

Le rilevanze storiografiche e la programmazione del curricolo

di Cesare Grazioli [Cap.3 di: *Insegnare storia*, a cura di P. Bernardi, De Agostini 2006, pp.58-76]

Indice

3.1 I PROBLEMI

3.1.1 La radice del problemi: l'immagine tradizionale della storia-materia...

3.1.2 ... e la sua crisi, tuttora irrisolta

3.2 COME PROGETTARE IL CURRICOLO: ALLA RICERCA DI NUOVE RISPOSTE

3.2.1 Partire dalle competenze...

3.2.2 ... dai problemi del presente, e dai contributi della nuova storiografia

3.3 VERSO UNA NUOVA IDEA DI STORIA GENERALE: ALCUNE GRANDI TEMATIZZAZIONI

3.3.1 La mappa più ampia della storia umana, nel tempo e nello spazio

3.3.2 Tanti mondi diversi, organizzati da città e imperi

3.3.3 La storia dello stato

Un concetto periodizzante: il triplice processo di centralizzazione del potere

La sua utilizzazione didattica

3.3.4 La mondializzazione della storia, dalle sue origini al... futuro

Il modello storiografico: economie-mondo, capitalismo, primati mondiali

La sua utilizzazione didattica

3.3.5 Il Novecento, secolo dei soggetti e delle masse

3.4 GRANDI MAPPE, LABORATORIO, COMPETENZE

3.1 I PROBLEMI

Quali **contenuti** posso svolgere in storia, nel **poco tempo** assegnato a questa materia?

Come organizzarli in modo che l'apprendimento della storia non si riduca a un volatile accumulo di nozioni, ma fornisca **competenze**, cioè abbia valenze metodologiche, critiche e formative?

Che cosa posso fare di fronte al crescente **disinteresse** degli studenti per lo studio della storia?

Questi sono i **tre problemi fondamentali** per ogni insegnante di storia, di qualunque ordine e grado di scuola. In queste pagine mi occuperò soprattutto del primo di essi, ma anche dell'impossibilità di dargli risposte soddisfacenti se si ignorano gli altri due. Pertanto, lo riformulo così:

quali **criteri di selezione dei contenuti** posso adottare per favorire un **apprendimento** del sapere storico **significativo** – cioè utile e interessante – per **lo studente di oggi**?

Le indagini sui risultati dell'insegnamento della storia, e gran parte delle quotidiane esperienze d'aula, sembrano dire che questo problema... è senza soluzione. Perché?

3.1.1 La radice dei problemi: l'immagine tradizionale della storia-materia...

Ovviamente le cause sono molte, ma quella di fondo, comprensiva di molte altre, consiste nell'**immagine tradizionale della storia-materia tuttora diffusa** tra gli insegnanti (come nell'opinione pubblica, tra gli intellettuali e anche in gran parte degli storici accademici), e nella **sua crisi, tuttora irrisolta**. Perciò, anche se si tratta di una questione ampiamente sviscerata, è utile richiamarla nei suoi tratti essenziali. Così come la conosciamo, la storia-materia scolastica risale all'Europa dell'Ottocento, ovvero al secolo della costruzione dello stato-nazione e della sua egemonia sul resto del mondo. In quel contesto, la storia si presentava – cioè dava l'illusione di essere – un compendio di storia universale dalle origini al presente. In realtà, nasceva da un'operazione di selezione e montaggio di parti di storia relative a una piccola porzione del mondo, che serviva a costruire la **biografia e la genealogia dello stato-nazione**: come direbbe Eric J. Hobsbawm¹, essa fu uno dei casi più riusciti di "invenzione della tradizione" che la cultura ottocentesca abbia prodotto. La storia-materia era infatti investita di una **forte finalità civico-**

¹ E.J. Hobsbawm, (1984), *L'invenzione della tradizione*, Einaudi, Torino 1987. E' curioso che tra le tante "tradizioni inventate" che sulla scia di quell'opera vennero indagate tra gli anni ottanta e novanta, gli storici abbiamo "dimenticato" proprio la storia insegnata: un caso di... presbiopia professionale?

politica di tipo identitario: la costruzione del senso di appartenenza e di **identità nazionale**². Era inoltre molto coerente con i paradigmi della storiografia allora imperante: era un **racconto lineare di fatti politici** (soprattutto diplomatici e militari), organizzato attorno all'unicità del **protagonista, lo stato-nazione europeo** (il proprio, in primo piano), che consegnava il resto del mondo, per definizione "senza storia", ad un'altra disciplina, l'antropologia. Il **vizio etnocentrico** di quel racconto non derivava solo da *quanto escludeva*, ma anche da *come includeva*: infatti appiattiva la pluralità degli spazi e dei soggetti in una **successione unilineare** di popoli, regni, dinastie (civiltà del Vicino Oriente, greci, romani, regni romano-barbarici, merovingi, carolingi, ecc), nella quale il tempo storico sembrava coincidere con la successione delle pagine del manuale. Ne risultava una catena in cui ogni anello si legava indissolubilmente al precedente e al successivo: una hegeliana "staffetta" di stati che entravano nella storia per ereditare il testimone della civiltà, e poi ne uscivano più o meno discretamente, dopo averlo passato ad altri.

Per molto tempo, la storia-materia scolastica così concepita – con il suo oggetto, che ci siamo abituati a chiamare "**storia generale**" – conservò una coerenza di fondo tra finalità formative, contenuti, strumenti (uno solo: il manuale-compendio), modello didattico. Quest'ultimo era incentrato sull'insegnamento, cioè sul ruolo del docente, il quale **trasmetteva con la lezione frontale** quel corpus ben definito di nozioni, che i discenti erano chiamati a **memorizzare passivamente e a ripetere discorsivamente**. Non a caso, la materia era solo orale, e "**facile**", di quelle che "non c'è niente da capire, basta studiare..."

3.1.2 ...e la sua crisi, tuttora irrisolta

Perché oggi questa materia è diventata invece molto **complicata** da insegnare e da apprendere?

Ciò si deve al fatto che quell'impianto ottocentesco perdura tuttora, nonostante il **triplice, radicale cambiamento** avvenuto da alcuni decenni a questa parte: a) sono **cambiati i destinatari**, cioè gli studenti, e le competenze di cui hanno bisogno, col passaggio alla scuola di massa, oggi sempre più multietnica; b) sono **cambiati i problemi-chiave del presente**, a partire dai quali la storia-materia dovrebbe interrogare il passato; c) è **cambiata la storiografia**, che dalla **rivoluzione epistemologica** avviata dalle Annales ha **moltiplicato i campi d'indagine** (dalla storia economica e sociale a quella orale, di genere, alla World History, ecc.), e soprattutto ha **ridefinito tutti i suoi principali concetti-chiave**: da quello di *fatto storico* (visto come sistema di relazioni tra diverse variabili, non più come evento in una catena lineare di cause-effetti) a quelli di *fonte*, di *tempo* e di *spazio storico*. Tra tutti questi cambiamenti la storia-materia ha recepito il moltiplicarsi dei campi d'indagine, senza però rimettere in discussione il vecchio impianto narrativo, unilineare, scandito sul tempo breve degli eventi politici, né le sue finalità identitarie, né tanto meno la didattica trasmissiva. Col risultato di scardinare la coerenza interna dell'impianto tradizionale e di rendere **ingestibile il programma di storia**, per il moltiplicarsi dei contenuti e delle pagine dei manuali. Forse l'elemento che più di altri ha messo a nudo queste contraddizioni è stato il decreto Berlinguer

² "Nel 1884 sulla rivista francese «La Tribune des Instituteurs et des Institutrices» si leggeva: "Fare dei sinceri patrioti: questo è il nostro scopo nell'insegnare la storia della Francia". Questa frase può essere presa a simbolo della funzione che nell'Europa dell'Ottocento venne attribuita all'insegnamento della storia: formare il buon patriota, raccontandogli la biografia della nazione perché egli maturasse il senso della sua appartenenza alla comunità nazionale. Una funzione che la storia condivideva nelle scuole con lo studio della lingua e della letteratura nazionale", in L. Cajani, *Insegnamento della storia e costruzione dell'identità europea*, in M. Mombelli, L. Cajani, *L'Europa dell'identità e della trasparenza*, Rubettino, Soveria Mannelli, in corso di stampa. Per la verità, lo stesso Cajani puntualizza che la storia insegnata nacque nel Settecento con un impianto cosmopolita, che venne poi cancellato dall'approccio nazionalista dell'Ottocento: Id., *L'insegnamento della storia mondiale nella scuola secondaria: appunti per un dibattito*, in: «Dimensioni e problemi della ricerca storica», n.2, 2004.

del 1996³: dal dibattito che quell'iniziativa alimentò, emerse infatti il paradosso di un **Novecento “non insegnabile”**, sulla base di quell'impianto⁴.

