

Indice

- 13 Presentazione (*Franco Frabboni*)
17 Introduzione (*Laura Cerrocchi e Annamaria Contini*)

PRIMA PARTE Tra inculturazione e acculturazione

- 27 CAP.1 L'intercultura in prospettiva pedagogica:
tra inculturazione e acculturazione (*Laura Cerrocchi*)
73 CAP.2 Il *métissage* nelle arti come modello di relazione
interculturale (*Annamaria Contini*)
99 CAP.3 La differenza o della differenziazione (*Alessandro Ramploud*)
113 CAP.4 Ibridazione culturale e «Terzo Spazio» nella riflessione
di Homi K. Bhabha (*Marie Cuillerai*)
121 CAP.5 La condizione giuridica dei minori tra prospettive
pedagogiche e ricadute formative (*Giusi Casasanta*)
139 CAP.6 I figli dell'immigrazione (*Andrea Pintus*)

SECONDA PARTE Luoghi di acculturazione: indagini esplorative ed esperienze sul campo

- 151 CAP.7 Variabili socioculturali nei servizi educativi per l'infanzia
(*Antonio Gariboldi e Antonella Pugnaghi*)
163 CAP.8 Le condizioni e la funzione dell'integrazione scolastica
degli alunni stranieri (*Fiorella Magnani*)
169 CAP.9 Integrazione culturale e curriculum. Un'indagine
esplorativa sul campo nella Scuola primaria di Casalgrande
(*Valentina Corsini*)
185 CAP.10 Il Centro di aggregazione giovanile come luogo
di integrazione culturale fra adolescenti. L'esperienza
educativa modenese (*Elena Dondi*)
193 CAP.11 Il Centro di ascolto degli immigrati della Caritas
di Reggio Emilia (*Alessandra D'Anna*)

**TERZA PARTE Culture dell'educazione:
indagini esplorative ed esperienze sul campo**

- 211 CAP.12 La scuola in Romania. Un'esperienza sul campo a Sighet
(*Valentina Giribaldi*)
- 251 CAP.13 Un'esperienza di volontariato educativo tra l'infanzia
di Sighetu Marmatiei (Romania) (*Elisabetta Marzani*)
- 259 CAP.14 Teoria e prassi educative in Cina (*Manuela Maiocco*)
- 281 CAP.15 Culture lontane come risorsa: la Cina
(*Maria Giuseppina Bartolini Bussi*)
- 301 CAP.16 Luogo e spazio dell'educazione in Giappone:
scuola e relazione (*Rita Casadei*)
- 309 CAP.17 Teorie e prassi educative in India (*Giuseppe Malpeli*)
- 323 CAP.18 Un'esperienza sul campo nella scuola dell'infanzia
di Gassa Chare in Etiopia (*Elena Messori*)

QUARTA PARTE Approcci e strategie d'integrazione

- 335 CAP.19 Il vocabolario multilingue multimediale: racconto
di un'esperienza (*Roberta Bernardoni, Roberto Lana,
Roberta Munarini e Alessandro Ramploud*)
- 341 CAP.20 SegniSogni. Scambi di segni, intrecci di culture.
Un laboratorio di didattica dell'arte
(*Renza Grossi, Gianna Imovilli e Roberta Pedroni*)
- 351 CAP.21 Giocare ai confini mentali: io, noi, loro, tutti
(*Adriana Di Rienzo*)
- 359 CAP.22 Il Teatro dell'Oppresso. Fra uguaglianza sociale
e libertà individuale
(*Alessandro Zanchettin*)
- 367 Bibliografia e sitografia (*a cura di Giusi Casasanta*)

Introduzione

Mai come oggi siamo stati consapevoli del fatto che esistono diverse culture. Da un lato, la categoria della pluralità ha sostituito quella dell'unicità: non crediamo più che vi sia una sola cultura, appannaggio dell'Occidente civilizzato, cui «convertire» progressivamente popoli ancora barbari o primitivi. Dall'altro lato, il tema della diversità culturale non riguarda più esclusivamente l'antropologia ma è ormai trattato e discusso da tutte le scienze umane, che vi apportano i loro specifici contributi ripensando talora, proprio a partire da esso, paradigmi e metodologie.

Eppure, la diversità culturale solleva oggi molte ostilità e timori: si ritiene che la convivenza, in uno stesso territorio, di individui caratterizzati da lingue, religioni, visioni del mondo e sistemi di valori differenti eroda i punti di riferimento tradizionali e il senso di appartenenza a una certa comunità, minacciando la coesione sociale e generando inevitabilmente conflitti. Del resto, la rapidità dei flussi d'informazione su scala globale e il carattere permanente assunto dalle migrazioni internazionali hanno sì straordinariamente intensificato i contatti tra le culture, ma hanno anche favorito il ripiegamento sul «locale» e il parallelo insorgere di rivendicazioni identitarie, di fondamentalismi vecchi e nuovi. Non di rado, la tendenza a esaltare le peculiarità di ogni cultura si traduce in un'ideologia separatista: se le culture sono così diverse o addirittura incommensurabili fra loro, tanto vale mantenerle separate, confinando ciascuna in un certo territorio.

Il presente lavoro nasce dal tentativo di tenere insieme la categoria della *pluralità* e quella della *relazione*, individuando spazi che non isolino né omolo-

ghino, ma si configurino viceversa come luoghi — fisici e mentali — d'incontro. In tal senso, faremo nostra la prospettiva — elaborata in area anglosassone dall'antropologia transnazionale o dalla critica postcoloniale, e in area francese dagli studi sul *métissage* — che insiste sulla natura relazionale e processuale tanto delle culture quanto delle identità culturali: le culture non sono entità statiche, ben delimitate fra loro e omogenee al loro interno, quanto piuttosto fenomeni plurali e in perenne movimento, attraversati da continue tensioni, relazioni e scambi reciproci; di conseguenza, nemmeno le identità culturali corrispondono a insiemi stabili e oggettivamente definibili di tratti, ma si costruiscono e si modificano nel contesto d'interazioni sociali e rapporti politici. Ciò comporta sia una concezione più dinamica e pluralistica dell'identità — intesa come molteplicità di appartenenze (di genere, generazione, ruoli parentali e professionali, classe/ceto, etnia, ecc.), quindi anche come possibilità, da parte dell'individuo, di scegliere la propria identità, di trasformarla nel tempo e di sconfinare o «errare» da una all'altra —, sia una concezione più fluida delle differenze culturali: se le identità costituiscono «confini semantici», rappresentando il prodotto — sempre provvisorio e rinegoziabile — di una strategia di etero- e autoassegnazione (Barth, 1969; Hannerz, 1998); e se, d'altra parte, le culture non sono monadi leibniziane, allora sarà sempre possibile attraversare quei confini, superando la rigida dicotomizzazione tra «noi» e gli «altri».

L'irruzione quantitativa (coinvolge intere comunità), nonché il nuovo carattere permanente e familiare della migrazione (comunque e sempre frattura di tempi, spazi e relazioni) fanno della multiculturalità un dato di fatto, che si caratterizza quale compresenza fisica di soggetti (singoli o gruppi storici) sullo stesso territorio. In termini di progettualità pedagogica, questo dato di fatto può volgere in direzione di un modello interculturale, caratterizzato da uno scambio reciproco fra culture in funzione di una reale integrazione, e transculturale, richiamando in particolare la consapevolezza di appartenere a una comune specie vivente e a un unico ecosistema, e la necessità, dunque, di schemi di pensiero e di abiti comportamentali ecologicamente segnati. L'identità individuale si definisce, si produce e può essere verificata nella cultura dell'educazione che l'ha resa possibile; è, in buona parte, sintesi della reciprocità fra processi e pratiche di *inculturazione* (intesa come trasferimento a livello intergenerazionale della cultura di origine) e di *acculturazione* (intesa anche come ibridazione tra diverse culture).

