Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana
Dipartimento formazione e apprendimento

SUPSI

LAVORO DI DIPLOMA DI

RALPH POMINA

MASTER OF ARTS IN INSEGNAMENTO NELLA SCUOLA MEDIA

ANNO ACCADEMICO 2014/2015

IO NELL'ALTRO

L'APPROCCIO STORICO-ANTROPOLOGICO NELLA DIDATTICA DI STORIA E CIVICA

RELATORE

PASQUALE GENASCI

Sommario

Introduzione 1

1. Storia e antropologia: un rapporto controverso 3

1.1. Antropologia a scuola 4

2. Metodologia di ricerca 7

2.1. Le diverse fasi dell'itinerario didattico 8

2.2. Le domande di ricerca 10

3. Fase 1: brainstorming 12

3.1. Analisi della discussione 15

3.2. Sviluppo e approfondimento con la 4C 17

4. Fase 2: lavoro a gruppi 20

4.1. Analisi del lavoro svolto in classe 21

5. Fase 3: Gandhi e Martin Luther King 26

6. Fase 4: consuntivo e conclusioni 28

Bibliografia 30

Allegati 33

Allegato 1 33

Allegato 2 39

Allegato 3 45

Allegato 4 51

Allegato 5 57

Allegato 6 59

Allegato 7 60

Allegato 8 63

Allegato 9 66

Allegato 10 69

Allegato 11 72

Introduzione

L'intento del presente lavoro di diploma è quello di sperimentare l'approccio storico-antropologico – quindi l'uso dell'antropologia per indagare i fenomeni storici – nelle lezioni di "storia e civica" nelle scuole medie del Canton Ticino.

L'idea del presente percorso didattico nasce dal mio interesse, oltre naturalmente per la storia, nei confronti dell'antropologia culturale, maturato durante gli anni degli studi universitari; la messa in pratica, invece, è stata favorita dalla presentazione, durante il primo anno di formazione al DFA, del lavoro di diploma in Master of Arts Supsi in insegnamento nella scuola media di Barbara Fé Cretton (2013). Le sue riflessioni hanno preso avvio dall'imponente opera di Fernand Braudel (1902-1985), la quale ha ispirato la trasposizione didattica, in una classe di prima media, di due aspetti dell'analisi dello storico francese, ovvero quello geografico-ambientale e quello antropologico dell'"Altro storico". In questa sede sono ovviamente quest'ultimo punto e i relativi risultati ad avermi interessato maggiormente. Dopo aver svolto alcune attività relative alla visione dell'Altro durante l'Età Antica, la docente ha tratto alcune conclusioni, che, sebbene circostanziate al suo specifico caso e bisognose di ulteriori approfondimenti, hanno funto da punto di partenza per il mio lavoro. Fé Cretton, nello spiegare la difficoltà di reperire le fonti per quanto riguarda l'alterità nell'Antichità (di cui la stragrande maggioranza risultano essere fonti testuali), conclude che la tematica "lascia piuttosto freddi e perplessi i ragazzi" in quanto il concetto di identità e alterità è per gli allievi di prima media troppo astratto: il loro atteggiamento, a seconda delle situazioni tiepido o scomposto, ha denotato "un disagio intellettuale" e "un limite cognitivo" nell'affrontare il tema in maniera storico-antropologica (*ibidem*, p. 33).

Per realizzare il mio percorso didattico mi sono mosso nella direzione percorsa da Fé Cretton, scegliendo, però, come campione alcune classi di quarta media in maniera da verificare se la diversa maturità e capacità cognitiva degli allievi abbia degli effetti riguardo alle modalità con cui essi si approcciano a tematiche legate all'identità e all'alterità. Dalle conclusioni che ho tratto, sono ora in grado di capire fin dove potrò spingermi una volta divenuto a tutti gli effetti docente di "storia e civica" per proporre un percorso didattico annuale incentrato sull'approccio storico-antropologico.

Il primo e il secondo capitolo del presente lavoro sono interamente dedicati al quadro teorico e metodologico dai quali sono partito per impostare l'intero percorso: sono fornite alcune informazioni riguardo al tormentato rapporto tra storia e antropologia, e all'utilizzo delle scienze etno-antropologiche a scuola; sono inoltre indicate le forme didattiche attuate e illustrate le diverse fasi

dell'itinerario; infine sono esposte le domande di ricerca a cui il lavoro di diploma è stato tenuto a rispondere.

Dal terzo al quinto capitolo sono illustrate le parti iniziale e centrale del percorso (dalla fase 1 alla fase 3) attraverso la presentazione dei materiali, l'analisi delle lezioni e le considerazioni sul lavoro degli allievi. Il sesto e ultimo capitolo (fase 4) è dedicato alle conclusioni e alla risposta alle domande di ricerca.

1. Storia e antropologia: un rapporto controverso

Il tema del presente lavoro di diploma, ovvero l'utilizzo del metodo storico-antropologico all'interno delle lezioni di "storia e civica" nelle scuole medie del Canton Ticino, non si sarebbe potuto sviluppare senza una convergenza, proposta e avallata da studiosi e ricercatori, delle fondamenta epistemologiche della storia e, rispettivamente, dell'antropologia. Sebbene al giorno d'oggi sia la cosiddetta "storia culturale" (la ricerca storica riguardante i fattori culturali) sia la meno conosciuta "antropologia storica" (la ricerca antropologica supportata dalla metodologia storica) siano comunemente diffuse in tutto il mondo occidentale, indiscriminatamente dagli Stati Uniti all'Europa, il rapporto fra storia e antropologia ha vissuto un passato piuttosto travagliato, segnato sì da fruttuose collaborazioni e buoni risultati, ma anche da reciproche indifferenze e poco velate accuse di intromissioni nel rispettivo campo di indagine.

Nata agli inizi del XIX secolo, l'antropologia ha dapprima avuto uno stretto legame con la storia: infatti, influenzati dalle teorie evoluzioniste, i primi antropologi avevano l'obiettivo di dimostrare che il progresso delle società umane avesse seguito, e continuasse a seguire, un percorso evolutivo e progressivo, che dalle forme più primitive e selvagge conduceva fino alla civiltà. In tal senso, lo studio delle società considerate "primitive" diventava fondamentale, e la ricostruzione storica delle diverse fasi evolutive delle società umane una necessità per l'antropologia.

Tra la fine dell'Ottocento e i primi vent'anni del Novecento, però, la disciplina modificò i suoi obiettivi e di conseguenza anche i propri presupposti metodologici ed epistemologici: la teoria evoluzionista, ormai screditata, venne abbandonata per fare spazio allo studio delle società esotiche del presente, mediante la cosiddetta "osservazione partecipante", ovvero quella particolare metodologia di studio che consiste nella prolungata permanenza e partecipazione del ricercatore alle attività del gruppo sociale studiato. In questo contesto, gli antropologi, per lo più britannici, osteggiarono più o meno apertamente l'uso dei metodi storici nella loro disciplina, in quanto la ricostruzione storica delle origini e dello sviluppo di una istituzione o di una società non veniva considerata essenziale per spiegarne il funzionamento attuale, e la conoscenza del passato attraverso fonti di archivio non era ritenuta indispensabile per la comprensione del presente.

Verso la metà del Novecento, però, l'antropologia riconsiderò nuovamente il proprio statuto epistemologico, aprendosi lentamente anche ad altre discipline. In particolare fu l'antropologo Evan Evans-Pritchard (1902-1973) a sostenere che una società non poteva essere adeguatamente compresa senza studiarne e conoscerne la storia e che, quindi, di fatto, era necessario considerare l'antropologia una sorta di storiografia. Egli spinse dunque gli antropologi ad occuparsi della storia

delle popolazioni prese in considerazione, ma premette affinché anche gli storici si occupassero della cultura dei diversi popoli studiati. Un appello che venne accolto dagli storici della scuola delle "Annales", i quali avevano iniziato a porre molta attenzione alle scienze sociali. Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956), ma soprattutto Fernand Braudel, cambiarono il modo di intendere la storia, la quale avrebbe dovuto da quel momento in poi "saccheggiare le ricchezze delle vicine scienze sociali" (Braudel, 1998, p. 27). Il nuovo paradigma storiografico avrebbe portato alla nascita della cosiddetta "nuova storia", vale a dire la predilezione per lo studio di una storia "profonda" e "di lunga durata", e la svalutazione di una storia "evenemenziale" interessata unicamente allo strato superficiale e fuggevole degli avvenimenti. Nella "nuova storia", gli aspetti economici, ambientali, sociali e culturali non potevano essere tralasciati in funzione della realizzazione di una storiografia di ampio respiro.

Negli ultimi decenni, quindi, il rapporto tra le due discipline è andato rafforzandosi sempre più, tanto che oggi molti storici utilizzano strumenti antropologici nelle loro indagini per studiare la cultura e la società di un determinato gruppo umano (storia culturale), mentre sull'altro versante molti antropologi danno ormai per scontata la necessità di coniugare antropologia e storia (antropologia culturale).

1.1. Antropologia a scuola

L'excursus storico di cui sopra non è stato redatto come mero esercizio speculativo, ma ha lo scopo di render conto di quanto oggi le diverse discipline abbiano bisogno l'una dell'altra, non solo nella ricerca, ma anche negli ambienti scolastici. Con l'attuazione del concordato HarmoS, per il quale uno degli aspetti preponderanti è l'interdisciplinarietà, le diverse materie saranno più stimolate a collaborare, facendo uso sì dei propri paradigmi interpretativi, ma anche mettendoli in discussione e avvalendosi di discipline considerate ausiliarie, le quali potranno essere il punto d'incontro fra materie anche profondamente diverse fra loro. In questo contesto, l'antropologia può essere considerata una grande risorsa, soprattutto in un contesto occidentale ormai multiculturale, in cui le tradizioni di molti paesi si manifestano, si mischiano, si fondono e si confondono: diventa perciò preminente per la scuola educare i propri allievi in un'ottica interculturale, in modo che i valori fondanti la nostra società odierna possano essere acquisiti più facilmente dagli alunni. Il compito della scuola è molto complicato, ma esso può essere facilitato dal contributo che potrebbe provenire dalle scienze sociali e in particolare dall'antropologia che, più di ogni altra, nel corso dei decenni, ha difeso la validità di ogni forma culturale, indicando i pericoli a cui porterebbe la distruzione di questa propensione alla variabilità; d'altro canto mediante il suo metodo comparativo e l'allontanamento dai si-

stemi classificatori e valutativi della cultura occidentale, l'antropologia ha esercitato una costante critica nei confronti della nostra cultura. Essa diventa un metodo per riflettere sui nostri comportamenti, sui nostri valori e sulle nostre norme. Applicando questa costante operazione di confronto con le altre società e di "decentramento", l'antropologia consente di individuare stereotipi e pregiudizi insospettati e aiuta ad evitare la cosiddetta "cultura della diseguaglianza" (Callari Galli, 2000, p. 39), quella concezione che considera l'Altro come un qualcuno di pericoloso e che può portare anche a comportamenti di orgoglioso nazionalismo ed esacerbato integralismo culturale. Le scienze antropologiche, invece, nella loro moderna impostazione e rielaborazione metodologica (non bisogna dimenticare le radici della disciplina, di stampo evoluzionistico ed etnocentrico), potrebbero fornire un occhio critico sull'alterità, mettendo in luce modi di vita e visioni del mondo "altre", attraverso le quali è possibile educare a riconoscere come familiare ciò che è lontano e, quindi, a riconoscersi e rispecchiarsi in quella diversità.

Nel caso specifico di questo lavoro di diploma, si è delineata una possibile modalità di integrazione tra la storia insegnata nelle scuole medie del Canton Ticino e le scienze antropologiche. Nell'attesa che il nuovo Piano di studio voluto dal progetto HarmoS indichi una possibile via da percorrere allo scopo di realizzare l'interdisciplinarietà auspicata, ci tengo ad elencare alcuni punti esposti da Carla Mugnai (in Tassinari, 2002, pp. 122; 138-145) su come eventualmente indirizzare il corso di "storia e civica" in modo che si possa abbandonare il modello etnocentrico che contraddistingue i programmi cantonali e che realizzi uno degli obiettivi primari del docente, ovvero quello di educare gli allievi ai valori democratici della solidarietà, del rispetto, della comprensione e dell'integrazione dell'"alterità". Nel saggio *Dalla storia alle storie: per una formazione storica interculturale*, la Mugnai elenca quattro tipi di esperienze didattiche:

1. l'integrazione aggiuntiva, ovvero l'aggiunta al programma tradizionale della descrizione di importanti civiltà (Islam, Cina, India, …) nel momento in cui queste entrano in contatto con la civiltà europea mediterranea;
2. dal locale al globale, ovvero la trattazione di tematiche in ambito regionale che si possano poi individuare anche globalmente o in popoli lontani;
3. la *world history*, cioè la risistemazione dei programmi non più incentrati sull'Europa, bensì sulla storia globale;
4. l'analisi delle problematiche storiografiche da un punto di vista etico, antropologico e culturale, sulla base del principio del "confronto fra culture".

Le prime due proposte non comportano alcuna innovazione profonda nella concezione della storia, poiché le tematiche rimangono comunque estemporanee e sono solo (brevi) integrazioni al pro-

gramma. Le ultime due, invece, prevedono un riassetto globale della concezione della storia che, benché di difficile attuazione, potrebbero essere utili allo scopo di una educazione alla cittadinanza e all'"alterità" come l'ho definita in precedenza. In realtà ciò che ho effettuato durante questo anno scolastico corrisponde al primo aspetto, in quanto ho cercato, in alcune classi di quarta media, di svolgere alcune attività sulla base del Piano di formazione e del mio intento di coniugare la storia con l'antropologia. Sebbene io non consideri questo procedimento il migliore in assoluto – le contingenze scolastiche del secondo anno di SUPSI-DFA non mi hanno permesso altro – può comunque considerarsi un buon punto di partenza per l'elaborazione futura di un intero itinerario didattico storico-antropologico.

2. Metodologia di ricerca

Prima di definire con precisione le modalità con le quali procedere nel presentare agli allievi di quarta media il tema da me prescelto, mi sono dovuto interrogare sull'effettivo percorso da svolgere in classe, ma anche e soprattutto sugli obiettivi a cui le lezioni avrebbero dovuto tendere. Per quanto riguarda gli obiettivi conoscitivi, si è reso necessario soffermarsi sui concetti che danno avvio a tutto il discorso, ovvero "identità" e "alterità", partendo dal fatto che l'una non può esistere senza l'altra. Un ulteriore passo è stato quello di rintracciare all'interno di tutta la storia del Novecento due fenomeni contrastanti, riguardanti da una parte il rifiuto dell'alterità, dall'altra concernenti l'accettazione della stessa. Il presente lavoro si fonda proprio su questa dicotomia: i ragazzi si sono così resi conto dei diversi atteggiamenti che alcuni movimenti ideologici e politici hanno avuto nei confronti di chi viene considerato diverso.

Durante tutto il percorso didattico gli obiettivi metodologici non sono stati assolutamente posti in secondo piano, poiché le attività proposte si sono avvalse di differenti tipologie di fonti, allo scopo di allenare e sviluppare la maggior parte delle competenze che un ragazzo di quarta media dovrebbe possedere al momento della sua uscita dalla scuola obbligatoria. In questo senso, quindi, l'analisi e l'interpretazione di fonti scritte e iconografiche, la lettura di carte geo-storiche, tabelle, schemi e grafici sono state esercitate lungo tutta l'unità didattica.

Parte preponderante di tutto il percorso, però, sono stati ovviamente gli obiettivi vertenti il "saper essere", in particolare quelli legati allo sviluppo di atteggiamenti di rispetto e tolleranza nei confronti della diversità; personalmente reputo tali atteggiamenti, considerati uno degli scopi della scuola[1], fondamentali per l'inserimento degli allievi in quanto cittadini in una società democratica. Le tappe per il raggiungimento di un tale obiettivo – forse un po' troppo ambizioso per un lavoro di

[1] L'articolo 2 (cpv. 1-2) della legge della scuola, emanata nel 1990, si pronuncia nel modo seguente circa le finalità dell'istituzione scolastica:
"La scuola promuove, in collaborazione con la famiglia e con le altre istituzioni educative, lo sviluppo armonico di persone in grado di assumere ruoli attivi e responsabili nella società e di realizzare sempre più le istanze di giustizia e di libertà.
In particolare la scuola, interagendo con la realtà sociale e culturale e operando in una prospettiva di educazione permanente:
a) educa la persona alla scelta consapevole di un proprio ruolo attraverso la trasmissione e la rielaborazione critica e scientificamente corretta degli elementi fondamentali della cultura in una visione pluralistica e storicamente radicata nella realtà del Paese;
b) sviluppa il senso di responsabilità ed educa alla pace, al rispetto dell'ambiente e agli ideali democratici;
c) favorisce l'inserimento dei cittadini nel contesto sociale mediante un'efficace formazione di base e ricorrente;
d) promuove il principio di parità tra uomo e donna, si propone di correggere gli scompensi socio-culturali e di ridurre gli ostacoli che pregiudicano la formazione degli allievi."

diploma – hanno preso in considerazione tutti gli aspetti relazionali visibili in classe; quest'ultima, essendo una proiezione della realtà esteriore, può essere fin da subito considerata un laboratorio di vita sociale, soprattutto se stimolata attraverso forme di lavoro che non siano esclusivamente individuali, ma anche di coppia o di gruppo.