La crisi, beninteso, investe la storiografia non meno della didattica, soprattutto in Italia. Tra gli storici emergono posizioni sia di apertura sia di rifiuto e di arroccamento di fronte allo smisurato ampliamento degli orizzonti della loro disciplina. Nella maggior parte dei casi, però, essi ritengono che questi problemi riguardino l'orizzonte della ricerca, mentre **la storia insegnata dovrebbe conservare le vecchie “certezze”**: ossia, di fatto, l'impianto ottocentesco⁵.

3.2 COME PROGETTARE IL CURRICOLO: ALLA RICERCA DI NUOVE RISPOSTE

Ne consegue che, al momento attuale, è **difficile produrre un nuovo “canone”** con lo stesso grado di certezze di quello del passato. Anche se, come vedremo, le indicazioni di alcuni filoni della ricerca storica possono rivelarsi preziosi, l'insegnante di storia è in questa fase lasciato solo a risolvere problemi che non riguardano solo la didattica, ma la storiografia, le scelte di fondo sugli assi culturali dell'educazione, e dunque anche la politica. Entro questi limiti e difficoltà, dalle ricerche e dalle esperienze didattiche innovative condotte in questi anni possiamo trarre alcune indicazioni per progettare su nuove basi il curriculum di storia, e in particolare per **individuare nuovi criteri di scelta dei contenuti**. Per fare questo, è necessario partire proprio da quei tre aspetti, i cui profondi cambiamenti hanno messo in crisi l'impianto tradizionale:

- **gli studenti**, e in particolare **le competenze** da sviluppare in loro con la cultura storica;
- **i problemi di fondo del presente**, a partire dai quali interrogare il passato;
- **la storiografia attuale**, sia nei suoi oggetti di indagine, sia nei suoi statuti epistemologici.

3.2.1 Partire dalle competenze...

Costruire il curriculum a partire dalle competenze degli studenti (vedi su queste il saggio precedente, di Biancardi, Rosso, Sarti), cioè da un apprendimento inteso come costruzione attiva e consapevole del sapere storico, ha per me insegnante diverse implicazioni. Non posso certo “appiccicare” le competenze a una lista di contenuti decisi a priori, altrimenti rimango nella logica

³ Com'è noto, il DM 682 del 4.11.1996 dell'allora ministro della Pubblica Istruzione riservava alla storia del Novecento il programma dell'ultimo anno delle scuole medie inferiori e superiori. E' significativo che fu necessario affrontare per decreto l'annoso problema della rimozione della storia del Novecento dalle aule scolastiche del nostro paese. E' ancora più significativo...che quel provvedimento sia poi stato di fatto cancellato dalla riforma Moratti.

⁴ A. De Bernardi, *Le rilevanze storiografiche del Novecento*, in «RS – Ricerche Storiche», n.82, 1997. Tra le numerose analisi delle contraddizioni dell'impianto tradizionale di insegnamento, si veda soprattutto I. Mattozzi, *Il curriculum sommerso*, in «I viaggi di Erodoto», n.5, 1988.

⁵ Mentre a livello internazionale si è affermato da anni tra gli storici un orientamento favorevole a una storia mondiale e plurale (come emerge dalle assisi di Oslo del 2000 e di Sidney del 2005 del Comitato Internazionale delle Scienze Storiche), in Italia si assiste a un preoccupante ripiegamento su una storia italo-centrica e identitaria. E' significativo il cupo senso di *finis histrographiae* che esprime il presidente della Consulta italiana degli storici, di fronte alle tendenze del dibattito internazionale (P. Prodi, *Eclissi della storia? Prospettive della ricerca storica in Italia*, in «Passato e Presente», n.61, 2004, p.92); ed è illuminante la sincerità con cui Giuseppe Ricuperati riconosce che la storia mondiale viene vista come “una minaccia per l'identità della disciplina”, giacché “non solo manca una vera tradizione di *World History* nella ricerca italiana, ma è ancora del tutto recente una prospettiva storica «transnazionale»” (G. Ricuperati, *A proposito di “Whose History?” e di uso pubblico della storia. Lo scontro sui piani di studio negli Stati Uniti (e in Italia)*, in «Rivista storica italiana», CXV, 2003, p.771. Ci limitiamo poi a richiamare la levata di scudi di noti storici accademici, di differenti orientamenti, contro il curriculum di storia ispirato a una prospettiva mondiale, elaborato per la scuola di base dalla Commissione De Mauro: levata di scudi che si tradusse in un contro-curriculum (pubblicato su «Lineatempo», 2001, n.1, pp.106-112), tranquillamente modellato... sul programma per i Licei del 1952. Da quel documento discende l'impianto identitario, tutto incentrato sulle “radici classiche e cristiane” della storia italiana, che ritroviamo nell'attuale riforma Moratti. Su questa, un'analisi critica in I. Mattozzi, *Una questione di metodo. La storia nelle nuove Indicazioni ministeriali*, in «Cooperazione educativa», LI, 2002, n.5, pp.32-39. Una ricostruzione del dibattito sulla storia dalla riforma De Mauro a quella Moratti, in L. Cajani, *L'insegnamento della storia in mezzo al guado: alcune puntualizzazioni sul dibattito italiano attuale*, in «Società e storia», fasc.103, 2004, pp.137-143

del programma, non del curriculum. Se voglio **fare lavorare attivamente gli studenti, questo cambia il rapporto d'aula** e, quanto meno all'inizio, **allunga i tempi**. Pertanto, devo essere **estremamente selettivo nella scelta dei contenuti**, ben oltre l'ottica dei "tagli".

Il primo criterio diventa perciò quello di **ridurre drasticamente i nuclei tematici portanti del curriculum**⁶. In termini pratici, è ragionevole articolare il curriculum annuo in un **numero limitato di moduli**⁷: in linea di massima, quattro all'anno, quindi della durata media di 15 ore ciascuno. Infatti **il tempo didattico è il primo, imprescindibile vincolo** di cui devo tenere conto, quello che più di ogni altro mi condiziona nelle decisioni su che cosa fare e su come farlo.

