La didattica della storia in una prospettiva interculturale: il CPIA di Taranto come laboratorio d'inclusione

di Fabio Gallina

Ott 28, 2026 | Didattica in classe, In evidenza, Storia e didattica | 0 |

Abstract

Il contributo descrive un laboratorio condotto al CPIA di Taranto in una classe di migranti con un'esposizione soltanto recente alla lingua e alla cultura italiana: un lavoro avviato con la costruzione individuale di linee del tempo sulla storia contemporanea della Guinea e proseguito con la negoziazione di una cronologia condivisa e il confronto con una timeline italiana. L'esperienza offre spunti metodologici sull'insegnamento della storia in classi multiculturali: la cronologia periodizzante come strumento di acquisizione e sviluppo delle competenze storiche di base; la necessità, per il docente, di rimettere in discussione categorie storiografiche date per universali da una prospettiva occidentale. Le conclusioni si confrontano con le scelte delle *Nuove Indicazioni nazionali*, suggerendo l'ipotesi didattica che i modelli narrativi e interpretativi della storia vadano continuamente condivisi e negoziati.

This paper describes a workshop held at the CPIA (Provincial Centre for Adult Education and Training) of Taranto with a class of migrants who had only recently been exposed to the Italian language and culture. The work began with students' individual timelines of Guinea's contemporary history and continued with the negotiation of a shared chronology and a comparison with an Italian timeline. The experience offers methodological insights into

teaching history in multicultural classrooms: periodizing chronologies as a tool for acquiring and developing basic historical competences, and the teacher's need to question historiographical categories that a Western perspective takes as universal. The conclusions engage with the choices made in the *Nuove Indicazioni nazionali* (the new Italian national curriculum guidelines), suggesting the educational hypothesis that the narrative and interpretive models of history should be continuously shared and negotiated.

Questo articolo è stato sottoposto a revisione in doppio cieco (double blind peer review)

Introduzione

Questo contributo descrive un'esperienza laboratoriale condotta presso il CPIA di Taranto – Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti – con una classe composta prevalentemente da migranti di recente arrivo provenienti dall'Africa subsahariana e nordafricana. L'attività, articolata in tre fasi, ha preso avvio dalla costruzione individuale di linee del tempo sulla storia contemporanea della Guinea, per approdare – attraverso la negoziazione di una cronologia condivisa – al confronto con una timeline di storia contemporanea italiana.

Il resoconto dell'esperienza si svilupperà lungo alcune riflessioni metodologiche sull'insegnamento della storia in classi multiculturali: in particolare sul valore euristico della cronologia periodizzante come strumento per sviluppare competenze storiche di base e sulla necessità, per il docente, di rimettere in discussione categorie storiografiche che una prospettiva occidentale tende a dare per universali.

Le riflessioni finali si misurano, per contrasto, con alcune scelte recenti delle *Nuove Indicazioni nazionali per il curricolo*, che parrebbero muoversi in direzione opposta a quella suggerita dall'esperienza didattica. Che si concepisca la Storia come narrazione o come interpretazione, è fuori di dubbio che i modelli narrativi e gli schemi interpretativi alla base delle due prospettive debbano comunque essere condivisi e negoziati, anche sulla base delle differenti istanze culturali che le nuove realtà scolastiche presentano: ed è precisamente da questa esigenza di continua negoziazione che l'attività laboratoriale qui descritta ricava il proprio senso.

Oggetto, struttura e protagonisti dell'attività

Va forse spesa qualche parola sul profilo dei CPIA in genere e, in particolare, su quello di Taranto, all'interno del quale è maturata l'esperienza didattica oggetto di questa relazione: a partire dall'acronimo – Centro Provinciale d'Istruzione degli Adulti – che pare attardarsi su

modelli sociali ancora novecenteschi. I CPIA, infatti, pensati all'inizio come evoluzione delle cosiddette "scuole serali" per lavoratori adulti, si sono col tempo di fatto convertiti – da quando l'Italia è diventata paese interessato ai flussi migratori in entrata – in centri di alfabetizzazione e di primo grado d'istruzione per i migranti.[1] Rappresentano dunque – e questo li rende per molti versi degli ambienti d'apprendimento privilegiati nella sperimentazione di didattiche interculturali – non l'eccezione, bensì la dilatazione prospettica della norma che troviamo nelle classi multiculturali della scuola dell'obbligo.

Particolare è forse il caso di Taranto: la città ospita uno dei quattro hotspot – aree destinate alla prima assistenza, identificazione e attivazione delle procedure di richiesta della protezione internazionale – presenti in Italia (l'unico nell'Italia peninsulare, giacché gli altri tre sono a Lampedusa, Trapani e Pozzallo). Ciò significa – senza perdersi in lungaggini descrittive intorno a una legislazione parecchio intricata nei suoi aspetti giuridici e parecchio farraginosa nella pratica amministrativa[2] – che il suo territorio è strutturalmente destinato ad accogliere una parte rilevante dei migranti identificati sul suolo italiano.

Una volta identificati, i migranti vengono alloggiati presso i CAS (Centri di accoglienza straordinaria) in attesa di un giudizio definitivo riguardo all'accoglimento o al rigetto della loro richiesta: nel primo caso sono inseriti nel Sistema di Accoglienza e Integrazione, nel secondo è invece previsto il rimpatrio (spesso sospeso in presenza di ricorsi).[3] Nei CAS dovrebbero rimanere il tempo minimo utile a sciogliere il nodo burocratico della loro richiesta. Dati i tempi delle procedure amministrative, tuttavia, i centri di accoglienza straordinaria si sono trasformati in centri di lunga permanenza: accolgono migranti diversi per età, condizione, provenienza geografica, appartenenza sociale e interagiscono – per l'aspetto che più riguarda il presente lavoro – con la rete dell'istruzione per adulti al fine di favorirne una prima integrazione.

È da questo bacino umano – segnato da fragilità personali, da precarietà istituzionale, da divari socio-culturali, da vissuti dolorosi – che proviene ormai la maggior parte degli studenti del CPIA. Le classi – soprattutto quelle in cui vengono iscritti i destinatari di curricoli di alfabetizzazione, ma in buona parte anche quelle del primo periodo didattico – risentono del tratto screziatamente e spesso irriducibilmente composito di quell'utenza che è spesso la stessa dei CAS: sono classi numerose, assai eterogenee, composte in buona parte da migranti di recentissimo arrivo e quindi di ancora brevissima esposizione alla lingua e più in generale alla cultura italiana (tra cui anche le regole comportamentali e di civile convivenza proprie della società che li ospita).

