

# Antropologia culturale e didattica dei saperi disciplinari: un'esperienza laboratoriale

Floriana Falcinelli • Università di Perugia; floriana.falcinelli@unipg.it

Paola Falteri • Università di Perugia, paola.falteri@unipg.it

Francescar Pascolini • Università di Perugia, francesca.pascolini@unipg.it

## Cultural anthropology and disciplinary knowledge: a laboratory experience

In questo articolo vengono presentati e discussi alcuni risultati relativi alla sperimentazione di due esperienze di didattica Nell'Ateneo di Perugia è stata condotta, nell'a.a. 2014/2015 un'esperienza che ha coinvolto docenti universitari, tutor dei tirocinanti, tutor universitari, dirigenti scolastici, in un percorso di formazione congiunto in cui sono state adottate strategie volte a promuovere la partecipazione e il confronto, utilizzando come fonte di apprendimento scritti dei tirocinanti ('diari di bordo') e altri materiali. L'esperienza è stata elaborata a partire dall'antropologia culturale, il cui insegnamento è impartito a Perugia fin dalla costituzione del corso di studio. Da tempo vari gruppi di insegnanti hanno attinto all'approccio antropologico per le riflessioni critiche prodotte sul pensiero occidentale al fine di aprirlo alla comprensione della diversità, oltre che per la sua vocazione liminare, che collocandosi per propria tradizione al confine con altri approcci, dialoga -a seconda del tema/problema esaminato- con i vari saperi. E soprattutto perché risulta utile alla ricerca didattica in quanto può chiarire le implicazioni formative e il valore d'uso delle categorie disciplinari in rapporto alla cultura degli alunni, in modo da costruire apprendimenti significativi.

**Parole chiave:** antropologia culturale, diversità, decentramento, interculturalità, tirocinio, formazione tutor

This article presents some experimental results of two didactic experiences that were conducted in the University of Perugia in the year 2014/2015: an experience has involved university teachers, tutor of trainees, tutors, school leaders, on a path of training conjunct in which we have been adopted strategies to promote participation and comparison, using as a source of learning the trainees' writing ('board diaries') and others materials. The experience was elaborated on starting with cultural anthropology, whose teaching is imparted into the course of study. Many groups of teachers have drawn to the anthropological approach for the critical reflections on Western thought in order to open it to the understanding of diversity; the anthropological approach has the liminal vocation, that puts it for its own tradition at border with other approaches, capable of dialogue with the various disciplinary knowledge

**Keywords:** cultural anthropology, diversity, decentralization, intercultural education, training, tutors training

209

Riflessione epistemologica e costruzione dei saperi

# Antropologia culturale e didattica dei saperi disciplinari: un'esperienza laboratoriale

## 1. Il lungo percorso dell'approccio antropologico alla didattica

L'apporto dell'antropologia alla didattica e all'educazione ha ormai una lunga storia<sup>1</sup>.

Al di fuori dell'ambito accademico e con il coordinamento di Paola Falteri (Università degli studi di Perugia), l'approccio antropologico fu precocemente tenuto in conto dagli insegnanti dal Movimento di Cooperazione Educativa (Mce) a partire dagli anni 70, il cosiddetto periodo della 'fiammata scientifica', quando i maestri più sensibili sperimentavano teorie e pratiche di rinnovamento delle discipline insegnate, in previsione della messa a punto di nuovi Programmi per le elementari emanati poi nel 1985, che introdussero consistenti innovazioni, riprendendo anche ciò che proveniva dalla scuola. Il Gruppo nazionale di antropologia culturale (Gnac), fortemente attivo nel Mce, sistematizzò le sperimentazioni condotte<sup>2</sup> e si impegnò nel Piano pluriennale di aggiornamento (Ppa) successivo all'emanazione dei Programmi, per poi sciogliersi negli anni 90 – come tutti gli altri Gruppi nazionali Mce – per adottare la forma di Progetti e Scuole in cui l'approccio antropologico è rimasto comunque trasversalmente presente. In particolare l'educazione interculturale si è radicata molto presto nel Mce con una forte marcatura antropologica<sup>3</sup>. Le Indicazioni nazionali in vigore attualmente, benché la disciplina non sia nominata esplicitamente, ne sono attraversate.



- 1 Trascurando la tradizione statunitense dell'antropologia dell'educazione e dell'etnografia nella scuola che risale agli anni '50 ma che scarso eco ebbe allora presso di noi, in Italia è stata Matilde Callari Galli a occuparsi continuamente di apprendimento, culture infantili e formazione dei docenti (ci limitiamo a indicare 1975, 2000). Altri hanno poi alimentato questa direzione di lavoro tra pedagogia e antropologia, soprattutto per l'interculturalismo: ricordiamo, tra gli altri, almeno la vasta produzione di progetti e testi di Graziella Favaro (all'inizio, spesso, in collaborazione con Duccio Demetrio), Elisabetta Nigris (1996), Francesca Gobbo (2000). Nell'amplessima letteratura sull'educazione interculturale, sono molti i casi invece in cui l'uso dell'antropologia è stato improvvisato e poco convincente.
- 2 Il Gruppo nazionale di antropologia richiese a Falteri e Busoni (Università degli studi di Firenze), che collaborò per breve tempo con il Mce, un'introduzione alla disciplina che non ne facesse la storia, ma che presentasse concetti, metodi e problemi, oltre a ricostruire il quadro del dibattito e delle sperimentazioni precedentemente condotte nel Movimento (Busoni- Falteri, 1980). In quegli anni l'attenzione si concentrò sulla didattica della storia, la più difficile da rinnovare, sia per la radicata assenza di una formazione di base, resa impossibile dall'imperversare della Storia generale, sia dall'inclinazione al presentismo, motivato dalla convinzione 'piagetiana' che fino all'adolescenza gli allievi non sviluppassero il senso del tempo storico. Un affollato convegno a Bologna fu l'occasione – prima ancora dell'entrata in vigore dei nuovi Programmi – per presentare le elaborazioni e una selezione delle esperienze: Falteri – Lazzarin (1986 e 1990).
- 3 A questo proposito rammentiamo che nel 2006 fu istituito presso il MIUR l'"Osservatorio nazionale per l'educazione interculturale e l'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana", un laborioso gruppo interdisciplinare di cui facevano parte due antropologi, Leonardo Piasere (in quanto 'tziganologo') e Paola Falteri. Nel 2007 l'Osservatorio produsse, su richiesta dell'allora ministro Fioroni, un documento (*La via italiana all'educazione interculturale*, cfr. nel sito Miur), dove fra l'altro si auspicava una rilettura interculturale dei saperi e dei curricula nella scuola.

