



Università degli Studi di Genova
Genoa University



Scuola di
Scienze sociali
School of Social Sciences

DISFOR Dipartimento di Scienze della Formazione

CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

**Verso una Scuola anticolonialista:
educare criticamente il pensiero e il linguaggio
alla consapevolezza**

Relatrice: Prof.ssa Francesca Lagomarsino

Correlatore: Professor Fabio Caffarena

Candidata: Elena Fusta

ANNO ACCADEMICO 2023/2024

INDICE

Introduzione	5
Capitolo 1 – L’influenza del linguaggio e della comunicazione	12
1.1 La funzione del linguaggio per l’essere umano	13
1.2 Dinamiche del linguaggio in campo sociologico	18
1.3 Stereotipi, pregiudizi e nazionalismo: un’analisi critica e prospettive educative	25
Capitolo 2 – Storia a scuola: una disciplina scientifica per la formazione di un pensiero critico e volto all’intercultura	32
2.1 Indicazioni Nazionali per un’educazione responsabile: promuovere la consapevolezza e la responsabilità	33
2.2 Storia ed educazione all’interno del modello sociologico conflittualista.....	39
2.3 Intercultura: migrazioni contemporanee e colonialismo	41

Capitolo 3 – La decostruzione del colonialismo nella scuola	47
3.1 Obiettivi e strategie per un’educazione anticolonialista nelle scuole.....	53
3.1.1 <i>Educare e lavorare per progetti</i>	55
3.1.2 <i>Il libro come strumento educativo</i>	62
3.1.3 <i>L’insegnante che si forma e che si aggiorna</i>	68
3.1.4 <i>Agire attraverso strategie didattiche</i>	72
3.1.5 <i>Valutazione delle conoscenze e delle competenze</i>	76
3.2 La Storia narrata in Sud-America: il caso del Cile.....	84
3.3 Esperienze di un’educazione e didattica anticolonialista: “sentipensar” e il caso del Messico (Michoacán e Oaxaca)	88
Conclusione	96
Bibliografia	99

Introduzione

Nel presente studio, mi sono concentrata sull'anticolonialismo e su come promuovere una maggiore consapevolezza all'interno del contesto scolastico, incoraggiando l'adozione di un approccio di questo genere nella pratica educativa. Anticolonialismo non è un termine semplice da definire, ma fa riferimento a quei movimenti sociali, politici e culturali che si oppongono alla pratica del colonialismo e ne contestano le cause, le modalità e gli scopi (Connell, 2014). Il colonialismo consiste nella dominazione di un popolo o di un territorio da parte di un'altra Nazione o potenza coloniale (Bringel & Leone, 2021). Se si parla di colonialismo si tende immediatamente a pensare ad avvenimenti che appartengono a tempi di un passato lontano, che hanno poco a che vedere con l'attualità. Il pensiero ritorna agli Stati europei che, spinti da ideali di conquista, conversione religiosa e potere, inviano i propri eserciti in terre nelle quali già vivevano altre popolazioni, con una propria cultura e la propria libertà, per conquistare attraverso violenze e soprusi quello che era l'obiettivo della loro spedizione. Si parla tra le altre cose di appropriazioni di ricchezze, genocidi, annullamento di diverse culture, pratiche di schiavismo, sfruttamento (Rouquié, 2007).

Le conseguenze di queste azioni svoltesi nel passato, però, hanno influenzato e tutt'ora influenzano il mondo in cui viviamo (Chorna, 2021). Le ripercussioni si possono osservare in maniera più o meno evidente nei diversi contesti della realtà. L'Italia si trova in una parte del mondo che non ha subito durante il periodo coloniale le crudeltà di quegli avvenimenti, ma anzi, porta con sé una storia di Nazione colonialista e di conseguenza occupa una posizione privilegiata. Questa situazione la ostacola nel pieno riconoscimento del proprio privilegio e nell'esprimere indignazione per gli effetti duraturi delle azioni coloniali sulle dinamiche globali e inoltre le rende più scomoda la volontà di affrontare e

risistemare tali conseguenze. Le vittime di questo sistema coloniale invece, anche a distanza di decine e centinaia di anni, provano rabbia e cercano rivendicazione e autodeterminazione. Il fatto di aver subito e subire ancora oggi gli effetti del colonialismo rende più chiare e percepibili le ingiustizie attraverso le quali sono passate e rendono più forte la voglia e il desiderio di cambiare la situazione attuale e di resistere contro lo sfruttamento economico, la discriminazione sociale, l'oppressione politica, la perdita di identità culturale e autonomia. Il focus sul quale ho voluto incentrare la mia tesi è l'ambito scolastico. La scuola può avere un ruolo fondamentale, educando criticamente il linguaggio e il pensiero alla consapevolezza.

Il mio percorso universitario si è svolto non solo in Italia, ma anche all'estero grazie ai programmi di scambio internazionali (Erasmus e Cinda). Sono stata per un intero anno accademico a Madrid, attraverso il programma Erasmus, e questa è stata la mia prima occasione di incontro prolungato con altre culture. Tra queste, oltre chiaramente a quella spagnola, la cultura di vari paesi dell'America Latina. La Spagna ha un'alta concentrazione di persone provenienti dall'America Latina; si parla di immigrati sia di prima che di seconda generazione, oltre a tutti gli studenti che come me partecipavano a programmi di scambio. Scoprire da vicino la cultura e la storia di queste persone e questi ragazzi mi ha spinto a problematizzare molti temi sui quali, in quanto individuo privilegiato, non mi ero mai posta troppe domande. La profonda rivoluzione e presa di coscienza del mio modo di pensare e interpretare certi fenomeni da parte mia è iniziata in Uruguay, dove ho studiato e vissuto per cinque mesi, e si è poi consolidata in Brasile e in Colombia, dove ho viaggiato per i seguenti due mesi. Sono state numerose le occasioni in cui mi è capitato di approfondire con persone locali (amici, professori, compagni di università, guide turistiche, incontri casuali) temi quali il colonialismo, le ingiustizie e disuguaglianze, il capitalismo, le influenze di alcuni Stati sulle dinamiche mondiali, la

storia e cultura indigena. In Colombia, specialmente, ho incontrato e dialogato con una popolazione indigena della Sierra Nevada de Santa Marta, popolo Wayuu, scoprendo appena la loro cultura, il loro stile di vita, alcune delle loro tradizioni e il loro modo di interpretare il Mondo, che ha come cardine la natura e l'ordine da lei creato. Ho percepito un conflitto interiore, inizialmente condizionato dai miei pregiudizi e stereotipi che tendevano a interpretare questo stile di vita non adatto ai tempi moderni e addirittura associato al "magico". Nel frattempo, rileggendo il contesto, questa visione è cambiata, percependo il loro modo di vivere affascinante, diverso e non per questo meno dignitoso. La tendenza a considerare migliore o peggiore qualcosa deriva dalla creazione di modelli di riferimento e priorità, ma anche dalla presunzione di superiorità. Se ci si educasse invece a percepire la diversità come ricchezza o occasione di confronto, senza la necessità di confrontarla in termini qualitativi, si contribuirebbe alla costruzione di una società sicuramente più inclusiva, interculturale e che rifiuta imposizioni di potere ed egemonia da parte di alcuni.

Dagli incontri che ho avuto, dalle occasioni di dialogo e dai discorsi che ne sono emersi (alcuni dei quali saranno approfonditi all'interno del primo capitolo), ho deciso che avrei voluto approfondire in particolare l'argomento dell'anticolonialismo e le sue declinazioni nei vari ambiti della realtà. Perché riflettendo su come a scuola, oltre che in ambiti extrascolastici, si parla della "conquista dell'America", osservando da quali prospettive si analizzano gli avvenimenti storici e quante sono le occasioni di confronto tra passato e presente, ho pensato che fosse importante acquisire maggior consapevolezza sul lavoro che la scuola deve fare, in quanto fondamentale organo educativo dei futuri cittadini del mondo.

Per affrontare la questione dell'anticolonialismo in ambito educativo, sociologico e storico, ho deciso di suddividere la mia tesi in tre capitoli, volti a sensibilizzare sul tema

e proporre atteggiamenti che favoriscano l'inclusione di un atteggiamento anticolonialista all'interno della didattica scolastica.

Il primo capitolo si concentra sul linguaggio e sulla comunicazione; ho cercato di approfondire come questi abbiano una forte influenza sulla nostra percezione della realtà. Inizialmente viene analizzata la funzione che il linguaggio svolge per l'essere umano, facendo riferimento a diversi studi che hanno esplorato l'argomento e hanno dimostrato come effettivamente il modo in cui ci si serve delle parole e come si comunica ha un impatto notevole sia su chi parla (o anche solamente pensa) che su chi ascolta. Questo deriva dal fatto che il linguaggio è un codice attraverso il quale ci esprimiamo e interpretiamo il mondo (Berruto, 1976); la parola riporta nell'immediato un'immagine nel nostro cervello che ne determina la percezione (Schutz, 1979). Una volta presa coscienza del condizionamento della comunicazione è importante allenarsi a un controllo consapevole delle parole che si scelgono, affinché la narrazione sia lineare con il suo scopo comunicativo. Viene descritto come anche in campo sociologico emerge il fatto che il linguaggio influenzi la socializzazione primaria e secondaria degli individui (Besozzi, 2018), orientandoli verso l'identificazione di determinati pensieri e valori. Inoltre, il secondo paragrafo, presenta numerose situazioni e ambiti all'interno delle quali il potere linguistico (Lyotard, 2008) si riflette: decisioni politiche, espressione delle gerarchie sociali, processi di inclusione o esclusione, scuola. Per ultimo, si discute sull'origine degli stereotipi e dei pregiudizi, sulle loro caratteristiche, sulla creazione di bias cognitivi e soprattutto sulle loro conseguenze (Villani, 2023). Viene realizzato un collegamento tra la narrazione della Storia e stereotipi e pregiudizi, poiché questi ultimi possono contribuire a una rappresentazione distorta degli eventi storici e dei personaggi del passato, sfociando in un nazionalismo intento a fornire una prospettiva monoculturale (Gironda, 2015). Di conseguenza, è indispensabile che sia implementata a scuola

un'educazione della Storia critica (Loewen, 2018) ed etica e perciò, al termine del capitolo, vengono introdotte alcune buone pratiche per affrontare con efficacia l'influenza del nazionalismo nella narrazione storica.

Nel secondo capitolo, si inizia a parlare in modo più dettagliato dell'ambiente scolastico. Riprendendo il concetto dello studio della Storia a scuola, viene approfondita la parte delle Indicazioni Nazionali relativa appunto alla Storia. Il documento stabilisce degli obiettivi relativi allo sviluppo delle competenze degli studenti, per cui non si presenta come un programma. Questo permette di acquisire una funzione di guida per i docenti che vogliono implementare una didattica anticolonialista e interculturale nelle loro classi, con l'obiettivo di incentivare gli studenti a coltivare una mentalità aperta di fronte alla diversità e a sviluppare un pensiero critico e riflessivo nei confronti degli avvenimenti storici. Le conoscenze storiche forniscono strumenti e conoscenze preziose per interpretare il presente, evidenziando l'importanza dello studio della Storia non solo come esplorazione del passato, ma anche come elemento fondamentale per comprendere la realtà attuale (MIUR, 2012). È questo il principale motivo per il quale viene approfondito il tema della didattica della Storia all'interno della tesi, poiché studiando e analizzando il passato coloniale è possibile leggere l'attualità con uno sguardo più attento, preparato e sensibile verso le disuguaglianze sociali. Con un'analisi del modello di socializzazione conflittualista (Besozzi, 2018), viene sottolineato come a scuola ci sia il rischio di rafforzare le gerarchie sociali, trasmettendo come unica cultura quella dominante (Watson, 1976). Risulta quindi necessario indirizzare la didattica verso uno studio etico, scientifico e critico delle varie dinamiche storiche, tra invasioni territoriali, riconoscimenti di identità e culture, migrazioni e vari avvenimenti storici legati a dinamiche di potere. A conclusione del secondo capitolo, è presente un paragrafo relativo all'impatto che il passato coloniale ha avuto e ancora possiede sull'umanità, a partire dai

processi migratori (Chorna, 2021). È fondamentale mettere in relazione quanto succede oggi con il passato, in modo da far emergere le ingiustizie sociali e riconoscere, anche insieme agli studenti, che spesso le dinamiche che osserviamo sono già successe nella storia o comunque ne costituiscono una reazione. Tra gli esempi, viene proposta l'analisi di feste nazionali e leggi attuali finalizzate alla celebrazione di un passato coloniale.

Nel terzo e ultimo capitolo, insieme ad un excursus storico sul colonialismo, si individuano alcuni obiettivi e strategie per realizzare una didattica anticolonialista e interculturale nella scuola. Questo attraverso forme di pedagogia alternativa che contemplino il riconoscimento degli impatti culturali e sociali relativi al colonialismo e la costruzione di contro-narrative che rifiutano un sapere egemonico. Risulta essenziale agire per progetti, approccio che viene esaminato e analizzato in seguito, sottolineandone l'importanza e descrivendone le caratteristiche distintive, poiché si presta agevolmente a intraprendere un'educazione basata su principi anticoloniali. Per rafforzare una forma di insegnamento che accolga più punti di vista, che si differenzino da quello unicamente europeo, viene descritto quanto sia fondamentale prestare attenzione ai contenuti dei libri, capire come trasformarli in uno strumento arricchente e non come la sola e unica risorsa didattica. Affinché l'uso degli strumenti e delle metodologie didattiche sia efficace in aula è necessario che l'insegnante segua un percorso di formazione e sia in continuo aggiornamento, in modo da rinnovare costantemente il suo sguardo ed essere cosciente dei cambiamenti nel mondo della scuola. Vengono poi presentate alcune strategie didattiche efficaci per trattare temi inerenti al colonialismo (o comunque per far sviluppare ai bambini un senso critico e una consapevolezza storica e interculturale) per fornire qualche esempio pratico. Anche la valutazione, in quanto parte importante del processo di formazione, viene analizzata e problematizzata. In chiusura, vengono riportati due esempi di didattica anticolonialista in America Latina, precisamente in Cile

e in Messico. È scoraggiante rendersi conto di come molto spesso anche in Paesi che hanno subito il processo di colonizzazione, la modalità attraverso la quale viene insegnata la Storia sia di stampo eurocentrico (Said, 1998; Spivak, 2004; Mbembe, 2000; Loomba, 1998). Per questo ho deciso di inserirli come conclusione delle tesi: dimostrazione di un'educazione che risalta una presa di coscienza e che può costituire un modello di percorso anticolonialista.

È fondamentale imparare a non considerare il diverso come inferiore e questo è un primo passo per educare ed educarci a una consapevolezza, a un linguaggio e a un pensiero anticolonialisti.

Capitolo 1 – L’influenza del linguaggio e della comunicazione

Il linguaggio e la comunicazione rivestono un ruolo cruciale nell'evoluzione e nella costruzione del pensiero umano. Questi elementi non sono semplicemente strumenti di espressione, ma rappresentano concetti fondamentali sui quali si basa la nostra capacità di comprendere il mondo che ci circonda e di interagire con esso.

Attraverso il linguaggio, le persone non solo trasmettono informazioni, ma codificano e danno forma alle loro esperienze, emozioni e percezioni. È anche grazie al linguaggio che siamo in grado di descrivere la realtà, di esplorare concetti complessi e di condividere conoscenze con gli altri. Inoltre, è possibile interpretarlo come filtro attraverso il quale elaboriamo e organizziamo il nostro pensiero. Le parole che vengono scelte per esprimersi influenzano direttamente la propria concezione del mondo e l’interpretazione degli eventi. Così anche la comunicazione è un processo interattivo e dinamico che va oltre la semplice trasmissione di messaggi.

Un uso critico e attento del linguaggio e della comunicazione è quindi fondamentale per il processo di apprendimento, per la condivisione di conoscenze e per lo sviluppo di un pensiero critico e responsabile. La maniera in cui comunichiamo e le parole di cui ci serviamo permettono di dare forma alle nostre idee e di interagire con il mondo, contribuendo così alla costruzione di un pensiero più complesso e consapevole.

1.1 La funzione del linguaggio per l'essere umano

Il linguaggio rappresenta un'abilità distintiva degli esseri umani e questo li differenzia dalle altre forme di vita. Gli esseri umani possiedono la capacità unica di associare simboli arbitrari a significati, con l'intento specifico di comunicare ed esprimere emozioni per collaborare con gli altri. Questa peculiarità ha da sempre suscitato l'interesse umano, portando a riflessioni approfondite sulla natura arbitraria dei segni.

Nella proposizione 5.6 del *Tractatus Logico-Philosophicus* di Ludwig Wittgenstein si legge la frase "I limiti del mio linguaggio sono i limiti del mio mondo" (1921).

Sono proprio le parole, infatti, a dare un significato al mondo, ci aiutano a comprenderlo e lo definiscono. Esse, però, hanno anche la capacità di creare e determinare un mondo, quello che noi associamo alle idee e ai pensieri, alle riflessioni; noi costruiamo un'idea della realtà anche in base a come questa ci viene raccontata, si fonda sulle parole che il nostro interlocutore ha scelto di utilizzare per descrivercela. E questo succede anche nella situazione inversa, dove siamo noi la persona che sceglie le parole e la costruzione della frase per descrivere e definire una parte di mondo.

Riprendendo la frase di Wittgenstein, il mondo che noi vediamo e il modo in cui lo percepiamo passa attraverso la nostra competenza comunicativa e la nostra consapevolezza; per questo motivo il linguaggio non è solamente uno strumento utile a descrivere la realtà, ma anche il mezzo attraverso il quale la comprendiamo. Se le capacità del linguaggio che abbiamo a disposizione sono limitate (quindi la nostra competenza nell'esprimere concetti e conoscenze), sarà confinata dentro questi limiti anche la nostra percezione del mondo.

Se il modo di parlare e comunicare di un individuo non è in grado di esprimere una teoria, un concetto, diventa molto difficile per lui capirla e discuterne. Di conseguenza, i limiti del suo linguaggio si convertono nei limiti della sua possibilità di conoscenza del mondo.

Un ulteriore principio che suggerisce la frase è che i diversi tipi di linguaggio e il modo in cui vengono utilizzati e strutturati influenzano la percezione che abbiamo del mondo in maniera unica; questo ci fa capire che non esiste una visione unica, neutrale e oggettiva, della realtà, ma che al contrario esistono lenti linguistiche e culturali attraverso le quali la interpretiamo.

Il linguista italiano Berruto (1976), in aggiunta, spiega che la lingua, come codice organizzato di segni, possiede il duplice piano di significato e significante, caratterizzato da un'arbitrarietà intrinseca e dalla capacità di esprimere un'ampia gamma di esperienze. Questo sistema, acquisito come conoscenza interiorizzata, consente la creazione infinita di frasi da un numero finito di elementi. Il linguaggio, infatti, che si presenti in forma orale o scritta, è associabile a codici che richiamano un concetto reale o un concetto relativo alla propria conoscenza ed esperienza del mondo e questi codici possono adattarsi alla necessità comunicativa di ogni individuo.

Humboldt (1760) sostenne che le lingue plasmano il pensiero umano, poiché il linguaggio organizza la mente e ogni lingua riflette un modo unico di pensare. In questa prospettiva si solleva l'affascinante questione dell'intraducibilità delle lingue, poiché Humboldt afferma che una parola non può avere un corrispettivo esatto in un'altra lingua¹.

Sapir (1929) e Whorf (1970) approfondirono ulteriormente lo studio del relativismo linguistico, basando la loro ricerca sul presupposto che ogni individuo senta il bisogno

fondamentale di dare significato al mondo attraverso il linguaggio¹. Anche loro furono sostenitori dell'idea che il linguaggio influenzi il modo in cui pensiamo e, nonostante alcune critiche negli anni a seguire, è stato validato il pensiero secondo il quale il modo attraverso cui il linguaggio viene veicolato influisca sulla percezione della realtà degli uomini o comunque sulla ricezione di un determinato messaggio.

Un esempio interessante fornito da Mills (2000) riguarda le disparità di vocabolario tra l'inglese e il cornico, una lingua parlata in Cornovaglia. La traduzione della parola "valley" in cornico richiede sette diverse parole, ciascuna denotante tipologie diverse di valli. Mills conclude che parlare il cornico non determina il modo di pensare, ma la lingua stessa implica una visione del mondo unica che influisce sui pensieri degli oratori.

Egli riconosce che la lingua può influenzare il pensiero, ma non lo determina in modo assoluto. La domanda che emerge è se le diverse modalità di comunicazione riflettano differenze cognitive o siano piuttosto riconducibili a fattori culturali e ambientali.

In ogni caso si intuisce dagli studi precedenti l'importanza del linguaggio, la forte influenza che questo ha sia sulla comunicazione tra individui e sia come spunto di riflessione personale.

La sociologa Elena Besozzi (2017) cita che "l'intersoggettività diventa . . . il luogo privilegiato di analisi della comunicazione fra il singolo e la realtà del mondo esterno e il gesto e il linguaggio ne costituiscono le basi fondamentali per la comprensione della realtà e la strutturazione della comunicazione." (pag. 111).

Le parole permettono di nominare e individuare determinati concetti e oggetti; assegnano loro un'etichetta che li rende riconoscibili, anche nel caso in cui non siano

¹ Per approfondire le idee di Sapir si suggerisce la lettura di "Language: An Introduction to the Study of Speech" e "Selected Writings in Language, Culture, and Personality". Per Whorf, consultare invece "Language, Thought, and Reality: Selected Writings" e gli articoli pubblicati sulla rivista "Technology Review".

presenti nel momento della conversazione. È chiaro che, data la varietà degli aspetti del mondo in quanto a cultura, ambiente, educazione, contesto sociale, condizioni di vita, stili di vita ecc. le varie lingue della Terra si sono adattate alla necessità di nominare quello che a loro serve nominare. Per questo ci sono parole in alcune lingue che non si possono tradurre in altre, perché si riferiscono a situazioni, oggetti o altro che hanno un valore diverso rispetto a un altro contesto (sociale, storico o geografico) o comunque si sente più forte la necessità di definirlo in quanto più frequente in quella determinata realtà.

È stato specificato, quindi, che esistono parole per definire concetti che non sono traducibili in altre lingue poiché non ne emerge la necessità. Questa, però, non è l'unica caratteristica del linguaggio che varia, ma un'ulteriore caratteristica di questo è la possibilità di far riferimento a un qualcosa in diverse modalità; è possibile che queste modalità non ne cambino l'essenza, ma stravolgano le sfumature dell'oggetto (o altro) preso in considerazione e, di conseguenza, la maniera in cui la persona se lo immagina.

