondo le aspettative che percepiscono nella cultura egemonica. Ma in questo modo sarebbero "ipocriti" o "opportunisti"? Non credo si possa dire questo. Piuttosto, mostrerebbero di aver acquisito una educazione morale, un senso di quel che è giusto e possibile dire se vogliamo mostrarci abbastanza "civilizzati". È quanto i bambini piccoli non sanno ancora fare, specie se destabilizzati da un tema dalle ambigue implicazioni psicologiche, che chiede loro di immaginare cosa succederebbe se i loro genitori non fossero davvero i loro genitori. C'è da stupirsi che esprimano paure? Naturalmente no. È certo interessante che le esprimano attingendo a un repertorio di pregiudizi coloniali che, come detto, sembra essersi depositato con grande forza di resistenza nell'immaginario collettivo. Ma basta questo a indicare che i bambini vivono in ambiente e in una società razzista? Sarebbe come dire che siamo tutti razzisti perché, che so, associamo il colore nero al peccato e il bianco alla purezza, o minacciamo i bambini dicendo "arriva l'uomo nero". Certo, queste connotazioni depositate nel nostro linguaggio o nelle nostre categorie classificatorie non sono innocenti, e rispecchiano millenni di storia, di conflitti politici e religiosi, di rappresentazioni etnocentriche del Nemico e dell'Alterità. Ma non costituiscono neppure una sorta di indice oggettivo del razzismo di una società. Come identificare allora il razzismo, in quanto chiara opzione culturale e politica?

### ***5.3 Il razzismo non poggia su una credenza.***

Propongo di discutere il problema restando in Italia e tornando ancora un po' indietro rispetto alla ricerca di Paola Tabet. Nel 1990 usciva uno dei primi rapporti sul razzismo in Italia, promosso dall'associazione Italia-razzismo e scritto da Laura Balbo e Luigi Manconi<sup>19</sup> (*I razzismi possibili*, ed. Feltrinelli). È molto interessante rileggerlo oggi, perché prodotto di una fase storica in cui l'Italia aveva appena cominciato a intravedere i percorsi di immigrazione di massa, sia dall'Africa che dall'Est Europeo. Si era consapevoli dei problemi che toccavano la Francia, ma nel dibattito pubblico in quegli anni il razzismo si riferiva principalmente a contesti lontani come il Sudafrica o gli Stati Uniti; oppure al "razzismo interno", quello rivolto verso gli immigrati meridionali nel triangolo industriale o in altre zone del centro-nord. Manconi afferma che il "razzismo esterno" - ovvero "l'atteggiamento di intolleranza e/o discriminazione nei confronti di individui e gruppi appartenenti ad altre comunità nazionali", non si è ancora manifestato compiutamente (p. 45). Ritiene anzi che nessun soggetto politico si sia ancora presentato come "imprenditore" di un discorso razzista - neppure la Lega Nord che in

---

<sup>17</sup> Ibid., p. 155.

<sup>18</sup> Ibid., p. xxv.

<sup>19</sup> L. Balbo, L. Manconi, *I razzismi possibili*, Milano, Feltrinelli, 1990.

quegli anni aveva portato al centro dello scontro politico le dicotomie etnico-regionaliste (il Nord sano e produttivo contro “Roma ladrona” e il “Sud fannullone” etc.). Si è assistito, continua Manconi, ad atti di razzismo ma non a una *situazione razzista* in senso proprio. Espressione, quest’ultima, che definisce come “atteggiamento consolidato e razionalmente tematizzato, ascrivibile a un gruppo sociale o a un segmento di popolazione o a una formazione organizzata”<sup>20</sup>. Ciò è dovuto a più fattori. Primo, il fatto che la gran parte della popolazione italiana non è ancora entrata in contatto – negli anni ’80 – con consistenti flussi migratori. Secondo, il fatto che la cultura diffusa (“le condizioni di sviluppo della nostra comunità nazionale”, o “lo stadio raggiunto dal processo di civilizzazione”, nel senso di Norbert Elias, sembrano non consentire manifestazioni aperte di razzismo ideologico o biologico. C’è anzi un bisogno di auto-rappresentarsi come non razzisti, tolleranti, civili appunto, animati da sentimenti filantropici. Eccoci di nuovo al “io non sono razzista, ma...”. Attenzione però: questa auto-rappresentazione non può essere assunta come pura “falsa coscienza”, un alibi (“ipocrita” e “opportunist”, secondo le categorie discusse poco fa) per poter agire in modo discriminatorio. Anzi, esprime la diffusione e l’egemonia di valori di “civiltà” che rappresentano una barriera contro il possibile dilagare dell’aggressività e del puro sciovinismo. C’è da preoccuparsi semmai quando un tale schermo viene meno ed è esplicitamente rifiutato nel discorso pubblico (bollandolo magari come “buonismo”).

Manconi aggiunge che una *situazione razzista*, per generarsi, ha bisogno di due condizioni: “a) che vi siano agenzie interessate a elaborare, sistematizzare ed emettere messaggi razzisti; b) che questi ultimi circolino presso strati di popolazione già sottoposti a stress”<sup>21</sup> (p. 51). Questo è un punto molto importante. La situazione razzista non è determinata da tendenze psicologiche, o da una diffusione di pregiudizi incrostati dentro il linguaggio comune: è invece il frutto di specifiche strategie politiche e comunicative. Riconoscere questo dovrebbe metterci in guardia dal pensare al razzismo come a una specie di atteggiamento spontaneo o pre-politico, che porta a credenze e ideologie (l’inferiorità o la non perfetta umanità degli altri), dalle quali discendono a loro volta l’adesione alla destra politica da un lato, e dall’altro atteggiamenti aggressivi, violenti e persecutori. Dovremmo invece invertire la relazione. Sono l’aggressività politica e i relativi atteggiamenti violenti verso gli altri che semmai portano a sostenere ideologie razziste (le quali rappresentano una sorta di commentario o di giustificazione dell’aggressione). In altre parole, è il fascismo che genera il razzismo e non viceversa. Il che dovrebbe portarci a riflettere sulla scarsa utilità di quella educazione all’antirazzismo che parte dalla confutazione della teoria delle razze, oppure dall’esposizione di una filosofia multiculturalista, da argomenti scientifici o ideologici etc.: non è che “sapere” certe cose, avere “credenze” migliori o peggiori, influisca particolarmente sugli atteggiamenti, sulla qualità delle relazioni sociali, sulle *forme di vita concrete* dalle quali scaturiscono violenza, aggressività, prevaricazione.

Per questo i numerosi libri che intendono confutare scientificamente il razzismo<sup>22</sup>, sulla base delle più recenti acquisizioni dell’antropologia fisica e della genetica, sono certamente interessanti ma non possono rappresentare efficaci strumenti di contrasto alla pratica razzista (e neppure, se è per questo, alle dottrine culturaliste del neorazzismo identitario). Questo punto mi consente di introdurre e discutere brevemente un esempio di iniziativa educativa scaturita di recente in Italia in ambito antropologico. Si tratta del *Manifesto per la diversità e l’unità umana*<sup>23</sup>, un testo pubblicato nel 2018 da

---

<sup>20</sup> L. Manconi, *Razzismo interno, razzismo esterno e strategia del chi c’è c’è*, in Balbo, Manconi, *I razzismi possibili*, cit., p. 46.

<sup>21</sup> Ibid., p. 51.

<sup>22</sup> V. ad esempio fra i molti altri G. Barbuji, *L’invenzione delle razze*, Milano, Bompiani, 2018; A. Rutheford, *Cosa rispondere a un razzista. Storia, scienza, razza e realtà*, Torino, Bollati Boringhieri, 2020.

