

Il nuovo curriculum di storia

Il decreto Berlinguer sul programma di storia

Tre giorni fa il ministro Berlinguer ha firmato a Firenze il decreto con cui introduce lo studio del '900 nella scuola. Non è che prima del decreto fosse proibito studiare il '900, ma era di fatto impossibile per noti problemi di curriculum: l'ampiezza del programma dell'ultimo anno, che comprende '800 e '900, fa sì che si arrivi al massimo alla seconda guerra mondiale. Però la 2ª Guerra Mondiale, la Costituzione, la nascita della repubblica, sono argomenti di 50 anni fa, che noi adulti sentiamo come contemporanei perché abbiamo un'idea unitaria del '900; ma che un ragazzo di 16 o 18 anni registra nella sua mente allo stesso titolo del paleolitico superiore, mentre per lui la storia contemporanea reale è quella che egli vive. Quindi fare il '900 non può significare solo arrivare a fare la Resistenza. Siamo alla fine del secolo e dobbiamo cominciare a capire che la storia contemporanea deve essere vista anche secondo la definizione soggettiva dei ragazzi, cioè come la storia che essi vivono; ed è importante fare entrare nelle scuole un momento in cui ciò che essi sentono e di cui parlano diventa oggetto non solo del tema di attualità, ma di studio storico, su cui provare la bontà degli strumenti storici nel problematizzare, periodizzare, ragionare ecc.

Per ottenere l'insegnamento del '900 nell'ultimo anno di ogni ciclo, però, il ministro ha fatto sì che già dall'anno venturo - a meno che il decreto venga ritirato, come io spero - i bambini di prima media avranno un programma che va dalla preistoria alla scoperta dell'America: ovvero, rispetto ad oggi, dovranno fare due anni in

ANTONIO BRUSA

Di ANTONIO BRUSA, docente di didattica della storia all'Università di Bari, segnaliamo le principali opere sull'argomento: *Guida al manuale di storia*, Roma, Editori Riuniti, 1985; *Il laboratorio storico*, Firenze, La Nuova Italia, 1991; *Il manuale di storia*, e *Il programma di storia*, Firenze, La Nuova Italia, 1991; *La programmazione di storia*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

È inoltre autore di numerosi saggi e articoli su libri e riviste specializzate, in particolare su "I viaggi di Erodoto", di cui è membro del comitato di direzione, ed è curatore delle seguenti raccolte di UD per docenti di storia delle scuole medie: *Dal manuale alla storia locale*, Milano, Ed.Scolastiche Bruno Mondadori, 1992; *Laboratorio*, voll.1, 2, 3, Milano, Ed.Scolastiche Bruno Mondadori, 1994, 1996.

Il testo, rivisto dall'autore, riproduce la conferenza svoltasi il 7/11/96 nell'Aula Magna dell'Istituto "C. Levi" di Reggio Emilia. Tale conferenza, assieme a quella di A. De Bernardi del 13/11/96 sulle rilevanze storiografiche del '900, introduceva il corso di aggiornamento-laboratorio organizzato da Istosreco nel 1996/97, sul nuovo curriculum di storia nella secondaria superiore.

uno! Invece la nuova periodizzazione per le scuole superiori è:

- 1° anno: la storia dalle origini al II secolo d.C.
- 2° anno: dall'età dei Severi alla crisi del XIV secolo
- 3° anno: dalla metà del '300 alla metà del '600
- 4° anno: dalla metà del '600 a fine '800
- 5° anno: il '900.

C'è dunque un programma molto, troppo pesante al biennio, dopodiché gli studenti sapranno benissimo il Barocco, visto che in terza si arriva solo al 1650 (poi dovrete girarvi i pollici chiedendovi cos'altro fare) mentre subito dopo dovrete rimettervi a correre perché in quarta non è uno scherzo arrivare da metà del '600 a fine '800!

Che problema mette in luce il decreto Berlinguer, per le superiori e più ancora per le medie? Mette in luce esattamente il problema del curriculum: cioè il fatto che se si ripete ad ogni ciclo scolastico tutta la storia generale, come si fa in Italia e come il decreto conferma, o si rende talmente affollata l'agenda dei contenuti da non potere mai fare niente in modo accettabile; oppure, come è il caso di questo decreto, per fare bene una cosa, si rovinano tutte le altre: come potranno gli insegnanti di prima media fare in 60 ore preistoria, storia antica e storia medievale non lo so proprio, e neppure immagino cosa potranno essere i manuali.

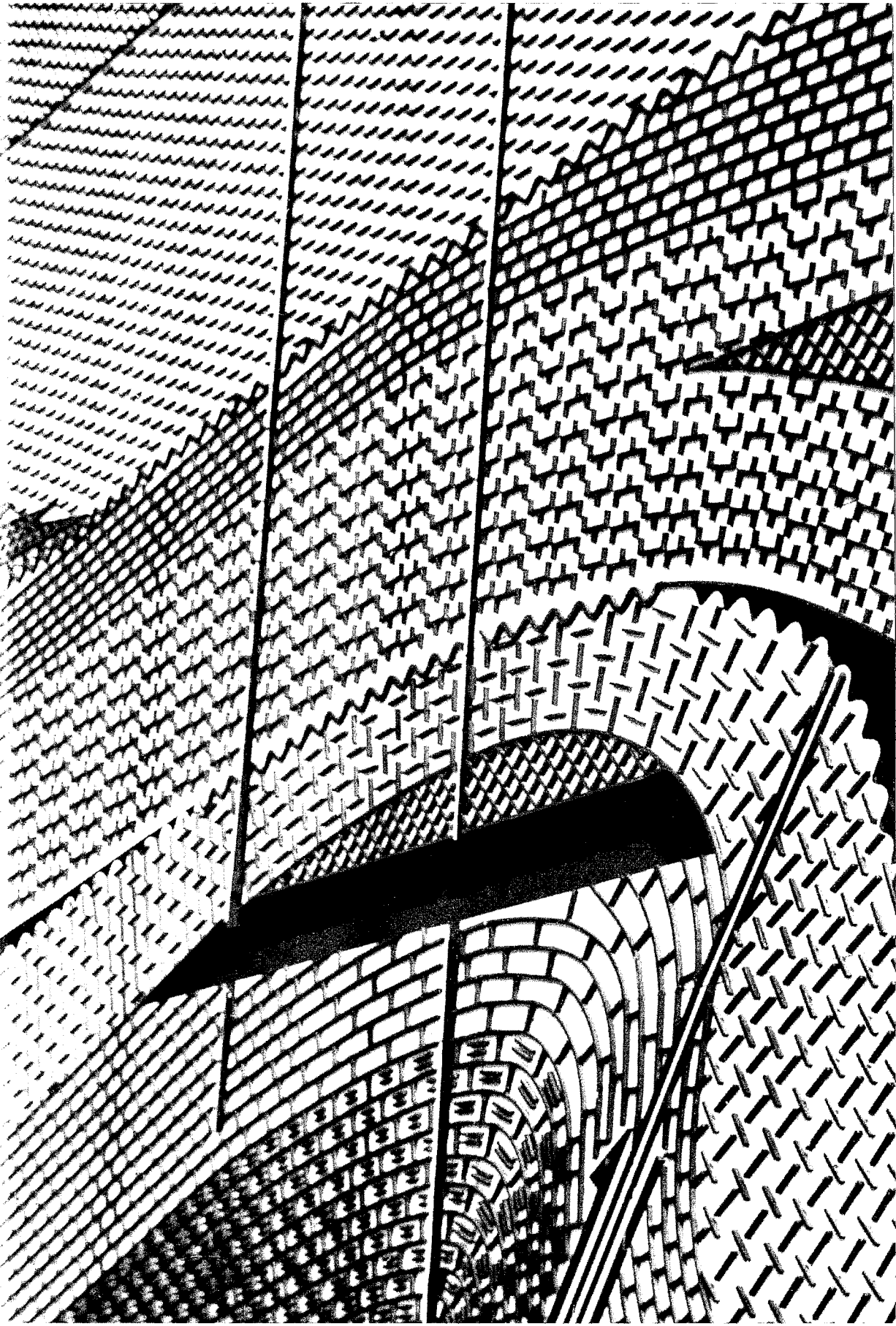
IL CURRICOLO DI STORIA NEGLI ALTRI PAESI EUROPEI

