

EDUCAZIONE AL PATRIMONIO CULTURALE, FORMAZIONE STORICA, ALTRI SAPERI
A cura di "Clio '92 - Associazione di insegnanti e ricercatori in didattica della storia"

Storie plurali

Insegnare la storia
in prospettiva interculturale

a cura di Ernesto Perillo

FRANCOANGELI



I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Storie plurali

Insegnare la storia
in prospettiva interculturale

a cura di Ernesto Perillo



EDUCAZIONE AL PATRIMONIO CULTURALE, FORMAZIONE STORICA, ALTRI SAPERI
A cura di "Clio '92 - Associazione di insegnanti e ricercatori in didattica della storia"

FRANCOANGELI

Impaginazione del testo a cura di Alejandra Armendariz: *muchas gracias* per la bravura, la disponibilità e la pazienza.

e. p.

Per le immagini qui pubblicate è stata concessa l'autorizzazione. Nei casi in cui non è stato possibile contattare gli aventi diritto la Casa editrice rimane a disposizione ai sensi del DPCM 22 febbraio 1988

Progetto grafico di copertina: Elena Pellegrini.

Copyright © 2010 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Presentazione di <i>Adriana Bortolotti</i>	Pag.	7
Insegnare storie in dimensione interculturale di <i>Ernesto Perillo</i>	»	13
Esperienze e percorsi didattici		
<i>Scuola per l'infanzia</i>		
Conoscere l'altro con i copioni di <i>Luciana Coltri</i>	»	31
<i>Scuola primaria</i>		
Smontare stereotipi e pregiudizi di <i>Francesca Bellafronte</i>	»	41
Le misure del tempo di <i>Francesca Bellafronte</i>	»	52
Tanti buoni motivi per essere un bambino/a di <i>Luisa Bordin</i>	»	59
L'umanità come contesto di tutte le civiltà di <i>Luisa Bordin</i>	»	70
Un mondo di carte di <i>Franca Sciarroni</i>	»	84
<i>Scuola secondaria di primo grado</i>		
Cose dell'altro mondo di <i>Cristina Cocilovo</i>	»	95
Il nemico necessario di <i>Livia Tiazzoldi</i>	»	110
<i>Scuola secondaria di secondo grado</i>		
Dalla "rivoluzione verde" alla "rivoluzione grigia" di <i>Paola Lotti</i>	»	129
<i>Scuola secondaria di primo e secondo grado</i>		
Rappresentazioni filmiche di frontiere di <i>Maurizio Gusso</i> e <i>Marina Medi</i>	»	165
Bibliografia. Sitografia essenziale di <i>Maurizio Gusso</i>	»	181

Presentazione

La dimensione multiculturale assunta in modo evidente dalle società umane sollecita percorsi innovativi nella ricerca e nella formazione storica, lungo i quali i tradizionali soggetti “noi” e “gli altri” si pongono in diverso rapporto e si scindono, declinandosi ciascuno in una pluralità di entità: un nuovo sguardo, altre consapevolezze, diversi interrogativi, che, rivolti in primis al presente, si estendono a cascata anche alla conoscenza sino ad ora costruita riguardo il passato, mettendola in discussione. Lungo i percorsi che ridefiniscono per oggi e per ieri i lineamenti, i ruoli e i rapporti tra “noi” e “gli altri”, appaiono inadeguati contenuti, metodi e linguaggi di indagine e di restituzione, pratiche educative, fonti, ma anche categorie del pensiero storico trasferite nella mentalità collettiva, ad esempio le categorie spazio-temporali tradizionalmente utilizzate. Risultano coinvolti temi politici, sociali, economici e culturali e in particolare gli ambiti della memoria, dell'identità, dell'autorappresentazione narrativa, della percezione di sé e del mondo.

Se l'aggettivo “globale” può essere correttamente assunto per delineare la profondità e la direzione dei cambiamenti in corso nelle società umane, ugualmente può essere utilizzato per indicare la portata e l'orizzonte del rinnovamento richiesto alla ricerca e alla formazione storica alla luce della prospettiva multiculturale. Nonostante la cogenza innescata dall'attualità tuttavia, il dibattito su tale rinnovamento appare aperto e contrastato riguardo la sua opportunità e necessità, oltre che in riferimento a procedure, esiti parziali, lessico, orientamento e finalità.