2.1. Le diverse fasi dell'itinerario didattico

Fase 1: per svolgere un tale itinerario, durato circa 10 ore-lezione, è stato necessario avere visione delle iniziali rappresentazioni e percezioni che gli allievi possiedono dell'Altro. Per questo motivo ho cominciato il percorso con un'attività di *brainstorming* inerente ai concetti di alterità e identità, che ha avuto lo scopo di far emergere le pre-conoscenze degli allievi (che potrebbero declinarsi in pre-concetti o pre-giudizi), magari attraverso la rievocazione di esperienze già vissute in famiglia o con gli amici, oppure mediante argomenti già trattati durante le lezioni di storia (e non solo) degli anni precedenti. Questa attività è stata calibrata tenendo in considerazione alcuni aspetti particolari sia delle classi in cui ho operato sia del contesto particolare della Scuola Media di Chiasso. In questo senso sono dunque necessarie due considerazioni preliminari di cui ho dovuto tener conto nello sviluppo dell'attività e nell'analisi dei risultati del lavoro:

1) le classi con cui mi sono trovato confrontato (4A e 4C) sono classi molto diverse tra loro. La prima, il cui docente di classe è il mio docente di riferimento per la pratica professionale, è composta per una buona parte da allievi indigeni. Si tratta, inoltre, di un gruppo già conosciuto dal sottoscritto, in quanto lo scorso anno ho avuto la possibilità di insegnarvi per qualche mese durante il periodo di pratica professionale e con il quale ho svolto in prima persona diversi argomenti di terza media (in particolare una parte delle scoperte geografiche e l'intero capitolo sulla rivoluzione industriale).

Per quanto riguarda la seconda classe, invece, si è trattato di un gruppo assolutamente nuovo per me, nel quale ho insegnato costantemente da metà marzo fino al termine dell'anno scolastico grazie ad una supplenza che ho intrapreso a causa del congedo maternità della docente titolare. Fin da subito mi sono accorto della grande differenza che intercorre tra le due classi poiché la 4C si configura come un gruppo multietnico, nel quale un solo allievo su diciannove ha entrambi i genitori svizzeri: Italia, Ucraina, Russia, Sri Lanka e Siria sono solo alcune delle nazioni di provenienza di questi allievi, i quali rappresentano un campione molto interessante in relazione alle attività proposte;

2) la Scuola Media di Chiasso si trova in un contesto molto particolare, differente dalla maggioranza delle scuole medie ticinesi (e probabilmente anche svizzere). Essa, infatti, essendo un isti-

tuto scolastico di confine, si trova confrontata quotidianamente con problematiche legate all'immigrazione e all'accoglienza dei ragazzi di famiglie richiedenti l'asilo. Il fatto che sia presente a Chiasso un cosiddetto "centro di registrazione e di procedura", influenza molto l'atteggiamento dei residenti, così come quello dei ragazzi, perennemente confrontati fin da piccoli con la diversità. Il problema che mi sono posto fin dall'inizio è stato dunque: com'è declinato questo legame con la diversità? Essa ha per loro una connotazione negativa oppure è fonte di arricchimento? L'attività iniziale di *brainstorming* è stata realizzata soprattutto in funzione di queste domande cruciali.

Fase 2: i risultati ottenuti da questa prima fase hanno orientato il prosieguo del lavoro, il quale è consistito in alcune attività svolte nell'ambito del Piano di formazione di quarta media. Il primo periodo individuato è quello tra le due Guerre Mondiali, momento nel quale l'ideologia fascista e razzista dilagò non solo in Europa, ma anche in tutto il mondo: il "fascismo" in senso lato, in quanto totalitarismo, è un'ideologia politica che, in nome di una volontà superiore (la Patria, Dio, la Razza, …), nega qualsiasi tipo di diversità che, in quanto tale, va eliminata. In questo senso gli anni Venti e Trenta del XX secolo si innestano perfettamente nel primo filone da me delineato in precedenza: i fenomeni di rifiuto dell'alterità.

Per poter portare in classe aspetti dell'ideologia fascista che solitamente non vengono affrontati dalla maggior parte dei docenti, allo scopo di rendere originali i materiali didattici del presente lavoro di diploma e su consiglio del mio relatore, si è deciso di trattare episodi di negazione dell'alterità che spesso non vengono approfonditi durante l'anno a causa dei ristretti tempi per completare gli argomenti del piano di formazione. Nello specifico si è quindi pensato di esporre:

1) il razzismo di matrice giapponese;

2) l'influenza che l'ideologia fascista ebbe su alcuni movimenti e organizzazioni politiche arabe che lottarono contro il sionismo, in favore dell'indipendenza dei paesi arabi dall'influenza occidentale;

3) l'Italia fascista e le leggi razziali;

4) la visione italiana dell'uomo africano durante il periodo coloniale.

La metodologia che ho adottato per trattare come un fenomeno unico (seppur con peculiarità molto differenti nei quattro casi) questo rifiuto dell'alterità dell'ideologia fascista, è stata il lavoro di gruppo, che ha permesso agli allievi non solo di confrontarsi con l'Altro storico, ma anche con l'Altro seduto a fianco o davanti a loro. Infatti questo tipo di forma sociale di lavoro mi ha consentito non solo di mostrare l'unicità della negazione del diverso nella diversità delle singole ideologie prese in considerazione, ma ha permesso anche ai ragazzi di confrontarsi loro stessi con l'alterità.

Fase 3: purtroppo questa fase dell'itinerario didattico non rientra nella redazione di questo lavoro di diploma in quanto la consegna in segreteria dello stesso è fissata prima della messa in pratica dell'attività, della quale però allego le schede. In ogni caso l'analisi dell'attività e i relativi risultati saranno oggetto di discussione durante il colloquio finale.

A questo punto dell'itinerario vorrei passare al fenomeno opposto a quello trattato nel lavoro di gruppo della fase precedente. L'intenzione è infatti quella di individuare alcune importantissime figure del XX secolo che, percorrendo una via completamente diversa da quella del razzismo, hanno combattuto per l'accettazione dell'alterità. Ciò che intendo proporre è la trattazione – più o meno in parallelo – della decolonizzazione indiana, nella quale si inserisce la grande figura di Mohandas Gandhi (Mahatma), e dei movimenti a favore dei diritti civili e di lotta contro la segregazione razziale negli Stati Uniti degli anni Cinquanta e Sessanta, di cui Martin Luther King fu uno dei più importanti portavoce.

In questa terza fase il lavoro sarà organizzato in maniera da consentire delle riflessioni personali degli allievi sulla base di fonti sia scritte sia filmiche. Considero quest'ultima tipologia di fonti molto importante poiché oltre a permettere una maggiore immedesimazione negli avvenimenti dell'epoca, corrisponde al linguaggio dei giovani d'oggi, prevalentemente formato da immagini in movimento proposte da mezzi di comunicazione come la televisione o da tutto ciò che è legato al mondo di internet (ad esempio youtube, …). Utilizzare i filmati in classe (che siano documentari oppure film cinematografici) potrebbe essere un'arma in più per portare i ragazzi ad interrogarsi sugli avvenimenti storici in questione.

Fase 4: l'ultima parte del mio progetto sarà dedicata ad un consuntivo dell'intero percorso, all'interno della quale proporrò un questionario individuale in cui i ragazzi saranno invitati a rispondere ad alcune domande sulla comprensione, sull'utilità e sull'apprezzamento di tutto l'itinerario. Sarà possibile, almeno in 4C, prevedere una verifica sommativa che possa permettermi di valutare il raggiungimento degli aspetti conoscitivi e metodologici di tutto l'itinerario didattico.

2.2. Le domande di ricerca

Le domande di ricerca che mi sono posto fin dal momento in cui ho scelto di trattare il tema in questione sono – e ne sono cosciente – fin troppo ambiziose per un lavoro di diploma svolto in due classi della durata di una decina di ore: il campione è ristretto e difficilmente si possono generalizzare i risultati ottenuti. D'altra parte, però, non bisogna in nessun caso sminuire le conclusioni a cui

sono pervenuto, in quanto possono essere una prima indicazione per una futura programmazione didattica.

1. Quali modalità didattiche risultano più adeguate per affrontare in modo più concreto possibile i temi antropologici dell'identità e dell'alterità?

2. Come attualizzare la tematica dell'incontro con l'Altro allo scopo di sviluppare quegli atteggiamenti di rispetto e tolleranza necessari per il vivere comune?

3. I ragazzi di quarta media sono in grado di cogliere adeguatamente questi aspetti socio-antropologici, interiorizzandoli e cogliendone l'importanza per la loro vita in società?

3. Fase 1: brainstorming

Allo scopo di comprendere in quale modo orientare il mio lavoro (soprattutto per quanto riguarda le fasi 2 e 3) è stato necessario iniziare l'itinerario con un'attività di *brainstorming*, sia nella classe 4C sia nella 4A, durante la quale i ragazzi avrebbero potuto liberamente esprimere qualsiasi concetto, episodio vissuto o riportato, caratteristica, ecc. riguardante il tema dell'alterità. In questa maniera avrei avuto una visione più chiara circa il rapporto degli allievi con la diversità.

Venuto il momento di iniziare con il percorso didattico ho accolto i ragazzi in aula e ho semplicemente scritto il termine "alterità" al centro della lavagna, chiedendo loro di esprimere qualsiasi cosa passasse loro per la mente.[2] Come mi aspettavo, però, inizialmente si è creato un grande imbarazzo negli allievi poiché la parola era a loro sconosciuta. Solo dopo aver cercato insieme un possibile sinonimo attraverso la radice latina *alter* (= altro) del termine, siamo riusciti a trovare una parola che esprimesse un concetto simile, ovvero "diversità", che ho opportunamente riportato alla lavagna sotto "alterità". In questo modo l'attività poteva effettivamente avere avvio. Un secondo problema, però, si è immediatamente manifestato, il quale, al contrario del primo intoppo ampiamente preventivato, non avevo personalmente preso in considerazione in fase di preparazione della lezione: il fatto di essere alla lezione di storia ha creato la convinzione nei ragazzi che essi avrebbero dovuto parlare di alterità unicamente in termini storici, magari proponendo episodi del passato trattati alle lezioni di storia. Questo loro modo di pensare, che definirei "a compartimenti stagni", credo sia un effetto collaterale di un sistema scolastico che frammenta il sapere e nel quale la collaborazione tra docenti di diverse discipline pare ancora poco sviluppato. In ogni caso, ho cercato di chiarire che, benché apprezzassi qualsiasi contributo proveniente dalla storia, questo non era l'obiettivo principale dell'attività; ciò che interessava al sottoscritto era la percezione e la conoscenza di qualsiasi tipologia di alterità che essi hanno nel loro vissuto quotidiano, il quale ovviamente comprende anche la scuola e più dettagliatamente la lezione di storia.

Risolto in entrambe le classi anche quest'ultimo piccolo problema alcuni allievi hanno rotto il ghiaccio esprimendo ciò che passava loro per la testa: ad ogni intervento seguiva la mia trascrizione – concordata con l'allievo – alla lavagna in modo che ognuno potesse avere piena visione di tutto ciò che veniva formulato. Il risultato di un'ora di discussione nella classe 4C è ben visibile nelle fi-

[2] In questo momento iniziale della lezione ho scelto di non nominare il suo contrario, ovvero "identità" – concetto più conosciuto ma più difficilmente definibile – per capire se i ragazzi ci sarebbero arrivati spontaneamente e in modo da problematizzare il concetto solo nel momento in cui fosse uscito spontaneamente da loro.

gure 1, 1.1 e 1.2., mentre ciò che è stato svolto con la 4A è osservabile grazie alle figure 2, 2.1 e 2.2. Le fotografie effettuate mostrano chiaramente le diverse ramificazioni dell'argomento toccate durante questa prima lezione dell'itinerario. Inoltre, soprattutto per quanto riguarda la 4C, ho potuto constatare con mia grande soddisfazione che durante tutta l'ora, sebbene fosse una delle mie prime lezioni come supplente – il che può causare il manifestarsi negli allievi di una certa diffidenza – tutti i ragazzi sono intervenuti, apportando contributi di qualità, che mi hanno fatto capire quale fosse la loro personale visione dell'alterità.

Figura 1 – parte centrale della lavagna 4C

Figura 1.1 – ala sinistra della lavagna 4C

Figura 1.2 – ala destra della lavagna 4C

In 4A, invece, nonostante fosse una classe già conosciuta ho avuto un po' più di difficoltà nel coinvolgere tutti gli elementi del gruppo: le molte e interessanti suggestioni sorte dalla classe provenivano dalla solita decina di persone.

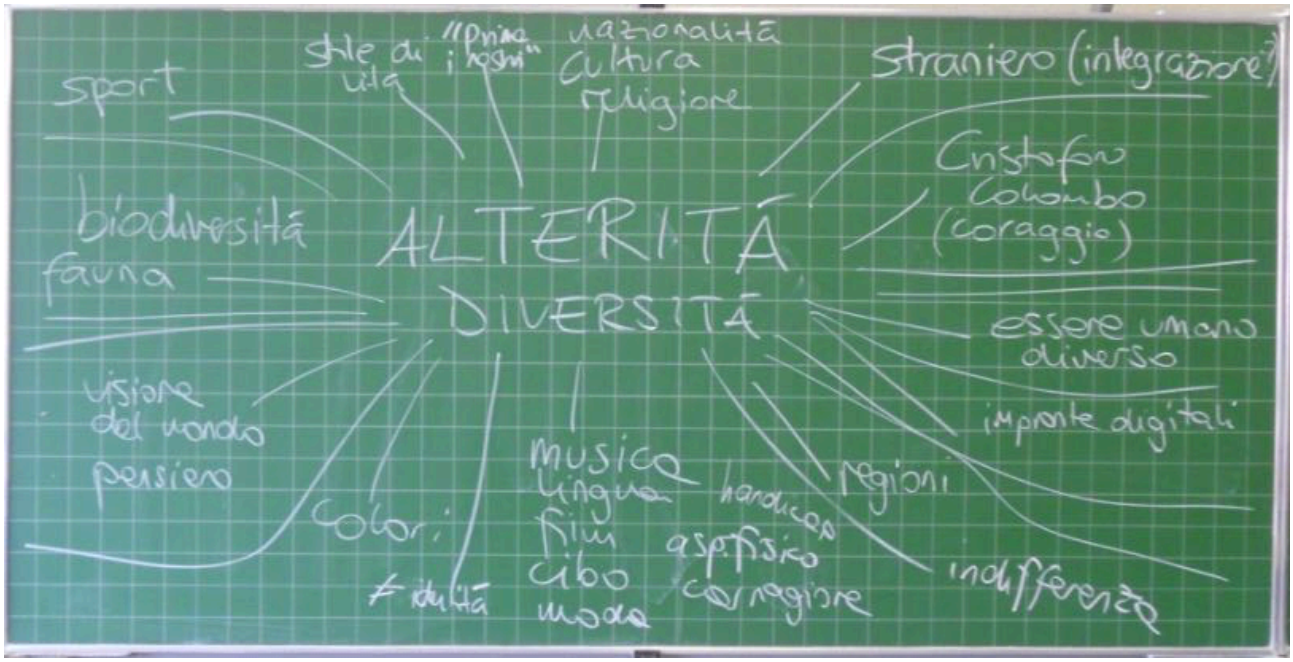


Figura 2 – parte centrale della lavagna 4A

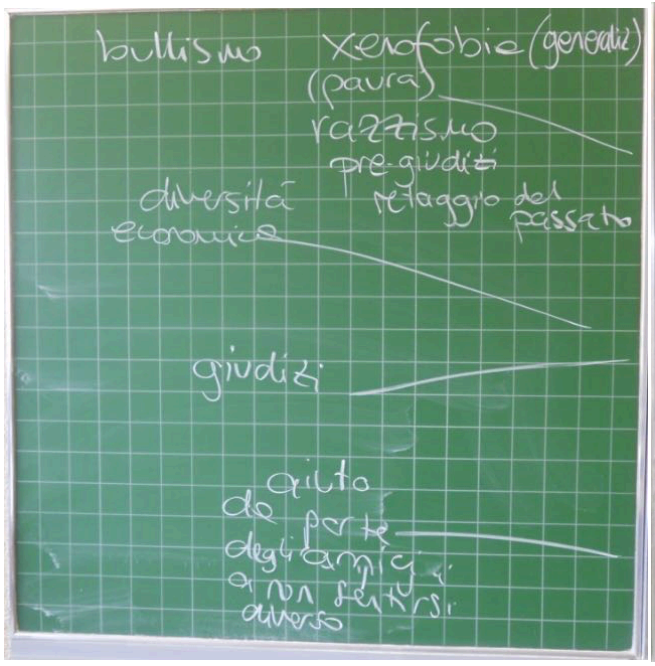


Figura 2.1 – ala sinistra della lavagna 4A

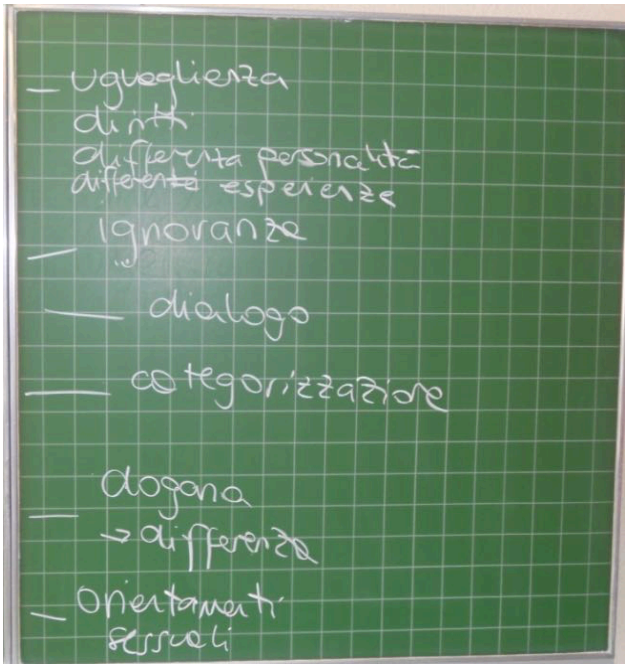


Figura 2.2 – ala destra della lavagna 4A

3.1. Analisi della discussione

Tornato a casa dopo l'attività ho deciso di analizzare tutte le idee ricevute dagli allievi, tenendo conto che un simile esercizio è fortemente condizionato dall'impostazione iniziale del docente e dalle prime risposte degli allievi: questi elementi, infatti, influenzano in maniera decisiva gli interventi successivi. Così è accaduto anche in questa occasione.