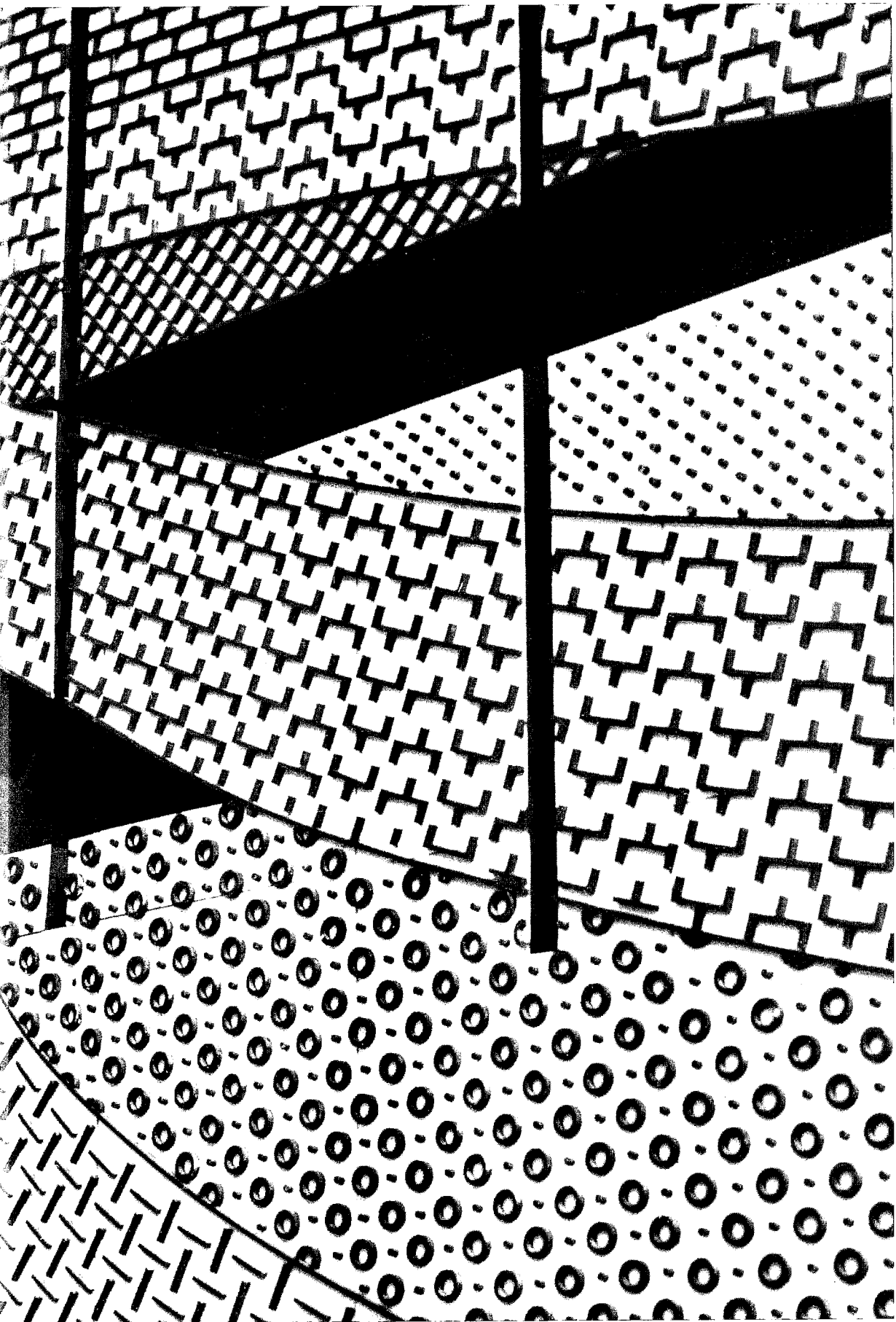
Questo decreto girava da un po' di tempo; avendo una copia del testo provvisorio, ho approfittato del fatto che dovevo tenere un seminario a Braunschweig, dove c'è il Centro internazionale di studi di didattica della storia, per svolgere lì una ricerca comparativa, e vedere come fanno il curriculum verticale di storia nelle altre parti d'Europa. Si può dire intanto che in Europa non ha spazio quella premessa che in Italia ha sempre impedito di ragionare, secondo la quale, "se non si segue la cronologia, allora è la morte della storia". Le esperienze europee sono talmente varie che ci dicono che la storia insegnata non muore, indipendentemente dalle diverse esperienze che si fanno. Quali sono gli elementi comuni che ho trovato nei programmi attualmente vigenti? In primo luogo, la tendenza comune ai paesi maggiori è di evitare la ripetizione ciclica dei contenuti. Gli unici paesi che seguono il modello ciclico come l'Italia sono la Grecia e l'Albania: non sono esempi molto luminosi... Tutti gli

altri paesi tendono invece a specializzare lo studio della storia secondo i diversi cicli di scolarità, sostanzialmente in questo modo: nella scuola elementare si fanno attività di conoscenza generale delle questioni storiche, fondazione dei pre-requisiti, immagini generali della storia e qualche quadro storico-sociale. Poi, la secondaria inferiore è il momento in cui fanno la storia generale, dal passato fino ai giorni nostri, ma con la fondamentale differenza, rispetto a noi, che la distribuiscono su quattro o su cinque anni: non c'è nessuno stato (se non la solita Grecia) che la fa in tre anni. Sottolineo questo aspetto perché fare la storia generale in tre anni significa condannarsi a quel dilemma che il decreto Berlinguer ha messo in evidenza, e di cui ho appena parlato. Rispetto alla situazione europea, la soluzione che si potrebbe attuare in Italia è ovvia: con l'elevamento dell'obbligo, noi avremmo un triennio più un biennio che ci permetterebbero di fare per bene, in cinque anni, la storia generale.