<sup>23</sup> <https://sites.google.com/uniroma1.it/ilmanifesto/il-manifesto-2018>



un gruppo di studiosi, insegnanti e giornalisti, coordinato dall'antropologo fisico Giovanni Destro Bisol. A ottanta anni dal Manifesto della Razza, e in una fase percepita come di risorgenti ideologie discriminatorie, il documento intende ribadire l'inconsistenza scientifica delle teorie razziali; e al tempo stesso proporre una visione corretta delle forme di diversità tra gruppi umani, che non contrasti con l'unità dei diritti, della dignità e dell'uguaglianza di ogni individuo. Il testo è scritto in modo chiaro e equilibrato: ci spiega che "l'omogeneità biologica della specie umana è un fatto", perché tutti gli individui umani condividono il 99% di materiale genetico, e l'1% restante non si dispone in alcuna coerente classificazione che consenta di parlare di razze; che "la diversità umana è un valore e una ricchezza"; che gli italiani hanno in realtà profonde radici africane", e così via. Si può condividere ogni singola parola del Manifesto. E tuttavia possiamo anche chiederci: a cosa serve? Gli stessi autori affermano che l'*escalation* attuale delle tensioni etniche è il risultato di una "reazione a catena fra crisi ambientale, impoverimento della popolazione, necessità di migrare [...], sofferenze individuali e collettive, disagio e conflitto sociale". Ma allora, ci sarà anche una sola, fra le persone spinte all'intolleranza da ragioni strutturali come queste, che diviene invece tollerante perché sa di condividere il 99% del materiale genetico con i nuovi arrivati che chiedono di partecipare del suo spazio e delle sue risorse? La postura pedagogica che il manifesto assume è densa di difficoltà. Prima di tutto, non si può pensare che l'atteggiamento intollerante derivi da una convinzione sbagliata (credere erroneamente che esistono le razze sul piano biologico), e che possa esser dunque scalfito dalla conoscenza del corretto dato empirico. Quegli atteggiamenti e quelle pratiche non poggiano su un'opinione modificabile sulla base di dati "scientifici". Poggiano piuttosto su una "certezza" pratica, nel senso che a questa espressione assegnava Wittgenstein<sup>24</sup>. Così come su una certezza poggia l'atteggiamento del sostenitore dei diritti umani universali. Per lei o lui non cambierebbe nulla, poniamo, una nuova teoria scientifica che dimostrasse l'esistenza oggettiva delle razze. Non ne verrebbe scalfita la sua intuizione morale dell'uguaglianza e della pari dignità dell' "altro", che è "immediata", cioè non determinata da opinioni e dunque non modificabile sulla base di nuovi dati empirici (è semmai modificabile sulla base di esperienze pratiche, che è tutt'altra cosa). Del resto, l'aspetto peggiore del Manifesto della Razza del 1938 non sono i dati empirici inaccurati (l'asserzione che gli italiani sono ariani, etc.), ma la pretesa stessa di ricavare degli imperativi morali e dei corsi d'azione politica da presunte "verità naturali". Possiamo raffrontare questi argomenti antirazzisti con certe campagne contro la tossicodipendenza, che "informano" del fatto che l'uso di certe sostanze è pericoloso; come se i loro consumatori non lo sapessero e anzi non le ricercassero proprio per questo. Come tali campagne, il manifesto antirazzista parla a chi (per ragioni, appunto, "strutturali" come la posizione sociale e il capitale economico e culturale) è già su posizioni antirazziste. Per gli altri, è una dimostrazione in più che le odiate élites intellettuali professano opinioni antirazziste e tendenzialmente difendono i diritti dei migranti. Si deve anche notare l'ambiguità della pretesa di supportare una posizione corretta e "civile" con il peso della "scienza" oggettiva. Lo stesso documento sembra rendersene conto, quando a un certo punto scivola necessariamente dalla dimostrazione dell'inconsistenza scientifica del concetto di razza all'analisi del "neo-razzismo, secondo cui le **differenze culturali** e **religiose** separano irrimediabilmente i gruppi umani". La reazione a quest'ultimo non può essere che politica - porsi cioè sul piano di un impegno valoriale che con le "scoperte" della scienza non ha molto a che fare. E infatti la conclusione del manifesto è di questo tenore:

Per evitare che il razzismo cancelli il senso umano di **comunanza** e **solidarietà**, beni indispensabili per una vera e fruttuosa convivenza, è necessario che tutti, pur mantenendo la

---

<sup>24</sup> L. Wittgenstein, *Della certezza*, Torino, Einaudi, 1999; Id., *Note sul Ramo d'oro di Frazer*, Milano, Adelphi, 1975.

propria **identità**, siano consapevoli di essere legati agli altri dall'appartenenza a una più grande comunità, l'**umanità**, e da uno stesso destino, quello di **cittadini del mondo**<sup>25</sup>.

Un proclama etico-politico, dunque, del tutto condivisibile ma di natura ovviamente ideologica e normativa (“è necessario che...”), a fronte del tono descrittivo e fattuale con cui il documento invece si apre. Specialmente ideologica è quella conclusione sui “cittadini del mondo”, concetto che appartiene al repertorio del dibattito politico (o dell’immaginario utopico) e non certo al lessico delle scienze: né di quelle naturali né di quelle umane. Tanto meno dell’antropologia, che nei suoi centocinquant’anni di ricerche sulle più diverse forme di umanità non mi pare si sia mai imbattuta in “cittadini del mondo”. Resta a questo punto aperta la domanda: in quale situazione ci troviamo oggi rispetto a quella descritta da Manconi e Balbo trent’anni fa? Cercherò di azzardare una risposta nel successivo e conclusivo capitolo, legando la questione del razzismo ai problemi del populismo e del politicamente corretto, nel tentativo di chiudere il cerchio rispetto ai problemi di carattere più generale posti nel capitolo iniziale

---

## Capitolo 6 – L’educazione multiculturale nella crisi dell’egemonia

### 6.1 *Ma quanto siamo razzisti?*

Si può forse dire che fino a pochi anni fa il razzismo non abbia trovato imprenditori politici in Italia (diversamente da quanto accadeva in Francia con il Front National, e anche altrove in Europa). Anche il lungo ventennio berlusconiano tutto sommato non ha calcato troppo la mano su questo punto: voglio dire che non ha cercato consenso soffiando sul fuoco dei fattori di “stress” della popolazione di fronte ad afflussi migratori sì sempre più massicci, ma tutto sommato assorbiti senza grandi traumi dalla società civile. Per molti anni, anche le forze politiche più xenofobe come la Lega si sono limitate a insistere su questioni simboliche e culturaliste, come nelle “guerre” legate al crocifisso, al presepe o al velo islamico nelle classi scolastiche e così via. Naturalmente questa mia affermazione scandalizzerà molti, soprattutto quei movimenti antirazzisti che si sono battuti contro le politiche migratorie dei vari governi, sia di destra che di sinistra, in nome dei diritti degli immigrati: contro i centri di identificazione e di espulsione, la negazione del diritto di cittadinanza, o per altri versi contro gli stereotipi e i pregiudizi verso i Rom etc. Ne sono ben consapevole (e per inciso mi sono direttamente interessato, ad esempio, della violenza essenzialista all’interno dei CIE e di analoghe istituzioni<sup>26</sup>). Ma non è di questo che sto parlando: e neppure mi interessa qui discutere quelle ampie filosofie che identificano “razzismo” con qualsiasi tipo di limitazione dei diritti di libera circolazione dei migranti, o con qualsiasi forma di “potere sovrano”, per dirla con Giorgio Agamben, o con la semplice accettazione dell’esistenza di confini nazionali, come per le prospettive *no border*<sup>27</sup>. Se partissimo da questo presupposto, e dunque dal considerare razzisti

---

<sup>25</sup> Ibid. (neretto nell’originale).

<sup>26</sup> F. Dei, *La grana sottile del male. La ‘nuda vita’ e le etnografie della violenza*, in F. Dei, C. Di Pasquale, a cura di, *Grammatiche della violenza. Esplorazioni etnografiche tra guerra e pace*, Pisa, Pacini, 2013, pp. 7-38

