

Scuola inclusiva



scrivevano i compitini come era prescritto, però sapevano che li stavano costringendo a scrivere delle cose non vere.

C'è da stupirsi che considerassero non vero tutto quello che gli italiani - maestri e non - dicevano loro?

Che attribuissero agli italiani, nella loro fantasia, tutto quello che i testi scolastici addossavano ai loro padri?

Scuole tedesche in Sudtirolo e scuole slave nella Venezia Giulia non sarebbero mai riuscite a suscitare e a diffondere tanto odio per l'Italia quanto ne scaturì dalle scuole italiane, imposte ai bambini di questi territori» (Gatterer 1994, p. 530).

L'illegalità dell'insegnamento pubblico e privato del tedesco, proclamata dal regime fascista, generò il fenomeno delle **Katakombenschulen** ovvero delle **scuole clandestine in lingua tedesca** diffuse soprattutto nella provincia bolzanina e nascoste nei fienili, nelle canoniche, nei masi. Fu il Canonico Michael Gamper, redattore del quotidiano *Volksbote*, ad invitare la popolazione a fare come i **cristiani** e le **cristiane** in tempi di persecuzione, ovvero a 'rifugiarsi nelle **catacombe**'.

L'organizzazione di questa rete di scuole era precisa: mai meno di tre e non più di sei bambini/e per scuola; le lezioni non potevano svolgersi prima delle sette del mattino e mai dopo le sette di sera; il materiale didattico doveva essere ridotto al minimo per nascondere facilmente in caso di ispezioni (perciò i libri spesso presentavano pagine o sezioni strappate). Le/gli insegnanti dovevano attenersi ad un programma stabilito e dovevano altresì possedere grandi doti umane, capaci di trasmettere serenità e pace a scolari e scolare spaventati dalla scuola italiana e dalle perquisizioni fasciste.

KATAKOMBENSCHULEN

Note anche come *Geheimsschulen* "scuole segrete". Istituzione clandestina organizzata in Alto Adige/Südtirol dalla popolazione di lingua tedesca per garantire l'apprendimento del tedesco nonostante i divieti imposti dal governo di Benito Mussolini. Vi aderirono circa 30.000 scolari e scolare. Queste scuole non furono mai totalmente soppresse dal fascismo

Katakombenschulen

Scuola inclusiva



Ottobre 1926

«Rinunciai a quel posto di lavoro [...] per amore e pietà dei bambini del paese. Trenta bambini venivano a casa mia. Le aule erano la cucina, la camera e il giardino. Le lezioni duravano quotidianamente fino alle 9 di sera [...]»

11 maggio 1927

«Il Podestà mi ha convocata [...] a causa delle lezioni di tedesco. Volevo sapere il motivo del divieto. La sua risposta: "La legge lo vieta. Ribellione contro lo stato. Danni ai bambini [...]"

12 e 13 maggio

«Ho continuato a dare lezioni di tedesco senza scrupoli di coscienza...»

14 maggio

«[...] un gruppo di carabinieri [...] Mi hanno urlato contro [...] mi hanno raggiunta e spinta a terra.

Sera: Interrogatorio. Chi mi assume, chi mi paga, a quali bambini insegno e così via. Alle 11 mi hanno portata nello scantinato umido. Mi sono appoggiata al muro umido e freddo fino al mattino. Stanca, esausta» (trad. dell'autrice)

Medit-azione

Immagina che una legge, all'improvviso, stabilisca che non puoi più parlare la lingua che la tua famiglia ti ha trasmesso, che hai imparato dalla nascita e che, sino ad oggi, ha dato voce ai tuoi pensieri.

Immagina che quella lingua sia bandita in tutti i luoghi pubblici: di non poterla approfondire e migliorare a scuola ma nemmeno parlare con i tuoi amici e con le tue amiche a ricreazione.

Immagina che, per via di quella lingua, tu sia discriminato o discriminata, deriso o derisa e maltrattato o maltrattata da altre persone: immagina che ti lavino letteralmente la bocca con il sapone o ti obblighino a stare in piedi sotto il sole cocente per punizione perché l'hai usata.

Come ti sentiresti?

Parlane con la classe e con la tua/il tuo insegnante.

Questo è quanto accaduto qui in Trentino Alto Adige/Südtirol ai/lle parlanti delle comunità linguistiche cimbra e mochena, ladina e tedesca sino a tempi recenti, ed uno dei motivi per cui, ancora oggi, nonostante l'esistenza di leggi di tutela, una parte dei membri di questi gruppi linguistici sono restii ad usare la loro lingua-madre in pubblico.

Scuola inclusiva

2. Scuola che vai, disuguaglianza che trovi

Accade ancora (talvolta anche in Stati o regioni che dispongono di un quadro di tutela) che i gruppi linguistici e culturali dominanti percepiscano le culture e le lingue di minoranza (insieme alle pidgin e alle creole) come **peggiori, imperfette e inadeguate** a far fronte ai bisogni della società. **Considerare la propria cultura come un modello da imitare, emettendo giudizi negativi sulle altre**, rappresenta una forma di **etnocentrismo linguistico/culturale che alimenta la disuguaglianza**.

Il potere delle parole

Etnocentrismo

L'atteggiamento di ritenere il modo di vivere della propria società come il solo umanamente autentico e dunque migliore di quello di altre società che sono perciò emarginate o indotte ad adeguarsi/assimilarsi.



Questo atteggiamento si osserva talvolta anche **dentro la scuola**, cioè in una delle principali istituzioni a cui è delegato il compito di preparare gli individui a partecipare alla vita sociale, politica, economica e culturale di un Paese.

Normalmente **nell'istruzione scolastica si privilegiano la lingua e le culture nazionali o della globalizzazione** ignorando il fatto che, spesso, le classi non sono uniformi e si compongono invece di scolari e scolare, studenti e studentesse madrelingua, bilingue o parlanti lingue storiche di minoranza, pidgin, creole oppure indigene di luoghi altri: idiomi che riflettono a loro volta modi differenti di vedere il mondo (se vuoi sapere di più sul rapporto tra lingua e cultura ti invito a leggere l'area tematica intitolata *Diritti Linguistici*).

Tali scolari e scolare, studenti e studentesse **non hanno** certo **abilità inferiori o un'intelligenza minore dei pari** la cui lingua materna è quella che domina nella scuola ma **per raggiungere gli stessi risultati devono percorrere più strada**: infatti, per apprendere i contenuti delle lezioni devono prima imparare una lingua diversa da quella nativa e familiarizzare con una cultura nuova o in parte differente da quella appresa in casa.

Scuola inclusiva



Per saperne di più. Scuola e comunità afroamericane.

La forte dominanza di alcune lingue e culture nell'istruzione scolastica può alimentare **un atteggiamento ostile verso la scuola** da parte di scolari e scolare, studenti e studentesse che avvertono i loro idiomi e le culture native (cioè ampia parte delle loro identità!) sminuite o ignorate.

Questo fu dimostrato, già negli anni Settanta, da William Labov uno dei maggiori socio-linguisti statunitensi dell'epoca contemporanea.

Lo studioso era perplesso di fronte alle affermazioni della psicologia secondo cui i bambini e le bambine afroamericane parlavano un inglese molto povero nel vocabolario e nella grammatica e, per questo, incapace di far fronte alla comunicazione scolastica e della società americana in genere.

Labov e la sua equipe iniziarono a recarsi nei quartieri delle metropoli a prevalenza afroamericana e rilevarono che, lì, quegli stessi bambini e bambine sapevano esprimersi **con grande proprietà di linguaggio**. L'**Afro-American English/AAE** (la forma inglese usata in quelle comunità), seppur differente dall'inglese standard, era tutt'altro che lacunosa: era molto **ricca** e, addirittura, così **variegata** al suo interno che tra le comunità di parlanti si discuteva su chi meglio rappresentasse l'autentica cultura afroamericana!

Perché allora quei/le giovani, in aula, sembravano non padroneggiare la lingua e non apprendere il contenuto delle lezioni?

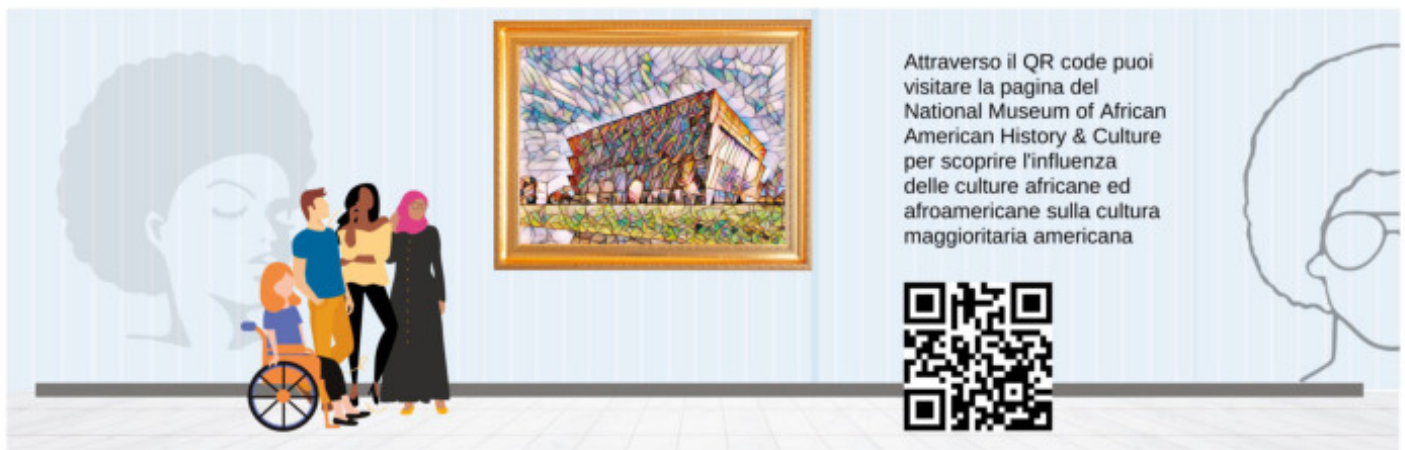
Labov (1972) giunse alla conclusione che il loro atteggiamento dentro la scuola non dipendesse dalle abilità ma dal fatto che **la scuola fosse percepita da loro come uno dei luoghi dove la storia, le lingue e le culture afroamericane erano ignorate (quando non disprezzate)** e dove gli scolari e le scolare, gli studenti e le studentesse afroamericane erano invisibili, oppure, visti come cittadini/e di serie B. Ciò accadeva malgrado la popolazione di origini africane avesse profondamente influenzato la storia politica e civile del Nord America: si pensi alla musica e alla moda ma, soprattutto, **alla lotta per i diritti civili e le libertà!**

In tal modo, **la scuola rifletteva la cultura razzista ampiamente diffusa nella società americana di maggioranza**, ovvero quella bianca benestante.