L'interculturalità e la transculturalità rappresentano, quindi, condizioni di emancipazione dalla multiculturalità, tramite un'integrazione reale che si affranchi dai rischi degli estremi opposti del separatismo/ghettizzazione (con un'esasperazione degli assunti dell'inculturazione) e dell'assimilazionismo

(con un'esasperazione degli assunti dell'acculturazione, verosimilmente per omologazione della cultura minoritaria per opera della cultura dominante).

Il volume analizza e prospetta la reciprocità tra inculturazione e acculturazione come una ricorsività spesa tra luoghi d'incontro, tali perché inscindibilmente fisici e mentali.

La prima parte, *Tra inculturazione e acculturazione*, muovendo da differenti vertici disciplinari (con particolare riferimento alla pedagogia, alla filosofia e alla psicologia), affronta, sul piano epistemologico, fondamentali nodi concettuali (il rapporto identità-alterità e libertà-uguaglianza-fraternità, le nozioni di differenza e di multiappartenenza, ecc.) che segnano la multidimensionalità della formazione, inerendone — nell'ottica dell'educazione per tutta la vita attraverso il sistema formativo integrato e la rete dei servizi — le prospettive di una progettualità pedagogica. La complessità che si profila avvalorata la convinzione di un necessario approccio interdisciplinare al tema, in grado di elidere le frontiere tra i vari saperi per riformulare teorie e prassi educative.

La seconda parte, *Luoghi di acculturazione: indagini esplorative ed esperienze sul campo*, riferisce e analizza alcune rassegne di ricerca internazionale e nazionale, nonché esplorazioni su processi e pratiche di acculturazione (con particolare riferimento all'istruzione e all'educazione, dunque all'alfabetizzazione e alla socializzazione rivolte alla prima e seconda infanzia, all'adolescenza e agli adulti). Le esplorazioni hanno avuto quale campo dell'indagine contesti fisici, sociali e culturali (scolastici ed extrascolastici, con funzioni di prevenzione, educazione e recupero) delle province di Modena e Reggio Emilia, che concorrono alla formazione delle differenti stagioni della vita. I riscontri ottenuti costituiscono elementi centrali per problematizzare e promuovere la tutela del benessere individuale e di comunità.

La terza parte, *Culture dell'educazione: indagini esplorative ed esperienze sul campo*, riconosce l'intero ciclo di vita dell'uomo e della donna dipanarsi all'interno del gruppo e dei gruppi, inducendo a considerare la cultura come un'entità dinamica e l'identità come riconnessa a una multiappartenenza. La migrazione, da sempre moto della filogenesi e dell'ontogenesi, pone l'uomo, *anthropos* (alludendo a quello di ominizzazione quale processo in costante divenire, che si realizza tra inculturazione e acculturazione), come *altro* che, per essere collocato realmente in un luogo fisico e mentale d'incontro, va conosciuto in quella storia culturale e personale (relativa soprattutto all'educazione e all'istruzione, alla socializzazione e all'alfabetizzazione) con cui è venuto costruendo i significati di sé e del mondo. Muovendo da tale consapevolezza, a livello di analisi e/o di intervento sul campo, testimoni privilegiati hanno

potuto ricostruire tratti e/o spaccati significativi relativi a processi e/o pratiche d'inculturazione in Romania, Cina, Giappone, India ed Etiopia.

La quarta parte, *Approcci e strategie d'integrazione*, muove dal presupposto che l'educazione (come insieme di individuazione e socializzazione) possa essere concorsa dall'istruzione, poiché il sapere costituisce una forma di cultura e cura di sé, e che l'istruzione abbia sempre un abito educativo. Essa si articola nella consapevolezza del rapporto di causalità dinamica esistente (a livello di rete e di setting) tra programmazione, conduzione e valutazione dell'azione educativa, esemplificando (nello specifico con vocabolario multilingue multimediale, laboratorio di didattica dell'arte, gioco e teatro dell'oppresso) sul piano della progettazione, messa a punto e cura di luoghi fisici e mentali d'incontro (intesi come tempi, spazi e relazioni), impegnati a perseguire integrazione tramite un'organizzazione interna (chiara, condivisa e congruente) e una relazionalità (sana), che consentono di comunicare senza escludere. La conoscenza della storia culturale e personale dell'altro (presupponendo l'alterità costitutiva della soggettività dell'individuo e del gruppo) chiede di non fare della dissonanza un antigruppo. La trasposizione curricolare, sintesi di alfabetizzazione e socializzazione, da un lato, fornisce occhiali epistemologici e arnesi metodologici culturalmente segnati («artefatti» in cui rientrano anche le discipline scolastiche) che consentono di pensare e trattare la realtà laicamente e, dall'altro lato, promuove disponibilità al decentramento sociocognitivo, tramite una coordinazione supportata da interdisciplinarietà e pratiche sociali di negoziazione e di mediazione, per conseguire un terreno di consapevole cooperazione (con un altro che è perdita ma anche risorsa).

Le *competenze professionali* delle future professioni pedagogiche dovranno includere — secondo Franco Frabboni — *quattro* irrinunciabili livelli di competenze culturali, didattiche e di scienze dell'educazione: competenze *teoriche* (il che cosa «sapere»), competenze *operative* (il che cosa «saper-fare»), competenze *interazionali* (il come «saper-stare» con gli altri), competenze *deontologiche* (il come valorizzare la «singolarità» del *soggetto-persona*).

Nello specifico, Frabboni (2003, p. 156) spiega che:

- la competenza disciplinare (sapere) attiene alla padronanza culturale (storico-epistemologica) delle *materie di insegnamento* e alla capacità di sapersi confrontare e contaminare con altre discipline e, prima ancora, campi d'esperienza (*interdisciplinarietà*);
- la competenza didattica (saper fare) attiene alla padronanza metodologica ed empirica nell'ambito sia della *didattica generale* (padronanza delle procedure di progettazione, di innovazione e di controllo-valutazione), sia delle

didattiche disciplinari (padronanza delle strategie cognitive nei processi di insegnamento-apprendimento);

- la competenza relazionale (saper stare con gli altri) attiene alla padronanza nell'ambito delle dinamiche di *comunicazione-socializzazione*, nonché alla capacità di controllo degli atteggiamenti del docente nelle relazioni *socio-affettive* con gli allievi (capacità di analisi e di controllo del transfert e del controtransfert da parte del docente);
- la competenza deontologica (saper essere) attiene alla professionalità pedagogica nell'ambito delle *scienze dell'educazione* e mira alla salvaguardia della singolarità (l'irripetibilità, irriducibilità-inviolabilità) e alla valorizzazione del *soggetto-persona*, minacciate da contemporanei e diffusi processi di massificazione generati dalla *globalizzazione dei mercati*, dell'*informazione* e della *cultura*.

Il ruolo potenziale che educazione e cultura (come prodotti delle culture, cioè di entità nomadi e/o migranti) rivestono nel garantire uguaglianza delle opportunità (scampando all'omologazione) e riconoscimento delle differenze (scampando alla miseria materiale e umana) — alle età della vita — muove dalla consapevolezza del loro essere traduzione del principio economico-collettivistico della condivisione sociale dei beni. Questo ruolo può trovare un'impalcatura di sostegno costituita dalla progettazione e/o messa a punto (e revisione costante, secondo un modello di ricerca-azione) di setting (sistema d'ipotesi e cornice organizzativa) pedagogico-didattici che (coniugando, peraltro, passato e presente, cognitivo e affettivo, oggettivo e soggettivo, individuale e sociale, interno ed esterno, etico ed estetico, pensiero e azione, ecc.) riconoscano e/o fondino sia le regole di interazioni tra soggetti e artefatti (materiali e simbolici con particolare riferimento al linguaggio), sia la loro ritessitura interpretativa, e da un set (sistema di procedure) che ne «disciplini» la realizzazione (Dozza, 1993; Cerrocchi, 2008). Il comportamento intersoggettivo, corrispondendo ad azioni mediate da significati e correlato agli aspetti sociostrutturali, si pone testimone e/o agente del nesso, inestricabile e forte, tra complessi processi di ritualizzazione, rappresentazioni sociali e costruzione di nuovi schemi di pensiero e azione utilizzati per corrispondere ai bisogni individuali di identità e di appartenenza nell'intero ciclo di vita. Diventa l'esito di un'azione psicosociale, dotata di significato simbolico intersoggettivamente condiviso, che riunisce, tra costanza e cambiamento, passato (disciplinamento cognitivo e socioaffettivo come patrimonio storicamente corredato e culturalmente trasmesso dalla comunità), presente (le attività di decodificazione, di codificazione e di ricodificazione, nelle quali i soggetti sono impegnati) e futuro (garantito

dai padroneggiamenti e/o dai meccanismi di decisionalità e di progettazione attraverso l'autoapprendimento e l'auto-orientamento) e che può contribuire — nella processualità del «formare-formar-si-trasformar-si» — al conseguimento di sempre maggiori e plurali responsabilità sociali e autonomia (Cerrocchi, 2008; 2010).