<sup>27</sup> Nella prospettiva aperta da Giorgio Agamben (*Homo sacer*, Torino, Einaudi, 1995), peraltro, il tema del razzismo non ha particolare rilievo: infatti la svalutazione della vita degli “altri” è prodotta dallo stesso dispositivo del potere statale che distingue fra cittadini e non cittadini, escludendo questi ultimi dal riconoscimento del diritto. Per cui fra le politiche esplicitamente razziste del Reich nazista e quelle “umanitarie” degli Stati moderni, che si dichiarano antirazzisti, ci sarebbe solo una differenza di grado e non di natura. Da qui la freddezza del filosofo alle leggi di riconoscimento del diritto di cittadinanza ai migranti, come il cosiddetto *ius soli*, vale a dire il diritto ad acquisire la cittadinanza per chi nasce sul suolo nazionale: nel concedere un parziale diritto si riconfermerebbe la radice stessa del principio di esclusione. In quest’ottica

tutti i governi, tutta l'Europa, tutta l'opinione pubblica, eccetto "noi" pochi illuminati che siamo qui a discuterne, non capiremmo la specificità di quanto sta accadendo oggi. Perché la differenza rispetto a fasi precedenti è che oggi il discorso neorazzista ha "finalmente" trovato anche in Italia un suo chiaro imprenditore, che lo elabora attraverso una fitta e consapevole rete di riferimenti ai movimenti identitari e neofascisti europei (*Generation identitaire* in particolare), lo legittima nel discorso pubblico, e per la prima volta giunge ad alludere alla inevitabilità di aggressioni violente di stampo essenzialista (come nel discusso caso di Macerata del 2018, o nel neppure troppo implicito messaggio che i migranti possono anche morire nel Mediterraneo, e la cosa non ci riguarda). Attenzione: la strategia culturale e comunicativa della nuova Lega di Matteo Salvini, profondamente trasformata rispetto a quella originaria di stampo regionalista, non consiste nel sostenere posizioni esplicitamente razziste, ma nell'attaccare e indebolire quel sistema di valori che Manconi chiama di "civilizzazione", che funzionano da argine contro la diffusione di idee e soprattutto di pratiche razziste. Le polemiche contro i diritti umani, il "buonismo", le ONG, tutto l'insieme di valori e pratiche espresse da una società civile volta all'accoglienza e all'integrazione lavorano in questa direzione. Così come, sul piano pratico, il blocco degli sbarchi, i respingimenti e il rifiuto dei salvataggi, la trasparente strategia del "lasciar morire" per mandare un messaggio a chi deve ancora partire. Queste pratiche e questi discorsi tentano di smantellare un intero sistema di tradizioni civiche - per fortuna consolidato nel tempo e con una tradizione forte in Italia, radicata in parte nella cultura cattolica, in parte in quella socialista e mutualista. Analizzare questa "anti-pedagogia" volta allo smantellamento di valori (che ricorda un po' i moniti nazisti contro i "buoni sentimenti" o la "morale borghese" che potevano ostacolare la soluzione finale) è un compito che ci si pone, prima ancora di lanciare invettive di razzismo<sup>28</sup>. E analizzare le forme di comunicazione da cui passa, e dunque il ruolo cruciale che ad esempio giocano i social media, con le loro caratteristiche di "orizzontalità" e il rifiuto di ogni forma di autorevolezza conoscitiva. Questi messaggi - ad esempio il cosiddetto *hate speech* o discorso dell'odio<sup>29</sup> - possono oggi "circolare fra strati di popolazione già sottoposti a stress" senza la mediazione dei giornalisti, della televisione, o di intellettuali di altro tipo (infatti questi gruppi politici non hanno alcun bisogno di intellettuali di riferimento).

Ma quali strategie adottare dunque contro il razzismo? Cosa significa essere antirazzisti? Sempre Manconi e Balbo, negli anni '90, osservavano che una strategia antirazzista efficace e non puramente declamatoria deve saper distinguere, non fare di ogni erba un fascio. Se è vero che tra gli italiani è ancora largamente diffusa una "coscienza civile" che impedisce di autorappresentarsi come razzisti, caricando questa parola di connotazioni come "ignoranti", "gretti", "chiusi" e "provinciali" etc., è chiaro che le accuse generalizzate di razzismo saranno inefficaci e anzi controproducenti. Occorre "evitare la stereotipizzazione dell'intollerante, limitando, dunque, il ricorso all'epiteto razzista ai soli casi in cui è

---

naturalmente anche i concetti di multi- e interculturalismo perdono completamente di senso: le "culture" che si vorrebbe far convivere o dialogare sarebbero esse stesse il sottoprodotto "tossico" del nazionalismo e del principio di sovranità. Per uno sviluppo in questo senso della filosofia no border si veda p.es. D. Di Cesare, *Stranieri residenti. Una filosofia della migrazione*, Torino, Bollati Boringhieri, 2018, che approda a una nozione di coabitazione universale vicina più a un'utopia religiosa che non a una soluzione politica del problema dei migranti. Per una critica a questo approccio, che pensa il soggetto umano come esclusivamente costituito dal diritto ed esclude il concetto antropologico di cultura, rimando a F. Dei, *Di stato si muore*, cit.

<sup>28</sup> L. Manconi, F. Resta, *Non sono razzista ma...La xenofobia degli italiani e gli imprenditori politici della paura*, Milano, Feltrinelli, 2017.

<sup>29</sup> Una riflessione a parte meriterebbe la recente tendenza a inglobare la problematica classica del razzismo in quella del "discorso d'odio". Questa espressione si è affermata a partire dagli anni '90 nel mondo anglofono, e più tardi anche in Europa, per indicare le pratiche comunicative tendenti a offendere, diffamare e discriminare gruppi sociali minoritari, non tanto in termini di classe ma di identità etnica, sessuale e di genere.

effettivamente motivato”<sup>30</sup>. Un’affermazione che riecheggia le lucide analisi da parte di Taguieff dell’antirazzismo francese degli anni ’80: movimento che finiva per utilizzare le stesse strategie essenzializzanti e stigmatizzanti del discorso identitario e neo-razzista. Scriveva fra l’altro Taguieff: “Abbiamo assistito ad una guerra per l’appropriazione esclusiva dell’esclusivismo antirazzista, guerra in cui è in gioco il monopolio del diritto di denuncia antirazzista del nemico”. E proseguiva: “Al contrario dell’indicibile, indichiarabile razzismo, l’antirazzismo si dichiara, si assume, si rivendica, si erige come l’esclusiva concezione legittima del mondo e il metodo universale di salvezza”<sup>31</sup>: una modalità di schieramento assoluto e di totale contrapposizione ad “altri” - i “razzisti” - che sono esclusi dalla propria comunità morale. Dovremmo ragionare su quanto un simile atteggiamento sia ancora presente oggi in alcuni schieramenti, che mossi da buone ragioni finiscono però per costruire sé stessi come unico baluardo della civiltà contro l’ignoranza e la malvagità di tutti gli altri (penso ai gruppi che hanno coniato il termine di anti-anti-razzismo per deprecare chi non aderisce ai loro metodi più radicali di lotta, che portano ad accentuare le dicotomie noi-loro; parallelamente ai gruppi che hanno parlato nello stesso senso di anti-antifascismo, applicando questa definizione persino all’ANPI. Se, come io credo, l’aspetto saliente dell’antifascismo novecentesco è stato quello unitario, vale a dire la capacità di tenere insieme soggetti e schieramenti di origine e formazione molto diversa, la rivendicazione della sua “purezza” da parte di gruppi antagonisti ultraminoritari non potrebbe rappresentare paradosso più clamoroso.

In definitiva, tutto ciò conduce a riflettere sul ruolo che il discorso *politically correct* gioca nelle società democratiche contemporanee. Il rischio è di fare della accusa di razzismo un uso a sua volta aggressivo, “indicale” e “distintivo”: di contrapporre cioè, attraverso di esse, le élite educate e civili, sostenitrici dei diritti umani, di una “religione multiculturale” e di un’apertura cosmopolita, a masse popolari ignoranti, nazionaliste e xenofobe. Esacerbando così quella separazione tra strati sociali e culturali che rappresenta il grande problema della politica europea, ma soprattutto italiana, dei nostri tempi. Fra l’altro, è proprio su questa separazione che insistono in cerca di consenso gli imprenditori politici del razzismo, cercando di far apparire i “difensori degli immigrati” come delle anime belle o dei “radical chic”. Il cosiddetto “populismo” che imperversa oggi in tutta Europa, presentandosi con caratteristiche più o meno xenofobe a seconda dei contesti, è espressione di questo problema. Cioè di una separazione radicale fra élites culturali e “popolo”, di un fallimento del progetto di egemonia culturale<sup>32</sup> che i partiti della sinistra, gli intellettuali, le forze democratiche hanno a lungo perseguito. Questo non vale solo per l’Italia, com’è chiaro: ma in Italia, come è accaduto altre volte nella storia, la relativa fragilità della cultura pubblica e di alcuni valori civici rende il crollo più rapido. È tanto importante mettere a fuoco questo problema, quanto inutile prendersela con quel “popolo” e accusarlo di essere razzista.