Il disinteresse per le materie insegnate e le risposte povere e trascurate rappresentavano, da un lato, una forma di **protesta** e, dall'altro, una **chiusura** dettata dal timore che la società maggioritaria, attraverso gli/le insegnanti, entrasse ulteriormente nelle vite degli afroamericani e delle afroamericane, padroneggiandole. Oggi ampia parte della popolazione afroamericana è **biculturale** e cerca di conciliare l'AAE con l'inglese standard. La popolazione maggioritaria americana, dal

Scuola inclusiva

canto suo, informalmente mutua molti atteggiamenti e parole dagli/le African-American ma dentro le scuole e nelle rappresentazioni della 'società americana' continuano a prevalere i tratti culturali dell'America 'dalla pelle chiara'.



Attraverso il QR code puoi visitare la pagina del National Museum of African American History & Culture per scoprire l'influenza delle culture africane ed afroamericane sulla cultura maggioritaria americana

Medit-azione

Immagina di vivere nel paese di **Dovenonso** nel quale i/le **Chissachi** sono la maggioranza e i/le **Chissacosa** (di cui tu fai parte) sono una minoranza.

Immagina che la scuola di Dovenonso, che tu frequenti, impartisca le lezioni solo nella lingua di maggioranza (il **nonsoquale**). Pensi che avresti delle difficoltà nello studio?

Immagina che quella scuola insegni solo la storia dei/le chissachi (le loro guerre, le loro imprese e i loro fallimenti), il diritto e la politica dei/le chissachi, il loro mondo intellettuale e artistico. Come ti sentiresti senza l'opportunità di apprendere (e di far conoscere a compagni e compagne) aspetti della storia, della politica e della cultura dei/le chissacosa?

Ti piacerebbe imparare in aula o dai libri di scuola qualcosa sul tuo popolo?
Saresti maggiormente incentivato/a nello studio?

Pensi che sarebbe importante per la tua identità?
Ritieni che i/le chissachi sarebbero arricchiti dal fatto di conoscere meglio i/le chissacosa?

Parlane con la classe e con la tua/il tuo insegnante.



Scuola inclusiva

Medit-azione

Resta con me ancora per un attimo.

Ora apri i tuoi libri di scuola: quanti riferimenti trovi alle lingue, al passato, alle figure intellettuali, alla letteratura, alle religioni e alle arti di popoli, minoranze e Paesi che non hanno dominato il mondo?

I volumi sui quali studi ti parlano di politici africani come il gigante dell'**anti-apartheid** Nelson Mandela?

Del **movimento Mau Mau** per la **liberazione** del Kenya dall'occupazione inglese?

Del Mahatma Gandhi e della sua **politica della non violenza**?

Dei khudai khidmatgar, il primo **esercito non violento** del popolo pashtun, che contrastò disarmato i britannici?

Di Malcom X, politico attivista per i **diritti civili** delle comunità afroamericane?

Quanti riferimenti trovi al **Viaggio in Occidente della scimmia Sun Wukong** e ai grandi classici cinesi?

A Ibrahim Al Koni, uno dei massimi scrittori di narrativa araba?

Al musicista nigeriano Fela Kuti, promotore del **pensiero panafricano**?

A Django Reinhardt, il più grande jazzista di origini sinte?

Quanti al Corano e al **Ramadam**? Quanti alla **Torah** e allo **Shabbat**?

Quanti alle religioni africane, asiatiche e aborigene?

I volumi che studi trattano delle minoranze presenti nei potenti Paesi che controllano il pianeta?

Della resilienza delle comunità tibetane in Cina, dei sami del nord della Scandinavia? Della minoranza **arbëreshe** che ripopolò, salvando dal degrado, intere aree della Calabria e della Sicilia abbandonate dalla popolazione italiana? Del ruolo delle minoranze linguistiche nell'autonomia del Trentino Alto Adige/Südtirol? Delle raccolte di racconti cimbri di Don Josef Bacher? Delle leggende ladine delle Dolomiti? Della comunità sinta presente in Alto Adige/Südtirol dal 1400?

Ti parlano delle 21 donne italiane (e trentine!) che hanno fatto la Costituzione italiana?

Delle partigiane Ancilla 'Ora' Marighetto e Clorinda 'Veglia' Menguzzato? Delle donne uccise per stregoneria nelle valli trentine e altoatesine/sudtirolesi?

Di Savitribai Phule, considerata la 'madre' del femminismo indiano? Dell'attivista afroamericana Rosa Parks, simbolo del movimento per i diritti civili in America?

Della regina Nzinga che ha guidato il popolo mbundu dell'Angola nella resistenza contro i portoghesi?

Scuola inclusiva

Della formidabile pittrice **inuit** Kenojuak Ashevak?

Di Wangari Muta Maathai, ambientalista keniana, prima donna africana a ricevere il Premio Nobel per la Pace?

Avrai notato che i manuali scolastici sono popolati da grandi re, papi, condottieri, poeti e saggisti, filosofi, politici, rivoluzionari, fisici, astronauti, scienziati ed artisti quasi esclusivamente maschi, bianchi, occidentali e cristiano-cattolici o protestanti.

Confrontandosi con manuali e lezioni che non parlano (quasi) mai di loro, come pensi si sentano i tuoi compagni e le tue compagne di classe membri di minoranze linguistiche o religiose? O italiani/e ma di etnia rom o sinta? Oppure, di origini africane, cinesi, arabe o pakistane? E le tue compagne femmine?

Pensi, inoltre, che studiare su manuali (o seguire lezioni) che richiamano, altresì, le lingue, il passato, le figure intellettuali, la letteratura, le religioni e le arti di popoli, minoranze e Paesi che non hanno dominato il mondo sarebbe interessante (o addirittura utile) per te?

Parlane con la classe e con la tua/il tuo insegnante.

Ti piacerebbe progettare con loro un nuovo percorso didattico o un'attività per sperimentare delle alternative? Non certo per studiare di più ma per studiare diversamente... o, meglio, diversamente!

Hai delle proposte?

3. Avere fiducia nella diversità!

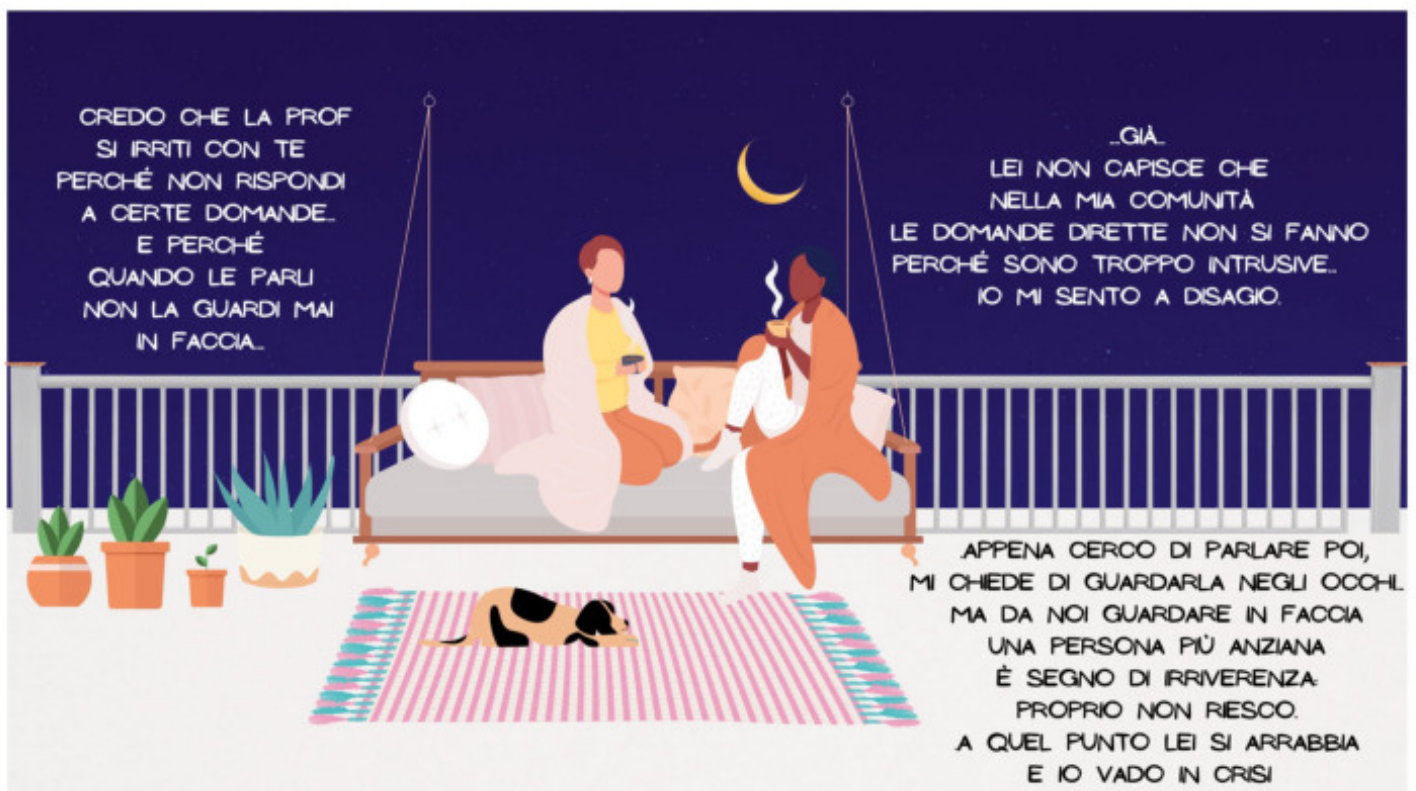
Così come in altri Paesi, anche in Italia la didattica e la vita nella scuola riflettono la cultura di maggioranza, ovvero, l'insieme delle lingue, degli stili di comunicazione e di azione, dei valori, delle norme di comportamento, delle aspettative, delle modalità educative, dei contenuti prevalenti nella popolazione maggioritaria.

