

*Pedagogia interculturale e sociale*

**LA STORIA SENZA FRONTIERE**  
**PER UNA DIDATTICA INTERCULTURALE DELLA STORIA**

BRUNA SFERRA



*Roma TrE-press*

2016

Università degli Studi Roma Tre  
Dipartimento di Scienze della Formazione

*Pedagogia interculturale e sociale*

1

La storia senza frontiere  
Per una didattica interculturale della storia

BRUNA SFERRA



*Roma TrE-Press*  
2016

*Direttori della Collana:*

Marco Catarci, Università degli Studi Roma Tre

Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre

*Comitato scientifico:*

Marco Catarci, Università degli Studi Roma Tre

Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre

Donatello Santarone, Università degli Studi Roma Tre

Anna Aluffi Pentini, Università degli Studi Roma Tre

Alessandro Vaccarelli, Università degli Studi L'Aquila

Nektaria Palaiologou, University of Western Macedonia

*Coordinamento editoriale:*

Gruppo di Lavoro *Roma TrE-Press*

*Edizioni: Roma TrE-Press* ©

Roma, settembre 2016

ISBN: 978-88-97524-77-9

<http://romatrepress.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



Immagine di copertina: *Senza titolo*, disegno di Sara Musetti, una bambina di 3 anni.

Collana  
*Pedagogia interculturale e sociale*

La collana si propone come uno spazio per approfondire teorie ed esperienze nel vasto campo della pedagogia interculturale e sociale. Vengono dunque proposti volumi che danno conto di riflessioni teoriche e ricerche sul campo in due ambiti principali.

Un primo settore riguarda il campo della 'pedagogia interculturale', con contributi sugli approcci intenzionali di promozione del dialogo e del confronto culturale, indirizzati a riflettere sulle diversità (culturali, di genere, di classe sociale, biografiche, ecc.) come punto di vista privilegiato dei processi educativi.

Il secondo ambito concerne il campo della 'pedagogia sociale', con particolare riferimento alle valenze e responsabilità educative sia delle agenzie non formali (la famiglia, l'associazionismo, gli spazi della partecipazione sociale e politica, i servizi socio-educativi sul territorio, ecc.), sia dei contesti informali (il territorio, i contesti di vita, i mezzi di comunicazione di massa, ecc.).

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.

Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.



## Indice

INTRODUZIONE	9
PARTE PRIMA	
1. <i>Dall'educazione alla didattica interculturale. Un percorso pedagogico</i>	
1.1 <i>La scoperta dell'identità sociale</i>	21
1.2 <i>La nozione di identità nella società globalizzata e multiculturale</i>	26
1.3 <i>Dietro l'identità etnico-culturale: etnia, razzismo e nazionalismo</i>	32
1.4 <i>Il processo di costruzione e ricostruzione dell'identità nell'età infantile.         Il ruolo dell'insegnante e della scuola</i>	36
1.5 <i>Educazione interculturale per tutti</i>	46
1.6 <i>Teoria e prassi di didattica interculturale</i>	52
2. <i>Il processo di insegnamento-apprendimento della storia in prospettiva interculturale</i>	
2.1 <i>Insegnare storia nella scuola primaria</i>	61
2.2 <i>Le proposte dell'Associazione CLIO '92 per una revisione         del curriculum di storia</i>	73
2.3 <i>Il dibattito sul curriculum verticale</i>	87
2.4 <i>Il rapporto della storia con le altre discipline nella scuola primaria         secondo la prospettiva interculturale</i>	109
2.5 <i>La storia come storia dei legami e dei rapporti sociali tra gli uomini         delle varie epoche. Le indicazioni di J. Dewey</i>	116
2.6 <i>Questioni di metodo</i>	119
2.7 <i>L'uso del testo scolastico</i>	125
PARTE SECONDA	
3. <i>Il laboratorio di storia in una classe terza di scuola primaria</i>	
3.1 <i>Finalità, obiettivi, metodologia e strumenti</i>	135
3.2 <i>Chi sono? L'autobiografia e la scoperta dell'identità multipla         e delle appartenenze</i>	137
3.3 <i>Il tempo, la memoria, l'identità</i>	146

3.4 <i>Dalla scoperta delle fonti al piacere dell'apprendimento delle conoscenze storiche</i>	157
3.5 <i>Diversi punti di vista</i>	166
3.6 <i>Chi sono gli altri? Stereotipi e pregiudizi</i>	171
3.7 <i>L'umanità</i>	180
3.8 <i>Le rappresentazioni del mondo</i>	181
3.9 <i>L'evoluzione della Terra e della specie umana, il processo di ominazione e i quadri di civiltà/società</i>	191
3.10 <i>Indicazioni, suggerimenti e prospettive di miglioramento</i>	195
4. <i>Parlano i bambini</i>	
4.1 <i>Il focus group</i>	197
4.2 <i>Il primo focus group</i>	201
4.3 <i>Il secondo focus group</i>	209
4.4 <i>Risultati</i>	219
<i>Conclusioni</i>	227
<i>Bibliografia</i>	231
<i>Sitografia</i>	238

«Costruire muri al posto di ponti e chiudersi in ‘stanze insonorizzate’ non porterà ad altro che a una terra desolata, di separazione reciproca, che aggraverà soltanto i problemi»

Z. Bauman, *I migranti risvegliano le nostre paure. La politica non può rimanere cieca*, intervista a cura di A. Guerrera, in «la Repubblica», XL, n. 200, 29 agosto 2015

«Io con Cayl, all’inizio era come se ci fosse una barriera e poi conoscendolo è come se fossimo andati oltre la barriera»

Ettore, un alunno. Intervento durante un *focus group*



## INTRODUZIONE

### *Alcune considerazioni*

Nel 1990, il Ministero della Pubblica Istruzione ha emanato la prima circolare nella quale l'attenzione della scuola verso le tematiche connesse all'educazione interculturale viene posta «quale condizione strutturale della società multiculturale. Il compito educativo [...] assume il carattere specifico di mediazione fra le diverse culture di cui sono portatori gli alunni: mediazione non riduttiva degli apporti culturali diversi, bensì animatrice di un continuo, produttivo confronto fra differenti modelli. [...] Pertanto l'obiettivo primario dell'educazione interculturale si delinea come promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme»<sup>1</sup> (MPI, 1990).

L'educazione interculturale si configura, quindi, come un'azione educativo-didattica rivolta a tutti gli allievi, italiani e stranieri.

Negli anni, sono seguiti altri documenti ministeriali nei quali viene ribadita la necessità che la scuola progetti il suo curricolo educativo-didattico in prospettiva interculturale come prassi formativa.

Attualmente, l'azione della scuola primaria si caratterizza da una parte per l'essere costellata di validi interventi pedagogici in chiave interculturale, spesso però privi di continuità e organicità, e dall'altra per un certo arroccamento su modelli d'insegnamento tradizionali che solo in apparenza sembrano accogliere istanze pedagogiche innovative.

Come insegnante, la mia attenzione professionale è spesso rivolta verso quest'ultimo aspetto e mi accorgo che, purtroppo, diversi fattori hanno contribuito, e contribuiscono, a far sì che le risposte date ai bisogni formativi di alunne e alunni<sup>2</sup> siano sempre più inadeguate.

<sup>1</sup> Cfr. <[http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm205\\_90.html](http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm205_90.html)> (ultimo accesso 15.03.2015).

<sup>2</sup> Nella difficile ricerca di usare un linguaggio 'sessualmente corretto' e per rendere la lettura più fluida ho scelto di utilizzare la duplicazione del soggetto volta a coprire sia

Malgrado sulle modalità didattiche più efficaci sia stato prodotto molto, rilevo un aumento di situazioni nelle quali lo stile d'insegnamento assume un carattere autoritario. Si fa leva principalmente sulla motivazione estrinseca, non viene favorita l'interazione e la collaborazione e, di conseguenza, alunne e alunni sviluppano atteggiamenti competitivi. Frequentemente, si predilige la lezione frontale fatta di spiegazioni esclusivamente verbali in cui si fa riferimento a un ipotetico alunno medio per il quale è pensato il programma. Anche l'insieme delle variabili psico-emotivo-affettivo-relazionali che sottendono il processo d'apprendimento viene spesso ignorato.

Inevitabilmente, si vengono a costituire forme di esclusione dai diversi contesti di partecipazione scolastica proprio a danno di coloro che ne avrebbero maggior bisogno. Mi riferisco, in particolare, a tutti quegli alunni che per diversi motivi si trovano in situazione di difficoltà d'apprendimento e per i quali la scuola dovrebbe garantire pari opportunità formative.

Ho sempre creduto nella pedagogia e l'influsso che su di me hanno esercitato maestri quali Don Lorenzo Milani, Alberto Manzi, Albino Bernardini, Bruno Ciari, unito alla passione sviluppata verso la scuola nei mie quasi trenta anni di insegnamento nella scuola elementare, mi ha condotto a interpretare l'insegnamento come un impegno socio-educativo nel quale il centro dell'attività didattica andasse spostato dall'ambito dei contenuti a quello dei processi di apprendimento al fine di portare ogni bambina e ogni bambino al successo formativo.

Promuovere i processi di apprendimento significa stimolarli, favorirli, orientarli, attraverso la partecipazione, la prosocialità, la scoperta, la costruzione dei saperi, all'interno dell'ambiente scuola che amo definire 'comunità educante' proprio perché gli interventi che si pongono in atto al suo interno debbono sempre essere orientati al cambiamento.

In seno all'idea di cambiamento intendo ogni acquisizione di nuove competenze teoriche, pratiche, sociali e cognitive raggiungibili all'interno di un processo di insegnamento-apprendimento nel quale la valutazione formativa occupi un posto di rilievo. Con la reintroduzione della valutazione espressa in decimi<sup>3</sup>, si è andata vieppiù a svilire una concezione importante: la valutazione non è riferita soltanto all'alunno, ma anche

---

il genere femminile sia quello maschile, solamente nell'*Introduzione* e nelle *Conclusioni* del volume.

<sup>3</sup> La valutazione espressa in decimi e il voto in condotta (o giudizio sul comportamento per gli allievi di scuola primaria) sono stati reintrodotti dalla ministra Gelmini con Decreto Legge 137 dell'1 settembre 2008.

all'insegnamento, cioè alla validità e all'efficacia delle strategie didattiche per promuovere e agevolare l'apprendimento in senso formativo.

### *L'insegnamento della storia in prospettiva interculturale*

Come insegnante dell'ambito linguistico-espressivo, ho sperimentato negli anni diverse strategie didattiche dettate dall'esigenza di partire dall'alunno, dai suoi bisogni e dai suoi interessi cercando di realizzare una scuola attiva secondo la lezione di John Dewey e Celestin Freinet.

Gli studi svolti mi hanno suggerito nuovi approcci formativi sollecitandomi a ricercarne modalità d'attuazione e, soprattutto, hanno accresciuto in me l'interesse verso l'intercultura fornendomi importanti strumenti conoscitivi.

Nel valutare il testo scolastico uno strumento insufficiente e per certi versi inadeguato a sviluppare efficacemente una cultura storica nelle alunne e negli alunni, da tempo ho scelto di applicare una metodologia fondata sulla ricerca. Grazie all'apporto della Pedagogia interculturale, l'avvio di un percorso di insegnamento della storia in prospettiva interculturale è stata una scelta ineludibile per l'educazione alla convivenza e alla differenza. Infatti, il fenomeno della globalizzazione che caratterizza la società contemporanea pone in relazione di interdipendenza le varie parti del mondo e le nuove generazioni devono essere messe in grado di saper interagire costruttivamente con la diversità.

Esiste un concetto fondamentale che all'interno della scuola non è così scontato: l'attivazione di un percorso interculturale non dipende dal numero degli alunni stranieri presenti nella classe, poiché l'educazione interculturale non è rivolta solo a loro, ma anche, e soprattutto, alle alunne e agli alunni autoctoni in quanto appartenenti alla maggioranza che, attraverso i suoi giudizi, le sue opinioni, i suoi atteggiamenti, esercita un'influenza sulla minoranza, condizionandone l'esistenza. Pertanto, la presenza di un solo bambino migrante nella mia classe ha rappresentato una forte sollecitazione, e non certo un deterrente, nella scelta di intraprendere un percorso di insegnamento-apprendimento della storia in prospettiva interculturale.

La programmazione delle varie attività ha avuto come fondamento le istanze pedagogiche sul tema dell'insegnamento in chiave interculturale nelle quali si sono integrate le indicazioni di psicologi, sociologi, pedagogisti, didatti della storia, docenti universitari, insegnanti. *In itinere*, il percorso, realizzandosi all'interno di un processo di insegnamento-apprendimento, si è modulato, a seconda degli interessi, delle acquisizioni degli alunni e degli

stimoli da loro stessi forniti. Infatti, nel voler colmare il divario tra teoria e prassi che spesso caratterizza l'insegnamento, ho calato nella realtà i diversi approcci interculturali. Ne è scaturita una riflessione importante: sebbene le basi teoriche siano fondamentali, la pratica non nasce pedissequamente da queste. Pertanto, la teoria non ha costituito il vero punto di partenza, ma è entrata costantemente nel percorso come momento intermedio tra le diverse azioni nelle quali gli alunni sono stati coinvolti. Dunque, questa modalità di lavoro si è realizzata attraverso un percorso *bottom-up* assumendo, sotto questo aspetto, una connotazione di ricerca-azione.

Nel volume sono illustrate le basi teoriche (primo e secondo capitolo della prima parte) e i tratti salienti del percorso didattico che ho svolto nel corso dell'anno scolastico 2014-2015, nella mia classe terza di scuola primaria, per l'insegnamento della storia in prospettiva interculturale (terzo e quarto capitolo della seconda parte)<sup>4</sup>.

Il primo capitolo affronta le tematiche che ruotano attorno ai concetti di identità, di determinazione del Sé, del senso di appartenenza, secondo quanto teorizzato nella letteratura psicologica e sociologica e il rapporto che queste hanno con la pedagogia interculturale.

Lo studio è rivolto a comprendere due questioni fondamentali.

La prima riguarda la ricerca dei presupposti che consentono al processo di determinazione del sé individuale e del sé sociale di dirigersi verso la costruzione di identità culturali aperte e verso la formazione di atteggiamenti di apertura e di dialogo interculturale.

La seconda è relativa alle modalità attraverso le quali l'educazione interculturale può rispondere realmente alle esigenze formative di alunne e alunni autoctoni e stranieri, affinché ognuno possa svilupparsi a partire da ciò che.

Il riferimento identitario costituisce uno strumento fondamentale della costruzione di interazioni nella vita quotidiana e oggi, al tempo della globalizzazione, è divenuto incerto.

L'attuale società multiculturale, caratterizzata da un fenomeno migratorio sempre più ampio, ha reso l'appartenenza sociale fluida, frammentata e ciò rende più complessa la costruzione dell'identità. Da una parte si assiste allo spaesamento dei migranti che vivono un'esistenza negata, 'fuori-luogo', dall'altra a conflitti culturali che generano atteggiamenti discriminatori, razzismo e xenofobia, alimentati dagli stereotipi e dai pregiudizi costruiti sugli stranieri.

La scuola primaria si trova, pertanto, ad affrontare un ruolo tanto

---

<sup>4</sup> Si tratta della classe III D della scuola primaria Principe di Piemonte dell'I.C. Via Padre Semeria di Roma.

importante quanto delicato nel processo di costruzione e ricostruzione dell'identità nell'età infantile. A tal fine gli insegnanti debbono conoscere quali siano i presupposti psicologici alla base dello sviluppo del Sé e dell'identità individuale e sociale nella consapevolezza che oggi si richiedono alle bambine e ai bambini interazioni complesse. Infatti, i diversi paradigmi teorici della psicoanalisi e della psicologia forniscono indispensabili chiavi di lettura in merito all'influenza del processo di socializzazione sullo sviluppo della personalità e sulla costruzione dell'identità. La presenza di alunni stranieri nella classe può comportare la formazione di dinamiche relazionali complesse che dipendono dai diversi modi di percepire la diversità. L'atteggiamento degli autoctoni risulta determinante nella costruzione dell'immagine di sé e nello sviluppo del senso di autoefficacia delle bambine e dei bambini stranieri impegnati a trovare strategie identitarie adatte a gestire la loro 'doppia appartenenza'. Pertanto, l'insegnante dovrà fornire a ogni alunna e alunno la possibilità di stabilire un rapporto valido e creativo con l'ambiente sociale tenendo sempre presente che all'interno delle dinamiche comunicative entrano in gioco le emozioni.

L'educazione interculturale, intesa come prassi dell'agire pedagogico all'interno delle scuole, è tesa allo sviluppo della conoscenza e della comprensione reciproche attraverso modalità relazionali fondate sull'interdipendenza sia nei rapporti tra il singolo e la collettività, sia in quelli tra culture. Sotto questo profilo, la qualità della mediazione educativo-didattica e dell'interazione insegnante-allievo si configura come elemento essenziale del processo educativo.

È opportuno sottolineare che i sistemi educativi dei diversi paesi attuano politiche educative che ancora risentono della propria idea di nazione confinando l'educazione interculturale a pratiche marginali. Approcci alla differenza culturale basati sulla folklorizzazione e sull'esotismo, il cui rischio è quello di rinforzare la distanza e gli stereotipi, sono diffusi in Europa. Nei testi dei documenti ministeriali e dei progetti scolastici si parla di 'integrazione' delle alunne e degli alunni stranieri, utilizzando una nozione che, come quelle di 'adattamento', 'assimilazione' e 'inserimento', è il prodotto di un processo sociologico di 'modellamento', di cambiamento dalle tante sfaccettature, a cui sono chiamati gli immigrati. La valorizzazione delle differenze coesistenti in una società multiculturale deve iniziare dalla conoscenza dei vissuti dei migranti affinché, in nome del diritto alla diversità culturale, una certa enfasi sul valore di ciascuna cultura non ponga le basi per nuove forme di razzismo.

L'educazione interculturale si basa su fondamenti teorici che entrano a far parte della prassi formativa, ma esige anche che venga effettuato un

doppio passaggio: dalla pedagogia alla didattica e dalla didattica alla pedagogia. In ogni curriculum interculturale proposto e sperimentato è posto al centro dell'azione educativo-didattica il superamento di ogni approccio etnocentrico nell'ottica dell'interdisciplinarietà.

Il secondo capitolo affronta le basi teoriche su cui si fonda l'insegnamento della storia in prospettiva interculturale a partire dalle criticità presenti sia nel curriculum dichiarato che in quello sommerso.

L'assunzione di punti di vista plurali rappresenta l'elemento basilare sul quale costruire un percorso storico interculturale, ma a tal fine occorre una revisione epistemologica dei saperi, e dunque del curriculum e dei metodi didattici.

Infatti, da più parti è stato evidenziato che l'insegnamento della storia è ancora interpretato come un racconto dal punto di vista eurocentrico, cronologicamente lineare, che non consente la comprensione della complessità del mondo e delle sue molteplici dimensioni.

Occorre, invece, che la storia venga rappresentata mediante un modello di tipo geo-storico affinché sia il sistema di relazioni tra diverse variabili a fornire gli elementi d'interpretazione del fatto storico.

A fronte delle trasformazioni avvenute in campo storiografico nel corso del XX secolo con l'ingresso nelle scuole della storiografia francese delle «Annales», la tradizione scolastica ha trovato strategie per allargare gli orizzonti sul mondo e, al contempo, mantenere il sistema tradizionale.

L'insegnamento di una storia al cui centro è posta l'Umanità e non l'Occidente, nel quale la comprensione dei fatti storici abbia come nodo centrale gli scambi e le interazioni tra società diverse, e non il progresso lineare di una di queste, comporta che nella scuola primaria si ponga particolare attenzione all'azione metodologica.

Dal 1985 sono stati emanati quattro programmi di studio e avanzate diverse proposte epistemologiche e metodologiche per la costruzione di nuovi curricula in prospettiva interculturale. L'analisi e il confronto tra i diversi curricula ha fatto emergere la valenza pedagogica, scientifica ed epistemologica del filone di ricerca teorica ed applicata sui problemi dell'insegnamento e dell'apprendimento della storia proveniente dall'Associazione Clio '92.

A fianco della necessità di una revisione dei curricula, le difficoltà insite nella rappresentazione mentale del tempo e dello spazio e nella comprensione dei concetti e della semantica appartenenti all'ambito storico-sociale impongono una riflessione sui vari modelli di apprendimento avanzati poiché questi producono diversi esiti didattici e diverse metodologie d'apprendimento, a seconda delle caratteristiche attribuite all'alunno. Ciò si

traduce nella scelta del metodo d'insegnamento verso la quale si è rivolta la ricerca e la sperimentazione.

L'apprendimento per scoperta, la didattica laboratoriale, il lavoro cooperativo, il gioco, si sono dimostrati percorsi didattici efficaci in grado di rendere comprensibile ai bambini gli aspetti astratti della storia. Inoltre, la valenza formativa di un approccio didattico dialogico appare ancor più evidente nel percorrere la strada dell'intercultura: il confronto, l'espressione di dubbi, la ricerca di soluzioni e l'ascolto aiutano a far emergere i diversi punti di vista e a prendere contatto con i pregiudizi per un loro superamento.

All'interno dello schema d'insegnamento fondato sulla triade 'spiegazione del docente' – 'studio individuale a casa' – 'interrogazione di verifica', ancora molto utilizzato nelle scuole, il manuale, o il sussidiario, appare lo strumento didattico privilegiato. Diverse ricerche hanno rilevato la complessità concettuale e linguistica dei manuali, nonché la presenza di stereotipi, la tendenza all'essentialismo e l'impianto di tipo etnocentrico. A queste forti criticità va aggiunto che il manuale viene spesso utilizzato come unico strumento didattico tanto da renderlo l'interprete più autorevole del programma.

Nella scuola primaria l'insegnamento della storia è per lo più di tipo 'canonico', pagina dopo pagina si studiano le vicende storiche ridotte a una semplice e rassicurante 'storiella'. Questa pratica, ormai consolidata nella scuola, è stata evidenziata da molti didatti della storia, tra questi figurano coloro che appartengono al quadro dirigente dell'associazione CLIO '92, i quali da molti anni sostengono che i contenuti dei libri dovrebbero favorire lo studio di una storia a maglie larghe che renda possibile l'adozione di una scala mondiale, l'operare con le diverse scale e la progettazione di una didattica di quadri di civiltà.

Il terzo capitolo mostra alcuni elaborati delle alunne e degli alunni e nei primi due paragrafi descrive le modalità grazie alle quali li ho condotti a conoscere se stessi attraverso la relazione, l'incontro con gli altri e la gestione delle differenze al fine di fornire loro gli strumenti per sviluppare un'identità dinamica, culturalmente aperta, capace di orientarsi all'interno dell'attuale società globalizzata.

L'esperienza autobiografica ha costituito il punto di partenza del percorso di insegnamento-apprendimento della storia in prospettiva interculturale della classe. La prima grande scoperta delle bambine e dei bambini è stata la relazione esistente tra la propria storia e la propria identità e di come questa sia permeata di appartenenze che nascono dalle interrelazioni.

Sono state messe in gioco la memoria individuale e quella collettiva

per riflettere su come la storia personale entri a far parte della più ampia storia dell'umanità, sul senso della memoria come ponte tra passato e presente e sul ruolo dell'affettività in questo processo. Inevitabilmente, attraverso un lavoro in cui discipline ed educazioni si sono caratterizzate per la loro trasversalità, alunne e alunni hanno individuato alcune delle molteplici appartenenze di cui sono permeati e su questo si sono confrontati trovando analogie e differenze.

Le autobiografie narrate e ascoltate, i propri e gli altrui ricordi, hanno permesso alle bambine e ai bambini di cogliere la connessione esistente tra il trascorrere del tempo e le trasformazioni di uomini, oggetti e ambienti e di distinguere il 'prima' dal 'dopo' della propria vita.

Il terzo paragrafo descrive il processo attraverso il quale le alunne e gli alunni da una prima percezione del 'tempo storico' sono giunti a comprendere il concetto storiografico del tempo.

Dopo aver lavorato sulla differenziazione e sul nesso tra memoria individuale, memoria collettiva e storia, li ho condotti alla scoperta della memoria come possibile fonte della storiografia, a saper distinguere una traccia da una fonte, a conoscere i diversi tipi di fonti e a comprendere che ogni fonte per produrre informazioni sul passato deve essere attendibile e integrarsi con altri tipi di fonte e, soprattutto, che per ricostruire il passato occorre procedere con metodo.

La prospettiva interculturale richiede la consapevolezza che il rilievo dato a un aspetto storico piuttosto che a un altro, così come i contenuti, dipendono da punti di vista diversi. Per giungere a un traguardo così complesso, ho proposto alle bambine e ai bambini alcune attività finalizzate a un progressivo decentramento del loro stesso pensiero e alla decostruzione e destrutturazione di stereotipi e pregiudizi di cui sono essi stessi portatori, fino a giungere ad una sorta di autoriflessione sui sentimenti provati nei confronti della diversità etnico-culturale e sui comportamenti messi in atto.

Un esito importante di questo lavoro è stato l'avvicinamento delle alunne e degli alunni al concetto di umanità nella sua dimensione plurale, cioè come quell'insieme di società con aspetti comuni e differenze, abitate da donne e uomini in rapporto d'interdipendenza.

Ne è seguito un lavoro, compiuto insieme all'insegnante di geografia, sulle diverse rappresentazioni cartografiche nel mondo il cui obiettivo relativo all'interculturalità era finalizzato al riconoscimento dei diversi punti di vista delle carte geografiche attraverso la loro lettura e interpretazione.

L'ultimo paragrafo spiega il percorso dedicato all'evoluzione della Terra e degli esseri viventi, sotto il profilo mitologico e scientifico, effettuato con le insegnanti di religione cattolica e di scienze, e quello dello studio

sistematico e cronologico della storia dell'uomo.

Nell'affrontare lo studio della preistoria, ho dedicato ampio spazio a tematiche quali l'evoluzione, il processo di ominazione e il ruolo delle donne. Le alunne e gli alunni hanno confrontato le società dei cacciatori-raccoglitori del paleolitico con quelle di oggi per rilevarne analogie e differenze da considerare come elementi di un percorso che ogni popolo intraprende per soddisfare i propri bisogni e, in particolare, le proprie aspirazioni valoriali.

Il quarto capitolo ha per argomento la verifica e la valutazione del lavoro realizzato nella classe. A tal fine, ho svolto un *focus group* nella mia classe e un altro in una classe che aveva compiuto un percorso tradizionale di apprendimento della storia.

Lo strumento del *focus group* mi ha consentito di raccogliere dati sulle opinioni e sugli atteggiamenti dei bambini di entrambe le classi per operare una comparazione al fine di comprendere quali cambiamenti avesse apportato il percorso di studio della storia in prospettiva interculturale, che cosa ci fosse ancora da fare e come farlo. Parallelamente, la conversazione collettiva si è caratterizzata per essere un'ulteriore attività formativa offerta alle classi.



PARTE PRIMA



## CAPITOLO 1

### *Dall'educazione alla didattica interculturale. Un percorso pedagogico*

#### *1.1 La scoperta dell'identità sociale*

Durante gli anni Ottanta del secolo scorso, la nascita della 'Pedagogia Interculturale' ha portato con sé la proposta di un'educazione di tipo universalistica rivolta sia agli stranieri che agli italiani. Si tratta di un 'nuovo principio educativo' in senso interculturale che, a fianco della necessità di educare alla convivenza e alla differenza come risposta ai problemi posti dalla crescente presenza di alunni stranieri, riconosce «il diritto di ognuno a svilupparsi a partire da ciò che è, sulla base dei propri bisogni, attraverso i propri progetti, in una prospettiva di effettivo inserimento sociale e professionale e [...] in un quadro di diritti certi, in una logica di relazioni che, in una società multiculturale, comporta di necessità il confronto e lo scambio con altri soggetti, con altri valori, con altre rappresentazioni, con altre culture» (Susi, 1999: 19).

A partire da tali presupposti, la scuola deve orientare i suoi interventi intenzionali affinché il processo di determinazione del sé individuale e del sé sociale sia diretto verso la costruzione di identità culturali aperte.

L'identità, nelle sue diverse dimensioni, si sviluppa e si rinforza durante l'età evolutiva attraverso un processo dinamico e aperto al cambiamento. Per comprendere il senso della costruzione di identità culturali aperte appare importante citare Tzvetan Todorov (1939), emigrato in Francia e particolarmente sensibile alla tematica del rapporto tra individui appartenenti a gruppi sociali culturali diversi.

La tesi del linguista, filosofo e saggista bulgaro si riferisce al rapporto tra senso di appartenenza e identità ed è stata ripresa da Herminio Domingo Palomares per illustrare le basi su cui si poggia la *Ley Orgánica de la Educación* (2006) che ha introdotto nella scuola dell'obbligo spagnola la disciplina *Educazione per la cittadinanza e i diritti umani*:

«l'esercizio della vita in comunità può svolgersi partendo da un sentimento di appartenenza, ovvero un'identità che si caratterizza per essere contemporaneamente:

- *variabile*: all'interno di ogni società esistono gruppi con sensibilità sociali e culturali differenti;
- *dinamica*: si tratta di un'identità con un certo grado di plasticità e, per questo, sensibile alle pressioni dei cambiamenti che costantemente si producono nel contesto sociale, scientifico, tecnico e comunicativo [...];
- *multipla*, dato che questa identità, come una *matrioska*, comprende ricorsivamente quattro dimensioni:
  - l'identità sociale o Io sociale;
  - l'identità culturale o Io culturale;
  - l'identità civica o Io civico;
  - l'identità cosmopolita o Io cosmopolita» (Palomares, 2011: 173-174).

Nel ripercorrere la letteratura psicologica e sociologica relativa ai concetti di Sé e di identità, si entra in un settore di studi molto ampio i cui approcci dimostrano molteplici e diversi orientamenti teorici relativi alla complessità e alla pluralità delle componenti che coinvolgono tali concetti.

Il Sé e l'identità sono spesso accostati in quanto la specificità dell'uno viene spiegata attraverso la specificità dell'altro, in una sorta di complementarità.

«Spesso il termine sé fa riferimento ad un aspetto globale abbastanza astratto, mentre il termine identità è legato a aspetti più precisi di definizione del sé legato ad ambiti specifici. Inoltre all'interno della letteratura, l'uso del termine "sé" viene connotato generalmente da un frame work di analisi di tipo più individuale, mentre con "identità" si implica il coinvolgimento di una base collettiva della definizione del sé» (Migliorini, 2007: 61-62).

Già gli antichi pensatori greci si erano interrogati sul mondo interiore dell'uomo, definito io, o anima, oppure coscienza e, nei primi anni del 1100 d.C. il concetto di Sé ha fatto la sua comparsa nella sua forma più primitiva.

Nel Seicento, il progresso delle scienze ha mutuato le concezioni del Sé, infatti le verità empiriche del razionalismo hanno segnato il tramonto della nozione del Sé come mera creazione di Dio propria della Chiesa e del pensiero medioevale. John Locke (1632-1704), filosofo e medico britannico, ha introdotto il concetto psicologico dell'identità come dipendente non dal corpo, ma dagli stati coscienti e dalla memoria della persona.

«Se l'anima di un principe, portando con sé la consapevolezza della vita passata del principe, entrasse a informare di sé il corpo di un ciabattino subito dopo che questo fosse stato abbandonato della propria anima, ognuno vede che egli sarebbe la stessa persona che il principe, responsabile solo delle azioni del principe, ma chi direbbe che si tratta dello stesso uomo?» (Locke, 1962: 344).

Nel corso della storia, la teologia, la filosofia, la scienza e la psicologia, ognuna con i propri obiettivi peculiari, hanno mostrato particolare interesse nello studio e nella definizione del Sé e, di conseguenza, risulta difficile dare una definizione univoca del Sé.

Dal punto di vista storico, è possibile, rilevarne un criterio iniziale differente tra la letteratura europea e quella americana, dove la prima ha posto lo studio e la ricerca sul Sé in relazione all'ambiente e al contesto sociale d'appartenenza dell'individuo, mentre la seconda ha analizzato il Sé avendo come riferimento principale il livello intra-individuale e, in secondo luogo, quello interpersonale; soltanto di recente sono stati considerati i gruppi e le strutture sociali del Sé.

Nella seconda metà dell'Ottocento, un ponte tra filosofia e psicologia è stato rappresentato dal filosofo e psicologo statunitense William James (1842-1910), che ha anticipato di alcuni decenni la nozione di molteplicità del sé ispirando la futura ricerca di psicologi sociali e clinici. Secondo James, la rappresentazione del Sé, cioè il concetto che si ha della propria persona relativo alle conoscenze circa le qualità individuali, è estremamente complessa e sfaccettata. L'autore ha sostenuto che, pur nella percezione che ognuno ha di se stesso come un tutto unico inscindibile, è possibile differenziare un Sé associato ad aspetti 'materiali', dati dalla consapevolezza di avere un corpo, una famiglia, una casa, un lavoro e persino dei vestiti; un Sé relativo agli aspetti 'sociali'; un Sé connesso agli aspetti 'spirituali', cioè le facoltà psicologiche, motivazioni e disposizioni, gli atteggiamenti e i tratti di personalità.

In merito al Sé Sociale di un uomo, James lo ha definito come «il riconoscimento che egli ottiene dai suoi compagni [...]. Propriamente parlando, un uomo ha tanti Sé sociali quanti sono gli individui che lo riconoscono e che portano un'immagine di lui nella loro mente» (James, 1983: 181-182).

La concezione del Sé come strettamente connesso all'interazione con gli altri si è sviluppata nel corso del Novecento. Nel 1902, attraverso l'opera *Human Nature and the Social Order*, il sociologo statunitense Charles Horton Cooley (1864-1929) ha introdotto il principio del *Looking-glass self* (Sé rispecchiato) secondo il quale la conoscenza di Sé è un riflesso delle

idee relative alla propria persona che attribuiamo osservando il modo in cui ci considerano gli altri. Tale concetto è stato confermato da recenti studi sull'autostima.

Importanti sono stati gli studi del sociologo e psicologo statunitense George Herbert Mead (1863-1931) che è partito dall'idea che l'individuo sia un prodotto sociale e che il Sé non esista alla nascita poiché per costituirsi ha bisogno sia della capacità simbolica, sia di quella di assunzione del ruolo dell'«altro generalizzato». L'autore ha affermato l'importanza del linguaggio, dell'interazione e della conversazione nella conoscenza di sé e, come James, ha distinto una dimensione soggettiva ed una oggettiva del Sé. Egli riteneva che il Sé si sviluppa dalla compenetrazione tra l'«Io» e il «Me» e solo in relazione agli altri, spiegando, in *Mente, sé e società*, che «l'«io» è la risposta dell'organismo agli atteggiamenti degli altri; il «me» è l'insieme organizzato degli atteggiamenti degli altri che un individuo assume» (Mead, 1966: 238).

Secondo Mead, tutti gli esseri viventi sono interconnessi poiché ogni Sé interagisce con un altro Sé. Da questo ne deriva una responsabilità sociale dell'individuo che può influenzare i cambiamenti nel mondo. Il pensiero dell'autore era rivolto ai mutamenti della società in seguito al progresso, cioè al passaggio dalle società primitive, in cui era più importante mantenere la coesione dell'identità, attraverso ruoli e comportamenti specifici, alla società industriale che rende necessaria la costruzione di un'identità sociale poiché l'individuo possiede maggiore atipicità e varietà di comportamenti e tende ad allentare i vincoli comunitari.

Come il filosofo e sociologo tedesco Jürgen Habermas (1929), sulla scia di Mead, aveva segnalato l'importanza dell'interazione simbolica nella costruzione dell'identità dell'io, il sociologo canadese Erving Goffman (1922-1982), riprendendo Cooley, ha sottolineato «l'impossibilità del soggetto di costruirsi un Sé che non sia intimamente connesso con quello degli individui che lo circondano» (Boca, Bocchiaro e Scaffidi Abbate, 2003: 42).

L'avvento del «cognitivismo» in psicologia ha inaugurato una nuova e più feconda era nello studio del Sé. Ulric Neisser (1928-2012), protagonista negli anni Sessanta della fondazione ufficiale di tale corrente di pensiero, nel porre l'accento sulle idee che formano la concezione del Sé secondo un'ottica evolutiva, ha sostenuto che il concetto di Sé deriva dal modo di percepirsi, come se l'individuo elaborasse una teoria su se stesso. Secondo l'autore, la conoscenza di Sé riguarda l'aspetto fisico, le relazioni interpersonali, il modo in cui si ritiene che gli altri ci vedano, ciò che si è fatto in passato e le cose da fare in futuro, le aspettative, i sogni, le potenzialità e il significato che si attribuisce ai propri pensieri e sentimenti.

Queste dimensioni vengono elaborate dapprima attraverso la percezione, poi tramite la memoria e, infine, con la mente.

Ne derivano cinque tipi di conoscenza del Sé elaborati in modi e tempi diversi in base alla fase dello sviluppo dell'individuo e dipendenti dal rapporto tra mondo interno e mondo esterno: il 'Sé ecologico', cioè la consapevolezza di sé che riguarda l'essere 'corpo' in un mondo di oggetti solidi e distinti; il 'Sé interpersonale', che riguarda il sé coinvolto in un'interazione immediata con altri e che quindi è composto da elementi affettivo-emotivi; il 'Sé esteso', che si definisce in rapporto alla memoria autobiografica e alle aspettative future; il 'Sé privato', cioè la cognizione di stati interni soggettivi e non condivisi (sogni, pensieri, sentimenti); il 'Sé concettuale', o concetto di Sé, che è la sintesi, l'unità della conoscenza di sé come persona privata e sociale.

Durante gli anni Settanta e Ottanta, con l'affermarsi del modello cognitivo all'interno della psicologia sociale, il tema centrale si è spostato verso la comprensione di come il Sé decodifica, immagazzina e ricerca informazioni.

«L'attenzione si incentra sulle modalità con le quali l'individuo elabora le informazioni relative agli oggetti sociali, sulle strutture cognitive (schemi, categorie, script) che organizzano la conoscenza sociale e sui processi cognitivi che stanno alla base dell'interazione sociale, quali l'attribuzione, le inferenze, gli stereotipi. Si suole denominare questo paradigma di ricerca come "approccio statunitense alla *social cognition*". La *social cognition* americana tende infatti a non riconoscere la specificità degli stimoli sociali rispetto a quelli provenienti dal mondo fisico: "sociali" sono i contenuti della conoscenza sociale, ma i processi sottostanti sono i medesimi studiati dalla psicologia generale cognitiva (percezione, memoria, etc.). Questa prospettiva si dedica alla ricerca di invarianti cognitive del pensiero individuale che, nonostante siano applicate a contenuti sociali, sono considerati indipendenti dal contesto sociale e quindi "universali"» (Castiglioni, 2002: 67-68).

Alcuni dei lavori all'interno della *social cognition* hanno studiato il modo in cui gli individui definiscono se stessi su una specifica dimensione.

In particolare, nella teoria dei 'sé possibili' di Hazel Markus e Nurius, i sé possibili sono schemi che l'individuo ha di sé in merito a cosa potrebbe, vorrebbe, teme e spera di diventare e le specifiche rappresentazioni di sé nel futuro influenzano l'agire sociale nella realtà presente (Markus e Nurius, 1986).

Gli studiosi appartenenti alla cultura americana hanno compiuto l'analisi

sul Sé a livello individuale, trascurando sia la relazione dell'individuo con i gruppi e con la società, sia l'importanza del senso di appartenenza.

L'attenzione verso la dimensione sociale, verso i contesti entro cui si sviluppa il Sé è stata invece posta dai ricercatori europei che da sempre hanno considerato gli aspetti collettivi della dimensione del Sé.

In particolare, a partire dagli anni Settanta, in Inghilterra, Henri Tajfel (1919-1982) e John Charles Turner (1947-2011) hanno elaborato la Teoria dell'identità sociale (*Social Identity Theory*, SIT) che ha maggiormente influenzato lo sviluppo teorico per la comprensione delle dinamiche funzionali intergruppi. Secondo Tajfel:

«L'identità sociale è quella parte del concetto di sé di un individuo che deriva dalla conoscenza della propria appartenenza a un gruppo (o a più gruppi) sociali insieme al valore e al significato emotivo riconosciuti a tale appartenenza» (Tajfel, 1972: 292).

Questo significa che il pensarsi come membri di un gruppo sociale comporta il richiamo ad una componente della nostra identità. Già nel pensiero di Mead era presente il concetto secondo il quale l'identità sociale deriva dall'appartenenza ad un gruppo, ma con Tajfel e Turner si è delineata la relazione tra processi di identità sociale e comportamento intergruppi. Infatti, secondo gli autori, gli individui ricercano il raggiungimento e il mantenimento di un'immagine di Sé positiva attraverso l'appartenenza ad un gruppo sociale, per cui si preferisce vedere l'ingroup in modo positivo e, con riferimento alla Teoria del confronto sociale (1954) di Leon Festinger<sup>5</sup>, lo si valuta confrontandolo con gli *outgroup*.

Ne deriva che l'insieme dei valori e i significati emotivi connessi all'appartenenza a uno o più gruppi e la stessa percezione d'appartenenza costituiscono il nucleo essenziale dell'identità sociale, componente fondamentale di ogni individuo.

### *1.2 La nozione di identità nella società globalizzata e multicultural*

Nel mondo contemporaneo, caratterizzato dalla globalizzazione in cui tutte le parti del pianeta sono in una relazione di interdipendenza, il

---

<sup>5</sup> Attraverso la teoria del confronto sociale, Festinger afferma che esiste una motivazione umana universale che spinge l'individuo a valutare le proprie capacità e opinioni; se non sono disponibili strumenti oggettivi di valutazione, per ottenere le informazioni ai fini della valutazione di sé egli ricorre all'aiuto di altri che sono a lui simili.

riferimento identitario, quale strumento fondamentale della costruzione di interazioni nella vita quotidiana, da elemento implicito delle relazioni è divenuto problema sociologico.

L'appartenenza sociale si è fluidificata, frammentata, moltiplicata fino a divenire oppositiva.

Già a partire dagli anni Settanta si è sviluppata un'ampia letteratura in merito, diversi autori hanno interpretato i temi dell'identità e dell'appartenenza all'interno di un'analisi più vasta dei processi di globalizzazione, come ampio insieme di fenomeni economici, politici, sociali e culturali, e degli effetti che questa ha prodotto e produce sull'esistenza delle persone, sulla vita quotidiana e sulle relazioni.

Le analisi dei diversi fenomeni che colpiscono l'odierna società complessa, in particolare in relazione alle nuove forme di frammentazione delle identità e dell'appartenenza culturale e ai rinnovati impulsi alla difesa di un'identità specifica, che spesso conducono al conflitto etnico e colpiscono i migranti con i loro percorsi intricati e travagliati, sono molteplici.

Oggi, l'identità viene interpretata come fluida, provvisoria, ambigua, incerta, e viene messa in evidenza la compresenza di molteplici identità collettive.

L'essere riconosciuti come soggetti sociali è per il sociologo italiano, Alberto Melucci (1943-2001), il problema centrale nella costruzione dell'«identità collettiva» il cui studio s'interseca con l'importanza dei nuovi movimenti collettivi in quest'epoca postmoderna.

Gli attuali movimenti emergono nei contesti in cui vi è la sofferenza del non essere riconosciuti e l'azione collettiva diviene il mezzo attraverso il quale ottenere tale riconoscimento. Si cercano cioè riferimenti d'identificazione sicuri che le contraddizioni della società contemporanea rendono incerti. Dunque, l'oggetto dell'azione collettiva diviene il riconoscimento, in cui il rapporto tra identità individuale e identità collettiva, tra identificazione e appartenenza, tra sentirsi differenti e sentirsi uguali, è una perenne tensione foriera di creatività.

Melucci ha osservato che la molteplicità delle esperienze cui l'identità è chiamata a dare unitarietà non è solo diacronica (cioè biografica), ma anche sincronica: «nella definizione di sé coesistono diverse parti e l'incertezza nasce anche dal fatto che in un momento dato non ci si può identificare totalmente con una sola di queste parti e in ogni caso bisogna scegliere» (Melucci, 2000: 120).

Le società complesse ad alta densità richiedono che i modelli d'azione siano trasferiti da un modello all'altro e ciò non è possibile senza che questi ne subiscano dei mutamenti. Le esperienze acquisite in precedenza

rientrano nella categoria dell'incertezza per la difficoltà di muoversi nel tempo e da un luogo all'altro. Pertanto, è necessario compiere delle scelte rispetto a varie possibilità e l'identità si fa molteplice e frammentata a causa dell'esigenza di utilizzare una parte di sé per ognuna di queste scelte.

Numerose indagini e riflessioni hanno confermato che le domande di riconoscimento derivano dal desiderio di integrazione sulla base di un'identità riconosciuta.

Nel lavoro di Todorov ritorna spesso il tema dell'incontro-scontro tra le culture e per interpretare l'origine dei conflitti culturali egli ha chiamato in causa l'identità.

«Per spiegare questo fenomeno occorre introdurre la nozione d'identità. Negli ultimi tempi, le forme tradizionali d'identità (politica, religiosa, sociale...) sono state rimesse in discussione, di conseguenza l'identità culturale ha acquistato un'enorme importanza. L'identità collettiva, infatti, è indispensabile a una società, non si può annullare completamente, gli individui hanno bisogno di riconoscersi all'interno di un gruppo. È per questo che oggi le coordinate culturali – ad esempio quelle religiose – ritrovano un senso. Si spiega così il successo dell'Islam in Francia: si tratta di un mezzo d'identificazione e di riconoscimento collettivo per persone che, in altre condizioni, non si avvicinerebbero necessariamente alla religione. La religione diventa il loro modo di avere un'identità, e quindi di opporsi alle altre identità. Insomma, la cultura diventa uno strumento di combattimento solo quando ci si colloca sul piano identitario. L'attuale crescita dell'intolleranza e del razzismo – in molte forme diverse – è un fenomeno incontestabile. Di fronte alla crisi dei legami tradizionali, il rifiuto degli altri e il desiderio di non mescolarsi sono un modo per darsi sicurezza, per conservare integra una comunità in cui ci si sente protetti» (Todorov, 1997a: 3).

Nel classificare l'identità in tre tipologie (identità sociale, identità culturale, identità civica), Todorov ne ha riconosciuto il suo essere variabile, dinamica e multipla: l'identità individuale, sempre parziale e ambivalente, è parte dell'identità collettiva e questa non è mai unica.

«Gli esseri umani non hanno alcuna difficoltà ad assumere più identità alla volta, e dunque a provare molteplici solidarietà. Questa pluralità è la regola, non l'eccezione. Oltre che, per fare un esempio, "francese", io mi riconosco anche come originario di una certa regione, come uomo o donna, come un adolescente o un pensionato, come un individuo appartenente a un determinato ambiente, che esercita una determinata professione, che professa una determinata religione» (Todorov, 2006: 1).

Rientrato nel 1981 a Sofia, dopo diciotto anni di 'esilio volontario' trascorsi a Parigi, Todorov, giovane linguista, ha vissuto quest'esperienza come dolorosa, ma anche importante. Il suo soggiorno in Francia, che doveva essere provvisorio, era divenuto definitivo tanto da rimuovere pian piano la propria originaria identità. Il desiderato ritorno a Sofia è stata la circostanza in cui ha preso contatto con la sua doppia appartenenza che, come egli stesso ha scritto: «produceva un solo risultato: ai miei stessi occhi caricava di inautenticità ciascuno dei miei discorsi, perché ciascuno di essi non poteva che corrispondere alla metà del mio essere, oppure io dovevo essere doppio» (Todorov, 1997b: 8).

Identità multiple, identità ibride, appartenenze multiple, doppia appartenenza, sono fenomeni sia individuali che collettivi prodotti dall'interazione tra culture diverse in cui gli individui sono indotti a compiere dei cambiamenti diversi a seconda dei contesti e delle politiche d'integrazione socio-economica messe in atto dai paesi di accoglienza verso i migranti. Secondo Todorov, coloro che per scelta o per costrizione si trovano ad abbandonare la terra in cui sono nati vivono un effetto 'spaesante', condizione in cui si è trovato egli stesso.

«Il mio stato attuale non corrisponde [...] alle deculturazione, né all'acculturazione, ma piuttosto a qualcosa che si potrebbe chiamare *transculturazione*, l'acquisizione di un nuovo codice senza la perdita del precedente. Vivo ormai in uno spazio singolare, al tempo stesso dentro e fuori: straniero «in casa» (a Sofia), e in casa «all'estero» (a Parigi). [...] Non voglio esagerare l'originalità di questa esperienza di biculturalismo. [...] le identità culturali non sono solo nazionali, ne esistono anche altre, legate al gruppo d'età, al sesso, alla professione, all'ambiente sociale. oggi dunque ognuno di noi ha già vissuto dentro di sé, sia pure in maniera diversa, questo incontro di culture: siamo tutti meticci. [...] Posso ricordare la facilità con la quale mi sono assimilato in Francia, in un primo tempo, senza temere di apparire immodesto, perché la cosa non implica alcun merito personale. Si trattava di una disinvoltura determinata prima di tutto dal mio ambiente familiare, che mi aveva portato a fare studi superiori e a imparare le lingue straniere e poi da regime che regnava allora nel mio paese e che ha spinto tanti dei miei vecchi compatriotti alla fuga. Se fossi venuto in Francia per necessità anziché per scelta, senza conoscere la lingua, né avere alcuna competenza professionale, certamente avrei avuto molte più difficoltà a integrarmi con successo. Ma quell'integrazione è comunque indispensabile. Ammettiamo che quella prima fase di incontro tra culture si sia svolta senza problemi. A che cosa dovrebbe servire allora la transculturazione? Allo *spaesamento*, in tutti i significati della parola.

L'uomo separato dal proprio ambiente, sradicato dal suo paese, in un primo tempo soffre: è più gradevole vivere con chi ci è familiare» (Todorov, 1997b: 12-13).

Attraverso una diversa chiave di lettura, Abdelmalek Sayad (1933-1998), sociologo algerino, ha capovolto la questione della doppia appartenenza traducendola in una condizione di 'doppia assenza' del migrante.

«La contraddizione fondamentale del "provvisorio che dura" (dell'immigrazione-immigrazione che non è uno stato passeggero né uno stato permanente) si trasferisce dall'ordine temporale all'ordine spaziale, secondo un'"ubiquità" impossibile: la sorte dell'emigrato è di continuare a essere presente sebbene assente e là dove si è assenti; al tempo stesso il paradosso dell'immigrato è di non essere totalmente presente là dove si è presenti, il che significa essere parzialmente assenti» (Sayad, 2002: 103-104).

Sayad, estremamente critico verso il colonialismo e il dominio francese nei confronti del popolo algerino, ha affrontato il tema dell'integrazione definendola come «un processo che consiste idealmente nel passare dall'alterità più radicale all'identità più totale» (Sayad, 2002: 287) in cui è il pensiero di stato a determinare i criteri di inclusione o di esclusione degli stranieri e la loro appartenenza o non appartenenza ad esso, codificandone l'identità politica, etnica e culturale. Pertanto, il migrante da un lato fugge, negandola, dalla propria identità d'origine, dall'altro rimane nel paese d'arrivo un immigrato o un clandestino non venendo riconosciuto nella nuova identità. La condizione del migrante è, dunque, quella di un'esistenza negata, 'fuori-luogo', priva di un proprio spazio all'interno della società di destinazione.

«Sayad dimostra che il migrante è *atopos*, un curioso ibrido privo di posto, uno "spostato" nel duplice senso di incongruente e inopportuno, intrappolato in quel settore ibrido dello spazio sociale in posizione intermedia tra essere sociale e non-essere. Né cittadino, né straniero, né dalla parte dello Stesso né dalla parte dell'Altro, l'immigrato esiste solo per difetto nella comunità d'origine e per eccesso nella società ricevente, generando periodicamente in entrambe recriminazione e risentimento» (Bourdieu e Wacquant, 2000: 182-197).

Si tratta di una sorta di 'spersonalizzazione' che ha portato il sociologo Alessandro Dal Lago a definire i migranti 'non persone' a cui ci si riferisce per negazione (un migrante 'non'-è) e non per l'affermazione di connotazioni

intrinseche alla loro persona. Infatti, sono negati loro i più elementari diritti che vengono riconosciuti a qualsiasi uomo (Dal Lago, 2004).

Lo stesso Sayad ha rilevato che le indagini sui fenomeni migratori presentano un quadro etnocentrico: l'attenzione è posta verso l'immigrato nel paese straniero e non verso l'emigrante e le motivazioni che nella società d'origine hanno prodotto la maturazione dell'emigrazione.

«Prima di diventare un immigrato, il migrante è sempre innanzitutto un emigrante» (Palidda, 2002: XII), ma la sua identità e la sua condizione vengono esclusivamente raccontate attraverso lo sguardo del 'dominante'.

La crisi assiologica della società contemporanea, definita dal sociologo e filosofo polacco Zygmunt Bauman (1925) 'modernità liquida' o 'società dell'incertezza' o, ancora, 'società individualizzata', ha condotto al fluttuare delle identità che evidenziano da una parte la capacità di adattarsi alle diverse circostanze, ma dall'altra inadeguatezza e incostanza nel sostenere impegni progettuali a lungo termine.

«Col mondo che corre ad alta velocità e in crescente accelerazione, non si può più fare affidamento su schemi di riferimento che si pretendono utili sulla base della loro presunta durata nel tempo (per non dire eternità!). Non sono più affidabili, e per la verità non ce n'è più bisogno. Faticano ad assimilare contenuti nuovi. Ben presto si rivelerebbero troppo limitati e ingombranti per alloggiare tutte quelle nuove, inesplorate e non sperimentate identità, così allettanti e a portata di mano, ognuna delle quali offre benefici eccitanti perché inconsueti, e promettenti perché ancora non screditati. Gli schemi, rigidi e appiccicaticci come sono, hanno anche un altro difetto: è difficile ripulirli dei vecchi contenuti e sbarazzarsi di loro una volta scaduti. Nel mondo nuovo di opportunità fugaci e di fragili sicurezze, le identità vecchio stile, non negoziabili, sono semplicemente inadatte» (Bauman, 2003: 27-28).

La globalizzazione ha prodotto, dunque, effetti sulla costruzione e le trasformazioni dell'identità individuale e sociale e, di fronte allo spaesamento e agli sconvolgimenti del mondo contemporaneo, lo straniero spesso diventa il capro espiatorio su cui far convergere anche le insicurezze identitarie fondate sull'appartenenza territoriale. Secondo Bauman, tali insicurezze sono l'esito dei processi che caratterizzano la società globalizzata e che producono 'vite di scarto' (Bauman, 2008: 84), ai margini della società.

«A mio avviso, se è vero che l'identità "continua ad essere il problema", non si tratta del "problema che è stato nel corso di tutta la modernità". Al contrario, se il "problema dell'identità" moderno

consisteva nel costruire una identità e mantenerla solida e stabile, il “problema dell’identità” postmoderno è innanzitutto quello di come evitare ogni tipo di fissazione e come lasciare aperte le possibilità. [...] Si pensa all’identità quando non si è sicuri della propria appartenenza; e, cioè, quando non si sa come inserirsi nell’evidente varietà di stili e moduli comportamentali, e come assicurarsi che le persone intorno accettino questo posizionamento come giusto e appropriato, in modo che entrambe le parti sappiano come andare avanti l’una in presenza dell’altra» (Bauman, 1999: 27-28).

Con lo sviluppo di diverse realtà sociali multiethniche cresce negli individui anche il senso di appartenenza etnica. Si assiste ad una riscoperta dell’identità etnica, non solo da parte di gruppi minoritari che la sentono come luogo di rifugio o di reazione nei confronti della cultura dominante, ma anche dei gruppi maggioritari che rivendicano un’identità etnica minacciata e da difendere.

A tal proposito, risultano emblematiche e preoccupanti, per esempio, le recenti dichiarazioni di Matteo Salvini, effettuate in una trasmissione di Radio Padania: «Con gli immigrati è in corso un’operazione di sostituzione etnica coordinata dall’Europa». Il leader della Lega Nord ha inoltre affermato che ci sono «padani discriminati, vittime di pulizia etnica, di sostituzione di popoli»<sup>6</sup> (*Ansa.it Lombardia*, 2015).

In *Intervista sull’identità* (2003), Bauman ha sottolineato come la rivendicazione di un’identità etnica, chiusa in se stessa e impermeabile produca una conflittualità sociale anche violenta. Una conflittualità provocata dall’individualismo che ha preso il posto dell’alterità e che emerge in modo suggestivo dal manifesto apparso sui muri di Berlino nel 1994, da lui menzionato:

«Il tuo Cristo è un ebreo. La tua macchina è giapponese. La tua pizza è italiana. La tua democrazia greca. Il tuo caffè brasiliano. La tua vacanza turca. I tuoi numeri arabi. Il tuo alfabeto latino. Solo il tuo vicino è uno straniero» (Bauman, 2003: 20).

### *1.3 Dietro l’identità etnico-culturale: etnia, razzismo e nazionalismo*

Il costrutto di identità etnico-culturale può essere interpretato sia come un processo dinamico che cambia nel tempo e nel contesto, sia come un’entità immutabile.

---

<sup>6</sup> Cfr. <[http://www.ansa.it/sito/notizie/politica/2015/02/17/salvini-da-ue-sostituzione-etnica\\_200af2a6-d59e-450b-9d47-5e9ecea64aca.html](http://www.ansa.it/sito/notizie/politica/2015/02/17/salvini-da-ue-sostituzione-etnica_200af2a6-d59e-450b-9d47-5e9ecea64aca.html)> (ultimo accesso 26.03.2015).

Tiziana Mancini ha definito il concetto di identità etnica come «una componente o parte dell'immagine di sé che deriva dalla consapevolezza di essere membri di un gruppo etnico, unita al valore e al significato emotivo attribuito a tale appartenenza» (Mancini, 2001: 45). Il definire l'identità etnico-culturale come immutabile porta con sé che anche il gruppo di appartenenza risulti tale e che si caratterizzi come nettamente separato e distinguibile dagli altri gruppi. Tale concezione favorisce la costruzione di stereotipi e pregiudizi che possono precludere la formazione di atteggiamenti di apertura e di dialogo interculturale.

In merito, si può considerare esplicita la definizione di pregiudizio etnico data dallo psicologo statunitense Gordon Willard Allport:

«Il pregiudizio etnico è un'antipatia su una generalizzazione irreversibile e in mala fede. Può essere solo intimamente avvertita o anche dichiarata. Essa può essere diretta a tutto un gruppo come tale, oppure ad un individuo in quanto membro di tale gruppo» (Allport, 1954: 10).

L'attribuire ad una persona sconosciuta le caratteristiche tipiche del gruppo a cui appartiene basandosi su preconcetti può portare ad atteggiamenti discriminatori e al razzismo come manifestazione esplicita del pregiudizio etnico.

Nella tradizione politica e culturale del Novecento, dopo la seconda guerra mondiale, la definizione dei concetti di 'razza' e di 'razzismo' hanno subito importanti mutamenti: l'art. 3 della Costituzione italiana, pur mantenendo il termine 'razza', sancisce il principio di eguaglianza, mentre negli Stati Uniti tale termine è stato sostituito con quello di 'etnia'.

«Ciò è avvenuto [...] allorché si è preso atto che molte comunità straniere si erano ormai inserite nella società americana tanto da occupare posizioni superiori nella gerarchia delle classi sociali. Per questi gruppi nazionali si parla da allora di "cultura" d'origine, di tradizioni conservate nell'ambito della cultura ufficiale che avevano fatto propria (e però – è utile notarlo- si trattava spesso di tradizioni che avevano progressivamente perso di forza e perciò poco significative e sprovviste di una forte carica distintiva che avrebbe reso più difficile l'inserimento). Il discorso sull'etnicità si configura, pertanto, come una declinazione particolare del mito fondativo americano che narra di un paese capace di accogliere i perseguitati e i fuggitivi e di integrarli in una comunità nazionale più ampia. Restavano purtuttavia operanti le categorie della "razza": i neri e i *chicanos*. Quasi che si divenga etnia quando ci si integra, si rimane

“razza” quando non si mostra una analoga capacità, anche se, come nel caso dei neri, si è presenti in America da secoli» (Susi, 1999: 13).

Esiste una reciprocità storica tra razzismo e nazionalismo, tesi sostenuta dal filosofo francese Étienne Balibar (1942) che, attraverso una nuova interpretazione del pensiero di Karl Marx, ha elaborato una concezione più inclusiva della cittadinanza come concetto distinto da quello di appartenenza nazionale.

«Il razzismo deriva costantemente dal nazionalismo, non solo verso l'esterno, ma verso l'interno. [...] e il nazionalismo deriva dal razzismo nel senso che non si costituirebbe come ideologia di una nuova nazione se il nazionalismo ufficiale al quale reagisce non fosse profondamente razzista: così il sionismo procede dall'antisemitismo e i nazionalismi procedono dal razzismo coloniale» (Balibar e Wallerstein, 1991: 65).

Diversi autori concordano nel rintracciare la radice politica della diffusione delle idee razziste nella formazione degli Stati nazionali e nello sviluppo del colonialismo. Infatti, come spiegato da Walter Lorenz, rettore della Libera Università di Bolzano, «nella definizione stessa della differenza è implicita una concezione di esclusione o inclusione dai canoni nazionali della società in cui si vive» (Lorenz, 1999: 115) e, dunque, l'assolutizzazione di elementi quali l'individuazione di comunanze culturali e di tradizioni e la creazione di confini «mira a nascondere la complessità degli ingredienti della 'nazione', mira cioè a negare la pluriappartenenza, che costituisce ogni identità individuale o di gruppo» (Lorenz, 1999: 116).

Da un punto di vista sia pedagogico che politico, secondo Lorenz, è necessario comprendere le origini storiche e i nuovi sviluppi del razzismo per superare «l'ambiguità nel nostro stesso concetto di nazione e di conseguenza anche di cultura» (Lorenz, 1999: 118) e per operare una riformulazione dell'identità individuale e collettiva.

In Europa, con la Rivoluzione francese è apparsa la moderna idea di nazione e il popolo ha acquisito una nuova identità politica: da sudditi a liberi cittadini. Ciò ha comportato la nascita del senso collettivo di appartenenza alla nazione che, tuttavia, non era un'entità omogenea, né possedeva una cultura e una lingua comuni. Nazione e nazionalismo sono divenuti l'uno il prodotto dell'altro per la necessità della nazione di possedere uno strumento, il nazionalismo, di unificazione interna, ma anche di separazione e di dominazione al di fuori dei confini francesi.

Nella seconda metà del XIX secolo, il nazionalismo ha costituito la

base su cui costruire le diverse nazioni europee, tra cui quella italiana, anch'esse caratterizzate da disomogeneità culturali, linguistiche e sociali e il sistema educativo ha costituito un potente strumento per la creazione dell'identità nazionale. L'idea di nazione è stata creata attraverso un immaginario proveniente da contenuti dei contesti locali, ma «soprattutto l'idea di nazione ha comportato sempre un riferimento alla 'grande nazione' [...]. Inoltre, il nazionalismo alimenta il risentimento, giocando sulla identificazione negativa con i rivali che rafforza l'odio contro le altre nazioni (Greenfeld, 1992)» (Lorenz, 1999: 125).

La cultura superiore della 'grande nazione' aveva giustificato e diffuso le idee di 'purificazione etnica' che hanno trovato un fertile terreno in un rinnovato antisemitismo, peculiare configurazione del razzismo.

«La "Commissione nazionale consultiva dei diritti dell'uomo", che ha svolto un approfondito studio sulla situazione dell'immigrazione in Francia, nel suo rapporto del 1992 ha affermato che «la nuova destra fonda le proprie teorie razziste non più su ipotesi di tipo biologico, ma riprendendo dalla sinistra la tesi del diritto alla differenza, rovesciandola». Si assiste così ad un fenomeno paradossale. Quello che negli anni '70 era uno *slogan* antirazzista (il diritto alla differenza) è ora divenuto un'arma brandita da quanti si battono per il programma «la Francia ai francesi». È la paura del meticciato che spinge all'elogio delle differenze; l'indifferenziazione etnica – è questa la preoccupazione – viene sentita come decadenza, come corrompimento, come smarrimento di valori, come perdita dell'identità nazionale. [...] Ora il razzismo si appropria della tesi delle differenze come frutto del processo storico e ne rovescia il senso, utilizzandola per stabilire nuove gerarchie e non più su presupposti biologici, ma discriminando fra le differenze culturali giudicate assimilabili e quelle ritenute non assimilabili. La lotta per il riconoscimento del diritto alla differenza potrebbe avere come esito quello di una cultura di miseria e di un'esistenza da ghetto» (Susi, 1999: 13).

Risulta, pertanto, necessario che la scuola attivi dei percorsi di decostruzione e destrutturazione di stereotipi e pregiudizi che possano attuarsi attraverso la formazione di identità culturali aperte. Si tratta di un problema pedagogico che la scuola deve fare proprio nello svolgimento del suo compito educativo-didattico.

#### *1.4 Il processo di costruzione e ricostruzione dell'identità nell'età infantile. Il ruolo dell'insegnante e della scuola*

Per favorire lo sviluppo di un'identità dinamica e, dunque, anche culturalmente aperta, è necessario comprendere i presupposti psicologici alla base dello sviluppo del Sé e dell'identità individuale e sociale che oggi, nel mondo globalizzato, richiedono interazioni complesse. I diversi paradigmi teorici della psicoanalisi e della psicologia hanno fornito interpretazioni in merito al livello di reciprocità tra strutture sociali e strutture mentali, all'influenza del processo di socializzazione sullo sviluppo della personalità e all'importanza dell'interazione tra il sé e l'altro per la costruzione dell'identità.

Il termine Sé, con le ulteriori articolazioni in vero e falso da Sé, viene utilizzato in modo sistematico anzitutto da Donald Woods Winnicott (1906-1971). Lo psicoanalista inglese ha elaborato una teoria dello sviluppo affettivo individuando nella figura materna la prima esperienza speculare vissuta dal bambino che si esplica nel modo più significativo attraverso lo sguardo. Lo sviluppo del riconoscimento di sé inizia dal rapporto con la madre che, secondo Winnicott, deve essere 'sufficientemente buona', capace di comprendere il suo bambino, di andare incontro ai suoi gesti e alle sue richieste, così da rafforzare l'io e trasmettergli una mente che a sua volta capisce. La madre, attraverso la sua sensibilità e la sua capacità empatica è colei che

«attivamente si adatta ai bisogni del bambino, un adattamento attivo che a poco a poco diminuisce a seconda delle capacità del bambino che cresce di rendersi conto del venir meno dell'adattamento e di tollerare i risultati della frustrazione» (Winnicott, 1971: 30).

Le prime fasi di vita del bambino si caratterizzano per un rapporto simbiotico con la madre che avviene attraverso il soddisfacimento amorevole dei bisogni del piccolo; durante l'allattamento, il bambino ha un rapporto allucinatorio con il seno della madre e, al contempo, la soddisfazione che riceve attraverso la suzione reale gli consente di realizzare uno spazio potenziale, un'area intermedia tra sé e la madre da cui riuscirà a sviluppare i fenomeni transazionali, cioè i primi stadi dell'uso dell'illusione necessari per l'acquisizione di senso del rapporto con un oggetto che gli altri percepiscono come esterno a lui. Un pezzo di coperta o qualunque altra cosa saranno rassicuranti e consolatori se la madre è assente e, pertanto, potranno sostituirla. Inizialmente il bambino ha l'illusione di aver creato il seno e la funzione della madre è quella di disilluderlo affinché egli possa elaborare la differenza tra Me e Non-me, ovvero la capacità di

riconoscersi e di riconoscere gli altri. Durante la crescita il bambino, in un continuum che va dalla dipendenza assoluta ad una relativa, fino all'indipendenza, potrà separarsi dalla madre e sviluppare il senso di sé, riconoscerà altri adulti a lui familiari, finché non saranno i suoi pari a riconoscerlo e ad essere da lui riconosciuti. Nel «cammino verso l'indipendenza» (Winnicott, 2004: 221) il Me e Non-me saranno ben distinti, il bambino si sentirà un'unità con una vita interiore, separata da quella esterna, e sarà capace gradualmente di affrontare il mondo e le sue complessità, percorso che si completerà nell'età adulta.

Negli scritti di Winnicott, è possibile trovare i prodromi della teoria dell'attaccamento di John Bowlby (1907-1990). La relazione del bambino con le figure genitoriali è stata considerata dallo psicologo e psicoanalista britannico come l'esperienza di vita più significativa per l'evoluzione infantile. Egli ha concepito l'individuo come 'essere-in-relazione' fin dalle primissime fasi della vita e ha assegnato un forte rilievo alla qualità delle interazioni nella costruzione dell'identità personale e relazionale. La relazione con i genitori è mediata dall'attaccamento riconosciuto come tendenza innata e universale, attiva permanentemente per tutto l'arco della vita. Infatti, la ricerca di aiuto e protezione nei momenti di difficoltà e i comportamenti di esplorazione fiduciosa non riguardano soltanto l'età infantile, ma anche quella adulta. Secondo la teoria dell'attaccamento, le relazioni affettive successive all'infanzia sono costruite sulla base della primitiva relazione di attaccamento, cioè le esperienze familiari precoci determinano lo sviluppo della personalità dell'individuo. Attraverso la relazione con la figura di riferimento, il bambino interiorizza le strategie che mantengono il contatto con questa e impara a rappresentarsi modelli cognitivi e affettivi del Sé e del Sé con l'altro. Tali modelli, rimanendo a livello inconscio, tendono a persistere e agiscono in maniera automatica. Sono gli stili relazionali che persistono nell'età adulta e che formano la personalità dell'individuo in base alla gratificazione e al riconoscimento ottenuta dal *caregiver*.

«Nel processo evolutivo, sostiene Bowlby, elementi costitutivi dell'identità del figlio sono le percezioni che i genitori hanno di lui. Quando queste sono da lui riorganizzate, diventano le sue stesse percezioni: "ecco come io mi vedo", "io mi vedo come tu mi vedi". Il sé si rispecchia negli atteggiamenti genitoriali e il tramite è la relazione di attaccamento» (Gorrese, 2005: 21).

Bowlby ha osservato le reazioni dei bambini alla separazione della madre e, da queste, la psicologa Mary Ainsworth ha compiuto propri studi in ambito naturale, condotti inizialmente allo scopo di individuare delle

regolarità interculturali.

I risultati ottenuti sono stati successivamente replicati in situazione sperimentale, definita *Strange Situation*, con lo scopo di individuare costanti relazionali nell'organizzazione dell'attaccamento in età infantile. La Ainsworth ha così distinto tre modelli d'attaccamento, 'sicuro', 'evitante', 'resistente-ambivalente', dai quali ha identificato e descritto le differenze individuali che si riscontrano nelle relazioni di attaccamento, dimostrando che un attaccamento adeguato riveste un ruolo centrale nella formazione dello schema in cui il bambino fonda la sua identità e, dunque, nello sviluppo della personalità di un individuo.

Determinato dalla relazione madre-bambino nelle teorie di Winnicott e Bowlby, secondo lo psicologo svizzero Jean Piaget (1896-1980), fondatore dell'epistemologia genetica, « lo sviluppo psichico, che comincia con la nascita e termina con l'età adulta, è paragonabile alla crescita organica: come quest'ultima, consiste essenzialmente in un cammino verso l'equilibrio» (Piaget, 1967: 11). Lo sviluppo cognitivo rappresenta, secondo lo psicologo, una forma progressiva di adattamento all'ambiente che si realizza attraverso i meccanismi di assimilazione, accomodamento ed equilibrizzazione e che avviene attraverso i quattro stadi corrispondenti ai periodi senso-motorio (da 0 a 2 anni), pre-operatorio (da 2 a 7 anni), operatorio-concreto (da 7 a 12 anni), operatorio-formale (adolescenza). A 12 mesi il bambino, comincia a riconoscere il Sé e, fino allo stadio pre-operatorio, il suo pensiero è egocentrico, incentrato sull'io, senza aver cognizione dell'esistenza di molteplici punti di vista oltre al proprio. A partire dal pensiero operatorio-concreto, il linguaggio oltrepassa la funzione comunicativa per diventare vero e proprio veicolo di discussione; l'azione diviene socializzata attraverso i rapporti di scambio e di comunicazione con gli altri individui; ciò comporta modificazioni profonde nella vita affettiva del bambino e nelle sue capacità cognitive. Infatti, egli riesce a trasformare le condotte concrete in pensiero. Sotto il profilo sociale e morale, il senso di cooperazione si sviluppa nello stadio delle operazioni formali, secondo Piaget l'adolescente rifiuta sia la presenza di regole coercitive eterodeterminate che non trovano una corrispondenza al senso di giustizia e di equità, sia l'assenza di regole.

