



HAL
open science

” Pesci bianchi e pesci neri ” : racconto dei luoghi e discorso interculturale nella letteratura per l’infanzia

Rachele Borghi, Monica Camuffo

► To cite this version:

Rachele Borghi, Monica Camuffo. ” Pesci bianchi e pesci neri ” : racconto dei luoghi e discorso interculturale nella letteratura per l’infanzia. Enrico Squarcina. Didattica della geografia critica, Unicopli, 2009. hal-01482836

HAL Id: hal-01482836

<https://hal.science/hal-01482836>

Submitted on 3 Mar 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

In E. Squarcina, cura (2009). *Didattica critica della geografia*, Milano, Unicopli.

“Pesci bianchi e pesci neri”: racconto dei luoghi e discorso interculturale nella letteratura per l’infanzia

Rachele Borghi e Monica Camuffo
Università Ca’ Foscari, Venezia

Una volta ho detto in pubblico che le razze sono come i sette nani: ci si può credere, specie nell’infanzia, ma poi crescendo si capisce che non esistono. Ho esagerato? Lo ammetto, ho esagerato, ma nel senso che facevo torto ai sette nani. Non c’è dubbio: i sette nani sono sette e si chiamano Brontolo, Pisolo, Gongolo, Mammolo, Eolo, Cucciolo e Dotto. In termini filosofici sono oggetti finzionali, hanno un nome a cui non corrisponde un referente. Le razze, invece, [...] non arrivano a soddisfare questa condizione: non hanno né un referente, né un nome coerente; non hanno neanche un numero. Perciò il loro status ontologico, con tante scuse a Brontolo, è inferiore a quello dei sette nani

(Guido Barbujani 2007, p. 146-147)

Recenti episodi di cronaca che hanno coinvolto cittadin* italian* e migranti, hanno portato i mass media italiani e l’opinione pubblica in generale ad interrogarsi su di un tema passato finora inosservato: quello de* cosiddett* 'immigrat* di seconda generazione'. In un’inchiesta apparsa su Repubblica intitolata “Noi, stranieri a casa nostra” (26 settembre 2008, p. 41-43), Gad Lerner e Fabrizio Ravelli hanno analizzato la questione de* figli/e de* migranti, mettendo in evidenza le contraddizioni dietro la percezione e il ruolo sociale di persone che di fatto sono cittadin* italian*. La manifestazione pubblica che ha seguito l’omicidio del giovane Abdul Abba ha richiamato l’attenzione sulla condizione di molt* giovani nat* in Italia o arrivat* molto piccol*, che non sono più legat* al paese d’origine ma allo stesso tempo non ancora totalmente parte del paese dove vivono. Secondo le stime della Fondazione Agnelli¹, sarebbero 1.000.000 i/le nat* in Italia o immigrat* molto giovani. Il numero de* minorenni stranier* presenti in Italia è pari a 398.205 e 501.594 sono gli/le alunni* stranier* nelle scuole italiane, dalla materna alle superiori dell’anno scolastico 2006/2007. Se questi dati, prodotti dal ministero della Pubblica Istruzione, sono attendibili, possiamo supporre che un gran numero di que* famos* ‘ragazz* stranier*’ con i quali insegnanti ed educatori* si trovano a confrontarsi, di ‘stranier*’ hanno ben poco. I/le dirett* beneficiar* di quell’educazione interculturale che dovrebbe animare i programmi scolastici avranno con l’andare del tempo un comune denominatore con i/le colleghe* italian*: il passaporto. E’ quindi la mancanza di 'integrazione' il vero problema con il quale la società italiana si trova ora a confrontarsi? Deve davvero essere questo il fine ultimo dell’educazione scolastica? Si tratta di un problema ‘culturale’, quando parliamo di persone che molto spesso considerano l’italiano la propria madrelingua e frequentano il paese da cui sono originari i loro genitori solo durante le vacanze estive?