Dunque in Europa la storia generale (come in matematica le addizioni) si fa una volta, per bene, poi non la si fa più rifare. Nelle scuole superiori dei paesi europei ci sono due tendenze: una, assolutamente maggioritaria (Germania, Gran Bretagna, Belgio, Spagna, Svizzera e paesi dell'Europa settentrionale) che prevede temi d'approfondimento, con l'intento di coinvolgere studenti ormai maturi su temi e problemi di rilievo. L'altra tendenza, o se si vuole l'eccezione, è la Francia, che ripete il programma cronologico lineare, ma lo fa a partire dal '700: dal '700 al 1914 nel primo anno, dal 1914 al 1945 nel secondo, dal 1945 a oggi nell'ultimo anno.

Un altro elemento comune a quasi tutti i paesi europei è l'impostazione di una didattica coinvolgente e attiva, tanto che in qualche modo si rovescia l'assunto della didattica italiana, che cerca di coinvolgere gli allievi, di farli giocare quando sono piccoli; e che poi, via via che crescono, considera finito il tempo dei giochi, e passa alla "storia vera", cioè alle lezioni frontali secondo il modello universitario. Anche in Europa esistono due modelli di insegnamento: quello tradizionale, dell'insegnante che entra, spiega, interroga; e quello moderno, dell'insegnante che fa apprendere secondo pratiche operative, cioè porta del materiale in classe, fa lavorare e discutere gli studenti, con una funzione prevalente di sollecitatore delle idee, coordinatore delle intelligenze, guida alla scoperta, organizzatore delle attività. Ma è questo secondo modello che gli stati propongono,





anche per le superiori, tanto che in alcuni Länder tedeschi è previsto che gli studenti scelgano i programmi assieme ai professori: scelta guidata, sia chiaro, con voluminosi sussidi sui criteri di scelta dei contenuti. E queste scelte sono le più svariate: ad esempio in Westfalia-Renania uno dei quattro contenuti dell'ultimo anno è l'Ellenismo, e il fatto di non seguire la sequenza lineare non crea paure sul famoso "senso del tempo": un po' perché la trama generale se la sono già fatta prima, un po' perché ormai tutti gli studi di psicologia cognitiva, e le stesse esperienze dirette che abbiamo, ci dicono che il senso del tempo non si apprende perché tu insegnante spieghi i fatti nell'ordine cronologico, ma si apprende quando su un argomento proponi un'esercitazione che alleni a costruire il senso del tempo. I contenuti di storia nelle scuole superiori europee sono coinvolgenti per gli studenti, sono concepiti come strutture operative, non solo come conoscenze, e vengono selezionati in modo circoscritto: quattro all'anno, o in alcuni casi solo due. Queste esperienze europee dovrebbero valere per noi non certo come legge, ma come parametro di riferimento rispetto alle nostre preoccupazioni.

LA STORIA DEGLI ACCADEMICI E LA STORIA A SCUOLA: DUE LINGUE DIVERSE...

Infatti, secondo me, un curriculum delle superiori dovrebbe essere composto da un numero limitato di unità didattiche (4 o 5), su altrettanti nuclei di contenuti; da un certo numero di pratiche operative tra un'Unità Didattica e l'altra, e da una serie di altre attività che concernono l'acquisizione di strumenti inerenti il tempo, i documenti, la capacità di problematizzare. Di queste attività parlerò dopo. Diciamo intanto che l'asse portante dovrebbe essere l'insieme di questi 4 o 5 contenuti: con quali criteri sceglierli?

Su questo ho l'esperienza del lavoro nella Commissione Brocca di cui faccio parte dal 1990. Da allora la commissione non è ancora riuscita a licenziare il programma definitivo di storia, perché quello che è uscito, e che forse qualcuno di voi segue, non è ancora soddisfacente. Perciò abbiamo continuato a riunirci e a litigare per cinque anni senza risultati: da una parte c'erano gli storici (Villari, Arnaldi, insomma i grandi della consulta degli storici), dall'altra i didattici, cioè io e un paio di insegnanti. Il ragionamento che fanno gli storici è il seguente: la storia è fatta di queste cose... tra cui ci sono questi aspetti imprescindibili: allora, se vuoi sapere la storia, sono questi che devi imparare. Questo però è un ragionamento giusto,

dico io, se vuoi fare lo storico. Invece il ragionamento che fa, o che secondo me dovrebbe fare il docente, è un altro, poiché egli si trova di fronte un ragazzo che non deve fare lo storico, bensì imparare ad utilizzare le conoscenze storiche per arrangiarsi nel mondo contemporaneo, cioè per vivere nel suo mondo. Quindi io insegnante alla storia chiederò certo delle cose vere, profonde, importanti sul piano storico, ma: 1) non ho interesse a chiedere tutte le cose importanti della storia; 2) mi interessa chiedere quelle cose che sono importanti in questo momento. Ecco perché il programma dovrebbe cambiare rapidamente: non c'è nulla di così deperibile come la didattica perché le cose importanti per l'attuale generazione di studenti sono diverse da quelle della generazione di quattro anni fa. Per il momento, i paesi attestati su questa impostazione sono Francia e Germania, che cambiano continuamente i programmi proprio perché hanno il polso di questi cambiamenti vorticosi delle generazioni che si succedono. L'Italia è il caso opposto: visto che i programmi di storia attualmente in vigore risalgono al 1960, si può supporre che se li si rifà adesso, dureranno altri quarant'anni, per cui gli storici che fanno i programmi tendono a pensare all'eternità. Accade così che noi cerchiamo alcune cose (quelle 4 o 5 di cui dicevo prima) mentre loro, gli storici, ne scelgono altre.

Ma c'è un'altra questione che ci divide: supponiamo di avere deciso che uno degli oggetti importanti sia, ad esempio, la seconda guerra mondiale. Bene, voi sapete che, dal punto di vista didattico, non si è ancora detto niente, perché bisogna indicare ad esempio a quale livello di profondità, da quale prospettiva affrontare la 2^a Guerra Mondiale.

