



Progetto co-finanziato dall'Unione Europea

FONDO ASILO MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE (FAMI) 2014-2020

Obiettivo nazionale 2: Integrazione- Obiettivo specifico 2: Integrazione/Migrazione Legale

IMPACT VENETO – Integrazione dei Migranti con Politiche e Azioni Coprogettate sul Territorio (PROG-2415)

Proposte di educazione all'interculturalità

Prof.ssa Cinzia Crivellari



Università
Ca'Foscari
Venezia

Le proposte che seguono non sono necessariamente legate alla presenza in classe di studenti con un background migratorio, ma possono rappresentare uno strumento per avviare anche nella scuola secondaria di secondo grado una riflessione sulle metodologie disciplinari necessarie per adottare una prospettiva culturale in cui le differenze non siano più percepite come un ostacolo, bensì come una ricchezza. Spesso, infatti, “l’interculturalità” viene intesa in modo riduttivo come semplice gestione di una classe “multi-etnica” oppure come didattica “eccezionale” da organizzare in occasione di progetti specifici, magari con l’ausilio di operatori esterni (prassi più frequente alla scuola elementare e media dove spesso l’urgenza o l’emergenza costringe a ricorrere a pratiche di “soccorso”: vademecum dell’accoglienza, corsi di L2, mediatori culturali, coinvolgimento delle famiglie, attenzione alla relazione, ecc.).

Per evitare che una tale prospettiva rimanga un’interculturalità puramente agita o si riduca a un mero esercizio retorico di dichiarazioni di intenti, è necessario calarsi il più possibile nella realtà concreta della situazione scolastica, in cui i vari aspetti del processo di insegnamento – apprendimento si intrecciano con quelli delle metodologie didattiche, delle conoscenze disciplinari e dell’utilizzo sempre più diffuso delle nuove tecnologie, che indubbiamente hanno cambiato le modalità di accesso alle informazioni e il loro controllo, ma anche il ruolo del docente nella gestione della classe.

L’obiettivo delle proposte che seguono è quello di implementare l’approccio interculturale nelle discipline d’insegnamento, in particolare quelle umanistiche, che rivestono un forte impatto formativo, offrendo alcuni spunti metodologici per operare dei cambiamenti di prospettiva nella trattazione degli argomenti e dei temi “canonici” previsti dalle Indicazioni Nazionali affrontati nella quotidianità didattica, senza necessariamente stravolgere l’asse dei contenuti, ma semplicemente formulando nuove sintesi, evidenziando nuove rilevanze e accettando il confronto con altre memorie e narrazioni, relativizzando le proprie. Si tratta, quindi, di costruire progressivamente un pensiero “interculturale”, basato su una conoscenza “aperta” a continue operazioni di rilettura e revisione, a innesti di altri saperi (ad iniziare dalla prospettiva antropologica), comparazioni e rimescolamenti con altre realtà culturali. Sostanzialmente, una conoscenza non eurocentrica (il concetto di Europa è anch’esso “culturale” e va problematizzato), ma aperta alla mondialità. In questo senso il contenitore “disciplinare” di Cittadinanza e Costituzione può prestarsi per approfondire temi legati ai Diritti Umani, alle parità di genere, alle diseguaglianze sociali e alle migrazioni globali, ampliando la dimensione spaziale e l’osservazione dei fenomeni nel lungo periodo (si veda a questo proposito il progetto *Get up and Goals* per una Cittadinanza globale: www.getupandgoals.it).

Un tale approccio esige ovviamente l’utilizzo di nuove “fonti” (che vanno innanzi tutto verificate

e adattate al livello degli studenti) che facciano riferimento a differenti ricostruzioni genealogiche dei saperi, anch'esse riconoscibili come relative perché funzionali alla cultura di appartenenza.