Secondo criterio: organizzare i moduli secondo un ordine di **complessità crescente**, in modo da **graduare le difficoltà degli studenti, sia rispetto alle tematizzazioni** individuate (quelle dei moduli iniziali dovranno basarsi su modelli semplici, retti da un numero relativamente ridotto di variabili, e basate su linguaggi settoriali non difficili), **sia rispetto alle competenze messe in gioco**. Ad esempio, se sono all'inizio dell'anno in una classe di prima media, se il primo contenuto che ho scelto di affrontare è la *curtis*, e se la competenza che voglio saggiare è l'operazione di *selezionare*, chiederò di fare una lettura selettiva con un solo indicatore, e alla portata di ragazzi di 11 anni, quale può essere: sottolinea in queste pagine le informazioni sugli attrezzi che usavano i contadini (oppure, su quali prodotti si coltivavano nella *curtis*). **Solo se il punto di partenza è alla portata dello studente potrò condurlo, alla fine del curriculum, a svolgere operazioni complesse**, o ad operazioni semplici ma applicate ad alto livello: in questo esempio, a una lettura selettiva praticata con numerosi selettori, o con selettori molto più astratti, o applicata a molte pagine, o a un intero libro (è noto che, se non insegnata, questa competenza non viene appresa spontaneamente, come dimostrano... le sottolineature a tappeto di molti studenti universitari!). Che i moduli iniziali, e i contenuti degli anni iniziali dei cicli scolastici, debbano essere più semplici e limitati rispetto ai successivi, è cosa ovvia per qualunque insegnante di matematica o di latino... purtroppo non è altrettanto ovvia per chi insegna storia, né tanto meno per chi redige i programmi ministeriali di storia!

Terzo criterio: **la varietà e la ricorsività sia delle competenze, sia delle strategie e dei materiali didattici, sia delle tematizzazioni**⁸. Infatti per formare le differenti competenze implicate

⁶ Sulla necessità di operare "un forte alleggerimento dei contenuti disciplinari" attorno a "una serie succinta di tematiche portanti" convergono da tempo le più autorevoli voci della pedagogia e della didattica nazionale e internazionale, dall'opera qui citata: R. Maragliano (a cura di), *Le conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni*, Sintesi dei lavori della Commissione tecnico-scientifica incaricata dal MPI, 1997; al Libro Bianco della Commissione Europea, *Insegnare ad apprendere – Verso la società conoscitiva*, 1995.

⁷ Col termine modulo intendo qui un insieme coerente di competenze da sviluppare, strategie didattiche coerenti alle prime, contenuti sui quali rendere operative e osservabili tali competenze: contenuti che andranno tematizzati, cioè focalizzati su un tema unitario e relativamente autosufficiente. Esula ovviamente dal merito di questo intervento l'ampio dibattito di questi anni sulla didattica modulare: su questo, in particolare: G. Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Bari-Roma 1998; Forum delle Associazioni Disciplinari della Scuola, Il riordino dei cicli scolastici e la modularità dei curricoli, in «LEND» N.4, 1998; F. Quartapelle (a cura di), *Proposte per una didattica modulare*, Irsae Lombardia, Franco Angeli, Milano 1999; A. Colombo, *Moduli, modularità: mettiamo un po' d'ordine*, in «Progettare la scuola», n.1/2000; U. Margiotta, *La scuola dei talenti. Modularità didattica e modulazione degli apprendimenti*, Armando, Roma 2003; I. Mattozzi, *La didattica laboratoriale nella modularità e nel curriculum di storia*, in P. Bernardi (a cura di), *Insegnare storia con le situazioni-problema*, Quaderno di Clio n.4, 2004.

⁸ Su questi criteri nella costruzione dei moduli: A. Brusa, *Il nuovo curriculum di storia*, in «RS – Ricerche Storiche», n.81, 1997; C. Grazioli, *Una proposta di laboratorio didattico sul Novecento*, in «RS...», n.84, 1998. Maurizio Gusso propone anche il criterio di assumere alcuni filoni tematici ricorrenti basati su un'approccio interdisciplinare tra la storia e le nuove educazioni trasversali: educazione interculturale, educazione alla cittadinanza, alla legalità, allo sviluppo sostenibile, alla pace, alle pari opportunità. Il più recente intervento su questo argomento è: M. Gusso, *Un approccio equilibrato, plurale e sostenibile alla complessità delle storie*, al Convegno di Modena "La storia è di tutti", 5-10 settembre 2005 (testo in www.comune.modena.it/lastoriaeditutti)

dall'educazione storica, devo utilizzare differenti strategie didattiche e scegliere le tematizzazioni e i materiali didattici in funzione di quelle. Perciò è necessario, soprattutto all'inizio del curriculum, che ogni modulo sia focalizzato soprattutto su un gruppo ben definito di competenze omogenee, e di conseguenza che i moduli siano differenziati. Oltre alla varietà, è però necessaria la ricorsività, in un andamento **a spirale**, per rafforzare e consolidare gli apprendimenti. La varietà e la ricorsività delle tematizzazioni risponde inoltre all'esigenza che il curriculum tenga conto della **diversità dei**:

a) **settori o dimensioni di indagine**: popolazione e rapporto uomo-ambiente; economia; struttura sociale; politica e istituzioni; le forme culturali e religiose; la dimensione geo-politica, cioè le relazioni con altre società;

b) **soggetti storici**: civiltà, popoli, generi, gruppi, ceti e classi sociali, singoli personaggi;

c) **diversi tempi e spazi della storia** (come vedremo tra poco in modo più approfondito).

La padronanza di queste diversità è essenziale per costruire quella che Fernand Braudel⁹ chiamava la "**grammatica**" di lettura delle civiltà, ovvero il loro scomporsi in un certo tipo di economia, di sistema sociale e politico, ecc; nonché la loro "**sintassi**", cioè i modi in cui questi diversi ambiti interagiscono e si influenzano reciprocamente.

3.2.2 ... dai problemi del presente, e dai contributi della nuova storiografia

Veniamo ora alle altre due questioni cruciali su cui fondare il curriculum: quali sono i problemi del presente, alla luce dei quali interrogare il passato? quali indicazioni ci vengono dalla storiografia?

E' indubbio che due grandi fenomeni, legati tra loro, si impongono come le "macro-rilevanze" del presente e del passato più recente:

- la **globalizzazione**, che accelera un processo plurisecolare di mondializzazione della storia;
- la "**inclusione delle masse**" nella storia, pur nella diversità delle forme, dei tempi e dei modi in cui questo processo si è realizzato – o non realizzato, generando tensioni sempre più esplosive – nelle diverse parti del mondo; e tra gli effetti di questo processo, il carattere sempre più multietnico e multiculturale della nostra società.

Dall'insieme di queste due "macro-rilevanze" emerge una doppia necessità:

1) quella di **una storia mondiale**, ovvero di **una nuova storia generale che abbia come angolazione visuale prevalente il passato dell'umanità**, non più la biografia della nazione (o dell'Europa);

2) quella di **una storia declinata al plurale**, cioè che sappia integrare in questa storia mondiale le "**altre storie**" (storia sociale, storia di genere, dell'immaginario collettivo, ecc.).

Per la didattica della storia, questo significa introdurre, accanto al giusto problema delle "buone pratiche", quello dei "buoni contenuti"¹⁰, cioè di contenuti adeguati alle domande del presente.

Sappiamo bene che la storiografia, con la dilatazione dei suoi campi d'indagine e i sempre nuovi cantieri di ricerca, ci fornisce vaste risorse in entrambe queste direzioni¹¹. Ma il problema è la trasposizione in classe:

come possiamo insegnare una nuova storia ad un tempo mondiale e plurale? E' del tutto evidente, infatti, che essa non è pensabile come sommatoria di storie nazionali, né di tante storie settoriali o relative ai soggetti vecchi e nuovi che affermano un loro ruolo e un loro sguardo sulla storia (e non solo perché le ore di lezione sono sempre le stesse, anzi rischiano di diminuire!). Da un certo punto di vista, questo è un problema squisitamente didattico, che certamente nessuno storico può risolverci. Da un altro punto di vista, però, anche su questo problema la didattica può utilizzare alcune risorse offerte dalla storiografia, in particolare dai suoi statuti epistemologici. Oggi, una delle più solide acquisizioni epistemologiche della storiografia riguarda **la nuova concezione del tempo della storia**: la necessità di **declinarlo al plurale** (permanenze, lunghe durate, cicli, tempi brevi dell'avvenimento), e la consapevolezza che **il tempo storico è sempre in funzione dello spazio e di un determinato tema o problema**. In altri termini,

⁹ F. Braudel, (1963) *Il mondo attuale*, Einaudi, Torino 1966

¹⁰ A. Brusa, *Le sfide dell'insegnamento della storia*, al Convegno di Modena "La storia è di tutti", cit.