Tenere costantemente in considerazione – con attenzione e rispetto – il contesto di provenienza dei nostri studenti non è esercizio filantropico o atteggiamento paternalisticamente illuminato verso gli umili,[4] ma obbligo di serietà metodologica. Qualsiasi attività didattica non può non tenerne conto, al fine di gestire gli incontri senza sollecitare conflitti, esasperazioni, irrigidimenti nel gruppo e senza esacerbare, nel singolo, una situazione di precarietà sociale, psicologica ed emotiva. Si ricorre – nei limiti che tempi e

risorse umane ed economiche impongono – alla personalizzazione di percorsi educativi che tengano conto della situazione di partenza degli studenti e dei loro bisogni formativi.

Diventa indispensabile, a questo proposito, ricorrere allo strumento delle biografie culturali: un ampliamento di quel modello di biografia linguistica che ha una sua istituzionalizzazione nel Portafoglio Europeo delle Lingue e di cui esiste un'ampia letteratura.[5]

Nel caso specifico del CPIA si tratta di un questionario d'ingresso somministrato sotto forma di intervista dialogata che raccoglie dati anagrafici dei neoiscritti, profilo scolastico e lavorativo dell'intervistato (anni di scolarizzazione, lavoro svolto nel paese di provenienza, lingue conosciute, comprese quelle etniche); competenze informali possedute, articolate lungo i quattro assi culturali, attraverso una serie di domande che riguardano il presente e il vissuto degli studenti).[6]

Il questionario è solamente un punto di partenza: le prime informazioni vanno assunte con estrema cautela, all'inizio, in quanto le risposte non sono del tutto affidabili. Fondamentale – a medio e lungo termine – è l'osservazione costante durante gli incontri in classe, il confronto con gli altri docenti, i contatti strettissimi con i responsabili, gli educatori e i mediatori culturali dei Centri di accoglienza straordinaria dove i ragazzi vivono. Le biografie sono costantemente riviste – mantenendo sempre come punto focale l'efficacia o la difficoltà del confronto educativo – via via che le dinamiche relazionali che s'instaurano tra lo studente, il docente e il resto del gruppo classe permettono di ricavare nuove e più spontanee informazioni sullo studente stesso.

Ciò spiega perché l'attività laboratoriale oggetto di questo studio è stata fissata nella seconda metà dell'anno scolastico, quando la conoscenza dei singoli studenti da parte del mediatore del dialogo culturale e, al contempo, lo stabilirsi di un rispettoso confronto in classe tra tutti i partecipanti hanno permesso – se non di evitare del tutto – quantomeno di gestire possibili momenti di tensione e di conflitto tra culture socio-economiche, politiche, religiose differenti.

La classe in questione – un Primo periodo di Primo livello (corrispondente al primo ciclo della scuola diurna) – era una classe numerosa, con una frequenza irregolare legata all'attività lavorativa che molti studenti svolgevano in Italia. La provenienza era per lo più subsahariana e nordafricana, con una minoranza di studenti di altri paesi extraeuropei e italiani. Diversa la provenienza socio-economica, diverse dunque le ragioni d'abbandono della propria terra (quelle che vengono chiamate, in sociologia delle migrazioni, *push factors*).[7] Diverse anche – in base alla condizione culturale e socio-economica – le lingue parlate: la lingua coloniale – inglese o francese – nel caso degli studenti africani, era conosciuta solo da chi aveva avuto accesso ai gradi d'istruzione più alti nel proprio paese; gli studenti meno scolarizzati parlavano solamente la propria lingua etnica.[8]

La pratica laboratoriale è stata articolata in tre momenti: elaborazione individuale di una linea del tempo riguardante la storia contemporanea del paese di origine;[9] lavoro di gruppo finalizzato all'elaborazione di una linea del tempo condivisa, a partire dai singoli lavori;

confronto con la linea del tempo approntata – lungo lo stesso arco temporale – dagli studenti italiani.

La scelta di concentrarsi sulla storia della Guinea, tra le varie possibili storie nazionali – e vedremo a breve quanto l'aggettivo "nazionale" meriti una riflessione approfondita – dei paesi di provenienza del composito gruppo classe, ha tratto ragione dall'osservazione maturata durante il primo periodo dell'anno scolastico (difficile rendere piena giustizia alla varietà delle provenienze, nelle classi del CPIA). Le discussioni in classe sui temi legati alla storia e alla politica, che il mediatore del dialogo didattico proponeva in parte per testare e consolidare l'efficacia comunicativa nella L2, in parte per affrontare alcuni argomenti centrali delle unità d'apprendimento, hanno mostrato con particolare evidenza la pluralità di prospettive presenti tra gli studenti di quel paese.

Incrociando l'osservazione del gruppo classe con le notizie raccolte e sistematizzate nelle biografie culturali predisposte al momento dell'intervista d'ingresso e via via aggiornate, il mediatore del dialogo didattico ha riscontrato come – rispetto ad altri gruppi più omogenei – fossero assai diversi lo status sociale, la condizione economica, i *curricula studiorum*, le pregresse esperienze lavorative dichiarati dagli studenti o desumibili dai loro racconti. Si trattava, insomma, di un'ulteriore articolazione – dalle origini non chiarissime – di quella schematica catalogazione per appartenenza nazionale approntata all'inizio dagli educatori: si è ritenuto che l'esperienza laboratoriale potesse da un lato aiutare a formare delle competenze, negli studenti, relative alla Storia; dall'altro aiutare il docente a sviluppare competenze interculturali utili al confronto con gli apprendenti.

Si è pensato a un esercizio semplice – la costruzione di una linea del tempo riguardante la storia contemporanea della Guinea – con l'ausilio di uno strumento didattico on line. Sull'importanza della padronanza della cronologia, nell'acquisizione delle competenze storiche, non sarà il caso di dilungarsi: la questione beneficia di innumerevoli riscontri sia sul piano teorico – in particolare con il riferimento alla trasformazione dei legami cronologici in legami causali che, a partire dall'elaborazione di cronologie essenziali, è uno dei tasselli fondamentali del pensare storicamente[10] – sia sul piano dell'applicazione pratica.[11]

Una marginalissima nota invece, con venatura quasi autoapologetica, varrà la pena spenderla sullo strumento utilizzato, *Timelines JS*, un applicativo web che permette la costruzione e la graficizzazione della linea del tempo:[12] una rappresentazione dinamica dei dati e delle informazioni attraverso ipertesti storici che permettono di rimandare a fonti testuali, iconografiche, cartine storiche. Nella scelta di tale strumento non ha prevalso un'astratta vocazione modernizzante, quanto la considerazione che il digitale non sia solo uno "strumento" della ricerca e della divulgazione storica, ma un approccio peculiare alla materia.[13] In concreto l'utilizzo di *Timelines JS* ha permesso – nel momento in cui consentiva la riproduzione di testi e immagini – di mettere il gruppo di lavoro nelle condizioni di confrontarsi sulla scelta, sull'esame, sulla comparazione delle fonti.