Interrogandosi sulla possibile relazione tra storia, multiculturalità, insegnamento/apprendimento si è costituito nel 2005 un gruppo di ricerca¹ all'interno dell'Associazione Clio '92 (www.Clio92.it), che ha definito come 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.

¹ Componenti del gruppo: Francesca Bellafronte, Luisa Bordin, Gabriella Cantarini, Cristina Cocilovo, Daniela Dalola, Vincenzo Guanci, Paola Lotti, Marina Medi, Ernesto Perillo (coordinatore), Maria Teresa Rabitti, Franca Sciarroni, Livia Tiazzoldi.

La stessa definizione del tema è problematica e non c'è una convenzione stabile neppure sulle parole da usare (dimensione interculturale della storia, storia ed educazione interculturale, storia mondiale, didattica interculturale della storia, storia interculturale, ecc.). La cosa singolare è che questa problematicità si riverbera su tutti e tre gli aspetti considerati: è necessario comprendere come la globalizzazione (la planetarizzazione per usare le categorie di E. Morin e di altri autori) abbia modificato il mondo e le culture che abitiamo; ripensare il senso della storia, le sue categorie, i modi e i contenuti delle sue narrazioni e rappresentazioni; indagare le nuove finalità dell'apprendere e dell'insegnare storia, individuare gli strumenti e le strategie migliori da usare².

A partire da questi interrogativi il gruppo di ricerca ha lavorato, sia elaborando una riflessione rivolta a stabilire alcuni possibili criteri e orientamenti per l'insegnamento/apprendimento della storia in dimensione interculturale, sia realizzando esperienze didattiche in classe, coerenti ed esemplificative di quegli stessi criteri.

Il volume presenta un primo risultato del lavoro di ricerca. I materiali sono stati organizzati in due sezioni, a cui segue una ricca e articolata rassegna bibliografica e sitografica: la prima approfondisce il significato dell'insegnamento della storia ed esplicita possibili criteri per ripensare la storia insegnata in dimensione interculturale; la seconda raccoglie proposte e percorsi didattici realizzati nelle classi, con lo scopo di mettere a disposizione del lettore ulteriori spunti di riflessione e di analisi.

Nella seconda sezione:

- Luciana Coltri approfondisce l'uso della didattica dei copioni per costruire fin dalla scuola dell'infanzia strategie efficaci per la conoscenza degli altri nonché per la ri-scoperta di noi stessi e del funzionamento della nostra mente.
- Francesca Bellafronte, Luisa Bordin e Franca Sciarroni mostrano, a partire da percorsi per la scuola primaria, possibili approcci alla storia e alla geografia in dimensione interculturale: il decentramento cognitivo; la capacità di considerare diversi punti di vista nella ricostruzione del passato; l'introduzione della scala mondiale e di molteplici rappresentazioni del planisfero; la conoscenza e l'uso di altre misure del tempo oltre a quelle elaborate nel mondo occidentale; la riflessione consapevole sui processi di costruzione dell'identità e dell'appartenenza.
- Cristina Cocilovo e Livia Tiazzoldi presentano proposte per la scuola secondaria di primo grado: la comparazione tra l'impresa di Colombo e quelle dell'ammiraglio cinese Zheng He, la cui flotta, in diverse spedizioni a partire dal 1405, raggiunge l'Indonesia, l'India e la Somalia;

² E. Perillo, "Per cominciare a ragionare", in *L'école valdotaine*, n.75, dicembre 2007, p. 42.

l'accostamento delle dittature nazifasciste e sovietica a regimi della seconda metà del Novecento, in un confronto diacronico e su scala mondiale; la costruzione dell'idea di nemico come presupposto indispensabile di ogni conflitto, a partire dall'analisi della prima guerra mondiale.

- Marina Medi e Maurizio Gusso scelgono il tema della frontiera, nella sua polisemia di significati e di valori, per suggerire ipotesi di progettazioni didattiche rivolte alla scuola secondaria di primo e secondo grado, con riferimento alla frontiera proibita degli Stati Uniti e della "fortezza" Europa, utilizzando il linguaggio cinematografico come strumento della mediazione didattica.
- Paola Lotti e Vincenzo Guanci propongono una rilettura della storia dell'agricoltura in chiave mondiale e di lungo periodo, intrecciando i temi delle produzioni agrarie, delle tecnologie e delle fonti energetiche.