La problematica dell’intercultura a scuola e dell’insegnamento delle materie scolastiche in un’ottica interculturale è stata ampiamente trattata nelle scienze sociali. In particolare, per quanto riguarda l’insegnamento della geografia, Stefano Malatesta (2005), Enrico Squarcina (2007), Fiammetta Martegani (2007), Maria Teresa di Palma (2008), tra altr*, hanno approfonditamente analizzato il ruolo dei manuali di didattica nella promozione dell’intercultura e il ruolo della geografia nella costruzione delle identità. Partendo da questi presupposti, abbiamo voluto provare ad analizzare alcuni testi di letteratura per i ragazzi, considerati molto spesso uno strumento complementare a

¹ <http://www.fondazioneagnelli.it/>

quello didattico tradizionale. Abbiamo cercato di mettere in luce come questo genere di produzione rifletta progetti sociali e politici di respiro più ampio, improntati sul paradigma della differenza. Tale paradigma dominante, infatti, non considera i comuni denominatori tra gli individui e lascia posto ad una sorta di messinscena della diversità, che utilizza come sfondo le immagini stereotipate e frammentarizzate dei luoghi di provenienza dei migranti. La logica cartografia del mondo-mosaico, tipica della geografia, permette, quindi, di introiettare questa visione del mondo e di naturalizzare l'idea dell'omogeneità interna delle culture e della loro divisione in blocchi compatti. In questo lavoro abbiamo analizzato i testi e le immagini di una ventina di libri trovati nella sezione multiculturale di alcune biblioteche municipali. L'esiguo numero di libri presi in considerazione non permette di fare un'analisi statistica del fenomeno. Per il nostro scopo, però, li abbiamo ritenuti sufficienti. Nella maggior parte di quelli che abbiamo trovato, abbiamo potuto, infatti, rintracciare alcuni comuni denominatori importanti, alcuni *leit motiv* ricorrenti caratterizzati dal formare lo stesso tipo di discorso sull'alterità.

Cercheremo così di illustrare, in questa sede, come il cosiddetto 'scaffale multiculturale' (Ondini 1999) presente nella maggior parte delle biblioteche, insegna molto spesso a 'distinguere' l'Altro attraverso il fenotipo e la provenienza, una provenienza che in molti casi, però, accomuna Claudio a Muhammed, Vittoria a Khadija.

Multicultura, intercultura: i falsi amici

Dall'inizio degli anni Novanta i termini *multicultura* prima e *intercultura* poi hanno cominciato a presentarsi ripetutamente nei discorsi sull'educazione de* migranti e sulla questione delle politiche sociali in materia di immigrazione. Ma se il discorso scientifico su queste tematiche ha messo ben in luce le differenze tra i due termini, il senso comune ha invece continuato ad utilizzarli come sinonimi, come due paradigmi pedagogici pressoché identici.

Già all'inizio degli anni Novanta, Stuart Hall (1995) sosteneva che il termine 'multiculturalismo' è utilizzato in maniera ambigua e che presenta caratteri di problematicità dal punto di vista discorsivo. L'aggettivo 'multiculturale' descrive le caratteristiche sociali e i problemi di governance con cui si confrontano tutte quelle società in cui diverse comunità culturali basano la propria convivenza sull'enfaticizzazione delle proprie differenze.

'Multiculturalismo', invece, indica le strategie e le linee politiche adottate per gestire la diversità e la complessità che le società multiculturali creano. Il suffisso -ismo tende, però, a rendere il termine una dottrina politica, riducendolo ad una singolarità formale e condannandolo all'immobilismo (Hall 2008). Esso si è diffuso a partire dagli anni Sessanta per indicare il rispetto, la tolleranza e la difesa delle minoranze culturali. Il concetto è diventato parte di un immaginario collettivo, che richiama il concetto di laicità in senso modernizzante, diventando un'ideologia politica che propugna una cittadinanza inclusiva nei confronti delle culture 'diverse' (Donati 2008).

