



L'immaginario sull'alterità nei manuali di Italia e Tunisia. Una convivenza possibile?

The imagination about the otherness in the manuals of Italy and Tunisia. Is coexistence possible?

Maria Lucenti

Università degli Studi di Genova
maria.lucenti@edu.unige.it

ABSTRACT

Analizzare il modo attraverso il quale i manuali raccontano la storia relativa all'alterità significa interrogarsi su sé stessi, sulla propria costruzione identitaria che, inevitabilmente, avviene attraverso lo scambio continuo e il confronto con l'altro da sé. È a partire dalla consapevolezza della relatività di tali costruzioni identitarie, che cambiano in base alle congiunture politiche e alle esigenze specifiche del periodo considerato, che il manuale, se ben interrogato, diviene uno strumento in grado di svelarci importanti fattori relativi alla costruzione identitaria e all'immaginario sull'alterità e, di conseguenza, sul senso del noi in un particolare periodo storico. La tendenza a concepire il racconto storico come legittimo e assoluto fa del manuale un mezzo privilegiato in grado di veicolare determinate rappresentazioni che andranno a depositarsi nell'immaginario dominante sull'alterità, a maggior ragione se si tiene conto del fatto che l'intera popolazione apprende la storia principalmente attraverso i libri di testo.

Analyzing the way in which the manuals tell the story of the otherness means questioning oneself and one's construction of identity, which inevitably takes place through the continuous exchange and confrontation with other than oneself. It is from the awareness of the relativity of these identity constructions, which change according to political circumstances and to the specific needs of the period considered, that the manual, if properly questioned, becomes an instrument able to disclose important factors relating to the identity construction and to the imagination about the otherness and, consequently, about the sense of us in a particular historical period. The tendency to see the historical narration as legitimate and absolute, makes the manual a privileged means that is capable of conveying certain representations that would be deposited in the dominant imagination about the otherness, particularly if one takes into account the fact that the whole population learns the history mostly through textbooks.

KEYWORDS

Interculturality, Otherness, Manuals, Didactic, Imagination.
Intercultura, Alterità, Manuali, Didattica, Immaginario.

1. Identità plurime: sfida o realtà?

Un importante strumento di costruzione identitaria è il manuale scolastico, in particolare di storia. La presunta “veridicità” e “obiettività” del manuale ne fa uno strumento ad alto interesse politico ed ideologico, in quanto attraverso di esso viene veicolata una certa immagine del noi e dell’altro, come se si trattasse di un elemento oggettivo, anziché di una costruzione sociale, soggetta a cambiamento e a continui ripensamenti e aggiustamenti, in funzione delle vicissitudini e delle implicazioni politiche derivanti da una certa rilettura della storia.

La redazione di un manuale è, dunque, un’opera complessa che richiede in primis una riflessione su quali siano gli obiettivi della formazione, poi una riflessione sui contenuti e, infine, un’ultima importante analisi sugli aspetti didattici. È palese come tale articolata operazione comprenda una serie di variabili che determineranno un prodotto “unico” e “parziale”, frutto anche della visione sociale, culturale, educativa, politica ed economica sia dell’editore che dell’autore.

«Comme tout objet de recherche, le livre scolaire n’est pas une donnée, mais le résultat d’une construction intellectuelle: il ne peut donc y avoir de définition unique. Il est en revanche indispensable d’expliciter les critères qui président à cette élaboration conceptuelle, car l’une des principales insuffisances – maintes fois dénoncée – de la recherche historique sur les manuels scolaires, et notamment de la recherche comparée, réside toujours, comme le déplorait encore récemment Annie Bruter, dans ‘le caractère en quelque sorte naturel, anhistorique, des manuels scolaires aux yeux de bien des historiens’» (Choppin, 2008, 56).

