

Le bambine, i bambini, la Storia e le storie

Ragionamenti intorno all'acritico etnocentrismo presente nelle Nuove Indicazioni

di Franco Lorenzoni

Emilia un giorno in classe provò una forte emozione. A dieci anni scoprì che Erodoto era figlio di una greca e di un persiano, due popoli in guerra tra loro. Un po' come potrebbe sentirsi oggi un figlio nato da una palestinese e un israeliano. Il padre della Storia, con cui il gruppo di Emilia era in corrispondenza in un gioco didattico teso a stabilire una relazione intima e diretta con personaggi del passato, era dunque un sangue misto, proprio come lei.

Emilia infatti era figlia di un uruguaiano e di una belga e aveva la caratteristica di ragionare sempre ponendo a confronto due punti di vista diversi.

Questo tratto della sua acuta intelligenza negli anni è stato sempre più apprezzato in classe da compagne e compagni perché la postura di Emilia ci invitava spesso a comporre e intrecciare ragionamenti via via più complessi, che partivano dal presupposto di non dare mai nulla per scontato.

Fu Emilia che un giorno, mentre stava componendo in un piccolo gruppo un testo collettivo su Gandhi, scrisse su un foglietto un'affermazione che ancora oggi mi stupisce: "Gandhi non dava ragione a uno, ma a due".

Questa sua frase ci ha tenuti impegnati per un bel po' di giorni in classe.

Cosa vuol dire infatti dare ragione contemporaneamente a due? Vuol dire forse che dobbiamo diffidare di una verità tutta intera posseduta da uno solo? Vuol dire che la mia verità può arrivare solo fino a un certo punto e poi deve sapersi confrontare e attingere dalla tua? A me pare una delle più belle definizioni della nonviolenza.

Le prime righe delle Storie di Erodoto

"Questa è l'esposizione che fa delle sue ricerche Erodoto, affinché gli avvenimenti umani con il tempo non si dissolvano nella dimenticanza e le imprese grandi e meravigliose compiute tanto dai Greci che dai Barbari, non rimangano senza gloria; tra l'altro egli cerca la ragione per cui essi vennero in guerra tra loro".

Così recitano le prime sei righe folgoranti lasciateci dall'*inventore* della Storia, che certo non a caso ha intitolato il suo libro *Storie* e non *Storia*, preferendo il plurale.

Oggi, nel 2025, leggiamo come incipit alle pagine dedicate alla Storia delle Nuove Indicazioni la seguente frase, scelta dal gruppo di esperti coordinati da Ernesto Galli della Loggia: "Solo l'Occidente conosce la Storia".

La perentorietà dell'affermazione ha lasciato interdette molte e molti e fa tornare alla mente la nota frase dello psicologo statunitense Abraham Maslow, che nella sua *Psicologia della Scienza* afferma: «Suppongo che se l'unica cosa che hai è un martello, sia allettante trattare tutto come fosse un chiodo».

Il martello che sembrano avere nella testa Ernesto Galli della Loggia e la professoressa Loredana Perla, a cui il ministro Valditara ha affidato il coordinamento della stesura delle Nuove Indicazioni, è quello della rinuncia della complessità, che porta la nostra coppia di esperti a pensare di inchiodare l'intera costruzione culturale, che dovrebbe presiedere alla formazione di allieve e allievi nella nostra scuola di base dai 3 ai 15 anni, con i chiodi dell'identità italiana e occidentale, operando un taglio e una semplificazione difficilmente accettabile.

La scelta viene così giustificata:

"I contenuti (qui proposti) assegnano uno spazio largamente prevalente alla storia europea e degli Stati Uniti per una precisa ragione. Pur essendo sempre più venute alla nostra attenzione le vicende dell'intero pianeta, resta il fatto che le finalità indicate sopra possono essere raggiunte solo rinunciando preliminarmente all'ambizione enciclopedica di parlare della storia universale, che

vorrebbe dire necessariamente occuparsi un poco, o pochissimo, di ogni cosa. Per contro tali finalità implicano la centralità della storia occidentale, ed europea in particolare, storia che ha rappresentato in misura decisiva il contesto in cui affonda le sue radici la secolare vicenda italiana. Contesto solo intendendo il quale si può capire il processo di formazione della nostra cultura e delle nostre istituzioni democratiche”.