E, qui come altrove, **per gli scolari e le scolare, gli studenti e le studentesse di minoranza, questa situazione rischia di creare** ciò che l'antropologia statunitense, già agli inizi del 1900, definì una **discontinuità culturale**, cioè una discrepanza tra le culture minoritarie e la cultura che pervade la scuola, ovvero, quella della maggioranza rappresentata dalla classe media bianca di lingua e origini italiane.

Gli studi antropologici di quel tempo osservarono che, attraverso il loro

Scuola inclusiva

modo di comunicare, pensare e agire, **scolari e scolare, studenti e studentesse di minoranza introducevano a scuola una strepitosa diversità che rischiava, tuttavia, di essere incompresa** dagli/le insegnanti e dal resto della classe e, talvolta, di alimentare divisioni sociali, etniche e di genere. Per questo motivo, la scuola poteva trasformarsi per loro in un territorio sconosciuto e per certi versi ostile, dove **l'incomprensione poteva altresì determinare trattamenti discriminatori.**



Per saperne di più. La native e i nativi americani di Warm Springs.

Nei primi anni Ottanta un'antropologa americana di nome Susan Philips (1983) osservò una certa **discontinuità tra il modo in cui il/le giovani nativi/e americani/e apprendevano il sapere all'interno della riserva di Warm Springs**, dove risiedeva la loro comunità, **e quello invece prevalente nelle scuole da essi/e frequentate fuori dalla riserva.**

In entrambi i contesti vi erano alcune importanti regole da osservare (come il rispetto per la parola delle persone adulte, l'attesa silenziosa del proprio turno, ecc.) ma il **tipo di comunicazione e di trasmissione del sapere** prevalente in aula era quello



Scuola inclusiva

della società maggioritaria anglo-americana: esso s'incentrava sull'insegnante, prevedeva il coinvolgimento (a turno) del singolo alunno o della singola alunna, enfatizzava il lavoro individuale e solo talvolta ricorreva a quello collettivo.

Si differenziava sostanzialmente da quello prevalente nella comunità nativa di quei/le giovani dove, invece, si dava poca importanza al controllo gerarchico da parte delle persone adulte e dove la prestazione del singolo, la competizione e la punizione individuale erano scoraggiate.

Non casualmente, nelle attività scolastiche ordinarie, essi/e erano taciturni e poco produttivi mentre erano invogliati e attivi nei lavori di gruppo, dove prevaleva un **approccio egualitario e cooperativo (ovvero maggiormente in linea con quello prevalente nella trasmissione del sapere dentro la riserva di Warm Springs).**

A tale discontinuità si attribuiva la causa dell'insuccesso scolastico di scolari e scolare, studenti e studentesse di minoranza, e ciò alimentava **l'idea che la loro diversità culturale rappresentasse un problema per essi/e e per la scuola.** La stessa idea, qualche volta, potrebbe avere ingannato anche te facendoti sentire in difetto per via delle tue origini o, al contrario, facendoti credere che le diverse origini di un compagno o di una compagna fossero un ostacolo invece che un'opportunità formativa per entrambi.

Quelle ricerche, tuttavia, furono presto seguite da nuovi studi, i quali dimostravano che in verità **non tutti i gruppi di minoranza presentavano un andamento scolastico negativo** riuscendo invece a gestire brillantemente le discontinuità culturali (Ogbu, 1981, Gibson 1991). Questo perché il rapporto tra le minoranze e la scuola era influenzato, altresì, dalle esperienze quotidiane vissute in aula con il corpo docenti e con il resto della classe. I successi a scuola, pertanto, erano agevolati dalla congiunzione di diversi elementi come un contesto storico-sociale favorevole e buone abilità individuali ma anche il ricorso a lezioni interattive (capaci di mescolare le nozioni con le esperienze personali di scolari e scolare, studenti e studentesse), la fiducia nel fatto che gli/le insegnanti non avrebbero condannato o ignorato le culture di minoranza, la lealtà tra pari... poiché a scuola si è sempre complici! (Erickson 1987). Della **fiducia** reciproca beneficiava tutta la classe! E ciò alimentava un sentimento di amore verso la scuola.

Scuola inclusiva

CURIOSITÀ

Nel lontano 1905 un antropologo di nome Edgar Lee Hewitt rimproverò la scuola americana di non rispettare le culture degli scolari e delle scolare nativi/e americani/e e filippini/e. Secondo Hewitt lo scopo dell'educazione scolastica non era di 'americanizzare' quei/le bambini/e ma di 'produrre americani migliori', 'indiani migliori' e 'filippini migliori' (1905, p. 2). Per questo la scuola doveva essere attenta all'identità etnica di chi la frequentava e alla società. In linea con le idee del suo tempo, tuttavia, egli suggerì tristemente che la soluzione fosse di separare scolari e scolare secondo le loro origini creando così delle classi-ghetto.



4. La scuola degli insiemi e quella delle nuvole

Di scuole se ne sono viste e se ne vedono di tutti i tipi!

La scuola può prendere la forma di una **community language school** sul modello delle **Samstagsschulen** tedesche, organizzazioni (spesso informali) gestite da gruppi di genitori membri di minoranze.

Oppure può essere **nel bosco** (la prima in Europa nacque negli anni Cinquanta in Danimarca, a Søllerød): una pedagogia stimolante ma non innovativa se si considera che in numerose parti dell'Africa le **tree schools** (scuole all'aperto) esistono da sempre.

Può essere altresì **a casa**, secondo il modello dell' **unschooling** o **homeschooling** (nato negli anni Settanta, negli Stati Uniti, come una provocatoria alternativa al tipo di scuola allora prevalente, basato su un apprendimento meccanico e percepito come opprimente: volto a rendere alunni ed alunne degli 'obbedienti impiegati').

A volte è anche **in strada** (**street classes**) per avvicinarsi ai figli e alle figlie di famiglie meno abbienti o ai ragazzi e alle ragazze che dalla scuola ufficiale se ne sono andati o sono stati allontanati.

Può essere **indigena** come quella della comunità brasiliana **xacriabá** dove, all'ombra di una grande struttura in legno con il tetto in paglia, insegnanti indigeni/e valorizzano la cultura nativa e, al contempo, preparano i/le giovani al mondo del lavoro fuori dalla riserva, cioè quello

Scuola inclusiva

'dei bianchi'.

Può essere **libertaria** sul modello della **Summerhill School**, fondata nel Regno Unito nel 1921 e organizzata secondo un principio democratico che riconosce ai/lle frequentanti la capacità di decidere individualmente e collettivamente come, quando, cosa, dove e con chi imparare, condividendo le scelte riguardanti gli ambiti organizzativi.

Eppure, pensando alla scuola, l'immagine che più spesso viene in mente è quella della scuola dove ti trovi tu ora, cioè quella statale frequentata dalla società maggioritaria euro-americana: una **scuola di mattoni** dove, una volta entrate, le **classi** (ben distinte) si dividono in **aule** (altrettanto ben separate) senza possibilità di mescolarsi sino al momento della ricreazione o dell'uscita.

Classi e aule dai **confini solidi e impermeabili** che (ci dice Leonardo Piasere, 2010) funzionano **come gli insiemi di matematica**

dove ogni elemento (esattamente come ciascun alunno o alunna, studente o studentessa) è **dentro oppure fuori** e non può passare liberamente dall'insieme (o dall'aula) A all'insieme (o aula) B, oppure, dall'insieme (o classe) II all'insieme (o classe) III.



E questa scuola non è solo un luogo **costruito** e **organizzato secondo l'insiemistica** ma, spesso, è anche un luogo **dove si pensa e si agisce secondo la teoria degli insiemi!**

Salvo eccezioni (come la recente introduzione del **Content and Language Integrated Learning - CLIL**) le discipline sono scrupolosamente programmate e nettamente differenziate, così come ben separati sono i ruoli (da una parte chi impara, dall'altra chi insegna).

Forse anche per questo motivo concetti che rimandano a 'cose che si mescolano', che scavalcano i confini, che invertono i ruoli (affascinano ma al contempo) spaventano molto questa scuola.

L'idea di classi aperte, di discipline che si mischiano, di lezioni che lasciano spazio al teatro o si spostano in un parco, del contributo **grecoarabo** (e non solo greco!) alla teoria dei numeri, di quello **grecoaustraliano** (e non solo greco!) all'astronomia, di quello **grecoindianoafricanoasiatico** (e non solo greco!) alla democrazia, poco concilia con la 'scuola degli insiemi', eppure, riflette più realisticamente **il modo disordinato e fluido in cui le persone pensano e agiscono nella realtà...** e ad insegnarcelo, già negli anni Sessanta, fu Lotfi Asker Zadeh: nientemeno che un matematico persiano!

Scuola inclusiva



Per saperne di più. Pensare 'per contenitori'.

Un esempio interessante di **come si pensa** e **si insegna** dentro questa scuola (cioè 'per confini fissi e ben definiti') è offerto dallo **studio della geografia** (e in parte anche della storia) attraverso le **mappe politiche**: cioè, attraverso una rappresentazione dello spazio e degli elementi a suo interno che li raffigura precisamente delimitati e bidimensionali (su una superficie piana, senza alcuna profondità).

Guardando ad una mappa politica, ciascuno Stato del mondo risulta ben contornato, colorato in modo uniforme e, normalmente, di un colore che (unito alla linea di confine) serve a distinguerlo nettamente dagli altri (Piasere 2012).

A queste illustrazioni, spesso, altre immagini fanno da corollario ovvero **(i)** i simboli associati a ciascuno spazio: una bandiera, una moneta; **(ii)** una capitale dove risiedono poteri ufficiali che prendono decisioni e dettano regole omogenee e valide su tutto quel territorio, dal centro sino ai suoi confini (e che, di lì ad un metro, perdono il loro valore vincolante!); **(iii)** i segni grafici legati ad una lingua cioè quella ufficiale; **(iv)** i simboli di una religione (Kilani 1994; Piasere 2012).



