



*Ministero della Pubblica Istruzione*

Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia - Direzione Generale

**Ufficio Scolastico Provinciale di Bergamo**

**Area D – Ufficio Sostegno alla Persona – Interventi Educativi**

---

Sportello - Scuola per l'integrazione degli alunni stranieri

e per l'educazione interculturale

Bergamo - Trescore Balneario - Caravaggio - Chiuduno - Costa Volpino -

Ponte Nossola/Albino - Verdellino - Ponte San Pietro - Bariano

# Dalla "fase 1" alla "fase 2": un'altra idea di interculturalità

*Stefano Curci*

*Docente - Collaboratore Cem mondialità*

6 dicembre 2007

*Inclusione e interculturalità  
come "nuova normalità" dell'educazione  
Corso di aggiornamento per insegnanti  
Bergamo - a. s. 2007/08*

# L'interculturalità come "nuova normalità" dell'educazione

---

Abbiamo distinto<sup>1</sup> tra "fase 1" e "fase 2" dell'educazione interculturale: la prima riguardava le teorie pedagogiche che si occupavano del nuovo fenomeno dell'immigrazione e della presenza delle culture straniere in Italia; la seconda ci sembra indispensabile oggi che il fenomeno migratorio non è più un'emergenza ma un carattere permanente, e quindi l'idea fondamentale è praticare l'interculturalità come "normalità" e sfondo integratore dell'educazione, non più come una pezza su un vestito lacerato o una materia riservata agli specialisti. Tra l'altro, dopo un preoccupante silenzio anche il MPI è tornato ad elaborare documenti sul tema (cfr. *La via italiana per la scuola interculturale*, ottobre 2007).

Questa sera illustrerò brevemente 6 parole-chiave per dare forma a questa educazione interculturale come "nuova normalità", poi indicherò una mappa di metodi per la realizzazione didattica.

## A) L'intenzionalità

Non c'è interculturalità che non sia intenzionale. Il pedagogista Franco Cambi<sup>2</sup> ci offre importanti elementi su cui riflettere: *"chi emigra si sradica (portando con sé le proprie radici) e si inoltra in 'terre straniere', dove stanno altri soggetti, altre culture, che lo spiazzano, lo respingono, lo emarginano. Ma l'emigrazione esige volontà di assimilazione, di confronto, di accoglienza, quindi si dispone al dialogo e all'incontro. L'effetto di queste pratiche – per dure che siano – è quella 'mente nomade', più libera, più plurale, più aperta che è la richiesta del presente"*<sup>3</sup>. Oggi dobbiamo partire dal presupposto condiviso che l'interculturalità è una *"pedagogia non naturale"*<sup>4</sup> e che richiede una mescolanza per poter costruire un'identità "comune" e nuova perché migrante, nomade, meticciasca. Meticciasca significa accogliere le ragioni dell'altro, forme della sua identità, caratteri della sua cultura, poiché proprio il dialogo trasforma, miscela, apre spazi di scambio, crea comunicazione"<sup>5</sup>.

Culture meticciasche sono presenti in molte parti del globo e, in genere, hanno prodotto convivenza pacifica. D'altra parte, lo stesso concetto di cultura è molto più complesso di come si potrebbe pensare: in una delle ultime opere di Amartya Sen tradotte in italiano si fa un interessante esempio: *"le cosiddette 'culture' non sono necessariamente caratterizzate da un insieme di atteggiamenti e credenze definito secondo criteri univoci, capace di plasmare il nostro ragionamento. Anzi, molte di queste culture presentano considerevoli differenze al loro interno. Per fare un esempio, le tradizioni indiane sono spesso considerate strettamente legate alla religione, e in effetti sotto molti aspetti è vero, ma nonostante ciò il sanscrito e il pali possiedono una letteratura atea e agnostica molto più vasta di quella esistente in qualsiasi linguaggio antico, greco, latino, ebreo o arabo"*<sup>6</sup>.

Tenere presente la complessità del concetto di cultura permette di diffidare di quelle semplificazioni molto in voga nell'opinionismo oggi diffuso, come se le persone e le stesse culture potessero essere ridotte ad un'unica dimensione. Le culture si sono fecondate reci-

---

<sup>1</sup> Gran parte dell'intervento si basa sul testo di A. Nanni-S. Curci, *Buone pratiche per fare intercultura*, Emi, Bologna 2005.

<sup>2</sup> Cfr. F. Cambi, *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma 2001.

<sup>3</sup> Ivi, p. 65.

<sup>4</sup> Ivi, p. 39.

<sup>5</sup> Ivi, p. 86.

<sup>6</sup> A. Sen, *Identità e violenza*, Laterza, Roma-Bari 2006, p. 37.

procamente, e questo ha permesso il loro progresso: non possiamo dimenticare *“l’inaggirabile natura plurale delle nostre identità”*.

Vorrei dire a questo punto che non è tattico cominciare a fare corsi di educazione interculturale ai bambini fin dalle elementari, perché questo non tiene conto della natura “porosa” delle culture e soprattutto si rischia di evidenziare e accentuare le differenze, anche oltre le intenzioni.

### **B) La centralità del prefisso “inter”**

L’importanza e il significato del prefisso “inter” di inter-culturalità sono stati molto ben sottolineati dalla pronuncia della Commissione nazionale sull’Educazione Interculturale in data 12 dicembre 2000, intitolata proprio *“L’interculturalità come nuova normalità e sfondo integratore dell’educazione”*.

In questo documento si dice che *“la matrice fondativa dell’educazione interculturale è la pluralità e la sua negazione è il pensiero unico, l’omologazione come processo di azzeccamento delle differenze fino al monoculturalismo. Scegliere l’interculturalità in modo consapevole, intenzionale, significa compiere una scelta non solo pedagogica ma anche di ‘politica’ scolastica. Infatti l’educazione interculturale, per esistere, deve essere voluta, progettata, sperimentata.*

*Per questo si parla del ‘passaggio’ dal multiculturale all’interculturale. L’interculturalità è un movimento di reciprocità. Il prefisso inter vuol dire scambio, interazione e dunque superamento del processo unidirezionale di trasmissione del sapere. La vera interazione culturale stimola il soggetto ad aprirsi al decentramento e alla circolarità dei punti di vista”*.

Allora, se le cose stanno così, possiamo anche dire che l’elemento che accomuna tutte le culture è la dimensione “transculturale” della comune umanità. Non sarebbe infatti concepibile l’interculturalità senza l’unità della famiglia umana.

Inoltre, possiamo aggiungere che tra le varie dimensioni implicite nel prefisso *inter* di interculturalità troviamo: l’inter-soggettività; l’interconnessione dei saperi (o inter-disciplinarietà); l’interdipendenza soprattutto come categoria morale, culturale e politica.

Nella didattica quotidiana, quindi, si dovrà evitare sia il feticismo dell’identità (che si lega all’attuale ossessione identitaria), sia il culto della differenza (che si lega a forme di esotismo e di folklorizzazione), ma si dovrà riconoscere la centralità della relazione, cuore dell’interculturalità.

### **C) L’empatia**

L’educazione interculturale non interessa soltanto la sfera cognitiva ma coinvolge l’intelligenza emotiva e si trasforma in un investimento affettivo. Ricordiamo che non si incontrano culture, ma persone. Finché si propongono ai ragazzi elementi di una cultura altra in termini di esotismo, curiosità e folklore, non si fa educazione interculturale. Empatia vuol dire che i ragazzi, rispetto a quell’elemento di cultura altra, devono vivere forme di apprezzamento, di stima, quasi di innamoramento, senza dover necessariamente condividere a livello cognitivo gli aspetti profondi dell’altra cultura; ma li rispettano, perché quegli elementi sono serviti e servono ad altri popoli per dare significato alla loro storia e alla loro vita.

Secondo l’analisi fenomenologica di Edith Stein<sup>7</sup> l’empatia è un *habitus* formativo essenziale che consente di cogliere, come dice lei stessa, *“l’esperienza vissuta altrui”* come *“mia esperienza vissuta originaria”*. In altri termini, il soggetto empatizzante entra in un tu, lo accoglie, lo comprende realizzando così un atto esperienziale *sui generis*.

Pezzella mette bene in evidenza il valore educativo dell’empatia quando osserva che *“l’esperienza empatica ha un ruolo fondamentale per l’essere umano, in quanto non solo rappre-*

---

<sup>7</sup> E. Stein, *Il problema dell’empatia*, Studium, Roma 1985.