Si tratta, quindi, di selezionare dei materiali documentari diversificati (i ricchi apparati dei manuali o delle antologie a disposizione spesso offrono già delle alternative), che diano conto di altri punti di vista rispetto al “nostro”, includendo nuovi soggetti e identità, ad esempio al femminile, per stimolare una riflessione sulle possibili diverse letture che uno stesso fenomeno può suscitare in ambiti spaziali e culturali diversi (a questo proposito si veda www.mihproject.eu/it/ in cui si mettono a confronto manuali di storia e geografia di diversi paesi europei).

Se l'integrazione sociale dei minori passa attraverso quella scolastica, è necessario individuare i fattori di discriminazione che la impediscono (mancato diritto di cittadinanza, diseguaglianze, emarginazione), non solo nelle pratiche di gestione relazionale delle classi, ma attuando delle modalità di insegnamento inclusive finalizzate a un nuovo approccio critico delle discipline. È senz'altro un processo lungo che non si esaurisce in un anno o biennio di scuola, che può variare a seconda dello specifico “gruppo classe”, che è sempre una realtà a sé stante, ma che dipende anche dal percorso scolastico pregresso, dal luogo e dalla famiglia di provenienza, dalle amicizie, dall'influenza dei social media utilizzati.

Dalle molteplici definizioni di “interculturalità”, che si incontrano in una ormai ricca e variegata letteratura sull'argomento (di cui in parte si dà conto in questa sede nella bibliografia), emerge chiaramente il tratto peculiare della sua dimensione dialogica tra cultura e identità, in quanto pratica trasformativa di relazioni e saperi, in cui avviare il processo di integrazione educativa. Un «processo che implica la trasformazione della realtà educativa e didattica, attraverso l'incontro e l'attivazione di processi comunicativi tra persone portatrici di orientamenti culturali, atteggiamenti e stili di vita differenti, che si traduce in un nuovo modo di insegnare e apprendere e che costituisce l'orizzonte e il paradigma dell'azione didattica».¹ Formare un pensiero multiculturale lungo l'intero percorso di apprendimento richiede un continuo processo di conoscenza reciproca e di ampliamento dell'orizzonte culturale che apra la persona al «riconoscimento che ogni identità porta con sé necessariamente appartenenze plurime e dinamiche».²

Dal reciproco confronto di “storie” personali e di memorie familiari emerge il carattere aleatorio e dinamico dello stesso concetto di cultura, che è sempre frutto di contaminazioni e di scambi di esperienze e conoscenze tra i soggetti coinvolti, per cui «il riconoscimento dell'appartenenza a una comunità o a una cultura non è riconducibile a un unico elemento o ad un'unica dimensione: le persone tendono a considerarsi contemporaneamente appartenenti a più comunità, ognuna delle

¹ Elena Besozzi, *Società, cultura, educazione, contesti e processi*, Carrocci, Roma, 2006, p. 115.

² Amartya Sen, *Identità e violenza*, Laterza, Roma-Bari, 2006, p. VIII.

quali costituisce la propria cultura, le proprie regole, i propri codici».³ Proporre, ad esempio, delle tematiche d'attualità, affrontate in senso diacronico e sincronico, che possano sollecitare delle pratiche narrative personali, può essere un modo per toccare la trama identitaria ed esperienziale del vissuto degli alunni che hanno spesso particolare bisogno di esprimere le loro differenze e metterle a confronto.

All'interno della scuola secondaria di secondo grado, l'aumento della presenza di studenti non italiani è spesso considerato ancora come una vera e propria emergenza, dove vengono predisposti per lo più protocolli per l'accoglienza e l'insegnamento dell'italiano in percorsi di sostegno extra-scolastico, senza l'attivazione di progettazioni curriculari sistematiche finalizzate all'inclusione.

Ciò è dimostrato dal fatto che le scelte degli alunni non italiani sono orientate precocemente verso percorsi scolastici brevi di tipo professionalizzante, mentre la percentuale di studenti che sceglie di proseguire gli studi in indirizzi tecnici e liceali si riduce notevolmente. Eppure i dati che emergono dalle molteplici indagini regionali e "osservatori" locali, mostrano una chiara propensione dei giovani stranieri all'investimento in istruzione e formazione, fino alla scelta universitaria, maggiormente perseguita dalle ragazze, percepite come un sicuro investimento per il futuro lavorativo. Dai risultati di queste indagini emerge anche il ruolo fondamentale svolto dagli insegnanti nell'orientamento delle scelte future, nonché il supporto dei genitori, che aumenta al crescere del capitale culturale e del titolo di studio della famiglia, nonostante la conoscenza poco approfondita del sistema scolastico italiano.

