

# La ricerca

Novembre 2016 Anno 4 Nuova Serie - 6 Euro [www.laricerca.loescher.it](http://www.laricerca.loescher.it)

N°11

## Il libro del futuro

### SAPERI

Per una consapevolezza  
linguistica e (inter)culturale

### DOSSIER

Stato, mercato  
e libertà editoriale

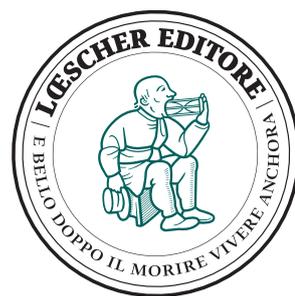
### SCUOLA

Strumenti e attività  
per l'inclusione e il dialogo



# QdR / Didattica e letteratura

Una nuova collana scientifica destinata a scuola e università, diretta da Natascia Tonelli e Simone Giusti. Per riflettere su metodi e strumenti idonei a valorizzare il ruolo degli studi letterari, della scrittura, della lettura e dell'interpretazione delle opere.



## COMITATO SCIENTIFICO

Remo Ceserani (*Università di Bologna*)

Paolo Giovannetti (*IULM*)

Pasquale Guaragnella  
(*Università degli Studi di Bari*)

Marielle Macé (*CRAL Parigi*)

Francisco Rico  
(*Universitat Autònoma Barcelona*)

Francesco Stella  
(*Università degli Studi di Siena*)

## USCITE PREVISTE

***Le competenze dell'italiano.***

*Strategie di insegnamento e di valutazione*  
a cura di N. Tonelli

***Per leggere i classici del Novecento***

a cura di S. Giusti e F. Latini



Per la scuola  
e per l'università

ISSN 2385-0914



La collana QdR / Didattica e letteratura è online  
[www.laricerca.loescher.it/quaderni/qdr](http://www.laricerca.loescher.it/quaderni/qdr)

Per le copie cartacee  
rivolgersi in libreria  
o presso l'agente di zona  
[www.loescher.it/agenzie](http://www.loescher.it/agenzie)

# Dal bigino al libro del futuro

Ogni tanto qualcuno mi domanda come siano cambiati i libri, da quando li usavo da studente a oggi, che li produco come redattore. Mi è capitato anche ultimamente, con alcuni ragazzi dell'alternanza scuola-lavoro, presenti in azienda e curiosissimi di tutto.

“Ai miei tempi c'erano i Bignami”, ho risposto dopo un attimo di esitazione, godendomi per un po' la loro espressione stranita (“dobbiamo far finta di capire?”).

Quindi ho spiegato, cercando di collocare la questione nella prospettiva per me più corretta, per non limitarla alla pura analisi comparativa tra due manufatti. Se osservati da un'ottica meramente formale, infatti, gli oggetti rivelano essere sostanzialmente la stessa cosa: strumenti per la trasmissione del sapere, realizzati in carta (o nel suo equivalente elettronico), sequenziali e sfogliabili. Le differenze immediatamente evidenti, come quelle estetiche (per esempio l'uso del colore), didattiche (la presenza di esercizi), strutturali e funzionali (la maggior frammentazione del testo, il massiccio ricorso alle immagini), non cambiano l'evidenza che si tratti, alla fine, dello stesso oggetto.

E invece non è così.

Al tempo dei Bignami, i libri di testo erano congegni perfetti per la scuola del tempo, pensata e costruita su un'unica modalità di lezione (quella frontale), un tipo prevalente di intelligenza (quella linguistica), un paio di tipologie di verifica (l'interrogazione e il

compito in classe), un sistema di valori consolidato e forte (la religione cattolica, la morale pubblica, il “decoro borghese”), un'appartenenza etnica e culturale omogenea (ugualmente italiani gli insegnanti e gli studenti), una selezione sociale assai prematura (chi lasciava dopo

“**Il successo dei Bignami rappresenta l'analisi più impietosa della scuola di un tempo.**”

la terza media, chi studiava “da geometra” o “da ragioniere”, chi puntava alla carriera liceale e universitaria). Era un recinto stretto, al quale conveniva adeguarsi in fretta se non si voleva correre il rischio della *bocciatura*, culturale e sociale prima ancora che scolastica.

Il progetto editoriale rappresentato dai *bigini* si inseriva perfettamente in questo contesto, in cui la principale abilità richiesta agli studenti era quella di *leggere* il testo e di *ripeterlo*, possibilmente con le stesse parole, al docente interlocutore unico. Allo studente in difficoltà proponevano, in sostanza, di sostituire il manuale con il suo riassunto, divenendo di fatto il prototipo di tutti gli strumenti inclusivi, anche se di un'inclusione intesa come adesione all'unico modello di preparazione scolastica accettata. Furono un tale successo da rappresentare, a mio modo di vedere, l'analisi più impietosa della scuola di allora. E dei libri di testo, anche: gloriosi corsi scolastici scritti da grandissimi autori, confezionati per funzionare bene in quel tipo di scuola, improponibili in qualunque altro contesto educativo.

E così torniamo al punto: cos'è cambiato tra allora e oggi? Sono cambiati i libri di testo?

Sì, ovviamente, ma perché sono cambiati la scuola, la didattica, i docenti; e sono cambiati, in modo particolare, gli studenti e il loro orizzonte di attese. Si tratta di un processo ancora in corso, di una lenta e inesorabile (quanto benefica, a parere di chi scrive) evoluzione, che tenta di disegnare il nuovo modello di cittadino studente. Ma è un processo anche faticoso e, a volte, doloroso, che sta lasciando sul campo vecchie prassi e inveterati pregiudizi. Primo su tutti, quello che vede il libro di testo come un puro contenitore di conoscenza, riassumibile, in quanto tale, in un *bigino*.

E allora? Come dev'essere il libro di testo oggi? E come dovrà essere nel prossimo futuro? È a queste domande che tentiamo ogni giorno di dare una risposta con il nostro lavoro editoriale, ed è su queste domande che contiamo di interpellare presto tutti coloro che, in quanto genitori, studenti, docenti, presidi e studiosi, potranno aiutarci a capire e distillare in pagine (e learning object, *of course*) l'essenza del cambiamento.

**Sandro Invidia**, direttore editoriale di Loescher.

# La ricerca

## Periodico semestrale

**Anno 4, Numero 11 Nuova Serie, Novembre 2016**

autorizzazione n. 23 del Tribunale di Torino,  
05/04/2012 iscrizione al ROC n. 1480

Editore

*Loescher Editore*

Direttore responsabile

*Mauro Reali*

Direttore editoriale

*Ubaldo Nicola*

Coordinamento editoriale

*Alessandra Nesti - Piaccapi*

Grafica e impaginazione

*Leftloft - Milano/New York*

Pubblicità interna e di copertina

*VisualGrafika - Torino*

Stampa

*Rotolito Lombarda*

*Via Sondrio, 3 - 20096 Seggiano di Pioltello (MI)*

Distribuzione

Per informazioni scrivere a:

[laricerca@loescher.it](mailto:laricerca@loescher.it)

Autori di questo numero

*Franco Buffoni, Monica Celi,*

*Gail Collins, Samira Dlimi,*

*Marco Giarratana, Simone Giusti,*

*Park Kyungmee, Joanna Le Métails,*

*Frederik Leung Koon, Tamar Lewin,*

*Stefano Lotti, Giusi Marchetta,*

*Giuseppe Mantovani, Francesca Nicola,*

*Ubaldo Nicola, Paolo Nitti,*

*Fabio Pusterla, Cecilia Tosi*

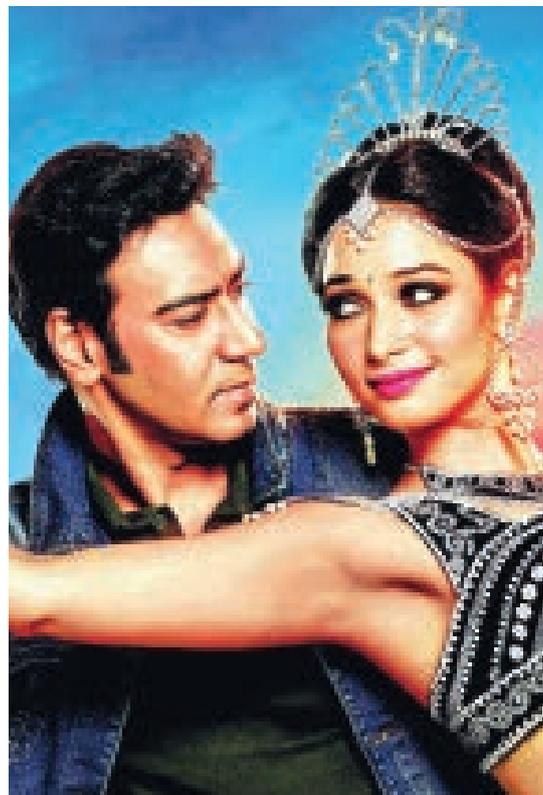
© Loescher Editore

via Vittorio Amedeo II, 18 - 10121 Torino

[www.laricerca.loescher.it](http://www.laricerca.loescher.it)

ISSN: 2282-2836 (cartaceo)

ISSN: 2282-2852 (online)



# Sommario

## Per una consapevolezza linguistica e (inter)culturale

### SAPERI

- 6 **Parole che fanno la differenza**  
Franco Buffoni
- 10 **Costruire testi interculturali**  
Giuseppe Mantovani
- 22 **Spiegare il terrorismo ai ragazzi**  
Cecilia Tosi
- 24 **I cambiamenti nella  
lingua usata a scuola**  
Paolo Nitti
- 28 **Cinque poesie di Fabio Pusterla**

### SCUOLA

- 52 **L'inclusività didattica:  
un libro per tutti e per ciascuno**  
Monica Celi e Marco Giarratana
- 58 **Didabilità**  
Stefano Lotti
- 65 **Una prospettiva interculturale  
per l'insegnamento  
dell'italiano in Marocco**  
Samira Dlimi
- 72 **Un libro tanti Polito**  
Giusi Marchetta

## L'editoria scolastica in altri Paesi

### DOSSIER

- 32 **Stato, mercato e libertà editoriale**  
Francesca Nicola
- 35 **L'11 settembre nei testi di storia**  
Tamar Lewin
- 37 **I manuali americani  
fra ideologia e mercato**  
Gail Collins
- 41 **I manuali di matematica  
in Estremo Oriente**  
Park Kyungmee e Frederick Leung Koon
- 44 **Il controllo e l'acquisto  
dei manuali in altri Paesi**  
Joanna Le Métais



# Parole che fanno la differenza

6

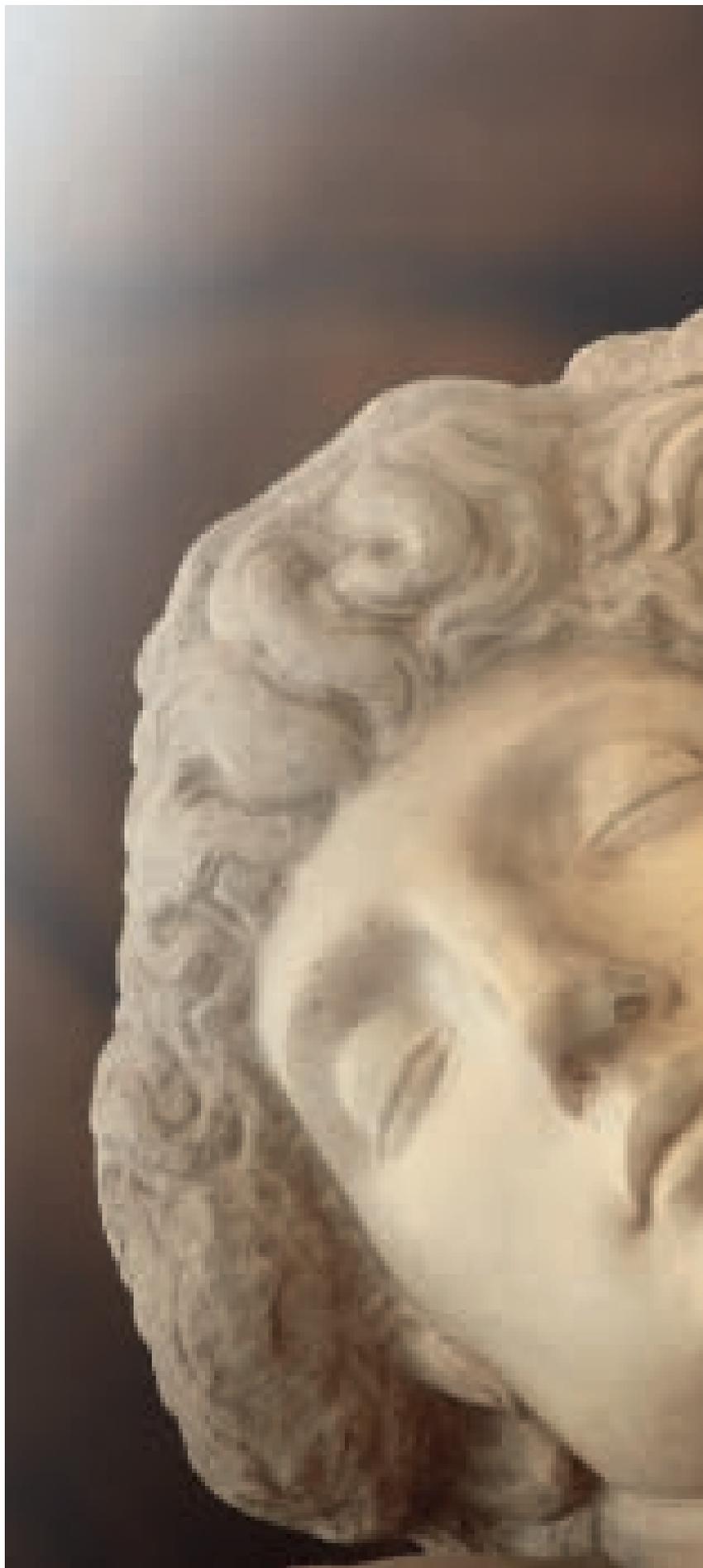
SAPERI / Parole che fanno la differenza

**La consapevolezza culturale e linguistica contro sessismo e discriminazione. Una conversazione con Franco Buffoni, spaziando da Shakespeare e Michelangelo alle sindache e ai car\* tutt\*.**

Intervista a Franco Buffoni  
A cura di Simone Giusti

**I** primi studi sul sessismo linguistico risalgono agli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso, quando negli Stati Uniti ci si comincia a interrogare sul diverso modo di rappresentare il maschile e il femminile attraverso il linguaggio, al quale viene riconosciuto un ruolo fondamentale nella costruzione della realtà. In estrema sintesi, da allora si diffonde l'idea che gli stereotipi di genere si tramandano attraverso usi linguistici, che possono essere modificati al fine di diminuire la discriminazione della donna e, in generale, di garantire le pari opportunità dei cittadini.

Sono stati fatti nel tempo numerosi tentativi in questa direzione, soprattutto nell'ambito delle pubbliche amministrazioni. Va ricordato, per l'Italia, il pionieristico *Il sessismo nella lingua italiana* di Alma Sabatini (pubblicato dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri nel 1987), contenente delle utilissime "Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana". Risale invece al 2008 la pubblicazione di *La neutralità di genere nel linguaggio del Parlamento europeo*, e al 2012 quella della *Guida al pari trattamento linguistico di donna e uomo nei testi ufficiali della Confederazione*, a cura della Cancelleria federale di Berna. Fin dal 1999, inoltre, il problema della formazione a una cultura della differenza di genere è chiaro anche nell'ambito dell'editoria scolastica. Risale a





Michelangelo, *Schiavo morente*,  
1513, Museo del Louvre, Parigi.



↑ Emilio Sanchez, *Untitled, Faces*, The Emilio Sanchez Private Sketches, © Emilio Sanchez Foundation: l'illustrazione della copertina dell'ultimo libro di Franco Buffoni, edito da Marcos y Marcos.

quell'anno infatti l'approvazione del Codice di Autoregolamentazione POLITE (Pari Opportunità nei Libri di TESto), attraverso il quale gli editori aderenti all'AIE (Associazione Italiana Editori) si impegnano a prestare attenzione particolare allo sviluppo dell'identità di genere e alla cultura delle pari opportunità.

Per fare il punto della situazione ho incontrato Franco Buffoni, studioso di lingue e di letterature comparate, traduttore e, soprattutto, poeta.

**D: Dopo tanti decenni trascorsi a elaborare studi e manuali, il problema della discriminazione linguistica dovrebbe essere risolto o quasi. Invece capita anche a noi di avere delle incertezze, di non sapere bene come comportarci di fronte a dubbi anche banali, come per esempio l'uso del plurale maschile con valore neutro o l'intestazione di una lettera indirizzata a uomini e donne. Tu cosa ne pensi? Abbiamo risolto il problema del sessismo linguistico?**

R: Per cominciare è necessario fare una precisazione. Non si può pensare che esista una soluzione universale, internazionale, valida per tutte le lingue e per tutte le culture. Tutto dipende dal contesto e ogni lingua ha i suoi problemi e le sue specifiche soluzioni. In italiano, per esempio, si comincia a mettere in discussione l'uso del maschile come "neutro", preferendo in alcuni casi l'uso della forma

doppia, "Signore e signori", "Bambine e bambini", o l'uso dell'asterisco. Anche a me capita, se devo scrivere una lettera a un gruppo di uomini e donne, di usarlo (Car\*), per evitare il raddoppiamento (Care e cari) o il maschile con funzione neutra. Ma riconosco che può essere una soluzione grottesca, perché troppo appariscente, e poi funziona solo con la scrittura ma non è traducibile nella lingua parlata.

Esistono due diversi approcci al problema.

Il primo consiste nell'uso neutro del maschile (in inglese si direbbe *de-gendering*), per cui si dovrebbe dire "la signora è un architetto" o "la signora è un professore". Il secondo, che prende il nome di *engendering*, consiste nell'usare, anche a costo di crearlo, il femminile di ogni parola. Siamo arrivati a dire sindaca e ministra, da due secoli diciamo maestra. Alcune parole ci sembrano all'inizio strane, ma è solo questione di abitudine.

Per la lingua italiana credo che la soluzione più corretta sia la seconda, volgere tutto al femminile, senza badare alle battute di alcuni uomini anziani che tendono a scandalizzarsi.

Ovviamente, come dicevo prima, vuol dire molto il contesto. Nel contesto francese, più avanzato rispetto al nostro per molti versi, su questi temi sono più arretrati. In Italia adesso tu dici il signor Rossi e la signora Rossi, e anche nelle professioni le signore sposate usano il proprio cognome da nubile, in Francia ancora oggi si usa mettere il cognome e addirittura il nome del marito: "Monsieur et Dame Mario Rossi".

**D: Dietro questioni lessicali si celano problemi ben più concreti, che hanno conseguenze pratiche nella vita delle persone. Nel tuo libro *Il racconto dello sguardo acceso* si leggono alcune pagine dedicate al caso Pasolini, nelle quali metti alla berlina alcuni vizi linguistici assai pericolosi eppure difficili da sradicare.**

R: Sì, nel libro esprimo una critica puntuale a quei giornalisti e anche studiosi che quando parlano della morte di Pasolini usano l'espressione "delitto omosessuale". Come se fosse una questione tra omosessuali, appunto. E invece a uccidere gli omosessuali sono sempre gli eterosessuali, che ci tengono tantissimo a dichiararsi tali. Si dovrebbe piuttosto dire, in maniera più esatta, "delitto omofobico", evitando così l'equivoco che qualcuno pensi che Pasolini è morto per una sua debolezza che lo induceva a vivere situazioni rischiose. Si è trattato di un delitto politico, lo sappiamo, e Pasolini sarebbe morto comunque perché qualcuno aveva deciso di farlo uccidere. L'omofobia ha reso il delitto più cruento e ha contribuito a mascherarlo.

**D: A che punto siamo, allora, con la prevenzione della discriminazione linguistica?**

R: Ancora oggi, ospitando in Italia la Chiesa cattolica, abbiamo un'inevitabile interferenza culturale anche in ambito linguistico. Oggi [5 ottobre 2016] c'è stato l'incontro tra Francesco I e l'Arcivescovo di Canterbury. Sua Santità e Sua Grazia hanno firmato un documento congiunto nel quale sono sottolineati due motivi di disaccordo tra le rispettive chiese: l'ordinazione sacerdotale delle donne e, cito dalla dichiarazione, alcune "questioni relative alla sessualità umana". Il sacerdozio femminile e la vita sessuale delle persone sono dei tabù che la Chiesa anglicana ha superato da tempo, ma che rimangono centrali per la Chiesa cattolica. In Italia, è evidente, a una parità giuridica sancita per legge nel 1975 non corrisponde una parità del costume.

È evidente la non accettazione della parità da parte del maschio bianco eterosessuale. Dietro alla questione nominalistica si intersecano temi della vita di ogni giorno. Pare quasi ovvio, per esempio, che i bambini siano affidati alle madri in caso di separazione. E "Sposati e sii sottomessa" è il motto ancora oggi sottinteso a molti comportamenti quotidiani.

**D: Questo problema ci porta a una riflessione più ampia, che riguarda i libri di testo e l'opportunità di raccontare oppure nascondere alcune verità storiche che possono sembrare ancora oggi scomode o scandalose riguardanti la vita sessuale delle persone. Per esempio, come ci dovremmo comportare nello scrivere una nota biografica di Michelangelo? Si può o si deve dire che era omosessuale?**

R: Iniziamo dalle obiezioni possibili. Qualcuno sostiene che non sia giusto usare il termine omosessuale, poiché la parola nasce nella seconda metà dell'Ottocento e diventa di uso corrente nel Novecento. Sarebbe improprio usare quest'etichetta per descrivere situazioni e comportamenti del passato, a ritroso. Potremmo obiettare che non è che quando non c'era ancora il termine filosofia estetica non esisteva l'estetica. Kant la chiamava dottrina del gusto, poi è arrivato Alexander Gottlieb Baumgarten e ha coniato il termine. Non per questo Kant oggi è escluso dalla storia dell'estetica... Si tratta quindi di un'obiezione speciosa.

C'è poi un altro ragionamento da fare. Fino al Novecento non esistevano le persone omosessuali, esistevano bensì gli atti omosessuali. Una persona era uomo o donna, poi poteva compiere atti eterosessuali (nella norma) o omosessuali (fuori norma). La parola aveva la funzione di aggettivo e non di sostantivo: eri una persona di sesso maschile che compiva atti di sodomia... Va sottolineato che le donne erano meno esposte al giudizio esterno, vivendo una vita più riservata e casalinga. Una differenza di trattamento anche legislativa, che in alcuni casi ha giocato a favore della situazione

lesbica. Naturalmente fa eccezione il legame che in alcuni periodi si è instaurato tra lesbismo e stregoneria, ma questo argomento ci porterebbe troppo fuori strada. La regina Vittoria, in un periodo in cui la legislazione contro gli omosessuali era feroce - gogna, impiccagione, carcere duro - quando qualcuno le domandò se intendesse estendere al genere femminile le punizioni, affermò: "Non vedo che cosa due donne possano fare mancando lo strumento essenziale". Il sessismo era giunto a tali livelli per cui soltanto una persona dotata di una strumentazione sessuale esterna, un maschio, poteva "fare qualcosa".

Ma torniamo alla domanda. Faccio un altro esempio: prendiamo il caso di Shakespeare. Nel 1609 i suoi sonetti, che erano già conosciuti alla corte di Southampton, appaiono per la prima volta a stampa all'insaputa dell'autore, il quale non aveva intenzione di diffonderli al di fuori di quella cerchia. Shakespeare disconosce questa pubblicazione, perché forse ha paura per la sua reputazione. Cosa accade dopo? Lo stesso crimine che avviene per i sonetti di Michelangelo dedicati a Tommaso dei Cavalieri. Un crimine linguistico-filologico. Tutto viene volto al femminile, il *fair youth* diventa un'improbabile fanciulla, *Him* diventa *Her*, *He* diventa *She* ecc. Fino all'inizio dell'Ottocento i sonetti circolano con questa orrenda mutilazione. E quando i sonetti tornano a circolare nella loro versione originale, nel Secondo Ottocento il poeta Robert Browning dichiara "If so, Shakespeare the less!" ("Se è così, allora Shakespeare vale meno!").

Oggi non solo è necessario pubblicare i testi in cui i grandi poeti esprimono il loro amore per i loro amati, ma è anche necessario dire che Shakespeare è omosessuale, che Michelangelo è omosessuale, che Leopardi è omosessuale. Non è solo una questione di opportunità. In molti casi è necessario anche per una corretta interpretazione delle opere. Si pensi al caso del *Mercante di Venezia*, che si apre con la frase "I know not why I am so sad..." pronunciata da Antonio. Nessuno spiega perché Antonio fosse così triste, ma è evidente che Antonio è innamorato di Bassanio, e che non può dirlo né a lui né al pubblico. Da qui hanno origine l'immensa tristezza e l'immensa generosità di Antonio nei suoi confronti.

---

#### Franco Buffoni

è uno dei maggiori poeti e traduttori di poesia italiani contemporanei. La sua produzione dal 1975 al 2012 è stata antologizzata in un "Oscar" Mondadori nel 2012; il suo ultimo libro di poesie è *Avrei fatto la fine di Turing* (Donzelli, Roma 2015). È anche autore dei pamphlet *Più luce, padre* (Sossella, Bologna 2006) e *Laico Alfabeto* (Transeuropa, Massa 2010) e dei romanzi *Zamel* (Marcos y Marcos, Milano 2009), *Il servo di Byron* (Fazi, Roma 2012), *La casa di via Palestro* (Marcos y Marcos, Milano 2014). Il suo sito internet è [www.francobuffoni.it](http://www.francobuffoni.it).

# Costruire testi interculturali

Quale cultura deve essere trasmessa a scuola?  
Come evitare l'etnocentrismo, come riuscire a far vedere il mondo (anche) con gli occhi degli altri?  
L'opinione di uno psicologo tra i massimi esperti italiani di intercultura.

di Giuseppe Mantovani

**L'**educazione interculturale costituisce una necessità impellente per le nostre scuole non solo per la presenza di persone provenienti da culture "altre", ma soprattutto per adeguare l'offerta formativa alle esigenze dei nostri tempi. La circolare ministeriale 2 marzo 1994, n. 73, "Proposte e iniziative per l'educazione interculturale", sottolinea che «l'educazione interculturale non si esaurisce nell'affrontare i problemi posti dalla presenza di alunni stranieri a scuola, ma si estende alla *complessità del confronto tra culture*, nella dimensione europea e mondiale dell'insegnamento e costituisce la risposta più alta e globale al razzismo e all'antisemitismo. Essa comporta la disponibilità a conoscere e a farsi conoscere, nel rispetto dell'identità di ciascuno, in un clima di dialogo e di solidarietà». Belle parole. Peccato che a queste parole non sia seguito quasi nulla (Giusti, 2015).

Non possiamo aspettarci testi "interculturali" belli e pronti nel prossimo futuro, anche perché non sempre è chiaro in che cosa consista l'inter-

cultura. Essa viene spesso confusa con il "multiculturalismo", che riconosce le differenze culturali ma punta a mantenere separate le diverse "comunità", per evitare contaminazioni.

L'intercultura al contrario vede le "culture" come sempre intrecciate, aperte, in movimento. Le "culture" come entità monolitiche e impermeabili, separate dalle altre e uguali a se stesse, sono un'invenzione dei gruppi fondamentalisti

interessati a far nascere "guerre culturali" ma non esistono nella realtà quotidiana, in cui troviamo ovunque processi di contaminazione e di cambiamento (Mantovani, 2004).

Nella prospettiva interculturale, la "cultura" non è qualcosa che sta al di fuori delle persone e toglie loro la responsabilità delle loro scelte. Il primo requisito di un testo interculturale sarà dunque il *rifiuto di reificare la "cultura"*, di farne qualcosa di rigido e immutabile, separato e contrapposto alle "altre" culture, e il *rifiuto di concepire le "culture" come separate tra di loro e omogenee al loro interno*. Spesso, a opera delle tendenze fondamentaliste presenti in ogni società, la "cultura" viene identificata con la religione. Non è così: *la cultura non consiste solo nella religione, ma nell'insieme dei sistemi di mediazione tra cui la lingua gioca un ruolo primario*. La contrapposizione tra islam e cristianesimo ora enfatizzata dai media è appunto un caso di reificazione che ignora i molti contatti e contaminazioni avvenuti in passato e anche ai nostri giorni.

È desiderabile che in questa fase storica la produzione di testi interculturali nasca da pratiche "locali", diversificate a seconda dei contesti e delle risorse disponibili. Proposte che partano dall'iniziativa di un insegnante (o di un gruppo di insegnanti) e coinvolgano gli studenti, le famiglie e le istituzioni del territorio. La prima cosa da fare consiste in una pratica: la critica degli stereotipi che spesso affollano i testi scolastici. Si tratta di *identificare e criticare gli stereotipi direttamente o indirettamente denigratori* che invadono i testi scolastici dalle elementari alle superiori: le donne "danno il cencio" in casa mentre gli uomini sono ingegneri, architetti, imprenditori; gli africani sono bisognosi, privi non solo di risorse ma anche di

**" Nella prospettiva interculturale, la cultura non è qualcosa che sta al di fuori delle persone. "**



iniziativa, recettori di un aiuto che spetta fornire a chi è in una posizione superiore, per motivi umanitari (la sorpresa di sentire in TV i rifugiati siriani che parlano un ottimo inglese, che dicono di voler lavorare come medici, ingegneri, architetti basterebbe all'insegnante che in classe ci volesse lavorare per criticare gli stereotipi paternalistici di cui è carica anche la narrazione "buonista" del fenomeno migratorio).

Non è sufficiente però ribaltare gli stereotipi che denigrano ("rendono neri": quante cose dice il nostro lessico, magari senza che ce ne accorgiamo) le persone sulla base della loro origine nazionale, della loro religione, delle loro scelte di vita, del loro orientamento sessuale. Ad esempio, non basta sostituire, nelle narrazioni delle dinamiche di potere, le donne agli uomini, mostrando donne che occupano posizioni importanti che gli stereotipi assegnavano preferenzialmente agli uomini. Occorre mettere in discussione le concezioni dominanti di "potere" e di "successo": solo così si potrà far comprendere che cosa ci sia di veramente nuovo nel fatto di avere finalmente donne scienziate, astronauete, dirigenti di aziende; e anche donne insegnanti, chirurghie, ministre, badanti. Per riformattare l'immaginario del "successo" purgandolo delle sue componenti arroganti occorrono narrazioni profondamente innovative che aiutino gli studenti a pensare in

modo nuovo alle loro capacità, ai loro desideri e ai loro obiettivi (Batini e Giusti, 2008).

Nell'uso di un testo è possibile compiere un'altra importante e necessaria azione interculturale: *evidenziare anziché occultare i processi di traduzione*. Di solito «a scuola le lingue non si incontrano, non dialogano, non si mescolano. E la traduzione, che fa dell'incontro tra le lingue e della negoziazione dei significati una pratica quotidiana e un modo di vivere, è utilizzata principalmente al fine di occultare l'alterità» (Giusti, 2015). In molte occasioni abbiamo testi che includono espressioni o brani tratti da altre lingue: sono una finestra aperta su mondi "altri", sia che si parli del codice di onore dei samurai giapponesi (il *bushido*) che delle impurità che rendono intoccabili i fuori casta nel mondo indù (i *dalit*). Anche parole che hanno una provenienza più vicina, da "heimat" a "privacy" o "saudade", svelano la loro "intraducibilità" (se pensiamo che la traduzione annulli la distanza). Il risultato di un'attenzione critica alla traduzione ci porterà non ad arrenderci alle differenze, riconoscendo l'intraducibilità delle parole e delle narrazioni, ma a vedere l'"altro" come sempre presente nella nostra pratica linguistica, sia che usiamo il termine straniero (non tradotto, e purtroppo spesso anche non compreso, come accade per i termini inglesi) sia che usiamo la traduzione - della cui precarietà saremo consapevoli.

↑  
Il poster di un film popolare indiano prodotto a Mumbai.

→  
I film di  
Bollywood  
mescolano  
cliché indiani e  
occidentali.

12

SAPERI / ICostruire testi interculturali



### Come superare la presunzione di superiorità del “nostro” mondo

Ma il punto su cui si gioca la questione dell’intercultura è quello costituito dal senso di superiorità della nostra “cultura” rispetto alle altre. Un potente stimolo a questo senso di superiorità è fornito dalle immagini trasmesse dai media delle migrazioni di massa che approdano alle nostre coste: assistiamo allo sbarco di persone stremate dalla fame e dalle guerre che scendono dalle navi che sono andate a salvarle dall’annegamento. Come non avvertire allora come cosa evidente che “noi” stiamo meglio, anzi che siamo migliori di questi disperati che rischiano la vita per cercare una salvezza lontano da casa e arrivano qui bisognosi di tutto, dal cibo alle cure mediche? Una simile disparità di condizione può introdurre una nota di *paternalismo* anche nelle più generose forme di “accoglienza” e di “aiuto”. È vero che la problematica dell’immigrazione, nella sua bruciante attualità, è solo uno degli aspetti dell’intercultura, ma l’irruzione di “altri” così palesemente in difficoltà fa pensare all’intercultura prevalentemente in termini di immigrazione rafforzando la presunzione di superiorità.

Una *presunzione di superiorità non solo economica, medica, militare ma anche morale* che è assai difficile da superare, perché la portiamo dentro di noi fin dall’infanzia e spesso dalle prime esperienze scolastiche. Una presunzione che è entrata a far parte del senso comune di un Paese come il nostro, che ha vissuto per vent’anni della sua storia recente all’interno di un regime colonialista e apertamente razzista come quello fascista. La guerra di resistenza,

la caduta del fascismo, la nascita della Repubblica non hanno cancellato questa pesante eredità, che si deve combattere ancora nella vita di ogni giorno. Un’eredità ancora chiaramente avvertibile in certe voci del dibattito politico e in comportamenti come le barzellette a sfondo razzista, gli insulti razzisti lanciati in strada o negli stadi, le espressioni razziste usate in alcuni programmi televisivi con il pretesto della cronaca o della libertà del dibattito politico (anche di questo tracimare del razzismo nel discorso pubblico si dovrebbe parlare a scuola; non è compito della scuola fare una seria azione di educazione civile e civica?).