## 6.2 La crisi dell’egemonia e il politicamente corretto

Crisi dell’egemonia: è il termine che l’antropologo Jonathan Friedman usa per indicare la drammatica scollatura fra “popolo” e “classi dirigenti” che caratterizza l’Europa contemporanea (e il mondo occidentale più in generale). Le classi dirigenti, intellettuali e progressiste sono sempre più cosmopolite, incluse in un contesto lavorativo e comunicativo internazionale, nel quale non sono seguite dai ceti popolari, che anzi percepiscono nei meccanismi della globalizzazione (inclusi i flussi migratori sempre più accentuati) una minaccia per la qualità della loro vita e per il loro status sociale<sup>33</sup>. Ritorniamo così

---

<sup>30</sup> L. Manconi, op. cit., p. 47.

<sup>31</sup> P.A. Taguieff, *La forza del pregiudizio*, cit., pp. 24-5.

<sup>32</sup> J. Friedman, *Politicamente corretto. Il conformismo morale come regime*, Milano, Meltemi, 2018

<sup>33</sup> Ibid., passim

al problema che ho cercato di porre nel primo capitolo, in relazione alla democratizzazione della cultura e della scuola. Se gli intellettuali e gli educatori progressisti dell'immediato dopoguerra si battevano contro una scuola selettivamente classista in nome dell'accesso del "popolo" alla cultura, e di conseguenza della sua emancipazione, quelli di oggi non riescono più a rappresentare quell'insieme frammentato di ceti a medio capitale economico e basso capitale culturale che chiamiamo "popolo": il quale, fra consumo della cultura di massa e ansia da globalizzazione, è catturato da tutt'altri problemi. I valori progressisti che gli intellettuali-educatori sostengono, sulla base di una tradizione filo-popolare, egualitaria, di lotta contro le disuguaglianze, sembrano non avere più capacità egemonica, e rappresentare anzi uno schermo sempre più impenetrabile nei confronti di segmenti consistenti di popolazione e di opinione pubblica. In parte, forse, ciò accade per il cambiamento, rispetto al passato, delle modalità comunicative e di costruzione del consenso. L'affermazione di uno stile di vita opulento e consumistico, il successo della televisione commerciale, le modalità orizzontali dei social media hanno nel complesso smantellato le pratiche degli "intellettuali organici" di tipo gramsciano, favorendo piuttosto un disimpegno sociale - o quella che il sociologo Massimiliano Panarari qualche anno fa, in pieno periodo berlusconiano, ha chiamato provocatoriamente l'"egemonia subculturale"<sup>34</sup>. Da qui, fra l'altro, un certo grado di svalutazione della scuola e della cultura rispetto al "successo" economico, alle capacità consumistiche, al mondo del "divertimento" che ha caratterizzato negli ultimi decenni le società neoliberiste. Lo storico Ernesto Galli della Loggia, in un recente volume, ha denunciato con molta forza questa decadenza della scuola (e di conseguenza dello status sociale delle e degli insegnanti), attribuendone la principale responsabilità allo spirito antiautoritario e antiselettivo scaturito dalla stagione del Sessantotto. Mentre concordo con molti aspetti della sua analisi, credo tuttavia che le ragioni storiche della crisi della scuola siano più da ricercare negli sviluppi degli stili di vita e dei valori portanti della società neoliberista, con un'etica della realizzazione attraverso il consumo che supera nettamente quella della realizzazione attraverso il lavoro. Anzi, più precisamente, credo che alcuni aspetti della "rivoluzione di costume" del Sessantotto, di solito interpretati come trasgressivi dell'ordine costituito e della società tardo-capitalistica, siano piuttosto da intendere come espressione proprio di questa nuova etica. Beninteso, non intendo qui entrare in una discussione sulla natura del Sessantotto, movimento peraltro complesso e contraddittorio, promosso da componenti sociali diverse e mosse da obiettivi eterogenei e non sempre coerenti. Tuttavia alcuni dei suoi aspetti principali indicavano decisamente nella direzione di un individualismo edonista senza limiti: il volere tutto e subito, la "rivoluzione sessuale" e il rifiuto di ogni forma di "repressione" e di ogni autorità (inclusa quella scientifica e educativa); l'attacco a tutte le formazioni della coesione sociale - non solo lo Stato e la Chiesa, ma anche la famiglia, le culture comunitarie locali e la stessa scuola (si pensi al programma di Ivan Illich di "descolarizzazione della società", o all'idea althusseriana di scuola e famiglia come apparati ideologici dello Stato). Tutto ciò lascia al centro del mondo l'individuo con i suoi immediati "desideri" di godimento: vale a dire, esattamente il tipo di soggetto di cui ha bisogno la società tardo-capitalistica basata su una illimitata realizzazione per mezzo del consumo. Ho già accennato nel primo capitolo, del resto, alle ambigue eredità del rifiuto della selettività, del rigore e del principio di autorevolezza, se non di autorità, nella scuola. Ciò che negli anni '60 appariva (e forse era realmente) una critica al classismo della scuola tradizionale, alla sua tendenza a riprodurre le disuguaglianze sociali, si è trasformato col tempo nel depotenziamento della capacità della scuola di opporsi a quelle disuguaglianze e di contribuire all'emancipazione dei ceti subalterni.

---

<sup>34</sup> M. Panarari, *L'egemonia subculturale. L'Italia da Gramsci al gossip*, Torino, Einaudi, 2010.

Ma riprendiamo il filo del ragionamento. La crisi dell'egemonia, come ho tentato di delinearla, porta il mondo della cultura e della scuola a chiudersi in se stesso, in linguaggi, pratiche e valori che non tentano più neppure di rapportarsi a quelli di più ampi segmenti sociali, e che rischiano per questo di farsi autoreferenziali. La costituzione di sfere del "politicamente corretto" ha a che fare con questa dinamica. È un tema che mi interessa segnalare perché sono convinto che "politicamente corretto" non è solo uno slogan della propaganda delle destre e dei movimenti xenofobi, ma un problema interno molto rilevante per la cultura democratica. E rappresenta, in questo senso, l'aspetto più problematico della visione multiculturalista. Intendiamoci: "politicamente corretto" non indica solo un uso linguistico edulcorato, attento a non offendere categorie particolari di persone. In questo non ci sarebbe nulla di male, anzi. Si pensi a come i nostri usi linguistici abbiano ormai incorporato certe norme di correttezza relativa al genere o all'appartenenza etnica (non si dice "negro", si coniugano al femminile nomi in precedenza usati solo al maschile etc.). C'è molto di più nel fenomeno contemporaneo del politicamente corretto. Il già citato Jonathan Friedman lo definisce come un "regime di conformità morale", che ha conseguenze sociali molto più forti rispetto a semplici sottigliezze linguistiche. Friedman analizza proprio una visione a suo parere sclerotizzata e caricaturale del multiculturalismo in Svezia, fortemente sostenuta dalle istituzioni e dalla cultura dominante. Ma il politicamente corretto si è affermato soprattutto negli Stati Uniti (e in parte in Inghilterra), incistandosi nella cultura dei college - istituzioni molto più separate dalla società civile di quanto lo sono le Università in Europa. Sconfitta dagli anni '80 reaganiani in poi, la cultura progressista americana si è rifugiata nelle università, in particolare nelle Facoltà umanistiche influenzate dal pensiero radicale europeo e soprattutto dalla French Theory. Allontanandosi dagli obiettivi della sinistra classica (la difesa degli interessi della classe operaia e dei ceti popolari), l'impegno e la militanza politica si sono indirizzati verso la difesa di gruppi e "soggettività" subalterne: termine, questo, preso in prestito da Gramsci ma piegato in una direzione piuttosto diversa da quella del pensatore sardo, volto a indicare le "minoranze" e le loro differenze rispetto alla cultura dominante. Le donne, gli afroamericani o i membri di altre appartenenze etniche, le persone con identità sessuali o di genere non convenzionali (quelle che oggi si chiamano LGBT - gay, lesbiche, bisessuali e transessuali - o queer) sono diventate oggetto di politiche di riconoscimento, contro la prevalenza di un'unica cultura dominante, quella dei maschi bianchi eterosessuali. Generalmente appoggiate dalle istituzioni accademiche, queste posizioni hanno portato a scelte di politica identitaria piuttosto forti. Da un lato la politica di "quote" riservate nell'insegnamento, sia perché nel corpo docente siano rappresentate tutte le diverse identità etniche e di genere, sia perché è divenuto luogo comune che, ad esempio, la storia dell'Africa debba essere insegnata da neri, i soli che la possono capire veramente, o la storia dei diritti omosessuali solo da persone *queer*, e così via. Dall'altro, la richiesta di modifica radicale dei programmi d'insegnamento, perché, poniamo, le afroamericane non devono studiare la stessa storia o la stessa letteratura dei maschi bianchi (cioè di coloro che hanno contribuito all'oppressione delle donne e dei neri), ma la storia o la letteratura della loro specifica tradizione culturale. Da qui le infinite discussioni sulla revisione del Canone letterario - il corpus di autori che si devono leggere all'università, e la pretesa di sostituire i DWEM (Dead White European Male, maschi bianchi europei morti, ad esempio Shakespeare e Dante) con autrici africane, autori queer etc.