Poiché la parola riporta immediatamente un'immagine nel nostro cervello, le sfumature attraverso le quali viene menzionata potrebbero avere un impatto notevole sulla nostra percezione di quel determinato evento, caratteristica o condizione. A tal proposito, per rendere più chiaro il pensiero appena citato, porto come esempio un'esperienza vissuta in Brasile, durante una visita guidata a Rio de Janeiro. La guida turistica, un ragazzo brasiliano, che spiegava come si è evoluta la condizione di schiavitù del Brasile nel diciannovesimo secolo fino alla sua abolizione, si ferma per farci riflettere di fronte a una domanda postagli da un turista presente alla visita. Il turista aveva domandato una precisazione sulla condizione degli "schiavi" all'epoca

(essendo la visita in spagnolo li ha definiti come “esclavos”) e la guida decide di soffermarsi, prima di rispondere alla domanda, su tale termine.

Egli ci porta a riflettere sull'importanza dell'utilizzo dei termini adeguati, sull'impatto che questi possono avere sulla nostra mente e sulla nostra percezione degli avvenimenti. Se noi pensiamo a uno “schiavo” stiamo definendo una persona per la sua condizione, la nostra mente lo percepisce come una persona che copre quel ruolo sociale, destinata a essere quello, una condizione sociale accettata.

L'immagine di questa persona si stravolge invece nel nostro immaginario se noi la definiamo come “schiavizzato” (in spagnolo “esclavizado”). Immediatamente appare l'immagine di una persona alla quale è stata imposta una situazione; quindi, schiavizzato sta a persona posta forzatamente in una condizione di schiavitù da un'altra persona. A questo punto nella mente non si figura più uno “schiavo” che svolge il suo ruolo sociale, ma due persone, una delle quali costringe a una condizione di schiavitù un'altra, privandolo della sua libertà.

È in questa parola, in questa immagine, che si evidenzia così un problema sociale, non lo si normalizza, non lo si associa a un ruolo sociale, a una professione situata nel gradino più basso della piramide sociale, ma a una condizione anti-etica di imposizione forzata e di mancato rispetto dei diritti fondamentali. Questo è l'impatto che la narrazione può avere sugli individui e, da qui, una volta presa coscienza del peso che ha, è importante indurre la società alla riflessione, a rendersi conto di come il linguaggio e il nostro modo di parlare, di comunicare influenzano come vediamo ed elaboriamo la realtà e il mondo.

Secondo il filosofo e sociologo austriaco Alfred Schutz (1979), il concetto di "tipizzazione" rappresenta un processo attraverso il quale, utilizzando il linguaggio,

si crea una forma di astrazione che porta a una concezione più o meno condivisa di una realtà socialmente accettata. Questa prospettiva configura un mondo interpretato come un campo di azione potenziale per tutti noi e rappresenta il principio fondamentale e originario di organizzazione della conoscenza del mondo esterno in generale. Dalle affermazioni di Schutz, si intuisce l'importanza assegnata al linguaggio, a come questo influisce nella nostra conoscenza e concettualizzazione del mondo e, in particolar modo, come influisce sulla visione della realtà dei bambini. Essi si stanno affacciando per la prima volta a infiniti concetti nuovi, stanno iniziando a capire come funziona il mondo, da quali dinamiche è caratterizzato, siano queste sociali, temporali, spaziali... la modalità, e quindi la tipologia di linguaggio, attraverso la quale si sottopongono loro temi definiscono, in buona parte, la maniera in cui essi andranno ad interpretare la realtà.

1.2 Dinamiche del linguaggio in campo sociologico

Il linguaggio, strumento complesso e ricco, riflette e plasma le dinamiche della società in cui si sviluppa. Tra le varie scienze, anche la sociologia si prefigge di esplorare questa intricata relazione, analizzando come il modo in cui parliamo, scriviamo e comprendiamo il linguaggio sia intrinsecamente legato alle complesse sfaccettature sociali.

In questo contesto, la variazione linguistica emerge come uno dei concetti fondamentali. Le differenze nei dialetti, nelle lingue e nell'uso linguistico sono profondamente radicate nei contesti sociali, evidenziando legami con la classe sociale,

l'etnia, il genere e la geografia. Questa varietà linguistica diventa un fenomeno da esaminare per comprendere le disuguaglianze sociali, la diversità culturale, il pensiero di una società, compreso dei suoi pregiudizi e stereotipi.

Secondo Mead (1966), nel suo lavoro "Mente, sé e società", il linguaggio svolge il ruolo di selezionare e organizzare specifici contenuti nell'esperienza. È uno strumento progettato appositamente per questa funzione e costituisce una componente essenziale del comportamento sociale. In particolare, il linguaggio è ciò che dà struttura alla conoscenza e alla comprensione della realtà, contribuendo così a costruire un'esperienza condivisa.

Se poi ci si concentra sull'acquisizione del linguaggio, in particolare durante i primi anni di vita, si intuisce come questo rappresenti un tassello cruciale nel modo di esprimersi del bambino, nel modo di pensarsi e pensare il mondo. Come i bambini imparano a comunicare è strettamente legato all'ambiente sociale e culturale in cui crescono, rivelando modelli linguistici presenti nelle famiglie e nelle comunità.

Questo processo fa parte del tipo di socializzazione definito socializzazione primaria. Durante questa fase, infatti, il bambino interiorizza i modelli principali di orientamento di valore (Parsons, 1981) e grazie a tali modelli struttura la sua personalità fondamentale. Habermas afferma che la socializzazione primaria è fondamentale e incide sulla personalità da adulto a tal punto che “le esperienze avvenute durante quel periodo di formazione in un io ancora debole hanno effetti decisivi e durevoli, e in certe condizioni possono pregiudicare futuri processi di apprendimento” (1980, p.90). La personalità fondamentale, costruita appunto in questo periodo di vita, interiorizza i valori e i modelli di pensiero appartenenti alle persone che interagiscono con il bambino. Ciò avviene e si sviluppa attraverso alcuni

meccanismi fondamentali di apprendimento, tra cui l'imitazione, mediante il quale l'individuo acquisisce elementi significativi della realtà sociale, quali conoscenze, abilità e comportamenti, ma che non implica necessariamente un attaccamento emotivo da parte del soggetto al modello che sta imitando e l'identificazione, che consiste nell'interiorizzazione dei valori del modello e in una stretta reciprocità nella relazione tra coloro che partecipano al processo di interazione. In questo contesto, si verifica una profonda assimilazione e adozione degli elementi caratteristici del modello, con un legame più intimo e coinvolgente rispetto alla mera imitazione.

Durante la socializzazione secondaria, invece, i vari meccanismi di apprendimento non vanno a formare l'identità del bambino, ma avviene una "specificazione, su base situazionale, degli orientamenti di ruolo precedentemente interiorizzati" (Besozzi, 2018, p. 116). È durante il processo di questa fase che la personalità fondamentale costruita durante la socializzazione primaria può subire variazioni e modifiche.

La famiglia e la scuola sono tra le agenzie più importanti durante il processo di socializzazione. Riprendendo quindi il concetto di comunicazione, si intuisce, dopo questa breve parentesi sociologica che accenna l'importanza dell'imitazione e dell'identificazione, quanto sia forte l'impatto della famiglia e della scuola nella costruzione dell'identità del bambino; è da questo processo che deriva il suo modo di comunicare, raccontare e raccontarsi, in base a ciò che ha visto, osservato, appreso, fatto suo.

Se si vuole studiare la personalità di un individuo è necessario prendere in considerazione alcune determinanti sociali appartenenti al suo contesto di vita che determinano lo sviluppo di alcuni modi di comportarsi e atteggiamenti che si allineano alla società e alle aspettative o le credenze di quest'ultima. Così, se un individuo

crebbe in un ambiente che condivide un pensiero colonialista, probabilmente la sua personalità e il modo di pensare il mondo sarà spinto verso questo tipo di idee. Contrariamente, se il bambino è abituato a stare in un contesto sociale all'interno del quale si sostengono idee di integrazione e anticolonialiste, la formazione della sua personalità fondamentale si adatterà a queste.

Come già detto, nel corso della socializzazione secondaria si ha l'occasione di intervenire con un approccio critico su credenze sviluppate nel corso di quella primaria.

Attraverso il linguaggio, in aggiunta, si manifestano gerarchie sociali e relazioni di potere che modellano il nostro modo di pensare e agire. Chi controlla la narrativa e l'interpretazione del linguaggio detiene una forma di potere significativa, influenzando le percezioni, le decisioni politiche e le dinamiche di gruppo; si parla quindi del concetto di potere linguistico (Lyotard, 2008). Il linguaggio funge da veicolo per la costruzione di narrazioni e discorsi che contribuiscono a dare significato agli eventi e alle situazioni: chi ha il potere di determinare quali narrazioni siano predominanti può modellare la comprensione collettiva della realtà. Questo potrebbe avvenire attraverso i media, le istituzioni educative o le figure di autorità, che selezionano e promuovono certe interpretazioni del mondo.

Per questo motivo è difficile allontanarsi dai modelli educativi ai quali siamo stati abituati, a proporre in modo alternativo storie e punti di vista che si allontanino da quello che la nostra società è abituata ad ascoltare. Nella scuola, come nella maggior parte delle altre istituzioni, dall'ambiente di lavoro fino in sede politica, si tende a adottare un punto di vista eurocentrico e a utilizzare un linguaggio e una maniera di

esporsi fortemente influenzati da questo punto di vista, da questa maniera di pensare il mondo e pensarci nel mondo.

Il potere linguistico, appunto, si riflette anche nelle decisioni politiche. Il linguaggio utilizzato nei discorsi politici, nei documenti legislativi e nei mezzi di comunicazione può influenzare l'opinione pubblica e orientare le scelte politiche. Le parole possono essere impiegate in modo strategico per suscitare emozioni, costruire consenso o dissenso, e plasmare l'immagine pubblica di un leader o di un movimento politico, così come di un Paese. Ed è anche in questo modo che la politica, la scuola o la famiglia inevitabilmente portano i bambini a sviluppare un certo tipo di pensiero (che poi, con la conoscenza del Mondo, potrà modificare o evolversi, attraverso la coscienza critica e le testimonianze con le quali entrerà in contatto).

Le gerarchie sociali sono espresse e perpetuate attraverso il linguaggio. La scelta delle parole, il modo di esprimersi e le convenzioni linguistiche possono riflettere e rafforzare disuguaglianze di classe, di genere, etniche o altre forme di stratificazione sociale.

A tal proposito si potrebbe introdurre la concezione del termine “sviluppo”. Tipicamente, quest'ultimo viene associato in maniera diretta al concetto di crescita economica, per cui maggiore è la crescita economica di un Paese e più tale Paese verrà considerato sviluppato. Questa formula di pensiero, quindi, consente di misurare o classificare i livelli e i gradi di sviluppo di un Paese o una regione del mondo. Attualmente, nel ventunesimo secolo e quindi nel periodo della globalizzazione, lo sviluppo e il sottosviluppo potrebbero essere interpretati come concetti del neoliberalismo coloniale utilizzati per un secondo tipo di colonizzazione ed espansione capitalista, processo del quale molti Paesi

“altamente sviluppati” hanno bisogno, per consolidare la propria egemonia a livello politico ed economico (Forero, 2021).

Il punto critico dello sguardo della società odierna è proprio quello di definire la condizione di alcune parti del mondo in riferimento al livello economico che le caratterizza, essendo questa la maniera più semplice e vicina a noi di intendere la ricchezza, il benessere e il progresso. Di conseguenza, allora, la popolazione indigena che porta avanti uno stile di vita lontano da questo pensiero, quindi a stretto contatto con la natura, senza un grandioso progresso industriale, con una struttura del lavoro e della società alternativa a quella europea, dovrebbe essere perciò ritenuta arretrata, che necessita di essere sviluppata secondo i termini capitalistici.

Il termine sviluppo fa riferimento anche ad altre caratteristiche di uno Stato, tra queste: l'indipendenza economica, la crescita demografica, la sicurezza e il benessere, le ingiustizie sociali, l'analfabetismo o la fame. Sono però anche queste condizioni derivano da una gestione del potere che non priorizza la giustizia e l'equità, che danneggia Paesi che sono ex-colonie, per mano di quei Paesi che invece detengono un grande potere economico.

Chi controlla il linguaggio, dunque, può influenzare la percezione di ciò che è considerato normale, accettabile o desiderabile nella società. Al contrario però, si possono anche destrutturare, denunciare e indirizzare alla sensibilizzazione con la scelta di utilizzo di un tipo di vocabolario differente (Duranti, 2021).

In aggiunta, anche le relazioni di potere, sia a livello individuale che collettivo, sono riflesse nel modo in cui il linguaggio viene utilizzato nelle interazioni quotidiane. Chi ha un accesso privilegiato al linguaggio formale o tecnico può esercitare un controllo maggiore nella sfera pubblica o professionale. L'uso del linguaggio può essere uno

strumento di esclusione o inclusione sociale, con determinati gruppi che possono essere marginalizzati attraverso pratiche linguistiche discriminanti. Per questo gli insegnanti, in veste di persone istruite e formate, hanno la possibilità, se non il dovere, di indirizzare la propria didattica all'inclusione, allo sviluppo di un pensiero libero e critico, allenato alla riflessione e a un dialogo aperto.

In definitiva, il potere linguistico è uno strumento potente che permea tutti gli aspetti della società. Attraverso il controllo della narrativa, l'interpretazione del linguaggio e la manipolazione delle parole, chi detiene il potere linguistico può plasmare le opinioni, guidare le decisioni e influenzare le dinamiche sociali, in maniera negativa o positiva, contribuendo così a definire in parte il nostro modo di pensare e agire nel mondo.

Il mondo in cui viviamo oggi è però in costante e sempre più rapida evoluzione. Le lingue, di conseguenza, si modificano nel tempo, influenzate da migrazioni, contatti culturali, sviluppi tecnologici e globalizzazione. A tal proposito, studi sociologici (Capogna, 2021) si interrogano su come questi cambiamenti riflettano e contribuiscano alle trasformazioni sociali. Questi sono in grado di offrirci uno sguardo approfondito sulla complessità delle interazioni tra linguaggio e società, illuminando su come il modo in cui comunichiamo sia intrecciato con la struttura e l'evoluzione della società stessa.

1.3 Stereotipi, pregiudizi e nazionalismo: un'analisi critica e prospettive educative

Il nostro modo di esprimerci riflette solitamente quello che pensiamo. Verbalizziamo i pensieri e questo può portare alla luce credenze e categorizzazioni consolidate della nostra visione del mondo. Poiché la nostra mente lavora in continuazione, tende nel corso della vita a immagazzinare l'esperienza che abbiamo del mondo in categorie e formulare giudizi, in modo da velocizzare i processi di elaborazione della realtà. In questa categorizzazione però influisce notevolmente l'ambiente culturale che, anche a prescindere dall'esperienza diretta, crea nel pensiero degli individui pregiudizi, che si consolidano in stereotipi.

L'origine del pregiudizio dipende, quindi, sia dai processi cognitivi e sociali che influenzano vari aspetti della vita di ogni individuo, sia da come egli percepisce il mondo e quali significati cerca di attribuirgli. Non va considerato come una "patologia del pensiero" (Miglietta, 2020), ma come una conseguenza naturale del comportamento intergruppi, ovvero l'interazione tra più individui; una risposta "normale" in situazioni intergruppi. La natura del pregiudizio si basa quindi sul fenomeno intergruppi e si manifesta attraverso pratiche e ideologie come sessismo, pregiudizio etnico, omofobia... Riassumendo, è un fenomeno che si sviluppa nelle interazioni tra individui (Brown, 1997).

Il pregiudizio ha un aspetto affettivo, coinvolgendo una risposta emotiva nei confronti di un individuo basata sulle opinioni del gruppo cui appartiene. Questo significa che avere un atteggiamento pregiudiziale nei confronti di qualcuno significa valutarlo in base alle caratteristiche attribuite al suo gruppo. Dati i connotati del pregiudizio, questo risulta

essere poco sensibile alla prova della veridicità o falsità. I pregiudizi mantengono la loro stabilità anche di fronte a eventi che li contraddicono, poiché la categorizzazione di oggetti sociali come gruppi e individui si basa su criteri di valore. Un cambiamento del pregiudizio richiede non solo una rettifica della valutazione, ma potrebbe minacciare radicalmente il sistema valoriale a cui il giudizio è ancorato (Miglietta, 2020).

Se ci si dovesse concentrare invece sui processi della mente che lo creano sarebbe necessario prendere in considerazione il concetto di bias intergruppi. Per fare una maggior chiarezza i bias cognitivi rappresentano delle deviazioni sistematiche dai processi di pensiero razionale e obiettivo (Villani, 2023). Si tratta di influenze inconscie in grado di alterare come percepiamo la realtà e il giudizio che ne deriva. Distorsioni cognitive che hanno un impatto significativo sull'interpretazione delle informazioni, poiché la mente li utilizza per semplificare i processi decisionali. I bias, che si verificano all'interno del fenomeno di percezione sociale, sono alterazioni sistematiche, derivano dal processo di categorizzazione sociale e giocano un ruolo fondamentale nelle incomprensioni tra gruppi. Queste alterazioni o distorsioni spingono gli individui a maturare una preferenza per il proprio gruppo, a discapito degli altri (out group). Le categorizzazioni sociali dalle quali nascono i bias sono radicate a livello cognitivo e si manifestano sotto forma di stereotipi. Lo stereotipo rappresenta un'aspettativa, una teoria semplificata e si inserisce all'interno di uno schema specifico che semplifica e rende più pratica e immediata l'interpretazione e la gestione del mondo (Fiske, 2006). Gli stereotipi si potrebbero quindi spiegare come le credenze ingenuamente formate sulle caratteristiche di individui che fanno parte di un gruppo (Hilton e von Hippel, 1996).

Stereotipi e pregiudizi possono contribuire alla creazione di forme di discriminazione e disuguaglianza, con conseguenze pesanti sulla convivenza sociale. Allport (1973)

afferitava che l'effetto finale del pregiudizio è quello di porre un individuo in una posizione di svantaggio a prescindere dalla sua condotta. Questo fatto di creare categorie superficialmente è un'azione funzionale all'ingroup perché afferma il fatto di sentirsi “noi” contro di “loro” o “noi” diversi da “loro” e crea un senso di appartenenza al gruppo in quanto unico. Questo tipo di pregiudizio, indiretto in quanto non esplicito ma che identifica l'outgroup come responsabile delle proprie condizioni (Pettigrew e Meertens, 1995), tende a minimizzare le differenze intragruppi e a enfatizzare quelle intergruppi, con particolare attenzione alle diversità culturali, percepite come largamente distanti dalle proprie.

Quello degli stereotipi e dei pregiudizi è un ulteriore strumento di discriminazione, che rafforza le ineguaglianze presenti nel mondo.

È necessario capire perché esistono, perché la nostra mente e la nostra natura è portata a categorizzare e giudicare il mondo e le persone. Una volta compresa e accettata la natura del pregiudizio e dello stereotipo, lavorare su queste dinamiche di pensiero affinché non contribuiscano a creare dinamiche sociali dannose, di emarginazione e ghettizzazione; è importante capire le caratteristiche del pregiudizio e dello stereotipo anche per comprendere le dinamiche di potere che regolano i rapporti tra gli stati del mondo.

Si possono perpetuare questi pensieri attraverso il tipo di educazione che si impartisce a scuola, se un'educazione libera da stereotipi o che ne incentiva lo sviluppo.

I pregiudizi possono, infatti, influenzare profondamente la narrazione storica in vari modi, spesso in modo sottile e subdolo, mediante diverse modalità. Chi narra la Storia può scegliere deliberatamente quali fatti includere o escludere in base ai propri pregiudizi, selezionando quelli che vuole approfondire e omettendo quelli che invece reputa meno importanti. Questa selezione può portare a una rappresentazione distorta della Storia,

enfaticizzando alcuni aspetti e minimizzando o ignorandone altri. L'educazione alla Storia influenzata dai pregiudizi può tendere a ignorare e passare sopra prospettive alternative o versioni dei fatti che sfidano i pregiudizi esistenti. Inoltre, si possono portare a ridurre al silenzio o a sminuire le voci delle persone e dei gruppi storicamente marginalizzati o oppressi. Questo contribuisce alla creazione di una narrazione storica incompleta e ingiusta. Inoltre, si collega a questo discorso la sfera temporale e culturale all'interno della quale sono inserite e state create le fonti; i pregiudizi possono essere radicati nel tessuto delle fonti che si stanno studiando e questo può portare a una comprensione limitata degli eventi storici e delle culture diverse. Allenando il pensiero critico è possibile analizzare le fonti storiche con gli strumenti e le conoscenze che si hanno adesso, senza essere eccessivamente influenzati dal pensiero degli autori delle stesse, che rispecchia una visione del mondo sicuramente meno attuale.

Come già visto nel capitolo precedente l'uso del linguaggio e la scelta delle parole è cruciale durante il processo di creazione di un sapere. Il linguaggio utilizzato nella narrazione storica può essere tendenzioso, enfaticizzando o minimizzando certi aspetti in base ai pregiudizi dell'autore. L'uso di termini carichi di valori negativi o positivi può influenzare la percezione degli studenti sulla Storia. Di conseguenza, un linguaggio che accentua i pregiudizi può portare a un'eroizzazione eccessiva di alcune figure storiche o gruppi, mentre ne vengono demonizzati altri. Questo può portare a una rappresentazione distorta delle persone e degli eventi storici (come si vedrà più avanti il processo di colonizzazione ne è un esempio calzante).

I pregiudizi possono portare a una interpretazione distorta dei fatti storici. Ad esempio, si possono attribuire motivazioni negative o stereotipate a determinati gruppi o culture, anche se queste interpretazioni non sono supportate da prove concrete. È per questo

motivo che bisogna ancorarsi alla scientificità della Storia, per evitare speculazioni e un apprendimento basato su informazioni infondate.

Anche il nazionalismo può essere una conseguenza di un pensiero caratterizzato da forti pregiudizi e stereotipi; questo potrebbe portare a una narrazione storica che esalta il proprio paese e minimizza o denigra gli altri e, quindi, portare a una visione distorta della storia mondiale. Fornendo una prospettiva monoculturale, la narrazione può enfatizzare la storia di un determinato gruppo etnico, nazionale o culturale, mentre ignora o svaluta quella di altri gruppi, portando a una visione etnocentrica della Storia. Il nazionalismo è un fattore significativo nell'influenzare la narrazione storica a scuola e, di conseguenza, l'educazione dei bambini o degli alunni. Questo fenomeno può avere un impatto importante sulla percezione che gli studenti sviluppano riguardo alla loro nazione e agli altri paesi, che tendono pertanto a concentrarsi sulle realizzazioni positive della propria nazione (enfatizzando gli eroi nazionali, le vittorie militari e le conquiste culturali), influenzando la loro comprensione della storia mondiale e la formazione della loro identità. Se quest'ultima viene costruita su pensieri fortemente nazionalisti, che portano con sé stereotipi e pregiudizi, emerge il rischio di una profonda identificazione con il proprio stato e il proprio popolo avvicinandosi al rischio di creare una visione chiusa del mondo, che percepisce le differenze come minaccia.