La *presunzione di superiorità non è un vizio individuale*. È una *ideologia* costruita su basi pseudo-scientifiche e pseudo-storiche (Mantovani, 2004) che nell’Ottocento viene usata dagli Stati e dalle istituzioni anche scolastiche per giustificare le imprese coloniali. Era dovere degli occidentali (il “fardello dell’uomo bianco” di cui Kipling parla in una famosa poesia che esalta l’imperialismo inglese) “conquistare le nazioni barbare” per portare loro la civiltà, liberandole dalle tenebre dell’ignoranza e della superstizione. L’Italia ebbe la sua parte di guerre coloniali, tardive ma non meno feroci di quelle degli altri Paesi coloniali, in Libia e in Etiopia, sostenute da una martellante propaganda esplicitamente razzista che ha lasciato ampia traccia nell’opinione pubblica. Una traccia profonda che riaffiora spesso, anche nelle parole di ex-ministri della Repubblica che paragonano una donna di origine africana, all’epoca dei fatti una ministra italiana, a un orangio - purtroppo senza che l’insulto razzista venga sanzionato come ci si potrebbe aspettare.

La ricerca / N. 11 Nuova Serie. Novembre 2016

Come superare la presunzione di superiorità che ha così profonde radici nelle pratiche quotidiane e nelle vicende storiche del nostro Paese? Occorre identificare con precisione dove stia il problema e cosa occorre fare. Il problema consiste nel fatto che *il punto di arrivo dell'interculturalità è il rispetto dell'altro, della sua morale, delle sue abitudini, della sua storia*. Che questo rispetto nasca non è una questione di buona volontà o di buone maniere (“penso ma non dico che sei uno straccione”), ma il risultato di un giudizio fondato sulla conoscenza delle vicende “nostre” e “altre”, che sono intrecciate ma di cui siamo abituati a vedere solo una parte limitata, la “nostra”, e per di più solo dal “nostro” punto di vista. I testi tradizionali raccontano la storia europea e “occidentale” (anche questi sono stereotipi che occorre smontare) prendendo in considerazione le altre aree del mondo solo quando entrano nel “nostro” raggio di azione: dell’Africa si parla a proposito della tratta dei neri, non per parlare dei regni e delle civiltà che vi si svilupparono. *Occorre passare da una storia eurocentrica a una storia globale e raccontare la storia facendo posto, accanto al “nostro” punto di vista, al punto di vista degli “altri”*. Non è facile.

È un lavoro di lunga durata, che non si può pensare di compiere in tempi brevi, data la situazione, ma che si può e si deve iniziare subito. Come? *Aprendo finestre interculturali nei nostri testi scolastici, nei punti in cui ci si presenta l'occasione per farlo*. “Finestre” che propongano un approfondimento su un tema circoscritto, ma curato dal punto di vista dei contenuti e della metodologia. “Finestre” che siano esempi, campioni di un lavoro da fare. L’occasione può essere la conoscenza da parte dell’insegnante

di vicende specifiche di altri Paesi, oppure l’interesse degli studenti per un particolare tema, magari evidenziato dai media, oppure la presenza di famiglie provenienti da altre parti del mondo che sono in grado di spiegare la loro storia senza ridurre la diversità a folklore (le feste “interculturali” con i cibi africani, le danze, i canti possono essere belle occasioni di socialità ma non centrano il punto). Quello che è importante è che la finestra sia un vero approfondimento, che a sua volta rinvii a ulteriori approfondimenti sia individuali che di gruppo. Più delle indicazioni valgono gli esempi. Nell’approfondimento a pagina 15 viene presentato (con alcune modifiche e semplificazioni) una parte di un mio testo di storia interculturale dal titolo *Spezzando ogni cuore* e autopubblicato con “Ilmiolibro” (Mantovani, 2013). Il libro è organizzato in sei parti che raccontano altrettanti episodi storici nel periodo compreso tra il 1511 e il 1581 del calendario gregoriano. I racconti, che sono affidati di volta in volta anche alla voce dei personaggi protagonisti o testimoni delle storie narrate, sono preceduti da un prologo che funziona da cornice narrativa. Per sette sere un narratore, Marco, guida un gruppo di persone sedute all’aria aperta sotto gli ulivi alla scoperta del mondo moderno. Il brano qui riportato racconta un incontro avvenuto nella seconda metà del Cinquecento tra il sovrano musulmano dell’India, il gran moghul Akbar, e un gruppo di missionari gesuiti che il sovrano ha invitato nella sua capitale per parlare di religione. Questo incontro viene accuratamente documentato sul piano storico (nel volume sono riportate in bibliografia le fonti e i percorsi per possibili approfondimenti,



← I film popolari indiani ricostruiscono un’India mitica e favolosa.



↑  
Al centro della trama si trova spesso una storia d'amore contrastata.

che qui sono omessi); in esso il gran moghul, musulmano, appare come promotore di una visione pacifica dei rapporti tra religioni, una visione tollerante che era assente nell'Europa dell'epoca sconvolta dalle guerre di religione. Un valore a cui oggi teniamo, la tolleranza, era presente in India in un certo momento della sua storia (non certo ora) mentre era assente in Europa: una visione globale della storia ridimensiona le pretese di superiorità morale del nostro mondo.

Il tema generale a sua volta apre altre "finestre". Anzitutto quella sulla storia dell'impero moghul, che dominò l'India per oltre tre secoli prima della conquista inglese, e su Akbar in particolare (una

ricerca su Wikipedia fornisce buone conoscenze di base su questi temi). Un'altra finestra riguarda il *sufismo*, un movimento che ha avuto e ha ancora vastissima influenza sul mondo sunnita ed è tuttora maggioritario tra i musulmani dell'India (ottima la voce in Wikipedia); il testo riportato nel box fornisce anche riferimenti attuali al sufismo descrivendo il funzionamento di un tempio sufi nel Sind (Pakistan) con le parole di un grande storico inglese, William Dalrymple (2015). Potremmo anche svolgere una ricerca sulla città di Akbar, Fatehpur Sikri, che sorge a pochi chilometri da Delhi, patrimonio mondiale dell'umanità, magnificamente restaurata dopo un abbandono di secoli (su Wikipedia possiamo trovare molte bellissime immagini della città e un'ampia documentazione sulla sua storia; le immagini che corredano il box invece sono state scattate durante un viaggio della redazione in India, N.d.R.). Da questi approfondimenti potremmo ricavare una conoscenza più ampia ed equilibrata della storia di uno dei maggiori Paesi del nostro mondo. Questa conoscenza è la condizione per il rispetto dell'altro e per un reale superamento dei pregiudizi etnocentrici.

## Approfondire



- F. Batini e S. Giusti, *L'orientamento narrativo a scuola*, Erikson, Trento 2008.
- W. Dalrymple, *Nove vite*, Adelphi, Milano 2011.
- S. Giusti, *La presenza della lingua, la visibilità dei traduttori*, «Tradurre» n.8 2015.
- G. Mantovani, *Intercultura*, il Mulino, Bologna 2004.
- G. Mantovani, *Spezzando ogni cuore*, <http://ilmiolibro.kataweb.it/>, 2013.
- G. C. Roscioni, *Il desiderio delle Indie*, Einaudi, Torino 2001.

## Giuseppe Mantovani

ha insegnato psicologia sociale all'università di Milano e poi in quella di Padova. Ha fatto ricerche e interventi sulle nuove tecnologie, le differenze culturali, l'educazione interculturale. Sull'educazione interculturale ha pubblicato *L'elefante invisibile* (Giunti, 1998), *Intercultura* (il Mulino, 2004), *Spezzando ogni cuore* (2012). Per seguire il suo lavoro di ricerca si rinvia al sito [www.spezzandoognicuore.it](http://www.spezzandoognicuore.it).

## **Fatehpur Sikri, India, 1579-1581**

Il racconto presenta il contrasto tra tolleranza e intolleranza in una forma che può sorprendere chi associa l'intolleranza ai musulmani e la tolleranza ai cristiani. Nello stesso momento storico in cui in Europa i cristiani scatenano guerre religiose e bruciano gli eretici, in India un sovrano musulmano, il gran moghul Akbar, proclama nei suoi domini la libertà religiosa. Questa volta i "talebani" siamo noi. Ma le generalizzazioni sono fuorvianti: i successori di Akbar non furono sempre tolleranti, anzi alcuni di essi perseguirono crudelmente le altre religioni. Piuttosto che al contrasto tra cristiani e musulmani potremmo pensare che sia in gioco il contrasto tra europei e indiani, ma nella realtà i due aspetti della vicenda, quello religioso e quello coloniale, sono qui strettamente intrecciati.

L'incontro tra il moghul e i padri gesuiti avviene nella cornice del movimento missionario che proietta i religiosi cattolici nelle aree del pianeta da poco aperte alle esplorazioni europee. Ma, mentre nelle Americhe i missionari si trovano di fronte sistemi che crollano di schianto sotto l'urto dei conquistadores, in India essi trovano sistemi politici, economici e culturali che resistono all'incontro con gli europei. I missionari incontrano qui un "altro" che non può essere assimilato con la forza. Si deve ricorrere alla persuasione. La pratica di battezzare migliaia di neofiti dopo pochi giorni di istruzione viene presto abbandonata a favore di strategie di evangelizzazione più complesse, in cui è centrale il ruolo dell'educazione, attività in cui i gesuiti eccellono.

Tuttavia anche in questa fase più matura l'"altro" non è riconosciuto come eguale: i missionari possiedono la verità e gli "altri" no. Non c'è alcuno spazio di negoziato: l'induismo è un cumulo di oscenità e superstizioni; l'islam è il vecchio avversario della cristianità. Trappole del diavolo per dannare le anime. L'"altro" è intellettualmente e

moralmente inferiore, nel caso degli indù, oppure è un nemico, nel caso dei musulmani. I missionari portano dentro di sé, al di là degli oceani, la visione che si è affermata nella Chiesa del Cinquecento. Uno dei padri gesuiti invitati da Akbar insulta il profeta Maometto davanti alla corte del gran moghul, un sovrano sunnita, sia pure di larghe vedute. Rischia la vita ma lo fa volentieri: la prospettiva del martirio è una componente importante della vocazione missionaria. Il missionario desidera ardentemente morire «per la salvezza di infinite anime». Il racconto è introdotto da un personaggio realmente esistito, Mariam-uz-Zamani, la sposa indù di Akbar.

### **Il gran moghul e la tolleranza (Mariam-uz-Zamani)**

—  
*Sono la moglie principale del gran moghul Akbar e la madre di suo figlio Jahangir. Mi chiamo Mariam, come la madre del profeta Gesù. Ero indù, di casta rajput. Il mio nome era Jodaa Bai. Mio padre Raja Bharmak, raja di Amber, mi diede in sposa ad Akbar. Dopo le nozze divenni musulmana. Le spose del gran moghul non erano costrette a diventare musulmane ma io volli farlo, anche se nel mio cuore gli dei dell'Industan erano sempre vivi. Ci sono tra i musulmani dei santi uomini, i sufi, che insegnano che esiste un solo Dio che viene adorato con nomi diversi. Akbar era stato educato dai sufi.*

*Fu un sufi di nome Salim Chisti che viveva a Sikri a predire ad Akbar, quando soffriva per la mancanza di discendenti, che avrebbe avuto tre figli maschi. Dopo la nascita del secondo figlio Akbar costruì un magnifico monumento di marmo bianco per onorare Salim Chisti; le donne senza figli vengono a pregare sulla sua tomba. Qui Akbar costruì la sua nuova capitale, che adornò di splendidi palazzi e piscine verdissime. Amo il palazzo che Akbar mi ha donato, l'Anup Talao Mahal, fresco per il gioco dei venti. Frequento ogni venerdì la Nagina Masjid,*



↑  
Una veduta del complesso di Fatehpur Sikri: a destra si vede il Panch Mahal, il padiglione a cinque piani sede del quartiere femminile.

*la moschea delle donne. Mi piace anche sedere alla sera nel portico del palazzo del tesoro, l'Ankh Michauli, dove Akbar gioca a nascondino con le donne della sua corte. Non sono gelosa della loro bellezza.*

*Amo anche l'alba, quando l'imperatore si mostra dal balcone del palazzo per lo jahorhka-i-darsan. Davanti a lui stanno in silenzio i generali, poi gli emiri, poi i mercanti e infine gli artigiani, separati da parapetti d'oro, d'argento o di legno, a seconda del rango, ricoperti di tappeti preziosi. Dietro di loro sono schierati gli elefanti da guerra, i cavalli delle scuderie del moghul e le belve del suo zoo. I tamburi rimbombano dalla casa della musica, le trombe squillano e infine, mentre sul balcone esce lo stendardo con lo jak, il corno marino fa sentire la sua voce possente. Allora tutti alzano gli occhi verso l'imperatore: hanno bisogno di vederlo. Se egli non compare al jahorhka il popolo diventa inquieto, i dignitari esitano, i sovrani vicini si chiedono se l'Industan sia rimasto indifeso.*

*Qualche volta al jahorhka l'imperatore parlava. Ricordo quando parlò la prima volta della Din-i-Ilahi, la Dottrina della fede divina. Disse che chi crede che Dio abbia un solo nome gli fa torto. Si riferiva ai missionari con gli abiti neri, che aveva mandato a chiamare a Goa. Noi donne ascoltavamo ciò che si diceva nel Diwan-i-Khas. Udiamo gli stranieri offendere il profeta, benedetto sia il suo nome, e disprezzare la sati, il sacrificio delle donne rajput che si immolano sulla pira del marito. Temevamo che il nostro signore si lasciasse fuorviare ma Allah nella sua misericordia lo ha mantenuto sulla retta via.*

### **Akbar invita i missionari**

—  
Akbar il Grande, terzo imperatore moghul, regnò sull'India per quasi cinquant'anni, tra il 1556 e il 1605. Era salito al trono a tredici anni, figlio di

Humayun e nipote di Babur la Tigre, il primo degli imperatori moghul, una casata che arriva in India dall'Afghanistan e che discende da Tamerlano. All'inizio del regno di Akbar il dominio moghul in India è fragile, esposto agli attacchi lanciati dall'Afghanistan, dal Punjab, dalla Persia e dai potenti regni dell'Indostan. Akbar sconfigge i sovrani dei Paesi vicini e arriva a controllare stabilmente l'attuale Pakistan, il Bengala, il Gujarat e tutta l'India esclusa la sua punta meridionale. In questa impresa viene aiutato dai raja guerrieri del Rajasthan che lo appoggiano perché egli accoglie gli indù come generali, visir e sapienti su un piano di parità con i musulmani. L'alleanza tra Akbar e i sovrani rajput viene consolidata da matrimoni in cui la sposa rajput, indù, può mantenere la sua religione - anche se gli ulema radicali protestano contro questa concessione.

L'impero moghul ribolle di conflitti religiosi. Tra musulmani e indù, e anche tra musulmani: i sunniti sono ostili agli sciiti e viceversa, gli integralisti pensano che i sufi siano miscredenti, e così via. Akbar è sunnita e nel corso del suo regno modifica la sua politica religiosa, che all'inizio era intollerante: sceglie ministri e generali indù, rispetta i templi indù e jain nei suoi territori e si impegna personalmente in una sorta di "dialogo interculturale". Invita i rappresentanti di tutte le religioni presenti nell'impero: sciiti, sufi, jainisti, indù, buddisti, zoroastriani, ebrei, sikh, una religione quest'ultima che inizia in questo periodo a diffondersi. Invita anche esponenti delle scuole di pensiero ateo del tempo. I colloqui destano la preoccupazione degli ulema e creano difficoltà politiche ad Akbar, che deve sedare rivolte nate dal timore che egli intenda abbandono

nare l'islam. Tutte le posizioni vengono trattate da Akbar con rispetto. Negli ultimi anni del suo regno Akbar formula la *Din-i-Ilahi*, "Dottrina della fede divina", che si propone di fondere gli insegnamenti delle maggiori religioni.

Akbar invita anche i cristiani arrivati in India dal Portogallo. La sua decisione viene accolta con ostilità dai religiosi che lo circondano e non piace neppure alle sue donne, la madre e le mogli principali, che sono ostili agli stranieri occidentali. I cristiani europei sono il nemico ereditario per i musulmani, un ruolo fissato da secoli di guerre e soprattutto dalle crociate, una vicenda che è impressa profondamente nell'immaginario musulmano perché coinvolge Gerusalemme, uno dei tre luoghi santi dell'islam. In tutta l'Asia gli europei sono chiamati *feringhi*, derivato da *franchi*, il termine che designava gli europei durante le crociate. Grande risonanza ebbero nel mondo musulmano anche la cacciata dei mori da *El Andalus*, i regni musulmani di Siviglia e Granada, dopo la *reconquista* da parte dei sovrani spagnoli, e le vessazioni inflitte ai musulmani che scelsero di rimanere in Spagna. I cristiani europei sono arrivati in India da poco: i portoghesi sono arrivati la prima volta nel 1498, e poi una seconda volta nel 1500 e una terza nel 1502 con le flotte di Vasco da Gama e di Pedro Cabral. Cristiani indiani sono presenti in India da tempi antichissimi, e sono insediati a sud, sulle coste del Malabar, e a Est, a Madras, fin dai primi secoli dell'era cristiana.

L'invito del gran moghul arriva a Goa, la capitale dell'India portoghese, dove i gesuiti hanno la loro base per l'oriente. I padri accettano l'invito nella speranza che il moghul desideri convertirsi. Le loro aspettative sono altissime: "la salvezza di infinite anime" - scrive Rodolfo Acquaviva il 29 luglio 1581 dalla capitale di Akbar, Fatehpur Sikri, allo zio Claudio Acquaviva - dipende "dalla conversione di questo re". (La narrazione della missione dei gesuiti, e la fonte dei brani delle lettere riportati, è il bel volume di Roscioni, *Il desiderio delle Indie*, del 2001). Grandi sono anche i rischi. Il rischio della vita è compreso, anzi è oggetto di fervente desiderio, come dice ancora Rodolfo Acquaviva: "siamo mandati come morti destinati fra mori così poco osservanti della parola" nelle mani di un "signor potentissimo, il quale in queste parti è come il Gran Turco nelle nostre, che tutti gli altri re tremano di lui". Sono scelti per l'impresa tre padri, Rodolfo Acquaviva, Antoni de Montserrat e Francisco Henriquez con funzioni di interprete perché conosce il persiano, la lingua in uso alla corte moghul.

La figura di maggior spicco tra i padri inviati a Fatehpur Sikri è quella di Rodolfo Acquaviva. È figlio del duca di Atri, una cittadina vicino a Teramo. La famiglia è imparentata con le più nobili famiglie italiane, tra cui i Gonzaga di Mantova. Uno zio, Claudio Acquaviva, diventa il 9 febbraio 1581 generale della Compagnia di Gesù. Due fratelli sono più

tardi nominati cardinali. Rodolfo è il più giovane del gruppo di missionari inviati a Goa, essendo nato nel 1550, ma ottiene il maggior numero di voti nell'elezione. Un segno della stima di cui gode tra i confratelli.

Antoni de Montserrat è un nobile catalano che ha incontrato Ignazio di Loyola ed è entrato nella Compagnia, in cui ricopre importanti cariche. È stato precettore del re Sebastiano I del Portogallo. Nel 1574 viene inviato in India, alla casa madre dei gesuiti a Goa. Nel corso della missione alla corte di Akbar viene incaricato di insegnare il portoghese al secondo figlio dell'imperatore, Murad. Nel 1581 accompagna Akbar in una spedizione nel Nord del Paese. Visita l'Himalaya, il Kashmir, il Punjab e parte del Tibet; è il primo europeo a cartografare l'Himalaya; redige, nel corso di quattro anni, la prima raccolta europea di notizie su queste regioni. Nel 1588 riceve dal re di Spagna Filippo II l'incarico di andare in Etiopia a diffonderci il cristianesimo (anche se l'Etiopia era già cristiana copta fin dai primi secoli della nostra era). Lascia Goa travestito da mercante armeno ma viene tradito dal capitano della nave e consegnato al sultano di Hadramawt, che lo cede al governatore turco dello Yemen. Rimane in prigione a Sanaa fino al 1595, quando viene condannato al remo sulle galee turche nel Mar Rosso. Si ammala gravemente, cosa che non stupisce se si considera la condizione degli schiavi sulle galere e l'età avanzata del padre che ha quasi sessant'anni. Viene riportato in carcere e alla fine, nel 1597, riscattato per la cifra astronomica di mille ducati, torna in India dove muore nel 1600 nell'isola di Salsette, enclave portoghese nella zona su cui sorge oggi Mumbai.

Di Francisco Henriquez sappiamo solo che è nato intorno al 1538 in una famiglia persiana, è stato educato a Ormuz ed è poi entrato nella Compagnia di Gesù per cui lavora a Salsette prima di partecipare alla missione presso il moghul. È un musulmano apostata e, se viene scoperto, corre il rischio di essere condannato a morte. Al ritorno si stabilisce nel collegio gesuita di Goa, dove muore nel 1597.

### Aspettative deluse

—

I padri arrivano alla capitale di Akbar, Fatehpur Sikri, "Città della vittoria", il 28 febbraio 1580, dopo un viaggio per mare e per terra di oltre due mesi. Durante il viaggio i padri passano da Navsari, un centro religioso parsi. I parsi sono zoroastriani e hanno orrore dei cadaveri, che non possono essere toccati, dunque li espongono agli avvoltoi nelle torri del silenzio perché non contaminino il fuoco, la terra e l'acqua, che sono sacri. Un parsi che sta parlando con padre Acquaviva lo vede aprire un cofanetto contenente una reliquia di santo Stefano, il primo martire, e gli esprime il suo disgusto per questo contatto con corpi morti. Acquaviva replica: "noi non portiamo le ossa dei morti ma quelle della

vita". (Le reliquie si possono venerare. Il Concilio di Trento ha respinto la posizione della Riforma che vede nel culto dei santi e delle reliquie delle forme di superstizione).

La capitale di Akbar, Fatehpur Sikri, costruita tra il 1571 e il 1585 e abbandonata intorno al 1600 per insufficienza di acqua, è di una bellezza abbagliante. Nel complesso, progettato da Akbar, elementi architettonici indù e musulmani si fondono armoniosamente. La città è circondata da un'ampia cerchia di mura interrotta da nove porte. Nel punto più alto sorgono la *Jama Masjid*, la moschea principale, terminata nel 1572, e la tomba del santo sufi *Salim Chisti*, l'unico edificio di candido marmo di tutta la città, completato nel 1581. Alla benedizione del santo sufi l'imperatore attribuisce il fatto di aver avuto, dopo una lunga attesa, tre figli maschi, necessari per la successione. Accanto agli edifici sacri sorge il *Rang Mahal*, il palazzo dei colori, in cui risiede Mariam-uz-Zaman la sposa principale indù di Akbar, poi convertita all'islam, madre del suo successore Jahangir.

Nella parte orientale della città, già terminata al momento della missione, si trovano il *Panch Mahal* o quintuplici palazzo, così chiamato perché costruito su cinque piani digradanti a formare una torre dei venti, usato dalle donne della corte come padiglione privato, e la *Nagina Masjid*, la moschea delle donne, che sorge accanto a un giardino su cui si affaccia il *Sunhara Makan*, o casa dorata, così chiamata per le decorazioni in oro in stile persiano che ne ornano le pareti, in cui vive la madre di Akbar. Di fronte al *Panch Mahal* si trova l'*Ankh Michauli*, che ospita la tesoreria, dove Akbar gioca a nascondino la sera con le sue donne. Al centro della città è il grande cortile con la scacchiera per il gioco del *pachisi*, una

specie di dama. Di fronte si trova l'*Anup Talao Mahal*, il palazzo della sposa principale musulmana di Akbar. Sul lato nord del cortile sorge il *Diwan-i-Khas*, la sala delle udienze private, l'edificio più bello, decorato con simboli musulmani, indù, cristiani e buddisti, il luogo in cui Akbar discute di filosofia e di religione con i suoi ospiti seduto in un pulpito circolare collegato ai quattro angoli della stanza che simboleggiano i quattro angoli dell'universo. Dietro la sala delle udienze private sta il *Diwan-i-Am*, la sala delle udienze pubbliche, in cui si trova il trono.

I padri sono accolti con riguardo, alloggiati in un'ala del palazzo riservata agli ospiti importanti, e hanno a loro disposizione anche un oratorio. Akbar offre ai gesuiti una somma ingente, ottocento pezzi d'oro, che i padri rifiutano. Il giorno del loro arrivo l'imperatore rimane a conversare con i padri fino alle otto di sera. Pochi giorni dopo i missionari presentano in un'udienza pubblica i doni che hanno portato da Goa, tra cui una preziosa Bibbia di Plantin, capolavoro dell'arte libraria europea in quattro lingue, che, stando alle lettere dei gesuiti ai confratelli, il moghul avrebbe baciato. Nei giorni successivi Akbar visita più volte l'oratorio con i tre figli e con dignitari della corte. Akbar mostra interesse per l'immagine della Madonna che i padri hanno collocato nell'oratorio. Del quadro lo interessano gli aspetti stilistici e invita gli artisti di corte a riprodurlo. La Madonna è una figura venerata nell'islam, ma l'immagine portata dai gesuiti è una novità per la corte di Akbar, perché incorpora il frutto delle rivoluzioni artistiche avvenute a Roma, Firenze e Venezia nel Cinquecento.

All'inizio i padri hanno l'impressione che Akbar sia conquistato dai loro discorsi: «il più grande desiderio che ora tiene è sapere qual è la vera legge di

Il Diwan-i-Khas,  
la sala delle  
udienze private.  
↓



Dio, porque tiene la sua lege [l'islam] per falsa e non dà nessun credito alli suoi sacerdoti, que chiamano mulas», scrive Rodolfo Acquaviva il 18 luglio 1580 al generale della Compagnia padre Mercurian. Presto però i padri capiscono che Akbar non può accettare i principi del cristianesimo - la trinità, l'incarnazione e la passione. Inoltre, voci dell'intenzione del moghul di abbandonare l'islam provocano disordini nel Paese. I padri si mettono in urto anche con i membri indù della corte criticando la pratica del *sati*, il rogo rituale delle vedove, che invece i rajput che sono influenti a corte come ministri e generali considerano un gesto religioso eroico. Scrive Acquaviva: «li gentili ci vogliono male porque habiamo publicamente ripreso il costume que qui ha de se abrusciar nel foco le moliere vive con li corpi delli mariti; et habiamo ditto al re que non faceva bene en dare favore a tal cosa».

Quanto ai musulmani, già ostili ai cristiani, essi certamente non apprezzano gli insulti al profeta, il cui nome i musulmani pronunciano sempre accompagnato da formule di benedizione. Padre Acquaviva nella lettera del 18 luglio 1580 a Mercurian dice che «in presentia del re e di tutti li suoi» aveva dato a Maometto dell'«Anticristo» (dell'«impostore» e del «bugiardo», secondo le fonti persiane). Parole che gli costerebbero la vita se non fosse protetto da Akbar: «si que, por esquitar la sententia ja data, non si spera [non si attende] se non la morte del rei» (Roscioni 2001). Acquaviva non si preoccupa delle difficoltà che il suo atteggiamento crea all'ospite e dell'ostilità che le sue parole producono. La morte non gli fa paura, anzi è desiderata: «la maggior allegrezza que in queste parti tengo... è star molto vicino al martirio, porque confessi sumus et non negavimus [abbiamo professato la nostra fede e non abbiamo mai ritrattato]». E persino: «non ci martirizzeranno mai, questi infedeli?» (Roscioni, 2001).

I gesuiti non piacciono alla corte: il nero dei loro abiti sembra infausto a una corte che usa colori squillanti per abiti, veli, turbanti. Padre Acquaviva scrive il 30 luglio 1581 a un confratello: «questa gente ci chiamano in sua lingua sseapux [*syiapus*, in persiano] que vole dire vestiti di negro, que pare che vogliono dire diavoli incarnati, porque in queste parti nessuno veste di negro; altri ci chiamano ragagis, que vuol dire heretici, altri cafforri que vol dire homini senza lege». Una miniatura del 1603 dipinta da Narsingh, un artista al servizio di Akbar, evidenzia il contrasto cromatico fra i padri vestiti di tonache nere ed alti cappelli neri a fianco di Akbar che indossa un abito arancione con una fascia verde circondato dai cortigiani vestiti di giallo, bianco, rosso e blu.

Il moghul è sempre cortese ma non sembra propenso a convertirsi. I padri però non perdono la speranza. Il 25 aprile 1582 allo zio generale che lo invita a tornare a Goa Rodolfo Acquaviva risponde



che Akbar «ci dà miglior speranza de sé che il tempo passato et vole sapere de la lege d' Iddio et lo fa con più diligentia que prima et si mostra affectionato alla nostra lege», anche se «impedimenti» esterni lo trattengono sulla via della conversione. Akbar non pensa affatto di diventare cristiano, anzi sta per proclamare nei suoi domini la tolleranza religiosa e proporre una religione sincretistica, la *Din-i-Ilahi* o «Dottrina della fede divina». Alla fine, nel 1583, i padri abbandonano il progetto di convertire Akbar e tornano a Goa, ma i rapporti con il moghul rimangono cordiali, tanto che in seguito padre Acquaviva viene invitato dal moghul a incontrarlo a Lahore.

### Sufismo e tolleranza

—

Akbar è sempre stato, fin dalla giovinezza, influenzato dalla tradizione sufica, che è fortissima in India. L'idea di «conversione» a una Chiesa dispensatrice unica di salvezza, che è il presupposto della missione dei gesuiti, gli è estranea. I padri vanno in

↑  
Il Buland  
Darwaza,  
ingresso alla  
Jama Masjid.



↑  
Le tombe nel  
cortile della Jama  
Masjid.

missione per salvare le anime dei pagani; credono fermamente che essi siano dannati se non vengono battezzati. Un'idea del genere è lontanissima dall'orientamento sufico che forma, fin dai tempi del profeta, il cuore mistico dell'islam, specie di quello sunnita.

Un grande storico dell'India, William Dalrymple, spiega come anche oggi il sufismo favorisca il sincretismo religioso e la tolleranza tra fedi diverse. Egli racconta come funziona il tempio-mausoleo del santo sufi Lal Shabatz Qalander che sorge nel villaggio di Shehwan Sharif, una zona rurale del Sindh che si trova nel Pakistan meridionale. Nel tempio e intorno a esso indù e musulmani si mescolano senza tensioni, convinti che «tutti gli dei sono uno solo». «In questa zona i templi e i mausolei sufi sono il principale centro di devozione in quasi tutti i villaggi perché il sufismo, con i suoi santi e le sue visioni, le sue guarigioni e i suoi miracoli e la sua ricerca individuale di una conoscenza diretta del divino, ha sempre avuto una notevole somiglianza con certe correnti del misticismo indù. Tutte le religioni sono una sola, sostenevano i santi sufi, sono manifestazioni differenti della stessa realtà divina. Ciò che era importante non era il vuoto rituale del tempio o della moschea ma capire che la divinità può essere raggiunta passando dal cuore umano - abbiamo il paradiso dentro di noi, se sappiamo dove guardare. I sufi credevano che questa ricerca di dio dentro di sé e la ricerca del *fana* - l'immersione to-

tale nell'assoluto - liberasse il credente dalle pastoie dell'ortodossia permettendogli di guardare, al di là della lettera della legge, alla sua essenza mistica. Questo permise ai sufi di unire indù e musulmani in un movimento popolare che superava l'abisso apparentemente incolmabile tra le due religioni. Gli insegnamenti della poesia e dei canti sufi crearono un legame tra le devozioni della gente dei villaggi e le raffinate speculazioni filosofiche dei mistici».

Ora come allora i sufi sono malvisti dai fondamentalisti, che quando possono - cioè quando pensano di non destare reazioni troppo ostili nella popolazione locale - fanno saltare con la dinamite i mausolei sufi, ai loro occhi colpevoli di fomentare l'empietà. La posizione dei padri gesuiti non potrebbe esser più lontana da quella dei sufi: mentre i primi sono impegnati nella difesa di un'ortodossia imposta con le persecuzioni dei dissidenti e delle minoranze religiose, i secondi promuovono esperienze religiose comuni a indù e musulmani e legano la fede dei contadini dei villaggi alla cultura religiosa "alta" musulmana e indù usando la poesia, la danza, l'ascesi e i poteri di guarigione dei santi.

Dalrymple descrive una festa, il *dhammal*, che viene tuttora celebrata presso il mausoleo di Qalander. Il nome della festa deriva dal tamburo *damaru* con cui il dio indù Shiva fa rinascere il mondo dopo averlo portato alla distruzione con la sua danza. La festa sufica mantiene la memoria

dell'antico rito indù e lo traghetta in un contesto islamico, cosa scandalosa per i fondamentalisti di entrambe le religioni. Nella festa c'è tutto ciò che essi odiano: la venerazione del santo e del corpo custodito nel mausoleo, la musica, la danza, la trance. Soprattutto li disturba il fatto che le donne partecipino insieme ai maschi. «Sulla destra del cortile, mentre gli uomini danzavano, le donne prendevano la musica in modo molto diverso. Alcune danzavano come gli uomini: una bella signora anziana saltava di qua e di là tenendo alto il suo bastone. Ma la maggior parte delle donne si era riunita in piccoli gruppi, ciascuno dei quali circondava una donna in trance. Mentre le loro madri e sorelle le sostenevano, le donne possedute sedevano a gambe incrociate ma con la parte superiore del corpo che ondeggiava e si agitava e gli occhi riverti, con i lunghi capelli che si aprivano a ventaglio mentre roteavano selvaggiamente la testa al ritmo dei tamburi».

