

## **Modulo 3a**

### **Approcci didattici interculturali: area storico-geografica**

Clara Silva

Università degli Studi di Firenze

## **Indice**

### **3.0 [Guida al modulo](#)**

#### **3.1 [La dimensione interculturale della storia e della geografia](#)**

- 3.1.1 [Il ruolo primario della storia e della geografia nella formazione di una conoscenza aperta all'intercultura.](#)
- 3.1.2 [Per una storia non etnocentrica](#)
- 3.1.3 [Per una geografia che restituisca spazio e dignità ai popoli "altri"](#)

#### **3.2 [Da una storia eurocentrica a un approccio aperto ad altre culture](#)**

- 3.2.1 [L'intercultura attraverso la storia: una questione di metodi e di strumenti](#)
- 3.2.2. [Allargare gli orizzonti](#)
- 3.2.3. [Decostruire i linguaggi](#)
- 3.2.4. [Decentrare i punti di vista](#)
- 3.2.5. [Incentivare uno sguardo critico](#)
- 3.2.6. [Una storia non solo verticale, ma anche orizzontale](#)
- 3.2.7. [Favorire connessioni tra passato e presente e tra luoghi ed eventi: una storia per temi \(es.: l'immigrazione, il rapporto con l'altro\)](#)
- 3.2.8. [Connessioni interdisciplinari](#)

#### **3.3 [Il ruolo della storia nella costruzione di una nuova immagine dell'alterità](#)**

- 3.3.1 [Il passato e il presente in uno sguardo interculturale](#)
- 3.3.2 [Le crociate](#)
- 3.3.3 [La "conquista"](#)
- 3.3.4 [Il colonialismo](#)
- 3.3.5 [La Shoah](#)
- 3.3.6 [Lo squilibrio tra Nord e Sud economico del mondo](#)
- 3.3.7 [L'immigrazione in Italia](#)

#### **3.4 [Il ruolo della geografia nella costruzione di una nuova immagine dei popoli e delle loro culture](#)**

- 3.4.1 [La valorizzazione degli spazi](#)
- 3.4.2 [La valorizzazione delle risorse ambientali](#)
- 3.4.3 [L'interdipendenza tra le diverse aree del pianeta](#)

#### **3.5 [La didattica interculturale della storia e della geografia: alcune proposte](#)**

- 3.5.1 [La proposta di Antonio Nanni](#)
- 3.5.2 [La proposta di Franca Pinto Minerva](#)
- 3.5.3 [La proposta di Gastone Tassinari](#)
- 3.5.4 [La proposta del Progetto Alias](#)

#### **3.6 [Guida bibliografica e sitografica](#)**

### **3.0 Guida al modulo**

L'obiettivo principale del modulo è quello di offrire agli insegnanti delle scuole elementari e delle superiori di primo e secondo grado una prospettiva entro la quale ripensare la didattica della storia e della geografia in chiave interculturale. Più che proposte operative completamente strutturate vengono qui presentate indicazioni metodologiche, cornici e contenuti teorici, spunti di approfondimento sia per la formazione del docente sia per l'elaborazione di percorsi didattici. Il modulo è strutturato in cinque punti principali, articolati per temi specifici, secondo una logica che va dal teorico-generale al pratico-particolare, a cui si aggiunge, sesto e ultimo punto, una guida bibliografica e sitografica. Ogni tema, a cui corrisponde una schermata, è arricchito da link o materiali di approfondimento download.

### **3.1 La dimensione interculturale della storia e della geografia**

#### **3.1.1 Il ruolo primario della storia e della geografia nella formazione di una conoscenza aperta all'intercultura**

La storia e la geografia possiedono un'intrinseca potenzialità interculturale, più accentuata e evidente rispetto ad altre discipline. Questo perché hanno direttamente a che fare con la trasmissione di rappresentazioni delle identità culturali e dei contesti di vita di popoli vicini e lontani. Lo studio della storia costituisce una delle modalità principali che una società ha per mantenere viva la memoria collettiva e tramandare aspetti della propria identità culturale e nello stesso tempo per situare la propria storia all'interno di una prospettiva più ampia: ad esempio, la storia europea, la storia mondiale. Allo stesso modo lo studio della geografia è utile per situare il proprio contesto di vita in un orizzonte più vasto, quello mondiale, e per comprendere – in un'ottica interpretativa e non meramente descrittiva – le implicazioni a vari livelli (demografico, economico, ecologico ecc.) sia del rapporto dell'uomo con l'ambiente che lo circonda sia delle interazioni tra popolazioni diverse.

### 3.1.2 Per una storia non etnocentrica

Affrontare la storia in una prospettiva interculturale significa innanzi tutto sottrarla a un'impostazione incentrata sul principio della gerarchia e del dominio che fa dell'Occidente il principale e indiscusso protagonista della storia mondiale e che organizza informazioni e interpretazioni sulla base del presupposto del primato della cultura occidentale. Un approccio non [etnocentrico](#) allo studio della storia cerca di porre al proprio centro l'Umanità e non l'Occidente, gli scambi e le interazioni tra società diverse piuttosto che il progresso lineare di una di queste. Non soltanto è in questione il passaggio da una storia a carattere nazionale o europeo a una aperta alla memoria dei popoli non europei, ma anche quello da una prospettiva univoca, quella euro-occidentale, a una plurale, in cui le altre civiltà siano poste su un piano di parità e gli stessi eventi siano osservati e interpretati non soltanto dal punto di vista degli europei (spesso dominatori e colonizzatori), ma anche degli extra-europei (in generale dominati e colonizzati). Si tratta pertanto di un allargamento delle tradizioni prese in considerazione, delle fonti, dei documenti e, soprattutto, dei punti di vista.

### **3.1.3 Per una geografia che restituisca spazio e dignità ai popoli “altri”**

La geografia riletta alla luce dei principi dell'intercultura affronta il rapporto tra l'uomo e l'ambiente da un punto di vista globale, ispirandosi al valore della salvaguardia delle risorse naturali e degli ecosistemi, e analizza da questo punto di vista le interazioni tra i popoli, studiando in modo critico gli squilibri economici, socio-demografici ed ecologici che segnano l'attuale situazione mondiale. In questa prospettiva essa presta attenzione alle condizioni di vita e ambientali di aree del pianeta solitamente trattate in maniera veloce o comunque dal punto di vista [eurocentrico](#). Non soltanto il contesto in cui vivono le popolazioni extra-europee risulta così indagato e presentato in maniera più analitica e paritaria, ma l'attenzione viene riservata alla problematicità delle relazioni internazionali (sfruttamento delle materie prime, ruolo delle [multinazionali](#), indebitamento estero, effetti della politica internazionale ecc.). Da catalogo descrittivo di elementi climatici e di indicatori economici e produttivi, la geografia si trasforma in uno strumento per creare una coscienza civica il più possibile aperta e [cosmopolitica](#), capace di leggere lo scenario della [mondializzazione](#) economica e della [globalizzazione](#).

## **3.2 Da una storia eurocentrica a un approccio aperto ad altre culture**

### **3.2.1. L'intercultura attraverso la storia: una questione di metodi e di strumenti**

Già da alcuni anni sono state avanzate alcune proposte metodologiche finalizzate a rivedere l'insegnamento della storia in chiave, *lato sensu*, interculturale. Alcuni modelli, sebbene innovativi, mostrano limiti evidenti, perché, a ben vedere, non intaccano a fondo i presupposti etnocentrici su cui si basa l'insegnamento tradizionale di questa disciplina. Pensiamo al modello di [integrazione aggiuntiva](#) o a quello basato sulla costruzione di un [curricolo composito a scala](#). Più convincenti, in quanto miranti a una revisione profonda della prospettiva e degli schemi interpretativi con cui è impostato lo studio della storia, nonché degli stessi contenuti del suo curriculum, sono il progetto di storia globale o [storia del mondo](#) e il metodo del [confronto fra culture](#) intorno a tematiche antropologico-culturali, sociali ed etico-assiologiche. Tutti questi approcci valorizzano l'utilizzo di strumenti inediti, soprattutto per quanto riguarda le fonti e i documenti: fiabe, storia locale, racconti autobiografici, storie di vita, narrazioni (ma anche film e documentari filmici).

### 3.2.2. Allargare gli orizzonti

L'intercultura è in primo luogo superamento di una prospettiva chiusa e limitata all'orizzonte culturale di appartenenza, è apertura all'alterità e alle tradizioni e identità culturali diverse dalle proprie. L'allargamento degli orizzonti è pertanto una condizione preliminare per una rivisitazione della storia in chiave interculturale. Esso si concretizza in generale nell'attenzione per le culture extra-europee e più in particolare per la storia delle civiltà non europee anche in epoche in cui tali civiltà non interagiscono con quella occidentale, ma anche per le interazioni tra le culture europee e non europee lungo i secoli. Perché tale allargamento della propria prospettiva culturale non si riduca a mero [esotismo](#) o a una sterile [retorica del dialogo e dell'alterità](#), ossia perché possa essere davvero superata l'ottica etnocentrica, è però necessario rifarsi contestualmente ai principi teorico-metodologici della [decostruzione dei concetti](#) con cui giudichiamo le culture, e delle rappresentazioni con cui ci immaginiamo i soggetti che ne sono portatori, e del [decentramento del proprio punto di vista](#).



### 3.2.3. Decostruire i linguaggi

Un approccio interculturale allo studio della storia può avvalersi in maniera vantaggiosa del paradigma della [decostruzione](#), nato in filosofia e valorizzato di recente in pedagogia. L'attenzione per la storicità degli oggetti culturali e per le categorie con cui i saperi strutturano il proprio discorso, curvata in prospettiva interculturale, si traduce in attenzione per il portato etnocentrico dei concetti e delle rappresentazioni con cui le conoscenze vengono trasmesse. Le idee di cultura, di identità o di appartenenza, le nozioni di etnia e di razza, per fare alcuni esempi tra i più evidenti, generalmente utilizzate [in modo reificato o essenzialistico](#), rimandano a paradigmi e schemi culturali nient'affatto neutri e invece per lo più segnati da una visione stereotipata dei popoli e delle culture "altre". Nel racconto storico risalta così la valenza semantica ambigua di nozioni o attributi come "selvaggi", "primitivi", "Oriente", "tribù", "clan" ecc., che, riferiti ai popoli extra-europei, li immobilizzano in un'immagine tendenzialmente atemporale e stilizzata, contrapposta a quella di un Occidente dinamico e in movimento.

### 3.2.4. Decentrare i punti di vista

È stata per prima l'antropologia culturale a insistere sull'importanza di uno “[sguardo da lontano](#)” che sappia liberarsi dai condizionamenti della propria cultura di appartenenza, mentre si osservano le manifestazioni delle altre culture. Tale sguardo prevede un progressivo allontanamento dalle proprie certezze, dai propri stereotipi e pregiudizi, insomma una costante attenzione critica verso il proprio punto di vista. Oggi l'antropologia, in specie quella [interpretativa](#), valorizza la reciprocità dello sguardo, dando spazio alla voce degli antropologi nativi, non tanto per affermare un [relativismo culturale estremo](#), quanto per produrre conoscenze il meno possibile unilaterali e il più possibile aperte e condivise. Questo modello è particolarmente adatto per lo studio della memoria storica e per la ricostruzione del passato, perché aiuta a porsi nella prospettiva degli “altri” (non europei, colonizzati, minoranze...), a dare voce e piena dignità ai vinti oltre che ai vincitori, restituendo così un'immagine più complessa e fedele degli eventi passati e favorendo una loro interpretazione critica e non di parte.

### 3.2.5 Incentivare uno sguardo critico

Da alcuni anni il paradigma della criticità si sta rivelando in pedagogia un dispositivo teorico prezioso per evitare un'eccessiva tecnicizzazione della formazione e per situare la riflessione pedagogica sullo sfondo delle grandi sfide dell'epoca attuale. La [pedagogia critica](#), muovendo da un'ideale di convivenza democratica, fa propria la logica dell'argomentazione e si vuole antidogmatica e fondata sui valori dell'emancipazione e dell'[etica della comunicazione](#). Essa incontra così naturalmente i presupposti dell'intercultura: lo sguardo critico è uno dei fondamenti che rendono possibile quella *forma mentis* dedita all'apertura, all'ascolto e al dialogo, la cui costruzione è uno degli obiettivi primari della pedagogia interculturale. L'insegnamento della storia è uno dei momenti centrali della formazione, in cui stimolare la crescita e il rafforzamento di tale sguardo e ciò è possibile proponendo percorsi di studio ispirati al “[principio dialogico](#)”, in cui servirsi di strumenti e di documenti adatti a mostrare la complessità degli eventi e la pluralità dei punti di vista.

### 3.2.6 Una storia non solo verticale, ma anche orizzontale

[Allargare gli orizzonti](#) dell'insegnamento della storia praticando il [decentramento dei punti di vista](#) significa anche ripensare il modo stesso di raccontare la storia. Il modello verticale, immaginato come un edificio in cui a ogni epoca storica può esser fatto corrispondere un piano della costruzione, è adatto a rappresentare lo sviluppo di una singola civiltà, ma non offre la possibilità di seguire quello delle diverse culture – spesso segnato da periodizzazioni differenti – se non limitatamente a quelle circostanze in cui la civiltà prescelta incontra sul suo cammino le altre. Si tratta allora di ripensare questo modello in modo che sia possibile presentare *insieme* la storia delle diverse civiltà, studiandole nelle loro peculiarità e nelle loro interazioni. Senza per forza dover abbandonare il criterio cronologico per periodi, l'accento viene ora posto sulla possibilità di spostarsi da un contesto a un altro, secondo una disposizione dei contenuti che privilegia l'orizzontalità, ma che, per non perdere di vista gli incontri/scontri tra civiltà, non procede per rette parallele, venendo piuttosto a rassomigliare, secondo quanto suggerisce [Umberto Eco](#), a un labirinto.

### **3.2.7. Favorire connessioni tra passato e presente e tra luoghi ed eventi: una storia per temi (es.: l'immigrazione, il rapporto con l'altro)**

Una storia globale o mondiale, così come la siamo andati delineando fin qui, può essere raccontata mettendo a fuoco alcuni nodi tematici particolarmente pregnanti dal punto di vista interculturale e seguendone le trasformazioni in epoche e contesti differenti, fino all'attualità. Muovendo dal passato verso il presente e/o viceversa, numerosi sono i temi significativi in questa prospettiva. Si pensi alla [schiavitù](#), da quella antica, al suo riproporsi secondo nuove modalità in epoca coloniale, fino alle odierne forme di assoggettamento (sfruttamento dei lavoratori immigrati, sfruttamento della manodopera infantile, tratta e prostituzione coatta ecc.), per limitarci al solo contesto occidentale. Più in generale, muovendo dalla constatazione del carattere planetario dei [movimenti migratori](#) attuali e dalle caratteristiche di questo fenomeno, è possibile ricostruire per le varie epoche e i vari contesti i principali flussi migratori, le interazioni fra i popoli, i meticciamenti e le modalità di questi incontri, talora pacifici, più spesso segnati da conflitti e intolleranze.

### 3.2.8 Connessioni interdisciplinari

L'insegnamento della storia in prospettiva interculturale rimanda a un progetto educativo di fondo ispirato ai valori della [cittadinanza](#) e della democrazia (ma anche della pace e dei diritti umani) e comporta l'attenzione per una serie di temi e problemi che fuoriescono dal curriculum meramente storico e interessano il più ampio ambito degli studi storico-geografico-sociali. Lo studio della storia non si traduce più nella memorizzazione di date e di eventi, soprattutto politici e spesso situati in un passato apparentemente privo di nessi con il presente, ma si apre invece a contenuti molteplici (socio-culturali e religiosi, tecnico-economici e demografici ecc.) e a svariate [connessioni temporali](#). Di qui la vocazione interdisciplinare di un simile insegnamento, che punta a fornire all'allievo gli strumenti concettuali e metodologici per leggere i saperi tramandati e l'attuale scena mondiale, per connettere eventi del passato e fatti del presente, ma anche per analizzare il proprio contesto locale di vita senza chiudersi nei particolarismi, ma anzi aprendosi alle altrui [storie di vita](#).