Gironda in un suo articolo riporta le parole dello storico britannico Eric Hobsbawm, che affermava che il nazionalismo era un costrutto moderno che tendeva ad enfatizzare il passato glorioso di una nazione, trascurando le influenze globali e le complessità che contribuirono alla sua formazione. (Gironda, 2015)

Come si analizzerà nel capitolo seguente, è fondamentale implementare un'educazione della Storia critica ed etica e in questa ultima parte del primo capitolo si introdurranno

alcune buone pratiche per affrontare con efficacia l'influenza del nazionalismo nella narrazione storica a scuola e mitigare gli eventuali effetti negativi sulle percezioni dei bambini, adottando un approccio educativo completo e consapevole. Questo coinvolge diversi aspetti che si integrano per fornire una formazione storica equilibrata e critica: innanzitutto, promuovere l'inclusione di prospettive multiple nell'insegnamento della Storia è fondamentale. Questo significa non limitarsi a una narrazione unica, ma esplorare le voci di gruppi minoritari e di nazioni diverse. Questa ricchezza di prospettive contribuisce a costruire una visione più completa e sfaccettata del mondo.

Parallelamente, insegnare agli studenti a valutare criticamente le fonti storiche svolge un ruolo chiave. Questa competenza li abilita a riconoscere i possibili pregiudizi nelle fonti e a cercare una comprensione bilanciata degli eventi passati. L'obiettivo è sviluppare un approccio critico e analitico alla Storia.

Inoltre, favorire la discussione aperta e il dialogo in classe costituisce un ambiente propizio per l'espressione delle opinioni degli studenti, l'ascolto di punti di vista diversi e la comprensione della complessità storica. Questo processo contribuisce a formare il pensiero critico degli studenti. L'inclusione di narrazioni storiche contrapposte o contestuali per gli eventi passati arricchisce ulteriormente l'esperienza di apprendimento. Consentire agli studenti di esaminare molteplici punti di vista favorisce una comprensione più approfondita della Storia e li aiuta a formulare conclusioni informate e consapevoli.

È importante riconoscere che gli insegnanti e i programmi scolastici possono mitigare l'influenza del nazionalismo promuovendo un approccio critico alla Storia e offrendo una visione completa, inclusiva e diversificata del passato, come suggerito da James W. Loewen, autore di "Lies My Teacher Told Me": "La vera storia dovrebbe incoraggiare gli

studenti a pensare in modo critico, a sfidare le narrazioni semplificate e a riconoscere la complessità della storia mondiale” (2018).

Capitolo 2 – Storia a scuola: una disciplina scientifica per la formazione di un pensiero critico e volto all’intercultura

La scuola è un luogo di crescita, di formazione, di apprendimento, di condivisione, di costruzione di un’identità singola e comune, di scoperta e confronto, accoglienza. Essa fornisce gli strumenti essenziali per favorire la crescita culturale, psicologica e sociale degli individui. Lo psicoterapeuta Ricci (2023), a proposito della funzione della scuola, afferma che il suo obiettivo è sviluppare un livello di responsabilità e autonomia, preparando gli studenti al contempo alla partecipazione attiva nella società come cittadini informati e consapevoli, contribuendo così alla promozione di valori democratici nella vita quotidiana.

Ogni bambino all’interno della sua classe porta con sé la sua storia personale, che comprende quello che ha vissuto durante questi suoi primi anni di vita, ma che è fortemente influenzata dalla storia della sua famiglia, della sua cultura, degli ideali con i quali è stato educato. Egli esteriorizza con il corpo e il linguaggio la propria personalità insieme ai suoi vissuti interiori.

Con la sua esperienza di vita, che ha luogo per una buona parte a scuola, il bambino apporta al presente quello che in futuro potrà essere considerato Storia; per questo dev’essere consapevole che le azioni di ogni individuo hanno un peso sulla società, che sia esso positivo o negativo.

Lo studio della Storia a scuola è necessario appunto per proporre agli alunni esempi di uomini e donne, di azioni che hanno cambiato il corso della storia, modi di vivere diversi e tanto altro, per ricavarne valori e conseguentemente la formazione di una coscienza e

un pensiero critici, che li trasformeranno negli uomini e nelle donne del futuro, cittadini e cittadine del mondo.

“Educare è coscientizzazione, non indottrinamento.” (Mazzini, 2014)

2.1 Indicazioni Nazionali per un’educazione responsabile: promuovere la consapevolezza e la responsabilità

Le Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo dell'Istruzione del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) rappresentano un documento importante in Italia che definisce gli obiettivi e le linee guida per l'educazione nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo di istruzione (scuola primaria e scuola secondaria di primo grado). Queste indicazioni svolgono un ruolo fondamentale nel definire il curriculum e le modalità di insegnamento all'interno delle scuole italiane.

Secondo quanto citano le Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012):

“Lo studio della storia, insieme alla memoria delle generazioni viventi, alla percezione del presente e alla visione del futuro, contribuisce a formare la coscienza storica dei cittadini e li motiva al senso di responsabilità nei confronti del patrimonio e dei beni comuni.” (p. 41)

Le Indicazioni Nazionali permettono di cogliere l'importanza della conoscenza della Storia per la persona che si sta formando, attraverso differenti modalità. La Storia soprattutto deve essere accessibile ai bambini da più punti di vista, da più voci, da più racconti, con parole e sentimenti che differiscono gli uni dagli altri. Questi possono

regalare una visione completa e arricchire non solo la memoria storica, ma dare strumenti interpretativi agli alunni che ascoltano, leggono, studiano, intervistano che gli permetta di poter analizzare meglio altre vicende del passato o avere capacità critiche più raffinate per poter leggere l'attualità e i movimenti del mondo odierno.

La crescita di un pensiero critico contribuisce a una crescita del senso di responsabilità nei confronti degli avvenimenti che ci circondano; lo scopo è che questo pensiero critico porti a una profonda sensibilità e impegno verso la giustizia e il rispetto dei diritti fondamentali dell'essere umano, promuovendo un ambiente di intolleranza verso qualsiasi forma di ingiustizia.

Essendo il focus di questa tesi l'educazione di bambini alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria, vanno adattate le proposte all'età degli alunni, alle loro capacità cognitive e attraverso una modalità che le renda ai loro occhi interessanti e stimolanti. Questo suggerisce un approccio differenziato e attento alle esigenze degli studenti nel processo di insegnamento-apprendimento della Storia.

Sempre all'interno del documento si legge: “gli alunni incominciano ad acquisire la capacità di ricostruire i fatti della storia e i loro molteplici significati in relazione ai problemi con i quali l'uomo si è dovuto confrontare, fino alle grandi questioni del presente.” (MIUR, 2012, p.41)

Far comprendere loro l'importanza della varietà dei punti di vista, della potenza del linguaggio e presentare loro esempi storici che possano essere per loro un punto di partenza per riflessioni che possano riportare alla loro vita, al loro presente e al loro futuro.

Per quanto riguarda invece lo studio di fatti storici, poiché la Storia un campo scientifico, l'approccio a questa materia, al suo insegnamento e al suo apprendimento, dovrebbe

basarsi su principi scientifici, con un'enfasi sulla ricerca e sull'interpretazione. Ed è proprio questo il punto di partenza per riuscire a far sì che il bambino sviluppi un pensiero critico; egli deve essere in grado di ricercare, di ascoltare e analizzare, fino a interpretare la conoscenza e le informazioni con le quali è entrato in contatto per poterle far sue e trasformarle in ulteriori strumenti di interpretazione per quello che osserva intorno a lui.

Affinché questo processo abbia un esito positivo è essenziale che l'alunno abbia compreso approfonditamente il tema storico trattato, perché lo scopo ultimo non è che il bambino sappia ripetere perfettamente quanto detto in classe e studiato, bensì riconoscerne le dinamiche, le cause, gli obiettivi, i fattori determinanti, che hanno influenzato il suo svolgimento e comprendere in che modo si differenzia o si ripete in contesti e in epoche differenti della Storia.

Le conoscenze del passato, infatti, offrono metodi e saperi utili per comprendere e interpretare il presente. Questa connessione tra passato e presente suggerisce che lo studio della Storia non è solo un'esplorazione degli eventi passati, ma ha un impatto diretto sulla comprensione della realtà contemporanea.

Poiché il presente cambia, sia per le nuove scoperte, sia per una maggior sensibilizzazione, sia per nuove interpretazioni, ciò che veniva raccontato in un determinato modo alcuni anni fa, oggi può essere ristudiato e reinterpretato. Questo riguarda le dinamiche di un determinato avvenimento storico, la maniera attraverso la quale viene raccontato, quali punti di vista si adottano e anche il linguaggio della narrazione.

“Nei tempi più recenti il passato e, in particolare, i temi della memoria, dell'identità e delle radici hanno fortemente caratterizzato il discorso pubblico e dei media sulla storia.

Un insegnamento che promuova la padronanza degli strumenti critici permette di evitare che la storia venga usata strumentalmente, in modo improprio.” (MIUR, 2012, p. 41)

Come viene infatti indicato nelle Indicazioni Nazionali, la rappresentazione della Storia in un contesto di diversità etnica e culturale è una sfida. L'espressione "la tendenza a trasformare la storia da disciplina di studio a strumento di rappresentanza delle diverse identità" (MIUR, 2012, p.41) suggerisce che, in un contesto multi-etnico e multiculturale, ci sia una spinta a reinterpretare la Storia non solo come un fatto oggettivo e scientifico, ma anche come uno strumento per rappresentare le diverse identità presenti nella società.

Tuttavia, il passo appena citato avverte che questo approccio potrebbe compromettere il "carattere scientifico" della Storia, suggerendo che ci sia il rischio che la storia venga manipolata o distorta per adattarsi a determinate narrazioni identitarie. Questo potrebbe avere conseguenze negative sull'efficacia formativa del curriculum, poiché la Storia, se distorta o utilizzata come strumento di rappresentanza piuttosto che come disciplina scientifica, potrebbe perdere il suo potenziale educativo.

La sfida del docente è appunto bilanciare la rappresentazione delle diverse identità nella storia all'interno di un contesto educativo, cercando di evitare il compromesso della rigorosità scientifica della disciplina, utilizzando alcune delle strategie precedentemente proposte. È proprio in questo contesto che le Indicazioni Nazionali presentano come temi principali da trattare con gli alunni: “le scoperte geografiche e l’espansione europea [...], la costruzione degli stati moderni [...], dalla colonizzazione alla formazione degli stati nazionali [...], dalla decolonizzazione all’avvento della globalizzazione.” (MIUR, 2012, p.42)

È fondamentale l’invito del documento ufficiale a mantenere in una relazione viva, costantemente in dialogo, il passato con il presente. I bambini sono a scuola con

l'obiettivo di comprendere il mondo che li circonda, poter avere gli strumenti per analizzarlo e costruirsi un ruolo attivo nella società. La Storia offre loro un paio di occhiali che, con le conoscenze delle vicende del passato, permettono loro di leggere più nitidamente quelle del presente e pensare con criterio come reagire, immaginandosi i possibili scenari possibili.

“Tuttavia è importante sottolineare l'importanza, a partire dalla scuola primaria, dell'apprendimento della storia centrato su temi che riguardano l'insieme dei problemi della vita umana sul pianeta: [...] la divisione del lavoro e la differenziazione sociale, le migrazioni e la conquista dei territori, il conflitto interno e quello esterno alle comunità, la custodia e la trasmissione del sapere.” (MIUR, 2012, p. 42)

Lo scopo che dovrebbe avere l'insegnante, quindi, non è focalizzarsi sulle singole civiltà e adattare singoli temi a specifiche classi, bensì seguire questo percorso con lo sguardo rivolto al passato che costantemente richiami il presente, adattandosi a quelle che sono le dinamiche all'interno del gruppo classe o di avvenimenti importanti che stanno occorrendo nel mondo.

L'insegnamento e lo studio della Storia devono rimanere in continua e costante connessione con le altre discipline. Tale rapporto permette infatti di beneficiare dell'utilizzo di ulteriori metodi, conoscenze, visioni e concettualizzazioni. Questo implica un approccio interdisciplinare alla Storia, che consiste nell'integrare approcci e strumenti provenienti da diverse aree di studio per arricchire la comprensione del passato.

L'idea che la Storia possa trarre beneficio delle "conoscenze, visioni, concettualizzazioni di altre discipline" (MIUR, 2012, p. 42) suggerisce che l'interdisciplinarietà può contribuire a una comprensione più ricca del contesto storico. Ad esempio, l'uso di teorie

sociologiche o prospettive geografiche potrebbe fornire nuove prospettive e interpretazioni degli eventi storici.

Si dovrebbe quindi propendere verso un'apertura e una flessibilità nel modo in cui la Storia viene studiata e insegnata e per questo le Indicazioni Nazionali incitano gli insegnanti a considerare approcci interdisciplinari per arricchire la loro analisi e interpretazione del passato e per poi riproporle in maniera critica ai propri alunni.

Questo approccio alla didattica avvicinerrebbe la figura dell'insegnante a quella che Schön (1993) definisce professionista riflessivo, ovvero una persona capace di sviluppare una problematizzazione continua dell'esperienza. Tale docente permetterebbe agli studenti di evolversi in soggetti riflessivi che, a loro volta, problematizzano la loro prima esperienza della realtà, riconoscendo che "il mondo dei propri genitori non è l'unico esistente, ma ha una collocazione sociale molto precisa" (Berger P.L., 1969, p. 195).

A tal proposito, come citato già nel primo capitolo, è parte del ruolo del docente proporre una visione alternativa della realtà rispetto al punto di vista al quale è abituato il bambino, che normalmente coincide con quello dell'ambiente familiare (o che si sostituisce a quello familiare) dove è cresciuto durante i suoi primi anni di vita. Il rapporto insegnante-alunno rientra all'interno di quel tipo di socializzazione, quella secondaria, che permette attraverso una relazione formativa e un dialogo educativo di intervenire con un approccio critico sulla personalità fondamentale costruita durante la prima forma di socializzazione.

Di nuovo emerge l'importanza del linguaggio e della comunicazione, strumenti attraverso i quali l'insegnante dà la possibilità al bambino di soddisfare il suo bisogno di rielaborare e trasformare la realtà di cui è a conoscenza e inoltre di costruire nuovi significati da mettere in comune, permettendogli di "prendere le distanze" dal sistema di aspettative e dai significati condivisi espressi dagli altri partecipanti al processo comunicativo

(Besozzi, 2018). Con una comunicazione corretta ed educata si incentiva una capacità riflessiva nello studente, che lo porta ad avere una visione del mondo più ampia, non limitata alla realtà conosciuta fino a quel momento.

2.2 Storia ed educazione all'interno del modello sociologico conflittualista

È molto interessante la concezione di un modello di socializzazione, quello conflittualista (Besozzi, 2018), che evidenzia le criticità che emergono durante questo processo, attraverso una visione piuttosto negativa e critica rispetto all'educazione e alle dinamiche di potere nella società. Secondo tale prospettiva sociologica marxista e conflittualista, la sociologia dell'educazione assume un ruolo critico nei confronti della struttura sociale esistente, inclusa la scuola. In questo contesto, la scuola non è vista solo come un luogo di apprendimento neutrale, ma come un mezzo che sancisce e rafforza la gerarchia sociale esistente, contribuendo alla conservazione dei privilegi di classe. La sua funzione è interpretata come volta a mantenere la stabilità sociale e a preservare le disuguaglianze. Durante il processo di socializzazione, pertanto, la cultura trasmessa è quella della classe dominante.

Se si andassero a leggere le linee guida delle Indicazioni Nazionali ci si renderebbe conto che, invece, l'orientamento della scuola italiana di oggi è volto allo studio e all'analisi delle problematiche relative alla divisione dei poteri nel mondo, incentiva un buon utilizzo degli strumenti critici utili a costruire una conoscenza, per evitare che questa venga strumentalizzata. Condannano, quindi, una scuola e un'educazione indirizzate a

rafforzare dinamiche di potere che limitino diritti umani, che non riconoscano identità e che marchino le disparità a vantaggio di determinate culture, mentre incoraggiano ad approfondire i vari temi, anche quelli sociali, attraverso uno studio oggettivo, critico e imparziale.

Nella teoria, di conseguenza, si potrebbe dire che nella scuola lo studio delle varie dinamiche storiche, tra invasioni territoriali, riconoscimenti di identità e culture, migrazioni e vari avvenimenti storici legati a dinamiche di potere, avvenga in maniera etica e critica.

All'interno delle aule scolastiche, al contrario, emergono sfide nella loro effettiva implementazione, poiché si continua a ritrovare spesso un approccio eurocentrista, dove la cultura e gli ideali del nostro Paese vengono messi al primo posto, interpretati come "giusti" e le azioni da noi svolte nel passato grandiose per aver arrecato ricchezze e potere. In questo scenario, le aspirazioni nazionali vengono ancora spesso posizionate al centro, ritenute legittime senza un'analisi critica, glorificando così la storia nazionale, trasmettendo una visione distorta degli eventi passati.

Un'istruzione di questo genere porta il bambino, per fare un esempio, a considerare l'invasione dell'America Latina come una scoperta e una conseguente conquista, leggendo l'avvenimento solo attraverso il punto di vista del "conquistatore"; si tratta così di una narrazione e di un'interpretazione gloriosa e positiva di quanto avvenuto e distoglie lo sguardo da una visione più ampia, che comprenda anche il vissuto delle altre popolazioni, quindi donne, uomini e bambine/i della storia.

Tornando alla visione conflittualista, l'istituzione scolastica è quindi considerata uno strumento di indottrinamento e coercizione. Agisce nel prolungare e giustificare le istituzioni di controllo sociale, contribuendo così alla formazione di una "falsa coscienza"

che porta gli individui a identificarsi con coloro che detengono il potere, anche a discapito dei propri interessi di classe (Watson, 1976). In tal modo, la sociologia dell'educazione mette in luce la dimensione critica della scuola nel contesto di un sistema sociale caratterizzato da conflitti e disuguaglianze.

L'obiettivo che ci si dovrebbe porre è quindi quello di studiare in maniera esaustiva le Indicazioni Nazionali, sia per quanto riguarda la didattica della Storia sia per tutti gli altri ambiti di conoscenza (inclusi i campi di esperienza per gli alunni dell'infanzia), e, attraverso metodologie, formazione dei docenti e strumenti adeguati (che verranno approfonditi all'interno del terzo capitolo), tendere a un miglioramento globale e completo della scuola, intesa come luogo educante, capace di formare cittadini del mondo e ri-considerare le dinamiche sociali, partendo proprio dal piccolo: dentro l'aula.

«L'aula diventa il paradigma dell'agire educativo fra l'individuo e la società» (Parmigiani, 2018, p. 23).

2.3 Intercultura: migrazioni contemporanee e colonialismo

L'espansione coloniale coincide con un periodo storico che risale a centinaia di anni fa, ma possiamo osservare i suoi effetti e le sue conseguenze ancora oggi. Le migrazioni ne sono una dimostrazione, in quanto le loro dinamiche sono spesso strettamente legate a un passato coloniale ancora forte e vivo nel presente.

Attraverso il processo di colonizzazione alcuni Paesi europei, per mezzo di violenze e usurpazioni, hanno costruito una propria centralità, esercitando il proprio controllo su una vasta superficie del Pianeta. Nonostante una volta giunti alla seconda metà del Novecento la maggior parte dei Paesi invasi e conquistati ha ottenuto l'indipendenza, i Paesi colonizzatori dell'Europa, dopo anni di appropriazione di ricchezze e sfruttamento, rimangono ancora legati all'idea che la grande maggioranza della popolazione debba fare sacrifici per soddisfare le necessità di pochi (Chorna, 2021).

A guidare e giustificare l'azione dei colonizzatori del tempo c'era la logica della bestialità dei colonizzati, quindi esseri incapaci di potersi governare e sviluppare e di conseguenza alla ricerca di carità dagli Stati considerati sviluppati, per poter uscire da tale situazione di arretratezza e regresso. È per questo motivo che nelle scuole è necessario che il passato venga accettato e riconosciuto, soprattutto di quelle che fanno parte di Stati che in passato sono state responsabili di quanto è accaduto, recuperando le storie e le voci messe da parte. E questo permetterebbe uno sguardo più critico e consapevole anche nei confronti dei processi migratori; dice Chorna (2021) che generalmente i migranti non solo subiscono le conseguenze di un passato coloniale, ma è succube delle decisioni dello Stato in cui arriva, che lo considera come un elemento di illegalità e viene integrato se funzionale ai bisogni del capitalismo. Sempre Chorna sostiene che la relazione tra ricchi e poveri, insieme una parte dei processi di globalizzazione, sia un'evoluzione o comunque una conseguenza diretta delle dinamiche coloniali del passato in un tempo e in uno spazio presenti. Si parla così di condizioni di iniquità, ingiustizie, soprusi, sfruttamenti e negazione di diritti. Negli anni del colonialismo la persona che subiva queste dinamiche si trovava spesso in una condizione ambigua, un limbo tra essere trattato come un soggetto o come un oggetto (Chorna, 2021). Attualmente, una situazione simile di isolamento ed emarginazione è sperimentata dalle persone che migrano all'interno dei centri di

detenzione, dove vengono privati del loro ruolo politico e dei diritti fondamentali, trovandosi costrette a vivere in condizioni che negano la loro umanità.

Quanto appena enunciato è finalizzato alla sensibilizzazione su temi che dovrebbero essere ripresi a scuola con le giuste riflessioni e in una maniera compatibile all'età degli studenti. Gli insegnanti hanno anche il compito di riconoscere e accogliere le voci di queste persone marginalizzate per restituire loro in qualche modo la dignità. Il benessere e il progresso non sono reali e universali se appartengono solamente ai Paesi che detengono il potere economico e politico del Mondo e se sono frutto di una repressione culturale e storica. È fondamentale che a scuola si supporti l'accoglienza dell'Altro come un individuo con il quale costruire insieme il proprio futuro, mirando a garantire una vita dignitosa per tutti. Permettere a chi entra in contatto con una cultura differente un processo di acculturazione che sia libero e che segua il suo tempo. Nel corso della vita le persone, infatti, fanno esperienza di processi di inculturazione e acculturazione. Quello di inculturazione corrisponde al processo durante il quale ci si appropria del patrimonio culturale e delle caratteristiche della cultura di riferimento, mentre l'acculturazione rimanda all'incontro con una cultura nuova, con tratti distintivi differenti da quella di riferimento originaria. Durante i processi di migrazione e data l'evoluzione sempre più veloce della società si verificano frequentemente processi di acculturazione alla cultura di origine e questo avviene per mezzo delle interazioni tra gruppi e tra soggetti (Besozzi, 2018). In una realtà interculturale, caratterizzata dal rispetto, da una mente aperta e dalla predisposizione al dialogo, i processi di acculturazione si dimostrano occasioni di crescita e arricchimento personale. Se invece ciò che guida lo scambio e l'incontro di diverse culture sono idee basate su principi di razzismo, sessismo o una visione colonialista della realtà, l'incontro diventa scontro e il processo di acculturazione si evolve in un intento di

prevaricare l'altro, di imposizione del proprio punto di vista e viene meno la dimensione del rispetto.