E qui si è rotta definitivamente la Commissione Brocca, perché gli storici hanno accettato di fare 4 o 5 argomenti l'anno, ma quando siamo andati a definirne il grado di analiticità, io proponevo di indicare solo le coordinate generali, e al suo interno una serie di temi che il docente sceglierà e combinerà come vuole, come riesce. Invece, dall'altra parte, gli storici dicevano: no, la 2^a Guerra Mondiale è questa... e partivano con un lungo elenco di sotto-contenuti. Il risultato era che il programma Brocca nella sua ultima versione aveva una somma di 200 contenuti per anno, che per 5 anni fanno 1000 contenuti (come, ad esempio, il patto di Monaco). Se si seguisse questa indicazione, un insegnante dovrebbe passare l'intero anno a

spiegare, al ritmo di tre contenuti all'ora. Questo mio ragionamento, che vedo incontra il vostro consenso, in Commissione veniva ripudiato, perché i professori universitari non hanno affatto l'idea che questo sia un problema. Dicevano infatti: ma no, basta accennare e poi passare avanti... Ciò che non capisce il professore universitario - e che forse ha difficoltà a capire anche una larga parte dei docenti della scuola media - è che questo "accennare e passare avanti" ha senso per chi la storia la sa già, non per chi la storia deve impararla. Gli studenti, invece, percepiscono inequivocabilmente ciò che è trattato in fretta come qualcosa che non ha importanza, di cui non ha senso occuparsi.

Non a caso, da varie rilevazioni statistiche sappiamo che la storia, tra le varie discipline, non è né particolarmente amata, né particolarmente odiata, diciamo che è indifferente. E qui si apre la contraddizione tra una classe di adulti, e al suo interno una classe politica, che si strappa i capelli sull'importanza vitale della storia, e i giovani che sono sostanzialmente indifferenti di fronte alla storia e alla sua supposta importanza. Per questo è giusta ed è vitale la decisione collettiva di migliaia di vostri colleghi, e penso anche vostra, di dire: no, con i ragazzi adulti, all'ultima occasione che abbiamo per appassionarli a questa disciplina, per farne loro capire il senso, o ci fermiamo e discutiamo, oppure, se continuiamo a sfogliare il dizionario della storia, raccontando i fatti e magari facendo le prediche agli studenti perché non lo considerano importanti, ci condanniamo a perdere la battaglia dell'apprendimento.

IL RAPPORTO TRA ABILITÀ E CONTENUTI

Torniamo alla questione di quei 4-5 contenuti l'anno (contenuti come, ad esempio, la 2^a Guerra Mondiale, la nascita dello stato, o la rivoluzione francese). Il problema è il loro grado di finezza, ovvero quanto dobbiamo fare di questi argomenti. Lo schema che ora vedete (due spirali attorno a un tronco di cono rovesciato) è tratto dal curriculum nazionale inglese e rappresenta il loro curriculum verticale, che va dai sei anni fino a quella che per noi sarebbe la secondaria superiore (tenendo conto delle differenze del sistema scolastico inglese). Il tronco di cono rovesciato che vedete rappresenta le conoscenze. Allora, le 4 conoscenze che faremo all'inizio del curriculum verticale saranno conoscenze piccole. Ma che significa "conoscenze piccole"? Significa nuclei di sapere che saranno: a) molto generali; b) non numerosi; c)

retti da modelli semplici; d) espressi in linguaggi accessibili.

All'ultimo stadio della formazione, cioè nella parte alta del cono, le conoscenze saranno sempre 4 ma molto "grandi", cioè sorrette da una grande quantità di documenti, di pagine, di informazioni. Nel caso danese, addirittura, c'è da una parte un manualetto molto smilzo per tutti tre gli anni, e la gran parte del lavoro è occupato da soli due contenuti, uno di storia danese, l'altro di storia mondiale: hanno un'ampia libertà nella scelta di questi contenuti, ma una dettagliata definizione del numero di pagine, di fotografie, ecc. Questo è importante, perché entrando in una logica curricolare la quantità dei materiali non è un indice di memorizzazione, è indice di qualità delle abilità. Osservate le due spirali dello schema: una rappresenta le abilità specifiche, l'altra le abilità trasversali. Hanno questa forma perché sono sempre le stesse che si ripresentano, però a livelli più alti, cioè permettono all'allievo di gestire quantità di conoscenze sempre maggiori. Lo schema è basato dunque sul principio che all'aumentare delle abilità aumentano le conoscenze, e non viceversa. Apparentemente questo curriculum assomiglia a quello italiano: se diamo un nome a una conoscenza, ad esempio Annibale, questa occupa in terza elementare mezza paginetta, alla scuola media una pagina e mezzo, alle superiori dieci pagine, all'università il corso monografico. La somiglianza però è solo apparente, in realtà è l'esatto opposto: nella ciclicità italiana si aumentano le conoscenze e si suppone che per ciò stesso aumentino le abilità, cioè che lo studente impari a ragionare. Invece secondo gli inglesi è l'aumento delle capacità di ragionare che porta all'aumento delle conoscenze, come si vede facilmente dagli esempi delle loro Unità. In ciascuna ci sono i contenuti, gli esercizi, le operazioni che fa il docente, in forma di esempio: ebbene, nei modelli che ho visto, tutti previsti per Unit di 20 ore, non compare mai, per il docente, l'espressione "fa lezione", come non esiste, riferito allo studente, il verbo indifferenziato "studia", proprio perché tutto si basa sul "fare operazioni", ed è facendo operazioni di qualità sempre più alte che gli studenti possono masticare quantità di contenuti sempre più vasti e difficili.

All'inizio del curriculum, oltre a dosare i contenuti, devo preoccuparmi soprattutto dei livelli di partenza degli studenti in termini di capacità. Ad esempio una ricerca di alcuni anni fa, svolta prima in Inghilterra poi in Italia, dimostrava che la maggior parte dei ragazzi

non possedeva un modello molto elementare come quello che tiene insieme le due figure fondamentali della produzione nel mondo contemporaneo, l'imprenditore e l'operaio: li posso rappresentare con due palline e due frecce: una freccia che rappresenta il salario, dall'imprenditore verso l'operaio, l'altra freccia in senso inverso che rappresenta il lavoro, le due variabili in correlazione tra loro. Le differenze dei punti di vista, delle attese dei due soggetti rispetto alla correlazione di queste due variabili spiega tutti i problemi sociali, almeno dal tumulto dei Ciompi ad oggi. Scoprire che il 75% dei ragazzi di 15 anni non sa gestire questo modello semplice significa che questi ragazzi, messi davanti a tre pagine di descrizione del tumulto dei Ciompi, non hanno la capacità di problematizzarle, cioè percepiscono quella vicenda come un'avventura, non dissimile da Cappuccetto rosso o Annibale, in cui qualcuno subisce catastrofi, vince o perde, ecc. Bisogna allora vedere all'inizio la capacità di gestire i testi che hanno gli studenti, e sulla base di questa regolare le operazioni da fare sulle pagine della prima UD, e dosare in termini progressivi sia le quantità di materiale sia le operazioni da far fare.