### **3.3 Il ruolo della storia nella costruzione di nuova immagine dell'alterità**

#### **3.3.1. Il passato e il presente in uno sguardo interculturale**

Onde favorire nell'allievo l'acquisizione di senso storico e la nascita di un abito mentale critico accompagnato da una vera e propria sensibilità interculturale, lo studio della storia può concentrarsi sull'analisi di nodi tematici che attraversano il passato, rilevanti in relazione alle problematiche del presente. Muovendo dalle preconoscenze degli allievi e dalla loro consapevolezza della problematicità di una data situazione attuale, il docente potrà programmare dei moduli didattici in sequenza cronologica, aperti all'oggi, su argomenti che permettano di:

- a) riflettere sui processi che portano alla costruzione di identità culturali;
- b) confrontare le culture;
- c) evidenziare le dinamiche di assimilazione, di resistenza, di interazione culturale, di conquista, di scontro;
- d) riservare attenzione alla condizione delle minoranze;
- e) dar voce ai vinti.

Qui di seguito ci soffermeremo su sei temi significativi attorno ai quali possono essere costruiti moduli didattici di storia in chiave interculturale.

### 3.3.2 Le Crociate

Si tratta di quella pagina dello studio della storia che più di tutte le altre finora ha contribuito a formare una rappresentazione stereotipata del mondo musulmano. I libri di testo, in generale, continuano infatti a proporre una versione fortemente etnocentrica delle Crociate, incentrata sulla contrapposizione tra [due blocchi culturali e religiosi omogenei](#), in cui vengono messe tra parentesi le [ragioni politico-economiche](#) più profonde del movimento crociato, per insistere invece sullo spirito di avventura dei crociati e sulla necessità di una difesa della cristianità dal pericolo rappresentato dall'Islam. Attraverso la lettura di passi significativi dei [racconti arabi delle Crociate](#) l'allievo potrà praticare quel decentramento del punto di vista che lo aiuterà a valutare e comparare il comportamento delle due parti e le rappresentazioni che entrambe si sono formate l'una dell'altra. In questo modo, opportunamente guidato dal docente, egli potrà formarsi un'idea critica delle vere ragioni dell'aggressione cristiana, dei [vantaggi](#) che l'Occidente ha ricavato dall'incontro con la cultura islamica, più progredita di quella europea dell'epoca, e dei pesanti [svantaggi](#) che da allora ne sono derivati all'Islam sul piano socio-culturale.



### 3.3.3 La “conquista”

Si tratta dell'evento storico paradigmatico dell'incontro tra l'Europa e l'altro, perché:

- a) mostra la natura radicale e spietata del rapporto che gli europei hanno instaurato con un'umanità a loro [assolutamente estranea](#);
- b) segna l'inizio della modernità, per molti versi l'era in cui ancora viviamo;
- c) dà inizio alla divisione geopolitica in aree di dominio e aree di dipendenza e di sfruttamento sulla cui base si regge ancora oggi l'[economia mondiale](#);
- d) incarna un modello di [omologazione culturale](#) che contribuirà alla formazione di un'autorappresentazione della cultura europea come un tutto omogeneo, incurante degli apporti delle altre culture.

Per stimolare una riflessione in tale prospettiva è necessario che questo evento sia presentato non già nei termini tradizionali dei viaggi di “scoperta” (geografica) e nemmeno in quelli meramente opposti di una “conquista” soltanto geografica, ma piuttosto nei termini di una scoperta/invasione dalle [implicazioni antropologico-culturali](#) impressionanti per entrambe le parti. E ciò attraverso lo studio delle [fonti non europee](#), delle [civiltà precolombiane](#), delle conseguenze della “conquista” sia a livello europeo che americano.

### 3.3.4 Il colonialismo

Studiare il macro-argomento “[colonialismo](#)” significa avere la possibilità di rileggere in chiave interculturale la storia mondiale degli ultimi seicento anni (dal XV secolo al cosiddetto [neocolonialismo](#)). Ciò permette da un lato di definire le varie [forme di tale fenomeno](#), scoprendo che gli europei le hanno praticate tutte, e dall'altro di operare una [comparazione](#) tra il colonialismo europeo e quello praticato da altri popoli, durante l'era moderna o in precedenza. L'analisi delle cause di questo evento da un punto di vista non eurocentrico consente di comprendere come, date certe precondizioni tecnologiche in campo marittimo, determinante fu l'intrecciarsi di motivazioni di ordine economico-commerciale con una concezione culturale favorevole allo sfruttamento e all'assoggettamento di popoli ritenuti incivili in quanto infedeli. Di qui l'utilità di una sua lettura che superi sia quella tradizionale mirante a dare risalto ai [vantaggi](#) del colonialismo, sia quella di segno opposto, occupata a insistere esclusivamente sui suoi [svantaggi](#), per concentrarsi soprattutto sulle sue conseguenze in termini di rappresentazioni reciproche e forme di contaminazione culturale.

### 3.3.5 La Shoah

Si tratta dell'evento della storia europea recente che più di tutti rivela la tendenza alla disumanizzazione e all'annichilimento dell'altro, che in maniera più o meno latente si affaccia nella cultura occidentale. Uno studio in prospettiva interculturale del genocidio degli ebrei da parte del nazismo può utilmente approfondire:

- a) il [significato](#) dei vari termini con cui di volta in volta tale evento viene identificato (“Olocausto”, sterminio, genocidio, “Shoah”);
- b) il carattere [unico](#) di questo evento, a dispetto dei tentativi in direzione opposta della storiografia revisionistica;
- c) il rischio che spesso si commette, allorché ci si sofferma sulla sua unicità, di sottrarre quest'evento alla storia, producendo il risultato esattamente opposto a quello prefigurato (ossia facendone un *monstrum* irripetibile piuttosto che l'atto collettivo più orribile da non ripetere) e impedendone un'analisi genealogica e il [confronto](#) con altri casi di genocidio o di sterminio;
- d) i rapporti tra [oppressori e oppressi](#) all'interno dell'universo concentrazionario;
- e) il significato della [testimonianza](#) e l'esplicito intento da parte nazista di sopprimerne letteralmente la possibilità in rapporto allo sterminio degli ebrei;
- f) la [“banalità del male”](#), ovvero l'uso della tecnologia nell'annientamento di soggetti civili e inermi.

### 3.3.6 Lo squilibrio tra Nord e Sud economico del mondo

A cavallo tra storia e geografia, è questo un argomento che esalta la [natura interdisciplinare](#) dello studio interculturale della storia. La ricerca delle cause dello [squilibrio economico](#), ossia della distanza radicale in fatto di [sviluppo](#) che separa [paesi del Nord e paesi del Sud del mondo](#), consente di proporre all'allievo lo studio della storia e dell'ambiente delle nazioni extraeuropee oltre che di quelle europee, e nello stesso tempo di aiutarlo a mettere a punto un criterio di misurazione del grado di ricchezza e di povertà, o meglio dell'[indice di sviluppo umano](#), non basato esclusivamente su elementi economici, ma su un modello di qualità della vita più ampio. L'allievo viene così guidato a:

- a) considerare in modo critico il modello di sviluppo imposto dai paesi industrializzati agli altri paesi anche grazie ai mass media;
- b) cercare di individuare modelli di sviluppo alternativi, adeguati alle specificità dei singoli contesti culturali e ambientali;
- c) ragionare sui concetti di [sviluppo sostenibile](#) e di scambio equo;
- d) ripensare i modelli e le pratiche di cooperazione internazionale;
- e) riflettere sul proprio possibile contributo a un modello più equilibrato di distribuzione del benessere.

### 3.3.7 L'immigrazione in Italia

Il tema, per la sua attualità, si presta a un approfondimento che, muovendo dal riconoscimento da parte dell'allievo dell'evidente problematicità sul piano sociale e culturale del fenomeno, lo guidi nel decostruire l'[immagine prevalente dell'immigrato](#), stereotipata e superficiale, fondata su pregiudizi e disinformazione, per far posto a un'altra, rispettosa dell'umanità altrui e della ricchezza culturale che essa porta con sé. Tale obiettivo può essere perseguito:

- a) dando profondità storica al fenomeno (l'Italia terra di migrazioni e gli italiani risultato di fusioni di popoli diversi, l'Italia per eccellenza [paese di emigranti](#) in tempi nient'affatto lontani);
- b) fornendo [dati corretti e aggiornati](#) sulla presenza immigrata;
- c) ricostruendo le principali [tappe](#) dell'immigrazione in Italia;
- d) decostruendo luoghi comuni e demolendo [stereotipi e pregiudizi](#) (es.: gli immigrati privi d'istruzione, violenti e maschilisti, dediti ad attività illegali, ecc.);
- e) prestando attenzione alla [soggettività](#) del migrante, che ha bisogni e aspettative simili agli autoctoni, oltre a esigenze particolari legate alla vicenda stessa della migrazione o alla propria specificità culturale;
- f) riconoscendone infine lo statuto di agente di cambiamento e di rivitalizzazione biologica e culturale.

### **3.4 Il ruolo della geografia nella costruzione di una nuova immagine dei popoli e delle loro culture**

#### **3.4.1 La valorizzazione degli spazi**

Allargare gli orizzonti nel caso dell'insegnamento interculturale della geografia significa innanzi tutto valorizzare gli spazi degli altri, operando un decentramento del punto di vista che permetta di presentare gli ambienti e le condizioni di vita delle popolazioni non europee in un'ottica non eurocentrica. Non si tratta quindi soltanto di offrire all'allievo conoscenze maggiori e più corrette su intere aree del pianeta tradizionalmente trascurate o trattate in maniera sintetica e talora superficiale e nemmeno soltanto di stabilire confronti e comparazioni con quelle europee, restando ancorati a un luogo di osservazione etnocentrico, ma soprattutto di aiutare l'allievo a concepire i territori "altri" come luoghi e contesti altrettanto ricchi, importanti e complessi – dal punto di vista geomorfologico, naturalistico, animale, umano ecc. – di quelli europei. Molto utile, per favorire il decentramento dei punti di vista e abituare l'allievo a osservare l'ecosistema Terra da altri luoghi d'osservazione, è pure lavorare sulle [rappresentazioni cartografiche](#) del mondo, mostrando la relatività del punto di vista che ne ha guidato la costruzione.

### 3.4.2 La valorizzazione delle risorse ambientali

Una geografia interculturale non può limitarsi a un'apertura agli spazi altrui: essa deve allenare l'allievo a considerare da un punto di vista non eurocentrico e critico i contesti di vita e produttivi delle popolazioni non europee. L'allievo è così invitato dal docente a porsi dal punto di vista degli "altri", a situarsi nel loro ambiente, a individuarne le ricchezze naturali e le attività umane ad esse connesse, partendo da un lavoro di decostruzione della [rappresentazione stereotipata](#) dei paesi non europei, che spesso contrassegna le sue preconoscenze ed è veicolata dai mass media. In tal modo la geografia viene a configurarsi come un sapere interdisciplinare che legge un ambiente geografico servendosi del contributo delle discipline biologico-naturalistiche da un lato (flora, fauna, ecosistemi...), di quelle storico-sociali da un altro (storia, lingua, cultura...) e di quelle chimico-geologiche (materie prime, risorse naturali...) ed economiche (attività produttive) da un altro ancora. Una lettura che, non situandosi più nell'ottica eurocentrica del mero sfruttamento delle risorse (proprie e altrui), in forza dell'intenzionalità etica che la anima, restituisce centralità all'ambiente e all'umanità che lo abita.

### 3.4.3 L'interdipendenza tra le diverse aree del pianeta

Tale doppia valorizzazione (degli spazi territoriali, delle risorse ambientali) permette di focalizzare meglio le ragioni dello [squilibrio economico](#) (ma non solo tale) che divide [paesi del Nord e paesi del Sud del mondo](#). Studiando in maniera non isolata i vari contesti geografici, ma cogliendo l'[interdipendenza](#) tra le varie aree del pianeta, che oggi ha assunto il volto della [mondializzazione](#) dell'economia e della comunicazione, l'allievo sarà portato a riflettere criticamente sui processi di sfruttamento operati dalle lobby economiche, dalle [multinazionali](#), sull'annientamento delle soggettività culturali che tali processi producono, distruggendo forme di sussistenza secolari, impoverendo intere aree, provocando spostamenti e migrazioni, favorendo il sorgere acritico di nuovi bisogni, indebolendo pratiche culturali antiche. Anche il curriculum interculturale di geografia può, come quello di storia, mirare a sviluppare nell'allievo un senso di appartenenza a una [cittadinanza](#) mondiale attento ai valori etici universali, dai diritti umani all'autodeterminazione dei popoli, alla salvaguardia della natura, fondato sul [principio della responsabilità](#) nei confronti dell'ambiente e degli altri, prossimi e lontani, presenti e futuri.



### **3.5 La didattica interculturale della storia e della geografia: alcune proposte**

#### **3.5.1 La proposta di Antonio Nanni**

Dalla metà degli anni '80 Antonio Nanni ha dedicato i suoi [lavori](#) alla costruzione di una prospettiva educativa incentrata sui principi della mondialità e della convivialità. In questo percorso di riflessione Nanni si è confrontato con le sfide dell'intercultura, dedicando, tra gli altri, alcuni suoi lavori specificamente alla [didattica](#) della geografia e a quella della storia. In particolare, nel volumetto scritto insieme a Claudio Economi, egli individua alcuni presupposti teorico-metodologici per la didattica interculturale della storia – l'allargamento della visuale a un'ottica planetaria, la [ridefinizione dei paradigmi](#), il ripensamento delle “[matrici](#)” della lettura storica ecc. – e propone alcuni [percorsi operativi](#), dotati di un solido inquadramento interpretativo (in cui vengono messi a confronto l'approccio “tradizionale” al tema e quello “interculturale”) e arricchiti di utili materiali e indicazioni bibliografiche. Per uno di tali percorsi, “La scoperta - invasione - conquista di Amerindia”, Nanni, insieme ad A. Surian, ha creato un utile [kit didattico multimediale](#).

### 3.5.2 La proposta di Franca Pinto Minerva

Preside della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Foggia, da alcuni anni Franca Pinto Minerva ha allargato il suo campo di interessi all'intercultura, dedicandovi di recente un [manuale](#) dalla doppia anima: teorica e didattica. In una prospettiva attenta ai valori universali della democrazia e del pluralismo culturale, muovendo da una conoscenza profonda dell'universo scolastico, Pinto Minerva delinea una nuova identità per la scuola, intesa come “spazio dell'intercultura”, fornendo preziose linee-guida per rivedere in una luce inedita i curricoli delle singole discipline. Alcune pagine del suo manuale sono esplicitamente dedicate alla storia e alla geografia, abordate in un'ottica attenta alle connessioni interdisciplinari. La valenza etica e civica del progetto interculturale trova in queste discipline uno dei suoi contesti di approfondimento ideali: la storia si declina come “storia dell'umanità”, la geografia si ispira ai valori della “salvaguardia dell'ambiente globale” e più in generale gli studi sociali sono concepiti come un curriculum di “educazione alla [cittadinanza](#)”. Non manca un nitido *exemplum* di percorso didattico, incentrato sul tema del “[viaggio nella migrazione](#)”.