Scuola inclusiva



Siamo stati abituati a pensare in questo modo fin da piccini/e quando genitori e insegnanti ci offrivano esercizi di pre-grafia nei quali dovevamo zelantemente colorare 'senza uscire dai bordi' figure dai contorni netti e ben definiti rispetto allo spazio circostante.

Questa **logica** (detta **binaria**) contribuisce a creare nella mente **un'immagine uniforme dello spazio circostante** (il quale, invece, nella realtà è meravigliosamente vario!), **un'idea omogenea di chi lo popola** (quando, in verità, nessun individuo è uguale ad un altro!) e **l'impressione di vivere dentro confini territoriali fissi e solidi** (che, realmente, nella maggior parte dei casi nemmeno si vedono!).

Leonardo Piasere (2012) osserva che **questo tipo di rappresentazione del mondo** si è sviluppata durante l'Ottocento proprio in coincidenza con tre eventi: la nascita della **scuola moderna**, l'uso dell'**insiemistica** in matematica e l'**affermazione degli Stati nazionali** ancora oggi diffusi in Europa!

Secondo una LOGICA BINARIA

Un elemento **appartiene o non appartiene** all'insieme.
Ciò che **non è dentro** è reputato **fuori** e, spesso, **fuori dall'ordine delle cose**



Nella scuola
lo scolaro o la scolara
è o non è
in una classe/aula



Nello Stato nazione
un individuo
è cittadino
o non è cittadino
(cioè, è straniero).

Non è un caso, quindi, se questo modo di **mettere in ordine il mondo** per semplificarne la comprensione è prevalso **nella cultura maggioritaria occidentale**. Il linguista George Lackoff (1998) lo descrive secondo la **metafora del contenitore** fatto di solide pareti e vuoto al suo interno, pronto per essere riempito purché di **oggetti con le stesse identiche caratteristiche**.

Scuola inclusiva



Per saperne di più. Le nuvole nella testa (e non il contrario).

Prima della nascita **degli Stati nazionali** il mondo non era ordinato (e raffigurato) secondo la logica binaria delle mappe politiche, bensì secondo quella **prototipica** che troviamo forse meglio tradotta nelle **mappe fisiche** dove i confini degli Stati pre-nazionali e degli imperi non consistevano in marcate linee nere bensì in **frontiere**: i loro limiti territoriali erano, cioè, **ampie fasce che potevano sovrapporsi e sfumarsi l'una nell'altra**. Per questo, a quel tempo, pensare alle catene montuose come a confini fisici era fuorviante... poiché le montagne sono sempre state luoghi di incontro tra società e non invece barriere che le separano.

Stando a quanto ci dicono scienziati e scienziate contemporanei, però, **questo modo di organizzare il mondo è ancora quello ampiamente usato dagli esseri umani nelle loro attività quotidiane extra-scolastiche**.

Le categorie a cui uomini e donne normalmente ricorrono, dunque, non assomigliano ai rigidi contenitori inculcati a scuola, quanto piuttosto a delle **soffici e vaporose nuvole** che sfumano l'una verso l'altra (Hofstadter 1996; Piasere 2012).

Diversamente da un contenitore pensato per contenere solo elementi uguali, **in una nuvola possiamo trovare elementi uguali ma anche**, più semplicemente, **elementi simili**, cioè accomunati da alcuni tratti soltanto.

Al suo **centro** si colloca l'elemento che funge da **prototipo** (cioè da modello ideale) mentre nel suo **alone** si trovano quelli **affini** (che a loro volta possono anche rappresentare i prototipi di altre nuvole).

Per questo **di certi elementi si può dire che appartengano a più di una nuvola**.

Un'abitazione con un tetto e delle pareti in muratura può essere considerata 'più casa' di una roulotte o di una tenda. Queste ultime hanno delle caratteristiche che l'abitazione in muratura non possiede ma anche alcuni elementi in comune con essa (ad esempio, un tetto o la funzione svolta). Appartengono, quindi, alle categorie di cui rappresentano dei prototipi ma rientrano altresì in una zona limitrofa del concetto-nuvola di 'casa'

nuvola nuvola nuvola

Scuola inclusiva

Secondo una LOGICA PROTOTIPICA

Le categorie **sfumano** l'une nelle altre senza una regola precisa
cosicché **ciascuna categoria** può includere una **molteplicità di elementi**
non necessariamente uguali.



Google maps personalized under principles of fair use

In una mappa politica
il dialetto romagnolo di Rimini
e l'argot parigino
costituiscono due diverse lingue
(italiano e francese)
mentre in quella fisica
appaiono come una catena
di piccole variazioni
che si sviluppano su unicum,
su una linea immaginaria
che parte da Rimini, attraversa
la Val Padana, le Alpi Occidentali,
la Savoia, la Borgogna e così via
fino a Parigi oltrepassando fiumi
e valicando montagne (Piasere
2012).



Medit-azione

Sapresti ripensare la tua scuola (o alcuni aspetti di essa) secondo una logica prototipica?
Come sarebbe?

Ritieni che potresti proporre e realizzare la tua idea con compagni/e e insegnanti?

Parlane con la classe e con la tua/il tuo insegnante. Se può aiutarti, a seguire trovi le due logiche raffigurate secondo le citate metafore.

Scuola inclusiva

METAFORA DEL CONTENITORE



$A = a$
tutto ciò che non è 'A'
non rientra in
quella categoria/contenitore
cioè è escluso.

Solo ciò che ha tetto, fondamenta e
pareti in muratura
appartiene all'insieme 'casa'.
Il resto è escluso.

METAFORA DELLA NUVOLE



$A = +/- A$
nella nuvola rientra sia il prototipo 'A'
che tutto ciò che è 'più o meno A'.

Un'abitazione con tetto, fondamenta e
pareti in muratura può essere 'più
casa' di una roulotte o di una tenda,
le quali differiscono in
alcune caratteristiche.

Poiché, tuttavia, esse hanno altresì
degli elementi in comune con il
prototipo 'A', possono considerarsi
'(quasi)casa' o comunque 'luoghi
dell'abitare'.

5. Reinventare la scuola... inclusiva!

Le potenziali difficoltà incontrate da uno scolaro o scolaro, da uno studente o studentessa nel raggiungimento degli obiettivi scolastici possono avere conseguenze più gravi di un debito formativo a fine anno. Al termine degli studi, infatti, esse possono determinare **l'esclusione del suo contributo alla vita civica, politica ed economica della società** in cui vive: la conoscenza, si sa, è essenziale per partecipare al progetto di costruzione o miglioramento di un Paese!

A ricordacelo fu, tra gli altri, l'**ex presidente della Repubblica Luigi Einaudi** quando nella sua opera intitolata *Prediche inutili* (1955) scrisse «**Prima conoscere, poi discutere, poi deliberare**». Egli si riferiva al lavoro del legislatore ma il suo monito valeva anche per cittadini e cittadine e, quindi, è valido altresì per scolari e scolare, studenti e studentesse. **Conoscere/conoscersi** serve loro per **confrontarsi** e **pronunciarsi** sulla qualità delle leggi e delle politiche che li/le riguardano, **proponendo soluzioni** capaci di migliorarle in direzione di un crescente rispetto per i diritti umani e le libertà fondamentali.

L'approccio etnocentrico alla conoscenza che pervade la scuola italiana aumenta il rischio di esclusione dalla società di coloro i/le quali partono

Scuola inclusiva

svantaggiati/e e non sempre riescono a recuperare. Gli effetti negativi di questo approccio, tuttavia, si estendono alla società nel suo insieme poiché essa **funziona come un ecosistema dove maggiore è la biodiversità, maggiore è la possibilità di sopravvivenza**, e dove gli organismi viventi sono in simbiosi poiché lo squilibrio porta a gravi reazioni a catena che possono compromettere il bene di tutti. Comprendi allora che l'educazione scolastica diviene una delle componenti **abiotiche** di questo particolare ecosistema: l'equivalente della luce, dell'acqua, dell'aria necessarie per consentire la vita di tutti gli organismi.

Per questo motivo **il diritto all'educazione (così come il diritto all'acqua) è oggi garantito universalmente** da numerosissimi strumenti internazionali, europei e statali. E sin dal 1948 essi ci dicono che **l'educazione deve essere inclusiva!**

L'espressione inglese **inclusive education** ricorrente in quei documenti inerisce due ambiti cruciali: l'accessibilità e l'identità. In primis la scuola inclusiva deve rispondere all'urgenza di rendere l'educazione e le strutture scolastiche **accessibili** a scolari e scolare, studenti e studentesse con disabilità. In secondo luogo, la scuola inclusiva deve saper **rafforzare l'identità personale di ciascuno/a** insegnando a far **convergere e convivere pacificamente differenti pensieri e visioni**.

In che modo? Aiutando le persone ad accettare l'idea che, poiché la loro interpretazione delle diverse situazioni è radicata nella loro vita, nella storia e nelle consuetudini della loro comunità (cioè nella loro visione del mondo!), nessun individuo o gruppo detiene l'unica risposta ai problemi e, dunque, per ogni problema può esserci più di una soluzione: conoscere e conoscersi serve a trovare quella migliore per tutti/e (**UNESCO 1995**, vedi oltre). Da qui l'importanza di linguaggi, azioni, attività e manuali inclusivi.

ABIOTICO/A

Componente di un ecosistema che non ha vita nel senso biologico del termine. Si contrappone alla componente "biotica" o anche biologica ovvero vivente

UNESCO

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Fu istituita a Parigi il 4 novembre 1946. Nacque dalla consapevolezza che politica ed economia non bastavano a garantire la pace e che questa doveva invece costruirsi attraverso l'educazione, la scienza e la cultura. Esse avrebbero dovuto costituire le fondamenta della giustizia, dei diritti dell'essere umano e delle libertà fondamentali riconosciuti a tutti i popoli, senza distinzione



Attraverso il QR code puoi visitare la pagina web dell'UNESCO

Il potere delle parole

Educazione inclusiva

È quella che rispetta, sostiene e valorizza le specificità di tutti e tutte: scolari e scolare, studenti e studentesse, di maggioranza e di minoranze etniche e linguistiche, persone di qualsiasi orientamento sessuale, ricche e povere, residenti in città o nelle aree rurali, persone affette da malattie, persone con disabilità e persone con difficoltà di apprendimento, giovani e adulte.