Tabella 1 – Categorizzazione delle suggestioni del *brainstorming* in entrambe le classi.

Categorie	**Termini, concetti, ecc.**
Campi dell'alterità	umanità, personalità, modo di vestire, stile di vita, musica, opinione, pensiero, visione del mondo, religione, credenze, regione (passata la dogana si vede la differenza), territorio, usanze, tradizione, origini, nazionalità, lingua, etnia, cibo, cultura, orientamento sessuale, ideologia politica, diritto, legge, mestieri, ricco/povero (disparità economica), handicap, aspetto fisico, carnagione, esperienze personali, sport, fauna, colori, impronte digitali
Comportamenti	xenofobia, razzismo, discriminazione, sessismo, disumanizzazione, maltrattamento, giudizi, fraintendimenti (pre-giudizi, retaggi del passato), indifferenza, ignoranza, integrazione, dialogo, categorizzazione, bullismo, generalizzazione, paura, "prima i nostri"
Avvenimenti e processi storici	nazismo – ebrei, razza ariana, globalizzazione, Cristoforo Colombo
Categorie di persone	straniero, etnia
Strumenti di tutela e di accettazione	istruzione, educazione, diritto, legge, integrazione, dialogo, amicizie
Contrari	identità (tutti gli uomini sono diversi tra loro, quindi l'identità tra le persone è solo parziale), uguaglianza

Da un'analisi più approfondita (v. Tabella 1), e unendo fittiziamente le due classi, si può notare come la maggior parte della discussione si sia incentrata sui cosiddetti "campi dell'alterità", ovvero quegli aspetti che permettono di identificare le differenze tra gli esseri o i gruppi umani. I diversi aspetti scaturiti spaziano da elementi generali (ad esempio la religione, la cultura, ecc.) a concetti più puntuali (come il modo di vestire, il cibo, i mestieri, ecc.), forse emersi grazie alla loro esperienza personale.

In un secondo momento qualche ragazzo ha toccato l'argomento dei comportamenti umani di fronte alla diversità e, citando esempi quali il nazismo oppure l'epoca dei *conquistadores* dopo la scoperta dell'America da parte di Cristoforo Colombo, ha parlato di razzismo, disumanizzazione e maltrattamenti. Da notare, però, che gli esempi storici si sono limitati a questi singoli episodi, trascurando quindi dal discorso tutti gli altri avvenimenti della storia (dall'Antichità all'età contemporanea) durante i quali gruppi umani di diversa cultura si sono incontrati, scontrati, o più in generale rapportati vicendevolmente. Personalmente non ho voluto forzare l'andamento della discussione, in quanto avrei influenzato eccessivamente l'attività di *brainstorming*, ma potrei giustificare questo fatto con ciò che è stato detto in precedenza circa l'essere o meno ad una lezione di storia.

Più avanti nelle lezioni, in contrapposizione ai comportamenti contro il "diverso", sono stati citati anche atteggiamenti o strumenti che invece possono stimolare la pacifica convivenza tra persone: educazione, dialogo, integrazione e istruzione soprattutto, visti come elementi costruttivi su cui puntare per realizzare una società tollerante; ma anche le leggi (e il diritto in generale), che da elementi di discriminazione hanno assunto nel corso del dibattito una connotazione positiva, qualora siano declinate alla tutela delle diversità e delle minoranze.

Su tutti, però, tre aspetti mi hanno colpito particolarmente. Innanzitutto il concetto di globalizzazione, già trattato durante le lezioni di geografia e uscito per bocca del ragazzo probabilmente più brillante della classe 4C; egli però non ha saputo approfondire il suo pensiero, sostenendo di essere sicuro che un fenomeno come la globalizzazione – processo storico che, attraverso gli scambi globali, tende a uniformare economia, politica e società mondiali – possa oggi influenzare la visione che ognuno ha delle culture "altre", ma anche affermando di non sapere le modalità attraverso le quali ciò accade. Per valorizzare un simile intervento non potevo ovviamente limitarmi a trascrivere la parola alla lavagna; ho ritenuto quindi necessario approfondire senza dilungarmi troppo questo aspetto di stretta attualità, facendo soprattutto notare la profonda ambiguità di cui è intrisa la nostra società occidentale. Per usare parole non mie, bensì dell'antropologa Callari Galli (1992, pp. 29-30),

> da un lato sembra che i gruppi umani vivano quotidianamente l'eterno pregiudizio etnocentrico per cui l'umanità cessa alla frontiera della tribù, del gruppo linguistico, talvolta persino del villaggio […]. Dall'altro mai come oggi siamo assetati di rapporti, di conoscenze, di relazioni: tutto ciò che è prodotto, pensato, rappresentato, è diffuso, esportato, venduto; e tutte le culture […] sono coinvolte in questo incessante scambio. [Oggi quindi] sono evidenti due tensioni opposte: da un lato una tendenza a rendere universali valori, linguaggi, beni, significati; dall'altro una tendenza a riservare, specificare, separare.

È proprio la tensione fra questi due aspetti contrapposti che porta alla messa in crisi di un concetto che solo a circa dieci minuti dalla fine è sorto dagli interventi degli allievi, e cioè quello di "identità". Essa, riconosciuta come il contrario del termine "alterità", è stata definita dai ragazzi stessi come l'insieme delle uguali caratteristiche che unisce un gruppo di persone, ma allo stesso tempo una ragazza ha notato che, considerando tutte le variabili in gioco (cultura, personalità, pensiero, ecc.), non esistono esseri umani uguali ad altri. Gli uomini sono perciò identici solo se tenuto conto di alcuni aspetti in particolare e a seconda dei ruoli che rivestono[3]. L'identità è quindi parziale, ma di conseguenza lo è anche l'alterità. Anche nella 4A il concetto è sorto negli ultimi minuti, purtroppo però privo di un vero e proprio approfondimento, in quanto il termine pareva suscitare scarso interesse. Di grande impatto, invece, è stato il momento in cui ho chiesto in che modo tutti loro vivessero la vicinanza con gli ospiti del centro di registrazione: in questa classe, in cui la maggioranza delle persone è di nazionalità svizzera, la risposta predominante è stata "indifferenza". Ad una mia richiesta di entrare maggiormente nei dettagli mi è stato risposto che loro non pongono molta importanza al fatto che parecchie persone provenienti da paesi in guerra vivano a Chiasso e condividano il territorio cittadino con i chiassesi; se li incontrano li evitano, nonostante non diano alcun fastidio. Devo ammettere di essermi personalmente stupito di questa risposta: è possibile che una realtà vista in maniera così problematica da tutto il Ticino e da tutta la Svizzera possa non essere minimamente considerata dai ragazzi che ci vivono vicino? Può essere l'indifferenza la risposta ai problemi che i rifugiati si portano appresso e che talvolta portano alla nostra società? I disagi che creano alla popolazione sono semplicemente amplificati dai mass media?

3.2. Sviluppo e approfondimento con la 4C

L'attività di *brainstorming* effettuata mi aveva parzialmente soddisfatto. Ero contento delle risposte dei ragazzi di entrambe le classi poiché mi hanno permesso di formarmi un punto di vista iniziale, ma portavo dentro di me una convinzione: ero sicuro che soprattutto la classe 4C, così multietnica, potesse fornire un contributo ancora più interessante di quello mostrato durante la prima ora, in particolare se i ragazzi avessero avuto il coraggio di parlare delle loro esperienze personali, parzialmente assenti durante la lezione precedente. Durante l'incontro successivo ho quindi incentrato la

[3] In antropologia si può parlare della molteplicità delle identità degli esseri umani, in quanto in società tutti noi rivestiamo quotidianamente più ruoli. La nostra identità, infatti, può variare in base al contesto, al ruolo che intendiamo assumere in esso e all'idea che gli altri si fanno di noi.

mia attività sul loro vissuto personale, e non penso di esagerare se affermo di aver svolto una delle più intense lezioni della mia pur breve carriera di docente.

Durante la breve preparazione della lezione mi ero prefissato di scrivere a sinistra le esperienze positive dei ragazzi legate alla diversità, mentre sulla destra quelle negative. Come mi attendevo sono state inizialmente le brutte esperienze ad avere avuto il sopravvento: molti ragazzi si sono espressi riguardo alle prese in giro subite in passato (e in alcuni casi ancora oggi), a causa dell'aspetto fisico, dell'accento straniero, del colore della carnagione, della nazionalità, del comportamento e delle proprie passioni (v. figura 3).

Figura 3 – gli aspetti emersi durante la seconda lezione con la 4C

È a questo punto della lezione che un'allieva ha sollevato un aspetto che avrebbe poi portato ad un avvincente dibattito: la ragazza era dell'idea che, nonostante le diverse manifestazioni di intolleranza presenti ancora oggi, l'intensità di questi fenomeni sia diminuita, a causa della "normalità", che lentamente sta prendendo piede, della presenza di stranieri sul nostro territorio. Il mix di culture presenti in Ticino può avere sì degli aspetti negativi legati all'insofferenza da parte degli autoctoni, ma al contempo può apportare dei vantaggi in quanto arricchisce culturalmente le persone e abitua alla tolleranza. Pur parzialmente concordando, alcuni altri ragazzi hanno però voluto evidenziare la realtà della loro cittadina, Chiasso, confrontata costantemente e quotidianamente con la presenza di richiedenti l'asilo, ospiti del centro di registrazione che durante il giorno paiono bighellonare per le

strade cittadine e magari approfittare dell'avanzato ed efficiente sistema assistenziale svizzero. Alcuni di loro hanno posto inoltre l'accento anche sulla delinquenza che queste persone contribuirebbero ad aumentare e sui posti di lavoro "rubati" ai ticinesi (da qui il riferimento sulla lavagna all'iniziativa popolare lanciata dall'UDC ticinese denominata "prima i nostri").

Ammetto di essere rimasto spiazzato da queste considerazioni soprattutto perché provenienti da una classe in cui il tasso di allievi stranieri è tendente al 90%. Come per la lezione precedente, non ho voluto influenzare troppo il giudizio dei ragazzi, anche se mi sono permesso alcuni interventi chiarificatori, soprattutto nei momenti in cui l'eccessiva generalizzazione del fenomeno migratorio mi pareva confondere le loro idee. Ma in mio aiuto è arrivato un ragazzo, fino ad allora molto attento alla discussione ma poco partecipe, che con mia grande meraviglia ha voluto condividere con me e con la classe (ho scoperto successivamente che è stata la prima volta in assoluto) la sua esperienza di profugo siriano. La fuga dal paese d'origine, la peregrinazione verso l'Europa, la terribile e pericolosissima esperienza di una traversata marina su un barcone, la morte dello zio, l'arrivo in Italia e poi in Ticino, e infine le difficoltà burocratiche avute dalla famiglia per la ricerca di un lavoro prima e per l'apertura di un'attività commerciale poi, che continuano tutt'ora a causa della mancanza dei permessi di soggiorno adeguati. Subito dopo la toccante testimonianza dell'allievo siriano, che ho tenuto a ringraziare moltissimo per il coraggio avuto nel ricordare momenti sicuramente non felici della sua vita, è calato all'interno dell'aula un silenzio tombale, rotto da un allievo volenteroso di rettificare alcune considerazioni formulate in precedenza circa gli stranieri che approfitterebbero degli aiuti del sistema assistenziale svizzero. Grazie alla testimonianza del suo compagno egli si è accorto di essere caduto in facili pregiudizi, veicolati soprattutto dai mass media e da una certa frangia politica, e di aver generalizzato un comportamento tenuto sicuramente non da tutti coloro che richiedono asilo in Svizzera.

Vista la prossimità del suono del campanello, mi è sembrato più che adeguato concludere la lezione con questo intervento molto pertinente e che sicuramente ha permesso a tutta la classe di ragionare sui loro interventi e sulla tematica in generale, che a partire dalla lezione successiva sarebbe stata approfondita anche dal punto di vista storico.

4. Fase 2: lavoro a gruppi

Il primo momento di questo percorso era dedicato alla trattazione dell'alterità in maniera generale, in modo da definire con precisione l'oggetto della ricerca. Conclusa questa fase toccava ora entrare nell'ambito prettamente storico e analizzare insieme alla classe alcuni periodi storici del XX secolo in cui si è assistito al rifiuto del diverso, sia dal punto di vista ideologico sia da quello prettamente pratico, ovvero delle azioni, purtroppo spesso cruente, compiute nei confronti dell'Altro. Come già visto in precedenza la modalità di lavoro scelta è stata quella del lavoro di gruppo, e le tematiche individuate quattro non comunemente svolte dai docenti di quarta media. Ho deciso di suddividere la classe e i temi per grado di difficoltà, creando quindi, grazie al supporto della docente titolare, quattro gruppi omogenei al proprio interno di cui uno composto da allievi molto brillanti, due costituiti da ragazzi che raggiungono discreti risultati e, infine, l'ultimo con allievi che spesso faticano ad ottenere risultati sufficienti, i cui motivi possono variare dalla difficoltà con la lingua italiana alle instabili situazioni personali e famigliari che impediscono all'allievo di concentrarsi adeguatamente sulla scuola. Durante la preparazione dei materiali, sebbene io abbia voluto mantenere la stessa metodologia di lavoro per ogni gruppo, ho cercato di modulare le difficoltà tenendo presente proprio il livello di ciascun team. Il lavoro all'interno del gruppo è stato da me rigidamente strutturato, anche se così facendo ho probabilmente reso l'intera attività un po' troppo schematica (v. allegati 1-4). Questo è dovuto al fatto che non conoscevo bene la classe con cui avrei sperimentato l'attività, la 4C, e di conseguenza non ero conscio delle reali attitudini o difficoltà dei singoli allievi. Un lavoro strutturato mi avrebbe permesso di controllare meglio l'andamento complessivo dell'intera attività. Fatte queste considerazioni ho diviso il lavoro di ogni gruppo in tre fasi: una prima parte in cui si contestualizzava il paese in questione, e durante la quale i ragazzi, avrebbero dovuto schematizzare ciò che era stato letto e rispondere ad alcune domande di comprensione. Mi sembrava infatti importante immergere gli allievi nella storia della nazione di cui si sarebbero occupati prima di inoltrarsi nella problematica dei rapporti con l'Altro. Parlando con il mio relatore mi è stato fatto notare che avrei potuto far ricostruire il contesto dai ragazzi partendo dalle fonti, in modo da rendere l'attività maggiormente laboratoriale: a conti fatti avrei certamente potuto osare di più, viste anche le caratteristiche della classe, molto seria nello svolgere simili esercizi, ma il timore di arenarmi ha avuto il sopravvento al momento della preparazione.

Un discorso molto simile si potrebbe fare per quanto riguarda le due altre parti del lavoro a gruppi, ovvero l'analisi di alcune fonti scritte e di svariate fonti orali. Le domande che accompagnano la riflessione già risolvono parte della problematica indicando spesso la provenienza e parzialmente il

contenuto: se per il gruppo composto dagli allievi più fragili questo espediente può essere giustificato in modo da aiutare la loro riflessione, non così negli altri tre gruppi, il cui ragionamento è stato spesso fin troppo facilitato dalle mie indicazioni.

