



COME...

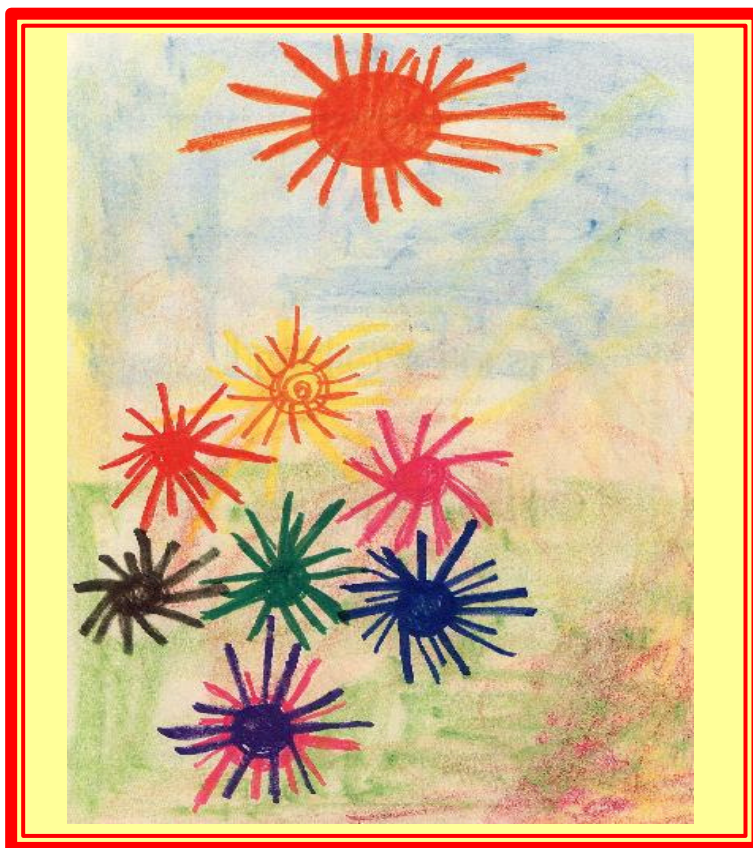
*Percorsi di accoglienza, integrazione,
educazione interculturale*

PER "FARE" EDUCAZIONE INTERCULTURALE

le mappe di riferimento

-

i percorsi didattici



Coordinamento del Corso: Barbara Borlini

Progetto e cura: Graziella Favaro

*“Il corso è stato realizzato dal Centro COME
nell’ambito della convenzione tra
Provincia di Milano – Settore Politiche Sociali*

e

Caritas Ambrosiana – Cooperativa sociale “Farsi Prossimo”

in collaborazione con i CREI (Centri Risorse per l’Educazione Interculturale) di:

- Milano, via Borgognone*
- Milano, via Polesine*
- Milano, via Russo*
- Monza*
- Rho*
- Rozzano*

L’iniziativa è stata finanziata con i fondi della Legge Regionale 38/88

INDICE

Graziella Favaro

PEDAGOGIA INTERCULTURALE: LE IDEE E LE INDICAZIONI DIDATTICHE _____ 4

I parte

LE MAPPE DI RIFERIMENTO _____ **11**

Duccio Demetrio

1. PEDAGOGIA INTERCULTURALE: RACCONTARSI E RACCONTARE TRA
MEMORIA E PROGETTO _____ 12

Ugo Fabietti

2. IDENTITA', MIGRAZIONI, APPARTENENZE _____ 18

Alessio Surian

3. EDUCAZIONE INTERCULTURALE E INNOVAZIONE DIDATTICA _____ 27

II parte

I PERCORSI DIDATTICI _____ **36**

Nella Papa

1. DALLE STORIE DI TUTTI, UNA STORIA INSIEME _____ 37

Adriana Querzè

2. FIABA E NARRAZIONE DI QUI E D'ALTROVE _____ 61

Leila Ziglio

3. LA REVISIONE DEI CURRICOLI ALLA LUCE DELL' EDUCAZIONE
INTERCULTURALE _____ 74

Graziella Favaro

**PEDAGOGIA INTERCULTURALE:
LE IDEE E LE INDICAZIONI DIDATTICHE**

Educazione interculturale e riconoscimento delle diversità

"Chi dice interculturale dice necessariamente - se dà tutto il suo senso al prefisso *inter-* interazione, scambio, apertura, reciprocità, solidarietà obiettiva. Dice anche, dando il pieno senso al termine *cultura*, riconoscimento dei valori, dei modi di vita, delle rappresentazioni simboliche alle quali si riferiscono gli esseri umani, individui e società, nelle loro relazioni con l'altro e nella loro comprensione del mondo, riconoscimento delle loro diversità, riconoscimento delle interazioni che intervengono di volta in volta tra i molteplici registri di una stessa cultura e fra differenti culture, nello spazio e nel tempo" (Unesco, 1980).

Questa definizione sottolinea i concetti/chiave di "*interazione culturale*" e di "*riconoscimento delle diversità*" che sono alla base dell'educazione interculturale e richiama una nozione di cultura considerata in senso ampio, non limitata alle forme "alte" del pensiero e dell'agire, ma estesa all'intero modo di vivere, di pensare e di esprimersi di un gruppo sociale.

L'educazione interculturale in Italia ha fatto la sua comparsa qualche anno fa; è infatti a partire dal 1990 che il termine entra nella scuola e nel mondo educativo attraverso "la porta principale e ufficiale" della normativa. Una circolare ministeriale (n° 205 del 26 luglio 1990) trattava infatti per la prima volta i temi dell'inserimento degli alunni stranieri nella scuola e quello dell'educazione interculturale.

Più tardi, l'educazione interculturale appare sempre più spesso nei documenti e negli studi: nelle pronunce del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, ad esempio e in altre circolari. Tra queste, segnaliamo in particolare, per la ricchezza degli spunti e

del messaggio, la n° 73 del 2/3/1994 "Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola".

Naturalmente in altri paesi europei ed extraeuropei, il mondo pedagogico, la scuola e gli insegnanti già da vari anni dibattevano e si confrontavano intorno a temi quali: "il multiculturalismo, la multiculturalità, il pluriculturalismo, l'educazione interculturale...".

L'Italia è arrivata più tardi, quando il dibattito e il confronto tra voci diverse avevano già fatto chiarezza su alcuni aspetti e può quindi oggi far tesoro del cammino percorso da altri per evitare errori e confusioni.

Multiculturale e interculturale

Innanzitutto, la storia fin qui percorsa dall'idea "interculturale" ci consente di chiarire il lessico e le definizioni.

Molto spesso, i termini "multiculturale" e "interculturale" vengono utilizzati come sinonimi e in maniera indifferente.

In realtà, le due definizioni possono rimandare a significati diversi e a modelli educativi differenti. Vediamo brevemente in che modo.

Il termine "multiculturale" può venire utilizzato come aggettivo e riferirsi alla pluralità degli elementi in gioco, alle situazioni di coesistenza di fatto fra culture diverse. Si dice allora che "...la scuola X o la classe Y sono multiculturali" per la presenza di bambini e ragazzi che hanno altre appartenenze e altri riferimenti culturali. In questo senso, il termine descrive solamente una situazione, senza peraltro dire come si intende intervenire per favorire l'incontro, lo scambio, la reciprocità, o viceversa, per l'assimilazione e la separazione.

È, quindi, un termine neutro, descrittivo.

Se invece si usa il termine "multiculturale" per descrivere il progetto pedagogico, si assume una certa posizione, che opera per favorire la coesistenza dei gruppi e delle culture, gli uni accanto agli altri, come in un mosaico. Ma anche - come rilevano alcuni studiosi - come in un sistema di vasi fra loro non comunicanti.

In questo caso, si insiste sul mantenimento e sullo sviluppo delle varie culture separatamente le une dalle altre, in una logica di coesistenza delle varie comunità

Parlare invece di "progetto o di pedagogia / educazione interculturale" significa porre l'accento sull'inter, sul *processo di confronto e di scambio, di cambiamento reciproco, di "ibridazione"*.

L'educazione interculturale disegna quindi *un processo e delinea un progetto*.

Le indicazioni dell'Unione Europea

Le linee direttive proposte dall'Unione Europea per l'applicazione del programma SOCRATES, con riferimento ai "progetti volti a promuovere la dimensione interculturale e l'introduzione delle pratiche pedagogiche innovative" così si esprimono: "I progetti di istruzione interculturale previsti a questo titolo sono intesi a sviluppare la tolleranza e la comprensione reciproca tra gli allievi e gli insegnanti di contesti linguistici e socio-culturali diversi, contribuendo quindi in modo diretto alla lotta contro il razzismo e la xenofobia. Fra le attività previste figurano lo studio comparativo delle culture, delle loro strutture e della loro evoluzione dinamica, nonché attività volte a facilitare lo sviluppo della comunicazione interculturale e la comprensione delle differenze culturali".

Nel suo più ampio significato l'educazione interculturale si propone, dunque, nelle seguenti articolazioni:

- in presenza di immigrati
- in presenza di minoranze
- nella dimensione europea dell'insegnamento
- nella dimensione mondiale dell'insegnamento
- come prevenzione e contrasto del razzismo, della xenofobia, dell'antisemitismo e dell'intolleranza.

La prospettiva unificante è data dalla conciliazione tra *unità e diversità* nei diversi tipi di società multiculturale. In questa prospettiva, i concetti di tolleranza e rispetto si sviluppano in quelli, più forti, di *dialogo e di arricchimento reciproco*. La nozione di solidarietà si arricchisce del tema dell'*accoglienza*. Il principio di uguaglianza si integra con il riconoscimento delle diversità e ne consente la valorizzazione.

Infine, nei rapporti tra i popoli e nelle situazioni di convivenza si esalta il motivo della *responsabilità reciproca*.

Strategie operative dell'educazione interculturale

Il documento ministeriale "Dialogo interculturale e convivenza democratica", diffuso con C.M. del 2/3/1994 n° 73, indica come strategie operative dell'educazione interculturale:

- a) l'attivazione nella scuola di un clima relazionale di apertura e di dialogo;
- b) l'impegno interculturale nell'insegnamento disciplinare e interdisciplinare;
- c) lo svolgimento di interventi integrativi delle attività curricolari, anche con il contributo di Enti e Istituzioni varie;
- d) l'adozione di strategie mirate, in presenza di alunni stranieri.

L'educazione interculturale, quindi, non è uno specialismo, una disciplina aggiuntiva che si colloca in un momento prestabilito e definito dell'orario scolastico, ma è un approccio per rivedere:

- * i curricoli formativi
- * gli stili comunicativi
- * la gestione delle differenze, delle identità, dei bisogni di apprendimento.

Parole/chiave

Alla luce dei documenti ufficiali e dell'analisi dei percorsi didattici prodotti dagli insegnanti, possiamo allora affermare che l'educazione interculturale opera per realizzare un progetto di:

** integrazione, poiché:*

- realizza dispositivi di facilitazione e di accoglienza dei bambini venuti da lontano
- conosce e valorizza le lingue d'origine, i saperi e i riferimenti culturali altri
- presta attenzione al clima della classe e alla fase di primo inserimento delle famiglie e dei bambini immigrati
- cerca di rimuovere gli ostacoli (informativi, burocratici, linguistici e comunicativi) che possono rendere difficili l'accesso e l'uso delle risorse educative del paese di immigrazione

** interazione, poiché:*

- porta alla scoperta delle differenze e delle analogie tra individui e gruppi e al riconoscimento di punti di vista diversi, attraverso il confronto
- provoca l'analisi e la de-costruzione degli stereotipi e dei pregiudizi e la consapevolezza delle reciproche immagini, "etichette" e rappresentazioni
- considera il processo di incontro e di "rimescolamento" come il terreno privilegiato dell'intervento educativo

** relazione, poiché, attraverso l'incontro e lo scambio:*

- facilita e promuove i processi di cambiamento, scambio reciproco, ibridazione
- sostiene la gestione dei conflitti e la negoziazione
- è attenta alla dimensione affettiva, allo "star bene insieme e con le proprie differenze"

** decentramento, poiché, attraverso il riconoscimento dei diversi punti di vista, comportamenti, giudizi e valori:*

- facilita e promuove la capacità di decentrarsi rispetto a dimensioni molteplici: quella temporale e della storia, quella spaziale e dell'etnologia, quella simbolica, dei fatti e dei significati
- aiuta a mettersi nei panni degli altri
- permette di dare significato e di contestualizzare fatti e comportamenti, nostri e altrui
- aiuta a conoscere se stessi e a conoscere gli altri.

Didattica interculturale: percorsi, proposte e materiali

Si sta diffondendo fra gli insegnanti un'interpretazione dell'approccio interculturale pluridimensionale che sottolinea i diversi aspetti dell'incontro con le differenze e della loro gestione educativa: la necessità di conoscere gli altri e il loro mondo, l'importanza della relazione, la gestione dei conflitti e gli spazi di negoziazione, la modifica dei contenuti e dei saperi...

Anche la produzione di materiali didattici e l'impostazione dei progetti delle scuole risentono delle stesse interpretazioni plurali di un'idea e propongono itinerari che spaziano dalla conoscenza dei diversi paesi e culture, allo sviluppo di atteggiamenti di curiosità e apertura, alla revisione dei contenuti della programmazione scolastica.

Proprio per fare il punto sui riferimenti teorici dell'interculturalità e sulla loro applicazione didattica, il Centro COME ha realizzato un seminario d'approfondimento sul tema. L'iniziativa è stata condotta in collaborazione con i CREI (Centri Risorse per l'Educazione Interculturale) e il testo ne documenta i contenuti.

Nella prima parte vengono proposte le “mappe” per orientarsi nell'educazione interculturale e le parole / chiave che la definiscono: identità, storia di sé, differenza, apertura culturale, reciprocità dello scambio, ...

La seconda parte propone tre temi sui quali lavorare in classe per “fare” educazione interculturale:

- l'approccio autobiografico
- la narrazione e la fiaba
- la revisione dei curricoli di studio e l'individuazione di nuclei tematici trasversali alle discipline.

Bibliografia

- ⇒ AA.VV.; Lineamenti di pedagogia interculturale; Studium Educationis n° 4/1999; Cedam; Padova 1999
- ⇒ Chang H. C. A., Checchin M.; L'educazione interculturale. Prospettive pedagogiche – didattiche degli organismi internazionali e della scuola italiana; LAS; Roma 1996
- ⇒ Damiano E.; Homo migrans. Discipline e concetti per un curriculum di educazione interculturale a prova di scuola; FrancoAngeli; Milano 1998
- ⇒ Demetrio D., Favaro G.; Bambini stranieri a scuola; La Nuova Italia; Firenze 1997 (IV ristampa, 2000)
- ⇒ Demetrio D., Favaro G.; Immigrazione e pedagogia interculturale; La Nuova Italia; Firenze 1992 (VI ristampa, 2001)
- ⇒ Desinan C.; Orientamento di educazione interculturale; FrancoAngeli; Milano 1997
- ⇒ Di Carlo S.; Proposte per un'educazione interculturale; Tecnodid; Napoli 1994

- ⇒ Favaro G. (a cura di); Alfabeti interculturali; Guerini; Milano 2000
- ⇒ Favaro G.; Il mondo in classe; Nicola Milano; Bologna 2000
- ⇒ Giusti M.; L'educazione interculturale nella scuola di base; LA Nuova Italia; Firenze 1997
- ⇒ Gobbo F.; Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse; Carocci; Roma 2000
- ⇒ Macchietti S. S.; Prospettive di educazione interculturale; Bulzoni; Roma 1995
- ⇒ Ministero della Pubblica Istruzione – Commissione Nazionale “Educazione interculturale”; Educazione interculturale nella scuola dell'autonomia; CD-Rom; Spaggiari; Parma 2000
- ⇒ Moscato M. T.; Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale; La Scuola; Brescia 1994
- ⇒ Nanni A.; L'educazione interculturale oggi in Italia; EMI; Bologna 1998
- ⇒ Nigris E.; (a cura di); Educazione interculturale; Bruno Mondatori; Milano 1996
- ⇒ Perotti A.; La via obbligata dell'interculturalità; EMI; Bologna 1994
- ⇒ Poletti F.; (a cura di); L'educazione interculturale; La Nuova Italia, Firenze 1992
- ⇒ Rizzi F.; Educazione e società interculturale; La Scuola; Brescia 1992
- ⇒ Santerini M.; Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali; La Scuola; Brescia 1994
- ⇒ Sirna Terranova C.; Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte; Guerini; Milano 1997
- ⇒ Susi F. (a cura di); Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze, strumenti; Armando; Roma 1999
- ⇒ Tassinari G., Beccatelli Gurrieri G., Giusti M. (a cura di); Scuola e società multiculturale. Elementi di analisi multidisciplinare; La Nuova Italia; Firenze 1992

I parte

LE “MAPPE” DI RIFERIMENTO

1. PEDAGOGIA INTERCULTURALE: RACCONTARSI E RACCONTARE TRA MEMORIA E PROGETTO

E' impossibile affrontare i temi della pedagogia – o dell'educazione – interculturale se non si assume un punto di vista narrativo. La relazione, la comunicazione, tutto ciò che ha che fare con quello che si desidererebbe conseguire nell'incontro interculturale si riconduce ai motivi del narrare, del raccontare storie.

La narrazione è di per sé un'operazione interculturale, perché ogni storia che noi costruiamo o inventiamo è, in primo luogo, un intreccio di altre storie, di altri racconti: non esistono storie pure, monoculturali; le storie sono sempre risultato di commistione, di contaminazione, di ibridazione. Dunque, ogni narratore – antico, un *griot*, come viene chiamato nelle culture maghrebine, o moderno - che ha grande familiarità con il piacere di raccontare e di raccogliere storie, è già di per sé interculturalista. Ancora, un buon insegnante – o un buon pedagogo o un buon educatore – che si muove all'interno della prospettiva interculturale è, necessariamente, un buon narratore e, anche, un buon ascoltatore.

La prospettiva interculturale, in altre parole, è riconducibile al cosiddetto “paradigma narrativo”, che è il modello teorico che permette di studiare, di capire, di attuare e di promuovere percorsi interculturali. Si arriva così alla definizione di pedagogia interculturale come convivenza, rimescolamento e invenzione di storie.

Convivenza come possibilità che tutte le storie possano tra loro convivere, essere ascoltate, accettate, rispettate.

Rimescolamento perché, altrimenti, non ci si muove in una prospettiva interculturale, ma multiculturale, o multistorica, di semplice compresenza, giustapposizione di storie diverse, senza che esse interagiscano tra loro. La pedagogia interculturale, invece, è un approccio che intende promuovere interazioni e confronti tra storie e cultura e diverse, che intende promuovere la messa in comune e l'ibridazione delle storie. Ciò è possibile perché – e lo aveva già spiegato molto tempo fa Propp – anche storie lontane fra loro, che ci lasciano

significati e messaggi diversi, hanno una struttura simile sulla cui base si può operare il rimescolamento.

Infine, la pedagogia interculturale è invenzione di nuove storie, cioè è un'operazione creativa per la quale da più storie nasce una nuova storia.

La pedagogia interculturale, in quanto incontro di storie e di racconti, ha a che fare con una sorta di istinto, è un atteggiamento mentale per certi aspetti istintivo perché l'attività narrativa appartiene alla specie umana.

Noi siamo naturalmente attratti dalle storie. Si pensi, per esempio, al fatto che la sera, dopo una noiosa giornata di lavoro, la maggior parte delle persone si abbandona sulla poltrona, davanti alla televisione, per sentire, per vedere storie altrui. Un digiuno di storie, un impoverimento della esperienza narrativa e di ascolto, del resto, corrispondono – lo sostengono soprattutto gli psicobiologi – ad entrare in una situazione a rischio di patologia e disagio. Non poter raccontare ed ascoltare storie produce una situazione di malessere.

L'attrazione "istintiva" per la narrazione, implica che non si possa non essere colpiti dalle storie altrui, dalle storie che vengono da lontano: si possono avere idee politiche contro la società interculturale, ma le storie altrui, le storie lontane ci affasciano.