La scuola italiana ha avviato il suo confronto con il fenomeno dell'immigrazione già a partire dall'anno scolastico 1988-89, quando il Centro Studi Emigrazioni di Roma in collaborazione col Miur svolse le prime rilevazioni sulla presenza di Cittadini non italiani nella scuola pubblica. Ciò si tradusse in una serie di Circolari (N° 205 del 1990 e N° 73 del 1994) che contenevano delle indicazioni specificatamente connesse all'educazione interculturale e all'integrazione dei cittadini non italiani. In esse l'educazione interculturale è riconosciuta come prospettiva educativa al fine di pervenire al superamento di stereotipi e pregiudizi, alla conoscenza e valorizzazione delle diverse culture, all'accettazione, valorizzazione e promozione della persona e alla costruzione di una "convivenza costruttiva".

Un documento successivo che pare cogliere la complessità strutturale dell'educazione interculturale e la rete di connessioni concettuali ad essa sottese, per l'articolazione dei processi da promuovere e gestire e le competenze da sviluppare, è senz'altro il *Libro Bianco sul Dialogo interculturale del Consiglio d'Europa* (2008). In esso si legge: «Una cultura della diversità può svilupparsi solo se la democrazia concilia la norma della maggioranza e i diritti delle persone

³ Colombo, *Navigare tra le differenze*, in Roberta Bosio et al. (a cura di), *Stranieri e italiani, una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Donzelli, Roma, 2005, p. 83.

appartenenti alle minoranze» e ancora «le competenze necessarie per il dialogo interculturale non sono automatiche: è necessario acquisirle, praticarle e alimentarle nel corso di tutta la vita».

Parole chiave quali integrazione, intercultura, educazione interculturale sottendono a loro volta due nuclei concettuali fondanti il pensiero interculturale: cultura e identità. Tutti termini che fanno parte di un lessico comune e professionale, le cui attribuzioni di senso andrebbero esplorate per cogliere le possibili divergenze di interpretazione: «l'educazione interculturale assume significati diversi alla luce di opzioni di fondo attorno al modo di intendere la cultura (la propria, l'altrui), così come l'integrazione (Adattamento? Assimilazione? Tolleranza? Incontro?)». ⁴ Appare evidente che le azioni progettuali delle scuole, non solo di quella primaria e della secondaria di primo grado, si dovrebbero collocare nel quadro delineato dal documento *La via italiana per la scuola interculturale* (Miur, 2007) che dichiara: «la scuola italiana sceglie di adottare la prospettiva interculturale – ovvero la promozione del dialogo e del confronto tra le culture – per tutti gli alunni e a tutti i livelli: insegnamento, curricoli, didattica, discipline, relazioni, vita di classe».

Scegliere l'ottica interculturale significa, quindi, non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale. Si tratta, invece, di assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica). Tale approccio si basa su una concezione dinamica della cultura, che evita sia la chiusura degli alunni/studenti in una prigione culturale, sia gli stereotipi e la folklorizzazione. [...] Le strategie interculturali evitano di separare gli individui in mondi culturali autonomi e impermeabili, promuovendo invece il confronto, il dialogo e anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza e affrontare i conflitti che ne derivano. (Miur, 2007)

La scuola dovrebbe, quindi, portare sempre con sé la cifra dell'apertura come sua caratteristica fondamentale (pensiamo quanto in questi anni essa abbia svolto una vera e propria funzione di “frontiera” governando una situazione di emergenza continua), non limitandosi alla mera trasmissione dei saperi, ma comunicando la trasmissione di una cultura della cittadinanza, del pensiero critico, del desiderio di sapere e ricerca. Molto lontano tutto ciò dall'attuale tentativo di sostituire la naturale rete di relazioni e incontri con una didattica basata su un apprendimento passivo che si esaurisce nello spazio ristretto di un'acquisizione banalmente nozionistica.