Scuola inclusiva

SPORT L T R E

Ti sei mai chiesto o chiesta perché a scuola esista una materia chiamata **educazione motoria** e non, invece, **sport** (malgrado, talvolta, le due cose sembrano coincidere)?

Accade perché l'educazione motoria è un campo diverso dallo sport scolastico competitivo, il quale è normalmente riservato all'élite di talentosi scolari e scolare, studenti e studentesse con un alto potenziale di successo, e non concede spazio, invece, a quelli/e con bisogni speciali o non interessati a competere e trionfare o sull'orlo dell'esclusione o a quelli/e in cui lo sport non è culturalmente radicato. A lungo, in Italia, la meglio nota 'ora di ginnastica' a scuola ha evocato le immagini del video *Love Lost* della band The Temper Trap, dove un gruppetto di giovani scolari si cimentano in una corsa campestre che richiama il temuto Test di Cooper (sulla massima distanza compiuta in 12 minuti di corsa)... con la conseguenza che molti e molte (oggi ci ridono sopra ma) allora umiliati l'hanno odiata.



Le scuole e i/le loro insegnanti di educazione motoria, oggi, godono di una certa autonomia nella scelta delle attività da includere nella materia, dei tempi dedicati a ciascuna di esse e dei modi in cui organizzarle ed insegnarle.

La loro capacità di fare bene può incidere molto sull'identità di scolari e scolare, studenti e studentesse, sulle loro emozioni e sulle loro scelte future di svolgere un'attività fisica e avere stili di vita sani e attivi.

L'insegnante di educazione motoria che si impegni per l'equità e l'inclusione dovrebbe provare a superare la vecchia idea di selezionare 'i più bravi e le più brave' perché abbiano successo, pensare che non esistono persone 'standard' e tentare di proporre, invece, attività motorie nelle quali ognuno possa emozionarsi positivamente per il fatto di sentirsi capace.

La sfida per ogni scolaro e scolaro, studente e studentessa diviene, allora, migliorare sé stesso o sé stessa (anche imparando da chi sta intorno) e non, invece, essere migliori in termini assoluti. L'elogio dell'insegnante dovrebbe essere per i loro tentativi di utilizzare vecchie e nuove abilità, e non per le loro vittorie.

Scuola inclusiva

IL DIRITTO ALL'EDUCAZIONE INCLUSIVA IN ALCUNI IMPORTANTI DOCUMENTI INTERNAZIONALI



L'articolo 1 della [UNESCO Convention against discrimination in education](#) (Convenzione contro la discriminazione nell'educazione scolastica), del 1960, precisa: «[...] the term 'discrimination' includes any distinction, exclusion, limitation or preference which, being based on race, colour, sex, language, religion, political or other opinion, national or social origin, economic condition or birth, has the purpose or effect of nullifying or impairing equality of treatment in education».

L' articolo 5 afferma: «education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms; it shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace [...] it is essential to recognize the right of members of national minorities to carry on their own educational activities, including the maintenance of schools and [...] the use or the teaching of their own language [...]».

L'articolo 2 della [Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities](#) (Dichiarazione dei diritti delle persone appartenenti a minoranze nazionali o etniche, religiose e linguistiche) del 1992 recita: «States should take appropriate measures so that, wherever possible, persons belonging to minorities may have adequate opportunities to learn their mother tongue or to have instruction in their mother tongue.

States should, where appropriate, take measures in the field of education, in order to encourage knowledge of the history, traditions, language and culture of the minorities existing within their territory. Persons belonging to minorities should have adequate opportunities to gain knowledge of the society as a whole»



Scuola inclusiva



La **UNESCO Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy** (Quadro di azione sull'educazione alla pace, ai diritti umani e alla democrazia) del 1995 recita: «Education must develop the ability to recognize and accept the values which exist in the diversity of individuals, genders, peoples and cultures and develop the ability to communicate, share and co-operate with others. The citizens of a pluralist society and multicultural world should be able to accept that their interpretation of situations and problems is rooted in their personal lives, in the history of their society and in their cultural traditions; that, consequently, no individual or group holds the only answer to problems; and that for each problem there may be more than one solution. [...] Thus education must reinforce personal identity and should encourage the convergence of ideas and solutions which strengthen peace, friendship and solidarity between individuals and people»

L'articolo 24 della **UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities** (Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità) del 2006 recita: «States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning directed to: the full development of human potential and sense of dignity and self-worth, and the strengthening of respect for human rights, fundamental freedoms and human diversity; the development by persons with disabilities of their personality, talents and creativity, as well as their mental and physical abilities, to their fullest potential; enabling persons with disabilities to participate effectively in a free society»



L'articolo 15 della **United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples** (Dichiarazione ONU dei diritti dei popoli indigeni) del 2007 recita: «Indigenous peoples have the right to the dignity and diversity of their cultures, traditions, histories and aspirations which shall be appropriately reflected in education [...]»



Scuola inclusiva

6. Un velo di...

Una scuola che adotta manuali e sviluppa progetti didattici volti all'inclusione dimostra **intelligenza emotiva** ovvero capacità di valorizzare tutte le galassie dell'universo scolastico compresa quella educativa e dunque **fondere il quoziente intellettuale con virtù come il rispetto per i valori costituzionali, l'empatia, l'attenzione e la curiosità verso tutti e tutte**. Questa scuola, tuttavia, deve essere **attenta a non contraddirsi**. Ti chiedi in che modo potrebbe accadere? Promuovendo l'inclusione nella teoria ma smentendola nella pratica, cioè insegnando alle sue classi l'importanza di costruire una società inclusiva ma senza impegnarsi a realizzare l'inclusione nella vita scolastica di tutti i giorni.

Un esempio controverso di inclusione nelle scuole registrato in diversi Paesi d'Europa riguarda la (im)possibilità di indossare il velo per scolare, studentesse e insegnanti le cui religioni o culture lo prevedono.

Per saperne di più. Tante teste, tanti veli.

L'obbligo o il divieto di indossare il velo si lega a ragioni politiche ed economiche (di mobilità sociale), non a qualche tipo di arretratezza che vedrebbe le società non-occidentali e musulmane ad uno stadio meno avanzato/civilizzato dell'evoluzione culturale umana. Non dimentichiamo che la storia va sempre letta secondo il **principio dell'adattamento sociale** e non, invece, dell'evoluzionismo culturale. Il velo affonda le sue radici in tempi remoti. Ad utilizzarlo per prime sono state le società del deserto che ancora ricorrono ad esso (a prescindere dal sesso) come un **efficace strumento per regolare la temperatura corporea** in un clima dove l'inversione termica tra il giorno e la notte è molto forte ed è quindi necessario riparare il capo dall'aggressività dei raggi solari diurni, e dal freddo notturno. Nel corso del tempo, tuttavia, il velo è divenuto altresì **l'accessorio di un vestiario femminile**. Noi lo associamo alla religione musulmana ma, ben prima delle **musulmane**, lo hanno indossato le donne **cristiane** e **zoroastriane**. Queste tre culture religiose, infatti, e non solo esse, hanno visto nel velo una delle espressioni della **modestia femminile**, considerata una virtù.

Quando i poteri musulmani sono giunti a dominare il Medio Oriente e il nord Africa, il velo è divenuto un **precetto religioso** applicato dalle corti mogul ed ottomane ma vincolante solo per le **donne aristocratiche**. Come in molte altre società di tipo gerarchico, però, le donne meno abbienti e con maggiori aspirazioni di mobilità



Scuola inclusiva

sociale hanno iniziato ad **emulare** quelle delle classi più agiate e così, in quelle regioni, il velo è lentamente divenuto un elemento ricorrente dell'abbigliamento femminile tout court. Le donne che potevano permettersi il velo (poiché non lavoravano in ambiti dove esso era d'impaccio allo svolgimento dei mestieri) lo indossavano.

Il velo è stato però aggredito quando tra il 1800 e il 1900 gli imperi aristocratici musulmani sono caduti sotto il potere dei **regimi coloniali d'Europa** che lo consideravano un **accessorio 'arretrato'** malgrado molte donne ancora lo indossassero anche in diverse regioni del sud Europa, tra cui l'Italia.

A partire dagli anni Venti fino agli anni Sessanta del 1900 quei regimi coloniali (francesi e poi inglesi) sono divenuti il simbolo del potere che ha spinto le donne della middle-class musulmana a **scoprire il capo**. Intorno agli anni Cinquanta pochissime indossavano il velo nei luoghi pubblici e le immagini che illustrano le fabbriche del tempo le ritraggono senza.