Per questi motivi, un'analisi approfondita del colonialismo e delle sue dinamiche è essenziale per comprendere appieno le migrazioni contemporanee e per confrontarsi con il suo impatto duraturo sul presente. Il suo riconoscimento fornisce le basi per una nuova narrazione sulla storia e sulla modernità, che dia voce a più le prospettive. Senza tale consapevolezza e senza una sincera riflessione sul passato, diventa impossibile non solo comprendere le migrazioni, ma anche perseguire la giustizia sociale, economica e politica (Chorna, 2021). Non c'è bisogno di parlare specificamente del periodo coloniale per evidenziarne le caratteristiche; in generale, la maggior parte degli Imperi nel corso della storia, per mezzo di invasioni e controllo politico, sociale ed economico, hanno esteso i propri confini e il proprio potere. Esistono nel passato e nel presente tanti spunti per ragionare che si possono proporre in classe e con lo studio, il dialogo e un'analisi profonda è possibile educare il pensiero, sia dei docenti che degli alunni, alla consapevolezza del colonialismo e delle sue dinamiche, con il fine di sviluppare uno sguardo anticolonialista nei confronti della realtà.

Una riflessione potrebbe nascere, ad esempio, dalle feste nazionali dell'Italia e dei vari Paesi del mondo. Il 12 ottobre, in Spagna, si festeggia la "Fiesta Nacional", Festa Nazionale, celebrata con una parata militare. In generale, le feste nazionali sono giornate commemorative, istituite per ricordare il passato, fare leva sulle emozioni della popolazione affinché si identifichi con la cultura e gli ideali della Nazione. Il fatto che abbiano una ricorrenza permette di tenere vivi questi sentimenti. Nel caso della Spagna, questa giornata di festa nazionale coincide con più riferimenti del passato legati alla Nazione: Cristoforo Colombo che arriva in America, i Re Cattolici, l'evangelizzazione, la lingua, il passato imperiale e l'emigrazione (Sebastiani, 2016). La Festa rimanda al

concetto che l'identità nazionale spagnola è strettamente legata all'America e al suo passato colonialista e la sua celebrazione ripristina l'orgoglio nazionale. È stata ufficializzata nel 1918 come "Día de la Raza", Giornata della Razza, trasformata poi nel 1958 come "Día de la Hispanidad", Giornata dell'Ispanità, e infine nel 1987 "Fiesta Nacional de España", Festa Nazionale Spagnola. Si evince dalla Legge spagnola 18/1987 del 7 ottobre che "La fecha elegida, el 12 de octubre, simboliza la efeméride histórica en la que España, a punto de concluir un proceso de construcción del Estado a partir de nuestra pluralidad cultural y política, y la integración de los reinos de España en una misma monarquía, inicia un período de proyección lingüística y cultural más allá de los límites europeos". Dalla lettura di tale legge è difficile non pensare a ideali colonialisti, in quanto legge che riprende la data del 12 ottobre come simbolo di una Spagna, intenta a costruire un unico Stato sotto la stessa monarchia, che si avvia verso un periodo di proiezione linguistica e culturale che supera i confini europei. Si parla di un tempo di proiezione linguistica e culturale dello stato spagnolo che si allarga oltre i confini europei. Questa giornata, da quando è stata istituita, ha continuato ad essere commemorata durante i diversi governi che hanno guidato la Spagna, usando il passato che coinvolge l'America per arricchire l'immaginario nazionalista spagnolo (Sebastiani, 2016). Durante gli ultimi anni, in opposizione tali pensieri, sono iniziati a sorgere ideali alternativi che sostengono rivendicazioni a favore della democrazia e dei diritti umani proprio nella giornata del 12 ottobre. Durante un'intervista a docenti e persone legate al mondo dell'educazione in Messico, si è parlato di una proposta alternativa alla celebrazione della *scoperta*, ovvero "giorno della resistenza dei popoli originari" (Gutiérrez & Ramírez, 2023, p. 149) oppure l'istituzione di nuovi giorni di festa per "riconoscere gli i contributi realizzati dalle popolazioni prima, durante e dopo la conquista coloniale e la cultura madre" (Gutiérrez & Ramírez, 2023, p. 151).

Se finora si è parlato del 12 ottobre e dei modelli di conquista ed espansione alla base della sua celebrazione, si potrebbe invece fare un paragone con la festa del 25 Aprile, Festa della Liberazione. L'Italia decise di commemorare questo giorno per ricordare la lotta condotta dall'esercito e dai partigiani come resistenza al nazifascismo. Come si evince dal Decreto legislativo luogotenenziale 22 aprile 1946, n. 185, art. 1 "A celebrazione della totale liberazione del territorio italiano, il 25 aprile 1946 è dichiarato festa nazionale". Questa festa glorifica una resistenza da parte di un popolo, di una Nazione, mentre la Fiesta Nacional del 12 ottobre ne esalta la conquista, l'espansione della propria cultura.

Le celebrazioni di una Nazione, allora, possono essere lette come spunti per riflettere e studiare la sua biografia, conoscerne la cultura e gli ideali, capire come la politica si pone nei confronti di determinati avvenimenti storici e la scuola è un luogo ideale all'interno del quale proporre questo genere di discussioni.

Capitolo 3 – La decostruzione del colonialismo nella scuola

Il colonialismo è un sistema sociale, politico ed economico per il quale uno Stato straniero domina e sfrutta una colonia (Bringel & Leone, 2021), ovvero un territorio che non gli appartiene. A questo tipo di fenomeno generalmente si fa riferimento attraverso l'uso di due termini: colonialismo e imperialismo. Il primo andrebbe inteso come una subordinazione politica, sociale, culturale e uno sfruttamento economico di entità politiche e gruppi da parte delle potenze occidentali. Con imperialismo, invece, ci si riferisce a una nazione che mette in atto una forma di dominazione e di sfruttamento su altri popoli e satelliti (Licari, 2011).

L'intenzionalità storica dei paesi colonialisti era quella di trovare una strada alternativa e più sicura a quella via terra per l'Oriente, che apportava ricchezze grazie al mercato delle spezie. È così che gli occidentali scoprono l'esistenza di altri territori che non sono le Indie, e che questi sono già abitati da altri popoli e sono caratterizzati da incredibili ricchezze. Questa sete d'oro da parte dei privati e delle monarchie dell'occidente, insieme a un'intenzionalità di proselitismo della religione cattolica, spinge alla costruzione di un impero coloniale estremamente esteso (Ivanldi, 2012).

Quello che ci dovrebbe far riflettere è come è avvenuto questo processo di invasione territoriale. Le scoperte da parte degli esploratori e i viaggi legati a queste sono stati ammirevoli e sicuramente hanno portato un grande apporto conoscitivo al sapere geografico del tempo. Le azioni successive alla scoperta di queste terre da parte dei paesi europei hanno violato i diritti fondamentali degli esseri umani. Il termine scoperta è qui inteso come acquisizione alla conoscenza di un luogo che prima si pensava non esistesse

solamente da parte degli Stati europei, ma non è da considerarsi una scoperta per il mondo intero. Questo titolo “la scoperta dell’America” è come se contribuisse a creare nell’immaginario collettivo l’immagine di un territorio che non è mai esistito per il resto del pianeta ed è stato scoperto e quindi, in qualche modo, portato alla luce, creato dalle potenze colonizzatrici. È bene ricordare che il continente americano è sempre esistito, anche prima della scoperta da parte degli europei.

I colonizzatori una volta incontratisi con queste terre delle quali ignoravano l’esistenza, hanno violato importanti diritti umani, adottando un comportamento che si caratterizzava per le sue azioni profondamente anti-etiche. L’approccio dell’incontro con le popolazioni locali non ha in alcun modo favorito l’intercultura, lo scambio, il rispetto.

Per questa ragione erano quasi utopiche le idee e strategie che per esempio la politica coloniale inglese si proponeva, ovvero cercare di costruire una società multietnica. Questo perché le basi di tale società si sarebbero fondate sul cosiddetto sviluppo separato (Licari, 2011), non rispettando l’intenzionalità di mantenere le élite locali ed europee sullo stesso livello e consegnando il potere economico e politico alle europee, secondo il sistema coloniale. Alla leadership della popolazione locale lasciò solamente governo, pratica dei costumi e la possibilità di partecipare allo sfruttamento delle risorse a disposizione, sottoforma però di manodopera e spesso a basso costo. Fu così che per le persone con la pelle bianca le infrastrutture sociali ed economiche si sofisticarono sempre di più e nel frattempo la gente locale rimaneva a guardare, spesso sfruttata lo sviluppo che i colonizzatori stavano imponendo.

Nel suo articolo Licari ci fa notare come dietro questo falso relativismo culturale, il cui scopo era quello di proteggere la cultura locale una volta entrata a contatto con la cultura europea, emerge quello che in seguito nomineremo come Apartheid. Il risultato è

l'isolamento delle culture locali e la loro trasformazione ricondotta alla logica di mercato del capitalismo occidentale (sottoforma di manodopera e varie forme di schiavitù).

Anche qui la Storia anziché consegnarci un esempio di sviluppo separato, attento alla trasformazione delle persone native una volta entrate in contatto con gli europei, ci mostra come può degenerare nella schiavizzazione e nello sfruttamento delle popolazioni indigene (Palmeri, 2005).

Risulta però necessaria una riflessione sul pensiero di quel tempo e la sensibilità etica che ne deriva. Con il tempo l'uomo si è sviluppato in numerosi aspetti della vita, tra cui anche quello sociale. Tale sviluppo è identificabile anche attraverso l'evoluzione delle scienze e in special modo, dato l'argomento che si sta trattando, quelle sociali e umanistiche (quali la sociologia, la pedagogia, l'antropologia, la filosofia...), che ancora oggi ci aiutano a conoscere meglio l'essere umano nella sua integrità, nel suo agire e rapportarsi con l'Altro. Gioca inoltre un ruolo importante sotto questo punto di vista anche lo studio e la conoscenza della Storia. Abbiamo acquisito nel corso dei secoli sempre più consapevolezza; questa consapevolezza sarebbe dunque tra gli strumenti più potenti per riuscire a discriminare le azioni che compiamo o che altri individui compiono, a renderci conto se queste rispecchiano lo standard etico al quale dovremmo ormai aspirare. Con questo si intende soprattutto l'attenzione per la tutela dei diritti altrui e la consapevolezza che anche i propri diritti vengano rispettati. Durante il duro periodo delle colonizzazioni quelle che venivano considerate le "potenze europee" si sono imposte su molte parti del mondo e ne hanno sfruttato le risorse e i territori, oltre che le popolazioni stesse, con il fine di espandere il proprio dominio e ottenere vantaggi economici. Questo pensiero è figlio di una mentalità imperialista e coloniale, che giustificava l'espansione del controllo dei propri territori come una missione civilizzatrice e come una dimostrazione di superiorità tecnologica e culturale. All'interno di questo modo di pensare e agire, le idee

di etica, di moralità, di rispetto dei diritti umani e dell'interculturalità non trovavano lo spazio e l'importanza che invece oggi assegniamo loro; si tratta di concetti inesistenti per quanto riguarda quel periodo storico. La religione, insieme alle norme culturali dominanti e alla mentalità dell'epoca, influenzava questi pensieri e, unita al desiderio di espansione territoriale e di ricchezze materiali, portava i Paesi colonizzatori a giustificare comportamenti brutali come appunto lo sfruttamento delle popolazioni indigene, la schiavitù, la violenza e la distruzione delle culture locali.

È grazie al progresso sociale, allo studio e all'educazione, alla consapevolezza storica che nel corso del tempo abbiamo sviluppato una tipologia di pensiero che condanna gli avvenimenti evidentemente ingiusti e crudeli che si sono verificati nel periodo coloniale e delle loro conseguenze negative; oggi più persone tendono ad interrogarsi con coscienza sulle ingiustizie del passato e, per questo motivo, si sta iniziando a riconoscere i diritti delle comunità indigene e dei popoli colonizzati. Quello che si continua a far fatica a percepire sono le conseguenze che tutt'ora si ripercuotono su tali popolazioni e le discriminazioni che subiscono, nonostante si verifichino attraverso multiple, e a volte poco evidenti, modalità.

Il punto è che nell'attuale contesto sociale ci distingue una maggior sensibilità su questi temi di giustizia sociale, di diritti umani e diversità culturale; questo processo di sensibilizzazione dovrebbe seguire e intensificarsi all'interno delle classi scolastiche oltre che a livello di insegnamento della disciplina storica anche attraverso una visione più inclusiva e meno eurocentrica del mondo e dei saperi.

La Seconda Guerra Mondiale sancirebbe teoricamente la fine dell'esperienza coloniale con cruenti conflitti all'interno di paesi colonizzati quali la guerra di liberazione del Vietnam (1945 – 1954) e la guerra d'Algeria (1956-1963) tra le più conosciute (Licari,

2011). In seguito, ancora alcune delle colonie presenti nel mondo otterranno l'indipendenza, ma in generale la maggior parte di queste (con condizioni diverse) la conquisteranno, perlomeno sulla carta, alla fine degli anni '60 (Licari, 2011).

Nonostante la fine delle potenze coloniali bisogna aspettare gli anni '70 per poter osservare lo sviluppo di una riflessione critica sul colonialismo. In questo periodo si accendono numerosi dibattiti per mettere in luce il potere che le Nazioni europee impongono sulle ormai ex-colonie.

Il termine postcoloniale, come sostenuto dall'intellettuale Aijaz Ahmad (1995), si riferisce prima di tutto al fatto che stiamo vivendo in un periodo post-moderno.

La modernità, come noto, ha permeato la cultura globale con la concezione gerarchica secondo una visione piramidale, per cui le civiltà più avanzate ne occupano il vertice e orchestrano la distribuzione delle risorse e dell'equilibrio mondiale. Tuttavia, il costo associato a questa prospettiva è stato notevole, definendo ancora oggi questo periodo come un'era caratterizzata da violenza, brutalità e centralizzazione delle risorse nei Paesi occidentali (Callari Galli, 2005).

Un periodo si potrebbe quindi definire post-moderno nel momento in cui il potere non rimane solamente nelle mani di determinate potenze quali le occidentali o, come nell'ultimo periodo quelle statunitensi. Tale potere dovrebbe essere distribuito in maniera più omogenea nel mondo. Per questo motivo non è possibile definire l'epoca nella quale stiamo vivendo adesso come periodo post-moderno.

Alcuni autori come Said (1998), Spivak (2004), Mbembe (2000) o Loomba (1998), che sono originari di paesi che subirono il colonialismo, hanno posto l'attenzione sulla dialettica tra post-colonialismo e neo-colonialismo e affermano che non è appropriato discutere di postcolonialismo quando gran parte dei valori nelle nazioni ex colonizzate ha

assunto un carattere marcatamente occidentale. La cultura in cui gli intellettuali delle ex colonie sono stati formati, e da cui traggono ispirazione per le loro opere, si configura come occidentale. Inoltre, la storia della civiltà è spesso equiparata a quella greca e la conoscenza universalmente riconosciuta è prevalentemente di natura occidentale.

Come menzionato in precedenza il riconoscimento e il rispetto di culture. Altre risulta difficile, soprattutto se l'incontro con queste avviene con intenti colonizzatori e di conquista, di imposizione forzata, e in alcuni casi violenta, del proprio potere.

In questo modo, come fece notare Fanon (1952), i Paesi europei si sono negati la possibilità di incontrarsi e imparare a conoscere in modo genuino una cultura nuova, una cultura diversa e di conseguenza si siano preclusi l'opportunità di scoprire nel profondo la sua alterità. Come scrive Harrison (2001) l'orgoglio africano e la negritudine sono ormai scomparsi, portando con sé la perdita della possibilità per gli occidentali di esplorare genuinamente la comprensione dell'altro e, di riflesso, di sé stessi.

Negli ultimi anni, fortunatamente, sono emersi una pluralità di movimenti di intellettuali e scrittori, soprattutto di donne afrodiscendenti, che insistono e si dedicano con determinazione alla divulgazione e alla sensibilizzazione riguardo questi temi. Attraverso opere letterarie, articoli, saggi e attivismo sociale, hanno contribuito a portare alla ribalta storie, prospettive e voci spesso trascurate o marginalizzate. La loro dedizione e il loro impegno svolgono un ruolo fondamentale nel sollecitare riflessioni più profonde sulla società contemporanea e sulle dinamiche di potere e privilegio che la permeano. Favoriscono la creazione di spazi di dialogo e confronto in cui possono emergere nuove prospettive per affrontare le sfide legate alla diversità culturale e all'inclusione sociale.

Nel frattempo, le Nazioni occidentali, in particolare europee, dovrebbero confrontarsi ancora oggi con il retaggio del loro passato coloniale e le ingiustizie associate. È

importante considerare che, al di là degli aspetti legali e normativi, nella pratica e nei valori, la sfida del periodo postcoloniale deve ancora essere affrontata, compresi i diritti umani, la convivenza e la gestione delle risorse economiche (Harrison, 2001). In questa prospettiva, l'indipendenza ottenuta dagli Stati nazionali è vista da autori come Said (1978), Spivak (2004), Young (2003) come una forma contemporanea di colonialismo, definita appunto neo-colonialismo, poiché persistono ancora oggi le condizioni di dipendenza delle ex colonie dal mercato capitalistico occidentale (Mellino, 2005).

L'azione politica volta a riconfigurare una redistribuzione globale di ricchezza e potere dovrebbe essere adottata universalmente da tutti gli Stati. (Licari, 2011)

3.1 Obiettivi e strategie per un'educazione anticolonialista nelle scuole

In seguito a un breve excursus storico e conseguente tentativo di fornire una definizione del colonialismo, viene da domandarsi: su quale strada andrebbe indirizzata l'educazione delle studentesse e degli studenti che frequentano oggi la scuola e di quelle/i che in futuro ne entreranno a far parte?

SgROI (1979) mette in luce il concetto secondo il quale l'educazione definisce un sistema simbolico e ideale dei significati attribuibili ai comportamenti e agli atteggiamenti umani. Secondo questa visione, mentre la socializzazione farebbe riferimento a dei processi reali, l'educazione riproduce la tensione ideale dei processi di socializzazione. L'educazione si presenta così come punto di riferimento riguardo a valori, progetti e percorsi che prendono forma poi, in maniera concreta, durante la socializzazione.

Tale pensiero potrebbe essere uno spunto di riflessione per gli insegnanti che si domandano quale prospettiva educativa vorrebbero proporre ai loro alunni e alle loro alunne; quali principi e quali valori desiderano seguire durante il loro percorso educativo a scuola? A cosa vorrebbero che i propri alunni, nel mondo in cui oggi viviamo, tendessero e ambissero?

L'educazione è lo strumento che permette a insegnanti e studenti di costruire un ambiente di apprendimento conoscitivo e sociale che, attraverso progetti e cura delle singole azioni, può permettere di raggiungere obiettivi rivoluzionari. Questo in che modo? Immaginando, come appena accennato, processi ideali (ovvero fini e percorsi educativi) per far sì che possano trasformarsi in reali durante i processi di socializzazione degli studenti.

Il cambio didattico nel presentare la Storia attraverso una forma alternativa a quella tradizionale e colonialista, consiste anche nell'inserimento delle comunità indigene e della loro storia come protagonisti, non solo come parte secondaria del processo colonialista (ovvero come figure dis-umanizzate, poste in una posizione di svantaggio, che vengono affossate e la cui cultura e stili di vita vengono screditati).

Le nuove forme di pedagogia alternativa al colonialismo contemplano il riconoscimento degli impatti culturali e sociali relativi a questa parte storica, ma anche la costruzione di contro-narrative di fronte alla violenza strutturale, l'imperialismo culturale e la riproduzione di un sapere egemonico. Il tutto strettamente collegato al territorio e alla sua storia. Contemporaneamente, è necessaria anche un'educazione che ridimensioni e contestualizzi le distinte espressioni culturali, sociali e filosofiche nord-occidentali (Méndez, 2021).

3.1.1 Educare e lavorare per progetti

Diventa quindi necessario un agire basato sulla progettualità. L'approccio interculturale e anticolonialista alla progettualità educativa, soprattutto nelle scuole, richiede una pianificazione completa che vada oltre l'eventualità di interventi isolati, i quali non fanno altro che riflettere le divisioni presenti nella società. La progettualità educativa in questo senso esige una pianificazione organica, che superi il carattere sporadico degli interventi, che appunto non sono che la riproposizione della stratificazione che caratterizza la società (Bruni, 2019).

Come da tempo la pedagogia sottolinea, lavorare per progetti rende estremamente efficace il percorso didattico che si vuole intraprendere per raggiungere un determinato obiettivo (Vannini, 2019). I progetti aiutano di fatto l'insegnante a stabilire chiaramente gli obiettivi di apprendimento, vale a dire ciò che gli studenti dovrebbero essere in grado di fare, conoscere o comprendere alla fine del percorso. Danno quindi una direzione chiara ai maestri e alle maestre, contribuendo a focalizzarsi su ciò che è essenziale nell'apprendimento.

Basandosi su documenti ufficiali relativi al contesto scolastico (quali le Indicazioni Nazionali o le Raccomandazioni del Consiglio Europeo relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente), l'insegnante identifica le competenze e le conoscenze che vorrebbe perseguire e progetta il percorso più efficace e formativo affinché gli studenti e le studentesse possano consolidarle.

Come citato infatti nelle Indicazioni Nazionali, esse “costituiscono un quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole” (MIUR, 2012, p. 12)

Per fare un esempio, il docente di Storia potrebbe scegliere tra gli obiettivi da raggiungere al termine del progetto “Individuare le relazioni tra gruppi umani e contesti spaziali” o “Ricavare da fonti di tipo diverso informazioni e conoscenze su aspetti del passato” (MIUR, 2012, p.43);

l’insegnante di scienze “Proseguire l’osservazione e l’interpretazione delle trasformazioni ambientali, ivi comprese quelle globali, in particolare quelle conseguenti all’azione modificatrice dell’uomo” (MIUR, 2012, p.56);

il docente della scuola dell’infanzia “il bambino pone domande sui temi esistenziali e religiosi, sulle diversità culturali, su ciò che è bene o male, sulla giustizia, e ha raggiunto una prima consapevolezza dei propri diritti e doveri, delle regole del vivere insieme” (MIUR, 2012, p.19).