I METODI

Fra le molteplici e varieguate metodologie finalizzate all'inclusione di culture diverse proposte dalla letteratura pedagogica, si è scelto di riprendere in questa sede alcune sollecitazioni di Antonio Nanni, pedagoga del CEM (Centro Educazione alla Mondialità), in quanto metodi didattici che

⁴ E. Besozzi, *op. cit.*, p. 116.

non agiscono sul piano dell'integrazione sociale, ma sull'ampliamento dell'orizzonte culturale a cui collegare l'intero processo di apprendimento. Le recenti Linee guida ministeriali riguardanti l'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione, che stabilisce 33 ore di attività pluridisciplinare per il raggiungimento delle competenze chiave, potrebbero essere un ottimo contenitore per affrontare con modalità differenziate alcuni temi rilevanti dell'educazione interculturale, quali «il rispetto delle diversità, del pluralismo, del dialogo interculturale».

I metodi di seguito presentati, che costituiscono degli spunti da approfondire e implementare nel *curricolo* di classe, si inseriscono in un contesto didattico «in cui si cerca di promuovere una conoscenza che non si chiuda in forma di “apartheid cognitivo” ma che accetti operazioni di rilettura, innesti di nuovi saperi, comparazioni e mescolamenti con altre realtà culturali».⁵ Si tratta di proposte su cui riflettere insieme, alcune collaudate, altre più che altro delle nuove prospettive da cui guardare i contenuti tematici usuali e organizzare le conoscenze, utilizzando «il patrimonio della propria tradizione culturale come punto di partenza per impegnarsi in nuove sintesi, accettando il confronto con altre memorie e narrazioni relativizzando le proprie prospettive».⁶

Sono quindi delle pratiche, in parte già ampiamente utilizzate nella didattica quotidiana, che consentono di porsi in una prospettiva interculturale senza ricorrere ad attività straordinarie, senza interrompere la normale programmazione annuale e senza individuare nuovi argomenti e tematiche da affrontare. Si tratta di piccoli aggiustamenti che devono, però, essere sorretti da una forte determinazione da parte dell'insegnante nel perseguire questa finalità educativa giorno dopo giorno, sforzandosi di demolire le prospettive consolidate e ponendosi frequentemente dal punto di vista di un altro. Il raggiungimento di tali obiettivi implica un'attività di ricerca verso nuove “fonti” di informazione che può essere percepita come faticosa, perché impone di allargare il raggio d'indagine al di fuori dei consueti strumenti manualistici e di costruire un po' alla volta dei *dossier* di materiali “alternativi” rispetto a quelli consueti.

METODO NARRATIVO

È forse questo il metodo più efficace e più facilmente applicabile, il più empatico e “accogliente”, perché stimola l'espressività, rafforzando le competenze linguistiche e potenziando i legami interpersonali; la pratica narrativa, soprattutto nella scuola dell'obbligo, è comunemente utilizzata per scopi diversi e in quasi tutte le discipline come “oggetto” (contenuto) dell'educazione. Si tratta qui di formalizzarla, cioè di metterla in atto con lo scopo preciso di attivare un canale di comunicazione “soggettivo” per fare in modo che gli alunni si possano scambiare reciprocamente

⁵ Antonio Nanni, *Metodi didattici per educare all'interculturalità*, IRRE Toscana, 2003, p. 1

⁶ *Ibidem*.

delle esperienze di vita, attraverso le quali sia possibile conoscere un po' più da vicino la realtà dell'altro, realizzando uno scambio di valori culturali. Se l'interculturalità è un "movimento di reciprocità", non basta parlare all'altro o, come spesso accade, dell'altro, occorre invece ascoltare l'altro, dargli voce, in modo tale da potersi manifestare, rendersi palese, comunicando, anche in forma scritta, il "suo racconto", le proprie esperienze di vita attraverso i ricordi.