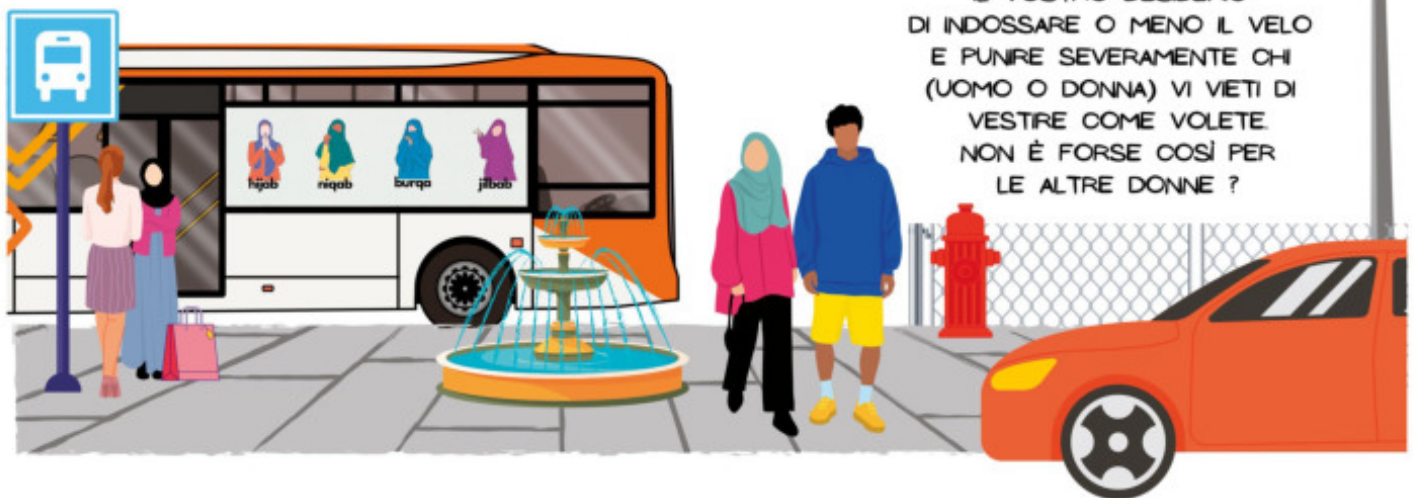
La **recessione economica** che negli anni Settanta e Ottanta ha portato gran parte dei Paesi del mondo sull'orlo della crisi, però, ha segnato **un nuovo cambiamento**. La condizione economica mondiale imputata all' 'occidentalizzazione dell'economia' ha determinato un desiderio sempre minore di emulare i modi occidentali. Nel frattempo, l'Iran, l'Arabia Saudita e alcuni altri Stati del Golfo, in cerca di una rinnovata identità politico-religiosa (in risposta al periodo coloniale dominato dalle influenze europee) hanno **ristabilito l'obbligo per le donne di indossare il velo** promuovendo, peraltro, alcune forme di copertura del viso integrale come il burqa. In quelle regioni, dunque, il velo è divenuto uno **strumento di controllo della vita delle persone** da parte delle autorità: la sua imposizione va interpretata come una **forma politica (non religiosa) di esercizio del potere** a cui oggi molte donne, giovani e anziane, credenti o atee, praticanti o meno, si stanno strenuamente opponendo per rivendicare libertà da un'inaccettabile ingerenza dello Stato nella loro vita personale, nella sfera privata e pubblica, nelle loro decisioni. È davanti ai nostri occhi quanto da mesi accade in Iran (e non solo).

Contrariamente all'opinione comune la 'ribellione al velo' di quelle donne è **sostenuta anche da molti uomini** contrari all'oppressione dei regimi totalitari e anch'essi sottoposti a rigide regole sull'abbigliamento come, ad esempio, il divieto di indossare in pubblico pantaloncini corti e t-shirts con disegni o scritte che richiamano le 'mode occidentali'. Essa, tuttavia, **non rappresenta un rifiuto del velo tout court quanto piuttosto una resistenza alla sua imposizione e una rivendicazione del diritto di scegliere liberamente e intimamente se indossarlo o meno**.

Questo stesso diritto, però, è rivendicato da moltissime donne in **Europa** dinnanzi ad

Scuola inclusiva

un'imposizione di segno opposto, ovvero quella di togliersi il velo nei luoghi pubblici, nelle scuole e al lavoro. Si tratta di un obbligo **prescritto**, questa volta, **da Stati (sedicenti) democratici e liberali** i quali, ritenendo (in via pregiudizievole) che il velo rappresenti **universalmente** il simbolo della dominazione maschile e dell'impotenza femminile nel mondo musulmano, attuano lo **'svelamento'**. Così facendo, tuttavia, essi **ignorano le voci delle molte donne che rivendicano il diritto di indossare il velo** quale **libera scelta e simbolo di identità**, cioè, di un modo di rivolgersi al resto del mondo (Alvi 2013). Al contempo, non sembrano preoccuparsi del fatto che 'svelare' quelle donne implica sovente **escluderle ulteriormente dalla partecipazione alla vita pubblica**, poiché senza di esso rifiutano di uscire e rendersi partecipi della società.



Medit-azione

Il divieto preconcepito di indossare il velo nelle scuole nega a scolare, studentesse e insegnanti molti diritti e non uno soltanto. Sapresti indicarne qualcuno?

Immaginare come ti sentiresti se ti imponessero un divieto (equivalente) di indossare i simboli religiosi o culturali della tua comunità, potrebbe aiutarti.

Parlane con la classe e con la tua/il tuo insegnante.

Scuola inclusiva

6.1 Orientamenti statali sull'uso del velo a scuola

Diversi Stati europei vedono nel principio del secolarismo una giustificazione **per limitare o negare il diritto** delle scolare, delle studentesse e delle insegnanti **di indossare il velo a scuola** (e, in verità, anche in altri ambiti come quello lavorativo e negli spazi pubblici). Nel 2003 in **Francia** la **Commission Stasi (2003)** ha proibito l'uso di simboli religiosi appariscenti nelle scuole di primo e secondo grado, e consentito alle istituzioni scolastiche di vietarli per questioni di sicurezza e per garantire 'la pace sociale interna'. Solo un anno più tardi è stata emanta la **Loi 2004/228 – encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics** (sovrintendere, in applicazione del principio di laicità, all'uso di segni o abiti che manifestino un'appartenenza religiosa nelle scuole pubbliche, nei collegi e nelle scuole superiori). Nel 2005 il Consiglio di Stato e la Corte di Cassazione francesi hanno condannato alcune studentesse per essersi rifiutate di togliere il velo in aula infrangendo il divieto legislativo: un divieto che esse, a malincuore, percepivano come un umiliante abuso. Nel 2012, il Ministro francese dell'educazione Luc Chatel ha emanato una circolare in base alla quale, in virtù del **principio di neutralità** vigente nelle scuole e nei servizi pubblici, poteva essere proibito ai genitori che accompagnavano le classi nelle gite scolastiche di manifestare le loro fedi religiose attraverso simboli o discorsi (il divieto è stato ammorbidito un anno più tardi). Laddove non esistano espliciti divieti a livello statale e sia invece concesso alle istituzioni scolastiche un **grado di discrezione**, si osservano ugualmente severe restrizioni o situazioni non uniformi e contraddittorie come nel caso del **Belgio**. Nel 2013 la comunità fiamminga ha vietato l'uso del velo nelle sue scuole ma il tribunale (pur senza aver abolito la proibizione generale) ha respinto il ricorso di una scuola del Comune di Maasmechelen contro alcune studentesse che avevano violato il divieto concedendo loro un'esenzione (Goedgebeur 2018). Successivamente a tale decisione, il Comune di Ghent ha consentito l'uso del velo nelle sue scuola pubbliche. Nel mentre, tuttavia, il Segretario di Stato belga per le Pari Opportunità affermava che il velo non doveva essere indossato. Nel 2019, ancora, il Tribunale di Leuven, nonostante il bando generale, ha riconosciuto ad una ragazza il diritto all'uso del velo a scuola.

SECOLARISMO

Neutralità religiosa di uno Stato, spesso sancita nel suo ordinamento giuridico

Scuola inclusiva



6.2 L'orientamento dell'Europa sull'uso del velo a scuola

Secondo l'articolo 2 del [Treaty on the European Union \(Trattato dell'Unione Europea\)](#) tra i valori fondamentali dell'Unione (oltre a libertà, democrazia, uguaglianza, rispetto per la dignità umana, per i diritti umani e per i diritti delle minoranze) compaiono la non discriminazione, la giustizia, la parità tra donna e uomo, e il **pluralismo**. Eppure, molte organizzazioni denunciano in Europa un crescente **sentimento islamofobico** che si ripercuote prevalentemente sulle donne proprio per il fatto che esse, indossando i loro simboli religiosi, divengono bersagli più visibili.

L'articolo 9 comma 1 della [European Convention on Human Rights \(Convenzione europea per i diritti umani\)](#) del [Council of Europe \(Consiglio d'Europa\)](#) è la previsione più rilevante in tema di diritto al velo. Esso stabilisce la **libertà di pensiero, coscienza e religione** e protegge tanto il diritto di **cambiare fede** quanto quello di **manifestare liberamente il proprio credo** attraverso i culti, l'insegnamento, la pratica e l'osservanza dei suoi precetti: comprendi come in questa ampia tutela ricada altresì il diritto di indossare gli abiti e i simboli religiosi.

Scuola inclusiva

Tale diritto, tuttavia, **non è assoluto** e il comma 2 dello stesso articolo 9 prevede la **possibilità di circoscriverlo** per ragioni di ordine pubblico, di pubblica sicurezza, e per questioni di salute e morale: **solo a patto, però, che tali restrizioni siano 'necessarie in una società democratica'!**

Anche la legislazione dell'Unione Europea e in particolare il **Charter of Fundamental Rights of the European Union** (Carta dei Diritti Fondamentali dell'UE), oltre ad affermare il diritto di non discriminazione, proclama la **libertà di pensiero, coscienza e religione** (art. 10) e il **diritto alla diversità culturale** (art. 22).

Malgrado questa bella cornice, però, la giurisprudenza della Corte europea ha quasi sempre visto nel **secolarismo** un valido **argomento per limitare l'uso del velo e di altri simboli sacri nelle scuole.**

Nel caso **Leyla Sahin v. Turkey** (ECtHR 2005), il dovere dello Stato di garantire la neutralità e l'imparzialità è stato accettato come una giustificazione valida per vietare alle studentesse di indossare il velo nelle università. In un altro caso, **Dahlab v. Switzerland** (ECtHR 2001) la Corte ha considerato legittimo il divieto di indossare il velo imposto ad una insegnante affermando che quel simbolo avrebbe potuto influenzare le opinioni delle classi della primaria dove ella insegnava.



Scuola inclusiva

6.3 Cosa dicono le donne che indossano il velo?

I pochi casi giunti davanti ai tribunali non rendono la **reale dimensione del fenomeno** che si può cogliere, invece, fuori dalle corti, nei **reports** e nelle **testimonianze** delle molte donne discriminate per il fatto di indossare il velo (anche dove non c'è divieto) le quali raccontano ma non denunciano poiché **rassegnate all'idea che non ci sia soluzione**. Quanto il bando del velo (veicolando un messaggio di 'inadeguatezza') possa alimentare l'islamofobia e il pregiudizio verso le persone musulmane è ancora oggetto di scarsa attenzione, così come lo è **l'impatto emotivo** del divieto sulle scolare, le studentesse, le insegnanti e più in genere sulle donne musulmane. Un primo survey condotto da **Human Rights Watch** del 2009 ha però svelato sentimenti di **alienazione, disagio e profonda insicurezza** nelle insegnanti a cui, dopo anni di libertà, la Germania ha proibito il velo – un divieto poi rimosso (H.R. Watch 2009). Chi mai, prima di quell'indagine, aveva immaginato che il divieto di indossare il velo per una donna che desiderava portarlo potesse essere doloroso quanto l'obbligo di indossarlo per colei che non lo desiderava? Dal survey è emerso altresì che, poste di fronte al bando, le donne preferiscono cambiare professione ma spesso senza possibilità reali di un nuovo impiego e dunque ritrovandosi fuori dal mercato del lavoro con le conseguenze di una ridotta indipendenza economica (H.R. Watch 2009). **La marginalizzazione** (diretta o indotta) delle donne che indossano il velo **si traduce nel mancato contributo alla società** che esse potrebbero dare come cittadine capaci, formate e qualificate.