Si tratta, quindi, di una questione molto controversa, che ha una lunga storia in paesi come la Francia, l'Inghilterra e gli Stati Uniti, criticata negli ambienti conservatori (perché minerebbe l'integrità della nazione) come in quelli progressisti (che vedrebbero in esso un culto dell'etnicità). Marco Aime (2004) sostiene che il multiculturalismo sia diventato un mito che rischia di "essere una riproposizione, in chiave non conflittuale, della diversità culturale, e finisce per porre ancora una volta l'accento sulla differenza piuttosto che sul fatto che ogni cultura è già di per sé multiculturale" (p. 24).

Il fallimento delle politiche 'multiculturali' ha portato ad un ripensamento di tale concetto anche dal punto di vista epistemologico. Per questa ragione si è cominciato a parlare di 'interculturalità', termine che permetteva di porre l'accento sull'interazione delle culture e pareva predisporre alla costruzione di una società 'ibrida' piuttosto che divisa in 'compartimenti' culturali. L'aggettivo 'interculturale', infatti, non riguarda le differenze culturali portate avanti dal discorso istituzionale e territorializzate attraverso i concetti di 'altrove' e 'lontano'. Al contrario, si tratta, secondo Abdellatif Chaouite (2001), di una questione 'intraculturale' che riguarda esperienze che si vivono 'qui e ora'. Di conseguenza, il vero oggetto di conoscenza dell'interculturalità dovrebbe essere "l'emergenza di

nuove forme identitarie a partire dal processo di *metisage* che coinvolge le zone di contatto, che sono anche zone di transizione e di diversità variabile di forme identitarie e culturali” (p. 43).

Donati (2008) sostiene, però, che anche l’approccio interculturale “non possiede ancora gli strumenti concettuali e operativi per comprendere e gestire i problemi della sfera pubblica quando le diverse culture esprimano dei valori radicalmente conflittuali fra di loro” (p. VI). Egli mette poi in luce come il limite di tale approccio risieda nell’insufficiente riflessività interna alle singole culture e nella mancanza di un’interfaccia relazionale fra le culture e fra i soggetti che ne sono portatori, al fine di gestire le differenze ed evitare l’insorgere dei conflitti. Anche il termine interculturale, quindi, mostra, a livello epistemologico, tutta la sua fragilità. Tale prospettiva è, infatti, considerata una forma di convivenza basata sul dialogo e sul confronto tra culture diverse che si pongono in una posizione paritaria. Sebbene paia così offrire una sponda ideologica all’impasse che inevitabilmente la presenza di ‘stranier*’ crea nelle diverse società, questo paradigma conferma e legittima una concezione del mondo di tipo cartografico. Esso, infatti, si basa sull’idea che esistano ‘di per sé’ delle ‘culture’, classificabili e, possibilmente, catalogabili. Il multiculturalismo e l’interculturalità si basano “su un doppio errore: che un individuo sia per così dire completamente o ampiamente sovra determinato da una cultura, e che le nostre società fossero (o che le società in generale possano mai essere) monoculturali prima dell’arrivo dei migranti” (Zoletto; cit. in Aime 2004, p. 24).

Le scienze sociali, in particolare l’antropologia, negli ultimi anni hanno messo in crisi le certezze a cui questo termine, molto più indefinibile di quanto sembri, è associato. Marco Aime (2004) ha dimostrato come le culture, se pensate in senso assoluto, possano diventare dei recinti chiusi e alimentare, in alcuni casi, nuove forme di razzismo:

Di fatto, ponendo un eccessivo accento sulle diversità culturali, si rischia di costruire barriere, proiettando sugli ‘altri’, differenze che, forse, potrebbero essere superate, attenuate o ignorate. Porre in primo piano la diversità significa accentuare una presunta impermeabilità delle culture di cui gli individui sono portatori (p. 16).