*senta il ponte verso l'altro, ma diventa e si trasforma in uno strumento di conoscenza di se stessi. Ed è proprio in questo scambio reciproco di esperienze e di relazioni umane che si comprende in modo pieno l'universo umanità. Senza la possibilità del confronto e del rapporto con l'altro non si riesce neppure a guardare nelle profondità di se stessi. L'altro è fonte di esperienze che probabilmente da soli, sia per una certa conformazione caratteriale e sia per fattori educativi, non riusciremo mai a capire*<sup>8</sup>.

A volte siamo presi – inconsapevolmente – da uno spirito caritativo che ci porta a vedere gli stranieri come “portatori di bisogni”: rischiamo di dimenticare che il processo di incontro non è unidirezionale, e che anche noi entriamo in gioco con le nostre attese e dinamiche.

#### **D) Il decentramento**

Il decentramento è un principio molto importante dell'educazione interculturale. Il valore antropologico ed educativo del decentramento sta tutto nel fatto che esso consente un cammino di uscita dall'egocentrismo e dall'etnocentrismo. Infatti l'io, decentrandosi, arricchisce la propria identità rendendola plurale in virtù dell'ascolto, dell'accoglienza, della contaminazione e della narrazione dell'altro. In questo modo il decentramento diventa una palestra di apprendimento che consiste in un perdersi (iniziale) per ritrovarsi attraverso l'ascolto dell'altro e nel racconto che l'altro ci restituisce. Decentrandoci, possiamo imparare chi siamo veramente attraverso lo sguardo dell'altro e non solo, come spesso facciamo, in un gioco di specchi restando prigionieri della magia del narcisismo. Lo sguardo dell'altro, invece, è così libero che può contraddire e smascherare la nostra presunta (e autoreferenziale) identità.

Il decentramento narrativo contiene una dirompente novità perché la semplice disponibilità ad avvalersene rappresenta un antidoto all'intolleranza e al razzismo. Proprio per questo è essenziale per educare ad un nuovo senso civico nella società delle differenze.

#### **E) La transattività cognitiva**

Nell'esperienza interculturale avviene comunque una transattività cognitiva, uno spiazzamento del proprio orizzonte nei riguardi di un pensiero divergente: l'altro entra in me anche se ciò non conduce necessariamente ad un processo di assimilazione. La cultura “altra” provoca sul nostro sistema cognitivo una perturbazione, uno spiazzamento cognitivo: è un pensiero divergente che non si assimila facilmente alle nostre idee. Quando noi cogliamo questa divergenza, abbiamo raggiunto il cuore dell'interculturalità. Ciò sta a significare che l'esperienza interculturale è tale solo se l'“io” di ogni soggetto si allarga in direzione dell'“altro”, cioè fa spazio al mondo dell'altro.

Per capire più adeguatamente la transattività (o mobilità) cognitiva è importante valorizzare la teoria delle *formae mentis*<sup>9</sup> e delle intelligenze multiple di Gardner, secondo cui la comprensione tra soggetti umani è possibile anche quando si appartiene a mondi culturali molto distanti tra loro perché le strategie cognitive, le modalità di organizzare il pensiero sono sempre le stesse. Esiste una sorta di DNA cognitivo comune, commenta Demetrio, e aggiunge: “*ciò che chiamiamo interculturalità poggia su forme di apprendimento trans-cognitive*”.

L'educazione interculturale non è semplicemente educare alla conoscenza delle differenze culturali, quanto piuttosto porre in essere una “*mente interculturale*”<sup>10</sup>, cioè una mente capace di transattività, capace di passare da una modalità all'altra di conoscenza, da un punto di vista all'altro, capace di decentrarsi.

---

<sup>8</sup> A.M. Pezzella, *L'antropologia filosofica di Edith Stein. Indagine fenomenologica della persona umana*, Città Nuova, Roma 2003, p. 115.

<sup>9</sup> H. Gardner, *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano 1987.

<sup>10</sup> A. Tosolini, *New media, internet e intercultura*, EMI, Bologna 2001, p. 37.

L'interculturalità si fonda su forme di apprendimento transcognitive, cioè sulla capacità del soggetto educando di spostarsi da un atto cognitivo all'altro, da una *forma mentis* all'altra. La pedagogia interculturale, infatti, non consiste semplicemente nell'educare alla conoscenza delle differenze riscontrabili in soggetti di origine culturale diversa, ma nell'educare alla transittività o mobilità cognitiva.

### **F) La politica**

La valenza politica dell'interculturalità è da sottolineare perché attribuisce un significato che va al di là dell'educazione. Infatti la sua finalità ultima è la convivenza civile, il saper vivere insieme nel rispetto di un *ethos* dell'interdipendenza che sia a fondamento del modello di integrazione. Non è semplice la coabitazione di culture diverse nello stesso spazio. Bisogna trovare i parametri giusti per unire senza confondere e per distinguere senza separare.

Interculturalità è un concetto che si lega a quello di dialogo, pace, convivenza possibile e si contrappone ad altri concetti come scontro di civiltà, integralismo religioso, guerre etniche, razzismo e xenofobia, fenomeno delle leghe, irrigidimento dei concetti di etnia, nazione, nazionalità, ecc. Vogliamo dire che un'educazione interculturale è per sua natura "*anti-razzista*"<sup>11</sup> e come tale una forma di educazione alla cittadinanza attiva e solidale.

Per un'educazione interculturale, allora, bisogna promuovere la formazione di *identità dialogiche*, *identità solidali*, eticamente orientate a cooperare per il concretizzarsi di una cultura, non tanto all'insegna della tolleranza, bensì della *convivialità delle differenze*, quale principio etico che orienta alla costruzione di uno "spazio umano" dinamico e plurale, fondato su processi di interfecondazione delle identità nella valorizzazione delle reciproche differenze.

Pensiamo che i contenuti sui quali si può raggiungere un vasto consenso tra le culture possono essere l'educazione ai diritti umani come nuovi universali e il sentimento di appartenenza alla patria terrestre, come suggerito ad esempio dal grande epistemologo Edgar Morin.

## **Dalla pedagogia alla didattica: una mappa di metodi**

---

Segue una mappa di sette metodi didattici che sono tra loro complementari e da utilizzare, di volta in volta, secondo le opportunità che si offrono e l'efficacia per l'apprendimento personalizzato in un contesto cooperativo.

### **1. Metodo narrativo**

Proponiamo per prima la via narrativa all'educazione interculturale perché ci sembra la più calda, democratica e coinvolgente, in grado di rendere tutti protagonisti dell'incontro. La pedagogia narrativa diventa infatti una via privilegiata per l'intercultura, perché permette ad ogni soggetto di partire da se stesso, di esprimere il proprio *background* culturale e confrontarlo con quello degli altri, alla ricerca di comunanze e differenze. Ma ciò che conta è poter narrare, con spontaneità, non possedere l'arte di narrare. È importante notare come uno dei più grandi pensatori del XX secolo, Paul Ricoeur, abbia in più opere sottolineato come l'identità dell'uomo sia essenzialmente un'identità narrativa.

---

<sup>11</sup> Cfr., *Per una pedagogia antirazzista*, a cura di Anna Aluffi Pentini e Walter Lorenz, Ed. Junior, Bergamo 1995.

Senza l'ascolto dell'altro non si dà interculturalità. È necessario che anche l'altro parli a noi, che si manifesti, che si disveli, che comunichi la sua vita. Tanto un bambino quanto un adulto hanno una storia di vita da raccontare. Per questo nessuno è escluso dalla narrazione. Si può chiedere di narrare una fiaba, una festa, un viaggio, un gioco, un sogno, un'avventura, un piatto tipico, un diario, un film ecc.

Per essere concreti e operativi avanziamo tre proposte: il racconto di una fiaba; la scelta di un personaggio-ponte; la progettazione di un laboratorio narrativo.