Confidando nella sua funzione formativa, dunque, a Perugia l'antropologia venne inserita al primo anno sia nel vecchio che nel nuovo Ordinamento del Corso di studi in Scienze della formazione primaria, e ad essa fu inoltre affidato per più di dieci anni il laboratorio tematico "Diversità culturale e integrazione"<sup>4</sup>.

Diamo qui in estrema sintesi le categorie fondamentali che a nostro parere sostanziano l'apporto dell'approccio antropologico all'epistemologia delle discipline.

- La *diversità* culturale, endotica o esotica, è concetto base per l'antropologia<sup>5</sup> e notoriamente trasversale nelle Indicazioni nazionali per il curricolo. Innanzi tutto esso non è da intendersi in termini assoluti, ma è *relazionale* e di conseguenza *reciproco*. Sono evidenti le implicazioni che ne discendono nelle relazioni educative e gli esiti sui saperi. Ci pare significativa e riassuntiva la decisa posizione espressa, in termini generali, nel documento "La via italiana all'educazione interculturale" a cui si è fatto cenno: "assumere la diversità come *paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo*, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze (di provenienza, di genere, livello sociale, storia scolastica...)"
- *L'etnocentrismo ed il suo superamento è una direzione di lavoro fondamentale da un punto di vista teorico e formativo*. L'atteggiamento etnocentrico è comune a tutti, poiché ciascuno fa inevitabilmente riferimento alla propria cultura (la nostra 'bus-sola' per orientarsi nel mondo), proiettandola su quelle diverse nello spazio e nel tempo (in quest'ultimo caso si parla di *anacronismo*). La *sbanalizzazione dell'ovvio* alimenta inoltre la motivazione alla conoscenza poiché, se si dà tutto per scontato e naturale, non si è spinti a porsi domande.<sup>6</sup>  
Spesso l'etnocentrismo, pur non intenzionale, impronta a vario titolo le discipline insegnate, come abbiamo verificato con analisi sistematiche dei libri di testo. Una ricerca degli anni 90, commissionata al Mce dal MPI, ha rilevato che, per spiegare l'uomo 'preistorico', si ricorreva ai cosiddetti primitivi contemporanei (Pigmei, Boscimani...) come se fossero fermi a decine di migliaia di anni fa, mentre ovviamente vivono anch'essi nel Duemila (Falteri, 1993). Dai nostri rilievi conseguì una circolare ministeriale di monito alle case editrici. Non si trattava solo di un grave errore, di stampo evolucionista, ma di una soluzione che - invece di far capire - confondeva del tutto le idee sul tempo storico agli allievi della primaria e della scuola media. Nella didattica della storia generale e *non solo*, la semplificazione, necessaria ma difficile, si risolve in schemi evolucionistici o, più in generale, etnocentrici che alimentano necessariamente gli stereotipi.

- 4 L'antropologia fu poi disciplina trasversale nella SSIS e impartita nei TFA per i futuri insegnanti dei Licei di Scienze umane. Non è stato problematico ampliare il campo di intervento ad altri gradi di scuola. Se le sperimentazioni didattiche nel MCE sono state condotte per lo più nella scuola dell'obbligo, non dimentichiamo tuttavia che nel Movimento è sempre stata pratica fondamentale la cosiddetta "scuola dei grandi": il docente deve fare ricerca a livello adulto, in prima persona, per potersi misurare con la dimensione didattica e con le culture degli allievi.
- 5 Si segnala Marco Aime (2009), una raccolta di divertenti e utili dialoghi con le sue nipotine che gli chiedono di spiegar loro il suo mestiere di antropologo.
- 6 Abbiamo ripetutamente utilizzato, nella didattica universitaria ma anche a vari livelli di scuola, i suggerimenti e le attività proposti da Marianella Sclavi (2003) dove appare evidente che ascolto, osservazione partecipante e decentramento sono anche strumenti importanti della professionalità docente.



- Il *decentramento* (anch'esso attualmente ben presente nelle Indicazioni), cioè il tenere in conto e il comprendere il punto di vista altrui, si può praticare in moltissime attività didattiche non solo specificamente dedicate, ma anche in generale nelle strategie di confronto all'interno della classe. Il decentramento è la strada maestra per superare l'etnocentrismo. Non significa rinunciare al proprio punto di vista ma renderlo capace di capire quello altrui. È ciò che raccomandava Ernesto de Martino con le sue elaborazioni sull'*etnocentrismo critico*, in cui sosteneva di non potersi togliere le lenti con cui guardava la realtà, derivanti dalla sua formazione, ma di dover rivedere i propri saperi perché le categorie del pensiero occidentale potessero essere comprensive della diversità, affidando all'antropologia questo compito cruciale.
- Il *mutamento per contatto* (o *acculturazione*), poco trattato a scuola, ma centrale nelle Indicazioni, attraversa tutta la storia umana, non solo per l'introduzione dall'esterno di oggetti, prodotti o tecniche, ma anche della conoscenza scientifica. L'acculturazione non è dunque, come si usa credere e dire, un processo attivato solo dalla globalizzazione contemporanea.
- L'*Educazione interculturale*, intesa riduttivamente come destinata agli allievi 'stranieri', è invece da rivolgersi a tutti. La complessità del nostro periodo storico ce lo dovrebbe imporre. È da precisare che la chiave sta nel prefisso *inter*, che significa appunto promuovere lo scambio, l'interazione, la conoscenza reciproca. Conoscendo l'altro, conosco meglio anche me stesso, rafforzo la mia identità personale e culturale sperimentando l'ascolto e l'apertura. In questo la scuola è essenziale, perché è il luogo istituzionale in cui i soggetti in età maturativa si incontrano e condividono esperienze significative. Non si tratta solo di mettere al centro la diversità che, se enfatizzata, porta alla divisione, alla frammentazione, al conflitto, ma di costruire contemporaneamente *terreni di condivisione* che stanno alla base della *coesione sociale*. L'antropologia, definita anche come "il giro più lungo per conoscere se stessi", ha in questo una funzione significativa poiché si occupa insieme di *differenze e somiglianze*, di ciò che ci distingue e di ciò che ci accomuna<sup>7</sup>.
- L'insegnante che mette al centro il bambino si interroga sulle culture degli allievi con cui entra in contatto, sul loro rapporto con le categorie fondanti delle discipline insegnate e sul loro senso educativo. Pensiamo al *tempo e allo spazio*, i grandi organizzatori delle nostre esperienze, le cui concezioni - specie in ambiente urbano - sono profondamente cambiate, fino a rompere il tradizionale nesso tra *durata e distanza*, in particolare con il diffondersi dell'informatica. Oppure l'idea di *processo*, importante in molte discipline, è oggi, in una società tecnologica e dei consumi, assai fragile e merita attenzione per svilupparla. È questo che abbiamo messo in rilievo con una ulteriore analisi su un campione di libri di testo per la primaria (Falteri, 2005).