Il volume costituisce e testimonia un incontro:

- fra due aree, quella umanistica e quella scientifica;
- fra scienze dell'educazione, discipline, didattiche disciplinari e strategie di programmazione e verifica di settore;
- di teoria e prassi, contrassegnato, da un lato, dalla ricorsività fra il conoscere e il progettare la formazione nell'ottica del sistema formativo integrato e della rete dei servizi, dunque tra accademia, scuola ed extrascuola e, dall'altro lato, dall'integrazione fra insegnamenti, laboratori, tirocini e tesi di laurea;
- tra saperi, culture e profili professionali, con particolare riferimento a insegnanti ed educatori, sia in servizio sia in formazione.

Nelle intenzioni delle curatrici, le linee teoriche e progettuali sopra esposte trovano la loro più profonda radice in una tradizione di pensiero che risale al razionalismo critico di Antonio Banfi, «padre comune» di prospettive sia pedagogiche (come quella di Giovanni Maria Bertin e dei suoi allievi) sia estetico-filosofiche (come quella di Luciano Anceschi e della Scuola di Bologna). Pur nelle sue molteplici e differenziate diramazioni, questa tradizione di pensiero ha sempre posto al centro della propria indagine un'idea critica di *ragione*, intesa come istanza metodologica in grado di coordinare (nel duplice senso di connettere e di significare) l'inesauribile pluralità e problematicità dell'esperienza, senza appiattirla in sintesi dogmatiche o precostituite. Ad essa riteniamo utile continuare a ispirarci, in un tempo — come il nostro — nel quale appare sempre più necessario dilatare la razionalità, individuandone le forme più aperte, flessibili e, dunque, più capaci di scommettere sulla contaminazione tra culture e saperi.

Il volume è pensato per professionisti che lavorano nelle agenzie del sistema formativo (formale, non formale e informale) e/o nella rete dei servizi alla persona (pedagogici, culturali, psicosociali, socioassistenziali, della cooperazione internazionale, del volontariato di settore) rivolti alle età dell'educazione (infanzia, adolescenza, giovani, adulti, anziani): pedagogisti, insegnanti, formatori, educatori sociali, educatori professionali, operatori dei servizi socioeducativi, animatori culturali, psicologi, sociologi, assistenti sociali, mediatori culturali, esperti di comunicazione, volontari.

Un sentito ringraziamento alla professoressa Liliana Dozza, per aver incoraggiato e sostenuto questa ricerca sin dalle sue fasi iniziali, e al professore Dario Ianes, per aver accolto la nostra proposta editoriale.

Desideriamo inoltre esprimere la nostra gratitudine alla dottoressa Giusi Casasanta, per l'impegno profuso e l'impagabile dedizione nelle varie fasi del lavoro necessario alla costruzione del volume, e alla dottoressa Antonella Pugnaghi, per il supporto nella stesura dell'indice degli autori.

Un pensiero riconoscente va infine ai colleghi, ai supervisori e ai tutor del tirocinio, agli insegnanti e agli educatori, che — direttamente o indirettamente — hanno fornito il contributo della loro esperienza, nonché agli studenti dei nostri corsi, che hanno richiesto e accompagnato con la loro presenza lo sforzo di questa riflessione.

Laura Cerrocchi e Annamaria Contini
Reggio Emilia, ottobre 2010

Culture lontane come risorsa: la Cina

Maria Giuseppina Bartolini Bussi

*A mio padre Osvaldo Bartolini (1912-2004),
orientalista e cultore di mondi lontani.*

*Per cesellare la tua giada, usa la pietra cavata da un'altra montagna.
(Xiao Ya, Shijing: He Ming, 1000 a.C.)*

Introduzione

La presenza sempre più diffusa di gruppi multiculturali in ambienti scolastici ed extrascolastici ha messo insegnanti ed educatori italiani di fronte a un problema già affrontato in altri Paesi prima che nel nostro: la diversità delle etnie, delle lingue, delle culture di bambini, adolescenti, giovani, adulti e anziani. A un primo sguardo superficiale può sembrare che l'unico problema sia quello linguistico. L'insufficiente conoscenza della lingua è, ovviamente, un problema, soprattutto a scuola, perché senza l'inserimento linguistico è difficile l'interazione con i compagni e con l'insegnante. Da parecchi anni si attuano programmi e progetti riguardanti l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua (Pallotti, 1998); da qualche tempo si pubblicano libri con attività facilitanti e testi ad alta comprensibilità riguardanti varie discipline (ad esempio, per la matematica e le scienze nella scuola primaria, si veda Arici e Maniotti, 2010); più in generale si affronta il tema della multiculturalità con l'organizzazione di feste ed eventi, nei quali, partendo dal cibo, dalle musiche,

dalle danze, si cerca di favorire lo sviluppo di un dialogo interculturale tra le diverse comunità. Tutto questo è molto importante, ma tocca solo in modo limitato la comparazione consapevole di idee, valori, culture differenti, la ricerca di punti di contatto, la capacità di decentramento dalla propria cultura per andare incontro, con spirito libero, curioso e accogliente, ad altre culture e ad altri modi di costruzione della conoscenza. Raramente, almeno in Italia, si considera il tema della diversità culturale come una risorsa per la classe. Quasi mai, almeno in Italia, si prende in esame la concezione della scuola in altre culture per interrogarsi sul senso dell'istruzione nel Paese da cui proviene un nuovo compagno di classe. Quasi mai, almeno in Italia, si riflette sui modelli di apprendimento e sugli schemi di insegnamento (Ballanti, 1991) che il nuovo compagno ha già esperito nel Paese di origine o che, comunque, fanno parte delle attese della sua famiglia. Si dà per scontato che, sul piano del metodo, le discipline siano insegnate nello stesso modo in tutti i Paesi. Qualche dubbio può venire per la storia, la geografia, l'arte, la musica, ma si ritiene che lo schema d'insegnamento delle discipline dell'area scientifica sia lo stesso ovunque.

In realtà, come ho già argomentato altrove (Bartolini Bussi, 2009b; 2009c), il curricolo (e in particolare il curricolo di matematica) è costruito a partire da una struttura profonda che integra in modo olistico i presupposti di un gruppo culturale sulla natura dell'essere umano, della società, dei processi di apprendimento, del linguaggio, dei significati, dello sviluppo, della libertà, dell'autorità e altro ancora. Non c'è da stupirsi, quindi, che tra le diverse cause di spaesamento dei bambini e degli adolescenti giunti nel nostro Paese ci sia anche la differenza del modello di scuola, tanto più grande quanto più è lontana la sua cultura di origine dalla nostra.

In questo capitolo, darò alcuni esempi di queste differenze, traendole da materiali scolastici (libri e quaderni) cinesi: la Cina è assunta come caso paradigmatico, per la grande distanza (non solo geografica) dalla nostra cultura. La differenza che emerge può indurre riflessioni sul nostro modello di scuola, da un lato, e su possibili buone pratiche di integrazione, dall'altro (Sun, 2010).