- a) **L'uso della fiaba.** La fiaba è un genere narrativo universale nato dalla sedimentazione delle tradizioni orali e trasmesso nei secoli da narratore a narratore fino a noi. Alcuni elementi rendono le fiabe una via narrativa particolarmente adatta all'interculturalità: anzitutto l'universalità, data dal fatto che sono presenti in ogni tipo di cultura; poi la transculturalità, ovvero la presenza di tematiche simili, quando non identiche, in fiabe di popoli molto lontani e diversi; infine la diffusione di motivi vaganti dovuti agli scambi tra culture che hanno favorito contaminazioni e prestiti. Del resto, le fiabe sono lo strumento migliore per comunicare ai ragazzi idee e valori e per far loro conoscere la cultura di altri popoli. Anche se non basta narrare, bisogna aiutare i ragazzi a cambiare punto di vista attraverso il decentramento: ad esempio mettersi nei panni ora di Cappuccetto rosso, ora della nonna, ora del lupo o del cacciatore. Sempre per superare le visioni univoche del mondo e prevenire il razzismo.
- b) **La scelta di un personaggio ponte.** È un'efficace strategia per mixare narrazione e interculturalità. Un personaggio-ponte è, ad esempio, Giufà, che si ritrova in molteplici culture dell'area del Mediterraneo. Ma anche la "maschera" di Arlecchino si presta a questo impiego, come il lavoro sui "folletti" che sono presenti in tradizioni culturali diverse. Ha scritto Vinicio Ongini<sup>12</sup> che i personaggi-ponte sono quelle figure capaci di creare collegamenti, connessioni, mettendo in moto curiosità e confronti, favorendo la possibilità di cogliere somiglianze e differenze.
- c) **Progettare un laboratorio narrativo.** Ci riferiamo alle indicazioni e alle sperimentazioni della Prof.ssa Mariangela Giusti, secondo cui chi conduce il laboratorio (docente, educatore, esperto esterno) fin dal primo incontro avverte gli allievi che nei vari incontri si leggeranno brevi brani di storie che raccontano vicende di vita di bambini, di ragazzi, di adulti. A partire da testi narrativi che raccontano storie di vita e storie di immaginazione, il laboratorio narrativo si configura per gli allievi italofoni e alloglotti come un luogo in cui si trovano occasioni per dialogare insieme, alla presenza di un adulto, in cui si può riflettere su abitudini e culture diverse dalla propria, sulla lingua, su storie di vita narrate.

## 2. Metodo comparativo

Una seconda via per educare all'interculturalità è certamente il metodo comparativo. Si tratta di mettere a confronto due o più narrazioni o sguardi o versioni su uno stesso oggetto. Ciò che è importante sul piano educativo è l'allargamento della visione attraverso l'utilizzazione di una nuova risorsa. In questo modo si esce da un'impostazione unilaterale e unidimensionale dell'educazione, evitando di far credere che esista una sola riproduzione vera e rappresentazione fedele di una determinata realtà. La didattica comparata rende più penetrante la comprensione degli oggetti di studio, stimola la problematizzazione, l'osservazione critica, promuove la ricerca di categorie nuove, utili per il confronto, sollecita la curiosità e l'interesse degli studenti, perché c'è sempre una scoperta da fare.

---

<sup>12</sup> cfr. V. Ongini, *La pedagogia di Giufà*, in Capizzi C. e Vassalli P. *Giufà tante storie*, Edizioni C'era una volta, Pordenone 1999.

L'esercizio stesso della comparazione tende a mettere in crisi la tradizione, obbliga alla mobilità critica, a non fissarsi su schemi rigidi e abituali, ad aprirsi al nuovo e ad accettare il diverso.

Ma presentiamo alcune esemplificazioni.

#### **a) Marco Polo e Ibn Battuta.**

Ci riferiamo al lavoro di Antonio Nanni e Antonella Fucecchi<sup>13</sup>. Il testo si articola in tre parti: la prima presenta il profilo biografico dei due protagonisti, l'itinerario dei rispettivi viaggi e i resoconti delle loro avventure che troviamo narrate ne *Il Milione* e nella *Rihla*.

La seconda parte apre il sipario sul mondo poco conosciuto e affascinante dei Mongoli e della Cina.

La terza parte introduce alla lettura comparata dei brani del *Milione* e della *Rihla* che presentano una galleria di descrizioni: città, usanze, riti religiosi, leggende, bestiario favoloso, oggetti sconosciuti, vita di corte.

Da questo duplice sguardo sulle stesse realtà appare la diversa percezione e rappresentazione del mondo documentata nel *Milione* e nella *Rihla*, dovuta alle precomprensioni culturali di un uomo europeo e cristiano rispetto ad un uomo arabo e musulmano.

L'approccio con la diversità si risolverà in modo differente per i due personaggi. Meno soggetto di Ibn Battuta a *shock* culturali, Marco Polo nel regno dell'assolutamente diverso applicherà in modo elastico le griglie culturali di origine per lasciare spazio alla curiosità analitica, facendo ricorso all'ironia nei confronti di popoli che praticano costumi diversi piuttosto che alla riprovazione. Ibn Battuta ha come sicuro e incrollabile punto di riferimento la Legge coranica, la lingua araba, perché il *Dar al Islam* coincide per lui con il mondo veramente umano. Con apprezzabile onestà ammette il trauma culturale provato in Cina: la realtà cinese, depositaria di una civiltà millenaria, fa proclamare a Ibn Battuta la sua incapacità di avvicinarla e di leggerla.

È interessante, a mò di esempio, l'incontro con un animale sconosciuto ad entrambi: il rinoceronte. Il mercante veneziano, imbevuto di fantasie medievali, ha nel suo immaginario ben presente la figura del mitico unicorno che identifica con l'animalone sgraziato e violento che gli si para davanti. La precognizione, il preconetto, la certezza di "già sapere" impedisce a Marco Polo la vera conoscenza e la capacità di guardare la realtà per quello che è.

Nel brano tratto dalla *Rihla*, al contrario, Ibn Battuta, non viziato da precognizioni, non essendo l'unicorno presente nel suo immaginario di arabo musulmano, si documenta con maggiore attenzione e serietà: innanzi tutto chiede agli indigeni il nome dell'animale e ne fa tesoro annotandolo (*karkadann*) e uscirà da questa esperienza arricchito, più realisticamente informato sulle abitudini del pachiderma, convinto di aver imparato davvero qualcosa di nuovo.

#### **b) Bibbia e Corano, confronto sinottico**

Un secondo esempio è l'uso didattico del volume di C.M. Guzzetti<sup>14</sup>, utilissimo strumento di lavoro didattico secondo il metodo comparativo.

Come è noto, il *Corano* dedica una serie di versetti a tanti personaggi che sono gli stessi protagonisti della *Bibbia*: 502 versetti a Mosè; 245 versetti ad Abramo; 131 versetti a Noè; 93 versetti a Gesù.

Nel *Corano* non c'è la Pasqua ebraica; né il battesimo di Gesù; né un riferimento a profeti come Isaia, Geremia, Ezechiele, Daniele. In uno studio storico-comparativo tra la *Bibbia* e il *Corano* si potrebbero approfondire i seguenti rapporti: Dio biblico-Dio coranico; Profeti biblici-profeti coranici; Uomo biblico-uomo coranico; Legge biblica-legge coranica; Escatologia biblica-escatologia coranica ecc.

<sup>13</sup> Cfr. *L'altro Milione. Marco Polo e Ibn Battuta sulle rotte della Cina*, Emi, Bologna 2000.

<sup>14</sup> *Bibbia e Corano, confronto sinottico*, San Paolo, Milano 1993.

Ma il confronto tra le religioni non si limita certamente all'Islam. Ci permettiamo di segnalare altri tre strumenti fra i numerosi già disponibili: l'esperienza comparativa delle tre religioni monoteiste (Ebraismo, Cristianesimo, Islam) coordinata dalla Prof.ssa Anna Portoghesi per l'IRRSAE Puglia; ma soprattutto il Manuale di Bradford, un originale sistema di educazione alle religioni di carattere interculturale praticato per anni nelle scuole inglesi di Bradford. Il punto di partenza del manuale – un vero e proprio tomo, di oltre 300 pagine – è che tutte le più importanti religioni, dal buddismo all'hindu dharma, dall'islamismo all'ebraismo, hanno uguale diritto al mantenimento delle loro distinte identità. Sia la loro diversità sia la loro testimonianza di una realtà trascendente, dovrebbero essere considerate come un contributo alla vita dell'intera comunità. Ed è così che l'insegnamento, che accompagna il ragazzo dalla scuola materna al liceo, stabilisce una sorta di percorso per tappe, attraverso una serie di unità-contenitori, in cui compaiono figure ricorrenti, che dovrebbero portare l'alunno a formarsi un quadro esauriente delle diverse religioni, e a essere in grado di riflettere e di istituire collegamenti tra esse.