Riepilogo

L'ordinamento fascista agì sulle minoranze con **azioni assimilazioniste** che smantellarono le loro culture, i loro simboli e istituzioni come le loro **scuole**. La Legge Corbino del 1921 e La Riforma Gentile del 1923 sono esempi del violento processo di **italianizzazione** intrapreso dal regime.

Molte famiglie di lingua tedesca dell'Alto Adige/Südtirol, però, **resistettero** alla politica scolastica fascista scegliendo di mandare i loro figli e le loro figlie alle **Katakombenschulen** ovvero le **scuole clandestine in lingua tedesca**.

Considerare la propria lingua e, più in genere, la propria cultura come un modello da imitare ed emettere giudizi negativi sulle altre, rappresenta una forma di **etnocentrismo linguistico/culturale**. Quest'ultimo **alimenta la disuguaglianza**.

Questo atteggiamento, talvolta, si osserva anche dentro la scuola laddove essa privilegia la lingua e le culture nazionali o della globalizzazione, ignorando l'eterogeneità di scolari e scolare, studenti e studentesse, insegnanti. Esso può determinare, a sua volta, un **atteggiamento ostile da parte di chi si sente discriminato per questo**.

Si definisce **discontinuità culturale** la discrepanza tra le culture minoritarie e la cultura che pervade la scuola, ovvero, quella della maggioranza (normalmente rappresentata dalla classe media bianca). A causa di essa, la scuola può trasformarsi in un **territorio sconosciuto e ostile** per scolari e scolare, studenti e studentesse di minoranza, i quali finiscono col percepire la loro diversità culturale come un **problema** per loro stessi e per la scuola. Non per questo, tuttavia, tutti i gruppi di minoranza presentano un andamento scolastico negativo riuscendo invece a raggiungere **importanti successi scolastici**.

Il **successo scolastico**, infatti, dipende **(i)** dalle circostanze storiche e sociali e **(ii)** dalle abilità individuali ma anche **(iii)** dal ricorso a lezioni interattive, capaci di mescolare le nozioni con le esperienze personali di scolari e scolare, studenti e studentesse, **(iv)** dalla fiducia nel fatto che gli/le insegnanti non condannano o ignorano lingue e culture di minoranza, e **(v)** dalla fiducia nei/le pari.

L'**immagine** che la parola **scuola** più spesso suscita è quella della scuola statale frequentata dalla società maggioritaria euro-americana: fatta di mattoni, classi (ben distinte), aule (altrettanto ben separate) senza possibilità di mescolamenti per via di confini solidi e impermeabili.

Questa scuola riflette la **teoria degli insiemi** alla cui base sta la **logica binaria** (espressa

Area di ripasso

anche nella **metafora del contenitore**) sviluppatasi nell'Ottocento in concomitanza con l'affermazione degli **Stati nazionali** (riflessi altresì nelle mappe politiche)

Prima di allora, la **logica** prevalente era **prototipica**. Quest'ultima (raffigurata nella **metafora della nuvola**) riflette il modo di organizzare il mondo ancora ampiamente usato dagli esseri umani nelle loro attività quotidiane extra-scolastiche ed è più aderente alla realtà.

Le potenziali difficoltà incontrate da uno scolaro o scolaro, da uno studente o studentessa nel raggiungimento degli obiettivi scolastici comporta per essi/e il **rischio di restare esclusi/e dalla partecipazione alla vita civica, politica ed economica della società**, al termine degli studi. Un approccio etnocentrico alla conoscenza aumenta il rischio di esclusione per i gruppi che partono svantaggiati e non sempre riescono a recuperare.

Gli effetti negativi di questo approccio, tuttavia, si estendono alla società nel suo insieme poiché essa funziona come un'**ecosistema** dove maggiore è la biodiversità, maggiore è la possibilità di sopravvivenza, e dove lo squilibrio tra organismi porta a gravi reazioni a catena che possono compromettere il bene di tutti.

Per questo **il diritto all'educazione è garantito universalmente** da molti strumenti internazionali, europei e statali, i quali affermano l'importanza di una **inclusive education**: cioè, un'educazione scolastica accessibile e capace di rafforzare l'identità personale di ciascuno/a incoraggiando, al contempo, la convergenza di idee e soluzioni che consolidino la pace e la solidarietà.

Una scuola che adotta manuali e sviluppa progetti didattici volti all'inclusione deve essere **attenta a non contraddirsi** smentendola nella pratica di tutti i giorni. Un **esempio controverso di inclusione nelle scuole** registrato in diversi Paesi d'Europa **riguarda le scolare, le studentesse e le insegnanti che indossano il velo** come simbolo della loro religione (per lo più ma non esclusivamente musulmana) o della loro cultura.

Parole chiave

Etnocentrismo

Educazione inclusiva



Area di ripasso

Per la revisione

- 1) A cosa si riferisce l'espressione 'italianizzazione'?
- 2) Cosa sono le Katakombenschulen?
- 3) Cosa significa l'espressione 'etnocentrismo'?
- 4) Quando la scuola rischia di essere (o è) etnocentrica?
- 5) Cos'ha inteso l'antropologia statunitense di inizio Novecento con l'espressione 'discontinuità culturale'?
- 6) È corretto affermare che essa provoca sempre insuccesso scolastico?
- 7) Da cosa dipende il successo scolastico?
- 8) Sapresti descrivere la scuola attraverso la metafora del contenitore? In che modo essa si lega alla nascita degli Stati nazionali?
- 9) Cos'è la logica prototipica? Sai descriverla attraverso la metafora della nuvola?
- 10) Cosa implica, per scolari e scolare, studenti e studentesse di minoranza, il fatto di non padroneggiare la lingua e la cultura della maggioranza?
- 11) Esiste un diritto all'educazione? Cosa intende esso con inclusive education?

Apprendo Comprendo Intraprendo

Diario cognitivo

- 1) Cosa ho appreso sulla scuola che frequento?
- 2) Cosa ho appreso del rapporto tra la scuola e le minoranze?
- 3) Quanto conta il diritto ad una 'inclusive education'?
- 4) Perché il velo rappresenta un esempio controverso di scuola inclusiva?

Diario emotivo

- 1) Mi sono mai sentito/a incompreso/a a scuola per via della mia lingua o della mia cultura? Se sì, quando e come è accaduto?
- 2) Come ho reagito? Se accadesse nuovamente, reagirei allo stesso modo?
- 3) La mia scuola funziona secondo la metafora del contenitore o della nuvola? So fare degli esempi?
- 4) Ritengo che l'inclusione vada migliorata nella mia scuola? Come?

Alvi Anjum, 2013, Concealment and Revealment. The Muslim Veil in Context, *Current Anthropology*, 54(2).

Bellinello Pier Francesco, 1991, I Mocheni. Minoranza etnica stanziata nella Valle del Fersina (Trentino), *Bollettino della Società Geografica Italiana*, 1 (3).

Benadusi Mara, 2017, *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull'educazione*, Firenze: Editpress.

Bonetti Roberta, 2014, *La trappola della normalità. Antropologia ed etnografia nei mondi della scuola*, Firenze: SEID Ed.

Bonetti Roberta, 2019, *Etnografie in bottiglia. Apprendere per relazioni nei contesti educativi*, Milano: Meltemi.

Cianci Francesco, 2012, Normative linguistic comparative and tutela delle minoranze nazionali, *Ricerche Sociali*, 19.

Decarli Giorgia, 2022, *Le prassi applicative delle misure di tutela delle piccole minoranze trentine nelle scuole. Uno studio interdisciplinare. Technical report*, Milano: Franco Angeli Ed.

Della Giusta Marina, Poggio Barbara, Spicci Mauro, 2022, *Educare alla parità. Principi, metodologie didattiche e strategie di azione per l'equità e l'inclusione*, Milano, Torino: Pearson.

Erickson Frederick, 1987, Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement, *Anthropology and Education Quarterly*, 18 (4).

Gatterer Claus, 1994, *In lotta contro Roma - cittadini, minoranze e autonomie in Italia* (tit. orig.: *Im Kampf gegen Rom*, 1968), Bolzano: Praxis 3.

Gibson Margaret, Ogbu John, 1991, *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*, New York: Garland Publishing.

Goedgebeur Helen, 2018, Meisjes uit Maasmechelen mogen volgens rechter tóch hoofddoek dragen op school (Girls from Maasmechelen are allowed to wear the headscarf), VRT NWS, <https://bit.ly/2Ch64ii>.

Hewitt Edgar L, 1905, Ethnic Factors in Education, *American Anthropologist*, 7(1).

Hofstadter Douglas Richard, 1996, *Concetti fluidi e analogie creative*, Milano: Adelphi (ed. or. 1995).

Kilani Mondher, 1994, *Antropologia. Un'introduzione*, Bari: Dedalo.

Labov William, 1972, *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Lakoff George, 1998, "Teoria della metafora" in Lakoff George and Johnson Mark (a cura di), *Elementi di linguistica cognitiva*, Urbino: Quattroventi.

Morelli Nicoletta, 1979, "Evoluzione del linguaggio mòcheno nell'ultimo secolo e ipotesi di lavoro per una grammatica", in Pellegrini Giovanni Battista, Gretter Mario (a cura di), *Atti del Convegno "la Valle del Fersina e le isole linguistiche di origine tedesca nel Trentino, Sant'Orsola (Trento), 1-3 settembre 1978*, San Michele all'Adige: Museo degli Usi e Costumi della Gente Trentina.

Ogbu John, 1981, School Ethnography: A Multilevel Approach, *Anthropology and Education Quarterly*, 12(1).