I valori tradizionali della cultura cinese

È al di là dagli scopi di questo capitolo una presentazione approfondita delle filosofie religiose cinesi (taoismo, buddhismo e confucianesimo) che hanno influenzato in modo straordinario i sistemi valoriali delle culture dell'Estremo Oriente. Mi limiterò a ricordare alcuni elementi fondamentali di esse, senza tentare di precisare né la loro articolazione interna né le differenze

tra sviluppi diversi in Paesi vicini.¹ Nella tradizione confuciana, il soggetto non è mai considerato isolato dagli altri, ma sempre inserito in una comunità che può essere, ad esempio, la famiglia, la collettività o lo Stato. L'ideale di felicità è un'esistenza tranquilla, caratterizzata da una rete sociale armoniosa. Le diverse collettività in cui un soggetto è inserito sono regolate da obblighi sociali (riti), che definiscono le relazioni nella famiglia (tra marito e moglie, padre e figlio, fratello maggiore e fratello minore, ecc.), nella società (tra vicini, tra amici, tra anziani e giovani) e nello Stato (tra il sovrano e i sudditi, tra i governanti e il popolo). Per il buon funzionamento è importante rispettare i riti e limitarsi, cioè esercitare autocontrollo.² La prima collettività cui un soggetto appartiene è la famiglia: le regole tradizionali prevedono un'organizzazione gerarchica e obblighi molto precisi, funzionali al raggiungimento di obiettivi collettivi. Ne è esempio la devozione verso i genitori. Le gerarchie si rappresentano nella complessa rete di relazioni familiari, evidente nelle decine di termini usati nella lingua cinese per denotare le relazioni nella famiglia allargata. Ci sono suoni e caratteri diversi per indicare il fratello maggiore (*gēgē*) e il fratello minore (*didi*); la sorella maggiore (*jiějie*) e la sorella minore (*mèimei*) e così via, utilizzati anche nei dialoghi al posto dei nomi. Nella società c'è rispetto per gli anziani e per i maestri. Nello Stato c'è rispetto per l'imperatore o i governanti. Il rispetto, in un verso, si accompagna con la benevolenza, nell'altro verso. Questo atteggiamento coerente con i riti è indicato in modo complessivo come *rén*,³ valore supremo nel pensiero confuciano tradizionale.

Negli ultimi vent'anni la società cinese è cambiata per effetto della modernizzazione e della globalizzazione. La cultura cinese di oggi ha quindi assunto caratteristiche diverse e nuove, con un possibile impatto anche sul processo di socializzazione dei bambini: ad esempio, nelle grandi città (Pechino e Shanghai), i bambini cinesi manifestano alcuni comportamenti e concezioni simili a quelli dei bambini americani. Queste rapide modifiche della cultura cinese sono illustrate con dovizia di particolari nei mezzi di comunicazione,

¹ In Occidente, la fonte essenziale per lo studio della cultura cinese rimane l'opera svolta nel centro fondato da Joseph Needham (1900-1995), il Needham Research Institute, per cui si veda il sito Internet <http://www.nri.org.uk>. Alcuni volumi del fondatore sono stati tradotti anche in italiano (Needham, 1981; 1985; 1986). Si vedano anche Granet (1973); Lloyd (2003; 2008).

² «Di rado si sbaglia per essersi limitati» (Confucio, 1996, p. 37); «Estendere la conoscenza nella cultura, avere un limite nei riti: così non si sconfina» (Confucio, 1996, p. 66).

³ 仁: è un carattere, da leggersi *rén*, composto dal radicale «uomo» e da «due» e sta a significare un sentimento tra due persone, con atteggiamento di reciprocità: volere per gli altri quello che si vuole per se stessi e non volere per gli altri quello che non si vuole per sé. Difficile tradurlo con un solo termine, in quanto racchiude in sé benevolenza, umanità, simpatia, gentilezza, attenzione affettuosa, rispetto (Confucio, 1996, p. 12). La trascrizione in caratteri alfabetici (*pinyin*) è, dal 1958, un ausilio didattico e uno strumento di diffusione per la lettura della lingua scritta (si veda Abbiati, 1992, p. 43).

che trasmettono un'informazione non del tutto corretta e completa, poiché alcune ricerche scientifiche pongono l'accento sulla resistenza al cambiamento.

Ad esempio, uno studio molto recente prende in esame la trasmissione dei valori nella letteratura per l'infanzia in Cina (Zhang e Morrison, 2010). Dopo avere individuato una checklist di valori culturali tipici della cultura tradizionale cinese (coerenti con la breve sintesi riportata in precedenza) e della cultura occidentale, gli autori analizzano i racconti per bambini pubblicati dal 1980 come prodotti culturali, rilevando in essi la presenza di valori riconducibili alle due culture. Si analizzano 145 racconti (equamente suddivisi per i tre decenni in esame) tratti dalla rivista mensile «Gu Shi Da Wang» (Il Regno delle Storie), la più diffusa rivista per bambini, con oltre un milione e cinquecentomila lettori all'anno. In questa analisi gli autori affrontano le seguenti domande di ricerca: nei racconti più recenti, compaiono più valori occidentali rispetto a quelli dei racconti di vent'anni fa? I valori tradizionali cinesi sono presenti in modo coerente nei racconti degli anni Ottanta, Novanta e Duemila? La frequenza dei racconti che riflettono valori tradizionali cinesi è calata negli ultimi vent'anni? Al termine del loro studio, gli autori concludono che i valori tradizionali cinesi sono ancora molto presenti, anzi sempre più presenti. Nei tre decenni analizzati, i valori culturali dominanti sono il senso della famiglia, il rispetto per gli anziani e per l'autorità, il rifiuto del conflitto e l'autocontrollo, il successo nell'istruzione. Anche i valori sociali morali (condivisione e generosità, amore per la società, nazionalismo, lealtà per il proprio Paese) sono presenti in modo significativo. Dallo studio emerge che la globalizzazione ha introdotto alcuni valori della cultura occidentale, come la valorizzazione della giovinezza, la libertà di espressione dei propri pensieri e delle emozioni e il senso dell'uguaglianza, senza tuttavia scalfire la dominanza dei valori culturali tradizionali.

Lo studio citato fornisce una chiave di lettura dei dati di studi comparativi condotti confrontando le concezioni degli studenti cinesi con quelle degli studenti americani per i valori collegati alla scuola e all'apprendimento. Uno studio di Li (2004) mette in evidenza significative differenze tra i modelli condivisi dagli studenti cinesi e quelli degli studenti statunitensi, raccolte mediante analisi qualitative (interviste, questionari) con campioni molto numerosi. In estrema sintesi, lo studente cinese insiste su scopi quali migliorare se stesso da un punto di vista morale, acquisire conoscenze e competenze per se stesso, contribuire allo sviluppo della società e ottenere rispetto sociale e miglioramenti sociali; invece, lo studente statunitense insiste sui processi mentali, sulla comprensione del mondo e sull'eccellenza personale. Lo studente cinese dà molto valore a quelle che sono chiamate dall'autore «virtù dell'apprendimento», in qualche modo trasversali a tutte le attività svolte a scuola: la determinazione (spesso condivisa con la famiglia), la diligenza, la sopportazione delle difficoltà, la

perseveranza e la concentrazione. Queste virtù si intrecciano con fattori affettivi: la dedizione, l'amore e la passione per lo studio, il rispetto per l'autorità dell'insegnante, l'umiltà (unita con il desiderio di migliorare sempre).