In questa prospettiva, i non interculturalisti, coloro che non amano rimescolare le storie, sono più stupidi. Sono più stupidi perché non hanno una attività di carattere cognitivo efficace dal punto di vista dell'ascolto e della produzione narrativa, in quanto queste capacità, per crescere, hanno bisogno di contaminarsi. Infatti, se il bambino ha bisogno di sentire sempre le stesse storie, in età adulta, la tendenza naturale dovrebbe essere quella che si volge all'arricchimento delle conoscenze, all'ascolto di storie sempre nuove.

Perché le storie sono tornate di moda? Perché oggi, sempre più, e non solo in rapporto ai bambini stranieri, si parla di storie, di autobiografie?

L'anno scorso, per aderire a questa sempre più forte domanda cognitiva, è stata persino presentata la Libera Università dell'Autobiografia, oggi molto frequentata. Anche nella scuola c'è una "fame" di lavoro didattico basato sul racconto di storie; persino alcune circolari ministeriali fanno riferimento a questo. Se, per alcuni aspetti, un movimento in questa direzione era già presente in alcuni movimenti storici, come la cooperazione educativa, che ha sempre prestato attenzione alla dimensione del racconto, ora esso sta dilagando. Perché tutto ciò?

I motivi sono essenzialmente due. Il primo di essi riconduce a una controtendenza di natura culturale. Quanto più noi viviamo in una società nella quale le relazioni umane si muovono all'insegna della solitudine; quanto più è difficile incontrarsi, conversare, condividere quella che, per millenni, è stata una tradizione (la tradizione orale, il raccontare dei nonni, la narrazione attraverso la quale noi tutti abbiamo imparato a parlare a capire); tanto più aumenta la diffidenza nei confronti dell'altro – la situazione paradigmatica di questa condizione è la difficoltà, l'imbarazzo a guardarsi in faccia quando ci si incontra, per strada, in autobus, in treno – tanto più c'è nostalgia per l'incontro con le modalità arcaiche della narrazione. In altre parole, di fronte alla spersonalizzazione, all'anonimato di questo tempo, la prospettiva narrativa o autobiografica rappresenta il desiderio di restaurare rapporti umani. Il rapporto umano, infatti, si basa sulla narrazione e il raccontare la propria storia di vita costituisce un desiderio di affermazione della propria unicità, del proprio volto, della propria storia.

Il secondo motivo è di ordine teorico, ed è legato alla crisi del paradigma positivistico-osservativo, basato sulla osservazione del bambino. Da circa quindici anni, infatti, questo approccio è entrato in crisi, a causa dei ripensamenti teorici sviluppatasi nell'ambito di tre discipline – antropologia psicologia e filosofia – alle quali si è associata la pedagogia.

L'antropologia è la scienza degli uomini e delle donne in contesti culturali particolari. In quest'ambito, Gregory Bateson - uno studioso molto attento, oltre che ai contenuti delle culture, ai processi mentali che sottostanno ad esse, dunque alle modalità attraverso le quali una mente elabora una cultura – ha portato l'attenzione sulle storie, sostenendo che noi pensiamo e apprendiamo attraverso storie.

In ambito psicologico, è importante il contributo Jerome Bruner. Egli denuncia il tradimento della psicologia, e ammette di averla lui stesso tradita. L'errore, per Bruner, è stato credere che gli uomini pensino per classificare, per ordinare e per organizzare ciò che vedono e ascoltano, mentre la natura di esseri umani si esprime nel pensiero orientato alla ricerca e all'attribuzione di significato. Per Gazzaniga, uno psicologo italo- americano di scuola bruneriana, il nostro cervello si prefigge, innanzitutto, lo scopo di interpretare, cioè di mettere in connessione diversi elementi.

Si pensi al primo incontro con un'altra persona: noi siamo propensi a collocare questo individuo in schemi di significato; lo etichettiamo, lo interpretiamo, mettiamo in relazione degli elementi. Ciò avviene anche quando pensiamo di sospendere il giudizio. Questa

etichetta, le “mappe” che noi usiamo per etichettare, sono frutto della nostra storia di vita, di varie etichette che noi abbiamo affibbiato e che ci sono state affibbate.

L’ultimo elemento viene dal pensiero filosofico. Il filosofo francese Paul Ricoeur ci dice che l’identità di ognuno, la storia di ognuno non è mai il prodotto di un atto individuale, egocentrico, ma è sempre il risultato di tutti gli incontri vissuti nel corso dell’esistenza. In altre parole, il Sé di ciascuno è il risultato di tante combinazioni, di tante interazioni, di tutte le esperienze acquisite in famiglia, nei vari ambiti di vita. Dunque noi dobbiamo ascoltare e rispettare le storie degli altri perché esse sono parte della nostra identità. Inoltre, Ricoeur ci dice che il Sé si costruisce anche attraverso storie, le storie che ci hanno raccontato da bambini e, in questo senso, converge con Beizon e Brumer nell’attribuire grande importanza alla narrazione: egli sostiene che il nostro Io più vero consiste nell’io narrativo e si esprime solo attraverso il racconto: noi siamo i nostri racconti e, del resto, quando noi pensiamo ad un amico, non pensiamo forse alle sue storie, a quello che ci ha, o non ci ha, raccontato?

Finora abbiamo usato indifferentemente i termini storia, racconto e narrazione. In realtà ci sono delle differenze. Si può parlare di storia quando ci si imbatte in avvenimenti: le storie sono degli eventi, dei fatti – reali o fittizi – che divengono oggetto di discorso. Il racconto è, invece, l’insieme degli avvenimenti, la concatenazione di fatti. Infine, la narrazione è definibile come la relazione fra il soggetto che narra e il suo pubblico: è l’atto del narrare e presuppone l’esistenza di un interlocutore.

Ma cosa implica la svolta narrativa?

Significa passare dalla classificazione, dall’osservazione del bambino all’ascolto di narrazioni. Ciò implicherà anche un cambiamento di metodo e strumenti: non ci si servirà più di test e questionari, ma ci si avvarrà del colloquio. Colloquio non solo verbale: per esempio, si può chiedere ai ragazzi di raccontarsi attraverso il racconto, le immagini, o anche attraverso il movimento del corpo. L’ascolto delle storie di vita ci consente di decifrare, di scoprire varie dimensioni.

Innanzitutto, ci permette di capire chi siamo, chi siamo stati e chi probabilmente saremo. Quando ci facciamo raccontare una storia noi non ci occupiamo soltanto di conoscere quale è stato il passato, felice o infelice, di qualcuno, ma, in questa narrazione, possiamo tentare di scoprire quali potenzialità e possibilità ci sono in quella storia.

In secondo luogo, la narrazione di sé è una rappresentazione del mondo interno ed esterno. E' una finestra sulla nostra interiorità, ma è anche una co-costruzione di narrazione, derivata dal rispecchiamento che ciascuno di noi traduce rispetto all'ambiente di provenienza.

Se la narrazione è importante per tutti lo è particolarmente per il bambino straniero che spesso si trova a vivere delle crisi interpretative. La crisi interpretativa si verifica quando non si riescono più ad interpretare gli eventi e le persone; accade nei momenti difficili della vita, ma accade anche, in un modo meno invasivo, quando qualcuno ci chiede un parere e noi non abbiamo un'opinione. Gli stranieri, proprio in relazione al loro essere stranieri, sono soggetti a rischio di crisi interpretativa, in particolar modo i bambini, che non hanno ancora costruito uno schema interpretativo forte, in grado di reggere a sollecitazioni di questo tipo. Il bambino finisce per non riconoscersi più nella sua storia – da qui la resistenza a raccontare di sé o a “rubare” le storie altrui – non si sente più soggetto, laddove essere soggetto significa dare senso, interpretare. In questa situazione, il compito dell'educatore non è dare un'identità al bambino ma aiutarlo, attraverso la narrazione ad interpretare, a tornare ad interpretare.

Bibliografia

- G. Bateson, Ecologia della mente (trad. It.), Feltrinelli, Milano 1982
- J. Bruner, La ricerca del significato (trad. It.), Bollati Boringhieri, Torino 1991
- D. Demetrio, Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé, Cortina, Milano 1996
- D. Demetrio, Pedagogia della memoria, Meltemi, Roma 1998
- D. Demetrio, Agenda interculturale. Idee per chi inizia, Meltemi, Roma 1998
- D. Demetrio, Il gioco della vita. Trenta proposte per il piacere di raccontarsi, Guerini, Milano 1997
- M. S. Cazzaniga, La mente inventata. Le basi biologiche dell'identità della coscienza (trad. it), Guerini, Milano 1999
- D. Demetrio, G. Favaro, Immigrazione e pedagogia interculturale, La Nuova Italia, Firenze 1992
- D. Demetrio, G. Favaro, Bambini stranieri a scuola, La Nuova Italia, Firenze 1997

2. IDENTITA', MIGRAZIONI, APPARTENENZE

Tra i vari temi previsti da questa serie di incontri, ve ne è forse uno al quale questo mio intervento si collega in maniera diretta. E' il tema della "costruzione dell'identità in contesti plurali". Quale fenomeno, più di quello migratorio, può evocare la pluralità dei contesti; quale dimensione, più di quella identitaria, può evocare l'idea della costruzione?

Le discipline che da oltre un secolo studiano l'Uomo – e tra questa in particolare l'antropologia e l'etnologia – ci hanno abituato ad una sorta di spazializzazione delle culture e delle identità. Ben radicata è in noi la convinzione che le culture siano assegnabili a spazi determinati e che le identità, proprio perché in qualche modo prodotto di quelle culture, siano qualcosa di localizzato. Non voglio certo qui negare la primaria importanza che per gli esseri umani ha il radicamento al territorio, allo spazio abitato, vissuto. Gravido di affetti e di memorie, il "nostro spazio" ci appare come il ricettacolo della nostra identità, l'ambito in cui le cose e gli altri esseri umani "hanno un senso". "Partire" significa abbandonare questo luogo, questo spazio che, sia che si aneli al ritorno, sia che si voglia fuggire per sempre, ha per noi un significato insostituibile: è lì, infatti, che la nostra identità ha esperito il mondo, tanto nel bene quanto nel male.

Gli antropologi sanno che il mondo è un mondo in movimento. Amitav Ghosh, l'antropologo indiano che ha studiato una comunità di contadini egiziani alla metà degli anni Ottanta, così osserva in un suo testo autobiografico:

"Quando arrivai per la prima volta in quel tranquillo angolo del delta del Nilo, mi aspettavo di trovare, in quella terra di antichissimo insediamento, un popolo stabile e tranquillo. Non avrei potuto commettere un errore più grande. Gli uomini del villaggio mostravano tutti l'irrequietezza affaccendata dei passeggeri in transito, in attesa tra un aereo e l'altro. Molti avevano lavorato e viaggiato negli sceiccati del Golfo Persico, altri erano stati in Libia, in Giordania e in Siria, qualcuno era stato nello Yemen come soldato, altri in Arabia Saudita come pellegrini e c'era anche chi aveva visitato l'Europa; alcuni di loro avevano passaporti così gonfi che si aprivano come organetti neri d'inchiostro"... Si poteva leggere la storia di quella irrequietezza nei soprannomi della gente del villaggio, derivati da città del Levante,

della Turchia, da remote cittadine nubiane; era come se fossero approdati qui, trasportati dalla corrente, uomini provenienti da ogni angolo del Medio Oriente. La sete di vagabondaggio di coloro che l'avevano fondato si era come incorporata nel suolo del villaggio stesso: a volte mi sembrava che ogni individuo, in quel posto, fosse un viaggiatore” (Ghosh 1986:135).

Quindi il nostro “desiderio di territorio”, di luogo è fuori discussione. Ma una cosa è la nostra rappresentazione personale del mondo e un'altra cosa è il mondo. E' con questo che dobbiamo fare i conti. Il mondo infatti non è statico, fermo. Per quanto a noi possa assicurare l'immagine di culture ben localizzate sul territorio (così come l'idea che coloro che ad esse appartengono possiedono delle identità localizzate), gli esseri umani si spostano, viaggiano, comunicano, confliggono, scambiano. Oggi più che in passato. Molto di più che in passato. Ma anche una volta le culture non erano affatto “ferme”. Anche senza televisione e aerei e navi, le culture mostravano connessioni profonde, comunanze fondamentali. Certo gli spazi erano più ristretti fino a mezzo secolo fa ed espressioni come “villaggio globale” e “globalizzazione” erano ancora lontane, non solo dal linguaggio dei media, ma anche da quello degli specialisti. Eppure le culture non erano isolate, circoscritte, racchiuse entro territori distinti.

L'antropologia e l'etnologia contribuirono non poco, con il loro studi particolareggiati sulle tribù, sui villaggi, sulle etnie, a confortare questa immagine del mondo delle culture come di un puzzle colorato simile a quello che abbiamo imparato ad osservare fin da bambini, il planisfero politico diviso in paesi e nazioni ciascuno con una tinta diversa.

Era “più facile”, e forse anche più rassicurante, rappresentare un mondo siffatto. Ad un mondo pensato in questo modo si attagliava una definizione particolare di “cultura”. E' la definizione che ne diede E. B. Tylor nel suo libro del 1871, *Primitive Culture*, considerato non solo come un “classico”, ma come - almeno per certi aspetti - uno dei testi fondanti una nuova disciplina.

Qual è la definizione di cultura data da Tylor? Per Tylor la cultura era un

“insieme complesso comprendente la conoscenza, l'arte, la morale, il diritto, il costume e qualsiasi altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo come membro di una società” (Tylor, 1871:1).

Cosa si potrebbe obiettare ad una simile definizione di cultura? Apparentemente nulla, sembra quasi ovvia. In realtà vi sono molte cose che sono “precipitate” in questa definizione. Ma non

è questa la sede per parlarne. Vi sono però implicazioni assai forti in questo concetto, implicazioni che è necessario esaminare brevemente per renderci conto di come questa idea di cultura abbia contribuito a confortare per tanto tempo l'immagine dell'umanità come costituita da gruppi con culture diverse, distinte e legate ad un territorio determinato.

Anche qui, non si tratta di negare l'esistenza della differenza culturale, ma di respingere l'idea che "ogni cultura" sia un'entità a sé stante e priva di contatti con le altre. Quando parlo di contatti tra culture non mi riferisco al fatto che le culture si scambino beni e messaggi. Mi riferisco al fatto che questi beni e questi messaggi – per adottare due termini onnicomprensivi – provenienti "dall'esterno" hanno una potente funzione nel processo di plasmazione della cultura stessa.

Tylor considerava la cultura come un'entità risultante più da una somma di elementi che non da una interazione tra essi. La sua concezione della cultura corrispondeva di fatto ad un progetto teorico (quello evoluzionista) che faceva delle singole culture delle realtà scomponibili nei loro elementi; elementi che, una volta separati dagli altri, consentivano di operare comparazioni fondate sul confronto di elementi omogenei: miti con miti, tecniche con tecniche, sistemi di parentela con sistemi di parentela ecc.

Proviamo adesso a vedere come un altro antropologo, stavolta nostro contemporaneo, ha definito quel qualcosa che continuiamo a chiamare cultura.

"Le culture – egli scrive - sono strutture di significato che viaggiano su reti di comunicazione sociale non interamente situate in alcun singolo territorio" (Hannerz 1998: 322).

Come si vede la distanza dalla definizione di Tylor è notevole anche se, dobbiamo riconoscerlo, non la contraddice. Ma mentre quella di Tylor si adatta molto bene ad una rappresentazione del mondo come costituito da culture isolate, quella di Hannerz sembra rispondere all'esigenza di includere nella definizione di cultura la dimensione del movimento.

Un mondo in movimento richiede che si elaborino nozioni e concetti in grado di descriverlo, di adeguare la nostra comprensione alla realtà. Potremmo chiederci se si tratta di una mutazione epocale che riguarda il mondo o il nostro modo di guardare al mondo. E' forse indecidibile se la sempre maggiore complessità del mondo abbia riflessi sul modo di conoscerla o se, al contrario, la complessità «non sia il risultato di un approfondimento dello stesso sguardo. Probabilmente l'esperienza di un mondo complesso e la sua lettura sono,

anche in questo caso, legati in un circolo per cui «sguardo e mondo» interagiscono con effetti retroattivi uno sull'altro.

Tra le nozioni che cercano di rispondere a questo tipo di esigenza vi è quella di *etnopaesaggio*, coniata dall'antropologo americano di origine indiana Arjun Appadurai. Per Appadurai un paesaggio etnico è

“il paesaggio di persone che costituiscono il mondo mutevole in cui viviamo: turisti, immigrati, profughi, esiliati, lavoratori stagionali e altri gruppi e persone in movimento....dato che molte persone e gruppi hanno a che fare con la realtà di doversi muovere o con la fantasia di doversi muovere” (Appadurai 1996: 27).

Più che una definizione sostitutiva di quella di cultura, la nozione di etnopaesaggio risponde alla necessità di adottare una prospettiva diversa di fronte a mondi in movimento.

Assai meno di un tempo le culture sono assegnabili a regioni, spazi, territori rigidamente definiti. Benché la dimensione dello spostamento e del viaggio siano ancora fenomeni tutto sommato limitati, le migrazioni, gli esodi e le diaspore sono processi sempre più rilevanti del mondo contemporaneo. Simili fenomeni non determinano la scomparsa delle culture, ma la loro trasformazione, il loro adattamento, il loro intreccio in una rete sempre più “globale”.

Ciò rinvia ad un'altra nozione emersa in questi ultimi tempi. Si tratta della nozione di *deterritorializzazione*. Dire che una cultura è deterritorializzata non significa dire che è dispersa, spezzettata e che basterebbe "rimettere" coloro che la condividono nel territorio d'origine per ritrovarla come era una volta. In realtà le culture, deterritorializzandosi, si reiventano a contatto di altre culture. La nozione di deterritorializzazione designa, potremmo dire, la condizione di individui che vivono fuori del loro territorio d'origine.

Ma oltre ad essere deterritorializzata una cultura è anche delocalizzata. Quello di delocalizzazione è in effetti un'altra nozione emersa nel contesto delle analisi culturali contemporanee. Una cultura delocalizzata è una cultura che si crea, potremmo quasi dire, in una pluralità di luoghi in maniera tale che non può essere ricondotta ad un singolo territorio. Una cultura delocalizzata è ciò che Hannerz indica appunto come una struttura di significato che viaggia su reti di comunicazione sociale non interamente situata in alcun singolo territorio.

Queste considerazioni contrastano evidentemente con quei discorsi che tendono a presentare le culture come entità chiuse, autonome, immutabili. Noi tutti sappiamo – tutti sanno – che le

culture, invece, cambiano. Eppure quante volte si sentono discorsi che si richiamano alla autenticità e alla purezza culturale !

Ciò è comprensibile ma non condivisibile. E' comprensibile perché nell'incontro gli individui sono sempre portatori di identità precedentemente costruite. Le identità sono costruite nel senso che gli individui portano con sé dei vissuti che sono il frutto di storie individuali. Ma ciò non è condivisibile dal momento che gli individui non sono delle monadi. Essi portano con sé dei vissuti che sono il frutto di storie sociali, parametri di riferimento culturali – collettivi – in rapporto ai quali le loro identità si modellano.

Le culture sono, dal canto loro, delle costellazioni, degli insiemi stratificati di significati che, nell'incontro tra soggetti di diverse culture, tendono ad essenzializzarsi, a reificarsi.

Per cercare di spiegare di che cosa si tratta potremmo prendere in considerazione il cosiddetto “fenomeno etnico”.

Come ormai antropologi e storici sanno da tempo, le etnie non sono ciò che coloro che si ritengono appartenenti ad esse pretenderebbero che fossero. Non sono dei gruppi di individui con la stessa cultura, la stessa lingua e le stesse origini. Le etnie sono piuttosto delle comunità costituite da individui che condividono un comune sentimento di appartenenza *in contrapposizione* ad altri gruppi analoghi, cioè ad altre etnie. Le etnie infatti emergono *come tali* solo in situazioni conflittuali. E siccome la contrapposizione etnica si produce tra gruppi che sono spazialmente e culturalmente vicini, bisogna che la loro rispettiva identità venga costruita a partire dalla enfaticizzazione e dalla radicalizzazione di alcuni elementi. Questo significa che un solo elemento o due (la lingua, oppure un'usanza, o una fede religiosa) possono venir scelte per radicalizzare la differenza, nell'oblio di tutte le altre cose che spesso accomunano gruppi che hanno convissuto, interagito, che si sono sposati tra loro e che parlano l'uno la lingua dell'altro.