### 3.5.3 La proposta di Gastone Tassinari

Gastone Tassinari, già ordinario di Pedagogia generale presso l'Università di Firenze, fin dai primi anni '90 ha rivolto la sua attenzione all'educazione interculturale, facendo chiarezza, tra i primi, sul significato e sul ruolo di quest'ultima in ambito pedagogico. Di recente Tassinari ha curato un [volume](#) dedicato alla didattica interculturale, in cui un capitolo, firmato da Carla Mugnai, è interamente dedicato alla didattica della storia. Qui vengono presentati in modo critico alcuni [approcci didattici](#), viene riservato ampio spazio al tema della memoria collettiva, sono fornite alcune indicazioni sull'insegnamento del curricolo storico in altri paesi europei (Gran Bretagna, Francia e Spagna) e sono tracciate le coordinate teoriche di fondo di alcuni [percorsi didattici](#) interculturali, seguendo uno sviluppo cronologico che muove dall'età preistorica e raggiunge l'era contemporanea, ma che per ciascuna tematica individua implicazioni e connessioni con l'attualità. Da segnalare, per l'attenzione alla differenza di genere, la traccia sulla [condizione delle donne](#).

### 3.5.4 La proposta del Progetto Alias

Abbiamo scelto di inserire il presente riferimento al [Progetto Alias](http://www.univ.it/progettoalias), curato dall'Università di Venezia – [www.univ.it/progettoalias](http://www.univ.it/progettoalias) più per l'ampiezza della cornice didattica e per la ricchezza dei materiali consultabili e fruibili in rete che per l'effettivo spazio da esso finora accordato alla didattica della geografia e della storia. Il docente potrà reperire all'interno del sito numerosi materiali e utili rimandi per la costruzione di moduli didattici e per curare la sua didattica in prospettiva interculturale. Nel modulo didattico curato da Francesca Della Puppa su “Educazione interculturale e discipline scolastiche” sono tuttavia presenti valide indicazioni sia di tipo generale sulla didattica delle discipline, sia specifiche, sia trasversali. In particolare, si può consultare il punto 4.2, dove è presentato un percorso didattico incentrato sul tema della [migrazione](#), per il quale sono forniti [utili spunti](#) relativi ad un approccio interculturale a questo tema all'interno del curriculum della storia e della geografia.

### 3.6 Guida bibliografica e sitografica

#### Bibliografia

per il punto 3.1 (La dimensione interculturale della storia e della geografia):

Mugnai C., *Dalla storia alle storie: per una formazione storica interculturale*, in G. Tassinari (a cura di), *Lineamenti di didattica interculturale*, Carocci, Roma, 2002, pp. 121-162

Pinto Minerva F., *Intercultura*, Laterza, Roma-Bari, 2002, pp. 93-103

per il punto 3.2 (Da una storia eurocentrica a un approccio aperto ad altre culture):

Cambi F., *La pedagogia oggi: un sapere plurale, critico, progettuale*, in F. Cambi – P. Orefice – D. Ragazzini (a cura di), *I saperi dell'educazione. Aree di ricerca e insegnamento universitario*, La Nuova Italia, Firenze, 1995, pp. 3-12

Cambi F., *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma, 2001

Cambi F. – E. Frauenfelder (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano, 1994

Ceccanti M., *Dalla storia all'educazione interculturale*, in M. Ceccanti – W. Rinaldi (a cura di), *L'incontro con l'altro. Educazione interculturale e Storia*, Emmedi, Lucca, 2000, pp. 73-156

Lévi-Strauss C., *Lo sguardo da lontano. Antropologia, cultura, scienza a raffronto* (1983), Einaudi, Torino, 1984

Marazzi A., *Lo sguardo antropologico. Processi educativi e multiculturalismo*, Carocci, Roma, 1998

Mugnai C., *Dalla storia alle storie: per una formazione storica interculturale*, in G. Tassinari (a cura di), *Lineamenti di didattica interculturale*, Carocci, Roma, 2002, pp. 121-162

Nanni A. – Economi C., *Didattica interculturale della storia*, EMI, Bologna, 1997, “Quaderni dell'interculturalità” n. 3

Silva C., *L'educazione interculturale: modelli e percorsi*, Del Cerro, Pisa, 2002

Todorov T., *La conquista dell'America. Il problema dell'“altro”* (1982), Einaudi, Torino, 1984

per il punto 3.3 (Il ruolo della storia nella costruzione di una nuova immagine dell'alterità):

Bauman Z., *Modernità e Olocausto* (1989), Il Mulino, Bologna, 1992

Bonifazi C., *L'immigrazione straniera in Italia*, Il Mulino, Bologna, 1998

Caritas, *Immigrazione. Dossier statistico 2002*, Anterem, Roma, 2002

Ceccanti M., *Dalla storia all'educazione interculturale*, in M. Ceccanti – W. Rinaldi (a cura di), *L'incontro con l'altro. Educazione interculturale e Storia*, Emmedi, Lucca, 2000, pp. 73-156

Ceccanti M., *Sviluppo e sottosviluppo*, in M. Ceccanti – W. Rinaldi (a cura di), *L'incontro con l'altro. Educazione interculturale e Storia*, Emmedi, Lucca, 2000, pp. 315-324

Crudo M., *Percorsi interculturali e modelli di riferimento*, Cres/Edizioni Lavoro Roma, 1995

Losurdo D., *Il revisionismo storico. Problemi e miti*, Laterza, Roma-Bari, 1997

Maalouf A., *Le crociate viste dagli arabi* (1983), Torino, SEI, 1989

Nanni A., *Educare alla convivialità. Un progetto formativo per l'uomo planetario*, EMI, Bologna, 1994

Nanni A. – Economi C., *Didattica interculturale della storia*, EMI, Bologna, 1997, “Quaderni dell'interculturalità” n. 3

Silva C., *L'educazione interculturale: modelli e percorsi*, Del Cerro, Pisa, 2002

Todorov T., *La conquista dell'America. Il problema dell'“altro”* (1982), Einaudi, Torino, 1984

Wievorka A., *L'era del testimone* (1998), Raffaello Cortina, Milano, 1999

per il punto 3.4 (Il ruolo della geografia nella costruzione di una nuova immagine dei popoli e delle loro culture):

Centro Nuovo Modello di Sviluppo, *Geografia del Supermercato Mondiale. produzione e condizioni di lavoro nel mondo delle multinazionali*, EMI, Bologna, 1996

Jonas H., *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica* (1979), Torino, Einaudi, 1990

Nanni A., *La geografia si può rinnovare*, Asal, Roma, 1988

Pinto Minerva F., *Intercultura*, Laterza, Roma-Bari, 2002 pp. 93-103

Pitaro A., *Didattica interculturale della geografia*, EMI, Bologna, 1997, “Quaderni dell'interculturalità” n. 2

Pompeo F. (a cura di), *Geografie. Un mondo e le sue rappresentazioni*, Euroma Roma, 1995

per il punto 3.5 (La didattica interculturale della storia e della geografia: alcune proposte):

Mugnai C., *Dalla storia alle storie: per una formazione storica interculturale*, in G. Tassinari (a cura di), *Lineamenti di didattica interculturale*, Carocci, Roma, 2002, pp. 121-162

Nanni A., *Progetto mondialità*, EMI Bologna, 1985

Nanni A., *La geografia si può rinnovare*, Asal, Roma, 1988

Nanni A., *Educare alla convivialità. Un progetto formativo per l'uomo planetario*, EMI, Bologna, 1994

Nanni A. – Economi C., *Didattica interculturale della storia*, EMI, Bologna, 1997, “Quaderni dell'interculturalità” n. 3

Nanni A. – Surian A., *Progetto Amerindia. Kit didattico multimediale*, EMI, Bologna, 1992

Pinto Minerva F. (a cura di), *Le parole dell'intercultura*, Adda, Bari, 1996

Pinto Minerva F., *Intercultura*, Laterza, Roma-Bari, 2002, pp. 93-103

### *Sitografia*

[www.bdp.it/intercultura/](http://www.bdp.it/intercultura/) (Biblioteca di documentazione pedagogica, Sezione Intercultura)

[www.cede.it](http://www.cede.it) (Centro europeo dell'educazione)

[www.cestim.org](http://www.cestim.org) (Cestim – contiene indicazioni di materiali sull'educazione interculturale)

[www.cesvi.org](http://www.cesvi.org) (Cesvi – contiene percorsi didattici sull'educazione allo sviluppo e di tipo interculturale)

[www.cies.it](http://www.cies.it) (Cies – contiene indicazioni su immigrazione, cooperazione, sviluppo, intercultura)

[www.comune.modena.it](http://www.comune.modena.it) (contiene una sezione sull'educazione interculturale)

[www.edscuola.com/stranieri.htm](http://www.edscuola.com/stranieri.htm) (rivista on-line con rubrica su educazione interculturale)

[www.istruzione.it](http://www.istruzione.it) (Ministero dell'Istruzione – contiene una sezione relativa all'intercultura, con pubblicazioni proprie)

[www.provincia.bologna.it/cultura/cdlei.html](http://www.provincia.bologna.it/cultura/cdlei.html) (Centro di Documentazione – Laboratorio di Educazione Interculturale di Bologna)

[www.rai.educational.it/corsiformazione/intercultura/](http://www.rai.educational.it/corsiformazione/intercultura/) (corsi a distanza in collaborazione con il MIUR)

[www.solidea.org](http://www.solidea.org) (contiene risorse bibliografiche sull'intercultura)

Aggettivo derivato dal sostantivo “etnocentrismo”, introdotto dal sociologo statunitense William Graham Sumner nel suo celebre testo *Folkways* (W.G. Sumner, *Costumi di gruppo* (1906), Edizioni di Comunità, Milano, 1962), dove egli così lo definisce in stretta correlazione con la distinzione da lui stesso stabilita tra *in-group* e *out-group*: “è il termine tecnico per indicare quel modo di vedere secondo il quale il nostro gruppo è il centro di tutto, mentre tutti gli altri gruppi sono misurati e valutati in rapporto a questo [...]. Ciascun gruppo alimenta la propria fierezza e vanità, si attribuisce superiorità sugli altri, esalta le sue divinità e considera con disprezzo gli stranieri. Ogni gruppo pensa che i propri costumi (*folkways*) siano gli unici validi e allorché osserva che altri gruppi possiedono altri costumi, questi provocano il suo disprezzo. [...] L'etnocentrismo conduce un popolo a esagerare e a rafforzare tutto ciò che vi è di particolare nei suoi costumi e li differenzia dagli altri. Di conseguenza esso rafforza i costumi”. Con questo termine viene pertanto espresso un concetto già presente in epoca antica (si pensi a Erodoto) e moderna (vedi Montaigne). Si tratta di un atteggiamento che pare universalmente diffuso e che in sostanza consiste nel fare del proprio gruppo il prototipo dell'umanità e a disprezzare come “barbaro” e “contro natura” tutto ciò che è straniero. Ogni collettività etnica incontrerebbe così delle difficoltà ad accettare la diversità culturale che di fatto segna la normalità delle stesse culture e non ne costituisce affatto un'eccezione 'mostruosa' o 'scandalosa'. Se un certo grado di etnocentrismo è necessario alla sopravvivenza di ogni collettività etnica, è il suo facile degenerare in incomprensione degli altri e nell'incapacità a considerare gli altri su un piano di parità a costituire quel fenomeno di segno negativo, rilevato dagli stessi sociologi, a cui si fa riferimento anche quando ci si serve di questo termine al di fuori del discorso puramente tecnico delle scienze sociali. Nell'uso comune, in effetti, il significato di questo termine tende ad avvicinarsi a quello di “razzismo”, inteso non tanto in senso strettamente genetico-biologico, quanto culturale. In questa accezione si parla, anche all'interno delle stesse scienze umane, di etnocentrismo, per indicare quell'atteggiamento di superiorità e di disprezzo con cui una cultura guarda alle altre.

[Torna al paragrafo 3.1.2](#)



Aggettivo derivato da “eurocentrismo”, termine questo coniato sulla falsariga di “etnocentrismo”, e usato per definire un atteggiamento etnocentrico manifestato da un soggetto individuale o collettivo di origine europea o quando per definire un testo, un documento, una dottrina sono improntati all'idea di una superiorità della cultura europea sulle altre.

[Torna al paragrafo 3.1.3](#)

Le multinazionali sono delle grandi società per lo più con sede nei paesi occidentali, che raggruppano diverse imprese dislocate in vari paesi del mondo. L'insieme di tutte le imprese che appartengono a una stessa multinazionale formano un gruppo multinazionale. Una caratteristica delle multinazionali è la tendenza a non limitarsi a un solo settore di produzione ma ad allargarsi a più settori possibili. Un esempio di multinazionale italiana è la Nestlé, che comprende una serie di marchi alimentari tra cui Perugina, Buitoni, Locatelli, ecc. L'economia mondiale è gestita per più del 60% dalle multinazionali e dalle banche ad esse correlate secondo la logica del maggior guadagno possibile e senza attenzione per l'economia locale dei paesi in via di sviluppo e per l'ambiente. Esse infatti impongono i prezzi dei prodotti e controllano tutta la produzione mondiale nell'ambito di un sistema commerciale iniquo, in cui la maggior parte del guadagno rimane alle imprese. Le multinazionali sono diventate così potenti che sono in grado di influenzare importanti decisioni a livello mondiale e non solo di ordine economico. Per limitare il potere delle multinazionali e per sostenere i lavoratori del Sud del mondo negli ultimi anni le associazioni o i gruppi di persone hanno dato avvio a una serie di iniziative tra cui le più importanti sono il commercio equo e solidale conosciuto anche come “Altro mercato”, il fenomeno del boicottaggio e la nascita della Banca etica. Per approfondimenti cfr. Progetto pilota di Educazione alla Pace e allo Sviluppo, Provincia di Pisa, Centro Nord-Sud, Pisa.

[Torna al paragrafo 3.1.3](#)

Aggettivo derivato dal sostantivo “cosmopolitismo”, che significa “partecipazione di tutti gli uomini a una comunità più grande, al di là delle differenze delle singole società di appartenenza, comunità più grande che abbraccia l'intero cosmo” (dalla voce omonima in P. Rossi (a cura di), *Dizionario di filosofia*, La Nuova Italia, Firenze, 1996, p. 66). Il cosmopolitismo, dottrina sostenuta originariamente dagli Stoici, è stata ripresa in maniera originale da Immanuel Kant (I. Kant, *Idea per una storia universale dal punto di vista cosmopolitico* (1784), in I. Kant, *Scritti di storia, politica e diritto*, Laterza, Roma-Bari, 1995, pp. 29-44), e di recente ha riguadagnato interesse presso gli storici (ad es.: Arnold Toynbee) e i filosofi della politica (che, soprattutto con D. Held e D. Archibugi, attualmente parlano di una *Cosmopolitan Democracy*).

[Torna al paragrafo 3.1.3](#)

Termine di recente introduzione, riferito principalmente alla sfera economica, per indicare insieme l'interdipendenza crescente dei mercati e il ruolo determinante assunto dalle aziende multinazionali, che spostano i loro capitali e le loro industrie fuori dal controllo dei governi delle singole nazioni. La mondializzazione economica corrisponde pertanto all'extraterritorialità del capitale, che è una delle facce della tendenza liberistica in atto a livello internazionale, tendenza che favorisce la deregolamentazione, la liberalizzazione, la flessibilità, la semplificazione delle transazioni sul piano dei mercati finanziari immobiliari e del lavoro, la diminuzione degli oneri fiscali, la contrazione dei diritti dei lavoratori.