La conoscenza e la selezione di racconti di vita, scritti in prima persona o mediati dalla letteratura, magari sollecitati da un tema trattato in classe o da un'opera letteraria di autori stranieri, possono essere dei buoni strumenti per iniziare una riflessione sull'appartenenza a culture per noi lontane e la trasmigrazione verso realtà altre rispetto alla propria, ma che coincidono con la nostra. Un esempio può essere il recente romanzo di Amitav Ghosh, *L'isola dei fucili*, in cui troviamo il bengalese Bilal che, mentre taglia carciofi al mercato di Rialto, riavvolge il nastro dei propri ricordi, ritrovandosi bambino in India, giovane in Bangladesh, per poi continuare il suo viaggio attraverso l'Iran, l'Inghilterra, gli Stati Uniti, per approdare infine a Venezia.

I laboratori del progetto FAMI vanno in questo senso perché attraverso l'incontro con gli autori si realizza uno scambio di punti di vista, di valori culturali, di esperienze generazionali, per scoprire i punti di contatto, le aspettative comuni. Anche le testimonianze, le biografie, i diari di autori del passato che hanno vissuto un'analoga esperienza di "diaspora", emarginazione ed estraniamento servono a far riflettere sulla tragicità dell'esperienza "migratoria". Se è agita l'attività serve anche a recuperare la dimensione del "passato", a ricostruire il proprio vissuto per dare consistenza alla propria "storia" personale, consolidando la propria identità e aprendosi insieme alle altre. Una proposta di lettura potrebbe essere l'ultimo lavoro di Henning Mankell, *Le ragazze invisibili*, in cui si raccontano le storie diverse di tre ragazze, fuggite dai loro paesi d'origine e approdate in Svezia, dove però vivono in clandestinità, non riuscendo ad accettare la nuova realtà né a elaborare le terribili esperienze vissute nel loro tragico viaggio migratorio. Solo attraverso la scrittura riusciranno, per vie diverse, a fare i conti con il proprio passato e a recuperare un'identità che credevano perduta per sempre.

METODO COMPARATIVO

Si tratta di mettere a confronto due o più narrazioni, prospettive, sguardi o versioni di uno stesso oggetto, utilizzando "fonti" esterne al canone scolastico consolidato, allargando la visuale. Così si evita anche la convinzione comune tra gli studenti che esista una sola riproduzione vera e rappresentazione unica di una determinata realtà: significa dar voce ad altri attori e protagonisti e scardinare lo stereotipo diffuso secondo cui "il passato è scritto dai vincitori e quindi non è attendibile".

Alcuni esempi potrebbero essere:

- il confronto tra le categorie di “barbaro” e “romano” nei loro sinonimi di “selvaggio” e “civilizzato”;
- la storia delle crociate dal punto di vista dei cronisti arabi, con un focus sulla figura di Saladino;⁷
- la figura di Marco Polo – veneziano, italiano, europeo, cristiano, medievale – e quella del contemporaneo Ibn Battuta – tangerino, marocchino, magrebino, musulmano, medievale – anche lui sulla via della Cina, il primo autore del *Milione*, il secondo della *Rihla*, cronache di viaggio attraverso l’Asia e l’Africa;
- le testimonianze di Ammiano Marcellino, cronachista cristiano di lingua latina, e di Prisco di Panion, storico bizantino di lingua greca, su Attila: per il primo simbolo della crudeltà barbarica, per il secondo saggio governante del suo popolo e raffinato estimatore delle abitudini romane;
- Il confronto tra i testi sacri delle tre religioni monoteiste – Bibbia, Torah, Corano – ma anche tra le principali religioni cristiane;
- il confronto tra calendari, misure del tempo, tra le città occidentali e quelle orientali in determinate epoche, le contaminazioni di abitudini di vita quotidiana tra certi popoli e il loro nuovo uso in altri;
- le rotte commerciali nel Mediterraneo in epoca antica e medievale, in cui l’intenso e reciproco scambio di uomini e merci produce contaminazioni “etniche” e linguistiche continue e sempre nuove che rendono difficile qualsiasi classificazione di appartenenza;
- il confronto tra le migrazioni del passato e quelle attuali, contestualizzandone le caratteristiche, i fattori di causalità e le direzioni dei flussi;
- il rapporto tra le situazioni di emarginazione, ghettizzazione, confinamento attuali e quelle del Novecento.