Ecco perché dicevo che nell'incontro (e non solo nello scontro) le culture si essenzializzano e si reificano. Si essenzializzano perché la loro complessità viene ridotta a pochi elementi (quelli che “fanno la differenza” rispetto ad altre culture); si reificano perché vengono pensate come qualcosa che esiste di per sé, al di là del tempo e della storia.

In realtà le culture, come le identità, sono il prodotto di selezioni operate sulla base di situazioni e di congiunture storiche specifiche, le quali comportano che la maggior parte delle condizioni che sono alla base della nostra identità e della nostra esistenza culturale vengano dimenticate. Per fornire un esempio di che cosa tutto ciò possa significare citerò questo passo

tratto da un vecchio manuale americano di antropologia– un classico nel suo genere: *Lo studio dell’Uomo*, di Ralph Linton, del 1936.

"Il cittadino americano medio si sveglia in un letto costruito secondo un modello che ebbe origine nel vicino Oriente ma che venne poi modificato nel Nord Europa prima di essere importato in America. Egli scosta le lenzuola e le coperte che possono essere di cotone, pianta originaria del vicino Oriente; o di lana di pecora, animale originariamente addomesticato nel vicino Oriente; o di seta, il cui uso fu scoperto in Cina. Tutti questi materiali sono stati filati e tessuti secondo procedimenti inventati nel vicino Oriente. Si infila i mocassini, inventati dagli indiani delle contrade boschive dell'Est, e va nel bagno, i cui accessori sono un misto di invenzioni europee ed americane, entrambe di data recente. Si leva il pigiama, indumento inventato in India, e si lava con il sapone, inventato dalle antiche popolazioni galliche. Poi si fa la barba, rito masochistico che sembra sia derivato dai sumeri o dagli antichi egiziani.....

Andando a fare colazione si ferma a comprare un giornale, pagando con delle monete che sono una antica invenzione della Lidia. Al ristorante viene a contatto con tutta una nuova serie di elementi presi da altre culture: il suo piatto è fatto di un tipo di terraglia inventato in Cina; il suo coltello è d'acciaio, lega fatta per la prima volta nell'India del Sud, la sua forchetta ha origini medievali italiane, il cucchiaino è un derivato dell'originale romano.....

Quando il nostro amico ha finito di mangiare si appoggia alla spalliera della sedia e fuma, secondo un'abitudine degli indiani d'America.....

Mentre fuma legge le notizie del giorno, stampate in un carattere inventato dagli antichi semiti, su di un materiale inventato in Cina e secondo un procedimento inventato in Germania. Mentre legge i resoconti dei problemi che s'agitano all'estero, se è un buon cittadino conservatore, con un linguaggio indo-europeo, ringrazierà una divinità ebraica, di averlo fatto al cento per cento americano" (Linton 1973:359-60).

L'effetto comico generato dalla conclusione del brano deriva dalla totale inconsapevolezza del protagonista riguardo alla storia della propria identità, identità che tuttavia è per lui – come per tutti – ben salda, e radicata nella convinzione di appartenere ad una comunità assolutamente distinta e diversa da tutte le altre.

Di contro a certezze di questo tipo, certezze come quelle del nostro cittadino americano medio, esistono altre certezze, come quella di essere degli individui “erranti”. Essere erranti vuol dire essere territorialmente ibridi, non culturalmente ibridi. Infatti tutte le culture sono,

per natura, ibride (anche se coloro che appartengono ad esse le pensano spesso come qualcosa di puro e di autentico).

Un caso emblematico dell'erranza odierna, dell'ibridità territoriale degli esseri umani, cioè della loro tendenziale deterritorializzazione, ci è offerto da alcune pagine dello scrittore indiano V.S. Naipaul, *Una via nel mondo*.

Qui V. S. Naipaul descrive i tratti di Manuel Sorzano, un uomo incontrato durante un viaggio in aereo tra le isole caraibiche e il Venezuela. Sorzano, scrive Naipaul,

“era piccolo, anziano, con la pelle scura, forse più vicino ai sessanta che ai cinquanta...con un'espressione chiusa, leggermente aggressiva. Dopo una prima valutazione mentre sistemavo le mie cose, mi convinsi che doveva trattarsi di un perfetto venezuelano, di un meticcio della costa frutto di una mescolanza razziale cominciata con l'insediamento spagnolo, un uomo che probabilmente conosceva solo il proprio paesaggio, la propria lingua, piuttosto limitata, il proprio stile di vita, ed era tagliato fuori da tutto il resto” (Naipaul 1995: 267)

Nel corso del viaggio però, Sorzano rivela pian piano le sue origini. Si rivela essere un uomo nella cui persona si sono accumulate esperienze di vita e con radici culturali insospettite. Discendente da emigrati dall'India a Trinidad (possedimento britannico nei Caraibi), di professione falegname, Sorzano ha sposato un'indiana del Suriname, la quale parla solo hindi, lingua ormai dimenticata nella stessa Trinidad. Sorzano ha inoltre una personale tutta visione dell'hinduismo e delle sue divinità, una visione che in lui si mescola con la magia caraibica e con le sue pratiche curative. Sorzano rivela poi allo scrittore di aver avuto, in precedenza, un'altra famiglia a Trinidad: un'altra moglie, altri quattro figli. Dalla moglie surinamese ne ha avuti invece nove, coi quali però parla solo spagnolo. Spagnolo è anche il suo nuovo nome, quello che ha assunto da quando vive in Venezuela..... Conclude così Naipaul:

“Un nuovo paese, un nuovo nome, una nuova identità, un nuovo tipo di vita familiare, nuove lingue.... Doveva essere una vita faticosa e complessa, la sua, ma Sorzano dava l'impressione di vivere da sempre seguendo l'istinto, di cavarsela, di sopravvivere senza sentirsi perso, né sospeso nel vuoto” (Naipaul 1995: 271)

Il racconto di Naipaul – come molti altri analoghi – è esemplare per la sua capacità di ritrarre, nella figura di un individuo, la natura della deterritorializzazione attuale. Il racconto ci ricorda però anche le condizioni che il mondo ci detta quando vogliamo rappresentare gli “altri” e le loro. Un mondo in movimento, è senz'altro più difficile da rappresentare di un mondo fermo,

o anche di un mondo in cui il movimento è quello che va da *un* centro verso *una* periferia. Un mondo fatto in questo modo è più difficile da rappresentare di un mondo in cui tante “culture”, tante “società”, tante “etnie” venivano comodamente localizzate nello spazio come le macchie colorate di un puzzle. Non è un mistero che l’antropologia e le scienze umane e sociali in genere, abbiano preferito offrire un’immagine dell’umanità “a scomparti”, dove ogni cultura corrisponde a una società e a un territorio ben delimitati. Ma oggi, in una situazione di delocalizzazione e di erranza sempre più accentuate, sono i nostri modi di rappresentare gli scenari che ci stanno di fronte a dover cambiare. E a dover cambiare sono anche i nostri modi di pensare quotidiani. Non si tratta di abbandonare le nostre certezze, i nostri radicamenti, le nostre identità. Si tratta solo di prenderle per quello che sono: delle realtà forti, potenti, di cui abbiamo certo bisogno per esistere; ma anche delle realtà costruite, stratificate, frutto di incontri con altre identità.

“Costruzione dell’identità in contesti plurali” significa anche questo: essere disposti ad accettare l’idea della propria identità come “costruzione” per potersi incontrare con gli altri.

Bibliografia

- Anderson, B., 1996, *Comunità immaginate* (1983) Manifestolibri, Roma.
- Appadurai, A. 1996 Disgiunzione e differenza nell’economia culturale globale, in M. Featherstone (a cura di), *Cultura globale* (1992), SEAM, Roma.
- Appadurai, A. 1992 *Global Ethnoscapes: Notes and Queries for a Transnational Anthropology*, in R.G. Fox (a cura di) *Recapturing Anthropology. Working in the Present*, School of American Research Press, Santa Fe, N.M.
- Fabietti U. 1999 *Antropologica culturale. L’esperienza e l’interpretazione*, Laterza, Roma.
- Fabietti U., Malighetti, R., Matera, V. 2000 *Dal tribale al globale*, Bruno Mondadori, Milano.
- Featherstone, M. 1996 (a cura di) *Cultura globale* (1992), SEAM, Roma.
- Featherstone, M. 1998 *La cultura dislocata. Globalizzazione, postmodernismo, identità*, SEAM, Roma (1995).
- Ghosh, A., 1986 The Imam and the Indian, in *Granta*, 20 (Winter).
- Ghosh, A. 1993 *Lo schiavo del manoscritto*, Einaudi, Torino (1992)
- Hannerz U. 1998 *La complessità culturale. L’organizzazione sociale del significato*, Il Mulino, Bologna (1992).
- Linton, R. 1973, *Lo studio dell’Uomo*, Il Mulino, Bologna (1936).
- Naipaul, V. S., 1995 *Una via nel mondo*, Adelphi, Milano (1994)
- Schütz, A. 1974 *La fenomenologia del mondo sociale*, Il Mulino, Bologna (1960).

Taguieff, A. 1994 *La forza del pregiudizio*, Il Mulino, Bologna (1987)

Tylor, E. B. (1871), *Primitive Culture*, Murray, London, (trad. parziale I cap. in *Il concetto di cultura* a cura di Pietro Rossi, Einaudi Torino, 1970

Wolf, E. 1990 *L' Europa e i popoli senza storia*, Il Mulino, Bologna (1982).

3. EDUCAZIONE INTERCULTURALE E INNOVAZIONE DIDATTICA

Quest'intervento prova ad esplorare la seguente tesi: tanto più l'educazione interculturale si concentra esclusivamente sui problemi legati alle nuove migrazioni verso l'Europa, tanto meno ha delle carte vincenti rispetto all'innovazione pedagogica; viceversa, tanto più l'educazione interculturale s'identifica con un processo generale d'innovazione pedagogica, tanto più può essere efficace anche rispetto ad un focus specifico, com'è quello della risoluzione dei conflitti, o delle difficoltà d'apprendimento, o delle tensioni generate dalla convivenza con le nuove migrazioni.

Può essere utile cominciare cercando di richiamare alcune coordinate in merito all'innovazione pedagogica. Ma concediamoci prima una breve digressione narrativa che promette di accompagnarci lungo tutto l'arco di queste riflessioni:

*Viveva al Cairo un uomo pieno di ricchezze, ma tanto generoso che le perdette tutte, tranne la casa di suo padre, e si vide costretto a lavorare per guadagnarsi il pane. Lavorava tanto che una notte il sonno lo colse sotto un fico del suo giardino. Nel sogno vide un uomo bagnato fradicio che si tolse di bocca una moneta d'oro e disse: "La tua fortuna è in Persia, a Ispahan: va a cercarla". All'alba dell'indomani l'uomo si svegliò e si mise in viaggio.
(continua)*

L'UNESCO, per due volte, dalla sua nascita, ha sentito il bisogno di chiedersi dove va il mondo e quale è il modello educativo che può rispondere al modello di sviluppo che si va affermando. Mi riferisco a due rapporti: il primo è uscito nel '72, il secondo nel '96. I due momenti in cui l'UNESCO ha sentito l'esigenza di riflettere su questi temi erano fasi di passaggio legate all'innovazione tecnologica: alla fine degli anni '60 la macchina, il computer si imponeva all'attenzione come risorsa conoscitiva; nei primi anni '90 il computer, messo in

rete, offriva possibilità completamente nuove rispetto all'accesso e alla gestione delle conoscenze.

Nel '72, con il rapporto Faure, la domanda fondamentale era: se tutto il sapere può essere concentrato in una macchina, quale è allora il ruolo della scuola e dell'insegnante nella scuola? La risposta fu "educare ad essere", cioè passare da un'idea di educazione come trasmissione di conoscenze e abilità ad obiettivi che comprendevano la crescita della personalità nel suo complesso.

Imparare a vivere insieme

Negli anni '90, l'educazione perde legittimità nel mondo occidentale, non solo in relazione all'esistenza di un sapere diffuso, disponibile attraverso i media e ed i computer, ma anche in relazione a una situazione nella quale l'istruzione non produce necessariamente occupazione. In altre parole, viene a mancare la convinzione che in molti casi un maggiore studio offra maggiori possibilità nella vita. Presidente della Commissione incaricata della stesura del rapporto ultimato nel 1996 é Jacques Delors, che aveva chiuso la sua presidenza della Commissione Europea nel 1994 con il Libro Bianco sull'occupazione. Nel testo si affermava che la risposta al problema della disoccupazione è in una maggiore e più qualificata offerta di formazione.

L'immagine che emerge dal rapporto della Commissione Delors è che il nostro modello di sviluppo è un modello di crescita economica che si rivela non più sostenibile rispetto a due elementi:

- i rapporti dell'uomo con l'ambiente e le risorse naturali (come già affermato nei vertici internazionali di Stoccolma nel '72 e di Rio de Janeiro nel '92);
- i rapporti di esclusione sociale – non solo a livello internazionale, tra nord e sud del mondo, ma anche all'interno dei singoli stati

Il rapporto della Commissione Delors (*"Nell'educazione un tesoro"*, Armando, Roma, 1997) segnala la necessità di operare una svolta e di optare per un modello di sviluppo sostenibile, verso altri rapporti fra l'uomo e l'ambiente in cui vive e fra le persone. L'educazione deve favorire il passaggio dalla "crescita economica" ad uno "sviluppo umano".

Oltre a suggerire una discontinuità con il modello di sviluppo dominante, il rapporto della Commissione Delors propone di prendere in considerazione cambiamenti nell'ambito dei modelli educativi. Per esempio, non è sostenibile ipotizzare un continuo aumento delle

conoscenze che si cerca di veicolare attraverso il sistema scolastico mentre permangono basi metodologiche particolarmente fragili.

Secondo la Commissione Delors i cambiamenti devono poter rispondere ad alcune sfide, a sei tensioni principali che caratterizzano il mondo contemporaneo:

- la tensione fra universale e particolare, e la globalizzazione della cultura;
- la tensione fra tradizione e modernità, in relazione anche all'innovazione in ambito scientifico e tecnologico;
- la tensione fra lungo e breve termine, di fronte ad una saturazione di informazioni (ed emozioni) centrate su problemi immediati;
- la difesa delle pari opportunità che ha spinto la Commissione ad aggiornare il concetto di educazione lungo tutto l'arco della vita nello sforzo di conciliare competizione e cooperazione;
- la tensione fra lo sviluppo delle conoscenze e le capacità di assimilazione da parte dell'individuo;
- la tensione fra spirituale e materiale, che richiede all'educazione, nel rispetto delle tradizioni e delle convinzioni degli individui e del pluralismo, di suscitare riflessioni sugli ideali e i valori morali.

Sono tensioni che richiedono all'educazione un modello sociale di riferimento in cui il passaggio fondamentale è quello dall'idea di coesione sociale a all'idea e alle condizioni per un'effettiva partecipazione democratica per rispondere alle sfide della globalizzazione, cioè al passaggio da comunità locale a società mondiale, con aspetti dell'interdipendenza che riguardano l'ambiente, la pluralità linguistica, le migrazioni – che noi immaginiamo sempre da sud a nord, ma che sono spesso da sud a sud. Un processo educativo che incoraggi la piena cittadinanza e la partecipazione democratica dovrebbe comprendere almeno tre aree di attenzione principali:

- il rapporto locale/globale (l'idea dell'interdipendenza planetaria e delle relazioni, reti, organismi internazionali)
- la percezione dei processi di esclusione all'interno dell'attuale modello di sviluppo, che genera conflitti sociali e democrazie, dove esistono, in pericolo (democrazie in cui si inizia a non votare più; o percepite solo in termini di diritti e non di doveri)
- l'intercultura, che sottende ad almeno quattro obiettivi pedagogici: favorire la comprensione reciproca; sviluppare il senso di responsabilità; incoraggiare la

solidarietà e la realizzazione delle condizioni per accettare differenze spirituali e culturali.

Se guardiamo al sistema mondo, vediamo che la pressione sulla scuola, globalmente, non è diminuita, ma è aumentata: il numero di alunni si è triplicato negli ultimi cinquanta anni (trecento milioni di alunni nel '53, un miliardo nel '95). Complessivamente ci sono oggi ancora 900 milioni di adulti analfabeti, 130 milioni di bambini che non hanno accesso alla scuola ed altrettanti che l'abbandonano prematuramente.

La Commissione Delors identifica quattro pilastri dell'educazione:

- imparare a *conoscere*, conciliando una cultura generale sufficientemente vasta (il "passaporto per l'educazione permanente") con lo studio approfondito di un numero ristretto di materie;
- imparare a *fare*, sottolineando il passaggio dal concetto di abilità a quello di competenze e la possibilità di alternare scuola e lavoro;
- imparare ad *essere*, richiamando l'attualità delle raccomandazioni contenute nel Rapporto Faure (Unesco, 1972);
- imparare a *vivere insieme*, la vera novità del rapporto, che sottolinea l'importanza di sviluppare "la conoscenza degli altri popoli, della loro storia, delle tradizioni e della loro spiritualità e a partire da ciò, creare una nuova mentalità che, grazie alla consapevolezza dell'interdipendenza crescente e all'analisi condivisa dei rischi e delle sfide per il futuro, stimoli la realizzazione di progetti comuni e una gestione intelligente e pacifica degli inevitabili conflitti. È un'utopia, penseranno alcuni, ma pur sempre un'utopia necessaria, un'utopia vitale per uscire dal ciclo pericoloso che stiamo vivendo fomentato dal cinismo o dalla rassegnazione".

Da un punto di vista didattico, acquista un ruolo centrale l'idea di cooperazione e di ascolto attivo. L'educazione – che è collettiva nelle sue modalità, ma individualizzata nelle sue procedure valutative – comincia a porsi il problema di come si impara a vivere insieme, di come favorire la capacità di “mettersi nei panni degli altri”, di come imparare a progettare insieme, prevenire e trasformare i conflitti.

E' interessante che il mondo “utilitaristico” e “idealistico” – il mondo del lavoro e dei valori – si ritrovino sullo stesso obiettivo didattico e cioè sulla necessità di un'innovazione sul piano

relazionale che insegni a vivere e a lavorare con gli altri, a lavorare in gruppo (cosa che nel terziario avanzato è sempre più importante).

Nel suo viaggio l'uomo del Cairo affrontò i pericoli dei deserti, dei mari, dei pirati, dei fiumi, delle belve e degli uomini. Giunse infine ad Ispahan e la notte lo sorprese sotto le mura della città. Cercò allora dove dormire e trovò riparo nel cortile di una moschea. Proprio vicino alla moschea c'era una casa che fu visitata nottetempo da una banda di ladri. Al fracasso causato dai ladri le persone che abitavano nella casa si svegliarono e chiamarono aiuto. Accorse allora il capitano delle guardie di quel luogo e con i suoi uomini affrontò i ladri che riuscirono, però, a fuggire sui tetti. Il capitano fece perquisire la vicina moschea ed i soldati vi trovarono l'uomo del Cairo.

Intercultura e innovazione

Il processo di immigrazione verso l'Italia, così come lo conosciamo oggi, è un processo recente, accompagnato negli ultimi quindici anni da crescenti episodi di razzismo.

Nel '97, al termine dell'Anno europeo contro il razzismo, l'Unione Europea ha cercato di indagare l'atteggiamento dei giovani europei, dai sedici a venticinque anni, su questi temi. Purtroppo, ha dovuto prendere atto che quasi un terzo dei giovani europei ritengono che ci siano troppi stranieri nel loro paese e che quasi uno su dieci è convinto che vadano rispediti tutti a casa loro.

In generale, lo studio della Commissione indica che possiamo suddividere i giovani europei in tre gruppi principali. Al primo gruppo appartengono i giovani del Belgio, della Germania, dell'Austria e della Grecia che si dimostrano in media maggiormente “anti-stranieri” rispetto agli altri paesi. In questi quattro paesi più di un terzo ritiene che ci siano troppi stranieri. Questo atteggiamento è espresso dal 40% dei giovani belgi e tedeschi che mantengono una loro coerenza nel senso di essere sempre fra i paesi con percentuali più alte quando si tratta di esprimere opinioni negative in merito alla presenza degli stranieri.