A differenza di Piaget, Erik Erikson (1902-1994) ha descritto lo sviluppo del bambino e dell'adolescente secondo un approccio psico-sociale. Lo psicologo e psicoanalista tedesco, naturalizzato statunitense, ha elaborato una teoria che presenta diversi punti di contatto con quella freudiana. Egli ha sostituito le fasi psico-sessuali con le fasi psico-sociali in cui, durante la crescita, il superamento di un conflitto bipolare porta al passaggio da uno

stadio evolutivo all'altro e alla strutturazione della personalità fortemente dipendente dal contesto in cui l'individuo vive. In tale processo di crescita, influenzato dalle aspettative sociali, dai divieti e dai pregiudizi, lo sviluppo dell'identità è il fine. Si tratta di un processo che accompagna l'individuo per tutta l'arco della sua esistenza secondo una prospettiva interazionistica con l'ambiente esterno. La ricerca dell'identità si colloca nella necessità di coerenza dell'Io affinché l'individuo possa stabilire un rapporto valido e creativo con l'ambiente sociale. Secondo Erikson, lo sviluppo dell'identità ha inizio quando il bambino «per la prima volta riconosce la madre e si sente a sua volta da lei riconosciuto; quando la sua voce gli dice che è qualcuno con un nome e che è bravo» (Evans, 1987: 35).

La riflessione in merito all'influenza dell'ambiente sociale sulla costruzione della personalità dell'individuo è presente nelle elaborazioni teoriche di Albert Bandura (1925).

Secondo lo psicologo canadese, le figure genitoriali assumono la funzione, spesso inconsapevole, di modelli. Infatti, nella sua teoria dell'apprendimento sociale, appartenente al filone di ricerca della *social cognition*, egli attribuisce un ruolo fondamentale al modellamento, processo nel quale i bambini imitano gli adulti e adottano modelli di comportamento simili.

«Nell'ambito delle teorie social-cognitive, quella di Bandura è certamente una delle più rilevanti per la sua estesa analisi dei fattori social-cognitivi che determinano il funzionamento della personalità. Si tratta di una teoria che si fonda sostanzialmente su due principi chiave: il primo concerne le linee generali che spiegano il funzionamento della personalità; il secondo riguarda il tipo di variabili (le unità di analisi) su cui si ritiene appropriato fondare una teoria della personalità. Il principio esplicativo alla base della teoria di Bandura è il DETERMINISMO TRIADICO RECIPROCO con cui si stabilisce che il funzionamento della persona deriva dalle complesse interazioni che hanno luogo fra tre fattori strettamente interrelati: l'ambiente fisico e sociale, i sistemi cognitivi e affettivi che costituiscono la persona e il comportamento individuale. Ognuno di questi fattori esercita un'influenza di tipo causale sugli altri due; i tre elementi, quindi, si "determinano reciprocamente" e tali influenze reciproche possono assumere forme differenti nei diversi contesti. [...] Nella teoria social-cognitiva, a differenza di quanto si riscontra in molte altre, l'azione si configura sia come stimolo che come risposta rispetto al sistema della personalità. Le azioni delle persone e i loro effetti, infatti, danno forma alle competenze, ai sentimenti e alle credenze relative al sé.

Cinque sono per Bandura (1999) le funzioni o capacità che costituiscono il nucleo cognitivo fondante della personalità:

- 1) *capacità simbolizzatrice*, di cui è massima espressione il linguaggio;
- 2) *capacità vicaria*, cioè la predisposizione ad acquisire competenze mediante l'osservazione;
- 3) *capacità previsionale* o di anticipare mentalmente situazioni future;
- 4) *capacità autoregolatrice*, ossia di proporsi obiettivi e controllare il proprio comportamento in relazione al loro raggiungimento;
- 5) la *capacità autoriflessiva*, cioè la consapevolezza di se stessi.

Queste distinte capacità, generalmente, operano di concerto. In particolare, dalla combinazione delle capacità di previsione, di autoriflessione e di autoregolazione deriva il SISTEMA DEL SÉ, che si configura come il nucleo centrale della personalità (Bandura, 1999)» (Russo, 2005: 85-86).

Secondo Bandura, le esperienze nell'età infantile e adolescenziale determineranno il senso di 'autoefficacia' in determinati compiti o situazioni: la fiducia nelle proprie capacità e l'impegno nel condurre a termine le diverse attività dipenderà dalle risposte positive ricevute, dal confronto con l'altro attraverso relazioni di valore, dalle conferme ottenute. Pertanto, l'esito delle esperienze passate influenza pensieri, sentimenti, motivazioni, orientando le scelte, gli obiettivi e le predisposizioni dell'individuo.

La dimensione sociale e culturale nella costruzione dell'identità e della competenza dell'individuo diventa centrale in Lev Semënovič Vygotskij, psicologo sovietico tra i padri della scuola 'storico-culturale', che non aveva condiviso il pensiero di Piaget secondo il quale «il pensiero del bambino passa necessariamente per certe fasi e certi stadi, indipendentemente dal fatto che il bambino passi per un certo processo di apprendimento» (Vygotskij, 2000: 247). Lo psicologo sosteneva la tesi che «i processi di apprendimento e di sviluppo rappresentano non due processi indipendenti o un solo e medesimo processo, ma che tra lo sviluppo e l'apprendimento vi sono relazioni complesse [...] Apprendimento e sviluppo hanno propri momenti nodali che non coincidono sulle curve di andamento dei due processi, ma mostrano relazioni reciproche interne molto complesse» (Vygotskij, 2000: 255, 266).

Per Vygotskij, il cui pensiero si è concentrato particolarmente sul linguaggio e sul processo di sviluppo del bambino attraverso la parola, era impossibile concepire le funzioni psichiche superiori (l'attenzione, la percezione e la volontà) in assenza di mediazione simbolica poiché l'individuo

si costituisce nel dialogo con l'altro che lo guida nella zona di sviluppo prossimale verso l'acquisizione di funzioni intellettive a cui il contesto storico-culturale di appartenenza attribuisce alto valore. La differenziazione operata da Vygotskij tra persone allo stato 'naturale' o 'primitivo' e persone che acquisiscono elevati livelli culturali, secondo Cole e Gajdamaschko va riferita al dominio delle tradizioni dell'Europa Occidentale riguardo la relazione tra cultura e pensiero:

«sebbene la cultura e il contesto culturale in particolare acquisiscano fondamentale importanza nel socio-costruttivismo, la concettualizzazione alla base potrebbe essere ritenuta una limitazione dal punto di vista di una pedagogia interculturale poiché richiama una visione unica, di cultura superiore, progressivista (in base alla matrice Europeo-Occidentale). Ma l'assetto teorico di Vygotskij regge, non appena correggiamo la visione di cultura e comunque, nel pensare la relazione pedagogica interculturale.

In effetti, Scribner & Cole (1981) hanno realizzato una serie di studi *cross-cultural* attraverso il modello socio-costruttivista, evitando di cadere in una visione progressista-lineare. Scribner (1985), in effetti, interpreta Vygotskij in maniera compatibile con pratiche culturali eterogenee, in una concezione di "mondi possibili" e "culture". La prospettiva della diversità culturale attraverso [...] la relazione pedagogica (intersoggettiva) di guida attraverso l'attività all'interno della Zona di Sviluppo Prossimale.

La prospettiva della diversità viene introdotta sin dall'inizio da uno strumento, che può appartenere alla cultura dominante oppure alla cultura altra [...]; tale strumento attiva un *viaggio attraverso la ZSP*, guidato attraverso il dialogo. Ma in questo caso, la ZSP risulta uno spazio di ibridazione culturale, uno spazio dove l'esposizione alla diversità crea l'occasione di sviluppare una *funzione psichica superiore* quale sarebbe l'identità (e competenza) interculturale. Ma l'operazione di introduzione dell'elemento diverso, e quella che ne consegue, di riconoscimento della differenza come costituente della relazione e della *cultura di apprendimento* [...], produce una espansione finale, che risulta allargamento del contesto culturale di riferimento, ovvero, risultato di apprendimento (e impatto delle funzioni psichiche superiori) *nel contesto culturale allargato*» (Raffaghelli, 2012: 188-189).

Identità, educazione e apprendimento, nelle loro connotazioni individuali, collettive e sociali costituiscono un insieme indissolubile poiché ognuno di questi processi riguarda il senso di sé, del mondo e di sé nel mondo. Ne deriva che la scuola, luogo di educazione intenzionale e di arricchimento del potenziale cognitivo, emotivo ed affettivo degli allievi,

debba tradurre le indicazioni della ricerca psicologica in azione pedagogica. Il presupposto per poter leggere la realtà in senso critico e solidale è lo sviluppo di un'identità culturalmente aperta, obiettivo dell'educazione interculturale.

«L'educazione interculturale [...] è la risposta in termini di prassi formativa alle sfide e ai problemi che pone il mondo delle interdipendenze: è un progetto educativo intenzionale che taglia trasversalmente tutte le discipline insegnate nella scuola e che si propone di modificare le percezioni e gli abiti cognitivi con cui generalmente ci rappresentiamo sia gli stranieri, sia il nuovo mondo delle interdipendenze» (Susi, 1999: 11).

La prassi formativa deve tener conto non solo dei contenuti disciplinari, ma anche, e soprattutto, delle caratteristiche psicologiche dell'età evolutiva e delle modalità attraverso le quali avvengono gli apprendimenti.

«Come ricorda K. Lewin ogni apprendimento, che è anche cambiamento e trasformazione, comporta una ridefinizione del proprio campo non solo cognitivo, ma anche di vita. [...]

Entro il fenomeno denominato apprendimento dobbiamo distinguere almeno i seguenti tipi di cambiamento:

- 1) l'apprendimento come cambiamento della struttura cognitiva (conoscenza);
- 2) l'apprendimento come cambiamento della motivazione (giudizio);
- 3) l'apprendimento come cambiamento dell'ideologia o del sentimento di appartenenza a un gruppo (e questo è un aspetto importante della crescita entro una data cultura),
- 4) l'apprendimento nel significato di controllo volontario della muscolatura corporea (autocontrollo)» (Lewin, 1972). [...]

I processi di ricombinazione permanenti degli spazi vitali danno forme e vita, come ricorda Bateson, ai nostri saperi e costituiscono/de costituiscono/ricostruiscono il mondo, la realtà e quindi anche il *vero*, il giusto, il bello...

È la mappa, costruzione umana che noi conosciamo, non il *territorio*; è l'osservatore che definisce l'oggetto; è nella relazione che questo prende significato e forma» (Dionisi e Garuti, 2011: 51).

Nella prospettiva del cambiamento, in cui viene compreso il processo di costruzione e ricostruzione dell'identità, il ruolo dell'insegnante è di fondamentale importanza.

È necessario anzitutto che egli concepisca il processo di apprendimento

facendo proprie le indicazioni di Vygotskij che ha criticato ogni interpretazione basata sul concetto ridotto al presente poiché ciò che accade è importante se può collegarsi a ciò che è accaduto e a ciò che accadrà. La zona di sviluppo prossimale, considerata come uno spazio di ibridazione, consente il trasferimento dall'attività sociale esterna al controllo interno, cioè il passaggio dall'atto regolato dall'oggetto, all'atto eteroregolato ed, infine, all'atto autoregolato, secondo il modello di interiorizzazione. Dall'intreccio continuo di queste tre modalità di organizzare un atto, lasciando sempre uno spazio potenziale di sviluppo, all'interno di un contesto 'culturalmente aperto' si realizza la costruzione e ricostruzione di un'identità culturale aperta, interculturale, come funzione psichica superiore.

L'interazione tra insegnante e alunno all'interno del processo di insegnamento-apprendimento chiama in causa la relazione affettiva che sostanzia e attraversa il rapporto educativo.

È possibile compiere un parallelismo tra la relazione insegnante-allievo e quella tra madre-bambino se si prendono in considerazione gli aspetti legati ai sentimenti, all'affettività, all'empatia. Negli studi di Winnicott e Bowlby era sottolineata l'importanza della madre come *caregiver* capace di concepire il bambino come un'entità mentale e di comprenderne i suoi stati mentali. I tre modelli d'attaccamento rilevati dalla Ainsworth, 'sicuro, evitante, resistente-ambivalente', dai quali ne derivano diverse modalità comportamentali da parte dell'individuo, possono essere contestualizzati anche all'interno delle relazioni scolastiche, nel rapporto insegnante-allievo, alla luce delle ricerche effettuate da Robert C. Pianta (1992) che hanno mostrato come il legame di attaccamento instaurato nella relazione primaria con la figura materna venga trasferito nelle relazioni con altre figure adulte, come baby sitter, assistenti ed insegnanti.

Vi sono dunque *caregiver* multipli che comprendono, oltre alla madre, anche altre figure di accadimento. In particolare, da studi successivi di Pianta, emerge l'influenza della relazione insegnante-alunno sull'adattamento del bambino in età prescolare, nei primi anni delle elementari e oltre.

Il supporto proveniente dal contesto, di cui le relazioni sono un'espressione diretta, è fondamentale per l'adattamento al contesto stesso e per lo sviluppo delle competenze. Per la crescita dell'autostima e la costruzione del proprio sentimento di identità, il bambino ha bisogno di sentirsi dire che 'così come è va bene' e questo è compito dell'insegnante. La relazione con l'insegnante incide, dunque, sulla formazione dell'allievo, sullo sviluppo delle sue abilità sociali e scolastiche e su quello dell'intelligenza emotiva.

In un'accezione di «formazione dell'uomo secondo autenticità» (Cambi, 2006: 76), ci si riferisce all'acquisizione di

«autonomia, controllo-dominio sul mondo e su sé, gestione di sé secondo un'ottica di liberazione e di libertà, ma anche uscendo da sé per incontrare il mondo, nutrirsi di esso, dialogare con l'oggettività, prima naturale, poi culturale, poi storico-culturale, per universalizzarsi nella cultura e attraverso i suoi saperi, per dare a sé un'identità più sottile e complessa [...]» (Cambi, 2006: 76).

L'insegnante deve saper co-costruire il gruppo classe come comunità, cioè come luogo di confronto, di dialogo, di cooperazione, nel quale i bambini possano stabilire relazioni affettive significative, confrontarsi con le difficoltà e il piacere delle attività scolastiche, superare il proprio egocentrismo scoprendo il punto di vista altrui, sperimentare le diverse emozioni imparando a gestirle, acquisire il senso di 'autoefficacia', di sicurezza in se stessi che Bandura ha indicato come possibile solo se si saranno ricevute risposte positive, conferme mediante relazioni di valore.

I momenti di gioco libero costituiscono un'occasione importante per l'osservazione attenta del comportamento degli allievi, delle loro dinamiche relazionali e dei possibili isolamenti.

Mead e Piaget hanno fornito importanti indicazioni sullo sviluppo della socializzazione attraverso il gioco, il primo cogliendo la differenza tra *play* e *game*, cioè tra gioco libero e organizzato, il secondo collocando nel periodo operatorio-concreto, l'inizio dei giochi retti da regole.

Mead ha indicato nella «assunzione di ruolo dell'altro» il centro di sviluppo della cooperazione sociale che inizia con lo stadio del *play* e successivamente diviene *game*, stadio nel quale il bambino apprende il comportamento sociale.

Piaget ha osservato che dai sette anni si constata un notevole cambiamento nel comportamento sociale poiché nel bambino appaiono nuove forme di organizzazioni mentali: diviene capace di concentrazione individuale e di collaborazione nelle attività comuni, discute e comprende i punti di vista dell'avversario o sostiene le proprie affermazioni anche nei momenti ludici. È il periodo in cui sparisce quasi del tutto il linguaggio egocentrico evidenziato dal bisogno di coerenza tra le idee e di giustificazione logica che appare nella struttura grammaticale.

Durante il gioco libero il bambino esprime se stesso e l'insegnante, osservandolo, può scoprirne aspetti che potrebbero non emergere durante le attività strutturate. Nel caso evidenziasse momenti di difficoltà relazionale, il suo compito sarà quello di mediare, aiutare, sostenere, rafforzare comportamenti sociali in senso solidale, al fine di prevenire possibili esclusioni e di favorire i processi di socializzazione. Risulta importante sottolineare che i conflitti tra pari non vanno demonizzati poiché hanno una

valenza educativa nella costruzione dell'identità. Il ruolo dell'insegnante è quello di accompagnare i propri alunni ad una gestione autonoma e costruttiva dei conflitti affinché sviluppino competenze sociali che dalla piccola 'società-scuola' potranno trasferire e utilizzare in futuro nella più ampia società del mondo adulto.

Di fronte al fenomeno della pluralizzazione culturale all'interno delle classi, determinato dalla crescente presenza di alunni stranieri, gli insegnanti si trovano spesso a fronteggiare dinamiche relazionali complesse in cui entrano in gioco i diversi modi di percepire la diversità da parte degli alunni autoctoni. Gli atteggiamenti di questi ultimi potranno condizionare la costruzione dell'immagine di sé e lo sviluppo del senso di autoefficacia dei compagni stranieri, impegnati ad integrarsi in un contesto spesso molto diverso sotto il profilo sociale, culturale e religioso, e a trovare strategie identitarie adatte per la gestione della loro 'doppia appartenenza' e la strutturazione del sé.

«La letteratura esistente su tale argomento in Italia e all'estero ha messo in evidenza che esistono, fondamentalmente, quattro strategie utilizzate [...] [in età adolescenziale] per assolvere a questo compito:

1. *Isolamento*: la tendenza a rinchiudersi in se stessi ignorando gli stimoli provenienti dal Paese di provenienza e da quello dia accoglienza. Chi utilizza questa strategia si estranea dal mondo esterno (famiglia, gruppo dei pari ecc.) in quanto si sente incompreso e "fuori luogo" in ogni ambiente. La solitudine diventa il suo unico rifugio.
2. *Ritorno alle origini*: il giovane ricrea nel Paese di accoglienza un microcosmo il più possibile simile a quello lasciato nel contesto di origine (la musica, le letture, il cibo, la scelta degli amici ruotano attorno al Paese di provenienza). Ogni aspetto appartenente alla nuova cultura viene ignorato o criticato. Con il corpo son presenti nel Paese d'immigrazione, ma con il pensiero sono rimasti alla terra natale, ricordata sempre con nostalgia e tristezza.
3. *Mimetismo*: l'adolescente che adotta questa tattica cerca in tutti i modi di passare inosservato. Per ottenere ciò, cerca di cancellare ogni aspetto che ricordi la cultura di origine (lingua, tradizioni, eccetera) per assimilarsi completamente in quella del Paese ospitante, si definisce "italiano al 100%" e vuol essere trattato come tale sia dagli autoctoni sia dai connazionali.
4. *Cosmopolitismo*: la persona non si definisce in base a un riferimento geografico concreto, l'intero mondo è la sua patria. Di solito chi usa questa strategia mostra un'alta

competenza in entrambe le “culture”, utilizza le proprie conoscenze (linguistiche, storiche, sociali ecc.) a seconda del contesto in cui si trova a interagire: se è in casa, parla la lingua dei genitori e discorre sugli eventi che riguardano il Paese natale, se è con i compagni di scuola commenta la partita della Roma vista la sera prima. Percepisce la “doppia appartenenza nazionale” come una risorsa e non come uno svantaggio (cosa che invece non avviene nel caso del mimetismo o del ritorno all’origine), sogna in un futuro di esplorare terre lontane e di conoscere nuove “culture”.

Queste strategie non sono dei monoliti immutabili o delle gabbie blindate; sfumano l’una nell’altra, si evolvono nel tempo e cambiano forma in base al contesto di riferimento e alla storia individuale del soggetto. Ogni percorso di vita rappresenta una traiettoria aperta, unica e irripetibile» (Casalbore, 2011: 185-186).

Uno stile educativo attento alle dinamiche affettivo-relazionali tra pari, aperto al dialogo, proiettato verso il superamento di pregiudizi e stereotipi, grazie alla conoscenza e alla comprensione reciproche, risulta una condizione ineludibile affinché gli alunni di origine migratoria siano facilitati a costruire attivamente la propria identità e a sviluppare strategie il più possibili vicine al cosmopolitismo.

In questa ottica, compito della scuola è creare le condizioni affinché emergano modalità relazionali fondate sull’interdipendenza sia nei rapporti tra il singolo e la collettività, sia in quelli tra culture. La partecipazione attiva alla vita sociale richiede lo sviluppo di un’identità aperta, obiettivo realizzabile attraverso la condivisione, la collaborazione, la solidarietà, non solo nella relazione tra pari, ma anche in quella tra adulto e bambino. Pertanto, la qualità della mediazione educativo-didattica e dell’interazione insegnante-allievo si configura come elemento essenziale del processo educativo.

### *1.5 Educazione interculturale per tutti*

L’educazione interculturale è ancora di sovente ancorata alla presenza nella scuola di alunni stranieri di origine migratoria sebbene il fenomeno dell’immigrazione, che ne ha originato il suo sviluppo, abbia ormai trasformato le società in senso multietnico e multiculturale come caratteristica strutturale.

In Europa, in concomitanza con le diverse fasi migratorie, sono state attuate progressivamente diverse misure per la scolarizzazione dei figli degli immigrati.

Dall’iniziale insegnamento della lingua dei paesi d’origine all’interno

di classi di iniziazione, si è passati a considerare anche la cultura d'origine, ma in entrambe le misure si è trattato di interventi per i soli alunni stranieri, senza che fosse previsto un approccio interculturale. L'impianto si presentava come fortemente monoculturale finché, a partire dagli anni Settanta dello scorso secolo, si è avviato un percorso di educazione interculturale per tutti grazie alle sollecitazioni delle nuove istanze pedagogiche, nonché del Consiglio d'Europa. La nozione di assimilazione, finalizzata all'adattamento alla cultura dominante, è stata sostituita con quella di integrazione, sostenuta dal principio che fosse necessario mantenere la propria cultura e il proprio stile di vita.

Attualmente, a seconda del contesto politico-culturale, dell'ideologia dominante oppure della rappresentazione di nazione che i diversi paesi europei assumono, esistono diverse politiche di integrazione scolastica. Queste vanno dal modello assimilazionista 'alla francese', al multiculturalismo britannico, all'approccio interculturale dei nuovi paesi di immigrazione in cui si pone attenzione all'incontro tra culture, pur tuttavia, in molti casi, attraverso un'eccessiva enfasi posta sulle diversità culturali che rischia di sfociare in razzismo differenzialista<sup>7</sup>. Si tratta di quel 'culturalismo' che

«fotografa staticamente la realtà culturale del cosiddetto “diverso” e non tiene conto di quel processo dialettico di incontro/scontro tra autoctoni e stranieri che caratterizza i rapporti sociali nei nostri paesi ormai multietnici. Un processo dialettico che – non si deve dimenticare – sta modificando e sempre più modificherà sia le identità degli autoctoni, sia quelle degli immigrati, dando luogo, dove più dove meno, a quel fenomeno che i sociologi dell'immigrazione e gli studiosi di letterature post-coloniali definiscono di meticcizzato, di ibridismo, volendo con ciò intendere la formazione di nuove e più complesse identità, frutto di un intreccio dinamico tra popoli diversi.

Ma il “culturalismo” trascura altresì la dimensione storico-sociale dei percorsi di vita degli stranieri e dimentica le tragiche realtà di provenienza, la dipendenza economica dall'Occidente, che causa sofferenze ad interi paesi e che impedisce loro di fuoriuscire da una condizione di sottosviluppo.

Merita tuttavia che si rifletta sulla tesi secondo cui la differenza culturale è un valore in sé (affermazione che, come tale, nella sua generalità, non può non essere condivisa), soprattutto quando essa si applichi, contestualizzandosi, alla situazione degli immigrati in un paese che li accoglie. [...] Il concetto di cultura soprattutto nella discussione che

<sup>7</sup> In argomento, per maggiori approfondimenti, Campani G. (1999), *L'educazione interculturale nei sistemi educativi europei*, in Susi F. (a cura di), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Armando, Roma.

si svolge attraverso i mezzi di comunicazione, rinvia – è un dato che deve esser colto – quasi naturalmente a quello di gruppo etnico, ed è per questo che oggi in Italia si parla indifferentemente di società multietnica e di società multiculturale. [...]

Si è osservato, d'altra parte, che la nozione di appartenenza etnica si può trasformare, in determinati periodi e in precisi contesti storici, in uno strumento di manipolazione e oppressione: oggi sei un europeo, domani "soltanto" un italiano; oggi sei un italiano, domani "solo" un meridionale» (Susi, 1999: 12-13).

È bene sottolineare le differenti accezioni dei termini 'multiculturale' e 'interculturale', così come occorre comprendere a fondo il concetto di integrazione. Quando ci si riferisce ad una società multiculturale si effettua la sua sola descrizione, senza alcun riferimento ai processi che sottostanno all'incontro tra culture diverse che, invece, vengono richiamati quando si parla di 'interculturale'. L'uso del termine 'interculturale', infatti, è adoperato per intendere le mediazioni, le interazioni, le interdipendenze e, come scritto dall'etnoantropologo francese Marc Augè, «la possibilità offerta costantemente agli individui di attraversare universi culturali diversi» (Augè, 2007: 41). Le differenze coesistenti in una società multiculturale sono valorizzate se si compie un'analisi storica e socio-economica delle diverse realtà e se si prendono in esame i vissuti dei migranti.

La diversità culturale è oggi utilizzata strumentalmente dalla nuova destra per porre le basi di teorie razziste che, in nome del diritto alla differenza (istanza antirazzista fatta propria dalla sinistra negli anni Settanta), si fondano su ipotesi culturali e non più sulle caratteristiche biologiche.

Il razzismo differenzialista, ponendo enfasi sul valore di ciascuna cultura, ritiene che la propria identità culturale, i propri valori e le proprie tradizioni vadano salvaguardate dal pericolo di un mescolamento o di un'omologazione culturale. Come ha sostenuto Alain de Benoist, scrittore francese e fondatore del movimento culturale *Nouvelle Droite*, «l'immigrazione è condannabile perché attenta all'identità della cultura di accoglienza così come all'identità degli immigrati» (Gallissot e Rivera, 1997: 187).

Tali posizioni, oltre che xenofobe e razziste, entrano a pieno nel pensiero etnocentrico che vuole gli immigrati assimilati alla nostra cultura, concezione che l'intercultura intende, invece, superare.

Occorre, a questo punto, ripercorrere le riflessioni di Sayad sul concetto di integrazione.

«L'integrazione è quel tipo di processo di cui si può parlare solo a posteriori, per dire se è riuscito o se è fallito. È un processo che consiste

idealmente nel passare dall'alterità più radicale all'*identità* più totale (o pretesa tale). Se ne constata la fine, il risultato, ma non può essere colto nel corso della sua realizzazione poiché coinvolge l'intero essere sociale delle persone e la società nel suo insieme. È un processo continuo, implicato in ogni istante della vita, in ogni atto dell'esistenza, e a cui non possiamo attribuire un inizio e una fine. Nel migliore dei casi lo si può soltanto constatare e non lo si può di certo orientare, dirigere, favorire volontariamente. Ma soprattutto non bisogna immaginare che sia un processo armonico, privo di conflitti. È un'illusione che si ama coltivare in questa finzione rovesciata a posteriori. Infatti, ciascuna delle parti ha un suo interesse nella finzione, e inoltre trova nel vocabolario del mondo sociale e politico il lessico appropriato per esprimerla. Dato che nell'immaginario sociale essa costruisce l'identità, cioè l'identico, il medesimo, e perciò nega o riduce l'alterità, l'integrazione finisce per assumere il valore comune di principio e di processo d'accordo, di concordia e di consenso» (Sayad, 2002: 287).

Adattamento, assimilazione, inserimento, integrazione, sono, secondo Sayad, nozioni che «vogliono essere inedite, ma [che] in realtà sono espressioni diverse di una stessa realtà sociale, dello stesso processo sociologico, in momenti e in contesti diversi e per usi sociali diversi» (Sayad, 2002: 289). L'integrazione è comunque un lavoro «di modellamento o di seconda socializzazione [...] fatto di piccole cose che però non cessano di accumularsi quotidianamente, al punto da suscitare profondi cambiamenti, come se non fossero solo piccole cose. I cambiamenti avvengono senza che se ne abbia coscienza e soprattutto senza apparente soluzione di continuità. D'altra parte sono i cambiamenti più duraturi» (Sayad, 2002: 295).

La natura polisemica del termine integrazione può aiutare a comprendere le tante sfaccettature del processo di cambiamento a cui sono chiamati gli immigrati e i loro figli.

La scuola, luogo di educazione intenzionale e sistematica, è protagonista e responsabile della crescita armonica di ciascun alunno e oltre che contrastare la crescita di xenofobia e razzismo, deve farsi anche promotrice di una politica di inclusione affinché si realizzi una vera uguaglianza delle opportunità formative.

Gli alunni stranieri sono gli esuli inconsapevoli, molto diversi tra loro, ognuno dei quali ha il suo vissuto particolare fatto di percorsi individuali. Nel momento in cui si incontrano/scontrano con un mondo 'esterno' devono impegnarsi a proiettarlo al loro 'interno', divenendo i bambini dell'«un po'» (Ongini, 2011: 110). Durante tale processo, le relazioni con gli autoctoni risultano fondamentali per saper affrontare la convergenza dei due mondi che si incontrano, si incrociano, si sovrappongono, superare il

senso di spaesamento, e muoversi in un mondo declinato al plurale.

«Quando i miei figli stanno bene, mi dicono sempre: “Mamma, il tuo paese è il Bangladesh, il mio paese è l’Italia. Io sono nato in Italia”. Invece, quando li trattano male, si buttano giù, il mio piccolo mi dice: “Guarda mamma, io sono nero”. Anche se non è vero, mio figlio è indiano» (Tognonato, 2011: 197).

Questa testimonianza di una madre del Bangladesh, rileva le difficoltà legate alla dimensione relazionale dei bambini figli di immigrati superabili soltanto attraverso un cambiamento negli atteggiamenti degli autoctoni, obiettivo dell’educazione interculturale.

I bambini dell’*‘un po’* sono quelli dall’identità incerta che hanno però trovato le strategie per relazionarsi e comunicare agevolmente con il mondo *‘altro’*.

«La mia lingua è il lingala però parlo anche un po’ di francese. I miei genitori lo hanno studiato quando abitavano nello Zaire e io l’ho imparato un po’: il portoghese lo capisco un po’, ma non lo so bene. Lo parlo un po’ con la sorella di mio papà. Con mio fratello Cristian parlo sia l’italiano che il lingala» (Ongini, 2011: 110).

All’art. 2 della *Dichiarazione Universale dell’Unesco sulla Diversità Culturale* del 2001, *Dalla diversità al pluralismo culturale*, si legge:

«Nelle nostre società sempre più diversificate, è indispensabile assicurare un’interazione armoniosa e una sollecitazione a vivere insieme di persone e gruppi dalle identità culturali insieme molteplici, varie e dinamiche [...], il pluralismo culturale costituisce la risposta politica alla realtà della diversità culturale. Inscindibile da un quadro democratico, il pluralismo culturale favorisce gli scambi culturali e lo sviluppo delle capacità creative che alimentano la vita pubblica» (Unesco, 2001: 1).

Sempre l’Unesco, nel Rapporto mondiale *Investire nella diversità culturale e nel dialogo interculturale*, afferma che l’educazione deve aiutare ad acquisire le competenze interculturali che consentono di vivere insieme a, e non malgrado, le nostre differenze culturali. I quattro principi di un’educazione di qualità, definiti dal rapporto della Commissione internazionale sull’educazione per il XXI secolo («imparare ad essere», «imparare a sapere», «imparare a fare» e «imparare a vivere insieme») non possono essere applicati con profitto se non hanno per fondamento la diversità culturale (Unesco, 2009: 17).

In questo quadro, l'educazione interculturale entra pienamente nella riflessione pedagogica divenendo prassi formativa poiché tutte le dimensioni della personalità dell'alunno (emotiva, affettiva, relazionale e cognitiva) ne sono interessate.

È necessario che le istanze educativo-pedagogiche, siano tradotte in prassi didattiche e viceversa affinché l'accoglienza e il rispetto della diversità culturale secondo un approccio dialogico non restino soltanto un auspicio. Risultano fondamentali le parole di Francesco Susi, secondo il quale, si può

«condividere l'invito di chi afferma che è ormai necessario, per l'educazione interculturale, passare dalla pedagogia alla didattica. A patto però di non dimenticare che senza il passaggio inverso, dalla didattica alla pedagogia, si rischia di smarrire i presupposti teorici che fondano l'educazione interculturale» (Susi, 1999: 24-25).

Dagli studi effettuati da Giovanna Campani sull'educazione interculturale nei sistemi educativi dei diversi paesi, emerge che le politiche educative attuate risentono dell'idea di nazione che ogni paese ha di sé e che l'educazione interculturale rimane nel complesso una pratica marginale malgrado questa si presenti come una proposta pedagogica frutto della riflessione di esperti di organizzazioni internazionali, di accademici, di insegnanti ed educatori.

In Europa, sono diffusi «approcci alla differenza culturale basati sul pittoresco, attraverso l'utilizzazione di un repertorio popolare-festivo (racconto, musica, danza, festa, cucina), approcci non esenti dalla folklorizzazione e dall'esotismo, con il rischio di rinforzare la distanza e gli stereotipi» (Campani, 2011: 64).

Lo stesso Susi, ha sottolineato che l'educazione interculturale

«non può [...] consistere nei comportamenti ingenui, dettati dalla volontà di far bene, di quegli insegnanti che sollecitano e spingono l'allievo di origine straniera a mettere sul tavolo della classe i "frammenti" della sua cultura d'origine (qualcosa sulla cucina, qualcosa sul clima, qualcosa sulla religione, qualcosa sugli animali) nella convinzione che ciò, da un lato, susciterebbe l'interesse affettuoso degli allievi autoctoni per il sopravvenuto e, dall'altro, darebbe sicurezza all'allievo straniero in quanto questi si vedrebbe riconosciuta, nientedimeno, la cultura di origine. Ciò equivale, spesso, ad attivare – contro ogni intenzione – nient'altro che una procedura per il "riconoscimento simbolico da parte del gruppo culturale dominante dell'esistenza di culture diverse minoritarie" (Bottani, 1989: 4). E le conseguenze sono immaginabili.

Non si possono chiamare gli insegnanti ad impegnarsi nell'educazione interculturale, senza creare le condizioni di esercizio di questa nuova responsabilità» (Susi, 2003: 22).

La marginalità dell'educazione interculturale emerge in tutte quelle politiche che la destinano ai soli alunni stranieri, come avviene con l'educazione compensatoria, oppure con la tendenza ad attivare percorsi interculturali soltanto nelle scuole in cui vi è un'alta concentrazione di questi.

«L'educazione interculturale non ha senso, se non riguarda tutta la scuola e tutti gli allievi. E se si fosse costretti, per un'assurda imposizione, a distinguere all'interno della scuola un gruppo a cui rivolgersi prioritariamente, bisognerebbe scegliere il gruppo degli autoctoni, perché essi appartengono alla maggioranza, la quale, lo voglia o non lo voglia, lo sappia o non lo sappia, con il suo fare e con il suo non fare, condiziona l'esistenza della minoranza» (Susi, 2003: 22).

### *1.6 Teoria e prassi di didattica interculturale*

La scuola quale luogo di trasmissione e di elaborazione della cultura, deve interrogarsi sul come svolgere questo compito e su quali siano i contenuti a cui dare centralità.

Il passaggio dalla pedagogia alla didattica in prospettiva interculturale ha bisogno di una forte attenzione al 'come far apprendere', e quindi a quali stili d'insegnamento adottare, nonché al 'che fare', cioè verso quali contenuti di apprendimento orientarsi, tenendo presente che la riflessione pedagogica interculturale ha fatto emergere la necessità di una rilettura dei saperi attraverso la revisione del curriculum scolastico.

Gli insegnanti debbono 'allestire' condizioni efficaci affinché ciascun alunno possa apprendere e la didattica si profila come il mezzo tramite il quale strutturare le più favorevoli condizioni di apprendimento per lo sviluppo dei saperi e la promozione della capacità di destrutturazione e ristrutturazione delle conoscenze, cioè per l'imparare a imparare. L'acquisizione di competenze teoriche, pratiche, sociali e cognitive si traduce nel 'sapere in azione': il sapere, il saper fare e il saper essere che include «la capacità di relazionarsi e dialogare, di negoziare e decidere, di gestire e risolvere un problema, di sapersi rapportare costruttivamente con la realtà» (Cajola e Domenici, 2005: 26). In questa ottica, l'insegnamento evidenzia il suo carattere intenzionale all'interno dell'interazione tra alunno, insegnante e saperi.

Nella relazione educativa, la funzione di mediazione dell'insegnante

tra l'alunno e i saperi merita una particolare attenzione. Ne sono coinvolti gli aspetti della socializzazione entro i quali l'insegnante ha il compito di favorire sia lo sviluppo in senso cooperativo e solidale, sia l'interazione tra le componenti affettive, relazionali, motivazionali e cognitive della personalità dell'alunno.

Si tratta di fornire all'alunno la possibilità di stabilire quel rapporto valido e creativo con l'ambiente sociale descritto da Erikson, considerato che all'interno delle dinamiche comunicative entrano in gioco le emozioni.

«Molto caricata di contenuti emozionali, la relazione educativa insegnante-alunno, che, non ci si stancherà di ricordare, è l'ambito interattivo e dinamico in cui avvengono le proposte didattiche scelte dall'insegnante, è sempre attraversata da flussi continui di stimoli verbali e non verbali che coinvolgono la totalità psico-affettiva dell'alunno determinando così la percezione globale che questi ha dell'esperienza.

In base all'immagine più o meno consapevole, che l'alunno ha di sé in rapporto al contesto relazionale e didattico e alle sensazioni di adeguatezza o di inadeguatezza, di fiducia o di sfiducia avvertite sia nei confronti del docente che nelle proprie possibilità di gestire situazioni nuove, egli attiverà una grande varietà di modalità comportamentali che possono facilitare oppure ostacolare la possibilità di aprirsi verso nuovi apprendimenti e quindi di percepire nuove connessioni e significati» (Cajola e Domenici, 2005: 26).

L'insegnante deve saper gestire il proprio mondo emozionale e porre estrema attenzione alle aspettative che riserva verso il rendimento dei propri alunni.

Le aspettative possono produrre il cosiddetto 'effetto Pigmalione', cioè possono condizionare i risultati scolastici dell'allievo secondo quella che il sociologo americano Robert K. Merton ha definito 'profezia che si autoavvera'<sup>8</sup>. L'effetto Pigmalione' si struttura attraverso il linguaggio verbale e non verbale (postura, gesti, sguardo, distanza interpersonale) e fa sì che gli allievi si comportino come ci si aspetta, sulla base delle attese dell'insegnante.

L'effetto' non coinvolge solamente le potenzialità di apprendimento,

<sup>8</sup> Per 'profezia che si autoavvera' deve intendersi, secondo la definizione del sociologo americano Robert K. Merton, che introdusse il concetto nelle scienze sociali nel 1948, «una supposizione o profezia che per il solo fatto di essere stata pronunciata, fa realizzare l'avvenimento presunto, aspettato o predetto, confermando in tal modo la propria veridicità» (in Ceriani A. (2007), *Stili di apprendimento e strategie didattiche. La Programmazione Neurolinguistica applicata ai processi scolastici*, FrancoAngeli, Milano, p. 93).

ma anche la sfera sociale: l'alunno il cui insegnante ha mostrato atteggiamenti di sfiducia nei confronti delle sue abilità prosociali avrà più difficoltà a sviluppare l'attitudine all'incontro, all'accoglienza e al dialogo, la disponibilità ad aprirsi agli altri, a collaborare e a relazionarsi in maniera costruttiva, pertanto rischierà di sviluppare un'identità rigida, univoca e fragile che gli è stata attribuita dall'esterno.

Messaggi più o meno formalizzati, inviati continuamente dall'insegnante, influiscono sul processo di crescita, sulla formazione delle pratiche sociali e degli atteggiamenti degli allievi nei confronti dell'ambiente. Si tratta di comportamenti «connotati da contenuti valoriali, che risultano particolarmente efficaci, pur essendo trasmessi in modo implicito» (Catarci, 2006: 191) e che vanno sotto il nome di 'curricolo nascosto'. Tali pratiche permeano la scuola e «contribuiscono, in termini di convinzioni, atteggiamenti, aspettative, motivazioni, a determinare le caratteristiche della vita della classe, condizionando così l'apprendimento» (Catarci, 2006: 192) ed entrando a far parte del *background* dell'individuo.

La funzione di mediazione dell'insegnante tra l'alunno e i saperi è anche quella di agire affinché il curricolo 'nascosto' possa favorire il processo di insegnamento-apprendimento e promuovere la crescita mentale ed emotiva degli alunni. È necessario che l'insegnante sia consapevole dell'influenza che il curricolo 'nascosto' ha sul curricolo 'dichiarato' e che compia una costante pratica riflessiva e critica verso i propri atteggiamenti nei confronti degli allievi verso i quali è necessario porsi in posizione di ascolto.

Come si è detto, la pedagogia interculturale ha messo in evidenza la necessità di una revisione, non soltanto degli stili comunicativi, ma anche dei curricoli formativi (programmi scolastici e libri di testo, dunque il curricolo 'dichiarato') al fine di superare qualsiasi orientamento monoculturale.

La già citata *Dichiarazione Universale dell'Unesco sulla Diversità Culturale*, nel tratteggiare le *Linee essenziali di un piano d'azione* ribadisce che un'educazione fondata sul valore positivo della diversità culturale richiede il miglioramento dell'impostazione dei programmi scolastici e della formazione degli insegnanti. Tale indicazione è approfondita nel Rapporto mondiale *Investire nella diversità culturale e nel dialogo interculturale*:

«Un programma pedagogico determinato da processi di apprendimento e da contenuti standardizzati – un approccio per così dire «unico» – non può rispondere, in alcun modo, ai bisogni di tutti gli apprendenti, non più di quanto, del resto, corrisponda alle loro condizioni di vita. Questo fatto appare sempre più chiaro a un numero crescente di paesi, che cercano di esplorare nuove vie in seno al loro sistema educativo. Tuttavia, l'informazione sui tipi di educazione

dispensati nel mondo e su quello che li distingue da un paese all'altro (e anche all'interno di uno stesso paese) non è stata ancora oggetto di un'analisi sistematica. In nome di un'educazione di qualità, che sia al tempo stesso ben concepita (cioè culturalmente accettabile) e flessibile (cioè adattata a società che evolvono), l'elaborazione dei programmi deve mirare ad accrescere la pertinenza didattica adattando i processi di apprendimento, i contenuti pedagogici, la formazione degli insegnanti e la gestione delle scuole alla situazione degli allievi. Ciò suppone che vengano elaborati programmi multiculturali e multilingue basati sulla molteplicità delle voci e dei punti di vista ispirati alle storie e alle culture di tutti i gruppi della società. [...] Anche se si è sempre più concordi nel riconoscere l'importanza della diversità delle conoscenze (comprese le conoscenze locali e autoctone), è ampiamente diffusa la fiducia nella possibilità di teorie avulse a ogni nozione di valore, o di concettualizzazioni indipendenti dai contesti sociali in cui nascono. [...] Nelle società multiculturali, uno dei grandi problemi da risolvere in vista dell'educazione per tutta la vita riguarda la capacità di imparare a vivere insieme. L'educazione multiculturale deve quindi essere completata dall'educazione interculturale. [...] I principi basilari dell'UNESCO sono fondati sulla convinzione che l'educazione svolga un ruolo fondamentale nella lotta contro l'ignoranza e la diffidenza – che sono all'origine dei conflitti umani. Poiché i pregiudizi derivano anche da ciò che ignoriamo o da ciò che supponiamo in modo errato, facilitare l'apertura culturale è essenziale per incoraggiare il dialogo interculturale e combattere contro lo «scontro delle ignoranze. [...] L'approccio inclusivo deve essere incoraggiato sia in classe che nell'ambiente scolastico in genere, coinvolgendo in particolare i genitori e le comunità locali» (Unesco, 2009: 17-19).

Esistono diverse proposte per l'elaborazione di 'programmi multiculturali', così come li definisce l'Unesco e che qui si preferisce chiamare 'curricoli interculturali', ognuna delle quali parte dal principio di porre al centro dell'azione educativo-didattica il superamento di ogni approccio etnocentrico nelle diverse discipline che non sono mai neutre rispetto al modello formativo proposto.

Per esempio, la letteratura consente a chi scrive di dare una lettura migliore del mondo e a chi legge di rielaborarla attraverso una dotazione di senso; in questa prospettiva l'educazione letteraria si pone come pratica sia produttiva che recettiva.

Il potenziamento della lingua permette di sperimentare mondi possibili e impossibili, di aprirsi all'immaginario e di avere letture plurime del proprio e dell'altrui ambiente di vita, della cultura di appartenenza e di quella 'altra'. Non c'è un approccio al testo da privilegiare poiché esiste una diversità di

strategie e modalità di rappresentazioni simboliche, è invece importante che l'intervento educativo-didattico sia orientato alla riflessione, alla metacognizione, quale dimensione mentale che 'va oltre', 'al di là', 'al di sopra' della cognizione, e allo scambio delle diverse interpretazioni.

Per una didattica in chiave interculturale il «testo può così diventare il luogo in cui venire a contatto con l'infinita varietà delle esperienze umane, delle situazioni, dei vissuti con implicazioni oltre che estetiche anche cognitive ed etiche» (Brunelli *et al.*, 2007: 69).

Un approccio educativo-didattico orientato al superamento dell'asse etnocentrica del modo di fare scuola deve rivolgere la sua attenzione anche ai contenuti letterali. Ciò significa proporre quegli autori stranieri non occidentali che «parlano dei loro paesi d'origine e, insieme, di noi, del nostro modello di sviluppo, dei nostri stili di vita, in una parola della nostra civiltà» (Susi, 1999: 23), ma anche quelli italiani che offrono la possibilità per un verso di rilevare concezioni nazionaliste e tutti quegli aspetti riferibili al pensiero eurocentrico e per un altro, al contrario, di rivendicare la presenza di istanze democratiche, aperte alla diversità e alla convivenza, nonché di far riflettere sui racconti di vita degli italiani immigrati.

La trasformazione della pedagogia interculturale in didattica diviene prassi formativa nel momento in cui tutte le discipline ne sono attraversate, pertanto la trasmissione di valori interculturali riguarda non soltanto la letteratura, ma anche la storia, la geografia, la matematica, le scienze, l'economia, l'arte, i cui contenuti andrebbero proposti il più possibile in modo interdisciplinare.

Le interrelazioni tra i vari elementi disciplinari permettono un apprendimento consapevole, un'elaborazione della cultura che va al di là di quello meramente mnemonico e, in prospettiva interculturale, consentono la formazione di menti aperte e critiche, capaci di comprendere l'attuale mondo globalizzato e di affrontarne le sfide.

Il tema delle migrazioni, ricco di stereotipi e pregiudizi, può essere affrontato attraverso una riflessione interdisciplinare che parta dal rapporto dell'uomo con l'ambiente per comprendere le cause che hanno determinato lo sviluppo di società differenti nell'organizzazione dello spazio occupato, nei sistemi di organizzazione sociale e del potere, culturale e religiosa, negli sviluppi scientifici e tecnologici, nelle forme di distribuzione della ricchezza e dell'accesso ai mezzi di produzione, nella determinazione di conflitti politici, sociali e religiosi.

Maria Piscitelli ha compiuto un'analisi critica in merito all'attuazione del curriculum interculturale nella scuola italiana, ponendo in evidenza il permanere di una formazione uniculturale:

«[...] se diamo un rapido sguardo ai diversi ordini scolastici appare evidente quanto siamo lontani da questa prospettiva. [...] Il quadro si complica via via che avanziamo nei vari gradi scolastici, fino ad arrivare alla scuola secondaria superiore, per la quale sarebbe un vero e proprio problema se si dovesse avviare una reale trasformazione della scuola, secondo quest'idea di interculturalità. E questo perché si renderebbe indispensabile un riesame della nozione di cultura: una cultura in movimento, non fossilizzata e stereotipata, circoscritta ai territori nazionali e ai modelli imperanti; in secondo luogo sarebbe necessario rivisitare "linguaggi e concetti etnocentrici, allargandoli per fare spazio alla storia, alla geografia, alla letteratura, ecc. di quei popoli considerati marginali e quindi trattati normalmente di scorcio [...], ma occorrerebbe pure orientarsi verso la conoscenza approfondita dei diritti dell'uomo (concetti, storia, testi internazionali, pratiche) e l'individuazione di fonti di intolleranza e della xenofobia, senza mai trascurare l'analisi critica dei pregiudizi, l'apertura internazionale, l'interdipendenza delle nazioni e gli apporti delle diverse civiltà [...]; in terzo luogo bisognerebbe essenzializzare gli oggetti culturali per evitare possibili cadute enciclopediche (aggiunta di contenuti a quelli esistenti) o nuovi nozionismi, seppur interculturali; in quarto luogo si imporrebbero azioni volte sia a rielaborare in chiave formativa i contenuti disciplinari, rendendoli adeguati alle strutture cognitive, socio-affettive, comunicativo-relazionali, motivazionali di tutti gli studenti, sia a ripensare le modalità di relazione e di trasmissione delle conoscenze (approcci costruttivi e dialettici). In sintesi l'approccio interculturale, il cui fulcro è dato dalla relazione e dal cambiamento, rimanda ad un lavoro di ridefinizione e di ristrutturazione del curriculum verticale, che inevitabilmente rimette in gioco saperi, metodologie, forme di comunicazione in classe, atteggiamenti tra soggetti» (Piscitelli, 2008: 17-21).

Per quanto attiene ai documenti ufficiali, nel 2007 l'*Osservatorio per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale*, istituito dal Ministero della Pubblica Istruzione, nell'ottica della realizzazione di una scuola inclusiva e del diritto alle pari opportunità formative, ha redatto un importante documento di indirizzo, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, rivolto ai dirigenti scolastici e agli insegnanti. Vi si legge:

«La scuola italiana sceglie di adottare la prospettiva interculturale – ovvero la promozione del dialogo e del confronto tra le culture – per tutti gli alunni e a tutti i livelli: insegnamento, curricoli, didattica, discipline, relazioni, vita della classe. Scegliere l'ottica interculturale significa, quindi, non limitarsi a mere strategie di integrazione degli

alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale. Si tratta, invece, di assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica). Tale approccio si basa su una concezione dinamica della cultura, che evita sia la chiusura degli alunni/studenti in una prigione culturale, sia gli stereotipi o la folklorizzazione. Prendere coscienza della relatività delle culture, infatti, non significa approdare ad un relativismo assoluto, che postula la neutralità nei loro confronti e ne impedisce, quindi, le relazioni. Le strategie interculturali evitano di separare gli individui in mondi culturali autonomi ed impermeabili, promuovendo invece il confronto, il dialogo ed anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza ed affrontare i conflitti che ne derivano. La via italiana all'intercultura unisce alla capacità di conoscere ed apprezzare le differenze la ricerca della coesione sociale, in una nuova visione di cittadinanza adatta al pluralismo attuale, in cui si dia particolare attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni» (MPI, 2007a: 8-9).

Linee di principio analoghe si ritrovano nel Rapporto nazionale dell'a.s. 2013-2014, *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e insuccessi*, elaborato dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca insieme alla Fondazione Ismu (Iniziative e Studi sulla multietnicità).

In merito ai percorsi scolastici e ai risultati di apprendimento degli alunni con cittadinanza non italiana, nel documento sono state rilevate «criticità diffuse e acute, e comunque una “disparità” rispetto agli alunni italiani che, sia pure in forme attenuate, riguarda i bambini e i ragazzi nati in Italia o che ci sono arrivati da piccoli» (MPI e ISMU, 2015: 138). Tra le risposte indicate per contrastare tale svantaggio, il documento richiama alla necessità di promuovere l'educazione interculturale nelle scuole.

«I giovani di oggi hanno bisogno di esperienze relazionali e di strumenti culturali per imparare ad interagire senza timori e con mentalità aperta con una cultura, un'informazione, un'economia sempre più contrassegnate dalla duplice dimensione del globale e del locale. Le classi multiculturali sono un contesto prezioso per abituare tutti, fin dai primi anni di vita, a riconoscersi ed apprezzarsi come uguali e diversi. La presenza degli studenti immigrati con cittadinanza non italiana, se valorizzata da un approccio educativo interculturale, offre opportunità importanti alla modernizzazione e all'arricchimento del profilo culturale della scuola italiana» (MPI e ISMU, 2015: 142).

Dunque, attualmente esiste ancora un divario tra i risultati scolastici degli alunni stranieri e quelli degli alunni autoctoni e alcuni documenti ministeriali continuano a suggerire alle scuole la via dell'interculturalità come opportunità per la realizzazione di un effettivo pluralismo culturale che possa contrastare anche le disuguaglianze sociali nella riuscita scolastica. Affinché questi obiettivi possano realizzarsi concretamente, oltre alle indicazioni relative alla sfera educativa sarebbe necessario l'avvio di una riflessione da parte del MIUR, insieme ai docenti della scuola e dell'università, anche in merito ai contenuti d'insegnamento.

Nel 1995, il Consiglio Europeo ha elaborato il progetto 'All Different-All Equal' per una campagna contro la xenofobia, il razzismo, l'antisemitismo e l'intolleranza. All'interno del progetto, si leggono alcuni significativi sillogismi condizionali:

«**Se** le società multiculturali sono una realtà e continueranno a esserlo in futuro;

**Se** lo sfruttamento di molti è usato per sostenere il privilegio di pochi;

**Se** nel nostro modo, che sta diventando sempre più piccolo e più interdipendente, pochissimi problemi rimangono racchiusi dietro le frontiere nazionali, e prima o poi ci raggiungeranno;

**Se** i paesi e gli stati sono consapevoli della loro impossibilità di rimanere isolati;

**Se** noi crediamo in diritti umani equi per tutti:

**Allora** le nostre azioni dovrebbero esprimere il nostro impegno per generare il cambiamento;

**Allora** la nostra risposta non potrebbe essere la costruzione di barriere istituzionali o personali per "mantenere gli altri un altro posto";

**Allora** la nostra risposta non può essere comandare o sentirsi superiori;

**Allora** noi dovremmo tentare la relazione con l'altro ad un livello di uguaglianza – sia fra diverse società o culture, sia fra maggioranze e minoranze in una stessa società;

**Allora** la discriminazione creata dall'economia internazionale dovrebbe essere combattuta, poiché altrimenti l'emarginazione e la povertà continueranno a un livello globale;

**Allora** noi abbiamo bisogno di lavorare per la comprensione e la modificazione di pregiudizi e stereotipi» (Raffaghelli, 2012: 78).



## CAPITOLO 2

### *Il processo di insegnamento-apprendimento della storia in prospettiva interculturale*

#### *2.1 Insegnare storia nella scuola primaria*

Dalla nascita della Pedagogia Interculturale ad oggi, l'impianto eurocentrico del curricolo scolastico è sostanzialmente rimasto invariato. In merito alla scuola primaria, le *Indicazioni nazionali per il curricolo* del 2012 pongono l'intercultura come l'odierno modello «che permette a tutti i bambini e ragazzi il riconoscimento reciproco e dell'identità di ciascuno» (MIUR, 2012: 8). Fissano, inoltre, la comprensione di «avvenimenti, fatti e fenomeni delle società e civiltà che hanno caratterizzato la storia dell'umanità» (MIUR, 2012: 53) come uno dei traguardi dell'insegnamento della storia.

Tuttavia, di fatto, si assiste ancora al persistere di un 'curricolo sommerso' introiettato dagli insegnanti che soggiace alle scelte dichiarate e consapevoli per cui il racconto del passato rimane sempre lo stesso. La storia insegnata «si presenta come storia dell'umanità, della civiltà, del mondo: ma in realtà è quella storia, costruita nel secolo scorso per motivare la formazione degli Stati europei» (Brusa, 2000a: 29).

Per elevare le competenze cognitive e sociali sia degli allievi stranieri che di quelli italiani, per favorirne i processi di interazione e ottenere risultati scolastici positivi, occorre una revisione epistemologica dei saperi, e dunque del curricolo e dei metodi didattici. Nell'insegnamento della storia in prospettiva interculturale, questo significa assumere punti di vista plurali attraverso i quali, ad esempio, le cosiddette 'invasioni barbariche' possano essere intese come migrazioni, spostamenti di intere popolazioni, oppure la 'scoperta' dell'America possa essere vista come conquista, colonizzazione, o ancora le crociate possano essere studiate tenendo presente la storiografia araba, o altresì il colonialismo italiano possa essere affrontato

parimenti a quello delle grandi potenze europee e non attraverso una contrapposizione tra colonialismo ‘buono’ (quello italiano) e ‘cattivo’ (l’altro) che è stata coltivata con enfattizzazione e occultamenti e che non è ancora totalmente estinta (Todeschini, 2009).

Quanto teorizzato da Festinger e successivamente da Tajfel e Turner, in relazione al confronto sociale e all’identità sociale, permette di formulare l’ipotesi che l’insegnamento tradizionale della storia, fondato su forme stereotipate di pensiero, possa facilmente condurre alla formazione di un’identità nazionale in cui il senso di appartenenza viene rivolto verso la cosiddetta umanità progredita, verso la ‘civiltà’ intesa nell’accezione comune di ‘progresso’, vissuta come l’*ingroup* dai valori positivi e opposta a quella di ‘barbarie’. Nel momento in cui parliamo di ‘noi-gli altri’ inneschiamo i processi di identificazione collettiva all’interno di una relazione gerarchica tra *ingroup* e *outgroup*, tra interno e esterno, che si collocano alla base dell’etnocentrismo:

«troppo spesso accade che al bambino l’umanità venga presentata come divisa in ‘buoni’ e ‘cattivi’: i cristiani e i pagani, i romani ed i barbari, i cattolici ed i protestanti e, per la storia del Risorgimento, gli italiani e gli austriaci [...]. [Così facendo] educiamo i bambini ad un’assurda dicotomia tra il ‘bene’, che sarebbe rappresentato solo da noi, e il ‘male’, rappresentato da coloro che abbiamo combattuto» (Petter, 1967: 13).

Pietro Ingrao ha interpretato efficacemente la relazione tra razzismo e visione etnocentrica della storia:

«L’Occidente è il soggetto, che si presenta come eminente nell’idea che della storia si radica nella mente dei ragazzi, delle ragazze, dei giovani. E c’è anche una ragione. È l’Occidente che – sinora – ha vinto; ed ha modellato sulla sua vittoria, e sui suoi interessi, il resto del pianeta. Ma io sostengo che resta in pesante oscurità (ben più che in penombra) quella che è stata la storia dei vinti: le invasioni, le occupazioni, i saccheggi, gli adattamenti violenti, che l’Occidente, nel suo cammino, vittorioso e sanguinoso, ha compiuto; e ciò che esso ha distrutto nel suo espandersi. La questione che pongo è decisiva per combattere quella che io considero la forma più insidiosa del razzismo: il razzismo che si esprime nel tram, per le vie, nei bar, nell’incontro casuale con l’uomo di colore’. Alludo a quella domanda così frequente e apparentemente innocua: ‘che ci vengono a fare qui? Perché non se ne stanno a casa loro?’. Singolare domanda! Dimentica che siamo noi, Occidente, che abbiamo invaso le loro terre; le abbiamo saccheggiate, devastate; abbiamo incatenato, deportato e ridotto in schiavitù; e ancora oggi,

nell'epoca in cui sono crollati gli imperi coloniali, abbiamo costruito nuove forme più sottili di dominio e in ogni caso di subordinazione; e abbiamo messo in piedi un modello di sviluppo che non solo mette fasce grandi di quei continenti alla fame, ma che appare insostenibile da questo pianeta; ancor più insostenibile se fosse esteso all'intero Terzo mondo. Ecco il bisogno di 'ricostruire', far vivere, nelle aule delle nostre scuole, un'altra storia. Non solo per far emergere il prezzo dell'espansione occidentale nel pianeta, ma per allargare la conoscenza delle civiltà che furono distrutte o sottomesse o dolorosamente distorte: poiché se non 'riconosciamo' – nel nostro pensiero, nella nostra lettura del mondo – quei patrimoni, non c'è comunicazione reale con quella 'alterità'. E continueremo a vedere i dominati che dal Sud approdano oggi alle nostre rive come un peso, e non come 'altri' che recano con sé una multiforme, tormentata ricchezza di storia umana» (Ingrao, 1999: 24).

L'insegnamento della storia nella scuola elementare è ancora oggi caratterizzato (ad esclusione di numerose, ma frammentate ed episodiche esperienze di didattica laboratoriale o sperimentale), per essere un racconto cronologicamente lineare, molto lontano dal riuscire a fornire un valido strumento di comprensione del mondo, della sua complessità e delle sue molteplici dimensioni. La visione lineare del passato descrive

«una sorta di genealogia che lega il presente all'antichità. Questa idea si ritrova nella maggior parte dei paesi del mondo e, quasi ovunque, è alla base della storia insegnata.

La struttura comune di questo racconto si può ricondurre alla sequenza:

Preistoria – Vicino Oriente – Grecia e Roma – Medioevo – Formazione degli Stati e delle nazioni – posto del proprio Stato nell'Europa e nel mondo – Mondo attuale.

Una sorta di canone della storia insegnata che, al di là di specifiche varianti e differenti modulazioni, consente di riconoscere un filo rosso comune. Il soggetto di questa idea di storia è lo stato nazionale, lo scopo quello della ricerca delle origini e della costruzione di una irripetibile identità» (Perillo, 2010: 13).

Le storie lineari e plurilineari possono allora essere considerate in funzione di una presa di coscienza identitaria a scala nazionale, secondo canoni che si ripetono identici, di generazione in generazione.

La questione della storia come racconto cronologicamente lineare

chiama direttamente in causa quella della periodizzazione. Attraverso la ripartizione del 'corso della storia' in fasi, periodi, epoche, gli storiografi ne individuano contenuti e significati, un'operazione convenzionale che permette di analizzare, evidenziare e comprendere le strutture economiche, politiche e sociali, le culture, gli eventi che si sono generati e sviluppati nel corso dei secoli. La periodizzazione ha uno scopo pratico, una propria utilità: consente di ricostruire e interpretare il corso degli eventi, altrimenti confuso e indistinguibile. Ma, per la natura inscindibile del divenire storico, è sempre arbitraria e presenta, quindi, dei limiti conoscitivi dei quali è necessario tener conto all'interno del processo d'insegnamento-apprendimento: gli alunni debbono sempre saperne cogliere il carattere convenzionale, problematico, relativo, contestuale e storico.

Appare emblematico evidenziare come la varietà stessa delle periodizzazioni avanzate in passato esprima le diverse visioni storiche e come esse si siano trasformate.

Benedetto Croce (1866-1952), di cui possiamo cogliere come nodo centrale della sua riflessione storica la proposizione apparentemente paradossale «ogni vera storia è storia contemporanea» (Croce, 1920: 4), nel senso che la comprensione del passato risponde ad un bisogno presente, ha scritto:

«Pensare alla storia è certamente periodizzarla, perché il pensiero è organismo, dialettica, dramma, e, come tale, ha i suoi periodi, il suo principio, il suo mezzo e la sua fine, e tutte le altre pause ideali che un dramma comporta e richiede. Ma quelle pause sono ideali, e perciò inseparabili dal pensiero, col quale hanno tutt'uno come l'ombra col corpo il silenzio col suono: identiche con quello, mutevoli con quello» (Croce, 1920: 98-99).

Nell'indissolubilità del legame tra la storia passata e la vita presente, in Croce la storia

«[...] diventava quindi storia universale dello spirito umano rappresentato dalla Ragione. E da questa prospettiva interpretativa sorge il problema di capire il contributo arrecato a tale progresso anche dai popoli più lontani geograficamente e più diversi culturalmente (fino ad allora trascurati dagli storici), di capire come la Ragione umana si fosse manifestata altrove» (Di Nuoscio, 2004: 51).

In un'analisi sulle interpretazioni e periodizzazioni della storia contemporanea, Carlo Felice Casula, pur condividendo l'assunto di Antoine Prost

(1924-2014) secondo il quale «la periodizzazione apre la via all'interpretazione. Rende la storia se non più intellegibile, quanto meno pensabile» (Prost, 1996) precisa che

«anche in questa operazione preliminare della “conoscenza storica”, il lavoro di ricerca e di insegnamento è fortemente e inconsapevolmente condizionato dal nostro eurocentrismo che ci porta a scandire la storia planetaria sulla base delle tappe dell'evoluzione economica, sociale e, soprattutto, politico-militare dell'Europa e dell'Occidente.

Convenzionalmente, nei programmi di storia della scuola italiana, università comprese, si assume come termine *ab quo* della storia dell'età contemporanea, il Congresso di Vienna (1814-1815) per quanto concerne la storia politica e la rivoluzione industriale per quanto concerne la storia economica e sociale» (Casula, 2011: 118).

Già a partire dalla scuola primaria, la periodizzazione rischia di consolidare strutture di pensiero relative al senso della storia. La misurazione del tempo attraverso la periodizzazione in secoli ne costituisce più che un esempio. La sua derivazione dalla bipartizione occidentale ‘prima e dopo Cristo’, avvenuta con l'avvento del Cristianesimo in sostituzione di quella in periodi aurei e periodi di decadenza dell'età classica (Vecchi Galli, 2007), ne designa il suo carattere etnocentrico. È necessario che gli alunni ne comprendano l'arbitrarietà, il suo essere un punto di vista, ‘uno dei modi’ e non ‘il modo’ di misurare il tempo per ordinare gli eventi del passato.

Nella migliore delle ipotesi, l'insegnamento della misurazione del tempo secondo i parametri dell'era cristiana viene affiancato a quello di altri sistemi di misurazione attraverso alcuni brevi cenni che per il loro carattere estremamente sintetico ed episodico risultano poco significativi al fine dell'acquisizione della capacità di decentrarsi dal proprio punto di vista per considerarlo non l'unico possibile.

Infatti, nei sussidiari, la periodizzazione viene presentata attraverso lo strumento didattico della ‘linea del tempo’ la cui rappresentazione grafica ha un'immediatezza visiva che permette agevolmente di imparare a ordinare gli eventi in successione cronologica. Pur riconoscendone le sue potenzialità e la sua valenza didattica, è opportuno evidenziare che la ‘linea del tempo’ manca di una coordinata importante, quella spaziale attraverso la quale è possibile anche introdurre, oltre alla dimensione temporale della successione, quella della contemporaneità.

«Ciò è comprensibile e caratteristico di ogni etnocentrismo, che immaginando il proprio luogo come l'unico esistente e autorizzato ad

avere un passato, pensa alla storia come se questa fosse una proiezione all'indietro del proprio spazio, e fa convergere verso di sé, come un imbuto, pezzi di storia, provenienti un po' da ogni parte del mondo. [...] [L'introduzione della dimensione temporale della contemporaneità, che si aggiunge a quella di successione] è uno schema complesso [...]. [Infatti, la] convivenza lascia intuire dei rapporti vivi: saranno di pace, di guerra, di reciproca ignoranza? Il nesso tra prima e dopo non può essere pensato, se non affrontiamo il problema. Tutto ciò non accade – nella linea del tempo, nella quale – il passato porta al futuro, indiscutibilmente» (Brusa, 2000b: 38-39).

Occorre, dunque, che la storia venga rappresentata mediante un modello di tipo geo-storico che permetta di interpretare il fatto storico come sistema di relazioni tra diverse variabili con il conseguente abbandono della tradizionale concezione lineare sia in senso cronologico, che come catena di 'cause-effetti'.

La storia è il prodotto del 'misterioso processo della mente' di 'costruire' il tempo (Arendt, 1991: 29), scriveva H. Arendt, ed è quindi necessario che non si confonda il tempo con la sua misura.

Antonio Brusa, nel ribadire che il tempo lineare non esiste, in *La terra abitata dagli uomini*, mette a confronto due schemi grafici per rappresentare tre modelli di società: quella dei cacciatori-raccoglitori, quella degli agricoltori-allevatori e quella industriale.

Al primo schema, che rispecchia la storia secondo una successione lineare, corrisponde la seguente narrazione:

«[...] ci fu un tempo nel quale la terra era abitata da popoli cacciatori e raccoglitori. Poi gli uomini inventarono l'agricoltura; poi ancora scoprirono la fabbrica e la società industriale» (Brusa, 2000b: 38).

Ne deriva una visione secondo la quale l'attuale società è quella industriale e le altre fanno parte solo del passato.

Il secondo modello presenta anche la coordinata spaziale e, pertanto, genera una diversa narrazione nella quale i tre modelli di società sono contemporanei e convivono:

«[...] ci fu un tempo nel quale la terra era abitata da popoli cacciatori e raccoglitori. Poi, in alcune parti della terra, venne inventata l'agricoltura, e – da allora – convissero due sistemi di vita. Poi, ancora, venne inventata l'industria e – da allora – convissero tre sistemi di vita» (Brusa, 2000b: 39).

La proposta didattica di questo modello ha un'importante ricaduta dal punto di vista interculturale poiché porta a considerare il proprio modello di società non come l'unico, ma in interrelazione con gli altri e non per forza il migliore.

È opportuno, a questo punto, aprire una parentesi sull'uso dei due termini 'società' e 'civiltà'. Diversi autori ritengono che l'utilizzo del termine 'società' sia più opportuno rispetto a quello di 'civiltà' o, quantomeno, di quest'ultimo ne viene rifiutata l'accezione corrente, l'uso comune, come progresso dell'Occidente e del senso della sua superiorità, un'accezione risalente al pensiero illuminista e alla sua fiducia nella ragione dalla quale deriva un concetto di civiltà che è stato così esplicito dal sociologo tedesco Norbert Elias (1897-1990):

«Esso riassume tutto il progresso che la società occidentale degli ultimi due o tre secoli ritiene di aver compiuto rispetto a società precedenti o a società contemporanee "più primitive". Con questo concetto la società cerca di indicare quelle peculiarità di cui tanto si vanta: il livello della *sua* tecnologia, le maniere *in uso*, lo sviluppo della *sua* conoscenza scientifica o della *sua* concezione della vita, e via dicendo» (Elias, 1988: 113).

A questo è possibile aggiungere ancora due riflessioni: innanzitutto l'uso del termine 'società' evita il richiamo alla distinzione tra 'civiltà' e 'culture', cioè tra popolazioni dotate e popolazioni prive di scrittura; inoltre, sul termine 'civiltà' occorre fare una distinzione tra il suo uso al plurale e il suo uso al singolare, poiché il primo non darebbe una connotazione gerarchia tra civiltà che, invece, è implicita nel secondo.

Per tornare al tema della periodizzazione, l'interrelazione tra società ha costituito il nucleo centrale della proposta dello storico Jerry H. Bentley (1949-2012), direttore e fondatore del «Journal of World History». Nel porre la periodizzazione come un problema basilare e «come uno dei compiti più difficili della storiografia» (Bentley, 1996: 749), egli ne ha indicata una diversa, basata sull'ottica della storia quale «prodotto di interazioni che coinvolgono tutti i popoli del mondo» (Bentley, 1996: 750).