## 2. La didattica interculturale: un terreno di comune ricerca in un laboratorio adulto

Un cambiamento rilevante introdotto dal D.M. 249/2010 è dato dal fatto che la scuola accoglie il tirocinio per la formazione dei futuri docenti di scuola del-

7 Per concreti percorsi didattici interculturali è utile il lavoro di Mezzini-Rossi (20013).

l'infanzia e primaria non è più un luogo in cui “mandare” tirocinanti ma è, essa stessa, responsabile del tirocinio. Da qui l'esperienza da noi condotta nell'Ateneo di Perugia coinvolgendo alcuni docenti universitari, i tutor dei tirocinanti delle 55 Istituzioni scolastiche accreditate nella Regione Umbria, i tutor coordinatori e il tutor organizzatore. La gestione delle procedure articolate e vincolanti nei rapporti tra l'Università e le Istituzioni scolastiche secondo il piano organizzativo costruito con l'USR, non è stata un'operazione *una tantum* ma si è sviluppata in virtù di reciproci scambi e adattamenti durante l'anno accademico. Lunghi dall'essere considerato un adempimento meramente burocratico ha attivato, come diremo, un processo formativo fondato sulla relazione: scambi, spostamenti, negoziazioni, gestione dei casi a rischio, intese per la costruzione del comune progetto di tirocinio.

*L'accreditamento* ha ridisegnato la geografia del territorio nel quale sono stati distribuiti i tirocinanti ed ha comportato un lavoro complesso per il tutor organizzatore. Sono stati quindi proposti e gestiti cicli di incontri di formazione nella convinzione che la reciproca implicazione fra le due fasi del tirocinio (diretto e indiretto) debba essere effettuata in stretta e coordinata connessione, per non comprometterne la realizzazione. La funzione tutoriale, infatti, si esplica secondo due modalità: di immersione (tirocinio diretto) e di decontestualizzazione (tirocinio indiretto), chiamando in causa più figure di tutor (tutor dei tirocinanti, tutor coordinatore e tutor organizzatore) con funzioni distinte e complementari, con l'obiettivo di accompagnare e sostenere il tirocinante nella costruzione del proprio percorso formativo. È evidente che il processo di ricerca del quale si parla richiede da parte dei tutor una intenzionalità ed una capacità progettuale mai definitiva, che si pone sulla strada della scoperta e non della ripetizione delle soluzioni già date.

L'accompagnamento non è una forma di supplenza del soggetto in formazione, né un esercizio di potere e neppure una relazione fusionale. Piuttosto esso si iscrive in una situazione nella quale c'è un attore principale - l'accompagnato - che in un modo o nell'altro occorre sostenere, proteggere e aiutare a perseguire e raggiungere il suo scopo. Così delineato l'accompagnamento implica una pedagogia del cammino e non del modello [...], un tipo di interazione che si alimenta nell'intersoggettività, dove le modalità dell'aiuto sono negoziate e non predefinite: un rapporto personalizzato nel quadro di un'etica relazionale (Damiano in Laneve-Pascolini, 2014, p. 316).

L'incontro delle diverse professionalità è una scelta dovuta alla consapevolezza che sono necessari saperi specifici, i quali però, per essere funzionali, debbono essere percepiti dagli studenti come tra loro complementari. Un obiettivo della formazione infatti, è anche quello di far transitare il principio della visione unitaria della persona, che non è mai la somma di interventi frammentari. Concetto chiave nella scelta metodologica che dovrà orientare anche l'azione didattica. Le esperienze di reciproca formazione realizzate si sono rivelate generative ai fini del consolidamento di relazioni interpersonali e sociali tra i diversi soggetti coinvolti, creando un evento significativo nella storia formativa di ciascuno e hanno permesso l'incontro tra linguaggi, saperi individuali e di gruppo che si sono intrecciati disegnando nuove connessioni e sviluppi originali.

Il progetto che presentiamo ha previsto e realizzato il coinvolgimento dei partecipanti attraverso strategie che hanno messo tutti in situazione di confronto, utilizzando brani di diario di bordo dei tirocinanti ed altri materiali come fonte di apprendimento per tutti.



La scrittura del diario di bordo richiede agli studenti tempo e impegno e ciò genera le prime resistenze; costringe a scegliere cosa e come dire; fa misurare la difficoltà a discernere la qualità dei processi educativi; fa sperimentare la possibilità di costruire il sapere a partire da dati di realtà; narra una storia in cui riconoscere e valorizzare il proprio divenire; abilita ad aprirsi al riposizionamento. Oltre a ciò i frammenti di diario di bordo degli studenti inducono ad un confronto che permette di stare in ascolto dell'esperienza reale.

Il lavoro, grazie alla sua metodologia, ha promosso processi riflessivi mettendo i partecipanti in situazione di apprendimento dall'esperienza e favorendo l'esplicitazione dei punti di vista personali per attivare un miglioramento della propria professionalità.