Un recente libro decisamente critico verso questo clima ha sostenuto, ponendosi nella prospettiva della sinistra tradizionale americana, quella volta a tutelare le classi operaie e popolari, che l'università è stata così "trasformata in un teatro pseudopolitico per la messa in scena di opere e melodrammi"<sup>35</sup>. E

---

<sup>35</sup> M. Lilla, *L'identità non è di sinistra*, Venezia, Marsilio, 2018.

descrive così, in modo più realistico che caricaturale, il percorso di una studentessa-tipo, attratta dalla politica, che si affaccia in un campus:

Dapprima le insegneranno che la comprensione dell'io deriva dall'esplorazione dei diversi aspetti della propria identità, cosa che scopre di avere solo in quel momento. Impara inoltre che questa identità è già stata modellata da varie forze sociali e politiche. Si tratta di una lezione importante, dalla quale concluderà probabilmente che lo scopo dell'educazione non è di sviluppare progressivamente la propria personalità attraverso il rapporto con il mondo esterno. Al contrario, ci si interessa del mondo, e in particolare della politica, al solo scopo di comprendere e affermare ciò che si è già. Così inizia il suo percorso. Frequenta corsi in cui si studiano le storie dei movimenti legati all'identità che decide di avere, e legge autori che si immedesimano in quella specifica identità [...] In queste lezioni scopre anche un fatto sorprendente e incoraggiante: sebbene probabilmente provenga da un ambiente agiato, la sua identità le conferisce lo status di vittima [...] Quanto più la nostra studentessa si adegnerà alla mentalità identitaria del campus, tanto più diventerà diffidente della parola *noi*, un termine che secondo i suoi professori è uno stratagemma universalista per coprire le differenze fra gruppi e mantenere il dominio dei privilegiati<sup>36</sup>.

Qui "politica dell'identità" è inteso in modo molto diverso da quello dei movimenti identitari europei che abbiamo sopra considerato. Tuttavia, per quanto ci troviamo apparentemente allo spettro opposto del continuum politico (radicalismo di sinistra vs. estrema destra), l'effetto di essenzializzazione e isolamento delle appartenenze non è molto diverso. Con conseguenze culturali disastrose in entrambi i casi. Quando si pensa che la cultura debba avere il fine fondamentale di proteggere un'identità, siamo lontani dal senso profondo e universalista delle scienze. In questi casi, la preoccupazione diventa quella di riscrivere la storia, di ridisegnare la letteratura o l'arte o persino le scienze fisiche e naturali per confermare il proprio posizionamento politico. Prendiamo ad esempio le riscritture afrocentriste della storia, che cercano di contrapporsi all'egemonia storiografica dell'Occidente riprendendone il classico schema universalista e semplicemente cambiandolo di segno. Dal momento che tutta la civiltà sarebbe nata nell'antico Egitto (secondo l'ipotesi diffusionista tardo ottocentesca, oggi largamente obsoleta), basta supporre che gli egizi erano africani di pelle scura, e il gioco è fatto. Si può allora sostenere con la massima serietà, come scriveva Cheikh Anta Diop, uno dei principali esponenti della storia afrocentrista, che "la maggior parte delle idee che [noi africani] chiamiamo forestiere sono semplicemente [...] immagini distorte delle creazioni dei nostri antenati africani; ad esempio il giudaismo, il cristianesimo, l'islamismo, la dialettica, l'aritmetica, la geometria, l'ingegneria meccanica, l'astronomia, il romanzo, la poesia, il teatro, l'architettura e le arti"<sup>37</sup>. Per contrastare un etnocentrismo (è vero che soprattutto nel lungo Ottocento razzista gli storici hanno tentato di accreditare un'immagine degli antichi egiziani come una sorta di pura razza bianca, negandone le connessioni africane), se ne costruisce un altro, speculare e altrettanto distorto. Siamo davvero molto lontani qui dall'idea di una storia ariana, da costruire contro i complotti della cultura giudaico- plutocratica-bolscevica?

---

<sup>36</sup> Ibid., pp. 88-90.

<sup>37</sup> Cheikh Anta Diop, *Civilization or Barbarism: An Authentic Anthropology*, New York, Lawrence Hill, 1991; cit. in R. Hughes, *La cultura del piagnisteo. La saga del politicamente corretto*, Milano, Adelphi, 1993, pp. 249-50.

<sup>38</sup> L. D'Orsi, *Antropologia, educazione e multiculturalismo*, in F. Dei, a cura di, *Cultura, scuola, educazione. La prospettiva antropologica*, Pisa, Pacini, 2017, pp. 41-70.

Insomma, solo apparentemente ci troviamo nella scia di quella rivoluzione copernicana dalla quale siamo partiti nel primo capitolo – riscrivere dal basso la storia dei subalterni. Quell’istanza è stata condotta ad esiti caricaturali e di segno etico-politico opposto. Siamo lontani in entrambi i casi dal multiculturalismo, che il neo-razzismo europeo rifiuta perché inquinerebbe le pure identità storico-culturali, e che il *politically correct* trasforma invece in un separatismo radicale, dove ogni gruppo “subalterno” è impegnato a difendere la propria trincea in nome di una presunta resistenza al “potere”. Voglio precisare che questa critica non implica affatto un rifiuto delle lotte che le minoranze “identitarie” conducono rispetto a una loro posizione di svantaggio sociale. Così, è un fatto che i neri o le donne o gli immigrati siano stati storicamente sottorappresentati – poniamo – tra i ricercatori e i docenti universitari, per una serie di ben noti motivi storici: ed è dunque giusto cercare di colmare questo gap. Si può discutere se la politica delle quote, oppure la cosiddetta *affirmative action* (o discriminazione positiva: una sorta di ingiustizia al contrario volta a rimediare a una opposta tradizione discriminante) siano gli strumenti giusti, ma non è in dubbio la correttezza dell’obiettivo. Tutt’altro è pensare che l’egemonia della cultura “bianca” si contrasti affiancandole altrettante culture identitarie, come scienze o storie parallele o alternative; oppure credere che solo i neri possano capire veramente la storia dell’Africa e solo loro possano insegnarla, solo le donne la storia delle donne e così via. Se fosse così, peraltro, non potrebbe neppure esistere l’antropologia, che consiste nella comprensione incrociata delle alterità. In ogni caso non può esistere *affirmative action* nella scienza. La legge della gravitazione universale, se fosse stata formulata da una donna o da un nero, non sarebbe stata per questo diversa (malgrado i simpatici nonsense della fisica queer<sup>38</sup>). Lo stesso non si può forse dire della storia e delle scienze umane, che sono molto più permeabili alle ideologie sociali. Ma riconoscere questo ci deve spingere a esercitare una critica il più possibile rigorosa ai “pregiudizi” di queste scienze, non ad affiancare ideologia a ideologia, sulla base del malinteso assunto postmodernista per cui la verità sarebbe sempre parziale.

### 6.3 Per concludere.

Obiettivo di questo libro era la discussione di alcuni presupposti storici e teorici su cui si fondano i concetti di multi- e interculturalismo, in modo particolare il concetto di identità, ma anche quelli di razza e razzismo, con le loro tortuose vicende novecentesche. Ho cercato soprattutto di soffermarmi criticamente su alcuni luoghi comuni della retorica multiculturale, che sono spesso anche i punti deboli della sua applicazione scolastica e educativa. Proviamo a riepilogare alcuni di questi punti.