Al termine delle 3 ore messe loro a disposizione l'indicazione era quella di completare la riga corrispondente al proprio gruppo sulla tabella consegnata a parte, le cui osservazioni sarebbero servite per la messa in comune (v. allegato 5). La tabella è stata costruita in modo da permettere un confronto fra i diversi gruppi e, allo stesso tempo, permettere lo sviluppo di un ragionamento più generale inerente alla visione dell'Altro. Nella prima colonna, infatti, gli allievi avrebbero dovuto inserire il paese e il periodo storico trattati nelle dispense consegnate; la seconda colonna, invece, sarebbe dovuta essere completata con le concezioni ideologiche con cui il paese in questione vede se stesso e l'Altro; nell'ultima, infine, si trattava di scrivere le azioni compiute contro gli altri gruppi etnici, giustificate dalle ideologie appena citate ma molto spesso adottate in funzione di bisogni ben più materiali (ad esempio la conquista di territori ricchi di materie prime).

Al termine di questo lungo percorso, la messa in comune ha permesso a tutti i gruppi di avere visione delle tematiche degli altri e delle conclusioni a cui sono giunti. Al termine della trascrizione degli interventi, ho ritenuto necessario indurre i ragazzi a sviluppare una conclusione generale da inserire nei riquadri in grassetto, in fondo alla tabella: essa sarebbe stata il punto di arrivo di questa seconda fase e pietra di paragone con le conclusioni della terza, in modo da poter stimolare il confronto tra l'aspetto del rifiuto dell'alterità e quello invece dell'accettazione della diversità.

4.1. Analisi del lavoro svolto in classe

Per poter meglio valutare il lavoro svolto dai ragazzi nel corso di più ore-lezione, ho fatto affidamento su una tabella da me preparata (v. allegato 6) e da completare in maniera funzionale agli obiettivi da raggiungere e alle competenze da esprimere nel corso dell'attività (v. figura 4).

Come è possibile notare dalla lettura della tabella, il lavoro a gruppi ha fornito molte indicazioni circa le diverse competenze degli allievi (colonne 3-6). Nel complesso molte delle attitudini richieste hanno ampiamente superato la sufficienza (competenze legate alla lettura e schematizzazione di un testo storiografico, all'analisi di fonti scritte dirette e indirette, all'analisi di fonti visive), con chiare e preventivate difficoltà per il gruppo composto dai ragazzi meno brillanti, con i quali ho trascorso buona parte del mio tempo in classe allo scopo di accompagnarli nel percorso. Questo ovviamente non significa che io abbia svolto gli esercizi per loro, piuttosto ho cercato di spronarli a ragionare sulle fonti in quanto il gruppo necessitava di un incentivo nella loro analisi e nel compiere

ragionamenti un po' più complessi. Con mia soddisfazione ho poi constatato che al termine delle attività essi erano riusciti a completare, anche se solo parzialmente, la tabella riassuntiva della messa in comune. Gli altri tre gruppi, invece, hanno lavorato in maniera abbastanza autonoma, interpellandomi solamente nelle occasioni in cui si trovavano in disaccordo tra i membri del team oppure si sentivano insicuri sul ragionamento effettuato. Una selezione degli elaborati degli allievi è visionabile in fondo al presente lavoro di diploma (allegati 7-10).

ANALISI LAVORO DI GRUPPO

	Strategie di lavoro di gruppo (caratteristiche)	Schematizzazione testo storiografico	Cogliere aspetti principali dalle testimonianze	Analisi delle immagini	Processi inferenziali (correttezza del ragionamento)	Esposizione degli aspetti sull'alterità nella tabella riassuntiva
GRUPPO 1 – GIAPPONE IMPERIALISTA (medio)	• Divisione dei compiti • Discussione delle idee tra tutti gli elementi • Presenta leader	Buona competenza → buona capacità di cogliere gli aspetti principali del testo	Buona competenza	Buona competenza	Discreta competenza → talvolta c'è stata la necessità di accompagnarli nel ragionamento	Buona competenza
GRUPPO 2 – ITALIA COLONIALE (debole)	• Scarso coinvolgimento di tutti gli elementi • Disordine nell'organizzazione del lavoro • Rapporto parassitario di alcuni elementi	⚠ Difficoltà → schemi difficilmente utilizzabili → difficoltà nella gerarchizzazione delle informazioni	Discreta competenza → hanno colto alcuni degli elementi principali	Discreta competenza → problemi di collegamento tra ciò che hanno letto e ciò che hanno visto	⚠ Difficoltà → mi sono spesso dovuto fermare a ragionare insieme a loro	Discreta competenza → nonostante le difficoltà qualche aspetto è uscito
GRUPPO 3 – ITALIA FASCISTA (medio)	• Inizialmente grande confusione nell'organizzazione del lavoro • In seguito netto miglioramento, ottime discussioni inerenti alle tematiche	Discreta competenza → lavoro un po' frettoloso e con poco approfondimento	Buona competenza	Discreta competenza → pochi approfondimenti. Analisi superficiale	Discreta competenza → talvolta c'è stata la necessità di accompagnarli nel ragionamento	Buona competenza
GRUPPO 4 – CONFLITTO ISRAELO-PALESTINESE (buono)	• Buona collaborazione tra gli elementi • Qualche distrazione di troppo • Presenta leader	Buona competenza → ottima l'analisi delle cartine storiche	Buona competenza	Buona competenza → talvolta qualche difficoltà nel collegare immagini e testimonianze. Le immagini sono complesse	Buona competenza	Ottima competenza

Figura 4 – tabella di analisi lavoro di gruppo

La tabella consente, inoltre, di valutare il modo in cui gli allievi hanno lavorato in gruppo, ovvero le strategie attuate e gli eventuali dibattiti scaturiti dalla riflessione sulle fonti (colonna 2). Se il gruppo 1 ha cercato di suddividersi i compiti e gli esercizi, razionalizzando e velocizzando l'intero processo di elaborazione dei testi, i restanti tre gruppi hanno classicamente proceduto in ordine, con tutti i membri che svolgevano lo stesso esercizio contemporaneamente. Ovviamente sono entrambe modalità legittime, ma è interessante notare come il gruppo 1, attuando una separazione dei compiti abbia impiegato meno tempo, in quanto le discussioni, a ranghi ridotti (2 o 3 elementi), erano meno caotiche e più fruttuose. Inoltre, la presenza di un leader positivo ha consentito al gruppo di scandi-

re e ottimizzare i tempi di lavoro, senza però che esso diventasse una figura sovrastante gli altri. In questo caso mi è parso, molto più che negli altri gruppi, che il tentativo di confronto, il rispetto delle idee altrui e il dialogo costruttivo siano stati effettivamente sviluppati, indipendentemente dal fatto di aver risposto più o meno correttamente alle domande del fascicolo da me consegnato. Anche il gruppo 4 ha effettivamente ben lavorato, anche se il leader ha un po' troppo spesso prevaricato le opinioni degli altri. Invece, i gruppi 2 e 3, si sono rivelati mal organizzati e ciò ha comportato confusione e lavoro troppo dispersivo. Con il trascorrere dei minuti il gruppo 3 ha parzialmente rimediato, sebbene il ritardo accumulato a causa di chiacchiere e divagazioni abbia obbligato i ragazzi a lavorare frettolosamente.

Dopo aver analizzato competenze e aspetti del saper essere, un'ultima considerazione è da effettuarsi relativamente agli obiettivi conoscitivi dell'intero lavoro. Devo ritenermi piuttosto soddisfatto in quanto gli aspetti principali richiesti sono emersi in tutti e quattro i gruppi, così come è possibile notare dalla tabella completata durante la messa in comune (v. figure 5 e 5.1).

CLASSI QUARTE — RIFIUTO DELL'ALTERITÀ — 1

PAESE – CONTESTO STORICO	IDEOLOGIA (visione di se stessi e dell'Altro)	CONSEGUENZE PRATICHE (atteggiamenti verso l'Altro)
GRUPPO 1: Giappone imperiale fine 1800 - 1937	• Superiori agli altri (cinesi, coreani) perché dicono di essere discendenti di Dio. • Cinesi considerati animali (cani) quindi ignoranti	• Maltrattamenti, violenza, stupri, uccisioni di massa • Imperialismo
GRUPPO 2: Italia coloniale 1845 - 1936	• Superiorità razziale nei confronti degli Africani, devono rieducati • Africani usati come merci e animali	• Razzismo, sottomissioni, schiavitù
GRUPPO 3: Italia fascista anni '20 - '30 del XX sec.	• Disprezzo contro la razza ebraica • Visione di superiorità dell'italiano.	• Pubblicazione "Manifesto della razza" • Leggi anti ebraiche • Tentativo di estinzione della razza ebraica • Ridicolizzazioni • Campi di concentramento

Figura 5 – tabella messa in comune (p. 1)

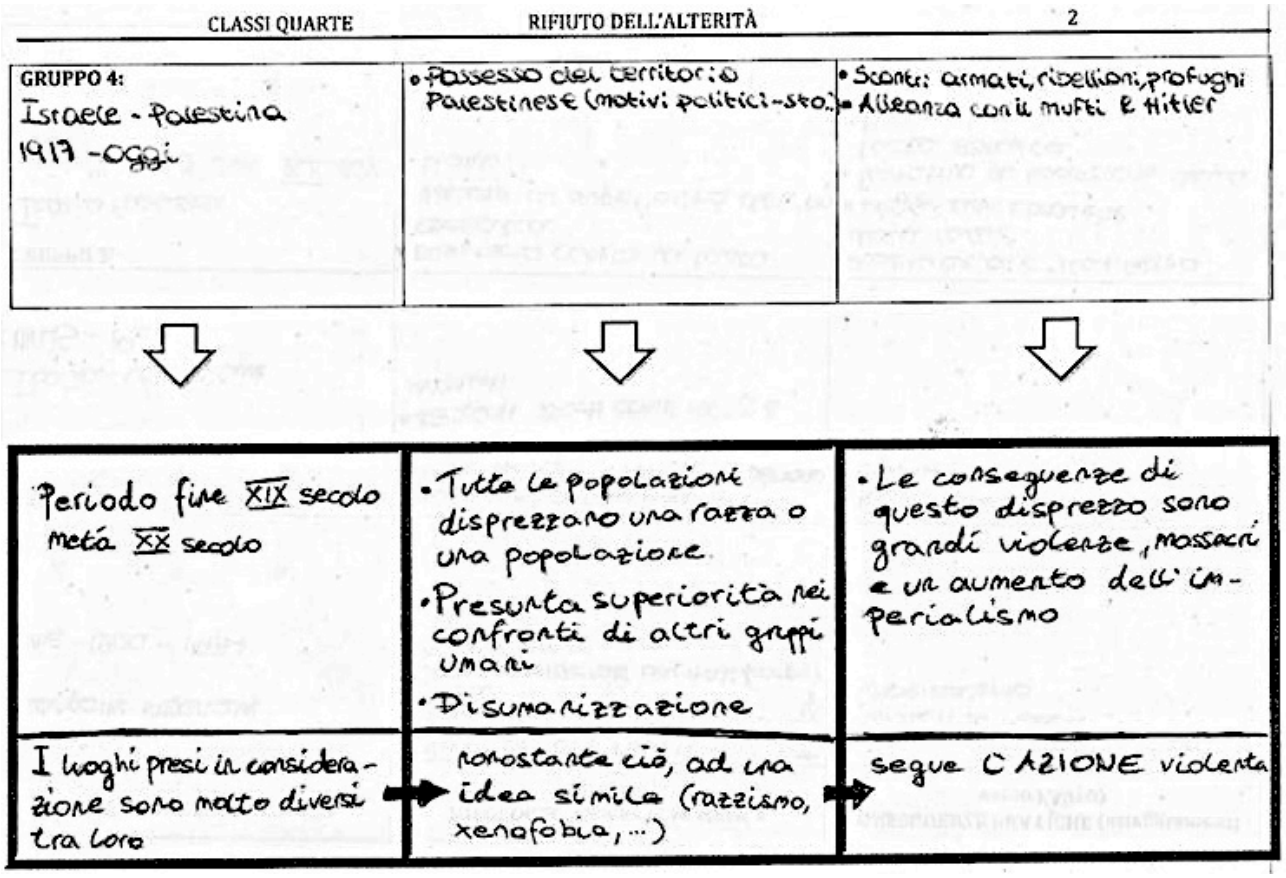


Figura 5.1 – tabella di analisi lavoro di gruppo (p. 2)

I quattro gruppi hanno individuato piuttosto agevolmente le ideologie professate dai diversi paesi presi in considerazione. Ad eccezione del gruppo 4, il cui discorso è leggermente diverso perché i problemi derivano soprattutto da motivi storici e politici, tutti gli altri hanno visto nel razzismo del Giappone, dell'Italia coloniale e dell'Italia fascista due correnti complementari: da una parte ogni paese preso in considerazione si pretende superiore agli altri, in virtù della religione (i Giapponesi si considerano figli della divinità) oppure della scienza (che dimostra che esistono diverse razze, alcune superiori ad altre); dall'altra esiste una disumanizzazione della razza considerata inferiore (vista come un insieme di capre, cani oppure "cose"), bisognosa di essere civilizzata oppure non degna nemmeno di esistere. Per quanto riguarda il problema israelo-palestinese, non è stato identificato un vero e proprio razzismo, bensì un odio reciproco dovuto al possesso della terra di Palestina, che entrambi i gruppi etnici affermano sia loro in base a chi presumibilmente era arrivato prima o all'antichità della presenza nel territorio. In tutti i casi, queste idee contrarie a gruppi "altri", hanno portato a terribili violenze, conquiste territoriali imperialiste, emarginazione, confinamento in campi di concentramento o campi profughi, ecc. A tabella completata quindi, la conclusione è sorta spontanea: nel periodo tra la fine del XIX secolo e la metà del XX, molte nazioni, anche molto differenti

tra loro, hanno fatto violenza su gruppi umani che esse, attraverso un'ideologia razzista, consideravano inferiori.

Il coinvolgimento della classe durante la messa in comune mi spinge ad affermare che la maggior parte degli allievi abbia pienamente compreso la terribile importanza che possono avere le considerazioni che si fanno nei confronti di coloro che pensiamo diversi, tanto che qualche allieva, arrivati alla conclusione dell'attività, ha affermato di non aver mai pensato a quanto possano essere potenti le idee e le visioni che noi stessi ci facciamo degli altri, comprese quelle, apparentemente innocenti, che tutti noi sviluppiamo ogni giorno quando giudichiamo qualcuno.

5. Fase 3: Gandhi e Martin Luther King

Come già detto in precedenza, di questa fase dell'itinerario didattico non posso illustrare i risultati in quanto la consegna definitiva del lavoro di diploma avviene prima dell'effettiva realizzazione dell'attività. In questa sede posso comunque descriverne il procedimento e illustrare i risultati attesi.

Per svolgere questa attività prevedo due-tre ore-lezione, durante le quali gli allievi, attraverso la visione di alcuni filmati, dovrebbero estrapolare le informazioni essenziali su due importantissime figure del Novecento, ovvero il Mahatma Gandhi e Martin Luther King. Questi due personaggi della storia recente, seppur in contesti molto diversi, hanno donato tutto loro stessi e hanno lottato strenuamente in modo non violento per far sì che le persone potessero convivere nonostante le differenze etniche e culturali, e che i discriminati e i sottomessi potessero vivere in un mondo di eguaglianza e libertà. Essi si configurano quindi come delle entità antitetiche rispetto a ciò che è stato osservato durante il lavoro a gruppi, poiché se in questo caso la diversità era accettata e la multiculturalità era un presupposto fondamentale per la sopravvivenza delle società odierne, in precedenza gli allievi avevano osservato come l'alterità era profondamente avversata e combattuta da paesi in cui regnava l'ideologia razzista e che ha portato a grandi massacri e violenze inaudite.

Il primo spezzone di fonte filmica che intendo proporre, sono degli estratti dal film *Gandhi* del 1982 diretto da Richard Attenborough. Pongo solitamente molta attenzione ai filmati che trasmetto in classe poiché come dicono alcuni studiosi i film storici non sono lezioni di storia, ma fonti che vanno analizzate criticamente: essi infatti raccontano i fatti di un certo periodo storico, ma letti, rappresentati e interpretati secondo le idee dell'epoca in cui è stato girato (Haver 2007, Pyton 2007, De Luna 2007). Il film in questione è sottoposto anch'esso alla particolare visione del tempo in cui è stato registrato, ma come afferma anche Viganò (1997, p. 251) "*Gandhi* è il compiuto esempio di un cinema storico tanto ben fatto da identificarsi con uno sceneggiato televisivo di lusso e di una Storia che si fa film in modo tanto rispettoso da chiedere il plauso del pubblico (e della critica)". Ho dunque scelto questa acclamata pellicola (vincitrice di otto premi Oscar) proprio per l'accuratezza della ricostruzione storica e per la mancanza di spettacolarizzazione che solitamente contraddistingue molti film a carattere storico. Attraverso la visione degli spezzoni prescelti (che non dovranno durare in totale più di una ventina di minuti) i ragazzi dovranno cogliere quelle informazioni che dovranno permettere loro di ricostruire brevemente il contesto storico, le caratteristiche dell'azione sociale e politica di Gandhi e le conseguenze a cui ha portato. Tutto ciò andrà trascritto nella tabella consegnata come strumento di lavoro (v. allegato 11).