«Gli storici hanno da tempo preso coscienza che gli schemi periodizzanti basati sulle vicende della civiltà occidentale o di qualsiasi altra civiltà danno uno scarso contributo a spiegare gli sviluppi delle altre società. Per citare un solo esempio noto, le categorie di mondo antico, medievale e moderno derivate dall'esperienza europea si applicano con molta difficoltà alla storia della Cina, dell'India,

dell’Africa, del mondo islamico. Da quando gli storici utilizzano un approccio globale al passato e analizzano le vicende umane da prospettive comparate, i problemi di periodizzazione si presentano con forza crescente. [...] i tentativi di periodizzazione globale potrebbero giovare dell’analisi della partecipazione dei popoli del mondo a processi che trascendono le singole società e aree culturali. Dai tempi remoti fino al presente, le interazioni culturali hanno avuto significative implicazioni politiche, sociali, economiche e culturali per tutti i popoli coinvolti. Così si pone la tesi che i processi di interazione culturale potrebbero avere qualche valore per i tentativi di identificare periodi storici da un punto di vista globale. Ancor di più, utilizzando le interazioni culturali come criteri, gli storici potrebbero più facilmente evitare periodizzazioni etnocentriche del mondo passato, basate sull’esperienza di qualche popolo privilegiato» (Bentley, 1996: 749).

Per Patrick Manning, «la storia mondiale, integrata nel tempo e nello spazio secondo il criterio dell’interazione culturale, ha il potere di fornire agli storici un modello che unifica i problemi storici e collega il particolare al generale» (Manning, 1996: 782).

In un articolo dell’*American Historical Review*<sup>9</sup> ha così introdotto il lavoro di J.H. Bentley:

«– Jerry H. Bentley – identifica tre grandi tipologie di processi (migrazione di massa, costruzione di imperi e commercio a lunga distanza) che hanno avuto “significative ripercussioni attraverso le linee di confine di società e regioni culturali”. Applicando il suo criterio per sviluppare una periodizzazione, Bentley si basa su cambiamenti in scala documentati e sulle caratteristiche di queste tre “tipologie di processi” per identificare sei grandi periodi nella storia della massa terrestre Afro-Eurasiatica. Quindi, entro lo schema della sua periodizzazione, offre la narrazione dell’espansione periodica in scala e della trasformazione delle caratteristiche delle interazioni culturali. Quest’ultimo punto è degno di essere sottolineato: se l’interpretazione di Bentley si concentra soprattutto sull’espansione in scala dei contatti interculturali, potremmo avere un’altra narrazione del progresso. Egli invece evita un’interpretazione lineare della storia mondiale, sottolineando i successivi cambiamenti nel carattere delle interazioni culturali insieme con la loro crescente ampiezza» (Manning, 1996: 771).

---

<sup>9</sup> «American Historical Review». Pubblicazione ufficiale della American Historical Association (AHA). L’AHA è stata fondata nel 1884 con l’impegno di sostenere gli studi relativi alla storia e il suo insegnamento e di supportare la preservazione e l’accesso agli archivi storici.

A circa vent'anni di distanza da questi studi, i processi di globalizzazione si sono sempre più affermati e la storiografia si è andata orientando verso il superamento dell'etnocentrismo, verso l'«universale» in cui le storie «locali» vengono concepite come il risultato di interrelazioni culturali ed economiche.

Le importanti trasformazioni avvenute in campo storiografico nel corso del XX secolo, non hanno però apportato un vero cambiamento nella metodologia didattica dell'insegnamento della storia. Per esempio, l'ingresso nelle scuole della storiografia francese delle «Annales»<sup>10</sup> ha avuto come effetto il solo proclamare che «bisognava smetterla con la storia dei re e delle battaglie, che occorreva fare la storia dal basso, della vita quotidiana, delle mentalità e delle abitudini» (Brusa, 2012: 18), senza che ciò equivallesse alla costruzione di nuovi racconti che facessero comprendere la storia delle relazioni umane nella loro interezza e complessità.

«Bastarono poche indicazioni e i libri si aprirono al lungo corteo di bambini, famiglie, “case che si vedono nel loro interno”, “vie romane con i mercati colorati” e tanti altri bozzetti di vita quotidiana. Questi, inseriti nella solita e indistruttibile trama cronologica, hanno costituito la “nuova storia” delle scuole. Una storia “liscia”, tuttavia, che, per

<sup>10</sup> «Annales. Économies, sociétés, civilisations». La più importante rivista francese di storia, fondata da Lucien Febvre e Marc Bloch, nel 1929, col titolo di «Les Annales d'histoire économique et sociale». Suo obiettivo fu quello di sfidare l'ortodossia storiografica del periodo. Sulle «Annales», infatti, la storia era intesa come parte di una struttura interdisciplinare di scienze sociali, che includeva anche la sociologia, l'economia e la geografia. Secondo Febvre, l'idea di questo progetto si doveva ad Albert Demangeon, il quale, in passato, aveva già mostrato entusiasmo per le possibilità offerte da un approccio interdisciplinare allo studio degli affari umani. I contributi di Demangeon, apparsi fino all'anno della sua morte, avvenuta nel 1940, assicurarono alla rivista un *input* geografico sostanziale. Questi contributi riguardarono soprattutto gli aspetti geopolitici della situazione europea degli anni Trenta-Quaranta. Febvre continuò a dirigere le «Annales» fino a qualche tempo dopo la fine della seconda guerra mondiale. Successivamente, la direzione passò nelle mani di Fernand Braudel, che la resse fino al 1985, anno in cui morì. La scuola delle «Annales» è riconducibile al lavoro di quegli storici che si riunirono attorno alla rivista e che ne condivisero l'approccio metodologico, di tipo appunto interdisciplinare. Un approccio esemplificato al meglio dall'opera ormai classica di Fernand Braudel sul mondo mediterraneo nell'età di Filippo II – opera che contiene anche un'indagine esemplare delle spinte geopolitiche che caratterizzarono l'Europa nel sec. XVI, agli inizi del potere globale (Braudel, 1949). Braudel esaminò anche le questioni dell'opposizione possibilismo-determinismo, dei nodi geografici (*core areas*) e delle frontiere nazionali (Braudel, 1986). La scuola delle «Annales» ha sempre sottolineato l'importanza della comprensione della geografia, per poter acquisire una piena conoscenza del passato. (In O'Loughlin J. (2000), *Dizionario di geopolitica*, Asterios, Trieste, p. 15).

quanto nuova, non sarebbe piaciuta per nulla ai pari fondatori delle "Annales". [...] Dunque, quando insegniamo una storia senza problemi, fatti che scorrono, descrizioni che si leggono e poi si dicono in classe e se ne disegnano cartelloni, non facciamo formazione, perché lasciamo il nostro allievo lì dov'era prima. Non lo smuoviamo dal suo stato "a-problematico". Il sapere storico nasce, quale che sia il periodo che studiamo, quando l'allievo comincia a porsi delle domande" (Brusa, 2012: 19).

Screditata l'idea che le scansioni temporali potessero realmente descrivere il passato dei diversi popoli del mondo, la tradizione scolastica ha trovato strategie per allargare gli orizzonti sul mondo e, al contempo, mantenere il sistema tradizionale.

«Nel dopoguerra [...], la storiografia ha assunto una decisiva dimensione mondiale. Non si è più "prodotta" quasi unicamente nella fabbrica degli storici europei. Ad essa collaborano attivamente, e forse ormai in maggioranza, storici di altri continenti. E questa sorta di comunità mondiale di studiosi definisce un'agenda di problemi ed una loro rilevanza, che è molto diversa da quella che guidava le ricerche e segnalava i problemi da affrontare, solo mezzo secolo fa. La storia dell'ambiente, degli scontri e delle mescolanze di popolazioni e di culture, dell'immigrazione, del rapporto fra le diverse parti del globo (e quindi il colonialismo o la tratta degli africani), i fenomeni connessi alla globalizzazione: ecco alcuni temi che dominano il dibattito scientifico.

Da diversi decenni, l'Europa non è più il centro della storiografia mondiale. «Les Annales», la rivista francese, fondata da Marc Bloch e da Lucien Febvre, alla quale molti attribuiscono il giusto merito di aver cambiato l'immagine della storia (da storia solo politica e di battaglie a storia sociale, mentale e della gente comune), è stata l'ultima rivista europea ad assumere un ruolo di guida del mondo. Da allora, cioè dagli anni '80 del secolo scorso, altre riviste e altre storiografie, in particolare quella americana, si sono proposte come egemoni nel dibattito storiografico. Al tempo stesso, stati e economie che si impongono come co-protagonisti sulla scena mondiale (dalla Cina, all'India, all'Asia sudorientale, ai paesi del mondo arabo, alla Russia) si affermano, anche come grandi produttori di storia. Le loro università e i loro studiosi immettono nel dibattito internazionale i loro studi; propongono nuovi problemi e contribuiscono fortemente a orientare il dibattito.

Di fronte a questi poderosi cambiamenti, i raccontini storici con i quali la tradizione italiana è abituata a fare i conti, per progettare i suoi programmi, appaiono in tutta la loro esilità e fragilità» (Brusa, 2009: 9).

Dunque, dalle «Annales» in poi, la storiografia ha ampliato i suoi campi di indagine includendo altre discipline come la sociologia e la geografia, la storia orale e quella di genere, fino alla World History e oltre.

«Dopo le *Annales*, [...] la storia non sarà più la stessa; nell'arco di tre generazioni questa impresa ha conquistato aree immense, ha aperto il mestiere dello storico a sfere prima impensate del comportamento umano e a gruppi sociali ignorati dagli storici tradizionali, ha stabilito forti legami con altre discipline, ha utilizzato nuove fonti sviluppando i metodi adatti a interpretarle; ha creato la storia comparata, la psicologia storica, la geo-storia, la storia dalla lunga durata, la storia seriale, l'antropologia storica, ha rimesso in discussione le vecchie periodizzazioni.

Ciononostante, sembra a volte che, nei suoi sviluppi più recenti, essa abbia compiuto una parabola, col rischio di aver imboccato, soprattutto per quel concerne la storia della vita privata, una strada eccessivamente narrativa» (Covato, 2007: 17).

Malgrado siano stati ridefiniti i concetti di fatto storico, di fonte, di tempo e di spazio storico, anche la storia studiata a scuola mantiene il suo impianto narrativo, che si sviluppa attraverso un'unica serie lineare di passaggi, una finalità identitaria e una didattica di tipo trasmissivo.

Antonio Brusa, partendo dal contesto americano, ha messo a fuoco un problema che è possibile generalizzare alle altre nazioni: secondo alcune ricerche americane, dopo la seconda guerra mondiale con l'avvento della democrazia in Occidente e dell'implicita idea di 'fine della storia', si è determinato un allontanamento degli storici dalla cura dell'insegnamento nelle scuole, per lasciare il compito di adeguare la storia ai nuovi tempi a pedagogisti e psicologi. Se nell'anteguerra l'*American Historical Association* revisionava costantemente la storia insegnata per adeguarla ai cambiamenti storici, nel dopoguerra ne vennero modificati solo gli aspetti didattici senza che la linearità venisse sostituita da un'immagine più 'fedele' del passato.

L'autore si sofferma sui lavori della World History che ha cercato una soluzione a questo problema.

«In questo campo, i tentativi più noti sono centrati attorno alla proposta della World History, una corrente storiografica nata dalle

ricerche di Immanuel Wallerstein, un allievo americano di Fernand Braudel. Questa storiografia ha, infatti, animato una solida ricerca didattica e un programma di studi, peraltro fortemente osteggiati dal governo americano, che in questo campo è solidale con la destra estrema di Newt Gingrich, portavoce, verso metà degli anni novanta, del partito repubblicano, sostenitrice di un National Curriculum, centrato sulla storia statunitense. L'Europa, dal canto suo, non sembra molto interessata al problema della storia mondiale, concentrata com'è nel tentativo di rendere dignità di materia insegnabile a un soggetto storico di non eccessiva antichità e di recente costituzione: se stessa.

Fra i cambiamenti più importanti dei nostri tempi, si deve annoverare sicuramente la proliferazione di soggetti, che si sentono "autorizzati" a scrivere la storia del mondo. Da quelli di più ampio respiro (ad esempio la Banca mondiale, o un'agenzia Onu, o una multinazionale), a quelli di respiro intermedio, come l'Europa o gli Stati nazionali, a quelli via via più ristretti. La questione del rapporto tra questi soggetti è indubbiamente centrale, nella definizione dell'insegnamento della storia» (Brusa, 2000a: 30).

La molteplicità delle storiografie mondiali sulle quali far riferimento, la 'decostruzione' del racconto tradizionale e la mancanza di un 'racconto unitario del passato' in prospettiva interculturale rendono difficoltoso l'insegnamento della storia, un compito che si complica ulteriormente nella scuola primaria poiché il livello delle abilità cognitive e percettive degli alunni è ancora in fase di maturazione. Per scegliere i percorsi, i contenuti, le metodologie e gli obiettivi, per aggiornare i linguaggi, è necessario che gli insegnanti siano in possesso di una bussola che li orienti e che renda perseguibili le istanze della storia in prospettiva interculturale, cioè di una storia non etnocentrica al cui centro è situata l'Umanità e non l'Occidente, attenta al pluralismo delle culture in cui queste siano poste su un piano di parità e interpretate dai diversi punti di vista (dominati/dominatori), il cui nucleo centrale è rappresentato dagli scambi e dalle interazioni tra società diverse e non dal progresso lineare di una di queste (Silva, 2004). In tal senso la storia risulta

«un ambito privilegiato, in quanto può dotare gli individui di corretti ed efficaci strumenti cognitivi di indagine del presente e del passato, atti a generare conoscenze e comportamenti altrettanto corretti ed efficaci per la dimensione della cittadinanza. L'analisi storica permette di conoscere altre realtà, altri sistemi di vita e di pensiero, prossimi o distanti nel tempo e/o nello spazio; consente di porli in relazione tra loro e con il mondo dell'osservatore, ponendo in evidenza i punti di contatto e di intersezione, come le differenze e

i conflitti; sollecita la relativizzazione di sé, della prospettiva culturale di appartenenza in chi vuole percorrere l'itinerario conoscitivo. Offre in sostanza una ricca gamma di potenzialità per l'educazione interculturale» (Perillo, 2010: 9).

## *2.2 Le proposte dell'Associazione CLIO '92 per una revisione del curricolo di storia*

Dal 1985 ad oggi, per la scuola primaria sono stati emanati ben quattro programmi di studio, ma l'insegnamento delle diverse discipline continua ad essere il frutto di scelte professionali autonome, una sorta di 'fai da te' dipendente anche dalle diverse realtà scolastiche (Valleri, 2014), che, come già rilevato, sono orientate verso una prospettiva interculturale per l'insegnamento della storia in modo episodico e frammentato.

Sono state avanzate diverse proposte epistemologiche e metodologiche che potrebbero gettare le basi per la costruzione di un nuovo curricolo scolastico in prospettiva interculturale.

Appare interessante partire da alcuni interrogativi, uno di questi proviene da Ivo Mattozzi: «è possibile fondare sull'epistemologia e sulla metodologia storica, sulla psicologia cognitiva, sulla ricerca didattica i lineamenti di un sapere storico che possa essere adatto e adeguato per tutti i bambini di ogni parte del mondo con le sole varianti necessarie alle esigenze di conoscenza più intensa per il passato nazionale e della civiltà che lo ha generato?» (Mattozzi, 2007a: 454). Altri sono stati formulati da Antonio Brusa: «possono 50 milioni di individui considerarsi rappresentativi di 6 miliardi?» (Brusa, 2000a: 28); «come evitare che il senso generale della formazione storica continui a essere marcato da una visione storica, in definitiva etnocentrica? E, inoltre, dal momento che il tempo a disposizione è l'unico giudice assoluto di una programmazione, che cosa un insegnante può, o deve, eliminare dal suo programma, per far posto alle nuove unità di lavoro interculturale?» (Brusa, 2000c: 10).

Entro tali interrogativi è possibile evidenziare alcune questioni di fondo relative ai contenuti da insegnare, agli scopi da perseguire, a quale tipo di storia insegnare e a come ripartirla negli anni, che vanno a costituire il corpo delle proposte avanzate per la costruzione di un nuovo curricolo di storia interculturale.

Un importante filone di ricerca teorica ed applicata sui problemi dell'insegnamento e dell'apprendimento della storia proviene dall'Associazione CLIO '92<sup>11</sup>, al cui interno, nel 2005, si è costituito un gruppo «che ha definito come

<sup>11</sup> L'associazione CLIO '92 è stata costituita da un gruppo di insegnanti di storia nel 1998

proprio tema la storia in dimensione interculturale e ha avviato la revisione della disciplina e della didattica correlata secondo l'ottica del rapporto dialettico tra istanze e identità culturali» (Perillo, 2010: 7).

Nel 1999, L'Assemblea Nazionale dell'Associazione ha presentato il documento *Tesi sulla didattica della storia*<sup>12</sup> (idee teoriche, finalità, modi di ricerca e di intervento) come manifesto dei principi a cui i membri dell'Associazione hanno inteso ispirare le attività all'interno dei gruppi di ricerca.

Di seguito saranno riportate le proposte di alcuni didatti della storia appartenenti a tale filone di ricerca: Ivo Mattozzi, Maurizio Gusso, Antonio Brusa ed Ernesto Perillo.

Allo scopo di consentire una piena attuazione delle istanze contenute nello schema di Regolamento, recante norme in materia di curricoli della scuola di base, del ministro Tullio De Mauro (28 febbraio 2001)<sup>13</sup>, Ivo Mattozzi, insieme al gruppo di ricerca, all'indomani della pubblicazione del documento, ha definito «il *curricolo delle operazioni cognitive* come mediazione possibile tra il sapere storico esperto ed il sapere storico scolastico» (Bellafronte, 2000: 9).

Per evidenziare la distanza tra le caratteristiche dei due saperi, «spesso rimossa anche dalla coscienza degli insegnanti più accorti» (Bellafronte, 2000: 10), attraverso una tabella comparativa, la proposta rende evidente che la «versione trasposta della storia, limitata alla presentazione dei fatti e dell'ordine del loro accadere sottace o, peggio, occulta tutto ciò che l'attività storiografica aggiunge all'accertamento dei fatti e delle loro concatenazioni, come significati, problematizzazioni, spiegazioni e valutazioni» (Bellafronte, 2000: 13).

Mattozzi ha evidenziato alcuni presupposti che costituiscono i limiti della 'storia generale o universale': il modello standard dell'insegnamento della storia presenta una presupposizione di gradualità poiché la narrazione

---

con lo scopo di approfondire e dare impulso alla ricerca teorica ed applicata sui problemi dell'insegnamento e dell'apprendimento della storia. Per maggiori approfondimenti, <<http://www.clio92.it>> (ultimo accesso 27.06.2016).

<sup>12</sup> Il documento è consultabile all'indirizzo web <[http://www.clio92.it/public/documenti/le\\_tesi/Tesididstoria.pdf](http://www.clio92.it/public/documenti/le_tesi/Tesididstoria.pdf)> (ultimo accesso 28.07.2015).

<sup>13</sup> Il Regolamento è stato preceduto dalla Legge Quadro in materia di Riordino dei Cicli dell'Istruzione n. 30/2000, nota come Riforma Berlinguer. Dopo le elezioni politiche del maggio 2001, con il governo Berlusconi, il Regolamento, già inviato alla Corte dei conti per la registrazione, è stato ritirato in data 05.07.2001. Prevedeva la riduzione dei cicli scolastici da tre a due con l'attuazione della scuola di base (elementari e medie) di sette anni. Veniva istituito il curricolo verticale che aboliva la ripetizione dei programmi nei successivi cicli scolastici. Tale abolizione è stata confermata dalle *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzato* del 2004.

dalle origini dell'uomo ai giorni nostri non corrisponde a una narrazione che va dal semplice al complesso; la ripetizione del programma da un ordine scolastico all'altro ha un effetto demotivante sugli studenti; il passaggio dalla ricostruzione della storia personale e/o familiare del bambino (in prima e seconda classe) alla preistoria e alla presentazione delle civiltà antiche (dalla classe terza) è troppo brusco e, inoltre, esiste una forte incongruenza tra le conoscenze numeriche di un bambino all'inizio della classe terza e i riferimenti numerici a milioni o a miliardi di anni implicati nella genesi della Terra e nella preistoria; le risposte già confezionate presenti nei testi scolastici conducono a ignorare il valore provvisorio e congetturale dei risultati, proprio dei saperi scientifici; la storia delle società extraeuropee viene presentata solo quando vengono in contatto con la nostra; la presentazione dei contenuti secondo una sequenza cronologico-lineare rinvia ad una concezione cumulativa del sapere e a una lettura diacronica dei fatti storici che trascura quella sincronica; l'insegnamento rassicurante della 'storiella' esclude la possibilità di sperimentare attività che conducano gli alunni a compiere quelle specifiche operazioni cognitive atte a costruire conoscenza storica; la valutazione dell'apprendimento attraverso l'interrogazione-racconto o lo svolgimento di test permette solo di verificare le competenze linguistiche e mnemoniche senza apportare miglioramenti sulla costruzione logica del pensiero connotando l'insegnamento della storia come nozionistico, trasmissivo e unidirezionale.

Da queste considerazioni, Mattozzi ha sostenuto la necessità sia di «una nuova visione della storia-materia che da disciplina al singolare si deve ora declinare al plurale» (Università di Bologna *et al.*, 1997: 3), sia di una prospettiva che implichi «la capacità di confrontare fenomeni in ambiti spaziali più o meno estesi e differenti (su scala locale, regionale, continentale o planetaria), trasmigrando dalle storie locali a quelle generali, per scoprire rinvii e rimandi, per cogliere nessi e relazioni. [...] [Esiste] uno stretto legame tra insegnamento di una disciplina e statuto scientifico della stessa, [e ciò] equivale a riconoscere a qualsivoglia conoscenza il carattere di 'mediazione', di 'prodotto', di 'ricostruzione intellettuale' della realtà e, conseguenzialmente, in sede di trasmissione-acquisizione scolastica, obbliga a focalizzare l'attenzione sugli aspetti metacognitivi» (Bellafronte, 2000: 17, 20).

Secondo Mattozzi, l'utilizzo dei procedimenti investigativi ed interpretativi degli storici da parte degli alunni consentirà loro di sviluppare capacità di pensiero da cui potrebbero derivare i presupposti per un'educazione sociale e civica ed il passo preliminare da compiere è quello di riportare la storia scolastica all'interno del sapere storiografico. In altri termini, al sapere scolastico deve essere riconosciuto lo stesso statuto epistemologico del sapere

storiografico (definizione del problema, formulazione delle ipotesi, scelta degli strumenti e verifica). Ciò è possibile attraverso una mediazione didattica che faccia compiere agli alunni operazioni cognitive analoghe a quelle impiegate dallo storico nella costruzione delle conoscenze, fornendo loro gli strumenti necessari per decodificare i testi storiografici.

Mattozzi ha assegnato al testo una sua centralità:

«se da un lato rappresenta la fase terminale del lavoro ricostruttivo dello storico, dall'altro segna quella iniziale, unico accesso alla conoscenza codificata, da parte del lettore-fruitor inesperto. [...] Ci sembra di capire che lo specifico formativo della storia, rispetto alle altre discipline, consista nell'attrezzare i giovani, futuri cittadini, di quelle competenze cognitive necessarie per meglio fondarne i giudizi, le valutazioni, le decisioni ed i comportamenti. Dotando gli studenti dei procedimenti investigativi ed interpretativi degli storici, essi saranno in grado di orientarsi meglio nel mondo, di valutare e di confrontare soluzioni, di sottoporre ad esame logico la costruzione dei discorsi ascoltati e di dominare la strutturazione di quelli propri. [...] Ci sembra che persino le proposte ludiche più accattivanti [...] (dai giochi di ruolo e di simulazione, all'uso di materiali didattici strutturati per l'insegnamento della storia, sotto forma di giochi da tavolo), se utilizzate al di fuori di un quadro didattico d'insieme che preveda l'attivazione continua e ricorsiva degli operatori storiografici, rischiano di perdere la loro valenza formativa. Ciò a cui Mattozzi costantemente ci richiama è, infatti, la costruzione di una mediazione didattica che conduca gli alunni a compiere le operazioni cognitive specifiche della storiografia. Possiamo dunque concludere che una mediazione didattica di qualità non possa prescindere dall'articolazione di un curriculum delle operazioni cognitive, cioè dalla predisposizione di specifiche sequenze di operazioni allo scopo sia di ricostruire il passato, che di comprendere le ricostruzioni già elaborate da altri e cristallizzate nei testi storici. Quest'impostazione curricolare, inoltre, non intende rappresentare un'alternativa all'uso del testo; al contrario, un punto forte del modello Mattozzi ci sembra consistere proprio nell'attenzione rivolta al testo, sia come prodotto da costruire a conclusione di ogni piccolo segmento dell'indagine dei bambini per socializzarne gli esiti, che come strumento da fruire, confezionato da altri per comunicare le loro interpretazioni sul passato, che bisogna imparare a smontare nelle sue parti, per coglierne le informazioni nell'impianto discorsivo» (Bellafrente, 2000: 21, 22, 24).

La costruzione di un pensiero di tipo storico deve tendere alla formazione di capacità operatorie e, quindi, prevedere l'organizzazione di unità

di insegnamento-apprendimento che ne implicino l'impiego. Le unità didattiche devono essere costituite dalla tematizzazione, per ricostruire in modo retrospettivo un tema che sia chiaramente definito e ben circoscritto; dalla trasformazione delle tracce in fonti, per produrre le informazioni attraverso le fonti; dalla temporalizzazione, per ordinare temporalmente le informazioni raccolte rendendole così intelligibili ed interpretabili tramite l'utilizzo di strisce temporali complete di informazioni tematizzate che permettono di rendere visibili anche i mutamenti e le permanenze.

Mutamenti e permanenze sono categorie storiche che consentono l'acquisizione della capacità di concettualizzare i fatti più influenti come 'eventi', mentre la formazione delle abilità operative sarà favorita dalla costruzione di grafici temporali, tabelle e schemi.

Il conseguimento della capacità di comprendere il carattere convenzionale delle periodizzazioni storiografiche dovrà avvenire attraverso una negoziazione nel gruppo: la registrazione di fenomeni nuovi o la rettifica di quelli già registrati sui grafici temporali porterà alla problematizzazione, alle spiegazioni possibili, alla verifica e a nuove ricostruzioni. Le «ipotesi aprono l'indagine su altre questioni [...], i bambini saranno stimolati a tornare sulle fonti per avvalersi di informazioni precedentemente ritenute di scarso interesse o trascurate, allo scopo di ricavarne di nuove. La ricerca di spiegazioni, sempre provvisorie e in divenire, non di rado innesca un circolo virtuoso, che apre la strada a nuovi processi investigativi» (Bellafronte, 2000: 28).

Per fondare i lineamenti di un sapere storico adeguato a tutti i bambini di ogni parte del mondo è necessario porsi «all'intersezione tra i modelli della storia esperta e la psicologia cognitiva dei bambini. Da questa posizione possiamo privilegiare, tra i modelli esperti, la storia descrittiva di stati di cose e assegnarle come contenuto la conoscenza di come vivevano i popoli» (Mattozzi, 2007a: 456).

Secondo Mattozzi, una delle qualità del curriculum di storia è l'«interculturale» che egli connette all'insegnamento dei 'quadri di civiltà' poiché la didattica deve orientarsi verso la formazione dei concetti interpretativi: la descrizione di una molteplicità di 'quadri di civiltà' «scelti in modo da rappresentare tutti gli spazi continentali e i periodi principali della storia umana potrebbe costituire il sapere di base su cui edificare un altro sapere strutturato con maggiore complessità» (Mattozzi, 2007a: 456). La didattica di 'quadri di civiltà' si profila come lo strumento principale per la formazione storica, essa si traduce nelle diverse rappresentazioni descrittive e iconiche (testi e poster) di tratti caratterizzanti la vita collettiva di gruppi umani (piccoli gruppi, popolazioni grandi, imperi e stati multietnici, popolazioni

distribuite in più stati), raggruppati secondo indicatori tematici in micro-descrizioni. I 'quadri di civiltà' dovranno essere costruiti attraverso diversi strumenti: enciclopedie, libri di testo storico-didattici, fonti museali e territoriali, fonti iconiche, testi storici divulgativi, software multimediali (CD-ROM, Internet); ogni 'quadro di civiltà' può essere sintetizzato in un poster propedeutico alla costruzione del sistema delle conoscenze mediante la mappa spazio temporale (Mattozzi, 2007b).

Mattozzi ritiene che il risultato di un'educazione interculturale debba essere «un mondo in cui i bambini apprendono dell'esistenza di civiltà, si rendono conto che il mondo storico è un mondo popolato da civiltà» (Todeschini, 2009: 26).

Tra i materiali preparatori del seminario di formazione *Storia ed educazione al patrimonio e alla cittadinanza interculturale. Esperienze, riflessioni e proposte di IRIS*<sup>14</sup>, la relazione di Maurizio Gusso, *Dimensione palanetaria della storia ed educazione interculturale*, offre un significativo contributo alla ricerca sui problemi dell'insegnamento e dell'apprendimento della storia in chiave interculturale in cui si affida un ruolo importante all'interdisciplinarietà.

Gusso ha affrontato la questione del rapporto tra educazione e insegnamento disciplinare in una doppia prospettiva: da un lato entro la disciplina «possiamo trovare conoscenze, concetti, strumenti, tecniche, procedure, metodi, modelli, teorie di riferimento, paradigmi e valenze formative disciplinari, che costituiscono altrettante risorse per l'educazione interculturale»<sup>15</sup> (Gusso, 2004), dall'altro l'educazione interculturale può «rappresentare un filone ricorrente di temi/problemi, finalità e strategie didattiche, in base a cui cucire parti del piano di lavoro, per evitare che sia una sommatoria di tante unità non modulari e per costruire un insieme di relazioni che colleghi almeno ogni unità ad un'altra. Da questo punto di vista, l'educazione interculturale può essere usata come uno dei criteri espliciti di selezione, raggruppamento, angolazione diversa dei contenuti»<sup>16</sup> (Gusso, 2004).

Lo studioso ha indicato una serie di passaggi necessari per una rilettura della storia sulla base dell'educazione interculturale, riferendosi alla necessità di una diversa concezione del tempo storico, dello spazio, delle forze

---

<sup>14</sup> Il seminario, promosso da IRIS in collaborazione con l'Archivio Bergamasco Centro studi e ricerche, l'Azienda di Servizi alla Persona Golgi Redaelli, Clio '92, LANDIS, Rete lombarda ELLIS, si è svolto a Milano presso l'Auditorium della Civica Scuola Media A. Manzoni, in data 8 marzo 2012.

<sup>15</sup> Cfr. <[http://www.storieinrete.org/storie\\_wp/wp-content/uploads/2010/09/gusso\\_presa\\_2004\\_20151.pdf](http://www.storieinrete.org/storie_wp/wp-content/uploads/2010/09/gusso_presa_2004_20151.pdf)> (ultimo accesso 31.07.2015).

<sup>16</sup> *Ivi*.

geostorico-sociali, dei rapporti tra forze e fatti/processi geostorico-sociali. La direzione da percorrere è quella che va verso una concezione pluralistica delle forze geostorico-sociali, verso una visione di un tempo storico multilineare e pluriprospectivo, secondo le scale planetaria, continentale, nazionale, regionale, locale e di uno spazio multidimensionale, planetario ed ecologico, globale/olistico e dinamico.

In merito alle varie scale spaziali, temporali e sociali della storia, Gusso ha suggerito che queste vengano considerate secondo una concezione 'glocale', nel senso che così come il locale è nel globale/mondiale, anche il globale/mondiale è nel locale:

«[...] l'approccio 'maxi' / planetario non è né un semplice contenitore più esterno (come in un gioco di scatole cinesi o in una matrioska), né il gradino più alto di una scala gerarchica, rispetto all'approccio 'macro' / regionale sovranazionale o a quello 'meso' / nazionale, o a quello 'micro' / regionale subnazionale, o a quello 'mini' / locale, perché lo spazio locale è attraversato da flussi interregionali, nazionali e mondiali»<sup>17</sup> (Gusso, 2004).

Inoltre, l'autore ha evidenziato la necessità di una revisione dei concetti di 'progresso', 'evoluzione' e 'sviluppo', di una storia attenta sia al carattere intersoggettivo dei rapporti tra forze e fatti/processi geostorico-sociali, sia alle differenze di genere. Secondo l'autore, ciò non significa dover prescindere dai grandi modelli interpretativi di tipo sintetico della storia, ma avvalersene attraverso un approccio sia 'relativistico relativo'<sup>18</sup>, in modo critico e consapevolmente convenzionale, sia comparativo definendo con chiarezza il terreno, la griglia e i criteri di comparazione e facendo attenzione a non utilizzare criteri etnocentrici che di per sé non sono paragonabili.

<sup>17</sup> *Ivi.*

<sup>18</sup> Secondo Gusso, «la ricerca di un'universalità assoluta sfocia facilmente nell'universalizzazione e ipostatizzazione riduzionistica ed etnocentrica delle categorie e dei valori della cultura di appartenenza; dall'altra, la rinuncia aprioristica all'individuazione di categorie e valori comuni rischia di portare a una sorta di relativismo culturale assoluto; fra questi due estremi, sembra più saggio attenersi a una forma di 'relativismo relativo'. Lo sforzo di individuare ciò che è – relativamente parlando – più universale, o meglio ciò che è più trasferibile o generalizzabile, può aver successo se è accompagnato dal senso del limite. La prudenza non è mai troppa e quindi, anche in presenza di seri tentativi di individuazione di principi e/o valori comuni, come nel caso della Costituzione italiana repubblicana o della Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo dell'Onu, sarebbe meglio parlare di principii e/o valori 'in odore di universalità', con una cautela analoga a quella dei papi, che, prima di proclamare, al termine di un processo di canonizzazione spesso lungo, 'sante' alcune persone, si limitavano a considerarle 'in odore di santità'» (cfr. *supra*, n. 15).

In linea con Mattozzi, egli ha ritenuto che il modello «per ‘quadri di società’ o ‘quadri di civiltà’ abbia il vantaggio [...] di avere un elevato livello di eclettismo ben temperato e un alto grado di trasferibilità e di riduzione non semplicistica della complessità e di non coincidere con un’ideologia rigida»<sup>19</sup> (Gusso, 2004). Per esempio, i tre modelli di società (dei cacciatori-raccoglitori, degli agricoltori-allevatori e industriale) proposti da Brusa, possono essere criticati per la loro periodizzazione prevalentemente socio-economica, ma senz’altro offrono una visione non etnocentrica come quella tradizionale.

Nel concordare con Mattozzi circa l’inopportunità della ripetizione del programma da un ordine scolastico all’altro, Gusso ha proposto alcune riflessioni su tre dimensioni del curricolo nella progettazione curricolare di storia:

- «- una dimensione ‘orizzontale’: quella del passaggio graduale da un approccio predisciplinare a uno disciplinare aperto e a vari ‘tipi’ e ‘livelli’ di interdisciplinarietà;
- una ‘verticale’, relativa alla continuità/discontinuità fra i vari gradi di scuola;
- una ‘profonda’: quella metodologica di una progettazione curricolare innovativa» (Gusso, 2003: 5).

La dimensione ‘orizzontale’ del curricolo assegna alla scuola primaria il compito di operare un primo passaggio dall’approccio predisciplinare-sincretico della scuola dell’infanzia a una prima fondazione dei linguaggi disciplinari e dell’ambito geo-storico-sociale: «le esperienze e le categorie spaziali, temporali e sociali, predisciplinari, sincretiche e trasversali, iniziano a invernarsi in categorie spaziali, temporali e sociali specificamente disciplinari e quindi geografiche, storiche, demografiche, economiche, sociologiche, giuridiche, politiche, antropologiche, psicologiche [...]. In modo non meccanico-lineare, ma ‘a spirale’, la scuola secondaria di primo grado può rafforzare questo percorso predisciplinare – disciplinare aperto – interdisciplinare utilizzando le risorse delle materie geografia, storia ed educazione civica per fondare una ‘area geo-storico-sociale’» (Gusso, 2003: 5-6).

In merito alla dimensione ‘verticale’ del curricolo, Gusso distingue tra elementi negativi ed elementi positivi di continuità e di discontinuità: negativi, se si traducono in ciclicità ripetitiva di contenuti, obiettivi e strategie didattiche e in separatezza o gerarchia fra i gradi di scuola; positivi, se realizzano unitarietà, gradualità e specificità, quest’ultima intesa come adattamento ‘a spirale’ delle ipotesi curricolari ai diversi tipi di destinatari

---

<sup>19</sup> *Ivi.*

e di contesti educativi e scolastici.

«Per esempio: le scuole materne presuppongono un approccio pre-disciplinare ma in grado di costruire i prerequisiti socio-spaziotemporali della formazione geostorico-sociale successiva, che nel primo ciclo delle elementari può avvenire attraverso un approccio propedeutico alle discipline geostorico-sociali e a prime forme di interdisciplinarietà, attraverso il percorso dallo spazio vissuto, dal tempo vissuto e dalla socialità vissuta ai quadri di ambiente e a un primo approccio tipologico “a maglie larghe” ai quadri di civiltà (cfr. Bezzi, 1988; Calvani, 1986); mentre la scuola media (con l’aggiunta auspicabile del nuovo biennio, nella prospettiva dell’elevamento dell’obbligo scolastico a sedici anni) potrebbe essere dedicata a un approccio sistemico, ma a maglie più fitte, ai quadri di ambiente e civiltà, con un taglio comparativo, sia sincronico, sia diacronico, e il triennio finale potrebbe essere dedicato a sviluppare al massimo la dimensione di ricerca didattica e laboratorio, con una maggior porzione di tempo dedicata ad attività opzionali e alle curvature “di indirizzo” delle materie geostorico-sociali. L’unitarietà e la gradualità sono assicurate soprattutto dal metodo di una progettazione curricolare flessibile e ‘ad albero’, che costituisce la terza dimensione del curricolo, quella della profondità. [...] La dimensione ‘profonda’, ossia metodologica, consiste in una progettazione curricolare flessibile, per temi e problemi, tipologie e casi e filoni ricorrenti di finalità, temi e strategie didattiche fra loro coerenti e riconducibili alle educazioni civica, all’ambiente, allo sviluppo, alla pace, all’interculturalità ecc. [...], per ‘moduli’ [...] o unità didattiche ‘strategiche’ e generalizzabili [...] e in un approccio ‘integrale’, ossia integrante obiettivi cognitivi (conoscenze e abilità graduate dal semplice al complesso) e socioaffettivo-relazionali (atteggiamenti e comportamenti), intersoggettivo, attento alle identità/differenze personali, di età, generazione, genere e ruolo [...]»<sup>20</sup> (Gusso, 2002).

Rilevata la necessità della didattica della storia di integrare la ‘parte generale’ con il ‘corso monografico’ e vista anche l’esiguità del tempo a disposizione per affrontare una sovrabbondanza di contenuti, Gusso ha proposto la costruzione di quadri generali attraverso concrete esemplificazioni, di approfondimento ‘monografico’. Ciò è reso possibile seguendo un approccio per tipologie e casi, tramite l’uso di strumenti di semplificazione, cioè raggruppando i fatti/processi/fenomeni geostorico-sociali; per temi, attraverso cinque grandi tipi di operazioni (delimitare l’oggetto di insegnamento/studio/ricerca, contestualizzarlo nella società, contestualizzarlo nello spazio,

<sup>20</sup> Cfr. <[http://www.istoreto.it/didattica/gusso\\_curricolo.pdf/](http://www.istoreto.it/didattica/gusso_curricolo.pdf/)> (ultimo accesso 31.07.2015).

contestualizzarlo nel tempo, delimitarne le variabili e gli aspetti privilegiati); per filoni ricorrenti di finalità e temi, per evitare di ridurre il piano di lavoro a una somma di unità di lavoro monografiche e slegate fra loro o collegate da un unico filo conduttore.

Nella programmazione curricolare è essenziale che ci sia coerenza tra temi, problemi, concetti, procedure, contenuti, obiettivi e strategie didattiche e che

«la finalità dello studio della storia sia quella di arrivare a possedere una cultura storica, intendendo con questa non solo conoscere problemi e avvenimenti del passato, ma anche:

- a) avere consapevolezza di come le conoscenze storiche siano prodotte;
- b) disporre di quadri cronologici e mappe spazio-temporali che rappresentino il divenire dell'umanità e all'interno dei quali poter inserire eventuali nuove conoscenze;
- c) cogliere i modelli di spiegazione che vengono proposti in relazione ai diversi processi storici;
- d) mettere in prospettiva la propria storia personale e la realtà del presente;
- e) usare le conoscenze acquisite per argomentare i propri punti di vista»<sup>21</sup> (Medi, 2009).

Nell'evidenziare la complessità dell'intera vicenda umana, Antonio Brusa ha utilizzato un'interessante metafora per spiegare i criteri della costruzione della programmazione dalla scuola d'infanzia alla scuola secondaria di primo grado inerenti alla sua proposta: la storia dell'uomo può essere immaginata come una sorta di atlante al cui interno sono rappresentati i planisferi, cioè dei 'macrocontenuti' in cui si trova la storia dell'umanità, quindi i problemi storico/sociali di massima ampiezza geospaziale. Sfogliando le pagine troveremmo le carte del Mediterraneo e le mappe cittadine o locali. È un atlante che non va dal passato al presente, come avviene in un libro, ma che va sfogliato secondo l'interesse poiché le diverse tappe della storia si trovano all'interno della storia dell'umanità.

La metafora dell'Atlante ci illustra che nella scuola di base è possibile studiare anche le vicende umane più lontane individuando «i panorami comuni alla maggior parte degli abitanti del pianeta terra. [...] Si tratterebbe di un fondamento non soltanto conoscitivo, ma una piattaforma utile anche dal punto di vista interculturale, perché individuerebbe fenomeni, fatti, problemi, immagini con i quali gli uomini e le donne del

---

<sup>21</sup> Cfr. <[http://www.storiairreer.it/sites/default/files/Punti\\_Riferimento/2009%2006%20medi.pdf](http://www.storiairreer.it/sites/default/files/Punti_Riferimento/2009%2006%20medi.pdf)> (ultimo accesso 07.08.2015).

pianeta debbono fare i conti» (Brusa, 2009: 10).

Si tratta di un principio abituale nella geografia che diventa una chiave per attraversare tutta la storia: la 'transcalarità'.

Brusa ha proposto di raffigurare/contenere la storia dell'umanità in poche tappe, a scala mondiale che potrebbero essere costituite dal processo di umanizzazione, dalla neolitizzazione, dalla rivoluzione industriale e dalla globalizzazione (Brusa, 2009: 10).

Come si nota, l'adozione anche in storia del concetto geografico di 'scala' è coerente con la necessità sostenuta da Mattozzi e da Gusso di un orientamento didattico che proceda verso la descrizione di 'quadri di civiltà' e la si ritrova nei sopracitati tre modelli di società (dei cacciatori-raccoglitori, degli agricoltori-allevatori e industriale) proposti dallo stesso Brusa.

Dunque, in una storia transcalare, il tempo non è la somma dei vari periodi che dal passato arrivano al presente, ma è un prodotto delle 'mappe storico-geografiche'.

Attraverso l'individuazione di problemi di scala planetaria, continentale, regionale, nazionale e locale, la questione dell'intercultura può uscire dal generico.

«Nei macro-schemi, [...] l'intercultura diventerebbe un tavolo di "convergenze e di confronti"; in quelli "micro", invece, l'intercultura metterebbe in risalto la necessità della tolleranza reciproca e dell'accettazione vicendevole dei propri difetti, ai quali, per ragioni che appartengono esse stesse alla storia (e che noi comprendiamo) si farebbe molto male a rinunciare.

Dunque, il pregio di una visione di questo genere ci porterebbe a costruire finalmente una politica dell'intercultura storica (su cosa tenere duro, su cosa credere), che la liberi dal rischio dell'integralismo, che proprio nel caso dell'intercultura risulterebbe mortale» (Brusa, 2000a: 30-31).

Brusa ha ipotizzato un curriculum di storia in cui nei primi cinque anni (due della scuola dell'infanzia e tre della primaria) gli alunni imparino «a 'leggere il grande atlante storico'. [...] [Imparino] che la storia è fatta da uomini e da donne, da adulti, vecchi e giovani. Che i gruppi umani, per sopravvivere devono fare i conti con l'ambiente. Che attraverso il lavoro ottengono le risorse necessarie; che queste si ripartiscono fra gli uomini e che per dividerle in modo soddisfacente, occorre elaborare delle regole. Che queste regole, a loro volta, e i gruppi umani che le adottano, sono diverse e di tanti tipi» (Brusa, 2009: 11). A tal fine, l'insegnante potrà proporre «il vicino, il lontano, il presente, il passato; il grande (una società

osservata nel suo funzionamento) e il piccolo (un personaggio raccontato con vivezza nei suoi dettagli)» (Brusa, 2009: 11). Il sapere acquisito sarà organizzato in cronogrammi su cui costruire le grandi mappe della storia umana e, non su cui scandire la storia studiata giorno dopo giorno.

L'autore ha indicato il livello mondiale quale scala basilare da scegliere nell'attuale società e ha suggerito di lasciar decidere ai singoli o alle comunità formatrici quali problemi esemplari e significativi affrontare nelle altre dimensioni tenendo presente che l'insegnamento della storia in prospettiva interculturale deve saper rispondere alle esigenze formative di ciascun alunno.

«L'alunno cinese o albanese è latore [...] di una sua precisa immagine di interculturalità. Egli si aspetta che il programma di storia che svolgerà parlerà sì degli italiani, ma accanto porrà elementi di storia identitaria del suo paese di origine. Se questo non succede può essere facile che insoddisfazione e protesta lo conducano, a casa, a correggere questo errore di insegnamento studiando «la sua – e a questo punto unica e vera – storia». A fronte della nostra proposta che non parla «cinese», «albanese», «italiano», ma che racconta problemi comuni e mette a confronto situazioni e soluzioni diverse, è presumibile che il disorientamento ci sarà comunque, ma non riguarderà solo l'altro; coinvolgerà tutti. [...]

Per estremizzare possiamo immaginare due modalità di costruzione di una storia interculturale:

- una facile, nella quale eroi e bellezze dei passati locali si fondono: un tempo si combattevano, oggi fraternizzano;
- una difficile, nella quale gli uomini e le donne affrontano gli stessi problemi.

Una strada facile, la prima, perché non muta nulla nei propri comportamenti e nelle proprie abitudini; difficile, la seconda, perché obbliga tutti, dentro e fuori l'Occidente, a rinnovare il proprio punto di vista. La prima non produce alcuno scarto cognitivo e alcun conflitto con gli stereotipi acquisiti; la seconda, invece, nasce proprio da questo conflitto ed il suo problema è saperlo governare» (Brusa, 2000d: 5-6).

Il presupposto fondamentale del lavoro di ricerca di Ernesto Perillo è costituito dal passaggio da una concezione della storia declinata al singolare, come racconto lineare del passato, a disciplina declinata al plurale, come sua parte costitutiva. Per insegnare la storia europea attraverso una visione plurale in prospettiva interculturale, egli ha utilizzato la strategia proposta da Robert Stradling.

In particolare, Perillo ha apportato alcune modifiche e integrazioni al

testo di Stradling *Learning and teaching about the history of Europe in the 20th century* del 2001, facendo propria la constatazione che, a causa del legame della storia con la creazione dell'identità nazionale, sia la ricerca storiografica, sia la storia insegnata, hanno poco considerato che la maggior parte degli Stati europei sono caratterizzati da diversità etnica, linguistica, culturale e religiosa le cui radici sono legate agli accadimenti storici.

Da ciò deriva l'idea che la narrazione della nazione converga con la storia della comunità linguistica e culturale dominante, escludendo quella delle donne e delle minoranze che hanno concorso alla formazione della cultura nazionale e allo sviluppo della nazione.

Pertanto, Perillo ha sostenuto la necessità di considerare i diversi punti di vista attraverso la conoscenza delle diverse ricostruzioni di uno stesso avvenimento. Gli obiettivi d'apprendimento dovranno includere la comprensione di alcuni concetti fondamentali:

- non esiste una versione univoca e corretta di un racconto storico poiché questo può essere descritto e spiegato diversamente e qualsiasi punto di vista può essere valido;
- una stessa fonte può essere soggetta a diverse interpretazioni da parte degli storici;
- esiste un carattere provvisorio di ogni ricostruzione o interpretazione;
- ogni nazione, gruppo etnico, gruppo di interesse, adotta differenti prospettive;
- le identità degli individui sono processuali e multidimensionali.

L'autore ha fornito anche importanti indicazioni operative sul concetto di visione al plurale della storia che oltre a dare all'alunno la possibilità di guardare al mondo attraverso differenti punti di vista secondo un approccio decostruttivo, lo porta all'acquisizione del saper fare analitico, delle molteplici strategie cognitive e della capacità di empatia storica al fine di saper dominare le diverse rappresentazioni e comprendere le motivazioni dei fatti storici.

La visione al plurale non coinvolge solo la sfera cognitiva, ma anche quella affettiva e, in tal senso, è necessario porre attenzione alla possibilità che la presenza di nuovi dati non determini un rafforzamento di stereotipi e pregiudizi. Ciò può accadere se gli alunni non saranno guidati a riconsiderare in modo critico le basi su cui si fondano le loro valutazioni come, per esempio, le informazioni fornite dai media, ma anche quelle contenute nei manuali che di regola presentano una storia in un'ottica prevalentemente nazionale.

L'adozione di una scala mondiale e la capacità di operare con le diverse scale è anche per Perillo il parametro su cui costruire un approccio comparativo all'interno della progettazione didattica: le relazioni tra società, i problemi comuni, il rapporto dell'uomo con l'ambiente, le forme di

distribuzione della ricchezza e dell'accesso ai mezzi di produzione, così come della tecnologia, le varie forme di organizzazione sociale, culturale e religiosa, sono al centro della proposta (Perillo, 2010: 17-25).

Nel documento *Tesi sul curricolo della scuola elementare*, in allegato al manifesto *Tesi sulla didattica della storia*, dell'Associazione Clio '92, egli ha posto la costruzione del curricolo verticale e continuativo, dalla scuola dell'infanzia alla conclusione degli studi secondari, come questione decisiva.

In particolare, nel documento si legge che il curricolo della scuola dell'infanzia deve «favorire l'emergenza di embrionali strutture temporali e schemi cognitivi sul passato» (Clio '92, 1999: 25) e quello della scuola primaria deve porsi come obiettivo la costruzione di strumenti cognitivi, di capacità operative di base e di motivazioni alla conoscenza del passato e allo studio della storia. Inoltre, vi si ribadisce l'importanza di un curricolo flessibile, adeguato alle acquisizioni e alle capacità cognitive degli alunni.

«All'interno del ciclo elementare non è possibile individuare una soglia di raggiungimento degli obiettivi inerenti all'educazione alla storia. Gli obiettivi devono essere ridefiniti via via in ogni fase del processo curricolare in modo che i diversi contesti di applicazione dell'operatività didattica assicurino una crescita a spirale di concettualizzazioni e di competenze dei bambini» (Clio '92, 1999: 26).

Gli storici appartenenti all'associazione hanno più volte evidenziato la necessità di superare la ciclicità dei programmi del 1985 (scuola elementare) e del 1972 (scuola media) in vigore prima delle *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati* del 2004.

Si tratta di un argomento le cui connotazioni sono ancora molto attuali poiché, secondo quanto afferma Mattozzi, l'invito delle recenti *Indicazioni nazionali per il curricolo* (2012) a «formare cittadini italiani che siano nello stesso tempo cittadini dell'Europa e del mondo» (MIUR, 2012: 11) contiene degli orientamenti di cui né gli insegnanti e né i libri di testo scolastici sembrano occuparsi. Il testo delle Indicazioni recita:

«I problemi più importanti che oggi toccano il nostro continente e l'umanità tutta intera non possono essere affrontati e risolti all'interno dei confini nazionali tradizionali, ma solo attraverso la comprensione di far parte di grandi tradizioni comuni, di un'unica comunità di destino europea così come di un'unica comunità di destino planetaria. Perché gli studenti acquisiscano una tale comprensione, è necessario che la scuola li aiuti a mettere in relazione le molteplici esperienze culturali emerse nei diversi spazi e nei diversi tempi della storia europea e della storia dell'umanità. La scuola è luogo in cui il

presente è elaborato nell'intreccio tra passato e futuro, tra memoria e progetto» (MIUR, 2012: 11).

Per realizzare tale finalità a livello didattico, Mattozzi sostiene che nei manuali scolastici dovrebbe essere inclusa, oltre alla scala mondiale, quella europea. Inoltre, lo storico ritiene che gli stessi autori dei manuali e gli insegnanti dovrebbero favorire una rappresentazione d'insieme delle conoscenze storiche evitando un approccio additivo di singole conoscenze. In questo modo, le conoscenze apprese potranno essere utilizzate per produrne altre a scala spaziale e temporale più ampia (Mattozzi, 2012).

Di fatto, attualmente, l'indicazione ministeriale pone tra le diverse competenze da raggiungere al termine della scuola primaria la comprensione degli «aspetti fondamentali del passato dell'Italia dal paleolitico alla fine del mondo antico con possibilità di apertura e confronto con la contemporaneità» (MIUR, 2012: 11). Ciò si traduce in una didattica che segue i testi scolastici, i quali scandiscono la storia secondo una struttura progressiva, un tempo lineare, che si ferma alla fine del mondo antico.

La questione del curriculum verticale è stata in passato argomento di intenso dibattito degli e tra gli storici, in buona parte diffuso dalla stampa quotidiana.

Nel prossimo paragrafo, verranno trattate le diverse posizioni che hanno accompagnato sia l'emanazione della legge 30/2000 (riforma dei cicli) e dei nuovi indirizzi curriculari di De Mauro del febbraio 2001 (si ricorda che il Regolamento è stato ritirato dopo appena cinque mesi e che, pertanto, non è mai entrato in vigore), sia l'emanazione delle *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati* del 2004 e delle *Indicazioni nazionali per il curriculum* del 2007.

### 2.3 Il dibattito sul curriculum verticale

Fondamentalmente sono state dibattute due novità previste negli indirizzi curriculari di De Mauro<sup>22</sup>: la riduzione dei cicli scolastici da tre a due con l'attuazione della scuola di base (elementari e medie) della durata di sette anni e l'articolazione del curriculum elaborata dal Gruppo di lavoro dell'aggregazione disciplinare storico-geografico-sociale della Commissione

<sup>22</sup> Un'ampia documentazione sulla Riforma dei cicli (1996-2001) e la rassegna degli interventi sul curriculum di storia nella riforma sono presenti nel dossier *La riforma dei cicli e la storia*, disponibile al sito: <<http://www.sissco.it/articoli/la-storia-contemporanea-nelle-scuole-superiori-1345/la-riforma-dei-cicli-e-la-storia-1346/>> (ultimo accesso 03.08.2015).

di studio per il programma di riordino dei cicli di istruzione.

Il documento *Indicazioni per il curricolo dell'ambito storico-geografico-sociale per la scuola di base*, del 7 febbraio 2001, prevedeva che l'articolazione del curricolo avesse la seguente scansione:

- «- nei primi due anni che si raccordano, soprattutto dal punto di vista metodologico, con la scuola dell'infanzia, l'ambito presenta un carattere di forte unitarietà;
- nei due anni successivi, sempre in una visione unitaria, si avvia la progressiva e graduale differenziazione dei saperi;
- negli ultimi tre anni la storia, la geografia e l'area degli studi sociali assumono caratteristiche disciplinari specifiche, ma sempre in un rapporto di forte interazione reciproca. Questi anni si raccordano sul piano curricolare ai primi due anni della scuola secondaria, conclusivi dell'obbligo»<sup>23</sup>.

In pratica, lo studio sistematico e cronologico della storia dell'umanità sarebbe cominciato solo nel quinto anno.

La contestazione che ha maggiormente acceso il dibattito è giunta dal documento conosciuto come il *Manifesto dei 33*, indirizzato a Tullio De Mauro e messo in circolazione pochi giorni dopo l'articolo *Se studiare è un optional* di Mario Pirani, pubblicato sul quotidiano «*la Repubblica*» il 20 febbraio 2001. In particolare, Pirani stigmatizzava proprio il fatto che lo svolgimento dell'insegnamento della storia si sarebbe dovuto attuare «una volta sola, dalla quinta della scuola di base, fra i 10 e gli 11 anni, fino alla seconda superiore, fra i 14 e i 15 anni» per dedicarsi nei successivi tre anni allo sviluppo di «temi specifici sulla base di percorsi tematici a scelta (la Shoah, la mondializzazione, l'emancipazione femminile, il colonialismo, ecc.)»<sup>24</sup> (Pirani, 2001).

Il documento *Insegnamento della storia e identità europea*, elaborato da trentatré storici accademici, oltre a fornire le motivazioni dell'avversione nei confronti degli indirizzi curriculari di De Mauro, conteneva una diversa proposta curricolare che prevedeva l'introduzione di «due percorsi di studio della storia, ognuno di cinque anni: il primo coincidente con gli ultimi anni della scuola di base (dal terzo al settimo anno), il secondo con l'intero quinquennio del secondo ciclo» (De Martino, 2005: 130). In tal

---

<sup>23</sup> Cfr. <<http://www.sissco.it/articoli/la-storia-contemporanea-nelle-scuole-superiori-1345/programmi-e-curricoli-di-storia-1407/indicazioni-per-il-curricolo-dellambito-storico-geografico-sociale-per-la-scuola-di-base-1416/>> (ultimo accesso 04.08.2015).

<sup>24</sup> Cfr. <<http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2001/02/20/se-studiare-un-optional.html>> (ultimo accesso 03.08.2015).

modo, secondo gli storici firmatari del documento, i «percorsi di insegnamento [...] non sarebbero puramente ripetitivi, dato che ogni volta lo studio della storia sarebbe fatto in rapporto alle potenzialità cognitive delle diverse età e quindi ad un livello diverso di approfondimento» (De Martino, 2005: 130).

Al documento ne è seguita un'intensa polemica, anche di natura politica. Appare emblematico riportare le considerazioni di Aurelio Lepre, uno dei firmatari più attivi del documento, in un'intervista di Dario Fertilio apparsa sul «*Corriere della sera*» del 26 febbraio 2001. Lepre, nell'esprimere la propria contrarietà rispetto all'interpretazione per la quale le critiche ai programmi ministeriali fossero un attacco della destra, ha ricordato la trasversalità dello schieramento degli storici firmatari, così come quello degli esperti scelti dal ministro. Ha poi argomentato i motivi di dissenso nei confronti della riforma dei programmi di storia di cui si riportano gli aspetti più significativi:

«[i suoi estensori sono] portatori di una visione dell'insegnamento della storia profondamente sbagliata: mirano all'acquisizione di competenze e non di conoscenze. Pretendono che un ragazzo, a quindici anni, possenga un metodo per comprendere testi e fonti storiche che invece si riesce a padroneggiare, quando si è fortunati, soltanto all'università. [...]

[La riforma contiene] un certo confuso mondialismo che trascura la storia europea e italiana mettendo sullo stesso piano l'Europa medievale e l'impero mongolo, oppure l'Africa sub-sahariana con le sue migrazioni bantu. [...]

[È] inquietante l'idea che lo studio della storia non debba più avvenire in senso cronologico, ma venga organizzato per temi. Nell'ultimo triennio potrebbe succedere che i programmi siano differenziati da regione a regione, o addirittura da scuola a scuola. Un processo pericoloso, che persino sul manifesto viene definito di 'denazionalizzazione della scuola'<sup>25</sup> (Fertilio, 2001).

Alle opinioni negative nei confronti del lavoro della Commissione di studio per il programma di riordino dei cicli di istruzione non è mancata la risposta dei suoi sostenitori.

Il 16 febbraio 2001, il Consiglio Direttivo di Iris, socio del Landis ha approvato due bozze di documenti per riceverne adesioni individuali e/o

<sup>25</sup> Cfr. <<http://www.sissco.it/articoli/la-storia-contemporanea-nelle-scuole-superiori-1345/la-riforma-dei-cicli-e-la-storia-1346/macche-destra-e-sinistra-sono-i-programmi-scolastici-a-indignare-noi-storici-1384/>> (ultimo accesso 04.08.2015).

istituzionali<sup>26</sup>. Sostanzialmente nei due documenti si rilevava la pubblicazione su alcuni quotidiani nazionali di vari interventi di docenti universitari e di insegnanti che con apparente unanimità svalutavano le proposte emerse nella Commissione. In particolare, veniva data una risposta all'articolo di Giovanni Belardelli, *A scuola una Storia senza date*, pubblicato dal *Corriere della Sera* il 9 febbraio 2001, in cui lo storico diffidava dei criteri in base ai quali erano stati scelti gli esperti utilizzati dal Ministero della Pubblica Istruzione per la Commissione di studio<sup>27</sup>.

Secondo il Consiglio Direttivo di Iris, l'articolo conteneva elementi in parte assimilabili con altre espressioni di contrarietà alla riforma:

- «- l'assenza di riferimento a fonti ufficiali e di citazioni precise e non decontestualizzate, quando non anche la loro non conoscenza dichiarata o la banalizzazione o il fraintendimento;
- la mancata informazione sulla reale composizione della Commissione di studio citata e del Gruppo di lavoro Aggregazione disciplinare storico-geografico-sociale, unita agli attacchi personali a singoli suoi membri;
- l'assenza di riferimento alle posizioni espresse dalle persone e dalle associazioni che si occupano professionalmente da tempo della didattica delle discipline storico-geografico-sociali, o addirittura l'accusa di incompetenza ad alcune di esse»<sup>28</sup> (IRIS, 2001).

L'accesa discussione tra sostenitori e contrari alla riforma dei programmi di storia ha condotto alla produzione di numerosi documenti, dichiarazioni, espressioni di pensiero, che dimostrano quanto l'interesse nei confronti della didattica della storia fosse vivo e forte. La lettura di alcuni di questi interventi offre un ottimo contributo alla comprensione della natura delle diverse posizioni<sup>29</sup>.

---

<sup>26</sup> La pubblicizzazione dei testi definitivi sarebbe avvenuta dopo eventuali emendamenti, tagli e integrazioni da parte del presidente dell'associazione IRIS, prof. Maurizio Gusso, insieme all'associazione Landis, al Gruppo lombardo sulla 'area' storico-geografico-sociale e al Forum delle associazioni disciplinari della scuola. Le bozze dei due documenti sono consultabili all'indirizzo web <[http://www.funzioniobiettivo.it/index\\_file/Storia/Documenti%201.htm#\\_ftn1](http://www.funzioniobiettivo.it/index_file/Storia/Documenti%201.htm#_ftn1)> (ultimo accesso 03.08.2015).

<sup>27</sup> L'articolo è consultabile all'indirizzo web <<http://www.sissco.it/articoli/la-storia-contemporanea-nelle-scuole-superiori-1345/la-riforma-dei-cicli-e-la-storia-1346/a-scuola-una-storia-senza-date-1372/>> (ultimo accesso 02.08.2015).

<sup>28</sup> Cfr. <[http://www.funzioniobiettivo.it/index\\_file/Storia/Documenti%201.htm#\\_ftn1](http://www.funzioniobiettivo.it/index_file/Storia/Documenti%201.htm#_ftn1)> (ultimo accesso 03.08.2015).

<sup>29</sup> Dei firmatari del *Manifesto dei 33*, furono pubblicati sulla stampa gli interventi di Luciano Canfora, Nicola Tranfaglia, Rosario Villari, ma anche di altri storici contrari alla riforma, come quello di Chiara Frugoni, o a favore, come nel caso di Roberto

Per trarre una sintetica conclusione rispetto al progetto presentato dai sei storici del *Manifesto dei 33*<sup>30</sup> si può rilevare la mancanza delle tematizzazioni interne agli archi cronologici pertinenti a ciascuna classe. A quanto si legge nella proposta, si può ipotizzare che i temi dovrebbero riferirsi alla storia politica europea, malgrado gli autori abbiano sostenuto che la globalizzazione è

«il problema più impegnativo con cui la storia [...] è chiamata a confrontarsi [...], con la conseguente e ormai evidente impossibilità di relegare su sfondi lontani una qualche conoscenza delle culture altre rispetto a quella occidentale. [Salvo poi dichiarare che] la necessaria apertura multiculturale può e deve avvenire solo muovendo dalla conoscenza della propria cultura e, con essa, dalla consapevolezza dell'ineludibile storicità della propria identità quale presupposto fondamentale del riconoscimento di quella altrui, con le sue differenti matrici e peculiarità storiche (politiche, religiose ecc.). [Da cui l'esigenza] di fondare la conoscenza delle storie 'altre' anzitutto su quella della propria, intesa in tutto l'arco della sua lunga durata»<sup>31</sup> (Arnaldi *et al.*, 2001).

La risposta a tale esigenza è individuata nei criteri di selezione dei contenuti che, non potendo estendersi ad una dimensione mondiale in cui 'la storia d'Europa e quella degli altri continenti siano posti sullo stesso piano', saranno centrati sul riconoscimento da parte del bambino delle proprie radici, della propria identità culturale e sulla conoscenza del passato europeo. Si tratta sostanzialmente di una storia insegnata secondo una visione eurocentrica, inizialmente italo-centrica, molto distante da una prospettiva interculturale.

Come accennato nel paragrafo precedente, la questione del curriculum di storia è stata dibattuta anche a seguito dell'emanazione delle *Indicazioni*

---

Maragliano, solo per citarne alcuni reperibili on-line. All'interno della lista di discussione [sissco@racine.ra.it](mailto:sissco@racine.ra.it), riservata ai soci della Società Italiana per lo Studio della Società contemporanea, si aprì un dibattito sui nuovi curricula di storia nella scuola nel quale si susseguirono numerosi interventi tra i quali quelli di Antonio Brusa, Alberto De Bernardi, Brunello Mantelli, Ivo Mattozzi, Luigi Cajani e Francesco Terzulli.

<sup>30</sup> Su richiesta del ministro De Mauro, sei dei 33 storici (Girolamo Arnaldi, Piero Bevilacqua, Massimo Firpo, Cosimo Damiano Fonseca, Nicola Tranfaglia, Giovanni Vitolo) proposero il *Progetto per l'insegnamento della storia nella scuola di base e in quella superiore*, disponibile al sito: <<http://www.edscuola.it/archivio/ped/autonomia/riformastoria.html>> (ultimo accesso 02.08.2015).

<sup>31</sup> Cfr. <<http://www.edscuola.it/archivio/ped/autonomia/riformastoria.html>> (ultimo accesso 02.08.2015).

*Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati* del 2004.

La legge n. 53/2003 (la cosiddetta Riforma Moratti) ha effettuato sostanziali modifiche alla scuola primaria, articolandola «in un primo anno, teso al raggiungimento delle strumentalità di base, e in due periodi didattici biennali» (art. 2).

Le successive *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati*, in conformità a queste disposizioni, hanno stabilito obiettivi specifici di apprendimento per la classe prima, per le classi seconda e terza (primo biennio) e per le classi quarta e quinta (secondo biennio).

In merito all'insegnamento della storia, gli obiettivi (il termine 'curricolo' non viene mai utilizzato) prevedevano un percorso che partiva dallo studio della terra prima dell'uomo a quello delle civiltà antiche nel primo biennio (di fatto nella classe terza), fino allo studio della civiltà romana dalle origini alla crisi e alla dissoluzione dell'impero e della nascita della religione cristiana, al termine del secondo ciclo (classe quinta).

«Quelle Indicazioni premiavano la ritualità pedagogica. Confinavano, di conseguenza, i bambini nell'infinito limbo dei prerequisiti, e destinavano un anno intero (il terzo) ad una preistoria altrettanto interminabile, resa stucchevole e inutile dal suo ruolo umiliante di Kindergarten della storia. Infatti, la storia – quella vera – iniziava in quarta, col “passaggio dall'uomo preistorico all'uomo storico”, come prescriveva la Moratti, in un approssimato linguaggio scientifico» (Brusa, 2009: 7).

Nella scuola secondaria di primo grado lo studio della storia sarebbe ripartito dall'Europa medioevale per terminare con l'epoca contemporanea. Il tutto secondo un'ottica della storia concepita come racconto lineare del passato<sup>32</sup>.

Le critiche alle *Indicazioni* sono giunte da storici e insegnanti mediante la produzione di numerosi documenti.

L'associazione Landis, attraverso il documento *Osservazioni del Landis e dell'Insmli sui documenti del Miur*, ha rilevato più di un punto di criticità sia sul versante epistemologico che su quello didattico:

«la disciplina “storia” [...] appare nelle “Indicazioni” come una materia-cerniera fra i due cicli. Nell'esigenza di riproporre il canone cronologico tradizionale e di non comprimere in una doppia ciclicità

---

<sup>32</sup> Gli obiettivi previsti per la classe prima e per il primo ciclo (classe seconda) miravano sostanzialmente all'acquisizione dei concetti di successione, contemporaneità, durata, ciclicità, causa ed effetto e periodizzazione; inoltre, era prevista la trattazione di testimonianze di eventi, momenti, figure significative presenti nel proprio territorio e caratterizzanti la storia locale.

il percorso storico, la successione degli eventi viene distribuita fra i due cicli [...], [scuola primaria e scuola secondaria di primo grado]. Ciò, nell'assenza di una logica curricolare verticale, può far gravare sulla disciplina lo stacco epistemologico e pedagogico fra le due fasi del percorso scolastico, abbandonando alla sola cronologia il compito di un raccordo coerente, ponendo in grave difficoltà l'esigenza che "l'ordine epistemologico di presentazione delle conoscenze e delle abilità che costituiscono gli obiettivi specifici di apprendimento non [vada] confuso con il loro ordine di svolgimento psicologico e didattico". [...] Ad esempio, nella scuola primaria, secondo e terzo anno, con bambini entrati anche precocemente nella scuola, il passaggio da "testimonianze di eventi, momenti, figure significative presenti nel proprio territorio e caratterizzanti la storia locale" a "la terra prima dell'uomo e le esperienze umane preistoriche: la comparsa dell'uomo, i cacciatori delle epoche glaciali, la rivoluzione neolitica e l'agricoltura, lo sviluppo dell'artigianato e primi commerci. Passaggio dall'uomo preistorico all'uomo storico nelle civiltà antiche. Miti e leggende delle origini" non può essere mediato solo dalla serie di obiettivi concomitanti, nello stesso anno di corso. È la struttura del pensiero bambino che non può reggere questo salto di millenni nella totalità dello spazio terrestre, incomprensibile se si è appena finito di lavorare su semplici concetti di misurazione del tempo e su piccoli brani di memoria locale. La successione canonica del percorso storico, la cosiddetta "storia generale", non risponde ad un "ordine psico-pedagogico", anzi lo capovolge: non è più "semplice" la storia antica per i più piccoli, se non la si vuole ridurre ad un raccontino banale, che le fa perdere tutta la sua significatività. [...] Ancora: in generale, ma in modo evidente per l'età contemporanea, si sorvola sugli elementi di conoscenza economici e tecnologici che maggiormente rendono conto della realtà, soprattutto di quella attuale. La Rivoluzione industriale è in ordine cronologico – ma non di grandezza – dopo la Rivoluzione agricola la seconda grande svolta della storia dell'Umanità. La prima viene presentata in un momento in cui l'età impedisce di comprenderne le implicazioni decisive, la seconda viene completamente trascurata. [...] Altro punto critico appare la scissione fra la definizione della storia proposta come narrazione di eventi e il suo senso profondo, che è la capacità di porre domande al passato, anche semplici, e di cercare e trovare le risposte, anche semplici. [...] Un'altra questione riguarda la separazione della storia dalla geografia che, tra l'altro, viene molto mortificata quando la si riduce a "sistema ecologico": è da tempo che storiografia stessa, e di conseguenza la didattica della storia più avvertita, parlano del rapporto inscindibile fra storia, geografia e scienze sociali. Queste ultime, poi, vengono rinchiuse in una "educazione" a parte, che ritorna molto sui già confusi, ed incerti, passi dell'Educazione civica e che non

comprende le prospettive interculturale, alla pace, allo sviluppo e alle pari opportunità. [...] Sembra poi un inopinato ritorno a decenni fa la proposizione di “esempi illustri” per rafforzare la potenzialità formatrice della storia. È questo un caso in cui la struttura epistemologica della disciplina, per come si configura oggi, è in forte contrasto con l’impianto pedagogico delle “Indicazioni”»<sup>33</sup> (LANDIS, 2003).