¹¹ Sia sulla World History, sia sulle "altre storie" rimando all'ampia bibliografia contenuta nelle note 20-24 del saggio iniziale del presente volume, di Aurora Delmonaco, *Il laboratorio di storia*.

per gli storici non è la cronologia, ma il tema a creare il tempo e il suo spazio di pertinenza: ovvero, **tematizzare significa periodizzare e spazializzare**. Ad esempio, il rapporto uomo-donna riguarda tutta la storia umana in tutto il mondo. Il problema della rappresentanza politica, invece, crea un tempo che inizia nel XVIII secolo, e uno spazio inizialmente molto circoscritto. Se tematizzo la società industriale, questa crea una periodizzazione diversa se mi riferisco a Manchester, al nordovest italiano, o al resto del nostro paese, ecc.; e mette in gioco la sincronicità, la coesistenza nello stesso tempo di aree industrializzate e non industrializzate. La consapevolezza di questo ha diverse implicazioni per la storia insegnata. In primo luogo, serve a sfatare **il luogo comune più diffuso e radicato** su una competenza fondamentale della materia, l'acquisizione del senso del tempo storico. Esso non si forma affatto imparando la storia secondo la **“linea del tempo”** e **“rispettando la cronologia”**, come del resto dimostra l'evidenza empirica di generazioni di adulti, colti (anche parlamentari), che dopo avere studiato in tre cicli scolastici la storia generale **“lineare”** non sanno in quale secolo collocare la rivoluzione francese o Cristoforo Colombo! Il senso del tempo, come sottolinea Antonio Brusa¹², si forma invece costruendo le conoscenze che consentono di riconoscere le differenze tra un **“prima”** e un **“poi”**, e questo è sempre riferito a un particolare tema e a uno spazio di pertinenza. La logica dei tempi-spazi in funzione dei temi/problemi storiografici diventa un criterio molto importante per costruire un curriculum a partire dai problemi del presente prima indicati. Ci orienta infatti **sia nella scelta dei contenuti sia nel loro montaggio**: nella scelta, a **individuare temi di diversa scala spaziale** (mondiale, di grandi aree, nazionale, locale) e temporale; nel montaggio, ad avere cura che **il tema di dimensione mondiale e di lungo periodo sia il contenitore degli altri, la “mappa” più ampia che fissa le coordinate generali, e che consente poi le esplorazioni più fini**, cioè su scale spazio-temporali più circoscritte e su problemi visti in modo più ravvicinato, e perciò più particolareggiato (come accade per le carte geografiche, passando dai planisferi alle mappe urbane). Un'organizzazione, dunque, in qualche modo **ipertestuale**, nella quale **la schermata iniziale è la mappa che orienta nella navigazione**. In questo approccio, una parte del curriculum annuale sarà destinata a quelle tematizzazioni su larga scala, che forniscono le coordinate spazio-temporali di fondo. Per me insegnante, la navigazione diventa così più libera nella scelta dei sotto-temi e dei laboratori, senza più la preoccupazione dei **“tagli”** o dei **“collegamenti”**. E per lo studente, il nuovo, autentico senso del tempo storico si struttura su queste capacità: padroneggiare alcune grandi tematizzazioni, cogliere le relazioni tra queste e gli approfondimenti, e tra le rispettive scale spazio-temporali. E' **“una nuova storia generale”**, **ad un tempo “contenitore”, sfondo e chiave di comprensione e di problematizzazione delle “altre storie” che in essa andremo a collocare**¹³.

3.3 VERSO UNA NUOVA IDEA DI STORIA GENERALE: ALCUNE GRANDI TEMATIZZAZIONI

Propongo ora alcuni esempi di queste grandi tematizzazioni, costruite ciascuna sulla più ampia scala spazio-temporale ad essa pertinente, che possono assumere nel curriculum il ruolo strategico qui sopra indicato: le mappe più generali che, nel loro insieme, possono delineare **“una nuova storia generale”**.

3.3.1 La mappa più ampia della storia umana, nel tempo e nello spazio

Il racconto più semplice, più generale, di più ampia portata spazio-temporale della storia umana, è quello scandito da due grandi svolte periodizzanti: il processo di neolitizzazione e la

¹² A. Brusa, *Il nuovo curriculum di storia*, cit., p.100; e A. Brusa, Anna Brusa, M. Cecalupo, *La terra abitata dagli uomini*, Progedit, Bari 2000: in entrambi questi testi, anche la mappa qui di seguito descritta al par.3.1

¹³ Saper distinguere le scale spazio-temporali di pertinenza dei problemi è un grande contributo che il sapere storico può dare alla formazione civico-politica. Ad esempio se l'aria in casa mia è irrespirabile, è importante che io sappia valutare se questo dipende dalla friggitoria che ho sotto casa, o dal traffico creato dal piano regolatore del mio comune, o dai problemi climatici provocati dal buco dell'ozono. Vale anche l'inverso, cioè lo stesso fenomeno che al cambiare della scala spaziale si presenta in termini completamente differenti: si veda su questo l'esempio della successiva nota 23.

rivoluzione industriale¹⁴. L'approccio tradizionale parla del passaggio da società di caccia e raccolta a società agricole, con la rivoluzione neolitica di 10.000 anni fa; e poi del passaggio alla società industriale, tra XVIII e XIX secolo. Ma questo approccio ignora la dimensione spaziale, perché è frutto di una **deformazione etnocentrica** che di fatto travisa doppiamente la storia: in quanto ne esclude quella gran parte della popolazione del mondo per la quale non vale quella periodizzazione; e in quanto cancella la contemporaneità tra sistemi culturali diversi, cioè la **dimensione interculturale**.

L'approccio corretto suona diversamente. Per gran parte della storia umana la terra fu abitata solo da piccoli gruppi di raccoglitori e cacciatori, che prelevavano le risorse alimentari presenti nei più diversi ambienti in cui si adattarono, fino a popolare l'intero pianeta, costruendo diverse nicchie ecologiche. In tempi differenti nelle diverse aree del mondo, alcuni gruppi appresero a produrre le risorse alimentari, governando i cicli di riproduzione vegetale e animale, e iniziarono a sviluppare la tecnologia. Da allora, oltre ai cacciatori-raccoglitori, ci furono gruppi umani sempre più numerosi che organizzarono la loro vita prevalentemente sulla riproduzione dei vegetali (gli agricoltori sedentari), altri gruppi prevalentemente su quella animale (i pastori nomadi); e per millenni i rapporti di incontro/scontro tra nomadi e sedentari caratterizzarono la storia umana. Nel XVIII secolo, in Inghilterra, si crearono le condizioni per un salto produttivo, con lo sfruttamento di energia non biologica: la rivoluzione industriale. Da allora convivsero **società di cacciatori-raccoglitori**, sempre più marginali, **società agricole, pastorali, e società industrializzate**, il cui modello si diffuse nell'Ottocento nell'Europa continentale e, nel corso del Novecento, in altre parti del mondo.