Intenzione del volume è fornire dunque un contributo alla riflessione e alla pratica didattica dei docenti (di storia, ma non solo) di fronte alle nuove sfide del tempo attuale. Che non riguardano semplicemente la presenza sempre più rilevante e strutturale di ragazze e ragazzi di altre culture nella scuola italiana, ma più in generale e in modo più radicale sono riferibili al cambiamento del paradigma storiografico, prima che didattico, che l'ambito disciplinare storico della ricerca e della formazione deve affrontare.

È naturalmente solo uno degli ambienti di studio ed educazione in cui si impone un idoneo aggiornamento di linguaggi, metodologie, contenuti e obiettivi al fine di consentire a individui e comunità di conoscere la nuova realtà socio-culturale e le sue continue modifiche, nonché di interagire con essa e con i suoi attori nell'ottica di una cittadinanza consapevole, attiva e democratica. Infatti i mutamenti legati ai fenomeni di migrazione di cittadini appartenenti a culture altre e di planetarizzazione di categorie mentali, pratiche sociali, beni di consumo, modelli esistenziali... investono ogni aspetto di vita nelle collettività e nei territori coinvolti, sia in quanto luoghi di partenza che di arrivo, sia come iniziatori che recettori dei processi.

Quello storico risulta però 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 vuol percorrere l'itinerario conoscitivo. Offre in sostanza una ricca gamma di potenzialità per l'educazione interculturale.

Nella didattica d'aula tali potenzialità possono risultare effettivamente incisive sulla persona nel suo complesso di competenze e comportamenti se la prassi di insegnamento/apprendimento si fonda su opportuni presupposti, metodologie e finalità.

In primo luogo risultano innovative ed efficaci l'elaborazione e l'attuazione di progetti inerenti il patrimonio culturale materiale e immateriale, conosciuto nei suoi caratteri e impiegato nel pieno delle sue potenzialità formative.

Il patrimonio costituisce una risorsa preziosa per l'educazione interculturale, in quanto ne sostiene validamente procedure ed esiti:

Caratterizzato da processi di contaminazione e integrazione, portatore di segni plurimi, è eccellente strumento per riconoscere e comprendere criticamente l'identità come la diversità culturale..., per abilitare la competenza interculturale, per sollecitare il dialogo costruttivo e il confronto tra individui e comunità portatrici di istanze culturali differenti, per prevenire stereotipi e pregiudizi³.

Se si intende conseguire questi risultati formativi è necessario far conoscere i beni patrimoniali non solo quali strumenti funzionali a cognizioni disciplinari, ma nella loro effettiva realtà di tracce culturali polivalenti, diffuse, interdisciplinari, identitarie, relative e in divenire: si permette così ai destinatari dell'azione educativa di acquisire consapevolezza sia dei processi attraverso i quali le testimonianze storiche divengono elementi del patrimonio, sia dei valori che esprimono per la cultura o per le culture che in esse si riconoscono, favorendo la comprensione della realtà multiculturale odierna e trascorsa e la maturazione di comportamenti di matrice interculturale, quali il rispetto, il dialogo aperto e costruttivo, il distacco dall'autoreferenzialità. Il territorio in particolare si propone come scenario e risorsa d'educazione, nella sua realtà di palinsesto culturale che reca i segni dei percorsi di vita delle comunità che vi han vissuto, composti attraverso conflitti, influenze, sviluppi autonomi, arrivi e scomparse.

La disciplina storica lavora da sempre con elementi patrimoniali di varia tipologia, materiali e immateriali, considerati fonti di conoscenze. L'adozione di finalità di educazione interculturale richiede progetti nei quali essi siano "ri-conosciuti" nelle loro caratteristiche di elementi del patrimonio e nei quali sia attivo un sistema di competenze adeguato al loro utilizzo educativo in questa chiave, ossia progetti partecipati da attori che dispongono di saperi esperti strategici, quali i mediatori di altre culture, i professionisti di istituzioni culturali e in particolare dei musei, i membri di realtà che operano con i migranti. Il contributo di tali figure offre validi ele-

³ A. Bortolotti, M. Calidoni, S. Mascheroni, I. Mattozzi, *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, Franco Angeli, Milano, 2008, p. 52.

menti di contenuto, di metodo, di risorse, di strumenti e di obiettivi alle singole iniziative ed è in grado di alimentare il rapporto tra la scuola e il territorio di riferimento, dando voce alle diverse istanze culturali ed esigenze educative che questo esprime e sostenendo la costruzione di progetti rivolti congiuntamente a destinatari migranti e non, scelta imprescindibile al fine di attivare conoscenza e dialogo su base paritaria e reciproca.