[Torna al paragrafo 3.1.3](#)

Con questo termine, anch'esso di recente introduzione e che oggi, come nota Zygmunt Bauman, è "sulla bocca di tutti", ci si intende riferire a una serie di processi economici, sociali e culturali attuali che hanno rilevanti conseguenze sulle modalità del fare esperienza da parte degli individui in ogni parte del mondo. Da un lato esso ricomprende in sé il significato del neologismo "mondializzazione", rimandando alle trasformazioni in atto a livello economico internazionale. Sotto questo profilo la globalizzazione è un processo di riduzione delle distanze e delle barriere interstatali. Essa però non si limita a favorire flussi sempre più rapidi di soli capitali e merci, ma anche a facilitare quelli di informazioni e di stili di vita, oltre che di persone. Si tratta di una vera e propria "mondializzazione della cultura", in cui si incontrano individui "iscritti in culture frammentate, locali, radicate nella lunga durata della Storia, da una parte, e beni e servizi messi sul mercato da industrie recenti e globalizzate attraverso sistemi di scambi e di comunicazione di grande portata, dall'altra" (J.-P. Warnier, *La mondialisation de la culture*, La Découverte, Paris, 1999, pp. 42-43). Nell'era delle nuove tecnologie e dei *new media*, grazie ai computer, a Internet, alla TV via cavo e via satellite, le informazioni sono disponibili in ogni angolo del globo contemporaneamente e determinate notizie fanno il giro della Terra in poche ore, producendo effetti importanti e talora imprevedibili sul piano economico-politico, nonché contribuendo a influenzare i costumi e le tendenze di popolazioni distanti tra loro. Il mondo è sempre più interconnesso e interdipendente e una conferma è offerta, ad esempio, dall'uniformarsi degli standard economici, urbanistico-architettonici e sociali riscontrabile nelle cosiddette "città globali", ovvero nelle grandi metropoli del pianeta. Uno dei fenomeni che compongono la globalizzazione è rappresentato dall'accresciuta mobilità degli individui a livello internazionale. In verità, a ben vedere, questo fenomeno riguarda soprattutto gli abitanti del Primo Mondo e massimamente un'élite composta da uomini d'affari, manager, accademici, per i quali lo spazio ha perduto ogni carattere vincolante e può essere attraversato sia realmente (viaggi di lavoro, turismo) sia virtualmente (TV, Internet, *new media* ecc.). Ma la spinta al movimento interessa anche ampie fasce della popolazione dei paesi del Terzo Mondo, che sono indotte a emigrare a causa della miseria e della povertà in cui intere aree del pianeta vengono a trovarsi anche per effetto dell'aumento dello squilibrio economico tra Nord e Sud economico del mondo. Per approfondimenti sul tema: Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione* (1998), Laterza, Roma-Bari, 1999 e poi 2001; U. Beck, *Che cos'è la globalizzazione* (1997), Carocci, Roma, 1999; D. D'Andrea, E. Pulcini (a cura di), *Filosofie della globalizzazione*, ETS, Pisa, 2001; S. Hall, *The local and the global. Globalization and ethnicity*, in A.D. King (a cura di), *Culture globalization and the world-system*, Macmillan, Houndsmill, 1991; S. Latouche, *L'occidentalizzazione del mondo* (1989), Bollati Boringhieri, Torino, 1999<sup>2</sup>.

[Torna al paragrafo 3.1.3](#)

È una proposta metodologica fondata sull'“integrazione al programma tradizionale di alcune tematiche attraverso la descrizione di civiltà quali il mondo islamico, la Cina, l'India, nel momento in cui queste culture entrano in contatto con la civiltà europea mediterranea” (C. Mugnai, *Dalla storia alle storie: per una formazione storica interculturale*, in G. Tassinari (a cura di), *Lineamenti di didattica interculturale*, Carocci, Roma, 2002, pp. 121-162, p. 122). Tale metodo, al di là delle sue pretese contrarie, non riesce a oltrepassare pienamente la prospettiva eurocentrica tradizionale, che tende di fatto ad applicare allo studio delle società extra-europee (in genere arabe e asiatiche, quasi mai africane e americane).

[Torna al paragrafo 3.2.1](#)

È un'altra proposta metodologica, di tradizione anglosassone, fondata sulla costruzione di “*moduli didattici a scale diverse*, dal locale all'ambito nazionale a quello della regione, nel nostro caso l'Europa, fino alla scala mondiale” e sullo svolgimento ogni anno di “alcuni di questi temi dando la prevalenza a quelli di ambito locale e inserendo nel programma comune sempre un argomento che riguardi i popoli lontani” (C. Mugnai, *Dalla storia alle storie: per una formazione storica interculturale*, cit., p. 122). In Gran Bretagna, dove è applicato in maniera diffusa, si appoggia a un'organizzazione modulare degli argomenti di studio e non al modello storicistico fondato su un racconto del passato secondo una cronologia ininterrotta e completa che contrassegna la tradizione italiana. Rispetto a quello italiano si tratta pertanto di un modello alternativo, che prevede un'organizzazione didattica scandita per moduli in sé conclusi, vere e proprie finestre sul mondo in cui è possibile aprire lo sguardo progressivamente dal locale, che ha comunque uno statuto privilegiato, fino a dimensioni più ampie, ad altre civiltà e culture. Anche questo modello intende superare l'eurocentrismo del sistema tradizionale di studio della storia, ma vi riesce solo parzialmente, in quanto dà pur sempre maggior rilievo al contesto locale e non offre strumenti teorici critici determinanti per evitare una lettura eurocentrica degli altri contesti analizzati.

[Torna al paragrafo 3.2.1](#)

“Storia del mondo” (*world history*) o “storia globale” è un progetto che non si limita, come quello del curriculum composito a scala, ad alcuni argomenti, ma intende proporre una vera e propria risistemazione della storia in generale. “La proposta nasce da un gruppo di lavoro del Ministero della Pubblica Istruzione e ha coinvolto una rete di scuole medie in tutta Italia negli anni fra 1997 e 2000. Partendo dai programmi del 1979, si è mirato a un duplice obiettivo: superare l'impostazione eurocentrica, che è il limite fondamentale dell'insegnamento della storia in Italia (e non solo), per arrivare a una visione mondiale della storia; realizzare una mediazione didattica al tempo stesso più semplice e più efficace, attraverso la costruzione di una griglia concettuale che comprenda tutta la storia, dalle origini ai giorni nostri. Passare da una visione parziale della storia a una visione globale non significa, secondo questo gruppo, affiancare le storie delle varie parti del mondo, ma individuare le chiavi interpretative comuni a tutta la vicenda umana sulla terra” (C. Mugnai, *Dalla storia alle storie: per una formazione storica interculturale*, cit., pp. 142-143). Il programma della scuola media viene così riorganizzato in cinque periodi, o nodi: 1) la rivoluzione neolitica; 2) l'età che va dalla scoperta delle Americhe alla prima rivoluzione industriale; 3) lo sviluppo dell'industrializzazione europea e le sue conseguenze a livello mondiale; 4) le forme del politico nelle società di massa e l'evoluzione dei rapporti internazionali attraverso le due guerre mondiali; 5) dal 1945 a oggi, con il bipolarismo della Guerra Fredda e l'attuale squilibrio Nord-Sud.

[Torna al paragrafo 3.2.1](#)



È un metodo fondato essenzialmente sullo sviluppo “di tematiche particolari, specifiche, che riguardano i popoli del mondo, *tematiche antropologico-culturali, sociali e valoriali*”. Esso viene proposto da numerose associazioni sensibili ai temi dell'interculturalità, da intellettuali e la sua impostazione corrisponde grosso modo a quello che Tzvetan Todorov ha definito il “nuovo umanesimo”, ossia “la volontà di analizzare alcuni problemi storiografici da un punto di vista etico, dando voce anche a coloro che tradizionalmente non hanno avuto possibilità di affermare il proprio punto di vista, interpretando le ragioni dei vinti, illuminando il diritto e il rovescio della trama del mondo” (C. Mugnai, *Dalla storia alle storie: per una formazione storica interculturale*, cit., pp. 122, 144). La nostra proposta si ispira in parte a questo modello, ma tiene conto anche di indicazioni contenute in altri.

[Torna al paragrafo 3.2.1](#)

Nota giustamente a questo proposito Massimo Ceccanti che vi è “il pericolo, affrontando le tematiche dei rapporti tra culture, che tutto si riduca alla riproposizione di stereotipi in chiave esotica, trasmessi in modo accattivante e, quindi, convincente, attraverso le tecniche della divulgazione [...]. Per l'educazione interculturale, la conoscenza dell'altro acquisita come sapere già confezionato è un presupposto solo necessario ma non sufficiente, perché si tratta di ristrutturare complessi concettuali già esistenti e assai potenti” (M. Ceccanti, *Dalla storia all'educazione interculturale*, in M. Ceccanti – W. Rinaldi (a cura di), *L'incontro con l'altro. Educazione interculturale e Storia*, Emmedi, Lucca, 2000, pp. 73-156, p. 112).

[Torna al paragrafo 3.2.2](#)

È stata soprattutto la filosofia novecentesca, attraverso autori come Buber, Gadamer, Levinas, ma anche Foucault e Habermas, a dare un profondo rilievo concettuale alle categorie del dialogo e dell'alterità. In seguito si è verificata una trasposizione di queste categorie nel vocabolario delle scienze sociali e umane in generale, che ha dato vita a una loro progressiva penetrazione nel linguaggio divulgativo, nei dibattiti, persino nel linguaggio politico. Tale fenomeno ha interessato anche il campo dell'educazione interculturale. Sfogliando progetti e proposte didattiche, soprattutto della prima ora, ci si imbatte in una vera e propria retorica del dialogo e dell'alterità, occasionata dal riferimento, spesso oltremodo sottolineato, alla diversità culturale degli immigrati e dei loro figli. Lo stesso avviene per un altro termine carico di importanti evocazioni filosofiche (dopo Heidegger e Derrida), ovvero quello di differenza. Come nel caso dell'alterità, anche per la categoria di differenza, il suo utilizzo massiccio nell'ambito delle scienze sociali lo ha esposto al rischio di dar vita a una vera e propria "metafisica" o retorica della differenza, che di fatto raggiunge l'obiettivo opposto a quello che la filosofia della differenza si era prefisso e cioè di evitare gli irrigidimenti, di abolire gli steccati, di abbattere barriere. Per approfondimenti: P. A. Rovatti, *Retoriche dell'alterità*, in "aut aut", n. 252, 1992, pp. 1-8; F. Rella, *Il mito dell'altro. Lacan, Deleuze, Foucault*, Feltrinelli, Milano, 1978, in cui si parla di "metafisica della differenza e dell'alterità" a proposito delle teorie degli autori lì indagate. Per una riflessione in chiave pedagogica interculturale: F. Cambi, *Dall'identità alla differenza. Per un nuovo paradigma pedagogico*, in A.a.V.v., *Cultura, culture, dinamiche sociali, educazione interculturale, Atti del Convegno*, Palermo 4, 5, 6 ottobre 1995, Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", Palermo, 1997, pp. 119-135; C. Silva, *L'educazione interculturale: modelli e percorsi*, Del Cerro, Pisa, 2002, pp. 67-104.

[Torna al paragrafo 3.2.2](#)

La “filosofia della decostruzione” (J. Derrida) o anche “decostruziosimo” (quel movimento di pensiero ispirato a Derrida, sviluppatosi inizialmente soprattutto negli USA e oggi ampiamente diffuso in Europa), tra i modelli filosofici che hanno segnato la cultura occidentale del Novecento è senza dubbio uno dei più congeniali al discorso sull'intercultura. Le radici del decostruzionismo, come sottolinea Franco Cambi, possono essere riscontrate già nell'Ottocento, nel pensiero di Nietzsche e, più tardi, in quello di Heidegger, ma è con Derrida che il tema della decostruzione diviene un programma filosofico basato sulla rilettura critica della tradizione metafisico-occidentale (cfr. F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2000, 93-94). Si tratta di un orizzonte di pensiero all'interno del quale centrale è l'attenzione per alcune tematiche quali la storicità, la dimensione linguistica, la comprensione/interpretazione, lo svelamento/smascheramento di un senso nascosto delle cose. Tale prospettiva è stata accolta con estremo interesse in svariati ambiti delle scienze sociali, dalla psicoanalisi all'antropologia culturale, alla pedagogia ecc. In campo pedagogico, in particolare nel suo versante di filosofia dell'educazione, l'incontro con il decostruzionismo è stato ed è tuttora ricco e produttivo ed è indissociabile a quello con il filone filosofico ermeneutico (Gadamer e Habermas, soprattutto). Oltre all'aspetto metacritico, in pedagogia è stata valorizzata la dimensione storico-linguistica: l'attenzione è stata posta anche sulle strutture sociali e culturali in cui i saperi sono iscritti. Nel ricco e articolato dibattito della pedagogia odierna sono venute emergendo diverse posizioni in relazione ad autori che avvicinandosi al paradigma ermeneutico/decostruzionista toccano elementi di rilevante centralità non solo per la pedagogia nel suo complesso, ma anche per lo specifico ramo dell'educazione interculturale. Particolarmente significativa sotto quest'ultimo profilo è la riflessione di Franco Cambi che, all'importanza accordata a elementi quali l'attenzione smascherante e la dimensione storicistica, affianca la rivalutazione dell'orizzonte critico di matrice francofortese, attraverso l'attenzione rivolta a pensatori come Habermas e Apel. Cambi offre alla pedagogia una proposta epistemologica in cui l'attenzione al linguaggio e alla storicità si coniuga con quella ai contesti sociali e alla valenza smascherante ed emancipativa, in una feconda ibridazione che consegna alla pedagogia nel suo complesso, ma anche al settore specifico dell'educazione interculturale, una prospettiva *attenta* sia al piano metariflessivo e metacritico sia a quello dell'azione pratica. Per approfondimenti: F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 2000; Id., *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma, 2001; A. Mariani, *La decostruzione e il discorso pedagogico. Saggio su Derrida*, ETS, Pisa, 2000; C. Silva, *L'educazione interculturale: modelli e percorsi*, Del Cerro, Pisa, 2002, pp. 88-97.

[Torna al paragrafo 3.2.3](#)

Come nota l'antropologa Annamaria Rivera, “è propria dei più vari gruppi umani la propensione a rappresentarsi in termini di cultura specifica e differenziata, se non a rappresentare le proprie differenze come naturali ed essenziali, dunque incontestabili. La tendenza a reificare la propria cultura considerandola come *cosa* indipendente e autonoma, a negare il carattere sociale e l'origine storica dell'insieme dei simboli condivisi che fanno la cultura, è propria di tutti i gruppi umani, prima d'essere il rischio teorico in cui incorrono gli studiosi delle culture” (A. Rivera, *Cultura*, in R. Gallissot – A. Rivera, *L'imbroglione etnico in dieci parole-chiave*, Dedalo, Bari, 1997, pp. 35-57, p. 49). In realtà ogni soggetto, individuale o collettivo che sia, tende a identificarsi con una certa cultura in maniera contestuale, molteplice e relativa. Ci si identifica con una cultura locale, una regionale, una nazionale, una sovranazionale, a seconda delle circostanze. Ci si può identificare con più culture allo stesso tempo e non sono infrequenti i passaggi da un registro identitario a un altro. Precisa Rivera: “il fatto di identificare delle culture non autorizza a reificarne l'esistenza, a considerarle come  *cose*, come realtà empiriche, fisse e immutabili. L'identificazione di culture non è la conseguenza di un dato empirico, ma il risultato di un'analisi e, prima ancora, dell' *invenzione* di un oggetto di studio; più in generale, dell'oggetto di un discorso, che può essere scientifico (quello dell'antropologo), ma anche identitario (“la mia cultura”), oppure inerente al senso comune (le culture degli *altri*)” (*ibid.*, p. 50). Per approfondimenti: cfr. R. Wagner, *L'invenzione della cultura* (1981), Mursia, Milano, 1992; F. Remotti, *Contro l'identità*, Laterza, Roma-Bari, 1996; P.-A. Taguieff, *La forza del pregiudizio. Saggi sul razzismo e sull'antirazzismo* (1987), Il Mulino, Bologna, 1994.