Questo è un racconto apparentemente semplice, in realtà piuttosto complicato, benché costruito su un'unica variabile: quella ecologica, relativa al **rapporto uomo-ambiente e all'uso delle risorse**. Ad esempio non lo si può visualizzare linearmente, con frecce del tempo: richiederebbe un diagramma cartesiano per rappresentare le due dimensioni dello spazio e del tempo, o alcuni planisferi su cui colorare diversamente le aree secondo le differenti collocazioni nel tempo dei quattro diversi tipi di società di caccia-raccolta, agricole, pastorali, industriali. Un po' macchinoso, e non molto utile... Il racconto, o la sua visualizzazione grafica, non mi servono affatto in classe, se non come punto d'arrivo di un **percorso didattico induttivo** che consenta agli studenti, di fronte a una serie di casi di studio, di riconoscere che un certo gruppo umano appartiene all'uno o all'altro tipo di società. In tal modo lo studente, già nella scuola di base, si forma la mappa mentale utile a riconoscere autonomamente le differenze, ad esempio, tra gruppi di raccoglitori e gruppi di agricoltori sedentari; e si rende conto che la "rivoluzione neolitica" è in funzione dello spazio, se nel deserto del Kalahari a metà del Novecento non si era ancora realizzata. Su questa grande mappa di base, poi, introdurrò altri selettori di analisi, che consentano di riconoscere le differenze all'interno di ciascun tipo di società (ad esempio, tra società agricole di tempi e luoghi diversi).¹⁵

¹⁴ Periodizzazione già presente in C.M. Cipolla, *Uomini, tecniche, economie*, Feltrinelli, Milano 1966, e in P. Bairoch, *Storia economica e sociale del mondo*, Einaudi, Torino 1999, prologo del 1° volume; e in chiave didattica in A. Brusa, *Il nuovo curriculum di storia*, cit.; e in L. Cajani, *L'insegnamento della storia mondiale...*, cit. Questa periodizzazione è stata violentemente attaccata da storici di diversi orientamenti, tra i quali recentemente G. Ricuperati, *Il difficile mestiere dello storico*, Laterza, Bari 2005, che parla di "periodizzazione eroica", equivocando sul fatto che si tratta solo di una periodizzazione di base, entro la quale vanno sistemate le altre più fini (come qui di seguito si spiega). Queste critiche dimostrano solo la preoccupante incapacità, in gran parte degli storici, di intrecciare l'ottica della disciplina con quella dell'apprendimento, che richiede – anche in storia – gradualità e progressività nel costruire le concettualizzazioni degli studenti: beninteso, parliamo di *tutti* gli studenti, non di quell'1% che gli storici accademici conoscono...

¹⁵ Per costruire materiali didattici descrittivi di diversi gruppi umani secondo la classificazione qui proposta, dal passato più remoto al presente, una miniera inesauribile è: A. Salza, *Atlante delle popolazioni*, Utet, Torino 1997; e Id., *Ominidi*, Giunti, Firenze 1989. Una descrizione (utilissima sul piano didattico) di un caso di studio esemplare del mondo rurale europeo nell'età preindustriale, il villaggio di Sennely, è contenuta in: G. Huppert, *Storia sociale dell'età moderna*, Il Mulino, Bologna 2001, cap.1. Predisponendo materiali di questo tipo si possono costruire laboratori in cui si saldano la scala spazio-temporale più ampia, cioè tutta la storia umana su tutto il pianeta, e quella più ristretta, di un

3.3.2 Tanti mondi diversi, organizzati da città e imperi

In un'ottica di storia mondiale, l'inizio del processo di neolitizzazione, e i mutamenti climatici che l'hanno preceduto, segnano anche un altro tipo di cesura: l'isolamento totale delle Americhe, e quello parziale dell'Africa sub-sahariana, dai flussi umani e culturali dell'Eurasia (comprendente anche l'Africa mediterranea), isolamento che dura fino al XV secolo. E' la fase storica che precede il processo di mondializzazione, iniziato nel XVI secolo proprio con la rottura, traumatica sia per le Americhe sia per l'Africa, di tale isolamento. In questa storia plurimillennaria dell'Eurasia troviamo soprattutto **storie "separate", ma anche parallele**, per le quali può servire lo strumento della **comparazione** tra alcuni casi esemplari: **la nascita delle città**, e dello **"scambio ineguale" tra città e campagna**; e poi la formazione dei **grandi imperi**, come forme complesse e onerose – e in quanto tali, raramente di lungo periodo – di gerarchizzazione dello spazio e di organizzazione del potere ¹⁶; e **le grandi aree di civiltà**, con le loro forme culturali e religiose. Però, sotto a quelle storie "separate e parallele", c'è anche **il filo unitario, sottile ma persistente, degli scambi a lunga distanza dei prodotti di lusso**: un circuito che ha come suo baricentro l'Oceano indiano e che collega l'Africa, fornitrice di oro, avorio e legnami pregiati, al Mediterraneo che consuma questi prodotti e poi usa l'oro per pagare le merci pregiate dell'Oriente (la seta cinese, le spezie e le pietre preziose indiane).

Entro questo **grande contesto continentale euroasiatico**, si collocano scale spazio-temporali più circoscritte: una di queste è quella del **Mediterraneo antico**, definita dal **problema delle poleis**, cioè delle comunità (fenicie, greche, romana) che si autogovernano, per le quali il tema-chiave diventa quello del rapporto tra i cittadini, la politica. E' superfluo fare notare come questo approccio su più scale consente di fare cogliere le relazioni tra aree e problemi diversi, e di evitare la deformazione della sequenza "popolo-scaccia-popolo", così forte soprattutto per la storia antica.

3.3.3 La storia dello stato

Il mondo antico produsse fundamentalmente quelle due forme di organizzazione del potere: i grandi imperi e le città, che talora diventano città-impero. Però **lo stato moderno ha un'altra origine**, che si iscrive in una scala spazio-temporale diversa: **l'Europa del secondo millennio**.

Un concetto periodizzante: il triplice processo di centralizzazione del potere

Anche per la storia dello stato, è utile servirsi in classe di un concetto periodizzante di ampia portata euristica. Molto efficace è quello ricavabile dallo storico Charles Tilly, che ci aiuta a vedere la formazione dello **stato come un triplice processo di centralizzazione**: a) **del potere**, con l'eliminazione dei "contropoteri"; b) **delle risorse**; c) **della violenza legittima**¹⁷. Oltre che l'evoluzione interna dello stato, il modello spiega anche **il rapporto stato-guerra**. Infatti, nella sua genesi lo stato tende essenzialmente a procurarsi i mezzi per condurre le guerre, ossia a spostare la violenza dall'interno all'esterno dello spazio statale; e nel fare questo, definisce confini netti entro i quali esercitare il monopolio del potere (i confini, anziché, come per gli imperi, le frontiere, che erano incerte e permeabili). Questo modello consente di costruire una **periodizzazione di lungo periodo, su tutto il secondo millennio** (e pertanto utilizzabile in classi successive, a livelli di complessità crescente). Riassumiamo questa periodizzazione:

particolare territorio, nel presente o nel passato (un laboratorio di questo tipo, utilizzato in diversi gradi di scuola è: Grazioli C., *il curriculum di storia*, materiale inedito, disponibile presso Istoreco di Reggio Emilia, www.istoreco.re.it)

¹⁶ Luigi Cajani pone i grandi imperi come nucleo tematico fondamentale dal V millennio a.C al XV secolo, in due successive epoche tra le dieci sulle quali egli propone di articolare un curriculum di storia mondiale (in: *L'insegnamento della storia mondiale...*, cit).