Meno e meglio, certo. Ma cosa è davvero essenziale?

Non si tratta di “ambizione enciclopedica”, ma di consapevolezza che non si può comprendere quasi nulla del mondo e del tempo presente se non ci confrontiamo con i modi di vivere, pensare, raccontare e raccontarsi, esprimersi e organizzarsi, di abitanti delle più diverse latitudini del nostro pianeta.

E allora è certo necessario proporre meno contenuti, sostare attorno a domande aperte e andare più a fondo, ma la scelta di eliminare o concedere uno spazio minimo ad altre culture e a come si è sviluppata la storia umana in altri continenti, è in totale antitesi con ciò che è più che mai necessario oggi. Perché quel martello fisso sull’identità italiana e occidentale, che pervade tante pagine di queste indicazioni, rivela una triste e pericolosa avarizia cognitiva.

Di fronte a un mondo in tumulto e in straordinaria trasformazione, in cui non si comprende nulla di ciò che succede senza tenere presente ciò che è accaduto e accade in tutti e cinque i continenti, a partire dalla storia delle tante migrazioni e dei tanti colonialismi, le Nuove Indicazioni propongono la centralità dell’idea di “italianità” come asse portante della costruzione culturale auspicata.

Tutto ciò mi sembra straordinariamente diseducativo e propongo qualche esempio per farmi capire.

Anni fa mi capitò di ospitare in classe un attore giunto tra noi dall’isola di Bali. Ci raccontò che, quando venne in tournée per la prima volta in Europa, a Parigi, fu ospitato dalla famiglia di un attore francese. Appena arrivato in quell’appartamento, istintivamente si mise a cercare il luogo della casa dedicato agli antenati. Nelle povere capanne con il pavimento di terra battuta del suo villaggio non c’era un’abitazione che non avesse un angolo dedicato a nonni, bisnonni e avi di più generazioni.

Chiese conto di questa mancanza, che a lui pareva incomprensibile e assurda, domandando a chi l’ospitava perché in Europa mancava la tradizione di *tenere in casa* in qualche modo gli antenati, così necessari alla vita. Tradizione da noi spenta da tempo, se non in certi aspetti della cultura contadina.

Ne discutemmo a lungo in classe perché questo racconto ci fece capire con maggiore profondità cosa rappresentassero i Lari per gli antichi romani, rendendo vive le letture e i documenti trovate nei libri. Un uso e costume lontano nel tempo lo stavamo intendendo facendo un viaggio di andata e ritorno nello spazio, dall’Europa all’Asia e dall’Asia all’Europa.

Ci siamo domandati anche se le costruzioni e le convinzioni culturali avessero viaggiato da una cultura all’altra o si presentassero simili in terre tanto lontane perché derivanti da bisogni “elementarmente umani”, come ipotizzava l’antropologo Ernesto De Martino.

E’ solo un piccolo esempio per sostenere che il mondo è grande e non c’è cosa migliore che incuriosirsi delle tradizioni più diverse di ogni continente fin da piccoli, se vogliamo educare e porre le basi per una complessa eppur necessaria fraternità universale, che i nostri chiacchieroni governanti dalle bugiarde radici cristiane, sembrano dimenticare o voler soffocare in una angusta idea di patria piccola piccola, ignorante del mondo.

Le nuove Indicazioni caldeggiavano in più punti una separazione delle funzioni nella relazione tra le generazioni, affidando il campo dell’educazione alle famiglie e limitando alla scuola la sola istruzione. Una proposta che contraddice acquisizioni pedagogiche verificate da tempo, che mostrano lo stretto intreccio che intercorre tra l’educare e l’istruire, che debbono necessariamente alimentarsi a vicenda.