Un tale approccio chiama in causa sia la storia dell’educazione, attraverso la demistificazione della cultura ufficiale che ha eretto il manuale a baluardo di una certa versione ideologica dell’identità nazionale, sia la pedagogia e didattica interculturale, le quali si interrogano sulla direzione che dovrà prendere la scuola al fine di essere realmente inclusiva, riconoscendo così i cambiamenti oramai strutturali delle società europee in direzione multietnica. Occorre un ripensamento delle proprie adesioni identitarie, in direzione di un’apertura verso coloro che provengono da culture e paesi differenti, attraverso la costruzione di una nuova concezione di identità nazionale maggiormente inclusiva. I curricoli scolastici hanno in tal senso un’importanza strategica, in quanto è nei banchi di scuola che si pongono le fondamenta del futuro cittadino, il quale avrà assimilato una certa concezione di identità, nazione, cultura. Dalla scuola è dunque indispensabile partire, non tanto attraverso sporadici ed emergenziali interventi, ma tramite una progettazione che coinvolga l’educazione scolastica in ogni suo aspetto dotandola di un forte e complesso apparato epistemologico all’interno del quale l’approccio interculturale costituisca la base, a partire dalla quale vengano delineati i canoni disciplinari e il curriculum in toto. Il manuale rappresenta solo il riflesso, il prodotto finale di una visione di educazione, di “dover essere” progettata a monte. È necessario partire da tale prospettiva teorica definendo scientificamente quali dovrebbero essere gli obiettivi e le competenze delle nuove generazioni in una società strutturalmente in cambiamento. Rispetto alla costruzione identitaria può il racconto storico, ad esempio, basarsi su una concezione di identità nazionale rigida ed escludente laddove viene sempre più richiesto ai giovani di acquisire una cittadinanza globale e avere la capacità di muoversi e adattarsi con facilità in contesti internazionali? La chiusura e il ripiegamento sulla propria cultura nazionale può essere una soluzione circa i cambiamenti legati alla globalizzazione? L’esclusione dell’altro dal racconto storico e dalla concezione identitaria della nazione può portare ad una società più giusta, dove i diritti umani non siano semplicemente dichiarazioni di principio, ma ven-

gano interiorizzati e applicati sia a livello micro che a livello macro sociale? Come ci insegna Baumann:

«Il riconoscimento dell'appartenenza a una comunità o a una cultura non è riconducibile ad un unico elemento o ad un'unica dimensione. Le persone tendono a considerarsi contemporaneamente appartenenti a più comunità differenti, ognuna delle quali costruisce la propria cultura, le proprie regole e i propri codici. Vivere la propria vita, essere sé stessi, sentirsi autonomi, significa muoversi continuamente tra queste comunità, errare da una all'altra senza perdersi» (citato in Bosisio, Colombo, Leonini & Rebughini, 2005, 83).

Se l'identità è multipla anche l'evenienza che ci si possa riconoscere in molteplici contesti nazionali o culture dovrebbe essere legata alle possibilità offerte dal contesto nazionale di "scegliere" le proprie appartenenze, delineando una concezione del se nazionale inclusiva che permetta la coesistenza di identità plurali. I giovani immigrati, avendo un background culturale plurimo, costruiranno identità plurime. Il capitale sociale e culturale a cui un giovane straniero può attingere è una variabile importante riguardo alla costruzione dei multipli se e alla possibilità di percepire tali se come integrati, come appartenenti alla medesima identità del soggetto e non viverli come autoescludentesi l'un l'altro e inconciliabilmente differenti. È in tal senso che nascono e si formano nuove identità che si potrebbero definire col trattino. Ciò mette in discussione il concetto stesso di italianità così come è stato ed è tuttora concepito dalla società autoctona. Essere italiano, dunque, dipenderebbe da un atto di identificazione con una realtà culturale che viene esperita a livello quotidiano dai giovani immigrati o, a maggior ragione, dalle seconde generazioni. Tuttavia a tale identificazione identitaria se ne affiancano molte altre che andranno integrate, quali l'appartenenza religiosa, ad esempio. In Italia ancora non appare come un'operazione scontata quella di pensare al concetto di identità nazionale in quanto scisso rispetto all'appartenenza religiosa. Infatti l'altro per eccellenza viene incarnato dal musulmano. La realtà dimostra, però, come tale forma di rigidità identitaria vada contro la stessa realtà dei fatti, ne rappresenta la prova la formazione di un tessuto sociale sempre più eterogeneo in termini culturali. Il cambiamento del tessuto sociale in direzione dell'eterogeneità delle appartenenze culturali rappresenta una sfida al concetto di identità nazionale socialmente condiviso, in quanto presuppone che si possa essere allo stesso tempo italiani e musulmani, italiani e neri, e perfino italiani ed "egiziani".