¹⁷ C. Tilly, *L'oro e la spada. Capitale, guerra e potere nella formazione degli stati europei. 990 – 1990*, Ponte alle Grazie, Firenze 1991; Id., *La dimensione spaziale nella formazione degli stati*, in «Passato e Presente», n.10, 1986, pp.141-153. Delle cinque variabili indicate da Tilly qui si utilizzano le tre sopra indicate, per facilitare la trasposizione didattica, messa a punto da Antonio Brusa in: Il nuovo curriculum di storia, cit., e in: A. Brusa, L. Bresil, *Laboratorio*, vol.2, B.Mondadori, Milano 1995, pp.172-173.

a) Dopo la frantumazione e la localizzazione del potere dei secoli X-XI, i secoli XII-XV rappresentano la **“protostoria” dello stato**, la fase in cui i diversi “poteri di fatto” (città, principati, grandi feudi, regni, baronie, ecc.) **cercano una legittimazione** – da parte dei due poteri sovraeminenti, papato e impero –, e tentano di costruire l’una o l’altra delle tre centralizzazioni sopra indicate, fallendo o riuscendovi solo parzialmente.

b) **La svolta si colloca all’inizio del sec.XVI, col successo di questa triplice centralizzazione** in alcuni stati di vario tipo e dimensioni (come Venezia, Francia, Inghilterra). Questo spinge a un processo imitativo, nei due secoli successivi, e quindi a tensioni permanenti per la definizione dei confini. E’ il periodo storico di **massima bellicosità in Europa** (100 anni di guerre su 200): il suo esito, alla fine del Settecento, è un intricato mosaico di 300 stati europei, in gran parte minuscoli.

c) Nel corso dell’Ottocento, si attua **l’opposto processo di accorpamento e semplificazione**, che riduce il numero degli stati europei da 300 a circa 30. Ciò avviene sia per la logica di equilibrio tra le maggiori potenze, sia per l’affermarsi della nuova idea di stato-nazione, inesistente fino ad allora. E il secolo dal 1815 al 1914 è **il periodo di minore conflittualità della storia europea** (con soli tre anni di guerre).

d) All’inizio del Novecento, gli stati nel mondo sono una quarantina, quasi solo europei; e ancora nel 1945, alla conferenza di fondazione dell’Onu, dei 51 stati presenti solo 9 sono asiatici e 3 africani; ma alla fine del secolo sono diventati quasi 200. **Il Novecento, ed in particolare la seconda metà del secolo, è dunque il periodo in cui lo stato, nella forma ottocentesca di stato nazionale, si diffonde in tutto il pianeta.** Paradossalmente, però, alla fine del Novecento, **proprio nella fase del suo trionfo, lo stato nazionale si trova svuotato dei suoi poteri decisionali** rispetto a tutte le principali questioni (ambiente, risorse, lavoro, finanza, pace e guerra, ecc.) **ad opera di soggetti economici o politici sovranazionali.**

La sua utilizzazione didattica

Pertanto, **questo concetto di stato definisce uno spazio** (l’Europa; e poi il mondo, nel Novecento); **un tempo** (il secondo millennio, **periodizzato in diverse fasi**); **diversi problemi** (ad esempio il rapporto pace/guerra); e **un macroproblema: la crisi dello stato alla fine del Novecento**, che può a sua volta diventare una delle prospettive da cui osservare il grande tema del presente, la globalizzazione. Ed è un concetto che consente molte operazioni in classe. La sua cronologia orienta in modo assai agile nelle vicende internazionali. La triplice centralizzazione, coi suoi tre punti-chiave utilizzati come selettori di analisi, fornisce una mappa concettuale utile per esplorare le vicende interne degli stati: ad esempio, il caso francese è molto adatto a evidenziare sia le tendenze alla centralizzazione (culminate nell’assolutismo del re Sole) sia le controtendenze, cioè le fasi di indebolimento del potere (la guerra dei 100 anni, la seconda metà del Cinquecento, la Fronda, ecc.), abituando gli studenti ad osservare “dall’alto” e nel lungo periodo anche i grandi processi politici, quelli che si è soliti considerare indissolubilmente legati alla storia *événementielle*.

Per analizzare i conflitti e le dinamiche politiche interne tra Settecento e Ottocento (dalla rivoluzione francese in poi), in questo modello è utile inserire **altre variabili: il doppio conflitto tra assolutismo e costituzionalismo liberale, e tra legittimismo dinastico e sovranità popolare**; nonché **la dilatazione delle funzioni e dei campi di intervento dello stato.**

3.3.4 La mondializzazione della storia, dalle sue origini al...futuro

Il modello storiografico: economie-mondo, capitalismo, primati mondiali

Un approccio molto fecondo per inquadrare la storia mondiale degli ultimi 500 anni a partire dai problemi del presente (e, come vedremo, del futuro), è il modello storiografico incentrato sui concetti di **economia-mondo e capitalismo**, che lega lo sviluppo del capitalismo alla progressiva espansione dell’economia-mondo europea¹⁸. Nella classica definizione di Braudel, l’economia-

¹⁸ Com’è noto, il modello risale a F. Braudel, *Civiltà materiale, economia e capitalismo (secoli XV-XVIII)*, 3 voll., Einaudi, Torino 1981-2, e con qualche variante a I. Wallerstein, *Il sistema mondiale dell’economia moderna*, 2 voll., Il Mulino, Bologna 1978-82; viene poi rielaborato da Giovanni Arrighi (al quale pure qui ci riferiamo), in: G. Arrighi, *Il*

mondo era “*un mondo a se stante, una parte, un insieme economicamente autonomo del pianeta, capace per l'essenziale di autosufficienza, e al quale legami e scambi interni conferiscono una certa unità organica*”: era inoltre **uno spazio gerarchicamente ordinato da un centro urbano**, il polo dominante capitalistico, e comprendente **aree intermedie** e una **periferia**, arretrata e controllata dal centro. Fino al Quattrocento, quella europea era relativamente debole e isolata rispetto alle tre grandi economie-mondo islamica, indiana, cinese, strettamente collegate tra loro. Poi, dalla fine del Quattrocento, l'economia-mondo europea inglobò le Americhe e iniziò a incunarsi nell'Oceano Indiano, all'interno delle economie-mondo asiatiche; nel frattempo, al suo interno **si succedevano diversi primati urbani**, da Venezia nel secolo XV ad Anversa e Genova (finanziariamente legate agli imperi portoghese e spagnolo) nel XVI, ad Amsterdam nel XVII. La penetrazione portoghese, e poi quella olandese, ebbero effetti limitati sui traffici asiatici, al contrario di quella britannica nel Settecento: infatti gli inglesi imposero il proprio dominio territoriale sull'India e in seguito, con le guerre dell'oppio nell'Ottocento, forzarono le porte dell'immenso mercato cinese e provocarono la crisi irreversibile di quell'impero. Secondo Arrighi, **il succedersi dei primati olandese, inglese e poi americano si realizzò su dimensioni sempre più ampie, fu segnato da lunghe guerre, e provocò ogni volta una radicale ristrutturazione del sistema capitalistico e del funzionamento degli scambi su scala mondiale**. Il primato marittimo e commerciale degli olandesi ebbe come suo perno il sistema delle compagnie monopolistiche delle Indie; l'ascesa britannica, ad un tempo contro la potenza marittima olandese e quella territoriale francese, si fondò su basi ben più larghe: la rivoluzione industriale, ossia il nuovo sistema delle medie imprese manifatturiere, e l'immenso impero coloniale. La depressione economica dell'ultimo trentennio dell'Ottocento avviò l'inizio del declino britannico; ma come per l'Olanda del Settecento, così anche quello britannico fu un “dorato declino”, mascherato dal primato commerciale e finanziario che Londra conservò fino al 1914. **Nel “lungo Novecento”, il primato americano** si appoggiò a sua volta su una riorganizzazione del sistema capitalistico fondata sul gigantismo industriale della grande impresa manageriale, sul fordismo, sulle multinazionali. Ma per soppiantare definitivamente il primato britannico, ebbero un ruolo determinante le due guerre mondiali, e la crisi del '29 che distrusse il mercato mondiale basato sul *gold standard* e sulla sterlina. Il nuovo sistema mondiale dell'economia fu inaugurato dagli accordi di *Bretton Woods* del 1944. La guerra fredda servì poi a mobilitare ingenti risorse per costruire quell'apparato industrial-militare che fu il volano della straordinaria crescita dell'economia mondiale negli anni cinquanta-sessanta. Quel sistema finì negli anni settanta, con la fine della convertibilità oro-dollaro, con le crisi petrolifere di quel decennio, e con il declino del modello fordista, sotto il peso delle sue rigidità e dei suoi costi sempre più alti, anche in termini energetici e ambientali. Oltre a quel modello di sviluppo, sembrò allora declinare anche il primato americano, soprattutto ad opera della concorrenza giapponese. Ma dagli anni ottanta, per riaffermare la sua egemonia mondiale, l'America diede una serie di risposte che ridisegnarono ulteriormente le coordinate del sistema-mondo: il rilancio delle spese belliche, che portò al collasso l'Urss e conferì agli Usa l'inedito ruolo di unica superpotenza mondiale, con uno strapotere militare senza precedenti nella storia; la *deregulation* finanziaria e il neoliberalismo; l'affermazione di un'economia post-industriale, controllata da grandi gruppi finanziari transnazionali, e basata su nuovi settori strategici (elettronica, informatica, telecomunicazioni, biotecnologie), sulla ricerca scientifica e sul terziario avanzato, nonché sulla delocalizzazione di parti crescenti della produzione nelle aree emergenti del Sud del mondo. Oggi, all'inizio del XXI secolo, non è chiaro se tutto questo porti a riaffermare la leadership imperiale degli Stati Uniti o se, viceversa, ne costituisca il “dorato declino” e prepari un “secolo cinese”¹⁹. Sembra certo, invece, **l'emergere del Pacifico come nuovo centro del sistema-mondo**, soprattutto a scapito dell'Europa²⁰.