Oggi le nostre scuole hanno oltre il dieci per cento di studentesse e studenti le cui famiglie provengono dagli angoli più disparati del pianeta. Sarebbe un vero delitto non confrontarci e dare voce ad altre memorie personali, familiari, storiche e antropologiche di cui fa un gran bene considerare la ricchezza, dando respiro alle differenze che incarnano.

Del resto nelle stesse Indicazioni, la redazione delle pagine dedicate alla geografia cominciano con ben altro tono affermando:

“Dopo aver concorso in passato a “fare gli italiani”, la geografia ha oggi il compito di allargare lo sguardo sul mondo, per abbracciare l’idea di essere parte di relazioni e legami a più scale, da quella locale a quella planetaria”.

La falsa contrapposizione tra “grandi temi” e narrazioni

Tornando alle pagine dedicate alla Storia, che in qualche modo rappresentano il cuore della sfida culturale che viene lanciata dalle Nuove Indicazioni, si legge:

“Anziché mirare all’obiettivo, del tutto irrealistico, di formare ragazzi (o perfino bambini!) capaci di leggere e interpretare le fonti, per poi valutarle criticamente magari alla luce delle diverse interpretazioni storiografiche, è consigliabile percorrere una via diversa. E cioè un insegnamento/apprendimento della storia che metta al centro la sua dimensione narrativa in quanto racconto delle vicende umane nel tempo. La dimensione narrativa della storia è di per sé affascinante e tale deve restare nell’insegnamento, svincolato da qualsiasi nozionismo così come da un inutile ricorso a “grandi temi”, disancorati dall’effettiva conoscenza degli eventi. Non è pertanto necessario che i discenti imparino tutto ciò che di più o meno notevole è avvenuto in ciascuna epoca, bensì che apprendano quanto è stato davvero determinante, in primo luogo nella vicenda storica italiana”.

A proposito dell’inutile ricorso a “grandi temi” mi piace ricordare che alcuni anni fa, in terza primaria, abbiamo trascorso sei mesi attorno alla domanda posta un giorno da Mario, a 7 anni, che di fronte alla fotografia del corpo di un bambino curdo ritrovato annegato a quattro anni sulla spiaggia di un’isola greca, si è domandato e ci ha domandato: “perché le persone emigrano?”

Per cercare di rispondere alla sua domanda abbiamo elaborato rappresentazioni utilizzando nozioni di matematica, statistica, demografia, geografia, oltre a raccogliere diverse testimonianze dirette di immigrate e immigrati che abbiamo intervistato.

Ecco come un attualissimo “grande tema”, di quelli guardati con sospetto e derisi da Galli della Loggia, ha permesso a una classe di scuola primaria di ricercare e apprendere, ascoltare e raccogliere indizi, usare e imparare a ragionare intorno a dati da confrontare costruendo plastici e infine rappresentando, in una mostra ricca e articolata, una ricerca che ha messo in moto le loro diverse intelligenze.

Possibile che ad oltre cento anni dalle prime sperimentazioni di scuola attiva in Europa qualcuno venga ad ammaestrare noi insegnanti di scuola primaria con proposizioni di questo tono?

“Non abbia timore l’insegnante di ricorrere nella sua esposizione al coinvolgimento anche emotivo e sentimentale dei giovani allievi, facendo uso di episodi particolari anche aneddotici, che fanno ancora parte della cultura del nostro paese (per la storia romana, ad esempio, il sacrificio di Muzio Scevola o l’apologo di Menenio Agrippa)”.

Ricordo bene quegli episodi perché il mio maestro, sessanta anni fa, me li narrava come suggerisce con malcelato paternalismo l’illustre giornalista, nostalgico del bel tempo antico.