Il fatto di ideare, pianificare e sviluppare un progetto permette all’insegnante di rimanere concentrato sull’obiettivo che vuole raggiungere e permette di monitorare costantemente l’azione didattica, per comprendere se è effettivamente adeguata al conseguimento dello scopo prefissato. In questo modo, egli riceve continui feedback da parte del gruppo classe che gli permettono di modificare o riadattare l’azione educativa in caso non risultasse idonea.

Riprendendo gli esempi di obiettivi proposti in precedenza, la maestra o il maestro terrà a mente, osservando e interagendo con gli alunni: se essi stiano effettivamente capendo come “individuare le relazioni tra gruppi umani e contesti spaziali” (MIUR, 2012, p.43) e di quali ragionamenti o strumenti si avvalgono per analizzarne le caratteristiche (esempio 1); se stiano analizzando criticamente i diversi tipi di fonti storiche e se stiano riflettendo, ponendosi domande, sulle loro caratteristiche e sulle popolazioni che le hanno prodotte e lasciate a noi, presentando loro nel frattempo strumenti efficaci per riuscire ad

interpretarle e contestualizzarle (esempio 2); se siano in grado di riconoscere attraverso la “interpretazione delle trasformazioni ambientali” (MIUR, 2012, p.56) che queste hanno spesso un impatto importante e forti conseguenze sulla vita delle popolazioni del luogo, oltre che sulla fauna e sulla flora (esempio 3); se stiano interagendo con gli altri compagni con rispetto, orientandosi verso una comunicazione verbale rispettosa dell’interazione e non necessariamente fisica, costruendo sempre di più un senso di giustizia, sapendo discriminare quindi cosa è bene e cosa è male per un altro bambino (esempio 4).

È durante la proposta delle attività o delle riflessioni e l’osservazione degli alunni in risposta all’azione educativa che si possono mettere in pratica i principi e le idee anticolonialiste. Perciò, nel corso della progettazione, nel momento in cui si ha chiaro quale sia l’obiettivo didattico o la competenza che si vorrebbe raggiungere e si strutturano le varie fasi del progetto, è necessario, appunto, che l’insegnante mantenga un approccio anticolonialista e inclusiva.

La domanda che il docente deve porsi è: in che modo vorrei che gli studenti della mia classe conseguissero gli obiettivi prefissati?

Allora è qui che c’è da tener presente quest’ottica anticolonialista, che propone una pluralità di punti di vista, uno sguardo aperto di fronte alla diversità, un atteggiamento critico nei confronti delle dinamiche sociali, politiche ed economiche attuali, una valorizzazione e un riconoscimento delle minoranze, un rispetto profondo della natura, dei territori e dei popoli, una scelta coscienziosa e responsabile del linguaggio.

Inoltre, lavorare per progetti, consente all’insegnante di adattare e personalizzare l’intervento didattico. Oltre a renderlo efficace e coinvolgente, permette di distaccarsi dalla struttura statica e circoscritta dei libri di testo scolastici. Questo concede al docente l’autonomia di gestire in maniera più libera la sua pratica educativa, concedendogli

maggior flessibilità non solo nella proposta di materiali finalizzati allo sviluppo di conoscenze e competenze, ma anche nell'approccio alla spiegazione, nella creazione e conduzione di attività didattiche e nella selezione delle strategie didattiche che ritiene più opportuno utilizzare.

Il docente, in definitiva, seleziona le competenze e le conoscenze, lasciandosi guidare anche dai documenti ufficiali per la scuola. Una volta identificate, progetta il percorso più adatto a conseguirle e a far sì che possano essere applicate a qualsiasi contesto reale (scolastico ed extrascolastico), tenendo conto di tutte le potenzialità che contraddistinguono questa metodologia educativa, seguendo un iter caratterizzato da una chiara visione anticolonialista e interculturale del processo educativo e formativo. Proprio il fatto che ci sia stato negli anni un cambiamento riguardo l'organizzazione della didattica, passando dalla programmazione alla progettazione, è segno dell'importanza dell'azione del progettare, riconosciuta anche a livello normativo, che si considera un'efficace maniera di operare data la molteplicità delle competenze e delle conoscenze da dover gestire. Progettare significa "facilitare processi attraverso i quali le persone riscoprono la propria capacità di abitare il tempo che vivono" (Associanimazione, 2003, p. 22).

Il traguardo educativo e sociale avviene se lo studente è riuscito a sviluppare *competenze*. Il verbo studiare si carica di un significato profondo e dinamico, che si allontana dall'idea stereotipata dello studio come memorizzazione. Durante la progettazione studiare equivale a ricordare gli argomenti per poi fare collegamenti, interpretarli e inserirli in contesti e situazioni diversificate (Parmigiani, 2018). Le competenze possono essere interpretate come la capacità di gestire le proprie risorse nel momento in cui ci si interfaccia con una situazione sfidante dinamica (Parmigiani, 2013) e permettono all'individuo di pensare, elaborare, mettere in pratica conoscenze e capacità e costruire la

realtà. Questo significa che le competenze non si posseggono ma si sviluppano. Progettando l'educazione, dentro e fuori dall'aula, si consente agli alunni di acquisire competenze, che consistono sia nell'interpretare e far proprie le conoscenze che si apprendono dentro l'aula per saper gestire situazioni sfidanti all'esterno, sia consolidare e sistematizzare in aula con la guida del docente quanto avviene all'esterno (Parmigiani, 2018). Se si dà loro la possibilità di sviluppare uno sguardo aperto nei confronti della realtà e della diversità, la capacità di saper dibattere e dialogare, difendendo le proprie idee e nel frattempo ascoltando pensieri Altri, lasciando aperta la possibilità di modificare le proprie opinioni, se si permette loro di imparare a saper effettuare ricerche autentiche per potersi creare opinioni ponderate all'interno della scuola, i bambini e i ragazzi avranno poi gli strumenti e le competenze per trasferirle anche al di fuori. Una didattica che si fonda su principi anticolonialisti e interculturali aiuta la formazione di persone pronte a vivere in una realtà multiculturale e soprattutto a riconoscere più facilmente ingiustizie, grazie a una maggior consapevolezza delle dinamiche che stanno alla base della società attuale e che derivano da un passato che continua a farsi sentire nell'attualità. Organizzare, inoltre, uscite didattiche o invitare esperti, testimoni o professionisti valorizza e rende più autentico e concreto il progetto.

I progetti, quindi, permettono agli alunni di raggiungere traguardi e finalità educative anche attraverso esperienze che escono dal quotidiano contesto scolastico. Per questo è necessario che vengano coinvolte molte persone di diversi contesti e che il percorso del progetto, per quanto diversificato, risulti strutturato e con obiettivi definiti. Anche questa è una modalità attraverso la quale si riconosce l'importanza della continuità orizzontale, ovvero quando più strutture educative cooperano in funzione di un obiettivo comune. Come cita a tal merito Parmigiani "la scuola è consapevole di non essere sufficiente a sé stessa" (2018, p. 52). Nel caso di una progettazione relativa allo sviluppo di competenze

storiche è estremamente formativa la visita ad archivi storici, contenente documenti finalizzati alla conservazione della memoria, che possono essere analizzati dagli studenti, sotto supervisione e guida del docente.

Necessario però è organizzare il progetto in funzione della classe e degli individui che la compongono, quindi tener conto delle loro caratteristiche, dei loro bisogni, di com'è strutturata l'aula, degli strumenti che si hanno a disposizione. Il docente deve essere consapevole dei limiti e dei vincoli che sicuramente influenzeranno lo svolgimento del progetto che ha ideato. Per questo è indispensabile, per una sua buona riuscita, che egli generi un piano di azione che possa essere modificato in maniera agevole nel corso della proposta (componente importante anche per il concetto di inclusione) e che sia al tempo stesso plausibile e sfidante (Parmigiani, 2018).

Per quanto riguarda nello specifico la scuola dell'infanzia, la progettazione va pensata in merito ai campi di esperienza, sempre descritti all'interno delle Indicazioni Nazionali. Se, in generale, agire per progetti implica grande flessibilità, nella scuola dell'infanzia è necessaria una particolare sensibilità su questo aspetto. Questo implica convertire in progettualità gli input proposti dai bambini, cercando di ascoltare le loro idee e capire i loro punti di vista, come già indicato anche all'interno degli Orientamenti del 1991. Così facendo "il quotidiano si lega con il progetto; il pensiero richiama a sé l'azione" (Parmigiani, 2018, p. 110). Il ruolo del docente, quindi, è quello di progettare insieme ai colleghi, accogliendo poi in classe l'imprevisto che gli si presenta; a questo punto l'atteggiamento corretto sarebbe ascoltare il bambino e far emergere il suo punto di vista attraverso dibattiti, discussioni o narrazioni. A posteriori o in presa diretta, infine, ricollegare l'imprevisto alle attività e ai progetti già in essere. Per lo sviluppo di un pensiero anticolonialista e interculturale è necessario valorizzare la diversità e la numerosità dei diversi punti di vista, le differenze e una riflessione critica mediante una

didattica flessibile; dare risalto alle opinioni dei vari bambini e farne scaturire riflessioni costruttive e dialoganti è una condizione essenziale.

Un altro aspetto al quale bisogna porre attenzione è la necessità di seguire una routine (Compagnoni & Piaggese, 2003), in modo che i bambini possano formarsi ed educarsi in un contesto di fiducia e serenità. Anche la routine, come gli interventi didattici, ha bisogno di essere progettata. Con una routine ben progettata, che sappia adattarsi ai bisogni dei bambini, che risulti confortevole per ogni singolo individuo e che sia in grado di creare un ambiente di apprendimento ideale, si riesce a costruire una condizione di quotidiano accogliente (Traverso, 2016).

Anche il tempo è una componente cruciale alla quale va dedicata molta attenzione durante la fase di progettazione e la sua messa in azione. Come scritto infatti nelle Indicazioni Nazionali “il tempo disteso consente al bambino di vivere con serenità la propria giornata, di giocare, esplorare, parlare, capire, sentirsi padrone di sé e delle attività che sperimenta e nelle quali si esercita” (MIUR, 2012). È controproducente e inefficace sul piano della formazione limitare in maniera forzata il tempo dell’apprendimento e della creatività. Lo scambio di idee e la scoperta del “nuovo” avviene secondo i tempi di ogni bambino, senza che ci sia da parte dell’insegnante una necessità di vivere l’azione educativa come atto prestante, ponendo all’interno dell’aula una pressione eccessiva. Ci si allontana così dal concetto di imparare come atto volto all’utilità (imparare per produrre) per andare in direzione dell’imparare per crescere e per formarsi, sperimentando, conoscendo, dialogando. In Italia si tende ancora in molte scuole a proporre un carico di informazioni notevole agli studenti, che sono chiamati a memorizzarle e ripeterle, nel dettaglio. Il docente deve essere quindi cosciente di quello che richiede ai suoi alunni: la memorizzazione di un numero elevato di informazioni o la possibilità di elaborarne alcune, privilegiando così un’attività progettuale?

In ultimo, per un'idea di educazione aperta e plurale per quanto riguarda le proposte di materiali e argomenti, è opportuno un accenno all'errore e a come viene interpretato a scuola. Definire una qualsiasi cosa errore comporta avere un modello di riferimento dal quale non è permesso uscire o allontanarsi. Spesso però l'errore è parte del processo di apprendimento, può essere considerato una fase e, in quanto tale, va accolto e discusso, anziché immediatamente giudicato. L'errore può sempre essere spunto di riflessioni, può essere un'opportunità per scoprire qualcosa di diverso. Con ciò non si intende che non vadano mai corretti, ma per lo meno non nell'immediato: dare un'occasione agli errori di poter arricchire il percorso didattico.

3.1.2 Il libro come strumento educativo

I libri di testo scolastici sono, all'interno della scuola, un ottimo strumento a sostegno degli insegnanti e degli alunni, per quanto riguarda il processo educativo. Se si parla, però, della costruzione di un progetto o di una metodologia di insegnamento caratterizzati da una visione anticolonialista dei saperi e dell'educazione, è di vitale importanza uno studio previo di questi strumenti. I libri tendono appunto a proporre una visione statica e non in evoluzione dei saperi, trattandosi puramente di testi scritti. Fa parte allora del ruolo dell'insegnante analizzare i libri di testo che si vorrebbero proporre ai bambini e alle bambine della classe, per poter proporre ulteriori esempi o visioni di una conoscenza, nel caso in cui risultasse necessario.

Come sostiene Cipollari (2004), i testi scolastici tendono infatti ad essere ancorati agli standard di una cultura focalizzata su un punto di vista nazionale e particolare, con la

possibilità così di contribuire a percepire la cultura diversa come estranea, creando una distinzione tra chi appartiene al mondo occidentale e chi è al di fuori di esso. Questo può portare a discriminazioni che non favoriscono la promozione dell'interculturalità e dell'incontro, obiettivo educativo essenziale (Cipollari & Portera, 2004).

Il lavoro dell'insegnante consiste come appena detto nell'analizzare i libri di testo che si vorrebbero proporre ai bambini e alle bambine della classe, con la possibilità di utilizzarli in modo flessibile, adattando la loro offerta al curriculum della scuola e proporre ulteriori esempi o visioni di una conoscenza, nel caso in cui risultasse necessario. L'obiettivo non è tanto quello di giudicare i libri di testo con valutazioni definitive, ma piuttosto di considerarli come "punti di partenza da problematizzare in contesto d'aula in funzione dell'educazione multi-trans-interculturale" (Cipollari, 2004, p.57).

In questo contesto i libri diventano materiale vivo da esaminare, umanizzare e adattare alle esigenze educative attuali, offrendo chiavi per interpretare la cultura (Cipollari & Portera, 2004).

Oltre ai libri di testo esistono anche albi illustrati o silent books, libri caratterizzati da immagini che hanno un ruolo dominante. Nel caso del silent book le figure fanno da protagoniste, mentre nell'albo illustrato sono un continuo richiamo del testo (solitamente molto breve), senza che questo prevalga su di loro.

L'albo illustrato e il silent book fanno parte della letteratura per l'infanzia, che svolge molteplici funzioni. Questi materiali permettono ai bambini e alle bambine di sviluppare: funzioni cognitive, soddisfacendo la loro necessità di informazioni e stimolando processi mentali; funzioni affettive, contribuendo all'immedesimazione dell'alunno e sollecitando i suoi sentimenti; funzioni socializzanti, permettendo di modificare le sue credenze e i

suoi comportamenti; funzioni creative, offrendogli l'opportunità di immaginare e fantasticare (Campagnaro & Dallaro, 2013).

Sarebbe un grande valore aggiunto trovare più albi illustrati che presentino la storia di bambini con la pelle scura e che la raccontino senza focalizzarsi necessariamente sulla diversità o senza ambientarla in un contesto di povertà o difficoltà. Un albo che racconti il mondo multiculturale che caratterizza la nostra quotidianità. Oppure albi illustrati che raccontino storie che si riferiscano a culture geograficamente lontane da dove ci troviamo, senza la necessità di inserire elementi magici o inverosimili. Una strategia potrebbe essere quella di procurarsi libri comprati in altri Paesi, che proprio per la loro caratteristica assenza (o quasi) di testo scritto, permette una comprensione universale e personale delle immagini contenute al loro interno.

Inoltre, come già è stato menzionato all'interno del primo capitolo, sono emerse nella Storia rappresentazioni che associano l'uomo con un colore della pelle chiaro a uno status di superiorità, come intelligenza e bellezza, mentre l'uomo con un colore della pelle scuro è stato collegato a immagini arcaiche e tribali, legate a forme di sfruttamento e schiavitù (Cavalli-Sforza & Padoan, 2013; Bolognesi & Di Rienzo, 2016).

Fa parte della norma dell'immaginario comune ritenere che il termine "nero" sia associato a immagini di schiavitù e inferiorità, mentre il termine "bianco" porti con sé l'idea di superiorità. Quale approccio adottare dunque quando i bambini pongono domande sul colore della pelle? Come affrontare la diversità del colore della pelle nel contesto educativo? Quali strategie utilizzare quando il colore della pelle diventa un "problema" nelle relazioni tra i bambini? Non esistono risposte universalmente valide, ma è possibile riflettere su alcuni punti, tra i quali la consapevolezza del fatto che la differenza del colore della pelle possa generare rappresentazioni con significati discriminatori e che tale

consapevolezza dovrebbe guidare l'uso del linguaggio e la gestione delle relazioni tra bambini (Di Rienzo, 2017).

Approfondendo invece le potenzialità e le caratteristiche del silent book, esso dà la possibilità agli alunni di descrivere le immagini, e quindi le situazioni, le dinamiche, le relazioni che osservano con parole scelte da loro. Durante questo processo, l'insegnante può intervenire, offrendo supporto e guidando gli studenti nell'interpretazione, magari attraverso domande stimolo anziché suggerimenti diretti, utilizzando un linguaggio consapevole, caratterizzato da un'attenta selezione delle parole da utilizzare. Per questo motivo è efficace condurre uno studio previo del materiale che si andrà a proporre in classe, al fine di avere a disposizione buoni spunti di riflessione significativi, tenendo presente qual è il focus della lettura e verso quale tipologia di linguaggio, e quindi quali parole, orientarsi.

I lavori di cooperazione e collaborazione in classe, che consentono un forte sviluppo delle relazioni tra le bambine e tra i bambini, richiedono ascolto reciproco, comprensione delle diverse prospettive e la creazione di un ambiente inclusivo e interculturale, in cui le differenze siano valorizzate e lo sguardo anticolonialista della realtà da parte dell'insegnante ne favorisca una buona riuscita.

Gli insegnati sono pertanto chiamati a curare i materiali e le immagini presenti nelle proprie sezioni, cercando di fare in modo che riflettano la diversità che ci circonda. Questo potrebbe essere il punto di partenza per una riflessione più ampia. Inoltre, è fondamentale migliorare le "biblioteche diversificate" che ci sono nella scuola, o crearne di nuove se non sono ancora presenti, in modo da garantire una rappresentazione dignitosa sia delle lingue che dei popoli (Di Rienzo, 2017).

I libri e gli albi concorrono nello sviluppo della costruzione di diversi punti di vista, che aiutano a una formazione solida della consapevolezza. Considerare varie prospettive richiede la capacità di reinterpretare gli elementi con cui ci si relaziona: significa mettere in discussione e interrogarsi su un sentimento, un'emozione, un fatto concreto o un'opinione. Questo non implica demolire o negare tale elemento, ma piuttosto osservarlo da angolazioni diverse.

Ci si avvicina così all'apprensione, alla realizzazione, che non è necessario trovare il meglio o il peggio all'interno della diversità, ma osservarla e capirla, rinunciando e abbandonando quello sguardo giudicante.

In sociologia, in merito a tale questione, sono state portate avanti riflessioni importanti per riuscire a comprendere le conseguenze di questa visione sulla società e sulle sue dinamiche.

All'interno del volume "Società, cultura, educazione" di Elena Besozzi (2018) ritroviamo un interessante approfondimento a proposito dei concetti di *diversità*, *differenza* e *disuguaglianza*. Innanzitutto, bisognerebbe fare una prima distinzione tra caratteristiche naturali e caratteristiche sociali. Le prime si riferiscono per esempio alle etnie, al sesso o all'età mentre le seconde al reddito, alle professioni o al livello di istruzione. Un'ulteriore distinzione va fatta tra caratteristiche ordinabili, che possono essere classificate in riferimento a una scala (come il livello di istruzione o il reddito) e caratteristiche non ordinabili, che non corrispondono a gerarchie (come il sesso, la nazionalità o il carattere di una persona).

Le caratteristiche chiamate con i termini di diversità e differenza, elaborate da Ceri (1985), si denominano a questo modo in base al criterio se siano ordinabili o meno. Le disuguaglianze, invece, sono relazionate all'apprezzamento negativo o positivo delle

differenze sociali e, come evidenzia Girod, «ogni differenza diventa ineguaglianza dal momento in cui è tradotta in termini di vantaggi e di svantaggi rispetto a una scala di valutazione» (1987, p. 8). Durante questi processi di valutazione sociale, le diversità vengono trasformate, si attribuisce a determinate caratteristiche più o meno importanza. Queste caratteristiche, però, sarebbero originariamente solo attributi del soggetto, senza che venga attribuito loro un immediato giudizio di valore.

Se si parla di diversità, le disuguaglianze si riferiscono a caratteristiche qualitative: non è possibile ordinare i gruppi o gli individui in termini di maggiore/minore, ma solo confrontarli in termini di uguale/diverso (Ceri, 1985). A dispetto di ciò, Ceri mette in luce il fatto che durante i processi sociali di confronto e valutazione, queste caratteristiche naturali o sociali, che non possono essere classificate in base a un ordine, vale a dire quindi di natura qualitativa, vengono valutate e viene attribuito loro un significato discriminante che favorisce una parte rispetto all'altra. Si veda infatti la discriminazione in base al sesso, alla nazionalità, all'etnia, alla professione svolta, alle caratteristiche fisiche...

Al contrario, è più facile che le disuguaglianze che si riferiscono a caratteristiche di tipo quantitativo (quindi alle differenze), si verifichino. Questo perché gli individui o i gruppi che ne fanno parte possono essere ordinati in maggiore/minore. Sempre Ceri sottolinea che tali disuguaglianze sono in qualche modo legittimate, poiché le differenze riguardano qualcosa di già graduabile.

Si può dunque dedurre che le disuguaglianze che derivano dalla diversità siano quelle più ingiuste e più evidenti.

Le disuguaglianze si basano in sintesi su caratteristiche o attributi dei soggetti, che possono essere sia diversità che differenze. Tuttavia, spesso si tende a confondere questi

termini, anche nel contesto educativo e scolastico, o a contrapporre l'uguaglianza delle opportunità al bisogno di contenere le differenze (Besozzi, 2018)

È fattibile promuovere il rispetto, l'equità e la valorizzazione delle differenze e delle diversità non solo attraverso racconti di valori, ingiustizie e lotta al razzismo (che sono ad ogni modo fondamentali all'interno di un buon percorso educativo e formativo), ma anche mostrando una realtà quotidiana multiculturale non intimidatoria, caratterizzata da una visione anticolonialista del mondo. In questo contesto, individui diversi si incontrano, stringono amicizie, discutono, litigano e convivono, frequentando ristoranti che offrono cucine etniche e interessandosi alla moda, alla musica e al cinema di diverse parti del mondo (Lazzarato, 1995).