LE ABILITÀ TRASVERSALI

Per *abilità trasversali* si intendono quelle che regolano i rapporti tra ragazzo e testo (scritto, iconico, ecc.) e non in una particolare materia, ma in tutte. Facciamo l'esempio dell'abilità di saper cercare delle notizie, a livelli sempre più autonomi. Io posso dire a un ragazzino: "a pagina x ci sono 5 notizie importanti su Napoleone: sottolineale". E' un esercizio di livello piuttosto basso di autonomia, in quanto sono indicate sia la pagine che il termine di controllo, cioè le 5 notizie, ed è "facile" l'oggetto, cioè Napoleone. Posso invece chiedergli di sottolineare, tra pag.30 e pag.70 del manuale, ciò che riguarda la formazione del mercato europeo tra '500 e '600. E' la stessa operazione, ma a livelli molto più alti: sfogliare 40 pagine da solo è un'abilità che, se non insegnata, egli non apprende da solo; lo stesso vale per la sottolineatura, che va insegnata, altrimenti poi mi arriva all'università e continua a sottolineare tutto. Imparare a cercare le informazioni riguardanti Napoleone o il mercato, poi, è un'operazione concettualmente analoga, ma di qualità totalmente diversa: è facile attribuire a Napoleone le informazioni a lui riferite, quand'anche le connessioni sul testo non siano di immediata evidenza. Invece per il mercato bisogna passare attraverso i concetti

di domanda, offerta, traffici internazionali, ecc. Eppure il primo esercizio che faccio fare in 3^a media a ragazzini che hanno seguito questo metodo è il seguente: dico loro che, siccome dobbiamo fare rapidamente l' '800, si divideranno in quattro gruppi: quello dell'economia, quello della società, quello della cultura, quello dei rapporti internazionali, e selezioneranno il materiale relativo all' '800 (in tutto 150 pagine), col quale costruiranno un racconto, che ci servirà poi per altre operazioni. Quei ragazzi di 3^a media lo fanno nello spazio di un paio di settimane, non perché siano più intelligenti dei loro coetanei, ma perché avevano fatto prima una serie di operazioni minime che li hanno messi in grado di operare con 150 pagine. Questo riguarda le *abilità trasversali*, ovvero, ripeto, quelle riferite al trattamento dei testi: *selezionare, classificare, costruire scalette, racconti, problemi; distinguere tra testi argomentativi, descrittivi, o narrativi; saper porre domande adeguate al testo, sapere fare lo scanning, cioè prevedere dalla lettura veloce di un indice il contenuto di un testo; essere in grado di gestire le proprie capacità di lettura sapendo fare la lettura veloce, la lettura analitica, la lettura di ricerca, la lettura di piacere.*

Oltre alle abilità trasversali ci sono quelle specifiche, cioè disciplinari, sulle quali mi soffermerò dopo. Ora, invece, sull'importanza di tenere conto delle capacità iniziali degli studenti, vorrei sottolineare che quei ragazzi di 3^a media che gestivano molte pagine sull'800 in tempo relativamente breve, all'inizio della 1^a media avevano fatto una UD basata solo sulla gestione delle fotografie del primo capitolo, riguardante la preistoria. Questo perché si prevedeva che avessero scarse capacità di lettura, di utilizzazione dei documenti e di problematizzazione. Infatti, qui non siamo in un ambiente didattico di spiegazioni-interrogazioni, dove non ci si pone problemi di apprendimento, dove a rigore non c'è problema di curriculum ma solo di gestione di programma. Qui invece, in un ambiente didattico cooperativo-operativo, devo impostare il lavoro a partire dalle capacità del ragazzo: non per fermarmi a quelle capacità, ovviamente, ma perché se la didattica è un fatto di cooperazione tra me e lui, e se lui deve lavorare attivamente, deve poter partire dalle sue capacità per progredire; se il primo esercizio che gli propongo è tre metri al di sopra delle sue capacità, lui proverà dieci volte senza

LE CAPACITÀ INIZIALI DEGLI STUDENTI, IL TEMPO A DISPOSIZIONE

riuscire e all'undicesima mi interpreterà nel modo più semplice e tradizionale: prof, io leggo e ti dico quello che ho capito.

All'inizio del curriculum, perciò, anche se teoricamente potremmo lavorare in modo che gli studenti facciano la maggior parte delle cose che gli storici giudicano importanti relativamente al contenuto scelto, praticamente ciò non accade mai. Infatti, se voglio fare 4 UD, ho 15 ore teoriche per ciascuna (2 ore settimanali per 30 settimane di anno scolastico), che è un limite rigido da tenere come una cosa sacra all'inizio della programmazione, e in queste ore non posso tenere conto di tutte le rilevanze poste dallo storico, ma, come dicevo, all'inizio di 1^a media potrò fare solo un aspetto della preistoria. Il resto, che lo storico giudica irrinunciabile, non lo farò, o al massimo sarà oggetto di una lezione frontale, che servirà solo a sgravarmi la coscienza. Per questo i contenuti iniziali saranno di bassissimo livello di approfondimento, anzi io sostengo che chi inizia una programmazione deve "bruciare" i primi contenuti (un po' come il primo giro di una partita a carte che serve a spiegare le regole al giocatore che non le conosce). Bisogna sacrificare all'altare dell'apprendimento le prime cose da fare: guai a farle "bene", cioè in modo approfondito, perché tutto il resto dopo non funziona. Partiamo da un livello "basso", poi procediamo a spirale, cercando di incrementare la quantità delle operazioni che il ragazzo deve fare sul manuale o su quant'altro voi porterete in classe, in modo che possa incrementare anche le conoscenze.

Per riassumere, quando costruisco una programmazione curricolare, non devo pensare solo ai contenuti, ma devo definire prima alcune cose formali: 1) quanti contenuti e in quanto tempo; 2) quale sarà il loro livello di finezza; 3) quale è il livello di abilità di partenza degli studenti. Questo va stabilito in anticipo, a manuale chiuso, perché se poi lo apro e comincio a fare il "gioco della torre" su cosa scartare, non è possibile andare avanti perché sul manuale tutto è importante.

Un criterio che ho proposto qualche anno fa è quello delle differenti scale spaziali, che serve anche per superare criticamente una condizione attuale dell'insegnamento, nel quale si mescolano solitamente in un'unica narrazione elementi di dimensione spazio-temporale totalmente diversi: eventi mondiali, europei, nazionali, qualche volta

locali. La maggior parte dei curricula europei tende invece a differenziare questi diversi livelli, ad esempio in certi paesi si fa un anno storia mondiale, un altro anno la storia nazionale. Noi però potremmo utilizzare queste quattro dimensioni spaziali in modo diverso, facendo corrispondere a ciascuna di esse modelli di ampiezza e profondità diversa (questa, attenzione, è la condizione, altrimenti diventano quattro raccontini). Magari le UD possono differenziarsi anche perché una è di tipo economico, una di tipo politico, una riguarda una biografia, ecc. Ad esempio, nel primo anno di scuola superiore, potrei dire:

1) La dimensione mondiale interessante è quella degli scambi intercontinentali basati su quelli che Maurice Lombard chiamava i prodotti strategici, cioè prodotti di alto valore sociale che possono andare in luoghi lontani e che non sono deperibili nel tempo. Ebbene, per lungo tempo molte di queste merci (oro, avorio, legni pregiati, schiavi) erano prodotte in Africa, arrivavano in Europa o nell'area mediterranea del vicino Oriente, dove venivano elaborate in vario modo; lì c'era anche una forte domanda per altri due prodotti strategici orientali (la seta e le spezie), per cui l'oro arrivato dall'Africa prendeva la strada dell'estremo Oriente, dove attivava un'altra economia. Questo è lo schema mondiale che funziona fino al 1500 d.C., dentro al quale potete mettere tanti soggetti: i Sumeri che l'hanno avviato, l'impero assiro, l'impero romano, bizantino, i Sassanidi, Carlo Magno.