Da questi presupposti – biografici, metodologici, di analisi del contesto – ha preso le mosse il laboratorio.

Analisi del confronto e gestione dei conflitti

a) *Cronologie individuali della Storia della Guinea e timeline condivisa*

L'organizzazione dell'attività laboratoriale ha previsto, in una primissima fase, un momento propedeutico di natura metodologica: una serie di incontri di riflessione condivisa sul concetto di linea del tempo. Nel caso specifico si è chiesto agli studenti di partire dalle proprie biografie personali per selezionare eventi periodizzanti della loro vita: sono stati invitati a stabilire dei nessi causali – e non solo temporali – lungo la successione dei fatti scelti, provando a giustificare le ragioni della loro selezione e a dichiarare la provenienza delle loro informazioni su tali fatti, soprattutto quando non ne fossero stati testimoni diretti.

L'attività propedeutica delle biografie è stata gestita con particolare cautela, tenendo sempre presente il rischio di toccare i nervi scoperti della memoria di traumi recenti o meno nelle vite dei migranti. Il mediatore del dialogo ha evitato domande dirette sugli eventi scelti e richieste di chiarimenti su alcune evidenti lacune nella ricostruzione: si è posto l'accento sui concetti di cesura, di nesso di causalità e di consequenzialità, di profondità temporale, imprescindibili per il lavoro a seguire.

Nella fase successiva infatti – la prima del laboratorio vero e proprio – ogni studente ha sviluppato la propria idea di cronologia storica della Guinea, provando ove possibile a render conto del modo in cui aveva reperito le informazioni e dei criteri in base ai quali esse erano state scelte e inserite in cronologia: si è chiesto agli studenti di giustificare la loro selezione – lo schema la linea del tempo loro fornito era stato predisposto per collocare in sequenza non più di una decina di eventi – nel ritenere alcuni fatti periodizzanti e altri no.

Il confronto tra le linee del tempo preparate individualmente – dalla cui sintesi occorreva partire per allestire una cronologia condivisa della storia della Guinea da graficizzare tramite *Timeline JS* – è stato il momento più dialettico dell'intera attività. Doveroso sottolineare che nella maggior parte dei casi, visto anche il livello di scolarizzazione mediamente basso di un buon numero di studenti del gruppo, la cronologia è stata costruita sulla base di memorie tramandate oralmente o direttamente ascoltate dai testimoni presenti in famiglia.

La prevalenza delle fonti orali ha prodotto differenti cronologie che, seppur riferibili a uno stesso Paese, divergevano per la scelta degli eventi selezionati. Alcuni episodi erano omessi, altri riferiti in modo del tutto discordante. Si è assistito a un moltiplicarsi di interpretazioni perché molteplici erano le prospettive, soprattutto in riferimento a quegli accadimenti che – più recenti e più conflittuali – coinvolgevano più profondamente le memorie familiari acquisendo le venature del lutto, della sofferenza, della perdita.

Aspetto ancora più significativo, le diverse ricostruzioni nelle quali si scomponeva una teorica memoria nazionale condivisa, si ricomponevano sulla base di altre, molteplici appartenenze identitarie. Impossibile qui allineare tutti i casi concreti emersi durante l'attività. Si riporterà qui – a titolo esemplare – il caso di un episodio oggetto di memorie conflittuali, il cosiddetto "Massacro dello Stadio", di Conakry. In breve: il 28 settembre 2009 una manifestazione di protesta di massa contro il regime militare di Moussa Dadis Camara, viene repressa nel sangue; alla fine si conteranno 157 morti, 109 donne violentate, feriti e dispersi; Camara sarà condannato a 20 anni di carcere, per questi crimini, da un tribunale della Guinea.[14]

Il medesimo episodio era evidenziato come cesura storica – come evento traumatico e dunque fortemente periodizzante, cioè – in alcune cronologie; in altre veniva rubricato come una delle sbiadite chiose del più ampio segmento riferito al regime di Camara; in altre ancora era del tutto omesso. Non sorprendeva tanto il fatto che si producessero – attorno a un evento o a un fenomeno storico – memorie (o amnesie) difficilmente conciliabili, nella ricostruzione di una storia nazionale. Meravigliava piuttosto come alla base di tale divergenze vi fossero non solamente divisioni sociali o ed economiche ma soprattutto – elemento generalmente trascurato, da una prospettiva occidentale – diverse appartenenze etniche: in particolare la frattura tra gli studenti di origine fula – all'interno dello stesso gruppo di Guinea – e quelli riconducibili alle diverse etnie che si richiamano al grande gruppo mande (mandinka, soussou, kpelle). Non sarà qui il caso di addentrarsi nelle volute intricate (sotto l'aspetto storico) e tragicamente attuali (sotto l'aspetto geopolitico) delle molteplici identità etniche religiose e culturali dei popoli africani.[15] Pare tuttavia importante sottolineare, ai fini di un resoconto fedele dell'esperienza laboratoriale, come tale complessità si sia manifestata chiaramente al momento della seconda fase dell'attività: la creazione di una timeline condivisa.

Si è trattato, nella sostanza, di riassemblare faticosamente – e forse per molti versi forzatamente – in un'unica storia nazionale le numerose storie elaborate da prospettive etniche diverse. Su molti dei segmenti della timeline, inclusi quelli che si potevano ritenere ampiamente condivisi, le diversità erano irriducibili. Persino cioè su quei momenti potenzialmente unificanti sotto l'aspetto identitario – come la resistenza alle potenze europee di Samori Touré nella prima fase della colonizzazione, figura assimilabile a un eroe nazionale[16] – affioravano profonde divisioni: i tratti storici del personaggio nei quali si riconoscevano alcuni studenti risultavano estranei ad altri, a seconda dell'appartenenza etnica e, talvolta, religiosa. Principale attore dell'indipendenza dalla Francia e, dunque, padre della nazione, Touré è stato però spesso individuato come appartenente all'etnia mandinka prima che esponente di un'ideologia socialista: alcuni studenti, di etnia fula e soussou, hanno denunciato una discriminazione sistematica nei confronti del proprio gruppo durante il suo regime.