Analogo avvilimento ho provato leggendo il suggerimento di incontrare in prima primaria “le radici della cultura occidentale attraverso alcune grandi narrazioni: p. es. Bibbia, Iliade, Odissea, Eneide (in forma molto semplificata)”.

Mi domando perché, quando si propongono narrazioni a bambine e bambini, si ritiene che per incontrare fatti e personaggi presenti in grandi opere del passato lo si debba fare “in forma molto semplificata”. Bambine e bambini sono assetati di bellezza e di qualità. Esistono traduzioni moderne

eccellenti di Omero e Virgilio, che permettono anche ai più piccoli di assaporare non solo il susseguirsi di viaggi e avventure, paesaggi e sfide esistenziali, ma anche di incontrare forme di linguaggi profondi e articolati, ricchi di potenti metafore, lasciateci dai narratori antichi, che in tutte le riduzioni per l'infanzia fatalmente si perdono.

Assai più difficile, nel nostro paese, riuscire a proporre la lettura di capitoli della Bibbia in modo integralmente laico, come narrazioni. E intorno a questo varrebbe la pena discutere più approfonditamente, per non confondere livelli diversi che coinvolgono la fede, più o meno praticata e vissuta con coerenza, e a volte brandita piuttosto come certificazione identitaria. A meno che la questione del proporre la lettura della Bibbia in quelli che Galli della Loggia non a caso chiama "programmi", non sia per affrontare questioni ed eventuali lacune culturali, ma per sollecitare di proposito pulsioni identitarie.

Per una costruzione collettiva e partecipata della conoscenza

Più autorevolmente di me Antonio Brusa, professore di didattica della storia nell'Università di Bari, rileva "le radici dell'astio di questa commissione nei confronti delle Indicazioni del 2007 e del 2012. Quelle indicazioni, infatti, avevano un carattere cognitivo e invitavano a combattere l'asservimento della storia a una funzione identitaria".

"Queste Indicazioni, oltre al tentativo di introdurre una storia identitaria, hanno l'esplicita intenzione di contrastare i tanti gruppi, minoritari ma corposi, che per decenni si sono battuti per il rinnovamento della didattica, anche in chiave laboratoriale, e che trovarono il loro primo conforto nei programmi della scuola media del 1979 e in quelli delle elementari del 1985. La convinzione di Galli della Loggia, espressa in molti suoi scritti, è che la crisi della scuola dipenda proprio da questi gruppi. Tuttavia, si deve notare che questi gruppi sono rimasti minoritari e che la maggior parte dei docenti pratica il cosiddetto modello tradizionale: lezione - manuale - interrogazione. Quindi, se c'è una crisi, è a questi insegnanti che va imputata. Ora, la gravità di queste Indicazioni è che incoraggiano a proseguire in questa pratica, che l'esperienza storica dovrebbe dichiarare come negativa, mentre contrastano coloro che vorrebbero trovare soluzioni alternative".

L'intenzione denunciata dal professor Brusa compare in più parti del testo, ad esempio quando si afferma che

"l'integrazione delle tecnologie non solo potenzia l'accesso a risorse e materiali, ma trasforma anche il modo con cui gli studenti interagiscono con il passato, permettendo loro di esplorare la storia in modi dinamici, coinvolgenti e partecipativi, affiancando i tradizionali metodi frontali che restano tuttavia fondamentali".

Affermare che i metodi tradizionali restano fondamentali è un chiaro attacco all'idea che la costruzione delle conoscenze si fondi su un continuo dialogo, capace di suscitare desiderio di confronto e alimentare uno spirito critico, possibile solo se c'è una partecipazione attiva da parte di chi apprende.

Per incontrare le vicende, connessioni e complessità della Storia c'è sempre bisogno di lunghe "manovre di avvicinamento" in cui è fondamentale ascoltare la voce di studentesse e studenti, sosteneva Nora Giacobini, tra le fondatrici del Movimento di Cooperazione Educativa.