Molte donne vanno al *dhammal* per essere guarite perché anche nel rito sufico, come nei rituali sciamanici, la trance è un dispositivo di cura. «L'estasi del *dhammal* è una valvola di sicurezza che fornisce uno sfogo alle tensioni che altrimenti non avrebbero modo di esprimersi in questa società molto conservatrice. Il *dhammal* è noto per la sua capacità di curare, e nel Sindh – come dappertutto nell'islam sufico – si crede che una malattia che sembra essere fisica, ma che in realtà ha le sue radici in un'afflizione dello spirito, può essere curata dalla musica e dai tamburi sufici. Si spera che mandando le donne in trance le loro ansie e preoccupazioni verranno calmate e, alla fine, curate». Di Akbar le fonti segnalano la «disposizione alla preghiera e alla meditazione», e anche «un'estasi che avrebbe avuto nel maggio 1578 durante una caccia». A questa sensibilità religiosa si aggiunge la diffidenza per le rigidità dottrinali, le sacre scritture e le autorità religiose che accomuna Akbar e il movimento sufico. La *Din-i-Ilahi*, la "Dottrina della fede divina" proposta da Akbar, raccomanda di praticare virtù come la pietà, la prudenza, la gentilezza verso gli altri e di evitare la violenza, l'arroganza e la sensualità. Il figlio e successore di Akbar, Jahangir, nelle sue memorie scrive: «nella vastità della Divina Compassione c'è posto per tutte le classi e per i seguaci di tutti i credi... così nei suoi [di Akbar] domini c'era posto per quelli che professavano opposte religioni e la via della discordia era chiusa. I sunniti e gli sciiti si riunivano in una sola moschea, i franchi e gli ebrei in una sola chiesa, e ciascuno osservava la sua forma di religione».

La politica di tolleranza religiosa di Akbar è accolta con favore dai suoi sudditi, che apprezzano i benefici che essa porta all'impero, ma non piace ai fondamentalisti che ritengono loro dovere distruggere i templi indù e sostituirli con moschee.

## Il desiderio delle Indie

—

Poco dopo la conclusione della missione a Fatehpur Sikri l'aspirazione al martirio di padre Rodolfo Acquaviva si realizza: il 15 luglio 1583 egli viene ucciso a Salsette, un'isola su cui oggi sorge Mumbai, insieme a quattro confratelli. Nell'isola, che ospita un grande centro religioso indù, è sorta una comunità cristiana malvista dalla popolazione locale, che è legata anche economicamente ai numerosi templi indù. I portoghesi, per difendere i cristiani, lanciano nella zona un raid in cui vengono distrutti circa 280 templi indù. Poco dopo il raid, arriva a Salsette per confortare la comunità cristiana locale il gruppo di cinque gesuiti guidato da padre Acquaviva. Del gruppo fa parte un lombardo, Pietro Berni, che spinge il suo zelo fino a uccidere con le proprie mani una vacca, animale la cui uccisione costituisce un sacrilegio per gli indù, e ad abbattere la statua di una divinità indù, altro atto sacrilego dato che il credente ritiene che il dio viva nella statua. La reazione non si fa attendere: «mentre i cinque gesuiti erano intenti a scegliere nel villaggio di Cuncolim il luogo in cui erigere una chiesa furono investiti - Valignano [il superiore dei gesuiti per tutta l'Asia] racconta - da indiani che gridavano: "ammazza ammazza questi fattucchieri perturbatori del nostro Paese e distruttori dei nostri dei"». Più di tre secoli dopo, il 30 aprile 1893, padre Acquaviva e i suoi confratelli sono beatificati da papa Leone XIII.

Il resoconto della "felice morte" dei cinque missionari viene diffuso in tutto il mondo cattolico dalla *Relatione della felice morte di cinque religiosi della Compagnia di Gesù* stampata a Roma dai gesuiti nel 1585. A partire dalla seconda metà del Cinquecento le notizie delle missioni gesuite vengono diffuse da una pubblicazione annuale, le *Litterae annuae*, che hanno un'enorme influenza all'interno e all'esterno della Compagnia. Le *Lettere dalle Indie* sono uno strumento importante di «un sistema fondamentale grazie al quale un gruppo ristretto e disperso poté raggiungere il duplice obiettivo di mantenere una forte compattezza interna e di alimentare vivai di devoti all'esterno».

La decisione di pubblicare le lettere è presa dai vertici della Compagnia il cui segretario, padre Juan de Polanco, ne detta le forme di scrittura e di circolazione. Le lettere fanno sognare ai giovani religiosi «lunghe viaggi per terre incolte, per montagne e per boschi in estranei Paesi, navigazioni per attraverso l'oceano, e quivi rompimenti e naufragi; insidie e assalimenti di barbari, tempeste di sassi e di saette, pericoli di veleno» come osserva con bonaria ironia il padre Daniello Bartoli nella sua storia della Compagnia di Gesù. Soprattutto, le lettere stimolano l'emulazione e accendono la sete di martirio che padre Rodolfo Acquaviva aveva manifestato con tanto fervore.

# Spiegare il terrorismo ai ragazzi

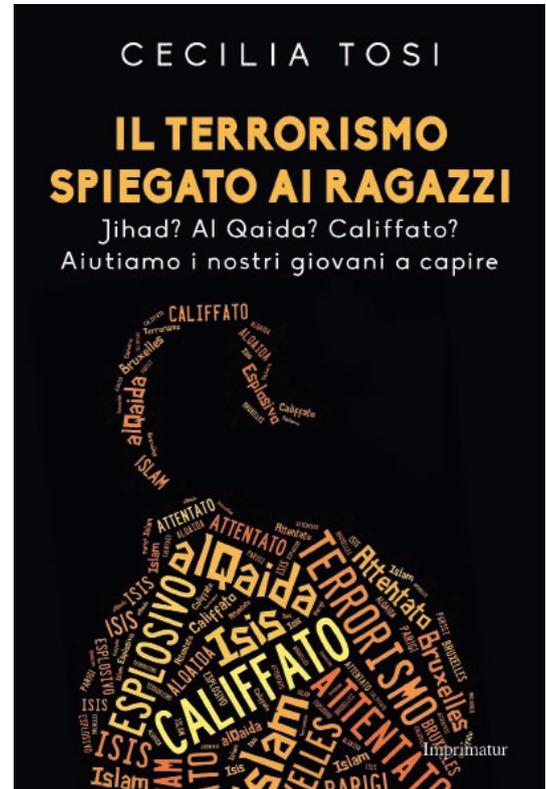
Abbiamo chiesto a Cecilia Tosi in quale modo sia possibile affrontare con i ragazzi argomenti complessi che riguardano l'attualità, come il terrorismo.

di Cecilia Tosi

**G**li argomenti di attualità sono i più difficili da spiegare agli studenti, perché non sono ancora storicizzati e l'opinione pubblica vi si avvicina con partigianeria, cercando di trovare un colpevole e una vittima, un responsabile e un irresponsabile, un amico e un nemico.

L'unico modo per permettere ai ragazzi di capire quello che succede senza indurli a fare il "tifo" per una parte è quello di analizzare gli eventi individuando la concatenazione di cause ed effetti, spiegando con pazienza la complessità, scomponendo i pezzi del puzzle e descrivendo come si sono incastrati, senza cedere alla tentazione della semplificazione.

Questo è tanto più vero quando l'argomento trattato ha a che fare con la guerra o con altre forme di violenza che colpiscono vittime innocenti, bambini e ragazzi come quelli a cui si rivolgono gli insegnanti. Trovare un cattivo, per i giovani, diventa quasi un'esigenza o addirittura un'urgenza, perché individuare qualcuno da sconfiggere aiuta ad allontanare il timore. Purtroppo la realtà internazionale è sempre legata a una molteplicità di fattori e a una pluralità di interessi che non si districano facilmente. Non basta arrestare un assassino per fermare i crimini di guerra o i crimini contro l'umanità, bisogna lavorare per trovare quegli accordi e quei compromessi che permettono agli attori internazionali (Stati, grandi società, movimenti politici e militari) di fermare il fuoco. Ma il compromesso non è facile da spiegare ai



giovani, che tendono piuttosto al manicheismo e preferiscono soluzioni nette, radicali. Che cercano qualcuno da mitizzare, un eroe, un leader carismatico, qualcuno su cui dividersi, tra chi sostiene e chi attacca un capo di Stato o un Paese - gli americani, i russi, il presidente siriano Assad, o chissà chi altro.

Non possiamo certo impedire che i ragazzi prendano una posizione, anzi, la partigianeria è sempre migliore dell'indifferenza. Ma possiamo fornire loro le informazioni corrette su quello che sta succedendo, per impedire che la loro opinione discenda semplicemente da una scelta di campo ideologica, magari legata ai "sentito dire" oppure a ciò che si legge sui social network.

## L'obiettivo è affrontare la complessità del reale

—  
Col mio libro, *Il terrorismo spiegato ai ragazzi*, ho cercato di fare chiarezza su alcuni dei temi internazionali che più toccano la vita di tutti noi: il radicalismo islamico, le guerre in Medio Oriente, la nascita e l'evoluzione di gruppi come al Qaida e Isis. Tutte le grandi questioni internazionali hanno delle conseguenze sulle nostre vite, ma quella del terrorismo fondamentalista ha un impatto più evidente degli altri, perché negli ultimi anni alcuni attentatori hanno attaccato direttamente Paesi europei vicini all'Italia. In particolare ci sono stati due eventi che hanno impressionato tantissimo i più giovani: l'attacco di novembre 2015 a Parigi e quello della primavera 2016 a Nizza. Stragi avvenute in luoghi familiari per molti ragazzi italiani,

apparentemente avulsi da qualsiasi legame con la guerra o la politica internazionale, che hanno cominciato a chiedersi e a chiederci perché. Cosa spinge i jihadisti a combattere, uccidere e uccidersi. E a questi perché bisogna saper rispondere, altrimenti la domanda resterà inevasa e il vuoto potrà essere riempito da qualsiasi bufala o teoria estremista. Sapere che gli insegnanti hanno il polso della situazione, tra l'altro, aiuta a rassicurare gli studenti, anche se il terrorismo è uno di quei fenomeni che per definizione non può essere prevenuto. La spiegazione dei professori, dunque, non mette al sicuro, ma aiuta a razionalizzare e a comprendere che anche di fronte a pericoli tanto gravi si può sperare in un'evoluzione positiva degli eventi, che lentamente ridurrà il margine d'azione e la capacità di terrore delle organizzazioni fondamentaliste.

Per risvegliare l'interesse dei ragazzi e spingerli ad affrontare la complessità, può essere utile avvicinarli alla realtà di cui si parla con l'aiuto dello strumento narrativo. Le vite dei protagonisti di un evento storico sono sempre più attraenti dell'evento in sé. D'altronde, anche tra gli adulti le biografie stanno andando sempre più di moda, sia nella letteratura che nel cinema, dove sono diventate un genere a se stante (biopic) in continua ascesa.

Nel caso di eventi più legati all'attualità non è facile individuare i protagonisti che meglio permettono di entrare dentro le vicende attraverso i dettagli delle loro vite. Nella maggior parte dei casi si tratta di persone viventi, che potrebbero avere da ridire sull'utilizzo delle loro vicissitudini per spiegare questioni politiche o sociologiche. Alcuni di loro sono molto attenti alla privacy o addirittura vivono in incognito. Anche di coloro che conducono una vita trasparente non possiamo avere una conoscenza indipendente da pregiudizi, perché - tornando al problema di cui abbiamo parlato all'inizio - le loro vicende non hanno ancora subito un processo di storicizzazione.

### **Raccontare storie, ma vere e ben documentate**

Nel mio caso, per spiegare come funzionano al Qaida e Isis, avrei voluto raccontare la storia di due jihadisti di medio rango, combattenti con incarichi importanti ma non leader supremi come al Baghdadi o al Zawahiri, che proprio in quanto leader sono diversi da tutte le loro reclute e dunque dalla maggior parte degli altri membri dei gruppi armati. Ho iniziato dunque un lavoro di ricerca per individuare due militanti su cui fossero stati scritti articoli dettagliati e di cui si conoscessero la maggior parte dei dati biografici. Per al Qaida ho cominciato ad approfondire la storia di Mokhtar BelMokhtar, algerino cinquantenne che ha fatto la storia del terrorismo in Africa e che guida un'organizzazione affiliata a quella fondata da Bin

Laden. Anche lui, però, è un leader, circondato da un alone mitico e sul quale circolano tante storie e pochi riferimenti fattuali. Per quanto riguarda lo Stato Islamico sono saltata da un combattente all'altro, trovando particolari interessanti su un turco, poi un saudita, poi un giordano. Ma nessuna di queste persone era abbastanza conosciuta da permettermi di raccogliere quei dettagli necessari per raccontare la loro vita, passare in rassegna il funzionamento delle loro organizzazioni, descrivere lo stile di vita dei jihadisti. Ho capito dunque che la strategia migliore era quella di prendere spunto da persone reali per inventare personaggi fittizi. In tal modo potevo essere libera di farli muovere in quel mondo secondo le mie esigenze, di scandire i loro impegni e programmare le loro preoccupazioni nell'ordine in cui avevo intenzione di affrontare i vari argomenti. Nello stesso tempo, prendere ispirazione da persone reali mi consentiva di rendere i personaggi il più possibile verosimili e di far calare il lettore dentro la stessa quotidianità di tanti jihadisti.

Ritengo che l'artificio della fiction sia stato dunque un elemento essenziale per la buona riuscita del mio libro e che potrebbe essere replicato in molti altri casi. Ritengo altrettanto importante che la finzione non debba distaccarsi dalla realtà, ma rappresentarla, evitando di introdurre elementi che non sono propri del contesto reale in cui si muovono i protagonisti delle vicende. È dunque indispensabile affidarsi a fonti autorevoli e certificate, che nel mio caso erano i reportage di giornalisti sulla cui affidabilità non avevo dubbi e le testimonianze da loro raccolte, ma anche alla consulenza di colleghi arabisti che vivono in Medio Oriente e seguono quotidianamente le vicende dei territori dove operano i terroristi.

A mio parere gli strumenti narrativi possono avere la funzione di risvegliare l'interesse dei ragazzi e convincerli ad arrivare in fondo al libro con interesse e non con spirito di sacrificio. Lo scopo di un libro che racconta l'attualità affrontando i temi più scomodi, infatti, è quello di dare gli strumenti ai giovani per interpretare il mondo che li circonda. E, in prospettiva, di creare un'opinione pubblica consapevole che sappia indirizzare i suoi governanti verso scelte capaci di limitare l'uso della violenza e favorire la risoluzione pacifica delle controversie.

### **Cecilia Tosi**

È l'autrice de *Il terrorismo spiegato ai ragazzi* (Imprimatur, Reggio Emilia 2016). Da 12 anni giornalista di politica internazionale, è collaboratrice di «Limes Rivista di Geopolitica» e scrive per varie testate nazionali e internazionali. Ha insegnato Relazioni internazionali all'Università di Bologna e Geopolitica a Parma. Ha un blog sull'Huffington Post e uno di «geopolitica per ragazzi» all'indirizzo [www.dominablog.com](http://www.dominablog.com).

# I cambiamenti nella lingua usata a scuola

**L'evoluzione dell'italiano contemporaneo impone un ripensamento dell'educazione linguistica e della comunicazione a scuola: utile una didattica laboratoriale che introduca lo studio delle microlingue e testi differenziali.**

di Paolo Nitti

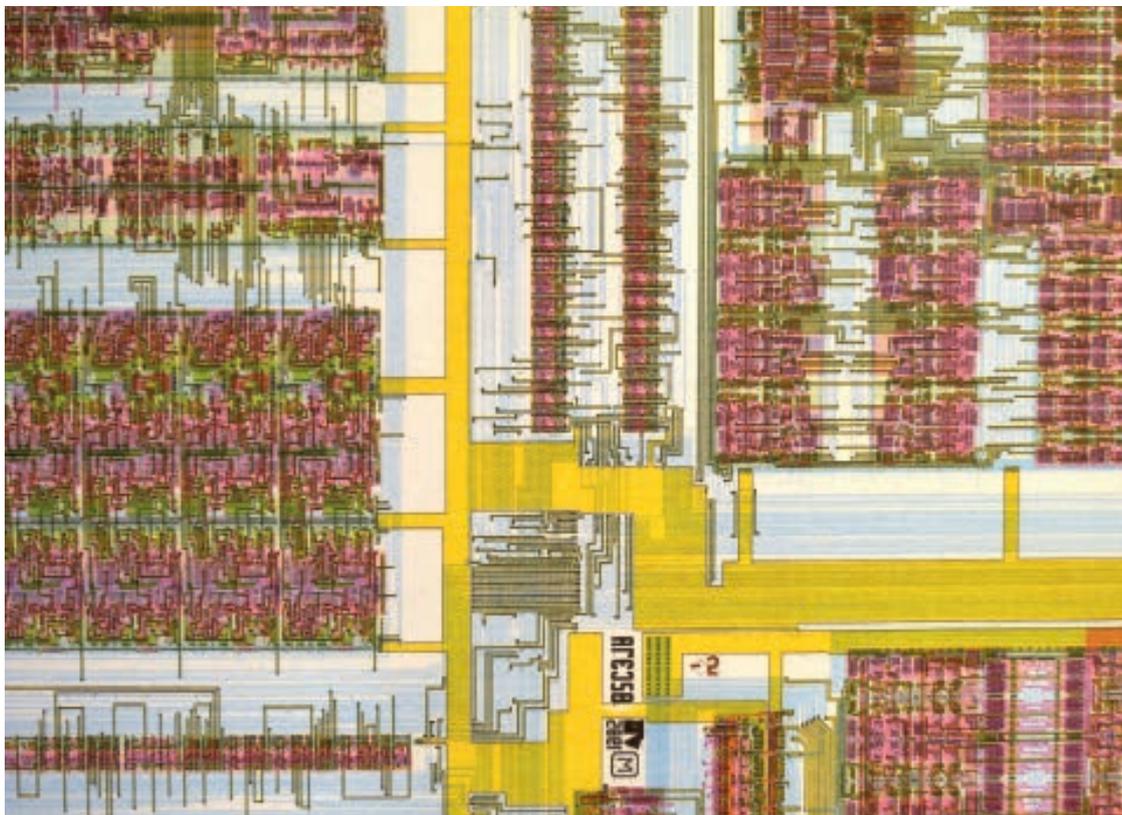
**L'**italiano contemporaneo, utilizzato come lingua madre da parte di milioni di persone, assomiglia sempre di meno alla lingua codificata per secoli all'interno dei manuali di grammatica. Il dibattito accademico sulla cosiddetta "questione della lingua" contemporanea si può sintetizzare in due grandi direttrici: alcuni linguisti ritengono che l'apparato fonologico dell'italiano sia identificabile con quello del fiorentino medievale privato dei tratti marcatamente locali e che l'inventario gram-

maticale sia riscontrabile nella lingua normativa postmanzoniana di matrice otto-novecentesca; altri ritengono che una lingua standard non esista e che ogni parlante assuma come propri alcuni tratti (idioletto) e le varietà sociolinguistiche peculiari del proprio ambito di vita.

Le accademie deputate alla descrizione della lingua e i centri universitari, così come la televisione, la radio e il cinema, hanno rinunciato da parecchi decenni ad assolvere al ruolo di normatori, sia sul piano fonologico<sup>1</sup> sia sugli altri livelli di descrizione della lingua.



→ Synaptics inc., *Diagram for neural net*, 1990, un'opera esposta alla Mount Gallery di West Hollywood nella esposizione *Information art*, 2015.



← Texas Instruments, *Diagram for a microchip*, 1990, Mount Gallery, *Mapping the Information Age*, 2015.

Al di là delle speculazioni sull'esistenza o meno di una lingua standard, si possono riscontrare diversi cambiamenti in atto per quanto concerne l'italiano, che portano molti individui a parlare di un generale impoverimento. Sul piano prettamente linguistico, non esistono elementi per ipotizzare una progressiva deprivazione; piuttosto, si sta mettendo in opera una generale ristrutturazione della lingua che modifica, grazie alle scelte dei parlanti, alcuni tratti sul piano fonologico, morfologico, lessicale e testuale.

### L'italiano neostandard

Il mondo scolastico incarna in maniera esemplare molti dei cambiamenti in atto rispetto al sistema linguistico, perché i giovani rappresentano un bacino privilegiato per la ristrutturazione e l'innovazione dei sistemi (sebbene molti mutamenti non persistano nel tempo e siano presenti per brevi intervalli temporali), e perché la scuola, come istituzione, è deputata all'educazione linguistica per la proposta dei modelli linguistici e per la riflessione sulla lingua.

Molti manuali di grammatica presenti nelle agenzie formative presentano come uniche e vere le regole prescrittive delle varietà più formali dello scritto, abolendo tratti ritenuti normali e frequenti delle varietà del parlato (basti pensare alle frasi "ce l'hai le chiavi?" o "che ne dici di andare in palestra?", dove i pronomi *ci* e *ne*, secondo il parere di molte grammatiche, sarebbero aboliti).

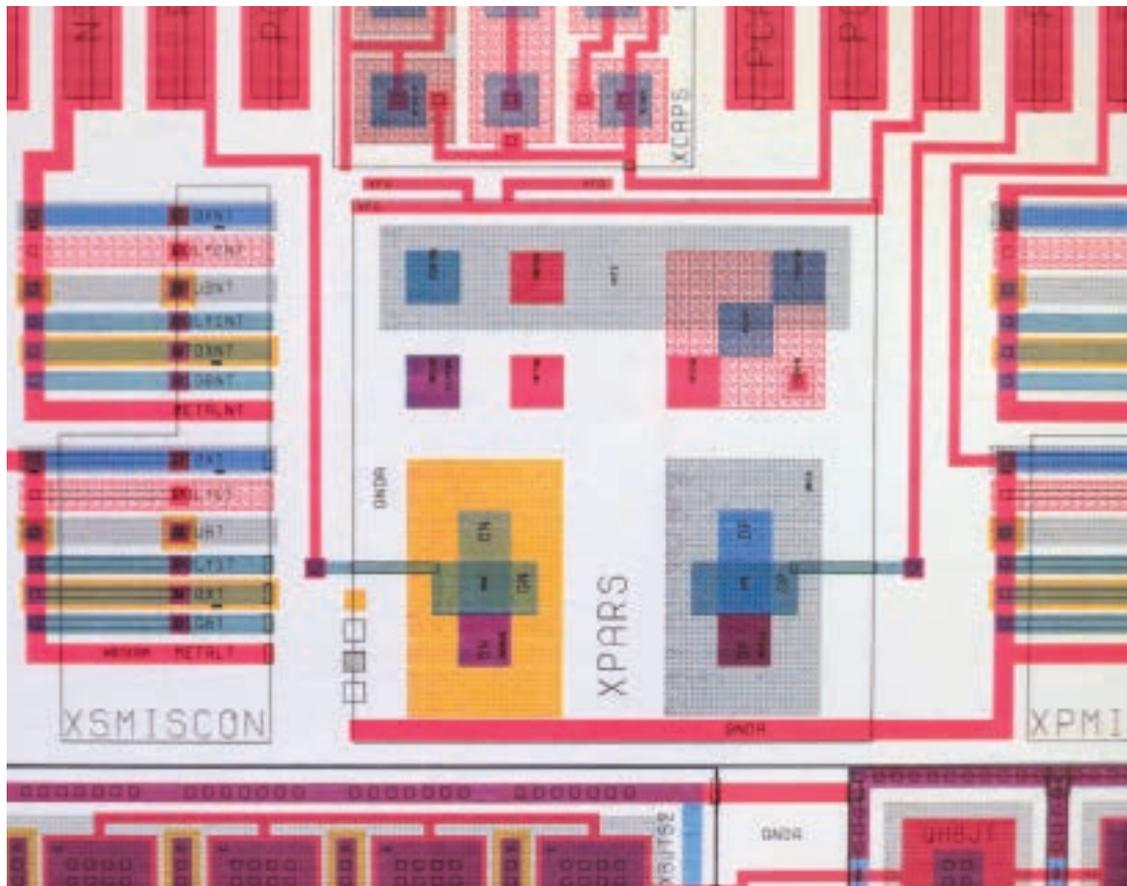
Il modello di lingua da assumere e la maniera di trattare gli errori costituiscono elementi cruciali di riflessione per l'insegnante di lingua; l'errore, come è giusto presupporre, è strettamente vincolato al «modello linguistico prescelto. La scuola dovrebbe assumere un ruolo rilevante non tanto per la prescrizione normativa quanto per la riflessione sulla lingua, che rientra a pieno titolo all'interno della più ampia educazione linguistica. Piuttosto che interrogarsi sui divieti rispetto a una lingua standard, che non è neppure detto che esista, occorrerebbe presentare la lingua in tutta la sua vitalità, ragionando sui cambiamenti in atto e sulle particolarità delle varietà sociolinguistiche da utilizzare a seconda dei diversi contesti comunicativi», non assegnando alla varietà letteraria<sup>2</sup> il ruolo di primato come modello, perché si proporrebbe una versione del tutto anacronistica della lingua.

In particolare, bisognerebbe analizzare in classe alcuni fenomeni in atto rispetto a una varietà particolare di italiano: il neostandard.

Il Professore di Glottologia Lorenzetti, dell'Università degli Studi della Tuscia, ha elaborato una casistica delle denominazioni ragionate per chiarire l'etichetta neostandard<sup>3</sup>:

- neostandard, perché la varietà costituirebbe la base per un nuovo futuro normativo, come è testimoniato dalle aperture di molte grammatiche, *in primis* quelle pensate per studenti stranieri;
- comune, perché è la varietà più utilizzata secondo il profilo statistico;

→ Un'opera senza autore e senza titolo, esposta alla mostra *Mapping the Information Age*, Mount Gallery, West Hollywood, 2015.



- dell'uso medio, perché non riguarda piani alti o bassi in diafasia, per quanto concerne il registro;
  - tendenziale, perché è costituito da tratti non ancora cristallizzati, dinamici;
  - senza aggettivi, perché priva di discrepanze troppo marcate dalle tendenze secolari dell'italiano e delle altre lingue romanze.
- Alcuni tratti caratteristici del neostandard, assenti per quanto concerne l'assetto normativo proposto dai manuali di lingua, ma ben presenti e conosciuti anche in riferimento a varietà linguistiche passate, presenti nella letteratura, si possono così riassumere:
- uso dell'accusativo preposizionale (a me questo discorso non mi convince);
  - ridondanza pronominale (io dico che tu hai torto);
  - ripetizione del pronome in forma tonica e atona (a me questo caffè non mi è piaciuto)\*;
  - uso della dislocazione a sinistra (il pane lo prendo io);
  - uso della dislocazione a sinistra (lo prendo io il pane?);
  - frasi scisse (sei tu che devi telefonarle);
  - frasi con tema sospeso (Chiara, non le parlo da mesi);
  - uso ridondante del *ne* (di questo ne parliamo domani);
  - sovraestensione dell'imperfetto indicativo per la protasi e l'apodosi del periodo ipotetico (se venivi a cena, ti facevo la pizza);
  - sovraestensione dell'imperfetto indicativo per la forma di cortesia (volevo un chilo di mele);
  - sovraestensione dell'imperfetto indicativo per indicare futuro di azioni passate (sapevo che veniva anche lei);
  - uso del verbo essere presentativo in una frase già costruita intorno al soggetto (c'è Luca che chiede di te);
  - uso del presente pro futuro (domani andiamo al mare?);
  - adozione del *che* indeclinato (il giorno che ti ho chiamato ero a casa);
  - adozione del *che* polivalente (vieni che è tardi!);
  - uso del presente indicativo al posto del congiuntivo per le interrogative indirette (non ti chiedo cosa vuoi fare) e con i verbi di opinione (penso che va bene);
  - accettazione nello scritto di formule tipiche del parlato dialogico (non me ne frega un tubo! / Sono tutte balle!);
  - frammentarietà delle frasi e dei sintagmi accentuata dall'uso dei segnali discorsivi (diciamo, sì, bene, ecco, per esempio, cioè, guarda, ascolta, senti);
  - uso più frequente della paratassi in luogo dell'ipotassi (ho studiato e fuori pioveva);
  - uso frequente di subordinate implicite (volendo, possiamo andarci domani);
  - cambiamenti di pianificazione nello scritto

(cioè Luca il telefono l'ho chiamato ieri);

- ridondanza con valore enfatico nell'aggettivazione e nell'uso dei pronomi (non ci deve c'entrare nulla / Luigi è un gran bel tipo);
- uso di parole "tuttofare" dal senso generico (roba, cosa, fare);
- uso frequente di onomatopee anche forestiere probabilmente filtrate dalla lingua televisiva (burp, sbang);
- ricorso abbondante ai diminutivi (pensierino, attimino);

Sul piano scolastico docenti e studenti incarnano i tratti neostandard, ma tendono a esserne diffidenti quando il parlato e lo scritto sono ufficiali (temi, analisi del testo, lettere, interrogazioni ed esposizioni); gli eventi comunicativi ordinari - le lezioni, le spiegazioni, gli approfondimenti e le interazioni routinarie - seguono i tratti neostandard, mentre quelli ufficiali aderiscono maggiormente alle prassi definite storicamente.

Si assiste anche a un sostanziale ripensamento del registro in termini di rapporti interpersonali: molti studenti sono incerti rispetto alle concordanze che il registro impone quando si dà del lei, e, sebbene mantengano le distanze sul piano pronominale, tendono a non farlo su quello verbale (Lei non può interrogarmi domani? Dai!).

Se alcuni anni fa i principali errori a scuola scaturivano dalla commistione di forme dialettali all'interno dell'italiano (praticato in molti casi come lingua seconda o straniera), oggi si assiste a un passaggio di varietà popolari, regionali e del parlato all'interno dello scritto e del parlato ufficiale.

## Lavorare sulle microlingue

Resta a questo punto da domandarsi quale sia la maniera più opportuna di sviluppare la compe-

tenza linguistica e di educare all'uso della lingua all'interno delle scuole. Le lezioni di italiano e di lingua straniera dovrebbero trasformarsi in laboratori e si dovrebbero prendere in esame aspetti linguistici diversificati secondo piani di analisi differenti: si potrebbe prendere in considerazione un percorso di scoperta della grammatica valenziale, assegnando a ogni verbo il ruolo di dramma e valutando diversi argomenti e complementatori atti a saturarne le valenze; oppure lavorare sull'arricchimento del lessico, illustrandone i meccanismi di derivazione, di inclusione, di collocazione, di connotazione, di salienza informativa, le relazioni di antonimia e sinonimia e altri fattori che possono portare gli studenti a un uso maggiormente consapevole della lingua.

Lavorare sulle microlingue - le lingue speciali, sottocodici per comunicare limitatamente in merito ad alcune aree tecnico-professionali - costituisce un mezzo potente di arricchimento della proprietà di linguaggio, anche in vista del futuro lavorativo e accademico dei corsisti; spesso si pratica microlingua in classe solamente al momento delle interrogazioni, quando gli studenti sono sanzionati per usi ambigui e scorretti, senza che precedentemente si sia lavorato su questi aspetti, dati per scontati.

I testi rappresentano certamente il perno delle lezioni di lingua, dato che si comunica per testi e non per parole o per frasi; occorrerebbe proporre agli studenti testi diversificati in base alla tipologia, non rinunciando ad affiancare ai ben praticati testi poetici, narrativi e argomentativi, quelli regolativi, descrittivi e forme ibride come fumetti e canzoni, dal momento che nel corso della vita è più probabile trovarsi a dover comprendere le istruzioni per montare un mobile che a scrivere una poesia.

### NOTE

1. Si osservi come l'ortografia, la pronuncia corretta, non rientra più tra gli obiettivi mirati delle istituzioni menzionate.
2. Sarebbe più opportuno indicare *varietà letterarie*, considerando i fenomeni diacronici di variazione della lingua.
3. Cfr. Lorenzetti 2013:28.
4. Si noti come l'italiano, a tal proposito, estenda una possibilità che è già normalizzata in altre lingue romanze come lo spagnolo.

## Approfondire



- G. Berruto, *Prima lezione di sociolinguistica*, Editori Laterza, Roma-Bari 2004.
- M. G. Lo Duca, *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Carocci Editore, Roma 2014.
- L. Lorenzetti, *L'italiano contemporaneo*, Carocci Editore, Roma 2013.
- M. Santipolo, *L'italiano*, UTET Università, Novara 2006.
- A. Sobrero, *Introduzione all'italiano contemporaneo*, Editori Laterza, Roma-Bari 1993.

### Paolo Nitti

si occupa di linguistica acquisizionale e di glottodidattica, specializzandosi nei modelli di acquisizione delle lingue e dei sistemi di scrittura. Insegna linguistica presso l'Università degli Studi di Verona e in altri atenei italiani.

# Cinque

# poesie

# di

# Fabio

# Pusterla

**La scuola,  
scrive Pusterla  
nel suo libro  
Una goccia  
di splendore,  
non può e  
non deve  
essere data  
per scontata,  
altrimenti potrebbe  
morire d'inedia.  
Il fuoco del  
dibattito  
deve essere  
mantenuto acceso,  
affinché la cenere  
delle idee rimanga  
sempre calda.**

DI TUTTO TUTTO E CIAO

*per Giampaolo Cereghetti  
e qualche altro compagno*

Si fiutava il rifiuto prima ancora di vederlo  
senza coscienza il no saliva dai giorni, dalla pelle,  
dalle braci di qualche camino o fumo di stoppie.

Erano sassi scagliati lontano, prime file occupate  
d'anime sempre bennate, cari saluti al dottore  
al farmacista all'ingegnere, e tu bifolco  
qui cosa fai vai almeno in fondo e cerca di  
capire quel che puoi, lavati le mani, taci.  
Più tardi: un progetto di mai più. Che mai più  
quella cosa, quel posto degradante,  
l'altalena di falsi sorrisi e sberle doppie  
o triple, pasticche di fluoro annegate nel calamaio,  
odore di colla e silenzi  
già incisi nel legno di qualche vecchio banco  
o traversine della ferrovia, dogane.

*Ūipiamech! Ūipiamech!*

E un sogno, anche. Di un luogo diverso,  
d'apertura e riscatto, uguaglianza; un controcanto  
di coraggio e sapere, per tutti. Indipendentemente da:  
per tutti, e tra i tutti, prima, per gli ultimi. Senza medie  
cianògene, aritmetiche o anagrafiche: la pura  
responsabilità dello sguardo  
fermo, che prova a cogliere qualcosa,  
rischia e incoraggia, non giudica.  
Avvia.

Ah, gli amici persi per strada,  
l'impiccato il caduto lo stremato dal viaggio,  
gli amici che capivano al volo, senza parlare,  
quel sogno. Che si alzavano in volo nel mondo,  
quasi ogni giorno, guidando. E adesso, dici, rimane  
poco? O siamo noi dei *rimasti*? Un inganno? Chissà.  
Ma nella tasca o nell'armadio, negli anfratti  
degli anni, a riemergere imprevisto ci sarà  
qualche immagine o traccia, dei nomi, un elenco  
di mondi e di volti, mille e mille studenti passati  
di qui, e magari un biglietto, uno solo: «Di tutto,  
grazie, signor maestro. Di tutto tutto e ciao».  
Un elenco, sì. Una mappa di voli.  
Non uno stato d'anime, piuttosto  
un registro di menti in cammino, una gioiosa  
somma di possibilità.