Analogamente gli allievi si interrogheranno su alcuni spezzoni di documentari della RSI (allora ancora TSI) concernenti la figura di Martin Luther King e prelevati da un DVD preparato alcuni anni fa per i docenti della maturità professionale sul tema del "diritto alla differenza e rispetto delle minoranze contro le intolleranze". All'interno del DVD, infatti, si trovano molte porzioni di documentari, tra cui anche tre spezzoni della durata complessiva di 19 minuti, nei quali si delinea la vicenda del pastore protestante di colore e la sua protesta non-violenta contro le disuguaglianze sociali. Questa ventina di minuti dovrebbe permettere ai ragazzi di cogliere gli stessi aspetti individuati per la vicenda di Gandhi.

Al termine dell'attività sarà necessario chiedere agli allievi di sviluppare una conclusione generale in grado di sintetizzare gli avvenimenti appena visti e da trascrivere nelle celle in neretto in fondo alla pagina: in due contesti molto diversi, l'azione non-violenta (tradottasi in resistenza passiva e dialogo) di due figure carismatiche che credevano nell'uguaglianza degli individui ha portato a risultati straordinari quali l'estensione dei diritti civili a tutti gli americani (e quindi afro-americani compresi) e l'indipendenza indiana dalla corona britannica.

Durante il tempo rimasto e a conclusione dell'intero percorso sarà necessario procedere al confronto fra le due tabelle in neretto: i ragazzi non dovrebbero avere problemi a identificare le profonde differenze che caratterizzano le azioni alla cui base sta l'odio verso il diverso e quelle che invece hanno come aspetto centrale l'uguaglianza sociale di tutti gli uomini, benché diversi in quanto a cultura, religione, etnia, ecc. Se possibile sarebbe interessante scrivere sul retro dell'ultima tabella consegnata una breve conclusione che possa contenere tutte le considerazioni effettuate dai ragazzi e che possa permettere una più rapida visione d'insieme di tutto il percorso effettuato in queste otto-dieci ore-lezione.

6. Fase 4: consuntivo e conclusioni

Vista la mancanza della parte finale del mio lavoro e visto il campione estremamente limitato con cui le contingenze scolastiche e lavorative mi hanno permesso di sperimentarlo, è impresa assai ardua esprimere delle considerazioni finali: queste saranno dibattute esplicitamente in fase di colloquio a metà giugno. In ogni caso mi è possibile azzardare qualche commento intermedio allo scopo di provare a rispondere alle domande di ricerca poste a inizio percorso.

Dalle impressioni avute nel corso delle due attività svolte (brainstorming e lavoro a gruppi), posso affermare con certezza che cominciare l'itinerario mediante una discussione aperta sulla base di uno stimolo iniziale porta beneficio sia ai ragazzi sia al docente, dal momento che il dialogo con la classe permette di circoscrivere con chiarezza l'oggetto della trattazione – in questo caso la visione dell'Altro – ma anche di delineare tutti i possibili argomenti legati ad esso. Inoltre, essendo una variante di raccolta di pre-conoscenze, il brainstorming ha dato la possibilità al docente di capire quali sono le conoscenze già acquisite dai ragazzi e quelle invece bisognose di sviluppo, allo scopo di orientare il lavoro successivo. Nel mio caso particolare, infine, alcune forti testimonianze di esperienze personali hanno consentito agli allievi di una classe di aumentare l'empatia del gruppo, permettendo di entrare – proprio come afferma il titolo del presente lavoro di diploma – nell'Altro e provando le sue stesse emozioni.

Il lavoro di gruppo, poi, ha permesso ai ragazzi di ogni team di confrontarsi con le idee dei propri compagni, raggiungere insieme dei compromessi e concordare una soluzione, soprattutto se dotati di una buona organizzazione interna. Sicuramente una simile forma sociale è quella che si avvicina maggiormente alla tematica dell'incontro con l'Altro.

Posso quindi affermare che, nel complesso, al momento attuale, gli allievi di quarta media sono stati in grado di ragionare seriamente alle problematiche proposte, attualizzando loro stessi il fenomeno della visione dell'Altro, portando esempi provenienti da loro esperienze personali oppure da notizie viste in televisione o su internet. Il fatto di aver insegnato ad allievi residenti nella cittadina di Chiasso ha sicuramente favorito e alimentato la discussione, la quale sarebbe stata egualmente interessante ma probabilmente più astratta se intrapresa in altre realtà cantonali. Non ho quindi alcun dubbio nell'affermare che, se le esperienze effettuate con le classi prime da Fé Cretton (2013) non sono risultate adeguatamente soddisfacenti a causa dell'immaturità dei ragazzini e all'astrattezza della tematica, così non è nel caso delle classi quarte. Con ciò non intendo dire che grazie agli esercizi sottoposti gli allievi abbiano modificato la loro opinione sulle scottanti tematiche dell'immigrazione, del problema dei richiedenti l'asilo, della convivenza con gli stranieri, della so-

cietà multiculturale in generale: questo esula dagli scopi del mio lavoro. Molto più importante, e in parte ne vedo già le manifestazioni in classe nell'aumentata sensibilità ogniqualvolta si parla di alterità, è il fatto di aver instillato in loro una nuova modalità nell'approcciarsi all'argomento, e averli portati ad assumere atteggiamenti forse più consapevoli della complessità del fenomeno e delle conseguenze a cui si può giungere agendo in un certo modo, allo scopo di andare oltre a certi discorsi demagogici preparati appositamente da alcune frange politiche che tendono a "parlare alla pancia" della gente.

Nel corso delle prossime lezioni avrò la possibilità di concludere il mio lavoro e riuscirò quindi ad avere un quadro più completo dei risultati raggiunti e comprendere appieno quanto sia stato utile l'intero itinerario didattico in funzione della realizzazione di una delle finalità della scuola, ovvero quello di rendere attenti gli allievi sulle responsabilità civili e sociali che hanno in quanto cittadini di una società complessa e multiculturale.

Bibliografia

Aziani, P., & Mazzi, M. (1992). *Storia 3. Strumenti, metodi, problemi*. Milano: Principato.

Braudel, F. (1998). *Storia, misura del mondo*. Bologna: Il Mulino.

Borsa G. (1998), *Gandhi. La lotta solitaria di un uomo in nome della libertà e dell'indipendenza del proprio popolo*. Bompiani: Milano.

Callari Galli, M. (1992). Per un'educazione all'alterità. In F. Poletti (A cura di), *L'educazione interculturale* (pp. 29-42). Scandicci (FI): La Nuova Italia.

Callari Galli, M. (2000). *Antropologia per insegnare*. Milano: Bruno Mondadori.

Calvet, R. (2008). *Storia del Giappone e dei Giapponesi*. Torino: Lindau.

Caroli, R., & Gatti, F. (2009). *Storia del Giappone*. Roma-Bari: Laterza.

Chang, I. (2000). *Lo stupro di Nanchino. L'olocausto dimenticato della II guerra mondiale*. Milano: Corbaccio.

Dalin, D., & Rothmann, J. F. (2009). *La mezzaluna e la svastica*. Torino: Lindau.

De Luna, G. (2007). Le nuove frontiere della storia. Il cinema come documento storico. In C. Heimberg (Ed.), *Le cartable de Clio n°7* (pp. 85-88). Lausanne: Loisirs et Pédagogie.

De Vecchi, G. (2006). *Un projet pour… enseigner le travail de groupe*. Paris: Delagrave.

Dozza, L. (1993). *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza*. Firenze: La Nuova Italia.

Fabei, S. (2002). *Il fascio, la svastica e la mezzaluna*. Milano: Mursia.

Farina, L. (2005). *Didattiche per la progettazione antropologica*. Disponibile in http://bottegantropos.altervista.org/Articoli/didattiche_prog.pdf [ultima consultazione 6 aprile 2015].

Fé Cretton, B. (2013). *La storia a "n" dimensioni. Il metodo storico di F. Braudel nella didattica di prima media*. Locarno: Lavoro di diploma in Master of Arts Supsi in insegnamento nella scuola media.

Gatti, F. (1983). *Il fascismo giapponese*. Milano: Franco Angeli.

Haver, G. (2007). Film historique et stéréotypes. In C. Heimberg (Ed.), *Le cartable de Clio n°7* (pp. 23-32). Lausanne: Loisirs et Pédagogie.

Kilani, M. (2002). *Antropologia: un'introduzione* (3ª ed.). Bari: Edizioni Dedalo.

Lévi-Strauss, C. (1960). L'Anthropologie sociale devant l'Histoire, *Annales E.S.C.*, 15, 625-637.

Malinowski, B. (1945). *The Dynamics of Culture Change. An Inquiry into Race Relations in Africa*. New Haven-London: Yale University Press.

Musio, G. (1993). *Storia e antropologia storica. Dalla storia delle culture alla culturologia storica dell'Europa*. Roma: Armando Editore.

Nanni, A. (2001). *Didattica interculturale della storia*. Bologna: EMI.

Peace Research Institute in the Middle East (2003). *La storia dell'altro. Israeliani e palestinesi*. Forlì: Coop. Una città.

Perillo, E. (A cura di). (2010). *Storie plurali. Insegnare la storia in prospettiva interculturale*. Milano: Franco Angeli.

Pisanty, V. (2004). *Educare all'odio: "La Difesa della razza" (1938-1943)*. Roma: Motta On Line.

Pyton, R. (2007). Le cinéma de fiction en son siècle: le regard de l'historien. In C. Heimberg (Ed.), *Le cartable de Clio n°7* (pp. 33-39). Lausanne: Loisirs et Pédagogie.

Reischauer E. O. (1998). *Storia del Giappone. Dalle origini ai giorni nostri*. Milano: Bompiani.

Repubblica e Cantone Ticino (1990). *Legge della scuola*. Disponibile in http://www3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/raccolta-leggi/legge/numero/5.1.1.1 [ultima consultazione 19 aprile 2015].

Roux, J.-P. (2004). *Le travail en groupe à l'école*. Disponibile in http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/Roux.pdf [ultima consultazione 6 aprile 2015].

Stumpo, E. B. (2013), *StoriAttiva 3. Il Novecento*. Milano: Le Monnier Scuola.

Tassinari, G. (A cura di). (2002). *Lineamenti di didattica interculturale*. Roma: Carocci.

Todeschini, P. (2004). *Insegnare con i concetti la storia*. Roma: Armando.

Todeschini, P. (2009) *Insegnare con i concetti la storia in prospettiva multiculturale*. Milano: Franco Angeli.

Todorov, T. (1984). *La conquista dell'America. Il problema dell'"altro"*. Torino: Einaudi.

UIM (2004), *Piano di formazione della scuola media*. Bellinzona: DECS.

Valabrega, G. (1973). *Il Medio Oriente dal primo dopoguerra a oggi*. Firenze: Sansoni.

Viazzo, P. P. (2000). *Introduzione all'antropologia storica*. Roma-Bari: Laterza.

Viganò, A. (1997). Storia del cinema storico in cento film. Recco (GE): Le mani.

Vittori, G. (A cura di). (1975). *C'era una volta il Duce. Il regime in cartolina*. Roma: Savelli.

Volterra, A. (2005). *Sudditi Coloniali: ascari eritrei 1935-1941*. Milano: Franco Angeli.

Fonti filmiche

Docenti Maturità Professionale. *MP Storia DVD 15. Diritti umani 2. Documentari 11-13.*

Gandhi. Reg. Richard Attenborough. Att. Ben Kingsley, Candice Bergen, Edward Fox, John Gielgud, Trevor Howard, e John Mills. Columbia Films, 1982. DVD.

Siti internet

http://www.pacioli.net/ftp/paciolicinemaecineteca/PacioliCinema/1Home%20page/aahomepage.htm (sito creato dall'Istituto Tecnico Superiore Pacioli di Crema, in cui si propongono percorsi didattici attraverso l'uso di film cinematografici, dei quali vengono allegate delle dettagliate recensioni; ultima consultazione 5 maggio 2015)

Allegati

Allegato 1

CLASSI QUARTE — RIFIUTO DELL'ALTERITÀ — 1

GRUPPO 1: IL GIAPPONE

1. LA STORIA

Fino a metà Ottocento la vita economica e politica del Giappone era organizzata in modo molto simile a quella dell'Europa feudale del Medioevo: signore di tutti era l'imperatore, ma poche grandi famiglie nobili si dividevano il potere, controllavano il territorio con le loro truppe ed esercitavano il diritto di vita e di morte su tutto il resto della popolazione, in particolare sulla grande massa di contadini che viveva in condizioni di miseria. Il Paese era inoltre isolato dal resto del mondo fin dalla fine del XVI secolo, poiché, per paura di essere colonizzato dai paesi occidentali, aveva espulso tutti gli Europei (compresi i missionari cristiani) e si era chiuso ad ogni contatto con l'esterno.

A partire dal 1868 però la situazione mutò radicalmente: prendendo proprio l'Europa come modello, il Giappone si aprì al mondo e si modernizzò velocemente, industrializzandosi. Verso la fine del XIX secolo i Giapponesi furono in grado di competere a tutti i livelli con le maggiori potenze del mondo. Alla ricerca di materie prime per rifornire le industrie e di nuovi territori per far fronte ad un forte aumento della popolazione il Giappone incominciò ad espandersi in Asia Orientale: dapprima mostrò la sua forza militare nella guerra contro la Cina del 1894/95, dalla quale prese sotto il suo controllo l'intera penisola coreana, e successivamente contro la Russia nel 1904/05, dalla quale ottenne il controllo della Manciuria. Il Giappone, ormai divenuto una potenza mondiale imperialista (con tratti simili al fascismo italiano e al nazismo tedesco), si fece dominatore di buona parte dell'Oceano Pacifico, ma soprattutto continuò ad attaccare a più riprese i territori cinesi allo scopo di sottometterli al proprio potere: nel luglio del 1937 l'esercito giapponese invase definitivamente la Cina, avviando così la guerra dell'Asia orientale e anticipando di qualche anno l'inizio della Seconda Guerra Mondiale, di cui il Giappone fu uno dei principali attori. L'occupazione giapponese in Cina fu purtroppo costellata da episodi di drammatica tragicità ed estrema brutalità nei confronti delle popolazioni conquistate, intrisi di xenofobia e razzismo, dei quali ancora oggi si fatica a parlare.

Riflettere sul testo manualistico:

1) Schematizzate in breve le tappe della storia Giapponese a partire dalla fine del XVI secolo.

2) Quali sono i motivi principali dell'imperialismo giapponese?

3) Osservate la cartina e commentate il fenomeno descritto.

2. LE TESTIMONIANZE

Per i Giapponesi la fede è al di sopra di ogni scienza, per cui pur non rifiutando, anzi sviluppando, specie in questi ultimi decenni, gli studi scientifici anche sulla razza e sulla loro origine, i Giapponesi sono convinti di appartenere fin dal principio tutti ad una stessa razza ed essere dello stesso sangue. Si credono discendenti di Dio e dell'Imperatore. Questa fede ha permesso al popolo giapponese di raggiungere piena unità, non solo di sangue, ma soprattutto di spirito, ed un'alta civiltà, perfettamente assimilatrice delle civiltà occidentali, unità e civiltà, che conducono il Giappone ad una grande funzione politica nella storia del mondo e ad assolvere un compito civilizzatore nell'Estremo Oriente.

(Eugenio Del Aldisio, *La razza giapponese*, in "La difesa della razza", III, 7, p. 33.)

[I soldati cinesi] camminavano in processione, simili a formiche sulla nuda terra. Sembravano una massa di straccioni, le loro espressioni quelle di gente ignorante. Un branco di stupide capre. Esseri privi di regola, di ordine, in marcia nelle tenebre, bisbigliando chissà che cosa gli uni con gli altri.
Erano diventati l'ombra di quel nemico che soltanto fino al giorno prima ci avevano affrontato e sfidato. Pareva impossibile perfino credere che queste imitazioni di soldati fossero i nostri nemici.
Pensare che avevamo combattuto a morte contro questi stupidi, schiavi ignoranti mi fece sentire molto stupido. Alcuni di loro erano ragazzi di tredici, addirittura dodici anni.

(Azuma Shiro, soldato giapponese in servizio durante l'occupazione di Nanchino del 1938, in I. Chang, *Lo stupro di Nanchino*, p. 45)

Un giorno il tenente Ono venne a dirci: "Non avete ancora ucciso nessuno, per cui oggi faremo un po' di pratica in tal senso. Non dovete considerare i cinesi come esseri umani, ma solo come qualcosa a un livello inferiore a un cane o a un gatto. Siate coraggiosi! Quindi, quelli di voi che vogliono offrirsi volontari per pratica di uccisione, facciano un passo avanti".
Nessuno si mosse. E il tenente Ono perse le staffe.
"Razza di vigliacchi! Non ce n'è uno di voi che sia degno di essere un soldato del Giappone! Nessuno si offre volontario? Nessun problema: darò io l'ordine!..." si mise a urlare nomi. "Otani, Furuwaka, Ueno ... Tajima!" (Mio dio, c'ero dentro anch'io!)
Mi tremavano le mani nel sollevare il fucile munito di baionetta. Sotto la sfuriata quasi isterica del tenente, camminai lentamente verso il cinese sconvolto dal terrore in piedi sul bordo della fossa... che lui stesso aveva scavato. Dentro di me, implorai il suo perdono. Chiusi gli occhi, le imprecazioni del tenente che mi rimbombavano nella testa. Affondai la baionetta nel corpo del cinese impietrito. Quando riaprii gli occhi, era stramazzato nella fossa. Assassino! Criminale! Così insultai me stesso.