2) Poi, sempre in classe prima, entrerei dentro una di queste regioni, il Mediterraneo.

Qual è il fenomeno che mi interesserebbe? Potrebbe essere il Mediterraneo delle città, cioè l'urbanizzazione che si diffonde su tutte le coste del Mediterraneo, facendolo diventare un'area aggregata dalla civilizzazione urbana. Dal punto di vista del popolamento, delle lingue e delle religioni sono 500-600 città diversissime, ma tutte costellano le coste e attraverso i loro traffici mescolano merci, dei (ad esempio Afrodite, Istarte, Venere: la stessa, cambia solo il nome), strutture politiche: cioè sono poleis, ovvero società in cui l'aspetto fondamentale non è tanto la gestione del territorio - la polis ha un rapporto disastroso col territorio, che essa si limita a sfruttare, a differenza delle società idrauliche come l'Egitto, che vivono nella cura del territorio - quanto i rapporti umani che si sviluppano al

ALLA DOMANDA SUI
POSSIBILI CRITERI
DI SELEZIONE
DEI CONTENUTI.

proprio interno, quindi il problema della politica, e tra le città del Mediterraneo ci si scambia continuamente questo problema politico. Come esempio potrò prendere l'impero romano, o la polis greca, e lavorerò su questo.

3) Mi sposto poi a un livello nazionale, quello italiano, visto che siamo qui. In Italia potrei fare ad esempio l'argomento del popolamento italico, un argomento presente in tutti i manuali europei, perché all'Italia viene riservato un trattamento speciale proprio per il suo popolamento composito. Su questo le ultime ricerche ci raccontano una cosa straordinaria, cioè che tutto il variegato popolamento italico (Piceni, Etruschi, Iapigi, ecc) in realtà è un'invenzione, nel senso che tutti questi non sarebbero in realtà mai esistiti come popoli. Il libro di R.Perone, *L'Italia alle soglie del protostorico*, Laterza, 1996, sostiene infatti che attorno al 3000 a.C. la penisola italica era abitata da piccolissimi gruppi di 20-30 persone, bande che vivevano in nicchie, campavano dello sfruttamento del territorio e integravano l'alimentazione con la rapina a danno dei vicini. Col tempo da queste popolazioni si crearono degli aggregati e delle strutture gentilizie, che intorno al 1000 si costituirono in federazioni. Poi, di fronte all'arrivo dall'esterno dei Greci, che avevano una precisa identità di popolo, questi si dissero: ma perché non siamo anche noi un popolo? e quindi si inventarono un nome e una storia che non era mai esistita: si inventarono cioè di essere Piceni, Sanniti, Iapigi, ecc., ma queste cose iniziarono nell'VIII secolo e non avevano un passato, furono invenzioni politiche, per cui l'etnia fu un'invenzione politica, sulla quale poi si costruì una storia di rapporti politici che ebbe un esito politico. Questo è un esempio di contenuto sulla storia d'Italia come fatto politico di lunga durata, su cui potrei costruire la terza UD.

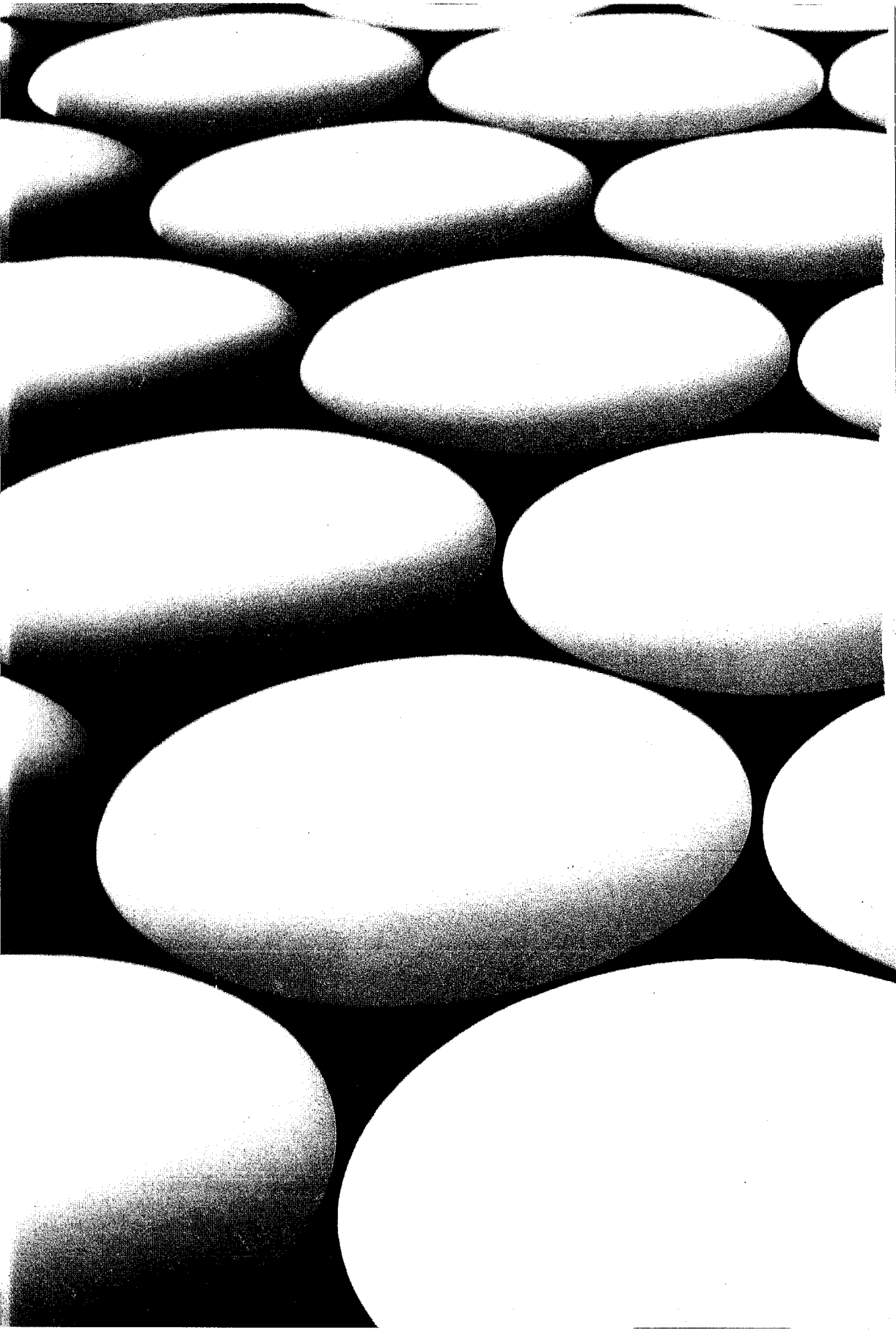
4) Poi, siccome siamo a Reggio Emilia e voglio che i ragazzi abbiano di questo territorio l'idea di un posto che anch'esso produce storia, farò un'UD di storia reggiana, che ovviamente io non conosco e non so quindi esemplificare, ma che certamente si può costruire in vari modi.