Come ha scritto ripetutamente la rivista "Cem-Mondialità", che è stata quella che più di tutte ha contribuito a farlo conoscere in Italia, questa educazione è pensata per tutti gli alunni, sia che essi appartengano o meno ad una qualche confessione religiosa, e si propone come conoscenza e comprensione delle religioni presenti sul territorio, dei loro valori e dei diversi modi di vivere la propria fede. Obiettivo dichiarato è quello di imparare le religioni e di imparare dalle religioni nel rispetto della pluralità.

Il Manuale contiene anche indicazioni metodologiche che rinforzano ulteriormente il valore trasversale e interdisciplinare di tale insegnamento. Nello svolgimento del percorso dovrebbe essere dedicato del tempo alla riflessione individuale sulla dimensione spirituale e morale e sui quesiti fondamentali che sono di tutti gli esseri umani.

### **c) Comparare la fiaba di Cenerentola in due o più culture**

Come notava Piera Gioda in "Volontari per lo sviluppo" (aprile 1998), quando parliamo di Cenerentola immediatamente pensiamo a una bella ragazza bionda dai grandi occhi azzurri, maltrattata dalla matrigna crudele. Pensiamo all'intervento della fata buona, alla zucca che diventa carrozza, il ballo del principe, la scarpina di vetro e tutto il resto. Eppure settecento anni prima che la fiaba comparisse in Europa, Cenerentola esisteva già in Cina. E la prima versione scritta risale all'antico Egitto. Marion Rolfe Cox in uno studio pubblicato a Londra nel 1893 aveva contato ben 345 versioni differenti.

La storia è sempre simile, pur con differenze importanti, che permettono di entrare attraverso la suggestione e la magia della parola narrata nella vita quotidiana di un villaggio, di una terra, di un popolo. Ad esempio, nella storia vietnamita la protagonista viene uccisa dalla matrigna, e solo grazie a successive reincarnazioni può tornare a vivere con il suo principe: essa è protetta da Buddha in persona. Nella versione araba il principe non conosce nemmeno la futura sposa ma se ne innamora perdutamente solo alla vista dello zocchetto d'oro (nel mondo arabo uomini e donne vivevano nettamente separati fino al matrimonio).

Spesso dalla lettura e dalla comparazione delle storie emergono discussioni tra i ragazzi su quale sia la storia più bella, o se siano "giusti" certi finali crudeli: sempre nella versione vietnamita la protagonista fa bollire la sorellastra e la offre in pasto alla matrigna, in quella dei fratelli Grimm le sorellastre vengono accecate dalle buone colombe, mentre in quella araba la sorellastra subisce la punizione di una violenta purga...).

Utilizzando la lettura comparata, l'insegnante dovrà preoccuparsi di evitare l'instaurarsi di graduatorie di maggiore o minore bellezza (inevitabilmente eurocentrica) per cercare di sottolineare i passaggi più affascinanti di tutte le fiabe. Oppure ci si potrà chiedere perché una storia sembra più o meno bella, in modo da affrontare il tema dell'etnocentrismo e del suo rovescio, l'esotismo. È importante non saturare con spiegazioni superficiali e univoche le cu-



riosità e le domande, lasciar aperte le interpretazioni, saper sospendere il giudizio. Si tratta di aprire lo spazio della multi-interpretazione, categoria mentale da conquistare.

#### **d) La didattica comparativa su “personaggi-ponte”: da Giufà ad Arlecchino**

Su questa proposta didattica rilanciamo anche in questa sede ciò che da tempo sta sperimentando in tanti contesti formativi Vinicio Ongini<sup>15</sup> che in Italia è l'esperto che più di altri ha diffuso questo ed altri “motivi” di educazione interculturale.

Giufà, Arlecchino e Cenerentola attraversano con leggerezza confini, razze, religioni, culture e generazioni diverse. Sono personaggi che abitano in paesi diversi. Hanno più appartenenze e identità molteplici. Sono “riconosciuti” in più culture e sanno andare e venire con facilità dal Sud al Nord del mondo. Raccontano storie, costruiscono ponti.

Nel libro *Fiabe italiane* a cura di Italo Calvino<sup>16</sup> l'Autore ha scelto anche sei fiabe su Giufà tra le fiabe siciliane. Giufà è lo sciocco a cui tutte le cose finiscono per andare bene, e il suo nome denota un'origine araba (a volte si chiama Giucà, anche nei luoghi in cui si parla il dialetto albanese). Oltre alla tradizione siciliana di Giufà Calvino ha considerato il quasi omonimo “Giucca”, toscano, e “Er matto”, romano. Si ricordino anche “il pazzo” mantovano, “Tonin mato” triestino, “El stupido” dalmata, “Turlulù” trentino. Ha ragione Vinicio Ongini a osservare che a tutti questi riferimenti ci sarebbe da aggiungere anche il personaggio di “Bertoldo”, altra figura esemplare di furbo-sciocco. Ma è la figura stessa del “vù cumprà” che gira nei paesi, nei bar o sulle spiagge con il suo carico di tappeti, orologi, elefantini di legno, ad essere rappresentato socialmente come un furbo-sciocco, che non capisce ma capisce, e ad essere preso in giro come il nuovo “scemo del villaggio”.

Sulla figura di Giufà è da sottolineare la diffusione in tutto il bacino del Mediterraneo (dalla Sicilia al Marocco, alla Turchia, alla Bulgaria e alla Jugoslavia) e l'estrema mobilità del personaggio, che può essere bambino, ragazzo, oppure adulto. È tutto e il contrario di tutto: intelligente e stupido, furbo e credulone, ingenuo e scaltro, onesto e disonesto, triste e allegro, credente e miscredente, un po' buffone e un po' scroccone, dotto e idiota insieme.

La sua capacità di “essere doppio” di contenere in sé gli opposti è tale che nei paesi del mondo arabo esistono due diversi Giufà: uno di campagna, ingenuo e facile da imbrogliare, e uno di città, furbo e intelligentissimo che non si lascia mai cogliere di sorpresa e gioca scherzi a tutti.

Ma analoghe considerazioni fatte per Giufà possono essere estese ad un altro personaggio-ponte: Arlecchino. Da Venezia o da Bergamo, infatti, ritroviamo Arlecchino ... Con la pelle nera, in Africa e senegalese o nigeriano. E Vinicio Ongini aggiunge che nell'universo ilare e frenetico dei personaggi di Tutuola si ritrovano le radici del nostro Arlecchino con lo stesso repertorio di lazzi, astuzie e bricconate che ben conosciamo.

#### **e) Comparare la storia**

L'ultimo strumento che presentiamo è l'originale, piccolo manuale *La storia dell'altro. Israeliani e palestinesi*<sup>17</sup>, curato dal Prime (Peace Research Institute in the Middle East). Si tratta dell'opera di dodici professori israeliani e palestinesi che, a fronte dei libri di testo in adozione nelle loro scuole, sempre di parte e indirizzati alla propaganda, hanno scritto la loro versione della storia. Infatti il testo presenta tre eventi-chiave (la dichiarazione Balfour, la guerra del 1948, gli eventi culminati nella prima *Intifada*) trattati nelle pagine di sinistra nella versione israeliana, e nelle pagine di destra come storia palestinese. Emergono le ragioni di

---

<sup>15</sup> In Capizzi-Vassalli, *Giufà tante storie*, cit.

<sup>16</sup> Einaudi, Torino 1956.

<sup>17</sup> Ed. Una città, Forlì 2003. Si tenga anche conto di Aa.Vv., *Parlare con il nemico. Narrazioni palestinesi e israeliane a confronto*, Bollati Boringhieri, Torino 2004.

ciascuna parte, le accuse dei palestinesi agli inglesi e alla comunità internazionale, la guerra del 1948 che per gli israeliani è guerra d'indipendenza, per i palestinesi *Naqba* (catastrofe) ...

Si tratta di uno strumento utile non solo per lo studio degli eventi narrati, ma anche come indicazione di metodo che, nelle lezioni di storia, potrebbe essere estesa allo studio di più argomenti (le crociate, la conquista, le guerre in genere) per formare negli studenti una mentalità comparativa e legata ai punti di vista e al decentramento.

### 3. Metodo decostruttivo

Dopo il metodo narrativo e comparativo proponiamo la via della decostruzione come strategia preferenziale per educare all'interculturalità. In verità bisognerebbe parlare di "auto-decostruzione" in quanto a ognuno è richiesto di decostruire ciò che vi è di più inaccettabile nella propria cultura di appartenenza e soltanto in seguito lavorare sulle culture degli altri.