*(Zaranspe lamomiachia, roca comia)*

#### A UN LICEALE ANNOIATO: TERZINE

Se non succede nulla, e grigio cenere  
corre il fiume dei comodi giorni: pizzicati  
una coscia o una guancia, fatti del male, osserva.  
Se il decimo maiale  
rimane senza cibo e prova invano  
ad accostarsi al truogolo dei nove, e lì protervo  
lo accoglie a morsi il branco, e quasi stritola, tu ascolta  
bene il grugnito animale della storia  
umana ed inumana che di fame s'innerva.  
Se nella folla un volto senza volto  
chiede un aiuto assurdo, incomprensibile  
e insiste troppo, ed insistendo snerva,  
in memoria conserva  
le sue miti parole di scandalo:  
tu leggi, io invece no. Io sono un servo.  
Se non succede nulla, e grigio cenere  
corre il fiume dei comodi giorni: disingannati,  
altri battono strade più impervie.

#### ANGELA PIANGE PERCHÉ NON SA PARLARE

Angela piange perché non sa parlare,  
perché non sa nessuna lingua e si sente muta,  
intuisce che una catena stringe il suo silenzio  
a un'esplosione di volti, il suo balbettio  
a un passato che appena conosce, tormento privato  
che non si può neanche raccontare  
tanto è comune, e sordo. Eppure parla,  
eppure sa di non saper parlare.  
Per questo scoppia in lacrime, nell'ora  
di biologia, davanti alla lavagna.



## SCUOLA PER RICCHI

Sono berline sportive e neri suv  
che varcano gli alti cancelli e di là scaricano  
i poveri figli dei ricchi alla scuola privata.  
Ne avrà cura tutoria dietro le reti e le insegne  
la scuola fino a sera, e torneranno  
al crepuscolo i genitori e la loro flottiglia  
tenacemente giustificata lungo il giorno,  
cromatura per cromatura, investimento  
su investimento in assenza di impicci.  
I figli, nelle pause,  
corrono fuori a fumare nervosi a gridare qualcosa  
o restano silenziosi contro un muro.  
Non bisticciano quasi mai, non manifestano  
pena o interessi particolari per gli effetti e le cause.  
Si allenano a diventare come i padri come le madri.

La poesia *Di tutto tutto e ciao* è tratta da un volumetto fuori commercio intitolato: *Roca comia. Versi per Giampaolo* (Alla Chiara Fonte, Lugano, 2016), dedicato a un collega insegnante in occasione del suo pensionamento.  
Per capire alcuni punti del testo, bisogna sapere che in Ticino, e in particolare nel Mendrisiotto (il Ticino più meridionale), esisteva una volta un linguaggio segreto chiamato “larpaiudre” (“parlà indré”) che rovesciava l’ordine delle sillabe di ogni parola. Così “Roca comia” vuol dire “caro amico”; “Ûipiamech” significa “che mai più”; e il verso finale letto al contrario dà: “Chiamiamola speranza, caro amico...”.  
Le poesie *Per una insegnante cattiva* e *Scuola per ricchi* sono state pubblicate nella raccolta *Argéman* (Marcos y Marcos, 2014).  
*A un liceale annoiato* è stata pubblicata per la prima volta in *Folla sommersa* (Marcos y Marcos, 2004), *Angela piange perché non sa parlare* in *Pietra sangue* (Marcos y Marcos, 1999).

## PER UNA INSEGNANTE CATTIVA

Le buone, le scientifiche  
ragioni? Come sempre  
le avrai, tu rigorosa  
sempreverde serpeverde che assicuri  
il bene dei ragazzi e dei futuri  
calcolatori integerrimi, pronti a farsi  
complici di una cosa ottimamente  
prevista progettata senza un’ombra  
di vaga, dispersiva umanità.  
Le buone, le scientifiche ragioni  
oggettivate sempre e come sempre  
naturalmente incolpevoli. Alla sgraziata  
fanciulla che singhiozza e perde muco  
e trema contro un muro e picchia i pugni,  
a quegli sguardi muti  
chini come su un gorgo, che ti dicono  
quanto male tu faccia e rappresenti,  
agli umili e ai perdenti  
auguri sorridendo *buona estate*.

Troppo onesti,  
troppo *davvero* buoni,  
questi ragazzi che hanno disimparato  
a contrapporsi.

---

### Fabio Pusterla

insegnante e scrittore ticinese, è uno dei maggiori poeti contemporanei. Le sue poesie sono pubblicate dall’editore Marcos y Marcos. Nel 2009 per l’editore Einaudi è uscita un’antologia del periodo 1985-2008, intitolata *Terre emerse*. Ha scritto tra l’altro *Una goccia di splendore. Riflessioni sulla scuola* (Casagrande, 2008).

# I QUADERNI

*I Quaderni della Ricerca sono agili monografie pensate come contributo autorevole al dibattito culturale e pedagogico italiano.*



I Quaderni della Ricerca sono online  
[www.laricerca.loescher.it/quaderni.html](http://www.laricerca.loescher.it/quaderni.html)

Per le copie cartacee  
rivolgersi in libreria  
o presso l'agente di zona  
[www.loescher.it/agenzie](http://www.loescher.it/agenzie)

# Stato, mercato e libertà editoriale

**Molto più che in Italia, in tutto il mondo i libri di testo sono influenzati da pressioni politiche e dai meccanismi di mercato.**

di Francesca Nicola

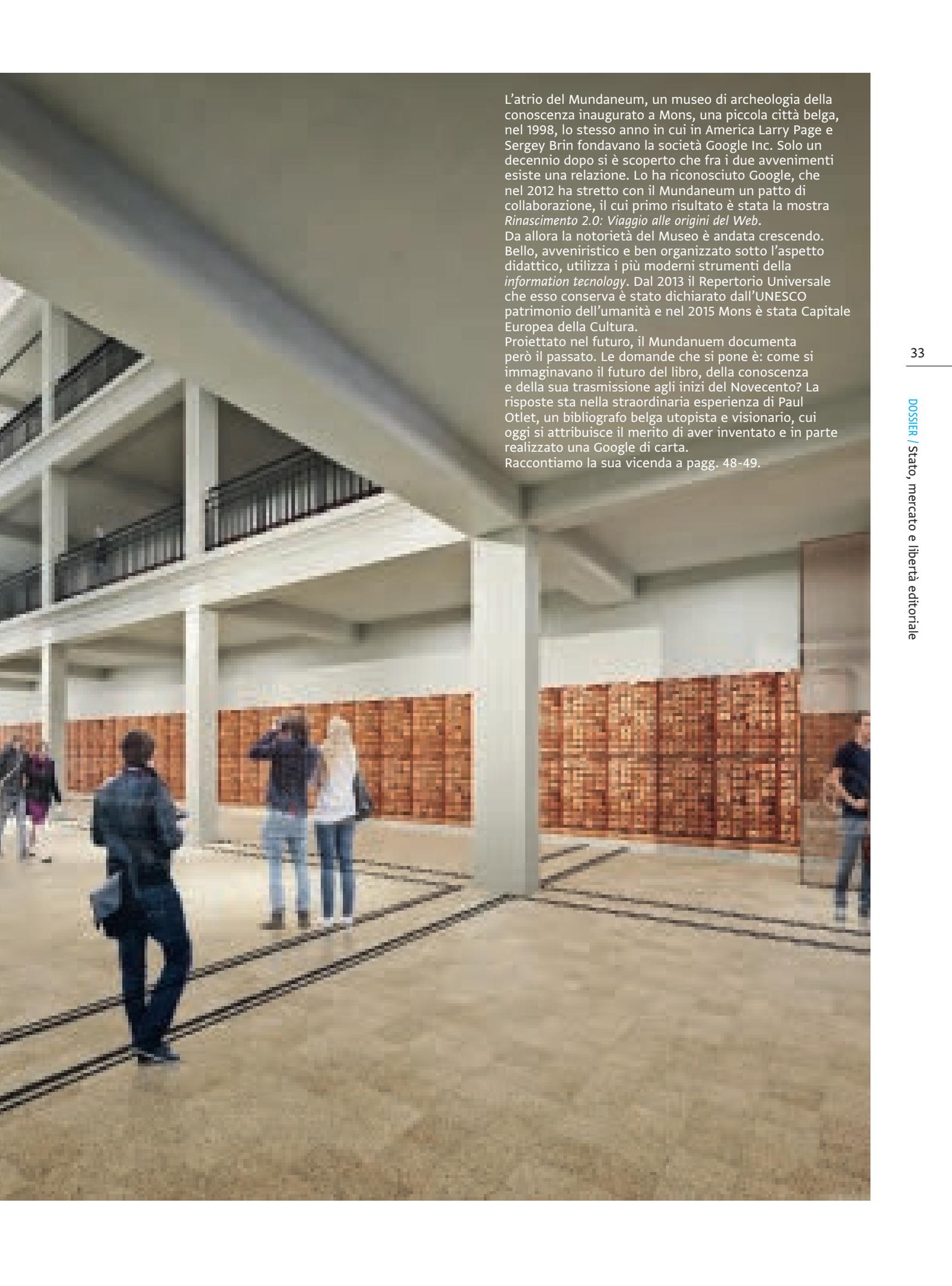
**P**aragonando il sistema scolastico italiano con quello di altri Paesi, che è poi la *mission* di questi Dossier, abbiamo spesso dovuto constatare la nostra arretratezza. È bello quindi, in questo numero, dover ribaltare la prospettiva.

Se cerchiamo di immaginare il libro del futuro come uno strumento adeguato per preparare gli studenti ad affrontare il modo consapevole e critico le sfide poste dal presente, come il drammatico problema del terrorismo e il multiculturalismo, allora abbiamo ben poco da imparare dall'estero. Questo, almeno, è ciò che risulta da una ricerca sull'effettivo grado di libertà critica con cui gli editori confezionano i testi e gli insegnanti li comprano.

Lasciamo pure da parte i "testi unici di Stato" ancora presenti in Oriente. Il confronto con Paesi come Cina, Giappone e Corea è inficiato da una differenza culturale di fondo, tanto profonda da determinare un diverso orientamento didattico persino in discipline forti come la matematica (vedi articolo di Park Kyungmee e Frederick Leung Koon). La cosa notevole è che anche in Paesi democratici dell'Occidente troviamo restrizioni alla libertà critica di editori e insegnanti inimmaginabili in Italia, in cui sarebbero giustamente additate come un limite al principio della libertà di insegnamento.

Il caso più eclatante, esaminato nell'articolo di Gail Collins, è offerto dagli Stati Uniti, nei quali sia una complicata struttura del mercato editoriale a livello nazionale sia la presenza in molti Stati di





L'atrio del Mundaneum, un museo di archeologia della conoscenza inaugurato a Mons, una piccola città belga, nel 1998, lo stesso anno in cui in America Larry Page e Sergey Brin fondavano la società Google Inc. Solo un decennio dopo si è scoperto che fra i due avvenimenti esiste una relazione. Lo ha riconosciuto Google, che nel 2012 ha stretto con il Mundaneum un patto di collaborazione, il cui primo risultato è stata la mostra *Rinascimento 2.0: Viaggio alle origini del Web*.

Da allora la notorietà del Museo è andata crescendo. Bello, avveniristico e ben organizzato sotto l'aspetto didattico, utilizza i più moderni strumenti della *information technology*. Dal 2013 il Repertorio Universale che esso conserva è stato dichiarato dall'UNESCO patrimonio dell'umanità e nel 2015 Mons è stata Capitale Europea della Cultura.

Proiettato nel futuro, il Mundaneum documenta però il passato. Le domande che si pone è: come si immaginavano il futuro del libro, della conoscenza e della sua trasmissione agli inizi del Novecento? La risposta sta nella straordinaria esperienza di Paul Otlet, un bibliografo belga utopista e visionario, cui oggi si attribuisce il merito di aver inventato e in parte realizzato una Google di carta.

Raccontiamo la sua vicenda a pagg. 48-49.



↑ Una veduta del Mundaneum.

comitati deputati al controllo contenutistico dei libri di testo contribuiscono a fare di questi ultimi un terreno di scontro fra gruppi di pressione progressisti e conservatori, quasi sempre con la vittoria dei secondi. Gli editori scolastici americani sono costretti a scegliere le immagini in modo da essere in regola con le quote prescritte per le donne e le minoranze, devono far fronte alle lettere di protesta e alle denunce dei gruppi fondamentalisti, in particolare cristiani, e soprattutto sono di fatto costretti a osservare le regole imposte dal potente e ultraconservatore Comitato Scolastico del Texas.

Il risultato di queste pressioni divergenti sono testi anodini, indebitamente complicati, ambigui e oscuri nel contenuto, afferma Collins. Certamente sono reticenti rispetto all'attualità, come dimostra l'articolo di Tamar Lewin, in cui si esamina la ricezione scolastica dell'11 settembre.

Anche se con esiti meno paradossali che in America, l'articolo di Joanna Le Métais mostra che in altri Paesi democratici, come Francia, Svizzera e Germania, ai governi spettano poteri di controllo e di intervento sui manuali inesistenti in Italia. Vi sono agenzie o comitati dai

quali dipende l'autorizzazione all'adozione nelle scuole e che intervengono sui contenuti ben più di quanto faccia lo Stato italiano, che si limita a indicare gli "argomenti irrinunciabili" delle specifiche discipline, elenchi generici di temi tanto fondamentali che probabilmente sarebbero comunque affrontati dagli autori anche in assenza di indicazioni specifiche.

### Le modalità di acquisto

— Anche le modalità di acquisto influiscono sulla libertà del mercato e quindi sulla presenza di un'offerta varia e differenziata, come documenta l'articolo di Joanna Le Métais.

Se la decisione d'acquisto spetta al singolo docente, come in Italia, le piccole case editrici non sono penalizzate e possono sfidare quelle dominanti con proposte innovative. Ma se lo Stato cerca in vario modo di favorire gli acquisti collettivi dei testi in modo da abbassarne i costi, come accade in Francia in cui i manuali sono a spese dello Stato e acquistati dai presidi, allora le edizioni tradizionali e consolidate risultano più favorite delle proposte innovative.

In altre parole, in questo campo non vi è un mercato completamente libero.

### L'eccezione del caso italiano

— Il nostro si caratterizza anche per essere uno dei pochi Paesi al mondo in cui i testi scolastici sono a carico dei singoli genitori anche nella fascia dell'obbligo (vedi tabella a pag. 47).

È un aspetto poco invidiabile, ma non è qui in discussione. E fa comunque parte di un sistema che forse più di ogni altro Paese al mondo applica con estremo rigore il principio della libertà didattica del docente, che si traduce nel suo diritto a scegliere ogni anno un manuale di suo personale gradimento all'interno di un'ampia offerta di mercato su cui lo Stato di fatto rinuncia a ogni controllo contenutistico, metodologico o didattico.

Questa insistenza sulla libertà del singolo docente sarà pure un lascito della tradizione pedagogica gentiliana, tanto esecrata quanto mai abbandonata nella scuola italiana. Di fatto oggi si traduce nella possibilità di uno sperimentismo editoriale e didattico che rimane un'indispensabile premessa per affrontare le sfide del presente e del futuro.

### Francesca Nicola

è dottore di ricerca in Antropologia presso l'Università Bicocca.

# L'11 settembre nei testi di storia

**Cosa imparano gli alunni di tutto il mondo sull'attentato alle Torri Gemelle e sulle sue conseguenze? Un'inchiesta del "The New York Times" dimostra che in ogni Paese i testi propongono narrazioni differenti, ma anche che tutti tendono alla reticenza.**

di Tamar Lewin

**I**n Pakistan i libri di testo approvati dal Ministero dell'Educazione Pubblica fanno ben poco riferimento all'evento. Solo in un caso si dice che gli attacchi sono opera di «terroristi non identificati», mentre il resto dei manuali non descrive per nulla gli attacchi, limitandosi a sottolineare che dopo l'11 settembre il Pakistan ha sostenuto la campagna anti-terrorismo degli Stati Uniti.

A Hong Kong il Ministero dell'Educazione Pubblica suggerisce che i libri di testo mettano in scena «giochi di ruolo» che aiutino gli studenti a porsi nei panni di volta in volta dei dittatori, dei lavoratori del World Trade Center, dei bambini afgani, degli agenti di polizia di New York o dei cittadini islamici dei Paesi musulmani.

In India i libri di testo descrivono la risposta americana agli attacchi come una sorta di «giustizialismo da cowboy» che non ha fatto ricorso alla diplomazia. In Indonesia e Israele, invece, l'11 settembre non ha alcun posto nei programmi scolastici formali.

Come spiegare queste diversità? «Ci sono così tanti temi

diversi, così tante cose di cui si può parlare rispetto a questo evento, che i vari Paesi hanno creato narrazioni specifiche che tendono a sposare i loro bisogni», ha detto Elizabeth D. Herman, una studiosa di scienze politiche di Berkeley (California), specializzata nell'indagare come la politica influenzi l'insegnamento della storia nei libri di testo di Pakistan, India e di altre dodici nazioni.

In molti manuali dell'Europa occidentale, sostiene la ricercatrice, «l'11 settembre è utilizzato come evento-chiave da cui partire per parlare di fondamentalismo islamico» o di «terrorismo islamico». Ma i Paesi che vedono crescere la loro importanza geopolitica, come il Brasile, la Cina e l'India, sono più inclini a usare l'attacco alle Torri Gemelle per criticare gli Stati Uniti e il loro predominio nelle questioni politiche mondiali. Herman cita, ad esempio, *Contemporary World Politics*, un libro di testo indiano del 2007 in cui viene scritto che dopo gli attacchi «le forze americane hanno eseguito arresti in tutto il mondo, spesso senza che i rispettivi governi lo sapessero, trasportando i prigionieri in carceri segrete».

## La "morale" dei terroristi

—  
Al contrario degli Stati Uniti, molte nazioni usano gli attacchi dell'11 settembre per evidenziare uno scenario diverso: un ordine mondiale in cui nessuna singola potenza è dominante.

In Francia, un manuale per i licei approvato dal governo ha definito gli attacchi «un atto terroristico che ha inaugurato una nuova era nelle relazioni internazionali, segnata dall'abbandono definitivo della fede nella capacità di un singolo Stato, per quanto potente, di assicurare la stabilità e l'ordine globale in un ambiente internazionale in profonda trasformazione».

In Corea del Sud, il libro di testo di Kyohak Publishing ritrae gli attacchi come un esempio dello «scontro di civiltà» descritta dal politologo Samuel P. Huntington: riferendosi alle reazioni emotive seguite al fatto, ha descritto l'Europa occidentale immersa in uno stato di «shock e rabbia» e la Palestina «in festa», con «la gente che balla per strada e festeggia». Prosegue aggiungendo che «alcune persone hanno chiesto di punire» il terrorismo che ha ucciso persone innocenti, mentre altri Stati credono che non sia sempre un

male. Chiedendosi se in un certo senso non possiamo chiamare terroristi anche i militanti nazionalisti, «questi Stati pensano che vi sia una logica morale anche nel terrorismo».

Un libro di testo cinese pubblicato dal Beijing Normal University Publishing Group ci informa che dopo che i «terroristi internazionali» hanno causato più di 3000 morti e più di 10 mi-

**“ Qualunque comitato ha la facoltà di fare pressione affinché anche una sola parola debba essere esclusa. ”**

liardi di dollari di perdite economiche, gli Stati Uniti hanno iniziato la guerra in Afghanistan «rovesciando il regime talebano nel nome della lotta contro il terrorismo. Nel 2003, senza l'autorizzazione delle Nazioni Unite, hanno iniziato la guerra in Iraq e hanno rovesciato il regime di Saddam Hussein». Stabilire «un mondo multipolare», conclude il manuale, sarà un processo molto lento.

### L'attentato nei testi USA

La maggior parte dei libri di testo americani nei primi anni del 2000, subito dopo l'attentato, descrivevano gli attacchi esclusivamente come un'occasione per mostrare patriottismo ed eroismo. Molti usavano l'immagine dei tre vigili del fuoco che sollevano una bandiera tra le macerie di Ground Zero, affiancata dalla celebre fotografia scattata dal fotografo Joe Rosenthal durante la battaglia di Iwo Jima, che ritrae sei soldati mentre issano la bandiera degli Stati Uniti d'America sulla vetta del monte Suribachi.

Analizzando i manuali oggi, ossia dieci anni dopo, osserviamo alcuni cambiamenti importanti. In genere ricorrono alle immagini dell'aereo che sbatte contro le Torri Gemelle, provocando l'enorme di palla di fuoco che siamo tristemente abituati

a riconoscere, o del panico nelle strade di New York, con le persone che fuggono dalla nube di polvere sollevata dal collasso delle torri.

Diana E. Hess, professoressa della Università del Wisconsin, ha analizzato nove libri di testo delle scuole superiori americane utilizzati nel loro complesso da quasi la metà degli studenti del Paese. Ha concluso che, a dispetto dei titoli drammatici («complotto orrendo» o «crimine contro l'umanità»), nel descrivere gli attacchi i manuali forniscono poche informazioni su ciò che è realmente accaduto. La maggior parte non offre informazioni nemmeno sul numero dei morti o sulla responsabilità degli attacchi. E i pochi che danno queste informazioni, non delineano il contesto in modo sufficiente a renderle comprensibili.

È il caso di *America: Pathways to the Present*, un manuale del 2005 in cui lo studente apprende che il «primo sospettato per gli attacchi è stato Osama bin Laden», il quale viene però descritto semplicemente come «un ricco saudita dissidente» cui era stato concesso asilo in Afghanistan dai talebani, «un gruppo politico che vuole stabilire uno Stato islamico integralista vietando cose come la televisione e la musica». Leggendo questi manuali, conclude la professoressa Hess, «è difficile dare un senso al perché gli attentati siano avvenuti. C'è un grande vuoto nella narrazione dell'11 settembre».

### La reticenza editoriale

La quantità di informazioni specifiche su questo fatto storico, invece che aumentare, sembra restringersi con il passare degli anni, almeno nei pochi libri che hanno avuto più di un'edizione dopo l'11 settembre. Se l'edizione del 2005 di *The Americans*, un manuale di storia, faceva riferimento alla morte dei lavoratori all'interno delle due torri, dei 300 pompieri e dei 40 agenti di

polizia, l'edizione del 2010 si limita a condensare il tutto attraverso questo passaggio: «circa 3000 persone sono state uccise negli attacchi, i più distruttivi atti di terrorismo della storia moderna».

Il *Magruder's American Government*, un manuale di educazione civica del 2005, descrive la decisione di invadere l'Iraq in questi termini: «nel 2002, il Congresso accettò che il Presidente Bush adottasse tutte le misure necessarie e opportune per eliminare la minaccia rappresentata da Saddam Hussein e la sua dittatura irachena. Si credette infatti che quel regime avesse accumulato enormi riserve di armi chimiche e biologiche e che stesse cercando di diventare una potenza nucleare, una violazione dell'accordo di cessate il fuoco della Guerra del Golfo». Significativamente, però, l'edizione del 2010 ha eliminato ogni riferimento alle armi di distruzione di massa.

La professoressa Hess sostiene che, sebbene controverse questioni di politica pubblica - come le libertà civili e la decisione di entrare in guerra contro l'Iraq - dovrebbero essere incluse nei libri di testo, la loro assenza non è tuttavia sorprendente. «Gli editori e gli autori cercano di evitare le polemiche, per quanto è loro possibile. Sanno che qualunque comitato ha la facoltà di fare pressione affinché un passaggio, una sezione o anche solo una parola del testo non debbano essere inclusi nel manuale».

Tratto da: T. Lewin, *The Lessons*, «The New York Times» 8 settembre 2011.

Traduzione di Francesca Nicola.

### Tamar Lewin

è una giornalista americana. Per anni si è occupata di economia e di scuola per il «The New York Times».

# I manuali americani fra ideologia e mercato

Il mercato dei testi scolastici americani è da sempre condizionato, anche nei contenuti, dalle scelte spesso reazionarie operate in Texas.

di Gail Collins

**N**egli Stati Uniti il processo di selezione dei libri di testo è estremamente variabile. In trenta Stati, chiamati Open Territory States, essi sono liberamente scelti da ciascun distretto e da ogni singola scuola. Negli altri, invece, tutti i distretti e i consigli scolastici adottano gli stessi manuali, scegliendoli da un elenco approvato dalle autorità.

È il caso del Texas, dove lo State Board of Education, ossia il Consiglio Scolastico che governa autonomamente la

scuola pubblica primaria e secondaria, si occupa di fissare gli standard curriculari e di approvare i materiali didattici, inclusi i manuali. Composto da quindici rappresentanti dei cittadini, questo Consiglio è un organismo elettivo, ma alla sua elezione partecipano in genere poche persone. Tende quindi a essere composto da militanti ideologicizzati, sostenuti e spesso finanziati da gruppi conservatori.

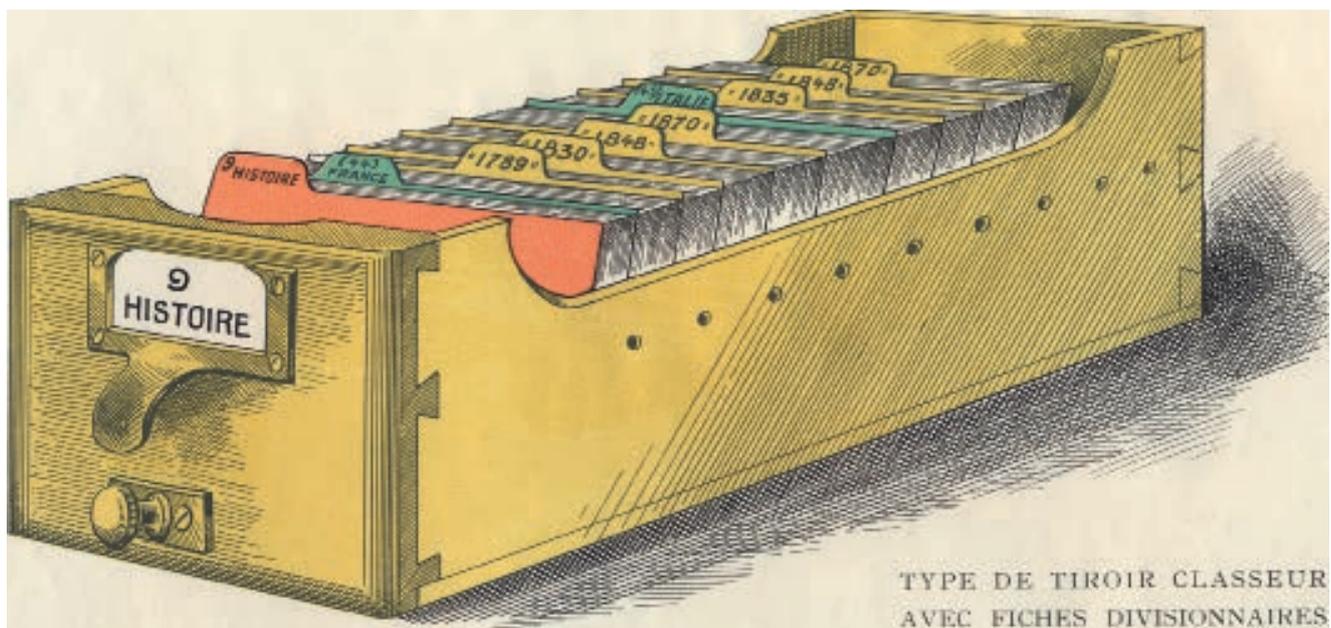
Il vantaggio elettorale tende così ad andare ai candidati con gruppi di sostenitori militanti, in particolare quelli appoggiati e finanziati da ricchi sostenitori.

## Riscrivere la scienza

— Nel 2009 la notizia che il Consiglio Scolastico del Texas aveva approvato un nuovo programma di scienze gettò tutti gli Stati Uniti nello sgomento.

Guidato da un presidente fanaticamente “creazionista”, tanto da dichiarare pubblicamente che «l’evoluzione della specie è una fandonia», questo Consiglio era infatti composto in maggioranza da reazionari, convinti che i manuali di scienze debbano spiegare «sia i punti di forza sia quelli di debolezza» della teoria darwiniana. Il processo attraverso cui il Consiglio

Il cassetto classificatore nel progetto originario di Paul Otlet conservato al Mundaneum. Vedi pagg. 48-49. ↓



arrivò a questa deliberazione fu ben poco lineare. All'inizio erano stati consultati docenti di chiara fama, ma con il passare del tempo il numero degli "esperti" si moltiplicò all'infinito, sino a includere consulenti più ideologicamente schierati che professionalmente preparati. Di fronte alle polemiche scaturite su scala nazionale, il Consiglio ha infine stabilito di includere nei manuali un invito a riflettere sul fatto che la selezione naturale non è sufficiente a spiegare la complessità delle cellule umane e un appello agli studenti perché considerino le lacune nella documentazione fossile, specificando che disponiamo di una documentazione dettagliata della storia evolutiva solo per alcuni gruppi di organismi.

### Riscrivere la storia

Nel 2010 l'attenzione del Comitato texano si è spostata sul programma dei *social studies*, equivalente alle nostre scienze sociali ed educazione civica.

Gli insegnanti incaricati di redigere le linee guida del corso hanno dovuto lavorare insieme a "esperti" imposti dal Consi-

glio, uno dei quali ha più volte affermato pubblicamente che l'imposta sul reddito è in contrasto con la parola di Dio nelle Sacre Scritture. Non sorprende che l'esperto sia un membro dei Minutemen, milizie paramilitari già attive nel secondo dopoguerra che costituiscono veri e propri eserciti locali fuori da ogni controllo legale, perfettamente armati e pronti a reagire contro le violazioni dei diritti del popolo americano, sensibili in particolare al diritto di possedere qualunque tipo di arma. Fanno parte del Patriot Movement, termine in cui gli studiosi includono una serie di organizzazioni che comprendono sia gruppi tradizionali della destra anticomunista sia realtà più recenti, come le frange più intransigenti dei Tea Party. Sono realtà che ostentano un attaccamento intransigente alla costituzione e un'estrema ostilità verso il governo federale, di cui contestano l'imposizione fiscale.

### Questioni di linguaggio

Dopo un anno dedicato alla revisione del programma dei *social studies*, il Consiglio ha

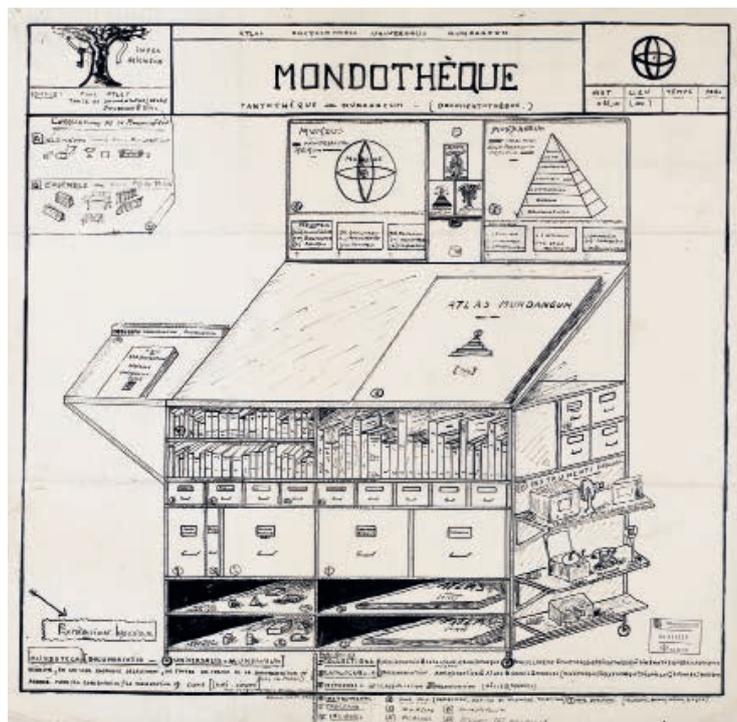
stabilito che gli studenti dovrebbero studiare l'abbandono del *gold standard* [il sistema che vincolava la moneta all'oro] come un fattore di diminuzione del valore del dollaro.

Il Consiglio ha inoltre suggerito che nella sezione sulla caccia alle streghe anticomunista di McCarthy durante gli anni Cinquanta fosse incluso un passaggio in cui si precisa che d'altro canto, «i sospetti di un'infiltrazione comunista nel governo degli Stati Uniti sono stati confermati da diversi documenti del progetto Venona», un programma di collaborazione tra le agenzie di spionaggio degli Stati Uniti con il MI5 e il GCHQ del Regno Unito per decodificare i messaggi spediti da agenzie sovietiche.

Un'altra decisione molto discussa è stata l'eliminazione di Thomas Jefferson, fautore della separazione fra Stato e Chiesa, dal capitolo sui pensatori politici più influenti, sostituito da Calvino e Tommaso D'Aquino. Una sorte toccata anche a Sonia Sotomayor, giudice della Corte Suprema di Giustizia, la prima ispanica a ricoprire tale incarico. Significativamente, nessun ispanico è menzionato nei manuali adottati in Texas, nonostante i *latinos* costituiscano quasi la metà della sua popolazione studentesca.

Non sono poi mancate strepitose gaffe. Basti pensare all'espulsione da un elenco di autori di Bill Martin Jr., autore di *Baby Bear, Baby Bear, What do You See?*, un'innocua favoletta per bambini di terza elementare. Qualcuno del Consiglio lo aveva confuso con il filosofo Bill Martin, autore di *Ethical Marxism. The Categorical Imperative of Liberation*.

In molti casi non è stato possibile togliere brani interi del testo o inserirne di nuovi. Gli "esperti" del Consiglio hanno allora imposto di sostituire alcune parole a loro parere «discutibili» con altre più accettabili. Così «capitalismo» è stata rimpiazzata



→ Il progetto di una postazione di consultazione del Repertorio Universale, dotata di strumenti per compiere le operazioni logiche di ricerca. Vedi pagg. 48-49.

da «sistema di libera impresa»; «democrazia» sostituita con «repubblica costituzionale». Hanno persino proposto di eliminare il termine «schiavitù» dal capitolo sulla storia della tratta transatlantica, in favore della più edulcorata espressione «commercio triangolare dell'Atlantico».