(Tajima, soldato giapponese in servizio durante l'occupazione di Nanchino, in I. Chang, *Lo stupro di Nanchino*, pp. 58 59)

Riflettere sulle testimonianze.

1) Il primo testo è tratto da una rivista fascista italiana. Secondo l'autore dell'articolo i Giapponesi cosa pensano di loro stessi? Quali sono le conseguenze di questo tipo di pensiero? Ci sono dei collegamenti con ciò che avete letto al punto 1?

2) Il secondo e il terzo testo sono delle testimonianze di due soldati impiegati nel massacro degli abitanti della città di Nanchino, importantissima città cinese, tra il dicembre del 1937 e il febbraio del 1938, in cui morirono centinaia di migliaia di persone. Provate a descrivere ciò che pensano i Giapponesi dei Cinesi, i loro comportamenti, ecc. Quali considerazioni si possono fare?

3. LE FONTI VISIVE

(Documenti della Rivoluzione, Taipei, anche in I. Chang, *Lo stupro di Nanchino*, inserto fotografico)

Le "comfort women"

Con il termine "comfort women", si identificano quelle donne, il cui numero è stimato tra le 50'000 e le 200'000 che furono reclutate con la forza dai soldati giapponesi come schiave sessuali durante l'occupazione della Cina. La maggior parte di queste (circa l'80%) erano coreane, ma non mancavano anche donne provenienti dalla Cina e dal Sud-est asiatico (Indonesia, Filippine, Malesia). Le donne vittime di simili accadimenti furono costrette a subire violenze di ogni tipo, sia fisiche sia psicologiche: molte di queste poi morirono a causa delle malattie contratte nei luoghi di scarso igiene nei quali erano costrette a prostituirsi. Le sopravvissute, invece, a causa dei pregiudizi della società, non solo furono costrette a vivere nella vergogna, ma non ottennero neppure la condanna dei loro carnefici.

(immagine liberamente tratta dal web)

Riflettere sulle immagini.

1) La prima immagine è una foto di uno dei purtroppo numerosi episodi che hanno contraddistinto l'occupazione giapponese di Nanchino. Osservatela attentamente e provate a descrivere le sensazioni e le emozioni di tutte le persone inquadrate. Che cosa se ne può dedurre?

2) Osservate l'immagine e leggete il testo al suo fianco. Quali considerazioni si possono fare?

Allegato 2

GRUPPO 2: L'ITALIA COLONIALE

1. LA STORIA

Intorno alla fine del XIX secolo tutte le nazioni industrializzate fecero a gara per crearsi proprie colonie in modo da accaparrarsi la maggior quantità possibile di materie prime e utilizzare questi paesi come nuovi mercati per la vendita dei prodotti industriali. Questa politica aggressiva delle grandi potenze è chiamata imperialismo. In un primo momento l'Italia non partecipò alla conquista di terriotri coloniali, ma dopo il 1884 gli industriali cercarono di spingere le forze politiche a rivolgersi in questa direzione. Fu così che a partire dal 1885 le truppe del regno d'Italia occuparono la costa dell'Eritrea, una parte della costa della Somalia, la Libia, il Dodecaneso (un arcipelago della Grecia orientale) e l'isola di Rodi. Infine nel 1936, sotto il governo fascista di Mussolini, l'Italia riuscì a conquistare, seppure a fatica, anche l'Etiopia, uno dei pochi paesi africani che fino a quel momento era riuscito a difendersi dalle mire imperialistiche delle potenze occidentali. L'esercito italiano uccise nei bombardamenti migliaia di civili e saccheggiò molti tesori archeologici.

La politica di conquista aveva però bisogno di giustificazioni agli occhi dell'opinione pubblica: così l'espansione coloniale venne propagandata come una missione che la superiore civiltà europea doveva compiere presso le popolazioni "selvagge", la cui cultura era considerata inferiore. Infatti sebbene la presenza italiana in Etiopia sia durata meno di dieci anni, essa portò con sé una terribile conseguenza morale: il diffondersi di una cultura razzista convinta della superiorità dei bianchi, del pericolo degli "incroci razziali" e della convivenza fra etnie diverse.

Riflettere sul testo manualistico:

1) Dopo aver letto il testo riassumetelo brevemente (anche con un piccolo schema).

2) Quali sono i motivi principali dell'imperialismo italiano?

3) Quali sono le conseguenze principali dell'imperialismo italiano?

2. LE TESTIMONIANZE

Le possibilità psichiche della grande massa dei nostri sudditi dell'Africa non sono né saranno mai elevate o tali da dare originalità di pensiero; così come una volta resi fiduciosi del nostro potere e ben trattati, essi non desidereranno di meglio che restarci sottoposti e magari affiancarci in qualsiasi nostra impresa coloniale nell'avvenire fuori dall'Etiopia.

(Lidio Cipriani, *Gli etiopici secondo il razzismo*, in "La difesa della razza", I, 5, p. 34.)

MANIFESTO DELLA RAZZA

[...] 6. ESISTE ORMAI UNA PURA "RAZZA ITALIANA". Questo enunciato non è basato sulla confusione del concetto biologico di razza con il concetto storico-linguistico di popolo e di nazione ma sulla purissima parentela di sangue che unisce gli Italiani di oggi alle generazioni che da millenni popolano l'Italia. Questa antica purezza di sangue è il più grande titolo di nobiltà della Nazione italiana. [...]

8. È NECESSARIO FARE UNA NETTA DISTINZIONE FRA I MEDITERRANEI D'EUROPA (OCCIDENTALI) DA UNA PARTE E GLI ORIENTALI E GLI AFRICANI DALL'ALTRA. Sono perciò da considerarsi pericolose le teorie che sostengono l'origine africana di alcuni popoli europei e comprendono in una comune razza mediterranea anche le popolazioni semitiche e camitiche stabilendo relazioni e simpatie ideologiche assolutamente inammissibili.

(*Manifesto del razzismo italiano*, in "La difesa della razza", I, 1, p.1.)

Predisporre fin d'ora tutte le possibili misure: non incoraggiare concubinaggi, e tanto meno matrimoni con gente di colore; stabilire quartieri separati e forse più tardi anche zone o regioni separate per bianchi e indigeni [...]. Non è un nuovo e dubbio tipo di popolazione di colore che deve sorgere dalla nostra conquista; non è in un'orda di mulatti che deve trasfondersi il sangue della migliore giovinezza dell'Italia fascista.

(Appunto riservato inviato al Governo italiano dal Ministero degli esteri, citato in A. Volterra, *Sudditi Coloniali: ascari eritrei 1935-1941*, Franco Angeli, Milano 2005, p. 140)

Riflettere sulle testimonianze.

1) Il primo testo è tratto da una rivista fascista italiana. L'autore dell'articolo come considera gli Africani? Quali possono essere le conseguenze di questo tipo di pensiero? Ci sono dei collegamenti con ciò che avete letto al punto 1?

2) Il secondo testo è un estratto del famoso "Manifesto della razza" pubblicato in Italia nel 1938. Quali sono i concetti che esprimono gli articoli 6 e 8?

3) Il terzo testo è un messaggio del ministro degli Esteri italiano indirizzato a Mussolini. Quali sono le disposizioni che egli propone di applicare nei territori africani? Per quale motivo le propone?

3. LE FONTI VISIVE

(immagini tratte da E. De Seta, *Serie di 6 cartoline umoristiche disegnate dal pittore Enrico De Seta ad uso delle truppe italiane dell'Africa Orientale*, Edizioni d'Arte Boeri, Milano)

Riflettere sulle immagini.

1) Osservate l'immagine in alto e le due a sinistra: descrivetele soffermandovi soprattutto su come vengono considerati gli Africani.

2) Osservate le quattro piccole immagini a destra: qual è il messaggio che vogliono trasmettere?

Allegato 3

GRUPPO 3: L'ITALIA FASCISTA

1. STORIA

Negli anni successivi alla Prima Guerra mondiale, tra il 1919 e il 1922, l'Italia visse grandi tensioni politiche, economiche e sociali: è all'interno di questo clima di tensioni che nacque il fascismo. Nell'autunno del 1921 Benito Mussolini fondò il Partito nazionale fascista, del quale una delle caratteristiche era lo squadrismo, ovvero gruppi di persone che utilizzavano la violenza contro i propri oppositori politici. Nel 1922 la violenza fascista era ormai giunta a livelli così insopportabili che quasi tutte le forze politiche si auguravano che il partito di Mussolini fosse coinvolto nel governo: in questo modo si pensava di riportare la calma in tutta Italia. Ma Mussolini rifiutò di entrare in minoranza in un governo di coalizione, e il 28 ottobre 1922 organizzò un colpo di stato sostanzialmente incruento (la "marcia su Roma"), grazie al quale costrinse il re Vittorio Emanuele a porre Mussolini a capo di un esecutivo fascista.

CORRIERE DELLA SERA

Le leggi per la difesa della razza

approvate dal Consiglio dei ministri

I matrimoni misti sono proibiti - La definizione di «ebreo», le discriminazioni e l'annotazione allo Stato Civile - L'esclusione dagli impieghi statali, parastatali e di interesse pubblico - Le norme concernenti le scuole elementari e medie e gli insegnanti

Progressivamente l'Italia si indirizzò verso una vera e propria dittatura, nella quale alcune delle libertà fondamentali degli individui vennero cancellate (libertà di stampa, di associazione, di insegnamento, ...).

Nell'ottobre del 1938, inoltre, per allinearsi alla Germania nazista, il regime fascista introdusse in Italia le leggi razziali contro gli Ebrei. Tradizionalmente però l'antisemitismo era un sentimento poco diffuso in Italia, dove gli Ebrei erano pochi e perfettamente integrati. Per convincere la popolazione italiana ad aderire alla politica antiebraica, il regime mobilitò diverse personalità della cultura (giornalisti, scienziati, scrittori) e diede via ad una propaganda aggressiva e martellante. Una delle voci più importanti in questo contesto fu la rivista "La Difesa della razza", la quale pubblicò sul primo numero dell'agosto 1938 il "Manifesto della razza", documento pseudo-scientifico in cui si sostenevano la concezione biologica del razzismo, l'esistenza di una pura razza italiana e la non assimilabilità degli ebrei, che costituivano una razza non europea. Sempre nello stesso anno Mussolini decise, anche se non venne mai applicata a causa dello scoppio della Seconda Guerra mondiale, l'espulsione della maggioranza degli Ebrei. A partire dal 1940, infine, gli Ebrei erano destinati ai cosiddetti campi di internamento e smistamento, in attesa di partire per i campi di concentramento tedeschi.

Riflettere sul testo manualistico:

1) Dopo aver letto il testo riassumetelo brevemente (anche con un piccolo schema).

2) Osservate il titolo del Corriere della Sera: che cosa annuncia in prima pagina?

3) Secondo voi le leggi razziali erano condivise da tutto il popolo italiano? Perché?

2. TESTIMONIANZE

Mi ricordo la sera di fine estate del 1938: avevo fatto la prima e la seconda elementare in una scuola pubblica del mio quartiere, quando mio padre cercò di spiegarmi che siccome eravamo Ebrei, non sarei più potuta andare a scuola. Quel momento ha segnato una cesura tra il prima e il dopo; era difficile per mio padre, con un sorriso commosso, spiegarmi quel fatto: io che mi sentivo così uguale a tutte le altre bambine, invece io ero considerata diversa.
Mi ricordo che non venivo più invitata alle festicciole delle amiche, alcuni genitori dicevano alle figlie di non invitarmi alle loro feste, a casa loro.
Mi ricordo che queste cose che vedevo, le leggevo con una maturità inadatta alla mia età; mi ricordo che non potevamo più ascoltare la radio, dovevamo chiedere il permesso per fare tutto; la cameriera che seguiva mio nonno, che era ammalato del morbo di Parkinson, non potevamo più tenerla.

(Liliana Segre, ebrea italiana sopravvissuta al genocidio, in StoriAttiva 3, p. 161)

MANIFESTO DELLA RAZZA

[...] 9. GLI EBREI NON APPARTENGONO ALLA RAZZA ITALIANA. Dei semiti che nel corso dei secoli sono approdati sul sacro suolo della nostra Patria nulla in generale è rimasto. Anche l'occupazione araba della Sicilia nulla ha lasciato all'infuori del ricordo di qualche nome; e del resto il processo di assimilazione fu sempre rapidissimo in Italia. Gli ebrei rappresentano l'unica popolazione che non si è mai assimilata in Italia perché essa è costituita da elementi razziali non europei, diversi in modo assoluto dagli elementi che hanno dato origine agli Italiani.

(*Manifesto del razzismo italiano*, in "La difesa della razza", I, 1, p. 1.)

Quali sono i caratteri del tipo giudaico, i suoi lineamenti propri, il cui effetto sull'occhio è conosciutissimo, ma che bisogna enumerare? Sono:
a) un naso fortemente incurvato, differente secondo gli individui, spesso con prominenza del setto nasale, e con ali molto mobili. In certi individui del mezzogiorno e oriente d'Europa, il profilo a becco d'avvoltoio è così accentuato da far credere ad un tipo selezionato: né è ciò solo una figura retorica, poiché si verificano nei gruppi umani, e, si capisce, soprattutto in quelli che sono separati dal resto del mondo, fenomeni di autodomesticazione, simili a quelli di domesticazione che vediamo negli animali compagni dell'uomo;
b) labbra carnose, delle quali l'inferiore sporge spesso, talvolta molto fortemente;
c) occhi poco incavati nelle orbite, con, abitualmente, qualcosa di più umido, di più pantanoso, di quel che non si veda in altri tipi, e una fessura palpebrale molto aperta.
Questi tre organi, gli occhi, il naso e le labbra sono dunque fortemente marcati nelle dimensioni; si può dire che sono "sovraccaricati"; ed è la combinazione dei loro caratteri che costituisce ciò che noi chiamiamo maschera ebraica.

Giorgio Montandon, *Da che cosa si riconoscono gli Ebrei?*, in "La difesa della razza", III, 21-22, pp. 6-7.

Riflettere sulle testimonianze.

1) Il primo testo è la testimonianza di un'ebrea italiana che ha vissuto durante il periodo delle leggi razziali. Descrivete i suoi sentimenti nei confronti della situazione da lei vissuta.

2) Il secondo testo è un estratto del famoso "Manifesto della razza" pubblicato in Italia nel 1938. Come vengono considerati gli Ebrei? E gli Italiani?

3) Commentate il terzo testo, specificando la tesi dell'autore.

3. FONTI VISIVE

Sopra: imm. tratte da V. Pisanty, *Educare all'odio: "la difesa della razza"* (1938-1943), Motta On Line, Roma 2004.
Sotto: foto tratte liberamente dal web.

Riflettere sulle immagini.

1) Osservate l'immagine in alto: come vengono considerati gli Ebrei?

2) Osservate le altre tre immagini: quali sono le conseguenze dell'emanazione delle leggi razziali in Italia? Secondo te cosa rappresenta la foto in basso a destra?

Allegato 4

GRUPPO 4: IL CONFLITTO ARABO-ISRAELIANO

1. LA STORIA

Ancor prima della fine della Prima Guerra mondiale, nel 1916, la Gran Bretagna e la Francia raggiunsero un accordo segreto per spartirsi il Medio Oriente arabo, in quel momento in possesso dell'Impero ottomano, ormai destinato alla disgregazione. Alla Conferenza di pace di Parigi, gli Alleati vittoriosi stabilirono che la Palestina, abitata da circa 1 milione di musulmani, sarebbe stata governata dagli Inglesi con un sistema mandatario. In base al mandato, la Gran Bretagna era responsabile di tutte le funzioni governative e amministrative, ma anche della sicurezza della Palestina. Spartendosi le spoglie dell'Impero ottomano e stabilendo un'amministrazione coloniale inglese in Palestina e nel Medio Oriente arabo, gli Alleati avevano tradito le promesse che la Gran Bretagna aveva fatto a diversi leader arabi negli anni precedenti, per quanto riguardava la creazione di uno stato indipendente arabo. Nel 1917, attraverso una dichiarazione semi-ufficiale, la Gran Bretagana si dichiarò favorevole alla creazione, in Palestina, di un "focolare nazionale ebraico", ovvero l'instaurazione di alcune colonie di Ebrei, viste dagli arabi come un primo passo per la fondazione di uno Stato ebraico. Così facendo la Gran Bretagna consegnò una terra che non le apparteneva (la Palestina), a un gruppo che non ne aveva diritto (gli Ebrei) a scapito dei legittimi proprietari (il popolo arabo palestinese). Numerosi furono i tentativi di ribellione del popolo palestinese: nel 1920, nel 1921, tra il 1929 e il 1935, e tra il 1936 e il 1939. Molte di queste ribellioni furono capeggiate dalla massima autorità giuridica-religiosa musulmana in Palestina, il mufti di Gerusalemme Amin al-Husayni, il quale durante il periodo della Seconda Guerra mondiale (1939-1945), strinse stretti rapporti con Benito Mussolini e, soprattutto, con Adolf Hitler, allo scopo di scacciare gli Ebrei arrivati negli anni precedenti in Palestina.