lungo XX secolo. Potere, denaro e le origini del nostro tempo, Il Saggiatore, Milano 1999; Id., *Caos e governo del mondo*, B. Mondadori, Milano 2003. Per una rivisitazione delle diverse varianti di questo approccio, la conferenza di Detti T., *Economie, imperi, mondi: percorsi di una storia globale*, al Convegno di Modena “La storia...”, cit.

¹⁹ *Cindia la sfida del secolo*, numero speciale di «Limes. Rivista italiana di geopolitica», n. 4/2005

Mi pare che questo approccio consenta davvero una lettura del passato a partire dai tempi del presente (e verosimilmente del prossimo futuro): sia del “passato remoto”, dal XVI al XIX secolo; sia del passato prossimo, il “lungo Novecento” visto come secolo americano. In quanto tale, credo che questa lettura si faccia preferire a quella del Novecento come “secolo breve”²¹, che risente inevitabilmente di una rivisitazione molto “interna” al secolo, già oggi datata: al punto da portarci, come osserva il sopra citato Detti, “anziché a interrogare il passato a partire dal presente, a produrre letture del passato basate sul passato”.

La sua utilizzazione didattica

Anche a prescindere dall’inevitabile schematismo con cui l’ho riassunta, **questa lettura di lungo periodo dei processi di mondializzazione è indubbiamente complessa da utilizzare in classe. Come impiegarla? Certo, molto diversamente secondo il grado di scuola e l’età degli studenti che ho di fronte.** Può rimanere una mappa mentale per me insegnante, che mi serve per organizzare in un certo modo alcuni contenuti, e a favorire la rotazione dei punti di vista secondo le diverse scale spaziali²² e temporali. Può essere visualizzata nei suoi aspetti di fondo in una serie di grandi carte tematiche²³ sulle diverse estensioni e caratteristiche dell’economia-mondo europea, da fare discutere e problematizzare in classe, e da usare come grandi quadri spazio-temporali entro cui inserire temi più limitati (come i mutamenti dei prodotti strategici; gli eventi periodizzanti; pace e guerra, ecc.). Con studenti della scuola superiore, questo modello può diventare uno dei filoni tematici su cui, ricorsivamente, costruisco uno o più moduli ogni anno, anche tramite laboratori e giochi di ruolo, ad esempio incentrati sui cambiamenti delle “regole del gioco degli scambi” negli scenari storici successivamente incontrati.

E’ evidente che questa lettura è **parziale, in quanto focalizzata sui rapporti geopolitici al centro del sistema-mondo**: per non incorrere in un nuovo etnocentrismo, deve essere integrata dalla tematizzazione dei **rapporti tra centro e periferia, che nel Novecento definiamo in termini di “asse Nord-Sud”**, dall’età dell’imperialismo europeo alla decolonizzazione e al neo-colonialismo, alle traiettorie dei “diversi Sud” negli ultimi decenni.

3.3.5 Il Novecento, secolo dei soggetti e delle masse

Il tema della mondializzazione porta inevitabilmente a seguire “dall’alto” processi che sembrano “senza soggetti”, o guidati da soggetti molto impersonali. Questa prospettiva e questo tema vanno pertanto affiancati da – e, concettualmente, intrecciati a – **una osservazione “dal basso”**, che possiamo ricondurre all’altro grande tema del presente prima indicato: quello del Novecento come **il secolo della “inclusione delle masse” nella storia, e dell’emergere di nuovi soggetti collettivi.** Anche questo tema periodizza un “lungo Novecento”, sia pure secondo tempi variabili secondo gli

²⁰ Peraltro, secondo diversi autori riportati da Detti (cit), il primato economico asiatico, e in particolare quello cinese, durò a lungo, tanto che secondo le stime di Paul Bairoch era ancora molto netto alla fine del Settecento: in questa prospettiva, l’egemonia europea verrebbe così a ridursi a una breve, temporanea parentesi, dovuta per di più alle ricchezze del Terzo Mondo drenate dalla Gran Bretagna nel XIX secolo.

²¹ E.J. Hobsbawm, *Il secolo breve. 1914-1991*, Rizzoli, Milano 1994

²² Un buon esempio di come l’assunzione di diverse scale spaziali ci faccia vedere in modi del tutto diversi lo stesso fenomeno è il ruolo internazionale dell’Inghilterra nel XIX. In una prospettiva europea, essa è l’artefice di quel secolo di pace che già Karl Polanyi definiva “la pax britannica”, oltre che l’alfiere del liberalismo, della modernità, del progresso civile, ecc. Ma in quello stesso periodo, nel resto del mondo, l’Inghilterra combatte ben 50 guerre, coi suoi eserciti coloniali, e afferma la “libertà dei commerci” imponendo la legalizzazione del traffico dell’oppio alla Cina.

²³ Utilissime carte tematiche sulle diverse fasi dell’economia-mondo europea in età moderna, all’interno di un percorso didattico organico, si trovano in M. Gigli, *Braudel spiegato ai ragazzi*, in *World History, Il racconto del mondo*, Quaderno n. 13-14 de «I viaggi di Erodoto», 1997

spazi e i sotto-temi in cui si articola. E **anche questo tema genera un “racconto”**, che in estrema sintesi potrebbe essere il seguente.

Fino alla seconda metà dell'Ottocento, in tutto il pianeta le grandi masse contadine e gli strati popolari urbani vivevano in condizione di sudditanza e di esclusione economica, culturale, politica. Inoltre gli individui (in questo caso, di tutti i ceti sociali) erano organicamente inseriti in gruppi e comunità locali che influenzavano profondamente le scelte e i destini individuali. Nel “lungo Novecento”, prima in America, poi in Europa, in seguito e solo in parte nel resto del mondo, si è messo in moto un duplice processo: **da una parte, l'inclusione sociale di quella grande maggioranza di “esclusi”; dall'altra, la progressiva rottura dei legami sociali all'interno di gruppi e comunità ristrette, rottura che ha liberato e al contempo isolato l'individuo, facendolo diventare parte di una massa uniforme. Questo duplice processo ha portato alla formazione della società di massa, toccando tutti gli aspetti della vita individuale e collettiva:** il declino della tradizionale civiltà contadina e la diffusione del modello urbano-industriale (e post-industriale, alla fine del Novecento); l'affermazione e l'evoluzione dei sindacati, dei partiti, e con questi ultimi delle ideologie, potente veicolo di inclusione delle masse nello stato, sia in forme autoritarie, totalitarie e carismatiche, sia in forme democratiche; e a ciò strettamente collegato, l'ampliamento del ruolo e delle funzioni dello stato, la sua crescente penetrazione nella vita individuale e sociale; la nascita e le modificazioni della produzione e dei consumi di massa; l'allargamento della scolarizzazione e l'emergere della cultura di massa, soprattutto attraverso i mass-media; le rivoluzioni dei comportamenti collettivi introdotte dall'emergere di nuovi soggetti, come i giovani e le donne. A queste trasformazioni culturali hanno contribuito anche gli effetti della “rivoluzione demografica”: la popolazione mondiale che in un secolo è quadruplicata, con modificazioni della sua distribuzione sul pianeta che spiegano i flussi migratori e la trasformazione in senso multietnico delle società occidentali; ma anche il raddoppio della durata media della vita, e i mutamenti profondi delle strutture e delle relazioni familiari, e perciò dei rapporti tra i generi e le generazioni.