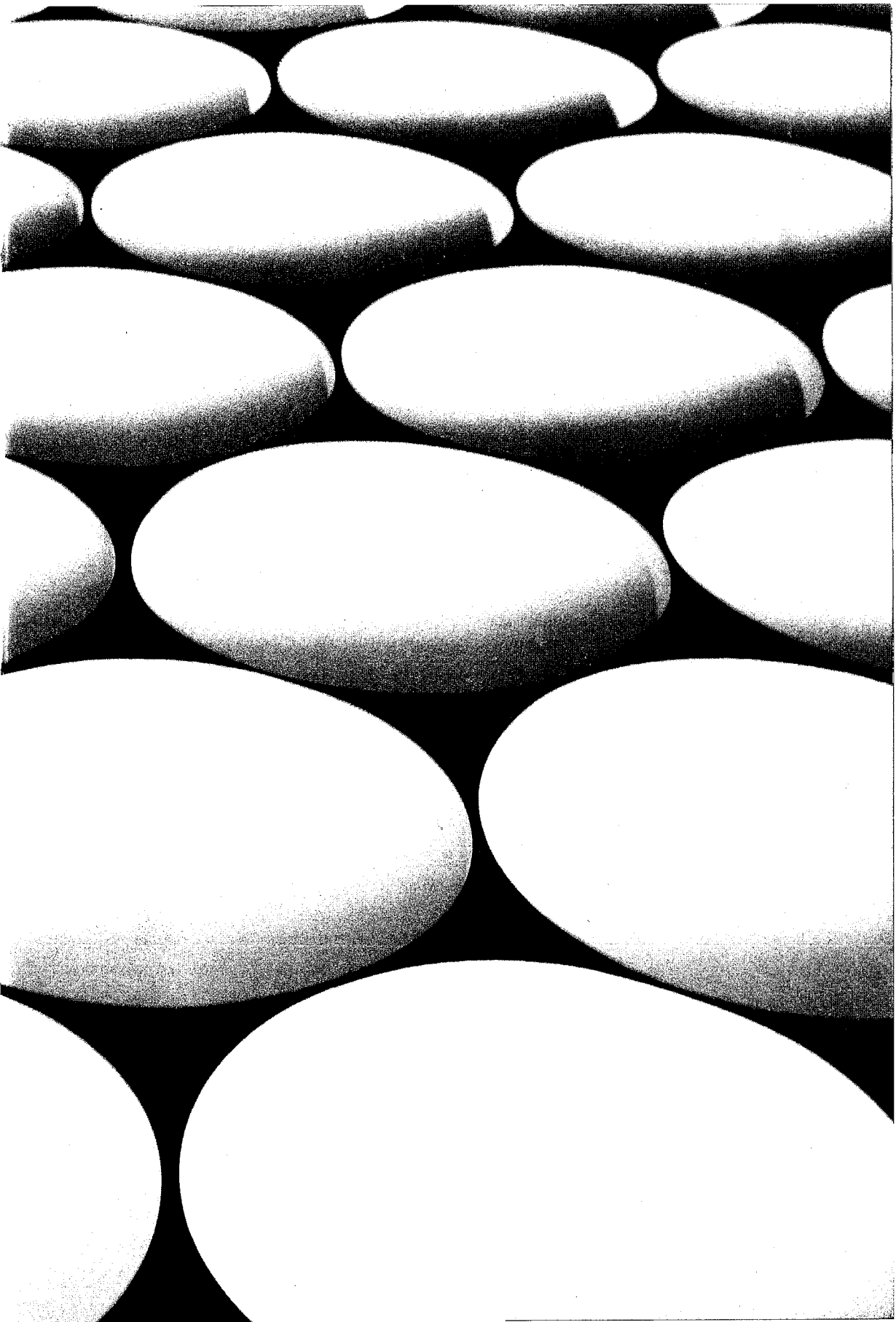
Anche se l'ho improvvisato adesso, questo potrebbe essere un buon programma di storia antica: 4 UD della durata teorica di 15 ore ciascuno, con le diverse scale spaziali. Non so se avete mai visto quel documentario dal titolo "*Potenze di 10*" (Ed.Zanichelli) nel

quale inizialmente di vede l'universo grande come un punto; poi si entra e si vedono, successivamente, le galassie, il sistema solare, la terra, l'Italia, un prato e giù giù fino alle molecole, agli atomi, ai quark: ogni volta l'obiettivo si restringe di 10, facendo cambiare l'ordine dei problemi. Il legame tra i vari contenuti è di tipo formativo, non contenutistico: in quel documentario come nel nostro curriculum basato su differenti ordini di grandezza, il ragazzo impara che, secondo le diverse scale spaziali, deve cambiare ordine di problemi, per cui vedrà contenuti diversi. Quello spaziale è uno dei criteri di scelta dei contenuti, ma ce ne sono altri.

Questo è importante, anzi è il motivo che fa sì che io stia qui, mentre, in generale, rifiuto di fare delle conferenze, delle lezioni frontali, che non trovo molto utili. Però, dove ci sono degli Istituti storici che funzionano, dove c'è la possibilità di mettere insieme degli insegnanti, allora vado volentieri, perché l'unica possibilità di risolvere questo problema è la cooperazione didattica. Hai detto bene: se l'UD è costruita veramente, tu più di una UD all'anno non costruirai. Allora l'unica soluzione è che attraverso la cooperazione e la razionalizzazione delle forze, ognuno di voi produca una o due UD l'anno, che col tempo vanno a formare un patrimonio comune sul quale potrai lavorare. Ce ne sono anche di già pronte e pubblicate (sui "I viaggi di Erodoto", sulla collana *Laboratorio* della B.Mondadori, su altre varie pubblicazioni), fatte dai gruppi di insegnanti che seguo io, da quelli che segue Maurizio Gusso, Ivo Mattozzi: è chiaro che poi le UD vanno adattate, combinate, modificate sulla base della propria situazione ed esigenze. In ogni caso, io consiglio di procedere all'inizio col doppio binario, cioè di fare una parte del programma in modo tradizionale, e cominciare a innovare solo su una piccola parte, quella che si riesce. Il grosso del lavoro per il docente non dovrebbe essere quello di produrre, ma di prendere e combinare, adattare; poi, c'è la parte di creatività che verrà riservato a particolari momenti, ma è assurdo pretendere che uno sia creativo per 60 ore all'anno. E non bisogna aspettare, per costruire le UD, di avere il manuale perfetto, che non ci sarà mai. Questo tipo di lavoro si può fare su qualunque manuale, anzi, io mi sono convinto che in un certo senso, per imparare a fare le UD, più brutto è il manuale meglio è: fai prima, e se riesci a fare

SUL PROBLEMA DEI CARICHI DI LAVORO





“parlare” un brutto manuale, poi riesci su tutto. In un certo senso la povertà di strumenti didattici è uno stimolo, mentre avere materiali buoni può far pensare che tutto sia già risolto, mentre non è così. In ogni caso, l’UD sul manuale è abbastanza semplice da costruire, più complicati sono altri tipi di UD.