### La crociata dei coniugi Gabler

Fin dagli anni Sessanta la selezione di libri scolastici in Texas è stata un obiettivo della destra religiosa, contraria a che gli scolari siano indottrinati al secolarismo, e dei politici conservatori, spaventati dal fatto che ai loro figli venga fornita una rappresentazione troppo lusinghiera del governo federale.

A iniziare la crociata sono stati Mel e Norma Gabler, due cittadini qualunque che nel 1961 scoprirono numerosi errori (a loro avviso) nel testo di storia del figlio. Partendo dal tavolo della loro cucina di Hawkins, una piccola città nella contea del Nord Est del Texas, i Gabler fondarono la Educational Research Analysts, un'organizzazione senza scopo di lucro finalizzata a «stanare» le affermazioni secolariste e anti-cristiane nei manuali di tutto il Paese.

I coniugi Gabler portavano i loro sostenitori agli incontri di formazione del Consiglio Scolastico, esibendo quello che chiamavano «rotolo della vergogna»: lungo 54 piedi [circa 16 metri], questo foglio elencava tutte le possibili obiezioni al contenuto dei manuali. Dobbiamo a loro se a un certo punto il New Deal è stato tolto dalla linea temporale degli eventi significativi della storia americana e se dal 1974 i testi scolastici che citano la teoria dell'evoluzione sono costretti a identificarla solo come «una delle diverse spiegazioni sulle origini del genere umano» e come «una mera ipotesi, non una teoria verificabile».

### Gli editori sotto ricatto

Ma come è possibile che quanto deciso in Texas abbia un'influenza diretta su tutti i manuali del Paese? La risposta sta nella combinazione di due fattori: i meccanismi dell'economia di scala e il funzionamento del mercato editoriale scolastico.

Negli Stati Uniti i costi di edizione dei manuali sono elevatissimi. Richiedono in media da tre a cinque anni di lavoro, ma si arriva addirittura a un decennio per alcuni testi scientifici universitari. Contano le spese per far conoscere il proprio prodotto in un mercato di dimensioni continentali, ma soprattutto pesano i costi di produzione editoriale. Per realizzare un manuale universitario di medicina, ad esempio, bisogna che numerosi medici e illustratori collaborino fra loro per realizzare immagini esplicative di alto valore scientifico. Per questo tipo di testi il costo di produzione può arrivare anche a 5 milioni di dollari.

Poiché gli investimenti sono così alti, gli editori non possono rinunciare al mercato del Texas, il più grande Stato americano dopo l'Alaska, in cui ogni anno gli studenti acquistano complessivamente ben 48 milioni di manuali, scolastici e universitari, il numero più alto dopo la California. Ed è per loro indispensabile minimizzare il rischio di incorrere nelle reprimende del Comitato texano, che in tal modo acquisisce di fatto un'enorme influenza sul mercato nazionale.

Basti pensare che solo nel 1994, il Consiglio chiese ben 400 revisioni in cinque manuali di medicina, fra le quali vi era la cancellazione di numeri verdi di associazioni per la prevenzione del suicidio fra gli adolescenti e per l'assistenza a gay e lesbiche. La casa editrice Holt, Rinehart e Winston, alla quale venivano rivolte le maggiori critiche, annunciò che avrebbe ritirato il suo libro dal mercato texano

piuttosto che rispettare queste revisioni. Un decennio dopo, però, è tornata in Texas con un nuovo manuale in cui l'omosessualità non è neanche citata.

### Fra ideologia e mercato

Il Texas non è l'unico Stato con gruppi di pressione agguerriti che cercano di stabilire il contenuto dei libri di testo. Anche la California, che vanta il maggior numero di studenti delle scuole pubbliche, potrebbe avere un'influenza analoga a livello nazionale. Ma i manuali prodotti in questo Stato hanno un'impostazione progressista difficilmente

**“La California chiede agli autori dei manuali una narrazione progressista e californi-centrica non adatta agli altri Stati americani.”**

esportabile nel resto del Paese. Ad esempio, le informazioni su genere, salute riproduttiva ed educazione sessuale sono sempre capillari.

Il professore Keith Erikson, direttore del Centro per l'Insegnamento e l'Apprendimento della Storia presso l'Università del Texas a El Paso, afferma che la California chiede agli autori dei manuali di presentare una narrazione «californi-centrica», non adatta a qualsiasi altro luogo, mentre «la narrazione del Texas può essere utilizzata anche in altri Stati». Di fatto, seppure gli editori mantengono un grande riserbo sui dati di vendita, è risaputo che la percentuale dei manuali di *social studies* ispirati alle direttive del Comitato texano occupa l'80% di questo mercato a livello nazionale.

### Le ultime revisioni

Nel 2014 il Consiglio del Texas ha approvato l'elenco dei nuovi manuali adottabili nelle scuole. Le revisioni maggiori sono state applicate ad alcune teorie scientifiche. In un testo di geografia



# I manuali di matematica in Estremo Oriente

La matematica è la prima fra le scienze esatte, ma i testi scolastici in Cina, Corea e Giappone la spiegano con un approccio didattico molto diverso da quello occidentale.

di Park Kyungmee e Frederick Leung Koon

**I** manuali di matematica occidentali differiscono da quelli orientali prima di tutto perché offrono una gamma di contenuti molto più variegata. È una conseguenza delle differenze nei programmi scolastici. In Cina, Giappone e Corea, i tre Paesi considerati in questa ricerca, gli studenti sono obbligati a seguire sempre lo stesso programma e a imparare gli stessi contenuti, indipendentemente dalle loro capacità e inclinazioni individuali.

Nei Paesi occidentali, invece, sono disponibili programmi per soddisfare esigenze diverse e per accordarsi il più possibile agli interessi degli studenti. Anche all'interno di ogni programma vi è maggiore flessibilità: si cerca sistematicamente di differenziare vari possibili percorsi per adeguarsi ai diversi livelli di apprendimento. Ad esempio, i testi della England's Oxford University Press sono pubblicati in tre diversi filoni: avanzato, intermedio e di base. E in genere, i manuali occidentali includono un gran numero di attività sperimentali e ripetitive per aiutare gli studenti con minori capacità, anche se, allo stesso tempo, presentano problemi di livello superiore per sfidare i più capaci.

Di conseguenza, i libri di testo americani e inglesi sono più grandi di quelli asiatici: hanno tutti una copertina rigida e in media 622 pagine, contro le 415 di quelli usati in Oriente.

## Stili didattici a confronto

—  
La minor lunghezza dei manuali asiatici dipende anche dal fatto che tendono a essere soprattutto ricapitolazioni sintetiche della matematica. Sono considerati come uno strumento per acquisire la conoscenza minima ed essenziale. Al contrario, nei Paesi occidentali i libri di testo sono pensati come "piccole enciclopedie" che propongono contenuti molto vari, dai quali insegnanti e studenti possono selezionare quelli a loro più adatti.

Molto dipende anche dalle differenti pratiche didattiche. Nei Paesi asiatici le classi sono sempre molto numerose e gli orientamenti didattici tendono a privilegiare i rendimenti medi. Al contrario, nei Paesi occidentali le classi sono più piccole, le attività di gruppo sono più frequenti e gli indirizzi didattici prevalenti suggeriscono di individualizzare il più possibile l'insegnamento. Pratiche diverse che probabilmente rappresentano un riflesso dei differenti valori attribuiti nei sistemi educativi delle due so-

cietà alle differenze individuali. La cultura orientale crede nella ortodossia e gli studenti sono tenuti a rispettarla nonostante le loro differenze individuali. In quella occidentale, invece, l'individuo è di fondamentale importanza. È il programma scolastico che deve adeguarsi alle sue esigenze, non viceversa.

La matematica è una scienza esatta, ma la sua didattica non lo è affatto e anzi dipende da opzioni filosofiche. Nella tradizione orientale "orientata al sociale", l'integrazione è di primaria importanza: l'uomo è definito in relazione alla comunità e alle gerarchie sociali; una mentalità diversa da quella occidentale "orientata all'individuo". Per quanto astratte e filosofiche, queste differenze hanno un impatto pedagogico: i Paesi dell'Asia orientale propongono didattiche in cui le differenze individuali non sono tenute in molta considerazione.

## Il ruolo dei manuali

—  
Nei Paesi dell'Asia orientale, insegnanti e studenti considerano il manuale come una Bibbia che contiene tutte le conoscenze essenziali. È un approccio connesso alla stretta aderenza dei manuali ai programmi didattici nazionali emanati dai Ministeri

dell'Educazione, sui quali si basano gli esami conclusivi di ogni ciclo scolastico. Il modo più sicuro per superarli sta quindi nello studiare il manuale nella sua completezza, da cima a fondo. E le attività ordinarie in classe si strutturano attorno a questa esigenza.

Negli Stati Uniti e in Inghilterra non si dà così grande importanza ai manuali: le attività in classe possono anche non seguire la loro scansione. Inoltre gli insegnanti a volte adattano e modificano il loro contenuto, utilizzando altri materiali didattici, per meglio aderire al livello di comprensione e all'interesse degli studenti.

### L'aspetto dei libri di testo

Anche il formato e lo stile grafico dei manuali orientali sono diversi da quelli occidentali. I testi cinesi, giapponesi e coreani sono piccoli, sottili e con poche immagini per lo più in bianco e nero, in netto contrasto con quelli inglesi e americani, visivamente attraenti, con vari layout di pagina e molte immagini a colori. Graficamente insi-

**“ I testi cinesi, giapponesi e coreani sono piccoli, sottili e con poche immagini, in bianco e nero. ”**

gnificanti, i primi possono non riuscire ad attrarre l'interesse degli studenti; d'altra parte, i secondi possono distrarre.

Per quanto riguarda la struttura, nei manuali orientali ogni capitolo segue strettamente la scansione curricolare (equazioni, funzioni, probabilità, ecc.) e presenta al suo interno contenuti omogenei. Al contrario, i testi americani si strutturano in moduli incentrati su temi come “Fare scelte” o “Cerca e risolvi”. Inoltre, ogni modulo ha diverse sezioni in cui vengono introdotti concetti matematici eterogenei. Ad esempio nozioni di algebra o di statistica possono trovarsi

nella stessa sezione. Lo stesso avviene nei manuali inglesi, in cui per introdurre i determinati contenuti matematici sono proposti temi come “Andare in bicicletta” o “Vita di mare”.

In aggiunta, i manuali asiatici hanno una struttura lineare all'interno di ogni grado e ogni filone è normalmente esaurito in un solo capitolo. Quelli occidentali, invece, hanno più filoni all'interno di un modulo, e i concetti specifici sono solitamente ripetuti in più moduli.

Infine, i testi asiatici sono costituiti da un numero limitato di componenti o caratteristiche e si concentrano per lo più su spiegazioni ed esempi. Quelli americani e inglesi, invece, hanno sezioni dedicate a prove pratiche, esercizi applicativi, collegamenti con la tecnologia e test di autovalutazione, che raramente si trovano negli altri.

### Il metodo deduttivo e quello induttivo

I manuali asiatici seguono un approccio deduttivo, secondo cui i concetti generali sono introdotti prima dei casi specifici. Ad esempio, un testo cinese per le elementari presenta una dimostrazione rigorosa della geometria euclidea prima e indipendentemente da qualsiasi riferimento alla quotidianità degli studenti.

È un approccio in netto contrasto con il metodo induttivo dei libri americani e inglesi, che in genere offrono attività ed esplorazioni di un contesto realistico come “impalcature” su cui gli studenti possono cogliere i significati dei concetti matematici astratti. Un testo americano, ad esempio, introduce il concetto di trapezio gradualmente, chiedendo agli studenti di identificare le caratteristiche comuni delle figure geometriche che delineano la piramide alimentare. Segue la definizione di trapezio. Tale approccio prende in considerazione diver-

si livelli di comprensione degli studenti e permette loro di familiarizzare con concetti nuovi passo dopo passo, in modo piuttosto facile e naturale. L'approccio orientale richiede più sforzo, perché il contenuto è presentato in modo compatto e fortemente strutturato.

L'approccio deduttivo e induttivo hanno radici nel modo di pensare orientale e occidentale. Agli studenti cinesi viene insegnato a non mettere in dubbio gli insegnamenti dei grandi uomini del passato. Pertanto, è più probabile che gli studenti orientali accettino contenuti presentati in modo deduttivo. Questo orientamento, però, mal si adatta agli studenti occidentali, abituati ad accettare i fatti solo dopo aver acquisito prove dimostrative.

### A volte il contesto può oscurare il contenuto

I testi asiatici di solito contengono pochissimi riferimenti al mondo reale e danno grande peso ai contenuti matematici in se stessi. Una strategia didattica opposta a quella adottata nei volumi occidentali, che di solito presentano varie attività introduttive, in genere abbastanza lunghe. Lo scopo sta nel collocare il contenuto della matematica in un “contesto”, ma l'operazione non sempre si rivela efficace. A volte anzi queste “impalcature” risultano di fatto devianti rispetto ai contenuti matematici.

Consideriamo ad esempio “Cerca e risolvi”, il tema del secondo modulo di un testo americano. Si comincia con un paragrafo citato da *Hatchet*, un romanzo di Gray Paulsen da cui è stato tratto un celebre film horror: un ragazzo di tredici anni è in un aereo a due posti, quando improvvisamente il pilota ha un attacco di cuore e l'aereo precipita. Questa sezione serve a introdurre i concetti di angolo retto, acuto e ottuso, ma

la loro relazione con l'episodio dell'incidente aereo appare vaga e forzata.

### L'uso della calcolatrice

—  
Può sembrare strano che nei tre Paesi orientali qui considerati, grandi produttori di calcolatrici, si faccia scarso uso di strumenti di calcolo. Solo il 28% degli studenti giapponesi e il 34% dei coreani li possiede.

Questo fatto influenza direttamente il modo in cui sono strutturati i manuali. Essi infatti presentano pochi problemi applicativi e quando affrontano temi connessi al contesto reale tendono a semplificare i dati.

Ad esempio, un manuale giapponese esemplifica il problema delle equazioni lineari con il seguente esercizio: «I prezzi di una rosa e di un giglio sono 200 yen e 300 yen rispettivamente. Quante rose e quanti gigli hai comprato se hai pagato 2400 yen per 10 fiori». I valori numerici sono artificialmente semplificati affinché i problemi possano essere risolti con carta e matita. Forse anche per questo motivo gli studenti asiatici tendono a considerare la matematica una conoscenza "pietrificata", limitata al libro di testo.

Le calcolatrici sono invece ampiamente utilizzate nelle classi occidentali. I testi hanno quindi maggior margine di manovra nell'includere problemi della vita reale, senza restrizioni legate alla complessità dei calcoli. Per esempio, un manuale inglese propone esercizi prendendo spunto dal cambio delle valute fra Paesi diversi, da calcolarsi sino al terzo decimale. Gli studenti occidentali sono relativamente più inclini a realizzare l'utilità della matematica nella loro vita quotidiana.

Abbiamo quindi delineato due differenti strategie didattiche. I manuali asiatici tendono a presentare la matematica come un sistema logico e decontestualizzato, strutturato in

una combinazione di concetti, simboli e algoritmi. Quelli occidentali cercano di condurre gli studenti ad acquisire concetti matematici attraverso attività ed esempi propedeutici.

### Pregi e difetti della duttilità didattica

—  
Può esservi dietro questa differenza un diverso punto di vista sulla natura della matematica. Se si assume una concezione platonica, la matematica è considerata come una verità assoluta ed eterna, e il ruolo dell'insegnante si riduce quindi a presentarne i concetti in modo chiaro. In una concezione "fallibilista", al contrario, la matematica è intesa come un'impresa umana, con tutti i limiti conseguenti. Ed è quindi necessario che sia appresa "nel contesto". I concetti matematici astratti devono essere calati in situazioni realistiche non solo per facilitare il loro apprendimento, ma anche per rispettare la loro vera natura. Dietro differenti impostazioni didattiche possono celarsi divergenze attinenti alla filosofia della matematica.

È innegabile che l'orientamento occidentale si traduca di fatto in testi più vari, articolati e strutturalmente complessi.

Da una parte può essere un vantaggio, perché permette di prendere in considerazione livelli diversi di comprensione. Ma può anche essere un'arma a doppio taglio, perché, specialmente quando le attività introduttive sono solo vagamente collegate al contenuto matematico, può distrarre o ingannare gli studenti. Prima o poi, dovranno affrontare pur la matematica "dura" che si cela sotto. L'approccio occidentale può essere uno strumento efficace per suscitare un interesse momentaneo. Ma ha i suoi limiti, poiché un interesse a lungo termine per la matematica nasce solo quando, attraverso seri sforzi, se ne acquisisce l'astratta dimensione concettuale che caratterizza questa disciplina.

In conclusione, si può affermare che lo stile orientale nell'insegnamento della matematica produce un effetto didattico denominabile come "osservanza formale". I testi tendono a minimizzare l'uso metaforico della conoscenza e sono strutturati come presentazioni logiche espresse in formule. Si perdono così i vantaggi che potrebbero prodursi da una maggior personalizzazione didattica.

**“È auspicabile motivare gli studenti con cornici accattivanti, ma spesso l'interesse si ferma al contesto.”**

L'effetto didattico conseguente alla prassi occidentale può invece dirsi "slittamento meta-cognitivo", ossia uno spostamento del focus dal contenuto al contesto. Si verifica quando vengono sottovalutate le conseguenze del processo di personalizzazione e contestualizzazione delle conoscenze matematiche. Se è auspicabile motivare l'interesse degli studenti con cornici accattivanti, spesso l'interesse non si estende al concetto matematico, ma si sofferma sulla situazione in sé.

Tratto da: Park Kyungmee e Frederick Leung Koon, *A Comparative Study Of The Mathematics Textbooks Of China, England, Japan, Korea, And The United States*, in *Mathematics Education in Different Cultural Traditions*, International Commission on Mathematical Instruction n. 13, Springer, 2006, pp. 227-238.

Traduzione di Francesca Nicola.

---

#### Park Kyungmee

è docente di Didattica della Matematica presso la Hongik University a Seul in Corea del Sud.

---

#### Frederick Leung Koon

è docente di Didattica della Matematica presso la University of Hong Kong.

# Il controllo e l'acquisto dei manuali in altri Paesi

**Pubblichiamo alcuni estratti di una ricerca comparativa a livello mondiale sulle norme che regolano la produzione, il controllo statale e la distribuzione dei libri di testo. L'inchiesta è stata commissionata dalla National Foundation for Educational Research (NFER), un ente inglese non governativo sostenuto dal Department for Education and Skills. Risale al 1996: nei Paesi europei le prassi qui sintetizzate sono state specificate da ulteriori normative, che in nessun caso però hanno mutato l'indirizzo di fondo.**

di Joanna Le Métais

**I** manuali scolastici sono prodotti dallo Stato in Giappone, Corea, Singapore, Nuova Zelanda (ma solo alcuni testi) e dai Cantoni in Svizzera. In tutti gli altri Paesi sono prodotti da editori privati e devono sottostare a prescrizioni statali relative al:

- contenuto (in Francia sottoposto a verifica del Ministro dell'Educazione, in Germania dai Länder, in Svizzera dai Cantoni, da altre istituzioni statali in Ungheria, Giappone e Singapore;
- formato (Germania e Francia);
- qualità dell'opera (Germania);
- costo (Germania, Italia).

## **Svizzera**

—  
In Svizzera vige nella scuola primaria un sistema molto diverso dalla secondaria. A livello elementare, infatti, sono i Cantoni a decidere, in totale autonomia, quali materiali didattici debbano essere considerati obbligatori e quali invece solo permessi. Obbligatori sono in genere i te-

sti di matematica, lingue straniere e, in particolare, quelli di letteratura in lingua madre. In alcuni casi i maestri possono scegliere i materiali da usare, ma solo fra quelli raccomandati dalle autorità cantonali. Possono elaborare autonomamente testi aggiuntivi, ma tale attività diventa illegale se si pone in sostituzione di quelli approvati.

In linea di principio, anche per il ciclo obbligatorio della secondaria sono i Cantoni a prescrivere i testi, tuttavia alle scuole e ai collegi dei professori è concessa una certa libertà di scelta.

Un regime di totale autonomia vige invece per le classi non obbligatorie della secondaria, quelle del ginnasio. Non esiste alcun organismo nazionale che regoli in qualche modo le scelte dei professori. Inoltre, per ragioni linguistiche, la produzione, per lo meno in alcune materie, è fortemente influenzata da quella estera. A questo livello, quindi, non vi sono testi obbligatori, permessi o consigliati; l'unico vincolo è che seguano i curricula, stabiliti per il ginnasio a

livello cantonale. È interessante che in questa situazione molto frammentata e caratterizzata da una forte libertà di mercato, solo pochi libri di testo scritti dagli insegnanti hanno acquisito uno status autorevole.

Per tutte le classi della scuola obbligatoria la produzione si attua sia a livello cantonale sia intercantonale, tuttavia i costi sono sempre e totalmente sostenuti dalle istituzioni locali. A carico dei genitori è solo il livello secondario superiore.

## **Germania**

—  
Il controllo delle liste dei manuali approvati in ciascuna area tematica per l'uso in classe spetta al Comitato per i Libri di Testo presso il Ministero dell'Istruzione e delle Attività Culturali in ciascuno dei Länder. I libri prodotti da editori commerciali sono approvati:

- se sono in linea con i principi generali della Costituzione e con gli obiettivi educativi stabiliti dai provvedimenti legislativi;

## CONTROLLO E ACQUISTO DEI MANUALI

	PRESCRIZIONI STATALI SUL CONTENUTO	SCELTA DEI PROFESSORI SU UNA LISTA APPROVATA DALLO STATO	SCELTA LIBERA DEI PROFESSORI	SPESE PER I LIBRI DI TESTO
Austria			SI	GENITORI
Corea	SI			SCUOLA
Francia			SI	SCUOLA
Germania		SI	SI*	SCUOLA
Giappone		SI		SCUOLA
Inghilterra			SI	SCUOLA
Italia			SI	GENITORI
Nuova Zelanda		SI**	SI	SCUOLA
Olanda			SI	SCUOLA
Singapore		SI	SI	GENITORI
Stati Uniti			SI	VARI
Svezia			SI	SCUOLA
Svizzera		SI***		SCUOLA
Ungheria			SI	SCUOLA

\* Prescrizioni differenti sono previste nei vari Länder.

\*\* In Nuova Zelanda molti testi sono prodotti da Learning Media, un'azienda indipendente anche se formalmente alle dipendenze del Ministero dell'Educazione.

\*\*\* I testi devono essere approvati dalle autorità cantonali.

- se sono compatibili con i programmi di studio e con i risultati della ricerca educativa per i vari tipi di scuole;
- se la qualità del prodotto è appropriata e il prezzo giustificabile.

Anche altri criteri, come il numero di pagine, vengono presi in considerazione ai fini della approvazione. Dimensioni e formato devono essere coerenti con i contenuti previsti nei programmi di studio, con l'approccio didattico scelto per affrontare la materia e infine con l'età degli studenti. I libri usati per

l'insegnamento della religione devono essere approvati anche dalle autorità ecclesiastiche.

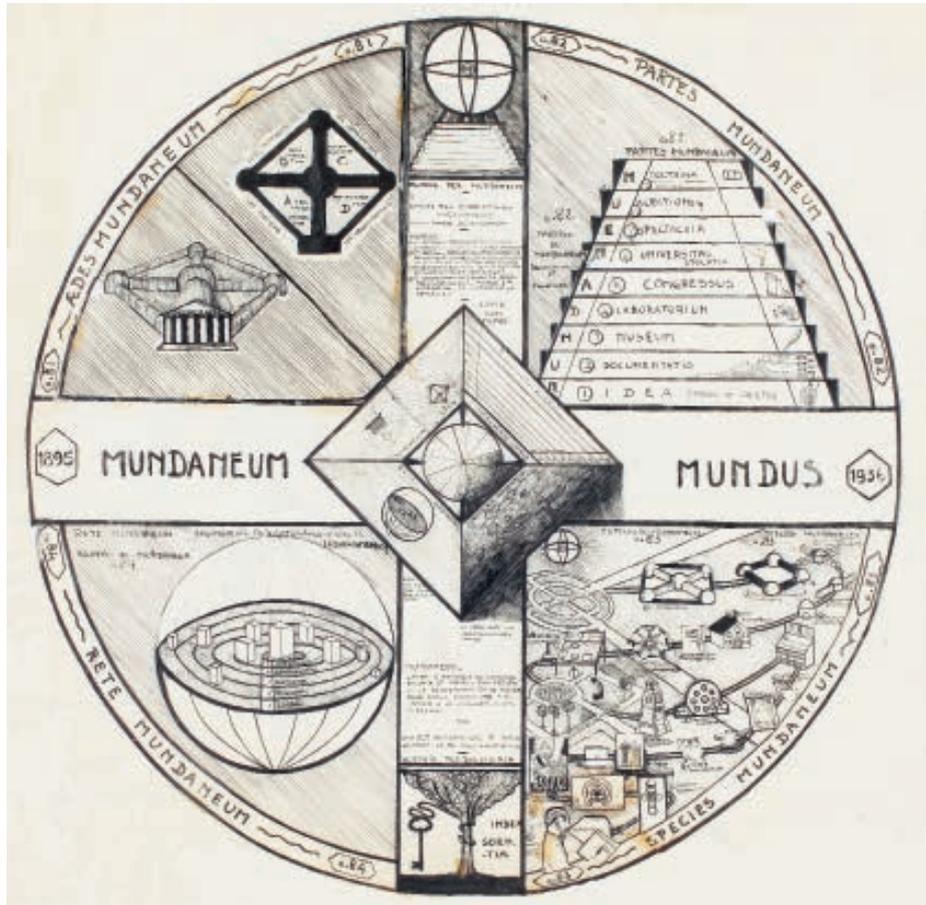
Questo forte controllo delle autorità si spiega con il fatto che ai libri di testo è affidato un ruolo decisivo nella pianificazione didattica; ad essi, molto più che ai programmi curriculari, spetta il compito di definire gli standard didattici, la ripartizione delle materie e la pianificazione dei contenuti del corso.

In ogni Land, il Ministero dell'Istruzione e delle Attività Culturali pubblica regolarmente un elenco dei manuali appro-

vati. Emanando inoltre disposizioni giuridiche e amministrative che disciplinano i criteri con cui i funzionari ministeriali devono valutarli.

La scelta nella gamma dei testi approvati dal Ministero dell'Istruzione avviene in riunioni che coinvolgono tutti i professori della scuola o di una singola materia.

Alcuni Länder prevedono anche l'approvazione dell'Ispettorato delle scuole; altri hanno regole specifiche per la consultazione dei rappresentanti dei genitori e degli studenti.



↑  
Uno schema concettuale della Città del Sapere immaginata da Paul Otlet. Vedi pagg. 48-49.

I manuali sono prodotti da un'editoria privata fortemente specializzata, molto attenta nel seguire le indicazioni ministeriali dalle quali dipende l'approvazione dei testi.

Per consentire a tutti gli studenti l'accesso allo studio, indipendentemente dal loro reddito familiare, il costo dei manuali è interamente a carico delle istituzioni, Länder, enti locali e scuole. Gli alunni che frequentano le scuole statali ricevono

**“ In Francia esiste una Commissione Nazionale di Vigilanza che valuta tutte le pubblicazioni destinate ai giovani e agli adolescenti, non solo quelle scolastiche. ”**

i libri e altri materiali didattici (ad esempio calcolatrici tascabili) sia a fondo perduto sia in prestito. Solo materiali supplementari, come cancelleria, strumenti per il disegno, per il cucito o l'artigianato, devono

essere acquistati dai genitori. Vi sono tuttavia variazioni locali: alcuni Länder non forniscono materiale in prestito ma sovvenzionano le famiglie per il loro acquisto, in relazione al reddito o al tipo di scuola.

### Francia

Secondo la legge francese, tutti i libri di testo, siano essi prodotti da un editore indipendente o da un'agenzia pubblica, devono conformarsi ai curricula e alle raccomandazioni ufficiali del Ministero dell'Educazione. Una volta che le case editrici hanno ricevuto le linee guida ministeriali, hanno a disposizione un periodo minimo di quattordici mesi per produrre i testi. Alla fine, questi devono essere valutati e approvati, a ogni livello scolastico, da una Commissione Nazionale di Vigilanza che monitorizza e valuta (in termini di correttezza, ecc.) tutte le pubblicazioni destinate ai giovani,

non solo quelle scolastiche. Gli editori scolastici francesi sono soliti pubblicare testi finalizzati ad accompagnare il manuale adottato e a facilitarne l'uso, sia per gli studenti sia per i docenti. Questi volumi aggiuntivi non devono sottostare a regole particolari, ma le loro indicazioni devono accordarsi a quelle indicate nelle Linee guida ufficiali espresse dal Ministero. È frequente inoltre che, a livello regionale o locale, determinate istituzioni e centri di documentazione producano materiali scolastici in supporto ai manuali d'uso nazionale.

Una volta compilata, la lista dei manuali approvati viene sottoposta agli insegnanti, che devono motivare le loro scelte con criteri espliciti e conformi alle Indicazioni Nazionali.

La decisione è presa dagli insegnanti in riunioni disciplinari sotto la direzione del preside. Liste e criteri vanno discussi anche nel Consiglio d'Istituto, che include i rappresentanti dei genitori, il cui parere non è comunque vincolante. La lista finale deve essere pubblicata entro il mese di giugno precedente l'anno scolastico. A questo punto spetta al dirigente scolastico prendere contatto con gli editori e i librai per procedere all'acquisto, un'operazione di tipo commerciale che compie sotto la sua diretta ed esclusiva responsabilità.

Ci si aspetta che gli editori non modifichino troppo spesso i loro prodotti e che ogni edizione abbia una vita minima di quattro anni. Ma, d'altra parte, ci si aspetta che gli insegnanti non cambino troppo frequentemente i testi adottati.

Un decreto emanato nel 1985 stabilisce che la spesa dei libri di testo sia a carico dello Stato tanto nei *collèges* (le scuole secondarie di primo grado, fra 11 e 15 anni) e nelle scuole speciali, quanto nei licei professionali (scuole secondarie di secondo grado, 16-19 anni).

In generale, i libri sono dati dalla scuola in comodato d'uso, ossia in prestito gratuito, a tutti gli studenti nella scuola dell'obbligo. In caso di perdita o danneggiamento, i genitori sono tenuti a risarcire la scuola in base all'età del volume: al 100% se nuovo, al 50%, 30% e 20% se al secondo, terzo o quarto anno di vita. A livello di scuola primaria spetta ai Comuni inserire in bilancio il costo dei libri di testo e trasferire ai presidi le somme concordate. Solo nel 10% dei casi le comunità locali non riescono a soddisfare questi bisogni e sono costrette a chiedere un contributo ai genitori.

Alle famiglie spetta invece il costo dei manuali negli ultimi due anni di liceo non compresi nella fascia dell'obbligo. Anche in questo caso, tuttavia, la legislazione favorisce modalità collettive di acquisto. Infatti, i testi non possono essere scontati dall'editore o dal libraio oltre il 5% se sono acquisiti da un singolo, ma tale cifra sale al 20-45% se il compratore è un soggetto collettivo, ad esempio l'associazione dei genitori di una scuola.

## Giappone

Nelle scuole dell'obbligo giapponesi si possono usare solo libri di testo approvati o direttamente prodotti dal Ministero dell'Istruzione, della Scienza e della Cultura (Monbusho). Lo stesso ente prescrive i contenuti del corso di studio, che devono essere sviluppati sia nei manuali sia nei programmi di lavoro degli insegnanti.

Gli editori commerciali devono ottenere l'avvallo del Ministro, il quale può contare sul parere di una struttura specializzata: il Consiglio per le Autorizzazioni dei Manuali Scolastici. I testi sono analizzati approfonditamente all'inizio dei nuovi corsi di studio (mentre sono oggetto di revisioni minori ogni quattro anni). Sono forniti per

tutte le materie tranne per l'educazione fisica.

Il fatto che nella scuola giapponese sia i manuali sia i curricula siano determinati in modo molto prescrittivo dallo Stato permette agli insegnanti di concentrarsi esclusivamente sullo svolgimento effettivo del programma, senza doverlo progettare o pianificare.

I libri approvati dal Ministero sono forniti gratuitamente dallo Stato a tutti gli studenti della scuola dell'obbligo, indipendentemente dal fatto che frequentino una scuola pubblica o privata. Ognuno di loro, anche se compie i suoi studi all'estero, riceve gratuitamente dal governo un set completo di libri di testo. Dato che non esiste il mercato dell'usato, questi volumi sono spesso conservati e formano una piccola biblioteca casalinga presente in Giappone anche nelle famiglie più umili.

La maggior parte dei manuali, circa 600 titoli, sono prodotti da editori privati e approvati dallo Stato. Quelli prodotti direttamente dal Ministero sono circa 40 e sono usati in istituti di educazione speciale o per corsi di alta formazione professionale nei quali esiste un'insufficiente domanda di mercato.

La selezione dei testi nella lista di quelli approvati è fatta dal collegio dei docenti nella scuola statale e dai dirigenti scolastici in quelle private; le adozioni possono essere rinnovate solo ogni tre anni.

Le particolarità dei libri di testo giapponesi sono state studiate da Harold Stevenson, uno psicologo dello sviluppo presso l'Università del Michigan, che in una ricerca durata tre decenni ha messo a confronto le pratiche scolastiche americane con quelle orientali.

Ha concluso che i manuali in uso in Giappone sono più funzionali allo sviluppo di un pensiero attivo. Richiedono sistematicamente di integrare informazioni acquisite in lezioni

precedenti con il materiale fornito in quella presente. Cercano di sollecitare la fantasia. Evitano ad esempio di presentare gruppi di problemi forniti di risposta, come fanno quelli americani;

**“ I manuali in uso in Giappone sono più funzionali allo sviluppo di un pensiero attivo. Richiedono sistematicamente di integrare informazioni acquisite in lezioni precedenti con il materiale fornito in quella presente. ”**

offrono invece diverse varianti di uno stesso problema lasciando allo studente la risposta, pur facilitandone il processo di apprendimento. Talvolta sfidano lo studente proponendo esercizi di difficilissima soluzione o che richiedono un drastico mutamento dei modelli sino ad allora acquisiti.