Il percorso ha avuto una ricaduta formativa sull'intera esperienza di tirocinio. Il tutor organizzatore ha diretto il suo impegno verso la costruzione di nessi tra i diversi elementi del sistema, evidenziando la logica formativa delle operazioni che via via si realizzavano e restituendo a tutti, attraverso documentazione scritta, il divenire del progetto. Il mantenimento di un costante rapporto epistolare via e-mail con i referenti scolastici e universitari è stata una delle condizioni del reciproco coinvolgimento. Non si è trattato di fare una registrazione "contabile" degli accadimenti, ma di permettere a tutti i protagonisti di tenere sotto controllo l'obiettivo del progetto. Inoltre la restituzione, in forma scritta, ai Dirigenti scolastici e ai Tutor delle riflessioni emerse negli incontri di formazione al tutorato, è stata fatta con l'intenzione di dare continuità alla reciproca formazione attraverso un dialogo aperto a suggerimenti. Questa scelta ha, tra gli altri obiettivi, anche quello di alimentare la memoria del gruppo di lavoro e dare visibilità alla sua storia, di sostenere la partecipazione dei diversi attori anche nei momenti più problematici; di rendicontare il percorso, renderne conto ai diversi contesti istituzionali coinvolti (Università - Istituzioni scolastiche - Ufficio scolastico Regionale).

Ci sono stati anche degli esiti impreveduti cui accenniamo perché li consideriamo significativi. I Dirigenti di diverse Istituzioni, hanno trasmesso a tutti i docenti la restituzione scritta inviata ai Tutor dei tirocinanti ed altri hanno pubblicato sistematicamente i materiali nel sito della scuola. Questa scelta si può leggere - noi la leggiamo così - non solo come apprezzamento per una pratica formativa che riguarda il tutoraggio, ma anche come invito alla riflessione ed al confronto per l'intero Collegio Docenti.

Ci riferiamo qui in particolare all'esperienza dell'anno accademico 2014-15 incentrata sugli elementi suggeriti dall'antropologia.

### 1. *La "razza umana" o l'inesistenza delle razze*

L'oggetto sono qui i criteri di classificazione delle variabili interne alla specie umana. A lungo essi si sono fondati sui caratteri morfologici, come il colore della pelle, la forma degli occhi, del cranio, dei capelli, del naso e così via. È noto che la razza, da categoria descrittiva, è diventata - specie dall'800 - discriminatoria e deterministica: i tratti morfologici finivano per indicare il 'grado di civiltà' che un popolo poteva raggiungere, le caratteristiche di personalità, le capacità intellettive, ecc. Ma non è solo per questo che gli antropologi fisici sono approdati a rifiutare il concetto di razza: questo si è rivelato o troppo generico (es. la distinzione tra bianco e nero) o, se si vuole render conto di tutte le differenze, tanto articolato da diventare inutilizzabile (registrare tutte le sfumature



del colore della pelle). Con lo sviluppo della biologia, si è ricorsi allora a qualcosa di non percepibile dall'occhio: le varianti del comune patrimonio genetico della specie umana, ovvero la *genetica delle popolazioni*. Il termine 'razza' è ormai scomparso – oltre che dal lessico delle discipline – anche dal dibattito ideologico-politico<sup>8</sup>. Di recente gli antropologi (fisici e culturali) hanno richiesto di sostituirlo nell'art.3 della nostra Costituzione. Ma eliminarlo dal nostro vocabolario quotidiano non è un'operazione facile.

Rimane la questione del razzismo, oggi ampiamente diffuso anche se di rado fondato oggi su basi biologiche: nessuno o quasi dirà che i migranti che approdano sulle nostre coste sono da respingere perché neri. Le motivazioni dichiarate sono altre. Ma il riferimento ai tratti morfologici, in un modo o nell'altro, resta saldo, spesso con grande confusione (ad es. la convinzione, personalmente riscontrata talvolta negli studenti universitari, che gli arabi e quindi anche i maghrebini, siano neri perché provenienti dall'Africa, oppure 'mettici'). Per restare al colore scuro della pelle, la differenza più visibile, dovremmo sapere fin dalla primaria che l'*homo sapiens sapiens* – sembra ormai certo – viene dal continente africano e che di là si è diffuso in tutto il pianeta: le differenze sono venute successivamente, come tutti i gruppi di lavoro del laboratorio hanno sottolineato, dalle diverse forme di adattamento all'ambiente naturale (cfr. Aime, 2009). Il problema è come tradurre la questione in termini didattici.

Per quanto riguarda le riflessioni delle insegnanti della scuola dell'infanzia sono in molti, anche in letteratura, a sostenere che i piccoli non sono 'contaminati' dagli stereotipi adulti e non danno importanza alle differenze morfologiche. Come è noto, gli apprendimenti attraverso le esperienze – anche e soprattutto informali – sono assai precoci e tesi a rendere 'domestico' il proprio contesto di vita per potersi orientare. Ne deriva che lo si dà per ovvio. Le diversità perciò colpiscono, anche se non si operano discriminazioni<sup>9</sup>.

La spiegazione data dall'adattamento all'ambiente, accreditata da tempo, è convincente ma implica un aspetto molto complesso: gli esiti di un simile adattamento non riguardano l'individuo ma la specie. Bisogna perciò capire l'ottica evolutiva, che seleziona e produce caratteri stabili ed ereditari. Impegnarsi in questa direzione richiede una traduzione didattica con materiali adeguati ai più piccoli.

Come quasi tutti i partecipanti al laboratorio hanno sottolineato, l'importante è promuovere in classe buone relazioni e un clima collaborativo in cui le differenze non si mutino in disuguaglianze: "*la valorizzazione delle potenzialità di ciascuno, indipendentemente dalla provenienza*" – come si è espresso un gruppo – ne è la premessa.

Il tema della specie affrontato dalle insegnanti della scuola primaria ha ricordato una delle battute più famose di Einstein quando si trasferì negli Usa.

8 In esso è stato sostituito spesso da *etnia* o *identità etnica*, ma in un'accezione oggettivistica, come se fosse ascrivita una volta per tutte. In ambito antropologico a questo proposito è ormai un classico il lavoro di Ugo Fabietti (19982) a cui ci si può ispirare anche per attività didattiche.