METODO DECONSTRUTTIVO

Si tratta di mettere in discussione alcune ricostruzioni della nostra memoria culturale, delle genealogie dei saperi codificati, dei canoni disciplinari scolastici: è operazione di pulizia dai pregiudizi, dagli stereotipi, dai facili luoghi comuni (così frequenti oggi perché danno sicurezza e perché ci affidiamo ad una conoscenza unica, nozionistica, semplificata), dalle categorie linguistiche fondate su classificazioni etnocentriche. È pratica quotidiana da introdurre nelle normali strumentazioni utilizzate per la didattica, ad esempio problematizzando alcuni termini del

⁷ Cfr. Franco Cardini, *Il Saladino. Una storia di crociati e saraceni*, Piemme, Milano, 1999.

linguaggio comune per andare alla radice del loro significato. È processo di relativizzazione che abbraccia i tempi lunghi dei processi, che predilige la continuità a scapito della discontinuità, che esige precise localizzazioni e specificazioni a scapito delle vuote generalizzazioni: è educazione alla complessità e opera continua di storicizzazione che smaschera gli anacronismi (così frequenti!) di chi dilata il presente ad un *unicum* indistinto (le cose sono sempre state così!), forzando le interpretazioni del passato alle categorie del presente.

Alcuni tra i più frequenti luoghi comuni utilizzati nel linguaggio ordinario riguardano:

- il concetto di “razza”, di intelligenza, di civiltà, di etnia, nazione, identità (vedi ad esempio l’incontro/scontro romani/barbari e il concetto di “etnogenesi”, quale complesso processo di mutazione etnica, resistenza e assimilazione tra gruppi umani divisi da una frontiera immaginaria; teoria della transizione “morbida”);
- i concetti di “storia” e “preistoria”, che implica una precisa de-costruzione del significato di “civiltà”, comunemente intesa come processo legato necessariamente al passaggio dall’oralità alla scrittura, in cui la seconda diviene sinonimo di evoluzione, sottovalutando la cultura orale;
- la costruzione del canone filosofico al maschile che non fa mai ricorso a figure femminili che abbiano dato un contributo alla storia del pensiero;
- i concetti di etnia (scelta etnica), popolo (con molteplici significati), nazione: tutti da inquadrare entro precisi contesti storici e interpretazioni storiografiche;
- la carta di Mercatore da confrontare con quella di Peters (1973);
- i pregiudizi attorno all’Islam attraverso le fonti narrative, topografiche, archeologiche, documentarie (confrontando, ad esempio, una carta topografica di Baghdad nell’XI secolo con una di Parigi/Roma/Costantinopoli nello stesso periodo);
- lo stereotipo barbaro=selvaggio, romano=evoluto. Già nel III secolo molti “barbari” erano romani. E la revisione del concetto di Cittadinanza;
- il concetto di “origine” dei popoli legato al falso paradigma culturale (cfr. Kossinna e l’*archeologia dell’insediamento*), secondo cui è possibile distinguere precise aree culturali alle quali corrispondevano etnie unificate di popoli definibili in territori circoscritti, di cui le moderne nazioni sono la “naturale” conseguenza. Oggi è ormai noto che i nomi con i quali chiamiamo molti degli antichi popoli europei non corrispondevano a gruppi omogenei, bensì forse alle sole élites militari. Questa convinzione ha generato quel “il mito delle nazioni” che sta alla base di un nazionalismo etnico ancora molto radicato. Al contrario, smascherare le manipolazioni della storia significa far emergere un’Europa medievale continuamente rimodellata dalle conquiste e dalle migrazioni, un’Europa multiculturale *ante litteram*.