Rispetto agli standard occidentali, sia il lavoro dei professori sia le proposte contenute nei libri di testo si caratterizzano per una forte fluidità: lo sforzo è diretto più verso la formazione che l'informazione: si cerca di incoraggiare lo studente a risolvere problemi sempre nuovi, aggiornando via via gli strumenti per risolverli.

Tratto da: J. Le Métais, *Control and supply of textbooks*, “International Review of Curriculum Assessment Frameworks”, London, 1996.

Traduzione di Ubaldo Nicola.

## Joanna Le Métais

olandese di nascita e dottorata in Filosofia, è stata per molti anni ricercatrice indipendente per conto della National Foundation for Educational Research (NFER). Per le sue ricerche comparative sui sistemi scolastici a livello mondiale, nel 2000 la Brunel University le ha conferito *honoris causa* il titolo di Doctor of Education.

## Mundaneum. Il futuro del libro cent'anni fa

### L'uomo che voleva classificare il mondo

—  
Può un bibliografo essere tanto appassionato della sua professione da vedervi la chiave della pace universale? Paul Otlet lo fu. E fu capace di coinvolgere in questa visione utopica istituzioni locali, nazionali e mondiali, concretizzandola nel Mundaneum, un'esperienza che nel 1934, quando fu interrotta dal nazismo, occupava ben cento stanze del Palais Mondial di Bruxelles.

L'obiettivo fondamentale del Mundaneum, non l'unico, era concentrare in uno stesso luogo le indicazioni necessarie per reperire ogni tipo di conoscenza veicolata dalla stampa (libri, manifesti, giornali) dal suo nascere all'epoca di Gutenberg sino ai nostri giorni. Tutto il sapere, quindi, per la prima volta accessibile da un unico punto, veicolato in modo che l'accesso fosse consentito a tutti, indipendentemente dalla lingua.

Ma non si trattava di una nuova Biblioteca d'Alessandria: il Mundaneum archiviava non libri bensì le indicazioni necessarie per reperirli nelle biblioteche di tutto il mondo, permettendo una ricerca sia per autore sia per soggetto nel patrimonio intellettuale universale.

Istituito nel 1895, aperto al pubblico nel 1918, questo Repertorio Bibliografico Universale nel 1934

era giunto a catalogare ben diciotto milioni di testi, comprendenti i cataloghi di tutte le biblioteche universitarie e nazionali, la Libreria del Congresso americano, la Biblioteca Nazionale Francese, e quella del Vaticano. Otlet lo immaginava consultabile da avveniristiche postazioni di ricerca come quella descritta nella figura a pag. 40.

Al Repertorio Universale si affiancavano altri data base: l'Archivio Internazionale della Stampa; il Repertorio Iconografico universale, comprendente manifesti, cartoline postali, lastre di vetro, fotografie.

Le fotografie dell'epoca mostrano decine di bibliografe volontarie, animate dal sogno pacifista che orientava l'enorme progetto, intente a compilare le schede standardizzate, 12,5 per 7,5 cm. Le schede avevano un foro in basso per essere inserite negli appositi cassette di consultazione riuniti nei "soggettari", gli scaffali diffusi poi nelle biblioteche di tutto il mondo sino all'avvento di Internet.

### Google di carta

—  
Creare un soggettario universale del sapere pone gli stessi problemi di organizzazione del contenuto, sia che la realizzazione si avvalga di strumenti cartacei o elettronici.

Otlet li risolse inventando la Classificazione Decimale Universale (UDC), un sistema che al pari di quello messo a punto da Melvil Dewey nel 1876 utilizza la notazione numerica, essenziale per superare lo scoglio della lingua. Il sapere è diviso in dieci classi principali (1 = filosofia; 2 = Religione; 3 = Scienze sociali, ecc.) ciascuna delle quali è ricorsivamente divisibile in altre dieci classi subordinate. Ad esempio, un libro contrassegnato con il numero 513 è un testo di scientifico (5) che tratta di matematica (1) e in particolare di aritmetica (3).

La Classificazione Universale messa a punto da Otlet è però molto più potente del sistema Dewey perché introduce operatori logici che permettono ricerche più approfondite sul contenuto. Il simbolo dei due punti, ad esempio, esprime un rapporto di relazione: il testo contrassegnato 17:7 tratta di filosofia (1) etica (7) con particolare attenzione all'arte (7). Il segno più (+) permette di aggiungere contenuti, la sbarra (/) di estendere l'area della ricerca.

Un cassetto classificatore del soggettario nel Repertorio Universale.

↓



Il sistema diventa così molto efficace. Se, ad esempio, cerco una documentazione statistica sull'attività mineraria e metallurgica in Svezia so che è classificata con la notazione 31:[622+669](485). E se la voglio in inglese basta che aggiunga la notazione =20. L'uso di questi operatori logici rende la ricerca più precisa ma anche più difficile e richiede comunque una operatività tecnologica superiore ai classici e statici schedari per autore o per soggetto.

Evidentemente funziona bene con la tecnologia elettronica, tanto che ancora oggi la Classificazione Universale di Otlet è utilizzata, assieme ad altre, nel campo della semiotica applicata ai motori di ricerca sulla rete Web. L'attuale versione comprende 220.000 suddivisioni concettuali incrociabili fra loro.

È il sistema su cui si regge Google. Se la tecnologia dei motori di ricerca è americana, l'esigenza che li ha prodotti e l'intuizione della loro struttura funzionale sono nate in Belgio cento anni fa. Google ha riconosciuto le sue origini europee, ben contenta di presentarsi non più solo come un'invenzione ma anche come realizzazione di bisogni profondi e radicati nella modernità culturale.

Il progetto di Otlet non era un'utopia destinata a rimanere irrealizzabile sino all'avvento dell'era elettronica. Per parecchi decenni la Classificazione Universale ha funzionato altrettanto bene, se pure più lentamente, utilizzando apposite schede meccanografiche, cartoncini dimensioni standard sui quali venivano registrati i dati numerici con una perforatrice, in modo che fossero facilmente leggibili da una macchina usata come motore di ricerca. È esistita una Google di carta precedente a quella elettronica.

### **Un'Enciclopedia evolutiva universale e collaborativa**

Altrettanto imponente e avveniristico è il progetto di Otlet di una Enciclopedia universale, frutto collettivo di una comunità aperta di ricercatori, capace di correggersi in caso di errore, di evolversi rimanendo sempre attuale e di rivolgersi a un pubblico non specialistico.

Facile oggi vedervi una prefigurazione di Wikipedia. Ma il Mundaneum conserva parecchie migliaia di voci della Encyclopaedia Universalis che il solerte Otlet cominciò a comporre dal 1920. A pag. 42 ne pubblichiamo un esempio. Sono tavole standardizzate di gradi dimensioni, quadrati di 65 cm. di lato, archiviate in una struttura che permette di modificare ogni singola scheda senza alterare le altre. Standardizzato è anche il contenuto: ogni tavola possiede un riquadro in alto con il titolo e l'indice numerico di classificazione della voce; nella parte inferiore sono annotati l'autore e le fonti documentali. In quella centrale la voce è spiegata in forma sintetica e con il sistematico supporto di

forme grafiche, immagini, sequenze fotografiche, schemi concettuali e icone visive.

Per elaborare questo vocabolario Otlet si avvalse della collaborazione del filosofo Otto Neurath, inventore delle icone concettuali che usiamo oggi sul computer, e per la prima volta tentò di usare sistematicamente le intuizioni di personalità oggi considerate pionieri nella visual data representation, come lo scozzese William Playfair (1759-1823), il padre della rappresentazione grafica statistica. O ancora Charles Joseph Minard (1781-1870), l'ingegnere francese precursore della attualissima information graphics. È sua, e datata al 1869, una celebre mappa che illustra il disastro della campagna napoleonica in Russia nel 1812 mostrando graficamente l'assottigliarsi delle truppe in base alla distanza percorsa, alla localizzazione geografica, alle condizioni climatiche e alle perdite in battaglia. Oltre che dal punto di vista cognitivo, è una mappa impressionante anche sul piano dell'impatto emotivo: comunica l'entità del disastro in modo molto più incisivo rispetto a una descrizione numerica o verbale.

### **Riflessioni e morale**

—

Paul Otlet era un generoso visionario e giustificava l'immane sforzo necessario per realizzare i suoi progetti universalistici con motivazioni politiche pacifiste e internazionaliste. Ebbe sempre l'appoggio di Henri Marie La Fontaine (1854-1943), politico e avvocato belga insignito nel 1913 del premio Nobel per la pace. Assieme a lui, e con il supporto di Le Corbusier, progettò addirittura di edificare una Città Mondiale del Sapere (vedi la tavola a pagina 46), nella quale migliaia di ricercatori (la popolazione era preventivata in un milione) avrebbero dato vita a un'esperienza di condivisione della conoscenza capace sia di ottimizzarne processi e risultati delle ricerche, sia di porre le basi della pace mondiale promuovendo la collaborazione fra i popoli.

Sarebbe errato, però, ridurre quest'esperienza a un'utopia bibliografica o a una semplice anticipazione visionaria, curiosa e suggestiva quanto velleitaria. Essa dimostra che, volendo oggi immaginare come la conoscenza sarà prodotta e trasmessa fra cento anni, è inutile focalizzarci sui progressi tecnologici che saranno intervenuti nel frattempo. Per quanto importanti, non saranno comunque la molla decisiva del cambiamento, semmai la conseguenza. Se un'esigenza è profonda o prima o dopo troverà la tecnologia adeguata per funzionare al meglio. E non credo sia possibile il contrario, che cioè la chiave del futuro debba cercarsi nelle nuove tecnologie. Non so quanto sia vera, ma è questa la riflessione che la visita al Mundaneum mi ha suggerito.

# L'inclusività didattica: un libro per tutti e per ciascuno

50

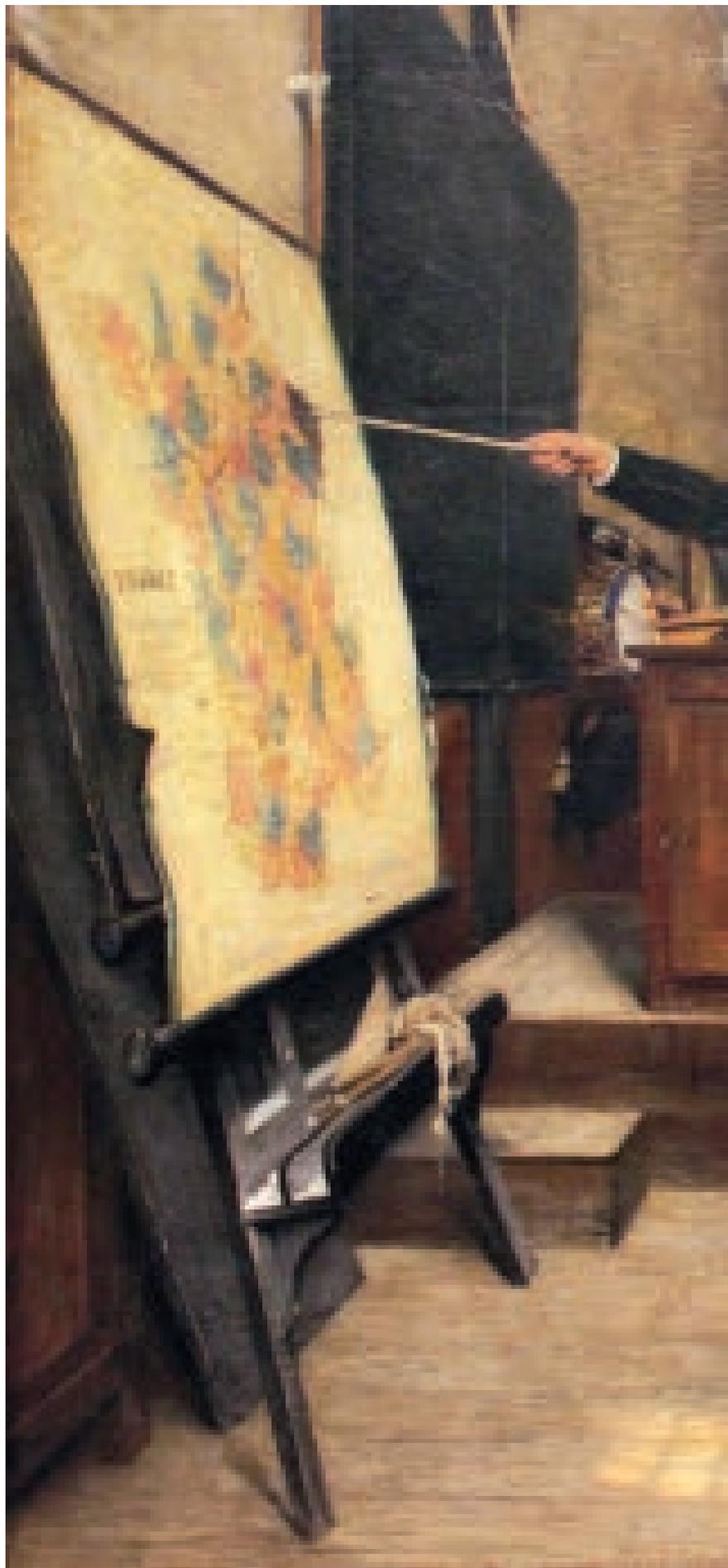
SCUOLA / L'inclusività didattica: un libro per tutti e per ciascuno

**Siamo sicuri che a bisogni educativi speciali debbano corrispondere libri o fascicoli speciali? E se si puntasse su strumenti in grado di soddisfare i bisogni di tutti?**

di Monica Celi e Marco Giarratana

**G**li alunni indicati dall'acronimo BES (Bisogni Educativi Speciali, mutuato dall'inglese SEN, Special Education Needs) sono coloro che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: tra queste, i disturbi specifici di apprendimento (DSA), lo svantaggio sociale e culturale, le difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana, le fragilità dovute all'età evolutiva e a tutto ciò che può rendere più difficile il percorso formativo dello studente<sup>1</sup>.

L'attenzione agli studenti con BES segna un'apertura verso la piena inclusione, ma non evita il rischio di *labeling*<sup>2</sup> anche a livello di libri di testo: spesso, alle proposte didattiche per studenti con BES sono dedicati fascicoli alternativi e integrativi





Albert Bettannier, *La Tâche Noire*, 1887,  
Deutsches Historisches Museum, Berlino.

rispetto al libro in adozione. Si crea così il paradosso di un'attenzione inclusiva che genera pratiche esclusive. La vera sfida è quella di una prospettiva didattica che si basi su una proposta editoriale di *full inclusion*, in grado di far fronte ai bisogni formativi di tutti gli alunni. Ecco le nostre riflessioni.

### Oltre il libro: il volume cartaceo come punto di partenza

Il criterio dell'eshaustività, che faceva sì che un testo fosse preferito a un altro perché più ricco o completo, è ormai tramontato: il volume ponderoso e dall'ampia foliazione risulta meno appetibile rispetto a un testo agile e modulabile. Se ciò è vero per tutti gli apprendenti di oggi, con le loro esigenze di sintesi ed essenzialità dei contenuti, vale ancor di più per gli studenti con BES, il cui traguardo è spesso costituito da saperi essenziali.

### Dal dogma del programma alla libertà del curricolo

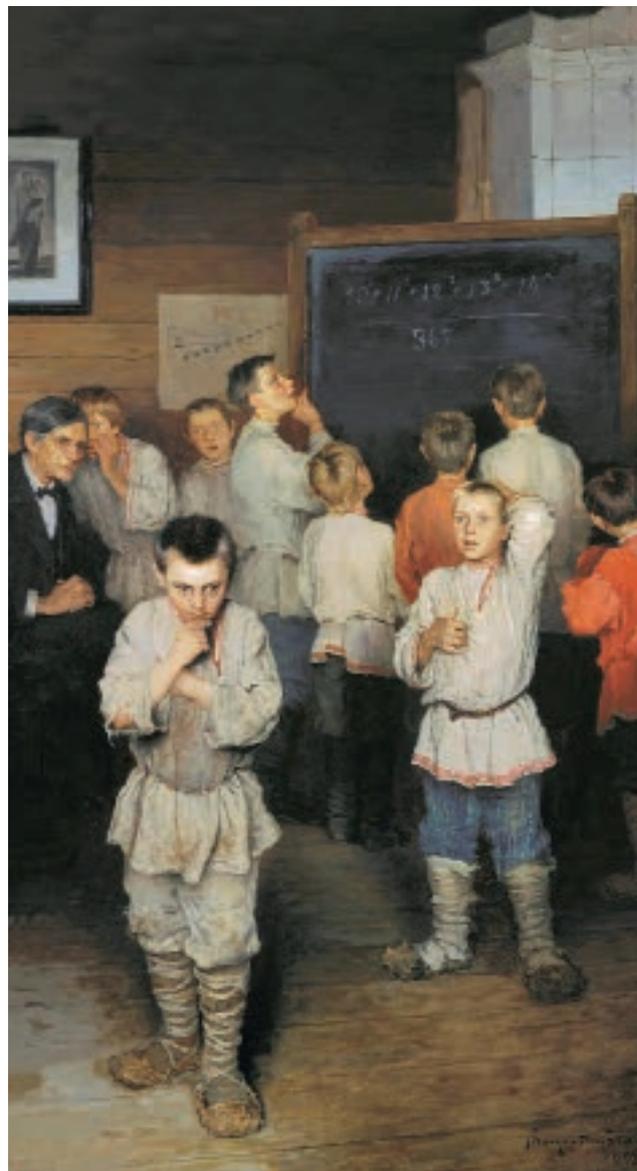
Spesso, alla base della demotivazione che i docenti di qualsiasi ordine e grado riscontrano negli studenti, si trova una forbice tra quanto la scuola propone e ciò che veramente interessa e serve agli apprendenti. Rispetto a quanto accadeva fino a qualche anno fa, però, il passaggio dal programma al curricolo<sup>3</sup> lascia liberi i docenti di individuare ciò che può andare incontro agli interessi dello studente e rispondere ai suoi bisogni di formazione. Il libro di testo deve interpretare queste necessità.

Un libro di testo inclusivo deve selezionare i contenuti anche in base al criterio della godibilità, dando spazio ai linguaggi della contemporaneità e ai gusti dei giovani, spesso forieri di scoperte sorprendenti.

Altro criterio importante nella scelta dei contenuti è quello della spendibilità, cioè dell'utilità pratica, che avvicini la scuola alla vita reale, soprattutto per studenti la cui prospettiva è un percorso scolastico breve.

### Il libro come elemento di un sistema

Si potrebbe obiettare che la selezione dei contenuti rischi di penalizzare le eccellenze. A ciò rispondiamo che se una



volta il libro era per uno studente l'unico contenitore del sapere, oggi da esso ci si aspetta indicazioni, link, rimandi, stimoli a ulteriori ricerche che permettano al testo di non invecchiare e di favorire la personalizzazione dell'azione didattica. In questo senso il testo cartaceo va considerato un elemento di un sistema integrato, nel quale trovino spazio proposte di costante aggiornamento derivanti dal web e opportunità di formazione per i docenti. In sostanza le espansioni online, oggi consultate da una percentuale relativamente bassa di docenti, devono diventare un'occasione di longevità del testo.

### Il libro-laboratorio per la didattica cooperativa

Per i nativi digitali l'apprendimento è frutto di condivisione e cooperazione

↑ Bogdanov-Belsky, *Calcolo mentale nella scuola pubblica* Rachinsky, 1895, Galleria Tretyakov, Mosca.

fra pari: un'esperienza alla quale si avvicinano per curiosità più che per dovere. Soprattutto in presenza di studenti con BES, spesso scarsamente motivati, è necessario uscire dalla logica del dovere di imparare per proporre quella del piacere di apprendere.

Per questo il libro di testo deve aprirsi a compiti di realtà da svolgersi in forma laboratoriale e cooperativa: la didattica cooperativa, così come il *learning by doing*, è strumento di inclusione ove favorisca le pari opportunità di partecipazione a tutti gli apprendenti. Quanto detto si ispira alla didattica per competenze, *per sua natura* inclusiva, tanto nelle finalità quanto nelle strategie.

Pertanto auspichiamo che nei libri di testo trovino sempre più spazio proposte interdisciplinari per lo sviluppo di competenze che diventino patrimonio stabile dell'apprendente e ne favoriscano l'inserimento nella società e nel mondo del lavoro.

### **Un'esposizione chiara, esatta ed efficace**

Dalla qualità delle nostre parole dipende la qualità dei nostri pensieri. Dalla qualità dei nostri pensieri dipende la qualità della nostra vita.

Troppo spesso i libri di testo sono scritti in un linguaggio non alla portata degli studenti, specie di quanti presentino bisogni educativi speciali derivanti da una scarsa competenza linguistica. Le difficoltà di comprensione derivano da vari aspetti<sup>4</sup>.

### **Il lessico**

Non è tanto il lessico tecnico e specifico (spesso definito nelle note o nei glossari) a creare ostacoli alla comprensione, ma l'uso di espressioni idiomatico-metaforiche. "Sulle ceneri dell'impero austro-ungarico", "dal canto suo"... ed espressioni simili, di per sé difficili già per gli studenti italiani, risultano oscure agli studenti di origine straniera. Se per affrontare un paragrafo lo studente deve ricorrere al vocabolario pressoché a ogni riga, la sua attenzione sarà fagocitata dalla difficoltà di comprensione del testo. Un libro inclusivo deve evitare il rischio di fraintendimenti e privilegiare un lessico semplice e univoco senza derogare all'esattezza.

### **La morfosintassi**

Non è infrequente trovare nei libri di testo periodi fortemente ipotattici, nei quali a una ridda di subordinate segue finalmente la principale: l'effetto è che molti studenti letteralmente si perdano dopo la seconda subordinata. Si tenga presente inoltre che il valore di molti connettivi è sconosciuto a non pochi apprendenti, così come la diatesi passiva, che non sempre risulta di immediata comprensione.

A quanti obiettassero che questi suggerimenti conducono a pericolose semplificazioni, ribadiamo che è l'esattezza del linguaggio e non la sua complessità a rendere efficace una comunicazione<sup>5</sup>. Altri devono essere i luoghi e i momenti per promuovere l'ampliamento lessicale e l'acquisizione di strutture linguistiche più articolate.

### **Le proposte operative: evitare ambiguità e fraintendimenti**

La proposta di esercizi e attività da svolgersi in classe o a casa richiede a sua volta attenzioni specifiche, soprattutto in presenza di studenti con BES e in particolare con DSA<sup>6</sup>.

### **Parcellizzazione delle richieste**

Spesso in un solo esercizio vengono espresse più richieste; è preferibile dividere in step il compito proponendo esercizi separati. Questo sistema offre al docente e all'alunno la possibilità di individuare più facilmente lacune da recuperare o abilità da consolidare.

### **Brevità e chiarezza delle consegne**

Accade anche che gli studenti leggano in modo superficiale la consegna o non la capiscano perché troppo lunga e complessa. Bisogna tenere presente che una consegna è efficace se breve e immediatamente comprensibile.

### **Avvio dell'esercizio**

Per evitare fraintendimenti e dare sicurezza agli studenti che hanno uno stile di apprendimento meno teorico e poco avvezzo all'astrazione, è utile che gli esercizi siano avviati. Ad esempio, la consegna «Individua il complemento d'agente» comporta spesso che lo studente chieda all'insegnante: "Prof, qual è il complemento d'agente?". Ricevuta la risposta, lo studente può svolgere con

correttezza l'intero esercizio. Ciò vale soprattutto per gli studenti con DSA, che spesso hanno un accesso lessicale limitato: essi faticano ad associare la definizione a una funzione logica pur sapendo riconoscere la funzione stessa.

### **Explicitazione del punteggio**

L'indicazione del punteggio permette allo studente di orientarsi meglio nello svolgimento del compito; inoltre stimola l'autovalutazione dando a ciascuno la possibilità di monitorare i propri progressi. Per gli studenti più in difficoltà si può chiedere di individuare non tutti gli elementi oggetto di esercizio, ma un numero limitato. Ciò offre pari opportunità a studenti con abilità differenti e limita la possibilità di errore in ciascuno.

### **Apprendimento strategico: l'imparare a imparare**

Nella prospettiva dell'imparare a imparare, competenza chiave di cittadinanza secondo la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008, si collocano i seguenti suggerimenti.

### **Precise e puntuali indicazioni di tipo metodologico**

Collocate nel libro di testo sotto forma di box e fornite allo studente in schede separate, le indicazioni metodologiche sono strumenti compensativi indispensabili per studenti con DSA nonché materiali utili per tutti, soprattutto se proposti in step (ad esempio *Come riconoscere la proposizione principale in quattro mosse*, *Come riassumere un testo narrativo in cinque mosse*, *Come risolvere un'equazione di primo grado in tre passaggi*, ecc.). Tutto ciò costituisce per gli studenti una risorsa alla quale attingere nel tempo, un sapere duraturo e applicabile in diversi contesti.

### **Messa in pratica immediata di quanto appreso**

“Non perché il docente lo dice l'alunno lo apprende” (Maria Sonsoles Fernández López). I nativi digitali, assai più delle generazioni precedenti, apprendono facendo. In questa prospettiva è bene che il libro di testo faccia seguire alla spiegazione, breve ed essenziale, rapidi esercizi applicativi da svolgersi in classe, meglio se attraverso attività di gruppo.

Particolare da *Il concerto nell'uovo*, opera di autore sconosciuto a imitazione di Hieronymus Bosch, 1475 circa, Palais des Beaux Arts, Lille.



## L'importanza della grafica

Per una didattica attenta a studenti con DSA o comunque con BES che abbiano uno stile di apprendimento basato su forme di intelligenza diverse da quella linguistica o logico-matematica, bisogna ripensare il libro come uno strumento che non comunichi soltanto attraverso la parola, ma anche e soprattutto attraverso le scelte grafiche. In questa prospettiva è auspicabile una collaborazione più stretta tra autori e grafici. Ci limitiamo a qualche breve riflessione.

### Mappe, schemi, disegni, immagini: una risorsa per tutti

Risultano utili le mappe concettuali, purché essenziali nei contenuti e preferibilmente "attive", cioè che prevedano qualche completamento da parte dello studente. Anche il disegno parlante permette di fornire informazioni in modo più immediato ed efficace rispetto alla lettura di un paragrafo. Non va sottovalutato il valore delle fotografie e delle immagini che, se accompagnate da opportune didascalie, sono anche un valido strumento per una lettura orientativa.

### La font, l'uso del colore, i neretti: una scelta impegnativa

Gli insegnanti più sensibili alle esigenze degli studenti con BES e in particolare con DSA, prima ancora di interessarsi ai contenuti di un testo, ne valutano l'aspetto grafico relativamente ad alcuni aspetti. L'impaginazione deve essere a bandiera, cioè non giustificata a destra; ciò per evitare la diversa spaziatura fra le parole, impercettibile per uno studente normodotato, ma causa di difficoltà di lettura per uno studente con DSA. La font deve essere di grandi dimensioni e priva di grazie, che disturbano lo studente con DSA. L'Associazione Italiana Dislessia suggerisce Verdana (corpo 14) e Arial (corpo 16). Da segnalare i più recenti Easy Reader e Dyslexie. Il carattere corsivo non facilita la lettura nello studente con DSA. È bene evidenziare una parola col grassetto o il maiuscoletto. Un opportuno uso del colore e dei punti elenco può aiutare la memorizzazione e la schematizzazione. Il tipo di carta e il suo colore devono evitare un contrasto eccessivo con il nero del carattere tipografico, così da non affaticare il lettore.

## NOTE

1. Cfr. Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012.

2. L'etichetta BES rischia di "negare le qualità di ricchezza umana e individuale, di peculiarità diversa, al soggetto che è riconosciuto come appartenente alla classe definita dall'etichetta (è autistico...) che lo identifica in modo stereotipato con le caratteristiche tipiche di quella definizione e attivando aspettative altrettanto stereotipizzate. Si creano dunque persone prefabbricate dagli stereotipi, con effetti evidenti che vanno nell'opposta direzione dei processi inclusivi" (Dario Ianes, *Didattica inclusiva e bisogni educativi speciali* in AA. VV., *Alunni con BES*, Erickson, Trento 2013).

3. Si vedano le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, le Indicazioni Nazionali per i Licei e le Linee guida per gli Istituti Tecnici.

4. A proposito di una didattica dell'italiano che promuova l'uso vivo della lingua, anche a partire da un ampliamento del lessico, si veda Monica Celi, Marco Giarratana, *Una grammatica d'uso per una didattica inclusiva*, "Folio", maggio 2015,

<http://www.pearson.it/grammatica-uso-per-didattica>.

5. «Le parole sono fatte, prima che per essere dette, per essere capite: proprio per questo, diceva un filosofo, gli dei ci hanno dato una lingua e due orecchie. Chi non si fa capire viola la libertà di parola dei suoi ascoltatori. È un maleducato, se parla in privato e da privato. È qualcosa di peggio se è un giornalista, un insegnante, un dipendente pubblico, un eletto dal popolo. Chi è al servizio di un pubblico ha il dovere costituzionale di farsi capire» (Tullio De Mauro).

6. Si veda anche Monica Celi, Marco Giarratana, *Indicazioni operative per una didattica inclusiva*, in *Guida per il docente*, Hoepli, 2015.

### Monica Celi e Marco Giarratana

insegnano lettere e latino nella scuola secondaria rispettivamente di primo e secondo grado. Sono formatori e coordinatori di progetti nei seguenti ambiti: didattica dell'italiano L2, bisogni educativi speciali (BES), disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), didattica inclusiva, didattica per competenze; sono inoltre autori di testi scolastici e di articoli per riviste di didattica.

# Didabilità

**Un neologismo nato per caso e dai molteplici possibili significati: una didattica attenta alla disabilità; una didattica che lavora sulle abilità; una possibilità di trasformazione in insegnamento; un'abilità nella didattica.**

56

di Stefano Lotti

SCUOLA / Didabilità

**N**ell'iniziare questo articolo avevo cominciato ad affrontare il concetto della didattica applicata alla disabilità e, nel rileggere le prime righe (poi ovviamente sparite, come capita spesso), mi sono reso conto di aver digitato male la parola "disabilità", che per un *lapsus calami* era diventata "didabilità". Mi è sembrata fantastica: una parola-chiave di questa modalità di insegnamento!

## La centralità dello studente

L'esperienza didattica che si sta svolgendo al Liceo Andrea Maffei di Riva del Garda (TN) è frutto di una riflessione globale sull'insegnamento e, soprattutto, sull'apprendimento. Si parte dalla famosa *cria* di Quintiliano («Crates, cum indoctum puerum vidisset, paedagogum eius percussit», *Inst.* I,9) per trovare metodi efficaci di lavoro (evitando conseguenze peggiori sui docenti).



→ Il lavoro di gruppo e la tecnologia sono strumenti utilissimi per una didattica inclusiva.

La ricerca / N. 11 Nuova Serie. Novembre 2016

Non va poi dimenticato - ma come si potrebbe? - che il lavoro dell'insegnante è strettamente legato alle persone, ai giovani, sempre uguali e sempre diversi, con esigenze uguali ma diverse, con abilità sempre nuove che soppiantano quelle vecchie (ma non per questo passate di moda).

Ogni anno, ogni mese, quasi ogni giorno è necessario adattare il proprio progetto all'oggi, alle esigenze che cambiano e che vanno comunque ascoltate (anche se non sempre necessariamente assecondate).

L'azione didattica si sta evolvendo tenendo conto delle aree con cui il docente deve fare i conti: l'area disciplinare (con il bisogno di aggiornarsi e crescere sulle conoscenze delle proprie discipline), l'area pedagogica («Homo sum, humani nihil a me alienum puto»: si ha a che fare con giovani, ed è essenziale sapersi rapportare con loro nel modo più corretto e costruttivo) e l'area innovativo-tecnologica (presente nell'insegnamento fin dall'antichità, fin dalla discussione del *Fedro* a proposito dell'innovazione della scrittura).

Da una decina di anni, dunque, sto provando a trovare strade nuove per insegnare: modalità diverse (nuove ma anche antiche, che mettano al centro l'apprendimento dello studente. Fondamentali per il mio lavoro (in ordine sparso) sono:

1. la disponibilità e fiducia del dirigente scolastico;
2. un'adeguata dotazione di strumenti (senza essere fantascientifica: una buona connessione *wireless*, *device* mobili, LIM);
3. una piattaforma didattica "seria": rispettando le varie scelte (web 2.0, app di Google, Edmodo e quant'altro), io sono convinto della straordinaria efficacia e versatilità della piattaforma Moodle;
4. la fiducia da parte degli studenti e, soprattutto, delle famiglie;
5. il coinvolgimento di altri docenti;
6. un accurato lavoro di progetto relativo a ogni singola proposta didattica: deve essere sempre chiaro che cosa si chiede agli studenti, quali saranno i tempi, il modo di lavorare, le competenze da potenziare, le eventuali verifiche *in itinere* e finali.

Naturalmente in questi anni si è dovuto lavorare duramente per porre le basi di un lavoro proficuo. Ho sperimentato quanto una piattaforma didattica come Moodle

potesse assecondare nuove modalità didattiche; ho cercato di coinvolgere il maggior numero di colleghi possibile potenziando le competenze "didatticologiche" attraverso l'aggiornamento, il lavoro in team e il confronto; ho incontrato le famiglie degli studenti coinvolti nel progetto per far capire quale fosse la direzione che si intendeva prendere (quest'ultimo aspetto è certamente il meno "stabile": le persone, infatti, hanno storie diverse, creano diversi contesti, sostengono diversi punti di vista: in sintesi, qualche annata è fantastica, qualche altra meno).

Tutto questo sforzo per trovare un modo di lavorare che:

- faciliti l'apprendimento;
- utilizzi metodi diversificati;
- spinga a lavorare insieme;
- aiuti a cercare strade nuove;
- aiuti a riflettere;
- favorisca il recupero;
- stimoli la creatività;
- valorizzi i talenti;
- aumenti l'interesse;
- educi alla complessità;
- faccia tesoro degli errori;
- coinvolga.

### Una didassi "specificata" per... tutti

—

Vorrei partire da un'esperienza concreta di didassi inclusiva, vale a dire costruita per un ragazzo sordo, e raccontare come questo modo di insegnare abbia portato benefici a lui, al resto della classe e ai docenti coinvolti.