Una delle risposte possibili è quella che passa attraverso la pratica della decostruzione dei pregiudizi, degli stereotipi, dei luoghi comuni, delle immagini deformanti, delle categorie linguistiche etnocentriche, ecc.

Questo lavoro deve essere realizzato non in astratto, ma scendendo sul terreno molto concreto del linguaggio ordinario, della comunicazione quotidiana, dei normali strumenti che utilizziamo nella didattica... per verificare il significato della decostruzione proprio su di essi.

Per operare questo cambiamento è necessario "costruire decostruendo". Costruire, cioè, una nuova memoria aperta all'altro decostruendo la memoria dominante, che è etnocentrica ma che si spaccia per universale.

La decostruzione va dunque intesa come promozione della capacità di mettersi in questione, di rivisitare e rivedere le proprie idee. Si tratta di un processo di revisione, relativizzazione, storicizzazione, decentramento delle proprie categorie concettuali.

Solo chi parte da una valutazione critica dell'Occidente (inteso come sistema e modello di sviluppo) sarà aperto alla decostruzione qui in Italia, in Europa. La decostruzione nasce nel momento in cui un individuo guarda questo suo sistema culturale (filosofico, economico, politico, giuridico, etico, religioso ecc.) e lo guarda criticamente pensando di doverlo e poterlo cambiare.

L'individuo che invece sta bene in questo modello culturale non farà altro che rafforzarlo, cercando in tutti i modi di legittimarlo, di mostrarne la plausibilità anche per gli altri.

Nelle scuole questa didattica della decostruzione si può attuare ad almeno quattro livelli: linguistico-concettuale, relazionale-psicologico, strumentale, strutturale. Ma è tutto il curriculum che va decostruito, a cominciare da quello che potremmo chiamare il "canone" occidentale<sup>18</sup>. Nel volume di Antonella Fucecchi *I grandi libri dei popoli*<sup>19</sup> troviamo un esempio positivo e concreto di ciò che noi intendiamo con l'espressione "costruire decostruendo".

Invece che un canone nazionale (o anche continentale) si offre un canone trasversale che consente di allargare i confini della mente e promuovere l'ibridazione delle culture. Il volume parte dall'Asia e presenta in successione i grandi testi dell'India (*Mahabharata*, *Bhagavad-Ghita*, *Veda*, *Upanishad vediche*, *Leggi di Manu*, *Pancatantra*, *Ramayana*, Discorsi del Buddha); della Cina (*I Ching*, *I Quattro Libri*, *Tao Te Ching*); del Giappone (*Kogiki*); del Medio Oriente (Codice di Hammurabi, Epopea di Gilgamesh, *Bibbia*, *Talmud*, *Corano*, *Hadith*, *Avesta*); si passa poi ai testi delle culture dell'Europa: *Iliade*, *Odissea*, *Edda*, *Kalevila*, *Nibelunghi*; quindi delle Americhe: *Popol Vuh*, Miti Aztechi, Inca, Pellerossa; è poi la volta dell'Oceania: *Mito della Canoa volante*; Miti australiani; e infine dell'Africa: *Sundiata*, Miti africani.

---

<sup>18</sup> Sul tema è da poco uscito il volume curato da G. Cipollari, *Oltre l'etnocentrismo*, Emi, Bologna 2007.

<sup>19</sup> Emi, Bologna 2004.

Come si vede, si svara in tutte le latitudini e si attinge da ogni genere letterario. Questo è l'esempio di un canone aperto per educare all'interculturalità.

Altri esempi di decostruzione ben illustrati in un testo molto operativo<sup>20</sup>.

Per la decostruzione linguistico-concettuale: neutralità (anche la neutralità è una ideologia); la scienza come concetto univoco; il concetto di razza; i concetti di guerra (chiamato a diventare un "nuovo tabù" o, come anche si dice, a uscire dalla storia); il concetto di Stato-nazione o di cittadinanza; ma anche quello apparentemente più rigoroso di intelligenza; così pure il concetto di sviluppo sostenibile; a questi concetti aggiungiamo quello di "laicità"; quello di "evoluzione", poiché le tesi evoluzioniste di Darwin sono state per anni bersaglio di pesanti accuse dei creazionisti, in America e in Italia.

Aggiungiamo ancora un testo operativo di decostruzione dove si offrono esercitazioni didattiche per smontare i principali pregiudizi sull'Islam<sup>21</sup>: la compattezza minacciosa dei musulmani nel mondo; la ricchezza indifferenziata dei Paesi islamici grazie al petrolio; la schiavizzazione della donna; estremismo integralistico e terroristico della religione islamica (la "guerra santa"); la presenza eccessiva degli immigrati islamici sul territorio italiano; la loro attività delinquenziale; la stranezza dei loro usi alimentari ecc.

Altri testi che segnaliamo si riferiscono all'importanza della decostruzione dell'immaginario per rimettere in gioco un futuro diverso (e partendo dalla consapevolezza della sua colonizzazione).

In un volume dell'africana Arimata Traorè<sup>22</sup> viene denunciata la colonizzazione dell'immaginario africano. Il libro si propone come un contributo perché siano gli africani a parlare, recuperando nella propria storia e cultura l'energia e la fiducia in sé che sono necessarie per sfidare gli attuali governanti – invischiati nel linguaggio della parte dominante del mondo – in modo da riabilitare invece il proprio immaginario e ritrovare quel "noi" solidale che sta alla base delle forme di vita in cui individuale e collettivo si fondono, anziché continuare a lasciarsi colonizzare, anche nelle menti, dalle esigenze del mercato.

Per la decostruzione degli schemi relazionali restano valide le esemplificazioni già fatte: la decostruzione di cinque forme di atteggiamenti: l'atteggiamento di amicizia/inimicizia (ideologia del nemico); l'atteggiamento aggressivo (che può degenerare in distruttività e violenza); l'atteggiamento di competizione (per cui i rapporti con gli altri sono comandati dalla dialettica vincere/perdere invece che dalla cooperazione); l'atteggiamento di normalità/anormalità, che si basa sulla percezione di una media statistica di caratteristiche, o su un modello ideale, e porta a escludere le persone che non rientrano in quei valori medi o non possono imitare quel modello; gli atteggiamenti maschilisti e misogini, che tendono a ostacolare la libertà e la creatività delle bambine e delle donne.

Dobbiamo essere attenti al nostro etnocentrismo che si riflette, poi, in tanti altri schemi mentali introiettati e rinforzati continuamente dal sistema culturale e dalla comunicazione: lo schema noicentrico (noi/loro), lo schema gerarchico (superiore/inferiore), lo schema illuministico (razionale/irrazionale), lo schema evoluzionistico (progresso/ritardo), lo schema dogmatico (ortodosso/eretico) ecc....

La terza forma della decostruzione riguarda gli strumenti culturali, i sussidi didattici e libri di testo normalmente utilizzati nelle nostre scuole, che non sono affatto "neutrali". Insieme a tante esemplificazioni che hanno spaziato dal "PIL" alla medicina convenzionale, vogliamo aggiungere la decostruzione del modo di raccontare il passaggio dalla preistoria alla storia che attribuisce importanza soprattutto alla scrittura e sottovaluta invece la cultura orale; la decostruzione della filosofia al maschile che non fa mai ricorso a figure femminili che abbiano dato un contributo alla storia del pensiero (si pensi che a lungo i manuali scolastici han-

<sup>20</sup> Cfr. A. Nanni, *Decostruzione e intercultura*, Emi, Bologna 2001

<sup>21</sup> Cfr. S. Marhaba –K. Salama *Anti-islamismo*, Ed. Erickson, Trento 2003.

<sup>22</sup> *L'immaginario violato*, Ponte alle grazie, Firenze 2002.

no raccontato la storia della filosofia dai presocratici ai postmoderni senza mai citare una donna!); la decostruzione della Carta di Mercatore (eurocentrica) attraverso la carta di Peters (equivalenza delle superfici); ecc.

Il quarto e ultimo livello di decostruzione riguarda le strutture, le istituzioni, come il manicomio o il WTO, le mutilazioni genitali femminili o il sistema delle caste in India. Riteniamo opportuno aggiungere anche la decostruzione della *Sharia* (legge coranica), dal momento che la presenza dell'Islam è diventata un problema ineludibile a molteplici livelli. Occorre innanzitutto che lo Stato italiano nelle sue istituzioni si impegni a regolamentare con proprie leggi la presenza dell'Islam nel nostro paese. A tal proposito, appare particolarmente delicata la prospettiva di un'intesa con lo Stato, non dandosi nell'Islam un concetto di rappresentatività paragonabile a quello diffuso nella cultura giuridica occidentale.

