

## La didattica interculturale della storia

*Bruna Sferra*

Prima di affrontare il tema dell'insegnamento della storia in prospettiva interculturale, sono necessarie alcune premesse al fine di chiarire varie questioni sul significato del 'fare intercultura' a scuola e poter così individuare una possibile strada educativo – didattica da percorrere.

Il punto di partenza risiede nella constatazione che il fenomeno della globalizzazione ha messo ogni parte del pianeta in interconnessione e che la nostra società si è ormai caratterizzata per l'essere multiculturale in modo strutturale.

Questo è il contesto entro il quale la pedagogia interculturale si pone come obiettivo quello della promozione delle capacità di convivenza costruttiva tra persone di diverse culture.

La possibilità di perseguire realmente tale finalità richiede delle condizioni inerenti sia alla didattica, sia all'educazione. Occorre cioè che la prospettiva interculturale attraversi le diverse discipline, in chiave interdisciplinare, e che l'educazione interculturale sia rivolta a tutti gli alunni e non soltanto a quelli stranieri. Da alcuni studi effettuati da Giovanna Campani sull'educazione interculturale nei sistemi educativi dei diversi paesi europei, 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 (Campani, 2011).

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

Appare significativo quanto affermato da Francesco Susi:

«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).

Si tratta di un'affermazione che rovescia una certa consuetudine nel modo di pensare all'intercultura e che fa ben comprendere l'importanza della qualità delle relazioni tra alunni stranieri e alunni autoctoni, i quali debbono imparare a muoversi in un mondo ormai declinato al plurale a partire dalla capacità di decostruire stereotipi e pregiudizi.

Per promuovere le capacità di convivenza costruttiva tra persone di diverse culture appare necessario che gli insegnanti compiano un passo preliminare, cioè quello di interrogarsi sui propri stili comunicativi.

Il riferimento è a quei messaggi più o meno formalizzati, inviati continuamente dall'insegnante, che influiscono sul processo di crescita, sugli apprendimenti e sulla formazione delle pratiche sociali, e, dunque, sugli atteggiamenti che gli allievi avranno nei confronti della diversità. 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.

Rispetto ai percorsi interculturali messi in atto nelle scuole, è necessario rilevare alcune criticità. Infatti, 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). Questo perché l'attenzione viene posta esclusivamente alle differenze culturali, come se ci si limitasse alla sola descrizione della società multiculturale trascurando sia i processi che sottostanno all'incontro tra culture diverse, sia la ricerca delle possibili connessioni che intercorrono tra una cultura e un'altra.

Un eccessivo rilievo posto sulle diversità culturali può addirittura sfociare in razzismo differenzialista, che, 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.

E allora, qual è la strada da percorrere?

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. Infatti, la pedagogia interculturale non mette l'accento tanto sul valore di ciascuna cultura, piuttosto sul valore di ciascuna persona ponendo una forte attenzione all'incontro tra le diverse culture; basti pensare che l'uso del termine 'interculturale' 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).

Dal punto di vista disciplinare, la pedagogia interculturale ha messo in evidenza la necessità di una revisione dei curricoli formativi (programmi scolastici, libri di testo, metodi) al fine di superare qualsiasi visione etnocentrica e orientamento monoculturale.

Per quanto riguarda la storia, Ernesto Perillo, ha posto in rilievo come questa disciplina risulti essere «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).

Si tratta di una visione della storia che consente di superare ogni etnocentrismo attraverso l'assunzione di punti di vista plurali indispensabili per la comprensione della complessità del mondo e delle sue molteplici dimensioni.

Di fatto, si assiste ancora al persistere di un curricolo introiettato dagli insegnanti per cui il racconto del passato, cronologico lineare, rimane sempre lo stesso.

«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).

Oggi la scuola dovrebbe, invece, dirigere le sue attività verso la formazione di identità dinamiche, aperte al dialogo interculturale, capaci di orientarsi nell'attuale società globalizzata.

Con lo sviluppo delle società multietniche si assiste infatti ad una preoccupante 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. Ciò produce la costruzione di stereotipi e pregiudizi e può condurre ad atteggiamenti discriminatori e al razzismo come manifestazione esplicita del pregiudizio etnico.

L'assunzione di punti di vista plurali e il superamento della dicotomia "noi-gli altri" richiedono un progressivo decentramento cognitivo ed il punto di partenza può essere costituito proprio dalla scoperta sia della propria identità nelle sue diverse dimensioni, sia delle molteplici appartenenze di cui ognuno di noi è permeato, ma anche del fatto che la nostra identità è il risultato dell'intreccio di relazioni intersoggettive in cui siamo immersi e che ci portano a vivere diverse esperienze nel corso dell'intera vita.

In tal senso, la narrazione autobiografia si profila come uno strumento didattico potente. 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 sottoforma di racconto (Bruner, 2005).

Tra gli obiettivi di apprendimento della storia, al termine della classe terza della scuola primaria, le Indicazioni per il curricolo del 2012 pongono la capacità di «individuare le tracce e usarle come fonti per produrre conoscenze sul proprio passato» (MIUR, 2012, 54). Sulla storia personale dell'alunno si svolgono, infatti, di consueto unità didattiche al fine di avviare gli alunni a una prima ricostruzione storica. Bisogna però porre attenzione a che la storia personale dell'alunno non si trasformi in aneddoti familiari, privi di qualsiasi valenza formativa.

La narrazione soggettiva, il ricordo, la memoria devono divenire 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, 2010: 59).

Esiste una relazione tra memoria, oralità e storia, la cui comprensione può avvenire attraverso la scoperta della memoria collettiva come dimensione sociale del ricordo, anche della vita della classe scolastica.

«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 » (MPI, 1979).