«Si tratta dunque di cogliere le identificazioni che, contestualmente sono scelte e costruite per dare senso alla propria azione e alla propria biografia, piuttosto che delle identità, essenze fondative e stabili. Identificazioni che hanno carattere processuale, che tengono sì conto delle reificazioni costruite su scale macro, ma che poi si articolano nelle specificità locali e biografiche che consentono la distinzione, la resistenza, il dissenso» (Leonini, 2005, 90).

Sono molteplici le implicazioni per quanto concerne le responsabilità delle nazioni occidentali: in primis quella di interiorizzare, attraverso una presa di coscienza profonda, la consapevolezza circa la costruzione della propria superiorità ed egemonia culturale ai danni del resto del mondo. È a partire dall'illuminismo, periodo in cui alla fede incrollabile nel divino subentrò la fede altrettanto incrollabile nella ragione e nel progresso, che il termine civiltà, come ben ci insegna Annamaria Rivera, assume chiaramente dei connotati gerarchici:

«Nel pensiero illuminista 'civiltà' sembrerebbe avere una valenza decisamente sovranazionale e universale. In realtà, se ne ripercorriamo attentamente la genesi, possiamo coglierne tutte le concrezioni eurocentriche. Certo, per l'illuminismo tutte le società, anche le più 'selvagge', possono incivilirsi, ma il metro dell'incivilimento è pur sempre costituito dal progresso compiuto dalla società europea: 'civili' sono quelle società che hanno raggiunto determinati livelli di complessità e di raffinatezza in vari settori, ma complessità e raffinatezza sono qualità pensate in rapporto soprattutto al progresso tecnico, e dunque in riferimento quasi esclusivo alla razionalità e alla gerarchia di valori proprie alla società europea... Si tratta dunque di un termine fin dall'inizio etnocentrico poiché denota tutto ciò che fa 'la superiorità di una società su un'altra, e in particolare la superiorità del presente sul passato e dell'Europa sul resto del mondo'... proprio perché la storia universalizzata è in realtà la storia *singolare* e *particolare* di una frazione limitata dell'umanità che viene proposta quale modello finalistico per l'intero genere umano, essa non ammette per gli altri regimi storici e per le altre forme di vita alcuna possibilità di avanzamento che non sia quella dell'Europa del tempo» (2005, 100).

Di retaggio eurocentrico è anche la convinzione (e presunzione) che la democrazia sia un prodotto occidentale e che costituisca la migliore tra le tipologie di governo possibili e, dunque, da esportare se non imporre. La tesi circa la paternità occidentale della democrazia, ampiamente sposata dai manuali europei, merita senz'altro una riflessione, come ci dice Amartya Sen:

«L'idea che la democrazia sia una concezione esclusivamente occidentale viene talvolta collegata con la pratica delle elezioni nella Grecia antica, soprattutto ad Atene, a partire dal V secolo a.C.... Sebbene ad Atene molte persone (in particolare le donne e gli schiavi) non fossero considerate cittadini e non avessero diritto di voto, la grande importanza della pratica ateniese di condivisione dell'autorità politica merita di essere riconosciuta. Ma per quale motivo questo dovrebbe rendere la democrazia un concetto fondamentalmente occidentale? Questa tesi ha due punti deboli. Il primo riguarda l'importanza della discussione pubblica, cosa che ci conduce al di là della ristretta prospettiva delle votazioni. La stessa Atene incoraggiava fortemente la discussione pubblica, come in generale tutta l'antica Grecia. Ma i greci non furono certo gli unici, persino tra le antiche civiltà; e c'è un'ampia storia di sostegno alla tolleranza, al pluralismo e alla deliberazione pubblica anche in altre società. Il secondo riguarda la suddivisione del mondo in civiltà distinte con una certa distribuzione geografica, in cui la civiltà greca è vista come parte integrante di una specifica tradizione 'occidentale'... Classificare il mondo delle idee in base a caratteristiche razziali comuni a popolazioni vicine è difficilmente una buona base dalla quale partire per studiare la storia del pensiero. Ancora più spesso non si tiene conto di come si diffondano le influenze culturali o di come si verifichino sviluppi paralleli in un mondo legato dalle idee piuttosto che dalla razza. Nulla indica che l'esperienza greca nel sistema di governo democratico abbia avuto un impatto immediato nei paesi a ovest della Grecia e di Roma, come Francia, Germania o Inghilterra, per esempio. Viceversa, alcune delle principali città dell'Asia, in Iran, in Battriana e in India, incorporarono elementi democratici nel loro tipo di governo, in larga misura per influenza greca» (Sen, 2004, p. 14-16).

L'eredità del secolo dei Lumi, lungi dall'essere concepita come il leitmotiv dell'universalismo antropologico, va indubbiamente decostruita al fine di rivisitarne le derive eurocentriche, insite in concetti apparentemente neutri, come quelli di civiltà o democrazia appena delineati.

2. L'ancoraggio identitario nel tempo e nello spazio

L'epoca attuale è contrassegnata da profondi cambiamenti e rotture di paradigmi rispetto al passato. Gli effetti della globalizzazione, a livello culturale ma non solo, cominciano ad essere visibili e richiedono un posizionamento critico circa l'emergere di nuove tensioni identitarie oscillanti tra la dimensione globale e quella locale. In Italia, così come nel periodo post-indipendenza venne forgiata la nuova identità nazionale sulla base di una nuova e sconosciuta concezione di "italianità", oggi giorno è in atto il medesimo processo per quanto riguarda, questa volta, la costruzione dell'identità europea. Quali sono i fondamenti su cui si basa l'identità europea? Quali sono gli elementi che accomunano i diversi paesi che ne fanno parte? Ogni identità per essere legittima ha bisogno del riconoscimento unanime in un'origine comune e ancestrale, la quale spesso subisce un processo di mitizzazione. Il rischio di tale operazione, però, è di privilegiare una determinata angolazione relativamente all'interpretazione storica della propria identità, tralasciandone altre, nonostante esse abbiano ugualmente interagito e fortemente condizionato le pratiche sociali che si sono consolidate nel tempo in un determinato contesto. Tale rischio è visibile oggi rispetto all'esclusione delle radici "mediterranee" dell'Europa, le quali si sono forgiate grazie alla molteplicità di scambi, relazioni, contaminazioni tra una grande varietà di popoli e culture, mondo arabo-musulmano compreso. Tale artificiosa operazione di "sezionamento" della storia nazionale produce, tra le varie conseguenze, quella di un'eccessiva semplificazione delle dinamiche identitarie e dei processi di costruzione dell'appartenenza storica. Abbandonare l'ottica della complessità significa sancire una rottura ancora più profonda tra Nord e Sud del mare che per secoli è stato concepito quale centro vitale dell'identità dei paesi che vi si affacciavano. Se la Tunisia ha ampiamente incorporato nella propria narrazione identitaria il "Mediterraneo", considerandosi come un ponte tra Oriente e Occidente, tra l'Africa e l'Europa – anche allo scopo di definire e creare una propria specificità nazionale distanziandosi così dal resto del mondo arabo e dall'ondata di re-islamizzazione in auge – l'Europa, al contrario, ha sposato la tesi dello storico Henri Pirenne, in base alla quale l'arabizzazione del Mediterraneo durante il periodo medioevale avrebbe sancito una rottura insanabile tra sponda Nord e sponda Sud di quello che fino a poco prima era il "Mare Nostrum". Mentre le invasioni barbariche ad opera delle popolazioni germaniche avrebbero progressivamente provocato la fusione e l'incorporazione degli usi e costumi delle due culture, rispetto al popolo arabo non sarebbe successa la stessa cosa, in quanto la diversità irriducibile tra le due culture, cristiana e musulmana, avrebbe cancellato irrimediabilmente ogni traccia del passato greco-romano nei paesi arabi mediterranei. Questa tesi, più o meno enfatizzata o apertamente sostenuta dai libri di testo italiani, ha provocato una rimozione del patrimonio storico condiviso tra mondo arabo-musulmano mediterraneo ed Europa mediterranea. Non solo viene meno la prospettiva dell'arricchimento insito nello scambio e dell'ineluttabilità dei processi di contaminazione circa la costruzione delle culture, sempre in movimento e in trasformazione, ma viene compromessa la possibilità di dialogo e costruzione progettuale comune, all'insegna delle specificità delle proprie appartenenze condivise, di certo non marginali. Guardare al mondo arabo-musulmano sotto la lente dello scambio e dell'eredità condivisa, significa collocarlo e incorporarlo a pieno titolo nella costruzione dell'identità mediterranea, dalla quale non possiamo prescindere. Tale auspicata rilettura permetterebbe da un lato di recuperare parte della propria eredità storica, costruendo ponti verso tutti i paesi mediterranei, in nome di una comune appartenenza, pur con le differenze nazionali, e dall'altro, di sancire l'apertura di un dialogo proficuo con il mondo arabo-musulmano, in particolare offrendo l'opportunità agli arabi che vivono in Europa di ri-