[Torna al paragrafo 3.2.3](#)

È il titolo di un'opera dell'antropologo Claude Lévi-Strauss (C. Lévi-Strauss, *Le regard éloigné*, Plon, Paris, 1983, tr. it. C. Lévi-Strauss, *Lo sguardo da lontano*, Einaudi, Torino, 1984) che si è rapidamente trasformato in un'espressione di cui ci si serve per indicare l'essenza stessa del metodo antropologico contemporaneo, fondato sul decentramento del punto di vista dell'osservatore-antropologo. Alcuni anni or sono l'organizzazione internazionale Transcultura ha promosso un esperimento di osservazione antropologica in cui studiosi cinesi e africani hanno svolto un'indagine sui costumi locali bolognesi. Il testo derivato dal convegno connesso s'intitola significativamente, riprendendo e riadattando l'intuizione di Lévi-Strauss, *Sguardi venuti da lontano* (A. Le Pichon e L. Caronia (a cura di), *Sguardi venuti da lontano*, Bompiani, Milano, 1991). Dopo essersi servita dei nativi come informatori, l'antropologia conta adesso dell'apporto di svariati antropologi di origine non europea, il cui "sguardo da lontano" si applica non solo alla propria cultura d'origine, ma anche – come nel caso dell'esperimento citato o di altri, sempre più frequenti nelle società d'immigrazione – a quella occidentale, europea, con risultati spesso molto fecondi (cfr., ad esempio, i saggi della seconda sezione del volume di M. Kilani, *L'invenzione dell'altro, Saggi sul discorso antropologico*, (1994), Dedalo, Bari, 1997).

[Torna al paragrafo 3.2.4](#)

L'antropologia interpretativa, il cui iniziatore e principale esponente è l'antropologo statunitense Clifford Geertz che, in contrapposizione a una visione positivista per la quale l'antropologia è un sapere oggettivo e indipendente dal punto di vista dell'antropologo, si fonda sull'idea che "la cultura è una "rete di significati" e la sua analisi consiste nella ricerca di quei significati. Il concetto di cultura è quindi un concetto semiotico e compito dell'antropologo è interpretare quei segni così come gli vengono presentati in un contesto particolare sociale. Ma quei segni sono a loro volta interpretazioni locali del senso della vita sociale, espresse sotto forma di idee e simboli. L'antropologo compie quindi interpretazioni di interpretazioni e talvolta interpretazioni di grado superiore se prima di giungere a lui le informazioni etnografiche compiono più di un passaggio. Il ricercatore traduce l'esperienza vissuta all'interno di una cultura nei termini propri del linguaggio scientifico, così che essi possano inserirsi nel discorso antropologico. Ma il suo compito è quello di riportare, sia pure in altri termini, il "punto di vista dei nativi", non già fornire speculazioni astratte. [...] Non soltanto il prodotto di questa operazione interpretativa è un testo, scritto dall'antropologo affinché, appunto, il "detto" possa essere "letto" da altri; ma l'operazione interpretativa stessa porta a un'analogia tra la cultura e un testo. Pagine scritte da altri che richiedono il paziente lavoro ermeneutico di chi deve decifrarle" (A. Marazzi, *Lo sguardo antropologico. Processi educativi e multiculturalismo*, Carocci, Roma, 1998, pp. 92-93). Di C. Geertz si vedano: *Interpretazione di culture* (1973), Il Mulino, Bologna, 1987; *Antropologia interpretativa* (1983), Il Mulino, Bologna, 1988. Altri autori che si riferiscono all'orientamento interpretativo in antropologia sono James Clifford e George E. Marcus (cfr. J. Clifford, *I frutti puri impazziscono* (1988), Einaudi, Torino, 1993; J. Clifford e G.E. Marcus (a cura di), *Scrivere le culture. Poetiche e politiche in etnografia* (1986), Meltemi, Roma, 1997; G.E. Marcus e M.M.J. Fischer, *Antropologia come critica culturale* (1986), Meltemi, Roma, 1998).

[Torna al paragrafo 3.2.4](#)

Per chiarire opportunamente il significato dell'espressione "relativismo culturale estremo" ci sia consentito muovere da quella di "relativismo culturale". Con gli antropologi statunitensi William G. Sumner e Franz Boas nella prima metà del '900 prende avvio una corrente di pensiero che si oppone a quella dell'evoluzionismo lineare (dai primitivi ai progrediti), che più tardi verrà chiamata "relativismo culturale", e che si fonda sull'idea che non esiste un punto di vista privilegiato e superiore (quello europeo o occidentale) da cui si possono guardare le altre culture e che tutte queste hanno un valore equivalente. Le tesi di Sumner e i lavori di Boas costituiranno le basi per il dibattito successivo, le cui voci principali sono quelle di R. Benedict, di E. Sapir e di M. J. Herskovits. La posizione teorica che contraddistingue i loro lavori si riassume a grandi linee nell'idea che ogni cultura deve essere considerata come unica e irripetibile e in quella della totale relatività delle culture. L'idea di una pluralità di culture, ciascuna avente un suo valore intrinseco, è dunque relativamente recente nel pensiero occidentale. Se l'evoluzionismo unilineare a cui il relativismo culturale si contrappone risulta essere caratterizzato da un forte etnocentrismo, fondato com'è sull'idea di una superiorità della cultura occidentale rispetto alle altre culture, anche il relativismo culturale è una posizione non priva di ambiguità e dalle possibili conseguenze teoriche rischiose. Infatti, nel momento in cui intende attribuire il medesimo valore alle diverse culture e superare ogni forma di assolutismo, il relativismo si presta ad essere trasformato in una sorta di dogmatismo che invece di favorire il confronto e lo scambio interculturale, tende a favorire il loro opposto, sulla base di una concezione delle culture come universi separati e incomunicabili. Il dibattito relativo, tuttora in corso, che ha superato i confini dell'antropologia culturale, interessando la filosofia e le scienze sociali nel loro complesso, ha fatto emergere i limiti di quello che è stato definito "relativismo culturale estremo", ovvero il suo etnocentrismo 'di ritorno', se così si può dire, esemplificato nella posizione di chi, affermando che tutte le scelte culturali si equivalgono, è portato a dire che tanto vale chiudersi nella propria, alimentando l'intolleranza verso altre forme culturali (cfr. C. Silva, *Il processo formativo in prospettiva interculturale: analisi di alcune categorie di base*, tesi di dottorato in Teoria e Storia dei Processi Formativi, Università di Firenze, 1998). La concezione relativista estrema tende dunque a concepire "la cultura come un'entità astratta, che trascende i rapporti e gli attori sociali, che si sottrae alla storia e alle determinazioni economico-sociali" (A. Rivera, *Cultura*, cit., p. 44). Per approfondimenti: cfr. F. Boas, *La mente dell'uomo primitivo* (1938), Laterza, Bari, 1972; P. Rossi, *Cultura e antropologia*, Einaudi, Torino, 1983.

[Torna al paragrafo 3.2.4](#)



È un orientamento pedagogico che si rifà al razionalismo critico filosofico di autori come Popper, Albert, Apel, Nagel, Putnam e Williams, impegnati nella definizione razionale e rigorosa di una nuova epistemologia che non ripercorra però le orme della metafisica e in cui sono centrali la riflessione sull'immagine della scienza, sul soggetto, sulla società, sull'etica e la politica. La pedagogia critica insiste sulla universalizzazione e rigorizzazione dei modelli educativi, ma si basa su un'antropologia storicamente fondata che si contrappone ad una astratta e astorica di stampo metafisico. Diversi in Italia sono gli autori e le scuole riconducibili a questo paradigma: da Giovanni M. Bertin, a Piero Bertolini, ad Alberto Granese fino a Giacomo Cives e Riccardo Massa. Di recente la pedagogia critica ha incontrato l'ermeneutica, con Franco Cambi, Mario Gennari e altri. Per approfondimenti: cfr. F. Cambi, *Filosofia dell'educazione. Struttura, funzione, modelli*, in F. Cambi – P. Orefice – D. Ragazzini (a cura di), *I saperi dell'educazione. Aree di ricerca e insegnamento universitario*, La Nuova Italia, Firenze, 1995, pp. 33-57; F. Cambi – E. Frauenfelder (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano, 1994.

[Torna al paragrafo 3.2.5](#)

Orientamento filosofico riconducibile all'opera dei due filosofi tedeschi contemporanei Jürgen Habermas e Karl-Otto Apel che, muovendo entrambi dall'eredità della Scuola di Francoforte, e facendo interagire elementi della filosofia analitica anglosassone con altri della riflessione heideggeriana e wittgensteiniana, soprattutto il secondo, insistono sulla necessità di dare un fondamento razionale, ma non metafisico, all'etica e lo trovano nel concetto di comunicazione. Facendo incontrare ermeneutica e critica dell'ideologia, ma anche ispirandosi alla grande lezione kantiana, Habermas e Apel si concentrano sulla possibilità di definire i termini in cui risulti possibile un accordo intersoggettivo nello scenario concreto delle società attuali, segnate dal multiculturalismo e dal problema urgente della difesa dei diritti dell'uomo. Per un primo inquadramento cfr. J. Bleicher, *L'ermeneutica contemporanea* (1980), Il Mulino, Bologna, 1986. Di Apel si veda: K.-O. Apel, *Comunità e comunicazione* (1973), Rosenberg & Sellier, Torino, 1977; di Habermas: J. Habermas, *Etica del discorso* (1983), Laterza, Roma-Bari, 1985; Id., *L'inclusione dell'altro* (1996), Feltrinelli, Milano, 1998. Per approfondimenti: V. Pedroni, *Ragione e comunicazione. Pensiero e linguaggio nella filosofia di Karl-Otto Apel e Jürgen Habermas*, Guerini e Associati, Milano, 1999.

[Torna al paragrafo 3.2.5](#)

Il riferimento è al dialogo fra le culture che, secondo Tzvetan Todorov, nonostante tutto, sarebbe caratteristico del nostro tempo: “esso s'incarna ai nostri occhi, nell'etnologia, figlia del colonialismo e al tempo stesso prova della sua agonia: un dialogo in cui nessuno ha l'ultima parola, in cui nessuna delle voci riduce l'altra allo stato di semplice oggetto e in cui ognuno trae vantaggio dalla propria esteriorità rispetto all'altro” (T. Todorov, *La conquista dell'America. Il problema dell'“altro”* (1982), Einaudi, Torino, 1984, p. 303). Gli autori che stanno sullo sfondo del discorso di Todorov sono senza alcun dubbio Martin Buber e Emmanuel Levinas. Cfr. M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, edizione italiana a cura di A. Poma, San Paolo, Cinisello Balsamo, 1993; E. Levinas, *Umanesimo dell'altro uomo* (1972), Il melangolo, Genova, 1985. Cfr. anche C. Silva, *La valenza pedagogica del pensiero di Lévinas*, in “Scuola e città”, anno XLVIII, n. 11, 30 novembre 1997, pp. 474-478.

[Torna al paragrafo 3.2.5](#)

Si veda a tale proposito il testo di una conferenza tenuta a Valencia – riportato in “La Repubblica” del 24 gennaio 1997 – nella quale Eco ha esposto un nuovo modello di raccontare la storia, non eurocentrico, da lui stesso paragonato a un palazzo-labirinto: “immaginate un palazzo, strutturato non per percorsi perpendicolari, ma attraverso un labirinto, dove le linee maestre talvolta si incrociano, altre volte procedono accostate o si divaricano. In un palazzo simile chi percorre il corridoio europeo potrebbe accedere fisicamente al corridoio cinese nel momento in cui Marco Polo o il gesuita Matteo Ricci arrivano a Pechino e continuare a camminare lungo quel corridoio e non trovare la strada bloccata. E in ogni momento dovrebbe essere possibile vedere (anche senza accedervi) che cosa stava succedendo in un altro corridoio anche quando noi non ne sapevamo ancora nulla. Insomma una struttura, un palazzo-storia non eurocentrico”.

[Torna al paragrafo 3.2.6](#)

Si vedano a questo proposito le interessanti proposte didattiche contenute in C. Mugnai, *Dalla storia alle storie: per una formazione storica interculturale*, cit., pp. 150-155. Altri riferimenti bibliografici utili, oltre a quelli indicati da Mugnai: E.D. Genovese, *L'economia politica della schiavitù. Studi sull'economia e la società del Sud schiavista* (1965), Einaudi, Torino, 1972; M. Maestri, *Lo schiavo coloniale* (1986), Sellerio, Palermo, 1989; L. Sichirollo (a cura di), *Schiavitù antica e moderna. Problemi Storia Istituzioni*, Guida, Napoli, 1979.

[Torna al paragrafo 3.2.7](#)

Spunti teorici e dati interessanti sono contenuti in S. Sassen, *Migranti, coloni, rifugiati. Dall'emigrazione di massa alla fortezza Europa* (1996), Milano, Feltrinelli, 1999. Cfr. anche le Indicazioni operative per organizzare un modulo didattico su questo tema in M.T. Landi, R. Rocchini, *Le migrazioni nell'età contemporanea*, in M. Ceccanti – W. Rinaldi (a cura di), *L'incontro con l'altro. Educazione interculturale e Storia*, cit., pp. 303-305. Sui flussi migratori attuali cfr. invece C. Silva, *L'educazione interculturale: modelli e percorsi*, cit., pp. 21-59.

[Torna al paragrafo 3.2.7](#)

È questo un valore che ispira da tempo numerose proposte educative, non solo in chiave esplicitamente interculturale. Si veda, ad esempio, il dossier monografico su *Educare alla cittadinanza* contenuto in “Studi sulla formazione”, 1, 1999, pp. 9-79, con contributi di Cambi, Ceruti, Frabboni, Frasca, Laporta, Siciliani de Cumis. Cfr. anche F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari, 2002, pp. 25-32.

[Torna al paragrafo 3.2.8](#)

Nelle culture tradizionali le storie di vita avevano un ruolo importante. Esse rappresentavano la modalità più efficace di trasmissione di modelli culturali da una generazione all'altra. Utilizzate prima dagli antropologi e poi dai sociologi le storie di vita costituiscono oggi un vero e proprio metodo d'indagine nel campo sociologico. Il suo uso tuttavia non si limita soltanto a questa disciplina, ma si estende anche a svariati altri ambiti delle scienze umane, compreso quello pedagogico. Non solo le storie di vita, ma anche le testimonianze e i racconti autobiografici possono costituire dei validi sussidi didattici da utilizzare in tutti i livelli della formazione. Esse permettono di scoprire sia le somiglianze sia le differenze tra le persone relativamente ai modi di vita, i valori, i comportamenti, oppure tra i paesi circa i paesaggi, la fauna, il clima ecc. Sulle storie di vita cfr. D. Bertaux, *Racconti di vita. La prospettiva etnosociologica* (1998), FrancoAngeli, Milano, 1999. Su autobiografia e formazione cfr. D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano, 1996; L. Formenti, *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Guerini e Associati, Milano, 1998; F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari, 2002.

[Torna al paragrafo 3.2.8](#)



Come notano Antonio Nanni e Claudio Economi, non si considera abbastanza che sia il mondo cristiano che quello islamico erano attraversati al loro interno da profonde spaccature di ordine religioso, tra Chiesa latina e Chiesa greca da una parte, e tra i califfati di Baghdad, Cordoba e Il Cairo, dall'altra (cfr. A. Nanni – C. Economi, *Didattica interculturale della storia*, EMI, Bologna,1997, p. 56).