9 Un inciso che sembra interessante. Anni fa venne condotta dall'antropologa Paola Tabet (1997) una ricerca su un campione di scuole primarie italiane: si chiedeva ai bambini di ipotizzare che i propri genitori fossero di pelle nera. Le risposte, escludendone qualcuna di tono compassionevole, furono negative e spesso spaventate: "Scapperei", "Li metterei in lavatrice"... Il libro fece scalpore, finì sui giornali con titoli che parlavano di razzismo infantile. Ma insegnanti, pedagogisti, antropologi mossero alla ricerca dure critiche da condividere: si riteneva che la domanda-stimolo fosse tendenziosa e inadeguata. Anche a noi adulti, del resto, farebbe impressione immaginare i nostri genitori neri.

Com'è noto, gli chiesero al confine: “Di che razza sei?” E lui: “Razza umana”. Tutti apparteniamo alla stessa specie, con le medesime potenzialità. Tuttavia l'enunciazione non è sufficiente, poiché bisogna rendere appunto comprensibile il processo evolutivo: non è la stessa cosa della pianta che, cresciuta al buio occasionalmente, diventa bianca. Richiede di introdurre la nozione generale di Umanità (in senso biologico, non valoriale) e i tempi lunghi delle ere: l'area di pertinenza, se vogliamo rifarci alle materie, appartiene all'antropologia fisica, quindi alle scienze biologiche, ma attraversa la logica, collide con la mitologia e con l'elaborazione dei racconti sulle 'origini'. E soprattutto implica il lavoro sulle ipotesi – le più varie – formulate dai bambini che, se non sono pressati dai giudizi su ciò che è giusto o sbagliato, si pongono domande anche assai generali e si danno delle risposte, alimentate dal confronto in classe.

Alcuni gruppi non hanno mancato di dire che la comune origine è dimostrata dai bisogni primari. Tuttavia non bisogna mai dimenticare che, accanto alle costanti, ci sono le diversità indotte dal contesto. Tutti i bambini giocano (anche i cuccioli del resto) per apprendere e per piacere, ma il quanto, il quando, il dove, il come e con cosa, varia. Senza andare agli esempi esotici, basta pensare ai bambini del nostro passato contadino. A differenza di noi, la seconda infanzia aveva da svolgere molte mansioni adatte all'età: il tempo del gioco era limitato, per lo più all'aria aperta, basato sul movimento, con strumenti semplici ricavati dall'ambiente o autoprodotti. Non a caso, a quei giochi oggi capita di ispirarsi per dare un maggior equilibrio alle esperienze ludiche dei nostri bambini. Altro cenno è stato fatto all'universalità delle emozioni. Anche in questo caso è solo parzialmente vero: paura, contentezza, commozione, vergogna... variano non solo da soggetto a soggetto secondo la struttura di personalità, ma anche storicamente.

In altri termini non dimentichiamo ciò che abbiamo ripetuto costantemente: l'educazione interculturale fornisce risposte efficaci perché (e se) tiene in conto in modo corretto la dialettica tra ciò che ci accomuna e ciò che ci distingue. Solo in questo modo l'affermazione 'siamo tutti uguali e tutti diversi' esce dalla retorica e trova spiegazioni.

## *2. Il bisogno di contare come elemento culturale costante / il codice numerico nella sua storia / il sistema decimale come prodotto di contatti*

Alcune insegnanti della scuola dell'infanzia hanno segnalato come i bambini, per quanto comincino precocemente a fare operazioni logico-matematiche, imparino a scrivere i numeri con più difficoltà delle lettere. Si può ipotizzare che la differenza tra codice alfabetico e numerico consista non tanto nel fatto che comunichiamo per lo più con le parole, quanto nel fatto che nel nostro sistema di scrittura le lettere – al contrario dei numeri – corrispondono a suoni riconoscibili. Ma la questione eventualmente riguarda, appunto, la scrittura.

Altri gruppi hanno indicato attività, anche quotidiane, in cui si introducono presto quantità e forme di calcolo: il calendario, la descrizione della classe (presenti/assenti, maschi/femmine...), ritmo musicale, fiabe, giochi. A questo proposito sono stati indicati “regina reginella” e “campana”, quest'ultima peraltro praticata in numerosi Paesi, compresi quelli asiatici, ovviamente con denominazioni diverse. Lo stesso non si verifica per il primo gioco citato, forse perché il nome fa riferimento a una filastrocca e non è escluso che in altre forme esista anche altrove. Nei gruppi è prevalso comunque, implicitamente o esplicitamente,





il riferimento alla didattica del ‘fare’ attraverso cui i bambini manipolano le cose. Alcuni insegnanti hanno ricordato l’antico sistema di calcolo cinese con le bacchette che può essere certamente sperimentato in classe. Teniamo conto tuttavia che in Cina si è adottato successivamente l’abaco, usato tuttora nella primaria e c’è chi attribuisce a questo l’abilità dei piccoli cinesi in matematica.

Non è possibile sostenere che il numero sia un’idea innata: non dimentichiamo che gli apprendimenti cominciano dalla nascita e questo può far pensare che alcuni concetti o abilità siano congeniti o ereditari. Magari lo sono le propensioni, ma chi cresce fuori del contesto umano non acquista neppure le caratteristiche basiche della specie (stazione eretta, linguaggio, pollice opponibile)<sup>10</sup>. L’innatismo, quindi, in senso proprio è difficilmente sostenibile.

Alcune insegnanti di scuola primaria hanno opportunamente storicizzato l’universalità dell’esigenza di contare, indicando popoli – Egizi, Fenici – che già i bambini di quarta conoscono, e che furono sollecitati da scopi diversi a elaborare forme di calcolo anche complesse (pensiamo alle piramidi). Non è stato però messo in rilievo che il sistema decimale (quindi comprensivo dello zero) è di origine indiana, anche se l’unità didattica del libro di testo, che abbiamo fornito come materiale-stimolo, vi dedica una breve frase finale. Al contrario l’approccio interculturale, come raccomandano le Indicazioni per il curricolo, suggerisce di considerare con attenzione, insieme ai bambini, contatti, scambi, prestiti. In questo caso la complessità della circolazione culturale è evidente: lo zero fu inventato nel lontano 600 d.C. da un pensatore hindu che dette avvio a una aritmetica sistematica, comprendente appunto lo zero e i numeri negativi. L’Islam, venutone a conoscenza, diffuse la numerazione posizionale sulle sponde africane e asiatiche del Mediterraneo (comprese le zone italiane occupate dagli arabi, come la Sicilia). Ma solo agli inizi del ‘200 fu assunta ed elaborata dal matematico Fibonacci, entrato in rapporto diretto con gli arabi in Tunisia. Da qui poi la diffusione del sistema nel resto dell’Europa<sup>11</sup>.