#### 4 Metodo del decentramento

Educare al confronto interculturale significa innanzitutto far crescere la capacità di decentrarsi dal proprio punto di vista, imparando a considerare il proprio modo di pensare non come l'unico possibile o legittimo, ma come uno fra molti, certamente importante e da approfondire.

Il valore antropologico ed educativo del decentramento sta tutto nel cammino di uscita dall'egocentrismo e dall'etnocentrismo. Il decentramento contiene in sé un antidoto all'intolleranza e al razzismo. È un tirocinio democratico, un allenamento per imparare ad accettare la parzialità della propria verità, mai totalizzante, mai assoluta, mai definitiva.

Per decentrarsi occorre accettare i propri limiti e i propri errori, riconoscere di aver bisogno degli altri, essere disponibili all'ascolto e alla collaborazione. Tutto ciò richiede una sicurezza interiore che trova origine in una serena maturazione affettiva.

Si può recuperare ciò di cui non esiste traccia, né memoria, né narrazione. Queste considerazioni valgono per i vinti, per i popoli cosiddetti aborigeni, primitivi, selvaggi, per i barbari incivili, per i *moriscos* arabi, per i marrani ebrei sefarditi, per i neri schiavizzati, gli zingari d'ogni tempo, le donne presunte streghe, gli eretici di turno, i malati mentali, i lebbrosi appestati, gli omosessuali, gli stranieri di ieri e gli extracomunitari di oggi..... non si dà decentramento senza incontro con le differenze, ma è proprio questo incontro che produce nuova conoscenza, saperi e scenari inediti, spiccatamente cognitivi e emozionali. Non possiamo dimenticare che a partire dallo sguardo dell'altro, gli "altri" siamo noi. Proprio questo è il guadagno cognitivo dell'esperienza di decentramento: che l'altro sono "io" se mi vedo con gli occhi dell'altro. Penso ancora a Paul Ricoeur e alla sua lettura della storia come luogo della sepoltura simbolica dei vinti, nell'ottica di pacificare almeno le memorie<sup>23</sup>.

Imboccare la via del decentramento, la didattica dei punti di vista, è un modo concreto per allargare le nostre capacità di "comprensione" dell'umanità e la nostra "visione" del mondo. È la possibilità di sperimentare un vero "incremento di significato", che riguarda la stessa nostra identità culturale. Il decentramento, infatti, ci offre un alfabeto di base per declinare in forme nuove l'attribuzione di umanità ai "diversi". I civilizzati vengono raccontati dai primitivi, i bianchi dai neri, i maschi dalle donne, gli europei dagli *indios*, i cristiani dagli ebrei e dai musulmani e via elencando nel rovesciamento delle prospettive.

Esempi concreti sul piano del confronto con i popoli lontani possono essere: la scoperta/conquista dell'America vista dalla parte degli *Indios*; la storia dell'Occidente raccontata dagli Irochesi, le Crociate viste dagli arabi; il Colonialismo in Africa raccontato dagli africani; la ricostruzione di quando gli immigrati eravamo noi; la conoscenza della carta geografica sino-centrica, disegnata dai cartografi cinesi che collocano l'Europa a Nord ovest del plani-

---

<sup>23</sup> P. Ricoeur, *La memoria, la storia, l'oblio*, Raffaello Cortina, Milano 2003; Id., *Ricordare, dimenticare, perdonare. L'enigma del passato*, Il Mulino, Bologna 2004.

sfero, e dunque “decentrata”; la fiaba di Cappuccetto Rosso raccontata dal punto di vista del lupo; la fiaba dei tre porcellini secondo il punto di vista di ciascuno di essi; ecc.

Un esercizio di decentramento è anche quello di leggere il fenomeno migratorio di oggi rovesciando le prospettive e utilizzando la memoria dell’emigrazione italiana nel mondo. È proprio quello che fa Gian Antonio Stella, giornalista del “Corriere della Sera”, nel suo libro *L’orda, quando gli albanesi eravamo noi*<sup>24</sup>. Egli ci invita a riflettere sul fenomeno migratorio italiano del secolo scorso, mettendo in luce aspetti poco evidenziati dalla ricerca storiografica o – quantomeno – da quella non specialistica. Oggi gli italiani all’estero sono generalmente stimati; ma in passato, quando arrivavano – spesso clandestini, proprio come gli extracomunitari – stipati nelle stive delle navi, o ammassati in putride carrozze ferroviarie, soffrivano il pregiudizio, l’emarginazione, forme di vero e proprio razzismo.

Stella riporta che i nostri uomini furono addirittura privati della loro identità “bianca” e, soprattutto in Australia, venne praticato un razzismo culturale, perché erano preferiti gli immigrati dei paesi nordici dove l’istruzione scolastica era più funzionante. Come gli immigrati di oggi, gli italiani furono indesiderati, torturati, linciati, costretti ad un “abbruttimento igienico” cui seguiva spesso anche quello morale. Molti di loro vivevano in squallidi casermoni, venti o più per stanza, alternando il loro sonno cinque-sei per letto; a volte c’era una sola fontana nella piazzola del cortile centrale per centinaia di persone stremate da un lavoro sovrumano, senza possibilità di riscatto. Senza contare le donne e i bambini venduti, spesso, come merce di scambio. Il libro di Stella è, oggi più che mai, mentre spirano venti di xenofobia, un invito alla tolleranza verso chi arriva nel nostro paese, in fuga da persecuzioni etniche e religiose, spinto dal bisogno, lo stesso bisogno che un secolo fa ha costretto i nostri nonni a emigrare. È un invito a non fare agli altri quello che è stato fatto a noi; ed è sorprendente notare le analogie tra la xenofobia antitaliana di ieri e quello che accade agli immigrati oggi.

## **5. Metodo della restituzione (o riconoscimento del debito culturale)**

È importante portare l’alunno a scoprire, riconoscere e apprezzare il debito culturale che la sua cultura di appartenenza ha nei confronti di altre culture. Infatti tante realtà culturali (parole, utensili, prodotti alimentari, piante, animali, concetti, simboli, riti, ecc.) che oggi sono considerati come parte essenziale della “mia” cultura, una volta non mi appartenevano. Poi, attraverso gli scambi culturali, le mescolanze, le contaminazioni, le ibridazioni, i sincretismi ecc. sono diventati elementi incorporati anche nel nostro immaginario collettivo e nella nostra cultura a tal punto e così profondamente che oggi forse ne abbiamo dimenticato l’importanza. A questo serve il riconoscimento del debito culturale, la restituzione.

In questa attenzione metodologica c’è qualcosa di più di un semplice accorgimento tecnico o di erudizione nozionistica. Siamo invece dinanzi ad un vero intervento di educazione interculturale, nel senso che si cerca di far comprendere ai giovani che tutti i popoli e tutte le culture hanno contribuito, certo in modo diverso e in tempi diversi, alla costruzione della civiltà umana. Qui vediamo anche concretamente come interculturalità, mondialità e unità della famiglia umana siano molto correlate tra loro.

### **a) Il debito culturale dell’Occidente verso il mondo arabo-musulmano**

Dal momento che anche le civiltà hanno un loro carattere storico, una civiltà può apparire emergente in un tempo e declinante in un altro, ma ciò non ha niente a che vedere in termini assoluti. Dire ad esempio che l’Occidente cristiano è “superiore” per quanto riguarda i diritti umani e la democrazia (che nei paesi musulmani non avrebbero lo stesso rispetto) è cer-

---

<sup>24</sup> Rizzoli, Milano 2002.

tamente valido oggi, ma non sarebbe stato altrettanto valido se questa stessa considerazione fosse stata espressa cinque secoli fa.