Più in generale, nel corso del laboratorio è emersa come chiave di lettura ricorrente, nella memoria di una parte degli studenti, la percezione di una marginalità dal potere politico:[17] alcuni hanno osservato che nessuno degli uomini di potere menzionati appartiene alla loro

stessa etnia, e che quindi il loro gruppo si sente, se non discriminato, comunque relegato ai margini dell'azione politica dei governi che si sono succeduti.[18]

b) *Confronto tra la timeline della storia della Guinea e la timeline della storia italiana*

La negoziazione finale di una cronologia condivisa e la sua rappresentazione grafica tramite *Timeline JS* ha poi evidenziato un ulteriore tema, emerso nel confronto – terza e ultima tappa dell'attività laboratoriale – con una linea del tempo di storia italiana, allestita dal docente con l'aiuto dei pochi studenti italiani.

Anche in questo caso sono affiorati nodi interpretativi senza districare i quali diventava improponibile l'avvio di un dialogo didattico consapevole tra apprendenti e docente. Dipanare, spiegare, negoziare a partire proprio dal concetto di "cesura": alcune date o fenomeni periodizzanti – cesure, appunto – nella linea del tempo della storia italiana o europea erano per gli studenti africani sconosciute o di scarso rilievo.[19] La Grande guerra, per esempio, ritenuta tra i possibili eventi battesimali dell'età contemporanea – da una prospettiva non solo europea, ma occidentale – non viene citata. Anche la rivoluzione bolscevica – altro possibile inizio della contemporaneità, e in particolare remota origine di quella divisione in blocchi che avrebbe caratterizzato il Novecento[20] – è passata del tutto inavvertita nelle cronologie della Guinea: e questo nonostante – da una prospettiva occidentale e in parte anche nell'autorappresentazione di alcuni dittatori guineani – la Guerra fredda avesse fornito il quadro di riferimento tanto alla legittimazione di alcuni *golpes* militari quanto alla lettura che di essi la storiografia occidentale aveva offerto.

In altre parole e a titolo esemplare: si è già sopra accennato come prima ancora che la matrice ideologica – che, alla richiesta di approfondimenti da parte del mediatore, gli studenti liquidano come "travestimento" – il presidente o dittatore viene catalogato quasi esclusivamente in ragione della sua etnia. Così, anche Lansana Conté – considerato dagli osservatori esterni come il normalizzatore che riallineò la Guinea sulle politiche occidentali – è stato presentato da alcuni studenti come appartenente all'etnia soussou (minoritaria nel paese ma maggioritaria nell'esercito) e ricordato da altri come colui che ha penalizzato il proprio gruppo etnico a vantaggio di altri.[21]

Cambiano le letture dei fenomeni perché cambiano le prospettive dalle quali essi vengono analizzati. E senza voler cadere in una rappresentazione caricaturale della storia africana, offuscata da quell'insidioso filtro di "orientalismo"[22] – senza volere cioè assumere l'identità etnica come unico criterio di interpretazione e rappresentazione – non c'è alcun dubbio che di questa variante, pressoché assente nella storia italiana, si debba tenere conto per una comprensione tanto delle dinamiche storiche quanto di quelle geopolitiche.[23] Che il concetto di etnia sia stato, insomma, effettivamente un portato storico spontaneo o un artificio retorico da utilizzare a fini politici, ciò che appare certo è che queste autorappresentazioni sulla base di storie, culture e tradizioni comuni – come scrive Alexander Keese – prescindono dal riconoscimento in strutture e istituzioni statali (e dunque nazionali), muovendosi indipendentemente da esse.[24]

Se ne ricava – sulla base di queste considerazioni – che vanno comunque ripensati anche alcuni cardini della nostra narrazione storiografica, a partire per esempio dal concetto di nazione: senza rinunciarvi del tutto, ovviamente, ma riconoscendo in esso un portato occidentale, con il quale un'identità collettiva basata sull'appartenenza etnica tende a confliggere o comunque a interagire forzatamente.[25] Se ci si attiene perlomeno a quelle sfaccettature che in Europa ne hanno accompagnato lo sviluppo[26] – non solo la sacra unità di lingua e di tradizioni cara al romanticismo, ma anche la volontaristica adesione a un'appartenenza comunitaria che si rinnova quotidianamente[27] – un racconto incentrato sulle storie nazionali appare difficilmente conciliabile con l'idea di etnie a base transnazionale: come potrebbe infatti un concetto di nazione come '"idea dell'ascrizione etnica, dell'appartenenza a una comunità di destino, naturalisticamente strutturata dalla terra e dal sangue"[28] essere ritenuto valido per organizzazioni politiche e statali disegnate dai colonizzatori in modo che includessero decine di etnie e tribù differenti per storia, tradizione, lingua, cultura?

Illustrare la storia europea e comprendere la storia africana – in un dialogo interculturale – non può prescindere dal chiarire tale equivoco.

Conclusioni

Nessuna esperienza che maturi sul campo può nutrire ragionevoli pretese di risolvere definitivamente le questioni didattiche che emergono lungo il suo articolarsi. Men che mai un'esperienza laboratoriale – come quella riportata in queste pagine – che presenta un taglio radicalmente costruttivista: le rigorose, immobili geometrie dei paradigmi teorici, in un'esperienza di questo tipo, capitolano dinanzi al continuo incresparsi della prassi d'insegnamento in tentativi, errori, revisioni, istanze che sorgono da contesti reali, segnati da molteplici variabili, molteplici contraddizioni, molteplici difficoltà.

È tuttavia nostro dovere irrefutabile provare a distillare qualche riflessione metodologica dall'attività presentata. Innanzitutto – prima considerazione, forse elementare – le linee del tempo si sono rilevate strumenti semplici eppure fortemente rivelatori di una conflittualità interpretativa, assunta costantemente durante l'esperienza come valore e non come ostacolo. Il discostarsi tra loro delle varie ricostruzioni non è stato stigmatizzato come errore rispetto all'esigenza di una memoria condivisa, ma come dato da analizzare: alle diverse interpretazioni, cioè, si sono fatte ricondurre diverse fonti (soprattutto orali) che sono state contestualizzate, esaminate analiticamente nel loro percorso di formazione e consolidamento. Non si è chiesto agli studenti di rinunziare a una fonte in favore di un'altra: si è suggerito semplicemente di assumerle tutte criticamente. In questo senso il laboratorio ha funzionato allo stesso tempo come esercizio di competenze storiche e come dispositivo euristico: ha reso cioè evidente ciò che una lezione frontale, con la somministrazione di una cronologia allestita dal docente, non avrebbe mai disvelato.