Nel secondo gruppo troviamo Danimarca, Svezia, Finlandia, Irlanda, Lussemburgo e Paesi Bassi. In questi paesi, fra il 23% e il 45% dei giovani dichiarano di essere contenti che degli stranieri vivano nel loro paese, contro una media europea appena del 15%. Sono questi anche

i paesi, eccettuata la Danimarca, dove è minima la percentuale di giovani che ritiene che gli stranieri vadano rispediti a casa loro, fra l'1 e il 4%.

Nello studio della Commissione, l'Italia figura nel terzo gruppo insieme a Spagna, Francia, Portogallo e Gran Bretagna. Sono questi i paesi dove le opinioni sono in qualche modo discordi, con elementi a favore ed altri a sfavore della presenza di stranieri. I giovani italiani, in particolare, nonostante non sia possibile definire nettamente la loro posizione, mostrano soprattutto un atteggiamento negativo. Oltre un terzo (36%) ritiene che ci siano troppi stranieri in Italia e solo il 3% ritiene che diano un contributo all'Italia. Un giovane italiano su cinque (21%) è d'accordo che agli stranieri vengano riconosciuti gli stessi diritti degli italiani.

In realtà, questi tre atteggiamenti sono in genere consistentemente rappresentati in ogni realtà sociale, come emerso anche dall'esercizio condotto con gli insegnanti che partecipavano all'incontro (che sono stati invitati a rispondere al questionario dell'Unione Europea e a discutere di eventuali divergenze fra il proprio punto di vista e quello dei propri alunni). La discussione ha sottolineato soprattutto la presenza di un atteggiamento ambivalente negli alunni. Le insegnanti riferiscono una tendenza, verso compagni stranieri, all'apertura, alla curiosità e all'aiuto; tendenza che contrasta con la chiusura e il rifiuto che i bambini manifestano quando si parla di immigrazione e di stranieri in generale. Ciò viene messo in relazione all'influenza delle famiglie e dei media (in parallelo a quanto avviene anche in altri paesi europei, dove nell'arco di pochi anni, con l'accendersi del dibattito politico su questi temi, i media hanno giocato spesso un ruolo determinante nella formazione di immagini negative rispetto ai cittadini immigrati).

I sondaggi ci restituiscono una realtà appiattita su alcune parole d'ordine e su un'idea statica di cultura. Possono rappresentare un punto di partenza per analizzare i nostri atteggiamenti, ma possono anche offrire un'immagine significativa delle nostre attuali rappresentazioni mentali, per esempio la riduzione del dibattito interculturale a componenti di ordine geografico, o religioso. A partire dalla sua storia personale, lo scrittore Amin Maalouf ci invita a considerare la ricchezza e la pluralità di "identità" cui ognuno di noi può far riferimento contemporaneamente:

“In tutte le epoche gli uomini hanno creduto che ci fosse una sola appartenenza fondamentale, talmente superiore alle altre in ogni circostanza da poterla chiamare legittimamente identità. Per gli uni, la nazione, per altri la religione, o la classe sociale. Ma basta far scorrere lo sguardo su differenti conflitti che si svolgono attraverso il mondo per rendersi conto che nessuna appartenenza prevale in maniera assoluta. Là dove gli uomini si sentono minacciati nella loro fede, è l'appartenenza religiosa che sembra riassumere la loro intera identità. Ma se a essere minacciato è il loro idioma materno o il loro gruppo etnico, allora si battono accanitamente contro i loro stessi correligionari. I turchi e i curdi sono egualmente musulmani, ma differenti per lingua; il loro conflitto è meno sanguinoso? Gli hutu e i tutsi sono cattolici e parlano la stessa lingua; ciò ha impedito loro di massacrarsi? Cechi e slovacchi sono ugualmente cattolici; la cosa ha favorito la loro vita in comune? Tutti questi esempi, per insistere sul fatto che, se esiste, in ogni momento, fra gli elementi che costituiscono l'identità di ciascuno, una certa gerarchia, essa non è immutabile, cambia con il tempo e modifica in profondità i comportamenti.”

(Amin Maalouf, L'identità, Bompiani, 1999, pag. 20)

All'uomo del Cairo, sorpreso dalle guardie nel giardino della moschea e ritenuto un ladro, vennero menate tante vergate con canne di bambù che svenne. Quando riprese i sensi si ritrovò in carcere. Venne fatto chiamare dal capitano che gli chiese chi fosse e da dove venisse.

"Sono della città del Cairo" rispose l'uomo "e il mio nome è Maghrebì".

"E che cosa ti ha spinto a venire sin qui?" gli domandò ancora il capitano.

L'uomo del Cairo decise di affidarsi alla verità e raccontò la sua storia.

"Un uomo mi è apparso in sogno e mi ha ordinato di recarmi ad Ispahan dicendo che qui avrei trovato la mia fortuna. Ora che sono qui vedo che la fortuna che mi era stata promessa è finita nelle frustate che con tanta generosità mi sono state affibbate". (continua)

L'ex Ministro della Pubblica Istruzione, Berlinguer, ha affermato che la prospettiva interculturale, fondamentale per combattere intolleranza e forme di razzismo, dovrebbe orientare tutta l'azione educativa della comunità scolastica.

Ma allora che cos'è, come si definisce un'educazione interculturale in grado di porsi come principio di rinnovamento pedagogico generale?

Il Centro per l'Educazione Interculturale, ICO, dell'Università di Gent (Belgio), qualche anno fa, è stato incaricato, dall'Unione europea, di raccogliere tutti i materiali, per la scuola dell'obbligo e superiore, relativi all'educazione interculturale. Si pose quindi il problema di come viene definita in Europa l'educazione interculturale. L'elemento centrale dell'indagine di ICO è l'affermazione che l'educazione interculturale non riguarda tanto l'insegnamento di culture diverse, ma il fornire le competenze necessarie a vivere e convivere in una società caratterizzata dalla diversità. Nonostante l'educazione interculturale possa tradursi in una settimana o una giornata tematica, nonostante possa contenere in sé le attività di sostegno linguistico, non va quindi considerata una materia a parte, ma dovrebbe anzi essere parte della normalità dell'educazione. Essa non si occupa di problemi specifici, ma costruisce uno sfondo integratore in cui iscrivere ogni problema; rappresenta un approccio generale per tutti i temi che riguardano l'equità e la differenza.

Più specificamente i ricercatori di ICO affermano che l'educazione interculturale nella scuola si pone i seguenti obiettivi:

- insegnare a bambini e giovani, senza distinzioni in merito alle loro origini o al loro status, come confrontarsi con le differenze culturali e la diversità a livello sociale e nella loro vita privata; fornire loro le abilità, le conoscenze e gli atteggiamenti necessari ad acquisire questa competenza (comunicazione interculturale, risoluzione dei conflitti, modi di lavorare in una società multiculturale, analisi dei propri valori culturali, dei propri standard, delle proprie idee etc.)
- promuovere la tolleranza, il rispetto e la comprensione reciproca, l'apertura verso individui e gruppi provenienti da un contesto diverso quanto a cultura, etnia, nazione, religione etc.
- combattere razzismo, xenofobia, discriminazione, pregiudizi e stereotipi etc.
- fornire agli insegnanti (e a tutto il personale scolastico) abilità professionali complementari che permettano di lavorare con efficacia in classi e scuole culturalmente ed etnicamente miste.

Ciò significa cercare di coinvolgere tutte le componenti del sistema scuola, anche a discapito, all'inizio, della qualità e della quantità delle attività che si portano avanti. Ciò significa che la necessità di educazione interculturale va là di là della presenza del bambino immigrato in classe e rientra in un ambito di internazionalizzazione dell'educazione che non può essere

ridotto alla sola introduzione delle nuove tecnologie. In altre parole, essa risponde ai principi di equità e rispetto della differenza in classe attraverso, per esempio, la promozione di modalità di apprendimento cooperativo e di atteggiamenti inclusivi non solo nei confronti degli stranieri, ma anche verso le disabilità o i diversi modi di apprendere.

A sentire le parole dell'uomo del Cairo il capitano rise fino a mostrare i denti del giudizio e redarguì il prigioniero:

"Uomo dissennato e credulo, tre volte ho sognato una casa al Cairo, in fondo alla quale c'è un giardino, e nel giardino una clessidra, e dopo la clessidra un fico, e dopo il fico una fontana, e sotto la fontana un tesoro. Non ho mai dato il minimo ascolto a simili fandonie. Tu invece sei andato errando di città in città per seguire un miserabile sogno. Fa che non ti veda più ad Ispahan. Prendi queste monete e vattene".

L'uomo prese quanto gli veniva offerto e tornò a casa. Cercò sotto la fontana del suo giardino, che corrispondeva a quella descritta nel sogno del capitano e dissotterrò il tesoro.

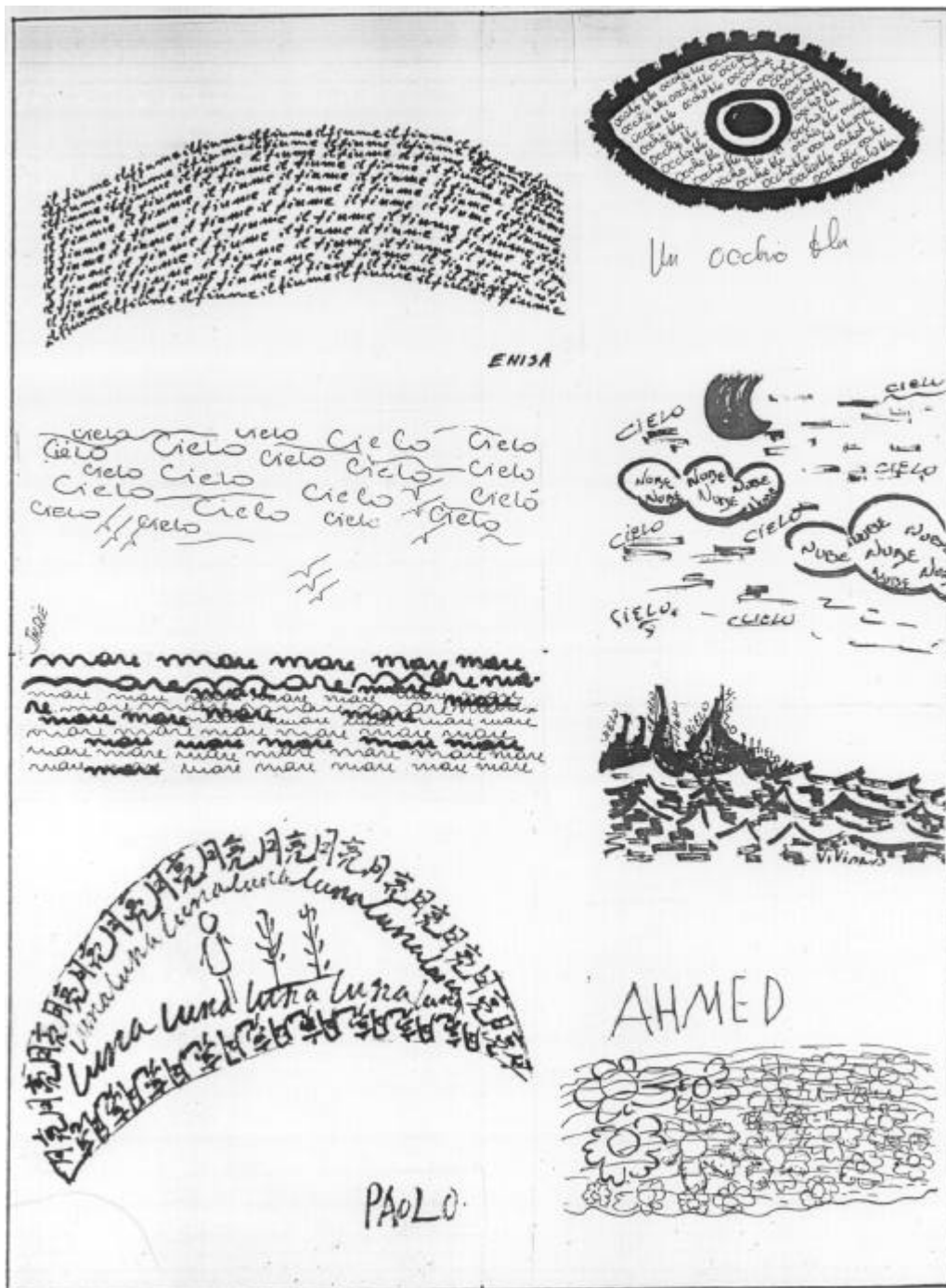
Bibliografia

- A. Surian, *L'educazione interculturale in Europa*, quaderni dell'interculturalità n° 10, EMI, Bologna 1998
- Biblioteca di Documentazione Pedagogica, *Immigrazione e pluralismo culturale – Realtà e tendenze nelle scuole dei paesi della Comunità Europea*, Quaderni di Eurydice n° 6, Firenze
- Commissione Europea, *Insegnare ed apprendere – Verso la società conoscitiva*, Libro Bianco, Bruxelles 1995
- A. Perotti, *La via obbligata dell'interculturalità*, EMI, Bologna 1994

II parte

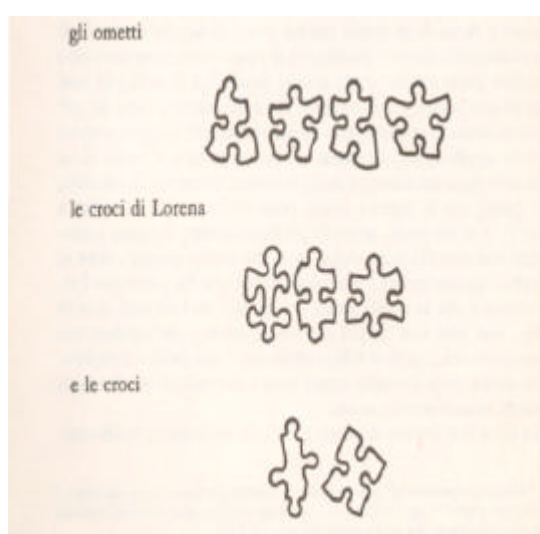
I PERCORSI DIDATTICI

1. DALLE STORIE DI TUTTI, UNA STORIA INSIEME



(1)

Per aprire la mia relazione mi servirò di una metafora, prendendola in prestito dal romanzo di G. Perec, *La vita istruzioni per l'uso*, dove l'autore si serve dell'immagine del puzzle per spiegare la struttura narrativa del suo romanzo, in cui ogni capitolo è simile ad un frammento di un gigantesco puzzle, la cui ossatura è costituita da una casa parigina. Ciascuno dei 99 pezzi è un capitolo che porta indicazioni sui suoi inquilini, di oggi e del passato, ne descrive le azioni, gli oggetti, i ricordi. Il senso del romanzo si va costruendo lentamente, raggiunge la pienezza soltanto alla fine, ma solo grazie ad una lettura paziente e intelligente, in grado di assemblare i pezzi a disposizione, di connetterli tra loro per ricostruire una trama solida, resistente agli strappi.



(3)

Riguardo al puzzle, Perec sostiene che ...
“malgrado le apparenze, non si tratta di un gioco solitario: ogni gesto che compie l'attore del puzzle, il suo autore l'ha compiuto prima di lui ...” (2)

Credo che la relazione che si stabilisce tra chi sollecita una narrazione di sé e chi racconta proponendo frammenti della sua storia e della sua esperienza di vita, costituisca la base di un enigma che offre

la possibilità di chiarificazione, l'opportunità di una ricomposizione di significato riguardante gli interlocutori in gioco. Mi occupo di (auto)biografie ormai da diversi anni, avendo sperimentato il metodo su di me, con colleghi e colleghe in attività di aggiornamento, ma soprattutto con giovani e adulti in percorsi di educazione interculturale. In questo tempo ho raccolto una consistente documentazione della mia attività didattica ed è come se avessi a disposizione una scatola piena di frammenti di tanti puzzle da ricostruire, su cui riflettere in occasioni come quella di oggi, utili per far conoscere il significato, l'importanza, la necessità di un impegno professionale, che si svolge all'interno di una vera e propria corrente pedagogica. In particolare *il raccontarsi* degli altri, di chi viene da lontano e ora abita qui, assume una rilevanza aggiuntiva per tutti noi, perché porta alla luce impliciti culturali, evidenzia ciò che unisce e ciò che differenzia, contribuisce ad ampliare l'orizzonte

culturale e sociale, a sviluppare l'attitudine ad accettare la diversità nello spirito di una reciproca comprensione.

"La cosa che più mi stupisce del vivere qui è la mancanza di musica. A Monza la musica non ti raggiunge mentre cammini, la gente non ascolta musica dal mattino alla sera, non si sente sui pianerottoli, gli appartamenti sono avvolti nel silenzio; passando davanti alle porte delle case non si sente proprio niente. Appena arrivato mi sono chiesto se qui la gente fosse viva o morta.[...]" (4)

Non si può parlare di narrazione autobiografica fondata sull'ascolto attivo senza ricorrere a una o più metodologie che, facendo ricorso alla scrittura, al disegno, alla pittura o alla fotografia abbiano come scopo finale quello di produrre una rappresentazione, un rispecchiamento, un riconoscimento di ciò che siamo o siamo stati. Secondo Demetrio, il metodo autobiografico si avvale di un concetto organizzatore, ovvero del pensiero autobiografico, che è manifestazione del pensiero narrativo, il quale si dispiega completamente proprio nella materialità della scrittura.

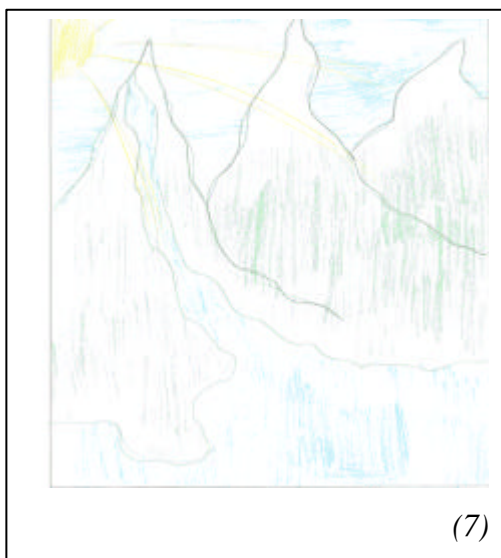
L'autobiografia praticata a scuola comporta un lavoro di tipo biografico da parte dell'insegnante, in quanto la narrazione orale e/o scritta, intenzionalmente sollecitata, ha bisogno di essere sottoposta ad un processo di editing e riediting per essere trasformata in una storia. La narrazione autobiografica richiede dunque uno spazio e un patto formativo, necessita di grande cautela, comporta un atteggiamento a-valutativo, non implica interpretazione alcuna.