Dunque, secondo gli estensori del documento del Landis, le *Indicazioni*, in assenza di una logica curricolare verticale, hanno affidato alla sola cronologia il raccordo tra i cicli scolastici, considerandola assolutamente inadeguata a rispondere alle esigenze d’apprendimento dei bambini nel rispetto delle loro capacità cognitive.

Questo aspetto è stato oggetto di attenzione anche da parte di Mattozzi, il quale, nel commentare la bozza delle *Indicazioni* del 24 luglio del 2002, ne ha apprezzato la raccomandazione in merito alla quale gli obiettivi nel primo anno e nel primo biennio andassero «esperiti [...] a partire da problemi ed attività ricavati dall’esperienza diretta dei fanciulli» (MIUR, 2002: 5) e che solo dal secondo biennio si sarebbe potuto «organizzare le singole attività scolastiche per discipline e per ‘educazioni’» (MIUR, 2002: 5). Ma, contestualmente, ha evidenziato un’incoerenza tra quanto raccomandato e gli obiettivi previsti per il primo biennio: «La terra prima dell’uomo e le esperienze umane preistoriche: la comparsa dell’uomo, i cacciatori delle epoche glaciali, la rivoluzione neolitica e l’agricoltura, lo sviluppo dell’artigianato e primi commerci. Passaggio dall’uomo preistorico all’uomo storico nelle civiltà antiche. Miti e leggende delle origini» (MIUR, 2003: 22). Per lo storico si tratta di un’incongruenza che provoca un vero e proprio problema di fattibilità per il quale la didattica fondata sul rispetto dei ritmi dello sviluppo cognitivo dei bambini e la qualità della loro conoscenza storica ne risulta inficiata:

«-innanzitutto, non è pensabile che i bambini, che in terza non dominano ancora la numerazione per 1000, possano comprendere conoscenze quali quelle indicate;  
-in secondo luogo, non è pensabile che si possa svolgere la formazione dei requisiti necessari per comprendere e apprendere dignitosamente le conoscenze relative alla preistoria nel breve arco di due anni e mezzo»<sup>34</sup>. (Mattozzi, 2003)

<sup>33</sup> Cfr. <<http://www.storiairreer.it/Materiali/LandisInsml2003.htm>> (ultimo accesso 05.08.2015).

<sup>34</sup> Cfr. <[http://www.storiairreer.it/Materiali/Mattozzi\\_indicazioniiuso.htm](http://www.storiairreer.it/Materiali/Mattozzi_indicazioniiuso.htm)> (ultimo accesso 05.08.2015).

Un'ulteriore questione evidenziata da Mattozzi è relativa ai contenuti previsti per il secondo biennio (classi quarte e quinte):

«L'estensore ha dovuto fare i conti con il problema del curricolo continuativo e della noiosa ripetitività del sistema di sapere attuale. Ha optato per una soluzione facile: la ripartizione del corso di storia fra scuola elementare e scuola media. Poiché sa che è impossibile insegnare buone conoscenze di storia generale scolastica nella scuola elementare, che gli insegnanti della scuola media non sanno come programmare le conoscenze dell'intero corso di storia, che gli alunni si annoiano a ripetere lo stesso sistema di conoscenze, ha assegnato ai due anni della scuola elementare ciò che attualmente si insegna in prima media ed ha alleggerito il compito degli insegnanti medi proponendo lo svolgimento di conoscenze dall'anno Mille fino al mondo attuale nei tre anni della scuola media». (Mattozzi, 2002: 6).

Nel complesso, lo storico ha valutato le *Indicazioni* come una

«retrocessione rispetto ai programmi del 1985, da una parte, verso la ideologia eurocentrica e, dall'altra, verso la negazione che ci possa essere un sapere specifico a misura dei bambini. È una regressione che priva i bambini della possibilità di costruire concetti di passato e di storia corretti, perché ricchi di elementi informativi riguardanti anche altre civiltà che non hanno contribuito alla genesi della civiltà europea. È una regressione che li priva di conoscenze necessarie per pensare il mondo attuale. È una retrocessione che priva gli scolari immigrati da ambienti non europei dell'occasione di comprendere qualche conoscenza riguardante quegli ambienti da cui provengono le loro famiglie. È la negazione della ricerca sulla possibilità di insegnare la storia a dimensione mondiale ed è la negazione delle aspirazioni e delle esperienze di fare della storia un asse dell'educazione interculturale. In un sol colpo l'estensore delle "indicazioni" ha annullato esperienze interessanti di insegnanti, di gruppi di ricerca, di reti di scuole» (Mattozzi, 2002: 7).

Luigi Cajani è stato tra coloro che hanno osservato che l'insegnamento della storia proposto dalle *Indicazioni* non ha suscitato quel forte dibattito, che aveva assunto i toni di una vera e propria polemica, come accaduto per il curricolo De Mauro. Questo rilievo è rivolto agli storici del *Manifesto dei 33*, infatti Cajani ha colto un duplice aspetto della Riforma Moratti: da una parte quello di aver «recepito, anche se in un contesto diverso, un elemento della riforma De Mauro» (Cajani, 2014: 13) attraverso l'introduzione della «continuità del curricolo di storia fra l'ex scuola elementare e l'ex

scuola media, al posto dei due programmi separati, che ripetevano due volte l'intero arco cronologico dalla preistoria all'età contemporanea nelle elementari e nelle medie» (Cajani, 2014: 13); dall'altra quello di corrispondere nell'impostazione generale «a quella visione identitaria basata su cristianesimo, italianità ed europeismo, che era stata propugnata dagli estensori del [...] *Progetto per l'insegnamento della storia nella scuola di base e in quella superiore* dei sei storici [...]» (Cajani, 2014: 13).

Si osserva, però, una convergenza tra le *Indicazioni* e il *Progetto* dei sei storici anche sull'inizio dell'insegnamento disciplinare della storia: nelle prime previsto alla fine del primo biennio della scuola primaria e dunque nella classe terza, nel secondo a partire dal terzo anno della scuola di base; mentre, nel curriculum di De Mauro sarebbe dovuto cominciare solo a partire dal quinto anno della scuola di base.

La visione identitaria assegnata dalle *Indicazioni* si evince dal fine generale dell'insegnamento riportato nell'allegato D del D.Lgs. 59/2004, *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di istruzione (6-14 anni)*. In particolare, emerge da quanto scritto in merito agli 'strumenti culturali' che saranno posseduti dal ragazzo al termine di questo percorso:

«ha consapevolezza, sia pure in modo introduttivo, delle radici storico-giuridiche, linguistico-letterarie e artistiche che ci legano al mondo classico e giudaico-cristiano, e dell'identità spirituale e materiale dell'Italia e dell'Europa; colloca, in questo contesto, la riflessione sulla dimensione religiosa dell'esperienza umana e l'insegnamento della religione cattolica, impartito secondo gli accordi concordatari e le successive Intese; sa orientarsi nello spazio e nel tempo, operando confronti costruttivi fra realtà geografiche e storiche diverse, per comprendere, da un lato, le caratteristiche specifiche della civiltà europea e, dall'altro, le somiglianze e le differenze tra la nostra e le altre civiltà del mondo; sa collocare, in questo quadro, i tratti spaziali, temporali e culturali dell'identità nazionale e delle identità regionali e comunali di appartenenza» (D. Lgs. n. 59/2004)<sup>35</sup>.

Pertanto, è possibile rilevare che l'affinità tra *Indicazioni* e *Progetto* riguardi sia la struttura epistemologica della storia (vista, inoltre, la separazione della storia dalla geografia e dalle scienze sociali), sia l'impostazione generale italo-centrica ed euro-centrica.

Tutto l'impianto delle *Indicazioni* ha incontrato il dissenso degli storici

<sup>35</sup> Cfr. <[http://www.camera.it/cartellecomuni/leg14/RapportoAttivitaCommissioni/commissioni/allegati/07/07\\_all\\_Dlgs\\_59\\_04.pdf](http://www.camera.it/cartellecomuni/leg14/RapportoAttivitaCommissioni/commissioni/allegati/07/07_all_Dlgs_59_04.pdf)> (ultimo accesso 07.08.2015).

del Dipartimento di discipline storiche dell'Università di Bologna, i quali lo hanno definito una minaccia per la formazione storica e critica dei cittadini e per l'avvenire della storia nel nostro paese.

Sotto il profilo dell'intercultura, appaiono molto interessanti le delucidazioni che questi hanno espresso in un documento elaborato in seguito ad un seminario che vedeva la presenza di storici di altre università e numerosi insegnanti di ogni livello scolastico:

«Le *Indicazioni* attuali elencano [...] un inventario completo di contenuti e li formulano tematicamente e concettualmente. In tal modo impongono ai produttori di storia scolastica – che devono conformarsi ad esse per stare nel mercato – la selezione delle conoscenze e la loro tematizzazione. La presenza di manuali conformisti finirà per affermare una visione unica della storia, che diventerà una vulgata senza rapporti con le conoscenze elaborate dalla storiografia esperta. Ecco alcuni esempi di tale propensione ad imporre il senso comune storico e la visione ideologica di regime: si dice «comparsa dell'uomo» invece di «ominazione», si scrive «la civiltà europea dopo il Mille e l'unificazione culturale e religiosa dell'Europa: le radici di una identità comune pur nella diversità dei diversi sistemi politici» come se non ci fossero stati gli scismi e le persecuzioni dell'eterodossia e se il mondo bizantino non facesse parte dell'Europa. Si scrive pudicamente «l'apertura dell'Europa ad un sistema mondiale di relazioni: la scoperta dell'«altro» e le sue conseguenze» come se non ci fossero stati i colonialismi e i loro terribili misfatti. Si scrive «la crisi della sintesi culturale, politica e sociale del Medioevo» come se fosse possibile pensare ad un'Europa medievale senza conflitti, senza differenze. Si scrive «la crisi dell'unità religiosa e la destabilizzazione del rapporto sociale» senza citare i protestantesimi e i cruenti conflitti generati dal radicalismo religioso. Si scrive «la competizione tra Stati e le sue conseguenze» tacendo ipocritamente sui fenomeni imperialistici; si scrive «i totalitarismi» per non nominare il fascismo e nazismo. Ma ciò che è omissso è ancora più gravido di effetti deleteri sulla cultura storica dei «buoni europei»: tutta la sfera della storia politico-istituzionale, di quella economica e sociale può e deve essere ignorata. Così come può e deve essere ignorato che la storia è storia di uomini e donne: infatti non c'è un solo accenno di ricezione della storia di genere» (De Bernardi *et al.*, 2004: 2).

Con la XV Legislatura (Governo Prodi II), al dicastero dell'Istruzione si è avuto il passaggio dal ministro Moratti al ministro Fioroni, il quale ha emanato nel 2007 le *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione* in sostituzione delle precedenti.

Queste nuove *Indicazioni*, ispirate dall'idea di scuola di base presente

nella legge sul riordino dei cicli (Berlinguer) e nel Regolamento sui curricula (De Mauro), hanno introdotto il curricolo verticale, articolato nei due gradi della scuola dell'infanzia e del primo ciclo (scuola primaria e scuola secondaria di primo grado). Il ciclo primario era già stato ratificato dalla L. 53/03, ma nelle *Indicazioni per il curricolo*, a differenza delle precedenti, sia la premessa, sia le singole discipline condividono un impianto unitario, un comune curricolo progressivo che fissa i traguardi per lo sviluppo al termine della scuola primaria (con obiettivi di apprendimento da raggiungere al termine della terza e della quinta classe) e al termine della scuola secondaria di primo grado; inoltre, vi ritorna il concetto di ambito disciplinare, previsto nei *Programmi* del 1985, di cui ne viene introdotta la verticalità.

In merito al curricolo di storia, viene stabilito che la conoscenza sistematica e diacronica della storia venga realizzata fra il secondo biennio della primaria e la fine della secondaria di primo grado e in questo si nota una convergenza con il curricolo di De Mauro, ma, come ha rilevato Mattozzi, anche nel testo delle *Indicazioni per il curricolo* è presente un'incoerenza nel momento in cui si assegna tra gli obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria quello di «individuare analogie e differenze fra quadri storico-sociali diversi, lontani nello spazio e nel tempo (i gruppi umani preistorici, o le società di cacciatori/raccoglitori oggi esistenti)» (MPI, 2007b: 83). Secondo il parere dello storico, si tratta di una contraddizione che provoca incertezze negli insegnati alle quali va aggiunta anche quella della «maniera con cui è formulato l'oggetto delle conoscenze storiche, sugli aspetti della vita sociale, culturale e materiale delle società preistoriche, protostoriche e del mondo antico» (Mattozzi, 2007c: 3).

Mattozzi, infatti, ha lamentato l'assenza del termine 'quadro di civiltà' da affiancare a quello di 'quadro storico-sociale' presente nel testo che avrebbe determinato una maggiore coerenza con le «buone pratiche' esaltate nella presentazione dell'area» (Mattozzi, 2007c: 3).

Complessivamente, lo storico ha valutato che le *Indicazioni per il curricolo* sono state concepite in modo migliore rispetto alle precedenti poiché in accordo con l'epistemologia e la metodologia storica, più coerenti con le teorie di didattica disciplinare elaborate negli ultimi decenni e più rispettose dei ritmi di sviluppo cognitivo e affettivo degli alunni.

Le *Indicazioni per i piani di studio personalizzati* comprendevano «una lista di conoscenze [...] dettagliata e inderogabile per la scuola primaria. Ma in effetti i maestri [...] [dovevano] prendere molte decisioni: ad es., quali civiltà della Mesopotamia e dell'India e della Cina e quali civiltà italiane proporre agli alunni e come trattare la storia greca e quella romana?» (Mattozzi, 2007d: 185).

In queste nuove *Indicazioni*, proprio per essere ‘per il curricolo’, emerge ancor più l’esigenza della programmazione e dell’organizzazione del percorso curricolare da parte degli insegnanti. Da qui l’esigenza di applicare alla concezione della storia espressa nel testo «criteri psico-cognitivi, pedagogici, didattici [...] articolati e curvati verso lo scopo della formazione di conoscenze dichiarative e procedurali prodotte in campo disciplinare» (Mattozzi, 2007d: 188).

Lo stesso Brusa ha evidenziato che la proposta di una storia mondiale degli indirizzi curricolari di De Mauro è stata ripresa dalle *Indicazioni per il curricolo*, una storia «a maglie larghissime per individuare all’interno di quelle maglie contenuti valevoli, in quanto gli effettivi contenuti da inserire dipendono poi dalla programmazione delle scuole, dal loro curricolo» (Brusa, 2008: 43).

Purtroppo, come ha constatato Marina Medi, «l’impostazione dell’insegnamento continua a essere quello di sempre: al centro c’è la disciplina, quella prodotta dagli storici ma selezionata e interpretata dai manuali, in una sequenza ‘canonica’ di fatti e argomentazioni rispetto alla quale non resta molto da fare se non per i docenti insegnarla, per gli allievi apprenderla»<sup>36</sup> (Medi, 2009). La studiosa ha considerato le competenze poste nei traguardi delle *Indicazioni per il curricolo* come «un buon punto di partenza per definire gli indicatori delle diverse competenze e gli standard in base ai quali procedere alla valutazione»<sup>37</sup> (Medi, 2009). Appunto, un punto di partenza, vista la necessità di adeguare i percorsi di apprendimento alle diverse fasi di sviluppo degli allievi. In assenza di questo, l’insegnamento della storia non sarebbe altro che una riproduzione/imitazione di raccontini «fantastico-avventurosi collegati a quei periodi ‘canonici’ del passato che [...] [gli alunni] hanno già conosciuto nelle fiabe, nei fumetti, nei film»<sup>38</sup> (Medi, 2009).

«come organizzare una linea del tempo della storia antica nella primaria, quando i bambini non conoscono ancora l’uso dei numeri negativi? Come recuperare le conoscenze che gli studenti della secondaria già posseggono, anche se magari in modo frammentario, senza rischiare di ripetere sempre le stesse cose e ricominciare tutto da capo? Che cosa proporre nei due anni conclusivi dell’obbligo scolastico, nella secondaria di secondo grado, per evitare l’assurdo di ricominciare con lo studio della storia dall’antichità per poi rischiare di interromperla all’altezza dell’anno Mille?»<sup>39</sup> (Medi, 2009).

<sup>36</sup> <[http://www.storiairreer.it/sites/default/files/Punti\\_Riferimento/2009%2006%20medi.pdf](http://www.storiairreer.it/sites/default/files/Punti_Riferimento/2009%2006%20medi.pdf)> (ultimo accesso 07.08.2015).

<sup>37</sup> *Ivi.*

<sup>38</sup> *Ivi.*

<sup>39</sup> *Ivi.*

Affinché la finalità dello studio del passato non venga concepita come la conoscenza della ‘storia generale’ dei manuali, oppure la ricerca dell’origine della propria storia nazionale, ma come il possesso di una cultura storica, Marina Medi, in linea con le proposte dei didatti della storia appartenenti al filone di ricerca dell’associazione Clio ’92, per progettare il percorso curricolare nella scuola primaria ha espresso come necessario:

- definire alcuni ‘nuclei fondanti’, cioè «quell’insieme di conoscenze (concetti, fatti, temi/problemi) e di abilità procedurali che consideriamo essenziali per la conoscenza storica. [...] [A tal proposito, la didatta ritiene che nelle *Indicazioni per il curricolo*] «ci sia una sovrapposizione tra le competenze di tipo storico (come per esempio ‘costruisce una periodizzazione’ o ‘individua le relazioni tra gruppi umani e contesti spaziali’) e [...] le ‘competenze trasversali’ (come per esempio ‘sa raccontare i fatti studiati’ o ‘ha elaborato un personale metodo di studio’)»<sup>40</sup> (Medi, 2009);
- riportare la storia scolastica all’interno del sapere storiografico. Per operare con gli strumenti e i metodi dello storico, il lavoro potrà riguardare specialmente aspetti di storia personale, familiare o locale, in cui la ricerca e l’accesso alle fonti siano più facili e immediati;
- organizzare i percorsi didattici in modo modulare, cioè in unità di apprendimento, o moduli, o unità didattiche, contenuti nel tempo e centrati intorno a un tema/problema, e non in un *continuum* cronologico-lineare e secondo modalità prevalentemente narrative.

Ogni percorso modulare dovrà essere costituito di tre fasi (motivazione e rilevazione delle preconoscenze; ricerca e acquisizione; valutazione):

- prevedere percorsi incentrati sull’esperienza e altri relativi al passato dell’umanità;
- utilizzare strumenti disciplinari diversi attraverso un approccio interdisciplinare in primis con la geografia e gli studi sociali (ma anche con il diritto, l’economia, le scienze naturali, la letteratura, la musica e l’arte);
- considerare le Educazioni trasversali (alla cittadinanza, all’ambiente, all’intercultura, alla pace, ai diritti, allo sviluppo, ecc.) come dei veri organizzatori e selettori. In particolare, l’Educazione interculturale consente di riconoscere la pluralità delle storie e delle appartenenze, la dinamicità delle culture come prodotto storico di molteplici incontri/scontri e scambi, la fluidità dell’identità personale e collettiva. Per questo l’Educazione interculturale assume un

---

<sup>40</sup> *Ivi.*

valore particolare per la formazione storica (Medi, 2009).

Se storici e didatti appartenenti all'associazione Clio '92 hanno accolto criticamente le nuove *Indicazioni*, ma al contempo ne hanno rilevato una migliore concezione di tutto l'impianto al confronto con le precedenti, la conferma del curriculum verticale unico dalla scuola dell'infanzia alla scuola media ha incontrato il dissenso di altri rappresentanti del mondo accademico e scolastico, i quali hanno considerato un limite culturale l'aver previsto che nella scuola primaria il termine dello studio fosse costituito per la storia da 'la nascita della religione cristiana, le sue peculiarità e il suo sviluppo' e per la geografia da 'l'Italia e la sua posizione in Europa e nel mondo', e nella secondaria di primo grado dallo studio dell'Europa e del resto del mondo.

Rolando Dondarini, in un'intervista del 28 agosto 2007, in relazione alle nuove *Indicazioni* che stavano per essere ufficializzate, ha affermato che il loro impianto, soprattutto riguardo alla formazione storica, non si discostava da quello delle precedenti *Indicazioni*, nonostante le ampie e articolate premesse<sup>41</sup>.

Lo storico ha evidenziato che il concetto di curriculum era stato nuovamente scambiato con quello di 'curriculum verticale' o di 'curriculum unitario' con un unico ciclo cronologico dell'intera storia. Una confusione le cui origini erano rintracciabili nella concezione per la quale la ciclicità, e dunque la noia degli scolari, era la causa dei problemi della didattica della storia.

In questo, emerge la distanza di Dondarini dagli storici dell'associazione Clio '92: secondo lo studioso, il problema della mancata motivazione all'apprendimento non risiede nella ripetitività, ma nella passività, nella mnemonicità e nel nozionismo. Sostanzialmente, egli ha messo in evidenza una serie di questioni:

«adottare un unico ciclo cronologico della storia da svolgersi tra elementari e medie comporta automaticamente alcuni effetti palesemente negativi e contraddittori. In primo luogo perché si vincola in maniera permanente l'apprendimento dei diversi periodi della storia a età evolutive obiettivamente diverse. [...] Si trascurano così gli aspetti evolutivi e formativi degli scolari e i loro tempi di formazione, visto che si ignorano le fasi di sviluppo delle loro capacità di apprendimento e dei loro interessi, presumendo che tra la terza elementare e la terza media le attenzioni e le capacità percettive rimangano immutate. Inoltre rimandando lo studio del Medioevo, della Storia Moderna e

<sup>41</sup> *La storia nelle nuove Indicazioni nazionali. Intervista a Rolando Dondarini*, testo disponibile al sito: <<http://www.foruminsegnanti.it/modules.php?name=News&file=article&id=994>> (ultimo accesso 08.08.2015).

della Storia Contemporanea al triennio delle scuole medie, li si priva fino ad allora di indispensabili strumenti cognitivi, essenziali non solo per comprendere, rispettare e tutelare il formidabile patrimonio di cui l'Italia è custode, ma anche per indurli al confronto e al dialogo interculturale reso necessario e indispensabile dall'inarrestabile formazione di una società multietnica, multiculturale e multireligiosa»<sup>42</sup>.

A conclusione di una *Lettera aperta*<sup>43</sup> rivolta ai Soci dell'Istituto De Gasperi di Bologna, Dondarini ha invitato, inoltre, ad aderire all'appello lanciato dalla *Tavola rotonda su vecchie e nuove indicazioni ministeriali per l'insegnamento della storia*, intitolata, *Chi ha paura della Storia?*, a cura del Forum insegnanti, tenutasi il 17 ottobre 2007 presso l'Università di Bologna e conclusasi con l'elaborazione di un *Manifesto per la riconquista dei Programmi Nazionali e la difesa della libertà di insegnamento* attraverso il quale si chiedeva di rimuovere le *Indicazioni* e ripristinare i *Programmi Nazionali* del 1985 per la loro persistente validità didattica ed epistemologica.

L'insoddisfazione degli storici prodotta dalle *Indicazioni* del 2004 e del 2007 ha coinvolto anche gli insegnanti della scuola primaria che nei *Programmi* del 1985 avevano finalmente trovato un progetto culturale ed educativo aderente ai bisogni formativi degli alunni, frutto delle spinte innovative pedagogiche e didattiche che si susseguirono dagli anni Sessanta in poi. Di fatto, ancora oggi, a distanza di trent'anni, molti di loro continuano a ritenerli più validi delle successive *Indicazioni* e ne seguono i principi, le finalità e l'impianto metodologico-didattico. Al contrario, molte delle innovazioni pedagogico-didattiche contenute nei *Programmi* non sono state per lo più colte, come nel caso dell'insegnamento della storia.

«I programmi del 1985 furono i primi a rompere la “barriera della terza elementare”. Invitavano gli insegnanti a lavorare anche sulla storia “non appena i bambini avessero le capacità sufficienti di letto scrittura”. Quindi, a rigore, anche a metà della prima elementare. Ma in questo punto furono quasi del tutto inascoltati dagli insegnanti, inamovibili nel loro convincimento che, per quanto riguarda la storia, primo e secondo ciclo andassero distinti. E, quindi, nonostante i programmi non prescrivessero nemmeno un argomento di studio, in terza elementare tutti continuavano a studiare Preistoria» (Brusa, 2009: 6).

I *Programmi* del 1985 hanno avuto anche il merito di aver introdotto

---

<sup>42</sup> *Ivi.*

<sup>43</sup> La Lettera aperta è intitolata *Emergenza educativa insegnamento della storia nelle scuole* ed è scritta da Dondarini nel dicembre 2007, in <<http://www.istitutodegasperi-emiliaromagna.it/pdf/dondarini.pdf>> (ultimo accesso 08.08.2015).

gli ambiti disciplinari e, in particolare, di aver posto un importante obiettivo generale relativo all'ambito 'storia- geografia- studi sociali': «stimolare e sviluppare nei fanciulli il passaggio dalla cultura vissuta, assorbita direttamente dall'ambiente di vita, alla cultura come ricostruzione intellettuale»<sup>44</sup> (D.P.R. n. 104/1985).

Il testo adottava prospettive di sviluppo storico quali la continuità e la dinamicità dell'esperienza cognitiva e il valore anticipatore dell'istruzione, indicando nel nesso tra cognizione e conoscenze il campo specifico della mediazione didattica. L'insegnamento della storia doveva cioè tener conto di come le conoscenze vengono organizzate ed elaborate da ciascun alunno e delle richieste cognitive poste dal contenuto d'apprendimento.

Attraverso la lettura del senso che questi *Programmi* hanno dato all'insegnamento della storia nella scuola elementare, si evince l'intenzione di accogliere la storiografia delle *Annales*:

«La tradizione culturale e pedagogica italiana ha sempre dedicato attenzione particolare alla comprensione storica e alla possibilità di inquadrare i problemi sotto il profilo storico.

In questa prospettiva pare necessario considerare i significati della storia intesa: come realtà del passato, come memoria collettiva o insieme di tradizioni culturali che incidono sul presente, come ricerca storiografica che, pur collegandosi alla memoria collettiva, tende a superarla per rinnovare il rapporto tra presente e passato.

Un efficace insegnamento della storia non si risolve nella informazione su avvenimenti e personaggi del passato. È anzitutto promozione delle capacità di ricostruzione dell'immagine del passato muovendo dal presente e di individuazione delle connessioni tra passato e presente.

La ricostruzione del fatto storico deve essere indirizzata a promuovere sia la capacità di usare in modo via via più produttivo i procedimenti della ricerca storica, sia la comprensione sempre più approfondita del fatto storico stesso.

In tal modo gli alunni, nei limiti delle loro possibilità psicologiche, verranno a una assunzione non dogmatica delle conoscenze storiche, acquistando progressivamente un'agile capacità critica.

L'insegnamento della storia richiede il puntuale e continuo riferimento alla concreta realtà nella quale il fanciullo è inserito ed esige che il docente realizzi un'adeguata scelta ed una funzionale organizzazione dei contenuti dell'apprendimento storico»<sup>45</sup> (D.P.R. n. 104/1985).

<sup>44</sup> Cfr. <<http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/elementare.html>> (ultimo accesso 12.08.2015).

<sup>45</sup> *Ivi.*

Come evidenziato da Mattozzi, il termine ‘quadri di civiltà’, mediante il quale costruire una storia generale per gli alunni che si affacciano al sapere storico, è entrato nell’attenzione degli insegnanti con i *Programmi* del 1985 di cui egli ne ha riconosciuto

«l’apertura verso un altro sistema di conoscenze più adatto alla scoperta della storia da parte dei bambini in fase di prima alfabetizzazione storica: [...] il sistema di conoscenze costruito mediante i ‘quadri di civiltà’ e ‘il telaio cronologico a maglie larghe’. Sono indicazioni che gli editori di sussidiari e la maggioranza degli insegnanti non hanno mai seguito, preferendo insistere – illegalmente – con il più familiare modello cronologico lineare non prescritto dal testo del programma. Ma sono proposte che hanno pur ispirato la ricerca di studiosi di didattica e di insegnanti e che hanno un fondamento nella psicologia dell’apprendimento e nei modelli storiografici che costruiscono conoscenze di civiltà e della “vita quotidiana”, piuttosto che di processi di trasformazione» (Mattozzi, 2002: 7).

Le attuali *Indicazioni nazionali per il curricolo*, entrate in vigore nel 2012, sono state elaborate da un comitato tecnico-scientifico composto di diversi esperti, tra i quali Ivo Mattozzi, che nel saggio *Insegnare ed apprendere la storia con le Indicazioni* ha indicato agli insegnanti come i riferimenti epistemologici, metodologici, psicocognitivi, didattici presenti nelle nuove *Indicazioni* possano entrare nella mediazione didattica e nella progettazione del curricolo.

Lo storico ha evidenziato la concezione di storia che emerge nelle diverse parti del testo programmatico: nella premessa generale, nell’introduzione *Cultura scuola persona*, nei due paragrafi *Per una nuova cittadinanza* e *Per un nuovo umanesimo*, nel *Profilo dello studente* e in quasi tutti i testi riguardanti le altre discipline, oltre che nel capitolo dedicato specificamente alla storia.

- Paragrafo *Per un nuovo umanesimo* della premessa generale:

«[...] lo studio dei contesti storici, sociali, culturali nei quali si sono sviluppate le conoscenze è condizione di una loro piena comprensione».

La trasformazione nel tempo e nello spazio dei contesti nei quali si sono sviluppati gli eventi storici costituisce un elemento di studio rilevante. Per capire i processi di trasformazione dei contesti, la loro descrizione va affiancata alla narrazione degli eventi.

- Paragrafo *Per una nuova cittadinanza* della premessa generale:

«Per educare a questa cittadinanza unitaria e plurale a un tempo, una via privilegiata è proprio la conoscenza e la trasmissione delle nostre tradizioni e memorie nazionali: non si possono realizzare appieno le possibilità del presente senza una profonda memoria e condivisione delle radici storiche. A tal fine sarà indispensabile una piena valorizzazione dei beni culturali presenti sul territorio nazionale, proprio per arricchire l'esperienza quotidiana dello studente con culture materiali, espressioni artistiche, idee, valori che sono il lascito vitale di altri tempi e di altri luoghi».

I beni culturali presenti sul territorio nazionale sono ciò che le civiltà del passato ci hanno lasciato, sono le tracce trasformate in fonti di informazioni dal lavoro degli storici. Pertanto, è necessario includerli all'interno del processo di insegnamento-apprendimento attraverso i libri, l'uso didattico dei siti, dei musei e delle risorse digitali, affinché la storia non sia solo quella politica e delle battaglie.

«La nostra scuola [...] deve formare cittadini italiani che siano nello stesso tempo cittadini dell'Europa e del mondo. I problemi più importanti che oggi toccano il nostro continente e l'umanità tutta intera non possono essere affrontati e risolti all'interno dei confini nazionali tradizionali, ma solo attraverso la comprensione di far parte di grandi tradizioni comuni, di un'unica comunità di destino europea così come di un'unica comunità di destino planetaria. Perché gli studenti acquisiscano una tale comprensione, è necessario che la scuola li aiuti a mettere in relazione le molteplici esperienze culturali emerse nei diversi spazi e nei diversi tempi della storia europea e della storia dell'umanità. La scuola è luogo in cui il presente è elaborato nell'intreccio tra passato e futuro, tra memoria e progetto».

Le *Indicazioni* suggeriscono lo studio di una storia a maglie larghe che consente di trattare le diverse scale, locale, nazionale, europea e mondiale. L'approccio nei confronti della storia generale deve tener conto dei mutamenti avvenuti anche grazie all'apporto culturale dei piccoli stati e delle diverse comunità e all'intreccio di relazioni tra popoli. I libri di testo e gli insegnanti dovrebbero favorire lo studio della storia come rappresentazione d'insieme dei quadri di civiltà e superare l'idea che la storia possa essere insegnata attraverso la sola narrazione di fatti presentati in ordine cronologico, uno dopo l'altro.

Esiste un rapporto tra conoscenze storiche e conoscenza del presente,

pertanto i processi di insegnamento dovrebbero iniziare dal vissuto esperienziale degli alunni, dalle persone e dalle cose a loro vicine, poiché è la conoscenza del presente che può rendere significativo e motivato lo studio del passato.

- Capitolo dedicato alla storia

«Nel nostro Paese la storia si manifesta alle nuove generazioni nella straordinaria sedimentazione di civiltà e società leggibile nelle città, piccole o grandi che siano, nei tanti segni conservati nel paesaggio, nelle migliaia di siti archeologici, nelle collezioni d'arte, negli archivi, nelle manifestazioni tradizionali che investono, insieme, lingua, musica, architettura, arti visive, manifattura, cultura alimentare e che entrano nella vita quotidiana. La Costituzione stessa, all'articolo 9, impegna tutti, e dunque in particolare la scuola, nel compito di tutelare questo patrimonio».

- Paragrafo *La storia come campo disciplinare*

«Le conoscenze del passato offrono metodi e saperi utili per comprendere e interpretare il presente.

Le conoscenze prodotte dagli storici, innumerevoli e in continuo accrescimento, sono sottoposte a revisione continua a seconda del mutare dei rapporti tra presente e passato e della continua reinterpretazione delle fonti. La scuola tiene conto di questo e, in modo via via più accurato, in relazione alle diverse età e alle capacità cognitive degli alunni, progetta percorsi didattici che approfondiscono la conoscenza della storia e l'attenzione alle diverse fonti».

Vi è qui un richiamo al superamento della concezione che la storia generale sia qualcosa di immutabile, secondo quella tradizione scolastica che continua a mantenere una rappresentazione del passato basata su valori nazionalistici. Nel curriculum si dovranno combinare le attività di ricerca storico-didattica con i processi di insegnamento e di apprendimento delle conoscenze testuali. È necessario cioè considerare i vari e differenti gruppi etnici e, dunque, quella pluralità di culture che ha dato il suo contributo alla storia locale, regionale, continentale e planetaria. Ed è a partire da questo assunto che deriva un approccio allo studio della storia che tenga conto delle diverse interpretazioni dei fatti, delle loro concatenazioni e della vastità del sapere storico e che costruisca le conoscenze in modo scientifico e in chiave critica.

- Paragrafo *La storia generale a scuola*

«Occorre, dunque, aggiornare gli argomenti di studio, adeguandoli alle nuove prospettive, facendo sì che la storia nelle sue varie dimensioni – mondiale, europea, italiana e locale – si presenti come un intreccio significativo di persone, culture, economie, religioni, avvenimenti che hanno costituito processi di grande rilevanza per la comprensione del mondo attuale».

L'insegnamento della storia come finora illustrato rende inevitabile il sollecito ad aggiornare gli argomenti di studio. Si tratta di ridefinire e ristrutturare le conoscenze affinché venga messa in rilievo la dimensione plurale dell'umanità e l'interdipendenza tra i diversi gruppi umani nel passato come nel presente.

- Paragrafo *L'educazione al patrimonio culturale e alla cittadinanza attiva*

«L'insegnamento e l'apprendimento della storia contribuiscono all'educazione al patrimonio culturale e alla cittadinanza attiva. I docenti si impegnano a far scoprire agli alunni il nesso tra le tracce e le conoscenze del passato, a far usare con metodo le fonti archeologiche, museali, iconiche, archivistiche, a far apprezzare il loro valore di beni culturali. In tal modo l'educazione al patrimonio culturale fornisce un contributo fondamentale alla cittadinanza attiva. [...] sarà indispensabile una piena valorizzazione dei beni culturali presenti sul territorio nazionale, proprio per arricchire l'esperienza quotidiana dello studente con culture materiali, espressioni artistiche, idee, valori che sono il lascito vitale di altri tempi e di altri luoghi».

Il testo torna a sottolineare l'importanza dei beni culturali che rendono possibile la costruzione delle conoscenze storiche.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria:

- «- Individuare le tracce e usarle come fonti per produrre conoscenze sul proprio passato, della generazione degli adulti e della comunità di appartenenza.
- Ricavare da fonti di tipo diverso informazioni e conoscenze su aspetti del passato».

Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria:

- «- Produrre informazioni con fonti di diversa natura utili alla ricostruzione di un fenomeno storico.
- Rappresentare, in un quadro storico-sociale, le informazioni che scaturiscono dalle tracce del passato presenti sul territorio vissuto.
- Ricavare da fonti di tipo diverso informazioni e conoscenze su aspetti del passato».

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado:

- «- Conoscere alcune procedure e tecniche di lavoro nei siti archeologici, nelle biblioteche e negli archivi.
- Usare fonti di diverso tipo (documentarie, iconografiche, narrative, materiali, orali, digitali, ecc.) per produrre conoscenze su temi definiti».

La storia è concepita come disciplina in cui le conoscenze, in divenire, sono costruite attraverso un metodo. Infatti, il pensiero storico si sviluppa grazie all'esperienza del metodo e alla riflessione critica su questo e, di conseguenza, la conoscenza codificata del testo scolastico diviene intellegibile.

Gli obiettivi di abilità e di conoscenze riguardanti l'uso delle fonti possono essere perseguiti fin dalla prima classe: i bambini potranno usare prima le tracce del loro passato per ricostruire esperienze ed eventi vissuti e in seguito quelle degli adulti e del territorio vissuto per giungere allo studio e all'utilizzo dei diversi tipi di fonti. L'uso delle fonti è finalizzato alla produzione di conoscenza, pertanto dovrà essere ricorrente per tutto l'arco della scuola primaria. Ciò consentirà di fornire agli alunni strumenti adeguati per l'acquisizione di abilità importanti, quali quelle di ricavare dalle fonti informazioni storiche in modo autonomo, di saperle elaborare attribuendo significati, di saper ricostruire un fatto storico o processi connessi ai periodi storici che si stanno affrontando, di saper organizzare un testo. Pertanto l'obiettivo che l'insegnante deve porsi è costituito dall'acquisizione delle competenze che consentono di utilizzare i procedimenti della ricerca storica per comprendere in modo profondo un fatto storico (Mattozzi, 2012).

Inoltre, Mattozzi ha evidenziato alcuni dei traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria e secondaria di primo grado raggiungibili solo se la programmazione delle conoscenze e la loro gestione si adegueranno alle costrizioni del quadro orario e metteranno in conto le attività per il passaggio dalle singole conoscenze alla loro messa in sistema. Tali traguardi condurranno alla conoscenza e alla comprensione di:

«avvenimenti, fatti e fenomeni delle società e civiltà che hanno caratterizzato la storia dell'umanità dal paleolitico alla fine del mondo antico con possibilità di apertura e di confronto con la contemporaneità.

«aspetti fondamentali del passato dell'Italia dal paleolitico alla fine dell'impero romano d'Occidente, con possibilità di apertura e di confronto con la contemporaneità.

«aspetti e processi fondamentali della storia italiana dalle forme di insediamento e di potere medievali alla formazione dello stato unitario fino alla nascita della Repubblica, anche con possibilità di aperture e confronti con il mondo antico,

«aspetti e processi fondamentali della storia europea medievale, moderna e contemporanea, anche con possibilità di aperture e confronti con il mondo antico.

«aspetti e processi fondamentali della storia mondiale, dalla civilizzazione neolitica alla rivoluzione industriale, alla globalizzazione.

«aspetti e processi essenziali della storia del suo ambiente»<sup>46</sup> (Mattozzi, 2012).

#### *2.4 Il rapporto della storia con le altre discipline nella scuola primaria secondo la prospettiva interculturale*

L'insegnamento fondato sull'interdisciplinarietà è un aspetto didattico ineludibile se si vogliono perseguire apprendimenti significativi, e questo vale soprattutto per la scuola primaria nella quale gli alunni debbono essere condotti ai linguaggi disciplinari.

Gusso ha messo in rilievo che un'importante peculiarità della dimensione storica è quella di possedere un carattere trasversale.

«Infatti, da un lato, tale dimensione, trasversale riguardo a tutti gli aspetti della realtà umana e i saperi e a tutte le discipline di ricerca e materie d'insegnamento, è indispensabile per comprendere i fenomeni sociali e culturali, inclusi quelli linguistico-comunicativi, letterari ed artistici. Dall'altro, la storiografia e la didattica della storia offrono preziosi contributi, insostituibili nella loro specificità, non solo alla messa a fuoco e all'acquisizione di competenze, conoscenze significative e abilità storiche (dall'uso appropriato di categorie e modelli interpretativi storiografici alla critica delle fonti), ma anche alle competenze-chiave per l'apprendimento permanente e per la cittadinanza attiva»<sup>47</sup> (Gusso, 2012).

<sup>46</sup> Cfr. <<http://www.storiairreer.it/sites/default/files/materiali/2012%2011%20mattozzi%20ind%20naz%202012.pdf>> (ultimo accesso 20.08.2015).

<sup>47</sup> Cfr. <[http://www.storieinrete.org/storie\\_wp/wp-content/uploads/2012/03/gusso\\_ecole\\_](http://www.storieinrete.org/storie_wp/wp-content/uploads/2012/03/gusso_ecole_)

Lo studio della convivenza umana in tutte le sue dimensioni, assegna alla storia un rapporto privilegiato con la geografia e gli studi sociali, come recepito dai *Programmi* del 1985, dagli indirizzi curriculari di De Mauro e dalle *Indicazioni* del 2007 e del 2012, in cui le tre discipline sono comprese in uno stesso ambito.

Attraverso la metafora dell'*Atlante* di Brusa, si può ben comprendere come gli eventi dell'umanità siano in relazione ai problemi storico/sociali all'interno di un 'micro' o 'macro' contesto geospaziale. Come in un atlante, il curricolo storico-geografico-sociale utilizza il concetto di scala spazio-temporale grazie al quale è possibile osservare i problemi dai punti di vista della vita sociale, politica, economica, culturale e religiosa e costruire un percorso per 'quadri di civiltà' sul complesso delle dinamiche sociali in un determinato spazio e in un determinato tempo.

Ma, come osservato da Marina Medi,

«[...] la resistenza del sistema scolastico e l'interiorizzazione di un modo "canonico" di insegnare fanno sì che oggi storia, geografia, cittadinanza e costituzione, diritto e economia siano impartite (quando ci sono) come materie distinte, in orari diversi, con libri di testo diversi, magari con insegnanti diversi»<sup>48</sup> (Medi, 2009).

Il problema dell'insegnamento della geografia è quello «di essere ancora piuttosto descrittivo e, soprattutto, fisico nella sua tendenza ad illustrare la morfologia del territorio; statico, nella sua predisposizione a classificare i tipi e le forme del paesaggio; mnemonico, nella sua inclinazione a privilegiare la conoscenza meccanica dei nomi e dei luoghi» (Brunelli *et al.*, 2007: 71).

La geografia ha invece una funzione interpretativa, come già aveva rilevato agli inizi dell'Ottocento il geografo tedesco Karl Ritter (1779-1859) che aveva assegnato a questa disciplina lo scopo di studiare le relazioni che si instaurano tra l'ambiente fisico e la vita dell'uomo.

Nell'accezione più recente dell'espressione 'biodiversità fisico-culturale' vi si comprende l'eterogeneità delle manifestazioni culturali derivanti proprio dalla diversità delle relazioni uomo-ambiente la cui comprensione permette all'alunno di rispettare l'altrui diversità e di relazionarsi positivamente con essa attraverso il dialogo e l'apertura (Brunelli, 2007: 48).

Si prendano, ad esempio, i tre modelli di società proposti da Brusa (quella dei cacciatori-raccoglitori, quella degli agricoltori-allevatori e quella

---

[editio\\_maior\\_2\\_3\\_2012.pdf](#)> (ultimo accesso 05.08.2015).

<sup>48</sup> Cfr. <[http://www.storiairreer.it/sites/default/files/Punti\\_Riferimento/2009%2006%20medi.pdf](http://www.storiairreer.it/sites/default/files/Punti_Riferimento/2009%2006%20medi.pdf)> (ultimo accesso 07.08.2015).

industriale).

«In ciascuno di essi potremmo trovare:

1. le forme di sopravvivenza; il rapporto uomo ambiente; la tecnologia necessaria per sopravvivere;
2. l'organizzazione dello spazio occupato;
3. le forme della distribuzione della ricchezza e dell'accesso ai mezzi di produzione;
4. le forme dell'organizzazione sociale, del potere;
5. i sistemi di organizzazione culturale e religiosa» (Brusa, 2000b: 40).

Ognuno di questi concetti può trovare molteplici raccordi con la geografia, ma anche con le scienze, gli studi sociali, l'educazione all'immagine, ecc., da cui ne deriverà una forte esigenza di raccordo interdisciplinare.

Con l'entrata in vigore delle *Indicazioni per i Piani di Studio Personalizzati*, l'aver posto l'Italia come ultima conoscenza geografica della scuola primaria ha determinato la scomparsa in molte aule del planisfero che è, invece, di grande importanza anche per lo studio della storia, basti pensare, per esempio, alla necessità di collocare nello spazio geografico le migrazioni e la diffusione della specie umana.

Quale planisfero presentare agli alunni? L'insegnamento in prospettiva interculturale richiede che vengano messi a confronto i diversi punti di vista e, quindi, le diverse rappresentazioni del mondo. Pertanto, sarà necessario far scoprire agli alunni che:

- al centro del planisfero può trovarsi un paese o un continente piuttosto che un altro, a seconda delle appartenenze;
- la carta di Mercatore, la cui diffusione ha assunto notevoli valenze culturali a vantaggio delle grandi potenze coloniali, è di carattere eurocentrico;
- la carta di Peters rappresenta tutti i Paesi in base alle loro vere dimensioni e include tutti gli ambienti, tutte le epoche e tutte le culture della Terra in modo paritetico;
- è possibile trovare le risposte al quando, al perché, al come, sono stati rappresentati i territori a partire dall'antichità.

Si tratta di comprendere la convenzionalità delle carte geografiche necessaria per rappresentare la terra su un piano e di scoprire le molte soluzioni possibili, e questo apre la strada anche ad un altro raccordo interdisciplinare, quello con l'aritmetica e la geometria.

E non si fa matematica anche nel periodizzare o quando si realizzano grafici o tabelle?

Quanto rilevato da Marina Medi, riguardo al modo ‘canonico’ di insegnare, è stato evidenziato anche da Gusso il quale ha richiamato alla necessità di un insegnamento integrato storico-letterario.

«Gli insegnamenti di Lingua/letteratura italiana e Storia, anche quando non sono attribuiti a due insegnanti diversi, conducono spesso una schizofrenica vita da “separati in casa”, per quanto riguarda non solo la mancata sincronizzazione storica e omogeneità spaziale dei rispettivi ‘programmi’ o ‘contenuti’, ma anche, talvolta, finalità/obiettivi e strategie didattiche; oppure soggiacciono a una rigida gerarchizzazione, come nei casi della riduzione della Storia a una condizione di subalternità nei confronti di Italiano e della letteratura a una ‘pseudostoricista’ storia letteraria»<sup>49</sup> (Gusso, 2012).

Nella scuola primaria, sono necessari interventi che portino l’alunno verso un progressivo decentramento del pensiero affinché egli acquisisca la capacità di valutare la realtà oltre le dicotomie «*buoni-cattivi, noi-gli altri, uguali-diversi*» (Perillo, 2010: 41).

Le riflessioni collettive, guidate dall’insegnante, in merito alle esperienze quotidiane o alla lettura di testi narrativi, anche prodotti dagli stessi alunni, costituiscono uno dei terreni privilegiati per il superamento di stereotipi e pregiudizi e per lo sviluppo della capacità di accogliere i diversi punti di vista.

La didattica dei copioni<sup>50</sup>, «intesa come l’insieme di attività specifiche che hanno lo scopo di rendere gli alunni consapevoli delle procedure che stanno alla base della cultura di appartenenza o di quella nella quale si trovano a vivere, di abituarli a riconoscerne le caratteristiche e di sviluppare capacità alla formulazione di domande» (Coltri, 2010: 33), si configura come una metodologia capace di creare occasioni metacognitive e di formare menti aperte.

La capacità di rappresentare copioni propri e quelli caratterizzanti le altre culture (in cui ‘copioni’ diventa la parola chiave per tradurre in

---

<sup>49</sup> Cfr. <[http://www.storieinrete.org/storie\\_wp/wp-content/uploads/2012/03/gusso\\_ecole\\_editio\\_maior\\_2\\_3\\_2012.pdf](http://www.storieinrete.org/storie_wp/wp-content/uploads/2012/03/gusso_ecole_editio_maior_2_3_2012.pdf)> (ultimo accesso 05.08.2015).

<sup>50</sup> «Lo script (letteralmente copione) è la conoscenza che noi abbiamo di certi eventi o episodi, nel loro svolgimento ordinario. È quindi la conoscenza organizzata di una serie di azioni, oggetti ed eventi ricorrenti e stabili in una particolare situazione. [...] Gli script servono ai bambini, esattamente come agli adulti, per orientarsi nella vita, per comportarsi “adeguatamente” ed avere aspettative adeguate alle situazioni; ma servono anche per capire i testi. Quando leggiamo infatti facciamo intervenire sistematicamente gli script di cui siamo in possesso per *decifrare situazioni* spesso solo indicate o indiziate, cioè segnalate con indizi» (Cardarello R. (2004), *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*, Junior, Bergamo, pp. 37-38).

pratiche didattiche espressioni come ‘incontrare l’altro’, ‘aprirsi agli altri’, ‘conoscere il mondo’) (Bellafronte, 2010) è un obiettivo fondamentale da porre all’interno del curricolo di storia in prospettiva interculturale.

Molti tra gli obiettivi di apprendimento della lingua italiana da conseguire al termine della classe quinta della scuola primaria realizzano le competenze necessarie all’apprendimento della storia (basti pesare alla lettura e alla comprensione di un testo storiografico), così come delle altre discipline (ciò fa rientrare l’apprendimento dell’italiano in una dimensione trasversale a tutte le discipline), e possono essere raggiunti attraverso la didattica dei copioni in prospettiva interculturale.

Di seguito si riportano quelli che qui interessano:

#### *«Ascolto e parlato»*

- Interagire in modo collaborativo in una conversazione, in una discussione, in un dialogo su argomenti di esperienza diretta, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi.
- Comprendere il tema e le informazioni essenziali di un’esposizione (diretta o trasmessa); comprendere lo scopo e l’argomento di messaggi trasmessi dai media (annunci, bollettini...).
- Formulare domande precise e pertinenti di spiegazione e di approfondimento durante o dopo l’ascolto.
- Cogliere in una discussione le posizioni espresse dai compagni ed esprimere la propria opinione su un argomento in modo chiaro e pertinente.
- Raccontare esperienze personali o storie inventate organizzando il racconto in modo chiaro, rispettando l’ordine cronologico e logico e inserendo gli opportuni elementi descrittivi e informativi.
- Organizzare un semplice discorso orale su un tema affrontato in classe con un breve intervento preparato in precedenza o un’esposizione su un argomento di studio utilizzando una scaletta.

#### *Letture*

- Usare, nella lettura di vari tipi di testo, opportune strategie per analizzare il contenuto; porsi domande all’inizio e durante la lettura del testo; cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione.
- Sfruttare le informazioni della titolazione, delle immagini e delle didascalie per farsi un’idea del testo che si intende

- leggere.
- Leggere e confrontare informazioni provenienti da testi diversi per farsi un'idea di un argomento, per trovare spunti a partire dai quali parlare o scrivere.
  - Ricercare informazioni in testi di diversa natura e provenienza (compresi moduli, orari, grafici, mappe ecc.) per scopi pratici o conoscitivi, applicando tecniche di supporto alla comprensione (quali, ad esempio, sottolineare, annotare informazioni, costruire mappe e schemi ecc.).
  - Seguire istruzioni scritte per realizzare prodotti, per regolare comportamenti, per svolgere un'attività, per realizzare un procedimento.
  - Leggere testi narrativi e descrittivi, sia realistici sia fantastici, distinguendo l'invenzione letteraria dalla realtà.
  - Leggere testi letterari narrativi, in lingua italiana contemporanea, e semplici testi poetici cogliendone il senso, le caratteristiche formali più evidenti, l'intenzione comunicativa dell'autore ed esprimendo un motivato parere personale.

### *Scrittura*

- Raccogliere le idee, organizzarle per punti, pianificare la traccia di un racconto o di un'esperienza.
- Produrre racconti scritti di esperienze personali o vissute da altri che contengano le informazioni essenziali relative a persone, luoghi, tempi, situazioni, azioni.
- Scrivere lettere indirizzate a destinatari noti, lettere aperte o brevi articoli di cronaca per il giornalino scolastico o per il sito web della scuola, adeguando il testo ai destinatari e alle situazioni.
- Esprimere per iscritto esperienze, emozioni, stati d'animo sotto forma di diario.
- Rielaborare testi (ad esempio: parafrasare o riassumere un testo, trasformarlo, completarlo) e redigerne di nuovi, anche utilizzando programmi di videoscrittura.
- Scrivere semplici testi regolativi o progetti schematici per l'esecuzione di attività (ad esempio: regole di gioco, ricette, ecc.).
- Realizzare testi collettivi per relazionare su esperienze scolastiche e argomenti di studio.
- Sperimentare liberamente, anche con l'utilizzo del computer, diverse forme di scrittura, adattando il lessico, la struttura del testo, l'impaginazione, le soluzioni grafiche alla forma testuale scelta e integrando eventualmente il testo verbale con materiali multimediali.

*Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo*

- Comprendere ed utilizzare in modo appropriato il lessico di base (parole del vocabolario fondamentale e di quello ad alto uso).
- Arricchire il patrimonio lessicale attraverso attività comunicative orali, di lettura e di scrittura e attivando la conoscenza delle principali relazioni di significato tra le parole (somiglianze, differenze, appartenenza a un campo semantico).
- Comprendere che le parole hanno diverse accezioni e individuare l'accezione specifica di una parola in un testo.
- Comprendere, nei casi più semplici e frequenti, l'uso e il significato figurato delle parole.
- Comprendere e utilizzare parole e termini specifici legati alle discipline di studio.
- Utilizzare il dizionario come strumento di consultazione» (MIUR, 2012: 41-43).

Come recitato dalle *Indicazioni nazionali* del 2012, «la storia si apre all'utilizzo di metodi, conoscenze, visioni, concettualizzazioni di altre discipline. Gli insegnanti, mettendo a profitto tale peculiarità, potenziano gli intrecci disciplinari suggeriti dai temi proposti agli alunni» e, inoltre, «l'educazione al patrimonio culturale fornisce un contributo fondamentale alla cittadinanza attiva» (MIUR, 2012: 53), competenza necessaria per il dialogo interculturale.

«Quando si parte dalla singola materia d'insegnamento, rispetto ad essa [in questo caso alla storia] le 'educazioni trasversali'<sup>51</sup>, invece

<sup>51</sup> Gusso chiama «convenzionalmente "educazioni trasversali di seconda generazione" (o "nuove educazioni trasversali") un insieme di dimensioni educative comprendente i seguenti campi semantico-concettuali, non elencati in ordine gerarchico:

- a) educazione alla convivenza civile, inclusiva delle educazioni alla socialità e alle relazioni;
- b) educazione alla cittadinanza democratica, inclusiva delle educazioni ai diritti umani, ai diritti dei minori, alla legalità democratica, alla cultura costituzionale ecc. [...];
- c) educazione interculturale [...], inclusiva delle educazioni alla mondialità e al non razzismo;
- d) educazione alle pari opportunità o più specificamente pedagogia della differenza;
- e) educazione alla pace e alla gestione costruttiva dei conflitti;
- f) educazione al patrimonio ambientale, culturale, artistico e storico;
- g) educazione ai media;
- h) educazione allo sviluppo sostenibile, sintesi di educazione allo sviluppo globale ed alla cooperazione e di educazione all'ambiente;

che essere intese come delle prediche pedagogico- astratte e/o dei dover essere valoriali e/o delle aggiunte contenutistiche, possono essere considerate come dei blocchi o filoni ricorrenti di finalità, temi e strategie didattiche, fra loro coerenti, [...] alla cui luce rileggere ogni insegnamento disciplinare, utilizzando la singola 'educazione trasversale' come un selettore/organizzatore 'trasversale' (esterno ma non estrinseco) di contenuti disciplinari, insieme ai selettori/organizzatori più intrinsecamente disciplinari [...].

La solidarietà reciproca fra storia ed educazione alla cittadinanza democratica e interculturale [...] può essere intesa come un caso particolare di quella fra le discipline/'aree disciplinari' e le 'nuove educazioni trasversali' [...]»<sup>52</sup> (Gusso, 2009).

Affinché le menti possano «disporre di un'attitudine generale a porre e a trattare i problemi e di principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e di dare loro senso» (Morin, 2002: 15), le conoscenze non possono essere apprese in modo frazionato o separato, così come non possono essere trasmesse in modo eterodiretto e nozionistico.

La didattica laboratoriale e l'insegnamento interdisciplinare costituiscono le strategie idonee a rispondere a tali esigenze; possiamo trovarne le fondamenta teoriche nella pedagogia dell'attivismo di John Dewey (1859-1952), la cui filosofia «è intessuta di Storia e alla Storia riconduce, se per Storia si intende il farsi stesso dell'esperienza, a cui il pensiero riflessivo dà senso e significato» (Bellatalla, 2012: 9).

### *2.5 La storia come storia dei legami e dei rapporti sociali tra gli uomini delle varie epoche. Le indicazioni di J. Dewey*

Il pensiero di John Dewey si colloca sulla linea della scuola delle 'Annales' e dunque della storia come parte di una struttura interdisciplinare, in particolare della dimensione antropologica e dei processi sociali. Dewey ha posto una forte attenzione nei confronti della dimensione sociale dell'educazione ritenendo che se «eliminiamo il fattore sociale dal fanciullo si resta solo con

---

i) educazione alla salute, inclusiva delle educazioni all'alimentazione, all'affettività e (almeno in parte) alla sessualità»

(Gusso M. (a cura di) (2009), *Storia ed educazione alla cittadinanza democratica ed interculturale. Traccia per un approfondimento*, testo disponibile al sito: <[http://www.icleno.it/wp-content/uploads/2013/04/Convegno-220409\\_-Gusso-1-.pdf](http://www.icleno.it/wp-content/uploads/2013/04/Convegno-220409_-Gusso-1-.pdf)> [ultimo accesso 07.08.2015]).

<sup>52</sup> Cfr. <[http://www.icleno.it/wp-content/uploads/2013/04/Convegno-220409\\_-Gusso-1-.pdf](http://www.icleno.it/wp-content/uploads/2013/04/Convegno-220409_-Gusso-1-.pdf)> (ultimo accesso 07.08.2015).

un'astrazione; se eliminiamo il fattore individuale dalla società, si resta solo con una massa inerte e senza vita» (Dewey, 1969: 9).

Le attività esperienziali, le occupazioni attive, attraverso le quali il bambino può familiarizzare con la realtà, sono alla base della sua prospettiva didattica. Il valore dell'esperienza individuale all'interno di quella del gruppo, trova le sue radici nella convinzione che l'apprendimento esperienziale sia in grado di fondersi con ciò che si riceve attraverso l'informazione nella determinazione di continue nuove assimilazioni: «una nuova ricettività segue a una nuova curiosità, e una nuova curiosità tien dietro a un'informazione ottenuta» (Dewey, 2004: 228).

Secondo il pedagogista, la conoscenza sociale si realizza attraverso lo studio della storia e della geografia, infatti la loro conoscenza permette di aumentare di contenuto significativo l'attività dell'uomo e dunque la vita umana poiché «aumenta la nostra capacità di inquadrare le nostre azioni nelle loro connessioni di tempo e di luogo» (Dewey, 2004: 228).

Dewey ha riconosciuto sia l'interdipendenza fra uomo e natura, sia il legame tra storia passata e vita presente: la conoscenza del passato e dello svolgersi dei mutamenti sociali costituiscono la chiave per capire il presente e le linee del suo sviluppo verso il futuro.

«La funzione del materiale storico e geografico è stata chiarita e consiste nell'arricchire e nel dar respiro ai contatti più diretti e personali della vita, fornendo loro il contesto, lo sfondo e la prospettiva. La geografia pone bensì l'accento sull'aspetto fisico e la storia su quello sociale, ma ambedue hanno di mira un argomento comune, cioè la vita associata degli uomini. Perché questa vita associata, con i suoi esperimenti, i suoi nodi e mezzi, i suoi successi e i suoi insuccessi, non ha luogo nel cielo, né nel vuoto, ma si svolge sulla terra. Questo scenario della natura [...] rientra nella costruzione stessa degli avvenimenti sociali che formano la storia. La natura è l'ambiente degli avvenimenti sociali. Offre gli stimoli originari: fornisce gli ostacoli e le risorse» (Dewey, 2004: 231).

La storia concepita come il divenire di fatti sociali in cui l'attuale non può essere separato dal suo passato, ha condotto Dewey a considerare che «il vero punto di partenza della storia è sempre qualche situazione attuale con i suoi problemi» (Dewey, 2004: 235).

Nel riflettere su questo principio, egli ne ha analizzato alcune conseguenze e, al contempo, ha fornito importanti indicazioni pedagogico-didattiche che richiamano alla necessità di riferirsi sempre alle situazioni sociali. Ciò vale per lo studio delle biografie dei grandi uomini che non deve «consistere

soltanto in un resoconto delle azioni di un uomo, isolate dalle condizioni che lo portarono alla ribalta e alle quali le sue attività sono state una risposta» (Dewey, 2004: 235), così come per l'apprendimento della preistoria che non può risolversi in «una rievocazione degli aspetti sensazionali ed eccitanti della vita selvaggia» (Dewey, 2004: 236).

La concezione relativa allo studio della storia primitiva offerto da Dewey si situa nella stessa ottica della didattica fondata sui 'quadri di civiltà', su un'idea pluralistica delle forze geostorico-sociali in cui i temi possano spaziare dalla scala locale a quella planetaria all'interno di una visione del tempo declinato al plurale.

Egli ha visto nello studio di questo periodo storico la possibilità di «ottenere gli elementi fondamentali della situazione presente in una forma infinitamente semplificata». A condizione, però, di porre in rilievo gli aspetti delle relazioni sociali e delle manifestazioni di attività che evocano la storia della produzione.

«La storia primitiva evoca la storia della produzione. Poiché una delle ragioni principali per far ricorso a condizioni più primitive allo scopo di risolvere il presente in fattori più facilmente percepibili, è che possiamo capire come sono stati affrontati i problemi fondamentali di procurarsi il cibo, il riparo, la protezione; vedendo come questi problemi furono risolti nei primi tempi della razza umana, possiamo formarci un'idea della lunga strada che si è dovuta percorrere, e delle successive invenzioni con la quale la razza ha progredito nella civiltà. [...] [Così la preistoria si colloca entro la storia economica che] indaga le attività, la carriera e le sorti dell'uomo comune come nessun altro ramo della storia. [...] La storia economica è più umana, più democratica, e perciò ispiratrice di libertà in misura maggiore che non la storia politica. [...] La storia industriale offre pure una via più diretta per avvicinarci alla comprensione del nesso intimo che lega alla natura lotte, successi, e fallimenti dell'uomo» (Dewey, 2004: 236).

L'attivismo ha posto al centro dell'educazione il bambino con i suoi bisogni, le sue capacità e i suoi interessi e ha asserito l'importanza del fare e dell'esperienza affinché ogni apprendimento sia reale e significativo, pertanto Dewey ha scritto:

«se la geografia e la storia vengono insegnate come nozioni bell'e fatte che un individuo studia solo perché è stato mandato a scuola, può succedere che egli impari un gran numero di affermazioni su cose remote estranee all'esperienza quotidiana. L'attività è divisa, e si costituiscono due mondi separati che occupano l'attività in momenti

diversi. Non avviene alcuna trasmutazione; l'esperienza ordinaria non assume un più largo significato, mancandole il nutrimento di nuovi nessi; le nozioni apprese non vengono vivificate né rese reali, poiché non rientrano in una immediata attività. L'esperienza ordinaria [...] è schiacciata e spinta da parte da un carico di informazioni non assimilate. Rinuncia alla sua flessibile responsività e alla sua vigile sete di nuovi significati. L'ammassare semplicemente nozioni al di fuori degli interessi diretti della vita rende la mente rigida; la sua elasticità sparisce» (Dewey, 2004: 229).

## 2.6 *Questioni di metodo*

Da un punto di vista prettamente psicologico, sono stati definiti vari modelli di apprendimento dell'alunno, che, a seconda delle sue caratteristiche, hanno prodotto diversi esiti didattici e diverse metodologie d'apprendimento delle discipline.

In merito alla didattica della storia, il modello d'apprendimento ritenuto più opportuno nella scuola primaria è quello per 'scoperta', anche se bisogna tenere presente che è sempre necessaria una sua corretta applicazione didattica, altrimenti anche questo modello potrebbe seguire percorsi automatici, meccanici e formali senza modificare le idee preesistenti nella mente dell'alunno (Ausubel, 1983).

Jean Piaget ha rilevato le difficoltà insite nel processo di costruzione della conoscenza storica da parte dei bambini sia a causa della loro tendenza verso l'egocentrismo, il realismo morale e l'animismo, sia in merito alla sviluppo del pensiero non ancora in grado di cogliere le categorie di spazio e tempo, secondo la teoria stadiale dello sviluppo cognitivo.

Un ulteriore aspetto da considerare è quello della maturazione linguistica-concettuale. Nel riprendere Girardet, Rosanna Facchini ha evidenziato che i bambini incontrano difficoltà nella comprensione dei termini appartenenti al campo semantico storico-sociale. Infatti, nella storia sono insiti 'concetti sociali', la cui caratteristica è «di non possedere di per sé una definizione univoca, ma di assumere il loro significato, di volta in volta, dal contesto in cui sono inseriti» (Facchini, 2007: 17).

Le ricerche di Piaget hanno portato diversi psicologi e pedagogisti a dichiararsi contrari allo studio della storia nella scuola elementare, ciò ha comportato che il suo insegnamento sia stato impartito solo come narrazione entro la quale mettere in rilievo, quando possibile, i personaggi importanti.

Studi cognitivisti e costruttivisti e più recentemente neo e post-piagetiani e le nuove teorie della mente hanno riconosciuto che le rappresentazioni

mentali del tempo e dello spazio non sono dovute esclusivamente a fattori genetici, ma ne sono coinvolti anche elementi funzionali e pragmatici. Tanto Bruner che Vygotskij hanno attribuito all'ambiente culturale, e quindi all'istruzione, un ruolo fondamentale nello sviluppo cognitivo.

La mente utilizza diversi modi per rappresentare la realtà: una serie di informazioni possono essere raggruppate intorno a un 'concetto'; un insieme integrato di elementi tra loro molto coesi riferito a una gamma di situazioni può essere rappresentato attraverso un 'modello mentale'; gli eventi che si ripetono sempre uguali, organizzati in termini spazio-temporali e causali, possono essere rappresentati mediante script, generalizzati e concettualizzati attraverso la 'narrazione'.

A partire dalla conoscenza delle concezioni spontanee, delle idee sulle diverse situazioni e sui diversi eventi, delle pre-concezioni di ogni alunno si potranno mettere in atto modalità e strategie per promuoverne un cambiamento concettuale.

Il tal modo, quello della storia si configura come un insegnamento strategico per l'elaborazione di nuove e più complesse concettualizzazioni, tenendo presente che le condizioni affinché si realizzi la modificazione di un concetto sono costituite da interventi didattici generatori di conflitti cognitivi per i quali, come illustrato da Piaget, si attiverà nell'alunno una motivazione cognitiva scaturita dall'incongruità tra schemi e dati.

Inoltre, è necessario agire sulla zona di sviluppo prossimale indicata da Vygotskij, affinché i concetti spontanei dell'alunno possano emergere ed essere riorganizzati grazie all'interazione sociale con l'insegnante. Pertanto, si dovranno porre in atto strategie che provochino motivazione e disponibilità all'apprendimento e si dovrà contestualizzare ogni nuovo concetto (MPI, 1999).

Ciò esclude che la didattica della storia possa risolversi nella tradizionale sequenza lettura-spiegazione-ripetizione del testo. Le finalità di natura sia cognitiva che socio-affettiva potranno essere raggiunte partendo dalle pre-concezioni, dalle curiosità e dalle domande di ciascun alunno verso le quali rispondere attraverso una didattica attiva e condivisa.

Come osservato da Brusa,

«[...] il vissuto, l'immaginario e le abitudini culturali dei bambini odierni non sono affatto comparabili a quelli di mezzo secolo fa. Un'osservazione del tutto scontata, ma dalla quale ci si ostina a non ricavare le conseguenze più ovvie (ma questo è il potente effetto degli stereotipi). Proprio per il fatto che la storia è diventato uno dei serbatoi più saccheggianti dall'industria dello spettacolo (per non parlare di quella del turismo, della comunicazione, della politica) fa sì che le conoscenze

storiche siano ormai pervasive, e il bambino ne sia letteralmente imbevuto. Perciò è contro ogni evidenza sostenere che delle “conoscenze storiche” non possono far parte dell’universo mentale dei bambini, anche piccolissimi.

Lo stereotipo della “storia incomprensibile”, tuttavia, si è ormai sedimentato nel corpo insegnante dell’infanzia e delle elementari, dove, da tempo, esercita implacabilmente il mestiere di “buttafuori della storia”. Da generazioni, i docenti sono convinti che, in questa fase, non si possano realizzare che “lavori sui prerequisiti”: sul tempo, sullo spazio, sul concetto di causa e così via. Ne risultano curricoli che mi sembrano alquanto improbabili, perché fanno in modo che l’acquisizione di una certa abilità preceda di uno o due anni la sua effettiva applicazione in un contesto culturale strutturato. [...]

Non sono abitudini prive di conseguenze negative. Riflettiamo, ad esempio, sulla quantità notevole di conoscenze storico-sociali, comunque, possedute dal bambino, che non vengono prese in considerazione dall’insegnante, e quindi, non vengono rielaborate a scuola. “È troppo presto” sostiene l’insegnante, e non si rende conto che sta abbandonando quelle conoscenze allo stato selvaggio.

Eppure, sono nozioni che spesso riguardano pezzi importanti di storia: conoscenze economiche, politiche, sociali, giuridiche. Ce lo hanno mostrato numerose ricerche empiriche, svolte anche in Italia: il concetto di guadagno, il rapporto tra lavoro e salario, le immagini sull’agricoltura e le nozioni basilari della politica (leggi, regole, unificazione di un paese, governo, la guerra).

Noi sappiamo che il bambino percepisce gli stessi grandi problemi che affliggono gli adulti. Ne ascolta le storie, e non solo dalla onnipresente televisione, ma perché se ne parla a casa, a cena o nelle conversazioni dei grandi. Si interroga sul loro significato. E, poiché nessuno – purtroppo nemmeno la scuola, tutta presa da immotivati pregiudizi parapedagogici – lo aiuta nelle risposte, se le crea da solo. E si costruisce universi concettuali fatti di spiegazioni e immagini spesso distorte e ingenuie, che, nel prosieguo della formazione, si predispongono come un notevole ostacolo alla comprensione storica” (Brusa, 2009: 5-6).