La criticità dell’uso del concetto di cultura risiede anche nel suo legame indissociabile a quello, ancora più problematico, di identità. Ci troviamo, di nuovo, di fronte ad un ennesimo fossato tra il discorso accademico e il senso comune. Sebbene, infatti, gli studi postcoloniali abbiano da ormai almeno un decennio, dimostrato ampiamente come il concetto di identità² sia un dispositivo di decomplessificazione del reale e come esso si presti particolarmente ad una fissità che esclude forme di ibridazione, inchiodando l’individuo all’interno di rigide gabbie concettuali, il termine continua a comparire nei discorsi mediatici come in quelli del fatidico ‘uomo (o donna) della strada’. Il discorso sull’identità, in questa maniera, legittima di fatto l’idea che esistano ‘identità’ fisse e che da esse dipendano una serie di valori morali e di elementi ben determinati che caratterizzano certe ‘culture’ (si legga anche ‘popolazioni’, ‘etnie’, ‘razze’). Questo espediente permette di collocare tutti gli individui in ‘contenitori’ chiusi (chiamati a seconda dei contesti ‘sistemi culturali’, ‘regioni culturali’, o semplicemente ‘società’) che permettono di rimettere in ordine un mondo sempre più complesso, che rischia di sfuggire alle rassicuranti certezze che la logica tassonomica caratteristica della modernità occidentale ha permesso di costruire negli ultimi secoli. Di fronte ad un mondo che percepiamo ‘caotico’, quindi, il discorso sulle culture e le identità (con tutti i corollari ad esso legati) permettono di rimarcare il posto ‘giusto’ di ciascun individuo nel mappamondo mondiale.

Il mio vicino (di banco) viene da lontano

L’educazione interculturale impartita nella maggior parte delle scuole, trova un importante complemento nella vasta produzione di letteratura per bambini e ragazzi presente nelle biblioteche civiche. Questa disponibilità bibliografica permette un accesso alle tematiche dell’interculturalità

² Sulla decostruzione del concetto di identità si veda, tra gli altri, Amselle (1999), Bauman (2007), Fabietti (1995), Gallissot et al. (2001), Maalouf (2005), Remotti (1996).

anche fuori dal contesto strettamente scolastico. La maggior parte di questi libri è prodotta da figure riconosciute come 'esperte', cosa che legittima il discorso sull'alterità da essi veicolato e porta molto spesso i genitori e i/le ragazz* stess* a non mettere in discussione contenuto, linguaggio e messaggio del testo. Pur nella varietà dell'offerta e delle modalità di comunicazione del messaggio cosiddetto multiculturale prima e interculturale poi, possiamo individuare dei *leit motiv* ricorrenti che guidano la produzione di questo genere di letteratura.