Adottare gli strumenti metodologici dell'*autobiografia* significa pertanto, porre l'accento sul concetto di responsabilità: responsabilità che ciascuno deve imparare ad acquisire nella conoscenza di sé e della propria vita, a partire dalle emozioni, dalle sensazioni forti che segnano i momenti significativi della propria esistenza. Alla pedagogia interculturale fondata sul *raccontarsi*, si accompagna, perciò, una didattica interculturale (auto)biografica, la quale nella pratica risulta collegata all'educazione linguistica, all'uso dei linguaggi verbali e non verbali, ai percorsi di orientamento culturale e scolastico. Scrive Rosalba Monti, docente nel Laboratorio Junior del Comune di Monza " propongo a Francisco di raccontarmi la sua storia, raccolgo un consenso molto sentito e la collaborazione rimane elevata per tutto l'arco di tempo necessario al lavoro. Francisco parla volentieri di sé e ogni volta che aggiungiamo un pezzo al suo racconto percepisco lo stupore di chi scopre di essere interessante agli occhi di un'altra persona. L'uso della lingua italiana diventa preponderante. Francisco vorrebbe trasportarmi al suo paese per farmi conoscere suoni, colori, la vivacità

della gente e si sente costretto a scegliere dei termini efficaci; è esigente nella ricerca dei vocaboli, mi coinvolge perché anch'io gliene suggerisca. La ricerca dei sinonimi, accompagnata da toni di voce in crescendo da pause di riflessione, esclamazioni di soddisfazione per aver trovato *le parole giuste* conferiscono all'italiano una musicalità nella quale mi sono sentita immersa piacevolmente." (5)

La didattica dell'autobiografia invita a specificare quale (auto)biografia si intende ripercorrere: emozionale, linguistica, sensoriale e la specificazione è opportuna per tracciare l'itinerario che porta poi a comporre una storia. Vale la pena sottolineare di che la pratica autobiografica ha in sé una forte valenza cognitiva, in quanto attraverso il tema individuato, conduce la narratrice/il narratore a spiegare e a valutare qualcosa e le/gli fa compiere una selezione, un riordino, una discriminazione significativa nel materiale complesso della propria storia personale. Questo approccio presuppone che il punto di partenza e di arrivo della conoscenza sia l'io narrante, un soggetto che con la sua originalità e complessità entra in rapporto dialogico con un altro. Ma qual è la molla che rende desiderabile la scrittura, la comunicazione, la narrazione, il dialogo con l'altro? Lidia Ravera sostiene che "sempre il desiderio di scrivere nasce da una ferita ... Scrivere per chi ha voluto o dovuto sottoporsi all'avventura di cambiare paese, cultura, continente è una necessità esistenziale, un dovere terapeutico, una chance artistica ...perché la scrittura mette in relazione tutti gli uomini e tutte le donne del mondo, li mette in relazione in quanto esseri umani, affetti da mortalità, segnati dal fluire del tempo" (6)

"Sono piccolo, magro, di pelle olivastra, nero di occhi e di capelli. So leggere poco, so scrivere poco, so fare la mia firma - guarda signora nessuno può capire il mio nome dalla firma, ma quello sono io. Ho sentito parlare dell'Italia da amici, l'Italia un paese pieno di soldi e di lavoro e - signora - ci vuole coraggio, tanto, per passare il confine senza documenti. Sono saltato su un camion, mi sono nascosto sotto il carico e quello che guidava ha voluto i soldi e io gli ho dato tutto, ma tutto, tanto io andavo a far fortuna in Italia. Tutto il viaggio, andare, fermarsi, andare, al buio senza bere, senza parlare, no parlare, no muovermi. Quanto tempo? Due, tre giorni, non so, tanta paura, sì. Ho sentito



(7)

parlare straniero, non capivo niente, gente che va, gente che viene, uno sale sul camion e io non respiro più - ti giuro signora - che paura e poi silenzio e niente. Il camion riparte e siamo in Italia. Butto la testa nel camion e urlo e rido e non ho più fame e non ho più sete. [...] (8)

A scuola il dialogo e l'ascolto diventano eventi pedagogici, quando suscitano echi narrativi, diffondono le parole di altre lingue, riempiendo di significato la comunicazione che si instaura con l'insegnante, con i compagni della classe. La storia di ognuno fornisce ai componenti del gruppo elementi di conoscenza, di stimolo, di rispecchiamento che generano vere e proprie interazioni cognitive. Si apprende da sé, si apprende nell'intervista e in gruppo parlando di sé, scrivendo di sé.

Demetrio insiste sul rigore metodologico dell'itinerario, della via da percorrere per comporre i paragrafi e i capitoli della propria storia di vita, utilizzando allo scopo mezzi, stili e linguaggi diversi. Ma sottolinea anche che la trama autobiografica si costruisce attraverso la scansione, l'intenzionalità, la responsabilità personale, la complessità crescente delle esercitazioni di scrittura.

I sollecitatori della narrazione (auto)biografica devono essere articolati secondo una gamma di finalità differenziate, ma non esclusive, proprio come i frammenti del puzzle, che concorrono lentamente alla definizione di una determinata fisionomia. Inizialmente risultano indispensabili quegli esercizi che servono a stabilire la comunicazione tra due o in gruppo, che consentono a ciascuno di tratteggiare una prima rappresentazione di sé. Si tratta di esercitazioni finalizzate alla socializzazione, alla narrazione spontanea, al libero affiorare dei ricordi. In seguito saranno proposti esercizi utili alla ricostruzione delle fonti, alla progressione cronologica, alla definizione del proprio mondo infantile per cominciare ad abbozzare la trama autobiografica. Esercizi sempre più complessi per introdurre anche la progressione temporale, che richiede grandi capacità di attenzione perché entra in gioco il tempo: il tempo del ricordo, il tempo degli avvenimenti, il tempo della memoria e dell'oblio.

La scansione e la progressione temporale, la ricostruzione delle fonti comportano una notevole capacità di riflessione, servono per risalire alle radici culturali, familiari, storiche, sociali della propria esistenza. In questo quadro si comprende molto bene anche l'importanza dei linguaggi iconici, necessari per la comprensione dei simboli, per stabilire nessi tra simboli ed esperienze, per attribuire e/o approfondire significati.

Le storie dei giovani immigrati mettono in luce sforzi, ostacoli, miti e prospettive esistenziali, ma anche la ferita delle radici strappate, il desiderio di ritorno alla terra madre e alla famiglia lontana, esigenza del presente e prospettiva per il futuro.

Mi piacerebbe tornare al mio paese, perché mi piacerebbe il cambiamento della mia vita. Mi piacerebbe essere un pescatore, perché mi piacerebbe vedere i pesci giocare nell'acqua del mare. (9)

Voglio soltanto che tutti gli amici e la mia famiglia si trovino insieme a me. (10)



(Esercizi 4 e 5, immagini in sequenza)

"Sono un ragazzo di diciotto anni di nazionalità peruviana, nato nella capitale del mio paese, anche i miei antenati sono nati lì. Adesso sono in Italia, un paese molto diverso dal mio. Allora studio italiano e lavoro, posso dire che mi trovo bene con la mia famiglia, però ho sempre nostalgia di tornare da dove sono venuto [...] Sono appassionato d'arte, soprattutto quella del rinascimento, mi piace il barocco e il neoclassico ... anche un po' il gotico, mi piace sfogliare i libri con le fotografie dei dipinti dei grandi maestri. Mi piacciono i libri di turismo, storia e tradizioni legate alla religione cattolica e ortodossa. L'anno prossimo penso di iniziare il liceo artistico per imparare le tecniche della pittura a

olio e ad acquerello, vorrei imparare anche a ristrutturare il patrimonio artistico del mio paese, che ne ha molto bisogno [...].(11)

Questi disegni, questi stralci tratti dalle narrazioni di giovani immigrati sono percorsi dal desiderio di raccontarsi, di (ri)definire la propria identità culturale e generazionale, fanno trasparire il bisogno profondo di conoscersi e farsi conoscere, colpiscono per la loro maturità, si situano nello spazio creativo della transizione all'età adulta.

Demetrio sostiene, infatti, che a prescindere dall'età anagrafica, a 16 anni come a 80 anni "l'autobiografia è faccenda adulta, e ci ritroviamo adulti proprio quando, ben al di là delle caratteristiche più comuni riconosciute a tale, e più misteriosa di quanto non sembri, età della vita [...] siamo in grado mentalmente di organizzare il nostro passato e di riflettere sul presente ..." (12)

"Io sono uno strano miscuglio genetico, di quattro tipi diversi. Ho un nonno nobile, un altro cinese occidentale, uno cinese del sud, proprio Cina Cina e un nonno che non c'entra niente con la Cina, perché è inglese. Questo nonno è venuto in Cina durante il colonialismo ed è rimasto lì, con la famiglia. Stranamente mio padre e mia madre si sono conosciuti qui in Italia, durante gli studi. Poi sono uscito io. Ho quindici anni, sono nato qui a Roma, al Policlinico Umberto I. Mia madre è della capitale di Taiwan, Taipei. Mio padre invece è di Hong Kong, l'isola che nel '97 è passata alla Cina. [...] La maggior parte degli amici che ho sono italiani, perché io sono vissuto in una società italiana. Se dovessi farmi un autoritratto, senza pensare ai miei genitori, mi disegnerei biondo con gli occhi azzurri. Poi mi pongo il problema: ma io sono davvero così? No. Allora mi rifaccio con gli occhi a mandorla, basso e coi capelli neri. Per un periodo, non ho avuto una mia identità nazionale, ero ancora ambiguo tra l'essere cinese o europeo-italiano. In quel periodo mi offendevo sia se un cinese mi diceva italiano, sia se un italiano mi diceva cinese. Ero come la carne di soia che non sta né sul banco della carne, né sul banco del pesce perché è un vegetale. Non riesco ad adeguarmi, né all'una né all'altra società. Poi ho scoperto che nella vera amicizia non conta l'aspetto esteriore e sono riuscito a farmi degli amici fidati che ancora mantengo. Molti li ho conosciuti durante le medie e un amico in particolare mi ha seguito dall'asilo fino ad oggi. [...]"(13)

Per concludere, di seguito riporto le schede relative agli esercizi proposti prima ai docenti in formazione, poi adattati per gli allievi nei vari contesti scolastici nell'arco di un biennio di ricerca, realizzata su 13 scuole del Distretto scolastico 63 di Monza, in collaborazione con il Provveditorato agli studi di Milano, l'Università degli Studi e il Comune. I laboratori di

narrazione autobiografica sono stati sperimentati con circa 300 alunni italiani e stranieri, giovani in età compresa tra gli 11 e i 23 anni, distribuiti nella scuola media, nel biennio delle superiori, nei corsi di Educazione degli adulti.

MI RICORDO

(Nota: far eseguire l'esercizio su di un foglio bianco)

¹ Le schede sono state elaborate e sperimentate da Duccio Demetrio nella ricerca citata.

Scheda n° 2

LO SGUARDO DALL'ALTO:
LE IMMAGINI DELLA MIA VITA

(Nota: far eseguire un disegno, utilizzando un foglio bianco con l'intestazione)

Scheda n° 3

LA MIA VITA ASSOMIGLIA A

(Nota: far eseguire un disegno, utilizzando un foglio bianco con l'intestazione)

Scheda n° 4

EVOCAZIONI

I ricordi sono come uova d'uccello nel nido, l'anima li scalda per lunghi anni, e d'un tratto essi rompono il guscio disordinatamente, inesorabilmente.

(Izrail 'Metter, Genealogia, Einaudi)

OGGETTI

EMOZIONI

VOLTI

LUOGHI

ODORI

SUONI

COLORI

SAPORI

SCENE

.....

.....

LEGAMI

Cose e momenti	Con chi?	Dove?	Quando?
Alberi			
Prati			
Fiori			
Monti			
Mare			

Laghi			
Strade			
Case			
Stanze			
Paesi			
Giocattoli			

Animali			
Cortili			
.....			

Nota: mappa che può restare anche solo mentale. E' la matrice della trama autobiografica

Scheda n° 6

CRONOGRAFIE
tra continuità e discontinuità

Anni	Scoperte	Miti	Svolte	Sogni
5				
10				
15				
20				
25				

Scheda n° 7

LE ORME ANCESTRALI
(QUEL CHE SENTO MIO, MA CHE NON HO SCELTO)

Scheda n° 8

LE ORME RICONOSCIBILI
(QUEL CHE SENTO MIO, CHE RICONDUCO A CAUSE, PERSONE, SCELTE)



COME...

*Percorsi di accoglienza, integrazione,
educazione interculturale*

Scheda n° 9

LE ORME CHE FORSE LASCERÒ
(QUEL CHE PRESUMO, AUSPICO, MI AUGURO, POTRO' LASCIARE IN EREDITA'
AD ALTRI: AMICI, COLLEGHI, AMORI)

NOTA: ESERCIZIO PER PERSONE ADULTE



COME...

*Percorsi di accoglienza, integrazione,
educazione interculturale*

NOTE

Le immagini sono tratte da:

- (1) M. Luisa Grimani, *Alfabeti grafici interculturali*, Laboratorio dei Corsi Civici, Monza 1994
- (2) G. Perec, *La vita istruzioni per l'uso*, Rizzoli Milano, 1995
- (3) Idem
- (4) a cura di Rosalba Monti, *Storia di Francisco*, Corsi Civici - Monza 2000
- (5) Idem
- (6) Lidia Ravera, comunicazione al Convegno Nazionale *Memoria e oblio nell'incontro tra culture*. Anghiari, 12 -13 maggio 2000
- (7) A. R. 16 anni albanese. *Percorso di orientamento* CTP/ EdA Monza 1999
- (8) Idrizi Spartak, *Albania*, da: AA.VV. *Parole e Confini. Culture a confronto*. Movimondo Libri, Roma 1997
- (9) T.H. 26 anni senegalese. *Percorso di orientamento* CTP/ EdA Monza 1999
- (10) B.C. 20 anni peruviana. Idem
- (11) J..M., 18 anni peruviano. Idem
- (12) D. Demetrio, *Raccontarsi, L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996
- (13) *Charles Yang, 15 anni, di origine cinese* da: M. C. Martinetti, R. Genovese *Vengo da lontano, abito qui* Adn Kronos Libri, Roma 1998

Bibliografia

- M. Luisa Grimani, *Alfabeti grafici interculturali*, Laboratorio dei Corsi Civici, Monza 1994
- M. Twain, *Autobiografia*, Garzanti 1998
- E. Bucchi, M. Ferrari, G. Scibilia, *Autobiografia d'infanzia tra letteratura e film*. Franco Angeli, Milano 1990
- D. Fabbri, L. Formenti, *Carte d'identità*, Franco Angeli, Milano 1991

- C. Nostlinger, *Diario segreto di Susi, diario segreto di Paul Piemme* - Collana Il Battello a vapore
- A. Kettenmann, *Frida Kahlo*, Benedikt Taschen (autoritratti)
- D. Demetrio, *Il gioco dei ricordi*, Guerini 1997
- S. Methani, *Immigrato*, Theoria, Roma 1991
- T. Ben Jelloun, *L'amicizia*, Tr. It. Einaudi, Torino 1995
- D. Demetrio, *Ricerca Giovani Laboratori di educabilità cognitiva*. Monza 1996/'98
- N. Papa (a cura di) *Laboratorio di scrittura autobiografica*. Corso di Italiano L2, Scuola Media di Monza
- M. Micheletti - Saidou Moussa Ba, *La promessa di Hamadi*, De Agostini
- G. Perec, *La vita istruzioni per l'uso*, Bur Rizzoli 1995
- R. Massa, D. Demetrio (a cura di), *Le vite normali. Una ricerca sulle storie di formazione dei giovani*. Unicopli, Milano 1991
- A. Golden, *Memorie di una geisha*, Longanesi 1998
- AA.VV. *Parole e Confini. Culture a confronto*. Movimondo Libri, Roma 1997
- J. Prevert, *Quand'ero bambino*, Tr. It. Guanda, Parma 1995
- D. Demetrio, *Raccontarsi, L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996
- Rosalba Monti (a cura di) , *Santo Domingo el otro mundo, Storia di Francisco*, Corsi Civici - Monza 2000
- G. Pilo e S. Fusco (a cura di) *Storie di fantasmi / E. Wharton*, Grandi tascabili economici Newton, Roma 1994
- M. C. Martinetti, R. Genovese *Vengo da lontano, abito qui* Adn Kronos Libri, Roma 1999



COME...

*Percorsi di accoglienza, integrazione,
educazione interculturale*

Adriana Querzé

2. FIABA E NARRAZIONE DI QUI E D'ALTROVE

La narrazione di fiabe .

La memoria e la voce.

Per affrontare il complesso tema delle fiabe occorre parlare di **narrazione**.

La narrazione è un “topos” culturale presente in ogni popolo ed in ogni tempo. La cultura umana è stata a lungo prevalentemente orale e in essa la narrazione ha avuto un ruolo centrale.

La narrazione si basa su due elementi : la **memoria** e la **voce** .

La **voce** è il supporto tecnico della narrazione attraverso cui il narratore “porge” il suo racconto. E’ utile dare al termine “voce” una accezione ampia: la voce è da intendersi infatti anche come modalità con cui il narratore narra : ciò in virtù del fatto che il narratore non è un creatore, un inventore o un autore. Egli è piuttosto un custode della tradizione che, dalla tradizione, attinge una serie di elementi per riproporli all’uditorio nel modo più opportuno.

La **memoria** è il supporto psichico rispetto al quale la narrazione prenderà forma.

Ai giorni nostri, in presenza della cultura scritta, il ruolo della memoria è parzialmente decaduto, ma solo pochi decenni fa, a livello di senso comune, la memoria era spesso associata all’intelligenza e più genericamente alla capacità di apprendere. I greci ritenevano che la memoria fosse dispensata dalla dea Memosis, insieme all’ispirazione poetica e ne avevano pertanto una concezione associata alla creatività

In Africa centrale, dove esistono ancora i narratori di professione, i griot, si dice che quando muore uno di loro, è come se andasse a fuoco una biblioteca: questo perché nella memoria del griot ci sono la tradizione e la cultura, la memoria dell’individuo e la memoria storica del popolo a cui l’individuo appartiene .

La fiaba come racconto.

“Fiaba” e “favola” hanno una comune origine dal verbo “farior” che significa dire, raccontare; quindi fiabe e favole sono racconti.

Possiamo chiederci allora: racconti di che cosa?

Per secoli le fiabe sono state conosciute come “racconti di fate”, quindi la fiaba, la favola e, per certi aspetti il mito, sono racconti di eventi magici.

Il termine “fato” inoltre, deriva da “fatum” cioè destino; quindi le fate, quali essere magici, sono coloro che “fatano”, che predispongono e preordinano i fatti della vita in modo che si determini il destino degli uomini.

In ogni fiaba quindi è contenuta la narrazione del destino dell’uomo che incomincia la sua avventura terrena e supera prove, utilizza mezzi magici e si piega ai capricci della sorte.

Quindi, incardinata nella fiaba stessa, c’è l’idea di racconto e, specificamente, di racconto di fate con una doppia articolazione: racconto di “fate” che intervengono a modificare la sorte dell’individuo e racconto di “fati”, cioè di destini e vicende individuali.

La fiaba tra oralità e scrittura.

Epos e fiction.

La fiaba si colloca tra **narrativa orale** “epos” e **narrativa scritta**, “fiction”, e ne costituisce l’anello di collegamento.

Evidenziamo le essenziali differenze tra queste due forme del narrare:

A. Nella narrazione orale esiste un **rapporto concreto, reale, fra narratore e pubblico** poiché il narratore è e racconta, là dove il pubblico è e ascolta.

Questo rapporto concreto fra narratore e pubblico è molto importante perché sta alla base della possibilità di modificare il testo narrativo.

Nessun testo, al pari della fiaba, può essere ampliato, ridotto, ripetuto, adattato, senza che ciò ne modifichi la struttura profonda. E’ possibile sostituire personaggi, situazioni, ambienti... anzi, il bravo narratore è proprio colui che sa adeguare, sulla base delle richieste e delle aspettative dell’uditorio, la sua “offerta” narrativa.

B. Il narratore non è colui che crea il racconto, ma colui che lo ri-crea, lo porge e lo anima. E’, in sostanza, colui che usa memoria e la voce per far sì che i temi della tradizione costantemente rivivano.

C. Nella narrazione orale l’ascoltatore influenza e manipola il testo.

Al contrario, il lettore può interpretare, ma non manipolare il testo che, nella sua fisicità, resta inalterabile. Avremo infatti tante interpretazioni di un testo quanti sono i suoi lettori, ma il testo in questione è imm modificabile.

D. Il testo orale procede per ricorrenze e ripetizioni. Il ritmo del testo scritto, invece, è dato dalla continuità semantica che sostiene l'articolarsi dell'azione. Un testo scritto strutturato in forma ripetitiva e ricorrente risulta sgradevole e noioso.

La fiaba tra epos e fiction.

La fiaba, per le sue caratteristiche e la sua storia, si colloca tra narrazione orale e narrativa scritta: essa infatti non è mai solo scritta/letta, ma è anche narrata/udita. La fiaba infatti:

- può avere forma scritta, ma discende sempre e comunque dalla narrativa orale;
- anche se scritta viene più frequentemente udita che letta;
- è un genere che contiene “relitti linguistici” tipici dell'epos: le ripetizioni, le ricorrenze, le formule, il ritmo binario o più spesso trinario...

Questi “relitti linguistici” servono a chi narra e a chi ascolta.

Un testo, come quello fiabesco, molto rigido e ripetitivo, con formule di apertura, formule finali, con situazioni che si ripetono due, tre volte, praticamente inalterate, costituisce un formidabile supporto mnestico per chi deve narrare: si pone come una specie di ingranaggio in cui ogni elemento conduce al ricordo di quello successivo, in un meccanismo rigido che accompagna chi narra fino al termine del racconto.