conoscere le radici e le influenze comuni che hanno contribuito allo sviluppo della modernità.

3. Imparare a vivere insieme: ideologia o utopia?

La costruzione di un tale proficuo progetto non può non consumarsi tra i banchi di scuola, dove vengono poste le basi dell'appartenenza nazionale. I libri di testo in tal senso rappresentano un prezioso strumento capace di "incarnare" e farsi portavoce di quel dialogo tanto decantato dalle normative. Ma è effettivamente così? Come si è tentato di dimostrare, i libri di testo italiani, rispetto alla rappresentazione del mondo arabo-musulmano non rispettano le normative sull'Intercultura, in quanto veicolano un'immagine estremamente semplificata, stereotipata e omogeneizzata dell'altro, rischiando così di rinforzare i preconcetti largamente diffusi verso i musulmani e impedendo ai giovani musulmani d'Europa di riconoscersi come europei. Tali considerazioni valgono per la maggioranza dei manuali analizzati, salvo qualche rara eccezione. Se infatti in generale è stata riscontrata la presenza di buone pratiche, quali esercizi di decentramento culturale, in cui viene espresso il punto di vista dell'altro, si tratta pur sempre di sporadici esempi, non già di un impianto strutturale delineato a monte, in cui l'interculturalità stia alla base della progettazione globale del manuale. In sostanza non mancano esempi di pratiche interculturali nei libri di testo italiani, ma sono sporadici e non strutturali, frutto di una vera e propria progettazione. In alcuni casi la volontà di voler offrire una rappresentazione eterogenea e differenziata dell'alterità produce un'immagine contraddittoria e ambivalente dell'altro, in quanto nel complesso la visione è e rimane stereotipata. Diverso il discorso per quanto concerne i manuali tunisini. A fronte di un apparato grafico e iconografico nel complesso poco attrattivo, i contenuti offrono interessanti elementi di apertura verso l'alterità, incarnata dall'Europa/occidente. Oltre ad aver constatato che a livello quantitativo lo spazio che l'Europa/occidente occupa nei programmi tunisini è consistente, è il dato qualitativo che sorprende: il racconto storico circa la storia europea è obiettivo e differenziato, vengono messi in luce i principali cambiamenti che hanno interessato i diversi paesi europei in un'ottica dinamica, prevale come chiave di lettura dei fatti storici l'interconnessione dei fenomeni sociali alla base della storia umana. Altro elemento lodevole concerne il ruolo dell'allievo, al quale è richiesto di costruire le proprie conoscenze attraverso l'utilizzo di più fonti e di metodi di apprendimento attivi. Paradossalmente, nonostante in Tunisia sia vigente il manuale unico di stato, l'assenza di pluralismo rispetto alla manualistica non si traduce in una povertà di suggestioni, bensì nel modo in cui tali valide suggestioni sono state strutturate e impaginate. L'impegno del nuovo governo rispetto al rinnovamento del sistema educativo intrapreso dalla nuova riforma rappresenta una sfida circa le lacune riscontrate sia a livello di manualistica, che di didattica e competenza degli insegnanti. Se la struttura "a finestre" dei manuali richiede, al fine di sfruttarne appieno le potenzialità, l'irrinunciabile mediazione degli insegnanti, ciò che è emerso dalle riflessioni sia degli ispettori dell'educazione che degli studenti, è la scarsa formazione degli insegnanti da un lato, e la provvisorietà del ruolo dei manuali rispetto all'acquisizione delle conoscenze da parte dell'allievo, dall'altra.