I brevi cenni che precedono e i risultati di molte altre ricerche comparate mettono in evidenza un modello di scuola molto diverso da quello dominante nella cultura occidentale. Con questa chiave di lettura, nel seguito, si commenteranno alcuni esempi ripresi da materiali scolastici cinesi, per reperire, anche in quei casi, possibili tracce di sistemi valoriali diversi dai nostri. I materiali destinati ai bambini sono stati raccolti in Cina o nelle librerie specializzate aperte in Italia dalle comunità cinesi. Da testimonianze dirette, emerge che le famiglie cinesi acquistano libri scolastici provenienti dalla madrepatria per integrare l'insegnamento offerto dal nostro sistema scolastico; dove ci sono comunità cinesi numerose, vi sono anche scuole nelle quali i bambini e gli adolescenti si recano al termine delle lezioni della scuola italiana, per approfondire la lingua e la cultura cinese, in modo da garantire la conservazione delle proprie radici.

Le relazioni di parentela nella famiglia

Come abbiamo visto i riti familiari sono tra i valori del pensiero confuciano.⁴ Non è difficile trovare traccia di questi valori nei libri di scuola cinesi. Come sottolinea Nisbett (2007, p. 55),

la prima pagina di un libro cinese per imparare a leggere mostra un ragazzino seduto sulle spalle di un ragazzo più grande e le frasi associate alle immagini sono: «Il fratello maggiore si occupa del fratello minore. Il fratello maggiore ama il fratello minore. Il fratello minore ama il fratello maggiore». Nel momento in cui un ragazzino entra in contatto per la prima volta con la parola scritta, sembra fondamentale mettere in evidenza non l'azione individuale, ma le relazioni tra persone.

Un altro esempio, già da me citato (Bartolini Bussi, 2009c), riguarda la prima frase completa in un libro di cinese di classe prima della scuola primaria, nella quale si vede una bambina che porta frutta ai genitori (figura 15.1). Le frasi associate sono: «Io amo il papà. Io amo la mamma».

⁴ Vi sono innumerevoli citazioni nei *Dialoghi* (Confucio, 1996). Ad esempio, alle domande sul significato della devozione verso i genitori, così risponde Confucio: «Padre e madre siano in ansia solo per le malattie dei figli» (Confucio, 1996, p. 29), «Per devozione verso i genitori oggi s'intende nutrire padre e madre. Ma perfino cani e cavalli sono nutriti. Se manca la riverenza, che diversità c'è?» (Confucio, 1996, p. 29), «La difficoltà sta nella forma. Che i figli facciano i lavori faticosi, che gli anziani siano serviti di vino e di cibo. È tutta qui la devozione verso i genitori» (Confucio, 1996, p. 29).



Fig. 15.1

La famiglia (fonte: *Yūwén*, lingua orale e scritta, vol. 1 B, classe prima della scuola primaria, seconda parte del primo semestre, 1998, ISBN 7-200-02047-8/G.601, p. 31).

La presenza e l'importanza della rete di relazioni familiari sono all'origine di un fenomeno documentato nelle comunità cinesi in Italia: in vari casi, delusi dalla scuola e dalla cultura italiana, i genitori cinesi preferiscono far rimpatriare i propri figli per affidarli alla cura della famiglia allargata.

Le relazioni nella società: anziani e insegnanti

Nella serie *Shùxué* (Matematica) pubblicata nel 2006 dalla Beijing Normal University Press secondo i curricoli di matematica del 2001, fin dall'inizio compare un personaggio con i capelli bianchi (figura 15.2):⁵ egli rappresenta la guida nell'attività «che sarà sempre al tuo fianco» (come recita la didascalia) e comparirà nelle pagine del libro a fornire consigli o ad assegnare problemi.

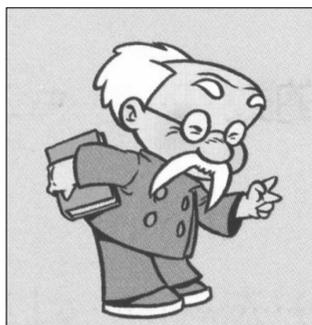


Fig. 15.2

L'anziano maestro (*lǎorén*) nel testo di matematica (fonte: *Shùxué*, vol. 1 A, classe prima della scuola primaria, primo semestre, 2006, Beijing Normal University Press, <http://www.bnu.edu.cn/bnueng/Administration/press.html>, ISBN 978-7-303-04821-2, p. III).

⁵ 老人: da leggersi *lǎorén*, dove *lǎo* è un aggettivo usato per rispetto (letteralmente «persona i cui capelli cambiano colore») e significa «anziano», mentre *rén* significa «uomo» (si veda anche la nota 3, in cui il carattere *rén* è presente nella forma di radicale).

Nelle illustrazioni successive sono rappresentati molti bambini, impegnati in attività con vari livelli di competenze, ma il ruolo di guida è affidato all'anziano maestro. Lo stesso appellativo *lǎo* è usato anche in segno di rispetto per denotare l'insegnante.⁶

La lingua cinese: relazione tra segni e significati

Il cinese è una delle lingue più antiche tra quelle ancora parlate.

Le prime testimonianze scritte pervenuteci (iscrizioni oracolari su gusci di tartaruga e su ossa di bovini, impiegati a scopo divinatorio) consentono di documentarne la storia fino dalla dinastia Shang (1751-1122 a.C.). La lingua cinese ha quindi conosciuto un'evoluzione di millenni, che ha prodotto al suo interno differenziazioni notevolissime. Ha però potuto preservare la propria identità grazie alla profonda unità e alla continuità storica che hanno contrassegnato la civiltà di cui era espressione, la quale si è trasmessa in modo ininterrotto fino al presente. (Abbiati, 1992, p. 25)

Il cinese, a differenza delle lingue indoeuropee, non è alfabetico. Le unità grafiche (caratteri o *hànzì*) rimandano a unità di significato:⁷ esse sono formate da insiemi di punti e di linee inseriti in una forma idealmente quadrata. In moltissimi casi (Yuan, 1998) è possibile ricostruire il processo di evoluzione del carattere dall'originaria rappresentazione pittografica (ispirata all'oggetto) al carattere attuale. Oltre duecento caratteri, con qualche modifica grafica, entrano a far parte, come radicali, di un carattere complesso. È questo il caso, ad esempio, del carattere *rén* (si veda nota 3). Altri esempi saranno proposti nel seguito.

Il numero dei caratteri conosciuti è, in Cina, l'unità di misura su cui valutare la cultura delle persone. Anche se i caratteri noti sono oltre cinquantamila, difficilmente una persona, per quanto colta, ne conosce più di seimila, poiché il processo di memorizzazione è molto impegnativo (Abbiati, 1992). Di solito, nella scuola primaria i bambini ne imparano circa trecento ogni anno; per la lettura di un quotidiano occorre conoscerne circa duemilacinquecento-tremila;

⁶ 老師: da leggersi *lǎoshī*, letteralmente «anziano insegnante», da intendersi come «insegnante» con appellativo di rispetto.

⁷ La caratteristica pittografica di una parte dei caratteri cinesi ha affascinato la cultura europea nell'ultimo secolo. Una citazione per tutte è la frase che André Malraux scrive in *La tentation de l'Occident* del 1926: «Senza dubbio l'uso dei caratteri ideografici ci ha impedito di separare le idee, come avete fatto voi, da quella sensibilità plastica che per noi è sempre collegata con esse» (citato in Spadaro, 2009, p. 247).

i contadini delle campagne, nonostante le grandi energie spese dal Governo per combattere l'analfabetismo, di solito ne conoscono circa millecinquecento. Da questa brevissima sintesi emerge chiaramente come la diligenza, l'impegno, la perseveranza siano doti assolutamente essenziali per la buona riuscita nella scuola e per accedere alle informazioni.