Una struttura ripetitiva e ridondante inoltre serve anche a chi ascolta perché facilita la comprensione e sostiene l'attenzione.

Le caratteristiche linguistiche della fiaba.

Poiché la narrazione fiabesca si colloca fra testo scritto e orale, in una rete continua di rimandi, è possibile rinvenire nelle fiabe i cosiddetti “relitti linguistici” della comunicazione orale, quali:

- **l'assenza di descrizioni ;**
- **l'uso di formule e ripetizioni ;**
- **l'indeterminatezza delle strutture spazio - temporali ;**
- **l'assenza dell' io narrante.**

L'assenza di descrizioni.

Le fiabe sono generalmente caratterizzate dall'assenza di descrizioni. La descrizione è assai poco presente nella narrativa orale in quanto costituisce un arresto, **un blocco narrativo che interrompe l'evolversi delle storie** e, poiché le fiabe sono storie, in esse le descrizioni non trovano spazio.

Esiste poi un ulteriore elemento che rende inappropriate le descrizioni nelle fiabe: si tratta di quello che è stato definito il paradosso della descrizione che consiste nel fatto che, quanto più una descrizione è dettagliata e tanto più ci dà un'immagine ambigua dell'oggetto.

La fiaba, che non contiene descrizioni, utilizza la soluzione stilistica dell'**attribuzione unica**: Cappuccetto Rosso aveva un cappuccio di velluto rosso. Non viene descritto altro.

Pollicino era un bambino non più alto di un pollice: non c'è descrizione; esiste un solo attributo che ci permette tuttavia di cogliere appieno l'entità descritta e ci dà l'impressione di possederla totalmente, grazie alla comprensione di quell'unico elemento che la connota.

Possiamo infatti affermare che, se Cappuccetto Rosso fosse stata descritta come una bambina bionda, avremmo sentito il bisogno di sapere se aveva i capelli lunghi o corti, o gli occhi chiari, se era alta o bassa...

Eliminare la descrizione quindi ci permette di conoscere ciò che serve all'evoluzione della storia in modo sintetico e schematico, comunque consoni alle caratteristiche cognitive, ma del fruitore del genere fiabesco.

L'uso di formule e ripetizioni.

Nelle fiabe sono presenti formule di apertura, formule di chiusura e formule magiche.

Le **formule di apertura** più note sono:

“c'era una volta...”,

“al tempo dei tempi”,

“al tempo in cui Berta filava...”,

“ai tempi di Bibì e Bibò...”.

L'uso di queste formule non modificabili e rituali fa comprendere che ci si accinge ad entrare nel mondo delle favole, per cui occorre attivare particolari modalità di ascolto e particolari atteggiamenti: accettare cioè che il soprannaturale coesista col quotidiano e che la magia intervenga a modificare i destini dell'uomo.

In molte fiabe è possibile rintracciare anche **formule di chiusura**. Le più usate sono:

“...e vissero felici e contenti”.

“...larga è la foglia, stretta è la via, dite la vostra che ho detto la mia”.

“...lo stesso giorno furono celebrate le nozze”.

“...andai a mangiare all’osteria e così finisce la storia mia”.

E’ interessante notare che spesso dalle formule di chiusura si intuisce la presenza del narratore che pare chiedere attenzione e a volte fa riferimento a ricompense di tipo alimentare per la narrazione offerta.

Nei racconti di fate sono a volte presenti le **formule magiche** di contenuto consono al racconto in cui sono inserite.

Si va dalle più semplici,

“...Abracadabra, abracadà...”

alle più complesse:

“Fanta-Ghirò, persona bella,
ha gli occhi neri e dolce favella,
o mamma mia, mi pare una donzella...”

“O Tabagnino di tredici mesi
quand’è che torni in questi paesi?
Ti voglio mangiare un dì di quest’anno
e se non ti mangerò sarò mio danno...”

E’ infine molto interessante, dal punto di vista della narrazione fiabesca, l’artificio della **ripetizione**.

E’ una scelta narrativa semplice ed efficace che permette a chi parla di raccontare più a lungo e di ricordare più facilmente e, a chi ascolta, di comprendere grazie alla ripetizione dei fatti.

L’indeterminatezza delle strutture spazio – temporali.

Nelle fiabe anche **gli elementi spaziali e temporali vengono risolti con formule**: quando l’eroe parte, “cammina cammina” e “attraversa monti e vallate”; non si incontrano spazi reali o paesaggi descritti.

Analogamente il tempo è risolto con formule: “passarono cento anni”, “dormì sette anni”, “dopo tanto, tanto tempo”.

Lo spazio e il tempo delle fiabe non hanno quindi incidenza sulle cose: non le modificano.

Dopo un sonno di cento anni la Bella Addormentata si sveglia magicamente, immutata. Dopo che per maleficio gli abitanti di un castello hanno dormito sette anni, si svegliano e riprendono le occupazioni e i gesti interrotti....

Quindi spazio e tempo non hanno effetti modificanti come nella realtà ,sono **etichette** che servono a conferire coerenza logica alle storie e al loro svolgimento.

L’assenza dell’ io narrante.

Fra autore di narrativa e lettore esiste un patto implicito, una convenzione esprimibile in questi termini: il lettore può sempre dubitare delle affermazioni dei personaggi, ma non può mai dubitare di quelle dell'autore perché, in tal caso, la vicenda narrata sarebbe incomprensibile.

Quando la narrazione avviene in prima persona, e si annulla pertanto la distinzione fra l'autore e uno dei personaggi, si produce una commistione che genera ambiguità interpretativa. In altre parole: il lettore sa che l'autore non mente, ma un personaggio può farlo; se l'autore è anche personaggio (come nel caso della narrazione in prima persona) si genera una situazione ambigua che, se risulta accettabile e in qualche caso voluta dal punto di vista letterario, non può esistere nelle fiabe.

La fiaba infatti non può che essere univoca, diretta, certa e, proprio per evitare qualsiasi sovrapposizione con uno dei personaggi, **il narratore di fiabe utilizza la terza persona.**

Le caratteristiche del fruitore del genere fiabesco.

Il fruitore di fiabe, sostenuto nella loro comprensione dalla struttura testuale, risulta anche essere psichicamente vicino al testo. È infatti consenziente, in quanto non si stupisce della coesistenza di elementi naturali e soprannaturali nelle storie, sostenuto in ciò, dall'esistenza del cosiddetto pensiero magico e dalla caratterizzazione animistica del pensiero infantile.

Oltre a questo, l'egocentrismo infantile inteso come difficoltà e decentrarsi da sé ben si coniuga con la totale immersione nei fatti e l'impossibilità di vederli da punti di vista diversi da quelli proposti dal narratore, tipici delle fiabe.

Infine la propensione ad accettare le novità e la generale disponibilità al cambiamento presenti nell'età infantile, ben si coniugano con la mancanza di rapporti stabili tra cose e persone, propria delle fiabe, in cui l'amore diventa odio, il brutto diventa bello, la vecchia diventa fanciulla, il rospo diventa principe...

Le fiabe europee con particolare riferimento a quelle italiane.

Le fiabe europee costituiscono un nucleo abbastanza unitario; sostanzialmente contengono due influenze: una araba, molto rappresentata nell'Italia meridionale, in Grecia, Turchia, Albania, Spagna, Portogallo ... ed una nordica di origine tedesca e russa.

Le fiabe tedesche e quelle russe hanno molti tratti comuni: quelle russe contengono alcune reminiscenze indiane e cinesi penetrate attraverso i Balcani.

In questo contesto l'Italia ha la peculiarità di apparire divisa in due aree definite:

-il meridione in cui sono circolate fiabe arabe;

-il settentrione che risente delle influenze balcaniche ad est e tedesche e francesi ad ovest.

Per l'influenza enorme che hanno avuto i Grimm nella raccolta e scrittura delle fiabe europee, queste presentano il tema della **medievalizzazione**. La fiaba europea è ambientata nel Medioevo non perché è nata in quest'epoca, ma perché è stata riscritta avendo quest'epoca come riferimento: vi compaiono pertanto re, principi, castelli, streghe...

Altra caratteristica fondamentale della fiaba europea (derivante dalla precedente) è la presenza costante del **bosco**. Il bosco medioevale rappresenta lo spazio e il tempo della trasformazione, della vita e della morte, della fortuna e della disgrazia, delle prove e della perdizione.

Molto rappresentati sono i **principi** e le **principesse** e soprattutto nella fiaba italiana è forte il tema dell'**amore**.

Nella fiaba italiana inoltre è fortemente accentuata la dicotomia fra **ricchezza** e **povertà**.

Un altro elemento caratterizzante le fiabe italiane è quello della **modestia** e dell'**umiltà**.

Fra due sorelle di eguale bellezza, sarà preferita la più umile e spesso la vanità e la superbia sono fonte di guai. Esiste quindi un senso di riscatto e rivalsa per chi, senza mettersi in mostra, agisce correttamente.

Altro elemento molto importante della fiaba europea ed italiana, è quello della **generosità** intesa come senso di carità.

Nelle nostre fiabe molto spesso la situazione in cui l'eroe viene messo alla prova dall'aiutante consiste nella decisione di dare l'ultimo tozzo di pane ad una vecchia o di togliersi il mantello di dosso per darlo ad un vecchio infreddolito.

Un altro elemento tipico delle fiabe non solo europee è quello della **fortuna**.

Nelle fiabe è presente la consapevolezza che, malgrado i mezzi individuali, al di là della buona volontà e dell'impegno del singolo, esiste in tutti i fatti della vita un elemento di fortuna e fatalità assolutamente imponderabile.

Le fiabe arabe.

Tutta l'area nord africana presenta un patrimonio fiabesco molto unitario ed omogeneo che ha assimilato varie influenze dal Medio Oriente, dall'India e dall'Africa centrale.

L'elemento che ha avuto un ruolo centrale nella costituzione di questo patrimonio unitario è stato quello dei pellegrinaggi alla Mecca.

Il pellegrinaggio nei luoghi santi costituisce uno dei cinque pilastri dell'Islam e tutti coloro che ne hanno la possibilità debbono farlo almeno una volta nella vita. Per questa ragione tutto il mondo islamico è stato continuamente percorso da fedeli che, durante i lunghi

pellegrinaggi, si fermavano per il riposo e i rifornimenti nei caravanserragli, sorta di stazioni in cui si trascorrevano la notte e, per ingannare il tempo, si narravano storie, contribuendo così alla costruzione e diffusione continua di un patrimonio narrativo ricco e vastissimo.

Nella narrativa araba troviamo due filoni di storie:

- nobile (in buona parte riconducibile a “Le mille e una notte”);
- popolare (articolato in tre grandi aree: racconti dei beduini, racconti di magia, racconti di Giuhà).

“Le mille e una notte”.

Le “Mille e una notte” costituisce la riscrittura di una narrativa orale, colta e nobile, con una struttura “ad incastro” frequente nei grandi cicli narrativi arabi e medio orientali.

Si tratta delle mille e una fiaba che la bella Shahrazàd raccontò al suo sultano per non farsi uccidere: in sintesi la storia è quella di due sultani che si resero conto di essere traditi dalle mogli. Intrapresero un viaggio per dimenticare e durante questo viaggio si convinsero, per una serie di avventure, che tutte le donne in realtà tradiscono i loro mariti.

Il più potente dei due sultani perse la testa per questa constatazione: tornò a casa e impose al suo visir di portargli una sposa diversa ogni notte e, per far pagare alle donne l’onta da lui subita, decise di far uccidere la sposa di ogni notte il mattino seguente. Il paese cadde nella disperazione e la figlia del visir chiese al padre di essere portata dal sultano affermando di avere un piano. Il padre si oppose decisamente, ma la figlia insistette e lo convinse. Il piano consisteva nel raccontare al sultano una storia bellissima, facendo in modo che al mattino essa non fosse terminata. Per ascoltare la fine di questa storia così bella e intrigante il sultano risparmiò la vita di Shahrazàd. Questo fatto si ripeté per mille e una notte e alla fine il sultano, innamoratosi della bella narratrice figlia del visir, la sposò.

Per questo lieto fine della vicenda Shahrazàd è divenuta il prototipo della narratrice che ammalia ed incanta, ma che soprattutto, con le favole, modifica sia i destini individuali che quelli del popolo a cui appartiene.

I racconti dei beduini.

I beduini sono il popolo del deserto, sono nomadi, hanno un codice cavalleresco e di nobiltà molto antico; conducono una vita frugale; definiscono se stessi gli arabi per eccellenza e parlano la forma più pura ed antica della lingua araba.

Sono un popolo molto fiero e bellicoso che coltiva la poesia.

Tutto il territorio che va dal Marocco all'Irak è suddiviso, in senso longitudinale, dal punto di vista etnico: a sud vivono i beduini del deserto che sono molto simili fra loro anche quando appartengono a stati diversi; a nord vivono i discendenti dei contadini stanziali che si assomigliano, al di là dell'appartenenza nazionale differenziandosi dai beduini appartenenti al loro stesso stato: le differenze sono legate alle origini, alle tradizioni, ai mestieri, alle abitudini...

Le caratteristiche delle fiabe beduine sono: il **coraggio** che si esprime nell'abilità nel fare razzie per acquisire bestiame da altri gruppi; la **nobiltà d'animo** e il rispetto degli **ideali cavallereschi** non dissimili, in alcuni aspetti, da quelli della tradizione europea; la **generosità** intesa come ospitalità. L'ospite diviene infatti il re della casa: per accoglierlo degnamente e secondo i precisi dettami della tradizione, si arriva a indebitarsi e si uccide il migliore capo di bestiame.

I racconti di magia.

I racconti di origine beduina sono generalmente narrati dagli uomini, mentre le favole di magia sono narrate dalle donne ai bambini: tutti le conoscono in quanto tutti sono stati bambini. In queste narrazioni sono presenti elementi ed esseri magici per i quali si invoca spesso la protezione divina nelle formule di apertura e chiusura del racconto.

Fra i personaggi più frequenti dei racconti di magia troviamo i **ginn**, assimilabili ai folletti europei ma maggiormente connotati dal punto di vista religioso.

I ginn sono esseri molto piccoli creati da Allah in una specie di mondo parallelo e sono citati dal Corano. Sono ambigui, a volte dispettosi, vivono nelle case o abitano i pozzi e le cisterne dell'acqua, perciò occorre fare attenzione per non importunarli. Se evocati, possono offrire la loro protezione.

Molto frequenti sono anche i **ghoul** e le **ghoulè** (mogli, madri o sorelle dei ghoul). Sono gli orchi e le orchesse del mondo arabo. Sono i tipici mostri del deserto, orribili, ispidi e pelosi; spesso hanno denti di ottone e presentano elementi di rigidità nel corpo: possono, ad esempio, avere parti del corpo di pietra. Sono ghiotti di carne umana come lo è l'orco delle nostre fiabe.

I ghoul e le ghoulè possono essere ammansiti se si parla loro con cortesia. Inoltre, se si riesce ad aggirare la ghoulè e senza che lei se ne avveda, si succhia il latte dal suo seno, si otterrà la sua protezione incondizionata, anche rispetto allo stesso ghoul, marito, fratello o figlio che sia. Questo aspetto rimanda a quello che gli arabi chiamano "legame di latte". Tale legame è fortemente sentito, anche al di fuori dell'universo fiabesco: se un maschio e una femmina

vengono allattati da una stessa balia, pur non essendo fratelli, è come se lo diventassero, al punto che fra loro il matrimonio è vietato.

I racconti di Giuhà

Un ulteriore fecondo filone della narrativa orale araba è costituito dai racconti di Giuhà; non si tratta di vere e proprie fiabe (anche se personaggi molto simili a Giuhà compaiono in fiabe vere e proprie) ma di storie e aneddoti molto conosciuti e sorprendentemente diffusi in tutta l'area del Mediterraneo, nell'Africa del nord e nella Sicilia, in Turchia e in Grecia, in Russia e nell'Europa orientale.

Questa enorme diffusione ha fatto sì che il personaggio di Giuhà fosse considerato personaggio "ponte" fra culture diverse.

Nato quasi sicuramente nell'area arabo-islamica, è divenuto personaggio tipico della narrativa orale di tutti i paesi di quest'area, grazie alla funzione importantissima che i pellegrinaggi alla Mecca ebbero sul piano della diffusione, della omogeneizzazione e dello scambio di storie e racconti.

Giuhà è il personaggio comico forse più popolare del folklore arabo.

La sua caratteristica fondamentale è la doppiezza: è giovane e vecchio, furbo e sciocco, arguto e credulone, perseguitato dalla sfortuna e fortunatissimo. E' un personaggio a volte ricco e a volte povero, a volte onesto e a volte disonesto, anche a spese degli altri.

Una sua caratteristica è quella di giocare brutti tiri al prossimo, a volte involontariamente e di fare e subire scherzi e beffe. E' anche il personaggio che, soprattutto nella tradizione araba, sventa inganni, smaschera farabutti, si prende gioco degli ipocriti.

Molte città arabe si contendono i natali di Giuhà. La città di Fez, in Marocco, gli ha dedicato anche una via, ma questo personaggio, antico almeno di dieci secoli, è probabilmente nato dalla fantasia dei poveri, forse degli emarginati che spesso dovevano subire le angherie dei potenti e a volte riuscivano, mettendo a frutto l'astuzia, a sbarcare il lunario giorno per giorno.

Una delle più antiche menzioni di Giuhà risale addirittura ad un manoscritto arabo del decimo secolo intitolato "Le eccentricità di Giuhà".

Molti scrittori arabi, anche successivi, ne hanno parlato tentando di dimostrarne l'esistenza come uomo saggio, vittima della malvagità dei vicini o uomo pio, troppo assorto nella contemplazione divina per curarsi dei fatti umani (da ciò deriverebbero le sue stranezze e le sue apparenti scempiaggini).

Questa collocazione nell'ambito religioso connette il Giuhà arabo a quello turco, Nasreddin Hoca. Hoca è il maestro di scuola coranica e quindi il Giuhà turco, protagonista di racconti divertenti, è comunque ritenuto un uomo santo e ascetico.

Si ritiene sia morto nel 727 e la sua tomba è oggi luogo di culto: quando in Turchia furono riammesse le forme di culto che erano state abolite da Atatürk nel 1924, la tomba di Nasreddin fu il primo luogo santo ad essere reso alla venerazione dei fedeli.

Ci si potrebbe domandare come è possibile una così forte commistione fra sacro e profano e soprattutto la venerazione, come fosse un santo, di un personaggio che si presenta come furbo – sciocco. La risposta va ricercata nella concezione dell'astuzia presente nel Corano: l'astuzia è un attributo di Dio che, per raggiungere i suoi scopi, la preferisce alla forza.

Per i cristiani l'astuzia è, al contrario, un attributo di Satana.

Spesso nelle storie di Giuhà l'astuzia è imbroglio vero e proprio del prossimo, ma essendo posta in atto per un buon fine, non solo è tollerata, ma apprezzata e portata ad esempio.

Il personaggio di Giuhà e le storie di cui è protagonista hanno seguito gli uomini nei loro spostamenti ed hanno raggiunto zone molto lontane dai luoghi natali.

In relazione a questi spostamenti possiamo individuare due grandi aree di diffusione, nelle quali le caratteristiche del personaggio "ponte" Giuhà mutano.

- **Area araba e turca**, dove circolano racconti nei quali il protagonista è astuto e pio, si presenta, a tratti, come "fustigatore di costumi", tende ad agire per assurdo e ottiene vantaggi per sé e per gli amici. In particolare con l'astuzia mette in difficoltà l'interlocutore, sventa imbrogli, smaschera l'ipocrisia.
- **Area europea e russa**, dove circolano racconti nei quali il protagonista è sciocco, anche se spesso fortunato, suo malgrado. In particolare ostacola inconsapevolmente i malfattori, utilizza a proprio vantaggio gli esiti di un'azione sconsiderata e tende ad essere ridicolo perché, pur senza esserlo, si ritiene più furbo degli altri.

Conclusione.

Utilizziamo, per concludere, le splendide parole utilizzate da Calvino in "Fiabe italiane" (Einaudi, 1956).