È risultato interessante il caso, riferito in un gruppo, dell’allievo rumeno che ha raccontato in classe del suo viaggio nel Paese d’origine durante le vacanze. In quell’occasione i compagni hanno notato che le cifre usate in Romania, sono le stesse che usiamo noi. È questo un punto di partenza per riflettere sul fatto che il sistema numerico è oggi uguale ovunque. Tuttavia, come si diceva, è opportuno far presente che non è un elemento universale dalle origini, ma è diventato storicamente tale.



10 Cfr. “Il bambino selvaggio” di Truffaut, 1970, basato sull’esperienza e i diari di Itard, medico che si prese carico tra fine 700 e 800 di un ragazzo trovato nei boschi, privo fino ad allora di qualsiasi contatto con i suoi simili. Il film è ampiamente usato nella formazione in pedagogia speciale, di cui Itard è da alcuni considerato il fondatore).

11 Segnaliamo il testo di Franco Lorenzoni (2009) nella parte che riporta il lungo percorso intorno allo zero, compiuto dai bambini di una quinta, che hanno attraversato – seguendo proprie intuizioni e interessi, sostenuti ovviamente dal maestro – logica, geometria (la geometria piana, avendo spessore zero, esiste nella realtà materiale?), storia (l’anno ‘zero’). La discussione verte inizialmente su un interrogativo fondamentale: lo zero è simbolo del nulla o un numero? Ciò che Lorenzoni racconta, mostra come quanto si fa con i bambini, può illuminare la strada anche nell’insegnamento con i più grandi.

### 3. Spazio e tempo come organizzatori dell'esperienza e, insieme, categorie basiche di storia e geografia.

Per quanto riguarda in particolare la *didattica della storia*, i gruppi hanno osservato quanto segue:

- è opportuno partire dalle fonti, dai documenti (anche se per la storia antica non è facile, quando non ce ne siano tracce nel territorio o non siano disponibili materiali adatti all'età);
- la formazione storica di base si fonda sulla ricerca didattica e la modalità per affrontarla dovrebbe essere di carattere laboratoriale;
- la metodologia privilegiata in storia è la narrazione. Si può osservare che essa serve per presentare delle sintesi all'inizio o alla fine del percorso. Non dimentichiamo però che la didattica tradizionale della storia si incentra sul solo racconto di fatti e personaggi: le abilità richieste consistono allora nella comprensione del testo (orale o scritto), nella memorizzazione e nella ripetizione. Nessuna di queste ha a che vedere con la formazione storica di base, che riguarda invece le categorie di tempo (e spazio), di fonte, di permanenza e mutamento...



Tutti i gruppi hanno dato rilievo alla *categoria di tempo* e, data l'importanza che a giusto titolo gli è stata attribuita, è stato opportuno soffermarsi. Innanzi tutto il tempo è multidimensionale:

- il tempo *percepito*, a cui hanno fatto riferimento gli insegnanti della scuola dell'infanzia. Già qui è possibile rendersi conto che la percezione soggettiva non coincide con il computo del tempo. È stato sperimentato a scuola che i bambini pensano che il sonno occupi piccola parte della giornata perché se si dorme, non si è consapevoli delle ore che passano (Falteri-Lazzarin, 1986). Una differenza simile tra percezione e scorrere misurabile del tempo si verifica davanti alla storia collettiva: se un periodo è denso di eventi e mutamenti, pare che sia più lungo. La quotidianità è un terreno su cui si inizia a riconoscere la successione tra il prima e il dopo, ma anche la contemporaneità (ad es. la compresenza di più canali televisivi, sperimentata da tutti, la rende presto familiare molto più di quanto accadeva in passato).
- il *tempo ciclico della natura* con l'avvicinarsi del giorno e della notte o delle stagioni. In ambiente contadino lo si conosce assai bene, molto meno nello stile di vita urbano, .
- il *tempo-misura*, quello dell'orologio, che oggi scandisce le nostre giornate e che apprendiamo ancora piccoli (ricordiamoci che fino a qualche decennio fa il primo orologio, quando ce ne facevano dono, si aveva già grandicelli, con la Prima comunione e che la lettura dell'orologio si imparava alle elementari). È dunque il tempo quantitativo che regola il nostro stile di vita. Il *tempo pragmatico* è necessario o previsto per fare una cosa. Spesso nelle società ad economia di sopravvivenza, il tempo si computa e si denomina con questo parametro. Anche nel mondo agricolo o artigiano ha un suo largo spazio: il lavoro non si calcola sulla base delle ore, ma dei compiti che di volta in volta sono da svolgere. Oggi facciamo esperienza - a partire dall'infanzia - delle contraddizioni che si frappongono tra il tempo-misura e il tempo pragmatico, di natura qualitativa: "l'ora è finita, ma non ho completato il mio lavoro". Il tempo ci manca sempre o quasi;