Al termine della Seconda Guerra mondiale, il 29 novembre 1947, l'ONU (Organizzazione delle Nazioni Unite) propose la spartizione della Palestina in due Stati, uno ebraico e l'altro palestinese. La decisione dell'ONU fu seguita da un'ondata di violenze senza precedenti che fece precipitare nel caos la Palestina già nel 1948, a causa sia delle azioni militari dell'esercito israeliano (che ancor prima dell'entrata in vigore della risoluzione ONU aveva invaso i territori destinati allo Stato palestinese) sia delle azioni di gruppi paramilitari arabi incoraggiati dalla propaganda bellicosa del mufti al-Husayni. Quando il 15 maggio 1948 (data del ritiro degli inglesi dalla regione) venne proclamato lo Stato di Israele, Egitto, Siria, Giordania, Iraq e Libano gli dichiararono immediatamente guerra. Con questa guerra gli Stati arabi avrebbero voluto eliminare Israele sul nascere, ma furono i soldati dello Stato ebraico che invece bloccarono i nemici e conquistarono alcune regioni palestinesi.

Negli anni seguenti e fino ad oggi gli scontri tra Israele, i vicini Stati arabi e le organizzazioni nazionaliste palestinesi si sono susseguiti quasi senza sosta, intervallati da sporadici tentativi di accordi di pace, che però faticano a realizzarsi; ancora oggi infatti i palestinesi reclamano la mancata restituzione di molti territori occupati, mentre gli israeliani vivono sotto la costante minaccia delle azioni di guerriglia e degli attacchi terroristici effettuati dai gruppi palestinesi che non riconoscono lo Stato ebraico.

CLASSI QUARTE **RIFIUTO DELL'ALTERITÀ** **2**

Riflettere sul testo manualistico:

1) Schematizzate in breve le tappe della storia della Palestina a partire dal 1916.

2) Osservate la seguente cartina e commentate il fenomeno descritto.

2. LE TESTIMONIANZE

Il mondo islamico e la Grande Germania hanno molti interessi comuni, e questo rendono naturale una cooperazione. Il Reich combatte contro gli stessi nemici che hanno derubato i musulmani dei loro paesi e soffocato la loro fede in Asia, Africa e Europa [...].
L'amicizia e la collaborazione tra i due popoli devono essere edificate su solide basi. Gli ingredienti necessari in tal senso sono interessi spirituali e materiali comuni nonché lo stesso ideale. Il rapporto tra musulmani e tedeschi si fonda su questo. Mai nella sua storia la Germania ha attaccato una nazione musulmana. Essa combatte l'ebraismo mondiale, il nemico principale dell'Islam [...]. Il nemico del mio nemico è mio amico [...].
Il requisito fondamentale della nostra collaborazione con la Germania era avere mano libera per poter sradicare fino all'ultimo ebreo dalla Palestina e dal mondo arabo. Chiesi a Hitler la promessa esplicita di autorizzarci a risolvere il problema ebraico in modo consono alle nostre aspirazioni di nazione e di razza e in accordo con i nuovi metodi scientifici introdotti dalla Germania nella gestione dei suoi ebrei. La risposta che ottenni fu: "Gli ebrei sono vostri.

(Amin al-Husayni, gennaio 1944, citato in Dalin – Rothmann, La mezzaluna e la svastica, pp. 18; 88-89.)

La terra d'Israele fu la culla del popolo ebraico. Qui [molti secoli fa] fu formata la sua identità spirituale, religiosa e nazionale. Qui esso conquistò l'indipendenza e creò una civiltà di significato nazionale e universale. Qui esso scrisse e dette la Bibbia al mondo.
Esiliato [nel I secolo d.C.] dalla Palestina, il popolo giudaico le rimase fedele in tutti i paesi in cui si trovò disperso. [...] Gli Ebrei lungo tutti i secoli si sforzarono di tornare alla terra dei loro padri e di recuperare la dignità di Stato. In decenni recenti [dagli inizi del XX secolo] sono ritornati in massa. Essi hanno bonificato il deserto, fatto rivivere la loro lingua, costruito città e villaggi e stabilito una comunità vigorosa e in continua espansione, con una propria vita economica e culturale [...].
L'olocausto nazista, che inghiottì milioni di Ebrei in Europa, ha dimostrato di nuovo l'urgenza del ristabilimento dello Stato ebraico, che risolverebbe il problema di mancanza di patria per gli Ebrei, aprendo le porte a tutti gli Ebrei e innalzando il popolo ebraico al livello degli altri popoli nella famiglia delle nazioni.

(discorso di proclamazione dello Stato di Israele, 14.5.1948)

La Palestina era una terra araba. Il diritto arabo alla Palestina riposa su tre motivi: il primo è il diritto naturale del popolo a rimanere in possesso della terra in cui è nato; il secondo è che gli Arabi palestinesi vi hanno vissuto per più di 1300 anni; il terzo è che essi sono tuttora i legittimi proprietari della maggior parte delle case e dei campi nei quali gli Israeliani attualmente vivono e lavorano. Lo sapevate:
→ che quando "la questione palestinese" fu creata dagli Inglesi nel 1917, più del 90% della popolazione palestinese era araba? E che allora c'erano in Palestina non più di 56'000 Ebrei e che gli Arabi palestinesi erano proprietari del 97,5% delle terre? [...]
→ che Israele occupò immediatamente il 80,48% di tutta la Palestina?
→ Che Israele ha gradualmente imposto un sistema di apartheid agli Arabi che vivono nella loro patria? Più del 90% di questi Arabi vivono in "zone di sicurezza"; essi soltanto vivono sotto la legge marziale, che restringe la loro libertà di spostarsi; i loro bambini non hanno le stesse possibilità di istruzione; non hanno nemmeno possibilità convenienti di lavoro, né il diritto di ricevere "paghe uguali per lavori uguali"?

(l'OLP - Organizzazione di Liberazione della Palestina, 1969)

Riflettere sulle testimonianze.

1) Il primo testo riporta un discorso del mufti di Gerusalemme. Descrivete il suo rapporto con la Germania nazista e gli Ebrei.

2) Il secondo e il terzo testo rappresentano due modi antitetici di intendere la storia della Palestina. Descrivete le due posizioni.

3. LE FONTI VISIVE (foto tratte liberamente dal web)

SS Musulmane

28 novembre 1941

Riflettere sulle immagini.

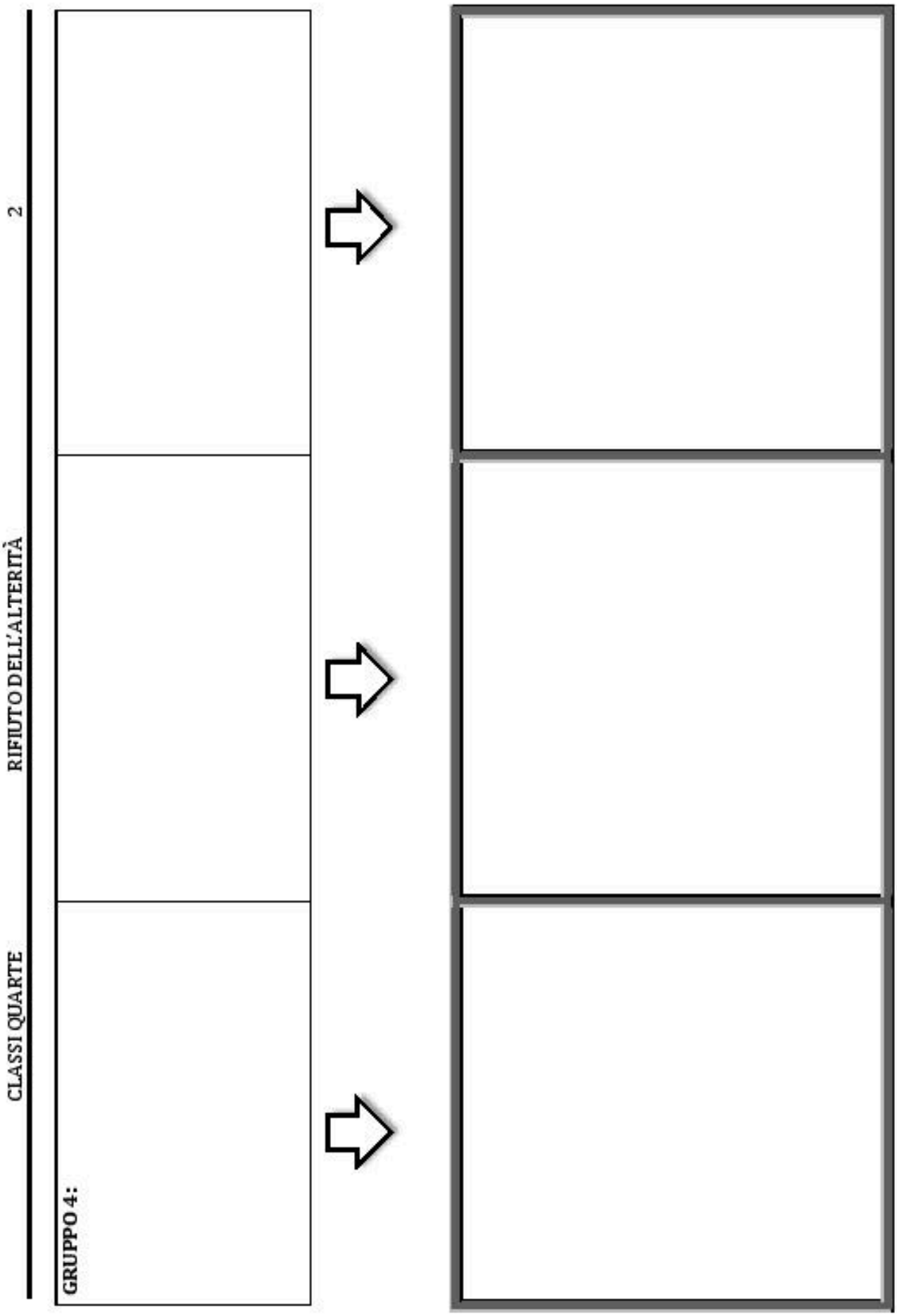
1) Secondo voi, a che cosa si riferiscono le prime due immagini? Provate a descrivere le due scene, immaginando le parole pronunciate dai personaggi.

2) Le due foto nel mezzo rappresentano l'altra parte della medaglia. Provate a descriverle.

3) Provate a descrivere le due vignette in basso.

CLASSI QUARTE RIFIUTO DELL'ALTERITÀ 1

PAESE – CONTESTO STORICO	IDEOLOGIA (visione di se stessi e dell'Altro)	CONSEGUENZE PRATICHE (atteggiamenti verso l'Altro)
GRUPPO 1:		
GRUPPO 2:		
GRUPPO 3:		


CLASSI QUARTE
RIFIUTO DELL'ALTERITÀ
2
GRUPPO 4:

Allegato 6

ANALISI LAVORO DI GRUPPO

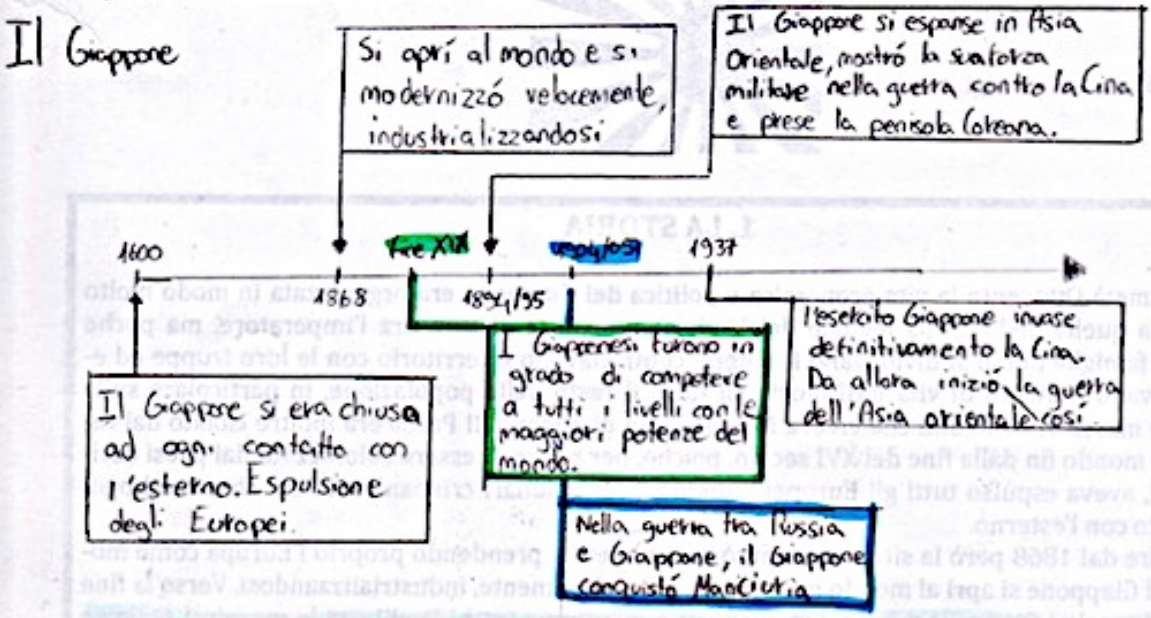
	Strategie di lavoro di gruppo (caratteristiche)	Schematizzazione testo storiografico	Cogliere aspetti principali dalle testimonianze	Analisi delle immagini	Processi inferenziali (correttezza del ragionamento)	Esposizione degli aspetti sull'alterità nella tabella riassuntiva
GRUPPO 1 – GIAPPONE IMPERIALISTA (medio)						
GRUPPO 2 – ITALIA COLONIALE (debole)						
GRUPPO 3 – ITALIA FASCISTA (medio)						
GRUPPO 4 – CONFLITTO ISRAELO-PALESTINESE (buono)						

Allegato 7

CLASSI QUARTE — RIFIUTO DELL'ALTERITÀ — 2

Riflettere sul testo manualistico:

1) Schematizzate in breve le tappe della storia Giapponese a partire dalla fine del XVI secolo.



2) Quali sono i motivi principali dell'imperialismo giapponese?

Alla ricerca di materie prime per rifornire le industrie e di nuovi territori per far fronte ad un forte aumento della popolazione il Giappone incominciò ad espandersi in Asia Orientale.

3) Osservate la cartina e commentate il fenomeno descritto.

Il Giappone incominciò ad espandersi in Asia Orientale.

Riflettere sulle testimonianze.

1) Il primo testo è tratto da una rivista fascista italiana. Secondo l'autore dell'articolo i Giapponesi cosa pensano di loro stessi? Quali sono le conseguenze di questo tipo di pensiero? Ci sono dei collegamenti con ciò che avete letto al punto 1?

I Giapponesi si credono discendenti di Dio e dell'Imperatore. Il Giappone conduce ad una grande funzione politica nella storia del mondo e ad assolvere un compito civilizzatore nell'Estremo Oriente. Tutto questo pensiero porta alla conquista della Cina nel 1937.

2) Il secondo e il terzo testo sono delle testimonianze di due soldati impiegati nel massacro degli abitanti della città di Nanchino, importantissima città cinese, tra il dicembre del 1937 e il febbraio del 1938, in cui morirono centinaia di migliaia di persone. Provate a descrivere ciò che pensano i Giapponesi dei Cinesi, i loro comportamenti, ecc. Quali considerazioni si possono fare?

Secondo il tenente Ono i Cinesi non dovevano essere considerati umani, ma solo come qualcosa a un livello inferiore a un cane o a un gatto.
Da questo si può notare che i Giapponesi si credono forti (discendenti di Dio).

CLASSI QUARTE RIFIUTO DELL'ALTERITÀ 6

Riflettere sulle immagini.

1) La prima immagine è una foto di uno dei purtroppo numerosi episodi che hanno contraddistinto l'occupazione giapponese di Nanchino. Osservatela attentamente e provate a descrivere le sensazioni e le emozioni di tutte le persone inquadrate. Che cosa se ne può dedurre?

Si nota che il cinese è triste nella disperazione perché verrà ucciso, gli altri sono molto seri, mentre il capo (a destra) sorride.

2) Osservate l'immagine e leggete il testo al suo fianco. Quali considerazioni si possono fare?