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 l'unico possibile o l'unico fra molti ma *uno fra molti*».⁸ Il decentramento dal proprio punto di vista aiuta ad assumere, anche ipoteticamente, una prospettiva diversa dalla propria e/o del gruppo di appartenenza e rappresenta anche un valido antidoto all'intolleranza che genera preclusioni razziali. Riscrivere una narrazione dal punto di vista di un altro rappresenta un buon metodo per relativizzare il "nostro", immaginando, ad esempio, di trovarsi nella situazione non di coloro che hanno reso celebre la nostra civiltà, ma dalla parte di chi ha subito un processo di colonizzazione.

Anche relativizzare il concetto di "verità" attraverso un uso critico dei manuali può essere una buona pratica per superare l'etnocentrismo (che è costruzione culturale, non dato biologico) che caratterizza ancora molti testi scolastici.

Il metodo del lavoro cooperativo, che implica anche un decentramento cognitivo, può essere un'attività efficace per realizzare l'ascolto reciproco, la collaborazione e il confronto di diversi punti di vista. Per l'insegnante significa sottolineare per ogni tematica controversa l'altro punto di vista: utili le situazioni conflittuali di scontro, non solo fisico, ma anche di memorie, racconti, punti di vista (fin troppo nota l'antinomia europei/indios – cristiani/arabi). Il tema del colonialismo in generale, soprattutto quello italiano, di cui si ha spesso una rappresentazione di maniera, può essere introdotto, ad esempio, iniziando dal significato di certi toponimi stradali, che riportano alla celebrazione di scontri e battaglie avvenuti in luoghi lontani contro un "nemico" che difendeva semplicemente il proprio diritto a vivere nella sua terra. Per meglio localizzare questi mondi lontani, l'uso dell'atlante e di carte non eurocentriche è utile a individuare luoghi poco noti dandone una consistenza geografica e una motivazione storica.

RICONOSCIMENTO DEL DEBITO CULTURALE

Si tratta di rendere consapevole e disponibile lo studente a riconoscere il debito che la sua cultura di appartenenza ha nei confronti di altre: parole, oggetti quotidiani, utensili, prodotti alimentari, piante, animali, simboli, riti, malattie, che si sono diffusi spesso in aree diverse e mai in modo omogeneo, importati in lunghi secoli di scambi, mescolanze, contaminazioni, ibridazioni, prestiti materiali e immateriali, privilegiando la lunga durata e enfatizzando le epoche di svolta, di trasformazione. È un metodo molto utile in letteratura e in filosofia per scoprire le sedimentazioni, le stratificazioni, i riferimenti a opere e autori di altre tradizioni e memorie culturali.

⁸ A. Nanni, *op. cit.*, p. 4.

È proprio con l'obiettivo di educare al riconoscimento del debito culturale e delle contaminazioni reciproche che è opportuno ripensare in modo meno schematico alla lunga epoca di formazione dell'Europa e dei "popoli" senza frontiere, dell'intensa mobilità delle persone non ancorata all'appartenenza a uno Stato Nazione.

Le nuove interpretazioni storiografiche smontano, infatti, la definizione di "migrazione", sviluppatasi all'interno del panorama delle fonti del XX secolo e vincolata al contesto sociopolitico degli Stati nazione, per approdare a una definizione più elastica in cui la distinzione tra "mobilità" e "migrazione" si è rivelata per molti aspetti arbitraria. Migrazioni e mobilità condividono, infatti, molti tratti e caratteristiche, nel lungo periodo e da una prospettiva multidisciplinare, anche per la loro natura sostanzialmente non monodirezionale. La corrente dei cosiddetti *diaspora studies* ha posto recentemente l'accento non solo sui meccanismi di mobilitazione, sulle modalità di integrazione, installazione e sopravvivenza dei migranti/*movers* nelle realtà d'arrivo, ma anche sulla continuità dei legami con la terra d'origine, tralasciando la usuale dicotomia tra mobilità volontaria e involontaria e ponendo l'accento sulle forme di organizzazione dello spostamento. Le forme della mobilità, in un'ottica di lungo periodo che comprende anche società pre-industriali, possono essere di vario tipo: temporanea o permanente, istituzionale o personale, in cui il ruolo del migrante può essere quello di "organizzatore" con ruoli logistici all'interno di una rete di rapporti articolati e di distribuzione di informazioni. Ciò rende indubbiamente più complessa anche una distinzione definitiva tra terre di immigrazione e di emigrazione, ad esempio ripensando alla situazione italiana, in cui le due forme di mobilità sono coesistite dalla fine della Seconda Guerra mondiale fino ad oggi.⁹