Nella didattica d'aula inoltre, considerando la necessaria, graduale acquisizione da parte dei discenti di obiettivi formativi interculturali e la loro ricaduta su tutto l'arco della vita individuale, itinerari educativi "verticali" rappresentano percorsi di elevata efficacia, in quanto accompagnano i processi di maturazione personale lungo l'arco di crescita anagrafica e nelle variabili situazioni di gruppo-classe e di realtà socio-culturale in cui vivono gli studenti e le loro famiglie.

In valida sinergia con la verticalità si pone l'interdisciplinarietà, ossia l'adozione di progetti educativi condivisi da discipline diverse in ciascun livello scolastico e su livelli successivi, una scelta che non limita anzi sollecita la prassi autonoma propria di ciascuna materia quale presupposto per l'interazione. Si tratta di un'apertura connaturata all'ambito storico qualora si assuma una visione globale, che consideri i molteplici aspetti del vivere umano; di un cambiamento indispensabile per elaborare un ampio spettro di approccio a culture e sistemi di vita altri, in corrispondenza della loro inevitabile poliedricità.

In entrambi i casi il patrimonio culturale, correttamente conosciuto e impiegato, si rivela risorsa preziosa, poiché può sostenere agevolmente ed efficacemente nell'azione educativa interculturale il raccordo tra i diversi livelli formativi, così come l'autonomia e l'intersezione delle discipline: lo comprovano la diffusione dei beni patrimoniali negli ambienti di vita e la conseguente possibilità di farne esperienza conoscitiva lungo tutto l'arco dell'esistenza; la connessione dei beni con il tessuto vivo e mutevole delle comunità; l'ampia gamma di significati di cui i beni sono portatori, riferibile a più ambiti disciplinari; la costruzione dei saperi in tutte le discipline a partire dagli elementi del patrimonio.

Passo necessario per un' incisiva azione educativa all'interculturalità è la sua estensione ad altri ambienti di vita in cui gli studenti ormai adulti vivono (professionale, familiare, del tempo libero, associativo...), dove gli incontri con individui culturalmente "altri" si intensificano e le questioni che pongono si delineano complesse e urgenti. Entrano in campo azioni formative differenti per metodi e obiettivi da quelle attuabili in contesti scolastici, ma si ripropongono le linee guida sopra delineate, declinate secondo le modalità dell'apprendimento ricorrente e permanente, e si ripropone la centralità del patrimonio culturale, tessuto connettivo tra i diversi ambienti e

momenti educativi all'interculturalità. La scuola costituisce sicuramente il contesto formativo prioritario e strategico, ma è indispensabile che i docenti operino per avviare un percorso educativo di lungo periodo, con l'intento di far acquisire consapevolezza degli obiettivi che ciascun individuo e tutti i componenti di una comunità devono raggiungere sul piano del dialogo interculturale nel corso della loro vita; delle risorse che a tal fine sono disponibili oltre l'orizzonte scolastico; delle situazioni e delle azioni quotidiane in cui attuare da giovani e in seguito da adulti i comportamenti maturati; delle prospettive di cambiamento oggi delineabili per gli scenari multiculturali locali, nazionali e mondiali.

Un contributo quello offerto con il presente volume, che, alla luce di queste considerazioni, non può definirsi né concluso né definitivo. Gli autori sono consapevoli della provvisorietà delle riflessioni e anche delle pratiche, così come della parzialità dei risultati conseguibili se il processo educativo non dovesse proseguire coerentemente in e con altri ambiti disciplinari, nei successivi livelli scolastici e presso contesti ulteriori, riferendosi costantemente al patrimonio culturale.

La speranza è che questo contributo possa favorire il confronto, l'esplicitazione di altre ipotesi e di altre esperienze, l'elaborazione di ulteriori indicazioni: si sente infatti oggi il bisogno di saperi nuovi per il mondo nuovo e il tempo nuovo che abitiamo.

Ciò che aggrava la difficoltà di conoscere il nostro mondo è il modo di pensare che ha atrofizzato in noi, anziché svilupparla, la capacità di contestualizzare e globalizzare, mentre l'esigenza dell'era planetaria è di pensare la sua globalità, la relazione tutto-parti, la multidimensionalità, la complessità⁴.