Ero rimasto colpito, ascoltando un podcast della trasmissione di RadioTre Fahrenheit, dalla scelta lessicale dell'esperto in quell'occasione intervistato in relazione all'argomento disabilità: ai termini "disabilità" o "diversità", appunto, veniva preferito il termine "specificità".

Era la prima volta che avevo uno studente sordo, Nicholas, ed ero chiamato a rompere il muro dell'isolamento in cui i sordi si vengono a trovare in situazioni comunicative quali quelle di una classe, ricercando soluzioni anche, a tratti, "patafisiche".

Naturalmente, avere da qualche anno impostato la didattica in modo diverso, più flessibile e dinamico - almeno così

**"Ogni anno, ogni mese, quasi ogni giorno è necessario adattare il proprio progetto all'oggi, alle esigenze che cambiano. "**

credo - penso abbia favorito la costruzione di percorsi “specifici per tutti”, vale a dire strategie didattiche in grado di includere Nicholas (... ma anche tutti gli altri, più o meno abili). Eccone qualche esempio.

#### USO DI SINTESI VISIVE

Come primo aspetto vorrei sottolineare un diverso stile di insegnamento: maggior uso di sintesi visive, di testi online, di infografiche, di visualizzazioni alla LIM, riferimento costante al tablet, uso dinamico della piattaforma didattica.

#### APPUNTI IN CLASSE?

È ovvio che per un ragazzo sordo il concetto di appunti va ripensato: o segue le labbra dell’insegnante o scrive. Che fare, dunque? Come attivare strategie utili a rispondere alla specificità (tanto più che, come si sa, la “competenza appunti” non è così scontata)?

Ho proposto quindi alla classe una sorta di sfida mensile: i *Notes Games*, (con la rispettiva versione per l’insegnamento del latino, i *Ludi notarum*) proprio per favorire un’attenta sistemazione degli appunti (con conseguente revisione di quanto affrontato). Il titolo scelto, come si può intuire, era legato all’uscita, in quel periodo, del film *The Hunger Games*, che aveva riscosso un notevole successo tra i giovani. Nicholas in questo caso avrebbe dovuto lavorare su quanto raccolto dalla facilitatrice.

La sfida non prevedeva voti per tutti, ma, ispirandosi al film, avrebbe assegnato premi ai primi tre classificati (un bel 10 al primo, un 9 al secondo e un 8 al terzo: mi sembrava troppo riduttivo premiare solo il vincitore, il “tributo sopravvissuto”). Ho quindi costruito in piattaforma un’attività (il *workshop*) che prevedeva le seguenti fasi:

- fase 1: consegna, entro una precisa data, di un file con la rielaborazione degli appunti;
- fase 2: lettura da parte degli studenti dei lavori dei compagni;
- fase 3: valutazione dei lavori sulla base dei parametri proposti dal docente;
- fase 4: calcolo dei voti (automatico);
- fase 5: proclamazione dei tre vincitori del mese.

L’attività aveva una serie di obiettivi:

- costringere gli studenti a prendere gli appunti con maggior serietà e continuità;
- costringere gli studenti a un’attenta fase di revisione degli appunti stessi e a una loro rielaborazione grafica e digitale (mappe, infografiche ecc.);
- favorire un insistito ripasso dei concetti affrontati attraverso la lettura ripetuta dei contenuti (a causa della valutazione degli appunti altrui!);
- consentire a Nicholas di avere una ventina di rielaborazioni degli appunti presi in classe.

Non so come (potrei però forse dire il per-



ché), ma l'edizione successiva dei *Notes Games* è stata vinta proprio da Nicholas, con una strepitosa rielaborazione di alcuni canti dell'*Inferno* di Dante.

#### TEAMWORK

La possibilità di lavorare insieme ai compagni di classe, in un gruppo ristretto, ha certamente favorito l'apprendimento di Nicholas, aiutandolo a uscire da quell'isolamento cui spesso la lezione frontale lo costringe. Un esempio tra molti è stato ben sintetizzato da Nicholas stesso (si veda più avanti l'intervento intitolato *Touch/teach and learn*).

Si tratta di un'attività che prevedeva di costruire una lezione multimediale e interattiva in piattaforma: l'attività in Moodle è chiamata proprio "Lezione". Dopo aver assegnato ai gruppi l'argomento (si trattava di episodi dell'*Orlando furioso* di Ariosto), veniva concordata con i gruppi la modalità del lavoro, vale a dire una lezione fruibile individualmente e a distanza: contenuti, analisi e domande di feedback vincolanti al prosieguo del percorso.

Dopo aver brevemente (sono nativi digitali, dopo tutto) spiegato come tecnicamente si doveva operare, è stato proposto un modello da seguire. Al termine del lavoro ogni studente ha potuto studiare sulle lezioni degli altri gruppi.

#### TECHNOLOGY ENHANCED LEARNING

La tecnologia ha aiutato molto, non c'è

dubbio. Un ulteriore aiuto è stato offerto dal particolare strumento che abbiamo adottato il penultimo anno di Liceo, grazie anche alla collaborazione con ASUS Italia: un *tablet* con la tastiera *wireless* e con la possibilità di lavorare su più finestre. Nulla di eccezionale, quindi: normale tecnologia a disposizione di tutti.

Anche in questo caso non è importante lo strumento, ma l'uso che se ne è fatto: in molte lezioni, soprattutto in occasione della presentazione di argomenti da parte dei gruppi di lavoro, Nicholas aveva la possibilità di seguire, in una finestra, la sintesi visiva proposta dai docenti-studenti, e di visualizzare, nella finestra accanto, gli appunti che la facilitatrice prendeva a commento delle immagini.

Semplice ed efficace.

#### SUBTITLES, PLEASE

Da qualche anno a questa parte, anche nelle scuole più tradizionali sono entrati quelli che un tempo si definivano "sussidi audiovisivi": in effetti ci sono prodotti straordinari, fatti benissimo e che si avvalgono, spesso, di consulenze ad altissimo livello. Ma che si fa quando in classe è presente un ragazzo sordo?

Per i film sono disponibili (sui DVD o in rete) i sottotitoli, e il problema è risolto. Da notare che se ne ricavano anche degli "utili secondari" per l'intera classe: guardare un film in lingua italiana con i sottotitoli italiani fa crescere enorme-

I vari teamwork al lavoro.  
↓





mente l'attenzione di tutti ai dialoghi e, in alcuni casi, risolve addirittura alcune difficoltà di comprensione: lo si è notato in occasione della visione del bel film dei fratelli Taviani *Cesare deve morire*, nel quale i dialetti utilizzati dai protagonisti non sono per tutti immediatamente comprensibili!

Ma per i documentari?

Un modo interessante per introdurre l'età augustea, in latino, è il bel documentario di Alberto Angela *Augusto. La nascita di un impero* (Superquark). Poteva essere la proposta giusta per il primo giorno dopo le vacanze di Natale: qualcosa di non troppo impegnativo prima di arrivare alle *Res Gestae Divi Augusti* in lingua originale. Non faccio in tempo ad annunciarlo che penso: "E Nicholas?". Quindi ritiro subito la proposta: troveremo un altro modo per rientrare dalle vacanze in modo non traumatico.

Ma, anche questa volta, la sorpresa: alcuni studenti - forse terrorizzati dall'eventualità che non riuscissi a trovare alternative e con l'incubo traduzione delle *Res Gestae* post Befana - hanno lanciato la proposta di un "Natale di condivisione". Vista la durata del documentario e

il numero degli studenti, si propone la costruzione dei sottotitoli per 5 minuti a testa! Proposta accettata: dopo aver trovato in rete un software gratuito per l'inserimento dei sottotitoli (e in grado di generare file \*.srt), ci siamo divisi il lavoro.

Ho creato quindi uno spazio in piattaforma con le consegne, le istruzioni, il software e un'area in cui poter condividere i file \*.srt.

A mano a mano che arrivavano i file, io li controllavo, correggevo qualche errore di battitura e assemblavo.

Al rientro in classe, in gennaio, abbiamo potuto vedere il documentario con la soddisfazione (e una doppia attenzione) di tutti!

#### UNA CHAT PER CONDIVIDERE

Un modo di capire se i contenuti sono stati compresi è certamente la ripresa degli argomenti in modalità condivisa: domande *flash* alle quali gli studenti possono rispondere velocemente e dal proprio posto. Chi sa di più - in questo caso - aiuta gli altri ad approfondire.

Bella modalità, certamente; e ancora nulla di nuovo, ovviamente. Ma la presenza di un ragazzo sordo in classe rende

↑  
A Strasburgo  
per il workshop  
European Youth  
Event.

tutto decisamente difficile e contribuisce ad aumentare il senso di isolamento del ragazzo stesso che, se anche riesce a cogliere la domanda del docente, non sarà in grado di seguire gli interventi dei compagni.

Anche qui la piattaforma ci è venuta in soccorso: ho chiesto ai gruppi di preparare una batteria di domande da sottoporre agli altri studenti e, dopo aver aperto una chat (terribile attività per chi ricorda gli esordi di internet), ho chiesto loro di scriverle, a turno, nella stessa. Quindi un gruppo inseriva la domanda e agli altri studenti veniva chiesto di rispondere – sempre via chat – in modo sintetico ed efficace.

La cosa ha avuto il suo risultato, e, soprattutto, tutti hanno potuto partecipare “ad armi pari”.

Al termine di questo contributo lascio la parola a Nicholas, di cui troverete tre interventi fatti in momenti diversi: dopo un anno di lavoro, nel pieno del progetto e, l'ultimo, a distanza di un anno dal diploma.

### **Cosa c'entra tutto questo con la scuola?**

Nell'ultima puntata dello sceneggiato televisivo di Vittorio De Seta *Diario di un maestro* (1973), il direttore della scuola si scontra con il maestro (interpretato da Bruno Cirino) che ha tentato di intraprendere vie nuove per combattere la disaffezione alla scuola di quegli anni nei quartieri maggiormente disagiati.

**Direttore:** *Mi ha fatto vedere questa cosa... sarà anche bella, ma io mi domando: Cosa c'entra tutto questo con la scuola? [...] Che cosa sono i programmi secondo lei?*

**Maestro:** *Lei mi rimproverava perché in classe non usiamo il sussidiario e il libro di lettura. Mi ha anche chiesto perché io, almeno in parte, non avessi fatto un po' di scuola tradizionale. [...] Ho cercato. Ho cercato in questi libri se ci potesse essere qualcosa di utile per i miei ragazzi. Non ho trovato niente, niente che potesse interessarli, potesse tenerli a scuola. [...] Non esiste una via intermedia. Io ho dovuto scegliere tra una scuola aderente alla vita e una scuola aderente a questi libri. Io ho scelto una scuola aderente alla vita secondo lo spirito dei programmi... Io in questi libri non ho trovato altro che date, nomi di città, di fiumi, di piante: tutte cose da imparare a memoria, stupidamente, buone solo per passare gli esami.*

### **EYE 2014: Skills for jobs – Better skilled through studying abroad**

Con la classe che maggiormente ha sperimentato la “didattica” ho avuto l'occasione di partecipare all'EYE 2014, l'evento che raccoglie a Strasburgo i giovani della Comunità Europea.

Tra le molte manifestazioni mi piace ricordarne in particolare una, una sorta di workshop intitolato *European Youth Event: Skills for jobs – Better skilled through studying abroad*. A introdurre il dibattito è stato proposto un breve video (meno di due minuti) intitolato *Di cosa ha bisogno il mercato del lavoro?*, di cui trascrivo il testo:

*Quasi 6 milioni di giovani sono senza lavoro. Nello stesso tempo 2 milioni di persone non sono inserite nel mondo del lavoro per la mancanza di competenze.*

*Sta crescendo la domanda per competenze di alto livello giorno dopo giorno.*

*Che cosa può essere di aiuto?*

*I diplomati sono adeguatamente preparati per il mercato del lavoro?*

*Solo il 42 per cento dei datori di lavoro risponde di sì!*

*Che cosa stanno cercando i datori di lavoro?*

*Capacità di lavorare in équipe.*

*Capacità di pianificare e organizzare.*

*Capacità di adattarsi e agire in nuove situazioni.*

*Capacità di comunicazione.*

*Capacità di analizzare e risolvere i problemi.*

*Letture e scrittura.*

*Pensiero critico.*

*Capacità di lavorare con persone di diversi Paesi e diversi background culturali.*

*Capacità di prendere decisioni.*

Ma come si fa a imparare queste competenze? La risposta l'hanno data i miei studenti che, a mano a mano che venivano ricordate le competenze per il futuro, si giravano verso di me sottolineando il loro compiacimento con la frase “questa l'abbiamo appresa!”.

---

### **Stefano Lotti**

insegna italiano e latino da più di 30 anni presso il Liceo Scientifico Maffei di Riva del Garda. Fin dagli anni Novanta si occupa di tecnologie e apprendimento, sperimentando in classe ogni soluzione in grado di rendere più efficace la didattica. È impegnato anche nella formazione degli insegnanti, con l'obiettivo di valorizzare le loro capacità di innovare la didattica “dall'interno”.

## La parola a Nicholas

### La consapevolezza come “studente sordo”

Questo è il breve intervento di Nicholas in occasione della conferenza stampa dell’inizio del ParnASUS Project, il progetto che per due anni è stato portato avanti dalla mia classe con la collaborazione di ASUS Italia.

*...e sono lo studente sordo di questa classe. Essere sordi significa non essere in grado di sentire, e da ciò ne conseguono vari problemi nella vita quotidiana.*

*Io sono qui per spiegarvi come questo metodo abbia contribuito alla soluzione dei problemi didattici causati dalla mia sordità.*

*La maggior parte di voi avrà intuito che io sono in grado di leggere le labbra. Ovviamente - fidatevi - non è piacevole stare lì per un’ora a tenere gli occhi fissi sulle labbra dell’insegnante e cercare di cogliere il maggior numero delle parole possibili. Inoltre - sapete - ci sono un’infinità di parole le cui pronunce labiali sono simili: per esempio ‘quattro’ e ‘quadro’. Se a lezione capisco ‘quattro’ al posto di ‘quadro’ continuerò a capire così per i successivi 60 minuti. Ho quindi bisogno di una conferma che quel che capisco sia giusto e il miglior modo perché questo accada è avere i testi sottomano (libri, testi proiettati alla lavagna multimediale, oppure messi a disposizione sul tablet. Se sono dei Power Point, meglio: in questo modo riesco a tenere il segno e a capire il filo del discorso dell’insegnante).*

*Ovviamente tutto questo vale anche per gli altri alunni, per avere una maggior attenzione e una comprensione facilitata: per me è più un bisogno che una comodità. Io devo necessariamente avere dei supporti visivi, in modo particolare LIM e tablet.*

*Riassumendo. Questo strumento (il tablet) mi ha aiutato ad abbattere molte barriere della comunicazione.*

### La consapevolezza come “studente... e basta”

Nel marzo del 2014 chiesi alla classe di affrontare un tema con la modalità della Tipologia B dell’esame di

Stato avente come argomento l’esperienza didattica dei due anni passati con me, e come “documenti” tutto il materiale prodotto dalla classe e facilmente reperibile nella piattaforma didattica.

Queste le consegne: «Ripercorrere il lavoro fatto in questi due anni. Scegliere un’esperienza e descrivere con cura ed in modo analitico (tempi, attività, metodi, consegne, prodotti,...) che cosa si è fatto. Descrivere quale utilizzo della tecnologia ha comportato l’esperienza in questione. Provare a riflettere sullo scopo dell’esperienza... ovviamente dal vostro punto di vista (competenze, conoscenze...). Individuare quali sono stati i vantaggi concreti che questa metodologia di lavoro (tecnologie e laboratorio) ha portato: ha favorito il lavoro? Si poteva fare diversamente? Con che tempi?...Provare a riconoscere quali operazioni mentali ha messo in gioco l’esperienza individuata».

Questa la riflessione di Nicholas.

#### TOUCH/TEACH AND LEARN:

#### IL NUOVO MODO PER COMPRENDERE

*«Homines, dum docent, discunt». C’è chi probabilmente si ricorda questa frase di Seneca dopo aver passato anni di liceo a tradurlo, con il dizionario sotto il braccio, carta e penna, così come c’è anche chi ricopiava le traduzioni altrui, rubando le loro brutte copie nel bel mezzo delle verifiche.*

*«Gli uomini, mentre insegnano, imparano», questo è il titolo dato dal professor Lotti a uno degli innumerevoli sotto-progetti del ParnASUS Project, un’iniziativa nata dalla collaborazione tra la filiale italiana di ASUS e il liceo Andrea Maffei di Riva del Garda, con lo scopo di introdurre la tecnologia nelle scuole.*

*Il sotto-progetto in questione è una vera e propria rivoluzione dal punto di vista didattico-digitale: si tratta, infatti, di una lezione interattiva e completamente digitale.*

#### LEZIONE REALE VS LEZIONE DIGITALE

*Sappiamo tutti quanto sia noiosa una lezione frontale: infatti bisogna prestare massima attenzione a quello che dice il professore e prendere appunti, proprio perché le spiegazioni*

non “rimangono nell’aria” per un certo periodo di tempo, ma – ahimè – scompaiono.

E che cos’ha una lezione interattiva-digitale di così spettacolare? Soprattutto il fatto che quello che spiega il docente è già scritto e non è possibile perdersi la lezione in alcun modo, potendo quindi andare a rivederla quando si vuole.

Quindi è una specie di libro online? No, assolutamente.

È molto più di una semplice lezione e molto più di un libro scolastico: è tutti e due!

#### TOUCH AND LEARN

Per dirla con altre parole, è un’attività posta sulla piattaforma digitale, in modo che l’insegnante possa creare pagine di diversi tipi contenenti la lezione, divisa in frammenti: quasi come l’analisi del Metodo di Cartesio, che sostiene che qualcosa debba andare diviso in parti più piccole per poterle comprendere meglio.

Queste pagine possono essere con contenuto, oppure possono essere pagine con domande che possano verificare la comprensione del contenuto precedente; le domande possono essere aperte oppure a scelta multipla: le prime, come sappiamo, richiedono una risposta elaborata dallo studente, che la scrive negli appositi spazi; le seconde, invece, permettono allo studente di selezionare una tra le varie risposte proposte.

Oltre a sfruttare queste, che sono le caratteristiche base delle domande, il procedere delle pagine consente anche qualche trucco: per esempio, se si risponde correttamente alla domanda a scelta multipla, si procede con la lezione, in caso contrario, si va indietro o bisogna rifare quella stessa domanda. Proprio per questo è consigliato alternare pagine con contenuto a pagine con domande: per chiedere il feedback agli studenti in modo da vedere se hanno compreso la spiegazione e, contemporaneamente, mantenerli attenti.

#### DISPONIBILITÀ, VELOCITÀ ED EFFICACIA

Gli studenti possono, quindi, accedere alle lezioni a scuola (tramite tablet o dispositivi touch), a casa oppure anche “in giro”: la lezione, infatti, è sempre disponibile – a meno

che l’insegnante non ponga delle scadenze.

Oltre a essere accessibile ovunque, è anche veloce da fare, o meglio, si adatta al livello di velocità dello studente nell’apprendere, perché c’è chi comprende le cose immediatamente, e chi ha bisogno di rifletterci per un po’. L’efficacia, infine, dipende prettamente dal creatore della lezione, così come dipendono altri pro e contro secondari.

#### TEACH AND LEARN

Riprendiamo, però, la frase di Seneca: “Gli uomini, mentre insegnano, imparano”. Perché questo titolo? Perché noi studenti possiamo diventare degli insegnanti.

Infatti creare una lezione per i nostri coetanei richiede di apprendere in prima persona l’argomento in questione raccogliendo materiale pertinente; comprendere bene quanto raccolto e creare sulla piattaforma la lezione. Tutte competenze, quindi, molto particolari, ma ricercate nel mondo del lavoro attuale; con queste, lo studente si trasforma in un vero e proprio “studinsegnante”, cioè in una persona che contemporaneamente studia e insegna.

#### L’ORLANDO FURIOSAMENTE DIGITALIZZATO

Per citare un esempio concreto, ci siamo impegnati ad approfondire alcuni passi dell’Orlando Furioso in breve tempo, senza scervellarsi sui libri, senza “sbriciolarsi la mano” a forza di scrivere riassunti con carta e penna.

Come? Ci siamo divisi il lavoro tra gruppi, in modo da dare sfogo alla nostra creatività e consentire ai vari team di poter costruire cinque lezioni di diverso stile.

Siamo poi passati alla fase successiva: ogni gruppo ha studiato sulle lezioni predisposte dagli altri team. In questo modo abbiamo potuto, nell’apprendimento, anche osservare i diversi stili e coglierne dei trucchetti (... da utilizzare in futuro).

#### CONCLUSIONE

“Gli uomini, mentre insegnano, imparano”. Si è trattato di un diverso modo di comprendere, attraverso una logica di “teach and learn”, insegna e impara, insieme a una logica di “touch and learn”, dove per imparare è necessaria una piattaforma digitale.



←  
Le due finestre sul tablet di Nicholas: in una la sintesi visiva, nell’altra gli appunti della facilitatrice.

## La consapevolezza come “studente universitario”

—  
*One Year Later.*

Scrivo questa breve considerazione dopo aver superato l'imbarazzo iniziale datomi dalla lettura del mio tema scolastico di due anni fa, che tra l'altro termina con, e cito: “L'unica pecca? Gli studenti sopracitati fanno parte di un liceo scientifico, ma questo tipo di lezione è difficilmente applicabile alle materie scientifiche”.

In quanto attuale studente alla facoltà di Scienze e tecnologie biomolecolari posso affermare che, inaspettatamente e diversamente da come avevo scritto nel tema, le nozioni che avevo imparato al liceo (in particolar modo quelle sul teamwork) mi sono tornate utili, pur continuando a studiare materie scientifiche. Infatti, essendo soltanto una settantina di persone in tutto nel mio corso, i professori puntano molto sugli esercizi e sugli esperimenti a gruppi (di chimica, fisica e biologia, per esempio) con conseguente stesura di una relazione di laboratorio per ogni singola esperienza, che viene valutata e compresa nel voto finale insieme agli esami scritti e orali. Grazie a ciò, in tutto il primo anno, per esempio, ho fatto ben 28 relazioni in gruppo con persone che all'inizio mi erano sconosciute, e ora sono diventate mie valide compagne di laboratorio.

Inizialmente non ero ben inserito nel contesto universitario a causa dell'improvvisa assenza dell'interprete/di un facilitatore rispetto alle superiori, e avevo soprattutto l'ansia che i laboratori potessero essere abbastanza rischiosi per me, poiché non capivo gli avvertimenti e le spiegazioni dei tecnici. Per fortuna ho conosciuto, sempre nel bel mezzo del teamwork, compagni di corso che sono stati molto disponibili a ripetermi e riassumermi i passaggi da effettuare.

In seguito ho dovuto lavorare proprio con quelle stesse persone e sorprendentemente ho saputo adattarmi anche a nuovi componenti del gruppo senza problemi, anche perché tra una materia e l'altra, come per esempio chimica e biologia, poteva accadere che alcuni membri del mio gruppo optassero di far parte altri gruppi e viceversa. Proprio per questo mi è capitato di notare che le persone nel mio corso, venendo da background differenti, avevano idee molto discordi: alcuni, infatti, preferiscono lavorare da vicino, fisicamente parlando, mentre altri preferiscono farlo virtualmente attraverso Dropbox o Drive; alcuni vogliono consegnare l'elaborato addirittura tre o quattro

settimane prima della data di scadenza, altri invece sono più tranquilli a riguardo; alcuni non gradiscono i paragrafi troppo lunghi, e altri prediligono l'essere prolissi.

Ho lavorato, in un solo anno, con una vasta gamma di persone (alcune, purtroppo, meno 'simpatiche' di altre) prendendo sempre il ruolo di grafico: quel componente del gruppo che sistema la relazione e la invia ai professori, ma scrivendone comunque una parte. Spesso, però, mi è successo di assumere anche il ruolo di leader e proporre idee, organizzare i lavori da dividerci e risolvere situazioni, dal momento che gli altri non sapevano come muoversi. Una delle sfide in cui mi sono imbattuto frequentemente, per esempio, è stato dover capire come trovare dei 'terreni comuni' tra due persone con idee totalmente divergenti.

Un'esperienza di cui vado fiero della “polimerizzazione” tra i miei due ruoli è stata quella di biologia cellulare. Il laboratorio si era prolungato per ben cinque pomeriggi consecutivi, e in ognuno di essi bisognava fare un esperimento differente: alla stesura della relazione, di conseguenza, abbiamo discusso su come dividerci le cinque esperienze, visto che eravamo soltanto in quattro. In quel momento ho deciso di prendere in mano la situazione e di organizzare io stesso la divisione dei lavori, nonostante io non abbia mai assunto un ruolo simile al liceo. In questo modo ho compreso che, dopo aver lavorato per tre anni a stretto contatto con i miei capigruppo, ho imparato, quasi per osmosi (giusto per usare un termine scientifico), ad avere la capacità di essere più sicuro in me stesso, di riuscire a saper prendere decisioni e di risolvere problemi.

Perciò dico, un anno dopo, che, a prescindere dalla tipologia di materie che si va a studiare, le 12 competenze fondamentali rimangono sempre: comparare, comprendere, creare, descrivere, giudicare, interpretare, ipotizzare, osservare, produrre, riflettere, sperimentare e valutare. Solo in questo modo si può imparare ad adattarsi, lavorare e convivere pacificamente con altre persone.

## Il giudizio della Commissione

—  
In conclusione riporto quanto la Commissione dell'Esame di Stato ha voluto segnalare a proposito di Nicholas:

La Commissione intende segnalare il candidato Nicholas \*\*\*\* per quanto ha saputo costruire nel suo percorso liceale. Il suo esame ha evidenziato come il candidato sia riuscito ad essere brillante grazie ad un atteggiamento positivo e costruttivo, che si è manifestato anche nei giorni in cui non era interessato direttamente alle prove.

Si vince che la sua presenza nella classe sia stata di stimolo per gli altri e, vedendo anche alcuni approfondimenti dei compagni, che abbia portato la classe ad una straordinaria disponibilità e responsabilità.

Dopo aver osservato gli studenti in occasione delle prove, la commissione vuole evidenziare l'eccezionale integrazione raggiunta tra 'abili' e 'disabili' e intende sottolineare come la presenza di Nicholas abbia favorito la crescita umana di tutti... grazie all'impegno di tutti.



→  
Nicholas.

# Una prospettiva interculturale per l'insegnamento dell'italiano in Marocco

**La buona conoscenza della grammatica, l'acquisizione di un ricco vocabolario e la memorizzazione di fatti culturali non bastano per aiutare i nostri discenti a discutere o fare amicizia in italiano. Promuovere la costruzione di una relazione positiva fra soggetti diversi significa anche educazione all'interculturalità, al pensiero critico e soprattutto alla capacità di negoziazione del significato.**

di Samira Dlimi

**L**a lingua italiana è una delle cinque lingue straniere studiate nella scuola pubblica in Marocco insieme al francese, all'inglese, allo spagnolo e al tedesco. Uno degli scopi del suo insegnamento è "la formazione umana, sociale e culturale dei giovani attraverso il contatto con altre realtà in una educazione interculturale, che porti a una ridefinizione di atteggiamenti nei confronti del diverso da sé" (Curricolo dell'italiano come lingua straniera, MEN, 2003). Quindi, in una società multiculturale come quella marocchina, l'educazione interculturale è una scelta pragmatica che favorisce la creazione di uno spazio di incontro e confronto delle differenze per promuovere la convivenza e sconfiggere la paura dell'Altro.

Nel nostro curricolo di ILS (Italiano Lingua Straniera) alla scuola media superiore è affermata la necessità di "sostenere i ragazzi a costruire un'identità che permetta loro di non avere paura di confrontarsi e di dialogare con qualsiasi alterità" e di considerare "gli insegnanti come mediatori fra i loro allievi e il mondo contemporaneo adottando l'interculturalità come atteggiamento fondamentale".

In piena armonia con tale affermazione, l'insegnamento di ILS pone al centro del processo didattico la qualità delle relazioni interpersonali e favorisce lo sviluppo personale degli allievi e il loro possesso delle competenze necessarie a comunicare in modo appropriato soprattutto in una società caratterizzata dalla diversità culturale e dalla pluralità linguistica come la nostra. Tale impostazione glottodidattica di matrice interculturale richiede prima di tutto l'inclusione degli elementi culturali nell'insegnamento della lingua oggetto di studio. Basti pensare al rapporto di dipendenza che esiste tra lo strumento linguistico e la cultura, e all'impossibilità di separare la lingua dai contesti sociali e culturali del Paese che in quella lingua si esprime. Uno studente marocchino,

per esempio, non può comunicare con gli italiani se non possiede un'adeguata competenza culturale. Infatti, i problemi di comunicazione e di interazione derivanti dalle differenze culturali, oppure dall'incontro di due "software mentali" diversi (Hofstede, 1991, p. 230), si manifestano quando il parlante non è attrezzato con le abilità e gli strumenti necessari per poter interpretare l'uso del corpo, il tono della voce, la distanza interpersonale, i simboli di status e di gerarchia e tutti gli altri comportamenti prodotti dal suo interlocutore in una data situazione.

### Parlare di vino in Marocco

Tuttavia, nel caso di insegnamento di ILS al liceo in Marocco, il problema non è più tanto l'insegnamento della cultura o l'adozione di una prospettiva interculturale, ma risiede nella prassi, cioè nella mancanza di un metodo di studio efficace che favorisca lo sviluppo di questa CCI negli alunni di ILS alla scuola media superiore. Questa mancanza è dovuta, secondo noi, alla reticenza da parte di alcuni docenti a trattare certi argomenti che riguardano la cultura italiana, limitandosi a sviluppare solo la competenza linguistica (CL) degli alunni. Infatti, nell'ambito delle attività di docenza presso la Scuola Normale Superiore (ENS) di Rabat, abbiamo notato, durante le nostre frequenti visite effettuate ad alcuni licei di Rabat-Salé, che la maggior parte degli insegnanti salta la fase dedicata alla cultura, essendo, secondo loro, una fase che presenta certe difficoltà di trasposizione sul piano operativo e didattico.

Come esempio significativo di tale difficoltà possiamo citare l'insegnamento dell'unità didattica relativa alla cucina italiana, nella quale è presentato un testo input sulle abitudini culinarie degli italiani in cui c'è una famiglia che mangia la pasta con l'accompagnamento di un bicchiere di vino. Alcuni docenti si rifiutano di usare in classe un testo che va contro le loro convinzioni personali e così cancellano la parola "vino" e la scambiano con il tè o con un'altra bevanda analcolica, andando così a modificare il contenuto del testo autentico e negando le caratteristiche culturali distintive degli italiani. Questo atto, secondo noi, segnala la necessità di un profondo ripensamento delle pratiche e delle metodologie nell'uso dei sussidi didattici, visto che essi vengono parzialmente esplorati. In una prospettiva interculturale, inoltre, dobbiamo pensare che se accettiamo l'idea che i modi di pensare, di mangiare, di vestirsi, di credere e di vivere diversi non sono né migliori né peggiori dei nostri, maturiamo quel concetto di relativismo culturale che è alla base di ogni comprensione.

Quando nei docenti di ILS maturerà la convinzione che gli alunni non sono soggetti passivi e che la lingua non è uno strumento che serve unicamente per trasmettere saperi, ma è principalmente un mezzo di comunicazione della cultura da cui proviene, allora cominceranno a rivolgere particolare attenzione alla componente culturale per fornire ai loro allievi le abilità e le conoscenze necessarie per acquisire la CCI. L'insegnante, pertanto, non deve solo mirare a realizza-

La città nell'opera di un artista marocchino contemporaneo, Museo Mohammed VI, Rabat.



re nell'allievo il possesso dinamico della lingua o la trasmissione dei contenuti, deve anche sostenere l'ampio significato dell'educazione all'interculturalità, al pensiero critico e soprattutto alla capacità di negoziazione del significato.

La storia, l'arte, la letteratura e le convinzioni di una data società sono tutti fattori indispensabili per comprendere la sua cultura, ma anche e soprattutto per consentire agli apprendenti di fare un uso adeguato e appropriato della lingua di questo Paese in diversi contesti sociali.

Nonostante le raccomandazioni dei programmi nazionali per l'insegnamento di ILS, tuttavia, l'approccio adottato dai docenti, in gran parte, punta allo sviluppo della competenza grammaticale e lessicale. Fino ad oggi, purtroppo, poco spazio è dedicato alla dimensione culturale nell'apprendimento di ILS alla scuola media superiore. Anche se la comunicazione interculturale è uno degli scopi del curriculum disciplinare, come abbiamo già indicato, e anche quando gli insegnanti sono convinti della sua importanza, spesso si salta la parte dedicata alla civiltà nei manuali scolastici e notiamo così una certa incoerenza tra le convinzioni dei professori e la prassi. Così, i metodi d'insegnamento della lingua restano arcaici.

La buona conoscenza della grammatica, l'acquisizione di un ricco vocabolario e la memorizzazione di fatti culturali non bastano per aiutare i nostri discenti a discutere, negoziare o fare amicizie in italiano. Di conseguenza, i docenti di ILS al liceo devono ricordarsi di integrare gli elementi culturali nei loro corsi mentre insegnano la pronuncia, la grammatica, il lessico o alcuni atti linguistici.

### **Rendersi conto della propria cultura**

Proponiamo qui di seguito alcune buone pratiche che contribuiscono a promuovere la costruzione di una relazione positiva fra soggetti diversi. Infatti lo sviluppo della CCI richiede precise strategie da adottare nella prassi glottodidattica e nuovi ruoli del docente e del discente.

Il punto di partenza in una classe di ILS dovrebbe essere il patrimonio della tradizione culturale dell'allievo e la sua capacità di esprimerlo in lingua materna nonché in italiano. Infatti, il docente è chiamato a stimolare i suoi discenti a scoprire la loro propria cultura come modo

per comprendere il senso delle differenze culturali e a sviluppare la comprensione della loro lingua e cultura in rapporto alla lingua e cultura italiane. Quando l'apprendente conosce la propria cultura, allora diventa in grado di oggettivare i principi che governano la cultura target. Quindi, la presa di coscienza dei propri modelli culturali e, successivamente, di quelli della cultura italiana, è il primo passo indispensabile per sviluppare la CCI e tutte le altre sue componenti.