Guardare da una mongolfiera: la visione cartografica del mondo

La maggior parte dei libri che abbiamo preso in esame, si apre con un mappamondo. Le prime due pagine (quando non addirittura la copertina stessa) sono spesso occupate da una carta che riproduce il mondo secondo la visione cartografica classica: diviso in tasselli caratterizzati da colori diversi, oppure monocromatico. Ad esempio, *Ma che razza di razza è?* (2000), libro che, tra l'altro, ha vinto il premio per l'ambiente della Legambiente, si apre con una carta del mondo, accompagnata dal testo "Oggi a scuola la maestra ci ha parlato della Terra. Attaccata alla parete c'era la carta dove il mondo, spianato come una grande tagliatella, si vede tutto" (p. 9). In ogni caso, comunque, il referente è sempre lo stato-nazione moderno. In *Un mondo per giocare* (1998³), ancora, la carta è di colore omogeneo ma il mondo-mosaico è sempre riconoscibile: su ogni continente sono collocate una serie di finestrelle che *l* bambin* può aprire. Appare, così, il viso di un* bambin* che dovrebbe essere rappresentativ* di una determinata popolazione che vive in una non ben definita regione (geografica e – sembrerebbe - di conseguenza culturale..). Ovviamente, dal momento che le foto sono ritratti, l'immediatezza del riconoscimento si suppone assicurata dal fenotipo. L'abbinamento tra il viso e la regione nella quale esso è inserito radicalizza l'idea che ad ogni paese debba corrispondere necessariamente un individuo dai tratti somatici 'caratteristici' di quell'area. Si costruisce, in questa maniera, un binomio legittimato dallo strumento scientifico (la carta) che rende gli elementi rappresentati non solo 'evidenti' ma anche 'naturali'. La conseguenza di questo procedimento è la radicalizzazione dello stereotipo ma anche il rafforzamento della visione di un mondo ordinato, diviso in compartimenti stagni, tipica della modernità. In *Un libro buono un mondo* (1995) la visione cartografica viene dichiarata nell'introduzione, dove si legge "con questo libro guarderemo il mondo come da una mongolfiera". La copertina riporta il disegno di una serie di bambin* con i capelli e le carnagioni di colori diversi che volano sopra il mondo. La visione dall'alto conferma la volontà di decomplessificare la realtà, trasformata poi nel testo in un catalogo di 'luoghi' e 'tipi'. La visione panoramica, infatti, permette di cogliere la realtà nel suo insieme, approfittando di una prospettiva privilegiata che permette molto spesso di vedere senza essere visti. Anche *Akili e la grande foresta* (1996) riporta una carta la cui stilizzata divisione del mondo in regioni climatiche è determinata dall'uso del colore: blu per l'oceano, bianco per una fascia nordica che richiama la neve, arancione per l'Africa sub-sahariana e il medio oriente e verde per il resto del mondo. Su ogni fascia climatica sono collocate delle etichette che riportano i nomi di alcune popolazioni 'tipiche' della regione o, per meglio dire, che nell'immaginario sono associate ad una determinata parte del mondo. Ecco, quindi, che attaccare il cartellino "Dogon del Mali" e "Tuareg del Niger" all'Africa occidentale significa semplificare in maniera eccessiva la varietà cosiddetta 'etnica' che la caratterizza. E' interessante notare, inoltre, che l'Europa occidentale non porta nessuna 'etichetta'. L'unica presente è quella con la scritta "Zigani di Boemia". In questo modo si contribuisce all'etnicizzazione dell'altro, dal momento che questo tipo di discorso cartografico dà per scontato che la 'normalità' sia rappresentata dall'individuo europeo, che non ha 'etnia' ma è semplicemente 'individuo'. La normalità viene, così, costruita in maniera tacita e mai dichiarata sul soggetto europeo (bianco, occidentale e maschio). La letteratura per l'infanzia riproduce questo discorso e insegna al* bambin* la propria posizione nel mondo rispetto al 'resto'. La naturalizzazione del binomio huntingtoniano 'the West and the rest', risulta tanto più pericolosa quanto più decisiva. L'idea che su tale binomio si basi la relazione con una supposta alterità,

³ Dello stesso libro esiste la ristampa del 2005.

formata, secondo il discorso geopolitico occidentale che ha caratterizzato il mondo post 11 settembre, da un potenziale 'nemico' è fondamentale nella creazione del consenso necessario all'attuazione di una serie di strategie geopolitiche e progetti sociali⁴.

In *I bambini del mondo* (1990), infine, la struttura enciclopedica che caratterizza il testo richiede la collocazione di una carta all'inizio di ogni sezione 'regionale'. Il testo si apre con una carta tematica dell'Europa in cui su uno sfondo che degrada dal color sabbia del sud al bianco del nord, si collocano tutta una serie di 'segni'. Essi sintetizzano quelle che dovrebbero essere le caratteristiche del continente e i suoi elementi (fisici e antropici) distintivi. Lo stesso tipo di procedimento si ripete ad ogni continente, tranne però per l'Africa. Questa parte è, infatti, aperta da una piccola carta che mette in evidenza la posizione del continente rispetto all'Europa, ma nessuna carta tematica accompagna il testo. La visione cartografica, però, non viene meno. Il testo, infatti, divide in incipit l'Africa in due parti: "Si parla di Africa 'bianca' dal Marocco all'Egitto, lungo le coste del Mediterraneo e di Africa 'nera' sotto il Sahara". Questa distinzione di tipo cromatico permette un immediato abbinamento di un dato geografico ad un dato fisico, riproducendo l'idea che da un determinato ambiente derivi una determinata 'razza' (o 'etnia' o 'cultura' o 'identità'...).