3.1.3 L'insegnante che si forma e che si aggiorna

In merito al percorso di formazione e aggiornamento di un insegnante, sia in vista dell'ingresso nella professione sia nel corso degli anni in servizio, ci si è sempre più resi conto, soprattutto negli ultimi anni, dell'importanza di tale tipo di preparazione e su quanto possa influire positivamente sulla formazione dei discenti e sulla qualità complessiva della proposta didattica. L'impulso motivazionale da parte degli insegnanti è fondamentale affinché la didattica da loro proposta sia di qualità e innovativa, ma questo dev'essere accompagnato da studio e ricerca (Parmigiani, 2018).

Per fare in modo che l'insegnante faccia sua una didattica di tipo interculturale, anticolonialista ed efficace, è necessario che abbia gli strumenti e le conoscenze per

metterla in pratica. È un mondo, quello in cui viviamo adesso, in costante e rapida evoluzione, nuove conoscenze e nuovi modi di insegnare vengono proposti in continuazione, si viene a conoscenza e si riscoprono diverse culture e modi di vivere, di pensare, occasioni più frequenti di scambio e di intercambio, si continuano a scrivere nuovi capitoli di Storia. Questi sono tra i motivi per cui i docenti hanno la necessità di avanzare di pari passo con il cambiamento, in modo da possedere uno sguardo ampio e saper discriminare con attenzione e consapevolezza cosa proporre agli alunni e come. Importante che si chiedano anche il perché lo si sta offrendo loro, quali sono gli obiettivi che si pongono e quale riscontro si aspettano dagli studenti.

La professione dell'insegnante comprende anche l'azione di mediare il sapere esperto e scientifico di una materia in sapere didattico, indirizzato a persone che si trovano all'interno di un percorso di apprendimento. L'insegnante di Storia, quindi, deve sviluppare un ventaglio di competenze che permetta loro di approfondire la propria conoscenza della Storia, di saperla elaborare in funzione degli studenti alla quale deve proporla, attraverso metodologie e strumenti adeguati, di accompagnarli nell'acquisizione di competenze di ricerca e analisi di informazioni autentiche e di mantenersi in costante formazione e aggiornamento.

È essenziale prestare la massima attenzione alla formazione etico-sociale degli insegnanti, in modo da dotarli degli strumenti necessari per agire efficacemente in un ambiente spesso influenzato da uno scarso senso civico, dalle dinamiche di mercato, dalle posizioni politiche e dalla cultura dell'individualismo (Baldacci, 2020).

Parmigiani definisce l'insegnamento come una "professione esistenziale" (2018, p. 31) in quanto le azioni del docente sono strettamente legate a valori e ideali, per cui c'è una forte relazione tra il professionale e il personale. Riconoscere questo concetto, questa

interazione, permette di creare un distanziamento tra i due, affinché l'insegnante possa decostruire la sua persona e il suo mestiere, per potersi osservare meglio durante la sua azione educativa. Un percorso di formazione può consentire al docente di comprendere l'importanza dell'autoriflessione, di una buona raccolta e gestione dei dati e una corretta applicazione delle strategie didattiche (Parmigiani, 2018). Questo focus sulla professionalità dell'insegnante, guidato da formatori che offrono corsi di aggiornamento di varie tipologie, permette di rivedere i propri valori, riconsiderarli all'interno del processo educativo e del contesto scolastico. Inoltre, è un'ottima occasione di confronto con idee innovative da parte dei colleghi e scoperta di nuovi percorsi didattici per permettere agli studenti di raggiungere obiettivi educativi. Il docente di Storia, infatti, insegna agli alunni a leggere la Storia, a saperla interpretare e confrontare con l'attualità, a fare ricerca, e questo non contempla quindi la promozione di valori e identificazioni attraverso la manipolazione degli eventi storici, a favore di idee e ideologie personali.

Gli insegnanti, tramite l'osservazione delle proprie azioni, la loro problematizzazione e il loro rinnovamento, sviluppano un sapere condiviso che permette loro di formarsi e rinnovare le pratiche educative impiegate in classe. Questo processo Parmigiani (2018) lo definisce come analisi-riflessione.

Anche le istituzioni scolastiche, così come gli individui, dovrebbero essere coinvolte nei processi di aggiornamento, formazione e rinnovamento. Questa appare come condizione fondamentale per favorire e sostenere in modo efficace l'arricchimento e la preparazione personale. Concentrare gli sforzi di formazione esclusivamente sugli insegnanti come figure individuali, trascurando elementi come le politiche di gestione, l'amministrazione scolastica, le restrizioni ambientali, gli orari, gli incentivi finanziari ecc. potrebbe limitare in maniera considerevole un programma di sviluppo professionale. Una cultura scolastica

che resiste al cambiamento rischia di compromettere il miglioramento individuale, anche quando gli insegnanti sono disposti e motivati a superare le sfide (Gentile, 1999).

Nel momento in cui l'organo scolastico esige dal docente un determinato modo di insegnare (e tale costrizione potrebbe avvenire anche in maniera implicita, attraverso la scelta delle regole che si impongono all'interno della scuola), è molto più complicato e laborioso per lui/lei apportare un cambiamento all'interno della scuola, continuare a credere negli proprie intenzioni e obiettivi educativi, portare avanti un'azione che sia lineare e coordinata ai suoi ideali e al suo pensare l'educazione. L'insegnante deve sentirsi libero di poter fare una proposta di progetto, dimostrando la fondatezza degli obiettivi preposti, finalizzata a promuovere una didattica anticolonialista, inclusiva e interculturale e, in seguito, l'organo scolastico dovrebbe dargli il supporto necessario affinché tali obiettivi possano essere raggiunti. La formazione degli alunni ha bisogno di un coordinamento armonico degli agenti all'interno della scuola.

Affinché le proposte di formazione siano prese seriamente in considerazione e siano efficaci, bisognerebbe secondo Gentile (1999) realizzare in modo graduale gli obiettivi, in maniera che siano percepiti come facilmente raggiungibili e mettere in pratica una serie di azioni volte a tale scopo: lavorare di squadra cooperando, condividendo prospettive e ricercando soluzioni per problemi comuni; osservare i risultati in maniera sistematica, in modo che i successi fungano da rinforzi per gli insegnanti; offrire incoraggiamento e assistenza, per creare coinvolgimento e superare la resistenza al cambiamento; basare il progetto su un modello integrato, con il fine che venga percepito come fondato, rilevante e formativo.

Per fare in modo che gli insegnanti possano constatare che il percorso formativo modifichi effettivamente la qualità del loro agire didattico è utile che seguano alcuni passaggi. Si

interpreta come vantaggioso, benefico e funzionale il rapporto tra ricercatore e insegnante, affinché cooperino e dialoghino a proposito di un possibile cambiamento all'interno della scuola, sperimentando e facendo ricerca. Inoltre, l'innovazione coinvolge più campi come cambiamenti materiali, cambiamenti didattici e/o cambiamenti organizzativi (Parmigiani, 2018). Nel frattempo, all'interno della quotidianità didattica, l'insegnante può aiutarsi nel processo di osservazione e riflessione attraverso strumenti quali video, registrazioni, auto ed etero-osservazioni o focus-group.

Sempre Parmigiani, per concludere, si esprime riguardo la formazione e l'aggiornamento dell'insegnante, sostenendo che “il cambiamento si traduce in innovazione se è finalizzato a uno o più obiettivi educativi che vengono ritenuti fondanti e fondamentali per lo sviluppo della scuola e degli attori che vi operano” (2018, p. 49).

3.1.4 Agire attraverso strategie didattiche

Un percorso didattico che sia immerso in un pensiero anticolonialista e interculturale può essere svolto attraverso differenti modalità, avvalendosi di strategie didattiche che aiutano sia l'insegnante nella gestione delle attività sia gli alunni nello sviluppare e consolidare il loro apprendimento.

All'interno di questo paragrafo vengono analizzate tre fra le tante strategie didattiche esistenti e ne viene evidenziata l'efficacia, soprattutto per quanto riguarda il tema della presente tesi.

La prima strategia introdotta è la *discussione*, il cui scopo è quello di incentivare il confronto e favorire l'emersione del potenziale espressivo degli alunni. È proprio nella discussione e nel confronto che si problematizzano e approfondiscono i contenuti, oltre a favorire lo scambio di idee e opinioni (Bonaiuti, 2014). La discussione può avvenire sia tra insegnante e alunno, sia tra gli alunni stessi. Durante l'utilizzo di questa strategia l'insegnante non svolge necessariamente il ruolo di istruttore, ma piuttosto quello di tutor o moderatore, favorendo la discussione attraverso domande stimolo, invitando gli alunni alla riflessione e all'argomentazione. Così facendo, si possono approfondire in un ambiente aperto e accogliente le idee di ciascuno degli alunni riguardo a temi ancora da approfondire o già affrontati in classe, per costruire insieme un'opinione consapevole e allenare gli studenti a svolgere questo processo in maniera cosciente e accorta. Tra i principali presupposti per un pensare anticolonialista vi è il dialogo aperto e sincero, che non cerca lo scontro in vista di una supremazia ma, al contrario, finalizzato allo scambio, all'accettazione e al rispetto della diversità. Il punto di forza della discussione è proprio quello di far emergere diversi punti di vista e permettere l'incontro di idee, oltre quello di favorire le relazioni tra gli individui che discutono, allenando la capacità di interazione e il rispetto delle regole e dei tempi di parola. Sviluppando queste competenze all'interno della classe (quindi sotto la supervisione di un docente che inizialmente ha la possibilità di gestire la strategia affinché la sua applicazione sia efficace) il bambino ha gli strumenti necessari per usufruirne in seguito anche al di fuori del contesto scolastico. Questa caratteristica è di un'importanza straordinaria, in quanto la discussione (Pontecorvo, Ajello, & Zucchermaglio, 1995; 2004) è tra le principali, se non la principale, occasione di generare nuova conoscenza nell'età adulta (formazione continua). Sviluppare le competenze per saperla gestire, avendo coscienza di sé e delle credenze che si vogliono trasmettere, permette al bambino di poter contare su una comunicazione funzionale,

consapevole e rispettosa. Esistono diverse tecniche per sviluppare la discussione in classe; di seguito ne verranno proposte un paio.

Il brainstorming, una tecnica che favorisce la nascita di idee, in quanto si basa sulla libera condivisione di opinioni e pensieri in un ambiente rilassato e che si esime dal giudicare in maniera negativa. Per fare in modo che si crei tale atmosfera è consentito esprimersi anche attraverso affermazioni che in un contesto ordinario sarebbero considerate assurde o paradossali. Questo lavoro può essere svolto dividendo la classe in gruppi, all'interno dei quali si discute, si raccolgono i vari punti di vista e si riferiscono in seguito a tutti i compagni. Si può utilizzare anche per la costruzione di un artefatto, sempre che abbia a che fare con uno specifico tema proposto dall'insegnante, che raccolga le idee del gruppo di lavoro.

Il debate la cui finalità è promuovere lo sviluppo di life skills per gli studenti, al fine di incoraggiare un coinvolgente scambio di opinioni all'interno di una discussione strutturata. Gli studenti vengono divisi in due squadre e si impegnano in un dibattito argomentato su una dichiarazione o un tema fornito dal docente. Dopo aver ricevuto il tema, le squadre conducono autonomamente la ricerca di materiali e fonti per supportare le proprie posizioni. In materia storica, è molto utile questa fase della strategia nell'analizzare criticamente le fonti storiche, abbinandole a un pensiero attuale e alla possibilità di formarsi un'opinione. Non rimangono più una conoscenza del passato statico, ma si convertono in qualcosa di più vivo. In aula, i vari gruppi presentano le loro argomentazioni pro e contro, mentre il docente agisce come mediatore. La possibilità che i bambini capitino in una squadra che debba sostenere una posizione con la quale non sono d'accordo, favorisce la sensibilizzazione al tema ed è possibile che crei un senso di rifiuto maggiore nel momento in cui si ritrovano a sostenere qualcosa che non rispecchia il loro pensiero. Questa metodologia mira a sviluppare una serie di competenze, tra cui

risoluzione dei problemi, creatività, comunicazione efficace, presa di decisioni, pensiero critico, consapevolezza di sé, abilità relazionali, gestione delle emozioni, gestione dello stress ed empatia. La metodologia didattica del debate prevede sei fasi: introduzione del tema, divisione in gruppi, ricerca di materiali e fonti, elaborazione di argomentazioni e controargomentazioni, svolgimento del dibattito e valutazione da parte del docente.

La seconda strategia analizzata, utile allo sviluppo di un pensiero anticolonialista, è lo *studio del caso*, che consiste nel proporre alla classe dei casi relativi ad argomenti già trattati, con lo scopo di approfondire la comprensione e stimolare la capacità valutativa. Viene introdotto un caso, una situazione problematica, che necessita di essere compresa o risolta attraverso le conoscenze apprese in precedenza. Deve trattarsi di una situazione che permetta agli alunni di recuperare tali conoscenze e metterle a servizio di tale situazione reale o realistica, in modo da promuovere un ragionamento sia induttivo che deduttivo e stimolare processi di generalizzazione e astrazione (Jonassen, 2006). Questo avviene perché da una singola situazione, che potrebbe essere basata ad esempio su un estratto di diari, su alcune corrispondenze o in generale su una fonte storica, risulta più semplice poi comprendere i problemi generali e il contesto durante il quale sono avvenuti. La strategia didattica dello studio del caso comprende quindi un gran lavoro basato sulla riflessività, sul problem solving, sul pensiero critico, sul recupero delle conoscenze pregresse e il loro trasferimento in un contesto problematico e attinente alla realtà (sia questa relativa al passato o al presente). Herreid (1997-98) afferma che un caso, per essere coinvolgente agli occhi degli studenti, dovrebbe essere breve e vicino ai loro interessi, in modo che cresca il loro desiderio di analisi e risoluzione. Bisognerebbe svilupparla in modo che i bambini possano provare empatia o immedesimarsi nei protagonisti del caso e, di conseguenza, capiscano che quanto viene narrato in maniera

generale e impersonale nella storia appartiene in realtà al passato di esseri umani, rendendo l'avvenimento storico un episodio più umano, comprensibile e vicino a loro.

Come ultima strategia proposta si presenta il *role playing*. Detta anche drammatizzazione, questa strategia si basa sull'atto del simulare, del "fare finta di essere" (Bonaiuti, 2014, p. 97), affinché gli studenti possano sperimentare con una maggior carica emotiva una situazione. Gli alunni, durante l'attuazione della strategia, si identificano in personaggi e recitano la loro parte attenendosi alle specifiche caratteristiche di ognuno. Il fatto di rendere viva e adattare a una situazione realistica una conoscenza (come, ad esempio, la riproduzione di una conquista territoriale, di una situazione realistica di atteggiamenti razzisti, di storie vere ritrovate all'interno di fonti storiche), permette di empatizzare, di comprenderne meglio le dinamiche. Stimola inoltre la costruzione di una coscientizzazione sociale, come ad esempio avviene all'interno del teatro dell'oppresso (Romano, 2016) o lo sviluppo di competenze comportamentali, relazionali e comunicative (Bonaiuti, 2014), come ad esempio potrebbe avvenire durante un'intervista immaginaria a un personaggio storico.

3.1.5 Valutazione delle conoscenze e delle competenze

Durante l'evoluzione del progetto e specialmente una volta portato a termine, è possibile verificare il livello di conoscenze e competenze raggiunte da ogni alunno, in modo che l'insegnante abbia la possibilità di valutare il loro progresso.

La valutazione si potrebbe interpretare anche come il fine di un'attività scolastica, di un progetto; o meglio, colei che regola l'azione. Ciò avviene attraverso un processo implicito, durante il quale il docente pensa e struttura il progetto o l'attività che ha in mente in funzione di come la andrà a valutare (Parmigiani, 2018). È necessaria una coerenza, inoltre, tra la proposta didattica e la valutazione, in modo che gli alunni possano ricevere un feedback da parte dell'insegnante che sia compatibile e consonante al percorso svolto. Per questo motivo, se ci si impegna a promuovere una didattica che sia anticolonialista e che contempi un'apertura a diversi punti di vista e lasci spazio a riflessioni, è opportuno progettare una valutazione adatta a valutare il percorso compiuto e che si integri armoniosamente con la sua progressione. Questo permette una presa di coscienza e maggior consapevolezza sia da parte degli studenti, sia da parte del docente, in modo che l'azione del valutare abbia una forte valenza formativa.

Questo discorso si allontana dal condannare un tipo di valutazione orientato a verificare le conoscenze e la capacità di memorizzazione degli studenti. Questa tipologia di valutazione è efficace e utile in alcune fasi del progetto o dell'azione didattica, ma è importante che sia utilizzata in corrispondenza di un'attività che sia compatibile ad essa. Nel momento in cui bisogna verificare se l'alunno ricorda correttamente la successione di avvenimenti storici è utile, ma è importante anche lasciargli lo spazio di problematizzarli attraverso attività apposite e una valutazione che si adegui a queste.

È possibile, infatti, individuare una differenza tra tipi di valutazione, quali la valutazione sommativa e la valutazione formativa (Scriven, 1967). Mentre la prima si focalizza sul raggiungimento di obiettivi a fine percorso, volta a valutare gli esiti dell'apprendimento, la seconda è finalizzata a provvedere feedback sia agli alunni sia all'insegnante durante l'azione didattica, quindi non ancora arrivati alla conclusione del percorso. Tale definizione viene sostenuta da Messina (1999), che intende la valutazione formativa

come un'interazione che nutre il percorso sia dello studente che dell'insegnante con il fine di sviluppare le proprie potenzialità e migliorare il processo di insegnamento. La valutazione formativa è orientata a un miglioramento dell'intervento dei partecipanti, in modo che possano essere guidati e possano autoregolare le loro risposte al progetto, mancando della parte certificativa relazionata invece alla valutazione sommativa.

Di conseguenza, tra gli obiettivi per un apprendimento e un insegnamento efficaci si ritrova la capacità di saper gestire in maniera adeguata i due tipi di valutazione, per rendere l'aula uno spazio dedito alla crescita personale, allo sviluppo di competenze, alla costruzione di un ambiente armonioso e un luogo pronto a formare i futuri cittadini del mondo, educati alla consapevolezza e al rispetto.

La valutazione comprende una sfera valoriale al suo interno essendo, come afferma Tessaro (2005), un processo pensato per capire e trovare ciò che per la formazione dell'alunno ha un valore. Basandosi su questa affermazione, si dimostra fondamentale la necessità di una valutazione che sia sensibile alle differenze di ogni alunno e che si sappia adattare al progetto proposto. Tra le modalità della valutazione formativa appare quella narrativa (Parmigiani, 2018), che consiste in domande stimolo, efficaci anche per comprendere il punto di vista dello studente di fronte a una risposta o un atteggiamento che potrebbero essere considerati come un errore. È utile per mantenere chiari gli obiettivi che si vogliono raggiungere e monitorare le strategie utilizzate e le modalità per raggiungerli. Stimolano la riflessione e inducono ad un approfondimento consapevole del proprio percorso educativo, lavorando così sulla metacognizione, ovvero la consapevole gestione e regolazione del processo cognitivo (Maccario, 1999). Durante l'insegnamento della Storia, questo tipo di valutazione risulta particolarmente efficace, in quanto stimola lo studente a riflettere sulla concezione che ha della Storia, lo invita a sviluppare ragionamenti e creare collegamenti tra l'attualità, la realtà in cui vive e gli avvenimenti

del passato, ricercare, soprattutto attraverso un buon utilizzo delle fonti storiche informazioni che amplino la sua conoscenza storica.

Ricollegandosi al pensiero di Tessaro, si intuisce la difficoltà che permea la scelta di che cosa valutare. Le Indicazioni Nazionali e il percorso formativo degli insegnanti, insieme al manifesto per lo sviluppo delle competenze e altri documenti ufficiali per la didattica, delineano chiaramente le direzioni educative da seguire. Tuttavia, queste direzioni si confrontano con una varietà di contesti culturali e con le crescenti aspettative di conoscenza nel tempo, come avviene all'interno delle scuole secondarie o delle università, mediante ad esempio la somministrazione di test richiedenti conoscenze specifiche agli studenti (Parmigiani, 2018). L'adattamento degli obiettivi con la storia personale dei bambini e le dinamiche che caratterizzano la classe, è un passaggio fondamentale e piuttosto critico che l'insegnante deve saper gestire. Inoltre, esiste un'aspettativa, condivisa a livello anche internazionale, di conoscenze, che viene misurata e analizzata da prove sistematiche. Tra queste ritroviamo il progetto PISA, l'indagine TIMSS, l'indagine PIRLS, l'INVALSI o las pruebas Saber-Pro (quest'ultima sottoposta agli studenti della Colombia, realizzata dallo Stato, per misurare e valutare la qualità dell'educazione). Lo scopo di tali indagini è quello di valutare l'apprendimento degli studenti, secondo principi comuni. Esse permettono di farsi un'idea generale riguardo alle conoscenze specifiche degli alunni in diversi ambiti e sono quindi utili per questionarsi l'andamento delle scuole, il livello generale di conoscenza degli studenti e quindi una problematizzazione dell'insegnamento e della sua efficacia. Ortiz (2017), professore de la Universidad del Magdalena, situata in Colombia, ha realizzato un'analisi dei risultati de las pruebas Saber-Pro e ha condiviso degli spunti di riflessione legati alla questione "prove standardizzate". Egli riflette sull'azione dello standardizzare le prove e quindi il sapere, cercando di adottare un atteggiamento critico, proponendo argomenti a

cui pensare. Ortiz consiglia agli individui che agiscono nella scuola di non paragonarsi con gli altri istituti scolastici e accademici, ma piuttosto concentrarsi su quanto si è avanzato durante il percorso di apprendimento, facendo un confronto con il punto di partenza; per ogni studente o classe di studenti questo sarà caratterizzato da elementi distintivi propri. Propone di approcciarsi ai risultati delle prove in un modo più leggero, evitando di interpretarle come un giudizio limitante sul lavoro svolto negli anni precedenti, perché altrimenti ci si predispone a concentrarsi sui numeri e non sul processo. Incita a non preparare i propri studenti alle prove, ma al vivere, poiché le prove non sono propriamente parte del vivere; un'università o una scuola potrebbe risultare tra i primi posti delle indagini ma, nel frattempo, non star formando buone persone, rispettose, cittadini responsabili e solidali. Queste ultime caratteristiche non sono caratteristiche che le prove misurano. Sempre Ortiz (2017) fa notare come i risultati delle prove non dipendano esclusivamente dalla persona valutata, ma dall'esaminatore e dallo strumento di valutazione; se si cambiasse lo strumento, quindi lo stile delle domande che verrebbero poste, cambierebbero anche i risultati. Inoltre, consiglia di incrementare nelle scuole la modalità educativa socratica secondo la quale il docente non è la persona che fornisce informazioni e spiega, ma è colui che fa domande.