Attraverso una sperimentazione, nata in seguito al corso triennale (2001-2004) denominato ‘I saperi’ svoltosi a Modena, le insegnanti di scuola primaria Loretta Magnanini ed Egidia Vitti hanno realizzato un percorso didattico a classi aperte per laboratorio secondo la metodologia di Brusa, grazie al quale hanno potuto constatare che «l’insegnamento si basa in primo luogo su alcuni fondamenti: il rapporto dinamico e costruttivo con gli alunni a partire da temi/problemi e il procedere per laboratori, attraverso il fare e il lavoro cooperativo» (Magnanini e Vitti, 2009: 14).

La didattica laboratoriale si configura per essere una didattica interattiva, operativa, in grado di rispondere alle domande che gli alunni pongono, di utilizzare una pluralità di linguaggi e maggiori strumenti conoscitivi, di sollecitare la motivazione all'apprendimento, di sviluppare tutte le dimensioni della persona, di favorire la cooperazione e, dunque, le relazioni.

Con l'espressione 'didattica laboratoriale' si intendono metodologie e strategie per l'insegnamento della storia che non richiedono necessariamente la presenza di un laboratorio come struttura fisica, come aula speciale, ma che prevedono la progettazione di un percorso sistematico ed intenzionale, articolato in fasi, con obiettivi chiari da raggiungere all'interno di quelle che Brusa definisce 'aule senza pareti'.

La metodologia adottata dalle due docenti nel loro lavoro sperimentale può essere presa da esempio per la costruzione di un percorso didattico efficace, in grado di superare lo schema d'insegnamento 'spiegazione dell'insegnante, studio individuale a casa e interrogazione'.

Essa si è fondata

«su scelte didattiche precise:

- operare in modo cooperativo intorno a un contenuto, dove i bambini sono invitati a suddividersi i compiti e dove ognuno porta un contributo personale alla sintesi finale;
- scegliere strategie che favoriscano la ricerca di documenti, di informazioni, in internet...
- partire da problemi e/o interessi comuni alla classe;
- lavorare sull'acquisizione di un metodo di studio, favorendo l'uso di strategie che facilitino l'apprendimento;
- riconoscere il ruolo fondamentale del "significato" dei contenuti;
- estrapolare informazioni alla maniera dello storico dalle fonti: oggetti, materiali e documenti» (Magnanini e Vitti, 2009: 19).

La didattica laboratoriale permette all'alunno di essere il protagonista della propria formazione. Le esperienze che egli potrà compiere gli permetteranno di raggiungere le competenze necessarie per interpretare in modo autonomo gli eventi del passato, per dare senso a informazioni spesso confuse e per orientarsi nel presente.

Si tratta di un compito difficile per la scuola primaria in cui Brusa ha trovato nel gioco l'alleato più adatto in quanto questo permette di ragionare sulle conoscenze e di rendere comprensibile ai bambini gli aspetti astratti della storia.

«Credo che la storia, la buona storia, sia così bella e affascinante, così piena di misteri e così aggrovigliata, che è l'ambiente ideale per viverla attraverso i giochi. [...] [Ma un] gioco storico ha la possibilità di appassionare e, quindi, di divertire, se nasce da un problema storico attraente. Da una storia viva. [...]

Il gioco [...] crea un ambiente formativo [...] [poiché vi] convivono intuizione, fantasia, capacità di elaborare strategie, sentimenti, gioia e delusione, senso dell'avventura, ragione, calcolo, affettività, socializzazione e pensiero individuale, concretezza e astrazione. Il gioco, inoltre. [...] è una sorta di ricostruzione della realtà, nella quale l'allievo ha la possibilità di essere protagonista» (Brusa, 2012: 17-18, 22-23).

I giochi storici proposti da Brusa fanno parte di una 'didattica povera'<sup>53</sup> e si caratterizzano per la loro progettualità: hanno obiettivi chiari e precisi relativi alle discipline che, in modo interdisciplinare, ne sono coinvolte; vi sono indicati i destinatari a cui si rivolgono (scuola dell'infanzia e le diverse classi di scuola primaria, i materiali occorrenti), il materiale occorrente, il memo del gioco e il dopogioco.

«Il *dopogioco* che si realizza immediatamente dopo il gioco, oppure a breve distanza (il giorno successivo), è il momento nel quale il docente riprende le fila del gioco. Aiuta gli allievi a ripercorrere i momenti salienti, quelli che sono utili per la comprensione del momento storico che si è simulato. Per farlo bene, egli ha memorizzato, durante lo svolgimento del gioco, errori e scelte vittoriose, dibattiti fra ragazzi, momenti di dubbio. Sono questi il sale di un buon dopogioco. Senza il dopogioco, il gioco non è didattico» (Brusa, 2012: 17-18, 22-23).

Il dibattito, i dubbi espressi, il confronto, la conversazione alla ricerca di soluzioni possibili, rientrano in un approccio didattico dialogico, opposto all'insegnamento trasmissivo, nel quale l'insegnante orienta il dialogo senza anticipare le risposte e senza emettere giudizi.

Solo se l'insegnante sa ascoltare può dar vita ad un processo di educazione all'ascolto e innescare nella classe le condizioni che generano l'apertura verso l'altro sia a livello emotivo che cognitivo. Ciò assume un'ulteriore valenza formativa se si percorre la strada dell'intercultura: i diversi punti di vista culturali, che potrebbero dar vita a diverse interpretazioni del fatto storico, costituiscono un importante veicolo di scambio anche in vista della presa di contatto con i pregiudizi e del loro superamento.

<sup>53</sup> La didattica povera è nata negli anni Settanta, nei primi gruppi di cooperazione didattica costruiti all'interno del Cidi di Bari, dall'esigenza di concentrarsi sui processi d'apprendimento, sulle tecniche per avvicinare i ragazzi, sulla natura dell'oggetto d'insegnamento.

Appare interessante, sebbene Mattozzi ne abbia rilevato alcune criticità<sup>54</sup>, il metodo dialogico proposto da Andrea Muni per il quale il processo di insegnamento-apprendimento della storia va collocato nel suo aspetto ‘micro’, cioè in quella che lui ha definito ‘microdidattica’ «che avviene tra una parola e l'altra, tra una frase e l'altra, tra una domanda e l'altra, i singoli movimenti di pensiero che l'insegnante lascia fare o fa fare a ciascun bambino per far sì che possa costruire una conoscenza significativa. [...] Il tentativo è di vedere e far vedere questi aspetti invisibili, impercettibili o microscopici dell'apprendimento e dell'insegnamento della storia, che possono essere resi visibili solo oltrepassando il dato sensibile delle situazioni di apprendimento. Non è possibile oltrepassarlo senza starci dentro, abitarlo» (Muni, 2009: 18).

Nel libro *Cose che gli insegnanti non dicono: come i bambini imparano e si costruiscono la propria storia*, che rappresenta un valido e interessante contributo alle ricerche sulla didattica della storia poiché affronta le problematiche legate all'uso del testo scolastico, Muni ha giudicato come insufficienti alcuni approcci didattici improntati sul dialogo presenti nei libri di psicologia e di didattica. Per esempio, della stessa proposta del dopogioco Brusa ha scritto: «non sembra che si faccia di più che ripetere verbalmente quello che alcuni giocatori si ricordano, emotivamente ed episodicamente, del gioco fatto che è tutto predisposto, organizzato, previsto» (Muni, 2009: 92). Per mostrare come, secondo la sua ottica, stimolare la conversazione, sollecitare la curiosità e le domande dei bambini, e ritenendo che «all'interno del conflitto, dunque, nel confronto fra le varie soluzioni adottate, si può cercare di capire quello che è successo e tentare una via d'uscita per il futuro» (Muni, 2009: 12), ha inscenato un dialogo tra insegnante e alunni sulla lettura di un breve testo nozionistico riguardante la guerra tra Corinto e Corfù del 431 a.C.

L'autore, partendo da un 'semplice' testo, ha inteso dimostrare come la mediazione didattica effettuata attraverso il metodo dialogico possa portare a problematizzarne i contenuti e a stimolare gli alunni ad ampliare la loro conoscenza e, pertanto, a ricercare ulteriori spiegazioni e approfondimenti:

«[...] è un testo che i bambini, a una prima lettura, fatta pigramente, potrebbero interpretare come 'facile'. Se non sentono il bisogno di capire il significato di quello che leggono, se non pensano che il testo

---

<sup>54</sup> La recensione di Ivo Mattozzi del libro *Cose che gli insegnanti non dicono. Come i bambini imparano e si costruiscono la propria storia* di Andrea Muni è consultabile all'indirizzo web <<http://storiaefuturo.eu/andrea-muni-cose-gli-insegnanti-non-dicono-come-i-bambini-imparano-si-costruiscono-propria-storia-armando-editore-roma-2009/>> (ultimo accesso 01.09.2015).

sia qualcosa da capire, se credono che il testo sia semplicemente qualcosa di cui prendere atto, da accettare per come è, se per loro il ‘come è’ coincide col ‘come appare e basta’, col ‘come sembra che sia’, allora non troveranno nessun problema a leggerlo. Tutte le parole che non conoscono, tutti i concetti che ignorano presenti nel testo non saranno neanche visti perché quello che vedranno sarà un insieme di parole vuote messe in un certo modo, e non un insieme di concetti significativi collegati tra loro. Fino a quando rimarranno in questa situazione mentale, non critica e non problematica, il testo per loro continuerà ad essere ‘facile’. Forse noioso, forse di lenta memorizzazione, ma di per sé non difficile [...] L’insegnante e i bambini, in una lezione tradizionale, potrebbero accontentarsi di leggere e memorizzare il testo, essendo relativamente breve e lineare» (Muni, 2009: 92).

L’uso del manuale o del sussidiario può far emergere i limiti didattici evidenziati da Muni, ma anche una serie di criticità: la complessità concettuale e linguistica con cui ragazzi e bambini si debbono confrontare; la presenza di stereotipi, anche iconografici, e di una tendenza all’essentialismo<sup>55</sup> veicolo di veri e propri errori cognitivi; l’impostazione additiva delle conoscenze prodotta dalla narrazione lineare di fatti ed eventi. Questi elementi, a cui va aggiunto l’impianto etnocentrico che ne caratterizza i contenuti, evidenziano l’importanza del ruolo di mediatore didattico dell’insegnante.

## 2.7 L’uso del testo scolastico

Il testo, come evidenziato da Mattozzi, permette agli alunni l’accesso alla conoscenza codificata frutto del lavoro ricostruttivo dello storico ed ha, pertanto, un ruolo centrale nel processo di insegnamento-apprendimento della storia che vede la programmazione educativo-didattica come il terreno entro il quale interpretare le *Indicazioni* ed elaborare un progetto reale che metta ogni singolo alunno nella condizione di poter sviluppare una cultura storica.

<sup>55</sup> Nei bambini, spiega Susan Gelman, la studiosa di riferimento per questo tema, l’essentialismo è una forma spontanea di rendere concrete cose astratte o complesse. Aiuta a vivere (capire le cose astratte è fondamentale), ma anche a studiare, perché fornisce delle cornici di senso a molte questioni scientifiche. Tuttavia, porta con sé rischi gravissimi, soprattutto se i genitori o le scuole non intervengono. Cita, per esempio, l’essentializzazione dei concetti di ‘razza’, ‘genere’, ‘orientamento sessuale’, ‘classe sociale’. (Brusa A. (2012), *Piccole storie 1. Giochi e racconti di preistoria per la primaria e la scuola d’infanzia*, La meridiana, Molfetta, p. 49).

Nel passaggio dal programma alla programmazione è però necessario liberarsi da quello che Mattozzi definisce ‘equivoco’: il libro di testo non è l’interprete più autorevole del programma e, pertanto, non deve essere confuso con esso (Mattozzi, 2007e).

«Non è [...] superfluo osservare che le ore di lezione a scuola continuano ad essere divise, quasi esclusivamente, tra il tempo della spiegazione e quello dell’interrogazione ed è largamente presente un modello dove la spiegazione non è una lezione su un tema, un problema, una rilevanza, bensì è la sintesi, più o meno estesa e articolata, di quanto gli studenti troveranno sul testo» (Valleri, 2014: 8).

Proprio per il fatto che nell’insegnamento della storia il testo ha un ruolo centrale, le diverse proposte curriculari hanno affrontato aspetti importanti sull’uso del manuale, o del sussidiario, che si riportano sinteticamente:

- i testi scolastici, utilizzati come unico testo da seguire pagina dopo pagina, rappresentano lo strumento privilegiato per un insegnamento di tipo ‘canonico’ della storia;
- le difficoltà incontrate nella costruzione del sapere storico trovano le loro radici in una pratica didattica ormai consolidata nella scuola che attribuisce alla conoscenza della ‘storia generale’ del manuale o del sussidiario la finalità dello studio del passato;
- i contenuti dei libri dovrebbero favorire lo studio di una storia a maglie larghe che renda possibile l’adozione di una scala mondiale, l’operare con le diverse scale e la progettazione di una didattica di ‘quadri di civiltà’;
- vi andrebbero inseriti stati e comunità anche di piccole dimensioni e multiculturali per giungere ad una rappresentazione d’insieme delle conoscenze attraverso il confronto tra società.

Le diverse problematiche legate all’uso del testo scolastico di storia riguardano ulteriori oggetti d’indagine.

Innanzitutto, non necessariamente per ordine d’importanza, esiste una complessità concettuale e linguistica che contraddistingue i termini appartenenti al campo semantico storico-sociale e, come visto, questo è stato uno dei motivi per cui diversi psicologi e pedagogisti, a partire da Piaget, hanno affermato la loro contrarietà allo studio della storia nella scuola elementare.

Sia gli alunni italiani che quelli stranieri si trovano di fronte a «muri che devono gradualmente imparare a scalfire, forare ed abbattere, per riuscire ad appropriarsi dei concetti e della lingua delle discipline di studio» (Bozzone Costa, 2003: 114).

Affinché il testo storico e la storia stessa siano compresi dagli alunni, sovente si ricorre a «una riduzione della quantità delle informazioni e una pretesa semplificazione dei concetti di tale entità da deformarla in quel prodotto che [...] sembra meritare il nome di storiella» (Mattozzi, 1992a: 30), che ha un suo potere rassicurante.

«Per gli insegnanti l'insegnamento della 'storiella' è rassicurante e poco dispendioso: è molto più semplice incoraggiare l'assorbimento della paccottiglia spesso insensata dei sussidiari, piuttosto che rischiare e cimentarsi nella sperimentazione di nuovi curricoli, inventando unità d'insegnamento che conducano gli alunni a compiere quelle specifiche operazioni cognitive atte a costruire conoscenza storica» (Bellafronte, 2000: 16).

Ciò che Mattozzi definisce 'storiella' è il complesso di idee fasulle, di mistificazioni e di atteggiamenti di pensiero decisamente a-storici che, in nome della semplificazione, rendono banali i contenuti storici.

Pertanto, le difficoltà che il testo scritto pone ai bambini vanno affrontate diversamente: i concetti storici devono essere pertinenti con le esperienze vissute o esperibili o mentalmente rappresentabili attraverso un percorso che parta dagli attrezzi concettuali della memoria culturale dei bambini, quindi adeguato alle conoscenze precedentemente elaborate e verificate, e che prosegua verso una complessità crescente (Bellafronte, 2000).

Anna Brusa, ha rilevato che il testo scolastico da

«squisitamente narrativo, è diventato, nel tempo, una modalità di scrittura che mescola alla descrizione le argomentazioni e le narrazioni; alterna le parte espositive a quelle interpretative; inserisce testi prescrittivi ed espressivi a seconda delle esigenze dell'autore. Aspetti costanti sono un'alta densità lessicale, le frequenti nominalizzazioni, un uso flessibile dei tempi verbali, il ricorso continuo alla tecnica del flashback che permette di ricollegarsi immediatamente al passato o di fare riferimento al futuro. Sovente le informazioni si affastellano in complessi concatenamenti concettuali» (Brusa, 2000: 57).

Ciò si rivela nelle singole parole, nelle frasi o nei gruppi di frasi e nell'organizzazione globale, sono stati oggetto d'analisi da parte della studiosa per la quale l'insegnante deve essere consapevole che

«i confini del lessico quotidiano si presentano come frastagliati e che le definizioni delle parole-concetto sono a mosaico o imperfette [...]. Senza utilizzare strumenti di indagine sofisticati, ma solo

ascoltando, non è difficile intuire qual è il mondo lessicale di un bambino e come viene usato» (Brusa, 2000: 59).

L'insegnante deve altresì considerare che la sintesi, l'uso della doppia negazione, le interconnessioni tra periodi, le domande retoriche, le proposizioni implicite e quelle incidentali, l'uso del presente o del futuro nel passato, la costruzione passiva, ecc., sono di più difficile comprensione. Infine, anche la varietà di tipi testuali può diventare un ostacolo.

In questo scenario, la scelta del testo (o meglio dei testi), si rileva come strategica affinché il libro possa costituire per l'insegnante «uno scenario di possibili operazioni, [...] uno strumento potente per imparare» (Brusa, 2000: 67), a patto che non sia l'unico.

«Sta al docente prima orientare la sua scelta su testi che si presentino come buone trasposizioni dei testi esperti e successivamente trasporli in testi funzionali all'attivazione delle operazioni cognitive necessarie a costruire conoscenza storica. [...] Analizzare i testi per riconoscerne i blocchi testuali di cui sono composti, scomporli e rimontarli in nuovi paragrafi secondo tematizzazioni differenti, ricercare, sottolineare, annotare informazioni e poi organizzarle in schemi o in grafici temporali autoprodotti, sono solo alcune delle "manipolazioni" possibili che consentono di restituire all'apprendimento della storia quella operatività della quale, la tradizionale veste di "materia orale", l'aveva privata. Ed il modo più efficace per guidare i bambini alla scoperta della struttura dei testi storiografici, consiste nell'avviarli precocemente alla produzione» (Bellafronte, 2000: 29).

Le dinamiche di genere e quelle interculturali, le modalità di interazione con l'altro, l'assunzione di valori culturali, sono influenzate dai libri scolastici i cui contenuti (testi e immagini) sono stati oggetto d'analisi da parte di diverse ricerche che hanno rilevato la presenza di stereotipi e preconcetti<sup>56</sup>.

Per quanto attiene alla storia veicolata dai sussidiari, un'indagine condotta nel 2001 da Agostino Portera ha riscontrato diversi aspetti che veicolano stereotipi e preconcetti a favore di una visione italo-centrica o eurocentrica del passato<sup>57</sup>.

---

<sup>56</sup> Si vedano Portera A. (2000), *L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica. Stereotipi, pregiudizi e pedagogia interculturale nei libri di testo della scuola elementare*, CEDAM, Padova; Medi M. (2001), *L'educazione interculturale nei libri di testo*, in «Strumenti CRES», n. 27, Mani Tese, Milano, marzo; Martegani M. (2008), *Genere e geografia nei testi scolastici della scuola primaria italiana* (Atti del X Coloquio Internacional de Geocritica), Universidad de Barcelona, 26-30 maggio, in <<http://www.ub.es/geocrit/-xcol/163.htm>> (ultimo accesso 10.09.2015).

<sup>57</sup> I dati inerenti alla ricerca, effettuata in seno al Centro Studi Interculturali dell'Università

«Rispetto ai singoli volumi, in quello di classe terza in genere sono trattate, in maniera italo-centrica o eurocentrica, solo le grandi civiltà del Mediterraneo considerate come “appartenenti” alla storia e alla cultura degli alunni italiani (Egizi, Sumeri, Ebrei, Fenici, Greci, Etruschi). [...] Nel volume di classe quarta il tema della scoperta delle Americhe è trattato dedicando poco spazio alle culture delle civiltà precolombiane. In genere sono riportati stralci dei diari di bordo di Colombo. Talvolta sono effettuate delle comparazioni fra le conseguenze economiche politiche e sociali per l'Europa, con quelle causate dall'arrivo dei primi colonizzatori in America, ma quasi sempre permane un atteggiamento «xenofilo», tendente a contrapporre l'aggressività e la crudeltà dei conquistatori con aspetti positivi, come «bontà», «semplicità» o «naturalità», delle popolazioni precolombiane. In genere, nei testi analizzati, le società “altre” sono introdotte in storia solo quando l'Occidente entra in contatto con loro mediante le guerre, le conquiste, il colonialismo. In alcuni casi sono menzionati o trattati anche i problemi del sottosviluppo e degli squilibri tra Nord e Sud. [...]. Sono carenti i temi che coinvolgono tutti i Paesi e tutti gli esseri umani, a prescindere dalla lingua, dalla cultura, dalla religione o dalla nazionalità (come la pace, lo sviluppo, i diritti umani, l'ecologia), dalla cui soluzione dipende la sopravvivenza stessa del genere umano. Duole rilevare che in nessuno dei testi analizzati si impieghi la storia come ausilio per l'educazione alla pace o interculturale, piuttosto che per elencare le guerre, le conquiste, le crudeltà inflitte (magari elevando al ruolo di eroi i responsabili)» (Portera, 2000: 64).

Ulteriori ricerche<sup>58</sup> hanno messo in luce la tendenza a

«semplificare con troppa superficialità fenomeni complessi, fino a giungere alla descrizione paradossale del «circolo vizioso della fame nel mondo», attraverso cui le precise responsabilità degli stati e dei gruppi dominanti restano in ombra. [...] Nonostante l'interpretazione dei risultati fornisca un quadro in evoluzione, vi è il rischio che [...] l'«ansia da riparazione» produca una filantropia compassionevole ma poco convincente» (Brusa, 2000c: 25).

Emerge la necessità che gli alunni siano condotti a trovare i punti di vista trascurati dal testo e, attraverso un approccio decostruttivo, a confrontare il punto di vista del gruppo/nazione di appartenenza con quello degli altri. A tal uopo, non andrebbero ignorate le diverse analisi sul tema dello sviluppo

---

di Verona, possono essere desunti dal testo di Portera A. sopracitato.

<sup>58</sup> Si veda Falteri P. (a cura di) (1994), *Interculturalismo e immagine del mondo non occidentale nei libri di testo della scuola dell'obbligo*, Quaderni di Eurydice, n. 8 BDP, Firenze.

delle società umane, come, per esempio, quella offerta da Jared Diamond, secondo il quale la «storia dei rapporti tra i popoli più disparati è la storia che ha modellato il mondo come lo vediamo ora, attraverso conquiste, epidemie e genocidi» (Diamond, 2005: 6).

Un'altra interessante indagine proviene da Antonio Brusa, il quale ha posto alcune importanti osservazioni sulla trasmissione di stereotipi relativi alla preistoria da parte dei libri scolastici di tutto il mondo nei quali a volte il confine tra la manualistica e la letteratura di evasione è molto sfumato.

In particolare, lo studioso si è soffermato sulla rappresentazione lineare dell'evoluzione umana in cui gli ominidi sono raffigurati in fila nella sequenza:

ramapiteco → australopiteco → habilis → erectus → Neanderthal → sapiens

Si tratta di una rappresentazione molto diffusa che dà un'errata concezione dell'evoluzione umana, infatti le diverse specie di homo hanno spesso convissuto, si sono incrociate dando origine a diramazioni, alcune delle quali senza esito.

«L'onnipresenza di questo simbolo è il segno di un racconto sull'evoluzione largamente condiviso, immaginato come progresso lineare e costante, in cui ogni fase rappresenta il superamento di quella precedente, fino ad arrivare alla situazione attuale. Questa linea del tempo condensa una storia e una maniera di guardare il mondo, ed è – al tempo stesso – uno strumento didattico potentissimo. Al cronogramma lineare, infatti, e ai suoi ominidi che percorrono la pagina in fila indiana, possiamo agganciare fatti, problemi, invenzioni, modi di vestire, di alimentarsi, le abitazioni. Tutto progredisce e diventa sempre più simile alle nostre cose. Anche i fatti profondi, quelli della cultura. Prima c'era l'ignoranza e la rozzezza, oggi abbiamo a disposizione le scienze e la tecnologia. Prima c'era lo sciamanesimo, gli uomini credevano negli spiriti e affrescavano le grotte; oggi abbiamo chiese, moschee e sinagoghe, per celebrare i riti delle grandi religioni monoteistiche e, per di più, ci concediamo il lusso della laicità. Questo modello è molto più di un offensivo espediente didattico. La sua importanza eccede quella del capitolo della storia. Esso costituisce, in realtà, la prima fondazione di una struttura progressiva della storia, che innerverà lo studio e le visioni del mondo che verranno dopo. Al modello lineare si oppone quello “a cespuglio”, o della cladogenesi (a rami che nascono), come invalso dire presso gli scienziati. In questo nuovo disegno vediamo esplodere le linee del tempo. Sono tante. Si intessano in questo o in quel ramo. Si interrompono e a volte si intersecano. Mentre nel modello lineare esiste un punto di vista privilegiato, dal quale ammiriamo la direzione della storia, in

questo nuovo modello siamo costretti a cambiare ogni volta punto di vista. [...] si continuerà a optare per un modello sbagliato, e quindi dannoso, solo perché è facile, comprensibile e, in fondo, è quello che sanno tutti? [...] Oppure si cambierà, afferrando a due mani il coraggio di avviarsi per una strada difficile e spinosa, perché è corretta, ci fa leggere la realtà e, perciò, consente alla scuola di dotare allievi e cittadini di uno strumento efficace per capire il mondo?» (Brusa, 2012: 43, 46-47).

L'inganno dell'evoluzione lineare si evidenzia non solo nel testo iconico dei sussidiari, ma anche in quello verbale. Brusa ha evidenziato alcune frasi significative, veicolo di stereotipie, tra quelle selezionate da Anna Emilia Berti in un'analisi di circa una sessantina di sussidiari (Berti e Toneatti, 2012). Lo ha fatto anteponevole ad una avvertenza:

«dove trovate frasi di questo genere, cancellate.

- a) “gli uomini impararono ad alzarsi in piedi”.
- b) “con il tempo le dimensioni del cervello aumentarono”.
- c) “evoluzione vuol dire cambiamento, miglioramento”.

Queste espressioni rivelano che chi scrive pensa che l'evoluzione sia un fatto lineare (c), che i miglioramenti avvengano per miglioramenti successivi (b), e che le specie cambino perché hanno “intenzione” di cambiare o presagiscano un “futuro” (a). Sono errori cognitivi fondamentali che ruotano attorno a una difficoltà di ragionamento che alcuni ritengono tipica dei bambini, ma che è diffusissima anche presso gli adulti. Si chiama ‘essenzialismo’» (Brusa, 2012: 48-49).

Il coraggio di cui il docente deve disporre, secondo lo studioso, non è riferito all'insegnamento «del “fatto dell'evoluzione”. I bambini possono tranquillamente imparare che l'evoluzione è una realtà storica che caratterizza la vita della terra e ne possono apprendere alcune scansioni e alcuni racconti. [...] Il problema nasce quando ci si interroga sul perché e sul come funziona l'evoluzione» (Brusa, 2012: 47-48).

Infatti, l'evoluzione si attiva a partire dal concetto di popolazione come insieme di tanti individui differenti tra loro in cui non è il ‘migliore’ ad essere favorito, ma bensì colui che possiede una qualche caratteristica che lo favorisce in una certa circostanza. Sarà questa caratteristica ad essere ereditata dalla sua progenie. È un meccanismo controintuitivo, poiché potrebbe essere anche ciò che consideriamo uno svantaggio a favorire l'individuo e ciò contrasta con la nostra esperienza.

I libri di testo, come qualsiasi altro strumento didattico, necessitano di un'attenta e puntuale mediazione da parte dell'insegnante la cui azione

intenzionale e sistematica è diretta verso lo sviluppo cognitivo, affettivo, relazionale e motivazionale dell'alunno.

L'insegnamento della storia coinvolge ognuna di queste sfere e si presenta come un cantiere aperto entro il quale promuovere un sapere fondato sulla psicologia cognitiva, sull'epistemologia e sulla metodologia storica, attraverso una ricerca-azione capace di cogliere la valenza del dialogo e del confronto, della didattica laboratoriale, dell'esperienza e delle attività di tipo ludico.

PARTE SECONDA



## CAPITOLO 3

### *Il laboratorio di storia in una classe terza di scuola primaria*

#### *3.1 Finalità, obiettivi, metodologia e strumenti*

La decisione di insegnare la storia in prospettiva interculturale si è fondata sul presupposto che tale disciplina, già a partire dalla scuola primaria, offre la possibilità di riconoscere e interpretare le azioni e le interazioni umane. Ho voluto realizzare un percorso che avesse come finalità generale quanto sostenuto da Perillo, cioè quella di «dotare [...] [i bambini] di corretti ed efficaci strumenti cognitivi di indagine del presente e del passato, atti a generare conoscenze e comportamenti altrettanto corretti ed efficaci per la dimensione della cittadinanza» (Perillo, 2010: 9).

La ricerca-azione ha consentito di promuovere gli aspetti motivazionali e relazionali e la prospettiva interculturale ha influito sulla scelta degli obiettivi principali da perseguire che sono stati così declinati:

- sviluppare la capacità di decentramento cognitivo per l'assunzione degli altrui punti di vista;
- sviluppare la capacità di orientarsi all'interno della pluralità dei punti di vista per saperne coglierne le relazioni, le differenze e le connessioni;
- avviare alla scoperta della pluralità della propria identità e delle molteplici appartenenze di cui si è permeati;
- avviare alla costruzione di identità culturali aperte e dinamiche per la formazione di atteggiamenti di apertura e di dialogo interculturale;
- sviluppare la capacità di pensiero critico per la decostruzione e la destrutturazione di stereotipi e pregiudizi.

Oltre a questi obiettivi generali, ne sono stati individuati altri di carattere prettamente disciplinare:

- condurre alla scoperta del rapporto tra il trascorrere del tempo, le trasformazioni di uomini, oggetti, ambienti e le relazioni umane;

- far comprendere la relazione esistente tra memoria individuale e collettiva, oralità e storia;
- sviluppare la consapevolezza delle funzioni documentarie delle diverse fonti;
- avviare all'analisi di un testo storico e alla scoperta dell'eventuale presenza in esso di stereotipi e preconcetti;
- avviare alla comprensione delle principali caratteristiche, degli aspetti comuni e delle differenze, delle società che hanno abitato e che abitano il mondo;
- far comprendere che le diverse rappresentazioni dello spazio dipendono da differenti punti di vista;
- avviare allo studio sistematico e cronologico della storia attraverso la comparazione tra popolazioni attuali e popolazioni preistoriche;
- far comprendere che la storia dell'uomo è il prodotto di relazioni sociali, economiche e culturali legate anche al rapporto dell'uomo con l'ambiente.

Nel considerare l'insegnamento della storia come 'laboratorio', sono state effettuate appropriate scelte metodologiche e didattiche, anche sulla base di quelle operate da Loretta Magnanini ed Egidia Vitti e citate nel par. 2.5:

- operare in gruppo utilizzando l'approccio didattico del *Cooperative Learning*;
- condurre conversazioni collettive intorno a un tema, finalizzate al confronto dei diversi punti di vista, alla riflessione personale e alla realizzazione di elaborati individuali e di gruppo;
- partire dal vissuto del bambino, dai suoi interessi e dalle problematiche emergenti;
- utilizzare diverse strategie per la ricerca delle informazioni;
- ricostruire il fatto storico muovendo dal presente e possibilmente dal territorio d'appartenenza per favorire la riflessione sul rapporto tra passato e presente, lontano e vicino, storia e memoria, biografia personale e storia e per individuarne le connessioni;
- costruire le conoscenze attraverso operazioni cognitive analoghe a quelle impiegate dallo storico;
- compiere un percorso interdisciplinare per raggiungere una struttura della conoscenza il più possibile unitaria;
- considerare le educazioni trasversali come dei veri organizzatori e selettori;
- ricavare le informazioni attraverso una molteplicità di linguaggi;
- creare un ambiente formativo attraverso il gioco storico.

Le unità didattiche laboratoriali sono state realizzate con strumenti il

più possibile diversificati sia per ciò che riguarda le fonti di informazione, sia per la produzione dei materiali.

I principali strumenti utilizzati sono stati:

- documenti scritti e iconici (numerosi sussidiari e diversi testi storici);
- atlanti e carte geografiche;
- reperti vari osservati nei musei;
- documentari e fotografie presenti sul web;
- computer (ricerca sul web di informazioni scritte e iconiche);
- quaderno/libro di storia realizzato dalla classe;
- mappe mentali e mappe concettuali;
- giornalino scolastico per la produzione di cronache;
- materiale vario per la realizzazione di riproduzione di reperti;
- *focus group* per la verifica e la valutazione.

Nel programmare le attività da svolgere si è innanzitutto tenuto conto della fascia d'età, dunque della struttura cognitiva, di bambini frequentanti una classe terza di scuola primaria.

Per rendere la storia e i vari aspetti della realtà intellegibili, si è considerato indispensabile far compiere agli alunni diverse esperienze significative, sia individuali che collettive, che partissero da una retrospezione sul passato personale e della classe ad una più ampia, quella dei propri nonni, per avviarli alla ricostruzione del passato attraverso l'individuazione di un tema entro un contesto spazio-temporalmente delimitato. La rivisitazione della storia in chiave interculturale ha richiesto che ai bambini si proponessero attività il cui obiettivo fosse l'apertura all'alterità e alle identità culturali diverse dalle proprie.

Corredate dalla letteratura di riferimento, di seguito sono illustrate le diverse attività svolte con alcuni esempi di elaborati degli alunni.

### *3.2 Chi sono? L'autobiografia e la scoperta dell'identità multipla e delle appartenenze*

La declinazione al plurale dei diversi campi concettuali storico-geografici richiede un progressivo decentramento cognitivo affinché si possano assumere punti di vista plurali.

La pedagogia interculturale insiste, infatti, sull'importanza di imparare a conoscersi attraverso la relazione, l'incontro con gli altri e la gestione delle differenze. Il superamento della dicotomia 'noi-gli altri' nasce dalla determinazione del sé individuale e del sé sociale orientata alla costruzione di un'identità dinamica, culturalmente aperta, capace di orientarsi all'interno dell'attuale società globalizzata.

Nella scuola, l'insegnante ha il compito di condurre il bambino verso la scoperta della propria identità e delle proprie multiappartenenze. Si tratta di un compito delicato che coinvolge la formazione della personalità dell'alunno a partire dalla percezione che egli ha di sé e che si è progressivamente determinata sulla base dei *feedback* di riconoscimento che gli sono stati restituiti nel corso delle sue esperienze esistenziali.

In tal senso, la narrazione autobiografia si profila come uno strumento didattico potente per portare l'alunno alla scoperta della relazione tra la sua storia e la sua identità e di come essa sia «inevitabilmente *intrisa* di appartenenze che vengono messe in gioco a seconda dei contesti e delle relazioni che s'instaurano con 'l'altro': sia esso un familiare, un coetaneo, un adulto o un estraneo» (Bordin, 2010a: 59).

L'importanza della narrazione nella costituzione e comprensione della propria identità è stata sottolineata da filosofi, psicologi e pedagogisti.

Secondo il filosofo francese Paul Ricoeur (1913-2005) «noi identifichiamo la vita alla storia o alle storie che noi raccontiamo a suo proposito» (Ricoeur, 1998: 376) e, dunque, costruiamo la nostra identità attraverso un'identità narrativa che si sviluppa a partire dalle attribuzioni di significato che diamo ai nostri racconti, dal momento che «l'io è percepibile attraverso l'interpretazione delle tracce che lascia nel mondo» (Ricoeur, 1998: 379). Inoltre, Ricoeur ha spiegato che la nostra identità, le nostre storie non sono «mai il prodotto di un atto individuale, egocentrico, ma [...] [sono] sempre il risultato di tutti gli incontri vissuti nel corso dell'esistenza. In altre parole, il Sé di ciascuno è il risultato di tante combinazioni, di tante interazioni, di tutte le esperienze acquisite in famiglia, nei vari ambiti di vita. Dunque noi dobbiamo ascoltare e rispettare le storie degli altri perché esse sono parte della nostra identità» (Demetrio, 2000: 15).

Dal punto di vista psicologico, Jerome Bruner, riferendosi esplicitamente all'ermeneutica francese, ha individuato nella narrazione uno dei modi di utilizzare l'intelligenza, specificando come la capacità di narrare costituisca una dimensione fondamentale del pensiero umano. Come in Ricoeur, l'attribuzione di significato, di senso, che ogni individuo dà alle proprie esperienze conduce alla scoperta del sé e, dunque, la narrazione autobiografica assume un ruolo importante nella formazione dell'identità poiché l'esperienza e la memoria sono organizzate sotto forma di racconto (Bruner, 2005).

«[...] creiamo e ricreiamo l'identità mediante la narrativa, che il Sé è un prodotto del nostro raccontare e non una qualche essenza da scoprire scavando nei recessi della soggettività. È ora dimostrato che senza la capacità di raccontare storie su noi stessi non esisterebbe una

cosa come l'identità [...]. La costruzione dell'identità, sembra, non può proseguire senza la capacità di narrare» (Bruner, 2002: 98).

Il punto di partenza del percorso di insegnamento-apprendimento della storia in prospettiva interculturale nella mia classe terza di scuola primaria è stato, pertanto, far compiere agli alunni l'esperienza autobiografica, del raccontarsi.

I contributi alla riflessione e alla pratica di Duccio Demetrio, di Nella Papa e di Luisa Bordin mi hanno fornito le indicazioni didattiche necessarie affinché la storia personale dell'alunno non si trasformasse in aneddoti familiari privi di valenza formativa. Così la narrazione soggettiva, il ricordo, la memoria sono divenuti il mezzo attraverso il quale scoprire sia l'unicità e la differenza della propria storia, sia la relazione con le altre storie, ma anche per spiegare la propria esistenza in base all'incontro con l'alterità e per comprendere che la storia personale è anche «un piccolo pezzo di storia dell'umanità» (Bordin, 2010a: 59).

Gli strumenti metodologico-didattici che ho ritenuto più idonei sono stati la narrazione orale e l'ascolto attivo, il disegno e la scrittura, in quanto il «pensiero autobiografico [...] è manifestazione del pensiero narrativo, il quale si dispiega completamente proprio nella materialità della scrittura» (Papa, 2000: 39).

Inoltre, considerato che la narrazione autobiografica non implica alcuna interpretazione, ho sempre tenuto un atteggiamento né giudicante, né valutativo.

Le attività svolte dai bambini hanno evidenziato la trasversalità disciplinare della storia con la lingua italiana, ma anche con l'educazione all'affettività, e si sono rilevate uno strumento metodologico-didattico di rilievo per lo sviluppo dell'intelligenza emotiva, soprattutto nella rilettura individuale e collettiva delle narrazioni autobiografiche. Ho utilizzato, anche apportando delle modifiche, alcune schede elaborate e sperimentate da Duccio Demetrio in una ricerca realizzata su 13 scuole del Distretto scolastico 63 di Monza, in collaborazione con il Provveditorato agli studi di Milano, l'Università degli Studi e il Comune (Favaro, 2000) (Figg. 1-3).

Prima dell'esecuzione della scheda 'Ricordi', i bambini hanno portato a scuola un oggetto della loro infanzia e hanno raccontato ai compagni il perché avessero scelto proprio quell'oggetto anziché un altro. È emerso che, tranne in pochissimi casi, la scelta si era orientata verso quegli oggetti che avevano un significato simbolico e verso i quali esisteva un legame di tipo affettivo e da questo si è evinto che la memoria non è semplicemente il ricordo, ma rappresenta un ponte importante tra passato e presente.

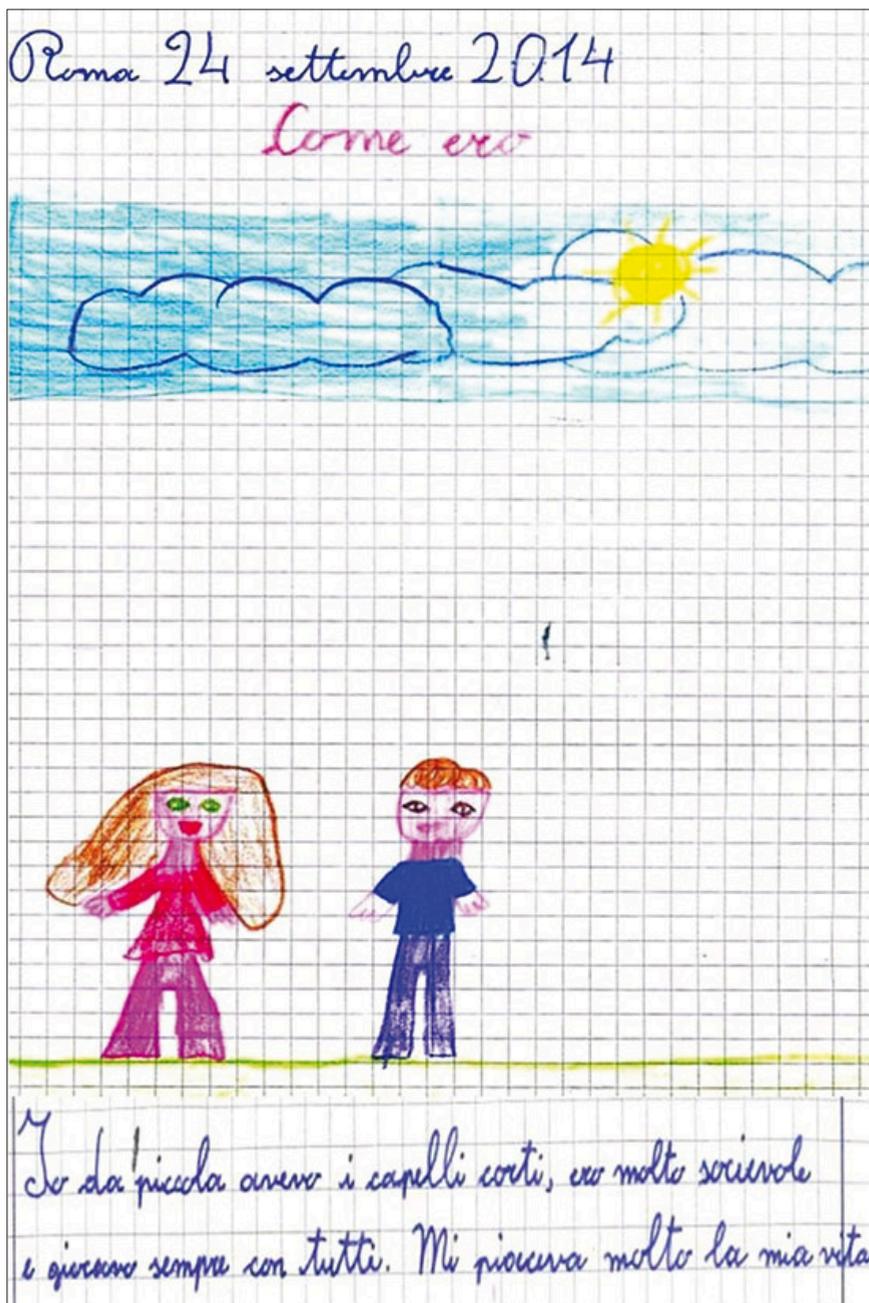


Fig. 1 – La scheda 'Come ero' di Marta

Roma 30 settembre 2014

Ricordi

Oggetto: carillon

Emozioni: ci tenevo molto

Volto: mamma

Luoghi: mosca

Odori: fiori

Suoni: pianoforte e musica di ruzjada

Colori: rosa e marrone

La ninna nanna



Quando ero piccola, prima di andare a dormire  
mamma mi faceva sempre ascoltare una ninna non-  
na e mi addormentavo subito! Mi piaceva molto!

Fig. 2 – La scheda 'Ricordi' di Marta

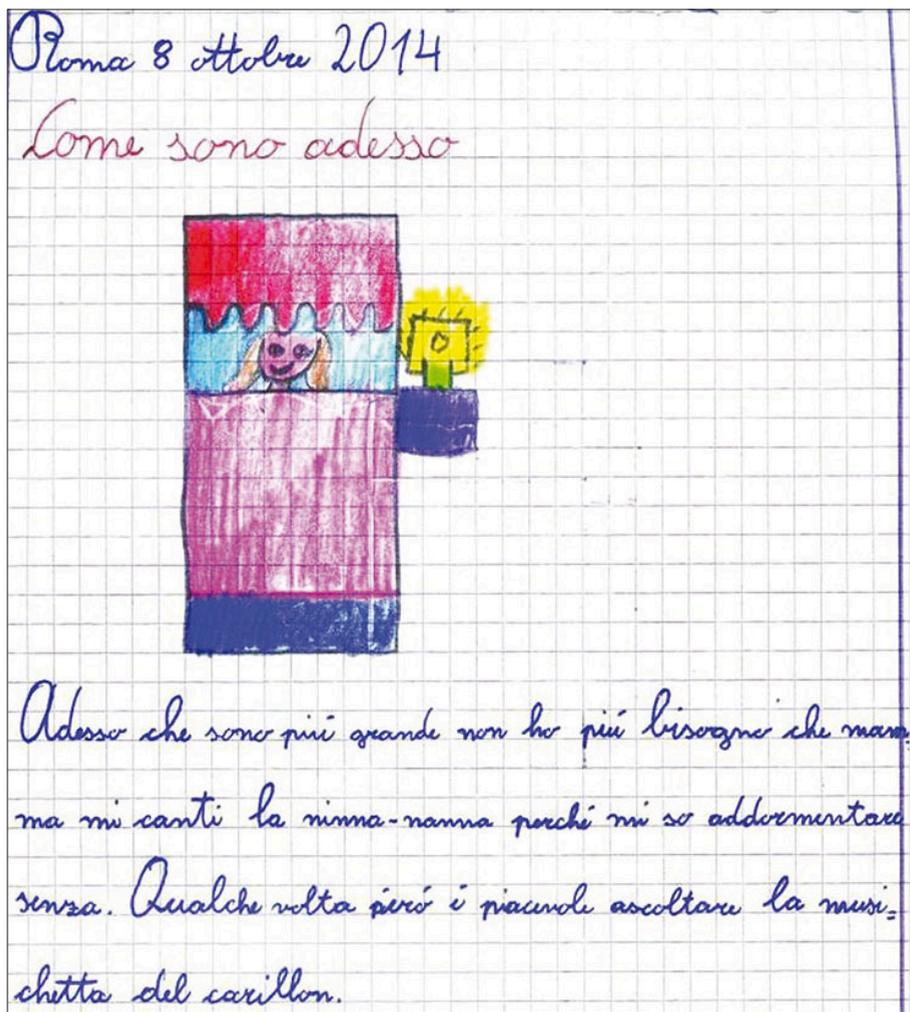


Fig. 3 – La scheda 'Come sono adesso' di Marta

In seguito all'esecuzione degli elaborati, gli alunni ne hanno effettuato la rilettura silenziosa e ad alta voce. Ho poi invitato i bambini a compiere delle osservazioni riguardo alle caratteristiche in cui si sentivano di assomigliare ai compagni e a quelle in cui si sentivano diversi. La conversazione che ne è nata ha condotto i bambini a compiere riflessioni individuali e collettive via via più accurate e profonde: dalle iniziali caratteristiche fisiche o del vestiario, essi hanno cominciato ad analizzare gli aspetti relativi

al carattere, alle preferenze, agli interessi, alle attitudini, alle capacità. Sono emerse le differenze nei tratti somatici e del colore della pelle del compagno filippino, il quale ha mostrato un iniziale disagio finché alcuni interventi hanno messo in risalto la diversità di ogni volto, dei colori della pelle, della statura e della corporatura di ciascuno.

Il mio intervento di mediazione è stato soprattutto rivolto a far emergere le positività e le potenzialità presenti in ognuno di loro nei momenti in cui, al contrario, venivano evidenziati 'difetti' o difficoltà di diversa natura dei compagni. In ogni caso, ogni tipo di difficoltà emersa è stato inserito in un quadro di accoglienza e di accettazione, portando i bambini a riflettere sul fatto che ognuno di noi incontra nella vita situazioni difficili da affrontare. A questo proposito, spontaneamente i bambini hanno trovato la soluzione per loro più naturale, quella dell'aiuto reciproco.

Inoltre, l'attività 'Come ero e come sono adesso', ha costituito l'avvio per la comprensione delle trasformazioni che avvengono nel tempo per arrivare a sentire che la propria identità non è statica e invariabile, ma muta, e non perché prima si era piccoli e ora si è un po' più grandi, ma perché si è immersi in un intreccio di relazioni intersoggettive che ci portano a vivere diverse esperienze nel corso dell'intera vita.

Il percorso verso la scoperta dell'identità è proseguito verso quella delle molteplici appartenenze di cui ognuno di noi è permeato. Anche in questo caso, la storia individuale ha permesso ad ogni bambino di riflettere su di sé, sulle proprie esperienze e sulle proprie relazioni.

Per questa unità didattica mi sono avvalsa dell'esperienza effettuata da Luisa Bordin in un progetto effettuato negli anni 2004 e 2005 con due classi terze, e successivamente quarte, dell'I.C. di Carbonera (TV) (Bordin, 2010a).

La lettura del libro *Storia di una gabbianella e del gatto che le insegnò a volare* di Luis Sepúlveda, che ci ha accompagnato durante tutto il corso dell'anno scolastico, mi ha fornito lo spunto per iniziare la riflessione sul senso di appartenenza.

Nel racconto, la piccola gabbiana sente di appartenere al mondo dei gatti, tanto da credere di essere lei stessa un gatto e i bambini hanno compreso con estrema facilità che questo è avvenuto perché è cresciuta con loro. Inizialmente ho avviato una discussione su questo tema che pone un problema di identità e di senso d'appartenenza e ho chiesto ai bambini di ipotizzare il finale che ancora non conoscevano. Tra le varie idee espresse, una su tutte mi ha consentito di spostare l'attenzione verso loro stessi: *Potrebbe scoprire di essere una gabbiana, ma nel cuore rimanere anche un po' gatto!* (Ludovica).

Ho così chiesto loro di rispondere ad alcune domande: «Chi sei? Quando pensi di essere così? Dove? Perché? Sei anche altro?».

- *Sono un bambino, sempre, ma ora un po' più grande. Sono anche uno sportivo quando gioco a calcio.* (Matteo)
- *Sono una bambina, ma anche un'alunna quando sono a scuola.* (Valentina)
- *Sono un italiano perché sono nato in Italia.* (Ettore)
- *Sono un bambino filippino, ma ora anche italiano.* (Cayl)

Sorprendentemente gli orizzonti si sono allargati quando Pietro ha cominciato a guardare il nostro planisfero attaccato alla parete...

- *Allora io sono pure europeo e faccio parte di tutto il mondo!* (Pietro)

Le diverse risposte sollecitavano via via la ricerca di nuove identità e appartenenze e hanno fatto comprendere ai bambini di essere *un sacco di cose* (Dylan) (Fig. 4).

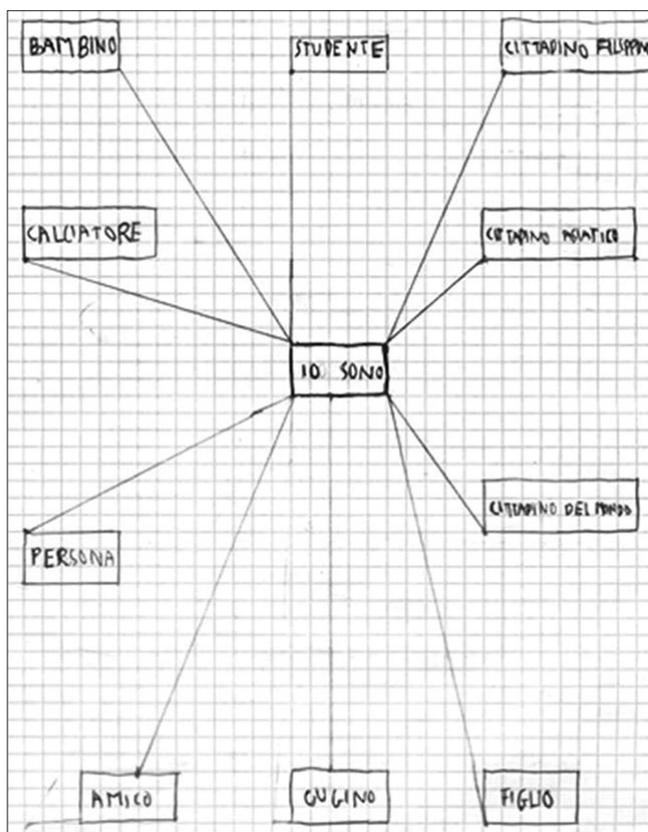


Fig. 4 – La scheda 'Io sono' di Cayl

Così come suggerito da Bordin, «lo schema è stato poi reso metaforico e creativo trasferendolo dentro alla propria sagoma ritratto» (Bordin, 2010a: 64) intitolata *Le mie identità* (Fig. 5).

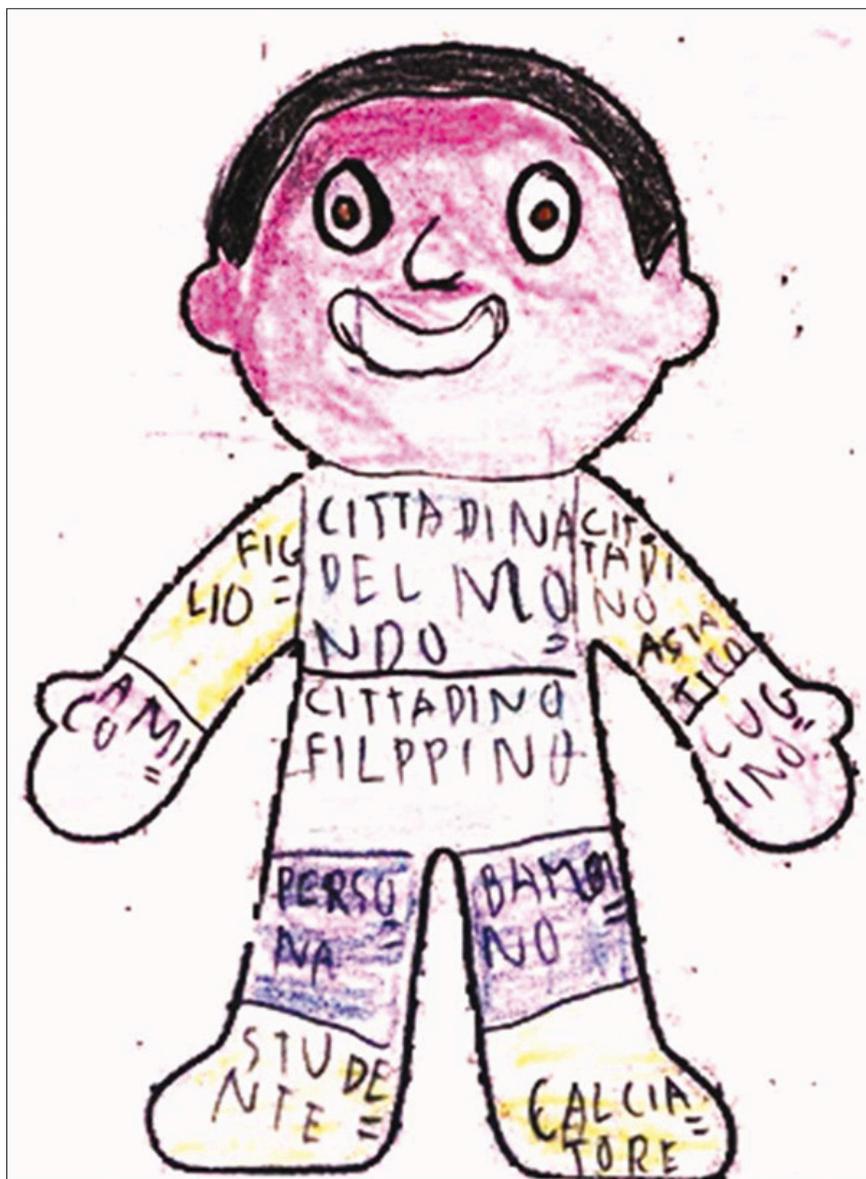


Fig. 5 – 'Le mie identità' di Cayl



### 3.3 Il tempo, la memoria, l'identità

I propri e gli altrui ricordi hanno, inoltre, costituito una base su cui lavorare per la comprensione delle trasformazioni di uomini, oggetti e ambienti connesse al trascorrere del tempo.

Ho condotto gli alunni ad un primo lavoro per introdurre la progressione temporale utilizzando i dati provenienti dalle loro autobiografie. Per realizzare la 'linea del tempo personale' sono stati coinvolti anche i genitori che hanno aiutato i propri figli a ricostruire cronologicamente i fatti e le esperienze familiari più significative (Fig. 6).

Come osservato da Papa, «la progressione temporale richiede grandi capacità di attenzione perché entra in gioco il tempo: il tempo del ricordo, il tempo degli avvenimenti, il tempo della memoria e dell'oblio» (Papa, 2000: 41), pertanto l'uso del linguaggio iconico, attraverso una striscia temporale costruita in relazione alla propria storia personale, ha costituito un valido strumento non solo per imparare a collocare nel tempo fatti ed eventi e a riconoscere le relazioni e i rapporti di successione esistenti tra loro, ma anche per comprendere i cambiamenti nella percezione di sé,

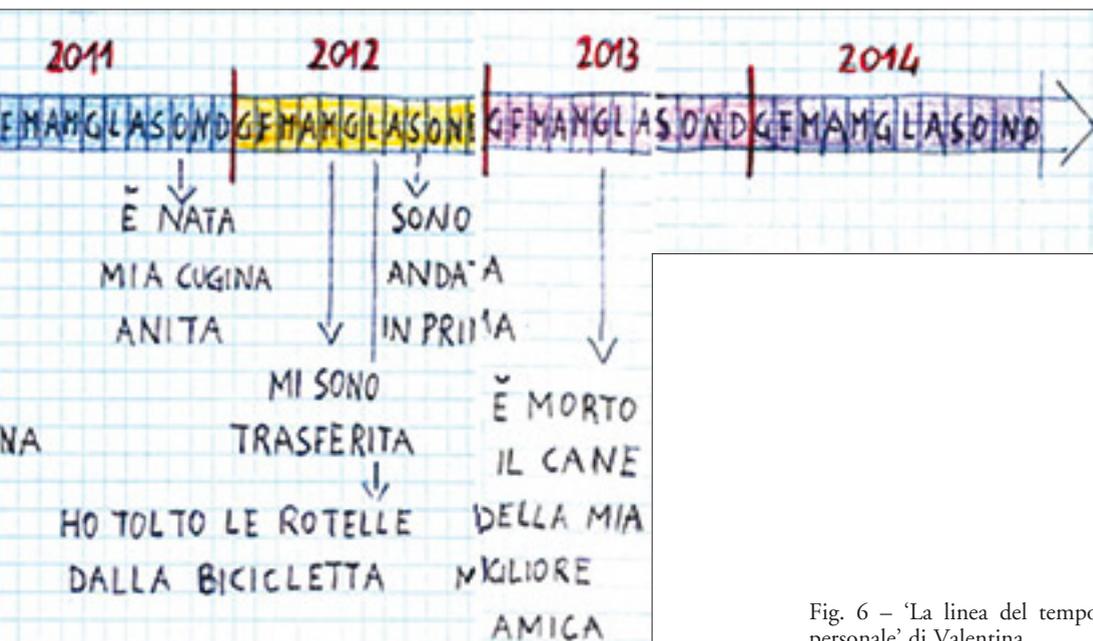


Fig. 6 – ‘La linea del tempo personale’ di Valentina

degli altri e delle cose che avvengono nel tempo.

I bambini sono così riusciti a distinguere il ‘prima’ dal ‘dopo’ della propria vita e sono pervenuti a un’iniziale percezione del ‘tempo storico’, fondamentale per la sua comprensione e per la costruzione del concetto storiografico del tempo.

Inoltre, le testimonianze dei genitori hanno dato all’attività un valore aggiunto poiché hanno permesso il pieno coinvolgimento della dimensione affettiva-emozionale di ogni alunno che, in tal modo, ha potuto interpretare alcuni eventi ed esperienze della propria vita attribuendo e approfondendo significati sul sé e sulla propria esistenza. Infatti, la rievocazione del passato, attraverso i propri e/o gli altrui ricordi (in questo caso dei genitori), ha consentito ai bambini di stabilire una connessione significativa tra il proprio passato e il proprio presente e ciò è risultato fondamentale per il processo di costruzione dell’identità.

Successivamente, ho ritenuto opportuno allargare il campo d’indagine sul passato e, a partire dall’osservazione che in tutte le ‘linee del tempo’ elaborate era segnato ‘il primo giorno di scuola’ e che, pertanto, questo costituiva un aspetto comune a tutti i bambini, ho avviato una conversazione

sulla scuola in cui gli argomenti hanno spaziato dalla descrizione degli spazi e degli arredi, all'organizzazione, alle regole, alle maestre, all'insegnamento.

La presenza di un vecchio banco nell'aula con i fori per inserire il calamaio ha costituito una ghiotta occasione per stimolare gli alunni a provare a fornirne una spiegazione. Da lì, termini come 'pennino', 'inchiostro', 'calamaio', 'abecedario', 'taccuino', andavano di bocca in bocca, da chi aveva gli occhi sgranati per lo stupore a chi con aria competente sapeva già di cosa si stesse parlando. Le spiegazioni fornite sono state comprese più concretamente quando una nonna ha portato in classe pennini e calamai che i bambini hanno potuto vedere materialmente e farne esperienza.

In merito al discorso temporale, cioè sul 'fino a quando' questi strumenti sono stati utilizzati, ho raccontato loro che, malgrado la penna 'a sfera' si sia diffusa in Italia negli anni Quaranta del Novecento, ancora dopo gli anni Cinquanta molte maestre imponevano l'uso del pennino poiché pensavano che fosse il modo migliore per imparare ad avere una bella scrittura.

Da un lato questi argomenti hanno stimolato molto la curiosità dei bambini, dall'altro hanno evidenziato la loro difficoltà a collocare nel tempo i fatti narrati. Pertanto, è emersa la necessità di introdurre l'argomento della misurazione del tempo nella storia e, quindi, di affrontare i periodi di tempo che vanno dall'anno al millennio. A tal fine, ho proposto agli alunni un'attività, tratta dalla guida operativa digitale *Didattica facile nella scuola primaria. Storia 3*, nella quale essi hanno rappresentato graficamente i diversi periodi (Civello, 2003).

Il carattere prettamente aritmetico dell'attività non era sicuramente sufficiente per la formazione di capacità operatorie necessarie alla costruzione di un pensiero di tipo storico.

Quindi, sul tema della scuola del passato (dei loro genitori o nonni) ho programmato un'unità didattica al fine di condurre gli alunni, attraverso una sua ricostruzione retrospettiva, a rilevarne permanenze e mutamenti e a comprendere il concetto di successione delle generazioni in relazione al trascorrere del tempo. La tematizzazione effettuata all'interno di un contesto relativo alla storia prossima, delimitata nello spazio 'scuola', ha portato con sé un nuovo coinvolgimento dei familiari.

Attraverso un lavoro collettivo, sono emerse le informazioni di cui i bambini avevano bisogno per soddisfare le loro curiosità e compiere una ricostruzione storica sul tema. Da queste, è nato il seguente questionario che ognuno di loro ha somministrato a genitori o nonni tramite un'intervista.

INTERVISTA SULLA SCUOLA,  
IN PARTICOLARE SU QUELLA ELEMENTARE

(AI NONNI O AI GENITORI O AD UNA PERSONA ANZIANA)

Nome dell'intervistato.....

Luogo e data di nascita.....

1. Con quale mezzo andavi a scuola?
2. Fino a quale classe hai frequentato?
3. Avresti voluto continuare gli studi?
4. Da quanti alunni era costituita la tua classe?
5. Quanti insegnanti avevi?
6. Come era l'orario scolastico?
7. Per quanto tempo facevi ricreazione?
8. Che caratteristiche aveva l'aula?
9. Dove sedeva la maestra?
10. Quali materie studiavi?
11. Avevi tanti compiti da fare a casa?
12. Facevate gite?
13. Quante volte all'anno veniva data la pagella?
14. C'erano le punizioni? Se sì, quali erano?
15. C'erano premi per i più bravi? Se sì, quali erano?
16. C'erano tanti bocciati?

- 1) Papà andava a scuola a piedi o in macchina
- 2) Papà ha continuato a studiare fino alla laurea
- 3) La classe di papà era frequentata da 27 alunni
- 4) Papà aveva una maestra che si chiamava Fortuna
- 5) Papà stava a scuola dalle 8:00 alle 13:00
- 6) La ricreazione di papà durava 30 minuti
- 7) L'aula di papà era molto grande con ampie finestre che si affacciavano sul giardino, pareti verde chiaro e il soffitto bianco.  
Sulle pareti erano appese grandi carte geografiche e disegni, ad ogni tavolo sedevano due bambini c'erano la lavagna e la cattedra
- 8) La maestra sedeva vicino alla cattedra di fronte ai bambini
- 9) Mio papà studiava italiano, matematica, storia e geografia
- 10) Mio papà non aveva ~~con~~ molti compiti
- 11) Mio papà non faceva gite
- 12) Un pagello veniva consegnato due volte
- 13) C'erano le punizioni, una era di andare dietro la lavagna
- 14) Non c'erano premi per i più bravi
- 15) Nella classe non c'erano tanti boccidi

Fig. 7 – L'intervista di Pietro

Le diverse interviste sono state lette e confrontate ricercando differenze ed elementi comuni che hanno caratterizzato la scuola, le modalità di frequenza e quelle d'insegnamento, nel corso del Novecento.

Successivamente, tutti i dati ricavati dalle informazioni fornite dai questionari sono state raccolti e inseriti in un cronogramma (Fig. 8) per poi essere elaborati e trascritti in una breve relazione elaborata collettivamente (Fig. 9).

Nel difficile compito di far comprendere agli alunni la relazione tra memoria, oralità e storia, li ho condotti alla scoperta della memoria collettiva in quanto strettamente connessa a quella individuale e fondamento ed espressione dell'identità di un gruppo.

Sull'importanza della memoria collettiva come dimensione sociale del ricordo, i Programmi per la scuola media del 1979 ne avevano aperto il paragrafo riguardante le finalità e gli obiettivi dell'insegnamento della storia:

«L'insegnamento della storia deve anzitutto proporsi di far comprendere che l'esperienza del ricordare è un momento essenziale non solo dell'agire quotidiano del singolo individuo, ma anche della vita della comunità umana (locale, regionale, nazionale, europea, mondiale) cui l'individuo stesso appartiene. Solo diventando in qualche modo partecipe di questa memoria collettiva si diventa uomini, e cittadini. a pieno titolo, L'acquisita consapevolezza del fatto che l'anno della propria nascita non è anche l'anno di nascita della comunità di cui si viene a far parte, arricchisce l'individuo di una dimensione nuova; radicandolo nel passato, la mette in condizione di valutare con maggiore penetrazione il presente e di assumere elementi per progettare il futuro»<sup>59</sup> (MPI, 1979).

La nuova unità didattica è stata, dunque, finalizzata al perseguimento di due obiettivi: il primo relativo alla capacità di operare la distinzione tra memoria individuale, memoria collettiva e storia e di comprenderne il nesso; il secondo relativo alla comprensione che la memoria costituisce una fonte della storiografia quando disciplinata dal metodo storico.

Riguardo al nesso tra memoria collettiva e storia, ho fatto riferimento alle indicazioni di Lorenzo Migliorati e di Ivo Mattozzi:

«[...] per ricostruire un ricordo collettivo non è sufficiente mettere insieme le diverse memorie individuali dei componenti del gruppo che ricordano cose diverse di una medesima situazione; occorre che

<sup>59</sup> Cfr. <<http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm9279.html>> (ultimo accesso 19.05.2015)

XX secolo		XX secolo
anni '20	anni '30	anni '40
1921	1934-1937-1938-1939	1940-1942-1943-1947
Da piedi	a piedi	Da piedi
Disse superiori	II media - disse sup - studente lav.	Disse elem, II media, disse sup, univ.
Da sola	fino a 32 alunni	Da più di 40 alunni

questa ricostruzione avvenga sulla base di nozioni comuni che ciascuno dei componenti del gruppo condivide e scambia reciprocamente con gli altri» (Migliorati, 2010: 33).

«[...] la conoscenza storica porta nel suo corredo genetico l'esigenza di andare oltre le rappresentazioni del passato elaborate sulla base delle tracce mnemoniche [...] [e] nasce grazie alla capacità umana di elaborare con operazioni cognitive quelle tracce per costruire rappresentazioni intelligenti del passato» (Mattozzi, 2010: 42).

Il ricordo di alcuni episodi della vita della classe ha costituito il tema centrale sul quale compiere diverse operazioni cognitive. Nella scelta dei diversi episodi emersi attraverso una rievocazione collettiva, due sono stati quelli apparsi più significativi nel passato recente del gruppo-classe. Divisi per gruppi<sup>60</sup>, i bambini hanno raccontato per iscritto l'esperienza vissuta:

<sup>60</sup> La metodologia da me adottata è spesso orientata verso il lavoro di gruppo cooperativo. Ho potuto verificare che l'apprendimento cooperativo proposto da Johnson e Johnson, a confronto dell'impostazione competitiva e individualistica, permette il raggiungimento di risultati migliori in tutti gli alunni e, in particolare, in coloro che si trovano in difficoltà d'apprendimento. Infatti, l'apprendimento cooperativo sviluppa una maggiore

XX secolo		
anni '50	anni '60	anni '70
1953	1964-1966-1967	1971-1972-1973
a piedi	a piedi - in auto	a piedi - in mezzi pubblici
superiori	università	scuole sup. e università
75 alunni	fino a 30 bambini fino a 36.	

Fig. 8 – Realizzazione del cronogramma

tre gruppi hanno prodotto un testo su un episodio e due su un altro. Questa attività li ha portati a confrontarsi e a operare un'integrazione delle informazioni provenienti dalla memoria personale con quelle degli altri. La comparazione tra i diversi testi dello stesso episodio li ha poi condotti a compiere alcune osservazioni sulla frammentarietà e sulla diversità dei loro ricordi. Una semplice sintesi delle loro considerazioni è stata poi verbalizzata sul quaderno.

Quest'attività è entrata a far parte del 'giornalino di classe'<sup>61</sup> che viene

motivazione intrinseca, livelli superiori di ragionamento e capacità di pensiero critico. Inoltre, permette l'instaurarsi di relazioni positive tra compagni che si sostengono reciprocamente e permette di migliorare il senso di autoefficacia e, dunque, di autostima (cfr. Johnson D.W.R., Johnson T. e Holubec E.J. (1996), *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento).

<sup>61</sup> Ogni anno i miei alunni realizzano un 'giornalino di classe' e con il passare del tempo e della diffusione degli strumenti informatici, sono passata da una sua realizzazione attraverso le fotocopie dei manoscritti all'uso del computer. Il 'giornalino di classe' è uno strumento che permette di far partecipi gli altri sia dei propri pensieri che della vita del gruppo classe. Consente, quindi, di sviluppare il senso di appartenenza al gruppo, la capacità di cooperazione, la creatività, nonché di accrescere il piacere per la scrittura.

Dall'intervista abbiamo notato che:

- 1) fino agli anni '50 si andava a scuola a piedi, e che dagli anni '60 si comincia ad andare in auto o con i mezzi pubblici;
- 2) in passato le classi potevano essere costituite anche da oltre 40 alunni;
- 3) fino agli anni '60 i bambini avevano un solo insegnante, dagli anni '70 ne cominciano fino ad avere 2 (inizia il tempo pieno);
- 4) fino agli anni '60, i bambini andavano a scuola solo di mattina, dagli anni '70 inizia il tempo pieno;
- 5) fino agli anni '50 la maestra era sempre seduta in cattedra, poi comincia ad avvicinarsi agli alunni (cambia il modo di insegnare);
- 6) fino agli anni '40-50 si studiava la calligrafia, cioè "bella scrittura";
- 7) dagli anni '60 si cominciano a fare le gite scolastiche;
- 8) nella scuola del passato c'era una grande libertà di movimento: andare dove si voleva, sedersi in fondo all'aula, dal direttore, fuori dalla classe, ma anche mettersi in ginocchio o seduti sulla pedana della cattedra, oppure pure, addirittura, tenere bracciate sulle mani. Inoltre, alcuni bambini venivano messi agli ultimi banchi.