Dunque, la memoria costituisce una fonte della storiografia, ma se disciplinata dal metodo storico.

A questo proposito, 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 (Bellafronte, 2000).

Si tratta di una visione che permette di porre al centro l'Umanità e non l'Occidente, un'ottica nella quale il nodo centrale dei fatti storici è costituito dagli scambi e dalle interazioni tra società diverse, e non dal progresso lineare di una di queste.

L'assunzione di punti di vista plurali deve passare anche per la consapevolezza che, a seconda dei punti di vista, si possono avere diverse rappresentazioni del mondo, quindi diversi planetari, ma anche, come osservato da Perillo, diverse ricostruzioni di uno stesso avvenimento poiché non esiste una versione univoca e corretta di un racconto storico, infatti questo può essere descritto e spigato diversamente e qualsiasi punto di vista può essere valido (Perillo, 2010).

Ad esempio, le cosiddette 'invasioni barbariche' possono essere intese come migrazioni, spostamenti di intere popolazioni, oppure la 'scoperta' dell'America può essere vista come conquista, colonizzazione, o ancora le crociate possono essere studiate tenendo presente anche la storiografia araba, o altresì il colonialismo italiano può essere affrontato parimenti a quello delle grandi potenze europee e non attraverso una contrapposizione tra colonialismo 'buono' e 'cattivo'.

Troppo spesso accade che fin dalla scuola primaria 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 così via. Così facendo, educiamo gli alunni ad un'assurda dicotomia tra il 'bene', rappresentato da 'noi', e il 'male', da coloro che abbiamo combattuto.

Nelle scuole lo schema d'insegnamento della storia è ancora di tipo 'canonico', cioè fondato sulla triade 'spiegazione del docente' – 'studio individuale a casa' – 'interrogazione di verifica' e il manuale, o il sussidiario. È uno schema che vede il manuale, o il sussidiario, lo strumento didattico privilegiato tanto da essere spesso considerato l'interprete più autorevole del programma.

Per quanto attiene alla storia veicolata dai sussidiari, un'indagine condotta da Agostino Portera ha riscontrato diversi aspetti che veicolano stereotipi e preconcetti a favore di una visione italo-centrica o eurocentrica del passato<sup>1</sup>.

«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

---

<sup>1</sup> I dati inerenti alla ricerca, effettuata in seno al Centro Studi Interculturali dell'Università di Verona, possono essere desunti dal testo: 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.

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).

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 in una sequenza che va dal ramapiteco al 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 omini 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. [...] 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. (Brusa, 2012: 43, 46).

La 'linea del tempo' è lo strumento didattico che tutti i libri di testo utilizzano per operare la periodizzazione dei diversi avvenimenti storici. La sua 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 sarebbe possibile 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, 2000: 38-39).

L'introduzione della dimensione temporale avrebbe un'importante ricaduta dal punto di vista interculturale poiché porterebbe a considerare il proprio modello di società non come l'unico, ma in interrelazione con gli altri e non per forza il migliore.

Abbandonare l'interpretazione della storia secondo un modello cronologico lineare significa abbandonare anche l'idea che la storia possa essere insegnata tutta, dalla forma più semplice delle scuole elementari a quella più complessa delle superiori. Così come indicato dai didatti della storia provenienti dall'Associazione Clio '92, sono necessarie delle scelte, sicuramente non facili, ma possibili. Una chiave per attraversare tutta la storia si può trovare nel principio geografico della 'transcalarità' indicato da Brusa. La storia potrebbe essere così rappresentata mediante un modello di tipo geo-storico attraverso il quale individuare problemi di su scale diverse (locale, regionale, continentale e planetaria), «confrontare fenomeni in ambiti spaziali più o meno estesi e differenti [...], trasmigrando dalle storie locali a quelle generali, per scoprire rinvii e rimandi, per cogliere nessi e relazioni» (Bellafronte, 2000: 17).

Per il programma di base, Brusa propone di scegliere il livello mondiale, cioè

«la scala che si considera decisiva o più importante nella vita contemporanea; e di lasciare alla responsabilità individuale (dei singoli o delle comunità formatrici) il compito di individuare problemi esemplari e significativi nelle altre dimensioni.

E, oggi, non ci sono dubbi, il livello mondiale è quello basilare. È il piano che definisce la modernità, e, dunque, quello che definisce le essenzialità della formazione. Questa decisione capovolge il rapporto fra storia nazionale e intercultura. Quest'ultima, perciò, non diventa l'aggiunta (alla storia nazionale), ma al contrario è la matrice all'interno della quale le altre dimensioni devono trovare un accomodamento» (Brusa, 2000: 33).

## Bibliografia

- Bordin L. (2010), *Tanti buoni motivi per essere un bambino/a. Un'esperienza didattica attorno all'identità e alle appartenenze*, in [Perillo E.](#), *Storie plurali. Insegnare la storia in prospettiva interculturale*, Franco Angeli, Milano.
- Bruner J. (2005), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari.
- Brusa A. (2000), *Quali modelli di storia interculturale*, in Brusa A., Brusa A. e Cecalupo M., *La terra abitata dagli uomini*, Progedit, Bari.
- [Brusa A.](#) (2012), *Piccole storie I. Giochi e racconti di preistoria per la primaria e la scuola d'infanzia*, La meridiana, Molfetta.
- 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.
- 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.
- 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.
- Perillo E. (2010), *Storie plurali. Insegnare la storia in prospettiva interculturale*, Franco Angeli, 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.

## Sitografia

- 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/BELLAFRONTTE19.pdf](http://www.clio92.it/public/documenti/strumenti/Curricolo_di_storia/BELLAFRONTTE19.pdf)> (ultimo accesso 20. 10. 2016).
- 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. 10. 2016).
- 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 22. 10. 2016).