Secondo il sociologo E. Morin è dunque necessario cambiare il nostro modo di pensare per poter conoscere la realtà. La storia e la storia insegnata stanno dentro questa urgenza e possono essere saperi strategici e utili se si dimostrano capaci di interrogare i propri fondamenti e presupposti alla luce delle domande dei cittadini del mondo di oggi (e di domani).

Adriana Bortolotti

Associazione Clio '92

Gruppo di ricerca sull'educazione al patrimonio culturale

⁴ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001, p. 64.

Insegnare storie in dimensione interculturale

di *Ernesto Perillo*

“... l'oggetto della storia è per sua natura l'uomo. O meglio: gli uomini. A una scienza del diverso si addice infatti, meglio del singolare, favorevole all'astrazione, il plurale, che è il modo grammaticale della relatività.”

Marc Bloch

1. Oltre il canone della storia generale manualistica

Secondo un'idea molto diffusa, la storia è organizzare il racconto del passato in modo cronologicamente lineare, descrivendo una sorta di genealogia che lega il tempo presente all'antichità. Questa idea si ritrova nella maggior parte dei paesi del mondo e, quasi ovunque, è alla base della storia insegnata.

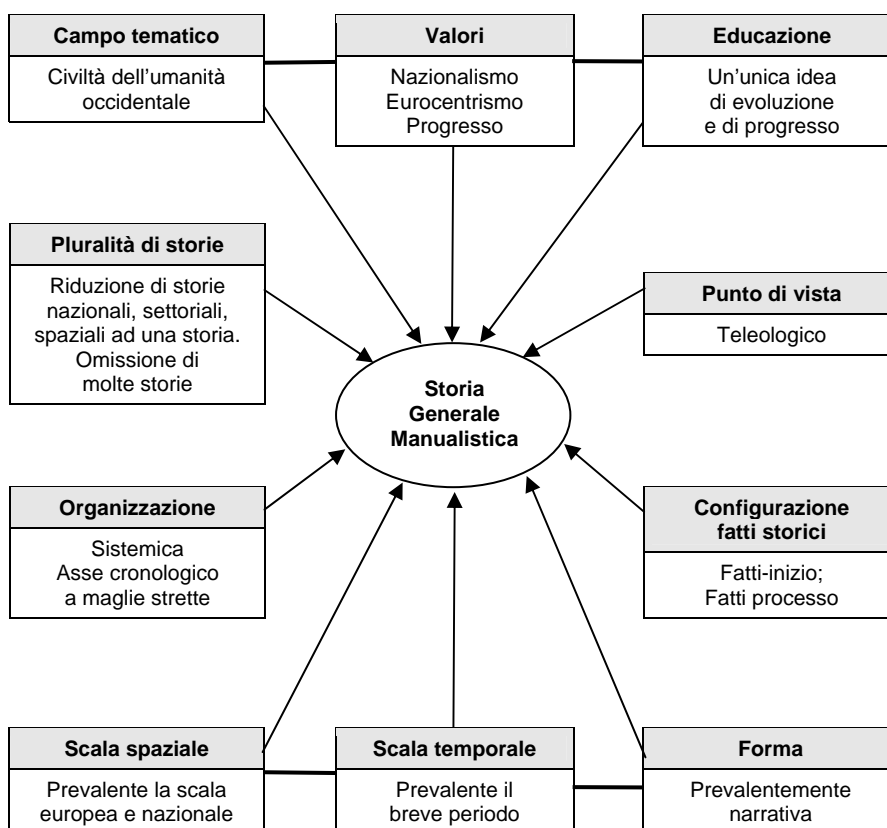
La struttura comune di questo racconto si può ricondurre alla sequenza:

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

Un 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.

La fig. 1 sintetizza i caratteri salienti e i presupposti epistemologici di questa storia generale.

Fig. 1



Ivo Mattozzi

Ma il canone della storia generale scolastica non è solo un paradigma storiografico e un insieme di contenuti. Esso è contraddistinto da altri elementi importanti - i programmi ministeriali, i sussidiari e i manuali, le pratiche didattiche, l'immaginario collettivo (compreso quello degli studenti e dei media) - che costituiscono un sistema coerente ed omogeneo, provvisto di quei significati di norma, regola, legge, standard di riferimento che ne configurano per l'appunto il campo semantico.

Insegnare e apprendere storia a scuola significa quindi trasmettere e acquisire una serie di conoscenze sul passato, attraverso il manuale e la lezione del docente, in funzione di obiettivi identitari a scala nazionale e secondo procedure e scansioni temporali che si ripetono sostanzialmente identici di generazione in generazione, considerati ovvii, autoevidenti, inevitabili e necessari. In una parola, canonici.