**Conclusioni**

Dagli anni '60 ci sono stati molti cambiamenti. La scuola del passato era più serena.

Fig. 9 – Relazione collettiva sui dati emersi dall'intervista

prodotto attraverso la collaborazione di ogni alunno. Sono i bambini che decidono cosa inserirvi e chi, di volta in volta, debba ricoprire i diversi incarichi (chi ricopia il testo al computer, chi ne effettua il disegno, ecc.). La presenza di una bambina che non ha ancora effettuato il passaggio dallo stampato maiuscolo al minuscolo, ha reso naturale la scelta di utilizzare soltanto il maiuscolo (Figg. 10-11).

**LA MEMORIA COLLETTIVA.  
RACCONTIAMO UN EPISODIO DELLA CLASSE**  
Roma, 25 novembre 2014

**ZOE CHIUSA IN BAGNO**  
UN GIORNO ZOE, DI MATTINA, È ANDATA IN BAGNO. POI HA CHIUSO LA PORTA E, A UN CERTO PUNTO, HA CERCATO DI APRIRLA, MA NON C'È RIUSCITA E SI È MESSA A PIANGERE. LUCA HA SENTITO QUALCUNO CHE PIANGEVA E QUINDI HA CHIAMATO LA MAESTRA SIMONA CHE È ANDATA AD APRIRE LA PORTA. ALLA FINE ZOE È USCITA DAL BAGNO. TUTTI NOI ERAVAMO CONTENTI PERCHÉ ZOE ERA RIUSCITA AD USCIRE. (LUDOVICA M., MATTEO, LEONARDO)



**L'ESPERIENZA DI ZOE**  
QUALCHE MESE FA, A SCUOLA, DOPO LA RICREAZIONE, LA NOSTRA COMPAGNA ZOE HA CHIESTO DI ANDARE IN BAGNO E NON TORNAVA PIÙ. POI CLAUDIO, HA CHIESTO ANCHE LUI DI ANDARE IN BAGNO. QUANDO È ENTRATO, HA SENTITO DELLE URLA ED HA CAPITO CHE ERANO DI ZOE. CLAUDIO È CORSO AD AVVISARE LA MAESTRA SIMONA CHE È ANDATA AD AIUTARE ZOE. POI LO HA RINGRAZIATO. ZOE ERA MOLTO SPAVENTATA ED AVEVA PIANTO TANTO. (CLAUDIO, IACOPO, FRANCESCO E., VALENTINA)

**LA PORTA SI APRE**  
CIRCA UN MESE FA, ZOE HA CHIESTO ALLA MAESTRA SIMONA DI ANDARE IN BAGNO, POI HA CHIUSO LA PORTA DEL BAGNO CHE ERA DIFETTOSA E QUANDO HA PROVATO AD USCIRE NON CI È RIUSCITA PERCHÉ LA PORTA SI ERA BLOCCATA. ZOE SI È MESSA A PIANGERE PERCHÉ SI ERA SPAVENTATA. LA MAESTRA SIMONA SI È ACCORTA CHE ZOE NON TORNAVA E QUINDI È ANDATA A VEDERE. HA SENTITO ZOE CHE PIANGEVA E COME UN FALEGNAME, HA APERTO LA PORTA E ZOE È USCITA PIANGENDO E HA ABBRACCIATO SIMONA. (ZOE, ETTORE, ALICE, CAYL)

Fig. 10 – Dal giornalino di classe. I testi nei quali è stata messa in gioco la memoria collettiva. Primo episodio scelto

### **ARRIVO DELLA MAESTRA ROSA**

QUALCHE SETTIMANA FA, LA MAESTRA BRUNA CI HA DETTO CHE SAREBBE TORNATA LA MAESTRA ROSA E NOI CI SIAMO MESSI AD URLARE:

“CHE BELLO, ARRIVA ROSA!!!”.

QUANDO È ARRIVATA CI HA PORTATO A MENSA.

SIAMO RITORNATI IN CLASSE E CI HA DATO LE CARAMELLE.

(LUCA, GIACOMO, MARTA, LUDOVICA V., FRANCESCA)

### **L'ARRIVO DI ROSA**

QUALCHE SETTIMANA FA, È VENUTA LA MAESTRA ROSA PER INSEGNARE INGLESE, MUSICA, GEOGRAFIA ED EDUCAZIONE MOTORIA. ABBIAMO INIZIATO A STUDIARE INGLESE. UN POMERIGGIO



SIAMO ANDATI IN PALESTRA, POI SIAMO RITORNATI IN CLASSE E ABBIAMO STUDIATO GEOGRAFIA. EDUCAZIONE MOTORIA, PERÒ, È STATA NOIOSA PERCHÉ LA MAESTRA ROSA CI FACEVA FARE ESERCIZI PRECISISSIMI. INFATTI, CI FACEVA CAMMINARE SEMPRE PRIMA CON IL PIEDE DESTRO E POI CON IL SINISTRO.

(ALICE T., DYLAN, PIETRO, FRANCESCO D., ELENA)

### **LA MEMORIA COLLETTIVA.**

#### **ALCUNE NOSTRE CONSIDERAZIONI**

IL 25 NOVEMBRE 2014, DIVISI PER GRUPPI, ABBIAMO SCRITTO DUE TESTI. OGNI TESTO RACCONTAVA UN EPISODIO DIVERSO SUCCESSO IN CLASSE. OGGI LI ABBIAMO CONFRONTATI E ABBIAMO OSSERVATO CHE:

- IN OGNI GRUPPO I RICORDI NON ERANO GLI STESSI E PER SCRIVERE IL TESTO OGNI MEMBRO HA DOVUTO MEDIARE:

- I GRUPPI CHE HANNO RACCONTATO LO STESSO EPISODIO LO HANNO FATTO IN MODO DIVERSO PERCHÉ AVEVANO RICORDI DIFFERENTI.

ABBIAMO IMPARATO CHE LA MEMORIA È UNA FONTE IMPORTANTE CHE, PERÒ, NON È UNA FONTE OGGETTIVA, MA SOGGETTIVA.

*Roma, 11 dicembre 2014*

Fig. 11 – Dal giornalino di classe. I testi nei quali è stata messa in gioco la memoria collettiva. Secondo episodio scelto e considerazioni collettive

Questo lungo percorso nel quale i bambini hanno messo in gioco la memoria come deposito di tracce del passato, come oggetto di costruzione e come rappresentazione integrata del passato condiviso, li ha condotti a compiere operazioni cognitive tali da far loro apprendere «ad usare la memoria, a generare informazioni ad elaborarne l'organizzazione, a intesserle nella

comunicazione. [...] [Hanno potuto così accrescere la] consapevolezza che il passato si ricostruisce dal presente mediante le tracce (in gran parte da loro prodotte) trasformate in fonti; che anche la memoria può diventare strumento per la produzione di informazioni, ma non sufficiente; che per ricostruire il passato occorre procedere con metodo» (Mattozzi, 2010: 47).

Sono così giunti a una riflessione importante: per ricostruire e comprendere il passato è necessario l'accertamento dell'attendibilità e dell'utilizzabilità delle informazioni nella memoria e l'integrazione di queste con altri tipi di fonti.

### 3.4 *Dalla scoperta delle fonti al piacere dell'apprendimento delle conoscenze storiche*

L'uso delle fonti è un obiettivo previsto dalle *Indicazioni per il curricolo* del 2012 che nel paragrafo *L'educazione al patrimonio culturale e alla cittadinanza attiva* recitano:

«L'insegnamento e l'apprendimento della storia contribuiscono all'educazione al patrimonio culturale e alla cittadinanza attiva. I docenti si impegnano a far scoprire agli alunni il nesso tra le tracce e le conoscenze del passato, a far usare con metodo le fonti archeologiche, museali, iconiche, archivistiche, a far apprezzare il loro valore di beni culturali. In tal modo l'educazione al patrimonio culturale fornisce un contributo fondamentale alla cittadinanza attiva» (MIUR, 2012; 53).

A partire dal presupposto che «il modo di pensare gli strumenti informativi dello storico e, quindi, anche il lavoro storico stesso influisce sul modo di impostare la mediazione didattica e il processo di apprendimento degli allievi» (Mattozzi, 1998: 4), Mattozzi ha chiarito la distinzione che intercorre tra i termini 'traccia', 'fonte' e 'documento'.

Le 'tracce' sono all'origine del lavoro di ricerca e sono costituite da «ogni genere di oggetto e di segno lasciato dalla presenza e dall'attività di singoli individui o di gruppi umani. [...] Il termine 'tracce' permette di chiarire che le 'cose' prodotte da singoli individui o da gruppi umani non hanno fin dalle origini lo statuto di fonti per la storia e che a conferire tale statuto è l'attività del ricercatore» (Mattozzi, 1998: 4). Quindi, le 'tracce' sono trasformate in 'fonti' di informazioni grazie al lavoro dello storico. «Nel corso dell'elaborazione lo storico dovrà collegare ad una fonte o a gruppi di fonti ciascuna delle informazioni e delle relazioni che costituiranno il testo

storiografico: è quello il modo di comprovarne la validità. A quel punto ogni fonte viene così ad assumere lo statuto di *documento*» (Mattozzi, 1998: 5).

«Secondo Henri Moniot, presidente della associazione mondiale di didattica della storia, i passaggi propedeutici all'uso delle fonti storiche vere e proprie nella didattica vanno soprattutto nell'ordine di una corretta concettualizzazione della fonte storica e sono sostanzialmente tre:

- comprendere che la nostra conoscenza del passato è legata a tracce e resti di esso;
- comprendere che questi resti non parlano da soli ma grazie al lavoro critico su essi, e comunque non è detto che dicano la verità;
- accettare che la stessa assegnazione dello statuto di fonte è un risultato della nostra attività intellettuale, non un dono del passato» (Rosso, 2006: 29).

L'intervista effettuata ai nonni o ai genitori sul tema della scuola del passato ha fatto emergere negli alunni il bisogno di integrare le informazioni raccolte attraverso la ricerca di tracce che potessero essere trasformate in altre fonti di informazione.

Tra le diverse fonti, ho scelto di utilizzare quella fotografica poiché più aderente alle esigenze formative emerse nel percorso d'apprendimento intrapreso e più adeguata alle capacità cognitive degli alunni.

Infatti, in quanto visive, le fonti fotografiche facilitano la comprensione di fatti o contesti e, in questo caso, quelli relativi ai cambiamenti avvenuti nel tempo e ai legami ancora esistenti tra la scuola del passato e quella del presente. Come indicato da Mattozzi, analizzare e confrontare le fonti aiuta gli alunni a comprendere le modalità attraverso le quali gli storici costruiscono la conoscenza storica, ma è necessario semplificare i procedimenti e ridurre la complessità della lettura della fonte.

«Se si costruiscono le condizioni opportune affinché i ragazzi siano capaci di produrre informazioni da fonti relative a un tema determinato e di elaborarle in conoscenza del passato, allora si ottiene che i loro intelletti funzionino come quelli degli storici. Il che però non significa che tutte le operazioni necessarie a generare conoscenza storica siano riproducibili e debbano essere riprodotte nella scuola. Tra ricerca storica professionale e ricerca storica scolastica si devono ammettere molti scarti» (Mattozzi, 1992b: 171).

Le fonti fotografiche sono risorse che ben si prestano al compimento delle operazioni di base necessarie all'analisi della fonte: l'interrogazione,

l'interpretazione, il confronto con altre fonti omogenee e con altri tipi di fonti<sup>62</sup>.

Maria Teresa Rabitti ha posto l'accento sulla necessità di lavorare con le fonti fotografiche attraverso un approccio che ne consenta un esame critico:

«Ricavare informazioni da una fotografia è un'operazione non così semplice o immediata come ritengono molti insegnanti; per essere significative e usabili come "documenti" le informazioni devono essere "viste alla luce dei 'racconti' o delle pratiche di ricerca che le incorporano. Inoltre, esse esigono di essere 'messe in parole', perché a differenza dei discorsi e dei testi le conoscenze che esse comunicano non sono di tipo verbale". Sono comunque delle importanti risorse, a volte proprio per la loro ambiguità o poca chiarezza, in quanto sollecitano inferenze, riflessioni e processi interpretativi che meglio si realizzano se fatti in gruppo, lasciando a volte l'incertezza come risultato finale e aprendo così alla necessità di altre fonti. Operazione questa metodologicamente corretta, ed anzi auspicabile. Didatticamente è bene proporre una scheda guida di lettura della fonte fotografica proprio per superare il semplicismo di una lettura superficiale e iniziare a trattare la fotografia come documento storico.

Di una fotografia bisogna precisare: da quale archivio proviene (familiare, parrocchiale, scolastico), dove è reperibile, a chi appartiene, se è a colori o in bianco e nero, le dimensioni, la data (reale o presunta), il committente se è deducibile, lo stato di conservazione, l'identità del fotografo (professionista o dilettante, familiare, amico, istituzione), se si tratta di un fotomontaggio o ha subito interventi di colorazione, se vi sono elementi significativi da sottolineare. Si passa poi all'analisi del soggetto, alla descrizione di singoli soggetti (cose, persone, animali), quantità dei soggetti rappresentati, loro disposizione nello spazio e la relazione tra loro, atteggiamenti (di rispetto, spavalderia, soggezione...); gerarchie tra i soggetti (età, ruolo, status...), elementi descrittivi (abbigliamento, monili, oggetti presenti o usati, azioni compiute), elementi di sfondo, eventuali scopi del messaggio. Da non dimenticare l'indicazione di chi ha compilato la scheda di lettura e la data» (Rabitti, 2014: 59).

Inizialmente ho costruito una scheda didattica con diverse fotografie relative alla scuola degli anni '50-'60 del Novecento e domande-stimolo che aiutassero i bambini a rilevare alcune differenze tra passato e presente:

<sup>62</sup> Si veda il modello di analisi della fonte proposto da Antonio Brusa in Rosso E. (2006), *Usare le fonti nella didattica: come, quando, perché*, testo disponibile al sito: <<http://digilander.libero.it/dibiasio.neoassunti/Scuola%20secondaria/Storia%20e%20filosofia/Usare%20le%20fonti.pdf>> (ultimo accesso 26.09.2015).

- Le fotografie appartengono al passato o al presente?  
Gli scolari sono vestiti come te?  
Quali sono le differenze tra i banchi che vedi nelle foto e quelli che sono nella tua aula?  
Tra il materiale scolastico, c'è qualcosa che adesso non si usa più?  
Tra i diversi tipi di banco, uno è molto simile al tuo, ma c'è una differenza. Qual è?  
Anche la cattedra è diversa da quella di adesso, in che cosa?  
In una foto il maestro fa lezione in campagna, all'aperto. Secondo te, perché?

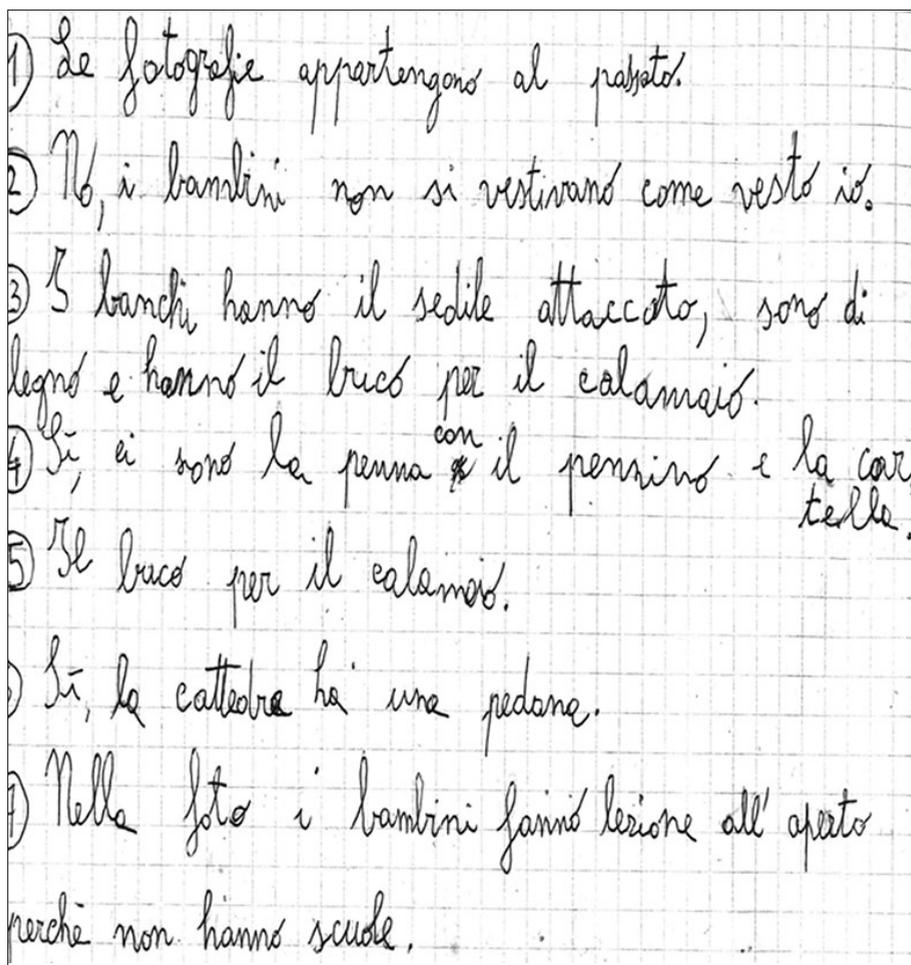
- 
- 1) Le fotografie appartengono al passato.  
2) No, i bambini non si vestivano come vesto io.  
3) I banchi hanno il sedile attaccato, sono di legno e hanno il buco per il calamais.  
4) Sì, ci sono la penna <sup>con</sup> il pennino e la cartella.  
5) Il buco per il calamais.  
6) Sì, la cattedra ha una pedana.  
7) Nella foto i bambini fanno lezione all'aperto perché non hanno scuole.

Fig. 12 – Lo svolgimento di Alice della scheda didattica

Far compiere agli alunni alcune riflessioni inerenti alla fotografia come oggetto che costituisce una traccia del passato utilizzabile come fonte ha costituito l'obiettivo principale dell'attività.

Ho fatto comprendere ai bambini che le fotografie solo in alcuni casi vengono scattate con l'intenzione di lasciare una testimonianza del passato, ma che grazie al loro lavoro si sarebbero trasformate in fonti. Una volta effettuato questo passaggio, essi hanno potuto operare un confronto tra passato e presente.

In una fase successiva, ho lasciato che i bambini stessi cercassero sul web una fotografia sulla quale compiere alcune delle operazioni suggerite da Rabitti (indicazione del sito, della data di consultazione dello stesso, dell'archivio di provenienza della fotografia e dell'anno e del luogo – se presenti – in cui è stata scattata), affinché l'immagine fosse trattata come un documento storico di cui è necessario rilevare l'autenticità e l'attendibilità.

L'utilizzo del web ha consentito agli alunni di reperire facilmente le fotografie e ha costituito anche l'occasione per avviare i bambini ad un utilizzo consapevole e critico delle nuove tecnologie (Fig. 13).

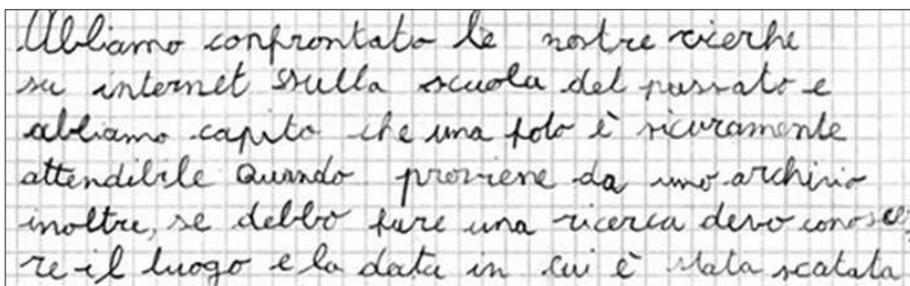


Fig. 13 – Attività collettiva conclusiva

L'uso delle fonti è stata un'attività costante che ha caratterizzato il processo di insegnamento-apprendimento della storia attivato nella classe.

Nel ritenere che il sussidiario non potesse da solo costituire lo strumento per l'apprendimento, ho scelto di effettuare l'adozione alternativa al testo scolastico prevista dalla normativa vigente.

La scelta ha permesso agli alunni di avere a disposizione una biblioteca composta da diversi libri narrativi, descrittivi e argomentativi (testi storico-geografici e divulgativi, sussidiari, atlanti storici e geografici, ecc.) attraverso i quali accedere alla conoscenza codificata, sviluppare un atteggiamento problematico e acquisire alcune importanti competenze, quali la consapevolezza

delle funzioni documentarie delle fonti nei testi e della differenza tra le fonti originali e le loro riproduzioni, nonché la capacità di ricercare informazioni e di sviluppare un atteggiamento critico per il controllo dell'affidabilità del testo e, quindi, di una fonte.

L'approccio all'analisi del testo ha permesso agli alunni di mettere a confronto, elaborare e riorganizzare le diverse informazioni attraverso discussioni argomentate e di scegliere i materiali per la produzione di un testo scritto e iconografico della classe, anche con l'ausilio del computer<sup>63</sup>, in cui ogni bambino ha dato il suo contributo attivo e consapevole e ha potuto inserire i propri elaborati personali (mappe concettuali, grafici, linee del tempo, ecc.) (Fig. 14).

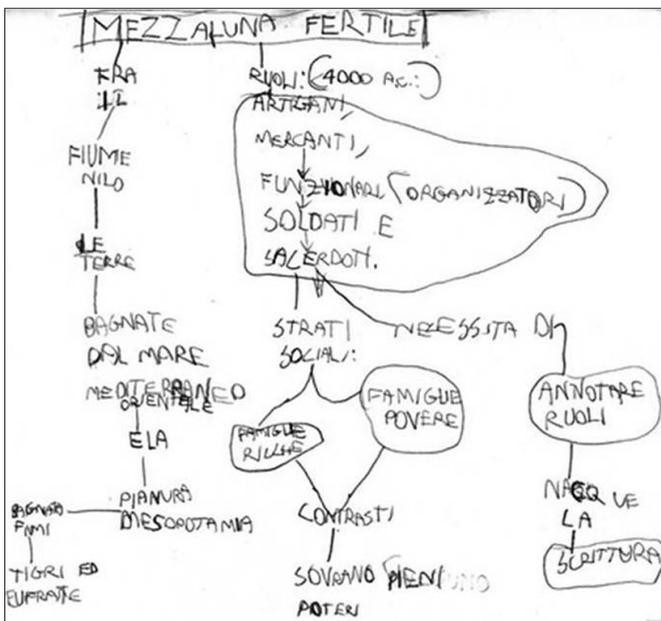


Fig. 14 – Una delle prime mappe concettuali di Matteo

<sup>63</sup> Gli studi sui processi cognitivi attivati dalla videoscrittura ne hanno messo in luce la capacità di trasmettere una diversa percezione della scrittura intesa come processo dinamico costantemente ridefinibile e non quale fenomeno statico, di pura e semplice fissazione del linguaggio. Vi sono validi motivi per ritenerla portatrice di nuovi stimoli, di diversi atteggiamenti corporei e mentali nei confronti del modello classico di lettura, le cui trasformazioni al momento non sono facilmente immaginabili. Le poche esperienze di introduzione della videoscrittura all'interno delle attività curriculari della scuola di base curano essenzialmente gli aspetti operativi più immediatamente funzionali; meno attenzione viene riservata ai rapporti tra videoscrittura, video lettura e supporto cartaceo. (In Moretti G. (1993), *Il piacere della lettura. Seduzione e comprensione del testo nella scuola dell'obbligo*, Anicia, Roma, pp. 23-24.)

La biblioteca di classe e il web rientrano nell'approccio multimediale sul quale ho fatto riferimento nel corso dell'anno scolastico. Ho ritenuto importante che i bambini ricavassero le informazioni anche attraverso la visione di documentari e l'ascolto della musica preistorica. Queste esperienze, possibili solo attraverso l'utilizzo dei mezzi tecnologici, hanno rilevato tutta la loro valenza formativa.

L'esplorazione di diversi linguaggi comunicativi, facilmente accessibili e molto 'seduttivi', ha fornito nuove motivazioni all'apprendimento, ha reso più comprensibili i fatti storici, ha permesso l'acquisizione di maggiori capacità cognitive e di comprensione del testo scritto grazie anche allo sviluppo delle competenze lessicali.

I bambini, potendo lavorare anche sulle fonti audiovisive, hanno compreso più facilmente il lavoro dello storico che, nel presente, documenta, racconta e 'riproduce' il passato. Ne è nato il desiderio di 'riprodurre' loro stessi oggetti/tracce del passato, da cui è seguita l'organizzazione di attività laboratoriali impostate sul fare, sul progettare, sullo sperimentare, sul problem solving, allo scopo di condurre gli alunni a «sciogliere nodi concettuali e di significato improponibili attraverso una esplicitazione verbale» (Brusa, Brusa e Cecalupo, 2000: 125).

Nella prima esperienza i bambini, che stavano affrontando il tema della società di caccia-pesca-raccolta, hanno costruito dei ripari con alcuni sassi, legnetti e sterpi raccolti nel giardino della scuola e con il das per la base. Ho seguito le indicazioni metodologiche fornite dal testo *La terra abitata dagli uomini* di A. Brusa, A. Brusa e M. Cecalupo:

«L'insegnante [...] comincia a guidare la costruzione con domande stimolo:

- Potete fare un muretto alto? Perché?
- Cosa mettete alla base del muretto? I sassi più grandi o quelli più piccoli?
- Questi mucchi sono più larghi sotto, alla base o in cima?

Gli alunni devono essere portati a constatare che i mucchi non possono essere alti e che hanno una larghezza maggiore alla base, altrimenti diventano instabili.

L'insegnante invita a ricoprire con gli sterpi la parte superiore della costruzione e chiede di fare in modo che la costruzione non crolli o non crolli il tetto. Chiede di fare una serie di prove:

- Soffia... il tetto regge?
- Batti, muovi il banco, ...la costruzione regge?

Gli alunni dovrebbero rendersi conto che solo alternando a incastro (spina di pesce, trama) il rametti, il tetto regge; e solo forme basse e massicce non crollano alle sollecitazioni esterne» (Brusa, Brusa e Cecalupo, 2000: 154-155).

Nell'ambito della pluralità di risorse attraverso la quale ho svolto la mia attività d'insegnamento, ho condotto gli alunni a visitare i Musei Capitolini e il Museo Nazionale Preistorico Etnografico Luigi Pigorini. Il museo, insieme agli archivi, ai luoghi archeologici e della memoria costituiscono fonti privilegiate per le ricerche storiche didattiche sui popoli antichi e la storia generale se intesi come pratica di analisi, descrizione, inferenza sui reperti museali, cioè come fonti per ricostruire la storia antica (Rabitti, 2014).

Durante la visita al Museo Luigi Pigorini, l'esposizione della 'cultura materiale' dei diversi gruppi umani, in particolare quella della sezione etnografica, ha suscitato nei bambini una particolare attrazione (Fig. 15).

Avevo già programmato una seconda attività laboratoriale nella quale far realizzare una ciotolina di terracotta mediante la tecnica 'a colombino' e, pertanto, l'interesse del momento ha fatto sì che, pochi giorni dopo la visita al museo, i bambini potessero compiere anche questa esperienza.

L'esperienza dell'osservare, interrogare e conoscere, attraverso fonti materiali autentiche esposte nei musei, si è ampliata grazie ad una visita guidata nel quartiere Garbatella, limitrofo alla scuola e nel quale molti bambini abitano. Edifici, case, piazze, strade, fontane, facenti parte della quotidianità, hanno assunto significati nuovi, sono divenute le tracce di chi ha abitato il quartiere prima di loro e, dunque un patrimonio culturale.

I bambini hanno imparato le tipologie, per esempio, di alcuni edifici, a cosa servivano e da chi venivano utilizzati. Inoltre, i collegamenti con le diverse informazioni sui tempi, sulle azioni e sui risultati che queste azioni hanno prodotto, hanno permesso di individuare alcune delle trasformazioni avvenute dalla nascita del quartiere a oggi (Fig. 16).

L'acquisizione delle competenze relative al metodo della ricerca storica ha inciso sulla dimensione cognitiva e affettiva degli alunni: le operazioni cognitive hanno stimolato la metacognizione e sono state fonte di gratificazione, mentre il coinvolgimento dell'affettività ha contribuito a determinare l'interesse e la motivazione verso lo studio della storia.

Ho condotto gli alunni «a concepire che possono darsi diverse interpretazioni di uno stesso fatto storico [...] [e che queste] possono essere generate sia da valori di riferimento diversi, sia da operazioni cognitive diversamente applicate pur a partire da valori condivisi [...]» (Clio '92, 1999: 10).

Considerate le modalità di sviluppo del pensiero infantile, ho cercato di 'concretizzare' l'astratto concetto della pluralità dei valori di riferimento a partire dall'esistenza dei diversi punti di vista.

**IL MUSEO "LUIGI PIGORINI" E LE AMERICHE**  
**MARTEDÌ 3 FEBBRAIO, CON LA MIA CLASSE, SIAMO ANDATI A VISITARE IL MUSEO "LUIGI PIGORINI". QUESTO MUSEO ERA UN ENORME PALAZZO TUTTO BIANCO. QUANDO SIAMO ENTRATI, ABBIAMO NOTATO CHE IL SOFFITTO ERA MOLTO ALTO. LA PARTE DELLA VISITA**

**GUIDATA SULLA PREISTORIA NON MI È PIACIUTA MOLTO, MI È PIACIUTA DI PIÙ QUELLA CHE ABBIAMO VISTO CON LA MAESTRA, CIOÈ "LE AMERICHE".**



**IN QUELLE SALE C'ERANO TANTISSIME MASCHERE DEI MAYA E DEGLI AZTECHI ED UN COPRICAPO STRANISSIMO. I MAYA E GLI AZTECHI VIVEVANO IN TERRITORI MOLTO VICINI. LA**



**MAGGIOR PARTE DELLE MASCHERE ERA MARRONI, MA CE N'ERA ANCHE QUALCUNA COLORATA. C'ERA UN**

**CARTellone CON SCRITTO QUALCHE COSA SUI RITUALI FUNERARI. SICCOME L'ARGOMENTO DEI POPOLI DEL SUD AMERICA MI INTERESSAVA, IN UN LIBRO HO LETTO CHE I MAYA, NEL IX SECOLO, PIANO PIANO HANNO ABBANDONATO I LORO TERRITORI NON SI SA PERCHÉ. SU UN ALTRO LIBRO HO LETTO CHE I POPOLI**



**MA C'ERA UNA COSA CHE NON È NATURALE: I CAPELLI. I CAPELLI, ANCHE SE NON HANNO MOLLETTE O ELASTICI, RIMANGONO FISSI ALLA TESTA.**







**IERI, GIOVEDÌ 4 DICEMBRE, CON LA MIA CLASSE, SONO ANDATA IN GITA. SIAMO ANDATI A VEDERE I MUSEI CAPITOLINI.**



**QUANDO SIAMO ARRIVATI A PIAZZA DEL CAMPIDOGLIO, HO VISTO UN'ENORME STATUA CHE RAPPRESENTAVA MARCO AURELIO A CAVALLO.**



**ALL'INTERNO DEL MUSEO ABBIAMO POSATO GLI ZAINETTI. LUNGO LE MURA ERANO APPOGGIATI DEI PEZZI DI UNA STATUA GIGANTE, QUELLA DI COSTANTINO.**

**C'ERANO LA TESTA, LE GAMBE, LE BRACCIA, I PIEDI E LE MANI, MA MANCAVA UN PEZZO DI CORPO. LA GUIDA, FRANCESCA, CI HA SPIEGATO CHE LA PARTE MANCANTE L'AVEVANO FUSA TANTI ANNI PRIMA CHE VENISSE TROVATA E PORTATA AI MUSEI CAPITOLINI. INFATTI, LA PARTE MANCANTE ERA FATTA DI METALLO E IL RESTO DEL CORPO IN PIETRA.**

**A QUELL'EPOCA, IL METALLO SERVIVA PER COSTRUIRE SPADE, ELMI E ALTRI OGGETTI DA GUERRA.**



**ABBIAMO VISTO LO SPINARIO, CIOÈ LA STATUA DI UN BAMBINO CHE SI TOGLIE UNA SPINA DAL PIEDE. LO STILE DELLA STATUA È NATURALISTICO, INFATTI IL CORPO È**

**NATURALE: SI VEDONO LA SPINA DORSALE, LE VENE, I POLPACCI. MA C'ERA UNA COSA CHE NON È NATURALE: I CAPELLI. I CAPELLI, ANCHE SE NON HANNO MOLLETTE O ELASTICI, RIMANGONO FISSI ALLA TESTA.**

**NATURALE: SI VEDONO LA SPINA DORSALE, LE VENE, I POLPACCI.**

**FRANCESCA CI HA RACCONTATO CHE MOLTI ANNI PRIMA, NEL MUSEO NON C'ERA IL MURO DAVANTI ALLA LUPA CHE QUINDI SI POTEVA VEDERE ANCHE DA FUORI.**



**SIAMO ANDATI ANCHE IN UNA SALA CON GLI AFFRESCHI E LA GUIDA CI HA RACCONTATO LA STORIA DI ROMOLO E REMO.**

**INFINE, SIAMO USCITI SU UNA GRANDE TERRAZZA DA CUI SI VEDE TUTTA ROMA ANTICA.**

**IO ERO GIÀ STATA CON NONNA AI MUSEI CAPITOLINI, MA NON MI DISPIACEREBBE TORNARCI UNA TERZA VOLTA.**

**ROMA 13 DICEMBRE 2014** (VALENTINA)

Fig. 15 – Dal giornalino di classe. Relazioni sulle visite museali



**LA VISITA AL QUARTIERE GARBATELLA**

MARTEDÌ 10 MARZO, SIAMO ANDATI A VISITARE IL QUARTIERE "GARBATELLA". SIAMO ARRIVATI A PIAZZA BRIN, DOPO UN PO' È ARRIVATA LA GUIDA E CI HA PARLATO DEI PELLEGRINI. I PELLEGRINI SONO DEI SIGNORI CHE VANNO A VISITARE I POSTI COME LE "SETTE CHIESE", OPPURE IL PAPA. LA GUIDA CI HA PORTATO VICINO A UNA CASA DOVE C'ERA UNA TARGA IN MEMORIA DELLA FONDAZIONE DEL QUARTIERE GARBATELLA. NELLA TARGA SI RICORDA CHE L'EDIFICIO SU CUI È STATA POSTA, FU COSTRUITO PER PRIMO, NEL 1920. C'ERA UN GIARDINO DOVE LA GUIDA CI HA SPIEGATO CHE I PALAZZI ERANO MOLTO VECCHI, CHE ERANO FATTI CON IL TUFO E CHE L'ARCO ERA UNA DELLE PORTE DELLA GARBATELLA. SIAMO ARRIVATI IN UNA PIAZZA DOVE ABBIAMO SAPUTO CHE UN TEMPO I BAGNI IN CASA NON C'ERANO E, QUINDI, ANDAVANO AI BAGNI PUBBLICI. NELLA PIAZZA C'ERA IL PALLADIUM CHE È UN TEATRO E LÀ, UNA VOLTA, PASSAVA IL TRAM. QUANDO SIAMO TORNATI A SCUOLA ERAVAMO STANCHI, MA CONTENTI DELL'USCITA DIDATTICA.

FRANCESCA LUCA E CLAUDIO



MARTEDÌ 10 MARZO CON LA MIA CLASSE SONO ANDATA A VISITARE IL QUARTIERE GARBATELLA DOVE LAVORA PAPÀ. CIÒ CHE MI È PIACIUTO DI PIÙ È STATA PIAZZA BRIN. DA UNA PARTE C'È VIA OSTIENSE E DALL' ALTRA L' ARCO PER ENTRARE NEL QUARTIERE. IN MEZZO C'È UNA FONTANA GRANDE E TONDA.

A DESTRA DELL' ARCO, SUL MURO, C'È UNA TARGA IN CUI SI RICORDA CHE L'EDIFICIO SU CUI È POSTA È STATO COSTRUITO PER PRIMO NEL 1920.

ALICE T.



**IL TEATRO PALLADIUM**

IERI, MARTEDÌ 10 MARZO, IO E LA MIA CLASSE SIAMO ANDATI A FARE UNA VISITA GUIDATA NEL QUARTIERE GARBATELLA. SIAMO PASSATI DAVANTI AL PALLADIUM CHE È UN GRANDE TEATRO. LE STRADE SU CUI SORGE IL PALLADIUM SONO CAMBIATE MOLTO. PRIMA C'ERANO LE ROTAIE PER I TRAM ED ERANO PIÙ GRANDI. IN EFFETTI, IL PALLADIUM SI TROVA IN UNA GRANDE PIAZZA CHE SI CHIAMA BARTOLOMEO ROMANO. IO CONOSCO BENE IL PALLADIUM PERCHÉ CON LE MIE COMPAGNE DI CLASSE LUDOVICA M., ALICE C. E LUDOVICA V. CI HO FATTO UN SAGGIO DI DANZA. SUCCESSIVAMENTE CON LUDOVICA M., CI HO FATTO UNO SPETTACOLO DI CORO. PER IL RESTO DELLA VISITA MI SONO DIVERTITO.

PIETRO



Fig. 16 – Dal giornalino di classe. Relazioni sulla visita del quartiere

### 3.5 Diversi punti di vista

Per organizzazione un'unità di insegnamento-apprendimento della storia in prospettiva interculturale bisogna innanzitutto tematizzare il passato, un'operazione basilare che si compie, secondo Mattozzi, attraverso tre mosse.

«La prima scelta riguarda l'oggetto: uno stato di cose o un processo (che avrà bisogno comunque di innestarsi e incastrarsi su stati di cose). La seconda impone di definire tre dimensioni da dare all'oggetto deliberato per individuarlo: periodo, spazio, punto di vista. Bisogna rispondere, cioè, a tre domande: quali sono i limiti temporali, l'inizio e la fine, del fatto storico da rappresentare? quale è l'estensione del territorio in cui inscenare la rappresentazione? quali sono gli aspetti che si vogliono rappresentare? Sono tre domande ineludibili metodologicamente per costruire una conoscenza storica coerente e valida» (Mattozzi, 2004: 5).

La definizione degli aspetti da rappresentare costituisce il punto di vista, per esempio, degli estensori dei testi scolastici che, come visto, veicolano valori culturali e spesso anche stereotipi, pregiudizi, preconcetti. La consapevolezza nei bambini che, a seconda dei punti di vista, possa essere dato rilievo a un aspetto piuttosto che a un altro, oppure possano essere veicolati contenuti etnocentrici, può maturare soltanto se prima li si è condotti verso un progressivo decentramento del proprio pensiero.

L'elaborazione dei dati forniti dall'esperienza, se supportata adeguatamente, facilita tale processo, pertanto ho svolto un'unità didattica, già attuata presso il Circolo Didattico di Margherita di Savoia (BT) nell'anno scolastico 2002-2003 (Bellafronte, 2010: 43-47), che ho ritenuto efficace per la riflessione sul proprio punto di vista e su quello altrui.

Un evento piuttosto consueto della vita della classe, la cattura di un insetto, si è trasformato in un'esperienza significativa: i bambini, dopo aver osservato e toccato l'insetto, volevano sapere a che specie appartenesse, le sue caratteristiche, il suo modo di vivere. Ho avviato una discussione collettiva nella quale, evidenziando anche i diversi tentativi di fuga dell'insetto, ho invitato gli alunni ad esprimere le proprie emozioni.

Successivamente, ho fornito loro il seguente schema (Fig. 17).

1	2	3	4	5	6
CATTURA	ARRIVO IN CLASSE	TENTATIVO DI FUGA	DISCUSSIONE	LIBERAZIONE	ESPIEGAZIONE DI MATTEO

Fig. 17 – Sequenze narrative

A partire da questo schema, l'esperienza è stata narrata attraverso due testi, uno collettivo nel quale far emergere il punto di vista dei bambini e uno individuale nel quale ogni bambino ha provato a esprimere il punto di vista dell'insetto fingendo di essere lui (Fig. 18).

Per l'esecuzione del secondo testo ho aiutato i bambini a 'mettersi nei panni' dell'insetto, cioè a operare un decentramento del sé, attraverso alcune domande che potessero stimolare sentimenti empatici (Fig. 19).

I vari testi prodotti sono stati confrontati sia tra loro, sia con la prima narrazione. Dalle comparazioni sono emerse importanti osservazioni:

- una stessa esperienza può essere raccontata diversamente;
- non necessariamente esiste una sola versione che corrisponde alla verità;
- le differenti narrazioni dipendono dal punto di vista di chi narra;
- la successione cronologica dei fatti è la stessa sebbene le narrazioni siano diverse.

Roma, 29 settembre 2014

Una bella avventura: un diavoletto rosso in classe

Oggi, sotto l'oleandro, Pietro ha trovato un diavoletto rosso.

Lo abbiamo portato in classe. E lo abbiamo messo in una scatola.

La maestra Brunna lo ha messo sul coperechio e ce lo ha fatto osservare.

Francesco ha detto che la scatola era per l'insetto come una camera a gas. Luca ha detto che gli insetti mangiano l'erba alta e bagnata.

Luigi e Giacomo volevano ucciderlo perché pensavano che facesse del male alla natura. Altri compagni hanno spiegato che come noi mangiamo l'insalata loro mangiano l'erba.

La maestra Brunna lo ha posato sull'oleandro. Matteo ci ha dato alcune informazioni sul comportamento dei diavoletti rossi.

Fig. 18 - Narrazione collettiva dal punto di vista dei bambini

Roma, 2 ottobre 2014,  
 Pensieri di un diavolello rosso.  
 Una locutla avventura  
 L'altro giorno mi è capitata una  
 brutta avventura. Ero nel giardino  
 di scuola, a un tratto un bambino  
 mi ha visto, mi ha fatto salire sulle  
 sue braccia ed era molto felice.  
 Quando è finita la ricreazione, mi  
 ha portato dalla maestra, io ero  
 molto spaventato. I bambini mi  
 hanno portato in classe e hanno incomi-  
 ciato a disquere. La maestra mi ha  
 messo dentro una scatola, poi sul  
 coperchio.  
 Due bambini mi volevano  
 morto perché pensavano che  
 facessi del male alla natura.  
 Io speravo di uscire al più  
 presto, ma vivo perché questo posto  
 mi faceva venire l'india.  
 Altri bambini volevano liberare  
 mi e dicevano che se gli insetti  
 vanno uccisi, allora dov'ebbero  
 morire perché mangiano l'insalata.  
 Così, la maestra mi ha liberato  
 e io sono andato tranquillo  
 in giro.

Fig. 19 – La narrazione di Ludovica dal punto di vista dell'insetto

Per consolidare le scoperte effettuate grazie a questa esperienza e per verificarne l'effettiva comprensione, ho proposto ai bambini due esercizi, il primo è consistito nel collegare le cose dette (i punti di vista) con chi l'aveva dette (i soggetti) (Fig. 20), il secondo nel porre in evidenza la relazione tra emozioni e punti di vista (Fig. 21).

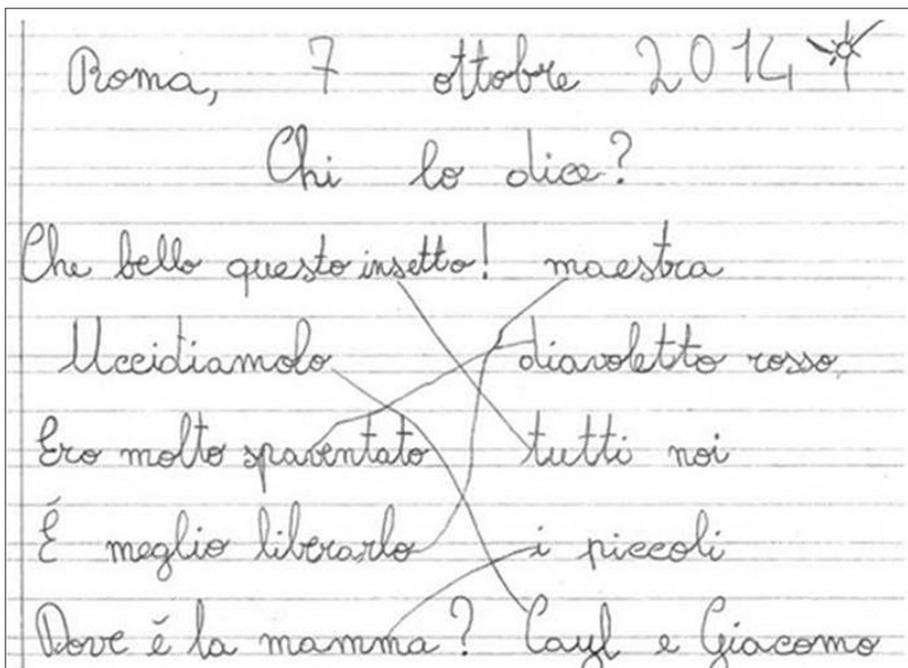


Fig. 20 – Punti di vista espressi e soggetti che li hanno espressi

L'occasione per perseguire il raggiungimento degli obiettivi inerenti allo sviluppo dell'empatia e del saper vivere i punti di vista altrui si è presentata nell'intero corso dell'anno scolastico, ogni qualvolta sono emerse difficoltà nelle dinamiche affettivo-relazionali. Ho invitato sempre i bambini a confrontarsi, a esprimere le proprie emozioni, a collaborare e a condividere, al fine di acquisire la capacità di gestire costruttivamente i conflitti. Ho potuto osservare che una migliore conoscenza reciproca determina una significativa apertura verso l'altro e una maggiore disponibilità a decostruire e destrutturare stereotipi e pregiudizi, elementi sui cui può realizzarsi lo sviluppo di un'identità dinamica.

SENTIMENTI	PUNTI DI VISTA	CHI PARLA (SOGGETTO)
Già, sorpresa	Che bello questo insetto!	Tutti noi
Rabbia	Uccidiamolo	Luigi e Giacomo
Paura	Ero molto spaventato	Diavoletto rosso
Compassione	È meglio liberarlo	Maestra

Fig. 21 – Emozioni e punti di vista

### 3.6 Chi sono gli altri? Stereotipi e pregiudizi

I processi di categorizzazione e generalizzazione, forme di scorciatoie di pensiero o teorie del senso comune, generano stereotipi e pregiudizi che orientano l'azione nei riguardi dell'Altro pesando fortemente sulla costruzione della sua identità: «noi siamo e diventiamo come gli altri ci vedono e dicono di vederci» (Favaro, 2002: 143).

«Il nostro giudizio sugli altri [...] si innesca ben prima di ogni ponderata cognizione. È facile, economico e meno faticoso catalogare il mondo in maniera rigida e applicare di volta in volta "occhiali" di lettura della realtà pronti per l'uso. Così, ad ogni nuovo incontro, a partire da pochi tratti immediatamente colti nell'altro, noi operiamo previsioni sulle sue qualità e sul suo possibile comportamento che ci aiutano a difenderci o ci sollecitano aperture» (Favaro, 2002: 143).

Una migliore conoscenza dell'Altro, che coinvolga le dimensioni cognitive e affettiva, può senz'altro favorire la decostruzione e destrutturazione di stereotipi e pregiudizi, pertanto ho condotto i bambini alla scoperta delle analogie e delle differenze tra individui e alla consapevolezza che esistono delle immagini, delle rappresentazioni, attraverso le quali etichettiamo l'altro, inteso sia come individuo che come gruppo.

A partire dal contesto della vita quotidiana della classe, ho orientato il mio intervento educativo verso la promozione dell'inclusione e la valorizzazione della diversità propria e altrui, tenendo sempre presente che

«la pedagogia dell'esempio conta talvolta di più di innumerevoli parole». Si tratta di un approccio relazionale-affettivo imprescindibile per favorire atteggiamenti positivi nei confronti degli altri e per lo sviluppo di interazioni costruttive.

Sul tema dell'inclusione e della diversità ho attivato diversi percorsi educativo-didattici, ognuno dei quali si è caratterizzato come un ampio spazio di espressione e di ascolto entro il quale poter raccontare le proprie esperienze, manifestare pensieri ed emozioni, e, al contempo, ascoltare e comprendere i diversi vissuti e i differenti punti di vista. Anche in questo caso, gli elaborati dei bambini sono stati pubblicati sul giornalino di classe.

La lettura della poesia *Il pellerossa nel presepe*<sup>64</sup> di Gianni Rodari si è rivelata molto utile per far riflettere sul concetto di esclusione e per stimolare i bambini a compiere alcune personali considerazioni sull'argomento:

Noi pensiamo che...

Escludere non è bello, anzi è bruttissimo perché dopo, quando non avrò più amici sarà colpa mia, perché li ho esclusi io.

*Luca*

Io penso che Rodari abbia ragione. È giusto che se qualcuno vede uno straniero abbia un po' di paura. È normale, ma non è giusto giudicare una persona prima di conoscerla.

*Dylan*

---

<sup>64</sup> «Il pellerossa nel presepe  
Il pellerossa con le piume in testa  
e con l'ascia di guerra in pugno stretta,  
come è finito tra le statuine  
del presepe, pastori e pecorine,  
e l'asinello, e i Magi sul cammello,  
e le stelle ben disposte,  
e la vecchina delle caldarroste?  
Non è il tuo posto, via, Toro Seduto:  
torna presto da dove sei venuto.  
Ma l'indiano non sente.  
O fa l'indiano.  
Ce lo lasciamo, dite, fa lo stesso?  
O darà noia agli angeli di gesso?  
Forse è venuto fin qua  
ha fatto tanto viaggio,  
perché ha sentito il messaggio:  
pace agli uomini di buona volontà»

(Rodari G. (1993), *I cinque libri. Storie fantastiche, favole, filastrocche*, Einaudi, Torino, p. 108).

Non è giusto escludere le persone se sono diverse fisicamente o se hanno problemi mentali. Bisogna includere anche gli stranieri, e poi è bello avere nuovi amici stranieri che ti possono insegnare nuove cose.

*Valentina*

Da questa poesia ho imparato che non bisogna escludere i bambini. Un giorno, io, Valentina, Ludoviaca e Marta, stavamo giocando e sono andata un attimo in bagno. Loro hanno continuato a giocare e quando sono tornata mi hanno escluso. Mi sono sentita triste.

*Alice C.*

Rodari ci insegna che non bisogna mai escludere nessuno, soprattutto gli stranieri e i poveri.

*Pietro*

A me capita di escludere persone con qualche problema, ma non tantissime volte. Questa poesia fa capire che non bisogna escludere e che bisogna giocare con tutti.

*Claudio*

La poesia mi fa pensare che non si escludono gli altri, altrimenti si offendono. Infatti, una volta Alice mi aveva escluso e io ci sono rimasta male, poi, per fortuna, abbiamo fatto amicizia. Noi non ci dobbiamo mai escludere, neanche se degli amici hanno delle malattie.

*Elena*

Gianni Rodari ha fatto benissimo a dare questo messaggio, perché così tutti gli uomini non escludono più. Qualche volta non lo fanno apposta, come è successo a me con la mia maestra quando faceva lezione e mi ha escluso.

*Cayl*

In seconda è venuto un nuovo bambino. Io l'ho escluso perché per me era molto diverso. Ora mi sento deluso per il mio comportamento, ma per fortuna siamo diventati amici.

*Francesco E.*

In questa poesia Rodari ci dice che non si devono escludere le persone perché ci rimangono male e se dopo vuoi chiedere scusa, loro possono fare la stessa cosa con te.

*Leonardo*

Come già scritto, la lettura del libro *Storia di una gabbianella e del gatto che le insegnò a volare* di Luis Sepúlveda, ha accompagnato la classe durante tutto il corso dell'anno scolastico. Il racconto offre molteplici stimoli per la riflessione e l'approfondimento di temi importanti quali, per esempio, l'ambiente, l'attenzione verso gli altri, l'amicizia, la solidarietà, il senso di

appartenenza, l'incontro con la diversità. Su quest'ultimo, così come avvenuto in merito al tema dell'identità e del sentimento di appartenenza, ho costruito una nuova unità didattica che come punto di partenza ha avuto l'interpretazione del seguente brano:

«Ti vogliamo tutti bene, Fortunata. E ti vogliamo bene perché sei una gabbiana, una bella gabbiana. Non ti abbiamo contraddetto quando ti abbiamo sentito stridere che eri un gatto, perché ci lusinga che tu voglia essere come noi, ma sei diversa e ci piace che tu sia diversa. [...] Ti vogliamo gabbiana. Sentiamo che anche tu ci vuoi bene, che siamo i tuoi amici, la tua famiglia, ed è bene tu sappia che con te abbiamo imparato qualcosa che ci riempie di orgoglio: abbiamo imparato ad apprezzare, a rispettare e ad amare un essere diverso. È molto facile accettare e amare chi è uguale a noi, ma con qualcuno che è diverso è molto difficile, e tu ci hai aiutato a farlo. Sei una gabbiana e devi seguire il tuo destino di gabbiana. Devi volare. Quando ci riuscirai, Fortunata, ti assicuro che sarai felice, e allora i tuoi sentimenti verso di noi e i nostri verso di te saranno più intensi e più belli, perché sarà l'affetto tra esseri completamente diversi» (Sepúlveda, 1998: 62).

Dopo una discussione collettiva i bambini hanno prodotto un testo potendo scegliere tra diversi gruppi di domande/stimolo:

- Ti sei mai sentita/o diversa/o? Quando? Con chi? Cosa pensavi e cosa provavi? Racconta.
- Fortunata vorrebbe essere un gatto. Perché? Come si sente? Quali possono essere le sue difficoltà?
- Perché Zorba dice a Fortunata che i gatti vogliono che lei sia una gabbiana e non un gatto? Ti sembra giusto? Perché?
- I gatti hanno imparato ad apprezzare, a rispettare e ad amare un essere diverso. Ti è mai capitato di incontrare qualcuno diverso da te? Cosa pensavi di quella persona? Hai cambiato idea dopo averla conosciuta meglio?
- Anche a te sembra che sia più facile accettare e amare chi è uguale a te e che sia molto più difficile farlo con qualcuno che è diverso? Come mai? Cosa rende più facile accettare chi è come noi ed escludere chi è diverso?

I testi sono stati poi divisi secondo le tematiche *Sentirsi diversi, Scoprirsi diversi, Incontrare la diversità*.

Di seguito, se ne riportano alcuni tra quelli pubblicati nel giornalino di classe.

*Sentirsi diversi...*

Stavo a Lastovo, in Croazia, con la mia famiglia e con i miei cugini Carlo e Fulvia. Erano tutti e due più grandi di me. Carlo aveva degli amici, anche loro più grandi di me e mi sentivo solo. Per fortuna c'era Pietro, un mio compagno di classe, che giocava con me. Per un po' di tempo mi sentivo ancora più solo perché avevo la febbre e dovevo stare a letto.

*Francesco E.*

A scuola faccio 'attività alternativa' perché i miei genitori hanno deciso di non farmi seguire le lezioni di religione cattolica. Mi ricordo che un po' di tempo fa, ero in vacanza con la mia famiglia e ho detto a mamma:

«Mamma, mi sento molto diversa dagli altri quando faccio 'attività alternativa' perché siamo in pochi».

Mamma mi ha risposto:

«Ma tu non devi pensare agli altri».

Quando mamma mi ha detto queste parole ho capito che non devo pensare di essere diversa se faccio quello che mi piace e devo decidere ciò che voglio e ciò che non voglio.

*Ludovica M.*

Mi sento diverso quando gioco e vedo gli altri giocare a qualcos'altro e questo accade a scuola. Ieri ho giocato a 'Leoni' e mi sono sentito diverso perché non ho giocato con i miei compagni di classe, ma con le bambine della IIIC. Ai miei compagni vorrei insegnare come si gioca a 'Leoni'.

*Luca*

Mi sono sentita diversa molte volte, per esempio, quando non riesco a trovare qualcuno che gioca con me. Vorrei giocare con le mie migliori amiche che però mi escludono quasi sempre. Proprio in quei momenti, mi sento diversa da loro, non mi sento normale. Provo un sentimento molto brutto e penso che non mi vogliano più bene. Però io vorrò loro sempre bene, per me sono delle sorelle.

*Ludovica V.*

*Scoprirsi diversi...*

Fortunata vorrebbe essere una gatta, però quando i gatti le dicono che è una gabbiana lei dice che non è vero. Fortunata si comporta un po' da gatta e un po' da gabbiana perché ha il papà gatto e la mamma gabbiana.

*Giulia*

Fortunata e Zorba sono grandi amici anche se sono un gatto e una gabbianella.

*Zoe*

Fortunata vuole essere un gatto perché è nata con i gatti che l'hanno protetta e l'hanno cresciuta. La gabbianella era triste perché i gatti le avevano fatto capire che lei era una gabbianella. Una delle sue difficoltà era imparare a volare perché era nata con i gatti e quindi nessuno prima allora glielo aveva insegnato.

*Francesca*

Fortunata vuole essere un gatto perché è nata in mezzo a loro. Io penso che le difficoltà di Fortunata siano accettare di essere una gabbiana, cioè un essere vivente diverso dai gatti. Infatti, essendo nata in mezzo a loro e vedendo soltanto gatti, crede di essere una di loro.

*Pietro*

Io penso che Fortunata vorrebbe essere un gatto, perché i gatti l'hanno amata e curata. Gli hanno dato tutto il loro affetto quando ne aveva bisogno. Secondo me, si sentiva un gatto proprio perché si era affezionata a loro. Le era difficile stare lontana da loro e imparare a volare.

Infatti, quando una gabbiana nasce in mezzo ai gabbiani, vede i suoi genitori volare e andare in cerca di cibo così impara a volare facilmente perché lo ha già visto fare.

Fortunata vive tra i gatti e per lei volare è più complicato.

*Giacomo*

*Incontrare la diversità...*

Una volta, quando ero in seconda, è arrivato un bambino nuovo. La maestra ci aveva già avvertito che sarebbe arrivato, ma non che fosse straniero. Quando è arrivato, piangeva e non voleva entrare in classe. Aveva paura, forse perché era diverso da noi. Quando è entrato in classe, non conosceva ancora le nostre abitudini, e soprattutto la nostra lingua!!! Veniva dalle Filippine, ma per fortuna parlava inglese. Dopo circa tre, quattro mesi, a ricreazione, ha cominciato a parlare l'italiano, ma più con i maschi che con le femmine.

*Valentina*

Agli scout ho visto un bambino che gridava sempre. Pensavo che avesse una malattia, ma poi ho saputo che gli erano morti i genitori e ho capito che era triste e che forse gridava per farsi sentire dalla mamma e dal papà. Mi sembrava diverso, però adesso ci gioco molto di più e mi sembra un bambino uguale a me.

*Alice. T.*

Io non avevo mai giocato con un bambino con la pelle scura e pensavo che fosse strano. Poi ho saputo di avere un cugino di pelle scura, di nome Atamu, e ci ho giocato un sacco. Siamo diventati amici e dopo che abbiamo giocato insieme mi sembrava uguale a me.

*Iacopo*

Una volta ero appena uscito da calcio e sono andato a cena fuori con un mio compagno di calcio. siamo molto amici, anzi amici per la pelle. Sua madre a me sembrava antipatica perché aveva i capelli disordinati e sembrava una strega invece, mentre cenavamo e chiacchieravamo, ho capito che era gentile e simpatica.

*Francesco D.*

Un giorno ho conosciuto un bambino strano, tanto chiuso e con un problema: aveva l'apparecchio ad un orecchio. Era anche brusco con il maestro. Poi abbiamo fatto una chiacchierata. Non mi sembrava tanto diverso dopo che l'ho conosciuto meglio.

*Claudio*

I miei compagni di classe Cayl e Alice, sono simpatici ma preferisco di più Alice perché la conosco meglio. Cayl è venuto dopo in questa scuola, non gioco tanto con lui e non mi ci trovo tanto bene.

*Elena*

A me sembra che sia più facile amare chi è uguale. Quando sono arrivati due compagni nuovi di scuola, uno era di pelle scura e l'altra di pelle chiara, ma mi sembravano tutti e due molto diversi da me. Forse perché non li conoscevo molto bene e a ricreazione li escludevo. Ma quando li ho conosciuti meglio ho cominciato a giocareci.

*Alice C.*

Un giorno alla scuola materna, nella mia classe, c'era un bambino di nome Andrea con un apparecchio all'orecchio. A me sembrava un po' diverso da tutti gli altri. Ma mi sbagliavo.

Il giorno dopo avevo perso un gioco e Andrea me l'ha trovato, da quel giorno siamo diventati i migliori amici!!!

*Matteo*

A me sembra più facile accettare chi è più simile. Per esempio, io e Checco abbiamo un amico di penna che vive in California. All'inizio pensavo che fosse diverso da noi, invece ci ha detto che ha origini italiane e per me è stato più facile accettarlo.

A metà della prima, è arrivato Cayl, un bambino filippino, che mi sembrava molto diverso per la sua carnagione un po' più scura della mia e gli occhi a mandorla. Dopo un po' l'ho conosciuto e mi è sembrato più simile a me, anche se è sempre diverso.

È più facile accettare le persone uguali, mentre quelle diverse ci

sembrano strane, fanno un po' paura e ci suscitano la curiosità di sapere come sono davvero.

*Ettore*

Grazie all'esercizio introduttivo presente nella parte dedicata ai più piccoli del documento *Autobiografia degli incontri interculturali*, elaborato per la Divisione delle Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa nel marzo 2009, ho potuto approfondire agevolmente il tema dell'incontro con la diversità. Ne ho utilizzata la parte dedicata ai più piccoli e, in particolare, e la versione orale.

Ho ritenuto l'esercizio molto utile sia per circoscrivere il tema della diversità all'interno dell'interculturalità, sia per ampliarlo anche alle persone adulte.

L'esercizio presenta inizialmente alcune domande da rivolgere a tutta la classe o individualmente:

«Quante persone hai incontrato e con quante persone hai parlato oggi? Hai incontrato qualcuno di loro per la prima volta? Se non hai incontrato nessuna persona nuova oggi, probabilmente lo farai domani perché, se ci pensi, incontri continuamente persone nuove. Possono essere adulti, un nuovo insegnante, un amico dei tuoi genitori, oppure qualcuno che ti serve in un negozio. Oppure possono essere bambini come te, un nuovo compagno di classe, qualcuno che incontri al campo giochi o un amico che conosci durante le vacanze. Quando incontri persone nuove, probabilmente inizi subito a notare alcune cose su di loro: Che aspetto hanno? Come parlano? Da dove vengono? Ti piacciono o no? Sono persone di cui ti puoi fidare o ne hai paura? Sono come te o sono diverse? Sono simili ad altre persone che conosci? E' facile parlare con loro? Ti piacerebbe conoscerle meglio o no? Anche queste persone iniziano subito a notare alcune cose su di te»<sup>65</sup> (Byram *et al.*, 2009: 84).

Ho avviato una conversazione collettiva partendo da ciò che i bambini notavano riguardo all'aspetto di una persona straniera e dal sentimento di paura eventualmente provato.

In generale, nelle loro risposte si è evidenziata una certa familiarità con le persone straniere, spesso baby sitter o collaboratrici domestiche. Il dato più sorprendente è emerso nel bambino filippino che ha manifestato maggiori atteggiamenti di intolleranza. In merito alla paura, questa veniva raccontata solo nei casi in cui lo straniero era stato visto in condizioni di

<sup>65</sup> Cfr. <<http://www.creifos.org/materialididattici/autobiografia.pdf>> (ultimo accesso 10.05.2015).

emarginazione sociale, o comunque di disagio, e ciò si estendeva anche nei confronti degli adulti autoctoni.

In un secondo momento, sia per stimolare i bambini, sia per dare una struttura alla discussione e facilitare il discorso, ho mostrato loro due immagini così descritte nel documento:

«Sala d’attesa di un medico – una madre che indossa un niqab con un bambino piccolo (di circa 4 anni) è seduta accanto a un padre vestito all’occidentale con una bambina piccola della stessa età. [...] Una bambina bianca in abiti occidentali con un’amica indiana (tutte e due di circa 10 anni) nel soggiorno dell’amica, mentre mangiano cibo indiano – altare di famiglia indiano in un angolo»<sup>66</sup> (Byram *et al.*, 2009).

Per ogni immagine osservata, ho posto le seguenti domande:

«Quale pensi sarà la prima cosa che noteranno l’uno dell’altro? · Pensi che essi noteranno qualcosa di diverso l’uno nell’altro o noteranno le stesse cose? · Pensi che siano contenti di incontrarsi o no? Perché lo pensi? · Sarà facile per loro parlarsi? Di cosa potrebbero parlare? Pensi che diventeranno amici o no? Perché lo pensi?»<sup>67</sup> (Byram *et al.*, 2009).

Di seguito si riportano alcune risposte esemplificative riguardo ai sentimenti e alle considerazioni del gruppo classe.

Prima immagine:

- *Mi sembra che quelle persone non si guardino neanche, forse sono troppo diverse, non vogliono chiacchierare, neanche si capiscono.* (Iacopo)
- *No, è che hanno da fare con i figli piccoli, e poi uno è un maschio e l’altra è una femmina. Mi sa che non possono diventare amici perché lei ha il viso tutto coperto. È strano.* (Francesco)
- *Ma io una volta ho visto al supermercato una signora vestita così, mi ha fatto un po’ paura. Poi ho visto che dava al suo bambino una cosa da mangiare, non mi ricordo che, e il bambino rideva. Mi sa che non era cattiva. Però si vede che quei due non sono contenti di incontrarsi, proprio si ignorano.* (Marta)
- *Però può essere che volevano pure chiacchierare della malattia dei bambini, oppure l’hanno fatto, ma devono stare attenti ai figli, o sono tutti e due timidi?* (Cayl)

<sup>66</sup> *Ivi.*

<sup>67</sup> *Ivi.*

Seconda immagine:

- *Maestra, qui è tutto diverso. Per me quelle bambine sono amiche e si raccontano, per esempio, com'è andata la scuola, o dei loro problemi.* (Alice)
- *Se non parlano la stessa lingua, mi sa che parlano in inglese, così si capiscono.* (Pietro)
- *Mangiano insieme, sicuro che si conoscono. Sì, sì, possono diventare amiche.* (Valentina)
- *Ma mica sono tanto diverse, vabbè' una è vestita come noi e l'altra no, però mica è importante. Secondo me sono contente di incontrarsi, sembrano proprio amiche.* (Luca)

Condurre gli alunni alla riflessione sull'identità, sull'alterità e sulle differenze e analogie che contraddistinguono l'essere umano, ha avuto come esito la comprensione dell'esistenza di una dimensione plurale dell'umanità. Si tratta di un prerequisito importante per acquisire la consapevolezza «che tutto il mondo e tutta l'umanità hanno avuto un passato e che la storia del mondo e dell'umanità è la storia di tutte le culture/società/civiltà che sono esistite, esistono ed esisteranno» (Perillo, 2010: 25).

### 3.7 L'umanità

Per la comprensione delle principali caratteristiche, degli aspetti comuni e delle differenze, delle società che hanno abitato e che abitano il mondo ho ritenuto opportuno soffermarmi sulla parola 'umanità' non soltanto nell'accezione concreta di genere umano.

Grazie all'originalità del testo illustrato, *Il libro dei grandi contrari filosofici*, di Oscar Brenifier e Jacques Després, sono riuscita ad affrontare il rapporto 'io-l'altro' anche sotto il profilo filosofico: presentati l'uno come il contrario dell'altro, attraverso una domanda posta in forma di dilemma e una traccia di ragionamento, i bambini hanno riflettuto sul rapporto dialettico e d'interdipendenza tra l' 'io' e l' 'altro'.

I concetti espressi dai bambini sono stati riportati in una mappa (Bordin, 2010b: 73) dalla quale è possibile evidenziare diverse riflessioni sulle quali hanno avuto peso sia gli apprendimenti pregressi, sia le caratteristiche peculiari di ciascuno, cioè le differenze nell'elaborazione cognitiva, nelle risposte emotive e nelle esperienze personali. A livello orale si sono cercati e individuati i collegamenti tra i diversi temi (Fig. 22).

Termini quali 'nazione', 'società', 'cittadino', 'stato', sono entrati nella discussione e nel confronto tra i bambini che spontaneamente hanno

cominciato a consultare il planisfero appeso alla parete per provare a darne una spiegazione. Pertanto, la lettura e la decodificazione delle varie rappresentazioni del mondo prodotte nel tempo e nei diversi luoghi hanno costituito l'argomento dell'attività successiva.

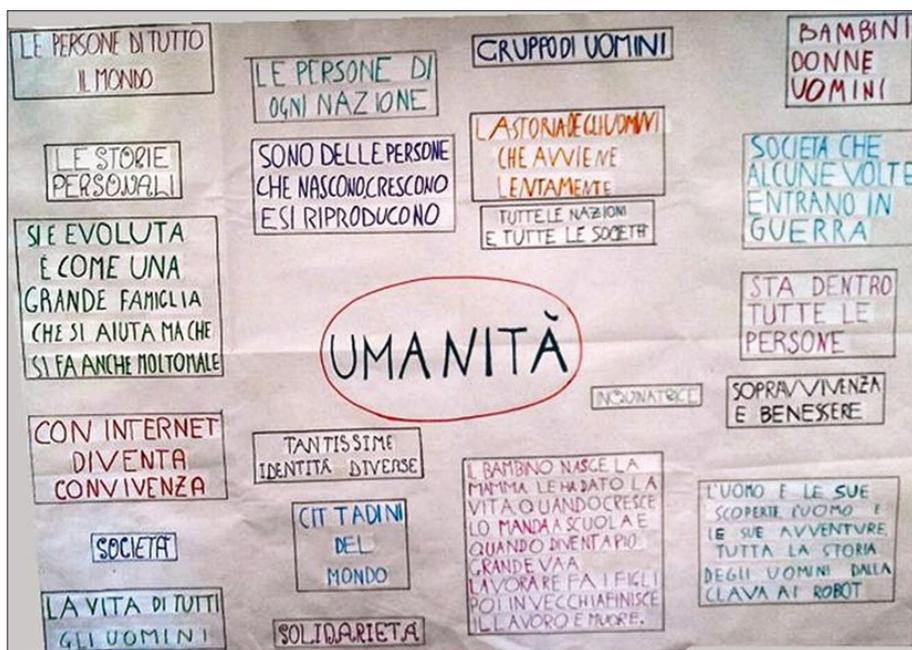


Fig. 22 – Mappa realizzata dalla classe

### 3.8 Le rappresentazioni del mondo

Le diverse rappresentazioni del mondo offrono interessanti opportunità di lavoro per acquisire la conoscenza delle relazioni tra la realtà geografica e le convenzioni cartografiche, per avviare alla consapevolezza che gli spazi possono essere percepiti in modi diversi, che non esiste un'unica tipologia di proiezione e che questa dipende da differenti punti di vista.

Insieme all'insegnante di geografia, Rosanna Monini e all'insegnante di sostegno Marinella Montesano, ho programmato una nuova unità didattica che, attraverso un approccio geostorico di tipo interculturale, da una parte ha costituito il proseguimento di attività i cui obiettivi erano stati più prettamente geografici (conoscere i diversi tipi di carte geografiche e la loro simbologia, sapersi orientare sulle carte utilizzando i punti cardinali,

ecc.), dall'altra ha avuto la finalità di fornire strumenti per conoscere e interpretare il territorio anche attraverso la relazione tra la storia dell'uomo e le differenti rappresentazioni dello spazio.