[Torna al paragrafo 3.3.2](#)

Varie sono le ragioni del movimento crociato e non riducibili al solo intento difensivo dell'Occidente cristiano rispetto al pericolo islamico. Vi sono tendenze espansionistiche da parte occidentale legate al controllo dei commerci, alla pressione demografica, ma anche più complesse motivazioni politico-religiose, radicate nel desiderio di ricompattare i rispettivi universi religiosi, segnati da profonde spaccature e in quello di spostare i conflitti in un'area diversa, extra-europea. La riconquista di Gerusalemme, per i cristiani, avrebbe cioè costituito un doppio obiettivo significativo: riunire la cristianità latina e greca e insieme opporre alla potenza islamica un Occidente cristiano riunito e potente. Notevole peso ha poi il tentativo di esportare altrove la violenza che stava segnando al suo interno la cristianità, lacerata da conflitti e lotte di ordine sostanzialmente politico, ma mascherate molto spesso da motivazioni religiose. Qualche indicazione per possibili approfondimenti: S. Runcimann, *Storia delle crociate*, Einaudi, Torino, 1966; F. Cardini, *Crociate tra mito e storia*, Istituto di Cultura Nova Civitas, Roma, 1971; S. Cahen, *Oriente e Occidente ai tempi delle crociate*, Il Mulino, Bologna, 1986; M.W. Watt, *L'Islam e l'Europa medievale*, Il Mulino, Bologna, 1991; Id., *Cristiani e musulmani*, Il Mulino, Bologna, 1994.

[Torna al paragrafo 3.3.2](#)

Fondamentale, per superare l'approccio eurocentrico nello studio delle Crociate, è leggere le fonti arabe a riguardo. Si vedano il pionieristico lavoro dello storico italiano F. Gabrieli, *Storici arabi delle Crociate* Einaudi, Torino, 1987 e il suggestivo lavoro dello storico-saggista-romanziero di origine libanese Amin Maalouf, *Le crociate viste dagli arabi* (1983), SEI, Torino, 1989.

[Torna al paragrafo 3.3.2](#)

Si pensi, tra l'altro, all'introduzione dei numeri arabi in Europa, alla riscoperta della filosofia greca attraverso la cultura bizantina e poi alle nozioni di astronomia, di medicina, di ottica, di musica, di catalogazione delle conoscenze, di idraulica, di ingegneria che gli europei derivarono dalla cultura araba.

[Torna al paragrafo 3.3.2](#)

Da allora il mondo musulmano si è chiuso in se stesso tendendo a radicalizzare il suo timore per la cristianità. Scrive Amin Maalouf: “è chiaro che l'Oriente arabo continua a vedere nell'Occidente un nemico naturale. Contro di lui, ogni atto ostile – sia esso politico, militare o facente leva sul petrolio – non è che rivendicazione legittima. E non si può dubitare che la rottura avvenuta tra i due mondi abbia la propria radice nelle crociate, a tutt'oggi considerate dagli Arabi come un vero atto di violenza” (A. Maalouf, *Le crociate viste dagli arabi*, cit., p. 288). È evidente che un simile atteggiamento non porta alcun vantaggio al mondo arabo, imprigionato in una rappresentazione dell'Occidente che, se si fonda su motivi per certi versi più che legittimi, ostacola la creazione di una relazione con esso all'insegna dello scambio e del dialogo e rafforza le spinte regressive e antidemocratiche che ciclicamente segnano la vita politica di quest'area.

[Torna al paragrafo 3.3.2](#)

È interessante notare a tale proposito che “con la conquista dell'America si rompe [...] il meccanismo che aveva regolato per tutto il periodo antico e medievale il rapporto tra civiltà e barbarie, un meccanismo basato sulla lentezza dell'espansione della civiltà che permetteva di far conoscere ai “barbari” la sua struttura e i suoi punti deboli; al termine dell'espansione i “barbari” potevano approfittare di queste conoscenze e, sfruttando elementi assimilati dai popoli “civili”, invadevano le terre occupate dalla civiltà, rimescolando le culture e riaprendo il processo di espansione” (M. Angeli *et alii*, *La conquista dell'America*, in M. Ceccanti – W. Rinaldi (a cura di), *L'incontro con l'altro. Educazione interculturale e Storia*, cit., pp. 293-297, p. 293).

[Torna al paragrafo 3.3.3](#)

Il fenomeno del colonialismo europeo ha origine e si sviluppa insieme al formarsi del sistema economico mondiale moderno. Stando a Immanuel Wallerstein, uno dei più importanti studiosi della modernità economico-politica, “il sistema mondiale moderno” ha assunto “la forma di un'economia-mondo capitalistica che ebbe la sua genesi in Europa nel XVI secolo” (I. Wallerstein, *Il sistema mondiale dell'economia moderna. II. Il mercantilismo e il consolidamento dell'economia-mondo europea. 1600-1750*, (1978), Il Mulino, Bologna, 1982, p. 11). Tale forma soppianta quella precedente fondata sull'ascesa e il declino di una pluralità di imperi autonomi l'uno rispetto all'altro, inglobando via via tutti gli imperi confinanti, come quello ottomano o quello russo (cfr. I. Wallerstein, *Il capitalismo storico*, (1983), Einaudi, Torino, 1985, p. 105). Sebbene Wallerstein nei suoi lavori, a quanto ci risulta, non dedichi una specifica attenzione al colonialismo in quanto tale, certamente è possibile, seguendo il suo ragionamento, mettere in collegamento la nascita del capitalismo e la politica imperialistica europea degli ultimi seicento anni. La continuità individuata da Wallerstein rispetto al modello di sviluppo economico predominante in Europa nei secoli XVI e XVII, di contro a interpretazioni diverse (cfr. I. Wallerstein, *Il sistema mondiale dell'economia moderna*, cit., pp. 11-14), ben si accorda con la continuità della politica coloniale europea. Per quanto riguarda il sistema economico mondiale attuale si veda quanto detto sopra a proposito di [mondializzazione](#), [globalizzazione](#) e [multinazionali](#).

[Torna al paragrafo 3.3.3](#)

È quel processo, iniziato in età medievale, portato avanti dalla Chiesa e dagli stati europei che, a partire dalla conquista subisce un'importante potenziamento, fino al tentativo “di eliminare ogni traccia dell'apporto di altre culture alla genesi della cultura europea. Iniziano, parallelamente al processo di evangelizzazione delle Americhe, la formazione di un nuovo tipo di identità basata sulla netta separazione dalle altre culture, il processo di cristianizzazione delle campagne e quello di civilizzazione della società nel suo complesso. Sono processi di omologazione che connotano in modo profondo l'epoca moderna come epoca in cui la diversità diventa sempre meno tollerata” (M. Angeli *et alii*, *La conquista dell'America*, cit., p. 293).

[Torna al paragrafo 3.3.3](#)



Basti pensare al processo di acculturazione forzata operato dagli europei nel continente americano, per non parlare dello sterminio di intere popolazioni native e all'affermarsi del paradigma stesso della “conquista”, attraverso il quale viene giustificata una simile negazione del diritto altrui a esistere e a mantenere la propria identità, promuovendo l'idea aberrante che il resto del mondo costituisca come una riserva di caccia per l'Occidente cristiano (da cui la futura spartizione coloniale a opera degli europei nei diversi continenti). Cfr. A. Nanni – C. Economi, *Didattica interculturale della storia*, cit., pp. 81-98.

[Torna al paragrafo 3.3.3](#)

Ecco alcune indicazioni bibliografiche specifiche:

Garcilaso De La Vega El Inca, *Commentari reali degli incas*, Rusconi, Milano, 1977

M. Léon-Portilla, *Il rovescio della conquista. Testimonianze azteche, maya e inca*, Adelphi, Milano, 1974

M. Sartor (a cura di), *Il libro di Chilam Balam de Chumauel*, Cluep, Padova, 1989

G. Silvini (a cura di), *Codice Ramirez. L'impero degli Aztechi nella sua tradizione storica*, Edizioni Paoline, Cinisello Balsamo, 1985

T. Todorov – G. Baudot (a cura di), *Racconti aztechi della conquista*, Einaudi, Torino, 1988

Si vedano anche:

A.N. Cabeza de Vaca, *Naufragi e commentari*, Einaudi, Torino, 1989

D. Fiorentino, *L'America indigena*, Giunti, Firenze, 1992

B. de Las Casas, *La leggenda nera. Storia proibita degli spagnoli nel Nuovo Mondo*, Feltrinelli, Milano, 1959

B. de Las Casas, *Brevissima relazione della distruzione delle Indie*, Mondadori, Milano, 1987

F.G. Poma de Ayala, *Conquista del Regno del Perù*, Sellerio, Palermo, 1992

B. de Sahagún, *Storia indiana della conquista di Messico*, Sellerio, Palermo, 1983

B. de Sahagún, *Il libro dei destini*, Sellerio, Palermo, 1989

B. de Sahagún, *Il libro dei dodici*, Sellerio, Palermo, 1991

[Torna al paragrafo 3.3.3](#)

Ecco alcune indicazioni bibliografiche specifiche:

AA.VV., *Splendori delle civiltà precolombiane*, De Agostini, Novara, 1989

J. Alcina Franch, *Miti e letterature precolombiane*, 3 voll., Sonda, Torino, 1991

*Atlante dell'Antica America*, De Agostini, Novara, 1987

H.D. Disselhoff, *Le civiltà precolombiane*, Bompiani, Milano, 1983

M. Gusso (a cura di), *Una storia per immagini: le civiltà precolombiane*, Lega per i Diritti e la Liberazione dei Popoli, Milano, 1992

P. Scarduelli, *Gli Aztechi e il sacrificio umano*, Loescher, Torino, 1990

G. Zaffagnini, *Libro del calendario maya*, Sonda, Torino, 1990

[Torna al paragrafo 3.3.3](#)

Il termine “colonialismo” deriva da quello di “colonia”, che è un istituto di ascendenza romana e si correla a quello di “colonizzazione”, ossia la fondazione di colonie. Propriamente una colonia è un nuovo insediamento, che può essere autonomo oppure sotto il controllo del potere politico di originaria appartenenza dei coloni. In senso traslato, che è poi quello comune, con questo termine si indica “qualsiasi possedimento separato dalla madrepatria, soprattutto se possedimento d'oltremare” (W. Reinhard, *Storia del colonialismo*, (1996), Einaudi, Torino, 2002, p. 4). Nel linguaggio d'uso quando si parla di colonialismo si intende quello europeo praticato a partire dal secolo XV e venuto meno, almeno in certi suoi aspetti caratteristici, nel XX secolo.

[Torna al paragrafo 3.3.4](#)

Con questo termine ci si riferisce al sistema economico messo in atto dalle ex-potenze coloniali dopo l'indipendenza politica delle colonie per mantenere il controllo sui mercati di quest'ultime o per penetrare e controllare quelli di altre aree precedentemente controllate da altre grandi potenze occidentali. Un significato pressoché equivalente possiede il termine “neo-imperialismo”, spesso usato a proposito del potere economico e militare degli Stati Uniti sul resto delle nazioni, senza tuttavia esercitare un potere politico diretto su di esse, come prevede invece il classico modello imperiale. Per un approfondimento cfr. A. Loomba, *Colonialismo/postcolonialismo* (1998), Meltemi, Roma, 2000.

[Torna al paragrafo 3.3.4](#)

Storicamente si possono distinguere colonie come basi d'appoggio, con finalità commerciali e/o militari, colonie d'insediamento (le colonie in senso proprio), la cui fondazione comporta l'assoggettamento delle popolazioni indigene (ridotte in servitù o a forza-lavoro sottopagata e marginalizzata socialmente e culturalmente) o il loro allontanamento forzato – fino allo sterminio di quei popoli che non intendono sottomettersi o allontanarsi – e domini coloniali, “in cui la colonializzazione non si limita all'acquisizione di basi d'appoggio, ma controlla l'intero paese, senza [però] ripopolarlo interamente” (W. Reinhard, *Storia del colonialismo*, cit., p. 5) e lasciando che la maggioranza della popolazione indigena sviluppi la sua economia originaria. Il colonialismo europeo ha praticato tutte e tre queste forme di colonizzazione nel corso degli ultimi seicento anni. Si pensi, per fare alcuni esempi, alle basi d'appoggio create dal Portogallo nell'Oceano Indiano, alla colonizzazione dell'Algeria da parte dei francesi o del Nordamerica da parte dei britannici e ancora a quella dell'India sempre per mano di quest'ultimi.

[Torna al paragrafo 3.3.4](#)

Presso tutti i popoli del mondo, in forme e misure diverse, prima del sorgere del colonialismo europeo (ma anche durante e talora anche dopo) erano state praticate tutte le forme di colonizzazione a noi note e pure i grandi oceani erano stati già attraversati più di una volta e da svariati popoli (polinesiani, greci, indonesiani, arabi, scandinavi ecc.). Malgrado siano esistite in passato forme di colonialismo imponenti e di lunga durata, come nel caso cinese, il colonialismo europeo non ha però paragoni nella storia per la vastità delle proporzioni e per l'ampiezza degli effetti. Sono possibili molti confronti. Ad esempio con l'Impero Romano del II sec. a. C., con la conquista del Medio Oriente da parte dei Mongoli nel XIII sec., con il predominio degli Aztechi in Messico tra il XIV e il XVI secolo, con l'Impero Ottomano e con l'Impero cinese nel XVIII secolo e così via.

[Torna al paragrafo 3.3.4](#)

Soprattutto per le potenze coloniali, che ne hanno derivato enormi guadagni in termini di materie prime, prodotti semilavorati, mano d'opera a basso costo, ma anche, in un'ottica eurocentrica, per i popoli colonizzati, che sarebbero stati 'civilizzati' dai colonizzatori, che avrebbero introdotto, sempre secondo questa versione, nei territori colonizzati tecnologie, scoperte mediche, principi etici e politici avanzati, oltre, naturalmente, alla religione cristiana.

[Torna al paragrafo 3.3.4](#)



È la prospettiva con cui si guarda al passato coloniale segnata da una sorta di senso di colpa collettivo per le sofferenze inflitte alle popolazioni colonizzate. In tale prospettiva, che certamente ha tuttavia il merito di tematizzare le terribili responsabilità dell'Occidente a proposito, si corre il rischio di restare per certi aspetti in un'ottica ancora eurocentrica, nella misura in cui l'altro, il colonizzato, è visto soltanto come un soggetto passivo, vittima di aggressione e prototipo di una nuova forma di 'martire', in un'ottica anti-occidentale che può risultare altrettanto parziale di quella eurocentrica che si intende superare.

[Torna al paragrafo 3.3.4](#)

Il termine più corretto per riferirsi all'eliminazione fisica operata ai danni di sei milioni di ebrei attraverso la deportazione, i campi di concentramento e l'uccisione nelle camere a gas o con altri metodi da parte della Germania hitleriana è senza dubbio quello di genocidio o di sterminio. "Olocausto" (etimologicamente, dal greco tardo, *ólos kaústos*, "tutto bruciato") è un termine di matrice religiosa cristiana che col tempo ha assunto il significato di "sacrificio supremo" e che dunque suggerisce espressamente l'idea di una colpa da espiare, di un tributo da pagare alla divinità, in virtù della "dedizione a motivi sacri e superiori". Per questo pare assolutamente improprio per definire lo sterminio nazista degli ebrei, che non potevano avere nulla da pagare a un'Europa che li aveva discriminati e perseguitati per secoli. Anche il termine "Shoah", usato *in primis* dagli ebrei e oggi largamente impiegato come sinonimo di Olocausto, possiede una connotazione eufemistica, dal momento che *so'ah* significa "devastazione", "catastrofe" e nella Bibbia implica spesso l'idea di una punizione divina, ma al contrario di "olocausto" non suona irrisorio perché in esso non è implicata alcuna dedizione. Cfr. G. Agamben, *Quel che resta di Auschwitz. L'archivio e il testimone*, Bollati Boringhieri, Torino, 1998.