L'esperienza laboratoriale ha dimostrato come, ai fini di avviare un consapevole ragionamento storiografico, la competenza di collocare gli eventi storici lungo una linea temporale appare –

in ogni grado di istruzione e per ogni tipologia di apprendenti – un elemento propedeutico imprescindibile per gli ulteriori sviluppi di un pensiero critico. Prima ancora dell'aspetto narrativo, concentrarsi sulla costruzione condivisa di linee del tempo ha reso necessario un ragionamento articolato in diversi interrogativi: quali erano i fatti più importanti, che gli studenti avevano individuato; come tali fatti erano arrivati a loro (una fotografia, un racconto, una lettera scritta dal fronte dal bisnonno alla bisnonna etc.), qual era il legame che tra i fatti si costituiva.

Da un lato dunque, per esempio, si è indotto lo studente alla scelta – che è anche assunzione di responsabilità, come tutte le scelte – di eventi importanti (periodizzanti o meno); da un altro si è affrontato il concetto di fonte (con tutte le articolazioni che esso implica, progressivamente, sull'analisi della natura, della provenienza, dell'attendibilità delle fonti stesse); si è stimolata – altro aspetto ancora – la curiosità nel cogliere possibili connessioni tra i fatti che andassero oltre la relazione temporale per ritrovare un legame causale. Si sono accompagnati dunque gli studenti a elaborare, tra gli eventi da loro stessi individuati, una riformulazione del *post hoc* in *propter hoc*: riformulazione che costituisce un momento centrale del consolidamento della competenza storica.[29] Solo a questo punto è stato possibile approdare – dimostrazione di quanto poderoso sia l'apparente modesto strumento della cronologia periodizzante – alla capacità di strutturare una narrazione a partire dallo schema costituito dalla linea del tempo: narrazione che è allo stesso tempo – nel momento in cui essa si colloca come zenit di un percorso di costruzione delle competenze storiche e non come schema trasmesso – raffigurazione e interpretazione dei fatti.[30]

La seconda riflessione riguarda – più in generale – alcune categorie indispensabili nell'insegnamento della storia e investe quelle competenze interculturali sulle quali si deve forse ancora formare il docente, prima ancora che lo studente. Si ricava, dall'esperienza laboratoriale, che molti, diffusi e consolidati approcci interpretativi non possono essere assunti dogmaticamente, soprattutto quando il dialogo didattico si declina in contesti multiculturali quali sono ormai – in misura maggiore o minore – tutte le nostre classi.

Va dunque sottolineato il contributo che l'esperienza didattica ha portato alla formazione del mediatore del dialogo: il docente non si è trovato nella posizione di trasmettere un sapere ma nella condizione – più difficile, eppure più feconda sotto l'aspetto interculturale – di apprendere insieme ai propri studenti: rilevando, per esempio, che alcune categorie utilizzate nella manualistica generalistica come chiavi di lettura universali sono piuttosto il portato di prospettive d'origine culturale, precise e limitate.

Formarsi e operare interculturalmente significa dunque per il docente accettare e insegnare ad accettare lo smottamento di alcune certezze – anche a costo di rimuginare quello stesso "Maledetto sia Copernico" che accompagna ogni rivoluzione culturale – rimettendo in discussione non tanto le proprie conoscenze quanto i propri schemi concettuali.

Ciò non significa negare il valore epistemologico di concetti come "nazione", "conflitto", "crisi", "cesure": significa riconoscerne innanzitutto la parzialità storiografica (possono

essere valide come cornice interpretativa o narrativa per gli studenti italiani, ma oscure per gli studenti provenienti da altre culture); significa poi renderle trasparenti a degli interlocutori che non siano italiani; significa infine aprire uno spazio di dialogo confrontandosi con altre forme di organizzazione del tempo, dello spazio privato e pubblico, con altri sistemi valoriali di cui la storia e la cultura degli studenti stranieri è espressione. In questo senso la Storia – proprio a partire dal suo insegnamento e dal confronto tra schemi interpretativi differenti – può davvero rappresentare uno strumento privilegiato per avviare quell'acquisizione di competenze comunicative interculturali che rappresenta la sfida della Scuola nella nuova società complessa.[31]

Una terza considerazione, di carattere più generale, non può essere elusa. L'esperienza descritta in queste pagine ha dimostrato che l'analisi delle fonti – incluso l'esercizio apparentemente elementare della costruzione di una linea del tempo – non è un "obiettivo irrealistico", né un lusso riservato a studenti già formati: è, al contrario, il punto di partenza irrinunciabile di qualsiasi percorso di alfabetizzazione storica, anche nelle classi più eterogenee e fragili per competenze di base. È tanto più necessario ribadirlo in quanto le *Nuove Indicazioni nazionali* adottate nel dicembre 2025[32] sembrano muoversi in direzione contraria:[33] privilegiando la "dimensione narrativa" della storia come racconto delle "vicende umane nel tempo",[34] esse rischiano di appiattire su un unico orizzonte interpretativo – già dato, già costruito – la varietà di memorie, fonti e prospettive che una classe multiculturale porta con sé.[35]

Affrontare l'insegnamento della storia come trasmissione di un modello narrativo già precedentemente delineato – tale sembra essere il suggerimento dei più recenti documenti ministeriali[36] – è di certo strategia più lineare; ma significa rinunciare a quella negoziazione continua tra schemi interpretativi diversi che – come questa esperienza ha provato a mostrare – rappresenta non un ostacolo, bensì il motore stesso di un apprendimento autentico.[37]

La vera sfida di una didattica interculturale – nel rigettare ogni tentazione assimilazionistica per imboccare il sentiero più tortuoso dell'inclusione – sembra piuttosto definirsi oggi come capacità di ripensare costantemente, di negoziare assieme alle pratiche dell'insegnamento anche i fondamenti epistemologici su cui quelle pratiche si reggono: così da rendere gli studenti – qualunque sia la loro provenienza – non solo spettatori, ma attivi costruttori del dialogo didattico.