- il *tempo del processo*, anch'esso qualitativo, che più caratterizza il divenire storico. È il più difficile da comprendere per i piccoli (e talvolta anche per i grandi), perché oggi siamo abituati ai prodotti, rispetto ai quali ignoriamo i processi che stanno dietro. Tutte le attività che mettono i bambini di fronte al divenire delle cose – ora lento, ora rapido – (la coltivazione di una pianta ad esempio), in qualche misura avvicinano alla maturazione del tempo qualitativo.
- La *cronologia* è importante in storia ma non è la sola essenziale e può essere persino fuorviante. È noto che per lo più nella nostra formazione scolastica i processi sono stati appiattiti nelle date: ci hanno insegnato l'anno della fondazione di Roma o della fine dell'Impero romano, che non sono eventi puntuali ma processi, appunto, che hanno avuto una durata (dimensione segnalata da un gruppo di laboratorio). La cronologia si adatta in particolare alla storia degli eventi, che riguardano soprattutto politica e guerre.
- Centrale è invece la *periodizzazione*, l'individuazione dell'arco di tempo in cui si è verificato un fenomeno. L'industrializzazione ad es. non è databile con la sola invenzione del telaio meccanico: è un processo che comincia in una certa fase, si sviluppa in certe zone e non in altre, cambia e fa cambiare, entra in crisi.
- Il tempo della storia non è lineare, come ha rilevato un gruppo. Non procede come un treno, su un unico binario e in una sola direzione (quella del 'progresso', si diceva una volta), come se fosse composto da una locomotiva che traina e da vagoni che le vanno dietro. Sono molte le metafore che alludono erroneamente ad un corso unidirezionale della storia, come quella citata da un gruppo (il 'fiume della storia'). La *multilinearità* del tempo storico era sottolineata con forza anche nei Programmi dell'85, che si rivolgevano direttamente agli insegnanti per raccomandare che non dessero l'impressione che la storia segua un'unica strada. In una stessa realtà ci sono permanenze e mutamenti. E società 'altre' possono prendere direzioni diverse senza passare dalle nostre stesse fasi<sup>12</sup>. Questo principio della multilinearità è a fondamento dell'interculturalismo perché implica di non considerare come unico il nostro modello di sviluppo, per quanto dominante possa essere. Tutto ciò complica l'uso della striscia del tempo, che pure è uno strumento didattico per mettere ordine nelle informazioni, per evidenziare le contemporaneità e le discontinuità perché, appunto, le cose in storia non procedono come su una linea ininterrotta.
- La *storia personale* – citata dalle insegnanti della scuola dell'infanzia – è qualcosa di più di un terreno propedeutico alla storia: molto di quanto detto finora può essere messo in evidenza su questo piano. È anche l'attività in cui si comincia a sperimentare il lavoro sulle fonti, oltre che, in chiave interculturale, sulle somiglianze e differenze tra le varie storie. È inoltre un terreno di riflessività che non dovrebbe essere sollecitato solo nei più piccoli, ma esteso ai più grandi, pur ovviamente predisponendosi a una complessità ben maggiore.



12 Inutile ricordare che gli Incas erano una civiltà per certi versi più sviluppata dell'Europa coeva (pensiamo all'idraulica), eppure non conoscevano il ferro. La Cina fino a pochi decenni fa era considerata arretrata ma in poco tempo è diventata la più grande potenza economica del mondo contemporaneo, 'saltando' tutta una serie di passaggi. Gli studenti universitari tuttavia mostrano spesso di non aver acquisito la competenza di periodizzare.

Due gruppi hanno sollevato un'altra questione, relativa al sistema di *datazione* corrente - a.C e d.C - adottato oggi da tutti i Paesi, tranne quelli islamici e la Cina. Nel laboratorio è stato indicato tra l'altro come etnocentrico. Ma è inevitabile. A questo proposito sono da sottolineare piuttosto che il sistema di datazione è una questione di cultura e potere, che consente di contare il tempo a partire da un certo evento ritenuto qualificante o fondativo.

La datazione cristiana ad esempio è tarda. Nell'alto Medioevo i sistemi erano svariati e disomogenei. Sembra che l'anno convenzionale della nascita di Gesù sia stato usato come anno zero per la prima volta da san Breda nel 731 d.C., ma bisogna aspettare ancora dei secoli perché si affermi nei testi storici. Questo fa pensare a quanto si prolunghino i processi: ampi per la datazione cristiana, quasi repentini per gli eventi politici.

Abbiamo lavorato inoltre su pagine di libro di testo relative alla storia. Abbiamo notato che spesso si propone di far compilare agli allievi uno schema che comprende il sistema economico, sociale, religioso e così via. Manca spesso quello ambientale o ecosistema, che è invece decisivo per le società definite 'dei fiumi'. Un gruppo opportunamente ha sostenuto che questa attività si basa in pratica solo sulla memorizzazione di quanto imparato sulle due civiltà. Il libro infatti suggerisce di 'ripassare' il contenuto delle pagine precedenti se non si ricorda tutto. Si è sottolineato che il contesto richiede una procedura di costruzione in cui gli allievi non possono essere lasciati senza guida, perché è troppo importante da capire: cogliere cioè i nessi tra le varie componenti di una società, che costituiscono poi la sua caratterizzazione in una data epoca.

A questo proposito indichiamo qui di seguito le tre procedure che riteniamo fondamentali nell'ambito della didattica delle discipline storico-geografico-sociali che tanta parte hanno nell'approccio interculturale:

- la *contestualizzazione*: ricostruire appunto il contesto in un certo tempo e spazio, in modo da comprendere la sua configurazione specifica e collocarvi singoli elementi, che trovano spiegazione proprio nell'insieme.
- la *comparazione*. Il confronto tra società diverse (tenendo in conto sempre il contesto e non singoli elementi isolati) è un terreno assai fertile, specie nei bambini, per il decentramento e la comprensione di sé e dell'altro. Riferito alla nostra stessa realtà, è un passaggio importante anche per avvicinarsi all'idea di mutamento. I libri di testo sembrano averlo presente e spesso mettono a confronto immagini ad es. di una città in tempi diversi perché si rilevino somiglianze e differenze: da qui si dovrebbe concludere cosa è cambiato. Ma i sussidiari in genere non portano a consapevolezza che per capire la *trasformazione* sono necessarie procedure più complesse.
- la *storicizzazione* e l'*analisi del mutamento*. Si richiede la maturazione dell'idea di processo (che nei bambini e non solo - come si è detto - oggi è molto debole), la capacità di periodizzare, di individuare i fattori del cambiamento, di riconoscere che entrano in gioco tempi diversi (dell'ambiente, dell'economia, del sociale, del culturale, del biologico).

Le Indicazioni nazionali sono, nella loro sinteticità, assai esplicite. Riportiamo qui i brani introduttivi essenziali per mostrare come siano - in questo come in altri casi - sul versante epistemologico, applicabili anche ad altri ordini di scuola.