**Primo.** L’idea che la società e la scuola di oggi abbiano una particolare caratteristica multiculturale può far pensare che in passato vivessimo in società monoculturali<sup>39</sup>. Ma, come abbiamo visto fin dall’inizio della nostra discussione, le differenze ci sono sempre state, nella società come nella scuola. Sono state differenze di classe sociale, ma anche di genere e di provenienza e appartenenza etnica e comunitaria. Certo, gli Stati-nazione hanno cercato di “normalizzare” le rispettive società, sforzandosi di far coincidere l’appartenenza politica con l’unità etnica, linguistica, religiosa, culturale. Ma proprio

---

<sup>38</sup> Karen Barad, *Performatività della natura. Quanto e queer*, Pisa, ETS, Pisa, 2017

<sup>39</sup> L. D’Orsi, *Antropologia, educazione e multiculturalismo*, cit., p. 52; D. Zoletto, *Gli equivoci del multiculturalismo*, in «aut aut», 312, 2002, pp. 6-18.



la storia dei nazionalismi europei e dei loro conflitti ha reso questa pretesa illusoria: basterebbe rileggersi il famoso saggio di Hannah Arendt sul ruolo degli apolidi e dei rifugiati (quelle che si chiamano oggi *displaced persons*) nel Novecento europeo, sulla tensione fra assenza di cittadinanza e riconoscimento dei diritti umani, sul loro nesso con le guerre mondiali, sul fatto che la reazione alla loro imbarazzante presenza è stato uno dei semi del totalitarismo e della involuzione poliziesca delle democrazie<sup>40</sup>. Nel processo di “nazionalizzazione delle masse” o di “immaginazione di comunità” nazionali<sup>41</sup>, la scuola gioca un ruolo chiave ma ambiguo: presa nella tensione fra il ruolo di strumento di uniformazione alla cultura dominante, da un lato, e dall’altro momento unificante, di eguaglianza ed emancipazione sociale. Era così ai tempi del *Cuore* deamicisiano ed è così oggi. Sarebbe un errore considerare il momento di unificazione nazionale come puramente repressivo – come aveva ben visto Gramsci, che ne faceva un aspetto cruciale del processo emancipativo. Per Gramsci tener conto della cultura subalterna o popolare nella scuola non significava ingessarla in una sorta di statico folklore, ma assumerla come base per la “nascita di una nuova cultura nelle grandi masse popolari”, in modo da colmare il distacco tra cultura moderna e cultura popolare o folklore”<sup>42</sup>. Lo stesso si potrebbe sostenere per le molteplici differenze che percorrono oggi la società e la scuola. Certo, dovremmo capire quale tipo di cultura – nell’attuale contesto globale – corrisponde al “nazional-popolare” gramsciano: lì troveremmo forse la chiave per un multiculturalismo educativo di reale valore integrativo. Quel che è certo è che la risposta non può consistere in una educazione divisa e parcellizzata a seconda delle “culture” o delle “identità”, in cui ciascuna insegna e impara la propria versione della storia, della scienza, della religione.

**Secondo:** l’idea di multiculturalismo rischia di essenzializzare le identità culturali. È il punto su cui ho costantemente insistito in tutto il libro. Ciò che dev’essere evitato, nella società come nella scuola, è trattare le “culture” di appartenenza come degli insiemi compatti e ben definiti, classificando e incasellando le persone al loro interno. Abbiamo visto gli aspetti teorici di questo rischio, ripercorrendo la tortuosa storia novecentesca della nozione di identità e i suoi attuali paradossi. Un multiculturalismo che reifica ingenuamente le “culture” finisce per collaborare proprio con quel neo-razzismo che vorrebbe combattere. Occorre insistere però anche sugli aspetti pratici della questione. Bambine e bambini, ragazze e ragazzi che si trovano in classe non gradiscono quasi mai essere considerati parte di una cultura specifica (poniamo senegalese, africana, rumena etc.) che dovrebbe definirli. Del resto, quasi mai ne sono “portatori” se non in modo frammentato e sincretico. Dobbiamo ricordarci che su di loro pesano molto spesso più le disuguaglianze economiche e sociali che non le diverse culture “etiche”. I simboli etnici, dal cuscus alle acconciature, dalla fiabe alle danze africane e così via, si trasformano troppo facilmente in stereotipi stigmatizzanti – come abbiamo visto discutendo le “guerre dei simboli”.

**Terzo.** Nel corso del libro ho tuttavia insistito sul fatto che la sacrosanta critica a una ingenua visione delle culture come insiemi essenziali e compatti non può farci dimenticare l’esistenza delle differenze. Queste ultime non sono ingessate in “identità” definite una volta per tutte, d’accordo, però ci sono; e hanno a che fare con tanti altri aspetti oltre che la provenienza (o il colore della pelle): la condizione sociale, il genere e la generazione, l’accesso a segmenti particolari della cultura di massa e così via –

---

<sup>40</sup> H. Arendt, *Le origini del totalitarismo*, Torino, Einaudi, 2009 (ed. orig. 1951), cap. IX.

<sup>41</sup> G.L. Mosse, *La nazionalizzazione delle masse*, Milano, Mondadori, 1975; B. Anderson, *Comunità immaginate*, Roma, Ilmanifestolibri, 2009 (ed. orig. 1983).

<sup>42</sup> A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, cit., vol. 3 (Quaderno 27), p. 2314.

come abbiamo visto nell'esempio delle fiabe. L'antropologo Stefen Vertovec ha proposto il concetto di super-diversity per alludere a questa pluralità di dimensioni, al fatto dunque che la differenziazione etnica (i paesi o le "culture" di provenienza, le lingue e le religioni) "dovrebbero essere posti in relazione a altri fattori, come il genere e l'età, i canali di accesso al mercato del lavoro, il livello educativo e il capitale culturale, la stratificazione economica, le connessioni transnazionali e diasporiche, gli status legali, i network familiari e comunitari, la distribuzione spaziale sul territorio. I discorsi multiculturalisti più classici, invece, trascurano il fatto che tutti noi siamo sempre pluridentitari, viviamo allo stesso tempo in più cornici culturali e ci esprimiamo attraverso una pluralità di grammatiche simboliche"<sup>43</sup>.

**Quarto.** Si è anche detto che le "identità", quando sono invocate nel discorso pubblico, lo sono in modalità normativa: ci si richiama a un'identità, in sostanza, perché serve gli interessi del presente. Ma questa consapevolezza non è sufficiente a dire che si tratta solo di falsità strumentali. Sul piano teorico, criticare l'essenzialismo o il fondamentalismo culturale non può farci precipitare in un radicale individualismo metodologico, secondo il quale esistono solo gli individui e le loro private motivazioni o visioni del mondo. Non solo c'è un livello implicito, inespresso o incorporato di peculiarità culturali - che è in realtà il principale oggetto di studio dell'antropologia, e che raramente viene giocato nelle rivendicazioni identitarie di natura politica. Ma anche queste ultime, non importa quanto strumentali o "inventate", finiscono per produrre "sentimenti etnici" che si radicano in gruppi e individui e motivano le loro credenze e le loro azioni. Occorre tenerne conto. Magari cercando di contrastarle, nel caso si leghino a forme di violenza sociale, discriminazione o xenofobia (e non sempre è questo il caso); ma non considerandole semplicemente come frutto di irrazionalità, di atteggiamenti "di pancia" - come suona una brutta espressione diffusa nel linguaggio politico e mediale che non significa praticamente nulla.

**Quinto.** Da qui la riflessione che mi è sembrato importante proporre sul razzismo, sulle differenze fra il classico razzismo biologico e il neo-razzismo identitario, e sugli usi sociali e politici dell'antirazzismo. Ho cercato soprattutto di ragionare sulla difficoltà di formulare definizioni chiare del pensiero e della pratica razzista. Ho sostenuto che accuse troppo ampie e generalizzate di razzismo rischiano da un lato di non comprendere atteggiamenti popolari di diffidenza o contrasto nei confronti degli immigrati, connessi a reali problemi economici, abitativi e simili - atteggiamenti che non sono prodotti da una specifica visione del mondo razzista ma possono semmai finire per produrla, dietro la strumentalizzazione di certe forze politiche. Dall'altro lato, le accuse generalizzate di razzismo finiscono per riprodurre - come ha sostenuto Taguieff - proprio la visione discriminatoria che si vorrebbe combattere (con i razzisti a giocare il ruolo dei "moralmente altri", ignoranti e spregevoli, che si contrappongono a "noi", progressisti e sensibili). E finiscono dunque per accentuare quella divisione fra ceti sociali ad alto e basso capitale culturale che sta alla base della "crisi dell'egemonia" e, fra l'altro, dei paradossi del politicamente corretto.