[Torna al paragrafo 3.3.5](#)

Il genocidio degli ebrei è un evento storico senza precedenti che supera per la sua tragicità e per le modalità con cui è stato perpetrato ogni altro evento storico a prima vista paragonabile ad esso. Contro la tesi dell'unicità del genocidio ebraico si sono posti alcuni storici, definiti revisionisti, che hanno sostenuto – in modo tendenzioso e manipolando dati storici accertati – le forti analogie tra questo evento e altri avvenuti in passato, insistendo specialmente sulle analogie con i gulag sovietici. In realtà gli storici antirevisionisti hanno puntualizzato che la pianificazione nazista fu effettuata a freddo, giovandosi del supporto di una imponente macchina tecnologica e di un diffuso consenso antisemita, condizioni queste profondamente diverse da quelle che hanno segnato altre tragiche pagine della storia, in cui oggetto di persecuzione non sono stati civili inermi appartenenti a una minoranza interna e non in conflitto con la maggioranza, ma nemici dichiarati per motivi politici, o popoli che si ribellavano alla conquista del loro territorio. Per approfondimenti cfr. D. Losurdo, *Il revisionismo storico. Problemi e miti*, Laterza, Roma-Bari, 1997.

[Torna al paragrafo 3.3.5](#)

La considerazione dell'unicità del genocidio ebraico non deve impedire di andare alla ricerca delle matrici storiche che lo hanno reso possibile. In particolare è importante riconoscere che esso è un prodotto della modernità e non una sua eccezione: la Shoah, in altri termini, è l'esito tragico e aberrante della logica del nazionalismo moderno, fondata sulla dialettica tra inclusione ed esclusione dell'altro. Il riconoscimento dell'unicità del genocidio ebraico non impedisce inoltre di effettuare con molta cautela dei confronti con altri eventi storici, limitatamente ad alcuni aspetti di questo evento. In particolare si possono studiare affinità e differenze con lo sterminio dei nativi americani e con la tratta e la schiavitù dei neri in America (non a caso definita dagli stessi storici afroamericani, *Black Holocaust*). Più in generale la tragedia della Shoah (che, non si dimentichi, ha coinvolto in maniera tragica il popolo zingaro) può essere utilmente studiata alla luce della storia coloniale dell'Occidente per individuare modelli e precedenti da cui il nazismo può aver preso spunto per elaborare il suo folle progetto di annientamento. Per approfondimenti cfr. D. Losurdo, *Il revisionismo storico. Problemi e miti*, cit.. Sul nazismo e gli zingari: G. Levy, *La persecuzione nazista degli zingari* (2000), Einaudi, Torino, 2002.

[Torna al paragrafo 3.3.5](#)

È una tematica che permette confronti e analisi comparate con altre situazioni storiche che presentano analogie con quanto è avvenuto nel cosiddetto “universo concentrazionario”, cioè nei campi di concentramento, come il rapporto padrone-schiavo nell'ambito dello schiavismo coloniale americano, ma anche più in generale tra colonizzatori e colonizzati. Interessante, a tale riguardo, è analizzare la questione dell'interiorizzazione da parte dell'oppresso del giudizio di inferiorità portato su di lui dall'oppressore, così come le strategie di sopravvivenza, di resistenza e di lotta messe in atto nei diversi contesti, fino alla scelta di diventare un strumento operativo degli oppressori per salvarsi la vita. Per quanto riguarda il genocidio ebraico si vedano: P. Levi, *I sommersi e i salvati*, Einaudi, Torino, 1987; C. Soletti (a cura di), *Manoscritti ritrovati di membri del Sonderkommando di Auschwitz*, Marsilio, Venezia, 1999; G. Agamben, *Quel che resta di Auschwitz*, cit. Sul rapporto colonizzatore-colonizzato si veda, tra l'altro: F. Fanon, *Pelle nera, maschere bianche. Il nero e l'altro* (1952), Marco Tropea Editore, Milano, 1996. Uno strumento didattico utile può essere la proiezione del film *Queimada* di Gillo Pontecorvo (Italia, 1969).

[Torna al paragrafo 3.3.5](#)

Riflettere sul valore della testimonianza in rapporto al genocidio ebraico da parte nazista è essenziale, dal momento che solo il racconto dei sopravvissuti permette di farsi un'idea completa delle atrocità perpetrate dal nazismo, tanto più che il progetto di annientamento totale delle vittime della deportazione messo a punto da quest'ultimo era finalizzato proprio a rendere impossibile una futura testimonianza. Possono essere tentati dei confronti con altre situazioni storiche in cui crimini commessi a danno di innocenti, singoli o gruppi, sono stati svelati solo attraverso i racconti dei sopravvissuti, che talora sulle prime non sono stati addirittura creduti. Più in generale è possibile aprire una riflessione sul valore della testimonianza autobiografica, sia per il testimone, sia per coloro a cui è rivolta. Sulla Shoah e la testimonianza si vedano: G. Agamben, *Quel che resta di Auschwitz*, cit.; A. Wieworka, *L'era del testimone* (1998), Raffaello Cortina, Milano, 1999. Sul valore formativo dell'autobiografia si vedano le indicazioni fornite sopra relativamente alle [storie di vita](#). Alcuni esempi di autobiografie – scritte in prima persona o raccolte da altri – di sopravvissuti od oppressi: F. Uhlman, *Storia di un uomo*, Feltrinelli, Milano, 1987 (sulla Shoah); M. Barnett, *Autobiografia di uno schiavo*, Einaudi, Torino, 1968 (sullo schiavismo coloniale a Cuba); E. Burgos, *Mi chiamo Rigoberta Menchù* (sull'oppressione della dittatura guatemalteca), Giunti, Firenze, 1987.

[Torna al paragrafo 3.3.5](#)

È un'espressione derivata dal titolo del celebre testo della filosofa Hannah Arendt sul processo al criminale nazista Adolf Eichmann tenutosi a Gerusalemme nel 1961, alla cui origine vi sono i *reportages* sul processo tenuti della stessa Arendt per il *New Yorker*: (cfr. H. Arendt, *La banalità del male. Eichmann a Gersusalemme* (1964), Feltrinelli, Milano,1992). Sul processo si veda il film-documentario di E. Sivan, *Uno specialista. Ritratto di un criminale moderno*, Francia, 1999. Per un inquadramento più ampio della tematica cfr. Z. Bauman, *Modernità e Olocausto* (1989), Il Mulino, Bologna, 1992.

[Torna al paragrafo 3.3.5](#)

Con questa espressione ci si riferisce alla grande sproporzione, in termini di ricchezza e benessere, che intercorre tra i paesi ricchi e i paesi poveri. Considerando che attualmente la popolazione mondiale si aggira intorno a sei miliardi di abitanti e che meno di un miliardo vive nei paesi ricchi e più di cinque in quelli poveri, si nota che i primi, pur ospitando solo il 15% della popolazione mondiale, detengono il 77,5% delle ricchezze, mentre i secondi, che ospitano l'85% della popolazione mondiale, usufruiscono a mala pena del 22,5% delle ricchezze (dati riferiti al 1999: cfr. Caritas, *Immigrazione. Dossier Statistico 2000*, Anterem, Roma, 2000, p. 18). Le cause di questo squilibrio hanno radici lontane, ossia nel rapporto ineguale che fin dal tempo della “conquista”, e poi della colonizzazione, l'Occidente ha intrattenuto con il resto del mondo. Un rapporto basato sullo sfruttamento incontrollato delle ricchezze dei paesi non europei con il conseguente impoverimento di molti di questi.

[Torna al paragrafo 3.3.6](#)



Questo concetto è stato utilizzato per descrivere il grado di benessere raggiunto da un paese, ponendo l'accento sugli aspetti economici e tecnologici. I due elementi principali di riferimento per valutare il livello di sviluppo di un paese sono stati fino a poco tempo fa il PIL (Prodotto Interno Lordo) e il reddito pro-capite. Su questa base sono state suddivise le aree del pianeta in paesi sottosviluppati, o in via di sviluppo, e paesi sviluppati, o a sviluppo avanzato. In tempi recenti l'aumento della povertà a livello mondiale, nei cosiddetti paesi in via di sviluppo, ha mostrato l'inadeguatezza dei modelli di sviluppo proposti dagli economisti sulla base di quello occidentale. Da qui l'idea di rivedere i modelli di sviluppo, che ha comportato tra l'altro una revisione profonda del concetto stesso di sviluppo, che oggi non è pensato solo in termini di ricchezza e povertà economiche, ma in maniera più ampia. Attualmente si preferisce parlare a tale proposito di [sviluppo umano](#) e di [sviluppo sostenibile](#).

[Torna al paragrafo 3.3.6](#)

La distinzione tra Nord e Sud economico del mondo ha lentamente sostituito, sia nell'ambito specialistico sia nell'uso comune, quella tra Primo, Secondo e Terzo Mondo (in cui il Primo indicava i paesi occidentali ricchi, il Secondo i paesi dell'area sovietica, con reddito medio, il Terzo i restanti paesi, a reddito basso o molto basso). Usata per la prima volta dall'ex-cancelliere della Germania Willy Brandt nel 1980, tale espressione è fondata sulla suddivisione netta del mondo in due macro-aree in base al livello di sviluppo. Si tratta dunque di un Nord e di un Sud non di natura geografica, ma economica.

[Torna al paragrafo 3.3.6](#)

A partire dal 1990 è stato costruito ogni anno l'indice di sviluppo umano (ISU), un sistema di misurazione dello sviluppo umano incentrato su tre distinte componenti –longevità, istruzione e reddito pro-capite – valido per le realtà di tutti i paesi. Sono poi stati elaborati altri indicatori più specifici, attenti alle ineguaglianze di genere e alla dimensione della povertà umana (ISG, IPU-1, IPU-2). Cfr. UNDP, *Rapporto 1999 su lo sviluppo umano, 10, La globalizzazione*, Rosemberg & Sellier, Torino, 1999.

[Torna al paragrafo 3.3.6](#)

Con questa espressione si intende un modello di sviluppo che soddisfi i bisogni dell'attuale generazione senza compromettere la capacità di quelle future di rispondere ai loro (rapporto UNDEP, 1988). Non si tratta solo di uno sviluppo equilibrato tra l'uomo e la natura, ma anche sostenibile in termini di giustizia sociale, economica, di democrazia politica e di rispetto della diversità culturale.

[Torna al paragrafo 3.3.6](#)

Sono numerosi i lavori relativi all'immaginario sociale sul fenomeno dell'immigrazione e pure molteplici sono i materiali a disposizione del docente per far riflettere gli allievi sulla rappresentazione negativa e distorta dell'immigrato che circola nella società e che è veicolata dai mass media. Utili sul piano teorico sono: A. Dal Lago (a cura di), *Lo straniero e il nemico. Materiali per l'etnografia contemporanea*, Costa & Nolan, Genova, 1998; A. Dal Lago, *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*, Feltrinelli, Milano, 1999. Indicazioni e materiali operativi sono contenuti nel percorso didattico di P. Tabet e S. Di Bella (a cura di), *Io non sono razzista, ma... Strumenti per disimparare il razzismo*, Anicia, Roma, 1998, a cui si affianca la mostra omonima, realizzata dall'Unicoop di Firenze.

[Torna al paragrafo 3.3.7](#)

È stimolante praticare un confronto tra la situazione vissuta oggi dagli immigrati in Italia e quella che è stata la realtà dell'immigrazione italiana all'estero tra la fine del XIX secolo e la seconda metà del XX, ma anche quella interna, legata allo spostamento di masse di lavoratori dal Sud verso il Nord Italia soprattutto durante gli anni '60. Sono notevoli le analogie, malgrado le specificità delle situazioni. Per un primo inquadramento dell'emigrazione italiana: P. Audenino – P. Corti, *L'emigrazione italiana*, Fenice 2000 Milano, 1994. Si vedano anche: G. Rosoli (a cura di), *Un secolo di emigrazione italiana (1876-1976)*, Centro studi emigrazione, Roma, 1978; L. Segrafreddo, *Gli italiani sulle vie del mondo*, Edizioni Messaggero, Padova, 1993. Adesso è disponibile in italiano l'imponente lavoro di Donna R. Gabaccia, *Emigranti. Le diaspore degli italiani dal Medioevo a oggi* (2000), Einaudi, Torino, 2003.

[Torna al paragrafo 3.3.7](#)

Sono quelli offerti da fonti ufficiali e opportunamente rielaborati e interpretati. Fonte attendibile e aggiornatissima è il Dossier statistico realizzato dalla Caritas diocesana di Roma ogni anno. Cfr. Caritas, *Immigrazione. Dossier statistico 2002*, Anterem, Roma, 2002. All'indirizzo web <http://www.caritasroma.it/immigrazione/> è possibile trovare e scaricare le anticipazioni sul Dossier dell'anno in corso. La stima offerta dalla Caritas sulla presenza straniera in Italia (in cui sono compresi anche coloro che provengono da nazioni "ricche" come Stati Uniti, Svizzera o gli altri paesi della UE) per l'inizio dell'anno 2003 è di 2.395.000 persone, incluse quelle in attesa di regolarizzazione, ed è pari al 4% della popolazione residente.

[Torna al paragrafo 3.3.7](#)

La genesi dell'immigrazione proveniente da paesi del Sud del mondo avviene tra la fine degli anni '60 e i primi anni '70 ed è di natura femminile (collaboratrici domestiche di origine filippina, eritrea e capoverdiana). Nei primi anni '80 prende avvio una consistente immigrazione maschile, soprattutto da paesi come il Marocco, l'Egitto e il Senegal, non regolamentata e legata a fattori espulsivi (miseria, disoccupazione, talora persecuzioni politiche). Solo a partire dal 1986 viene promulgata una legislazione apposita, che consente le prime regolarizzazioni. Durante la prima metà degli anni '90 aumenta in maniera consistente il numero degli immigrati, che adesso provengono da svariati paesi dell'Africa, dell'Asia e dell'America Latina. Malgrado le restrizioni, l'immigrazione regolare prosegue soprattutto per motivi politici e familiari. La progressiva stabilizzazione degli immigrati ha prodotto effetti in campo legislativo (legge 40/98), introducendo da un lato norme repressive rivolte contro l'immigrazione clandestina e dall'altro misure atte a favorire l'integrazione degli immigrati. Negli ultimi anni è fortemente aumentata la componente degli immigrati provenienti dai paesi dell'Europa dell'Est ed è cresciuto notevolmente il fenomeno dei ricongiungimenti familiari, ossia della ricostituzione nel paese di immigrazione di famiglie all'interno delle quali uno dei membri era emigrato in Italia alla ricerca di lavoro e di condizioni di vita migliori. Cfr. C. Silva, *L'educazione interculturale: modelli e percorsi*, cit., pp. 22-66.

[Torna al paragrafo 3.3.7](#)



Sono due termini usati soprattutto nelle scienze sociali a proposito dell'ostilità verso gruppi diversi da quello di appartenenza. Il pregiudizio è in generale un giudizio favorevole o sfavorevole avanzato prima di fare esperienza o comunque in assenza di dati empirici intorno a fatti, eventi, persone o gruppi. Nell'ambito del discorso delle scienze sociali il termine assume il significato specifico di valutazione ingiustificatamente sfavorevole dei caratteri di un gruppo sociale. Lo stereotipo è, genericamente, l'insieme delle caratteristiche che vengono associate a una certa categoria di oggetti, più in particolare, dal punto di vista delle scienze sociali, è l'“insieme coerente e abbastanza rigido di credenze negative che un certo gruppo condivide rispetto a un altro gruppo o categoria sociale” (B.M. Mazzara, *Stereotipi e pregiudizi*, Il Mulino, Bologna, 1997, p. 19). Entrambi i termini rimandano a un fenomeno universalmente diffuso presso tutte le culture, ma dalle conseguenze spesso molto pericolose, per via della tendenza che stereotipi e pregiudizi hanno di orientare l'azione di chi li condivide. Sul piano didattico potrebbe essere messa a punto un'attività di ricerca e di decostruzione degli stereotipi e dei pregiudizi, attraverso:

- a) una mappatura realizzata dagli allievi degli stereotipi da loro stessi posseduti o presenti nel loro contesto sociale (nel caso specifico su immigrati, minoranze, ecc.);
- b) l'analisi degli stereotipi e dei pregiudizi che gli altri hanno su di noi;
- c) lo studio delle teorie sulla loro formazione.