Nel dopoguerra, l'avvento della mondializzazione ha progressivamente smantellato l'illusione che la sequenza *canonica* potesse veramente descrivere il passato di tutto il mondo. Nonostante questa nuova istanza, la tradizione scolastica si è rivelata pressoché inossidabile. Ha escogitato sistemi che, pur permettendo sguardi sempre più ampi sul mondo, continuassero a salvare il vecchio schema.

La strategia più diffusa è stata ed è, come osserva Antonio Brusa¹, quella di inserire, nel racconto lineare del passato, storie di altre parti del pianeta in due momenti fondamentali.

Il primo inserimento viene collocato al momento della trattazione delle civiltà del vicino Oriente: Egitto e Mesopotamia. Con un elementare strumento di comparazione (il modello delle civiltà dei fiumi) si introducono l'analisi e lo studio di quadri societari della Meso-america e dell'India.

Il secondo inserimento di società extraeuropee avviene nel momento tipico della scoperta dell'America quando programmi di studio ed autori di manuali interrompono la narrazione tradizionale per raccontare pezzi di storia americana, australiana, asiatica.

Lo schema narrativo si ripete sempre: mentre in Europa succedeva..., contemporaneamente in Asia, Africa, America avveniva...; prima era successo..., dopo avverrà... Con uno, due capitoli del manuale si esaurisce il racconto del passato, del presente e del futuro del 'resto del mondo'.

È stato più volte notato che questo sistema di insegnamento rappresenta un'apertura parziale e insoddisfacente alla storia mondiale ed in qualche modo può essere interpretata come una ulteriore conferma dello schema di narrazione eurocentrica: l'alunno impara che 'gli altri' vengono chiamati in causa solo per fatti legati a vicende europee.

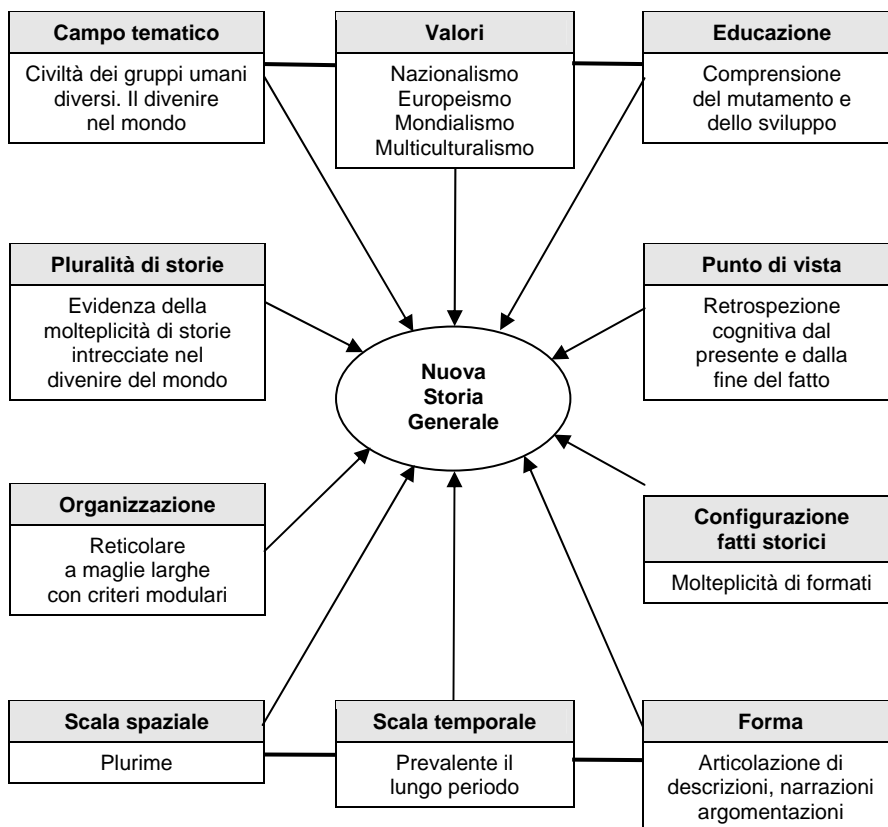
Possiamo mettere in discussione questo canone, la sua legalità esclusiva e al tempo stesso parziale, per immaginare e praticare un'altra storia (generale scolastica)?