Il processo dell'apprendimento avviene questionandosi, riflettendo e problematizzando i saperi, attraverso l'atto del conversare in classe. Non esiste un apprendimento significativo senza un conflitto cognitivo e, di conseguenza, la contraddizione e il dialogo generano lo sviluppo e la formazione dell'uomo (Ortiz, 2017). Se, a tal proposito, dovessimo immaginarci una lezione di Storia sarebbe fondamentale che ci si questioni sul tipo di fonte o libro che si sta utilizzando, ci si domandi chi l'abbia prodotto, quali visioni includa e quali metta in disparte, quali siano le motivazioni che hanno causato un conflitto storico e quali soluzioni siano state trovate, quali sarebbero potuti essere altri

approcci e risoluzioni, qual era il contesto sociale e politico durante il quale sono stati scritti tali avvenimenti...

Le competenze sviluppate durante questi processi di riflessione spesso non vengono prese in considerazione dalle prove standardizzate proposte agli studenti, ma è facile intuirne l'importanza all'interno di una didattica anticolonialista, che si oppone a una visione unica degli avvenimenti.

In conclusione, le prove standardizzate hanno grandi potenzialità e i loro risultati possono portare a riflessioni sulla didattica e sui processi educativi utili al miglioramento della scuola. È necessario però questionarsi i loro standard, la tipologia di domande che vengono poste ed essere consapevoli che quello che viene richiesto al loro interno, oltre a come viene proposto e come viene valutato, non equivale agli unici obiettivi ai quali l'educazione deve ambire, ma sono una parte di tutto il processo di apprendimento che avviene all'interno e all'esterno dell'aula.

Come già anticipato in precedenza, parte della valutazione avviene durante la fase di progettazione e tra i vari metodi si ritrova la costruzione delle rubriche delle competenze (Parmigiani, 2018), strutturate in dimensioni, livelli di acquisizione e le loro declinazioni².

È opportuno menzionare le rubriche delle competenze perché, all'interno di una didattica anticolonialista, esse sono un esempio di progettazione della didattica con un focus, come suggerito dal nome, sulle competenze, che promuovono una speciale attenzione riguardo i comportamenti di ogni alunno e come si declina la sua formazione. Inoltre, l'insegnante che le struttura è richiamato all'osservazione continua e costante, così da poter percepire

² Per approfondimenti sulla costruzione di rubriche delle competenze, consultare il capitolo 10 intitolato "Valutare e certificare le competenze" all'interno del libro "L'aula scolastica 2. Come imparano gli insegnanti" di Davide Parmigiani, 2018.

la dinamicità del cambiamento da parte degli studenti, ed è stimolato a strutturare lezioni e creare progetti che si presentino come situazioni problema (Parmigiani, 2018). In questo modo gli studenti, allenando le loro competenze e servendosi delle proprie conoscenze, ricercano soluzioni e si educano in un contesto che non è statico, ma che tende a riprodurre la realtà, che è anche diversità, incontro e cambiamento.

Quanto è stato appena descritto, all'interno dei vari paragrafi precedenti, fa parte di un ventaglio di procedure e proposte didattiche che si possono realizzare all'interno delle classi scolastiche, con l'appoggio e il consenso dei docenti. È fondamentale, però, anche una volontà politica delle amministrazioni educative, per riconoscere il valore delle esperienze positive già messe in pratica in diverse istituzioni educative (come si vedrà nei seguenti paragrafi). In questo modo si incentiverebbe un impulso più robusto verso un pensiero critico e anticolonialista, che possa non solamente smascherare l'approccio eurocentrico presente nelle varie scuole del mondo, ma anche generare un riconoscimento di culture come quelle afro, indigene, dei popoli del sud del mondo e di gruppi subalterni, caratterizzati da grandi ricchezze discorsive e riflessive abitualmente ignorate dalla visione e dalla didattica coloniale tradizionale.

Le proposte interculturali e anticolonialiste che si allontanano dallo sguardo colonialista e capitalista a livello storico e sociale, come quelle che si analizzeranno successivamente (che vedono come protagonisti due Stati del Messico), sono impregnate di una pedagogia che, tra le sue varie caratteristiche qualitative, analizza e propone come sviluppare condizioni giuste per tutti i popoli e le comunità, con profonda uguaglianza ed equità. Garantiscono uno spazio favorevole al rispetto e, soprattutto, alla valorizzazione della

diversità attraverso il riconoscimento, l'inclusione e l'affermazione dell'"altro" in quanto soggetto sociale che, come tale, esige di essere riconosciuto, incluso, ascoltato e valorizzato. Si tratta dell'indigeno, del contadino, dell'afrodiscendente e di coloro che sono stati resi invisibili dalla prassi coloniale del sapere e del potere (Gutiérrez & Ramírez, 2023). Questa forma di pedagogia riconosce le molteplicità dell'essere, del pensare, del conoscere, del sentire, del percepire, del fare e del vivere diverse da quelle già imposte dall'Occidente dalla sua logica del capitale, dalla sua razionalità occidentale e persino dal suo antropocentrismo.

A livello di interventi pratici, come suggerito sempre nell'articolo di Gutiérrez e Ramírez (2023), si segnalano il finanziamento di queste pratiche educative, in quanto i fondi disponibili (in questo caso dello Stato messicano) spesso non sono abbastanza per tutti i progetti che vengono proposti, e la coordinazione e cooperazione tra i differenti progetti di educazione alternativa è fondamentale, poiché la mancanza di obiettivi comuni rende più difficile un vero cambiamento.

Nei paragrafi che seguiranno si andranno ad analizzare, come anticipato in precedenza, i casi di due Paesi dell'America Latina che, partendo da una visione della Storia piuttosto legata a quella europea, si sono distinti nel riportare l'attenzione sulle conoscenze indigene, sull'impatto che hanno avuto le invasioni durante e posteriormente i periodi coloniali sul loro Paese, proponendo modalità didattiche per far fronte a questa situazione.

3.2 La Storia narrata in Sud-America: il caso del Cile

Finora si è parlato come in Italia, tra lo studio delle Indicazioni Nazionali, l'osservazione dell'insegnamento della Storia in classe e le conoscenze degli insegnanti nella scuola dell'infanzia e primaria, ci siano ancora lacune dal punto di vista di una didattica della Storia critica, etica e anticolonialista.

Emerge ancora con notevole importanza il punto di vista eurocentrico, con il quale siamo stati per la maggior parte formati ed educati.

Mantenere una visione aperta nel mondo della scuola, uno sguardo che comprenda non solo la nostra parte di mondo ma che si spinga oltre, non è semplice. Il punto della questione non è chiaramente annullare le conoscenze che derivano da studi e scoperte svolti in Europa o, in maniera più specifica, in Italia; anzi, riconoscerne l'importanza e il progresso che hanno arrecato è fondamentale per poi riconoscere che non siamo gli unici ad aver permesso che questo accadesse. Inoltre, che il nostro modo di apportare benessere e progresso non è il solo e unico, ma si può sviluppare secondo diverse modalità.

Renderci consapevoli, infine, che tali modalità possono entrare in comunicazione, intercambiarsi e arricchirsi, all'interno di una dimensione di rispetto reciproco.

Spostando invece lo sguardo verso altre parti del mondo più lontane dall'Italia e dall'Europa, si possono osservare dinamiche che all'interno delle istituzioni scolastiche che ancora subiscono il l'influenza del pensiero europeo.

È interessante esaminare come viene studiata la storia in quei Paesi che hanno subito in passato, da parte degli europei, il processo di colonizzazione. La storia che studieranno si allontanerà dal punto di vista eurocentrico, in cui i saperi che ne derivano sono considerati gli unici degni di studio? Ci sarà una rivendicazione delle conoscenze e della cultura

indigena? Si proporranno all'interno delle aule dialoghi fra questi diversi modi di interpretazione della realtà e del mondo? Che dinamiche e quali punti di vista tenderanno a mettere in evidenza le narrazioni storiche, in particolare del periodo coloniale?

Andando ad analizzare quindi come viene insegnata e studiata la Storia in America Latina, ci si accorge come anche qui emergono caratteristiche degne di approfondimenti.

Uno Stato del Sud America che risponde ad alcune delle domande precedentemente poste è il Cile, riportando alcune informazioni su come viene sviluppato il tema, sul quale questa tesi si sta concentrando, all'interno delle aule scolastiche. Il Cile dimostra di assumere spesso all'interno della scuola una posizione eurocentrica, che predilige il ruolo della cultura europea all'interno della storia nazionale e tende così ad escludere il contributo che la popolazione indigena ha portato al Paese.

Questo atteggiamento è una conseguenza delle linee guida curriculari del Ministero dell'Educazione Cilena (MINEDUC), che propone una presentazione della storia del Cile a partire da tappe storiche successive a quella indigena come "Scoperta, Conquista, Colonia e Repubblica", prediligendo il punto di vista del popolo spagnolo (Marolla, 2019ab; Marolla & Saavedra, 2020).

La trasmissione di questa visione etnocentrica passa per la scuola e per le università, perché in questo modo è permesso ai politici di conformare identità, giustificare anche atti del passato controversi e influenzare le future aspettative della società.

Eppure, si sono formati anche nuovi pensieri che si pongono domande riguardo a questa esclusione indigena nell'ambito scolastico, dell'educazione e dell'insegnamento. Uno dei principali rappresentanti di questa posizione ideologica è il ricercatore Alvarez (2020), che critica le motivazioni ideologiche che portarono dell'invasione del Cile da parte degli

spagnoli, poiché prima del loro arrivo in quelle terre vivevano già da centinaia di anni popoli con diverse culture come quella atacameña, la diaguita e la mapuche.

La consapevolezza di queste prospettive emergenti indica una trasformazione in corso, in cui l'educazione diventa uno strumento per correggere distorsioni storicamente perpetrate e per promuovere una comprensione più equa e completa delle radici e dell'eredità culturale dell'America Latina.

Intellettuali come Alvarez, attraverso queste prese di posizione, cercano di rivendicare al giorno d'oggi la Storia e il ruolo di questi popoli del passato e si contrappongono all'idea che gli indigeni siano esclusi dallo studio della Storia in quanto antitesi dell'immagine del cittadino civilizzato (Boccaro, 2013; Vargas, 2017).

Tra le principali cause di questa situazione problematica si ritrovano la modalità di insegnamento all'interno delle università a proposito della Storia e di come andrebbe insegnata. L'educazione dei futuri insegnanti di scuola primaria e secondaria si focalizza invero sulla conoscenza di date, avvenimenti e personaggi di provenienza europea che hanno contribuito al "processo di civilizzazione nazionale" e non si concentrano invece nello sviluppo di abilità del pensiero storico; autori come Saiz (2018), Van Boxtel (2020) e Hammarlund (2020) identificano alcune conoscenze di base che concorrono allo sviluppo di tale abilità come, ad esempio, la consapevolezza dell'importanza della Storia, la sua dimensione etica, l'utilizzo delle fonti, le cause e le conseguenze dei fatti del passato, i vari modi nei quali può essere usata la Storia e l'empatia storica.

Per far sì che avvenga un processo di rinnovazione didattica bisognerebbe attuare diversi comportamenti a partire dalla formazione degli insegnanti a un pensiero innovatore a livello storiografico (ad esempio l'adozione di una prospettiva anticolonialista può essere fondamentale per sgretolare le concezioni tradizionali e promuovere un'analisi più critica

e inclusiva delle dinamiche storiche) e dall'aggiornamento dei materiali e dei contenuti educativi. Data la natura dinamica delle discipline storiche, i materiali dovrebbero quindi riflettere una visione più ampia e sfaccettata delle vicende storiche, inclusi i contributi delle culture indigene e delle prospettive marginalizzate e questo arricchirebbe notevolmente il panorama educativo. Queste prerogative concorrono al raggiungimento di uno dei principali obiettivi della disciplina storica, vale a dire quello di educare lo studente a problematizzare i contenuti curricolari affinché possa allenarsi alla costruzione di un pensiero storico critico.

La formazione degli operatori all'interno del mondo dell'educazione e della formazione, insieme a un cambio dei materiali e dei contenuti, dovrebbe andare di pari passo affinché questa idea di cambiamento possa effettivamente realizzarsi. Al contrario, invece, il rischio sarebbe quello di avere a che fare con due variabili contrastanti che rallenterebbero o renderebbero più complesso il raggiungimento di tale obiettivo. Gli insegnanti devono essere preparati a facilitare discussioni aperte, incoraggiare l'esplorazione di prospettive diverse e sfidare gli stereotipi preesistenti.

Dovrebbero essere promosse a tal proposito esperienze innovative attraverso metodologie attive che permettano agli studenti di riflettere e analizzare come gli eventi (Hernández, 2017) del passato si relazionano con il presente, capire e comprendere come si sono susseguiti nel tempo i vari processi storici e confrontarsi con le varie fonti in contrasto tra loro e verificarne l'attendibilità (Álvarez Sepúlveda, 2021).

Inoltre, è necessario promuovere una cultura di apprendimento continuo tra gli insegnanti, offrendo opportunità regolari di aggiornamento e scambio di conoscenze. L'approccio dovrebbe essere collaborativo, coinvolgendo docenti, esperti disciplinari e comunità locali.

3.3 Esperienze di un'educazione e didattica anticolonialista: “sentipensar” e il caso del Messico (Michoacán e Oaxaca)

Rimanendo ubicati nell'America Latina è possibile prendere come esempio, a proposito della rivoluzione dell'educazione storica relativa al periodo coloniale, due stati del Messico.

Come appena visto con l'esempio del Cile, ci sono spinte interne da parte di alcune figure degli Stati del Centro e del Sud America che propongono e incitano cambiamenti a livello didattico, in modo da ri-pensare e trasformare questa visione del Mondo e della Storia eurocentrica in una più inclusiva e anticolonialista.

Questa spinta indirizzata a un cambiamento, a una consapevolezza storica più profonda, deriva dal fatto che ancora oggi si possono riconoscere all'interno di numerose dinamiche sociali e politiche le conseguenze della colonizzazione. Quest'ultima ha invero ancora un forte impatto su tali dinamiche, motivo per cui non si può affermare che si sia ufficialmente concluso il periodo coloniale, ma che il suo sviluppo si sia modificato e adattato alla società odierna.

Gutiérrez e Ramírez (2023) affermano a tal proposito che attualmente, la persistenza del colonialismo non si limita soltanto agli imperialismi storici o all'egemonia del paradigma della modernità nella sua classica versione razionalista e capitalista. Emerge piuttosto come fenomeno rinvigorito da nuove e inaspettate forme di dominazione, incarnando una nuova forma di colonialismo nel pieno del XXI secolo. Questa sfrutta i residui epistemici che costituiscono la matrice colonialista del potere e si manifesta nelle continue crisi umanitarie, nelle crescenti disuguaglianze, nella minaccia bellica globale, nella perdita della primazia etica, nel degrado ambientale, eccetera.

La necessità di sviluppare una pedagogia che riconosca e valorizzi le diverse espressioni culturali, sociali e filosofiche non occidentali diventa sempre più evidente (Méndez, 2021). In questo contesto, le pedagogie decolonizzanti, interculturali e critiche aprono nuove possibilità per avanzare verso un autentico dialogo delle conoscenze. Inoltre, il loro scopo non è solamente quello di diversificare i contenuti educativi, ma anche di mettere in discussione e superare le strutture di potere radicate nella matrice coloniale; promuovere un apprendimento arricchito dalla pluralità culturale e dall'equità, contribuendo così alla costruzione di una società più giusta e inclusiva.

Ciò implica analizzare e criticare i modelli di potere coloniali, incorporando altri modi possibili di conoscenza e mettendo in pratica il "sentipensar" (Esteva, 2015; Walsh, 2013).

Sentipensar è il termine che viene utilizzato in riferimento a un determinato modo di pensare e riflettere, attraverso il quale si faciliterebbe una decolonizzazione dell'educazione e del pensiero umano (Medina, 2021). Indica il processo mediante il quale pensieri e sentimenti lavorano insieme per interpretare la realtà fino ad arrivare, mediante la riflessione e l'impatto emozionale, a un unico atto di conoscenza, che è l'azione di sentire (a livello emozionale) e pensare (Torre, 2000).

Per diverse comunità, sentipensar è quel modo di vivere che gli consente di pensare e sentire con il cuore, in relazione intima e in armonia con il loro ambiente naturale. A tal proposito Escobar (2014), nei suoi studi, discute come le comunità Afro-colombiane e indigene hanno imparato l'arte del vivere tra di loro, interagendo in forma diretta con l'ambiente e in continua relazione con la terra, i fiumi, gli animali e il resto della natura; una maniera di percepirsi piuttosto distante da quella delle popolazioni capitaliste. Si

tratta quindi di vivere e adattarsi in maniera armonica con l'ambiente, con il paesaggio naturale, senza la necessità di cambiarlo, dominarlo o guadagnarne un profitto.

Un aspetto importante da tenere a mente è che la educazione interculturale senza una decolonizzazione attiva delle pratiche educative risulta poi essere una semplice visione folcloristica e che molte volte presenta come stereotipizzate le differenze evidenziandone solo gli aspetti più evidenti (García & García, 2014). Questa interculturalità critica anticolonialista va costruita in funzione di creare una pedagogia alternativa, una "pedagogía otra" (Gutiérrez e Ramírez, 2023, p.139), intesa come un progetto politico, storico, economico, sociale, educativo, culturale, ambientale all'interno del quale non si riproducono meramente le conoscenze dei poteri dominanti, ma al contrario le si analizzano, in modo da considerare anche modi di pensare, essere e agire diversi, che si allontanano dal modello unico.

Questo intento di costruzione di una società più equa e giusta, affinché possa svilupparsi, deve essere sostenuto dalle varie comunità educative, dai responsabili della classe politica e dalla società stessa.

Lo studioso Méndez (2021) definisce questa pedagogia alternativa come un'educazione in chiave interculturale e critica che si basa su una prospettiva di decolonizzazione. Per implementarla va ricercato un contatto con vari contesti culturali che portino alla luce le diverse culture che usualmente vengono messe in secondo piano o addirittura ignorate e dimenticate.

Uno studio di Gutiérrez e Ramírez del 2023 analizza, mediante una metodologia qualitativa, l'esperienza del Michoacán e dello Stato dell'Oaxaca in merito alla loro storia di didattica ed educazione, che si allontana dalle idee e dalla visione colonialista, risultando un esempio per tante politiche educative anticolonialiste che si stanno

sviluppando nell'ultimo periodo in Messico. Entrambe le esperienze sono appoggiate dalla Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), che è una organizzazione che ha come scopo la trasformazione dell'educazione nazionale in un'educazione con un orientamento critico, anti-neoliberale, interculturale e di decolonizzazione.

Attraverso lo studio dei documenti più importanti riguardanti i due progetti educativi e varie interviste rivolte ai responsabili e ai partecipanti di questa ricerca, si illustrano le caratteristiche e i punti chiave di quest'ultima.

Partendo dall'esperienza in Oaxaca, in base ai risultati dell'analisi del contenuto, le proposte educative delineate nel Piano per la Trasformazione dell'Educazione in Oaxaca (PTEO) sono il risultato di un ampio processo di mobilitazione sindacale e partecipazione popolare che ebbe inizio negli anni '80. L'obiettivo principale di questo sforzo era la democratizzazione del sindacato degli insegnanti, il miglioramento delle condizioni di vita degli studenti e delle famiglie, nonché la difesa dei diritti delle comunità. Da sottolineare la significativa partecipazione degli insegnanti indigeni a questo processo (Calderón & Hernández, 2021).

Si sta parlando quindi di un processo di consapevolezza, un “proceso de concienciación” (IEEPO & SNTE Sección XXII, 2013), inteso come una lettura critica della realtà.

Il Piano precedentemente nominato nasce nel 2012 e sorge proprio come un'iniziativa da parte dei docenti, che cerca di ottenere l'appoggio del governo locale e costituisce una critica nei confronti dell'educazione promossa fino a quel momento dal Governo Federale.

Come era stato menzionato nel paragrafo a proposito del caso del Cile, anche in questo caso si pone l'attenzione sulla collaborazione dei vari agenti per la buona riuscita del

progetto. Infatti, tra gli obiettivi preposti, si ritrovano quello di coinvolgere attivamente la comunità nel processo educativo; progettare piani educativi basati su prospettive critiche; promuovere la giustizia e l'equità; formulare criteri critici per la valutazione educativa e sostenere il lavoro collaborativo.

Chiaramente, per far sì che funzioni la messa in pratica di tale progetto, ci deve essere una formazione previa e una condivisione degli obiettivi e dei valori. A tal proposito, mediante una campagna formativa annuale strutturata in Talleres Estatales de Educación Alternativa (TEEA), vale a dire laboratori statali di educazione alternativa, durante i quali sono previste giornate di formazione e aggiornamento per i docenti, discussione delle principali problematiche educative, basandosi su quanto propone il Plan. In questi incontri i vari insegnanti, insieme alla comunità, sviluppano strategie per la scuola, cercando di aggiungere al curriculum saperi delle comunità indigene, si interrogano e mettono in discussione gli effetti dannosi dei processi di modernizzazione capitalista, riflettono criticamente sui processi educativi.

All'inizio di ogni anno scolastico, gli insegnanti si riuniscono per discutere contenuti teorici e ridefinire le linee guida della loro pratica educativa. I risultati che vengono discussi riguardano la scuola e la comunità educativa; si contribuisce così a costruire una prospettiva decentralizzata di trasformazione educativa. Sebbene questa prospettiva non si sia ancora trasformata in un'esperienza educativa rilevante e diffusa, sta comunque influenzando l'intero sistema educativo dello Stato di Oaxaca. Come afferma un intervistato della ricerca, questo avviene grazie a "la adozione progressiva di principi pedagogici critici, interculturali e in gran parte anticoloniali da parte di sempre più comunità educative e sociali"(Gutiérrez & Ramírez, 2023, p.144), come testimoniano anche altre ricerche (Antonio, 2016; Antolínez & Jorge, 2022; Maldonado-Alvarado, 2016; Matus, 2020; Ruiz & Quiroz, 2014).

In linea con l'iniziativa educativa di Oaxaca, si prosegue con il secondo esempio di didattica anticolonialista in Messico. Si parla del Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán (PDCEM), che rappresenta un elemento chiave per un processo di trasformazione sociale. Tale programma, guidato dal movimento degli insegnanti, intreccia costantemente dinamiche sindacali con altre forme di organizzazione sociale che si occupano delle lotte dei popoli indigeni, della tutela del territorio e del perseguimento di condizioni di vita migliori.