Bibliografia

Didattica della storia e pensiero storico

- L. Boschetti, *Pensare storicamente: sei capacità su cui lavorare in classe*, in F. Monducci – A. Portincasa (a cura di), *Insegnare storia nella scuola secondaria. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, Utet, Torino 2023, pp. 31–48.
- A. Brusa, *Il laboratorio storico*, La Nuova Italia, Firenze 1991.

- F. Castaldini, *La linea del tempo in un'esperienza di laboratorio di storia*, in "Didattica della storia – Journal of Research and Didactics of History", v. 2, n. 1, gennaio 2020, pp. 115–128.
- I. Mattozzi (a cura di), *Dieci domande sull'utilità della Storia. Intervista a Scipione Guarracino*, in "Il Bollettino di Clio", giugno 2021, a. XXI, n. 15, pp. 8–16.
- J. Rüsen, *Narration, Interpretation, Orientation*, Berghahn Books, New York–Oxford 2004.
- P. Seixas – T. Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Nelson Education, Toronto 2013.
- S. Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Temple University Press, Philadelphia 2001.

Didattica della storia in classi multiculturali e competenze interculturali

- P. E. Balboni – F. Caon, *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia 2015.
- M. Carretero, *Costruire e insegnare la storia*, trad. di V. Busa, Giunti, Firenze 1998.
- V. Ongini, *Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale*, Laterza, Bari–Roma 2011.
- A. Portelli, *Storia e memoria. Un'introduzione alla storia orale*, Donzelli, Roma 2017.
- E. Salvatori, *Digital (Public) History: la nuova strada di una antica disciplina*, in "RiMe. Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea", 2017, n. 1, pp. 57–94.
- R. Stradling, *Multiperspectivity in History Teaching: A Guide for Teachers*, Council of Europe, Strasbourg 2003.

III. Biografie linguistiche e italiano L2

- E. Fragai, *La programmazione didattica: il GlottoKit come strumento di valutazione in entrata*, in M. Barni – A. Villarini (a cura di), *La questione della lingua degli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*, Franco Angeli, Milano 2001, pp. 191–208.
- S. Gensini – M. Vedovelli (a cura di), *Teoria e pratica del Glotto-Kit. Una carta d'identità per l'educazione linguistica*, Franco Angeli, Milano 1983.
- M. C. Luise – G. Tardi, *Il PEL in chiave inclusiva. Biografie linguistiche in Rete*, in M. Daloiso – M. Mezzadri (a cura di), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia 2021, pp. 185–198.
- M. Vedovelli, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Carocci, Roma 2002.

Africa, etnia, storia postcoloniale

- J.-L. Amselle – E. M'Bokolo (a cura di), *L'invenzione dell'etnia*, trad. di M. Fusaschi e F. Pompeo, Meltemi, Roma 2008 (ed. or. Paris 1985).
- G. Carbone, *L'Africa. Gli Stati, la politica, i conflitti*, Il Mulino, Bologna 2021 (I ed. 2005).
- D. Chakrabarty, *Provincializzare l'Europa*, Meltemi, Roma 2004 (ed. or. Princeton 2000).
- C. Fiamingo, *L'Africa subsahariana: ambiente, storia, strutture di potere, lingue, popoli, religioni, cronologia, glossario*, Pendragon, Bologna 2000.
- S. Fioratta, *Conspiracy theorizing as political practice in Guinea*, in "Africa: Journal of the International African Institute", v. 89, n. 3, 2019, pp. 457–478.
- R. Franck – I. Rainer, *Does the Leader's Ethnicity Matter? Ethnic Favoritism, Education, and Health in Sub-Saharan Africa*, in "The American Political Science Review", v. 106, n. 2, 2012, pp. 294–325.
- R. J. Groelsema, *The Dialectics of Citizenship and Ethnicity in Guinea*, in "Africa Today", v. 45, nn. 3/4, 1998, pp. 411–421.
- J. Jansen, *A Critical Note on 'The Epic of Samori Touré'*, in "History in Africa", v. 29, 2002, pp. 219–229.
- A. Keese, *Ethnicity and the Colonial State: Finding and Representing Group Identifications in a Coastal West African and Global Perspective (1850–1960)*, Brill, Leiden–Boston 2016.
- P. Nugent, *Boundaries, Communities, and State-Making in West Africa: The Centrality of the Margins*, Cambridge University Press, New York 2019.
- E. W. Said, *L'immagine europea dell'Oriente*, trad. di S. Galli, Feltrinelli, Milano 2005 (ed. or. New York 1978).
- E. Schmidt, *Cold War and Decolonization in Guinea, 1946–1958*, Ohio University Press, Athens 2007.
- J. Vansina, *Oral Tradition as History*, University of Wisconsin Press, Madison 1985.

Nazione, periodizzazione, storiografia

- F. Chabod, *L'idea di nazione*, Laterza, Bari–Roma 1974 (I ed. 1961).
- E. J. Hobsbawm, *Il secolo breve. 1914–1991: l'era dei grandi cataclismi*, trad. di B. Lotti, Rizzoli, Milano 2005 (ed. or. 1994).
- P. Pombeni (a cura di), *Cesure e tornanti della storia contemporanea*, Il Mulino, Bologna 2005.
- E. Renan, *Che cos'è una nazione?*, con introduzione di S. Lanaro, Donzelli, Roma 2004.

Note:

[1] Per qualche cenno sulla normativa che regola questo settore della scuola pubblica cfr. DPR 29 ottobre 2012, n. 263: "Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 13"; Decreto Interministeriale del 12 marzo 2015, "recante le linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti".

[2] Una buona schematizzazione, aggiornata all'ultima legiferazione in materia – come i cosiddetti decreti-Cutro, per esempio – si trova in https://temi.camera.it/leg19/temi/19_tl18_accoglienza_dei_migranti_sul_territorio.html.

[3] Il processo di ridenominazione e riordino del *Sistema di protezione per titolari di protezione internazionale e per i minori stranieri non accompagnati* (*SIPROIMI) in Sistema di accoglienza e integrazione (SAI) è regolato dal decreto legge n. 130 del 21 ottobre 2020, convertito nella legge 173 del 18 dicembre del 2020. Una descrizione abbastanza dettagliata sulle modalità di funzionamento e sull'organizzazione del SAI si trova nel sito ufficiale, al link: https://www.retesai.it/*.