Philips Susan Urmston, 1983, *The Invisible Culture: Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Indian Reservation*, New York: Longmans.

Piasere Leonardo, 2010, *A scuola. Tra antropologia e educazione*, Firenze: SEID Ed.

Piasere Leonardo, 2012, *Scenari dell'antiziganismo. Tra Europa e Italia, tra antropologia e politica*, Firenze: SEID Ed.

Ritzel Karl H., 1959, Südtirol: Warten auf Europa: Akte und Akten aus dem Drama eines Volkes - IV. Die Katakombenschule*, *Die Furche*, seite 3, nummer 16, 18 April.

Sebesta Giuseppe, 1983, "Mito e Realtà della Valle dei Mòcheni", Atti del Convegno Interdisciplinare sulla isole linguistiche tedesche delle Alpi meridionali (Padova, 28 novembre – 1 dicembre 1983), *Terra Cimbra*, LIII-LIV-LV.

Toller Leo, 2004, "Valle del Féršina–Bersntol. Comunità mochena del Trentino", in Prezzi Christian (a cura di), *Isole di Cultura. Saggi sulle minoranze storiche germaniche in Italia*, Luserna: Centro Documentazione Luserna.

La colonna sonora di questa area

- I. I. Arise Roots – Indigenous People
- II. Iskwē - The Unforgotten (con Tanya Tagaq)
- III. Nehiyawak – Open Window
- IV. Jayli Wolf - Child Of The Government
- V. Máddji - Dawn Light
- VI. Kamakawiwo'ole's - Somewhere Over the Rainbow
- VII. Django Reinhardt & Stéphane Grappelli - Minor Swing
«suonavano in modo tipicamente europeo in un momento in cui tutti gli altri, nel jazz, suonavano in modo tipicamente americano [...] non era necessario 'suonare americano', o addirittura 'essere americano', per suonare jazz autentico» (Nicholson, 2017).

Completa tu la colonna sonora di questa area con delle canzoni che raccontino di popoli indigeni.



Stasera andiamo al cinema

- I. La ragazza delle balene (2002) di Niki Caro
- II. Mission (1986) di Roland Joffé
- III. Before Tomorrow (2008) di Marie-Hélène Cousineau & Madeline Ivalu
- IV. Pavee Lackeen/Traveller Girl (2005) di Perry Ogden
- V. Reel Injun (docu-film del 2009) di Neil Diamond , Catherine Bainbridge & Jeremiah Hayes
- V. The sami blod (2016) di Amanda Kernell

Completa tu la programmazione del cinema di questa area con dei film che raccontino di popoli indigeni.





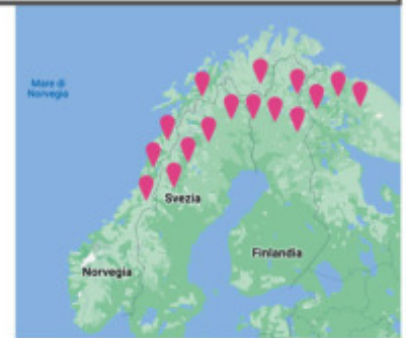
Courtesy of Lapland North Destinations. Reindeer herder, Ofoten. All rights reserved.

LE COMUNITÀ SAMI: INDIGENI/E D'EUROPA

EUROPA

NORVEGIA, SVEZIA,
FINLANDIA, RUSSIA
SA'PMI (ANCHE SAMILAND)

POPOLAZIONE 70.000 -
80.000



Google maps personalized under principles of fair use

Sai che in Europa vive un popolo indigeno?

È il popolo **sami** (o **lappone**, così era chiamato storicamente dalle maggioranze). La sua popolazione conta tra i 70.000 e gli 80.000 individui oggi sparsi in **quattro diversi Stati**: Norvegia, Svezia, Finlandia e Russia (Penisola di Kola). Si tratta di un'area geografica polare molto vasta, i cui confini esterni ed interni sono sorti nel tempo (per via di guerre, conflitti e negoziazioni) ma che i/le sami hanno sempre considerato un **unico grande territorio** denominato **sa'pmi**.

Il popolo sami, in verità, è una **costellazione di comunità** le cui lingue e culture possono variare da un luogo all'altro del circolo polare, influenzate dagli eventi storici e politici. Lo stretto legame con l'ambiente artico, unito all'allevamento delle renne, possono però considerarsi dei **tratti culturali trasversali** che riconducono tutti i gruppi ad una stessa radice.

In un clima estremamente rigido ed inclemente le comunità sami hanno appreso le regole della sopravvivenza dagli animali e, lungi dall'assumerne il dominio, hanno integrato questi ultimi nei loro sistemi economici adeguandosi ad essi. Fino agli anni Cinquanta, infatti, questi gruppi hanno vissuto **secondo i movimenti delle renne**, seguendone le rotte in montagna o nelle zone umide, e sistemando le tende nelle loro vicinanze. Si trattava di un **allevamento sostenibile** che, nel rispetto del bestiame, determinava una vita all'aperto e itinerante, con spostamenti a piedi o sugli sci.

A partire dai primi anni Sessanta i pastori sami hanno iniziato a coprire le grandi distanze utilizzando le motoslitte malgrado esse richiedessero un investimento significativo per famiglie che, sino a quel momento, avevano basato la propria economia sul baratto.

L'introduzione di questo mezzo di trasporto ha ridimensionato la transumanza e reso le comunità maggiormente sedentarie, cosicché oggi molti nuclei familiari vivono in case fisse le cui dimensioni dipendono prevalentemente dalla quantità dei membri.

L'**adesione all'Unione Europea** da parte di alcuni Stati dove risiedono dei gruppi sami ha **migliorato** il loro quadro di **tutela** ma, al contempo, ha **anche influito negativamente sulle loro culture**. Le politiche europee, ad esempio, hanno trasformato l'allevamento delle renne (prima considerato un'economia di sussistenza) in una forma di imprenditorialità sottoposta ad una tassazione che molte famiglie sami non sono in grado di reggere poiché il guadagno che deriva dal loro bestiame è molto basso.

Anche le politiche europee sull'abbattimento degli animali hanno avuto significative ripercussioni economiche e culturali per questi gruppi pastorali. L'impatto ambientale da esse provocato, infatti, minaccia la loro esistenza e il bagaglio di conoscenze legate alle loro zootecniche. Le norme europee sulla macellazione delle carni negli stabilimenti autorizzati hanno anch'esse conseguenze negative poiché obbligano i pastori ad intraprendere lunghi viaggi verso i centri urbani maggiori, durante i quali aumentano notevolmente i rischi di infortuni per uomini ed animali, con effetti sulla salute e sull'economia.

La gestione europea dei rifiuti collide anch'essa con le consuetudini di queste comunità. Prima della sua entrata in vigore, tutte le parti dell'animale erano utilizzate, le ossa per fabbricare strumenti e accessori, il sangue per nutrire il suolo: oggi questo non è più possibile. L'adeguamento a politiche nazionali ed europee sviluppate per altre forme di economia ha comportato e comporta per le famiglie sami costi, sprechi e rischi insostenibili che, nell'indifferenza generale, mettono a repentaglio la loro sopravvivenza e le loro usanze.

Il popolo sami, tuttavia, **non è nuovo alla discriminazione**. Esso è sopravvissuto ad una storia di soprusi ed ingiustizie dando prova di perspicacia e resistenza ma non senza enormi sacrifici. Così com'è stato per le comunità native americane, per le amerindiane e per le aborigene australiane, infatti, anche quelle



Courtesy of Lapland North Destinations. Sami culture inari-saariselka. Offprint. All rights reserved.

sami hanno subito l'**avanzata aggressiva del potere europeo**. Al tempo, esse già vivevano divise in piccoli gruppi familiari dispersi nella calotta polare, i quali sono divenuti **minoranze** al momento della conquista di quei territori da parte di popoli colonizzatori (Norvegia, Svezia, Finlandia e Russia) più forti militarmente e numericamente. Ancora oggi i distretti municipali dove le comunità sami rappresentano la maggioranza sono una manciata. I colonizzatori hanno puntato ad **assimilare le culture sami a quelle dominanti** aderendo all'**ideologia razzista europea**, la quale – prima che in Germania – si era sviluppata in Svezia. Essa aveva diviso le razze umane in gruppi superiori e inferiori e condannato questi ultimi all'estinzione fisica o culturale. La **swedification** ('svezificazione'), la **finnification** ('finlandizzazione'), la **norwegianization** ('norvegizzazione') e la **russification** ('russificazione') sono state **politiche ufficiali di assimilazione forzata** delle minoranze sami: politiche di supremazia, di sottrazione e usurpazione delle terre native, di soppressione delle scuole itineranti, di linguicidi, di allontanamento dei/le minori dalle famiglie.

Solo a partire dagli anni Novanta, influenzati da quanto avveniva sulla scena internazionale (vedi oltre) e persuasi dalla **resistenza del popolo sami**, i Paesi nordici d'Europa hanno iniziato a sviluppare maggiore sensibilità verso la storia e l'identità di queste straordinarie società polari, e ad adottare delle politiche di tutela. Nel 1995, ad esempio, il governo svedese ha affidato ad una **Delegazione dei Popoli Indigeni** uno studio per una **politica di riconciliazione**. Nel 1999 il parlamento svedese ha riconosciuto il popolo sami come **una delle cinque minoranze svedesi** (in base alla Convenzione Quadro sulla Tutela delle Minoranze Nazionali). Nel 1988 la Norvegia ha **modificato la Costituzione** per includervi una sezione relativa ai **diritti linguistici e culturali** del popolo sami. Sempre la Norvegia, nel 1990, è stata il primo Stato a ratificare la **ILO Convention n. 169** (vedi oltre) relativa ai popoli indigeni e tribali nei Paesi Indipendenti. Nel 2005 la stessa Norvegia, d'accordo con il Parlamento sami, ha adottato il **Finnmark Act**. Il documento regola i diritti sulla terra e sulle risorse naturali nell'omonima contea in modo equilibrato e sostenibile, cioè così da preservare le culture sami, le loro tecniche di allevamento delle renne, le loro attività commerciali e la loro vita sociale. Similmente, tra gli anni Novanta e Duemila, il popolo sami è stato