Relazioni tra insegnare, imparare, studiare

La caratteristica pittografica dei caratteri consente di ricostruire, in vari casi, i significati contenuti e di riscoprire come questi siano coerenti con i valori della cultura tradizionale. È interessante esaminare il carattere che corrisponde al processo dialettico tra maestro e allievo, nel quale all'insegnamento del maestro corrisponde lo studio e l'apprendimento dell'allievo. Nella forma tradizionale, il carattere *xué* («studiare», «imparare», «scuola») raffigura le mani del maestro mentre scacciano l'oscurità che copre la mente del discepolo. Può anche rappresentare un bambino mentre sistema dei listelli di bambù per aiutarsi a fare i conti (Cianci, 2008, p. 20). Nella figura 15.3 sono presenti a sinistra la variante tradizionale e a destra la variante semplificata.⁸ La parte in basso (comune) è il pittogramma di un bambino (*zi*) con le gambe legate. L'apprendimento non è quindi separato dall'insegnamento (ponendo l'accento sulla funzione essenziale dell'insegnante) e dallo studio (che richiede autocontrollo, diligenza, perseveranza).⁹

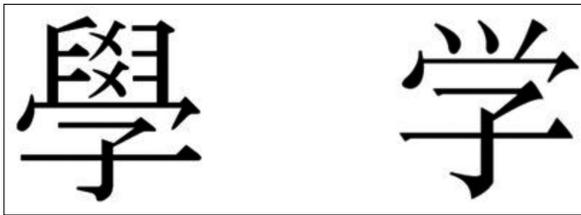


Fig. 15.3

Il carattere tradizionale (a sinistra) e quello semplificato (a destra) per *xué* (fonte: «Learn Chinese Characters», <http://www.zhongwen.com>).

⁸ La scrittura cinese tradizionale è ancora in uso a Hong Kong, a Macao e a Taiwan. Nella Repubblica popolare, a partire dagli anni Trenta, sono stati proposti schemi di semplificazione dei caratteri, dando vita ai «caratteri semplificati» ai fini di favorire l'alfabetizzazione (Abbiati, 1992, p. 96). Non sempre l'origine etimologica è così evidente nella forma semplificata.

⁹ Il cinese non è l'unica lingua con questa caratteristica, presente anche nella lingua giapponese e in alcune lingue dell'Europa del Nord. Anche in russo, il termine *obučenie* indica «il processo di trasmissione e appropriazione delle conoscenze, capacità, abilità e dei metodi dell'attività conoscitiva dell'uomo. L'*obučenie* è un processo bilaterale, attuato dal docente (*prepodavanie* [insegnamento]) e dal discente (*učenie* [apprendimento]). Questo processo circolare di insegnamento-apprendimento è quindi intraducibile con uno solo di questi due termini» (Mecacci, 1990, p. XX).

L'insegnamento: la scrittura

Le unità grafiche del sistema di scrittura cinese sono i cosiddetti caratteri o *hànzì* (Abbiati e Chen, 2001), che rimandano a unità di significato e sono formati da insiemi di punti e di tratti (linee). Nella maggior parte dei casi i caratteri si compongono di due o più tratti (fino ai 31 tratti dei caratteri più complessi). Le regole di scrittura dei tratti (tracciati con una penna o, nella calligrafia, con un pennello) sono molto precise. Senza entrare in troppi dettagli (per approfondimenti, si veda, ad esempio, Abbiati e Chen, 2001) mi limiterò a ricordare le regole fondamentali di scrittura:

1. il numero, la forma e l'inclinazione dei tratti, non modificabili per non alterare il significato;
2. l'ordine dei tratti, definito in modo estremamente preciso (figura 15.4);

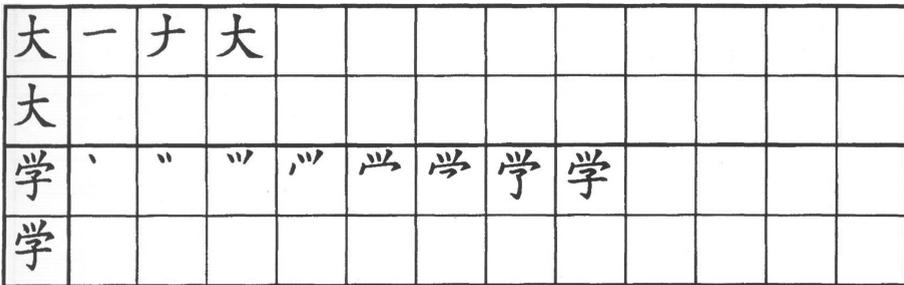


Fig. 15.4 L'ordine dei tratti (fonte: Abbiati e Chen, 2001, p. 19).¹⁰

3. la posizione dei tratti che compongono il carattere all'interno di un quadrato ideale, che, nei primi quaderni, è rappresentato sul foglio con tutti i suoi assi di simmetria (figure 15.5 e 15.6).



Fig. 15.5
Dalla copertina di un quaderno per bambini in vendita in Cina: tratti inseriti nei quadrati.

¹⁰ I due caratteri rappresentati (*dàxué*), letteralmente «grande scuola», presi insieme denotano l'università. *Dà*, infatti, che rappresenta un uomo in piedi a gambe aperte, significa «grande». Analogamente *xiǎoxué*, letteralmente «piccola scuola» denota la scuola primaria.

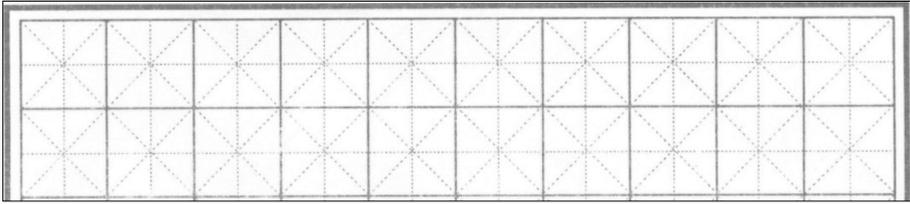


Fig. 15.6 Particolare di un foglio all'interno di un quaderno per bambini in vendita in Cina.

Queste regole evocano significati matematici (numero, ordine, forma, inclinazione, ecc.).

Per tracciare caratteri non solo leggibili ma armoniosi e ben equilibrati, vi sono regole molto precise, anche queste espresse con lessico matematico.

Il tratto orizzontale deve essere piano, quello verticale diritto e il baricentro ben equilibrato

Il tratto orizzontale e quello verticale sono due tratti molto importanti. Se il primo è piano e il secondo ben diritto, i caratteri appaiono accurati e al tempo stesso forti e decisi. Se invece questi due tratti sono storti o curvi, i caratteri risultano sciatti e privi di vigore. [...] Ciascun carattere ha un suo baricentro, che deve venirsi a trovare esattamente sull'asse del quadrato in cui il carattere è inscritto. [...] Anche nel caso dei caratteri che presentano una struttura obliqua, il baricentro deve venire a trovarsi sulla linea mediana. [...]

L'insieme deve risultare compatto e ben proporzionato

I tratti che compongono i caratteri possono essere più o meno numerosi. Nel primo caso devono presentarsi compatti e distribuiti in modo omogeneo, mentre nel secondo caso devono apparire sciolti e ariosi. Un buon risultato estetico dipende dal giusto grado di compattezza dei tratti. Errori a questo riguardo fanno sì che i caratteri con molti tratti vengano deformati e dilatati fino a sfondare l'ideale quadrato loro assegnato, mentre quelli con pochi tratti finiscano col risultare stentati e compressi, impossibilitati a riempire il loro quadrato. [...]

I tratti debbono apparire animati e dinamici

I caratteri si compongono di punti e di linee che non debbono essere rigidi come fossero punte di chiodi o bastoni, ma, al contrario, devono apparire animati in un moto continuo scandito dalle successive variazioni del loro spessore. Anche se sul foglio i tratti vengono tracciati uno dopo l'altro separatamente, tra essi deve crearsi un'armonia tale da farli risultare fusi in un corpo unico, vitale e dinamico. (Abbiati e Chen, 2001, p. 44)

Il richiamo all'armonia e alla dinamicità rievoca i canoni estetici delle antiche filosofie cinesi. Non è casuale l'importanza (che perdura ancora oggi) dell'arte della calligrafia nella cultura cinese. Nei trattati di calligrafia (Yat-Ming, 2007) grande importanza è data alla preparazione dei materiali e del tavolo del calligrafo perché solo con grande cura e impegno il risultato è soddisfacente. Non sorprende quindi che anche nella scuola sia data molta importanza a questi aspetti. La figura 15.7 è ripresa da un quaderno destinato ai bambini della scuola primaria. Essa mostra in modo chiaro sia la posizione del corpo sia il modo di impugnare la matita.