Il percorso si è articolato in diverse tappe le cui attività sono state elaborate grazie anche alle indicazioni di Graziella Favaro (Favaro, 2002: 121), alle esperienze realizzate nelle classi terze e quarte della Scuola Primaria dell'I.C. G. Leopardi di Grottammare (AP) e riportate da Franca Sciaroni (Sciaroni, 2010: 84-94), e alle piste didattiche presenti nella pubblicazione della Ricerca Azione elaborata dall'IRRE Marche all'interno del progetto 'Oltre l'etnocentrismo' (Brunelli *et al.*, 2007: 256-259). Inoltre, il lavoro ha previsto la ricerca delle varie rappresentazioni e delle informazioni ad esse relative nei libri e sul web.

Gli obiettivi perseguiti nelle varie tappe sono stati i seguenti:

- comprendere che una superficie sferica non è sviluppabile su un piano a meno che essa non venga parzialmente deformata;
- leggere e interpretate carte geografiche, riconoscere il significato e il valore del 'punto di vista';
- comprendere la soggettività della percezione dello spazio e la necessità di una rappresentazione territoriale convenzionale, univoca e condivisa;
- capire come nel tempo sia cambiata la percezione e la rappresentazione della Terra in relazione alle credenze del mondo e alle funzioni che la rappresentazione cartografica doveva avere.

Per far comprendere la difficoltà di rappresentare su un piano il globo terrestre è stata presentata ai bambini una piccola ricostruzione del globo terrestre realizzata con la carta dall'insegnante Montesano sulla base dell'opera di Giovanni Maria Cassini (1745-1824)<sup>68</sup>. Al problema di una sua rappresentazione su un piano è stata proposta la soluzione di appiattirlo e ai bambini stessi è risultato evidente come questa costituisse un'ipotesi da scartare.

L'insegnante ha quindi illustrato ai bambini il procedimento da lei utilizzato per realizzare il globo.

In particolare, ha posto l'attenzione sull'immagine relativa alla sezione nella quale è rappresentata la Nuova Olanda (Australia), nella quale è evidente il taglio necessario per realizzare una forma sferica da un piano.

Il procedimento utilizzato per la costruzione del globo riguardava, però, il passaggio dal piano alla sfera, pertanto abbiamo svolto un esperimento

<sup>68</sup> Il procedimento per realizzare il globo terrestre opera di Giovanni Maria Cassini è disponibile al sito: <<http://www.paperpino.net/cassinis-terrestrial-globe-globo-terrestre-di-cassini>> (ultimo accesso 10.01.2015).

per osservare cosa può succedere nel passaggio inverso, dalla sfera al piano. Abbiamo provato a sbucciare un'arancia attraverso un solo taglio, cercando di ottenere una buccia intera. I bambini hanno potuto verificare che per appiattirla, la buccia doveva essere tirata e questo provocava inevitabilmente la sua deformazione, se non la rottura.

A questa deformazione abbiamo dato il nome di 'distorsione', cioè proprio quella che, attraverso vari modi, viene distribuita sulla superficie della carta quando si opera una rappresentazione bidimensionale e che dà origine alle diverse proiezioni.

Abbiamo spiegato ai bambini che il cartografo, attraverso il metodo delle proiezioni, trasferisce i punti dalla superficie della Terra a una superficie piana e che tale procedimento introduce errori inevitabili.

Per ridurre la complessità di tali concetti geometrici e adeguarli alle capacità cognitive degli alunni è stato mostrato loro un disegno di una proiezione stereografica.

L'attività successiva, in un'ottica prettamente interculturale, ha avuto come obiettivo la conoscenza dell'esistenza di diversi modi di realizzare una carta geografica e delle diverse visioni che ognuna offre.

A tal fine, sono state proposte agli alunni alcune cartografie rappresentanti diversi planisferi, a partire dalla proiezione più diffusa in Europa, quella di Mercatore, che i bambini hanno letto, interpretato e confrontato (Figg. 23-26).

Sotto il profilo storico, gli alunni sono stati portati alla scoperta di come sono cambiate nel tempo le rappresentazioni del territorio, a partire dalle mappe.

Inizialmente, loro stessi hanno provato a disegnarle rappresentando un piccolo territorio visto dall'alto (Fig. 27).

In seguito, grazie alla ricerca sul web, hanno avuto a disposizione diverse carte geografiche antiche da analizzare e confrontare.

Per concludere l'attività è stato realizzato un cartellone sulla cartografia nel tempo e ogni bambino ha elaborato alcune considerazioni personali (Fig. 28).

Dopo aver acquisito la consapevolezza della relatività della riproduzione della superficie terrestre su un piano, abbiamo affrontato un ulteriore aspetto, quello della forma e delle dimensioni assegnate ai continenti. Pertanto, abbiamo fatto confrontare ai bambini l'immagine del mondo data da Mercatore con quella proposta da Arno Peters. I bambini ne hanno rilevato le differenze e sono stati guidati a trovare le motivazioni per le quali i continenti risultano rappresentati diversamente. (Figg. 29-30).



Fig. 23 – Rappresentazione del planisfero europeo

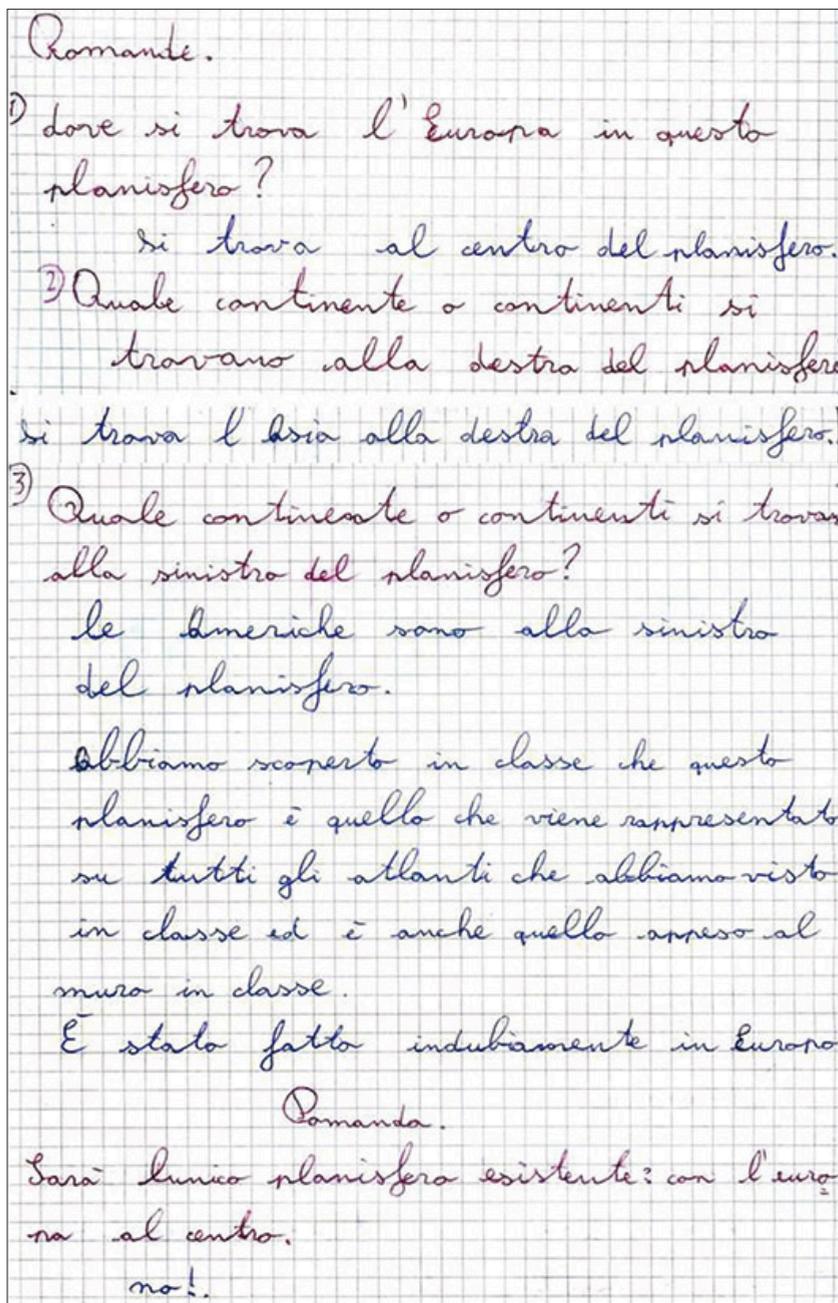


Fig. 24 – Lettura e interpretazione del planisfero europeo



Fig. 25 – Lettura e interpretazione del planisfero americano

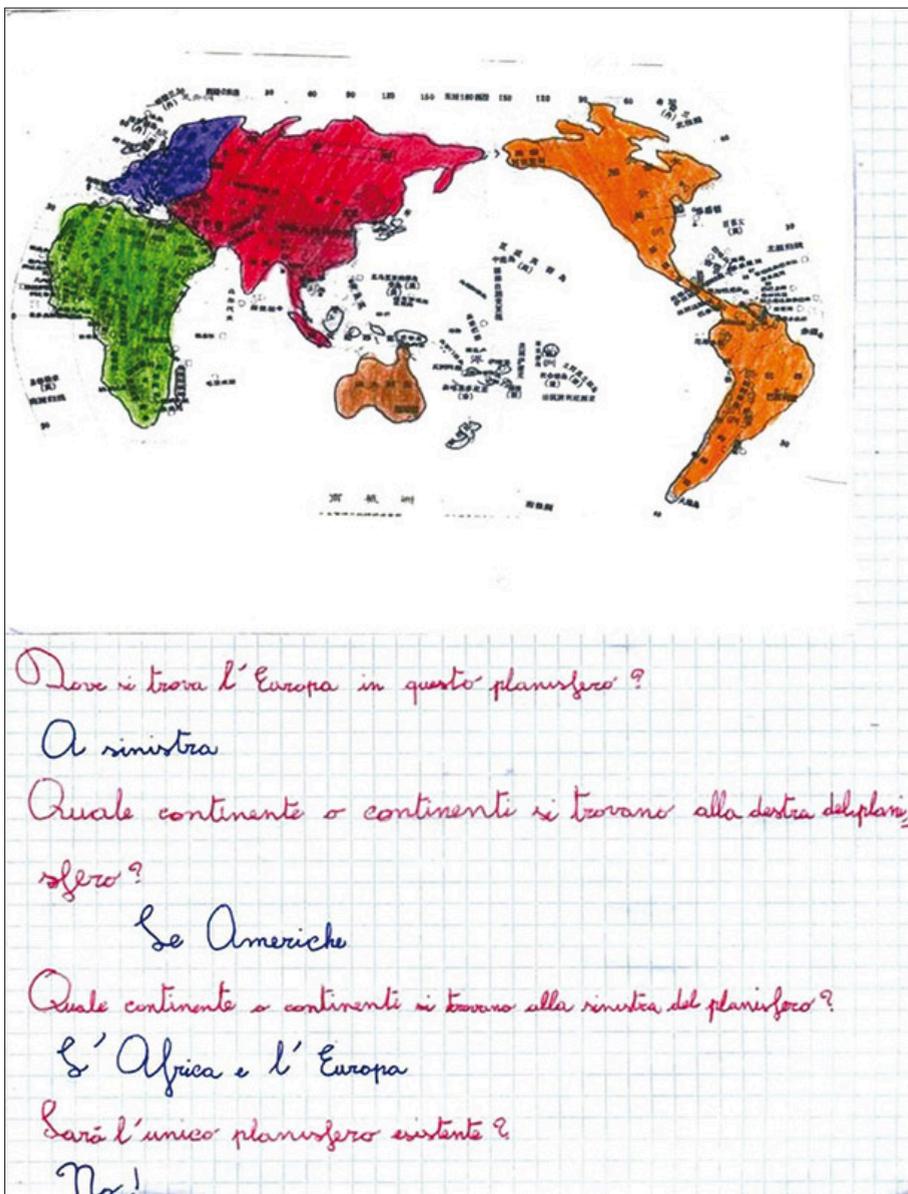


Fig. 26 – Lettura e interpretazione del planisfero asiatico

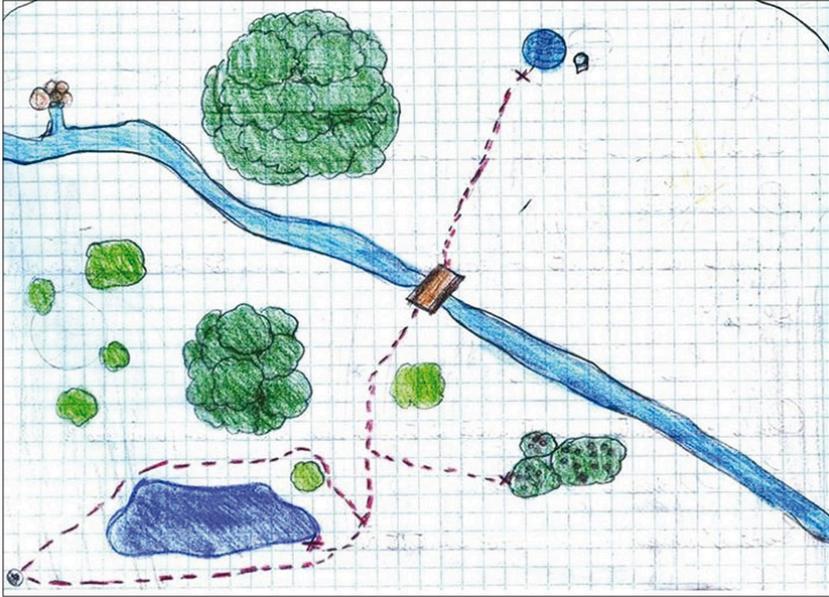


Fig. 27 – Mappa disegnata da Alice



Fig. 28 – Realizzazione collettiva del cartellone sulle diverse carte nel tempo

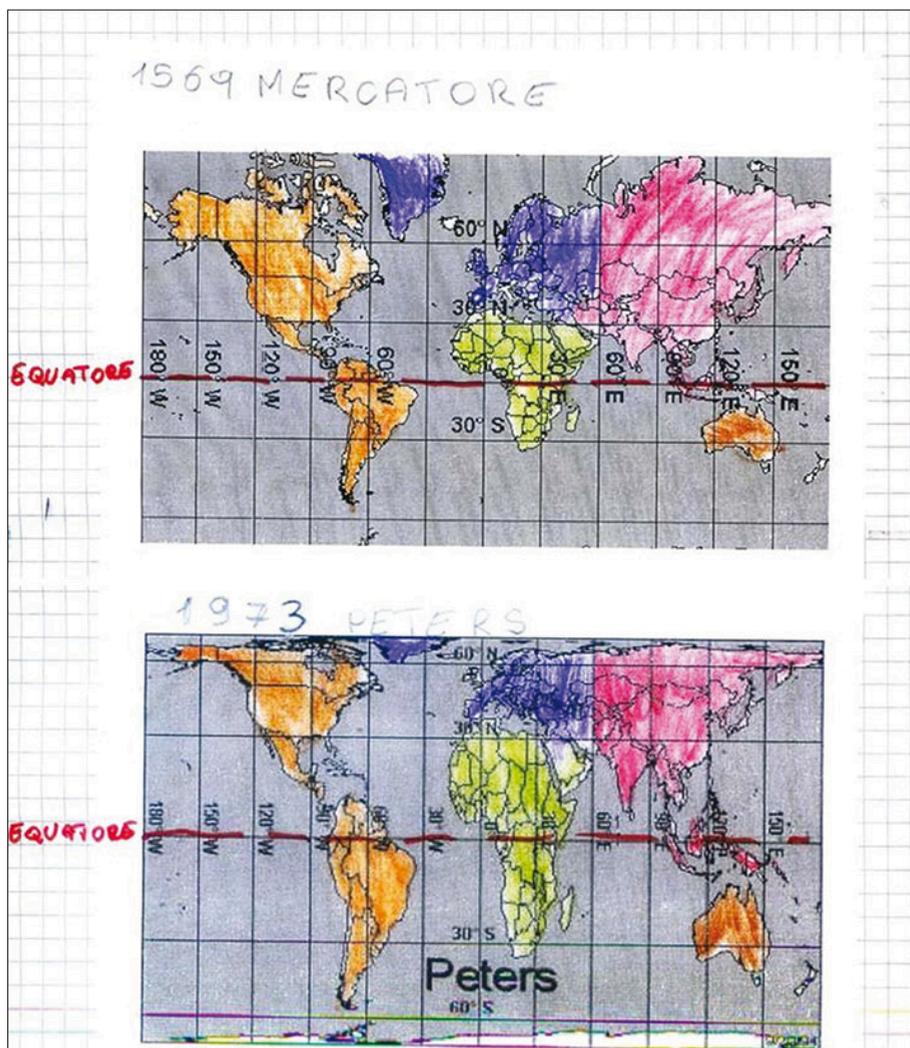


Fig. 29 – Confronto tra l'immagine del mondo data da Mercatore con quella proposta da Arno Peters

- 1) La differenza che vedo è che la seconda carta è più allungata della prima e la seconda ha l'Europa meno centrale.
- 2) Nella prima cartina l'Europa è più centrale perché aveva più potere. Sembra che l'America del Sud nella seconda cartina è più allungata e anche l'Africa è allungata rispetto alla prima cartina.
- 3) Questi due planisferi sono diversi perché quello di Peters rappresenta i continenti in un modo più giusto, perché nella realtà l'Africa è più grande rispetto all'Europa. Poi Peters ha messo l'Europa al centro perché a lui non importava che l'Europa fosse più importante e che avesse più potere.

Fig. 30 – Rilevazione delle differenze da parte di Giacomo

### *3.9 L'evoluzione della Terra e della specie umana, il processo di ominazione e i quadri di civiltà/società*

L'organizzazione delle conoscenze storiche richiede lo sviluppo della capacità di usare il pensiero temporale e spaziale. Nella scuola primaria gli alunni debbono prendere coscienza che il mondo attuale ha avuto un passato che diviene conoscibile grazie al lavoro di studiosi quali i paleontologi, gli antropologi, gli archeologi, gli storici, e che il passato mondiale viene da questi ricostruito in modo non definitivo e non completo.

Tali scoperte possono essere elaborate attraverso lo studio dei quadri di civiltà/società che, per non risolversi in riduttive 'storielle' introdotte una dopo l'altra, debbono essere affrontati mediante l'attivazione di molteplici operazioni costruttive affinché gli alunni possano rendersi conto che nel passato e nel tempo contemporaneo, in spazi geografici diversi, sono esistiti popoli con differenti caratteristiche.

Le modalità e le procedure delle operazioni che gli alunni sono chiamati a compiere perché il sapere risulti veramente arricchito e strutturato consistono nella rilevazione delle localizzazioni e delle estensioni dei contesti, delle contemporaneità e delle successioni delle diverse civiltà/società; nella riflessione sulle caratteristiche delle civiltà/società organizzate in una mappa spazio-temporale che permetta l'organizzazione temporale dei fenomeni tramite operazioni di periodizzazione; nella comparazione tra quadri di civiltà/società per l'individuazione di analogie (o permanenze) e differenze (o mutamenti) e per stimolare la motivazione a nuove conoscenze (Mattozzi, 2007f).

Pertanto, per ogni civiltà/società si rende necessario individuare e collegare alcuni indicatori che permettano di ricercare differenziazioni e somiglianze tra i vari gruppi umani e di ricostruire il modo di vivere di un popolo esaminandone gli aspetti più importanti: tempo e luogo, attività economiche, organizzazione sociale, religione, cultura, vita quotidiana, tecnologia e invenzioni. In questa ottica, il fatto storico non coincide necessariamente con un avvenimento, ma può rappresentare un aspetto di una società, corrispondere a un processo, identificarsi con una tendenza, configurarsi in un personaggio, comprendere un modo di pensare.

Prima di avviare i bambini allo studio sistematico e cronologico della storia dell'uomo, ho svolto alcune unità didattiche, in collaborazione con l'insegnante di religione cattolica Lidia Antigoni e con l'insegnante di scienze Simona Zoboli.

Con Lidia ho proposto ai bambini alcune narrazioni di miti e leggende sull'origine del mondo e degli uomini provenienti da vari popoli attraverso

un percorso interculturale che ha posto in evidenza l'universalità delle motivazioni che hanno indotto gli uomini ad inventarle.

Con Simona ho organizzato diverse attività volte alla conoscenza dell'evoluzione della Terra e degli esseri viventi, della storia geologica di Roma, in particolare del colle di San Paolo dove è situata la scuola, e dell'Universo dal punto di vista astronomico.

Gli alunni hanno subito mostrato un forte desiderio di conoscenza nei riguardi di questi argomenti e per agevolare la comprensione di concetti scientifici complessi e mantenere la motivazione all'apprendimento abbiamo proposto la visione della parte relativa alla nascita della Terra del film d'animazione *Fantasia* di Walt Disney e di alcuni filmati presenti nel web<sup>69</sup>.

In tal modo, la successiva lettura collettiva di diversi testi informativi è risultata più agevole e le discussioni di gruppo sono state maggiormente partecipate.

In merito all'evoluzione, i bambini hanno svolto il gioco 'Quarantaquattro gatti', ideato da Anna Emilia Berti, nel quale il concetto di partenza è quello di 'popolazione' (Fig. 31).

I bambini hanno disegnato e ritagliato un certo numero di gatti, ognuno quanti ne ha voluti, per crearne una popolazione. A caso, ogni bambino ne ha poi ricevuti due e, facendo finta che fossero un maschio e una femmina, hanno disegnato il figlio in modo che assomigliasse un po' alla coppia genitoriale. La presenza di un predatore 'mangiagatti' che non vede il rosso ha determinato l'eliminazione di molti felini, tranne quelli più o meno rossicci. Si è formata così una nuova popolazione discendente dalle coppie superstiti, ma all'arrivo di nuovi predatori si sono salvati soltanto i gatti con il manto tigrato o maculato che sono riusciti a mimetizzarsi tra i cespugli. Della nuova popolazione di gatti rossicci tigrati o maculati sono poi sopravvissuti solo i più abili alla caccia.

Il gioco si è chiuso con la possibilità che la popolazione di gatti sarebbe potuta diventare una popolazione di tigri (Brusa, 2012: 134-135).

<sup>69</sup> Per lo studio dei temi dell'evoluzione della Terra e degli esseri viventi, i filmati visti dai bambini sono stati: *Storia del pianeta Terra*, disponibile al sito: <<https://www.youtube.com/watch?v=TfnbdMD2KIk>>; *Il Big Bang Astronomia*, disponibile al sito: <<https://www.youtube.com/watch?v=j6IGj3RQq0o>>; *Evoluzione della specie in 5 minuti*, disponibile al sito: <<https://www.youtube.com/watch?v=OfL1W6jPxRs>>; *Evoluzione della specie*, disponibile al sito: <[https://www.youtube.com/watch?v=8QA9\\_qVpBQM&index=3&list=PLw5bi57utnviv9HoBV5vH3ABfRNc9UD7q](https://www.youtube.com/watch?v=8QA9_qVpBQM&index=3&list=PLw5bi57utnviv9HoBV5vH3ABfRNc9UD7q)>; *Darwin e la teoria dell'evoluzione*, disponibile al sito: <<http://www.raistoria.rai.it/articoli/darwin-e-la-teoria-dellevoluzione/12768/default.aspx>> (ultimo accesso 29.11.2014).



Fig. 31 – Cartellone realizzato collettivamente in cui è rappresentata l'evoluzione attraverso il gioco *Quarantaquattro gatti*

Secondo il modello di storia generale indicato da Mattozzi, ho progettato un curricolo didattico per quadri di civiltà che affrontasse la preistoria come un insieme di fatti sociali, economici e culturali legati al problema della sopravvivenza, al rapporto dell'uomo con l'ambiente, all'organizzazione dello spazio occupato, all'organizzazione sociale, alle forme di distribuzione dei beni e ai sistemi di organizzazione culturale e religiosa. Pertanto, il percorso si è articolato in tappe finalizzate alla conoscenza dei processi di umanizzazione e di neolitizzazione durante i quali si sono sviluppate la società dei cacciatori-raccoglitori e la società degli agricoltori-allevatori.

Inoltre, ho condotto gli alunni a confrontare le società dei cacciatori-raccoglitori del paleolitico con quelle di oggi non come culture assimilabili, ma come culture le cui differenze siano considerate come percorsi che ogni popolo intraprende per soddisfare i propri bisogni e, in particolare, le proprie aspirazioni valoriali. Infatti, secondo un approccio interculturale è importante porre attenzione a che l'introduzione della dimensione della contemporaneità non si trasformi in un meccanico accostamento tra presente e passato che possa indurre a configurare un giudizio di arretratezza

a scapito dei cosiddetti 'primitivi' contemporanei e di quelli risalenti agli albori dell'umanità. Tale giudizio deriva, infatti, da una concezione evuzionistica conforme con l'approccio lineare-evolutivo degli accadimenti umani che delinea un processo pressoché infinito del progresso secondo il modello di sviluppo dell'area occidentale (Nanni e Economi, 1997: 19-34).

Grazie alla conoscenza dei modi di vita e dei problemi di alcune popolazioni attuali che vivono generalmente di caccia, pesca e raccolta, che non conoscono la scrittura e che costituiscono un esempio emblematico della diversità umana e culturale, i bambini hanno scoperto la loro estrema vulnerabilità e i tentativi per preservare le loro terre dalle minacce della modernità e dei forti interessi economici.

Ho mostrato loro molte fotografie e diversi filmati presenti sul web dai quali sono stati letteralmente catturati. La comparazione tra queste popolazioni e quelle preistoriche ha permesso anche la comprensione del motivo per il quale esse vengano utilizzate dagli studiosi come fonti utili per capire la vita condotta nella preistoria.

La contemporaneità di diverse specie di ominidi e dei movimenti di popolazione all'origine della diffusione dell'uomo sulla Terra sono stati due temi importanti del curriculum. La prospettiva offerta dal modello 'a cespuglio' ha fornito ai bambini una corretta visione sia dell'evoluzione umana, sia del processo di ominazione e ha permesso loro di sviluppare la concezione che la società è alimentata da un continuo processo di creolizzazione.

Dal punto di vista interculturale, il processo di ominazione costituisce una tematica che consente di collocare l'inizio della storia umana in Africa e, pertanto, di superare la visione storiografica eurocentrica che considera 'storia' solamente quella che ha per oggetto i popoli 'evoluti' e confina gli altri popoli a oggetto di indagine delle scienze sociali (Brunelli *et al.*, 2007: 127).

Le attività condotte in merito al fenomeno dell'ominazione hanno avuto per obiettivo la comprensione del rapporto dell'uomo con l'ambiente e della continua ricerca dell'uomo di condizioni migliori per vivere: se tale ricerca in un remoto passato ha determinato il popolamento della Terra, in un passato più prossimo ha generato il fenomeno migratorio che, attualmente, è anche il sintomo e la conseguenza della globalizzazione.

L'immagine stereotipata di una preminenza dell'uomo sulla donna all'interno della vita sociale nei diversi libri scolastici esaminati insieme ai bambini è stata oggetto di discussione. Ho invitato gli alunni a confrontare i testi con le idee che fino ad allora si erano formati sul ruolo dell'uomo nella preistoria. È emersa una sostanziale convergenza con la diffusa concezione storiografica che la preistoria sia fondata sullo sfruttamento

quasi esclusivo della caccia e della pesca e, dunque, che l'evoluzione della nostra specie sia merito soprattutto dell'uomo in quanto la donna avrebbe avuto un ruolo marginale. Pertanto, ho dato un particolare rilievo al ruolo femminile da cui spesso dipendeva la sopravvivenza del gruppo<sup>70</sup>. I bambini hanno appreso che le attività attribuite alle donne da archeologi e antropologi hanno avuto un grande peso sull'organizzazione sociale ed economica delle comunità preistoriche.

Come illustrato nel paragrafo 3.2.3, i bambini hanno svolto l'esperienza laboratoriale della realizzazione di ciotole in terracotta e hanno ascoltato alcune ricostruzioni di musica preistorica. Queste esperienze, unite agli apprendimenti relativi alle altre manifestazioni d'arte preistorica avvenuta grazie alla lettura di alcune fonti (conchiglie fossili decorate, raffigurazioni rupestri, statuette di pietra o avorio, monili, ecc.), mi hanno permesso di introdurre un importante concetto interculturale:

«[...] il periodo preistorico è stato ricco di fermenti culturali: è in questa fase dell'evoluzione umana che si è costituita l'oralità, si è espresso il pensiero narrativo nelle sue varie forme (racconti, miti, canti...), unitamente alle varie forme delle manifestazioni corporee, come la danza e dell'espressione grafica. Tutto ciò, in sostanza, andrebbe visto in stretto collegamento con la "memoria collettiva" che poi sarebbe stata accolta, seppur parzialmente dalla scrittura» (Nanni e Economi, 1997: 26).

Dunque, l'invenzione della scrittura, sebbene «costituì un elemento culturale di straordinario rilievo, non per questo dovrebbe essere intesa come una sorta di invalicabile demarcazione tra la cosiddetta preistoria e la storia» (Nanni e Economi, 1997: 26).

### *3.10 Indicazioni, suggerimenti e prospettive di miglioramento*

Dall'osservazione degli interventi proposti e delle risposte degli alunni si sono potuti constatare esiti differenziati, per lo più dipendenti dall'affettività e dalla soggettività. In altre parole, ogni unità didattica si è caratterizzata per una forte offerta di stimoli alla partecipazione attiva di tutta la classe, ma il livello di coinvolgimento di ciascuno è risultato legato all'interesse provato

<sup>70</sup> Sul ruolo della donna nella preistoria sono consultabili diversi testi presenti nel web, ma la maggior parte delle informazioni che ho utilizzato su questo argomento le ho tratte da Nanni A. e Economi C. (1997), *Didattica interculturale della storia*, EMI, Bologna.

verso il tema dell'attività. Pertanto, si considera che la pluralità degli interventi realizzati abbia avuto un impatto decisamente positivo sulla classe; infatti, la metodologia adottata e la varietà dei linguaggi conoscitivi e degli strumenti utilizzati hanno permesso una didattica flessibile adeguata alle diverse capacità, in grado di motivare le differenti soggettività.

Resta il fatto che le unità didattiche non sono state sufficienti a un pieno raggiungimento degli obiettivi, in primo luogo perché la dimensione interculturale necessita di una reiterazione degli interventi, ma anche perché a volte si hanno avuti tempi stretti di azione. Bisogna anche rilevare che alcune attività si sarebbero potute svolgere in modo più agevole se fosse stata possibile la compresenza di due insegnanti, condizione resa difficoltosa dall'orario settimanale d'insegnamento delle insegnanti di classe.

Da queste considerazioni, si ritiene fondamentale tener conto del tempo a disposizione, riducendo, in fase di articolazione del progetto, i nuclei tematici. In tal modo può divenire possibile offrire attività ricorsive all'interno di una varietà di esperienze per consolidare abilità e conoscenze e giungere all'acquisizione di competenze.

Per esempio, alla luce della positività dell'esperienza svolta sul territorio, si ritiene che più interventi su scala locale avrebbero maggiormente favorito l'acquisizione delle capacità di riconoscere le tracce storiche, di ricostruire il passato attraverso un metodo, di comprendere la relazione esistente tra i problemi storico/sociali all'interno di un micro contesto geospaziale e gli eventi dell'umanità.

Si ritiene, inoltre, che le attività scelte nel corso dell'anno siano state rispondenti alla necessità di porre in atto un'educazione interculturale rivolta ad una classe di bambini italiani con un solo alunno straniero. Per classi con una maggiore presenza di alunni immigrati, le attività, le strategie e alcuni degli obiettivi potrebbero essere altri. Infatti, è necessario riferirsi sempre alla realtà concreta e ai bisogni dell'alunno: il difficile approdo al decentramento del punto di vista, necessario per la presa di coscienza della relatività e pluralità delle culture e la loro valorizzazione, per esempio, potrebbe partire da attività di comparazione tra queste.

In generale, monitorare gli interventi per rilevare le trasformazioni avvenute e le abilità acquisite, porre in atto gli opportuni aggiustamenti, ridefinire via via procedure metodologiche e obiettivi, autoriflettere sulla propria pratica e documentarla, è ciò che caratterizza la ricerca-azione e che dovrebbe costituire la modalità di lavoro dell'insegnante nel suo agire quotidiano.

## CAPITOLO 4

### *Parlano i bambini*

#### 4.1 *Il focus group*

Per una riflessione critica sulle attività svolte, verso la fine dell'anno scolastico, ho svolto due *focus group*, il primo insieme agli alunni di una classe terza che avevano compiuto un percorso tradizionale di apprendimento della storia e l'altro con gli alunni della mia classe.

Lo scopo è stato quello di verificare e valutare la ricaduta delle attività educativo-didattiche svolte in prospettiva interculturale sulle dimensioni cognitive ed affettive degli alunni, al fine di sviluppare nuove idee ed eventualmente trovare percorsi alternativi. In particolare, le tematiche sulle quali ho indagato sono state l'atteggiamento dei bambini nei confronti della diversità culturale e sul senso da loro attribuito alla storia.

Ho scelto di svolgere il *focus group* sia perché si configura come uno degli strumenti della 'ricerca-azione', sia per le sue caratteristiche interattive che, tra l'altro, permettono una maggiore spontaneità del confronto.

Sono state date diverse definizioni di 'ricerca-azione', tra queste si riporta quella di S. Kemmis e R. McTaggart (1982) ripresa da David Nunam:

«The linking of the terms 'action' and 'research' highlights the essential feature of the method: trying out ideas in practice as a means of improvement and as a means of increasing knowledge about the curriculum, teaching, and learning. The result is improvement in what happens in the classroom and school, and better articulation and justification of the educational rationale of what goes on. Action research provides a way of working which links theory and practice into the one whole: ideas-in-action»<sup>71</sup> (Nunam, 2013: 269).

<sup>71</sup> Trad. it.: «Il collegamento tra i termini 'azione' e 'ricerca' mette in evidenza la caratteristica essenziale del metodo: sperimentare delle idee relative alla propria prassi per migliorarsi e per approfondire le proprie conoscenze riguardo al curriculum, l'insegnamento e

La natura dei temi indagati, a mio parere, trovava nel *focus group* lo strumento ideale per far emergere, attraverso il confronto interpersonale, le ragioni educative del percorso svolto in cui ad ogni azione didattica aveva corrisposto una base teorica. Inoltre, il *focus group*, oltre al suo scopo principale di raccogliere dati sulle opinioni e gli atteggiamenti relativi al tema oggetto di ricerca, sollecita ogni partecipante «a rivedere ripetutamente il suo pensiero in moda da ‘capire e farsi capire’ dagli altri» (Fiorucci, 2011: 54) e, sotto questo profilo può considerarsi uno strumento dell’interculturalità.

«Il *focus group* simula e riproduce il procedimento sociale attraverso cui si formano le nostre idee sulla società, ci sollecita a prendere coscienza del punto di vista degli altri, consente di mettere a fuoco meglio i punti di contatto e di differenza. In questo senso permette di arrivare anche a sintesi inedite, a partire da visioni inizialmente distanti tra loro» (Fiorucci, 2011: 54).

Nel ruolo di moderatore, ho guidato la conversazione sulla base di domande-stimolo, senza condizionare rigidamente la conversazione, favorendo la discussione tra tutti i partecipanti e mantenendo una posizione di neutralità.

Considerato che il gruppo di discussione era composto di bambini dell’età di otto anni, l’elaborazione delle domande sul tema della diversità è stata una fase complessa: le questioni andavano poste in modo semplice affinché potessero essere pienamente comprese e dovevano toccare i vissuti dei bambini per motivarli a una piena partecipazione.

Pertanto, ho introdotto un elemento che, sebbene fossi consapevole potesse creare una situazione di squilibrio tra i due *focus group*, mi ha estremamente facilitato il compito. È per me consuetudine coinvolgere i bambini in ogni decisione che riguardi la vita della classe e, dunque, mi sono servita del loro aiuto. Dopo averli messi al corrente delle due conversazioni che intendevo far svolgere, ho chiesto loro di formulare per iscritto alcune domande sul tema della diversità culturale che avrebbero voluto rivolgere ai compagni dell’altra classe. La richiesta è stata molto gradita dai bambini, i quali, sentendosi protagonisti, si sono immediatamente attivati nello scrivere numerose proposte.

Questa fase di lavoro non programmata ha avuto dei risvolti di rile-

---

l’apprendimento. Il risultato è un miglioramento in quello che succede nella classe e nella scuola, e un’articolazione e giustificazione migliore delle ragioni educative di base di quello che succede. La ricerca azione rappresenta una modalità di lavoro che collega la teoria e la prassi nell’insieme ‘idee-in-azione’.

vante interesse dal punto di vista della raccolta delle informazioni circa le elaborazioni cognitive e affettive operate dagli alunni sul concetto di diversità e, in particolare, su quello di diversità culturale.

Ho potuto rilevare che:

- lo straniero è spesso associato a una persona povera. Questo, probabilmente, è determinato sia dall'incontro nella vita quotidiana di persone straniere in situazione di disagio sociale sia dalle immagini televisive che mostrano i tragici sbarchi degli immigrati. Da questo, i bambini potrebbero aver operato, per semplificare la realtà, una categorizzazione nella quale gli stranieri sono stati classificati come poveri;
- la mancata frequenza scolastica è vista come uno dei problemi maggiori che vivono i bambini poveri. C'è da considerare che la maggioranza degli alunni appartiene a una classe sociale medio-alta che assegna all'istruzione un ruolo primario e che problemi riguardanti i bisogni economici, abitativi o sanitari, non facendo parte del vissuto degli alunni, sono difficili da ipotizzare;
- la capacità di rispettare e accettare idee e atteggiamenti diversi dai propri è vissuta dai bambini più come tolleranza verso episodi di vita quotidiana che esulano dal contesto interculturale, per esempio l'aspettare il proprio turno quando si è in fila, i diverbi tra automobilisti, alcuni conflitti tra pari, la perseveranza nei lavori scolastici, il perdonare le prepotenze;
- la convivenza tra pari è affrontata spesso attraverso il binomio tranquillo/aggressivo e, in ogni caso, è ricorrente il sentimento di inclusione/esclusione. Inoltre, prevale il senso di aiuto nei confronti degli altri rispetto ai comportamenti individualistici. L'interesse stimolato da questo tema denota l'importanza dello sviluppo di competenze emotivo-relazionali;
- la diversità altrui è percepita maggiormente nei confronti delle persone diversamente abili piuttosto che in quelle straniere. Ritengo che questo sia da imputare allo stato di disagio emotivo generato dall'incontro con chi ha una disabilità visiva, secondo quanto teorizzato da Festinger in merito alla dissonanza cognitiva (Festinger, 1978)<sup>72</sup>;
- il tema dell'amicizia con bambini stranieri è molto sentito. Il forte bisogno di appartenere a un gruppo viene soddisfatto dai bambini

<sup>72</sup> Nel 1957, Leon Festinger ha parlato di dissonanza cognitiva, cioè di disarmonia fra contenuti che crea disagio. Per evitare tale dissonanza, le persone si comportano in modo da evitare o ridurre la disarmonia. Cfr. Festinger L. (1978), *Teoria della dissonanza cognitiva*, FrancoAngeli, Milano.

attraverso l'amicizia con i coetanei. Dai sei fino agli undici/dodici anni, essi cominciano a vederla «come un rapporto stabile e duraturo, che implica una mutua condivisione di interessi, obiettivi e stili di comportamento. Un amico diventa gradualmente qualcuno che è in grado di fornire aiuto e intimità» (Zick, 1998: 12). L'esperienza vissuta con il compagno proveniente dalle Filippine, inserito in seconda classe, ha fornito un'opportunità di contatto con le difficoltà incontrate dai bambini quando arrivano in un paese straniero. Ciò ha prodotto una sensibilizzazione nei confronti dei loro vissuti<sup>73</sup>;

- la paura, il sospetto e la diffidenza nei confronti di chi non si conosce, soprattutto se ha caratteristiche differenti dalle proprie, sono comuni a tutti bambini. Il percorso educativo-didattico svolto nel corso dell'anno scolastico ha permesso la maturazione della consapevolezza che si tratta di reazioni emotive determinate da una percezione di pericolo alle quali si può rispondere attraverso una maggiore apertura verso l'Altro.

Queste rilevazioni sono state per me molto utili per elaborare le domande-stimolo da porre durante le conversazioni, decidendo di mantenere alcune tra le più significative e congrue proposte dai bambini.

- Le domande/stimolo da me elaborate
  - Ci sono tanti bambini stranieri nella vostra classe?
  - Chi è uno straniero?
  - Secondo voi, ci sono tante persone straniere a Roma? Se sì, secondo voi perché?
  - Che cosa provate quando incontrate per la prima volta una bambina o un bambino stranieri? Come vi sembrano?
  - Se avete fatto amicizia con una bambina o un bambino stranieri, continuate a vederli come la prima volta o diversamente?
  - Oltre a parlare un'altra lingua e all'aspetto fisico, qual è la differenza tra una bambina o un bambino italiani e una bambina o un bambino stranieri?
  - In cosa sentite di assomigliare a una bambina o a un bambino stranieri?

---

<sup>73</sup> Cayl, l'alunno filippino, ha attraversato una lunga 'fase del silenzio' che ha cominciato a rompere con i compagni durante la ricreazione, giocando con loro. Trascorso circa un mese, l'alunno aveva iniziato a parlare in italiano, ma lo faceva solo con loro. I bambini si sentivano privilegiati e orgogliosi di questo e lo sono stati ancor più nel momento in cui Cayl ha parlato per la prima volta in classe dicendo un fantastico «Ahò, me passi la gomma?».

- Cosa è per voi la storia?
  - I diversi popoli della Terra hanno una storia simile? I loro modi di vivere si sono assomigliati nel tempo?
  - Nello studiare la storia, avete scoperto dell'esistenza di 'nemici'? Di chi erano nemici? Perché?
- Selezione delle domande/stimolo proposte dai bambini
    - Vi piacerebbe avere tanti bambini stranieri in classe?
    - Vi piacerebbe avere una sorellina o un fratellino di colore?
    - Vi siete mai sentiti diversi? Quando?
    - Vi capita di giudicare le persone dal loro aspetto?
    - Se aveste bisogno di aiuto e vi trovaste di fronte un italiano e uno straniero. A chi lo chiedereste?

Nello svolgimento dei *focus group*, a seconda delle risposte dei bambini, ho apportato alcune modifiche alle domande per dare una maggiore coerenza alla conversazione e per facilitare la partecipazione di tutti. Alcune domande non sono state poste in ambedue le classi a causa dell'andamento delle conversazioni.

Entrambi i *focus group* hanno avuto la durata di circa 90 minuti; trascorso questo tempo, i bambini hanno mostrato segni di stanchezza e il calo dell'attenzione ha determinato una minore partecipazione nelle ultime questioni affrontate.

Nei prossimi due paragrafi se ne riporta la trascrizione integrale: il primo è relativo alla conversazione effettuata nella classe in cui gli alunni hanno compiuto nel corso dell'anno scolastico un percorso tradizionale di apprendimento della storia, il secondo a quella svolta, a distanza di pochi giorni, con gli alunni che hanno svolto il percorso interculturale.

#### 4.2 Il primo focus group

- Domande sul tema della diversità culturale
  1. Ci sono bambini stranieri nella vostra classe?
    - Sì, ce ne sono quattro, David, Nita, Alisa, Flavio. (Paolo)

David, Nita, Alisa, Flavio, che ne dite?

- *Non mi sento straniero, perché sono andato in molti posti, ma sono nato a Roma, però poi ho viaggiato tanto. Quando sono arrivato qui parlavo inglese e poco poco l'italiano. Mamma è etiopica e papà è di Verona. (David)*
- *Io invece sono nata qui a Roma, poi sono stata tanto in Marocco. Papà è libanese e mamma è del Marocco. (Alisa)*
- *Anch'io sono nato a Roma, ma sono di origine russa, mamma è russa e papà è italiano. (Flavio)*
- *La maggior parte dei miei parenti sono del Marocco come mio padre e mia madre è spagnola. Io sono nata a Roma e più o meno ci ho sempre vissuto. (Nita)*

## 2. Chi è uno straniero?

- *Chi non conosce bene la nostra lingua e che viene nelle nostre scuole per impararla. (Gianni)*
- *Uno straniero è uno diverso. (Daniele)*
- *Lo straniero viene da un'altra città, da un altro paese. (Flavio)*
- *Uno straniero è uno diverso da noi perché ha anche la pelle diversa. (Stefano)*
- *Lo straniero viene da un paese magari per dei motivi, per le vacanze, non so, anche per lavoro. Si trasferisce in un posto e ci abita. (David)*
- *Come ha detto Daniele, è uno diverso. (Enzo)*
- *Lo straniero è uno che nasce in un altro paese. (Beatrice)*
- *È uno che è diverso da noi, come hanno detto Enzo e Daniele, perché ha anche la pelle diversa. (Stefano)*
- *Lo straniero è una persona che viene da un altro paese, magari perché ha dei motivi, forse per delle vacanze, non so... o anche per lavoro, si trasferisce in un altro posto che non conosce e ci abita. Se ha un motivo, magari ci resta, se è in vacanza no. (David)*

## 3. Vi piacerebbe avere altri bambini stranieri in classe?

- *A me piacerebbe stare in una classe dove la maggior parte sono bambini stranieri perché così imparo due o tre lingue diverse e poi perché se questi bambini non sanno la lingua italiana gliela possiamo insegnare. (Michela)*
- *Anche a me piacerebbe stare in una classe dove ci sono tanti bambini stranieri perché imparo tante lingue e come si vive là. (David)*

Chi è d'accordo con Michela e David, ma per altri motivi?

- *Io, anche perché mi possono insegnare altri giochi.* (Daniela)
- *Io preferisco stare in una classe con più bambini italiani perché siccome sono di un altro paese quando arrivo mi sento beata, perché gli altri sono italiani e io no.* (Nita).

Qualcun altro preferisce stare in una classe con pochi bambini stranieri?

- *Per me, forse è lo stesso.* (Paolo)
- *Io no. Vorrei stare con tanti bambini stranieri per imparare tante lingue perché a me piace viaggiare.* (Daniele)

4. Vi piacerebbe avere un fratellino o una sorellina con il colore della pelle molto diverso dalla vostra?

- *A me non piacerebbe avere un fratellino con la pelle chiara chiara perché non sembrerebbe mio fratello, sarebbe diverso da me.* (Nita)
- *Io non lo vorrei con la pelle scura perché mi sentirei diversa da lui.* (Carlotta)
- *Io lo vorrei con la pelle ancora più scura della mia perché così è più bello. Quando si ha la pelle scura si vede meno se sei piagnucolone, si vede meno la faccia da lagnoso.* (David)
- *A me piacerebbe avere una sorellina con la pelle come Nita perché mi sentirei un po' più felice, perché tutti in famiglia siamo dello stesso colore di pelle.* (Michela)
- *A me piacerebbe un fratellino con la pelle scura scura perché così la mia famiglia diventerebbe più vivace, più colorata.* (Nadira)
- *Io vorrei una sorellina con la pelle come la mia perché così la sentirei uguale a me, se ce l'avesse di un altro colore sarebbe come se fosse un'altra persona, non la mia sorellina.* (Agnese)

5. Vi capita di giudicare le persone dal loro aspetto?

- *Non lo puoi capire perché una persona la puoi vedere tutta dolce, ma poi può essere che non è sempre gentile.* (Gianni)
- *No, non si capisce dall'aspetto. Una persona può sembrare gentilissima, ma magari invece si arrabbia e fa delle brutte cose.* (Sabrina)
- *Uno può essere pieno di tatuaggi e essere anche dolce.* (Flavio)

- *Uno può essere anche bruttissimo e essere anche dolcissimo, che ti fa tante coccole.* (Beatrice)
  - *Possono pure nascere due gemelli, uno può sembrare triste e l'altro felice e invece è il contrario. C'è pure un ladro che si chiama Arsenio Lupin, lui è gentilissimo e invece quando ruba è cattivissimo.* (David)
6. Se aveste bisogno di aiuto e vi trovaste di fronte un italiano e uno straniero. A chi lo chiedereste?
- *A un italiano, perché se mi sono perso e lui vive in quel quartiere, sa la strada e mi può indicare la via dove andare.* (Massimo)
  - *Pure io a un italiano perché è possibile che sa più cose.* (Gianni)
  - *Io a un italiano perché se è straniero non capisco la sua lingua.* (Flavio)
  - *Io se è un egiziano o un marocchino, chiedo a lui.* (Alisa)
  - *Io a uno straniero perché l'italiano può essere cattivo, perché in Italia per quello che so io ci sono più ladri che in altri posti. E poi comunque che ne sai che quello straniero non parli l'italiano? Può essere che abbia la pelle scura e lo parli benissimo.* (Nadira)
7. Secondo voi, ci sono tante persone straniere a Roma?
- *Sì, ce ne sono tante.* (Gianni)
  - *Sì, sì. Tante.* (Agnese)

Qualcuno pensa che ce ne siano poche?  
Nessuno ha risposto.

Allora, perché secondo voi ci sono tanti stranieri?

- *Quelli che vengono dalla Cina fanno i turisti, vedono, perché la Cina è molto lontana e poi dicono che l'italiano è una lingua molto difficile e la vogliono imparare.* (Flavio)
- *Perché in molti paesi stanno facendo la guerra e loro vanno nei paesi dove non c'è. E cercano dei lavori, fanno i fruttivendoli che vanno negli orti a prendere le verdure.* (Gianni)
- *Gli stranieri vengono in Italia per lavoro.* (Carlo)
- *Vengono per le guerre. Non hanno i soldi, non hanno da mangiare, non possono comprare niente e si siedono da una parte a*

- chiedere i soldi. Poi devono portare i bambini orfani in un posto. Mio zio fa quel lavoro, li aiuta a mangiare. (Marco)*
- *Vengono per vendere i prodotti che arrivano dalla loro terra. (Massimo)*
  - *Perché in Italia ci sono molte opere d'arte che magari in altri paesi non ci sono, e quindi vengono anche per vederle. (Agnese)*
  - *Perché magari nel loro paese non stanno bene e in Italia hanno i soldi e si sta bene. (Nita)*
  - *Perché magari in quel paese non c'è lavoro e si trasferiscono qui. (Carla)*
  - *Forse perché c'è la guerra, si trasferiscono e imparano la nostra lingua. (Alisa)*
  - *Certe volte vengono per vedere tipo il Colosseo, il centro di Roma. (Beatrice)*
  - *Per cambiare città, perché si sono stancati di stare là. (Serena)*
  - *Per trovare lavoro e essere anche un po' turisti. (Sabrina)*
  - *Per vivere nuove esperienze. (Carlotta)*
  - *Per trovare lavoro, perché in Cina c'è poco lavoro. (Paolo)*
  - *Per assaggiare nuovi cibi che magari lì non hanno. (Agnese)*

8. Qualcuno ha detto che gli stranieri sono diversi, voi vi siete mai sentiti diversi?

- *Sì, mi sono sentito molto diverso. Io abito in una famiglia tutta di femmine e quindi mi sento diverso per i miei gusti. (Gianni)*
- *Io mi sento diverso per il mio nome e poi perché vengo da un altro paese. (Flavio)*
- *Qualche volta quando vado dai miei nonni mi sento un po' diversa perché là non ho molti amici e non so con chi giocare. (Carla)*
- *Io mi sento molto diversa perché sono straniera e gli altri sanno più cose di me. (Alisa)*
- *Io mi sento diversa da questa classe, uno perché sono più piccola, due per il mio nome che le persone non riescono a ricordare. (Nadira)*
- *Certe volte di colpo mi sento così, diversa. Non riesco a capirlo, mi viene così. (Michela)*
- *Io mi sento diverso perché qua sono quasi tutti italiani. Io ho viaggiato tantissimo, dappertutto. Sono stato in Arabia Saudita, in Africa, negli Stati Uniti, dappertutto. Però quando sono andato in Africa non mi sono sentito diverso. (David)*

- *Per il mio nome, e anche perché... mi sento più alta, sono troppo alta.* (Carlotta)
  - *Quando sono arrivato in questa scuola. Non sapevo cosa fare, non conoscevo nessuno.* (Paolo)
  - *Io mi sento diversa perché certe volte... Io sono la più bassa della classe e certe volte qualcuno mi dice che sono troppo bassa.* (Sabrina)
  - *Io mi sento diversa per il mio nome e anche per la mia famiglia.* (Nita)
  - *Io una volta mi sono sentita straniera. Stavo a un parco, a Roma, e ho visto tante ragazzine inglesi e ho pensato che loro erano più brave perché sapevano più lingue e io non sapevo niente. Mi sono sentita io straniera.* (Nadira)
9. Che cosa provate quando incontrate per la prima volta una bambina o un bambino stranieri? Come vi sembrano?
- *Vicino casa mia c'era una bambina che parlava in un'altra lingua, allora ho detto a mamma: Ma loro in che lingua parlano? – e mamma mi ha risposto in egiziano. Allora ho cominciato a parlare con lei perché conoscevo l'arabo. È strano... pensavo che parlava un'altra lingua.* (Alisa)
  - *In un parco ho incontrato un bambino che era di un altro paese, l'ho visto e ho pensato che voleva imparare un altro po' di giochi. Io mi sentivo che gli potevo insegnare un po' di cose così lui riusciva meglio a fare amicizia. Mi è sembrato molto simpatico, ha iniziato a giocare con me a palla e ci siamo divertiti.* (Gianni)
  - *Una volta ho visto un bambino, ho capito che era straniero perché aveva la pelle scura, parlava in un altro modo, seduto in un angolino e ho provato un po' di tristezza per lui. Allora gli ho chiesto se voleva giocare e lui mi ha risposto di sì.* (Massimo)
  - *Una volta, molto tempo fa, ho incontrato una bambina inglese. Dato che io non parlavo inglese, avevo cinque anni, quando lei mi parlava io lo dicevo a mamma e mia mamma mi diceva che cosa le dovevo rispondere.* (Sabrina)
  - *Vicino a casa c'è un campo, difatti ho incontrato là il mio primo amico. Io mi sentivo solo, però poi ho visto un bambino che aveva la pelle chiara e quando ho visto che anche lui era russo c'ho fatto amicizia.* (Flavio)
  - *Io invece, quando facevo la seconda, ero in un parco e ho incontrato*

*una bambina che aveva la pelle scura e ho sentito che parlava in italiano e in inglese, due parole in italiano e due in inglese. Allora ho iniziato a parlarle in inglese, ho visto che era sola e ho provato tristezza. (Daniela)*

- *Una volta mi ricordo che stavo alla materna e conoscevo una bambina che era straniera e che stava imparando la nostra lingua e allora gli ho chiesto come si chiamava e da dove veniva. Mi sono sentita un po' entusiasta perché non avevo mai giocato con quella bambina. (Michela)*
- *Una volta al mare ho visto un bambino che era adottato, quindi era proprio di un'altra lingua e ho pensato come si poteva sentire e ho provato tristezza per lui. Allora sono andata a giocare con lui. (Agnese)*

- Domande sul tema del senso della storia

10. Che cos'è per voi la storia?

- *La storia è qualcosa che viene da te, tu quando nasci inizia la tua vita e la storia è... tu che racconti la tua vita. (Daniela)*
- *Sì è la tua vita, ma anche la storia del mondo. Come nasce il mondo. (Serena)*
- *La storia è tutto, è la storia di ogni cosa. È la storia della Terra, degli uomini primitivi. (Flavio)*
- *Per me è l'inizio di tutto. (David)*

Solo l'inizio?

- *La storia racconta quello che è successo. (Alisa)*
- *Anche per me, la storia è tutto! Tu puoi raccontare anche la storia che è successa tipo una settimana fa, tu puoi raccontare qualsiasi cosa, anche la storia della tua vita. (Gianni)*
- *Per me la storia è quello che ha detto Flavio, è la storia di ogni tempo. (Carlo)*

11. I diversi popoli della Terra hanno una storia simile? I loro modi di vivere si sono assomigliati nel tempo?

- *No, no. Noi abbiamo la storia di un dio e... tipo gli egiziani hanno la storia di un altro dio. (Gianni)*
- *Anche per me no, perché ogni continente ha la sua storia. (Beatrice)*

In che senso?

- *Cambia il modo di vivere e anche i paesaggi.* (Flavio)
- *Ogni popolo ha i suoi miti.* (Serena)

Il paesaggio ha a che fare con il modo di vivere dei popoli?

- *Sì, per esempio, in un posto che fa freddo le case sono diverse, mangiano cose diverse.* (Carlotta)
- *Sì, ogni popolo ha la sua storia, perché, per esempio, mica gli egiziani avevano le stesse cose dei romani.* (Sabrina)

12. Studiando la storia, avete scoperto dell'esistenza di 'nemici'?

- *No.* (Massimo)
- *No.* (Serena)
- *Eccome!* (Nadira)

Di chi erano nemici? Perché?

- *Hanno fatto la guerra. Per esempio, la guerra mondiale, l'Italia contro gli Stati Uniti.* (Nadira)
- *Per me ha ragione Nadira, come il meteorite che ha causato l'estinzione dei dinosauri.* (Daniele)
- *I batteri! Sono stati nemici degli homo sapiens che non hanno trovato da mangiare perché non sapevano ancora cucinare, e poi si potevano ammalarci.* (Gianni)
- *Ci sono state tante battaglie tra nemici, tipo la Germania e altre nazioni.* (Flavio)
- *Ci sono stati i nemici. Alcuni volevano conquistare altre città e quindi facevano la guerra.* (Serena)
- *Per me sì, c'erano tantissimi nemici. Per esempio, nelle guerre dei paesi volevano conquistare altri paesi. Come ha detto Serena.* (Sabrina)

Perché alcuni volevano conquistare altri paesi?

- *Perché il loro paese era minuscolo e non avevano da mangiare.* (Marco)

- *Per sentirsi più potenti.* (Gianni)
- *Per essere più ricchi.* (Carla)
- *Per avere il dominio su altre nazioni.* (Massimo)
- *Per essere più importanti.* (Serena)
- *Come ha detto Gianni, per essere più potenti.* (Flavio)
- *Per soldi.* (Carlotta)
- *Perché dato che sono arrabbiati con una persona, devono conquistare la sua città.* (Sabrina)

### 4.3 Il secondo focus group

- Domande sul tema della diversità culturale

1. Ci sono bambini stranieri in questa classe?

- *Io mi sento più o meno un po' straniero.* (Dylan)

Cayl, tu come ti senti?

- *Come Dylan.* (Cayl)

E voi, come lo vedete Cayl?

Tutti dicono: un po' straniero e un po' non straniero.

2. Vi piacerebbe avere tanti bambini stranieri in classe?

- *A me sì, perché è bello essere diversi, se fossimo tutti uguali uguali sarebbe noioso, un po' perché i bambini stranieri ci possono insegnare altre lingue.* (Valentina)
- *Sì, per capire come si sentono a stare in posti diversi. Noi sappiamo come ci sentiamo noi, ma non sappiamo come si sentono gli altri.* (Francesco E.)
- *Io un po' sì e un po' no. Sì perché è bello per quello che ha detto Valentina. No perché se sono troppi, poi ti senti tu straniero.* (Ettore)
- *Per me sì, perché possono insegnarti la cultura del posto, cosa c'è nel loro posto, se c'è più natura o più inquinamento.* (Claudio)
- *Io un po' sì e un po' no. Anch'io sì per quello che ha detto Valentina. Invece no, perché se sei vicino agli altri tutti stranieri ti senti tu*

*straniero e ti viene da parlare solo in inglese, e lo parli anche con i tuoi genitori. (Ludovica V.)*

- *Io sono d'accordo con Ettore, in una classe con tanti bambini stranieri mi sentirei straniera io. (Marta)*
- *Io non vorrei che tutti fossero stranieri, ma metà e metà e gli stranieri tutti di posti diversi. Se fossero tutti dello stesso posto farebbero tutti le stesse cose e non sarebbe tanto bello. (Dylan)*
- *Io no, perché conosco meglio i bambini italiani e mi sento più sicura. (Elena)*
- *A me piacerebbe che ci fossero tanti bambini stranieri, perché così loro imparano la nostra lingua e noi la loro e faremmo più amicizia. (Alice C.)*
- *Anche a me, perché così noi impariamo cose sul loro paese e noi sul loro. (Luca)*
- *Io sono d'accordo con Ettore, perché se ci sono tanti stranieri è come se sei anche tu straniero. (Giacomo)*

E tu Cayl?

- *Non so. (Cayl)*
- *Secondo me, è meglio stare in una classe con più stranieri perché se fossimo tutti uguali dopo un po' sarebbe tutto un po' noioso, non avremmo niente di diverso e niente da parlare, delle nostre difficoltà... (Ludovica M.)*
- *Secondo me è più bello stare in una classe con tanti bambini stranieri, così impari tante lingue e quando vai a visitare il mondo puoi parlare con la gente. (Giulia)*
- *Io sono d'accordo con Alice e Ludovica, non vorrei tantissimi compagni stranieri, il giusto numero è cinque o sei. Loro potrebbero insegnarmi una lingua che mi piace di più dell'italiano e raccontarmi le cose del loro paese. (Leonardo)*

3. Vi piacerebbe avere un fratellino o una sorellina di colore?

- *A me sì, nel caso io fossi un bambino adottato mi piacerebbe un fratellino di colore. (Matteo)*
- *Anche a me, perché a me piacciono i bambini stranieri, anche perché, hanno i tratti del viso diversi, per esempio, il cinese ha gli occhi a mandorla e poi come ha detto Matteo ti possono insegnare delle cose. (Valentina)*

- *Io sono d'accordo con Valentina. (Giacomo)*
- *Se io fossi adottata sarebbe meglio avere una sorellina di colore, perché così se incontro qualche bambina di colore non ci sto tanto a pensare: – Ma questa è di colore. – Ci vado subito perché ci sono abituata e penso che è come mia sorella. (Ludovica V.)*
- *Io sono un po' d'accordo con Ludovica per la cosa dell'incontro, ho meno difficoltà ad accettarlo. Però anche un po' no perché il bambino non lo vedi tutti i giorni, un fratello sì e la cosa un po' cambia. Tu sei di pelle chiara, vedi qualcuno con la pelle scura, fai amicizia, ma non lo conosci a fondo come un fratellino e magari poi ti diventa anche un po' antipatico. Ti spiego meglio: lui è uno straniero, ha altre origini ed è meglio averlo come compagno di scuola che come fratello. (Ettore)*
- *Se avessi un fratellino non farebbe differenza di che colore ha la pelle, l'importante è che è simpatico. (Claudio)*
- *Io ne vorrei avere sia una di pelle chiara sia uno di pelle scura, perché io sono figlio unico e ho sempre avuto il desiderio di avere un fratello di pelle chiara, a questo punto ne vorrei pure uno di pelle scura. (Dylan)*
- *A me andrebbe bene avere un fratellino o una sorellina di pelle scura, perché avrebbe qualcuno che gli vuole bene. (Ludovica M.)*
- *Per me è uguale, non fa differenza il colore della pelle. (Pietro)*
- *A me piacerebbe perché se mamma mi viene a prendere con un fratellino di colore che non è italiano, gli altri pensano che anche io non sono tanto italiano e per me questa cosa è bella. (Francesco E.)*
- *Io non lo so, ci devo pensare. (Leonardo)*

#### 4. Vi capita di giudicare le persone dall'aspetto?

- *Sì, molte volte quelle persone che hanno moti denti storti, che sono un po' brutte, sporche... i rom, mi fanno un po' paura. (Ettore)*
- *A me capita, poche volte. Come a scuola, quando viene la supplente dall'aspetto un po' capisco se strillerà molto. (Ludovica V.)*
- *Io se vedo una persona in carrozzella penso che non è simpatica, però se la conosco no. (Giacomo)*
- *A me pure mi capita di giudicare, proprio ieri ho visto due persone con la cresta e i tatuaggi e ho avuto paura. Per me erano cattivi. (Iacopo)*
- *Io non giudico le persone dall'aspetto, perché pure se hanno tanti tatuaggi che mettono paura possono essere anche simpatici. C'ho avuto un amico così. (Luca)*

- *Io una volta ho visto una signora cieca e ho pensato che era un po' antipatica.* (Francesco D.)
- *Io non giudico le persone dall'aspetto, se hanno i piercing. La mamma di una che fa scout con me ha un piercing, però non è tanto aggressiva. Però se vedi dei ragazzi con i tatuaggi e la cresta hai un po' paura perché può essere una banda, anche se non è.* (Francesco E.)

5. Se aveste bisogno di aiuto e vi trovaste di fronte un italiano e uno straniero. A chi lo chiedereste?

- *Io all'italiano* (Marta)
- *Anch'io* (Cayl)
- *Dipende se sei in Italia o no. Se sono in un'altra città italiana, l'italiano potrebbe sapere più cose del posto.* (Ettore)
- *Per me è uguale.* (Matteo)

6. Perché Cayl è venuto a Roma dalle Filippine? Tu Cayl, lo sai?

- *Forse, non me l'hanno detto.* (Cayl)
- *Forse per visitare la nostra città.* (Francesco D.)
- *Per problemi di stipendio.* (Dylan)
- *Per imparare nuove lingue.* (Marta)
- *No. Secondo me, per venire qua, perché mio padre ha tutti i fratelli qua.* (Cayl)
- *Forse perché Roma è più ricca... c'è più lavoro delle Filippine.* (Ludovica M.)

Cayl, che ne dici?

- *Non lo so.* (Cayl)
- *Forse perché nelle Filippine la scuola non gli piaceva tanto, ci stavano degli amici che gli stavano antipatici.* (Alice C.)
- *Forse nelle scuole dovevano pagare tanto e gli davano uno stipendio basso.* (Luca)

7. Secondo voi, ci sono tante persone straniere a Roma?

- *Sì, per cercare lavoro.* (Cayl)
- *Ce ne sono tante, vengono a visitare la città.* (Marta)

- Sì, gli Africani per scappare dalla guerra. (Claudio)
- Sì, perché l'Italia li ospita e gli altri paesi no e c'è un flusso di migranti dall'Africa. E poi c'è chi non sta fermo. Per esempio, in Algeria c'è poco lavoro e vengono a stare meglio, in Italia ci sono tantissimi stranieri e più migranti ci sono più ne vengono perché trovano quelli del loro paese. (Ettore)
- Scappano dalla guerra, vanno magari in un posto dove sono ricchi ma li cacciano e allora vanno a cercare altri posti sempre dove sono ricchi. Però, secondo me, in Italia non c'è tanto lavoro perché ci sono delle persone che perdono il lavoro e poi è molto complicato che lo ritrovano. (Valentina)
- Anche secondo me gli africani scappano dalla guerra. (Francesco E.)
- Sì, le persone che non vogliono fare la guerra, ma nel loro paese ci sta, vengono qui in Italia perché la guerra non c'è. (Iacopo)
- Da dove vengono sono costretti a fare cose che loro non vogliono e allora se ne vanno. (Luca)
- Vengono in Italia a cercare casa. (Francesco D.)

8. Che cosa provate quando incontrate per la prima volta una bambina o un bambino stranieri? Come vi sembrano?

- La prima volta che li incontro mi sembrano un po' strani. (Ludovica V.)
- Per me pure mi sembra strano, la prima volta che incontri un bambino straniero non devi parlare con lui, non sai ancora come si chiama. (Cayl)

Ma se non fosse straniero ci potresti parlare?

- Sì. (Cayl)
- Se non lo conosco non posso dire come mi sembra. (Claudio)
- Mi sembra strano, magari anche in difficoltà perché è arrivato da poco e non conosce la nostra lingua. (Valentina)
- Dopo l'esperienza che ho avuto con Cayl, è molto più facile che mi sembri normale. (Ettore)
- Per me sia che fosse un bambino straniero che un bambino italiano, avrei un po' paura a chiedergli subito: – Oh, ciao, come stai? (Ludovica M.)
- Penso che è buono, dopo aver avuto l'esperienza con Cayl. (Luca)

9. Se avete fatto amicizia con una bambina o un bambino straniero, continuate a vederli come la prima volta o diversamente?

- *No, perché magari quando non la conoscevo vedevo la pelle un po' diversa, gli occhi diversi... invece dopo che l'ho conosciuta è come se fosse un'italiana come noi. (Ludovica M.)*
- *Lo vedo mio amico come quelli con la pelle chiara. (Dylan)*
- *Non mi fa nessuna differenza perché anche la prima volta mi sembrano buoni. (Claudio)*
- *Io con Cayl, all'inizio era come se ci fosse una barriera e poi conoscendolo è come se fossimo andati oltre la barriera. (Ettore)*

Cayl, tu l'hai sentita questa barriera?

- *Sì, non giocavo con loro, non stavo con loro. (Cayl)*

E poi come hai fatto?

- *Imparando forse? (Cayl)*

10. Oltre che nel parlare un'altra lingua e nell'aspetto fisico, quale potrebbe essere la differenza tra un bambino italiano e uno straniero?

- *Nel comportamento. O perché non conosce ed è più riservato, oppure perché ha altre abitudini. (Valentina)*
- *Sono d'accordo con Valentina, magari fa cose diverse, ha orari diversi... (Giacomo)*

11. In cosa assomigliate a un bambino straniero?

- *Un bambino italiano può portare gli occhiali e anche un bambino straniero. (Giulia)*
- *Io e Cayl abbiamo gli stessi pensieri. (Francesco E.)*
- *A tutti e due potrebbe piacerci la pasta al sugo piccante. (Dylan)*

E nelle emozioni?

- *Magari lui ha paura del buio, e anch'io ho paura del buio. (Alice C.)*
- *Potremmo essere in difficoltà tutti e due se ci incontriamo, perché*

- non ci conosciamo.* (Valentina)
- *Magari abbiamo visto un film e abbiamo provato tutti e due la stessa emozione.* (Ettore)
  - *Potrebbe essere sensibile come me.* (Luca)
  - *Potremmo pensare che una stessa esperienza è stata fantastica.* (Ludovica M.)
  - *Nella felicità, se ci regalano una cosa che ci piace, pure se è diversa.* (Francesco E.)
- Domande sul tema del senso della storia

## 12. Che cos'è per voi la storia?

- *È una materia che parla del passato.* (Pietro)
- *È tutto quanto è avvenuto precedentemente a noi.* (Ludovica V.)
- *È il proseguimento della Terra, prima c'era il Big Bang, poi le prime forme di vita, i dinosauri, gli ominidi che mano a mano sono arrivati a quello che siamo noi.* (Dylan)
- *È l'evoluzione del mondo e noi.* (Cayl)
- *La storia è una materia che racconta l'evoluzione dal Big Bang a come abbiamo fatto ad evolverci dalla pietra alle auto, e i computer, le case.* (Claudio)
- *Per me la storia è il racconto che parla del mondo, dell'evoluzione che c'è stata sul mondo, dei vari continenti e delle variazioni del clima.* (Ettore)
- *Sono tanti capitoli messi insieme che sono a capo della nostra nascita.* (Giacomo)
- *Per me la storia è un po' la vita della Terra, la vita di tutto quello che esiste, che oggi c'è e che si è evoluto.* (Valentina)
- *Secondo me la storia è una materia che dice che questi esseri viventi piccolissimi possono creare l'eterno.* (Francesco E.)
- *Sono le cose che sono successe e che stanno ancora succedendo.* (Alice T.)
- *La storia è come dei passi avanti e alcuni passi indietro, cioè se uno impara una cosa e poi se la dimentica è un passo indietro, come se sei molto grande e ancora ti comporti come un bambino piccolo è un passo indietro... la storia è così.* (Luca)
- *Secondo me la storia è come un libro, ha i capitoli, come ha detto Giacomo.* (Giulia)
- *Un libro scritto dagli archeologi!* (Giacomo)

- *Ma l'archeologo non ci stava nella preistoria!* (Francesco E.)
- *Secondo me, in un certo verso, non è che l'uomo scrivesse la storia su un foglio, ma è come se ce la scrivesse lasciandoci le testimonianze che ci dicono che cosa è successo. È un po' come se ci avesse scritto.* (Valentina)
- *Poi però non è solo nella preistoria, quando è stata inventata la scrittura c'era sempre l'uomo, non è che per un momento non c'è e poi in altri tempi riprende. C'erano gli antichi Romani, c'erano i Greci, le altre società.* (Ettore)
- *Nel discorso che ha fatto Luca, i cacciatori e i raccoglitori che vivono ancora oggi hanno fatto un passo indietro rispetto a noi, non hanno deciso di vivere come noi e hanno deciso di fare un passo indietro.*(Marta)
- *Io dicevo sull'intelligenza, non se volevano restare cacciatori e raccoglitori.* (Luca)
- *In questo libro che noi diamo come similitudine per la storia, come immagine potremmo usare i fossili che troviamo, i reperti. È come se il libro è quello che facevano nella preistoria e l'immagine è quello che ora noi ritroviamo.* (Dylan)
- *Ho riflettuto su quello che ha detto Marta, però i cacciatori e i raccoglitori che vivono oggi non hanno fatto un passo indietro, hanno deciso di fermarsi là.* (Claudio)
- *Per me la storia è come un libro e ogni epoca è un capitolo. Ogni forma di vita diversa è un argomento su qualcosa.* (Matteo)
- *Su quello che ha detto Marta però, secondo me, non è che sono tornati indietro, loro magari hanno scelto di vivere così, di rispettare di più la natura, di vivere più naturalmente, di vivere in questo modo e non come gli altri.* (Valentina)

Perché, secondo alcuni compagni, vivere di caccia e raccolta è un tornare indietro?