Sono tanti i colori del mondo, sono tanti i bambini in un girotondo: il determinismo ambientale

L'uso della cartografia naturalizza l'idea che l'individuo sia uno degli elementi 'naturali' di un determinato paesaggio. Questa visione, nella quale possiamo riconoscere immediatamente l'influenza del determinismo ambientale, è rafforzata dall'abbinamento di testi e immagini che descrivono i paesaggi 'tipici' del mondo, utilizzando il metodo tassonomico che permette poi di introdurre l'elenco dei diversi 'tipi' umani e la loro rappresentazione iconografica. Ne *Il tuo primo libro dei bambini di tutto il mondo* () nella quarta di copertina è dichiarato l'intento: suscitare "molte domande e [stimolare] il piccolo lettore a conoscere ambienti diversi dal suo". L'ambiente è così visto come il referente per la diversità culturale, lo sfondo determinante per lo sviluppo della vita sociale, per la formazione delle caratteristiche culturali dei 'popoli' e – sottinteso - per la formazione di quegli specifici tratti somatici indispensabili all'immediato riconoscimento dell'"altro". Milena Santerini⁵ (2006) parla di essenzialismo, nel momento in cui "le culture sono ridotte ad un nucleo circoscritto di contenuti, atteggiamenti, valori, per cui interi continenti vengono ricondotti a pseudo-descrizioni unitarie (la 'cultura africana'); ai singoli individui sono attribuite immancabilmente presunte caratteristiche del gruppo ('tutti i Cinesi')". Da ciò la convinzione che, ogni cultura coincida con un determinato territorio e che possa finire o cominciare là dove c'è un confine.

La rappresentazione dell'ambiente attraverso l'enfaticizzazione degli elementi naturali comprende anche la presenza di immagini di animali. Gran parte della ricerche condotte per evidenziare il significato simbolico degli animali nei testi per l'infanzia evidenzia la standardizzazione di ruoli ben definiti, soprattutto per alcune specie. Lo studio condotto da Lerner e Kalof (1999) sugli spot televisivi ha mostrato come la rappresentazione degli animali metta in evidenza la distanza dalla specie umana quando si tratta di animali funzionali alla vita delle comunità umane (uso alimentare, commercio, mezzi di trasporto, di lavoro ecc.). Quando, invece, il focus è sui 'cuccioli da compagnia', la raffigurazione acquista tratti antropomorfici e gli atteggiamenti fotografati nelle illustrazioni imitano quelli umani. Ad esempio, in *I bambini del mondo* (1990) gli animali sfoggiano grandi sorrisi (p. 21) e sono ritratti in atteggiamenti subordinati a* bambin* (p. 58). Anche in *Un safari per contare* (2003) la natura è rappresentata nei suoi tratti spettacolari e la wildness è data dalla presenza di animali 'selvaggi' che però appaiono come 'addomesticati' dagli umani. In questa maniera si va definendo un interessante binomio che vede gli animali e le popolazioni locali da una parte e *1* bambin* occidentale dall'altra, un binomio che legittima nella percezione del* bambin* osservante l'idea che l'"alterità" (naturale e umana) formi un tutt'uno 'selvaggio' ma armonico. *1* Masai della Tanzania è quindi più simile alla giraffa o alla zebra che a

⁴ Sull'argomento si veda Dell'Agnese (2005) e Minca e Bialasiewicz (2004).

⁵ http://www.africaemediterraneo.it/documents/Art_Santerini_58.pdf

chi legge il libro. Di fatto, agli animali non è attribuito un ruolo/posizione in base a distinzioni biologiche o ecosistemiche ma sulla base di un sistema di valori socio-zoologico che individua animali 'buoni o cattivi', 'utili o dannosi', giustificando, di conseguenza, il trattamento che ad essi gli umani riservano.