La geografia studia i rapporti delle società umane tra loro e con il pianeta che le ospita. È disciplina di cerniera per eccellenza poiché consente di mettere in relazione temi economici, giuridici, antropologici, scientifici, ambientali di rilevante importanza per ciascuno di noi. [...] La geografia è attenta al presente, che studia nelle varie articolazioni spaziali e nei suoi aspetti demografici, socio-culturali e politico-economici. [...] Poiché lo spazio non è statico la geografia non può prescindere dalla dimensione temporale [...] Altra opportunità formativa offerta dalla geografia è quella di abituare a osservare la realtà da punti di vista diversi, che consentono di considerare e rispettare visioni plurime, in un approccio interculturale dal vicino al lontano.

Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia e la primaria (e non solo), al centro sta la consapevolezza di quanto sia importante lavorare sulla dimensione dello spazio attraverso l'esperienza dell'immediato presente, per costruire uno spazio progettato nell'ottica della cittadinanza attiva, che porti dalle geografie individuali alla comprensione delle relazioni intessute dagli uomini con l'ambiente che li ospita: dall'io al noi. Dalla conoscenza e rappresentazione dello spazio vissuto (disegni e simbologie dei percorsi quotidiani) si può approdare allo spazio codificato convenzionalmente con le cartografie. Nel laboratorio ci siamo soffermati sui planisferi e sulle immagini del mondo, in particolare sulla carta di Mercatore e quella di Peters (Mezzetti-Rossi 2000<sup>3</sup>).

Alcune partecipanti al laboratorio hanno segnalato che nei libri di testo adottati è presente la carta di Peters, che presenta un punto di vista diverso da quello di Mercatore, ricorrendo ad altre proiezioni e mostrando come l'Europa sia di fatto, rispetto agli altri continenti, assai più piccola. La notizia è positiva: la carta dello storico e cartografo tedesco è infatti una innovazione che ha tardato molto ad essere introdotta, benché aiuti a comprendere il carattere convenzionale delle carte e le loro modalità di costruzione e, più in generale, a riflettere sulla tendenza – anche non intenzionale – all'eurocentrismo. Il senso di appartenenza non si mortifica, ma si può anzi avvantaggiare dalla consapevolezza che l'Europa (e l'Italia) sono una parte piccola, eppure importante, del globo.

Abbiamo inoltre considerato i concetti di *confine* e *frontiera* e le loro tipologie, in quanto alla base della lettura degli spazi esperiti, dei territori, delle appartenenze. Siamo stati d'accordo nel rilevare che questi temi sono assoluta rilevanza sia in senso strettamente geografico (naturale e politico) che in senso metaforico (relativo alle identità e al rapporto noi/loro, cfr. Fabietti cit.), tanto nella storia di lunga durata, quanto nella contemporaneità che pare caratterizzarsi per l'edificazione di nuovi muri e – ci auguriamo – di nuovi ponti.

### 3. Nota conclusiva

*Ci è parso utile trattare – qui e nel laboratorio – l'educazione interculturale poiché – per quanto oggi sia particolarmente importante, data la persistenza (e la recrudescenza) di orientamenti xenofobi o, quanto meno, etnocentrici – essa sembra poco praticata a scuola. Non si tiene conto a sufficienza che dovrebbe essere rivolta a tutti, poiché è una chiave di lettura per tutte le discipline ed il decentramento è una capacità basilica nella formazione.*

Non a caso abbiamo fatto riferimento più di una volta alle Indicazioni nazionali perché nessuno può negare che siano, almeno in parte, fortemente innovative. Avremmo potuto articolare il nostro intervento diversamente a partire da queste, invece che dalla disciplina antropologica. Ci auguriamo che appaia



comunque evidente che le Indicazioni sono attraversate da riflessioni epistemologiche e da un approccio interculturale, entrambi troppo spesso poco sottolineati.

## Riferimenti bibliografici

- Aime M. (2009). *Una bella differenza. Alla scoperta della diversità del mondo*. Torino: Einaudi.
- Busoni M., Falteri P. (1980). *Antropologia e cultura. Questioni di antropologia culturale e didattica delle scienze storico-sociali*. Milano: Emme.
- Callari Galli M. (1994). *Antropologia e educazione. L'antropologia culturale e i processi educativi*. Firenze: La Nuova Italia (prima ed.: *Antropologia culturale e processi educativi*, Firenze, La Nuova Italia, 1975).
- Callari Galli M. (2000). *Antropologia per insegnare. Teorie e pratiche dell'analisi culturale*. Milano: B. Mondadori.
- Fabietti U. (2013<sup>3</sup>). *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*. Roma: Carocci (prima ed.: 1995).
- Falteri P. (a cura di) (1993). Interculturalismo e immagine del mondo non occidentale nei libri di testo della scuola dell'obbligo. *Quaderni di Eurydice*, 8.
- Falteri P. (1999-2000). Interculturalismo e cultura al plurale. Nuova centralità del sapere antropologico in educazione. *Etnoantropologia*, 8/9, pp. 103-113.
- Falteri P. (a cura di) (2005). *'Ho visto i buoi fare il pane'. L'immagine del mondo agricolo nei libri di testo della scuola primaria*. Roma: Coldiretti-Veant.
- Falteri P., Lazzarin M.G. (a cura di) (1986). *Tempo memoria identità. Orientamenti per la formazione storica di base raccolti e proposti dal Gruppo nazionale di antropologia culturale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Falteri P., Lazzarin M.G. (a cura di) (1990). *Storia di segni storia di immagini. Proposte per la formazione storica di base*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gobbo F. (2000). *L'educazione interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*. Roma: Carocci.
- Laneve C., Pascolini F. (a cura di) (2014). *Nella terra di mezzo. Una ricerca sui supervisori del Tirocinio nell'esperienza italiana di professionalizzazione degli insegnanti*. Brescia: APRED - La Scuola.
- Lorenzoni F. (2014). *I bambini pensano grande. Cronaca di un'avventura pedagogica*. Palermo: Sel-lerio.
- Mezzini M., Rossi C. (2001<sup>3</sup>). *Gli specchi rubati. Percorsi interculturali nella scuola elementare*. Roma: Meltemi.
- Tabet P. (1997). *La pelle giusta*. Torino: Einaudi.