"Ora il viaggio tra le fiabe è finito, il libro è fatto, scrivo questa prefazione e ne son fuori: riuscirò a rimettere i piedi sulla terra? Per due anni ho vissuto in mezzo a boschi e palazzi incantati, col problema di come vedere meglio in viso la bella sconosciuta che si corica ogni

notte a fianco del cavaliere , o con l'incertezza se usare il mantello che rende invisibili o la zampina di formica, la penna d'aquila e l'unghia del leone che servono a trasformarsi in animali.

E per questi due anni a poco a poco il mondo intorno a me veniva atteggiandosi a quel clima, a quella logica, ogni fatto si pestava a essere interpretato e risolto in termini di metamorfosi e incantesimo: e le vite individuali, sottratte al solito discreto chiaroscuro degli stati d'animo, si vedevano rapite in amori fatati, o sconvolte da misteriose magie, sparizioni istantanee, trasformazioni mostruose, poste di fronte a scelte elementari di giusto o ingiusto, messe alla prova da percorsi irti d'ostacoli, verso felicità prigioniera d'un assedio di draghi; e così nelle vite dei popoli, che ormai parevano fissate in un calco statico e predeterminato, tutto ritornava possibile. Abissi irti di serpenti s'aprivano come ruscelli di latte, re stimati giusti si rivelavano crudi persecutori dei propri figli, regni incantati e muti si svegliavano a un tratto con gran brusio e sgranchire di braccia e gambe. Ogni poco mi pareva che dalla scatola magica che avevo aperto, la perdita logica che governa il mondo delle fiabe si fosse scatenata, ritornando a dominare sulla terra.

Ora il libro è finito, posso dire che questa non è stata un'allucinazione, una sorta di malattia professionale: e' stata piuttosto la conferma di qualcosa che già sapevo in partenza , quel qualcosa cui prima accennavo, quell'unica convinzione mia che mi spingeva al viaggio tra le fiabe; ed è che io credo questo: le fiabe sono vere.

Sono, prese tutte insieme, nella loro sempre ripetuta e sempre varia casistica di vicende umane, una spiegazione generale della vita, nata in tempi remoti e serbata nel lento ruminio delle coscienze contadine fino a noi; sono il catalogo dei destini che possono darsi a un uomo e a una donna, soprattutto per la parte di vita che appunto è il farsi d'un destino: la giovinezza, dalla nascita che sovente porta in sé un auspicio o una condanna, al distacco da casa, alle prove per diventare adulto e poi maturo, per confermarsi come essere umano:

E in questo sommario disegno tutto: la drastica divisione dei viventi in re e poveri, ma la loro parità sostanziale; la persecuzione dell'innocente e il suo riscatto come termini d'una dialettica interna ad ogni vita; l'amore incontrato prima di conoscerlo e poi subito sofferto come bene perduto, la comune sorte di soggiacere a incantesimi, cioè d'essere determinato da forze complesse e sconosciute, e lo sforzo di liberarsi e autodeterminarsi inteso come un dovere elementare, insieme a quello di liberare gli altri, anzi, il non potersi liberare da soli, il liberarsi liberando; la fedeltà a un impegno e la purezza di cuore come virtù basilari che portano alla salvezza e al trionfo; la bellezza come segno di grazia, ma che può essere

nascosta sotto spoglie d'umile bruttezza come un corpo di rana; e soprattutto la sostanza unitaria del tutto, uomini bestie piante cose, l'infinita possibilità di metamorfosi di ciò che esiste”

Bibliografia

- A. Afanasiev, “*Antiche fiabe russe*”, Einaudi, Torino 1953
- G. Rodari, (a cura di) “*Enciclopedia della favola*”, Editori Riuniti, Roma 1963
- J. e W. Grimm, “*Fiabe*”, Einaudi, Torino 1970
- I. Calvino, “*Fiabe italiane*”, Einaudi, Torino 1956
- B. Bettelheim, “*Il mondo incantato*”, Feltrinelli, Milano 1977
- S. Thomson, “*La fiaba nella tradizione popolare*”, Il Saggiatore, 1994
- M. Jevolella (a cura di) “*Le mille e una notte*”, Mondadori, Milano 1984
- V. Propp, “*Le radici storiche dei racconti di fate*”, Boringhieri, Torino 1972
- V. Propp, “*Morfologia della fiaba*”, New Compton Editori, 1966

3. LA REVISIONE DEI CURRICOLI ALLA LUCE DELL' EDUCAZIONE INTERCULTURALE

Alcune premesse

La revisione dei curricoli è un tema posto all'ordine del giorno dalla riforma scolastica sui cicli e da quella sull'autonomia.

Ambedue le riforme richiedono una ridefinizione dei curricoli scolastici, in senso disciplinare o interdisciplinare. Una commissione del Ministero della Pubblica Istruzione sta da tempo lavorando a una proposta che dovrebbe già nei prossimi mesi definire i criteri guida per l'articolazione delle discipline e per le conoscenze e le competenze da acquisire nei diversi cicli scolastici.

Ci troviamo quindi in un momento di cambiamento dei contenuti in relazione al complesso processo di riordino dei cicli scolastici, che presumibilmente richiederà un certo periodo di tempo per essere recepito, soprattutto a livello di libri di testo, che si adegueranno alla revisione dei curricoli nel giro di alcuni anni. Nell'attesa, per non cadere nell'immobilismo, proponiamo di lavorare sull'esistente, introducendo delle innovazioni a partire dai programmi attuali e dalla programmazione di ogni insegnante.

In questa sede ci interessano la praticabilità della proposta e la possibilità di offrire degli spunti che consentano di procedere per aggiustamenti continui in attesa di un più organico e complessivo mutamento dei contenuti. Questo significa porsi degli obiettivi graduali nel tempo e tener conto, molto concretamente, nei progetti che vogliamo adottare, delle risorse che si hanno a disposizione a scuola dal punto di vista della struttura scolastica (locali e attrezzature didattiche disponibili), dell'organizzazione didattica (possibilità di compresenze in classe, di classi aperte, ecc.) e delle risorse umane (i colleghi con cui si lavora, la possibilità di apporti dall'esterno, ecc.).

Forse non è superfluo ribadire che la ridefinizione dei curricoli da un punto di vista interculturale interessa tutta la scuola e tutti gli studenti. Per i ragazzi stranieri essa può rappresentare uno strumento valido per motivare maggiormente allo studio e alla partecipazione, poiché introduce tematiche più vicine ai loro interessi, alla loro appartenenza

e alla loro condizione identitaria, ma la scuola è l'agenzia educativa che dovrebbe far maturare in tutti i ragazzi un atteggiamento interculturale, come risposta educativa e formativa alle esigenze delle attuali compagini sociali e della collettività

I contenuti di questa relazione fanno in gran parte riferimento ai materiali elaborati durante la ricerca-azione "Progetto Gulliver", che si è svolta a Bergamo dal 1995 al 1998 e alla quale ho partecipato in qualità di formatrice e conduttrice di gruppo².

Educazione interculturale e Nuove Educazioni

Quando parliamo di "**nuove educazioni**" intendiamo un gruppo di tematiche specifiche che si pongono delle finalità educative in parte comuni e che si iscrivono dentro un progetto didattico complessivo, che vuole "dotare gli studenti di strumenti di orientamento, di metabolizzazione e di critica del cambiamento, di costruzione della propria identità individuale e collettiva" ³.

Per fare qualche esempio possiamo citare l'educazione allo sviluppo, l'educazione interculturale, l'educazione alla mondialità, l'educazione alla pace, l'educazione all'ambiente, ma ancora l'educazione alla salute, l'educazione di genere, l'educazione civica, l'educazione alimentare ecc.

Le educazioni sono tutte importanti in un progetto didattico, ma non possono essere poste tutte sullo stesso piano e soprattutto non hanno lo stesso valore formativo; lo staff e gli insegnanti che partecipavano al progetto Gulliver hanno insieme maturato la convinzione che le nuove educazioni non si equivalgano e che sia necessario stabilire delle priorità per poter costruire un progetto didattico coerente e finalizzato a un'educazione ai valori.

Nel concreto, abbiamo ravvisato nell'educazione interculturale **il contenitore globale** delle nuove educazioni, lo "sfondo integratore" all'interno del quale trattare i contenuti delle

² Voglio ringraziare gli insegnanti che hanno preso parte alla ricerca e lo staff formativo con cui ho condiviso la conduzione del progetto per le occasioni di riflessione che mi hanno offerto e per l'elaborazione collettiva che è scaturita dal percorso. In particolare ringrazio Ennio Draghicchio, con cui ho curato il testo "*Il Progetto Gulliver*", che raccoglie i materiali prodotti, per aver messo a disposizione la sua notevole esperienza e sensibilità didattica.

³ D. Barra, *Il CRES e la riforma della scuola italiana*, in "Strumenti Cres" n. 24, supplemento a Mani Tese n.336, gennaio/febbraio 2000

educazioni che scegliamo come importanti per il nostro progetto⁴. Quindi non più le educazioni come "aggiunta" ai nostri programmi abituali, proposte e trattate in modo episodico e saltuario, legate alle sollecitazioni di circolari ministeriali o di altro genere, ma un curriculum rivisitato in chiave interculturale che, in un progetto unitario e fondato sull'apporto delle varie discipline, possa ricomprendere tutte le educazioni, pur nelle loro distinte valenze.

Tre brevi argomentazioni possono sintetizzare i motivi di questa scelta:

1. l'educazione interculturale è l'unica che consente di rivisitare e riprogrammare completamente un curriculum;
2. quasi tutte le problematiche portate dalle nuove educazioni possono essere collocate senza difficoltà in un curriculum interculturale, mentre non è vera l'affermazione opposta;
3. l'educazione interculturale è stata giudicata la più completa tra le educazioni poiché ha obiettivi cognitivi, socio-affettivi e comportamentali e poiché lavora nello stesso tempo sulle metodologie, sulle pratiche didattiche e sugli aspetti relazionali (la necessità di non negare i conflitti ma di comprenderli e risolverli, le relazioni tra l'insegnante e gli alunni, tra i docenti, tra i docenti e le famiglie, tra gli alunni stessi, ecc.).

Alla luce di queste premesse, il progetto Gulliver ha rappresentato il tentativo di ripensare un curriculum per la scuola dell'obbligo in chiave interculturale.

Gli elementi di un curriculum

Rivisiteremo brevemente gli elementi fondamentali di un curriculum prendendo spunto dalla mappa di Kerr⁵:

1. **gli obiettivi** possono essere distinti in cognitivi, socio-affettivi e comportamentali (questa, ovviamente, è solo una delle proposte possibili);
2. **la conoscenza** riguarda i contenuti sui quali si costruisce l'attività educativa e rappresenta la specificità dell'istituzione scolastica, che educa attraverso i saperi;
3. **l'organizzazione scolastica** comprende sia la struttura e l'organizzazione della scuola, sia le regole che definiscono l'organizzazione e le relazioni tra le persone che vi lavorano;

⁴ Questa espressione mi è stata suggerita, in primis, da un'insegnante e l'ho poi ritrovata nel documento: MPI - Commissione nazionale per l'educazione interculturale - Direzione generale istruzione elementare, *Educazione interculturale nella scuola dell'autonomia*, Kit multimediale, ed. Spaggiari, Parma, gennaio 2000

⁵ E. Damiano (a cura di), *Epistemologia e didattica. Analisi dei curricoli per la scuola elementare*, La Scuola, Brescia, 1988

4. **la valutazione** comprende gli strumenti e le procedure che vengono utilizzati per verificare i livelli di apprendimento.

Come è illustrato nella tavola n. 1 i quattro ambiti del curricolo sono in stretto rapporto tra loro.

Gli scopi educativi influenzano direttamente i contenuti sui quali si imposta l'attività didattica. Conformemente agli obiettivi che si ritengono essenziali viene scelto anche il modello didattico, cioè la metodologia con cui vengono trasmessi i saperi e i mediatori didattici utilizzati per trasmetterli (vedi la tavola 2). Gli obiettivi influiscono anche sull'organizzazione scolastica, cioè sulle attrezzature didattiche, sull'orario scolastico, sul tipo di partecipazione dei genitori, ecc. L'organizzazione della scuola dovrebbe quindi essere flessibile e funzionale al progetto educativo scelto. Ancora, le finalità educative orientano la scelta delle tipologie e delle procedure di valutazione (che cosa valuto, solo la dimensione cognitiva o anche altre, e come valuto, quali strumenti di valutazione utilizzo).

Esiste una interrelazione tra l'ambito della conoscenza e quello dell'organizzazione scolastica.

Il tipo di conoscenze e i metodi con cui vengono trasmesse richiedono o meno certi sussidi didattici, spazi, aggiustamenti di orario, ecc. e nello stesso tempo le modalità di lavoro praticabili condizionano non tanto i contenuti quanto le metodologie e gli strumenti con cui li comunichiamo agli studenti.

Un'ulteriore relazione reciproca esiste tra la valutazione e l'organizzazione scolastica. In ogni caso le modalità di svolgimento dell'attività didattica influiscono sulla tipologia di valutazione utilizzata, ma anche la scelta delle procedure di valutazione dovrebbe poter incidere sull'organizzazione scolastica, se questa è sufficientemente flessibile.

Tavola 1 Elementi di un curricolo scolastico

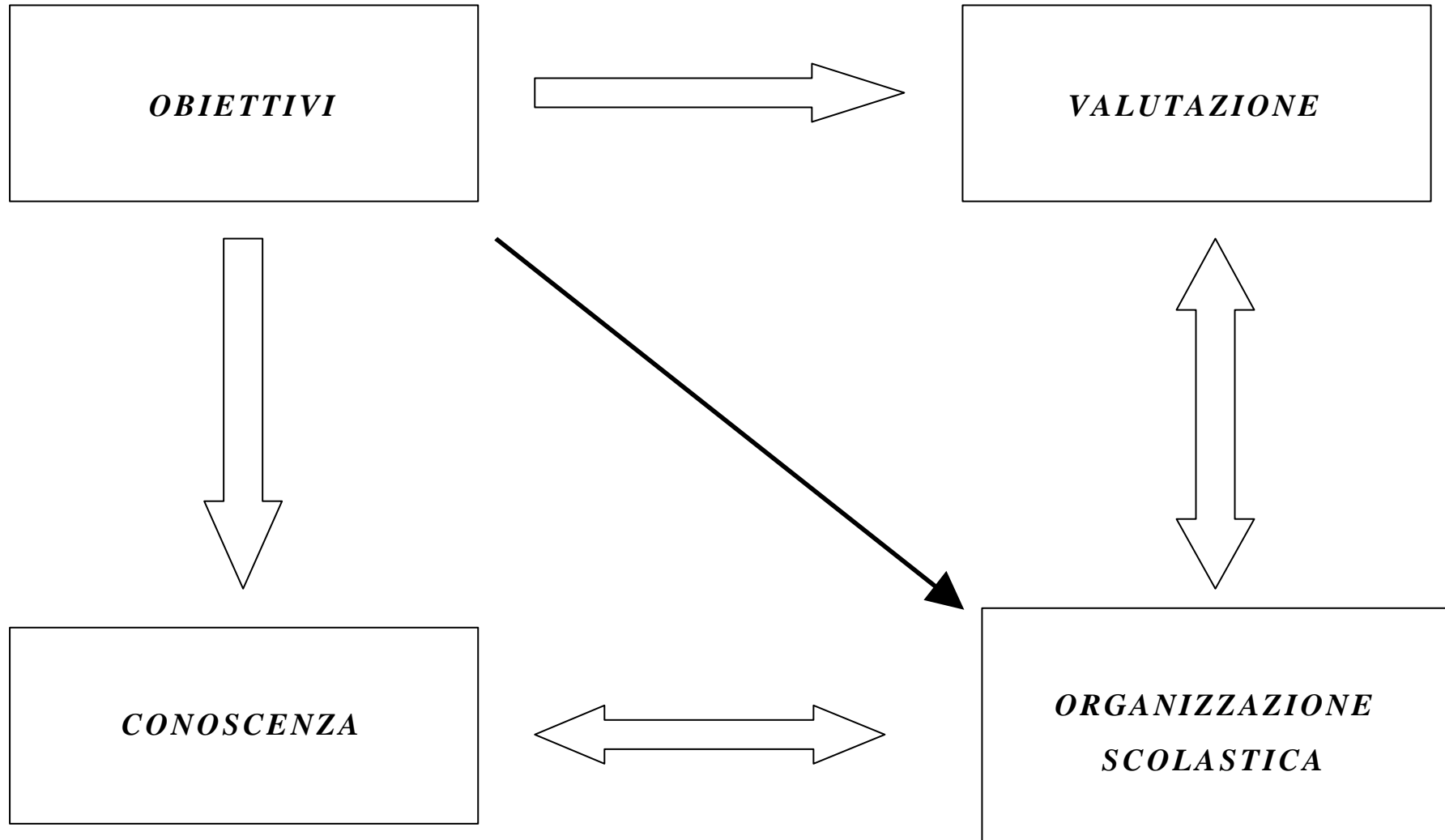
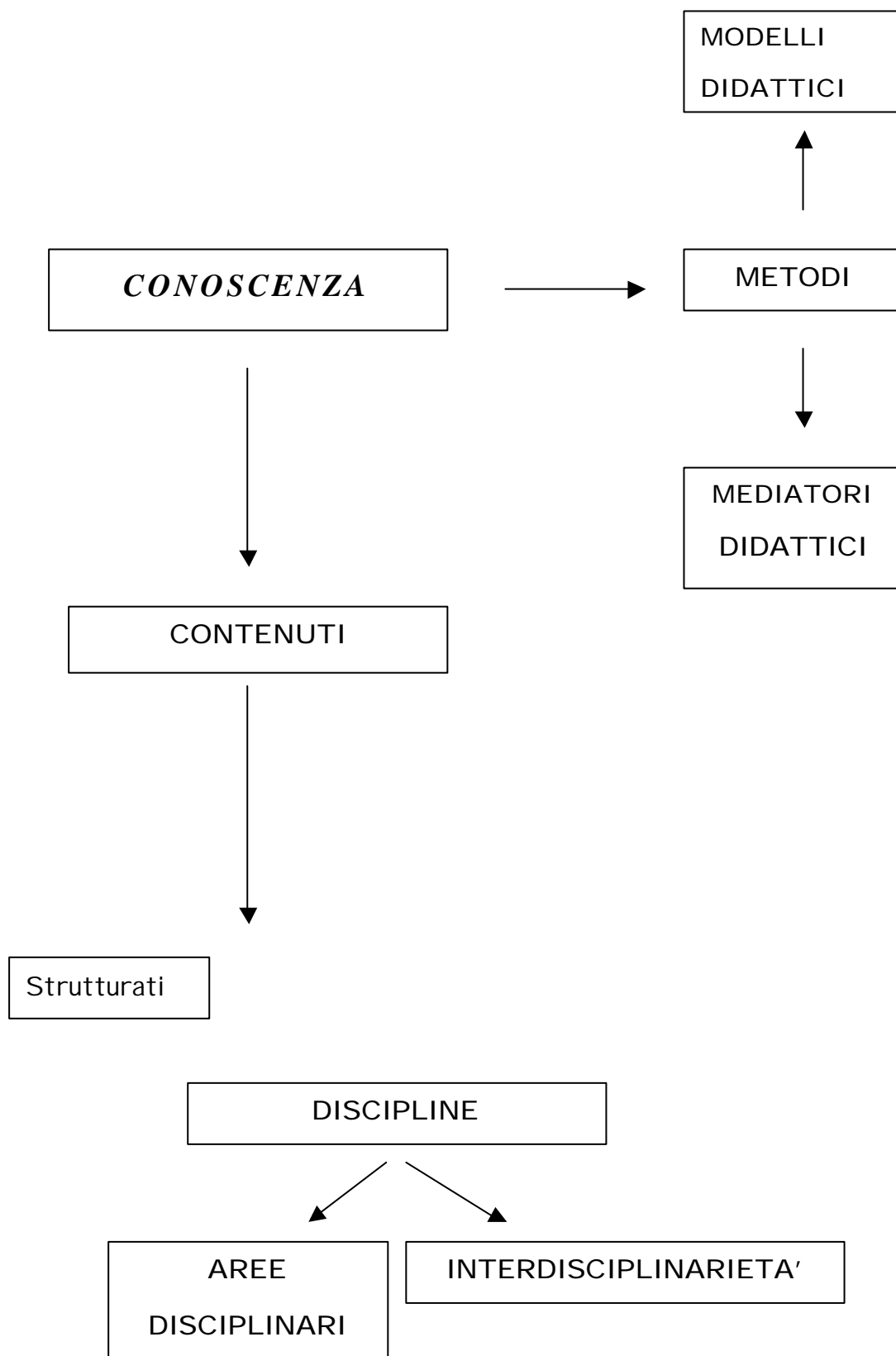


Tavola 2



La revisione dei curricoli

L'elaborazione di un curricolo implica l'attenta programmazione e organizzazione di tutti gli aspetti didattici e non didattici che esso prevede.