La ricerca storiografica, quella didattica e ormai numerose e significative sensate esperienze di docenti e studenti consentono di rispondere positivamente.

La fig. 2 ci mostra in sintesi alcuni dei tratti salienti del nuovo modello desiderabile.

¹ A. Brusa, A. Brusa, M. Cecalupo, *La terra abitata dagli uomini*, Progedit, Bari, 2000.

Fig. 2



Ivo Mattozzi

In sostanza, si tratta di passare da una idea di storia materia ispirata al modello didattico “trasmissivo-enciclopedico”, all’idea di storia disciplina intesa come

*non solo e non tanto un insieme di contenuti, ma, e soprattutto, un insieme di metodi di indagine, di tecniche di lavoro che si possono esercitare non solo per studiare un argomento piuttosto che un altro, ma, anche per apprendere cose nuove, applicando metodi e tecniche a contesti e contenuti diversi*².

² Secondo la definizione dell’OCSE citata da I. Mattozzi, “Disciplina”, in *Voci della scuola*, Tecnodid, Napoli, 2007, p. 189.

Un nuovo e diverso canone, se vogliamo, ma aperto, flessibile, a geometria variabile in grado di assicurare alle nuove generazioni la formazione di una cultura storica e di un pensiero storicamente attrezzato.

Insegnare la storia in dimensione interculturale significa, allora, non tanto insegnare le storie degli altri accanto alla nostra storia, ma insegnare un'altra storia, basata su differenti presupposti, scansioni, metodi e obiettivi.

Non si tratta solo di individuare quali apporti può dare la storia all'educazione interculturale, ma di re-interrogare la storia, così come l'abbiamo finora pensata e raccontata, alla luce di interrogativi e prospettive interculturali. Che cosa significa questo in concreto?

Prima di rispondere a questa domanda, ci sembra utile proporre una riflessione sulla strategia della visione al plurale nella storia insegnata, decisiva anche per il nostro ragionamento.

2. La visione al plurale nella storia³

Nel capitolo 10 del suo libro *Apprendere e insegnare la storia dell'Europa del XX secolo*, Robert Stradling suggerisce, tra le altre strategie didattiche, anche quella della visione al plurale (*multiperspectivity*). Il suo ragionamento parte dalla constatazione che la diversità etnica, linguistica, culturale e religiosa è caratteristica comune alla maggior parte degli Stati europei. Questa diversità a volte ha radici lontane, anteriori alla formazione dello Stato moderno (come nel caso dei Bretoni, dei Baschi, dei Catalani ecc.). In altri casi risulta legata a vicende e accadimenti dei secoli XIX e XX (migrazioni, diaspora ebraica e armena, ristrutturazione della carta politica dell'Europa ecc.).

Nonostante la rilevanza, queste diversità sono state poco considerate sia nella ricerca storiografica che nella storia insegnata, in nome della necessità di creare un forte sentimento di identità nazionale. La storia della nazione, secondo uno schema tipico, è stata presentata come un filo ininterrotto che lega il presente al passato lontano, considerando come deviazioni o parentesi le discontinuità che si sono verificate nello sviluppo storico, insistendo sulle specificità della nazione piuttosto che sugli elementi che essa ha in comune con le altre, sottolineando l'omogeneità piuttosto che la diversità etnica e culturale. Si dà per scontato che la saga nazionale coincida con la storia dei gruppi nazionali (generalmente) più numerosi e con la comunità linguistica e culturale dominante. Così come la storia delle donne, la storia

³ Il paragrafo ripropone con alcune modifiche e integrazioni il testo di R. Stradling, *Learning and teaching about the history of Europe in the 20th century*, Edizioni del Consiglio d'Europa, Strasburgo, 2001.

delle minoranze e del loro contributo allo sviluppo della nazione e della cultura nazionale vengono dimenticate.