[4] Rimane illuminante, a questo proposito, il giudizio polemico (e la testuale definizione di "società protettrice degli animali") di Gramsci intorno alla prospettiva di Manzoni sui soggetti sociali subalterni: cfr. A. Gramsci, *Letteratura popolare*, in V. Gerratana (a cura di), *Quaderni del carcere*, Edizione critica dell'Istituto Gramsci, , 4 voll., Einaudi, Torino 1975, II, pp. 895-897. La questione del paternalismo manzoniano è ricostruita successivamente in maniera più ordinata in A. Gramsci, *Manzoni e "gli umili"*, in *Letteratura e vita nazionale*, Einaudi, Torino 1953, pp. 72-75.

[5] Per una sintesi vedi M. C. Luise, G. Tardi, *Il PEL in chiave inclusiva. Biografie linguistiche in Rete*, in M. Daloiso, M. Mezzadri (a cura di), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia 2021, pp. 185-198. In particolare sul tema del glotto-kit – strumento funzionale alla redazione delle biografie linguistiche ideato da Tullio De Mauro e poi declinato nelle sue varie destinazioni per bambini italiano o stranieri – vedi S. Gensini, M. Vedovelli (a cura di), *Teoria e Pratica del Glotto-Kit. Una carta d'identità per l'educazione linguistica*, Franco Angeli, Milano 1983; M. Vedovelli, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Carocci, Roma 2002, pp. 200-211; E. Fragai, *La programmazione didattica: il GlottoKit come strumento di valutazione in entrata*, in M. Barni, A. Villarini. (a cura di), *La questione della lingua degli immigrati stranieri. Insegnare,valutare e certificare l'italiano L2*, Franco Angeli, Milano 2001, pp. 191-208.

[6] Ci si riferisce ovviamente all'asse dei Linguaggi, Storico-sociale, Matematico e Scientifico-tecnologico: cfr. il DM n. 139 del 22 agosto 2007, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della L. 27 dicembre 2006, n. 296* con i relativi allegati.

[7] Sul concetto di *push* e *pull factors*, divenuto un vero modello per la spiegazione dei fenomeni migratori, cfr. E. S. Lee, *A Theory of Migration*, in "Demography", v. 3, n. 1. (1966), pp. 47-57.

[8] I dati relativi alla composizione della classe sono stati generalizzati a tutela della riservatezza degli studenti coinvolti. Le osservazioni relative a livelli di scolarizzazione e appartenenze etniche sono formulate esclusivamente in termini aggregati, nel rispetto della normativa sulla protezione dei dati personali (Reg. UE 2016/679, con particolare riguardo all'art. 9; D.Lgs. 196/2003). Gli studenti sono stati informati della finalità didattica e di ricerca dell'attività e la dirigente scolastica del CPIA è stata messa al corrente della sua pubblicazione.

[9] Ci si riferisce qua alla Guinea propriamente detta (altrimenti chiamata Guinea Conakry), distinta dalle altre due Guinee africane (Guinea-Bissau e Guinea Equatoriale).

[10] L. Boschetti, *Pensare storicamente: sei capacità su cui lavorare in classe*, in F. Monducci, A. Portincasa (a cura di*), Insegnare storia nella scuola secondaria. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, Utet, Torino 2023, pp. 31-48, in part. pp. 45-46.

[11] F. Castaldini, *La linea del tempo in un'esperienza di laboratorio di storia* in "Didattica della storia – Journal of Research and Didactics of History", v. 2, 1, gennaio 2020, pp. 115–128, p. 120, https://dsrivista.unibo.it/article/view/11889.

[12] Si rimanda al sito: https://timeline.knightlab.com/.

[13] Enrica Salvatori, *Digital (Public) History: la nuova strada di una antica disciplina*, in "RiMe. Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea", 2017, n. 1, pp. 57-94; cfr. DOI: <https://doi.org/10.7410/1287>, p. 59.

[14] Per i dati si è preferito attingere, durante il laboratorio, ai report di organizzazioni umanitarie e internazionali, per ridurre il rischio di eccessivi divari tra i numeri forniti dalla fonti di governo e di opposizione: cfr. per esempio *Amnesty International*, [https://www.amnesty.it/guinea-sentenza-storica-per-il-massacro-del-settembre-2009/]; *Human Rights Watch* [https://www.hrw.org/fr/news/2024/07/26/proces-du-massacre-du-stade-de-guinee-en-2009].

[15] È difatti questa una delle maggiori difficoltà che si presentato all'osservatore – prima ancora che allo studioso – occidentale: un agile strumento per iniziare a districarsi in tale complessità è C. Fiamingo, *L'Africa subsahariana: ambiente, storia, strutture di potere, lingue, popoli, religioni, cronologia, glossario*, Pendragon, Bologna 2000. Uno studio più ampio – attento anche ai conflitti che su tali presupposti si possono innestare – è certamente G. Carbone, *L'Africa. Gli Stati, la politica, i conflitti*, Il Mulino, Bologna 2021 (I ed. 2005).

[16] Sulla costruzione del mito, spesso controverso, di Samori Touré vedi J. Jansen, *A Critical Note on 'The Epic of Samori Toure."*, in "History in Africa", v. 29, a. 2002, pp. 219–29, https://doi.org/10.2307/3172161.

[17] Interessante, per provare ad affrontare il tema tra diritti di cittadinanza e appartenenza etnica, per il caso della Guinea, R. J. Groelsema*, The Dialectics of Citizenship and Ethnicity in Guinea*, in "Africa Today", 1998, v. *45*, nn. 3/4, pp. 411–421, http://www.jstor.org/stable/4187236.

[18] Si precisa che le osservazioni riportate si basano su un campione ristretto, non hanno valore statistico e non permettono considerazioni di carattere generale; ogni riferimento a comportamenti o dichiarazioni individuali è stato deliberatamente omesso per le ragioni di tutela indicate *supra* (nota n. 8). Sul tema – tanto complesso da richiedere anche competenze di antropologia culturale – dell'intersecarsi della variabile etnica e dei movimenti politici in Guinea (ma lo stesso discorso vale anche per la maggior parte dei paesi dell'Africa subsahariana) si suggerisce la lettura di S. Fioratta, *Conspiracy theorizing as political practice in Guinea*, in "Africa: Journal of the International African Institute", v. 89, n. 3 pp. 457–478, https://www.jstor.org/stable/26747044.