Le proposte educative alternative del corpo insegnante dello stato del Michoacán furono ufficialmente riconosciute quando, nel 1998, lo Stato e i docenti concordarono sulla creazione delle Escuelas Experimentales Integrales (EEI), chiamate poi successivamente Escuelas Integrales de Educación Básica (EIEB), ovvero scuole che sono unicamente di educazione primaria.

Il Programma in questione ha l'obiettivo di intervenire all'interno di sei campi strategici che sono la dimensione economica, politica, sociale, culturale, ecologica e cosmogonica planetaria (che contempla una vita armoniosa con gli altri esseri viventi, con il pianeta e con l'universo).

La giornata scolastica è scandita, secondo il Progetto, in quest'ordine di attività: mistico e attivazione fisica; colazione; lavoro e studio interdisciplinari; attività ricreative; lavoro e studio interdisciplinari; pranzo; laboratori, progetti manuali e pianificazione collettiva. È attraverso queste pratiche quotidiane che le scuole de Michoacán riescono a recuperare conoscenze comunitarie e, dalla conoscenza del territorio e delle diverse società, costruiscono un sapere geo pedagogico critico e popolare.

In che modo questi due Progetti hanno potuto prendere vita e iniziare una trasformazione del sistema scolastico in Messico?

Innanzitutto, entrambi i progetti nascono dall'esigenza di una comunità e dalla partecipazione di insegnanti indigeni che, organizzandosi con sindacati legati a lotte popolari, hanno incentivato una critica ai modelli egemonici di educazione, evidenziandone le mancanze presenti nei loro contenuti e nelle loro pratiche all'interno della scuola. Tutti e due, inoltre, condividono l'interesse e l'intenzione a sviluppare pratiche pedagogiche che non riconoscono l'ordine coloniale dei sistemi educativi in relazione a contenuti e organizzazione scolastica.

Le esperienze educative analizzate sono state un punto di riferimento per la costruzione del Nuovo Quadro Curricolare 2022 da parte del Governo Federale in Messico. Tale iniziativa è stata presentata come controrisposta e opposizione alle politiche di mercato nell'istruzione, al colonialismo e al patriarcato. Tuttavia, il recupero delle prospettive anticoloniali del corpo docenti da parte del potere politico, quando attuato in un sistema educativo in cui persistono ancora modelli organizzativi manageriali, porterebbe ad accentuare il rischio di essere utilizzato come una strategia consensuale che legittima nuove forme di colonialismo interno (González Casanova, 2006) nel sistema educativo nazionale. Uno dei professori che ha partecipato allo studio commenta a tal proposito che attualmente in Messico si sta discutendo un cambiamento curricolare con, in teoria, principi guida quali l'interculturalità critica e pone la comunità al centro dell'apprendimento; ciononostante, si presentano una serie di metodologie che recuperano le agende globali delle corporazioni economiche del capitalismo digitale (Gutiérrez & Ramírez, 2023). Un altro dei partecipanti aggiunge che sono ancora presenti nelle scuole e si continuano a realizzare per tradizione pratiche educative che riproducono i sistemi colonialisti, senza alcuna analisi critica di fondo.

In fin dei conti, però, il potenziale di cambiamento di entrambe le esperienze ha aperto varchi per pensare alla comunità al di là dei limiti del capitalismo e delle logiche coloniali che ne costituiscono il fondamento storico.

Le esperienze di Michoacán e Oaxaca non adottano una posizione di estraneità o conflitto nei confronti dello Stato, bensì richiedono che lo Stato si assuma la responsabilità e garantisca il diritto a un'istruzione critica, interculturale e anticolonialista per tutti i settori sociali. Al contempo, sostengono la necessità di una maggiore autonomia politica e pedagogica nel proprio curriculum e una maggiore valorizzazione della conoscenza e dell'esperienza delle comunità originarie.

Esse rappresentano alternative emergenti che stanno mettendo in discussione le forme ufficiali ed egemoniche, di natura neoliberale, radicate nell'istruzione messicana.

Conclusion

Per vivere consapevolmente il presente ed essere preparati a entrare nel mondo della scuola con un atteggiamento volto all'intercultura e a un pensiero anticolonialista, è necessario riconoscere quanto successo nel passato e accettare il fatto che il presente continui a subirne gli effetti. Una volta presa coscienza di ciò, è importante contribuire a un cambio, a combattere le dinamiche che portano a ingiustizie e riconoscere e rivendicare quanto normalmente viene silenziato. Il cambiamento avviene se noi come individui ci impegniamo in questo nel nostro quotidiano, dalle azioni piccole e grandi che svolgiamo al rianalizzare il passato con uno sguardo aperto e in costante dialogo con l'attualità. Tale atteggiamento dev'essere accompagnato da una consapevolezza linguistica o processo di costante educazione e sensibilizzazione per arrivare a raggiungerla; il linguaggio, alla luce di quanto analizzato, è in grado di influenzare profondamente la narrativa. La comunicazione verbale è una dei principali canali di socializzazione e in questo risiede la sua forza e il suo impatto.

È necessario, inoltre, riporre tanta fiducia nel futuro, nei prossimi cittadini del mondo: gli studenti. Questo significa ripensare alla scuola come un luogo che sostiene l'ideale di libertà ed equità, che propone -attraverso una didattica inclusiva e che accoglie diversi punti di vista- una forma di sapere autentico e oggettivo, che invita alla riflessione e al dialogo rispettoso, che empatizza.

Gli insegnanti, col fine di promuovere una didattica inclusiva e anticolonialista, sono chiamati a comprendere e quindi superare i propri stereotipi e pregiudizi, e a curare il

proprio linguaggio così da accompagnare gli studenti nello sviluppo di un pensiero libero e critico, allenato alla riflessione e al dialogo aperto.

Se ci si concentra sulla Storia del mondo e la sua didattica, il testo di riferimento per docenti italiani sono le Indicazioni Nazionali, le quali sottolineano l'importanza dello studio della Storia per la formazione di una coscienza storica, di un pensiero critico e di un senso di responsabilità. Dati tali presupposti, l'insegnante ha il compito di rendere la Storia accessibile da diversi punti di vista, incoraggiando l'analisi critica e l'interpretazione dei fatti storici, relazionandoli con il presente. Favorire la condivisione di storie alternative, evitando di proporre unicamente la narrazione storica dal punto di vista esclusivamente europeo, consente una formazione completa e autentica della conoscenza.

Mediante una didattica per progetti, una problematizzazione dei libri di testo, una formazione previa efficace dell'insegnante, un suo costante aggiornamento, l'utilizzo di strategie didattiche funzionali e un uso della valutazione coerente e formativo è possibile costruire un modello di scuola impegnato nella promozione di valori inclusivi; un luogo per formare persone responsabili e riflessive in qualsiasi contesto sociale.

È appropriato qui citare una frase che riprende il termine *sentipensar*, descritto all'interno del terzo capitolo, affiancato all'atto dell'insegnamento: “Sentipensar la docencia es hacer evidente que tanto profesores como alumnos debemos constituirnos como sujetos sociales posicionados históricamente; es decir, convertirnos en seres conscientes de nuestros contextos.” (Hernández, 2017, p. 38). Hernández ritiene fondamentale trasformarci in esseri coscienti rispetto al nostro contesto, quindi costruirci come soggetti sociali che sanno posizionarsi storicamente, vale a dire muniti di una consapevolezza storica fondata e un atteggiamento di comprensione del presente.

La conoscenza della diversità permette di arricchire la vita degli studenti, permette loro di scoprire il mondo per come davvero è, offrendo loro la possibilità di identificarsi con modelli che magari non corrispondono a quelli di riferimento della propria cultura; ciò li aiuta nella costruzione di una propria identità più consapevole. Nel frattempo, diminuisce la possibilità che il bambino sviluppi un istinto di superiorità nei confronti del diverso, che ricerchi lo scontro, che non riconosca all'Altro la totale libertà o che semplicemente tolleri la diversità senza ricercarne l'incontro.

Educare il proprio pensiero per essere pronti ad agire è un processo che richiede impegno e necessita di tempo; nel frattempo, però, ci sono atteggiamenti che si possono adottare per camminare in questa direzione. Ritengo a tal proposito che mantenere una posizione di interrogazione costante sia la chiave per un'analisi critica di noi stessi, del mondo e della didattica; l'osservazione, l'ascolto e la nascita di interrogativi costituiscono la spinta per iniziare a cambiare la realtà.

Bibliografía

Ahmad, A. (1995). The politics of literary postcoloniality. *Race & Class*, 36(3), 1-20.

Allport, G. (1973). *La natura del pregiudizio*. Firenze: La Nuova Italia.

Álvarez Sepúlveda, H. (2021). Del paradigma eurocéntrico a la perspectiva anticolonialista. Intervención educativa en un curso de pedagogía. *Revista Conrado*, 17(79), 147-156.

Álvarez, H. (2020). El uso del debate en la Educación en Derechos Humanos. Problemas, desafíos y potencialidades. *Mendive* 18 (2), 219-234.

Antolinez, I. &. (2022). Aportes a la interculturalidad desde el paradigma de la diversidad: estudio comparativo entre escuelas de España y México. *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed*, 1(10).

Antonio, E. F. (2016). Propuesta de formación inicial desde la cotidianidad de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, México. *Evaluación e identidad del alumnado en Educación Superior*, 854-858.

Associanimazione. (2003). Ipotesi sul senso e sui significati dell'agire animativo. *Animazione sociale*, 5, 21-28.

Baldacci, M. (2020). *Un curricolo di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci .

Berger P.L., L. T. (1969). *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: il Mulino.

Berruto, G. (1976). *La semantica*. Bologna: Zanichelli.

Besozzi, E. (2018). *Società, educazione, cultura*. Città di Castello: carocci editore.

Bhabha, H. K. (2001). *I luoghi della cultura*. Milano: Meltemi.

Boccaro, G. (2013). La "historia nacional mapuche" como ruptura anticolonial: a propósito de ¡...escucha, winka...! cuatro ensayos de historia nacional mapuche y un epílogo sobre el futuro. *Historia*, 46(1), 219-234.

Bolognesi, I., & Di Rienzo, A. (2016). *Io non sono proprio straniero. Dalle parole dei bambini alla progettualità interculturale*. Franco Angeli.

Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.

Boxtel, C. v., Van Drie, J., & Stoel, G. (2020). Improving Teachers' Proficiency in Teaching Historical Thinking. *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education*, 97-117.

Bringel, B., & Leone, M. (2021). La construcción intelectual del concepto de colonialismo interno en América Latina: diálogos entre Cardoso de Oliveira, González Casanova y Stavenhagen (1959-1965). *Mana* 27(2), 1.

- Brown, R. (1997). *Psicologia sociale del pregiudizio*. Bologna: Il Mulino.
- Bruni, E. M. (2019). *Una pedagogia possibile per l'intercultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Callari Galli, M. (2005). *Antropologia senza confini. Percorsi nella contemporaneità*.
Palermo: Sellerio.
- Callari Galli, M. (2005). *Il meticciato culturale*. Cleub: Bologna .
- Campagnaro, M., & Dallaro, M. (2013). *Incanto e racconto nel labirinto delle figure*.
Trento: Erickson.
- Castoldi, M., & Chiosso, G. (2017). *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e
didattica per la scuola*. Milano: Mondadori Education S.p.A.
- Cavalli-Sforza, L., & Padoan, D. (2013). *Razzismo e noismo. Le declinazioni del noi e
l'esclusione dell'altro*. Einaudi.
- Ceri, P. (1985). *Diversità e differenze sociali. Considerazioni sulla disuguaglianza*.
Teoria politica.
- Chorna, L. (2021). *Il passato è presente: il colonialismo e le sue ferite aperte. Melting
Pot Europa*.
- Cipollari, G., & Portera, A. (2004). *Cultura, culture, intercultura: analisi in chiave
interculturale. Innovazione educativa, N8, 56-59*.

- Compagnoni, E., & Piaggese, B. (2003). *La costruzione dei contesti educativi nella scuola dell'infanzia. Indicazioni teoriche e di ricerca-azione per organizzare la giornata scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Connell, R. (2014). *Il silenzio della terra: sociologia postcoloniale, realtà aborigene e l'importanza del luogo*. Milano: Mimesis Edizioni.
- Decreto legislativo luogotenenziale 22 aprile 1946, n. 185, in Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia, 24 aprile 1946*
- Di Rienzo, A. (2017, Aprile 19). Il colore della pelle e gli albi illustrati. Giunti Scuola, Sesamo didattica interculturale.
- Duranti, A. (2021). *Antropologia del linguaggio*. Milano: Meltemi.
- Escobar, A. (2014). Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia, Medellín. *Agua y territorio*.
- Esteva, G. (2015). Para sentipensar la comunidad. *Philosophy*.
- Fiske, S. (2006). *La cognizione sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Forero, E. A. (2021). *Sentipensar intercultural y metodología para la sustentabilidad de desarrollos otros*. Los Mochis : Universidad Autónoma Indígena de México.

- García, D. L., & García, J. E. (2014). Educación bilingüe y pluralidad: reflexiones en torno de la interculturalidad crítica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 23, 49-65.
- Gentile, M. (1999, Gennaio). La formazione in servizio degli insegnanti Indicazioni e scelte operative. *ISRE*, 6 (2), p. 46-58.
- Girod, R. (1987). *Le ineguaglianze sociali*. Roma: Armando.
- Gironda, V. F. (2015). Eric J. Hobsbawm e la storiografia su nazione e nazionalismo. *Contemporanea*, 18(2), 297–302.
- González Casanova, P. (2006). *Sociología de la explotación* . Buenos Aires: CLACSO.
- Gutiérrez, E. J., & Ramírez, M. R. (2023). Desobediencia epistémica anticolonial en el sistema educativo: Michoacán y Oaxaca como experiencias de construcción educativa postcolonial en México. *Revista Española de Educación Comparada*, 137-157.
- Habermas, J. (1980). *Cultura e critica*. Torino: Einaudi.
- Hammarlund, K. G. (2020). Between Historical Consciousness and Historical Thinking: Swedish History Teacher Education in the 2000s. *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education*, 167-187.
- Harrison, G. (2001). *Fondamenti antropologici dei Diritti Umani nei processi culturali educativi e formativi*. Roma: Meltemi.

- Hernández, J. C. (2017). Sentipensar la educación. *La palabra y el hombre*, p. 38-41.
- Herreid, C. F. (1997-98). What Makes a Good Case? Some Basic Rules of Good Storytelling Help Teachers Generate Student Excitement in the Classroom. *Journal of College Science Teaching*, 27 (3), 163-165.
- IEEPO & SNTE Sección XXII. (2013). *El proceso de masificación del PTEO como movimiento generador de conciencias críticas, Oaxaca, Mexico*.
- Ivanldi, R. (2012). *Storia del colonialismo. Un ritratto dell'epoca coloniale e dei suoi protagonisti*. Roma: Newton Compton Editori .
- Jefatura del Estado. (1987). Ley 18/1987, de 7 de octubre, que establece el día de la Fiesta Nacional de España en el 12 de octubre. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 241, 30149.
- Jonassen, D. H. (2006). Typology of Case-Based Learning: The Content, Form, and Function of Cases. *Educational Technology*, 6 (4), 11-15.
- Lazzarato, F. (1995). *Il flauto e il tamburo*. Milano: Mondadori.
- Licari, G. (2011). Gli effetti del colonialismo sui processi di acculturazione forzata e di socializzazione . *IN Processi migratori e accoglienza*, 6(2).
- Loewen, W. (2018). *Lies my teacher told me* . The New Press.
- Loomba, A. (1998). *colonialismo e postcolonialismo*. Roma: Meltemi.

Lyotard, J. F. (2008). *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*. Milano: Feltrinelli.

Maccario, D. (1999). *Educare al senso critico. Strategie per la didattica*. Torino: UTET.

Marolla, J. (2019). ¿Qué nos dicen los libros de texto sobre la interculturalidad? Análisis sobre los materiales chilenos. *Revista de Investigación Didáctica de las Ciencias Sociales*, (4), 110-127.

Marolla, J. (2019). La difícil tarea de la interculturalidad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis comparativo de los programas de Argentina, Colombia y Chile. . *El Futuro del Pasado*, (10), 159-186.

Marolla, J., & Saavedra, C. (2020). Presencia y ausencia de América Latina. La didáctica de las ciencias sociales y la interculturalidad como desafío para la enseñanza. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos*, 4(1), 75-92.

Matus, M. L. (2020). Propuesta pedagógica para la inclusión del conocimiento indígena en el aula. Un caso de Oaxaca, México. *De Prácticas y Discursos: Cuadernos de Ciencias Sociales*, 9(13), 8.

- Mazzini, R. (2014). *Coscienza Interculturale e Teatro dell'Oppresso (TDO)*. Tratto da Laboratorio Itals. (n.d.): <https://www.italis.it/articolo/coscienza-interculturale-e-teatro-delloppresso-tdo>
- Mbembe, A. (2000). *Postcolonialismo*. Roma: Meltemi.
- Mead, G. H. (1966). *Mente, sé e società*. Firenze: Giunti e Barbera.
- Medina, N. (2021). Sentipensando Latina/o/x Theoethics. *International Academy of Practical Theology. Conference Series*, 98-104.
- Mellino, M. (2005). *La critica postcoloniale. Decolonizzazione, capitalismo e cosmopolitismo nei postcolonial studies*. Roma: Meltemi.
- Méndez, J. (2021). Apuntes para una pedagogía decolonial e intercultural. *Revista de filosofía* 38(2), 141-151.
- Messana, C. (1999). *Valutazione formativa e personalità. Prospettive di sviluppo della motivazione scolastica e della stima di sé*. Roma: Carocci.
- Miglietta, A. (2020). Pregiudizi e stereotipi: lo sguardo della psicologia sociale. In B. Luca, S. Pinna Pintor, & W. Zreg, *L' Islam plurale. Percorsi multidisciplinari tra migrazioni, diversità e dialogo culturale* (p. 223-239). Torino: Accademia University Press.
- Mirolli, M., & Parisi, D. (2011). La società nella mente (tramite il linguaggio). *Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione*, 1-6.

- MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- Ortiz Ocaña, A., Arias López, M., & Pedrozo Conedo, Z. (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista nuestrAmérica*, 6 (12), 195-222.
- Ortiz, A. (2017). *Decolonizar la Educación. Pedagogía, Currículo y Didáctica decoloniales*. Bogotá: Klasse.
- Palmeri, P. (2005). *I rapporti interculturali in Italia oggi. Una prospettiva antropologica*. Padova : Cleup.
- Parmigiani, D. (2013). *L'aula scolastica. Come si insegna, come si impara*. Milano: FrancoAngeli.
- Parmigiani, D. (2018). *L'aula scolastica 2. Come imparano gli insegnanti* . Milano: FrancoAngeli.
- Parsons, T. (1981). *Il sistema sociale*. Milano: Comunità.
- Pontecorvo, C., Ajello, A., & Zucchermaglio, C. (1995). *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. Milano: LED.
- Pontecorvo, C., Ajello, A., & Zucchermaglio, C. (2004). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.

Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Testo rilevante ai fini del SEE.). (2018).

Gazzetta ufficiale, C 189, p. 1-13.

Ricci, A. (2023). *La scuola come luogo educativo*. Tratto da alessandro-ricci.it:

[https://alessandro-ricci.it/la-scuola-come-luogo-](https://alessandro-ricci.it/la-scuola-come-luogo-educativo/#:~:text=La%20scuola%20%C3%A8%20prima%20di%20tutto%20studio%2C%20conoscenza%2C,in%20molti%20casi%2C%20resteranno%20per%20tutta%20la%20vita.)

[educativo/#:~:text=La%20scuola%20%C3%A8%20prima%20di%20tutto%20studio%2C%20conoscenza%2C,in%20molti%20casi%2C%20resteranno%20per%20tutta%20la%20vita.](https://alessandro-ricci.it/la-scuola-come-luogo-educativo/#:~:text=La%20scuola%20%C3%A8%20prima%20di%20tutto%20studio%2C%20conoscenza%2C,in%20molti%20casi%2C%20resteranno%20per%20tutta%20la%20vita.)

Romano, A. (2016). *Il palcoscenico della Trasformazione. Processi di apprendimento nel Teatro dell'Oppresso*. Milano: FrancoAngeli.

Rouquié, A. (2007). *L'America latina. Introduzione all'Estremo Occidente*. Mondadori Bruno.

Ruiz, A., & Quizor Lima, E. (2014). Educación comunitaria: una propuesta alternativa para los pueblos indígenas de Oaxaca – México. *Revista Latinoamericana*, 38, 225-241.

Said, E. W. (1978). *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*. Milano: Feltrinelli.

Said, E. W. (1998). *Cultura e imperialismo. Letteratura e consenso nel progetto coloniale dell'Occidente*. Roma: Gamberetti Editore.

- Sáiz, J. S., Gómez, C. J., & López, R. F. (2018). Historical thinking, causal explanation and narrative discourse in trainee teachers in Spain. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 5(1), 16-30.
- Schutz, A. (1979). *Saggi sociologici*. Torino: UTET.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Sebastiani, M. G. (2016, Gennaio-Giugno). América y el nacionalismo español: las fiestas del 12 de octubre, del franquismo a la democracia . *Historia y Política* n35, p. 71-94.
- SgROI, F. (1979). *Educazione e socializzazione*. Milano: Giuffrè.
- Silva, L. (2022). La formazione degli insegnanti come impegno etico-sociale: un'analisi documentale nel territorio italiano. *Pedagogia oggi*, 20(1), 256-263.
- Spivak, G. C. (1990). *Critica della ragione post-coloniale*. Roma: Meltemi.
- Spivak, G. C. (2004). *Critica della ragione post-coloniale*. Roma: Meltemi.
- Tessaro, F. (2005). *Modelli e pratiche di valutazione: dall'osservazione alla verifica*.
Tratto da <http://www.univirtual.it/red/files/file/Tessaro-ModelliPraticheValutaz.pdf>

- Torre, S. (2000). Estrategias creativas para la educación emocional. *Revista Española de Pedagogía*, n58, 543-572.
- Traverso, A. (2016). *Bambini pensanti infanzie vissute*. Milano: Edizioni ETS.
- Vannini, I. (2019). *La qualità nella didattica: metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Vargas, S. (2017). História, historiografía e historiadores mapuche: colonialismo e anticolonialismo em Wallmapu. *História Unisinos* 21(3), 323-336.
- Villani, L. (2023, Settembre). I Bias Cognitivi. *Psicologia*.
- Walsh, C. (2023). Pedagogias decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir . *Ediciones Abya Yala*.
- Watson, R. (1976). Sociological Theory and the Analysis of Strategies of Educational Redress. *Revue Internationale de Sociologie*.
- Wittgenstein, L. (1921). *Tractatus Logico-Philosophicus*.
- Young, R. J. (2003). *Introduzaione al Post-Colonialismo*. Roma: Meltemi.