Se ci atteniamo agli elementi fondamentali enunciati, in primo luogo risulta necessario definire **gli obiettivi formativi** che ci guidano nella revisione. Obiettivi formativi che coinvolgono il piano socio-affettivo in quanto l'educazione interculturale mira a mutare gli atteggiamenti e i comportamenti e a questo scopo propone un lavoro che utilizzando l'ambito cognitivo ed emotivo, riesca infine ad incidere sul comportamento.

Gli insegnanti e lo staff del Progetto Gulliver si sono posti alcuni obiettivi (che non ne escludono altri) inerenti l'educazione interculturale e, a partire da questi, hanno orientato la revisione del curricolo e successivamente la programmazione delle attività didattiche.

Sinteticamente, li possiamo riassumere di seguito:

il senso di appartenenza, imperniato sulla coscienza della propria identità culturale e delle sue radici e nello stesso tempo sulla consapevolezza della propria pluri-appartenenza a gruppi, categorie sociali, strutture culturali della realtà in cui viviamo;

la capacità di decentramento, definita come la capacità di superare il proprio punto di vista per entrare in quello dell'altro, atteggiamento preliminare alla possibilità di scambi e di relazioni non centrati solo sulla propria individualità e identità;

la capacità di convenzione, definita come la possibilità di convenire rispetto a regole comuni modificabili (le norme variano nel tempo e nello spazio o secondo l'appartenenza culturale e sociale), riconoscendone la necessità per la convivenza e la capacità di gestione del conflitto e di mediazione che sottintende;

la tensione all'unitarietà, cioè la capacità di lavorare per individuare dei tratti e dei valori comuni a tutti gli uomini che rappresentino elementi di condivisione e quindi di superamento del localismo e del nazionalismo in favore di una cultura della mondialità

Il concetto di **mentalità democratica** è stato successivamente riconosciuto da uno dei gruppi di lavoro come un obiettivo importante che sottolinea l'impegno, nell'ambito educativo, a favorire negli studenti la formazione di modalità di apprendimento critiche e di una certa autonomia di giudizio e la capacità di decodificare il nuovo e il non conosciuto (l'estraneo) senza farsi influenzare eccessivamente dal pregiudizio.

La tensione verso il raggiungimento di questi obiettivi guida l'insegnante senza far dimenticare la rilevazione dei bisogni degli alunni che concorrono a pieno titolo e costituiscono un elemento condizionante dell'elaborazione di qualsiasi curricolo.

Si procede poi alla selezione e all'organizzazione dei contenuti che si ritengono più funzionali ai bisogni che abbiamo rilevato e agli scopi che vogliamo raggiungere e con gli stessi criteri si individuano le metodologie e, in relazione ad esse, gli strumenti con cui trasmettere i contenuti. Il rapporto con l'extrascuola assume una certa importanza nell'approccio interculturale e costituisce un elemento da considerare attentamente assieme alla scelta del tipo di valutazione che si vuole utilizzare. La tavola 3 cerca di sintetizzare e riepilogare i momenti fondamentali per la revisione dei curricula.

Tavola 3. Il processo di revisione del curriculum

- Analisi degli elementi del curriculum
- Rilevazione dei bisogni degli alunni
- Determinazione degli obiettivi formativi più generali e di quelli più specifici e concreti
- Selezione dei contenuti in funzione degli obiettivi e della programmazione
- Articolazione dei contenuti in esperienze di apprendimento e attività didattiche
- Scelta dei metodi e, di conseguenza, degli strumenti
- Definizione dell' utilizzazione di risorse esterne alla scuola e del rapporto con il territorio
- Scelta delle modalità di valutazione del percorso

La selezione dei contenuti

La selezione dei contenuti è uno degli aspetti più importanti del processo di revisione del curriculum.

I libri di testo propongono una quantità esorbitante d'informazioni e negli anni hanno allenato gli insegnanti a scegliere e a definire dei criteri di scelta. Lo scopo dei libri di testo è di trasmettere la maggior quantità possibile di conoscenze (l'alunno viene visto come un soggetto passivo), mentre lo scopo dell'approccio interculturale è di dare una finalità educativa a ciò che viene trasmesso e di assegnare agli alunni una parte attiva nel processo di apprendimento. Importante non è la memorizzazione ma il percorso che ogni studente fa e durante il quale impara una quantità limitata di nozioni ma sperimenta delle metodologie (in genere attive o interattive) che gli consentono di diventare soggetto di apprendimento e di elaborare autonomamente delle procedure di lavoro, che rispettano l'individualità, le doti e le abilità di ognuno.

Alcuni insegnanti sostengono che **avere consapevolezza degli obiettivi dell'educazione interculturale** è la condizione per rintracciarli facilmente all'interno di qualsiasi contenuto, anche perché alcune delle finalità formative proposte dall'interculturalità fanno parte della "Premessa" ai programmi per la scuola elementare (1985) e per la scuola media (1979) e dovrebbero guidare la pratica educativa dei docenti.

Il limite e il rischio di questo convincimento è che tale consapevolezza rimanga solo dell'insegnante, in quanto molte tematiche contengono implicitamente suggestioni interculturali che però, se non vengono chiarite e legate esplicitamente agli obiettivi di questo approccio educativo, rischiano di non essere colte dai soggetti in formazione.

Lo studio del calcolo in base diversa da dieci perde parte delle sue potenzialità in senso interculturale se, oltre a farlo praticare dai ragazzi, non viene storicizzato, parlando dei popoli che calcolavano e calcolano con queste modalità ed esemplificando concretamente ciò che ancora oggi ci ricollega ai sistemi aritmetici con basi differenti da dieci. Ad esempio, la scansione del tempo e le misure degli angoli utilizzano ancora oggi la base 60, che risale alla civiltà assiro-babilonese.

Il calcolo multibase può aiutare a perseguire i seguenti obiettivi:

capacità di decentramento: sapere che il sistema di calcolo in base dieci è stato pensato nell'ambito di civiltà orientali, rendersi conto che fin dall'antichità alcuni popoli hanno elaborato sistemi di calcolo in base diversa da dieci, che hanno lasciato delle tracce anche nella nostra cultura;

capacità di convenzione: riconoscere e capire le regole che stanno alla base dei vari sistemi di calcolo, saper calcolare secondo regole differenti da quelle predominanti;

capacità critica: saper valutare vantaggi e svantaggi dei differenti sistemi di calcolo.

Esistono dei contenuti e delle discipline che sembrano prestarsi più facilmente di altri all'elaborazione di unità didattiche o curricoli interculturali. In generale l'area geo-storico-sociale risulta maggiormente utilizzata perché fa intravedere un aggancio più immediato con l'interculturalità attraverso la trattazione e lo studio di tematiche come gli scambi e i prestiti tra civiltà, gli avvenimenti storici da altri punti di vista, il rapporto squilibrato tra Nord e Sud del mondo, i vari aspetti dei popoli, delle nazioni e delle culture "altre", ecc.

In realtà l' **approccio interculturale può essere adottato per tutte le discipline**, ma alcune di esse, ad esempio quelle dell'area scientifico-matematica, richiedono un maggior grado di approfondimento e competenza da parte dell'insegnante e scontano una maggiore difficoltà nel reperimento di materiali. Attualmente sono disponibili dei testi inerenti quest'area disciplinare, che prende in esame questioni molto interessanti come la concezione della scienza, la sua oggettività, la sua dimensione etico e sociale e l'utilizzazione delle scoperte scientifiche.

Alcuni degli obiettivi indicati dai programmi ministeriali del 1985 per le scienze ("l'autonomia del giudizio, accompagnata dalla disponibilità a considerare le opinioni altrui e a confrontare queste e le proprie con i fatti"...), concordano pienamente con quelli dell'educazione interculturale e permettono di lavorare sul metodo oltre che sui contenuti.

Al di là di tutte queste considerazioni, la selezione degli argomenti tiene conto, in primo luogo, degli obiettivi che ogni docente individua sulla base dei bisogni della classe.

Ad esempio, dei percorsi che vogliano sottolineare gli elementi di unità e condivisione tra gli uomini possono essere incentrati sui valori universali sottesi ai diritti umani (senza dimenticare che esiste una dichiarazione universale islamica dei diritti umani), sugli organismi sovranazionali, sui bisogni fondamentali che accomunano tutti gli uomini (partendo, ad esempio, dalla condizione concreta degli alunni e di altri minori e ponendo l'accento sui loro diritti), sulla ritualità come aspetto condiviso da tutte le collettività umane (le feste legate a scadenze individuali o ai riti di passaggio, le feste religiose, ecc.), sull'interdipendenza tra i popoli, sui processi di globalizzazione, ecc.

Come risulta evidente, alcune di queste tematiche si prestano a illustrare anche le differenti modalità con cui i popoli rispondono a bisogni universali e, più in generale, le loro specificità culturali e socio-economiche.

Infatti, spesso **gli stessi contenuti possono essere utilizzati in modo diverso**: un percorso sulla mitologia antica può sottolineare, sia i miti ricorrenti in civiltà lontane e quindi le analogie, sia la specificità di ogni mitologia e quindi le differenze, sia i prestiti culturali tra civiltà e quindi gli scambi e le relazioni tra i popoli; un percorso sui minori può mettere in luce la comunanza dei bisogni ma anche la differenza delle condizioni materiali di vita che caratterizzano i bambini nel Nord e nel Sud del mondo.

Autori come Dino Barra e Michele Crudo, propongono di selezionare i contenuti attraverso la scelta di uno o più "**filoni o nuclei tematici**" di carattere interculturale, che permettono all'insegnante di scegliere, rimaneggiare e ricomporre in modo originale e autonomo una parte degli argomenti trattati nei libri di testo⁶. I filoni possono comprendere più unità didattiche distribuite nell'arco di uno o più anni scolastici e per questo aspetto acquista rilevanza la progettazione di un piano di studi pluriennale, oltre alla programmazione. Alcune indicazioni di possibili filoni sono rintracciabili nei testi citati e anche nel Progetto Gulliver.

L'individuazione di alcuni **concetti portanti** all'interno di ogni tematica, unità didattica o filone permette di sottolineare gli aspetti ritenuti più importanti, di orientare il lavoro in classe e di facilitare gli allievi nella comprensione e, non ultimo, di fornire delle chiavi d'interpretazione che esplicitano più concretamente anche la prospettiva interculturale.

I concetti andrebbero individuati ponendoli concretamente in relazione con la programmazione, il lavoro della singola classe e con quei particolari studenti.

Nella selezione dei contenuti può essere importante tenere presente il criterio della "**pluralità dei punti di vista**". Soprattutto per l'area geo-storica si può pensare alla ricostruzione di avvenimenti, in cui vengano posti in risalto punti di vista in genere poco presi in considerazione e venga data la parola ai "non protagonisti", che possono essere rappresentati da minoranze etniche o culturali, da altri popoli, da categorie discriminate, dalle classi sociali meno abbienti o semplicemente dai "vinti". Assumere come modi di vedere e di pensare quelli dei "barbari", dei musulmani, degli eretici, dei nativi americani, dei cartaginesi nelle guerre puniche, ecc. e confrontarli con altre interpretazioni storiche esistenti può costituire un utile esercizio di ricerca delle fonti e di ricostruzione storica da affidare agli allievi, oltre che un concreto esercizio di decentramento culturale.

⁶ Per questo aspetto si rimanda a: D. Barra, *L'educazione interculturale nella scuola: le migrazioni come possibile filone tematico per le discipline*, in D. Barra, W. Beretta Podini (a cura di), *Le migrazioni*, Collana Crescendo n.1, CRES/Edizioni Lavoro, Roma, 1995 e M. Crudo, *Percorsi interculturali e modelli di riferimento*, Collana Crescendo n. 2, CRES/Edizioni Lavoro, Roma, 1995

Anche la formazione di mentalità aperte al dialogo e al confronto viene favorita dallo sperimentare in classe che ogni vicenda umana e ogni fatto possono essere interpretati in modi diversi e dall'abitudine a compararli tra loro.

Per alcune discipline può essere illuminante il contributo di letterate, scienziate, filosofe o artiste, che spesso hanno una diversa visione del mondo rispetto ai loro colleghi uomini e compaiono molto meno frequentemente nei manuali scolastici.

I filoni tematici, le unità didattiche, i contenuti scelti possono essere declinati **in modo disciplinare o interdisciplinare**.

L'interdisciplinarietà consente di programmare dei percorsi didattici in cui siano coinvolte più discipline e di affrontare dei temi significativi da più punti di vista, ma non necessariamente un percorso interdisciplinare è anche interculturale e viceversa.

L'interdisciplinarietà non costituisce quindi un requisito indispensabile per fare intercultura. Quando esistano le condizioni concrete per praticarla, cioè l'accordo con altri docenti e un'organizzazione scolastica adeguata, essa rappresenta un'occasione preziosa per superare la logica delle discipline come saperi specifici e per presentare agli alunni delle tematiche in tutti i loro aspetti e in tutta la loro complessità

Queste ipotesi di lavoro, che consentono di inserire nella programmazione delle unità didattiche, dei filoni tematici o dei percorsi curricolari interculturali, hanno la finalità di elaborare gradualmente e in modo praticabile un curriculum completo rivisto secondo l'ottica interculturale.

La metodologia e gli strumenti

L'approccio interculturale non si limita a rivedere i contenuti, ma richiede di rivisitare tutte le aree della mappa di Kerr e quindi anche le modalità di trasmissione delle conoscenze e l'organizzazione scolastica intesa come pre-condizione per poter svolgere attività didattiche conseguenti con gli obiettivi individuati.

Secondo molti insegnanti, più importanti degli argomenti risultano forse **le metodologie** utilizzate per organizzare l'apprendimento in classe e il lavoro con gli studenti.

La formazione di persone connotate in senso interculturale difficilmente potrà essere ottenuta con un insegnamento tradizionale: sostenere la necessità del dialogo con delle lezioni frontali sarebbe una contraddizione in termini. I docenti vengono quindi stimolati a pensare e a trovare delle attività didattiche che consentano agli studenti di sperimentare concretamente il dialogo, il rispetto per l'altro, ecc.

Rita Donnarumma, un'insegnante della ricerca-azione Gulliver, mi raccontava di aver trattato per due anni di seguito in classe gli stessi contenuti (un'unità didattica sulle popolazioni native dell'America del Nord), la prima volta con lezioni frontali, la seconda utilizzando il metodo cooperativo e facendo lavorare i bambini prevalentemente in gruppo. Il risultato, sia in termini di apprendimento, sia in termini di acquisizione di capacità di ricerca e di organizzazione delle informazioni, era stato completamente diverso e l'aveva convinta che l'educazione interculturale non poteva essere "insegnata", ma doveva essere appresa attivamente.

Definire gli **studenti come soggetti del processo di apprendimento** significa non solo riflettere sul proprio modo di fare scuola, ma soprattutto rivedere il proprio stile relazionale con gli studenti, con i colleghi, con i genitori, e ridefinire concretamente comportamenti e atteggiamenti.

Alcune modalità di lavoro da tenere presenti per la conduzione di un percorso interculturale potrebbero essere le seguenti:

1. **rilevazione delle pre-conoscenze** degli alunni, che vengono considerati come delle persone con un proprio bagaglio culturale;
2. **definizione di un contratto formativo** tra insegnante/i e studenti, che renda chiari a tutti i contenuti e le mete dei percorsi di apprendimento e che chieda l'assenso degli allievi in merito a metodologie come giochi di ruolo, di simulazione, ecc.;
3. **uso di metodologie attive** e di strumenti differenti dal libro di testo. Tenere presenti le modalità di comunicazione oggi prevalenti nella quotidianità, che condizionano anche i modi di apprendere, indica come possibili strumenti da utilizzare il registratore, la musica, le diapositive, le fotografie, i video, i film, i lucidi, i cartelloni, ecc., con una certa attenzione per l'età dei ragazzi a cui sono rivolti, in particolare per quanto riguarda i materiali da proiettare;
4. **ridefinizione del ruolo degli allievi nel percorso didattico**, anche attraverso il loro coinvolgimento nelle decisioni da prendere;
5. **collegamento tra scuola e mondo esterno**, anche attraverso l'intervento di esperti e/o di testimoni privilegiati;
6. **valutazione del processo formativo nel suo complesso**, e quindi del sapere (le conoscenze acquisite), del saper fare (le abilità) e del saper essere (l'eventuale mutamento conseguente al percorso), utilizzando strumenti e criteri diversi per ognuna delle tre aree.

A conclusione di questi brevi cenni metodologici, vorrei ricordare che l'educazione interculturale ha obiettivi formativi che richiedono tempi piuttosto lunghi e che l'insegnante

non può attendersi risultati eclatanti nell'immediato e spesso rischia di non cogliere appieno il frutto del proprio lavoro. Proprio per questo la rielaborazione del curricolo in senso interculturale è importante per dare continuità a un processo che si presenta costantemente "in fieri".

Bibliografia

- E. Draghicchio, L. Ziglio, a cura di, *Il Progetto Gulliver. Didattica per un'educazione interculturale e allo sviluppo*, CESVI, Bergamo, 1999
- Collana "*Quaderni dell'interculturalità*", 18 titoli all'ottobre 2000, di cui alcuni trattano in specifico della didattica delle discipline, EMI, Bologna, 1997-2000. In particolare si segnalano:
A. Pitaro, *Didattica interculturale della geografia*; A. Nanni, C. Economi, *Didattica interculturale della storia*; Gruppo IRC - Diocesi di Latina, *Didattica interculturale della religione*; A. Fucecchi, *Didattica interculturale della lingua e della letteratura*; M. Disoteo, *Didattica interculturale della musica*; A. M. Cappelletti, *Didattica interculturale della matematica*; G. Grillo, "*Noi*" visti dagli altri; L. Ferracin, M. Porcelli, *Al cinema con il mondo*; C. Baroncelli, *Didattica interculturale delle scienze*; A. M. Cappelletti, *Didattica interculturale della geometria*.
- *Strumenti Cres*, quadrimestrale di educazione allo sviluppo e di didattica interculturale del mensile Mani Tese (distribuito solo tramite abbonamento)
- Collana *Crescendo - Quaderni di innovazione didattica*, a cura di W. Beretta Podini, CRES, Edizioni Lavoro, Milano, 1995-2000; 8 titoli all'agosto 2000 che illustrano percorsi disciplinari e interdisciplinari su tematiche che riguardano le scuole medie inferiori e superiori:
D. Barra, W. Beretta Podini, *Le migrazioni*; M. Crudo, *Percorsi interculturali e modelli di riferimento*; AA.VV. *Educare al cambiamento*; AA.VV., *Il Mediterraneo, il mare delle complessità*; M. Crudo, *La conoscenza dell'altro tra paura e desiderio*; L. Grossi,

L. Rossi, *Lo straniero*; AA.VV., *Letteratura d'Africa. Percorsi di lettura*; M. Crudo, *Penelope è partita. Itinerario didattico sulla differenza di genere*.

- M. Crudo, *Coordinate per una riflessione sulle educazioni*, in "Strumenti Cres", supplemento a Mani Tese n. 329, giugno 1996
- Antonello M., Eramo P., Polacco M., *Le voci dell'altro. Materiali per un'educazione alla differenza*, Loescher, Torino 1996
- AA.VV., *Popoli in movimento, Percorsi didattici interdisciplinari per educare alla mondialità*, Emi, Bologna 1999, nuova edizione
- Quaderni di Animazione Sociale, *L'educazione all'interculturalità. Premesse e sperimentazioni*, EGA, Torino 1997
- *L'educazione interculturale nei programmi scolastici* in "L'educazione interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri", Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n.71, Le Monnier, Firenze 1995