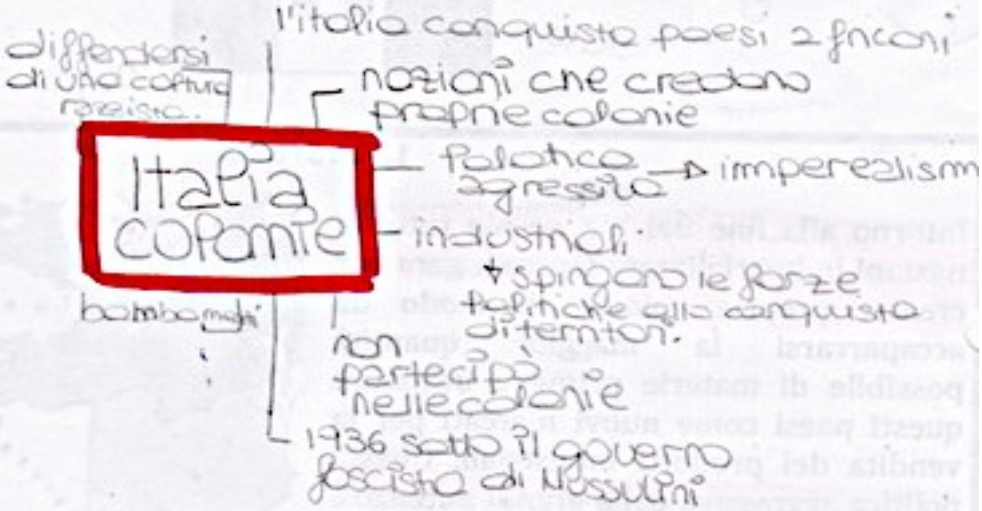
Guardando l'immagine si può considerare che i giapponesi sfruttavano le donne (la maggior parte di loro venivano dalla Corea. Queste donne venivano sfruttate, e venivano costrette a vivere nella vergogna (quelli che sopravvivevano)

Allegato 8

CLASSI QUARTE RIFIUTO DELL'ALTERITÀ 2

Riflettere sul testo manualistico:

1) Dopo aver letto il testo riassumetelo brevemente (anche con un piccolo schema).



2) Quali sono i motivi principali dell'imperialismo italiano?

L'Italia crea delle colonie con lo scopo di potenziare l'industria.
Di essere al passo con le altre potenze (paesi)

3) Quali sono le conseguenze principali dell'imperialismo italiano?

l'Italia era razzista veniva + rotti

Riflettere sulle testimonianze.

1) Il primo testo è tratto da una rivista fascista italiana. L'autore dell'articolo come considera gli Africani? Quali possono essere le conseguenze di questo tipo di pensiero? Ci sono dei collegamenti con ciò che avete letto al punto 1?

L'autore dell'articolo considera gli Africani come degli schiavi che non dovrebbero avere originalità di pensiero. La conseguenza potrebbe essere una ribellione. Si perché questa è una conseguenza dell'imperialismo.

2) Il secondo testo è un estratto del famoso "Manifesto della razza" pubblicato in Italia nel 1938. Quali sono i concetti che esprimono gli articoli 6 e 8?

L'articolo 6 dice che la razza italiana è cresciuta nel tempo senza mischiarsi con altre razze. L'articolo 8 ci dice che bisogna separare i mediterranei d'europa dalle altre razze.

3) Il terzo testo è un messaggio del ministro degli Esteri italiano indirizzato a Mussolini. Quali sono le disposizioni che egli propone di applicare nei territori africani? Per quale motivo le propone?

Il ministero pensa che un territorio della loro conquista non deve essere un popolo di mulatti quindi decidono di evitare matrimoni con gente nera e di stabilire quartieri separati.

Riflettere sulle immagini.

1) Osservate l'immagine in alto e le due a sinistra: descrivetele soffermandovi soprattutto su come vengono considerati gli Africani.

Erano considerati (gli africani) come delle merci, come degli animali e come degli schiavi.

2) Osservate le quattro piccole immagini a destra: qual è il messaggio che vogliono trasmettere?

Vogliono trasmettere la superiorità rispetto agli Africani, e dimostrare alle altre nazioni che gli africani sono inferiore e non valgono nulla.

Allegato 9

CLASSI QUARTE RIFIUTO DELL'ALTERITÀ 2

Riflettere sul testo manualistico:

1) Dopo aver letto il testo riassumetelo brevemente (anche con un piccolo schema).

1921 → Mussolini fondò il partito Nazionale fascista
1922 → Mussolini organizza un colpo di stato
1938 → Regime fascista introdusse in Italia delle leggi razziali contro gli ebrei
1938 → Mussolini vuole preservare la razza italiana, perciò sterminà i pochi ebrei in Italia

2) Osservate il titolo del Corriere della Sera: che cosa annuncia in prima pagina?

Il corriere annuncia l'approvazione delle leggi razziali che sono state approvate dal Consiglio.
Il Consiglio proibisce una serie di azioni agli ebrei.

3) Secondo voi le leggi razziali erano condivise da tutto il popolo italiano? Perché?

No, perché l'antisemitismo era un sentimento poco diffuso, dove gli ebrei erano pochi e perfettamente integrati

Riflettere sulle testimonianze.

1) Il primo testo è la testimonianza di un'ebrea italiana che ha vissuto durante il periodo delle leggi razziali. Descrivete i suoi sentimenti nei confronti della situazione da lei vissuta.

I sentimenti sono rabbia, discriminazione, angoscia. Si prova anche una sorta di disorientamento per il fatto che non ti senti più a tuo agio nella nazione in cui vivi.

2) Il secondo testo è un estratto del famoso "Manifesto della razza" pubblicato in Italia nel 1938. Come vengono considerati gli Ebrei? E gli Italiani?

Gli ebrei sono considerati come una popolazione che non si è mai assimilata in Italia perché essa è costituita da elementi razziali e non europei. Sicuramente diversi da tutti gli altri.

Gli italiani in questo caso vengono definiti superiori agli ebrei.

3) Commentate il terzo testo, specificando la tesi dell'autore.

Le caratteristiche delle persone giudaiche: Naso incurvato spesso con presenza del setto nasale e con ali molto mobili. Certi individui hanno il profilo a becco d'avvoltoio. Alcuni hanno le labbra carnose, occhi poco incavati nelle orbite, le persone con tutte queste cose vengono chiamate maschera ebraica.

Riflettere sulle immagini.

1) Osservate l'immagine in alto: come vengono considerati gli Ebrei?

Vengono considerati come cavie in trappola. "persone" attaccate.

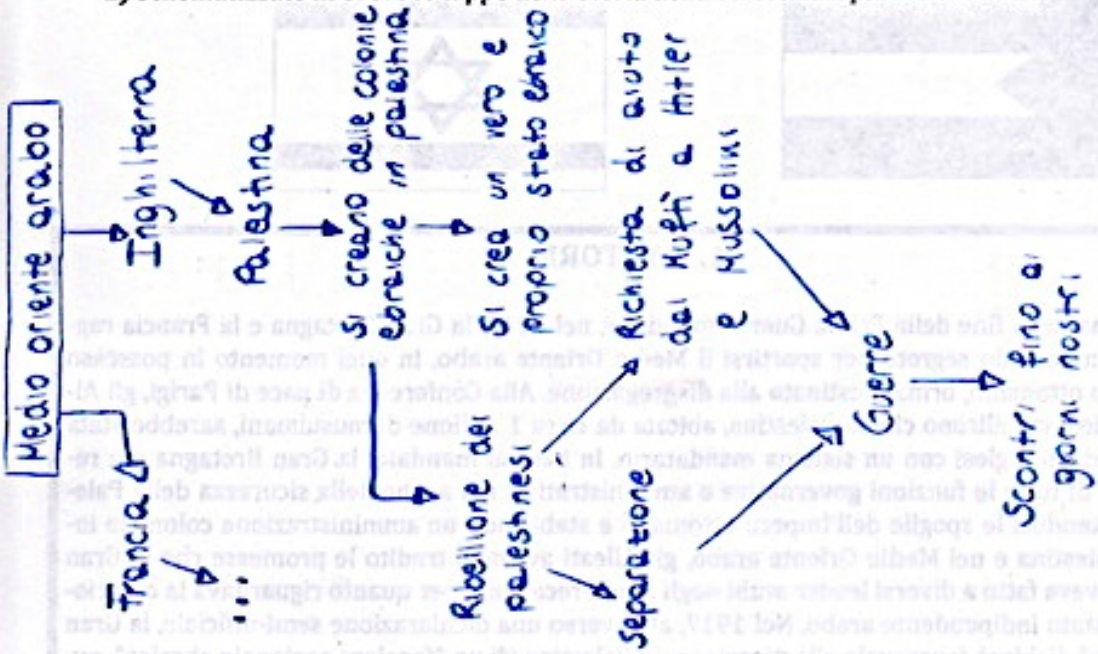
2) Osservate le altre tre immagini: quali sono le conseguenze dell'emanazione delle leggi razziali in Italia? Secondo te cosa rappresenta la foto in basso a destra?

Gli ebrei non hanno più la possibilità di accedere in luoghi pubblici e fare determinate cose. Es: possedere terreni,...
Nella foto in basso rappresenta i campi dove venivano tenuti gli ebrei.
Avevano limiti molto ristretti

Allegato 10

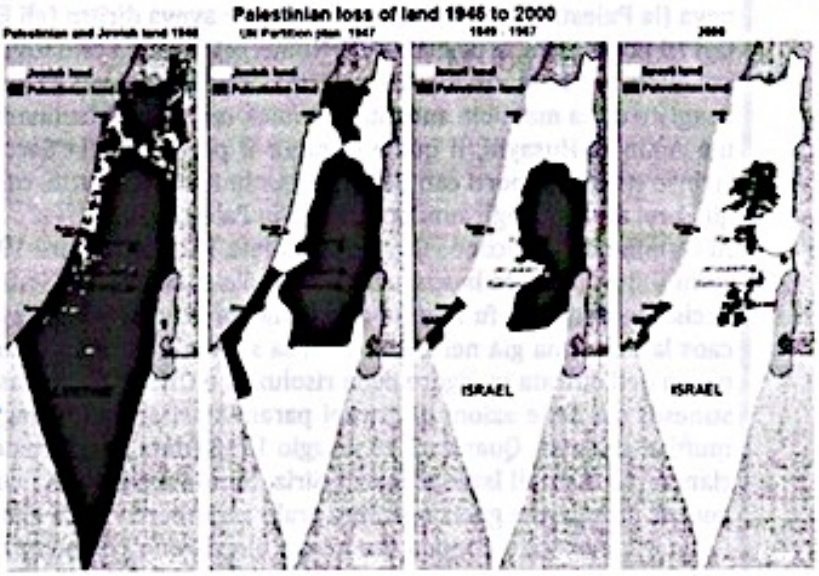
Riflettere sul testo manualistico:

1) Schematizzate in breve le tappe della storia della Palestina a partire dal 1916.



2) Osservate la seguente cartina e commentate il fenomeno descritto.

Salta subito all'occhio, osservando la cartina, che la popolazione ebraica, come il territorio da loro occupato nell'arco di 50 anni, sia nettamente aumentato, occupando quasi completamente il territorio che prima era di proprietà palestinese.



CLASSI QUARTE RIFIUTO DELL'ALTERITÀ 4

Riflettere sulle testimonianze.

1) Il primo testo riporta un discorso del muftì di Gerusalemme. Descrivete il suo rapporto con la Germania nazista e gli Ebrei. La Germania Nazista e il mondo arabo hanno molti interessi comuni; questi li porteranno a creare dei patti per la loro collaborazione.
Entrambe le nazioni combattono fortemente l'ebraismo mondiale, per motivi differenti.
La Germania nazista nella sua rotta non metterà mai un paese islamico.

2) Il secondo e il terzo testo rappresentano due modi antitetici di intendere la storia della Palestina. Descrivete le due posizioni.
I due testi descrivono, in modo differente, la storia sanguinosa del Medio Oriente.
Il primo testo esprime il punto di vista della popolazione ebrea, secondo la quale la Palestina sarebbe la Terra Promessa fin dai tempi di Mosè, e dunque spetterebbe agli ebrei per diritto.
Il secondo testo invece, descrive l'opinione dei palestinesi. Essi credono che la Palestina sia di loro proprietà e che gli ebrei, fin dai tempi antichi gliel'abbiano rubata in nome di Dio.

Riflettere sulle immagini.

1) Secondo voi, a che cosa si riferiscono le prime due immagini? Provate a descrivere le due scene, immaginando le parole pronunciate dai personaggi.

Le prime due immagini sono tratte dalla visita in Germania del Mufti di Gerusalemme l'immagine a destra rappresenta il saluto ufficiale tra i due capi di stato. Probabilmente questi due personaggi avranno stretto delle alleanze politiche. L'immagine a sinistra invece, rappresenta l'incontro tra il Mufti e le truppe dell'SS musulmano: corpo di polizia tedesco, incaricato di proteggere il popolo palestinese.

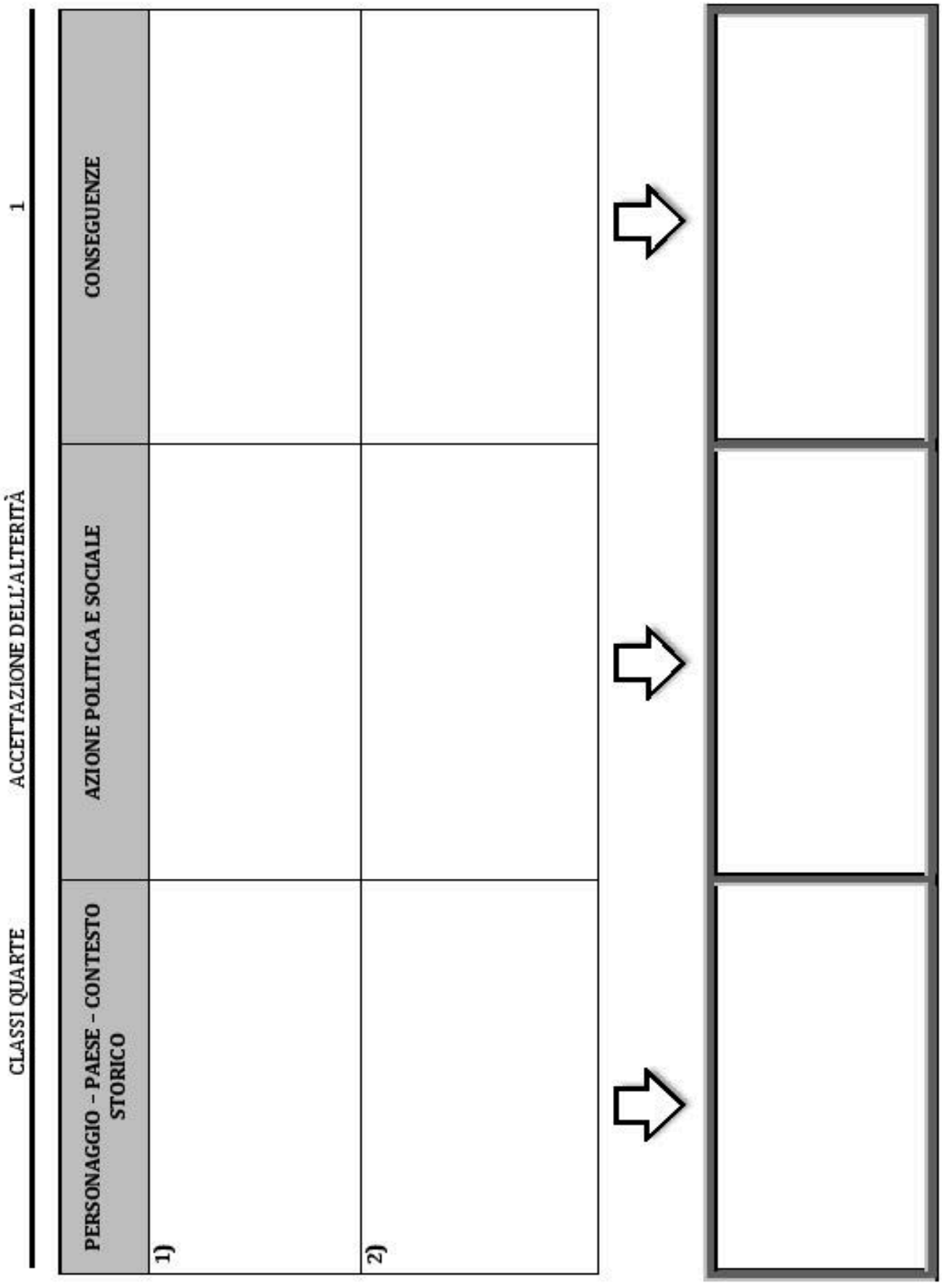
2) Le due foto nel mezzo rappresentano l'altra parte della medaglia. Provate a descriverle.

Le due foto al centro rappresentano ciò che succede nella realtà, gli israeliani nella realtà stanno scacciando i palestinesi dalla loro terra, prendendone il possesso. I rifugiati si trovano in enormi campi di profughi nelle zone di proprietà palestinese

3) Provate a descrivere le due vignette in basso.

Le due vignette in fondo sono ~~due~~ i ~~stat~~ satiriche per descrivere la situazione. Quella alla sinistra rappresenta ciò che vorrebbero fare agli ebrei. Quella a destra quello che, per i palestinesi, sono gli ebrei.

Allegato 11


CLASSI QUARTE
ACCETTAZIONE DELL'ALTERITÀ
1
PERSONAGGIO – PAESE – CONTESTO STORICO
AZIONE POLITICA E SOCIALE
CONSEGUENZE
1)
2)

Questa pubblicazione, Io nell'Altro. L'approccio storico-antropologico nella didattica di storia e civica, scritta da Ralph Pomina, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.