Ma che razza di razza: lingua e politica

“Le parole sono importanti”, diceva Nanni Moretti in Palombella Rossa. Questo tema vede spesso contrapposti strenui difensori del politicamente corretto a tutti i costi a coloro che ritengono il linguaggio una convenzione e rimproverano i primi di caricare le parole di eccessivo significato. Senza voler entrare nel merito di una polemica che (almeno disciplinarmente) non ci compete, riteniamo che il linguaggio veicoli una visione del mondo che trova una serie di riscontri in dispositivi e strutture che sono tanto più pericolosi quanto più legittimati. E' quello che Giuseppe Faso (2008) ha chiamato “lessico del razzismo democratico”, quel lessico che accompagna la geopolitica del quotidiano veicolata dai media ma anche dalla letteratura interculturale. E' difficile pensare infatti che un titolo come *Ma che razza di razza è?* (2000), libro che pur avendo lo scopo di mostrare ai bambini delle elementari come alla fine “una mamma con bambino” sia una “mamma con bambino” in tutto il mondo e che quindi le differenze fisiche – ben evidenziate nelle illustrazioni - non sono importanti, non abbia delle conseguenze. Com'è stato ampiamente dimostrato, la razza non è una categoria scientifica ma una costruzione politica e sociale. Come mai allora questo concetto non è ancora tramontato definitivamente? Le razze, sostiene il genetista Guido Barbujani (2007) ce le siamo inventate e “la tendenza a classificare per razze non è affatto universale. E' solo la particolare configurazione che, in un ambiente in cui le razze contano, assume un altro istinto, questo sì universale: quello di prendere nota, e alla svelta, delle persone che si incontrano, per capire subito se rappresentano un pericolo” (Baroncelli; cit. in Barbujani 2007). Produrre libri in cui *I* bambin* impara a catalogare le persone – operazione che ricorda la gerarchizzazione delle 'razze' portata avanti durante il colonialismo - e a 'riconoscerle' attraverso i tratti somatici, è un'operazione lontana da qualsivoglia supposta 'neutralità'. Maria Teresa Di Palma (2008) osserva che

La tentazione in cui cadono in primo luogo i manuali di didattica e poi anche gli insegnanti (soprattutto quelli armati di buone intenzioni) è quella di ‘fare della diversità un’opportunità’, nel senso che il/la ragazzino/a straniero/a diventa il riferimento per le conoscenze sul suo paese d’origine. Questo spesso nel concreto si dimostra non solo inefficace, ma a volte deleterio perché si rischia di farne uno stereotipo, oltre che di mettere in imbarazzo (p. 484).

Educare al riconoscimento della differenza culturale, infatti, può portare velocemente al riconoscimento della differenza fisica. Quest'ultima rischia così di trasformarsi, a seconda dei casi, in azioni paternalistiche di evidente retaggio cattolico o degenerare nella legittimazione di pratiche razziste (e i recenti episodi di cronaca che hanno visto vacillare il mito degli 'italiani bravi gente' portando alla luce l'inquietante interrogativo “gli italiani sarebbero dunque razzisti?” lo dimostrano).

Se quindi è vero che

La nostra identità sta solo in piccola parte nell'eredità biologica che ci portiamo dentro, e molto nelle persone che frequentiamo, nel rapporto che sappiamo stabilire con gli altri, [...] nei viaggi che abbiamo fatto, nei libri che abbiamo letto, nei film che abbiamo visto [...]: tutte cose che hanno lasciato e lasciano in noi un'impronta profonda ma che derivano da una nostra scelta, non da una sentenza irreversibile pronunciata al momento in cui siamo stati concepiti (Barbujani 2007, p. 169)