Fig. 15.7
Immagini della postura all'interno di un quaderno per bambini della scuola primaria in vendita in Cina.

L'insegnamento: la matematica

La matematica (in particolare l'aritmetica) è una delle sei «arti classiche» prese in esame nell'insegnamento di Confucio: il rito, la musica, il tiro con l'arco, l'equitazione, la scrittura, l'aritmetica. Matematica si scrive con un carattere complesso (*shùxué*, letteralmente «numero-studiare»), come illustrato nella figura 15.8.

Nel testo *The three character classic*, scritto da Wang Yinglin (1223-1296) per raccogliere i riti e i saperi fondamentali, si legge: «Il rispetto per gli anziani deve essere compreso presto nella vita. In primo luogo vengono il rispetto e l'obbedienza e poi la conoscenza, conoscere un po' di matematica e la lettura. Unità e decine, decine e centinaia, centinaia e migliaia, migliaia e decine di migliaia» (Johnson, 1986, p. 10, *tda*).



Fig. 15.8
Matematica, dalla copertina di un libro di classe prima della scuola primaria (fonte: *Shùxué*, vol. 1 A, prima classe della scuola primaria, primo semestre, 2005, Beijing, People Education Press, <http://www.pep.com.cn>, ISBN 7-107-14632-7, copertina).

Gli stecchi (cannucce) di bambù sono un antico strumento di calcolo utilizzato in Cina fino dal VI secolo a.C. (Needham, 1985, p. 12), da alcuni ritenuto, insieme con l'abaco, anch'esso noto nell'antica Cina, la vera origine del sistema di notazione posizionale in base dieci.

La figura 15.9, tratta da un testo di classe quarta della scuola primaria, mostra due dignitari all'opera con cannucce (*bàng*) e abaco (*suànpán*).



Fig. 15.9 Cannucce e abaco (fonte: *Shùxué*, vol. 4 A, classe quarta della scuola primaria, primo semestre, 2006, Beijing Normal University Press, ISBN 978-7-303-05914-0, p. 44).

Le cannucce sono sempre presenti nei libri cinesi destinati ai primi anni della scuola primaria per introdurre la notazione posizionale e le tecniche delle operazioni. La figura 15.10 illustra il primo approccio con la scrittura dei numeri a due cifre all'inizio della classe prima della scuola primaria. Nella figura la maestra suggerisce al bambino di legare le cannucce in fascetti da 10 e chiede di denominare il risultato.

La vignetta più in basso (2) illustra la perfetta trasparenza del sistema di notazione dei numerali cinesi: 11 si legge e si scrive in caratteri dieci-uno (*shí yī*); 15 si legge e si scrive in caratteri dieci-cinque (*shí wǔ*); 20 si legge e si scrive in caratteri due-dieci (*èr shí*).



Fig. 15.10

Rappresentazione di numeri a due cifre con le cannucce (fonte: *Shùxué*, vol. 1 A, classe prima della scuola primaria, primo semestre, 2005, Beijing, People Education Press, <http://www.pep.com.cn>, ISBN 7-107-14632-7, p. 85).

Dopo le cannucce si introduce il *suànpán* (figure 15.11 e 15.12), con le sue complesse regole d'uso che richiedono la padronanza del calcolo mentale (Bartolini Bussi, 2008).

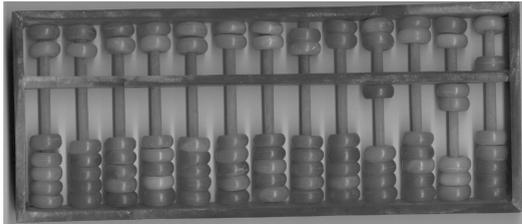


Fig. 15.11

Un prezioso e antico *suànpán* di giada che rappresenta il numero 1.025.¹¹



Fig. 15.12

Il carattere per *suànpán* (fonte: «Learn Chinese Characters», <http://www.zhongwen.com>).¹²

¹¹ La giada (*yù*) è giudicata la pietra più preziosa nella cultura cinese, molto più preziosa dell'oro (si veda http://www.tuttocina.it/fdo/st_giada.htm).

¹² Il primo carattere (*suàn*) contiene il radicale di *zhú* (bambù), rappresentato dalle due piccole foglie in alto. La parte bassa del secondo carattere (*pán*) rappresenta un contenitore.

Il rispetto e la cura per la scuola

La scuola è la prima collettività al di fuori della famiglia in cui si inserisce un bambino. Anche nella scuola valgono le regole già ricordate (il rispetto per la persona adulta, il rispetto per il maestro). Sottolinea D'Annunzio (2005): «Gli insegnanti spesso lamentano un'ostinata latitanza da parte delle famiglie cinesi. Quest'atteggiamento va letto non come disinteresse ma come forma di rispetto nei confronti della scuola. All'istituzione scolastica, infatti, i genitori affidano l'educazione e l'istruzione dei figli. Non è pensabile per un cinese interferire nel lavoro dell'insegnante».

Il valore della scuola è testimoniato dall'immagine della figura 15.13, presa da un libro di matematica di classe prima della scuola primaria, nella lezione in cui si introducono i numeri 6 e 7. La scena mostra un piccolo gruppo di bambini intenti, con molta serenità e allegria, a riordinare e pulire la classe sotto la guida dell'insegnante. È normale, nella cultura confuciana, prendersi cura della propria scuola, considerata molto preziosa.¹³



Fig. 15.13
La cura della classe
(fonte: *Shùxué*, vol.
1 A, classe prima
della scuola primaria,
primo semestre,
2005, Beijing, People
Education Press,
<http://www.pep.com.cn>, ISBN 7-107-14632-7, p. 42).

Anche dal punto di vista matematico la situazione è interessante perché la relazione tra 6 e il suo successivo 7 è illustrata in più modi:

¹³ Durante un recente viaggio in Giappone ho visto i bambini di una scuola primaria pulire e riordinare l'aula tra una lezione e l'altra.

- sette persone, cioè una maestra e sei bambini;
- sei persone nell'aula e una che sta entrando;
- sei persone intente a pulire e una che scrive alla lavagna;
- sei sedie già sistemate e una da sistemare.

Questo semplice esempio (assai diverso da quelli abitualmente proposti nei nostri libri di testo) conferma che la scuola cinese utilizza metodologie raffinate per l'introduzione dei significati aritmetici, come si è già accennato anche a proposito della notazione posizionale. In altri lavori ho documentato con maggiore dettaglio questo aspetto (Bartolini Bussi, 2008; 2009a).

Un esempio di buona pratica

Da alcuni anni sto cercando di diffondere una prospettiva critica sulla nostra scuola utilizzando il confronto con i curricoli, i libri, i problemi, gli strumenti che caratterizzano la scuola cinese e più in generale la scuola dell'area confuciana. Opero con i futuri insegnanti (laboratori per il corso di laurea in Scienze della formazione primaria a Reggio Emilia), con gli insegnanti in servizio (corsi di formazione per gli insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado a Modena) e, più in generale, con il pubblico interessato (interventi e conferenze in varie città, come Torino, Rimini, Roma, Parma, Udine). Accade così che, sullo sfondo di un approfondimento culturale indispensabile, siano sollecitate buone pratiche miranti a fare tesoro delle risorse portate da un bambino di cultura diversa (Magnani, 2010). Concludo questo capitolo descrivendo un esperimento realizzato in modo autonomo da un'insegnante di scuola primaria che è venuta a conoscenza delle attività svolte nella mia sede navigando in Internet. L'insegnante Maria Santina Tampellini, in una classe seconda della Scuola primaria «A. Saffi» di Forlì, ha dato valore alla presenza di Gioia, una bambina cinese, progettando e realizzando un percorso didattico per tutta la classe che può essere così sintetizzato (le citazioni che seguono sono tratte dal diario dell'insegnante, Tampellini, 2010).¹⁴