Si può essere d'accordo che "la storia e il suo insegnamento non sono un video o un film storico, né sono sostituibili da alcuna simulazione virtuale", come scritto in un passaggio delle Nuove Indicazioni, ma quando si afferma che "la storia non può prestarsi a nessuna manipolazione "creativa" da parte degli studenti" e si sottolinea che "per quanto si voglia rendere interessante il racconto storico, esso deve essere anzitutto conosciuto attraverso la spiegazione dell'insegnante o le pagine scritte di un libro", è evidente che l'idea che ragazze e ragazzi possano partecipare attivamente alla costruzione delle conoscenze esplicitando i loro pensieri e le loro domande viene fortemente sottovalutata, se non derisa ed esclusa.

Eppure ogni apprendimento, per chi non si accontenti di verificare memorizzazioni superficiali, necessita di una partecipazione attiva a un atto creativo, perché ciascuno di noi costruisce le proprie conoscenze seguendo la strada che gli è propria.

La didattica risulta efficace, infatti, quando chiede attenzione e rigore, innanzitutto a noi che insegniamo, perché dobbiamo dedicare tempo a ricercare e predisporre materiali e un ambiente di apprendimento che stimoli il più ampio confronto tra le conoscenze portate da noi docenti e le idee che quelle conoscenze possono stimolare e fare emergere nelle allieve e allievi in classe.

Come scrisse con lucidità e chiarezza Jean Piaget:

“Lo scopo dell’educazione intellettuale non è quello di saper ripetere o conservare verità belle e fatte, perché una verità che viene ripetuta non è che una mezza verità: ma è piuttosto quello di apprendere e conquistare da se stessi il vero, a rischio di metterci molto tempo e di passare per tutte le traversie che una attività reale richiede.

Non è possibile formare delle personalità autonome nel campo morale se l’individuo è sottoposto a una costrizione intellettuale tale che egli debba limitarsi ad apprendere a comando senza scoprire da se stesso la verità: se passivo intellettualmente non saprà essere libero moralmente”.

Quanti anni zero nella storia del mondo?

Ancora un piccolo esempio per sostenere quanto le discussioni in classe possano alimentare e allargare la ricerca storica. In quarta primaria, tempo fa, un giorno Matteo si domandò e ci domandò “chi decide quando un anno è l’anno zero?” Davvero una bella domanda, che scatenò numerose ricerche su internet, come ora usano fare bambine e bambini. Insieme scoprimmo, perché per mia ignoranza non lo sapevo, che solo dopo 800 anni dalla nascita di Cristo la Chiesa riuscì a imporre il nuovo conteggio, tanto era consolidata l’idea che era dalla fondazione di Roma che si usavano contare gli anni.

Scoprimmo poi che ebrei e musulmani avevano dei loro anni zero, legati alle religioni in cui credevano, e che anche in Cina e in India c’erano altri anni zero che precedevano quello cristiano.

La ricerca, come spesso capita, suscitò nuove curiosità e dopo una settimana un giorno arrivò in classe Lorenzo, felice di avere scoperto che c’erano anche altri anni zero più recenti, imposti lo scorso secolo da Mussolini e Pol Pot. Leggemma poi che i due erano dittatori spietati e sanguinari che per megalomania immaginavano che il computo degli anni dovesse ripartire dall’anno in cui presero il potere. La matematica della Storia era dunque legata alle religioni e al potere.

Un buon esempio di quante porte si possano aprire verso orizzonti inaspettati, quando riusciamo a tendere un ponte tibetano tra i pensieri e le domande di bambine e bambini e la Storia, o meglio le tante storie plurali, maiuscole e minuscole, da rintracciare nel mondo ad ogni latitudine.

Per non alimentare ottusi etnocentrismi

Arriviamo così a un ultimo punto, che è forse il più rilevante.