Come ho detto già nella Premessa, non era mia intenzione entrare nel campo dei consigli pratici sullo svolgimento di attività didattiche legate alla diversità culturale. Malgrado le loro difficoltà e i loro limiti, e l'accentuata tendenza a cadere in concezioni ingenuie delle appartenenze e delle culture, il multiculturalismo e l'interculturalismo restano dimensioni inevitabili della società e della scuola di

---

<sup>43</sup> L. D'Orsi, *Antropologia, educazione e multiculturalismo*, cit., p. 59; S. Vertovec, *Super-diversity and its implications*, in «Ethnic and Racial Studies», 29, 6, 2007, pp. 1024-1054.

oggi (in un certo senso, come detto, lo sono sempre state). Non le si può eludere con l'impossibile richiamo a una monocultura che viene dai movimenti identitari e xenofobi, sempre in cerca di purezze culturali e di presunte origini; ma neppure, all'altro polo dello spettro politico, con quelle critiche neo-illuministe che riducono le differenze culturali a mero mascheramento delle più reali disuguaglianze politico-economiche. Nella prospettiva antropologica che ho cercato di proporre, le differenze sono costitutive della soggettività umana, e vanno prese molto sul serio nel processo educativo. Come ciò possa avvenire, naturalmente, non può essere indicato da ricette prefabbricate: è lasciato come sempre all'acume critico delle educatrici e degli educatori. È questo acume che mi auguro di aver sollecitato, con riferimenti alla storia e ai dibattiti teorici relativi ai problemi che attanagliano la nostra attualità.

#### 6.4 E in classe?

Come ho detto già nella Premessa, non era e non è mia intenzione entrare nel campo dei consigli pratici sullo svolgimento di attività didattiche legate alla diversità culturale; né voglio e posso addentrarmi nella vasta produzione di pedagogia e didattica interculturale, tutta volta a proporre modelli normativi su come dovrebbero programmare e agire insegnanti sufficientemente aperti e inclusivi. La parte migliore di questa letteratura è abbastanza chiara su cosa non si dovrebbe fare. Ad esempio, non si deve intendere l'educazione multi- o interculturale come se fosse una materia a sé, un'attività speciale da affiancare alle altre (come l'educazione all'affettività, alla cittadinanza, etc.); oppure come un supplemento contenutistico, nel senso che oltre a studiare la geografia, la storia o la letteratura italiana, si studiano anche quelle dei paesi di provenienza dei bambini "stranieri". Come sottolinea ad esempio A. Portera, gli insegnanti dovrebbero "esimersi dal sottolineare troppo le differenze, magari considerando il bambino come ambasciatore di religione, regole o tradizioni del paese di provenienza (spesso solo dei genitori)"<sup>44</sup>. Giustissimo. L'interculturalità dovrebbe essere piuttosto uno stile di insegnamento, o, come scrive questo stesso autore, una *forma mentis*: uno stile rivolto a tutti gli alunni, non solo a quelli "stranieri" (come se fosse una sorta di "recupero". Ma in cosa consiste tale *forma mentis*? Qui le cose si fanno più complesse e - per me - meno chiare. Ad esempio, "insegnanti e alunni dovranno apprendere la capacità di decentramento [...], con un serio investimento nel settore dell'empatia [...], della congruenza (interna ed esterna) e dell'accettazione positiva incondizionata (di sé e dell'altro)". Cioché nella "scuola arcobaleno" sarebbe "necessario soprattutto acquisire le categorie del pensiero libero, dell'accettazione delle differenze, dell'ascolto (attivo) e del dialogo non giudicante (anche comunicazione assertiva) con l'alterità"<sup>45</sup>. Devo confessare di aver sviluppato nel tempo una certa diffidenza verso categorie psico-pedagogiche di questo tipo, che nel migliore dei casi esprimono un senso comune progressista e (*ça va sans dire*) inclusivo scarsamente riconducibile a categorie cognitive e a competenze operative specifiche; nel peggiore dei casi, confermano i più diffusi stereotipi (c'è proprio bisogno, ad esempio, di usare l'espressione *à la Benetton* di "scuola arcobaleno"?).

Le cose si fanno ancora più complesse quando dagli ampi modelli pedagogici si passa a più specifiche proposte didattiche. Qui spesso l'equivoco consiste nel pensare che l'educazione interculturale consista nel far imparare ad esempio a bambini delle scuole primarie il relativismo

---

<sup>44</sup> A. Portera, *Manuale di pedagogia interculturale. Risposte educative nella società globale*, Bari, Laterza, p. 131

<sup>45</sup> *Ibid.*, pp. 131-2.

culturale, o almeno quelle nozioni di cultura, identità etc. che abbiamo discusso sopra (e che rappresentano semmai un bagaglio di risorse concettuali degli insegnanti). Traggo un esempio da un progetto istriano, che scelgo proprio perché molto consapevole e antropologicamente orientato: una unità didattica per le scuole primarie della durata di due ore con i seguenti obiettivi: “aiutare gli alunni a definire il concetto di cultura e ad acquisire una conoscenza più profonda della loro cultura (cultural awareness); gli alunni impareranno altresì a riconoscere che alcune differenze possono essere determinate da aspetti culturali, mentre altre sono determinate da scelte e preferenze personali; ampliare la conoscenza e l'accettazione della propria e dell'altrui 'alterità'”<sup>46</sup>. Come si sviluppa l'attività? L'insegnante spinge i bambini a riflettere sulle differenze di comportamento, e cerca di ricondurle alla nozione di “cultura”, anche attraverso l'uso di un grafico che rappresenta la cultura stessa come un iceberg, in parte visibile in parte invisibile; nonché con l'ausilio di un “elenco delle caratteristiche culturali”, una lista di 46 punti che includono dalle espressioni del volto agli usi alimentari, dalla religione e dalle concezioni del tempo fino alle cause dell'imbarazzo, dell'orgoglio o della depressione, dal concetto di pulizia ai rituali di corteggiamento<sup>47</sup>:

L'insegnante farà notare che le persone appartenenti ad un gruppo, talvolta vedono quelle che appartengono ad un altro gruppo come diverse [...] Chiedere agli alunni che identifichino alcune di queste differenze e che cerchino di spiegare i motivi per cui le persone si comportano in maniera diversa. L'insegnante spiegherà che le differenze sono dovute alla cultura di ciascuna persona, ai modi di vivere e alle credenze che vengono trasmesse di generazione in generazione. L'insegnante spiegherà che ci sono dei bisogni naturali che sono condivisibili da tutti gli esseri umani (nutrirsi, avere un rifugio, dormire, ecc.), mentre tutto il resto - compreso il modo in cui si risponde a queste esigenze (mangiare con le posate o con i bastoncini, non mangiare carne di maiale o cavallo, abitare in una casa o in una roulotte, dormire sul materasso o sul futon) - è ascrivibile a differenze culturali, elementi che vengono trasmessi di generazione in generazione<sup>48</sup>.

Le attività proseguono quindi guidando “la discussione degli alunni, facendoli riflettere su come la cultura influenzi i modi di vivere e le credenze delle persone”, chiedendo loro “come si sentono a sapere che sono parte di una o più culture”, oltre che chiedendo di “indicare quante e quali culture sono presenti in classe”. Poteva poi mancare l'identità? No, perché si procede facendo costruire agli alunni “un poster che rappresenti la loro identità”: “gli alunni creano un collage che rappresenti le loro identità, con materiali che tagliano e incollano da riviste, testi, foto scattate da loro, ma che non li rappresentino in prima persona[...] Alla fine gli alunni consegnano i poster anonimi al docente, che li appende in classe. Gli alunni devono scoprire chi sono i loro compagni”<sup>49</sup>. Si capisce che lo scopo di una simile unità didattica è far prendere coscienza ai bambini di presupposti culturali della loro quotidianità di cui non sono consapevoli, in un modo che vorrebbe essere induttivo. Ma davvero inculcare loro questa specie di piccolo catechismo multiculturale serve ad acquisire consapevolezza critica? C'è da dubitarne per molti motivi. Prima di tutto, come detto, i concetti di cultura e identità possono servire da risorse per la comprensione dell'insegnante, ma non diventare oggetto dell'insegnamento - come se fossero delle cose oggettive che stanno là fuori nel mondo, da

---

<sup>46</sup> N. Zudič Antonič, A. Zorman, a cura di, *Attraverso. Guida didattica per un'educazione multiculturale senza confini*, Capodistria, CIP. 2014, p. 11.

<sup>47</sup> *Ibid.*, p. 15.

<sup>48</sup> *Ibid.*, pp. 12.