All'inizio della seconda è entrata nella nostra classe (già composta da 25 alunni di varie nazionalità) Gioia, una bambina cinese. Gioia parla

¹⁴ Il progetto *Dalla Cina con... Gioia: Un possibile percorso per conoscere e amare la matematica anche grazie a una nuova amica* ha ricevuto una menzione speciale al concorso nazionale bandito in occasione della mostra *La bottega matematica*, organizzata a Faenza dal Liceo «E. Torricelli» e dalla «Palestra della scienza» (<http://palestradellascienzafaenza.racine.ra.it/Eventi/2009/BottegaMatematica/Images/MotivazionePremiazioni.pdf>). Ho conosciuto l'insegnante in occasione della mostra e ho avuto il piacere di vedere come le mie riflessioni teoriche fossero diventate buone pratiche educative.

cinese e lo sa scrivere; ha frequentato la prima in Italia, perciò comincia a parlare e a scrivere in italiano. Noi l'abbiamo accolta con grande calore e curiosità: Gioia ha corrisposto subito al nostro interesse mostrandosi aperta e disponibile a imparare e a insegnarci ciò che sa, anche perché ha frequentato la scuola materna in Cina.

L'insegnante aveva sentito parlare dell'abaco cinese (*suànpán*), anche se non ne possedeva nessuno: «La presenza di Gioia nella classe, la necessità di capire il suo mondo culturale, il successo che gli studenti cinesi hanno in generale nelle rilevazioni internazionali sulla competenza matematica mi hanno spinto a ricercare e approfondire la conoscenza di questo strumento. Il primo problema è stato quello di reperirne uno vero».

L'insegnante coinvolge la famiglia di Gioia: «Ho interpellato allora uno zio di Gioia e... nel giro di una settimana mi è arrivato direttamente dalla Cina un *suànpán* tramite una zia che rientrava in Italia. Nonostante le mie insistenze, non hanno voluto che pagassi dimostrandosi molto contenti del mio interessamento per questo aspetto della loro cultura».

L'insegnante introduce in classe il *suànpán*, ricostruendone una versione magnetica da lavagna (visibile in primo piano nella figura 15.14).



Fig. 15.14
Il «banco» della classe dell'insegnante Tampellini alla festa della scuola con vari modelli di *suànpán* (foto di M.S. Tampellini).

Poiché il *suànpán* funziona solo se è steso su un piano, per lavorare con tutta la classe, ho usato una lavagna magnetica sulla quale ho ricostruito, per iniziare, solo due «asticciole» (unità e decine) usando il nastro colorato

per chiudere i pacchi. Le «palline» sono magneti gialli che ho acquistato a pochissimo prezzo in un negozio gestito da cinesi... In questo modo è stato possibile ragionare tutti insieme per «costruire» i numeri seguendo la logica e le regole dell'abaco cinese.

Per favorire l'esercizio individuale, l'insegnante propone ai bambini la costruzione di piccoli abaci a quattro colonne (in modo da poter rappresentare numeri fino a 9.999) con spiedini di bambù, pasta colorata e plastilina. Poi coinvolge di nuovo la famiglia: «La mamma di Gioia è venuta a mostrarci come si usa il *suànpán* facendosi accompagnare dal figlio maggiore che traduceva per noi».

Gli schemi d'uso del *suànpán* sono molto interessanti, poiché mettono in gioco e richiedono tecniche di calcolo mentale (Bartolini Bussi, 2008). La mamma di Gioia insegna ai bambini una filastrocca cinese per calcolare velocemente sul *suànpán* la somma: $1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8 + 9 + 10 = 55$.

I bambini continuano a esercitarsi praticando il calcolo mentale e scoprendo tecniche sempre più veloci per eseguire addizioni e sottrazioni. Per la festa della scuola, i bambini espongono molti *suànpán* da loro costruiti comunicando la loro esperienza attraverso cartelloni (contenenti anche caratteri cinesi) e piccole dimostrazioni pratiche. «Esistono mondi sconosciuti. Uno di questi si chiama *suànpán*. Venite a scoprirlo da noi. Vi guideremo con Gioia.» «Portate il gusto del *suànpán* a casa vostra.» I bambini espongono gli acrostici matematici da loro inventati, sotto la guida dell'insegnante di italiano, Claudia Fanti. Gli acrostici esprimono tutto il mondo di sensazioni e di emozioni che i bambini provano anche nell'apprendimento della matematica. Qui di seguito sono riportati tre esempi che si riferiscono agli acrostici matematici realizzati dai bambini delle parole MATEMATICA, ABACO CINESE e SUANPAN:

Mettere su e giù palline dell'
Abaco cinese
Tenere la testa ben accesa non
Emettere nessun rumore fastidioso
Meravigliarsi della matematica
Amare quella materia perché
Tiene ben la mente allenata
In
Cina hanno inventato un modo per mettere meno palline
Alla fine è divertente fare matematica!

Aveva emozionato me e tutti i
Bambini della classe
Aveva moltissime palline
C'erano tanti numeri da calcolare
Oppure si formavano dei numeri grandi

Calcolare
I
Numeri
Enormi è una
Scoperta
E anche molto divertente.

Stiamo tutti insieme
Urliamo come grilli
Andiamo al lavoro
Nonni e bambini

Parlamo con gli abachi
Armonia e affetto
Numeri come baci.

L'esperienza, durata circa due mesi, è stata valutata molto positivamente dall'insegnante che così ne riassume gli scopi:

Valorizzare l'apporto culturale dei bambini e degli adulti cinesi, passo importante per far nascere stima e fiducia reciproche; introdurre a modi di contare diversi da quelli conosciuti; rendersi conto che esistono una storia e una geografia della matematica; far scoprire l'originalità e la convenienza di strumenti di calcolo appartenenti ad altri popoli; abituare a «decomporre» e «ricomporre» i numeri a seconda della situazione di calcolo che ci si trova ad affrontare; stimolare a strategie di calcolo utili per usare sempre più velocemente il *suànpán*; divertirsi a contare, scoprendo sempre nuove strade e possibilità da usare anche nei calcoli quotidiani; confrontarsi con gli altri, compagni e insegnante, e argomentare sulle scelte fatte imparando il linguaggio della matematica; usare le mani... per arrivare al cervello... e viceversa.

Conclusioni

In questo capitolo ho raccolto una serie di spunti di riflessione, prevalentemente iconografici, che documentano la ricchezza e la diversità di una cultura lontana, quella cinese, in grado di stimolare il pensiero su valori e metodologie diversi da quelli della nostra scuola attuale. Ai più anziani ricordano, almeno in parte, la scuola italiana di mezzo secolo fa, prima che gli effetti dei processi di laicizzazione e democratizzazione fossero evidenti (Manacorda, 2000). Il successo scolastico degli studenti dell'area confuciana (Bartolini Bussi 2008; 2009b) e il parallelo insuccesso dei nostri adolescenti nelle rilevazioni com-

parative internazionali (con le possibili implicazioni di carattere economico) ci suggeriscono qualche riflessione sul passato, il presente e il futuro.

Dal punto di vista interculturale, l'esperienza di Maria Santina Tampellini e Claudia Santi testimonia che la presenza a scuola di un bambino cinese può rendere più ricca l'esperienza da un punto di vista culturale, valoriale, affettivo e metodologico. È un ottimo esempio di come sia possibile *cesellare la nostra giada con una pietra cavata da una montagna lontana*.

Ringraziamenti

Ringrazio mia sorella Patrizia Bartolini per avermi introdotto alla cultura e alla lingua cinese e Giuseppe Malpeli per avermi aiutato in mille modi a conservare nel tempo questo interesse e a svilupparne le implicazioni pedagogiche. Ringrazio Maria Santina Tampellini e Claudia Santi per l'ampio materiale di documentazione della loro esperienza e per il permesso di pubblicarlo.