[19] Sulla questione dei canoni di periodizzazione per la storia europea e occidentale, si ritiene doveroso rimandare alle indicazioni di Paolo Pombeni: cfr. per esempio P. Pombeni, *Le coordinate della storia contemporanea*, in S. Cavazza, P. Pombeni (a cura di), *L'età contemporanea*, Il Mulino, Bologna 2018; P. Pombeni (a cura di), *Cesure e tornanti della storia contemporanea*, Il Mulino, Bologna 2005.

[20] Ci si riferisce ovviamente alla tesi portante di E. J. Hobsbawm, *Il secolo breve. 1914-1991: l'era dei grandi cataclismi*, trad. di B. Lotti, Rizzoli, Milano 2005 (ed. or. 1994).

[21] Il ruolo della diversa appartenenza etnica nell'influenzare le scelte politiche e il posizionamento sociale di governanti e governati è analizzato in R. Franck, I. Rainer, *Does the Leader's Ethnicity Matter? Ethnic Favoritism, Education, and Health in Sub-Saharan Africa*, in "The American Political Science Review", v. 106, n. 2 (2012), pp. 294–325, http://www.jstor.org/stable/41495080.

[22] Si utilizza, in questo senso, l'accezione data da Edward Said ai processi di costruzione e rappresentazione del diverso da una prospettiva occidentale come una forma di continuazione della tradizione imperialista, nei suoi intenti non solo di controllo ma anche di indagine, E. W. Said, *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*, trad. di S. Galli, Feltrinelli, Milano 2005 (ed. or. New York 1978, pp. 21-24).

[23] Irrinunciabile, sotto quest'aspetto – per l'approccio relativista e demistificatore verso l'importanza del concetto di appartenenza etnica nelle storie africane – la lezione di Jean Loup Amselle ed E. M'Bokolo (a cura di) *L'invenzione dell'etnia*, trad. di M. Fusaschi e F. Pompeo. Meltemi, Roma 2008 (ed. or. Paris 1985).

[24] A. Keese, *Ethnicity and the Colonial State: Finding and Representing Group Identifications in a Coastal West African and Global Perspective (1850–1960)*, Brill, Leiden-Boston 2016, p. 48. Lo studio di Keese riguarda le etnie wolof, temne ed ewe, ma può estendersi – come ragionamento generale – anche alle etnie presenti in Guinea.

[25] Per un interessante studio sui processi di costruzione dello Stato – il riferimento specifico è a Gambia, Senegal, Ghana e Repubblica del Benin, ma la chiave di lettura può essere adottata anche per molti Paesi africani – e di definizione dei confini di fronte a realtà politiche costituite su base etnica preesistenti all'intervento coloniale, vedi Paul Nugent *Boundaries, Communities, and State-Making in West Africa: The Centrality of the Margins,* Cambridge University Press, New York 2019.

[26] Per una ricostruzione di tale sviluppo il classico resta Federico Chabod, *L'idea di nazione*, Laterza, Bari-Roma 1974 (I ed. 1961).

[27] Ci si richiama alla celeberrima definizione di Renan di nazione come "plebiscito di tutti i giorni", nell'ambito di una conferenza tenuta alla Sorbona l'11 marzo 1882; cfr., per una traduzione italiana, E. Renan, *Che cos'è una nazione?*, con introduzione di Silvano Lanaro, Donzelli, Roma 2004, p. 16.

[28] Chabod, 1974, p. 68.

[29] Si è già accennato alla questione in *supra*: cfr. n, 10.

[30] Mi sento di rinviare, su questo tema e su altri aspetti generali, alla bella intervista a Scipione Guarracino di Ivo Mattozzi, a cura di, *Dieci domande sull'utilità della Storia*. *Intervista a Scipione Guarracino*, in "Il Bollettino di Clio", giugno 2021, a. XXI, nuova serie, n. 15, pp. 8-16. Il testo è facilmente reperibile al link: https://www.clio92.org/wp-content/uploads/2021/07/Bollettino15NS_defgiugno2021.pdf.

[31] Come sostengono Balboni e Caon la competenza comunicativa vera e propria si costruisce quotidianamente a partire dal costante confronto con i valori culturali specifici di cui gli interlocutori sono portatori (cfr. P. E. Balboni, F. Caon, *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia 2015, pp. 32-33). L'attività laboratoriale di storia può – secondo lo scrivente – dare un deciso contributo in questo senso.

[32]Cfr. Ministero dell'Istruzione e del Merito, D.M. n. 221, 9 dicembre 2025, "Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione", in *G.U.*, Serie generale, n. 21 del 27 gennaio 2026.

[33] Per una riflessione recente (e polifonica) sulla reale declinabilità delle Indicazioni nella pratica didattica cfr. G. Gabrielli, E. Serafini, A. Bistarelli, M. Di Barbora, M. Di Bernardo e N. Olivieri, *Sei domande sulle nuove indicazioni nazionali: lo sguardo dentro alla scuola*, in "Novecento,org", n.25, giugno 2026. DOI: 10.52056/9791257012632/15.

[34] Il testo integrale in pdf – "Indicazioni Nazionali per il curricolo. Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione" – è consultabile presso il sito del Ministero dell'Istruzione e del Merito, https://www.mim.gov.it/: la citazione è alle pp. 55-56.

[35] Cito, dal testo delle "Nuove Indicazioni", uno dei passi che parrebbe indirizzare verso questa direzione: "Nella scuola primaria sembra poi necessario che l'insegnamento abbia al centro le origini della civiltà occidentale, su cui si fonda anche la nostra storia nazionale e la

nostra identità, sia al fine di far maturare nell'alunno la consapevolezza della propria identità di persona e di cittadino, sia – vista la sempre maggiore presenza di giovani provenienti da altre culture – al fine di favorire l'integrazione di questi ultimi, integrazione che dipende anche, in modo determinante, dalla conoscenza dell'identità storico-culturale del paese in cui ci si trova a vivere"; *Indicazioni Nazionali per il curricolo*, p. 55.

[36] Sempre che di suggerimento si possa parlare, data la perentorietà di certe affermazioni che non sembrano consentire margini particolarmente agevoli di confronto: si cita qua solamente, a mo' di esempio, il lapidario – e forse non particolarmente felice – incipit "Solo l'Occidente conosce la Storia", da cui prende le mosse la trattazione dell'insegnamento delle materie storiche nella scuola secondaria di primo grado (cfr. *Indicazioni Nazionali per il curricolo*, p. 54).

[37] J. Rüsen, *History. Narration, Interpretation, Orientation*, Berghahn Books, New York-Oxford 2004, pp. 2-3.