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 14.

apprendere appunto induttivamente. Tutto quanto abbiamo detto finora vuol mostrare come si tratti di strumenti di interpretazione delle differenze, complicati e per molti versi ambigui. Li si può usare a patto di non farne criteri quasi-naturalistici di classificazione delle persone e dei gruppi umani: proprio ciò a cui, seppur involontariamente, sembrano tendere questi esercizi proposti ai bambini. Ai quali viene chiesto di incasellare se stessi e i propri compagni di classe in unità prestabilite, caratterizzate da tratti specifici ed esclusivi (“come si sentono a sapere di far parte di una cultura”, “indicare quante e quali culture vi sono in classe”). Oltretutto, lasciando completamente non tematizzate le differenze sociali: come se il modo di abitare, di mangiare, di vestire, o il “dormire in una casa o in una roulotte” (che immagino voglia riferirsi ai bambini rom), non dipendesse molto più da disuguaglianze economico-sociali che non dalla provenienza “etnica”.

Insomma, ciò che così i bambini imparano è una ingessatura classificatoria che mi sembra molto pericolosa, per quanto l'autrice dell'unità didattica intenda piegarla in senso relativista, di tolleranza e di apertura (il fatto è che, una volta costruite, le categorie etniche essenzialiste tenderanno molto più probabilmente a svilupparsi nella direzione opposta). Non si possono insegnare il relativismo culturale o l'antropologia critica alle elementari. Diventerebbero puro catechismo, e la scuola mi pare non abbia bisogno di catechismi, anche se nuovi, “colorati” e politicamente corretti. Ha piuttosto bisogno di recuperare quella funzione complessivamente formativa e quella capacità di agire come elemento di coesione e riequilibrio sociale dalla quale siamo sopra partiti. La scuola sarà veramente democratica e inclusiva se sarà capace di offrire risorse di *empowerment* culturale a tutte e tutti, non solo a chi già le possiede per appartenenza familiare e sociale.

La critica post-gramsciana alla scuola di classe sembra oggi aver cambiato radicalmente segno. Se negli anni '60 si scopriva la falsa neutralità dei curricula di base, il loro ruolo di riproduzione delle disuguaglianze e delle ideologie dominanti, oggi si potrebbe dire che emerge invece il loro carattere “rivoluzionario”. Insegnare bene a tutte e tutti a scrivere, leggere e far di conto è la via maestra di una scuola veramente democratica e inclusiva, capace.

Non nego certo che la scuola, oltre a formare alle competenze di base - che spesso purtroppo sono deficitarie fino al livello universitario degli studi - si trovi di fronte problemi di educazione morale: ad esempio sconfiggere o anche solo limitare la violenza bullista, il disprezzo razzista, i pregiudizi di genere e le differenze di classe che continuano a dominare l'esperienza vissuta delle studentesse e degli studenti stessi. Il mio dubbio è se sia davvero utile farlo attraverso una moltiplicazione delle “didattiche speciali”, inclusa quella multiculturale.

Il punto è che una scuola da cui si esce sempre più senza saper leggere, scrivere e far di conto - e le conseguenze di ciò si vedono perfettamente anche nella formazione universitaria - non può essere efficacemente democratica, legalitaria e neppure “arcobaleno”: sarà semplicemente una scuola che perde progressivamente la sua funzione formativa

Suggerimenti bibliografici

### **Sul concetto antropologico di cultura**

Fabio Dei, *Antropologia culturale* (2.a ed.), Bologna, Il Mulino, 2016

Pietro Rossi, a cura di, *Il concetto di cultura*, Torino, Einaudi, 1970.

Francesco Remotti, *Noi, primitivi. Lo specchio dell'antropologia*, Torino, Bollati Boringheri, 1990.

V. Matera, a cura di, *Il concetto di cultura nelle scienze sociali contemporanee*, Torino, UTET, 2008

M. Santoro, R. Sassatelli, a cura di, *Studiare la cultura. Nuove prospettive sociologiche*, Bologna, Il Mulino, 2009.

### **Sulla critica alla nozione di identità culturale o etnica**

U. Fabietti, *L'identità etnica*, Roma, Carocci.

F. Remotti, *Contro l'identità*, Bari, Laterza, 2001.

F. Remotti, *L'ossessione identitaria*, Bari, Laterza, 2010.

M. Aime, *Eccessi di culture*, Torino, Einaudi,

A. Prospero, *Identità*, Bari, Laterza,

M. Bettini, *Contro le radici*, Bologna, Il Mulino, 2012

M. Bettini, *Hai sbagliato foresta. Il furore dell'identità*, Bologna, Il Mulino, 2020.

### **Sul concetto di riconoscimento multiculturale**

J. Habermas, C. Taylor, *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Milano, Feltrinelli, 1998.

Anthony D. Smith, *Le origini etniche delle nazioni*, Bologna, Il Mulino, 1986.

E. Colombo, *Le società multiculturali*, Roma, Carocci, 2011.

E. Colombo, G. Semi, a cura di, *Multiculturalismo quotidiano. Le pratiche della differenza*, Milano, Angeli, 2007.

G. Bauman, *L'enigma multiculturale. Stati, etnie, religioni*, Bologna, Il Mulino 2003.

M. L. Lanzillo, *Il multiculturalismo*, Bari, Laterza, 2005.

### **Sul concetto di tradizione culturale**

E. Hobsbawm, T. Ranger, a cura di, *L'invenzione della tradizione*, Torino, Einaudi, 1987

- B. Anderson, *Comunità immaginate*, Roma, IlManifestolibri, 2009 (ed. orig. 1983)
- H. Bausinger, *Cultura popolare e mondo tecnologico*, Pisa, Pacini, 2020 (ed. orig. 1987).
- P. Clemente, F. Mugnaini, a cura di, *Oltre il folklore*, Roma, Carocci, 2001.
- F. Dei, *Cultura popolare in Italia. Da Gramsci all'Unesco*, Bologna, Il Mulino, 2018.

### **Su storia e sociologia del razzismo, neorazzismo e discorso dell'odio**

- G. Mosse, *Il razzismo in Europa. Dalle origini all'olocausto*, Bari, Laterza, 1980
- D. Petrosino, *Razzismi*, Milano, Bruno Mondadori, 1999.
- George M. Fredrickson, *Breve storia del razzismo. Teorie e pratiche della discriminazione razziale dal medioevo a oggi*, Roma, Donzelli, 2016.
- F. Cassata, «*La difesa della razza*». *Politica, ideologia e immagine del razzismo fascista*, Torino, Einaudi, 2008.
- P. A. Taguieff, *La forza del pregiudizio. Saggio sul razzismo e sull'antirazzismo*, trad. it. Bologna, Il Mulino, 1994.
- P. A. Taguieff *Razzismo*, Milano, Cortina, 1999.
- A. Memmi, *Il razzismo. Paura dell'altro e diritto della differenza*, Genova, Costa & Nolan, 1996
- R. Siebert, *Il razzismo. Il riconoscimento negato*, Roma, Carocci, 2003.
- C. Ferrini, O. Paris, *I discorsi dell'odio. Razzismo e retoriche xenofobe sui social network*, Roma, Carocci, 2019.
- F. Faloppa, *#Odio. Manuale di resistenza alla violenza delle parole*, Torino, Utet, 2020.

### **Su antropologia e educazione**

- M. Callari Galli, *Antropologia per insegnare. Teorie e pratiche dell'analisi culturale*, Milano, Bruno Mondadori, 2000.
- A. Biscaldi, *Etnografia della responsabilità educativa*, Bologna, Clueb-Archetipo libri, 2013.
- F. Gobbo e A. M. Gomes (a cura di), *Etnografia nei contesti educativi*, Roma, Cisu, 2003.
- W. A. Corsaro, *Le culture dei bambini*, Bologna, Il Mulino, 2003.
- F. Gobbo (a cura di), *Processi educativi nelle società multiculturali*, Roma, Cisu, 2007.
- A. LeVine e R. S. New (a cura di), *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura e educazione: studi classici e contemporanei*, Milano, Cortina, 2009.

A. Simonicca (a cura di), *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze scolastiche*, Roma, Cisu, 2011.

F. Gobbo e A. Simonicca (a cura di), *Etnografia e intercultura*, Roma, Cisu, 2014.

M. Benadusi, *Il segreto di Cybernella. Governance dell'accoglienza e pratiche locali di integrazione educativa*, Leonforte (EN), Euno Edizioni, 2013.

M. Benadusi, *La scuola in pratica*, Firenze, Editpress, 2017.

F. Dei (a cura di), *Cultura, scuola, educazione: la prospettiva antropologica*, Pisa, Pacini, 2017.