- *Perché può sembrare che non vogliono evolversi fino ad arrivare a noi.* (Claudio)
- *Perché credono che la vita che abbiamo noi è più problematica.* (Leo)
- *A me sembra che hanno fatto un passo indietro perché noi che siamo più evoluti, se avessimo fatto un passo indietro non saremmo arrivati a sapere come vivono loro. Quindi a noi ci sembra che hanno fatto un passo indietro. Se facessimo un passo indietro, ora noi vivremmo come loro e non potremmo fare un confronto.* (Dylan)

Allora, quando noi diciamo che sono tornati indietro, da quale punto di vista lo diciamo? Dal nostro o dal loro?

- *Dal nostro.* (Ludovica V.)

Siete tutti d'accordo?

Tutti dicono di sì.

Il loro punto di vista è diverso dal nostro?

Tutti dicono di sì.

- *Perché loro non hanno fatto né un passo avanti, né un passo indietro. Sono restati in quel punto.* (Pietro)

Possiamo dire che c'è un punto di vista giusto e uno sbagliato?

Tutti dicono di no.

- *Non è giusto né il nostro, né il loro. Dipende da che punto di vista lo vedi.* (Valentina)

- *Io volevo dire una cosa su quello che ha detto prima Iacopo, che la storia è l'evoluzione dell'uomo. Ma non è solo dell'uomo, anche gli animali si sono evoluti.* (Ettore)

Sì, anche gli animali si sono evoluti. Perché abbiamo dedicato attenzione all'evoluzione nel regno animale e nel regno vegetale?

- *Perché gli animali e i vegetali se non stanno insieme muoiono.* (Francesco E.)

E l'uomo?

- *Le piante le mangia l'uomo e pure gli animali, poi prendevano le pelli...* (Iacopo)

- *L'uomo ha cambiato le piante con l'agricoltura. Sceglieva le spighe più resistenti. E pure gli animali. Allevava alcuni animali. E così l'uomo ha aiutato a far evolvere alcuni animali.* (Valentina)

- *Molti animali si sono estinti a causa dell'uomo.* (Matteo)

- *Di quello che hai chiesto prima, abbiamo studiato anche gli animali perché nella preistoria l'uomo viveva nelle grotte e c'era l'orso delle caverne e quindi l'orso c'entrava nella storia dell'uomo.* (Giacomo)

Nelle vostre risposte mi avete parlato di una parte del nostro percorso di storia, ma c'è dell'altro. Pensateci. Vi chiedo di nuovo, che cos'è la storia? (I bambini sfogliano il loro quaderno di storia)

- *Prima delle nostre scuole con i banchi staccati dalle sedie e senza calamaio, si andava a scuole con le cartelle, le sedie erano attaccate ai banchi, c'era il buco per il calamaio. (Dylan)*

Di chi è questa storia?

- *Dei genitori, oppure dei nostri parenti anziani. (Dylan)*
- *Per me la storia è... la storia di noi, ma anche dei parenti, dei nonni e dei nonni dei nonni, ... La storia è anche la storia mia, tua, di quello, di Pietro, degli altri, di tutti. (Ettore)*
- *Poi ci sono i miti, dei popoli Maya, del gigante Pankù della Cina, che sono le storie nella storia. (Giacomo)*
- *Secondo me non c'è un inizio e una fine della storia perché, per esempio, le prime forme di vita si sono formate nell'acqua, ma allora l'acqua da dove si è formata? E quello che si è formato nell'acqua, da cosa si è formato? E ci sono cose ancora più lontane che noi ancora non sappiamo. E poi, magari, dopo di noi, noi faremo parte della storia. Quando noi non ci saremo e ci saranno altre persone dopo di noi, per loro noi saremo nella preistoria. E quindi non ha un inizio e nemmeno una fine. (Valentina)*
- *Per me la storia inizia anche quando noi nasciamo e quindi è la nostra storia. (Francesca)*
- *La storia noi l'abbiamo capita fin dall'inizio perché abbiamo trovate le tracce, le fonti, i manufatti, i castelli... l'abbiamo capita dai racconti dei nonni e dei genitori, poi anche dalle fonti scritte, cioè testimonianze scritte. (Dylan)*

13. I diversi popoli della Terra hanno una storia simile? I loro modi di vivere si sono assomigliati nel tempo?

- *No, perché mentre alcuni popoli si spostavano gli altri rimanevano dove stavano, nello stesso tempo alcuni erano nomadi e altri sedentari. E anche per il modo di mangiare. (Leonardo)*
- *Sì, il modo di mangiare. Alcuni cacciavano e altri allevavano. E il mangiare era diverso. (Matteo)*
- *Per me è un po' sì e un po' no perché, per esempio, in Egitto ci sono le Piramidi, e anche in Sud America. Però non servivano alle stesse cose,*

- quindi è un po' sì e un po' no. In Sud America servivano per omaggiare gli dei, in Egitto erano le tombe dei faraoni. Era diverso l'uso. (Ettore)*
- *No, perché, per esempio, in Europa del Nord faceva freddo e in Africa caldo. Là si coprivano con le pelli e in Africa no. Però qualcosa c'era di simile, c'erano delle somiglianze. (Valentina)*
  - *Per me tutti i popoli hanno avuto un momento la stessa storia, perché tutti i popoli hanno fatto una guerra. (Pietro)*
  - *Nel passato può essere che gli uomini che stavano in Italia e quelli che stavano in Africa hanno avuto le stesse idee. (Claudio)*
  - *Prima i popoli avevano lo stesso stile di vita, poi alcuni hanno deciso di rimanere cacciatori e raccoglitori, altri sono diventati allevatori e agricoltori, e altri sono arrivati a come siamo noi adesso. (Dylan)*
  - *La storia dei popoli dipende pure dal clima di dove vivevano. (Francesco E.)*

#### 4.4 Risultati

Dalla comparazione dei due *focus group* è risultato in modo evidente un considerevole sviluppo delle capacità di confronto, di interazione dialogica e di autoriflessione da parte degli alunni della classe in cui l'insegnamento della storia è stato svolto in prospettiva interculturale, cioè di coloro che hanno partecipato al secondo *focus group*.

Infatti, le varie opinioni che di volta in volta venivano espresse sono state fonte di ulteriori riflessioni, di elaborazione e rielaborazione del pensiero di ciascuno. L'ascolto dei diversi punti di vista ha fatto emergere i reali punti di contatto e le differenze delle loro opinioni. Il dialogo serrato generato da alcune domande ha consentito di sviluppare in profondità la maggior parte delle questioni entro il tempo programmato.

Credo che sia possibile affermare che se le stesse domande fossero state rivolte sotto forma di intervista individuale, i bambini non sarebbero riusciti ad analizzare e approfondire le questioni, così come hanno fatto.

In generale, la classe è riuscita in un'operazione non facile all'età di otto anni, ha cioè affrontato il tema della diversità non solo raccontando le proprie esperienze, ma riuscendo anche a riconoscere le proprie e altrui emozioni, dimostrando così di possedere capacità empatiche.

Lo rivelano frasi quali:

- *Mi piacerebbe avere tanti bambini stranieri in classe per capire come si sentono a stare in posti diversi. Noi sappiamo come ci sentiamo noi, ma non sappiamo come si sentono gli altri.*

- *A me piacerebbe un po' sì e un po' no, perché se sono troppi, poi ti senti tu straniero.*
- *Io un po' sì e un po' no. Anch'io sì per quello che ha detto Valentina. Invece no, perché se sei vicino agli altri tutti stranieri ti senti tu straniero e ti viene da parlare solo in inglese, e lo parli anche con i tuoi genitori.*
- *Se io fossi adottata sarebbe meglio avere una sorellina di colore, perché così se incontro qualche bambina di colore non ci sto tanto a pensare: – Ma questa è di colore. – Ci vado subito perché ci sono abituata e penso che è come mia sorella.*
- *A me andrebbe bene avere un fratellino o una sorellina di pelle scura, perché avrebbe qualcuno che gli vuole bene.*
- *Se incontro per la prima volta un bambino straniero mi sembra strano, magari anche in difficoltà perché è arrivato da poco e non conosce la nostra lingua.*
- *Io con Cayl, all'inizio era come se ci fosse una barriera e poi conoscendolo è come se fossimo andati oltre la barriera.*

L'aver svolto nella classe diverse attività finalizzate al riconoscimento della propria identità e della propria multiappartenenza, alla visione della diversità come risorsa da promuovere, al progressivo decentramento del pensiero attraverso l'analisi critica, alla decostruzione e destrutturazione degli stereotipi e dei pregiudizi e, infine, alla comprensione della dimensione plurale dell'umanità, ha consentito agli alunni di sviluppare la capacità di riflettere su di sé, sulle proprie esperienze, sulle proprie relazioni e, dunque, sul concetto di identità come insieme, sovrapposizione, intersezione di molteplici appartenenze.

Inoltre, alcuni bambini hanno dimostrato di aver compreso che gli stereotipi e i pregiudizi sono il prodotto di una generalizzazione legata al conflitto cognitivo generato da punti di vista, comportamenti e abitudini diversi dai propri che, a sua volta, agisce sulla dimensione emozionale e, soprattutto, che la via migliore per governare tale conflitto è costituita dalla conoscenza e dalla comprensione reciproche.

Infatti, i bambini si sono così espressi:

- *Io se vedo una persona in carrozzella penso che non è simpatica, però se la conosco no.*
- *Io non giudico le persone dall'aspetto, perché pure se hanno tanti tatuaggi che mettono paura possono essere anche simpatici. C'ho avuto un amico così.*
- *Io non giudico le persone dall'aspetto, se hanno i piercing. La mamma di una che fa scout con me ha un piercing, però non è tanto aggressiva. Però se vedi dei ragazzi con i tatuaggi e la cresta hai un po' paura perché può essere una banda, anche se non è.*

In merito all'idea che gli alunni si sono formati sull'immigrazione, in entrambe le classi alcuni bambini hanno individuato nella guerra oppure nella ricerca di lavoro le cause del fenomeno. Nel secondo *focus group*, ho potuto però constatare alcuni tentativi di porsi sia dal punto di vista dei migranti, sia dal punto di vista degli autoctoni, in particolare quando è stato detto:

- *Ci sono tanti stranieri a Roma, perché l'Italia li ospita e gli altri paesi no e c'è un flusso di migranti dall'Africa. E poi c'è chi non sta fermo. Per esempio, in Algeria c'è poco lavoro e vengono a stare meglio, in Italia ci sono tantissimi stranieri e più migranti ci sono più ne vengono perché trovano quelli del loro paese.*
- *Scappano dalla guerra, vanno magari in un posto dove sono ricchi ma li cacciano e allora vanno a cercare altri posti sempre dove sono ricchi. Però, secondo me, in Italia non c'è tanto lavoro perché ci sono delle persone che perdono il lavoro e poi è molto complicato che lo ritrovano.*

Gli alunni della classe in cui l'insegnamento della storia è stato impartito in modo tradizionale hanno avuto bisogno di maggiori spiegazioni circa il senso delle domande e ciò ha comportato che i tempi per avere delle risposte fossero più lunghi, pertanto non mi è stato possibile affrontare con loro la questione relativa alla ricerca di analogie e differenze tra bambini italiani e bambini stranieri.

Su questo argomento, nel secondo *focus group*, i bambini hanno messo in evidenza che le differenze possono essere individuate nei modi di vita, mentre le analogie negli stati emotivi, nelle preferenze, nel modo di giocare.

Il gioco, come momento di condivisione, ha costituito un elemento costante relativo all'incontro con coetanei stranieri delle risposte dei bambini che hanno partecipato al primo *focus group*. Su questo argomento, la maggior parte dei loro interventi ha associato il bambino straniero all'immagine di un bambino bisognoso della loro attenzione, mentre nel secondo *focus group* è risultata di rilievo la presenza nella classe di un compagno straniero come fattore di cambiamento di idee e atteggiamenti.

Ritengo che i bambini che hanno effettuato un percorso di studio della storia in prospettiva interculturale abbiano acquisito requisiti importanti per la formazione di atteggiamenti di apertura e di dialogo interculturale che sono emersi anche durante la conversazione inerente al senso attribuito alla storia.

L'influenza dello studio effettuato su questa materia è stato evidente in entrambe le classi, ma le conversazioni si sono contraddistinte per la diversità nell'elaborazione e rielaborazione del pensiero di ciascuno e nello sviluppo di nuove idee condivise.

Nel secondo *focus group*, i bambini sono riusciti a effettuare collegamenti tra i diversi concetti espressi attraverso una vivace interazione che ha permesso loro di riprendere gli interventi dei compagni per l'elaborazione di nuovi pensieri.

In merito a tale osservazione, ritengo esemplificative le seguenti sequenze di opinioni, nelle quali è emerso anche il concetto di fonte:

- *la storia è come dei passi avanti e alcuni passi indietro, cioè se uno impara una cosa e poi se la dimentica è un passo indietro, come se sei molto grande e ancora ti comporti come un bambino piccolo è un passo indietro... la storia è così.*
- *Secondo me la storia è come un libro, ha i capitoli come ha detto Giacomo.*
- *Un libro scritto dagli archeologi!*
- *Ma l'archeologo non ci stava nella preistoria!*
- *Secondo me, in un certo verso, non è che l'homo scrivesse la storia su un foglio, ma è come se ce la scrivesse lasciandoci le testimonianze che ci dicono che cosa è successo. È un po' come se ci avesse scritto.*
- *Poi però non è solo nella preistoria, quando è stata inventata la scrittura c'era sempre l'uomo, non è che per un momento non c'è e poi in altri tempi riprende. C'erano gli antichi Romani, c'erano i Greci, le altre società.*
- *Nel discorso che ha fatto Luca, i cacciatori e i raccoglitori che vivono ancora oggi hanno fatto un passo indietro rispetto a noi, non hanno deciso di vivere come noi e hanno deciso di fare un passo indietro.*
- *Io dicevo sull'intelligenza, non se volevano restare cacciatori e raccoglitori.*
- *In questo libro che noi diamo come similitudine per la storia, come immagine potremmo usare i fossili che troviamo, i reperti. È come se il libro è quello che facevano nella preistoria e l'immagine è quello che ora noi ritroviamo.*
- *Ho riflettuto su quello che ha detto Marta, però i cacciatori e i raccoglitori che vivono oggi non hanno fatto un passo indietro, hanno deciso di fermarsi là.*
- *Su quello che ha detto Marta però, secondo me, non è che sono tornati indietro, loro magari hanno scelto di vivere così, di rispettare di più la natura, di vivere più naturalmente, di vivere in questo modo e non come gli altri.*

Perché, secondo alcuni compagni, vivere di caccia e raccolta è un tornare indietro?

- *Perché può sembrare che non vogliono evolversi fino ad arrivare a noi.*
- *Perché credono che la vita che abbiamo noi è più problematica.*
- *A me sembra che hanno fatto un passo indietro perché noi che siamo più evoluti, se avessimo fatto un passo indietro non saremmo arrivati a sapere come vivono loro. Quindi a noi ci sembra che hanno fatto un passo indietro. Se facessimo un passo indietro, ora noi vivremmo come loro e non potremmo fare un confronto.*

Allora, quando noi diciamo che tornano indietro, da quale punto di vista lo diciamo? Dal nostro o dal loro?

- *Dal nostro.*

E ancora:

- *Loro non hanno fatto né un passo avanti, né un passo indietro. Sono restati in quel punto.*

Possiamo dire che c'è un punto di vista giusto e uno sbagliato?

- *Non è giusto né il nostro, né il loro. Dipende da che punto di vista lo vedi.*

La conversazione tra gli alunni durante il primo *focus group* ha, invece, prodotto un'interazione meno proficua. Infatti, i bambini tendevano a ripetere ciò che avevano detto i compagni con una scarsa rielaborazione personale in merito ai pareri ascoltati. Anche quando io stessa ho cercato di stimolare nuovi sviluppi nella conversazione, le idee espresse non riuscivano ad andare oltre, sembravano quasi sempre fermarsi ad un unico concetto espresso.

Questa considerazione è constatabile, per esempio, nella seguente sequenza di risposte:

- *A me piacerebbe stare in una classe dove la maggior parte sono bambini stranieri perché così imparo due o tre lingue diverse e poi perché se questi bambini non sanno la lingua italiana gliela possiamo insegnare.*
- *Anche a me piacerebbe stare in una classe dove ci sono tanti bambini stranieri perché imparo tante lingue e come si vive là.*

Chi è d'accordo con Michela e David, ma per altri motivi?

- *Io, anche perché mi possono insegnare altri giochi.*

- *Io preferisco stare in una classe con più bambini italiani perché siccome sono di un altro paese quando arrivo mi sento beata, perché gli altri sono italiani e io no.*

Qualcun altro preferisce stare in una classe con pochi bambini stranieri?

- *Per me, forse è lo stesso.*
- *Io no. Vorrei stare con tanti bambini stranieri per imparare tante lingue perché a me piace viaggiare.*

Inoltre, alcuni di questi bambini hanno considerato la diversità come un elemento decisamente problematico nel caso toccasse la dimensione affettiva, dato non rilevato nel secondo *focus group*.

In tal senso, alcune risposte sono risultate significative:

- *A me non piacerebbe avere un fratellino con la pelle chiara chiara perché non sembrerebbe mio fratello, sarebbe diverso da me.*
- *Io non lo vorrei con la pelle scura perché mi sentirei diversa da lui.*
- *Io vorrei una sorellina con la pelle come la mia perché così la sentirei uguale a me, se ce l'avesse di un altro colore sarebbe come se fosse un'altra persona, non la mia sorellina.*

Un dato che sembra non concordare con quanto rilevato sinora è emerso dalle risposte fornite in merito al giudizio su una persona a partire dal suo aspetto nelle quali i bambini coinvolti nel primo *focus group* hanno mostrato di non ricorrere al pregiudizio, mentre quelli della mia classe ne hanno evidenziato un certo persistere.

Probabilmente ciò è dovuto proprio a una maggiore capacità di auto-riflessione da parte dei bambini ai quali è stato rivolto un insegnamento in prospettiva interculturale e da questo esito potremmo avere la conferma di quanto possano essere profondi tutti quegli atteggiamenti che creano distanze e discriminazioni che, probabilmente, sono rimasti nell'ombra nella classe in cui l'insegnamento è stato impartito in maniera tradizionale.

Nella valutazione degli esiti provenienti dalla comparazione tra i due *focus group* è però necessario evidenziare le differenti condizioni nella conduzione dei due gruppi.

Il ruolo del moderatore è decisamente importante ed il fatto che sia stata io a ricoprirlo, insegnante di classe di un solo gruppo, ha determinato tra i due gruppi una situazione di squilibrio.

Prima di tutto perché i miei alunni hanno vissuto la conversazione come una delle tante altre svolte durante l'anno ed erano maggiormente a proprio agio rispetto agli altri.

Poi, conoscendo bene il mio stile comunicativo e le mie modalità espressive, essi hanno compreso senza alcuna difficoltà le mie richieste ed io, a mia volta, conoscendo bene loro, ho saputo gestire con più facilità le dinamiche della classe e le personalità dominanti, oltreché stimolare più efficacemente la partecipazione degli introversi.

L'assenza di questi fattori nel primo *focus group* ha determinato da un lato la necessità di fornire molte spiegazioni e dall'altro una mia minore incisività nella gestione delle dinamiche relazionali.



## CONCLUSIONI

Le citazioni poste all'inizio del volume sono simbolo e sintesi sia della motivazione per la quale ho scelto di orientare il mio insegnamento in prospettiva interculturale, sia di alcuni risultati del mio lavoro.

«Costruire muri al posto dei ponti e chiudersi in “stanze insonorizzate” non porterà ad altro che a una terra desolata, di separazione reciproca, che aggraverà soltanto i problemi».

Ritengo che queste parole di Z. Bauman, se pur riferite alle tragedie dei profughi che cercano di raggiungere le terre europee e alle soluzioni miopi dei vari governi, possano trovare una perfetta aderenza anche al contesto scolastico, considerato il rapporto profondo che intercorre tra formazione, educazione e società.

Lo sviluppo dei processi intellettivi, quale compito della scuola, deve entrare in relazione con la cultura e con i radicali mutamenti della società odierna affinché le nuove generazioni siano formate a divenire i cittadini di domani capaci di realizzare società plurali e democratiche.

In questo vedo la costruzione dei *ponti* di cui parla Bauman, opposta a quell'innalzamento di *muri* che rappresenta metaforicamente anche quell'azione educativo-didattica della scuola ancora troppo spesso arroccata su modelli d'insegnamento tradizionali.

Si tratta di *muri* innalzati dalla società stessa nella quale crescono i bambini e che Ettore, un mio alunno, definisce come una *barriera* che si frappone tra persone appartenenti a diverse culture.

«Io con Cayl, all'inizio era come se ci fosse una barriera e poi conoscendolo è come se fossimo andati oltre la barriera».

Ma Ettore dice anche qualcosa di molto importante: l'essersi posto in relazione con Cayl, il suo compagno filippino catapultato in Italia a sette anni per ricongiungersi alla sua famiglia, l'averlo conosciuto, l'aver giocato, discusso, imparato, collaborato con lui, gli ha permesso di 'andare

oltre' a quell'iniziale 'barriera'. Questo, unito alla capacità di Ettore, delle sue compagne e dei suoi compagni, di riflettere sulle proprie emozioni sapendole riconoscere e aprendosi all'alterità, è per me un grande obiettivo raggiunto, non affatto scontato, frutto del percorso educativo-didattico in prospettiva interculturale sviluppato nel corso di un anno scolastico.

Lo sforzo effettuato durante l'anno scolastico dalle bambine e dai bambini ad aprirsi al decentramento cognitivo e affettivo e, dunque, alla circolarità dei punti di vista, emerge anche dall'elaborato di un altro alunno, Francesco (Fig. 32).

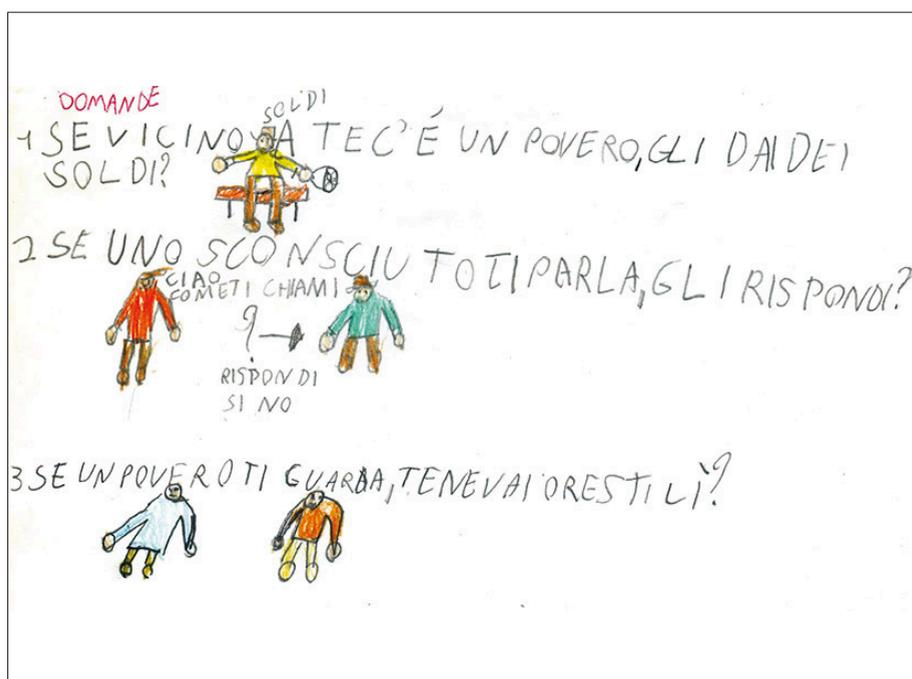


Fig. 32 – Francesco, un alunno. Domande sul tema della diversità

Quando ho chiesto ad alunne ed alunni di scrivermi le domande che avrebbero voluto porre ai compagni dell'altra classe sul tema della diversità culturale, Francesco, probabilmente sulla base dei suoi vissuti, ha utilizzato il 'povero', lo 'sconosciuto', per rappresentare il diverso manifestando il desiderio di comprendere quanto gli altri siano capaci di assumere atteggiamenti aperti e inclusivi.

Se vicino a te c'è un povero, gli dai dei soldi?  
Se uno sconosciuto ti parla, gli rispondi?  
Se un povero ti guarda, te ne vai o resti lì?

Ritengo che Francesco, prima di impegnarsi nell'elaborato, rappresentato anche a livello iconico senza che ciò gli fosse stato richiesto, abbia compiuto lui stesso un processo di autoriflessione su quelli che potrebbero essere i suoi stessi atteggiamenti, così come credo abbiano fatto le altre bambine e gli altri bambini chiamati a svolgere questa attività.

Quanto finora affermato, mi è stato confermato dalla comparazione dei due *focus group* realizzati l'uno nella mia classe e l'altro in una classe alla quale era stato impartito un insegnamento tradizionale.

Le riflessioni effettuate in merito ai risultati delle due conversazioni sono state possibili solo attraverso un'analisi compiuta a distanza di tempo. L'aver svolto io stessa il ruolo di moderatore, mi aveva portato a compiere una prima valutazione immediata, a caldo, nella quale erano entrate in modo del tutto involontario le mie aspettative. Non mi era parso che le bambine e i bambini della mia classe fossero riusciti a elaborare pensieri plurali e interculturali, giudizio che poi si è rivelato assolutamente erroneo nel momento in cui, a distanza di tempo, ho ascoltato e trascritto le registrazioni delle due discussioni e soprattutto dopo una loro attenta comparazione.

Ad anno scolastico terminato, posso affermare che insegnare la storia in prospettiva interculturale ha significato anche compiere un percorso di educazione alla convivenza e alla differenza che ha coinvolto le diverse dimensioni della persona, cognitiva, sociale, affettiva e relazionale. Le bambine e i bambini hanno compreso che non esiste né un solo punto di vista, né valori assoluti e che a ogni punto di vista, così come a ogni valore, se ne possono opporre altri di pari dignità. Infatti, essi hanno potuto constatare che esistono diverse interpretazioni di uno stesso fatto storico, generate da operazioni cognitive diversamente applicate, oppure ispirate da differenti valori.

La continua esigenza di rispondere ai bisogni formativi delle bambine e dei bambini che progressivamente si venivano a manifestare mi ha indotto ad ampliare le mie conoscenze teoriche in modo che io potessi tradurle in prassi didattica quotidiana.

L'aver abbracciato tale modalità di lavoro, che ha assunto una connotazione di ricerca-azione, mi ha fatto balzare agli occhi, provocando in me un certo disagio, quanto la scuola sia pervasa di atteggiamenti autoreferenziali da parte di tante e tanti insegnanti che, per esempio, nel momento

in cui vengono loro proposti corsi di formazione, sostengono di non aver nulla da imparare da chi ci propina tanta teoria e magari non ha mai messo piede in una classe!

La scelta di contenuti e metodologie molto distanti dai canoni tradizionali d'insegnamento, se da una parte mi ha consentito di svolgere il mio lavoro con passione, di motivare le alunne e gli alunni all'apprendimento rendendoli parte attiva dell'intero processo e di raggiungere gran parte degli obiettivi programmati, dall'altra, in modo apparentemente paradossale, ha determinato alcuni ostacoli nel percorso a causa di alcuni genitori per i quali l'insegnamento tradizionale è senz'altro più rassicurante. La loro più grande paura era costituita dalla mia scelta di non usufruire di un sussidiario uguale per tutti, non riuscivano a capacitarsi di come i loro figli avrebbero potuto studiare la storia senza andare di pagina in pagina. Di contro, altri genitori erano entusiasti, per esempio, di aver imparato dai figli come si costruisce una mappa concettuale.

Il confronto sereno, le puntuali spiegazioni e l'illustrazione delle motivazioni pedagogiche ed educativo-didattiche sottese alla scelta del 'percorso' intrapreso e, soprattutto, la passione sviluppata dalle bambine e dai bambini nei confronti dello studio della storia hanno comunque contribuito a far superare molte preoccupazioni. Del resto, con un po' di ironia, bisogna ammettere che anche in questo caso si è trattato di diversi punti di vista!

In conclusione, tutti i risultati raggiunti e le modalità attraverso le quali ho ritenuto potessero essere perseguiti non possono dirsi definitivi e ripercorribili nella stessa maniera. Al contrario, le direzioni dell'intercultura sono molteplici, come molteplici sono le strategie educativo-didattiche e i cambiamenti in seno alla società. Gli stessi processi di determinazione del sé individuale e del sé sociale richiedono di tenere tutte le strade aperte al fine di agevolare la costruzione di identità dinamiche, variabili e multiple.

## BIBLIOGRAFIA

- Allport. G.W. (1954), *The nature of prejudice*, Cambridge, Mass.
- Arendt H. (1991), *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano.
- Ausubel D. (1983), *Educazione e processi cognitivi*, FrancoAngeli, Milano.
- Balibar E. e Wallerstein I. (1991), *Razza, nazione, classe. Le identità ambigue*, Ed. Associate, Roma.
- Bandura A. (2000), *Autoefficacia. Teorie e applicazioni*, Erickson, Trento.
- Bauman Z. (1999), *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna.
- Bauman Z. (2003), *Intervista sull'identità*, (a cura di Vecchi B.), Laterza, Roma-Bari.
- Bauman Z. (2008), *Vite di scarto*, Laterza, Roma.
- Bellafronte F. (2010), *Smontare stereotipi e pregiudizi*, in Perillo E., *Storie plurali. Insegnare la storia in prospettiva interculturale*, FrancoAngeli, Milano, p. 41.
- Bellatalla L. (2012), *Educazione e Storia: la lezione di John Dewey*, in «*Studium educationis*», a. XIII, n. 2, pp. 7-14.
- Bertani B., Manetti M. (a cura di) (2007), *Psicologia dei gruppi. Teoria, contesti e metodologie d'intervento*, FrancoAngeli, Milano.
- Boca S., Bocchiaro P. e Scaffidi Abbate C. (2003), *Introduzione alla psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Bordin L. (2010a), *Tanti buoni motivi per essere un bambinola. Un'esperienza didattica attorno all'identità e alle appartenenze*, in Perillo E., *Storie plurali. Insegnare la storia in prospettiva interculturale*, FrancoAngeli, Milano, pp. 59-69.
- Bordin L. (2010b), *L'umanità come contesto di civiltà. Un'unità per cominciare a conoscere, riflettere e costruire*, in Perillo E., *Storie plurali. Insegnare la storia in prospettiva interculturale*, FrancoAngeli, Milano, pp. 70-83.
- Bossio F. (2012), *Fondamenti di pedagogia interculturale. Itinerari educativi tra identità alterità e riconoscimento*, Armando, Roma.
- Bottani N. (1989), *Lenigma scolastico dei figli di emigranti*, in «*Problemi educativi delle minoranze culturali e linguistiche. Dalla ricerca alla pratica scolastica*». (Atti del convegno internazionale organizzato a Reggio Emilia; Fondazione P. Manodori, Cassa di Risparmio di Reggio Emilia; IRRSAE Emilia Romagna; OCSE), 14-15 dicembre, Reggio Emilia, p. 4.
- Bourdieu P., Wacquant L. (2000), *The Organic Ethnologist of Algerian Migration*, in «*Ethnography*», 1-2.
- Bovone L. e Volontè P. (2006), *Comunicare le identità. Percorsi della soggettività nell'età contemporanea*, FrancoAngeli, Milano.
- Bozzone Costa R. (2003), *Come lavorare sulle caratteristiche linguistiche dei testi disciplinari*, in Grassi R., Valentini A. e Bozzone Costa R. (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*,

Guerra, Perugia, p. 114.

Brenifier O. e Després J. (2012), *Il libro dei grandi contrari filosofici*, Isbn, Milano.

Brunelli C. (2007), *L'educazione geografica in chiave interculturale*, in Brunelli C. et al., *Oltre l'etnocentrismo. I saperi della scuola al di là dell'Occidente*, Emi, Bologna, pp. 46-51.

Brunelli C. et al. (2007), *Oltre l'etnocentrismo. I saperi della scuola al di là dell'Occidente*, Emi, Bologna.

Bruner J. (2002), *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari.

Bruner J. (2005), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari.

Brusa A. (2000), *I testi*, in Brusa A., Brusa A. e Cecalupo M., *La terra abitata dagli uomini*, Progedit, Bari, pp. 57-69.

Brusa A. (2000a), *Quali modelli di storia interculturale?*, in Brusa A., Brusa A. e Cecalupo M., *La terra abitata dagli uomini*, Progedit, Bari, pp. 27-33.

Brusa A. (2000b), *Una nuova storia generale*, in Brusa A., Brusa A. e Cecalupo M., *La terra abitata dagli uomini*, Progedit, Bari, pp. 35-46.

Brusa Antonio (2000c), *I rapporti tra storia e intercultura*, in Brusa A., Brusa A. e Cecalupo M., *La terra abitata dagli uomini*, Progedit, Bari, pp. 25-33.

Brusa A. (a cura di) (2009), *L'astronave e la mondina. Giochi e laboratori nel curriculum di storia della scuola di base. Esperienze di lavoro a Modena 2001-2005*, Memo, Modena.

Brusa A. (2012), *Piccole storie 1. Giochi e racconti di preistoria per la primaria e la scuola d'infanzia*, La meridiana, Molfetta.

Brusa A., Brusa A. e Cecalupo M. (2000), *La terra abitata dagli uomini*, Progedit, Bari.

Cajola L. e Domenici G. (2005), *Organizzazione didattica e valutazione*, Monolite, Roma.

Cambi F. (2006), *Formazione e comunicazione oggi: un rapporto integrato e dialettico*, in Cambi F. e Toschi L., *La comunicazione formativa, Strutture, percorsi, frontiere*, Apogeo, Brughiero, Milano, pp. 55-79.

Campani G. (2011), *L'educazione interculturale nei sistemi educativi europei*, in Susi F. (a cura di), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Armando, Roma, pp. 29-65.

Cardarello R. (2004), *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*, Junior, Bergamo.

Casalbore A. (2011), *Identità e appartenenze. Una ricerca tra gli adolescenti di origine straniera nelle scuole secondarie di Roma*, in Catarci M., Fiorucci M. (a cura di), *Immigrazione e intercultura in Italia e in Spagna. Prospettive, proposte ed esperienze a confronto*, Unicopli, Milano, pp. 181-189.

- Castiglioni M. (2002), *Epistemologia e Psicologia*, I.S.U., Milano.
- Casula C.F. (2011), *Interpretazioni-periodizzazioni della storia contemporanea e chiavi di lettura del secolo-mondo*, in Fiorucci M. (a cura di), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, FrancoAngeli, Milano, pp. 118-136.
- Catarci M. (2006), *L'inclusione dell'altro. Una ricerca sulle strategie di costruzione di una didattica interculturale*, in Santarone D., *Educare diversamente. Migrazioni, differenze, intercultura*, Armando, Roma, pp. 187-214.
- Ceriani A. (2007), *Stili di apprendimento e strategie didattiche. La Programmazione Neurolinguistica applicata ai processi scolastici*, FrancoAngeli, Milano.
- Covato C. (2007), *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione*, Unicopli, Milano.
- Croce B. (1920), *Teoria e storia della storiografia*, Laterza, Roma-Bari.
- Dal Lago A. (2004), *Non-Persone*, Saggi Universale Economica Feltrinelli, Milano.
- De Martino G. (2005), *La mente storica: orientamenti per la didattica geo-storico-sociale*, Liguori, Napoli.
- Demetrio D. (2000), *Pedagogia interculturale: raccontarsi e raccontare tra memoria e progetto*, in Favaro G. (a cura di), *Per "fare" educazione interculturale. Le mappe di riferimento, i percorsi didattici*, Atti del corso, Centro COME, Milano, pp. 12-17.
- Dewey J. (1969), *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, La nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (2004), *Democrazia e educazione*, Sansoni, Firenze.
- Diamond J. (2005), *Armi, acciaio e malattie. Breve storia degli ultimi tredicimila anni*, Einaudi, Torino.
- Di Nuoscio E. (2004), *Tucidide come Einstein? La spiegazione scientifica in storiografia*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Dionisi G. e Garuti M.G. (2011), *I giardini della formazione*, Armando, Roma.
- Dusi P. (2000), *Flussi migratori e problematiche di vita sociale. Verso una pedagogia dell'intercultura*, V&P, Milano.
- Elias N. (1988), *Il processo di civilizzazione*, Il Mulino, Bologna.
- Evans R.I. (1967), *Dialogue with Erik Erikson*, Harper and Row, New York.
- Favaro G. (a cura di) (2000), *Per "fare" educazione interculturale. Le mappe di riferimento, i percorsi didattici* (Atti del corso), Centro COME, Milano.
- Favaro G. (2002), *Mediazioni e intrecci di culture. Percorsi di didattica interculturale*, in Demetrio D. e Favaro G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano, pp. 108-147.
- Festinger L. (1978), *Teoria della dissonanza cognitiva*, FrancoAngeli, Milano.

- Fiorucci M. (2011), *Per forza nomadi. Problemi, possibilità e limiti delle politiche di integrazione sociale per Rom, Sinti a Roma*, Aemme Publishing, Roma.
- Gallissot R. e Rivera A. (1997), *L'imbroglione etnico in quattordici parole-chiave*, Dedalo, Bari.
- Gorrese A. (2005), *I volti della tristezza. Un'analisi psicologica*, Liguori, Napoli.
- Greenfeld L. (1992), *Nationalism: five roads to modernity*, Harvard University Press, Cambridge/Mass.
- Guerrera A. (2015), *I migranti risvegliano le nostre paure. La politica non può rimanere cieca*, in «la Repubblica», a. XL, n. 200, 29 agosto, p. 9.
- Ingrao P. (1999), *Società multi-etnica e formazione interculturale*, citato in Susi F., *Prospettive interculturali*, in Susi F. (a cura di), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Armando, Roma, p. 24.
- James W. (1983), *The Principles of Psychology*, Harvard University Press, Cambridge/Mass.
- Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.J. (1996), *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento.
- Locke J. (1962), *Saggio sull'intelletto umano*, La Scuola, Brescia, Libro II, cap. XXVII, trad. it., Bari, Laterza, 1972.
- Lorenz W., *Educazione e nazionalismi*, in Susi F. (a cura di), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Armando, Roma, pp. 115-130.
- Magnanini L. e Vitti E. (2009), *Partiamo da un extraterrestre? Giochi, laboratori e programmazione nella scuola primaria*, in Brusa A. (a cura di), *L'astronave e la mondina. Giochi e laboratori nel curriculum di storia della scuola di base. Esperienze di lavoro a Modena 2001-2005*, Memo, Modena, pp. 13-29.
- Mancini T. (2001), *Sé e identità. Modelli, metodi e problemi in psicologia sociale*, Carocci, Roma.
- Markus H.R. e Nurius P. (1986), *Possible Selves*, in «American Psychologist», 41.
- Masiello S. (2007), *Punti di fuga: prospettive sociologiche sul diritto di asilo e i rifugiati in Italia*, Liguori, Napoli.
- Mattozzi I. (1992a), *Storia. Educazione temporale nella scuola elementare*, IRRSAE Lombardia, dispensa n. 2, p. 30.
- Mattozzi I. (1992b), *Che il piccolo storico sia*, in «I viaggi di Erodoto», B. Mondadori, Milano, n. 16, pp. 168-180.
- Mattozzi I. (2007a), *La trasposizione didattica nell'insegnamento delle scienze sociali. Dalla storia degli storici alla storia per la scuola*, in Rosa Maria Avila Ruiz et al., *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*, Asociación

- Universitaria de Profesores de Didactica de Las Ciencias Sociales, Bilbao, pp. 451-468.
- Mattozzi I. (2007d), *Indicazioni per il curricolo di storia: istruzioni per l'uso*, in "Le indicazioni per il curricolo. La parola alla scuola", Fascicolo monografico di «Notizie della scuola», nn. 2-3, 16 settembre - 1 ottobre, Tecnodid, Napoli, pp. 185-189.
- Mattozzi I. (2007f), *Un sapere storico universale è possibile nella scuola primaria? L'insegnamento della storia con i "quadri di civiltà"*, I Quaderni di Clio '92, n. 7, febbraio.
- Mead G.H. (1934), *Mente, sé e società*, Giunti, Firenze, 1966.
- Melucci A. (2000), *Parole chiave*, Carocci, Roma.
- Migliorati L. (2010), *L'esperienza del ricordo. Dalle pratiche alla performance della memoria collettiva*, FrancoAngeli, Milano.
- Migliorini L. (2007), *Identità e appartenenze: fra pluralità e intercultura*, in Bertani B., Manetti M. (a cura di), *Psicologia dei gruppi. Teoria, contesti e metodologie d'intervento*, FrancoAngeli, Milano, pp. 61-72.
- Miller P.H. (1987), *Teorie dello sviluppo psicologico*, Il Mulino, Bologna.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012), *Annuali della Pubblica Istruzione. Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Le Monnier, Firenze.
- Ministero della Pubblica Istruzione (1999), *Lo sguardo di Giano. La storia del novecento nella scuola elementare*, Anicia, Roma.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007b), *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Tecnodid, Napoli.
- Ministero della Pubblica Istruzione e Fondazione Ismu (2015), *Rapporto nazionale. A.s. 2013-2014. Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e insuccessi*, Quaderni Ismu n. 1, Milano.
- Moretti G. (1993), *Il piacere della lettura. Seduzione e comprensione del testo nella scuola dell'obbligo*, Anicia, Roma.
- Morin E. (2002), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano.
- Muni A. (2009), *Cose che gli insegnanti non dicono: come i bambini imparano e si costruiscono la propria storia*, Armando, Roma.
- Nanni A. e Economi C. (1997), *Didattica interculturale della storia*, EMI, Bologna.
- Neisser U. (1988), *Five kinds of self-knowledge*, in «Philosophical Psychology», 1.
- Nunan D. (2013), *Learner-Centered English Language Education: The Selected Works of David Nunan*, Routledge, New York.
- O'Loughlin J. (2000), *Dizionario di geopolitica*, Asterios, Trieste.
- Ongini V. (2011), *Buon compleanno intercultura! Una storia italiana lunga*

- vent'anni, in M. Catarci, M. Fiorucci (a cura di), *Immigrazione e intercultura in Italia e in Spagna*, pp. 103-110.
- Palidda S. (2002), "Introduzione all'edizione italiana", in Sayad A., *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Cortina, Milano, p. XII.
- Palomares H.D. (2011), *La costruzione dell'identità nella società multiculturale*, in Catarci M., Fiorucci M. (a cura di), *Immigrazione e intercultura in Italia e in Spagna. Prospettive, proposte ed esperienze a confronto*, Unicopli, Milano, pp. 170-180.
- Papa N. (2000), *Dalle storie di tutti, una storia insieme*, in Favaro G. (a cura di), *Per "fare" educazione interculturale. Le mappe di riferimento, i percorsi didattici* (Atti del corso), Centro COME, Milano, pp. 37-60.
- Perillo E. (2010), *Storie plurali. Insegnare la storia in prospettiva interculturale*, FrancoAngeli, Milano.
- Petter G. (1967), *Sviluppo della personalità ed apprendimento storico*, in «Cooperazione Educativa», nn. 3-4, pp. 9-25.
- Pianta R.C. 2002, *La relazione bambino-insegnante. Aspetti evolutivi e clinici*, Raffaello Cortina, Milano.
- Portera A. (2000), *La pedagogia interculturale nei libri di testo della scuola elementare. Risultati di una ricerca*, in «Pedagogia e Vita», vol. 4, 2000.
- Pravettoni G., Miglioretti M., *Processi cognitivi e personalità. Introduzione alla psicologia*, FrancoAngeli, Milano.
- Prost A. (1996), *Douze leçons sur l'histoire*, Editions du Seuil, Paris.
- Raffaghelli J.E. (2012), *Apprendere in contesti culturali allargati. Formazione e globalizzazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Ricoeur P. (1998), *Il tempo raccontato*, Jaca Book, Milano.
- Rodari G. (1993), *I cinque libri. Storie fantastiche, favole, filastrocche*, Einaudi, Torino.
- Russo E. (2005), *La dimensione intersoggettiva della personalità*, FrancoAngeli, Milano.
- Santarone D. (2006), *Educare diversamente. Migrazioni, differenze, intercultura*, Armando, Roma.
- Sayad A. (2002), *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Cortina, Milano.
- Scataglini C. e Giustini A. (1999), *Storia facile. Unità didattiche semplificate per la scuola elementare e media*, Erickson, Trento.
- Sciaroni F. (2010), *Un mondo di carte*, in Perillo E., *Storie plurali. Insegnare la storia in prospettiva interculturale*, FrancoAngeli, Milano, pp. 84-94.
- Sepúlveda L. (1998), *Storia di una gabbianella e del gatto che le insegnò a volare*, Einaudi scuola, Milano.

- Susi F. (1999), *Prospettive interculturali*, in Susi F. (a cura di), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Armando, Roma, pp. 7-24.
- Tajfel H. (1972), *La catègorizzazione sociale*, in Moscovici S. (a cura di), *Introduction à la Psychologie sociale*, Larousse, Paris, pp. 272-302.
- Todeschini P. (2009), *Insegnare con i concetti la storia in prospettiva interculturale*, FrancoAngeli, Milano.
- Todorov T. (1997b), *L'uomo spaesato. I percorsi dell'appartenenza*, Donzelli, Roma.
- Tognonato C.A. (2011), *L'esule inconsapevole*, in Catarci M., Fiorucci M. (a cura di), *Immigrazione e intercultura in Italia e in Spagna. Prospettive, proposte ed esperienze a confronto*, Unicopli, Milano, pp. 193-211.
- Vecchi Galli P. (2007), *Sussidiario di Letteratura italiana*, Archetipo Libri, Bologna.
- Vygotskij L.S. (2000), *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari.
- Winnicott D.W. (1971), *Gioco e realtà*, Armando, Roma.
- Winnicott D.W. (2004), *Psicoanalisi dello sviluppo*, Armando, Roma.
- Zanardi A. (2001), *Dinamiche interpersonali e sviluppo del sé*, FrancoAngeli, Milano.
- Zick R. (1998), *L'amicizia tra bambini*, Armando, Roma.

SITOGRAFIA

Ansa.it Lombardia, *Salvini: 'Padani vittime pulizia etnica'*, Milano 17 febbraio 2015, testo disponibile al sito: <[http://www.ansa.it/sito/notizie/politica/2015/02/17/salvini-da-ue-sostituzione-etnica\\_200af2a6-d59e-450b-9d47-5e9ecea64aca.html](http://www.ansa.it/sito/notizie/politica/2015/02/17/salvini-da-ue-sostituzione-etnica_200af2a6-d59e-450b-9d47-5e9ecea64aca.html)> (ultimo accesso 26.03.2015).

Arnaldi G. et al. (2001), *Progetto per l'insegnamento della storia nella scuola di base e in quella superiore*, testo disponibile al sito: <<http://www.edscuola.it/archivio/ped/autonomia/riformastoria.html>> (ultimo accesso 02.08.2015).

Augé M. (2007), *Nuove identità. Multiculturalismo addio. Ora riscopriamo il ruolo dell'individuo*, Milano, «Corriere della sera», 11 gennaio, testo disponibile al sito: <[http://archiviostorico.corriere.it/2007/gennaio/11/Nuove\\_identita\\_co\\_9\\_070111033.shtml](http://archiviostorico.corriere.it/2007/gennaio/11/Nuove_identita_co_9_070111033.shtml)> (ultimo accesso 26.04.2015).

Bellafronte F. (2000), *Storia. Il curricolo delle operazioni cognitive nella ricerca di Ivo Mattozzi*, in «Laboratorio Educativo Meridionale per l'Europa», n. 19, Laterza, Bari, pp. 7-37, testo disponibile al sito: <[http://www.clio92.it/public/documenti/strumenti/Curricolo\\_di\\_storia/BELLAFRONT19.pdf](http://www.clio92.it/public/documenti/strumenti/Curricolo_di_storia/BELLAFRONT19.pdf)> (ultimo accesso 28.07.2015).

Bentley J.H. (1996), *Interazione culturale e periodizzazione nella storia mondiale*, da «American Historical Review», giugno, pp. 749-770, traduzione di Francesco Tadini, testo disponibile al sito: <[www.storiareer.it/Materiali/Bentley\\_1996.htm](http://www.storiareer.it/Materiali/Bentley_1996.htm)> (ultimo accesso 26.07.2015).

Brusa A. (2000a), *Verso una nuova storia generale nel contesto della mondializzazione e nella prospettiva interculturale*, Relazione alla scuola di formazione LANDIS, Reggio Emilia, 24-25 febbraio, testo disponibile al sito: <<http://www.storiareer.it/Materiali/Materiali/dibattito/2000brusa.pdf>> (ultimo accesso 02.08.2015).

Brusa A. (2008), *L'insegnamento della storia e della geografia in prospettiva interculturale: esperienze europee a confronto, aspettando un dibattito sui modelli d'insegnamento storico*, in *L'insegnamento della storia e della geografia in chiave interculturale*, testo disponibile al sito: <[file:///C:/Users/casa/Downloads/VTM\\_4\\_2008.pdf](file:///C:/Users/casa/Downloads/VTM_4_2008.pdf)> (ultimo accesso 07.08.2015).

Byram *et al.* (2009), *Autobiografia degli incontri interculturali, L'Autobiografia degli Incontri Interculturali*, Divisione delle Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa, testo disponibile al sito: <<http://www.creifos.org/materialididattici/autobiografia.pdf>> (ultimo accesso 10.05.2015).

Cajani L., *I recenti programmi di storia per la scuola italiana*, Laboratorio dell'ISPF, XI, 2014, testo disponibile al sito: <[http://www.ispf-lab.cnr.it/2014\\_205.pdf](http://www.ispf-lab.cnr.it/2014_205.pdf)> (ultimo accesso 06.08.2015).

Civello P. (2003), *Didattica facile nella scuola primaria. Storia 3*, testo disponibile al sito: <[https://issuu.com/didatticafacile/docs/classe3\\_storia/5?e=5979977/4334528/](https://issuu.com/didatticafacile/docs/classe3_storia/5?e=5979977/4334528/)> (ultimo accesso 05.10.2015).

Clio '92 (1999), *Tesi sulla didattica della storia*, Bellaria, testo disponibile al sito: <[http://www.clio92.it/public/documenti/le\\_resi/Tesididstoria.pdf](http://www.clio92.it/public/documenti/le_resi/Tesididstoria.pdf)> (ultimo accesso 02.03.2015).

De Bernardi A. *et al.* (2004), *I nuovi programmi di storia: una minaccia per la formazione storica e critica dei cittadini*, seminario sui programmi di storia della scuola riordinata dal MIUR, Alma Mater Studiorum. Università di Bologna. Dipartimento di discipline storiche, 24 giugno, testo disponibile al sito: <<http://www.storiairreer.it/Materiali/Materiali/DocDipStoBO.pdf>> (ultimo accesso 06.10.2015).

Decreto del Presidente della Repubblica n.104 del 12 febbraio 1985, *I programmi della Scuola Elementare*, testo disponibile al sito: <<http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/elementare.html>> (ultimo accesso 12.08.2015).

Decreto legislativo n. 59 del 19 febbraio 2004, Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53, *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di istruzione (6-14 anni)*, allegato D, testo disponibile al sito: <[http://www.camera.it/cartellecomuni/leg14/RapportoAttivitaCommissioni/commissioni/allegati/07/07\\_all\\_Dlgs\\_59\\_04.pdf](http://www.camera.it/cartellecomuni/leg14/RapportoAttivitaCommissioni/commissioni/allegati/07/07_all_Dlgs_59_04.pdf)> (ultimo accesso 07.08.2015).

Facchini R. (2007), *Insegnare storia a scuola: quando, come, perché*, in Facchini R. (a cura di), *Storia. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica*, "I Quaderni dei Gruppi di ricercaUSR e IRRE Emilia-Romagna", n.

9, Tecnodid, Napoli, testo disponibile al sito: <<http://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/2007%2003%20storia%20testo.pdf>> (ultimo accesso 12.03.2015).

Fertilio D. (2001), *Macché destra e sinistra, sono i programmi scolastici a indignare noi storici*, intervista a Lepre A., «Corriere della sera», 26 febbraio, testo disponibile al sito: <<http://www.sissco.it/articoli/la-storia-contemporanea-nelle-scuole-superiori-1345/la-riforma-dei-cicli-e-la-storia-1346/macche-destra-e-sinistra-sono-i-programmi-scolastici-a-indignare-noi-storici-1384/>> (ultimo accesso 04.08.2015).

*Globo terrestre di Cassini*, testo disponibile al sito: <<http://www.paperpino.net/cassinis-terrestrial-globe-globo-terrestre-di-cassini/>> (ultimo accesso 10.01.2015).

Gruppo di lavoro dell'aggregazione disciplinare storico-geografico-sociale della Commissione di studio per il programma di riordino dei cicli di istruzione. Coordinatori Antiseri D., Cajani L., Mori G., Timpanaro G. Moderatore Croce. C. Documento conclusivo (7 febbraio 2001): *Indicazioni per il curricolo dell'ambito storico-geografico-sociale per la scuola di base*, testo disponibile al sito: <<http://www.sissco.it/articoli/la-storia-contemporanea-nelle-scuole-superiori-1345/programmi-e-curricoli-di-storia-1407/indicazioni-per-il-curricolo-dellambito-storico-geografico-sociale-per-la-scuola-di-base-1416/>> (ultimo accesso 04.08.2015).

Gusso M. (2002), *Confronto con Maurizio Gusso sul curricolo di storia*, Seminario 'Contemporaneità e nodi del curricolo di storia: laboratorio, competenze, valutazione', IRRE Piemonte, Istituto piemontese per la storia della resistenza e della società contemporanea, ottobre, testo disponibile al sito: <[http://www.istoreto.it/didattica/gusso\\_curricolo.pdf/](http://www.istoreto.it/didattica/gusso_curricolo.pdf/)> (ultimo accesso 31.07.2015).

Gusso M. (2003), *Criteri per una progettazione curricolare di storia e di area geo-storico-sociale*, testo disponibile al sito: <[http://www.montemilius3.scuole.vda.it/images/stories/documenti/ecoleplurilingue/progr\\_curgusso.pdf/](http://www.montemilius3.scuole.vda.it/images/stories/documenti/ecoleplurilingue/progr_curgusso.pdf/)> (ultimo accesso 31.07.2015).

Gusso M. (2004), *Dimensione planetaria della storia ed educazione interculturale*, in *Che storia insegno quest'anno. I nuovi orizzonti della storia e il suo insegnamento*, a cura di Silvana Presa, Regione Autonoma Valle d'Aosta,

Assessorato all'Istruzione e Cultura, Direzione delle Politiche Educative, Ufficio Ispettivo Tecnico, Aosta, pp. 93-113, versione riveduta e corretta, 4 maggio 2015, testo disponibile al sito: <[http://www.storieinrete.org/storie\\_wp/wpcontent/uploads/2010/09/gusso\\_presa\\_2004\\_20151.pdf](http://www.storieinrete.org/storie_wp/wpcontent/uploads/2010/09/gusso_presa_2004_20151.pdf)> (ultimo accesso 31.07.2015).

Gusso M. (2009), *Storia, scienze sociali ed educazione alla cittadinanza democratica ed interculturale. Traccia per un approfondimento*, Iris, Seminario: Storia ed educazione alla cittadinanza, democratica e interculturale, 2 marzo, testo disponibile al sito: <[http://www.icleno.it/wp-content/uploads/2013/04/Convegno-220409\\_-Gusso-1-.pdf](http://www.icleno.it/wp-content/uploads/2013/04/Convegno-220409_-Gusso-1-.pdf)> (ultimo accesso 07.08.2015).

Gusso M. (2012), *Il valore aggiunto della storia. Per un insegnamento integrato di letteratura e storia e un approccio storico-interdisciplinare alle letterature delle migrazioni*, testo disponibile al sito: <[http://www.storieinrete.org/storie\\_wp/wp-content/uploads/2012/03/gusso\\_ecole\\_edizio\\_maior\\_2\\_3\\_2012.pdf](http://www.storieinrete.org/storie_wp/wp-content/uploads/2012/03/gusso_ecole_edizio_maior_2_3_2012.pdf)> (ultimo accesso 05.08.2015).

IRIS (2001), *Documento delle associazioni di didattica dell'area storico-geografico-sociale sui nuovi curricoli dell'area*, testo disponibile al sito: <[http://www.funzionibiettivo.it/index\\_file/Storia/Documenti%201.htm#\\_ftn1](http://www.funzionibiettivo.it/index_file/Storia/Documenti%201.htm#_ftn1)> (ultimo accesso 03.08.2015).

LANDIS (2003), *Osservazioni del Landis e dell'Insmls sui documenti del Miur*, testo disponibile al sito: <<http://www.italia-liberazione.it/novecento/Rispomiur.htm>> (ultimo accesso 05.08.2015).

*La polemica sui curricoli di De Mauro*, testo disponibile al sito: <<http://www.didaweb.net/fuoriregistro/documenti/pagpol.htm>> (ultimo accesso 03.08.2015).

*La riforma dei cicli e la storia*, dossier disponibile al sito: <<http://www.sissco.it/articoli/la-storia-contemporanea-nelle-scuole-superiori-1345/la-riforma-dei-cicli-e-la-storia-1346/macche-destra-e-sinistra-sono-i-programmi-scolastici-a-indignare-noi-storici-1384/>> (ultimo accesso 03.08.2015).

*La storia nelle nuove Indicazioni nazionali. Intervista a Rolando Dondarini* (2007), testo disponibile al sito: <<http://www.foruminsegnanti.it/modules.php?name=News&file=article&sid=994>> (ultimo accesso 08.08.2015).

Manning P. (1966), *Il problema delle interazioni in storia mondiale*, da «American Historical Review», giugno, pp. 771-782, traduzione di Francesco Tadini, testo disponibile al sito: <[www.storiareer.it/Materiali/Manning\\_1996.htm](http://www.storiareer.it/Materiali/Manning_1996.htm)> (ultimo accesso 26.07.2015).

Mattozzi I. (1998), *Pensare il concetto di fonte per la ricerca storico-didattica*, testo disponibile al sito: <[http://www.clio92.it/public/documenti/strumenti/Ricerca\\_storico\\_didattica/Pensare\\_concetto\\_fonte\\_mattozzi.pdf](http://www.clio92.it/public/documenti/strumenti/Ricerca_storico_didattica/Pensare_concetto_fonte_mattozzi.pdf)> (ultimo accesso 27.09.2015).

Mattozzi I. (2002), *La storia nelle "Indicazioni ministeriali" per la scuola elementare: una questione di metodo (Riflessioni sulle indicazioni pubblicate il 24 luglio 2002)*, in "Il Bollettino di Clio", Periodico dell'Associazione Clio '92, Novembre - Anno III, n. 12, p. 6, testo disponibile al sito: <<http://www.clio92.it/index.php?area=3&menu=11&page=16>> (ultimo accesso 06.08.2015).

Mattozzi I. (2003), *Le Indicazioni nazionali per la storia: avvertenze per il buon uso*, "La Vita scolastica" n.18, testo disponibile al sito: <[http://www.storiareer.it/Materiali/Mattozzi\\_indicazioniuso.htm](http://www.storiareer.it/Materiali/Mattozzi_indicazioniuso.htm)> (ultimo accesso 05.08.2015).

Mattozzi I. (2004), *Il bricolage della conoscenza storica. Stati di cose, processi di trasformazione, tematizzazione, quadri di civiltà, periodizzazione: Cinque elementi per modulare la programmazione e il curricolo*, testo disponibile al sito: <[http://www.storiareer.it/sites/default/files/Punti\\_Riferimento/2004%20mattozzi%20%20bricolage.pdf](http://www.storiareer.it/sites/default/files/Punti_Riferimento/2004%20mattozzi%20%20bricolage.pdf)> (ultimo accesso 01.10.2015).

Mattozzi I. (2007b) *Costruiamo il curricolo storico. Per lo sviluppo progressivo delle abilità cognitive e delle conoscenze storiche 2. Il curricolo in pratica. Dai copioni ai processi di trasformazione Parte III. La didattica dei quadri di civiltà significative*, testo disponibile al sito: <[http://www.clio92.it/public/documenti/strumenti/Curricolo\\_di\\_storia/CURRICOLOPRIMARIAparteterza0507.pdf](http://www.clio92.it/public/documenti/strumenti/Curricolo_di_storia/CURRICOLOPRIMARIAparteterza0507.pdf)> (ultimo accesso 30.09.2015).

Mattozzi I. (2007c), *La storia salvata dai maestri?*, testo disponibile al sito: <[http://www.clio92.it/public/documenti/news/Ultimissime/Lastoriasalvatadaimaestri\\_Mattozzi\\_19\\_10\\_2007.pdf](http://www.clio92.it/public/documenti/news/Ultimissime/Lastoriasalvatadaimaestri_Mattozzi_19_10_2007.pdf)> (ultimo accesso 06.08.2015).

Mattozzi I (2007e), *Per interpretare, criticare e validare le Indicazioni per il curricolo di storia per la scuola primaria*, testo disponibile al sito: <<http://www.clio92.it/public/documenti/news/Ultimissime/MATTOZZIConfrontoProgramIndicazioniI271007.pdf>> (ultimo accesso 01.09.2015).

Mattozzi I. (2009), *Andrea Muni. Cose che gli insegnanti non dicono. Come i bambini imparano e si costruiscono la propria storia*, Armando Editore, Roma, testo disponibile al sito: <<http://storiaefuturo.eu/andrea-muni-cose-gli-insegnanti-non-dicono-come-i-bambini-imparano-si-costruiscono-propria-storia-armando-editore-roma-2009/>> (ultimo accesso 01.09.2015).

Mattozzi I. (2010), *Memoria e formazione storica*, in *Il Bollettino di Clio*, Periodico dell'Associazione Clio '92, Marzo - Anno XI, n. 29, p. 42, testo disponibile al sito: <<http://www.clio92.it/index.php?area=3&menu=11&page=16>> (ultimo accesso 25.09.2015).

Mattozzi I. (2012), *Insegnare ed apprendere la storia con le Indicazioni*, in Loiero S. e Spinosi M. (a cura di), *Fare scuola con le Indicazioni. Testo e commento. Didattica e spunti operativi*, Giunti e Tecnodid, Napoli, pp. 61-71, testo disponibile al sito: <<http://www.storiairreer.it/sites/default/files/materiali/2012%2011%20mattozzi%20ind%20naz%202012.pdf>> (ultimo accesso 20.08.2015).

Medi M. (2009), *Per un curricolo verticale di storia nel quadro dell'area geo-storico-sociale*, Giugno, testo disponibile al sito: <[http://www.storiairreer.it/sites/default/files/Punti\\_Riferimento/2009%2006%20medi.pdf](http://www.storiairreer.it/sites/default/files/Punti_Riferimento/2009%2006%20medi.pdf)> (ultimo accesso 07.08.2015).

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2002), *Indicazioni nazionali per i "Piani di studio personalizzati" nella Scuola Primaria, Bozza del 24 luglio*, testo disponibile al sito: <[http://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2002/allegati/in\\_psp\\_primaria\\_bozza.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2002/allegati/in_psp_primaria_bozza.pdf)> (ultimo accesso 05.08.2015).

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2003), *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria*, testo disponibile al sito: <[http://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2004/allegati/all\\_b.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2004/allegati/all_b.pdf)> (ultimo accesso 15.08.2015).

Ministero della Pubblica Istruzione (1979), Decreto ministeriale del 9 febbraio 1979, *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*, testo disponibile al sito: <<http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm9279.html>> (ultimo accesso 19.05.2015).

Ministero della Pubblica Istruzione (1990), Circolare ministeriale n. 205 del 22 luglio 1990, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*, testo disponibile al sito: <[http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm205\\_90.html](http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm205_90.html)> (ultimo accesso 08.05.2015).

Ministero della Pubblica Istruzione (2007a), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, ottobre, testo disponibile al sito: <[http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc-4387-a922-eb5e63c5bab5/documento\\_di\\_indirizzo.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc-4387-a922-eb5e63c5bab5/documento_di_indirizzo.pdf)> (ultimo accesso 10.05.2015).

Perillo E. (2004), *La didattica laboratoriale*, Clio 92', Convegno: Tramando il curricolo di storia. Come far piacere la storia dalla scuola dell'infanzia all'ultimo anno della scuola superiore, 15-18 aprile, testo disponibile al sito: <[http://www.clio92.it/public/doc\\_sito\\_vecchio/docet\\_perillo.ppt](http://www.clio92.it/public/doc_sito_vecchio/docet_perillo.ppt)> (ultimo accesso 01.09.2015).

Piscitelli M. (2008), *Insegnare nella scuola multiculturale: una sfida nuova. Ripensare le metodologie ed i modelli culturali*, da: «Insegnare», n. 1, pp. 17-21, testo disponibile al sito: <[http://www.fucinadelleidee.eu/upload/redazione\\_files/file/1266/contributo%20insegnare%20la%20multiculturalit%C3%A0%20PDF.pdf](http://www.fucinadelleidee.eu/upload/redazione_files/file/1266/contributo%20insegnare%20la%20multiculturalit%C3%A0%20PDF.pdf)> (ultimo accesso 09.05.2015).

Pirani M. (2001), *Se studiare è un optional*, «La Repubblica», 20, 2, testo disponibile al sito: <<http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2001/02/20/se-studiare-un-optional.html>> (ultimo accesso 03.08.2015).

Rabitti M.T. (2014), *Imparare facendo. Il laboratorio storico: conoscere il passato interrogando le fonti*, testo disponibile al sito: <[http://www.clio92.it/public/documenti/strumenti/Approfondimenti\\_tematici/Shoah/Saggio%20Rabitti%202014.pdf](http://www.clio92.it/public/documenti/strumenti/Approfondimenti_tematici/Shoah/Saggio%20Rabitti%202014.pdf)> (ultimo accesso 25.09.2015).

Rosso E. (2006), *Usare le fonti nella didattica: come, quando, perché*, testo disponibile al sito: <<http://digilander.libero.it/dibiasio.neoassunti/>>

[Scuola%20secondaria/Storia%20e%20filosofia/Usare%20le%20fonti](#)> (ultimo accesso 26.09.2015).

Silva C. (2004), *Approcci didattici interculturali: area storico-geografica*, testo disponibile al sito: <[http://reteintegrazione.xoom.it/in\\_rete02/Area%20storicogeografica/mod\\_3a\\_approcci\\_interculturali\\_storia\\_geografia.pdf](http://reteintegrazione.xoom.it/in_rete02/Area%20storicogeografica/mod_3a_approcci_interculturali_storia_geografia.pdf)> (ultimo accesso 27.06.2015).

Susi F. (2003), *L'interculturalità possibile*, testo disponibile al sito: <<http://www.proteofaresapere.it/contributi/SUSI%20L%27interculturalit%E0%20possibile%20-%20Treviso.pdf>> (ultimo accesso 24.04.2015).

Todorov T. (1997a), intervista a cura di Fabio Gambaro, *Marziano, troppo marziano*, in «l'Unità», 25 marzo, p. 3, testo disponibile al sito: <<http://archivio.unita.it>> (ultimo accesso 19.03.2015).

Todorov T. (2006), *Identità le radici perdute dell'uomo contemporaneo*, 30 giugno, p. 1, testo disponibile al sito: <<http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio>> (ultimo accesso 20.03.2015).

Unesco (2001), *Dichiarazione Universale sulla Diversità Culturale*, testo disponibile al sito: <[http://www.unesco.it/\\_files/DIVERSITA\\_culturale/dichiarazione\\_diversita.pdf](http://www.unesco.it/_files/DIVERSITA_culturale/dichiarazione_diversita.pdf)> (ultimo accesso 24.04.2015).

Unesco (2009), Rapporto mondiale, *Investire nella diversità culturale e nel dialogo interculturale. Riassunto*, testo disponibile al sito: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755ita.pdf>> (ultimo accesso 05.05.2015).

Università di Bologna *et al.* (1997), *Dalla storia alle storie*, testo disponibile al sito: <<http://www.storiairreer.it/sites/default/files/materiali/1997%2003%2026%20storia%20storie%201.pdf>> (ultimo accesso 28.07.2015).

Valleri E. (2014), *La storia e il suo insegnamento: andata e ritorno*, Laboratorio dell'ISPE, XI, testo disponibile al sito: <<http://www.ispf-lab.cnr.it>> (ultimo accesso 28.07.2015).

Nel mondo contemporaneo la scuola deve tener conto dei mutamenti in atto nella società in quanto il ruolo fondamentale che essa occupa la chiama a rispondere alle sfide poste dalla globalizzazione in termini di formazione e, dunque, di sviluppo di competenze teoriche, pratiche, sociali e cognitive.

Pertanto, è necessario che le istanze della pedagogia interculturale vengano tradotte in prassi didattica in ogni ambito disciplinare attraverso una visione olistica.

Ogni disciplina, nella sua specificità, fornisce l'opportunità di sviluppare un sapere unitario e, in particolare, la storia offre stimoli e conoscenze efficaci per l'acquisizione delle competenze di cittadinanza.

Il volume illustra il percorso di insegnamento della storia in prospettiva interculturale svolto in una classe terza di scuola primaria con l'intento di colmare il divario tra teoria e prassi e fornire alle alunne e agli alunni strumenti adeguati di analisi del presente e del passato. La padronanza delle conoscenze e la consapevolezza di come esse siano state prodotte, il saper usare gli operatori cognitivi, il saper argomentare i propri punti di vista nel rispetto di quelli altrui e nel riconoscimento della loro pluralità, la scoperta della propria identità individuale e sociale e lo sviluppo di identità culturali aperte hanno costituito gli obiettivi dell'intero percorso poiché fondamentali per l'acquisizione di una cultura storica in un'ottica interculturale.

BRUNA SFERRA, laureata con lode in Scienze Pedagogiche e Scienze dell'Educazione degli Adulti e della Formazione Continua con una tesi di laurea in Pedagogia Interculturale e Sociale presso l'Università degli Studi Roma Tre, è insegnante di scuola primaria statale al suo diciannovesimo anno di ruolo. Attualmente insegna Italiano, Storia, Geografia, Arte e Immagine e Musica presso l'I.C. "via Padre Semeria" – scuola primaria "Principe di Piemonte" di Roma. Socia dell'Associazione Nazionale di insegnanti e ricercatori in Didattica della storia "Clio '92", fondata e presieduta dal prof. Ivo Mattozzi, collabora con il Centro Studi per la Scuola Pubblica CESP, ente di formazione riconosciuto dal MIUR, presieduto dalla prof.ssa Anna Grazia Stammati.