Conclusioni

Restano aperte tante significative questioni le quali aprono interessanti e nuove piste di ricerca: in che modo i manuali vengono utilizzati dagli insegnanti? Essi rap-

presentano uno strumento privilegiato della didattica oppure no? Cosa verrà effettivamente realizzato dal governo tunisino? Cosa cambierà nei programmi e nei manuali? Le previsioni che possono essere fatte sono legate al lodevole esperimento di democrazia partecipativa intrapreso dal ministero dell'educazione tunisino, da un lato, e la ferma volontà di combattere l'estremismo religioso dall'altro. I manuali in Tunisia non potranno, dunque, che potenziare l'importanza accordata a temi quali l'apertura, il rispetto dei diritti umani, la reciprocità quale vettore di scambio e di crescita. Certamente i deficit rispetto al ruolo secondario attribuito alle discipline storiche e umanistiche in generale andrebbe colmato, così come va potenziata la formazione del corpo docenti, tutte questioni alle quali il governo ha annunciato di voler lavorare. E rispetto ai manuali italiani? Qual è la possibilità che la "mediterraneità" venga incorporata quale aspetto imprescindibile della nostra identità nel racconto storico? La presenza numericamente significativa di studenti arabo-musulmani verrà riconosciuta in direzione di una maggior apertura anche per quanto concerne la revisione dei curricula? Riuscirà la scuola a realizzare quel "saper vivere insieme" di cui parlava Delors anche a partire dai curricula e dai saperi? Sono tutte domande che restano aperte, le quali richiedono un impegno urgente in direzione di un riconoscimento delle allarmanti retoriche islamofobe diffuse nelle società europee, Italia compresa. La scuola, in particolare, ha la responsabilità primaria di recuperare il senso e il significato profondo della pratica inclusiva, laddove le rappresentazioni stigmatizzanti verso il mondo arabo-musulmano avrebbero, tra le molteplici conseguenze, quella di provocare una "marginalizzazione simbolica" degli studenti musulmani impedendo e ostacolando la concreta possibilità che essi si riconoscano in un modello di cittadinanza "europea", una cittadinanza che include, ma non troppo.

Riferimenti bibliografici

- Baumann, G. (2003). *L'enigma multiculturale. Stati, etnie, religioni*. Bologna: il Mulino.
- Bosio, R., Colombo, E., Leonini, L., & Rebughini, P. (2005). *Stranieri & Italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*. Roma: Donzelli.
- Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation*, 117, 7-56.
- Leonini, L. (2005) (a cura di). *Stranieri & Italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*. Roma: Donzelli.
- Rivera, A. (2005). *La guerra dei simboli. Veli postcoloniali e retoriche sull'alterità*. Bari: Dedalo.
- Sen, A. (2004). *La democrazia degli altri. Perché la libertà non è un'invenzione dell'Occidente*. Milano: Mondadori.