L'insieme di questi temi evidenzia anche **la profonda ambivalenza del Novecento**: ad un tempo **secolo di emancipazione, di diritti e di nuovi soggetti** che affermano la loro dignità nella società e nella storia; ma anche il **“secolo barbaro” di Auschwitz, delle “guerre totali”** e dei più spaventosi massacri della storia umana; il secolo di un progresso scientifico e tecnologico senza precedenti, ma al contempo segnato dalla rottura di un equilibrio eco-compatibile con l'ambiente e le risorse, nonché dalla crisi dell'idea stessa di progresso. Il “secolo delle masse” evidenzia altresì l'ambivalenza di processi di inclusione che da una parte hanno come loro rovescio l'acuirsi di vecchie e nuove forme di esclusione, e dall'altra portano all'atomizzazione e alla personalizzazione degli individui.

E' dunque un **“racconto” fatto di tante storie, tanti soggetti, tante prospettive che si intrecciano** secondo un reticolo molto complesso di relazioni. **Una storia reticolare**, appunto, di cui possiamo vedere “dall'alto” la trama, e poi esplorarne da vicino, nel laboratorio, alcuni nodi²⁴.

3.4 GRANDI MAPPE, LABORATORIO, COMPETENZE

L'individuazione di alcune rilevanze – che, come si è visto, assumono anche il ruolo di grandi mappe di orientamento spazio-temporale-concettuale²⁵ – non esaurisce il problema della definizione dei contenuti del curriculum. In termini didattici, esse possono occupare dal 20 al 30% delle 60 ore

²⁴ Una descrizione più ampia, con alcune esemplificazioni, in C. Grazioli, *Una proposta di laboratorio didattico...*, cit; Id, *Il Novecento, secolo scorso e storia del presente*, in «RS – Ricerche Storiche», n.83, 1997

²⁵ L'ovvia obiezione alle grandi tematizzazioni/periodizzazioni qui proposte è che non sono “universalmente accettate” entro i “canoni storiografici ufficiali” (sul dibattito sulle periodizzazioni: S. Guarracino, *Le età della storia*, B.Mondadori, Milano 2001). La risposta a questa obiezione è che proprio quel canone è in crisi nella sua presunta universalità: infatti i suoi pilastri (medioevo, età moderna, età contemporanea, 476 d.C., 1492, 1789 o 1815 ecc. e le varie altre date alternative a queste consimili) non hanno alcun significato per i tre quarti dell'umanità, e appaiono oggi tutte inscritte in una storia “identitaria”, incubatrice di “scontri di civiltà”; o, più banalmente, rimangono come convenzioni su cui si reggono le spartizioni di cattedre e di risorse nei dipartimenti universitari...).

annue. Come organizzo il restante 70-80% del curricolo, cioè **come scelgo e organizzo i contenuti più specifici**, che in questo impianto costituiscono le esplorazioni più ravvicinate, su tempi, spazi, ambiti e soggetti più circoscritti? **Su quali temi organizzo i laboratori?** Per chiarezza espositiva, mi servirò di un esempio, utilizzando per questo un contenuto canonico: la prima guerra mondiale. La prima domanda che mi pongo è: **come fare, e in quanto tempo, questo contenuto?** La storiografia offre un larghissimo spettro di possibilità, ma **la scelta tra di esse è una questione didattica: riguarda infatti le competenze e le strategie didattiche che mi è utile attivare attraverso questo particolare contenuto, in relazione all'impianto complessivo del mio curricolo.** Suppongo di volere organizzare un'attività di laboratorio sulla prima guerra mondiale. Su questo argomento le grandi mappe sopra esposte (vedi paragrafi 3.4 e 3.5) hanno già fornito agli studenti varie prenosce di contesto al laboratorio: sulla grande guerra come tappa nei mutamenti dei rapporti di forza al centro del sistema-mondo; come prima guerra tecnologica e di massa, traumatico acceleratore della modernità; sulla crisi delle istituzioni politiche ottocentesche. Per cogliere altri aspetti, quali il sistema delle alleanze, le vicende militari, i trattati di pace, ecc., dovrò focalizzare meglio la scala europea, verosimilmente attraverso il manuale; ancora di più per la dimensione nazionale, che mi fa vedere dei sotto-temi impercettibili in una visione "dall'alto": neutralisti-interventisti, trattato di Londra, Caporetto, ecc.. Lo spazio da dedicare a questi argomenti dipenderà da quanto servono a costruire prenosce necessarie ad "entrare nel laboratorio". Un'altra variabile decisiva è **il tipo di laboratorio**, soprattutto in termini di dimensioni: se è **lungo** (15-20 ore o più), ne posso fare solo uno all'anno; se è **breve** (da 3-4 a 6-8 ore), ne posso inserire parecchi nel curricolo annuo. Entrambe le scelte sono legittime²⁶. Come mia opzione personale, nel contesto della storia del Novecento dedicherei alla prima guerra mondiale un "laboratorio breve", ed è in questa direzione che proseguo l'esempio. Siamo al punto nodale: su quale tema organizzo il laboratorio? Di certo escluderei un tema come "le cause del conflitto", sia per lo scarso interesse che susciterebbe negli studenti, sia per l'enorme massa di documentazione e di prenosce dettagliate che dovrei fornire loro. La prima guerra mondiale potrebbe essere l'occasione di un laboratorio sull'uso delle fonti audiovisive (documentari o film); sulla storia locale; sulla didattica museale; sulle lettere dei soldati dal fronte; sul rapporto tra storia e letteratura; sul dibattito storiografico; sull'uso pubblico della storia, sul rapporto storia/memoria, sulla storia di genere, ecc. **Ciascuno di questi itinerari (e dei molti altri ipotizzabili) rimanda a determinate fonti, modalità d'indagine, strategie didattiche, e indirettamente a diverse competenze o a differenti declinazioni delle medesime competenze.** Se voglio sviluppare l'uso critico delle fonti audiovisive, la Grande Guerra fornisce un'ottima occasione; ma posso decidere diversamente se insegno a Trento e voglio utilizzare le fonti materiali o le risorse museali; o se ho già pensato di impiegare le fonti audiovisive a proposito del fascismo, ecc. Ovviamente, questa scelta sarà determinata anche dall'interesse che l'uno o l'altro percorso prevedo susciterà negli studenti (interesse che peraltro dipende, più che da *che cosa* si fa in classe, dal *come* lo si fa); dalla reperibilità di determinate fonti e materiali didattici; e, non ultimo, dalla mia **sogettività** di insegnante, da ciò che so e so fare meglio.

²⁶ Esempi molto significativi di "laboratori lunghi", in una prospettiva interdisciplinare, vengono presentati nel saggio conclusivo del presente volume: C. Bonelli, *Il laboratorio come didattica del prodotto*. Molti esempi di "laboratori brevi" (che è possibile svolgere anche solo in 2-3 ore, nei diversi gradi di scuola), sono stati elaborati da Antonio Brusa e dall'associazione *Historia Ludens* (sulla quale, vedi il saggio del presente volume: M. Cecalupo, E. Musci, *Imparare giocando: giochi e simulazioni nella didattica della storia*).