Infatti a quel tempo non esisteva la sensibilità che c'è oggi verso la democrazia e i diritti umani. Ci sembra anche importante richiamare ciò che scrive Umberto Eco<sup>25</sup> nei suoi *Pensieri sparsi sulla superiorità*: “i sostenitori del dialogo ci richiamano al rispetto del mondo islamico ricordando che ha dato uomini come Avicenna (che, tra l'altro, è nato a Bukara, non molto lontano dall'Afganistan) e Averroé – ed è un peccato che si citino sempre questi due, come fossero gli unici, e non si parli di Al Hkindi, Avenpace, Avicembron, Ibn Tufayl, o di quel grande storico del XIV secolo che fu Ibn Khaldun, che l'occidente considera l'iniziatore delle scienze sociali. Ci ricordano che gli arabi di Spagna coltivavano geografia, astronomia, matematica, o medicina, quando nel mondo cristiano si era molto più indietro. Tutte cose verissime, ma questi non sono argomenti (...) le cose cambiano. Non serve ricordare che gli arabi di Spagna erano tolleranti con cristiani ed ebrei, mentre da noi si assalivano i ghetti, o che Saladino, quando ha riconquistato Gerusalemme è stato più misericordioso con i cristiani di quanto non fossero stati i cristiani con i saraceni quando Gerusalemme l'avevano conquistata”.

Ma chiediamoci: che cosa l'Occidente ha imparato, preso o mutuato dalla Cultura araba e, insieme ad essa, dalla religione musulmana? Ecco un primo elenco:

- La conservazione e la trasmissione della filosofia greca (il *Corpus aristotelicum*)
- Il metodo intellettuale di ricerca, compreso il sistema universitario, il modo delle lezioni e l'uso della cattedra
- Una parte del sapere matematico (l'algebra, la trigonometria, la geometria della sfera)
- Una parte della medicina (la conoscenza del corpo umano e le attrezzature di laboratorio, l'idea di ospedale e gli strumenti chirurgici)
- Gli strumenti musicali come la chitarra e altri strumenti a corda
- Influssi sull'arte, in particolare l'architettura (ad esempio la cupola)
- Consistenti prestiti linguistici, a dimostrazione che tra Islam e Occidente c'è stato in tanti secoli di storia uno scambio culturale ricchissimo che oggi andrebbe riscoperto e valorizzato ...

### **b) il debito culturale di Dante (*Divina Commedia*) all'Islam**

Ormai da circa un secolo è noto che Dante si è ispirato ad un libro musulmano per il suo capolavoro, ma non sembra che la consapevolezza di questo fatto sia così diffusa nella scuola. Lo storico Franco Cardini afferma che le molte e notevoli consonanze tra testi arabomusulmani e la *Divina Commedia* erano state segnalate fin dal 1919 in un prezioso libro erudito dall'islamista spagnolo Asin Palacios (1871-1944)<sup>26</sup>.

Il libro suscitò in effetti vivacissime polemiche. Ma ormai la tesi di Asin Palacios è universalmente nota e accettata dalla maggior parte dei critici, come ha dimostrato Maria Corti su “Belfagor” nel 1995. La prova definitiva che Asin Palacios era nel giusto venne fornita da un illustre orientalista italiano, Enrico Cerulli, che nel 1949 pubblicò un testo duecentesco d'origine spagnola, il *Liber de Scala*, dimostrando che si trattava della traduzione latina di un testo mistico arabo-islamico redatto a sua volta in area probabilmente iberica, il *Kitab al-Miraj* (*Libro dell'Ascesa*), dove Maometto ebbe a visitare l'Inferno e il Paradiso<sup>27</sup>.

Tale testo sarebbe stato conosciuto dal maestro di Dante, Brunetto Latini, esule in Spagna alla corte di Alfonso X di Castiglia dal 1260: rientrato in Firenze con i guelfi nel 1267,

<sup>25</sup> Si tratta di un articolo apparso su “La Repubblica”, il 5 ottobre 2001.

<sup>26</sup> Cfr. M. Asin Palacios, *Dante e l'Islam*, 2 voll., Nuova Pratiche Editrice, Parma 1994.

<sup>27</sup> Cfr. Anonimo, *Il libro della Scala di Maometto*, cit.

Brunetto avrebbe portato con sé il *Liber de scala*, al quale il suo allievo Dante avrebbe avuto accesso, traendone alcune idee per la struttura del poema<sup>28</sup>.

### **c) Il debito della matematica per le civiltà indiana e araba**

Pensiamo soprattutto allo zero. Fu un mercante appassionato di matematica, Leonardo Pisano, detto anche Fibonacci (1170 circa-1250), a far conoscere in Europa i vantaggi dell'uso delle cifre indiano-arabe, sia nella teoria che nella matematica pratica. Le cifre arabe (e indiane) stentavano ad entrare nell'uso corrente, nonostante fossero più pratiche: per esempio i mercanti non comprendevano la notazione posizionale con i simboli numerici per le quantità da 1 a 9 e soprattutto non si capiva la funzione dello zero che per un verso indicava "nulla", ma che messo alla destra di una cifra ne aumentava di dieci volte il valore.

Fu Fibonacci che otto secoli fa ha cambiato il nostro modo di contare, abbandonando le cifre romane (che non conoscevano lo zero) e introducendo la simbologia araba, tuttora in uso. Infatti, nel 1202 Fibonacci pubblicava il *Liber abaci*, scritto in latino ma destinato ad essere tradotto nelle varie lingue nazionali a beneficio dei mercanti che non potevano avere accesso ai testi universitari scritti in latino. Il termine "abaco" nel titolo non aveva nulla a che vedere con il pallottoliere allora in uso, ma indicava la nuova aritmetica che Fibonacci definiva "indiana".

Il numero zero nasce in India nel V secolo d. C., e ha dovuto percorrere una lunga strada per diventare il numero che oggi conosciamo. Nelle matematiche pre-elleniche, greca e romana, non troviamo alcun simbolo per indicare lo zero. Si ha però notizia di almeno altre due distinte tradizioni culturali nelle quali compaiono simboli che indicano lo zero: nell'*Almagesto* tolemaico (opera fondamentale della matematica ellenistica) e nell'indicazione del tempo nel calendario maya.

### **d) Dall'America all'Europa: lo scambio colombiano**

Quando parliamo di debito culturale e di restituzione non ci riferiamo soltanto ad aspetti filosofici e concettuali, ma anche alla materialità della vita quotidiana. Un buon testo ricco di informazioni sulle tante realtà materiali (piante, animali, prodotti alimentari....) che dall'America giunsero in Europa dopo il viaggio di Colombo è quello di Alfred Crosby<sup>29</sup>.

La nuova storiografia ha documentato come il mais e la patata abbiano prodotto la rivoluzione alimentare che ha permesso la spettacolosa crescita demografica che è alla base del prepotente vigore dell'Europa dal 500 in poi. Patate e granturco insomma sono più importanti della polvere da sparo o del motore a scoppio. Oltre a questi cibi, anche vari tipi di fagioli, la manioca e altri prodotti americani hanno prodotto una rivoluzione alimentare e favorito l'esplosione demografica, anche perché si trattava di cereali che crescevano nei terreni in cui non si poteva coltivare grano o orzo.

In particolare, ecco l'elenco di dieci piante che dall'America giunsero in Europa: mais, patate, fagiolo, pomodoro, peperone, zucca, cacao, fava, tabacco, girasole. Ed ecco invece dieci che dall'Europa giunsero in America: frumento, orzo, pera, pesca, arancia, limone, banana, caffè, cavolo, lattuga.

Dal canto loro, gli spagnoli introdussero nel Nuovo Mondo i suini e i polli, le pecore, le capre e i bovini ma nessun animale ha accelerato più del cavallo la trasformazione delle Americhe.

---

<sup>28</sup> Tutto ciò è ben esposto in E. Cerulli, *il Libro della Scala e la questione delle fonti arabo-spagnole della Divina Commedia*, Napoli 1949.

<sup>29</sup> *Lo scambio colombiano. Conseguenze biologiche e culturali del 1492*, Einaudi, Torino 1992.

## 6. Metodo del gioco (o della via ludica)

Il gioco è importante anche per l'educazione interculturale, e non solo per la scuola dell'infanzia, ma, con opportuni dosaggi e accorgimenti, anche per la scuola superiore. Bambini, ragazzi e giovani mostrano un grande desiderio di mettersi "in gioco". Il problema sta piuttosto negli insegnanti, non tutti e non sempre disposti a "giocare".

Attraverso la via ludica all'interculturalità si valorizza il coinvolgimento diretto, il mettersi in gioco mediante simulazioni, giochi di ruolo, danze, spettacoli teatrali, drammatizzazioni, ecc.