Alla fine degli anni Ottanta Alexander Langer, con la lungimiranza di cui era capace, affermò che “l’etnocentrismo era l’egomania più diffusa”. Non erano ancora scoppiate le guerre che avrebbero insanguinato l’ex Jugoslavia, rinnovando nel nostro continente l’orrore della pulizia etnica, ma per il suo continuo viaggiare e la sua particolare sensibilità, l’attivista pacifista sudtirolese avvertiva l’avvicinarsi di un tempo in cui fanatismi e populismi, dalle radici regionali e religiose, stavano preparando il terreno a nuovi fanatismi e intolleranze, a tempi di guerra.

In quegli stessi anni, all’interno del Movimento di Cooperazione Educativa, per impulso dell’antropologa Paola Falteri, fu avviata una ricerca sull’eurocentrismo presente nei manuali scolastici della scuola di base, perché forte era la convinzione che, senza costruire una capacità di guardare alla storia e alle storie del mondo da punti di vista diversi, poco avremmo potuto comprendere di ciò che accade alle diverse latitudini del nostro pianeta.

Anche all'interno del Ministero della Pubblica Istruzione, diversi documenti sull'intercultura sottolineavano l'importanza di conoscenze storiche e antropologiche plurali, capaci di contribuire alla costruzione di una cultura della convivenza.

E quando a cavallo del millennio Tullio De Mauro, ministro della Pubblica Istruzione per pochi mesi, avviò il lungo processo di elaborazione collettiva che ha portato alla scrittura delle Indicazioni nazionali per il curricolo, divenute legge dello stato nel novembre 2012, in tante e tanti si trovarono d'accordo nel sostenere l'importanza di una "elaborazione dei saperi necessari per comprendere l'attuale condizione dell'uomo planetario, definita dalle molteplici interdipendenze fra locale e globale", considerandola "premessa indispensabile per l'esercizio consapevole di una cittadinanza nazionale, europea e planetaria".

Nelle Indicazioni del 2012 si sottolineava inoltre come "l'incontro fra culture diverse abbia saputo generare l'idea di un essere umano integrale".

Non è certo un compito facile delineare i percorsi di conoscenza capaci di farci avvicinare all'idea cosmopolita di uomo planetario, auspicata da Edgar Morin. Certo è che l'angustia del documento che stiamo prendendo in esame va convintamente in direzione contraria, perché dimentica che lo sviluppo del convivere civile è tanto più avanzato quanto più si allarga il "noi".

Del resto Ernesto Galli della Loggia, nel libricino scritto insieme a Loredana Perla intitolato "Insegnare l'Italia. Una proposta per la scuola dell'obbligo", sostiene che gli estensori delle Indicazioni del 2012 erano degli "scervellati", attributo che deve essere piaciuto assai al Ministro Valditara, che ha dato loro l'incarico di rovesciarne il senso.

Il rischio molto concreto, in questa esaltazione acritica dell'occidente, sta in una affermazione che non va mai dimenticata: «I diritti, o sono universali, o si chiamano privilegi». Altrimenti il rischio è quello che, con parole nitide, denunciava Primo Levi: «Quando si dice "non siamo tutti uguali, non tutti abbiamo gli stessi diritti, alcuni hanno i diritti, altri no", dove questo verbo attecchisce alla fine c'è il lager».

Poiché da tempo si tollerano discriminazioni, respingimenti forzati e forme di detenzione simili a lager, in nome della difesa dei confini dell'Europa, credo che alle e agli estensori delle pagine di Storia delle Nuove Indicazioni, che rivendicano una centralità assoluta dell'identità italiana ed europea, dovremmo ricordare le parole con cui Salman Rushdie afferma: "Sperimentare una qualsiasi forma di emigrazione significa ricevere una lezione sull'importanza di tollerare il punto di vista degli altri. Si potrebbe quasi dire che l'emigrazione dovrebbe costituire l'allenamento per tutti gli aspiranti democratici".