Alcuni dei suggerimenti qui forniti possono essere rielaborati e sviluppati per sfociare in percorsi didattici più strutturati (UDA) ed essere utilizzabili nelle ore previste di Cittadinanza e Costituzione.

BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO

- A. Barbero, *9 agosto 378 il giorno dei barbari*, Laterza, Roma-Bari, 2007.
- E. Besozzi, *Società, cultura, educazione, contesti e processi*, Carrocci, Roma, 2006.
- F. Cardini, A. Musarra, *Il grande racconto delle crociate*, Il Mulino, Bologna, 2019.
- F. Cardini, *Il Saladino. Una storia di crociati e saraceni*, Piemme, Milano, 1999.
- M. Catarci, M. Fiorucci, *Orientamenti interculturali per la cittadinanza*, Armando, Roma, 2012.

⁹ Michele Colucci, *Storia dell'immigrazione straniera in Italia: dal 1945 ai nostri giorni*, Carrocci, Roma, 2018.

- E. Colombo, *Navigare tra le differenze*, in Roberta Bosisio et al. (a cura di), *Stranieri e italiani, una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Donzelli, Roma, 2005.
- M. Colucci, *Storia dell'immigrazione straniera in Italia: dal 1945 ai nostri giorni*, Carrocci, Roma, 2018.
- F. Dal Passo, A. Laurenti, *La scuola italiana, le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*, Novalogos, Anzio, 2017.
- H. Gardner, *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano 1994.
- A. Ghosh, *L'isola dei fucili*, Neri Pozza, Vicenza, 2020.
- G. Grillo, *Noi visti dagli altri. Esercizi di decentramento narrativo*, EMI, Bologna, 1998.
- A. Maalouf, *Le crociate viste dagli arabi*, SEI, Torino, 1989.
- H. Mankell, *Le ragazze invisibili*, Marsilio, Venezia, 2017.
- A. Nanni, *Metodi didattici per educare all'interculturalità*, IRRE Toscana, 2003.
- A. Nanni, *Decostruzione e interculturalità*, EMI, Bologna, 2001.
- A. Nanni, *L'educazione interculturale oggi in Italia*, EMI, Bologna, 1998.
- A. Nanni, C. Economi, *Didattica interculturale della storia*, EMI, Bologna, 1998.
- F. Perocco, *Trasformazioni globali e nuove diseguaglianze: il caso italiano*, Franco Angeli, Milano, 2016.
- W. Pohl, *L'universo barbarico*, in *Storia medievale*, Donzelli, Roma, 1998.
- M. G. Santagati (a cura di), *Il mondo a scuola*, Fondazione Cassa di Risparmio di Cuneo, 2012.
- A. Sen, *Identità e violenza*, Laterza, Roma-Bari, 2006.
- T. Todorov, *La conquista dell'America. Il problema dell'“altro”*, Einaudi, Torino, 2014.
- G. Zagrebelsky, *Che fine farà il popolo senza terra*, in “la Repubblica”, 19 novembre 2019.

SITOGRAFIA

La via italiana per la scuola interculturale (Miur 2007):

https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf

Libro Bianco sul Dialogo interculturale del Consiglio d'Europa (2008):

https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf

Progetto *Get up and goals*:

www.getupandgoals.it.

Progetto *Tools for Learning History and Geography in a Multicultural Perspective*:

www.mihproject.eu/it/.