Per approfondimenti: B.M. Mazzara, *Stereotipi e pregiudizi*, cit.; G.W. Allport, *La natura del pregiudizio* (1954), La Nuova Italia, Firenze, 1973; A. Schaff, *Gli stereotipi e la comunicazione umana*, Adriatica, Bari, 1987; M. Mezzini – T. Testigrosso – A. Zanini (a cura di), *La fabbrica del pregiudizio. Per conoscere ed affrontare i pregiudizi culturali a scuola*, Edizioni Cultura della Pace, S. Domenico di Fiesole, 1994.

[Torna al paragrafo 3.3.7](#)

È un tema, quello dell'attenzione per la soggettività del migrante, che si riallaccia a quello del valore della **testimonianza** e all'attenzione per gli aspetti biografici che abbiamo già incontrato a più riprese in questo modulo. Sono numerosi i testi e i materiali che possono aiutare il docente nella costruzione di un percorso didattico attento a questa dimensione. Ne citiamo alcuni, senza alcuna pretesa di esaustività. Alcune testimonianze autobiografiche, scritte direttamente o raccolte da altri: M. Fortunato – S. Methani, *Immigrato*, Theoria, Roma, 1990; P. Khouma – O. Pivetta, *Io, venditore di elefanti*, Garzanti, Milano, 1990; N. Chora, *Volevo diventare bianca*, Edizioni e/o, Roma, 1993; A. Bruno Ventre (a cura di), *Nato in Marocco, immigrato in Italia*, Edizioni Ambiente, Milano, 1995; M. de L. Jesus, *Racordai. Vengo da un'isola di Capo Verde*, Sinnos, Roma, 1996; E. Buchi, *Cittadina di seconda classe*, Giunti, Firenze, 1997. Ricerche sulla condizione delle donne immigrate che danno ampio spazio alle interviste e alla narrazione autobiografica: M.I. Macioti, *La solitudine e il coraggio. Donne marocchine nella migrazione*, Guerini e Associati, Milano, 2000; G. Campani, *Perché siamo musulmane. Voci dai cento Islam in Italia e in Europa*, Guerini e Associati, Milano, 2002. Fondamentale per approfondire la tematica da un punto di vista sociologico attento al piano biografico è il testo di A. Sayad, *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato* (1999), Raffaello Cortina, Milano, 2002. Si vedano anche i romanzi dello scrittore e saggista di origine marocchina Tahar Ben Jelloun (in particolare *Nadia*, Bompiani, Milano, 1996, tratto da T. Ben Jelloun, *Les raisins de la galère*, Fayard, Paris, 1996).

[Torna al paragrafo 3.3.7](#)

A partire dagli anni Settanta del XX secolo è stata messa in discussione la convinzione che la carta geografica sia oggettiva e rappresenti fedelmente la realtà. La cartografia si è dimostrata un sapere cognitivo e non completamente oggettivo in cui il punto di osservazione del cartografo è determinante. Ciò è facilmente individuabile osservando i planisferi in uso in America o in Cina, che pongono i rispettivi paesi al proprio centro. La riproduzione del mondo maggiormente diffusa nelle scuole italiane è una variazione della carta di Mercatore disegnata nell'epoca delle "conquiste", precisamente nel 1569, partendo da una visione decisamente eurocentrica del mondo. Nel 1977 l'architetto tedesco Arno Peters ha proposto una nuova rappresentazione del mondo, basata sul presupposto teorico che tutti i paesi del pianeta devono essere presentati secondo un criterio scientifico ed equo. Per fare ciò Peters ha ritenuto che fosse indispensabile restare fedeli alla superficie e alla posizione di ciascun paese rispetto al globo e all'asse. Rispetto alle carte tradizionali ne risulta, tra l'altro, un ridimensionamento della superficie dell'Europa in rapporto a quelle dell'America Latina e dell'Africa. Per approfondimenti: A. Schiavi, *Vademecum cartografico*, Vita e Pensiero, Milano, 1993; F. Pompeo (a cura di), *Geografie. Un mondo e le sue rappresentazioni*, Euroma, Roma, 1995; G. Faggiani – P. Russomando, *Dal mappamondo al planisfero*, in AA.VV., *L'educazione all'interculturalità*, Ega, Torino, 1996; A. Pitaro, *Didattica interculturale della geografia*, EMI, Bologna, 1997.

[Torna al paragrafo 3.4.1](#)

Il discorso dei mass media, in maniera talora esplicita e persino rozza, ma anche quello dei libri di testo, in modo spesso più nascosto e indiretto (per omissioni, per semplificazioni), offrono un'immagine stereotipata non soltanto delle persone provenienti dai paesi non europei meno sviluppati, ma anche di quegli stessi paesi. Il docente può innanzi tutto operare una scelta ponderata dei libri di testo cercando di evitare quelli in cui prevale una presentazione dei contesti non europei riduttiva e eurocentrica, e in secondo luogo può mettere a punto dei percorsi didattici volti a sviluppare negli allievi lo spirito critico rispetto alla rappresentazione dei paesi "altri", promuovendo ricerche sulle illustrazioni e sui testi relativi contenuti nei libri di testo o nei giornali, nella pubblicità, ecc. Per avere un'idea delle carenze interculturali dei libri di testo più diffusi una decina di anni fa cfr.: P. Falteri (a cura), *Interculturalismo e immagine del mondo non occidentale nei libri di testo della scuola dell'obbligo*, Biblioteca di Documentazione Pedagogica, Firenze, "I quaderni di Eurydice", 8, 1994.

[Torna al paragrafo 3.4.2](#)

“Relazione di dipendenza tra più fatti o cose. Il prefisso della parola è lo stesso di "inter-cultura". Il prefisso indica collegamento, comunanza o esprime un rapporto di reciprocità. È la chiave che aiuta a presentare la **globalizzazione**. Educare alla consapevolezza che niente di quello che facciamo, diciamo, delle decisioni che vengono prese, anche dai governi, è indipendente, ma tutto in qualche modo ubbidisce alla legge dell'interdipendenza, può aiutare a capire quanto importante sia la partecipazione attiva alla vita sociale e politica, quanto peso ognuno ha nella vita degli altri. In classe ogni azione, scelta, comportamento ha una conseguenza sul gruppo: abituare gli allievi a considerare questo aspetto nello svolgimento quotidiano della vita scolastica è una buona palestra per il futuro” (F. Della Puppa, *Educazione interculturale e discipline scolastiche*, in M.C. Luise, (a cura di), *Italiano Lingua Seconda: Fondamenti e metodi*, volume I, Guerra Edizioni, Perugia, 2003, pp. 19-54, pp. 30-31). Per illustrare in maniera viva il senso dell'interdipendenza si può leggere insieme agli allievi questo passo, tratto da un manuale di antropologia degli anni '30:

“Il cittadino americano medio si sveglia in un letto costruito secondo un modello che ebbe origine nel vicino Oriente, ma che venne poi modificato nel Nord Europa prima di essere importato in America. Egli scosta le lenzuola e le coperte che possono essere di cotone, pianta originaria del vicino Oriente, o di lana di pecora, animale originariamente addomesticato sempre in Oriente; o di seta, il cui uso fu scoperto in Cina. Tutti questi materiali sono stati filati e tessuti secondo procedimenti inventati nel vicino Oriente. Si infila i mocassini, inventati dagli indiani delle contrade boschive dell'Est e va in bagno, i cui accessori sono un misto di invenzioni europee e americane, entrambi di data recente. Si leva il pigiama, indumento inventato in India e si lava con il sapone, inventato dalle antiche popolazioni galliche. Poi si fa la barba, rito masochista che sembra sia derivato dai sumeri o dagli antichi egizi. Andando a fare colazione, si ferma a comprare un giornale, pagando con le monete, che sono un'antica invenzione della Lidia. Al ristorante viene a contatto con tutta una serie di elementi presi da diverse culture: il suo piatto è fatto di un tipo di terraglia inventata in Cina; il suo coltello è d'acciaio lega fatta per la prima volta nell'India del sud, la sua forchetta ha origini medievali italiane, il cucchiaino è un derivato dell'originale romano. Quando il nostro amico ha finito di mangiare, si appoggia alla spalliera della sedia e fuma, secondo un'abitudine degli indiani d'America. Mentre fuma, legge le notizie del giorno, stampate in un carattere inventato dagli antichi semiti, su un materiale inventato in Cina secondo un procedimento inventato in Germania. Mentre legge il resoconto dei problemi che si agitano all'estero, con un linguaggio indo-europeo, ringrazierà Dio, di origine ebraica, di averlo fatto al cento per cento americano” (R. Linton, *Lo studio dell'uomo* (1936), Il Mulino, Bologna, 1973, cit. in U. Fabietti, *Antropologia culturale. L'esperienza e l'interpretazione*, Laterza, Roma-Bari, 1999).

[Torna al paragrafo 3.4.3](#)

Sul piano del rapporto con l'ambiente “si tratta di promuovere un atteggiamento di responsabilità che accomuni l'uomo e la natura, in quanto componenti di un binomio inscindibile” (F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, cit., p. 97). Il venir meno della fiducia nel modello di sviluppo fondato sullo sfruttamento della natura in chiave tecnologica ha aperto il dibattito sulla responsabilità verso le future generazioni. Un esempio di riflessione di notevole profondità a proposito è offerto dal volume del filosofo tedesco Hans Jonas, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica* (1979), Einaudi, Torino, 1993.

[Torna al paragrafo 3.4.3](#)

Cfr. A. Nanni, *Progetto mondialità*, EMI, Bologna, 1985; Id., *Educare alla convivialità. Un progetto formativo per l'uomo planetario*, EMI, Bologna, 1994. Il secondo volume è ispirato dal principio secondo cui “occorre una cultura della solidarietà attiva, o, come amiamo chiamarla, una cultura della convivialità delle differenze. Insomma, come ieri si è passati dallo spirito di inimicizia e di scomunica allo spirito di tolleranza (grandissima acquisizione culturale, politica, etica, religiosa, giuridica), così oggi, a nostro avviso, bisogna passare da uno spirito di tolleranza ad uno spirito di cooperazione e di convivialità”.

[Torna al paragrafo 3.5.1](#)

Cfr. A. Nanni, *La geografia si può rinnovare*, Asal, Roma, 1988; A. Nanni – C. Economi, *Didattica interculturale della storia*, EMI, Bologna, “Quaderni dell’interculturalità”, n. 3, 1997.

[Torna al paragrafo 3.5.1](#)



L'allargamento della visuale non è sufficiente, sostengono a ragione Nanni ed Economi: “il problema è soprattutto di tipo epistemologico e chiama in causa la 'ristrutturazione epistemica' della storia come disciplina scolastica” (A. Nanni – C. Economi, *Didattica interculturale della storia*, cit., p. 6). Rifacendosi al modello storiografico proposto dalla scuola delle “Annales”, come già aveva fatto Michele Crudo (cfr. M. Crudo, *Percorsi interculturali e modelli di riferimento*, CRES/Edizioni Lavoro, Roma, 1995), i due autori delineano una mappa concettuale della materia “storia” organizzata intorno a voci quali “territorio e popolazione”, “organizzazione della società”, “vita quotidiana”, “scienze e tecniche”, “attività produttive e commerciali” e “religione”.

[Torna al paragrafo 3.5.1](#)

Per “matrici” Nanni ed Economi intendono gli “schemi mentali generativi dell'interazione” con cui siamo abituati a pensare i rapporti che nella storia si sono verificati tra l'Europa e l'altro. Uno dei compiti della didattica interculturale della storia è proprio quello di far emergere queste matrici, di decostruirne i linguaggi e di aiutare gli allievi a riconoscerne la portata, l'influenza e a valutarle criticamente per sostituirvene altre, più rispettose dell'alterità e meno etnocentriche. Nanni ed Economi indicano una decina di storie di incontro/scontro tra l'Europa e l'altro a cui sono sottese tali matrici:

- 1) l'Europa e i “barbari”(le cosiddette invasioni);
  - 2) l'Europa e gli ebrei (le persecuzioni, i ghetti, l'antisemitismo, la Shoah);
  - 3) l'Europa e l'Islam (le crociate);
  - 4) l'Europa e gli indios (la scoperta/conquista, il genocidio);
  - 5) l'Europa e i “negri” (la tratta degli schiavi);
  - 6) l'Europa e gli zingari (la persecuzione, la segregazione);
- ecc. ecc.

[Torna al paragrafo 3.5.1](#)

In larga misura ripercorrono alcune delle “storie” in cui operano le “[matrici](#)” che vanno ripensate in chiave interculturale:

- a) Dalla preistoria alla storia. L'evoluzione umana;
- b) L'Europa e i barbari;
- c) Le Crociate e l'Islam;
- d) La scoperta-invasione-conquista di Amerindia;
- e) Il colonialismo italiano in Africa.

[Torna al paragrafo 3.5.1](#)

Cfr. A. Nanni – A. Surian, *Progetto Amerindia. Kit didattico multimediale*, EMI, Bologna, 1992.

[Torna al paragrafo 3.5.1](#)

Cfr. F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari, 2002.

[Torna al paragrafo 3.5.2](#)

Cfr. F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, cit., pp. 100-103.

[Torna al paragrafo 3.5.2](#)

Cfr. G. Tassinari (a cura di), *Lineamenti di didattica interculturale*, Carocci, Roma, 2002. Specificamente dedicato alla didattica della storia è il capitolo quarto di C. Mugnai, *Dalla storia alle storie: per una formazione storica interculturale*, corrispondente alle pp. 121-162.

[Torna al paragrafo 3.5.3](#)

Sono quelli da noi indicati al punto 3.2.1.

[Torna al paragrafo 3.5.3](#)



Rispettivamente su:

- 1) Nomadi e sedentari;
- 2) La condizione servile nel mondo antico;
- 3) Le schiavitù in età moderna e contemporanea;
- 4) La conquista dell'America;
- 5) La [condizione delle donne](#).

[Torna al paragrafo 3.5.3](#)

Sul tema si vedano anche le considerazioni svolte in A. Nanni – C. Economi, *Didattica interculturale della storia*, cit., pp. 11-12.

[Torna al paragrafo 3.5.3](#)

“Approccio alla Lingua Italiana per Allievi Stranieri”; da qui deriva l'acronimo ALIAS, che richiama il fatto che gli immigrati sono un “alias”, uguali a noi e altri da noi. ALIAS è il nome di un progetto congiunto del Ministero della Pubblica Istruzione e dell'Università di Venezia, impostato nel 1999, che nasce da un'esigenza formativa sempre più sentita dagli insegnanti della scuola italiana, che si trovano a lavorare sempre più spesso con classi multietniche, nelle quali la presenza di allievi stranieri è più una norma che un'eccezione” (M.C. Luise, *Prefazione*, in M.C. Luise (a cura di) *Italiano Lingua Seconda: Fondamenti e metodi*, volume I, cit., p. 6).

[Torna al paragrafo 3.5.4](#)

Per la storia: il tema della migrazione coinvolge la storia “nel ricercare le origini di questo fenomeno e i movimenti migratori più significativi registrati nei secoli, le ragioni delle migrazioni e i fatti storici che hanno generato movimenti migratori, la lettura di documenti che ne raccontano i fatti e i sentimenti per adottare punti di vista diversi”.

Per la geografia: il tema della migrazione interessa la geografia per il “coinvolgimento di tanti paesi in questo fenomeno”, per la “ricerca delle motivazioni che talvolta risiedono anche nelle difficili condizioni di vita in alcuni ambienti”, per lo “studio dell’economia globale (interdipendenza nord/sud)”.

[Torna al paragrafo 3.5.4](#)