Anche qui presentiamo degli esempi e degli strumenti attuabili:

### a) La mostra "gli altri siamo noi"

*"Gli altri siamo noi: giochi, strumenti, idee per una società interculturale"* è il titolo di una mostra per ragazzi e ragazze fra i 9 e i 16 anni. Una mostra sui meccanismi del pregiudizio, della discriminazione e del capro espiatorio, che ha visitato tante città, coinvolgendo migliaia di studenti e insegnanti che l'hanno trovata divertente, educativa, efficace e piena di stimoli per il dopo visita.

Non si tratta di una mostra tradizionale, ma di un circuito interattivo di giochi educativi che cercano di mettere in pratica i principi dell'educazione alla pace, ai diritti umani, all'ambiente, al futuro.

### b) Giochi

A titolo di esempio, citiamo alcuni giochi utili. Per la scuola elementare e media c'è il "basilisco", utile soprattutto in presenza di un bambino straniero. I bambini devono ritagliare da riviste pezzi di vari animali e incollarli, creando un animale formato da parti di animali diversi. Dopo i bambini dovranno creare dei racconti e discuterne in gruppo, decidendo con chi dovrà abitare l'animale (da solo, a turno da ogni gruppo di animali, da un solo gruppo), cosa accadrà se l'animale entrerà in un gruppo di animali con una sola delle sue caratteristiche... In un secondo momento si riprenderanno i racconti riempiendo una griglia con voci come reazioni del basilisco, degli altri animali, i finali del racconto... Poi una discussione per riflettere sui sentimenti che si provano davanti ai "diversi" e su come possono essere i loro vissuti.

Per i ragazzi più grandi segnaliamo "solo andata", un esperimento sui temi dell'immigrazione nato in Belgio e portato in Italia dal Cies, un'associazione non governativa impegnata in progetti di cooperazione e solidarietà. Il gioco di ruolo ha lo scopo di avvicinare i ragazzi alla realtà degli immigrati scegliendo tra undici personaggi predefiniti, di cui il ragazzo studia i dati del paese di origine. Poi, con tanto di carta di identità, si abbandona la cittadinanza italiana per assumere temporaneamente quella dell'extracomunitario prescelto, e immedesimarsi nella sua condizione.

Il gioco "Bafa-Bafa" si basa sull'incontro di due culture totalmente differenti. Si formano due gruppi (due "culture") e si attribuiscono le rispettive regole di comportamento. La cultura A è caratterizzata da costumi dolci, relazioni strette e fiduciose, società patriarcale. Si rispettano gli anziani e le donne fanno parte del patrimonio dell'uomo. Ognuno ha 6 carte da gioco per lo scambio, che si fa in coppia, e vince chi ha deposto il valore più basso. Gli uomini possono parlare alle donne, mentre queste possono solo fare gesti agli uomini. Se i visitatori si rivolgono a una donna, sono espulsi.

La cultura B è invece orientata verso il profitto e il denaro. La banca distribuisce ai membri di questo gruppo delle carte che prendono il valore nominale solo dopo che, attraverso lo scambio, si ottiene una serie di carte dello stesso colore. I membri non parlano italiano ma usano un linguaggio convenzionale. I membri delle due culture si incontrano per



reperire il massimo di informazioni su valori, costumi e funzionamento dell'altra cultura, senza poter fare domande dirette sui comportamenti che osservano. Il gruppo che riceve i visitatori non li deve aiutare direttamente. A turno, tutti i partecipanti devono aver visitato il gruppo straniero. Nella discussione successiva al gioco sarà fondamentale evidenziare le difficoltà trovate nel cercare di capire il funzionamento dell'altra cultura, che poi è la difficoltà prima di ogni straniero.

Un altro elemento utile per la riflessione può essere l'utilizzo del noto "dilemma del prigioniero", spesso presentato dagli economisti e dai filosofi della scuola analitica inglese. Si tratta di ipotizzare due prigionieri che, sospettati di essere spie, vengono interrogati separatamente e simultaneamente. Ciascuno sa che l'altro è una persona razionale; l'alternativa è tra confessare o non confessare. Se confessano, entrambi prendono 2 anni di carcere; se uno confessa e l'altro no, il primo viene rilasciato e l'altro prende tre anni; se entrambi non confessano prendono solo un anno. Analizzando le possibilità, si può concludere che chi agisce razionalmente confessa, perché prende 2 anni se l'altro fa altrettanto, e 0 se l'altro non confessa. Il dilemma sta nel fatto che se i due non fossero razionali non confesserebbero, e prenderebbero solo 1 anno di carcere. Poiché non ci si fida dell'altro, si ritiene più conveniente confessare. La ricerca del proprio tornaconto nelle situazioni di interdipendenza non porta né al bene comune né a quello individuale.

Suggeriamo infine la consultazione del testo di Graziella Favaro, Alessandra Ferrario, Ivano Gamelli, Gabriella Lessana *Alfabeti interculturali*<sup>30</sup> che presenta, tra l'altro, un gioco dell'oca autobiografico in cui le caselle sollecitano i bambini sul presente, sul loro passato e sulle loro attese per il futuro. La narrazione di ansie, paure, desideri di affermazione colora le diverse caselle, per evocare emozioni e raccontarle. Il linguaggio simbolico di alcune immagini facilita l'identificazione con gli altri.

## **7. Metodo dell'azione (o pedagogia dei gesti)**

L'educazione interculturale oltre alle conoscenze e agli atteggiamenti deve saper valorizzare anche i gesti, le azioni, i comportamenti, ossia la via pragmatica dell'educazione alla cittadinanza attiva.

Bobbio sosteneva che "*Nulla educa alla democrazia più che l'esercizio della democrazia*". Un progetto di educazione all'interculturalità ha bisogno dei valori dell'incontro, della mutualità, della cooperazione, dello scambio. La cultura dello scambio va coltivata e diffusa per la sua valenza di apertura e di arricchimento nei "cuori" e nelle "teste" di coloro che la praticano.

Rientrano in questa metodologia assio-pratica tutte quelle azioni o comportamenti che promuovono con il *linguaggio dei gesti* gli stessi obiettivi dell'interculturalità. Ad esempio:

- partecipare ad iniziative di antirazzismo;
- programmare una visita alla Moschea o alla Sinagoga o in un centro Buddista ecc.;
- preparare uno spettacolo e allestire una mostra;
- organizzare una festa dei popoli (anche cucinando piatti etnici); ecc.

Per quanto riguarda i gemellaggi, gli alunni e gli studenti di una classe o di una scuola in Italia possono prevedere attività semplici e ordinarie come:

- scambio di lettere, disegni, fotografie, diapositive e videocassette fra gli alunni e gli studenti delle scuole coinvolte;
- scambio di storie, proverbi, favole e leggende;
- costruzione e scambio di giocattoli, maschere, piccole sculture;

---

<sup>30</sup> Guerini e Associati, Milano 2000.

- costruzione di strumenti musicali e scambio di musiche (audiocassette);
- scambio di videocassette relative alle usanze dei diversi Paesi;
- scambio di cucina tipica e ricette tipiche dei Paesi coinvolti.

Oppure si possono promuovere forme di autotassazione e aderire a un progetto di sostegno a distanza di un bambino, un alunno o una classe di qualche Paese del Sud del mondo.

Ma crediamo che sia necessario tener conto, come osserva Gianfranco Cattari di *Pianeta Possibile* (che è un progetto nato dalla collaborazione del CICSENE con il Centro Interculturale della Città di Torino): negli ultimi anni molte scuole hanno radicalmente mutato la loro concezione di scambio culturale. Quelli che una volta erano dei semplici gemellaggi sono diventati veri partenariati integrati, coinvolgendo associazioni, Università e Enti locali. Agli scambi è stata data dignità educativa, con l'inserimento nelle attività curriculari delle scuole e precisamente come espressione dell'educazione interculturale.

Segnaliamo il volume di F. Bizzarri-P. De Marchis-P. P. Eramo-R. Ruffino, *Lo scambio interculturale. Istruzioni per l'uso*<sup>31</sup>. Si tratta di un manuale agevole da consultare, che ha l'obiettivo di aiutare i dirigenti scolastici e i docenti ad affrontare il tema dell'educazione interculturale nella scuola attraverso tre tipologie di scambio di giovani: quello individuale, quello di classe o di gruppo, e quello a distanza. Infatti lo scambio culturale è uno degli strumenti più significativi per la conoscenza dei valori diversi e delle differenze come risorse. Il volume è accompagnato da un cd rom che contiene sedi e normative che regolamentano lo scambio, oltre alle indicazioni pratiche sulle facilitazioni di finanziamento.

---

<sup>31</sup> (con CD Rom), Armando, Roma 1999.