Tutto questo per sottolineare che l'intervento formativo deve mirare allo sviluppo nell'apprendente della coscienza della propria cultura. Tale coscienza si realizza in un percorso didattico basato principalmente su domande dirette (Come siamo noi? Come ci vedono gli altri? ecc.) che si pongono nella fase della motivazione prima di affrontare il testo input. Ciò spinge gli alunni a riflettere sulla loro cultura confrontandola con quella italiana oppure anche con quelle dei loro compagni, visto che la scuola marocchina ha conosciuto ultimamente l'integrazione dei figli di immigrati, in particolari subsahariani.

Anne-Brit Fenner sostiene giustamente che l'interazione con l'altro ci porta a conoscere non solo l'altro ma anche noi stessi<sup>1</sup>. Quindi la conoscenza di sé avviene attraverso l'interazione con l'altro. Ai nostri studenti manca questa conoscenza della propria cultura, hanno valori culturali di cui non diventano coscienti se non attraverso un lavoro continuo di confronto con l'altro. Per poter riconoscere e rispettare la cultura dell'Altro, lo studente deve, prima di tutto, conoscere e riconoscere la propria cultura. Indubbiamente, la tolleranza per la diversità passa attraverso la consapevolezza dei propri modelli culturali. Se lo studente riesce a individuare gli elementi che caratterizzano la propria cultura, ad analizzarli con uno sguardo critico e a rendersi conto dei propri pregiudizi, può superare gli aspetti etnocentrici.

Per poter superare pregiudizi e stereotipi occorre analizzare le rappresentazioni e il processo di categorizzazione. L'obiettivo non è tanto estirpare i pregiudizi e sradicare gli stereotipi, quanto semmai lavorare su di essi in modo che gli scambi non siano l'occasione per rafforzarli. Quindi l'insegnante è chiamato ad approfondire la conoscenza della cultura italiana attraverso un percorso

di tipo comunicativo/contrastivo per accorgersi delle differenze e riconoscere le somiglianze nel modo di comunicare, negli atteggiamenti assunti durante una conversazione, ecc. Questo approccio dell'apprendimento/insegnamento della LS consente la rilettura dei saperi appresi e favorisce l'acquisizione della lingua con le sue dimensioni linguistiche e culturali (rimettendo in discussione gli stereotipi sociali, le categorie linguistiche etnocentriche, le immagini deformanti, il rispetto per gli altri e l'apertura verso gli altri, ecc.). A noi docenti spetta il compito arduo di gestire, in classe, le differenze fra le culture (quella di origine e quella della lingua target), di valorizzare l'originalità di ogni cultura, di condurre gli studenti a considerare punti di vista diversi dai propri per permettergli di conoscere le norme culturali messe in gioco nelle interazioni.

### **Superare la gelosia per la propria cultura**

Il coinvolgimento dell'apprendente è un principio metodologico molto importante nello sviluppo della CCI. Esso richiede di mettere l'allievo al centro dell'atto didattico considerando i suoi bisogni e usando un approccio in cui le competenze acquisite incidano sulla personalità e sui valori, sulle credenze, sul senso di giustizia, sulla concezione del bene e del

male ecc. Questo approccio necessita che il docente proponga in classe attività che privilegino il lavoro di gruppo, facendo ricoprire agli alunni più ruoli

in contesti variegati, che permettano di mettersi nei panni degli altri. Si tratta di un tirocinio al decentramento per imparare ad accettare la parzialità della propria verità.

Affinché ciò possa avvenire è necessario mettersi in questione e riflettere sulle proprie idee, superando alcuni complessi come la gelosia per la propria cultura, l'etnocentrismo, le eccessive certezze ecc. Fiorucci dice a proposito che "la comunicazione culturale è un'operazione di integrazione e di reciproco adattamento, è, in definitiva, un tentativo concreto di superamento dell'etnocentrismo<sup>2</sup>."

Sembra facile dire ai nostri studenti di addestrarsi, nell'incontro con l'altro, a salvaguardare la loro cultura senza respingere quella altrui. Ma ci dobbiamo rendere conto che molti hanno paura del contatto con persone provenienti da altri universi culturali. Entrare in contatto con valori culturali diversi dai propri li mette in crisi e li porta a una chiusura mentale che influenza anche il loro apprendimento linguistico. Tali studenti rifiutano di interagire con persone culturalmente diverse da loro perché sono incapaci di analizzare la diversità al di fuori dei rigidi schemi mentali della cultura. Le loro visioni culturali impediscono di entrare in contatto con una realtà diversa, perché i comportamenti degli interlocutori sono interpretati secondo i propri riferimenti culturali. Così facendo, si produce un'immagine stereotipata dell'altro creando spiacevoli incomprensioni.

Tuttavia, bisogna cercare di favorire uno sviluppo armonioso delle competenze dei nostri giovani, fornendo loro gli strumenti necessari a capire la diversità e a renderli capaci di analizzare ciò che incontrano senza pregiudizi, aiutandoli a superare il malessere derivante dal confronto di due sistemi culturali non del tutto uguali. In altre parole, a sviluppare la capacità di distanziarsi dal proprio sistema di valori in modo tale da ampliare la capacità di relazione con l'altro e percepire la diversità non da un punto di vista monoculturale.

Il docente non deve semplicemente insegnare cultura italiana, focalizzando l'attenzione sulle conoscenze culturali. In classe, infatti, sono presenti almeno due culture che devono necessariamente entrare in contatto e interagire, quella italiana e quella dei discenti. In questo consiste la sfida dell'educazione interculturale: creare opportunità di interazione fra le due culture. Si tratta di mostrare come la cultura degli studenti interagisce con la cultura italiana, di creare un coinvolgimento dinamico e attivo di questi alunni con la cultura italiana, senza preoccuparsi della quantità di dati culturali esposti ai discenti nel corso di lingua.

Per realizzare questa interazione o coinvolgimento, occorre che il docente disponga di materiale autentico adatto e predisponga delle attività di tipo problem solving finalizzate allo sviluppo della personalità.

**“ Proporre in classe attività che privilegino il lavoro di gruppo è un tirocinio al decentramento. ”**

## La necessità di andare oltre il manuale. Una classe, due culture

Una terza buona pratica per l'insegnamento linguistico in prospettiva interculturale consiste nella scelta del materiale didattico.

Tradizionalmente i docenti del liceo usano, nell'insegnamento di ILS, i manuali autorizzati dal Ministero dell'Educazione Nazionale (MEN) che a nostro avviso non rispondono alle esigenze dell'educazione interculturale, poiché essa richiederebbe un materiale autentico, non progettato a scopi educativi.

Il docente dovrebbe servirsi di supporti didattici autentici (e non artificiali) per sviluppare la CCI come, per esempio gli spot pubblicitari, i video, le canzoni, oppure testi che affrontino la vita reale come il lavoro, la famiglia, il tempo libero ecc. Il materiale scelto deve far scoprire le somiglianze e far conoscere la ricchezza che deriva dalle diversità, introducendo nelle unità didattiche vari tipi di input che parlino di usi e costumi allo scopo di far superare i pregiudizi. Quindi l'insegnante non deve basarsi solo su un manuale, perché questo non può essere uno strumento didattico autonomo, ma deve essere solo un mezzo a cui attingere per facilitare il lavoro didattico condotto in classe.

Il manuale non può rappresentare l'unica fonte da cui l'apprendente attinge input, per cui l'insegnante dovrà scegliere altri materiali autentici, che ritiene più adatti alla personalità dei singoli alunni, da integrare al libro di testo adottato. Questa varietà di testi autentici può influire non solo sullo sviluppo della CL ma rappresenta anche una modalità di interazione con l'Altro e i suoi valori culturali. Inoltre, la scelta di questi testi, quando è fatta in modo personalizzato, risponde alle esigenze della classe e favorisce l'apprendimento interculturale.

La parte dedicata alla civiltà già inclusa nei libri di testo adottati dalla scuola media superiore fa riferimento solo ai fatti storici e spesso non include informazioni sulle convinzioni, le pratiche sociali e i valori degli italiani. Sviluppare la CCI, come abbiamo più volte ripetuto, non si limita a trasmettere agli alunni delle conoscenze relative alla civiltà di un popolo, ma significa sviluppare la capacità di riconoscere gli aspetti culturali in contesti situazionali di riferimento.



Questo comporta la ricerca di materiali e strumenti che consentano agli studenti di vivere concretamente esperienze lontane ma simili alla loro realtà.

↑  
Un'opera conservata al Museo Mohammed VI di Rabat.

## Prepare gli insegnanti all'interazione culturale

Oggi ci sono molti insegnanti che stentano a cogliere la diversità, non hanno sufficienti conoscenze sulla cultura degli italiani e non sembrano neanche interessati ad un vero contatto con l'alterità. Alcuni rifiutano addirittura di insegnare certe nozioni della cultura italiana in classe e di discutere certi argomenti perché li considerano dei tabù. A volte, ci chiediamo come potranno portare l'apprendente a socializzare e far rivivere in classe il linguaggio interculturale se loro stessi non sono pronti all'interazione.

In questo senso, l'aggiornamento dei docenti diventa un'esigenza molto avvertita soprattutto ora che la realtà e le culture mutano ogni giorno. Quindi, una

formazione che prevedesse l'approfondimento di temi legati al modo di vivere dell'Italia contemporanea e che offrisse ai docenti la possibilità di allenarsi sulle modalità d'integrazione e di contestualizzazione degli elementi culturali, invece che cancellarli, contribuirebbe al raggiungimento del successo della scuola nella prevenzione della discriminazione e dell'ostilità verso il diverso. Infatti, la tolleranza passa attraverso l'integrazione e non la sottrazione di quegli elementi che, secondo alcuni docenti, sono dei tabù.

Gli insegnanti devono portare in classe testi letterari, reperibili dal vivo, significativi, che consentano di individuare somiglianze e diversità, come le fiabe, le favole e le leggende. Particolare interesse assumono anche le attività ludiche che favoriscono la socializzazione e la comunicazione.

Per formare nei giovani delle classi di ILS atteggiamenti interculturali è necessario promuovere la formazione alla tolleranza delle diversità (culturali, religiose, economiche, spirituali, ecc.) mostrando che i contenuti culturali che ci sembrano estranei servono ad altri popoli per dare significato alla loro storia e alla loro vita. Spetta all'insegnante, quindi, muoversi all'interno della prospettiva interculturale creando un clima di dialogo e di apertura che porti all'arricchimento culturale. Occorre anche riorganizzare le mappe mentali di tutti coloro che sono impegnati nell'insegnamento, in modo da poter attrezzare gli apprendenti con delle conoscenze adeguate a un'analisi approfondita del contesto sociale in cui possono venirsi a trovare.

Il valore aggiunto dell'educazione interculturale risiede essenzialmente nella formazione dei giovani all'osservazione, alla comprensione e alla relativizzazione della cultura straniera, non per prenderla come un modello da imitare, ma per sviluppare il dialogo tra le culture integrando tutte le competenze acquisite nel proprio repertorio comportamentale. Perciò occorre che gli insegnanti si impegnino a rivedere gli obiettivi, i contenuti e i metodi con cui si vuole lavorare.

In una prospettiva interculturale, l'insegnamento di ILS mira all'acquisizione della CL per comunicare nel modo appropriato e contribuisce anche, in un processo di crescita personale degli alunni, al possesso della CCI perché essa garantisce il successo di qualsiasi incontro. Non si tratta della rinuncia ad avvalersi

dello strumento linguistico ma piuttosto all'egemonia della riflessione sulla lingua, includendo nella pratica didattica i contenuti culturali che mirano alla coesione sociale tramite sussidi didattici adatti che offrano una visione ricca, varia e autentica sul patrimonio culturale della lingua target.

La promozione di tale competenza richiede una vera volontà da parte degli insegnanti di proporre in classe un'impostazione didattica che traduca le mete educative del curriculum e una formazione di aggiornamento di qualità per gli insegnanti sull'educazione linguistica in prospettiva interculturale.

#### NOTE

1. A.-B. Fenner, "Cultural Awareness", in A.-B. Fenner, D. Newby (a cura di), *Approaches to Materials Design in European textbooks. Implementing principles of authenticity, learner autonomy and cultural awareness*, European Centre for Modern Languages, Graz 2000, p. 149.

2. M. Fiorucci, *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*, Armando Editore, Roma 2000, p. 91.

---

#### Samira Dlimi

si è laureata nel 1991 in dialettologia con Mohamed Dahbi presso l'Università Mohammed V di Rabat, e ha conseguito il Dottorato di ricerca in Italianistica sotto la guida di Fabrizio Frasnè. Dal 1994 al 2011 è stata professore ordinario di Didattica d'italiano lingua straniera e supervisore di tirocinio presso il Dipartimento d'italiano alla Scuola Normale Superiore di Rabat, dove ora dirige il Master in « Didattica delle lingue e culture latine: italiano, spagnolo e portoghese » - da lei stessa fondato - e coordina il laboratorio DILEEC « Didattica delle lingue straniere, educazione e cultura ». I suoi principali interessi di ricerca sono nel campo della linguistica applicata, della sociolinguistica, della didattica delle lingue e culture straniere e della traduzione. È membro dell'AMEC (Association Marocaine de l'Education Comparée), del CERSS (Centre d'Etudes et de Recherches en Sciences Sociales, del FCDM (Forum Civil Démocratique Marocain), della MESCE (Mediterranean Society of Comparative Education) e dell'AMPI (Association Marocaine des Enseignants d'Italien).

Uno scorcio della nuova medina di Casablanca (quartiere degli Habous).

→



## Approfondire



- P. E. Balboni, *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale.*, Marsilio, Venezia 1999.
- P. E. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino 2002.
- J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 1997.
- P. Danuvola, *Scuola ed educazione interculturale*, in "Aggiornamenti sociali", n.° 1, 1993.
- C. Desinan, *Orientamento di educazione interculturale*, FrancoAngeli, Milano 1997.
- E. A. A Garcea., *La comunicazione interculturale. Teoria e pratica*, Armando Editore, Roma 1996.
- G. Favaro (a cura di), *Alfabeti interculturali*, Guerini, Milano 2000.
- G. Favaro, *Il mondo in classe*, Nicola Milano, Bologna 2000.
- A.-B. Fenner, "Cultural Awareness", in A.-B. Fenner, D. Newby (a cura di), *Approaches to Materials Design in European textbooks. Implementing principles of authenticity, learner autonomy and cultural awareness*, European Centre for Modern Languages, Graz 2000.
- M. Fiorucci, *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*, Armando Editore, Roma, 2000.
- F. Gobbo, *Pedagogia interculturale*, Carocci, Roma, 2000.
- G. Hofstede, *Cultures and Organizations, Software of the Mind*, McGraw-Hill UK, London 1991.
- G. Holtzer, *Culture(s) entre global et local. Réflexions pour l'enseignement des langues et des cultures.*, in J. Eckert, M. Wendt, *Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*, Peter Lang, Frankfurt am Mein 2003.
- S. S. Macchietti, *Prospettive di educazione interculturale*, Bulzoni, Roma 1995.
- A. Nanni, *Decostruzione e interculturalità*, EMI, Bologna 2001.
- E. Nigris (a cura di), *Educazione interculturale*, Bruno Mondadori, Milano 1996.
- M. Nussbaum, *Coltivare l'umanità*, Carocci, Roma 1999.
- A. Portera, *L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica. Stereotipi, pregiudizi e pedagogia interculturale nei libri di testo della scuola elementare*, CEDAM, Padova 2000.
- G. Porcelli, *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia 1994.
- M. Santerini, *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*, La Scuola, Brescia 1994.
- L. Secco, *L'educazione della volontà in prospettiva interculturale*, in A. Portera (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Vita e Pensiero, Milano 2003.
- C. Silva, *L'educazione interculturale, modelli e percorsi*, Pisa, Ed del Cerro, 2007.
- A. Surian, *L'educazione interculturale in Europa*, in "Quaderni dell'interculturalità" n. 10, EMI, Bologna 1998.
- B. Terracini, *Conflitti di lingue e di cultura*, Einaudi, Torino 1996.
- A. Testa, *La scuola come dialogo*, S.T.E.U., Urbino 1961.
- U. Weidenhiller, *La competenza interculturale*, in C. Serra Borneto (a cura di), *C'era una volta il metodo*, Carocci, Roma 1998.

# UN LIBRO TANTI POLITO

di Giusi Marchetta

72

SCUOLA / Un libro tanti Polito

**V**edi che oggi non aveva il libro. Non alzo la testa dall'eserciziario: le voci nell'aula docenti vanno spesso scoraggiate in partenza.

Giordano, il collega di matematica, non demorde.

- Polito, - ripete - anche oggi non ha portato il libro.

Il suo tono è scocciato, leggermente enfatico in concomitanza con le parole anche oggi e Polito, che, va detto, vengono spesso pronunciate insieme. E poi c'è l'ondata di muto rimprovero negli occhi. Quella è per me.

- Capisco - dico.

Catapano mi squadra. Con la sua assurda propensione al recupero e al lavoro individualizzato con i ragazzi problematici, la sottoscritta, non a caso professoressa di sostegno, attività quanto mai misteriosa, ha convinto personaggi della pasta di Gianluca Polito di aver vinto una strana lotteria: la possibilità di essere traghettati in terza media senza alcuno sforzo.

Provo a guadagnare qualche punto scuotendo la testa ma è tardi: lui se n'è già andato.

Lentamente Gaspare tira fuori il quaderno dalla cartella. Lentamente lo sfoglia finché non trova la pagina bianca. Sfilare la penna dall'astuccio ci toglie qualche altro minuto, ma non è niente in confronto a quello che ci aspetta.

- Prima la città - dico.

Lentamente Gaspare disegna il profilo di una T.

Mentre picchio la punta del dito sulla pagina, il mondo rallenta con noi, si muove al ritmo del polso di questo ragazzino che va in circolo per fare la o, prende velocità sulla r e poi precipita sulla i e c'è bisogno di rifiatore prima di finire con un unico guizzo rabbioso, no.

Potevi lavorare a Dusseldorf, mi dico. Sei fortunata.

- Ok, ora la data.

Comincia la parte più difficile: faremo una mappa concettuale di quello che la professoressa di Storia sta spiegando.



Ci vorrà più di quanto duri quest'ora di Storia, per questo fingo di non accorgermi di Polito che, alle spalle di Gaspare, si sporge dal banco.

- Non ho capito francese - dice sottovoce.

- Dov'è il libro di matematica?

Lui mi guarda confuso.

- Cosa ti aiuto a fare se non collabori, Polito? - sbotto e lo lascio lì col dubbio di avermi perso per sempre.

Nell'intervallo, mentre i compagni testano la solidità del pavimento e noi insegnanti cerchiamo di tenere Kevin Morello di III G all'interno del nostro raggio d'azione, lui ci riprova.

- Non lo trovo più.

- Allora cercalo - dico.

Nel corridoio, Polito se ne sta appoggiato al muro come se non ci fosse nulla al mondo che valga la pena fare. Quando Kevin gli arriva davanti fingendo di colpirlo con un pugno, gira appena la faccia e non dice niente.

Ore, giorni, settimane. Gli altri studiano i quadrati perfetti, le radici quadrate. Imparano a usare le tavole numeriche.

- Dov'è il tuo libro?

Le note di Catapano si accumulano sul diario di Polito. La madre smette di firmarle.

Un mercoledì interrompo l'embargo e vado a fargli delle fotocopie.

- Prima dimmi che fine ha fatto il libro - dico. Ho il fascioletto tra le mani e glielo faccio ondeggiare davanti al naso.

- Non lo so.

- L'hai perso?

Lui alza le spalle.

- Di' che l'hai perso.

- Non lo so. Forse.

Faccio un sospiro esasperato.

- Catapano ha chiamato tua madre, stamattina.

Cara signora Polito, il ragazzo non ha il libro, non fa i

compiti, non studia. Che vogliamo fare?

Niente. La signora Polito, unica entità genitoriale presente nella vita del figlio, gli ha comprato un libro una volta e la cosa non si ripeterà. Se l'ha perso, si arrangi.

- Ora devi arrangiarti così - ribadisco. - Dovevi pensarci prima.

Polito mi lancia un'occhiata rabbiosa, poi prende le fotografie e torna in classe.

La senti questa voce nella testa, ragazzino? È una squallida, orrenda verità: tutti sbagliamo, ma solo alcuni se lo possono permettere.

Se ne parla in consiglio di classe, ovviamente.

- Perciò adesso se va bene tira fuori un mucchio di fotografie spiegazzate - dice Catapano producendosi in un'esilarante imitazione di Polito che cerca la pagina del problema.

- È già qualcosa - dico, attirandomi tutto l'odio che ha tenuto in serbo per l'occasione giusta.

- Non si può dire che si impegni - interviene Inglese.

- Metà delle sue tavole sono pasticciate - sbotta Tecnologia. - E dietro l'ultima è comparsa pure una svastica. Pure nazista, adesso.

- L'ho vista quella tavola. E c'era anche la falce e il martello - dico. - Di sicuro è confuso.

Catapano si prende la testa tra le mani.

- Polito è un ragazzo a rischio: se non lo aiutiamo, lo perdiamo - comincio, ma mi fermo subito. All'improvviso, intorno, tutto è silenzio. Sono stanchi: negli ultimi mesi hanno porto la mano a Polito, lui l'ha stretta e si è rialzato. Poi li ha colpiti nelle palle.

Come in un lungo flashback rivedo le opere e i giorni: ti presto il libro, ti faccio la mappa, ti spiego un'altra volta, ti interrogo domani su questo o magari su quest'altro.

Non ce la fanno più. E neanche io.

- Ok - dico. Ci guardiamo l'un l'altro, finalmente liberi. Siamo più tristi, ma anche più sollevati: è come se ci fossimo tolti un peso morto dalle spalle e ci ritrovassimo a camminare più veloci e con più fiato.

È così che ci siamo arresi anche se non possiamo dirtelo, Polito. Continuo a seguirti, a passarti le lezioni in modo facilitato, a riprenderti se ti distrai. Ma non è più come prima, te ne sei accorto? L'abbiamo fatto per tutto l'anno, ora basta. Per mesi è stato come riempire d'acqua una caraffa lesionata e guardarla gocciolare a terra. Sei la fontana malata che singhiozza, Polito. Plic, ploc e compagnia bella.

- Micio vomita un sacco di peli - mi spiega Gaspare, preoccupato. - Può darsi che ha mangiato un altro gatto e ora lo sputa un po' alla volta.

- Non credo. I gatti non mangiano gli altri gatti.

Lui alza gli occhi dal banco. È stupito dal tono sicuro con cui pretendo di dissertare sulle abitudini alimentari dei gatti. Ebbene, Gaspare, abituati: sono un'insegnante, certe cose le so e basta. E non te le dico semplicemente, te le insegno: tra me e il mondo c'è una cattedra, anche se non la vedi.

- Come lo sai?

- Lo so. Prestiamo il libro a Polito? È quasi ora di matematica.

Subito allungo il manuale a Polito che lo prende e fa un cenno con la testa.

Gaspare disegna il profilo di Micio sul diario.

- Te lo volevo portare per fartelo vedere ma meglio di no.

- I gatti non possono entrare a scuola - pontifico.

Lui scaccia con la testa la mia voce.

- No, è che se lo porto Kevin se lo prende. Si prende sempre tutto, Kevin.

Faccio una vaga allusione mentre ripassiamo grammatica. Riprendo il discorso interrompendo gli esercizi di francese. Ci riprovo minacciando di non rivelargli la soluzione del problema. Eppure Polito sta zitto.

- Dimmi solo se è stato lui - insisto.

Lui mi ignora. Si ostina a calcolare l'area di un'immaginaria pavimentazione rettangolare.

- Ok, allora glielo chiedo.

- No!

Si alza di scatto. Gli cade il quaderno, si china a raccoglierlo e lancia un'occhiata alla porta, come se Kevin dalla sua aula in fondo al corridoio potesse sentirci.

- Avanti, comincia.

Gomma in mano, libro aperto davanti, Polito comincia. Cancella esercizi e problemi di matematica fatti a matita da un altro Polito a cui la scuola ha prestato il libro l'anno scorso con una sola indicazione: scrivi a matita. Si chiama prestito d'uso e permette ad alcune famiglie di respirare decurtando la spesa per i libri di testo.

Gaspare lo guarda in silenzio. Ci siamo solo noi nell'aula sostegno e il rumore della gomma sul foglio è l'unica cosa che sentiamo in tutta la scuola.

- Che hai lì?

Un graffio rosso e lungo gli attraversa la mascella.

- Micio graffia - gesticola appoggiandosi sulla spalla un gatto invisibile. - Ha paura che lo faccio cadere. Non lo sa che tanto ha nove vite.

Scoppio a ridere e lui, che non capisce, ride con me.

Intanto Polito cancella pagine e pagine del libro che ho rubato per lui in biblioteca, lo trasforma nel suo. È nostro compito offrirgli dell'acqua, anche se la va perdendo per strada. E proteggerlo dai Kevin per quanto possiamo.

- Cancella bene - dico. - Non deve rimanere niente.

Lui obbedisce: un po' alla volta fa sparire le soluzioni sbagliate, le intuizioni, le speranze del vecchio proprietario e fa spazio alle sue. Quando ha finito tira via anche il nome, lo sostituisce. Come se fosse un errore anche quello, qualcosa da correggere, scrivere meglio.

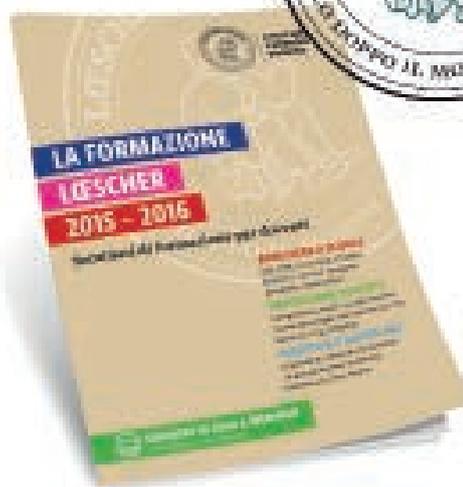
---

### Giusi Marchetta

nata a Milano nel 1982, è cresciuta a Caserta, poi si è trasferita a Napoli. Oggi vive a Torino, dove è insegnante. Per Terre di Mezzo ha pubblicato le raccolte di racconti *Dai un bacio a chi vuoi tu* (2008), con la quale ha vinto il Premio Calvino, e *Napoli ore 11* (2010). Il suo primo romanzo, *L'iguana non vuole*, è stato pubblicato nel 2011 da Rizzoli. Nel 2015 è uscito, per Einaudi, *Lettori si cresce*.

# LA FORMAZIONE LÖESCHER

*Seminari di formazione per docenti*



## **BENESSERE A SCUOLA**

- ▶ BES
- ▶ DSA
- ▶ Inclusione
- ▶ Disagio
- ▶ Bullismo
- ▶ Identità sessuale
- ▶ Omofobia
- ▶ Valutazione

## **PROFESSIONE DOCENTE**

- ▶ Competenze
- ▶ Adulti
- ▶ Scuola-Lavoro
- ▶ Nuove tecnologie
- ▶ Internet
- ▶ Scuola 2.0
- ▶ Invalsi
- ▶ CLIL
- ▶ Didattica

## **DIDATTICA E DISCIPLINE**

- ▶ Linguistica
- ▶ Letteratura italiana
- ▶ Lingue straniere
- ▶ Scrittura
- ▶ Italiano L2
- ▶ Arte
- ▶ Storia

### **L'OFFERTA CONTINUA ONLINE**

L'aggiornamento dei seminari di formazione è a disposizione sul sito.

Sempre online puoi effettuare la prenotazione.

Rivolgiti al tuo agente di zona per ulteriori informazioni.

**I seminari vengono erogati anche in modalità webinar.  
Sul sito il calendario delle date.**



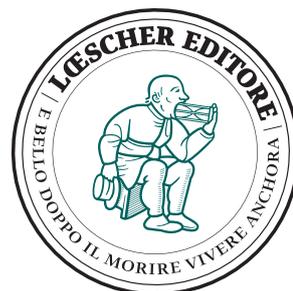
[www.loescher.it/formazione](http://www.loescher.it/formazione)

# Progetto SCUOLA AMICA

*Fare rete con La ricerca*

**La ricerca** è una testata libera, indipendente, distribuita e pubblicata online a titolo gratuito.

**La ricerca** nasce dal settore “Ricerca e sviluppo” di un editore scolastico interessato a capire la scuola contemporanea e a fornire strumenti e aiuto ai docenti nel loro lavoro quotidiano, nell’aggiornamento e nell’autoformazione.



**La ricerca** sta creando un network di scuole amiche: per migliorare l’efficacia del proprio operato attraverso un rapporto diretto con docenti, dirigenti, operatori, genitori, che potranno fornire feedback e suggerire temi, argomenti, idee, bisogni.

## La ricerca

[Home](#) • [Quaderni](#) • [Normative](#) • [Chi siamo](#) • [Scuola amica](#) • [Contatti](#) [Q Search](#)



[arte & musica](#) • [cinema](#) • [filosofia](#) • [in redazione](#) • [istruzione](#) • [l'altra scuola](#) • [letteratura](#) • [lingua italiana](#)  
[lingue straniere](#) • [lingue classiche](#) • [poesia](#) • [scienza & tech](#) • [società](#) • [sport](#) • [storia & geografia](#)

## Scuola Amica

**Scuola amica**  
**La ricerca**

Scritto da voi

**Migliorare la cultura e le competenze digitali nella scuola**

Inizia con un incontro con i 120 studenti coinvolti l'attività didattica del progetto SMS - Social Media School. [LEGGI](#)

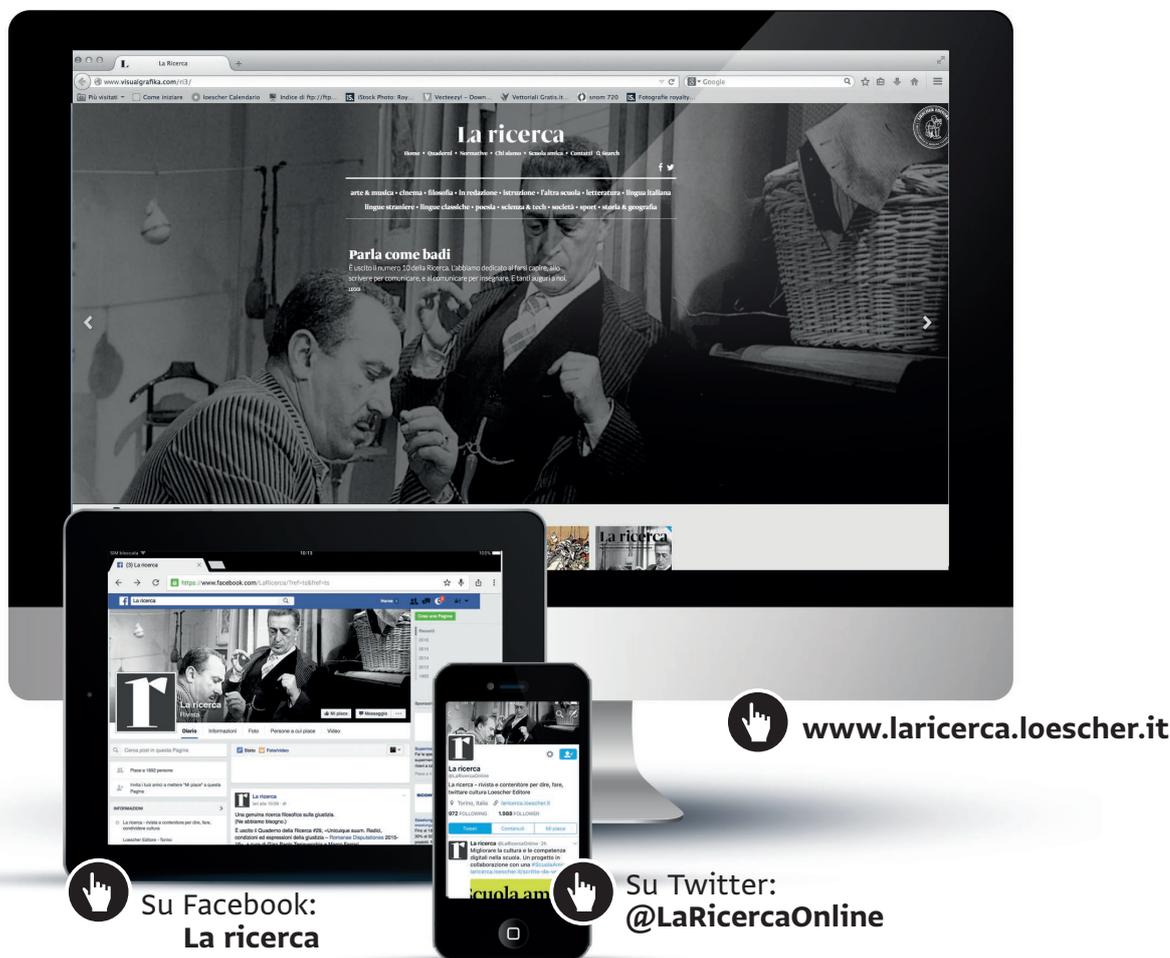
**Sulle pratiche filosofiche nella scuola dell'obbligo**



Vai sul sito o scrivici per avere informazioni su come diventare una **SCUOLA AMICA**.

[www.laricerca.loescher.it](http://www.laricerca.loescher.it)

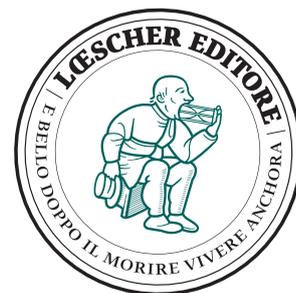
[laricerca@loescher.it](mailto:laricerca@loescher.it)



Su Facebook:  
**La ricerca**

Su Twitter:  
**@LaRicercaOnline**

# LA RICERCA ONLINE



*Rivista e contenitore per dire, fare, condividere cultura*

**L**a finestra online de *La ricerca*: un sito per ampliare le prospettive, arricchire il dibattito, captare e rilanciare nuovi argomenti, nuovi discorsi. In contatto diretto e quotidiano scambio con i suoi lettori. Il sito contiene gli articoli scritti per *La ricerca* cartacea e il pdf scaricabile, un aggiornamento quotidiano di articoli di attualità, istruzione, cultura, la sezione Scritto da voi, un'area dedicata alle normative riguardanti l'istruzione, e tutti i *Quaderni della Ricerca*.