allora il corpus teorico usato come strumento per l'educazione interculturale dovrà essere sottoposto a rigorosa analisi. Un corpus teorico che parte dai manuali per finire negli articoli dei giornali e delle riviste, passando per la letteratura per l'infanzia e i documentari televisivi. Tutti strumenti che

possono trasformarsi in pericolosi dispositivi di controllo sociale e di formazione del consenso, un consenso che porta poi l'opinione pubblica a legittimare pratiche e politiche che riflettono un ben determinato progetto di società. Per questa ragione, il ruolo della ricerca accademica nelle scienze sociali può risultare cruciale, a condizione che sappia, però, affrontare la sfida della contemporaneità e saltare quel fosso che ancora troppo spesso divide la torre d'avorio dall'oscura e poco rassicurante foresta...

Bibliografia

- AA.VV., *I bambini del mondo*, Elle, 1990.
- Aime, M., *Eccessi di culture*, Torino, Einaudi, 2004.
- Amselle, J.L., *Logiche meticce*, Torino, Bollati Boringhieri, 1999.
- Barbujani, G., *L'invenzione delle razze*, Milano, Bompiani, 2007.
- Bauman, Z., *Intervista sull'identità*, Bari, Laterza, 2007.
- Carayon, D., *Akili e la grande foresta*, Milano, Jaca Book, 1996.
- Chaouite, A., *Les metteurs en scène de l'interculturel*, «Ecart d'identité» 98 (2001/2001), pp. 42-45.
- Colombo, T. et al., *Un mondo per giocare*, Varese, La Coccinella, 1998.
- Dell'Agnese, E., *Geografia politica critica*, Milano, Edizioni Angelo Guerini, 2005.
- Di Palma, M.T., *Appunti per una geografia interculturale tra ricerca geografica e didattica*, «Bollettino della Società Geografica Italiana», 1 (2008), 2, pp. 483-491.
- Donati, P., *Oltre il multiculturalismo*, Bari, Laterza, 2008.
- Fabietti, U., *L'identità etnica*, Roma, Carocci, 1995.
- Faso, G., *Lessico del razzismo democratico*, Roma, DeriveApprodi, 2008.
- Gallissot, R. et al. (ed.), *L'imbroglione etnico*, Bari, Dedalo, 2001.
- Hall, S., *Identities et cultures*, Parigi, Amsterdam, 2008.
- Hall, S., *Culture, community and nation in identity, authority and democracy. Media and cultural studies*, University of Sussex, 1995.
- Krebs, L. e Cairns J., *Un safari per contare. Impara i numeri viaggiando per la Tanzania*, Milano, Mondadori, 2003.
- Lerner J. E., Kalof L., *The animal text: message and meaning in television advertisements*, «the sociological quarterly», 40 (1999), 4.
- Maalouf, A., *L'identità*, Milano, Bompiani, 2005.
- Malatesta, S., *Multiculturalismo: realtà e risorsa*, in M. Schmidt (ed.), *Geografia a scuola: monti, fiumi, capitali o altro?* Milano, Guerini Scientifica, 2005, pp. 71-79.
- Martegani, F., *Questioni d'immagine*, in E. Squarcina, *Un mondo di carta e di carte*, Milano, Guerini Scientifica, 2007, pp. 161-177.
- Minca, C. e Bialasiewicz, L., *Spazio e politica*, Padova, Cedam, 2004.
- Ondini, V., *Lo scaffale multiculturale*, Milano, Mondadori, 1999.
- Remotti, F., *Contro l'identità*, Bari, Laterza, 1996.
- Roncaglia, S., *Ma che razza di razza è?* Roma, Città Nuova, 2000.
- Santerini, M., *Esperienze per la creazione di una scuola interculturale europea*, «Africa e Mediterraneo», 1 (2006), 55.
- Squarcina, E., *Un mondo di carta e di carte*, Milano, Guerini Scientifica, 2007.
- Vitali, B. ed., *Un libro buono un mondo*, Firenze, Giunti, 1995.

Il tuo primo libro dei bambini di tutto il mondo ()