Che fare di fronte a questa situazione? Una strategia possibile è data dalla visione al plurale della storia. Essa dipende dalla nostra capacità di tenere uniti tra loro differenti punti di vista. I suoi presupposti sono:

- differenti racconti (ricostruzioni) dello stesso avvenimento riflettono differenti punti di vista. Non necessariamente uno solo è quello affidabile, ma tutti possono essere validi in quanto riflesso di esperienze, contesti, mentalità e obiettivi diversi;
- abbiamo una visione più esatta e più completa degli avvenimenti se possiamo conoscere i differenti punti di vista come altrettante tessere di un puzzle o di un mosaico;
- normalmente per ciascuna aggregazione umana i lineamenti e il campo d'azione sono determinati e limitati dagli interessi e dall'influenza di altri gruppi, culture, nazioni;
- la percezione "dell'altro" e l'attivazione di una relazione di conoscenza e rispetto tra "l'altro" e "il sé" sono al centro di una visione al plurale;
- per comprendere i diversi punti di vista è necessario connetterli al loro contesto. In altre parole, determinare da "dove vengano" e come siano caratterizzati i sostenitori di un punto di vista specifico: la loro situazione sociale, politica, economica e culturale, i loro obiettivi e le loro priorità, i loro vincoli ecc.

Quali gli obiettivi per l'apprendimento?

La visione al plurale non deve rappresentare una dimensione opzionale e accessoria della storia insegnata, ma esserne parte costitutiva. Applicata sistematicamente nell'insegnamento, tale dimensione dovrà aiutare gli alunni a comprendere che:

- non esiste una versione univoca e "corretta" di un avvenimento storico;
- lo stesso avvenimento storico può essere descritto e spiegato in modi diversi secondo il punto di vista storico, politico, culturale ecc. del narratore che sia o meno testimone oculare; ciascun punto di vista può avere la sua validità nonostante il carattere incompleto e parziale del racconto e della spiegazione;
- la stessa fonte può essere diversamente interpretata dagli storici a seconda della prospettiva nella quale si collocano, l'epoca nella quale scrivono e le altre fonti alle quali ricorrono per il loro lavoro;
- ogni racconto/ricostruzione storica è provvisoria; la migliore è quella che riflette più fedelmente gli elementi disponibili nel momento della sua redazione;

- le fonti storiche non sono imparziali, bensì correlate al contesto, al punto di vista, al ruolo e agli obiettivi di chi le produce, inclusa la sua percezione di quello che gli altri vogliono sapere. Per questo, uno dei compiti più ardui per lo storico consiste prioritariamente nel determinare il senso esatto che una certa dichiarazione, un certo documento hanno in relazione a chi li ha prodotti, al contesto e alle finalità in cui e per cui costui ha agito; secondariamente nel dare spazio e significato corretti alla fonte contestualizzata all'interno della ricostruzione storica;
- differenti prospettive adottate all'interno di una stessa nazione, comunità, gruppo etnico, partito politico o gruppo di interesse possono essere significative tanto quanto quelle che dividono due nazioni, due comunità o due gruppi. Tutto ciò può rappresentare un utile antidoto alle semplificazioni che molti manuali operano in riferimento ai rapporti tra maggioranza e minoranza;
- gli individui non hanno identità monolitiche, bensì processuali e multidimensionali (legate alla loro età, sesso, professione, religione, lingua materna, relazioni familiari ecc.) sia in prospettiva sincronica che diacronica, considerati cioè sia in singoli momenti della loro vita, sia nel lungo periodo dell'esistenza.

Avvertenze e suggerimenti operativi

- La visione al plurale della storia non consiste solamente nel presentare allo studente un più largo ventaglio di punti di vista, ma soprattutto nel condurlo ad acquisire *il saper fare analitico, le strategie cognitive e la capacità di empatia storica* che saranno necessari per dominare le differenti prospettive, meglio comprendere ciò che è accaduto e per quali motivi. Questa competenza e questo modo di pensare richiedono una pratica sistematica e coerente.
- Tale strategia didattica abbisogna di *materiali didattici adeguati e di specifiche risorse*. Di regola i manuali presentano la storia secondo un'ottica prevalentemente nazionale e anche quando si lascia intendere che esistono più punti di vista, quello espresso dal proprio paese è il solo corretto.
- La visione al plurale non va considerata solo per *la dimensione cognitiva, ma anche per quella affettiva*. In caso di pregiudizi e/o stereotipi xenofobi o etnocentrici, la presenza di nuovi dati può perfino provocare un rafforzamento di questi atteggiamenti: si tratta allora di aiutare gli studenti a riconsiderare criticamente i presupposti sui quali poggiano le loro valutazioni e le loro idee.
- *La valutazione critica del manuale*. Di norma, il manuale e il docente sono le due sole risorse a disposizione degli studenti per imparare la storia. Ecco allora l'importanza di abituare gli studenti a un approccio critico.