SULLA CONTINUITÀ STORICA,
SULLA NECESSITÀ DI SAPERE
IL “PRIMA” PER CAPIRE
IL “POI, SUI “TAGLI”.

La continuità storica è in larga misura un mito. Io stesso come storico, se prima di fare una ricerca su un certo argomento dovessi andare a prima, e a prima del prima, non fare mai la ricerca. Noi storici “tagliamo”, accontentandoci di poche sommarie indicazioni di precedenza, e poi andiamo direttamente sull’argomento. C’è piuttosto un’ideologia della formazione storica, che la presenta come padronanza di un *continuum* temporale che non sarebbe possibile interrompere. Ma questo è falso, e lo si può verificare a livello mondiale presso tutti coloro che studiano storia. E’ dentro al problema storico, se lo costruisci correttamente, che troverai gli elementi di soluzione del problema stesso, e gli elementi per porre ulteriori interrogativi. In termini pratici, comunque, il consiglio è: taglia, anche drasticamente, e se hai dei problemi psicologici impiega due ore per lezioni di raccordo: ogni tanto, va bene anche la classica narrazione. Ma la questione del collegamento si pone in realtà in altri termini, come problema da affrontare con gli studenti. Ad esempio, dopo che avete lavorato su due contenuti storici staccati, poni l’interrogativo: come possiamo collegarli tra di loro? (ovviamente, supposto che siano collegabili). Infatti la formazione storica non consiste nel ricevere dal professore le cose che segnano la continuità, ma nel costruire storicamente i nessi tra un elemento e l’altro.

L’idea illusoria della continuità storica produce poi note deformazioni di apprendimento: non è vero che dopo i greci vengano i romani, che dopo i romani vengano i longobardi, però il ragazzo apprende così. La formazione storica vera consiste proprio nel non cadere in quest’equivoco, in questa forma illusoria. Però, attenzione, questo non è meno vero quando entriamo in età più vicine a noi per le quali usiamo lenti di ingrandimento più approfondite. Perché quando dici “le conseguenze della prima guerra mondiale furono...”, troverai solo due storici d’accordo, e tutti gli altri in disaccordo. Ciò che noi sappiamo, e di conseguenza ciò che è formazione storica, è la

natura probabilistica delle cause: non esiste in storia il rapporto diretto causa-effetto, ma esistono sciami causali, complicità tra effetti e cause, per cui ciò che bisogna apprendere è che ogni fenomeno storico esiste a livelli di molte dimensioni, ciascuna delle quali interagisce con i tempi successivi in modi che sono sia indipendenti sia in interazione tra di loro.

Dietro il falso problema della continuità storica, c'è semmai un altro ordine di problemi, da affrontare molto laicamente: il problema dei fatti dovuti, quelli che "non si possono non sapere". Diciamo cioè che nella nostra società, come è doveroso che entrando in una casa si dica buon giorno, e che alla domanda chi è il presidente della repubblica si risponda Scalfaro, allo stesso modo si deve sapere chi è stato Dante, chi è stato Annibale ecc. Su questo, potremmo passare in rassegna all'inizio dell'anno, sul manuale, quali sono quelle 30 cose di cui bisogna conoscere l'esistenza: le mettiamo in evidenza e le sottoponiamo a un apprendimento tradizionalissimo, un gioco molto aperto con gli studenti, del tipo "ragazzi, queste cose le dovete sapere, magari le studiate a memoria, ci togliamo il pensiero e poi andiamo a fare formazione".

Prima ho distinto *abilità trasversali* e *abilità specifiche*, e ho detto alcune cose sulle prime. Vorrei occuparmi ora delle seconde, che sono di due tipi:

1) *le abilità riguardanti l'uso dei documenti*, non però da finalizzare, come a volta mi capita di vedere fare, alla contemplazione del lavoro dello storico, tipo l'entrare nella bottega dello storico, o il vedere dietro le quinte. Si tratta piuttosto di un'abilità strettamente legata a uno dei più grandi e più antichi obiettivi degli insegnanti di storia: quello che tutti chiamate spirito critico. Ma che cosa vuol dire spirito critico? E' la capacità di valutare lo statuto delle conoscenze. Ad esempio io dico che Mussolini fu un dittatore, e lo dico in quanto storico: cosa significa che lo dico in quanto storico? Non certo che ciò che dico io valga di più, bensì che se lo dico dal punto di vista storico è una conoscenza ottenuta attraverso la manipolazione documentaria, cioè una conoscenza di cui so rendere conto sia rispetto alla massa documentaria da cui è stata ricavata, sia rispetto ai metodi di utilizzazione, sia rispetto alla valutazione delle conoscenze che ho ottenuto spremendo quei documenti. Queste rende

LE ABILITÀ SPECIFICHE: SUI DOCUMENTI, SUL TEMPO

criticabile la conoscenza storica, cioè permette di trasformare in problema tutto ciò che noi abbiamo dal punto di vista storico, e permette di valutare le conoscenze. In questo c'è una profonda istanza democratica della conoscenza, perché al fondo c'è un atteggiamento del tipo: questa conoscenza che io ho ottenuto potresti ottenerla anche tu se seguissi questo metodo, non è qualcosa di esoterico, è conseguita attraverso procedure comunicabili e trasparenti. Non credo però che avremo tempo di fare esemplificazioni sull'uso dei documenti, per i quali rinvio alla sezione specifica dei tre volumi del *Laboratorio* (op.cit.).

2) *le abilità riguardanti il tempo*, sulle quali mi soffermerò di più, visto che le vostre domande hanno toccato maggiormente questo aspetto. In primo luogo, da storici moderni, più che di tempo dovremmo parlare di tempo-spazio: infatti non esiste in storia il tempo in quanto tale, ma esiste sempre un tempo che definisce degli spazi: ad esempio il tempo del commercio mediterraneo individua uno spazio preciso, comprendente Mediterraneo, Oceano Indiano e Cina; il tempo dello stato individua uno spazio che all'inizio e fino all'800 è solo europeo, e che nel nostro secolo diventa uno spazio mondiale. Il tempo è sempre funzione dello spazio e viceversa, per noi storici.

Inoltre il tempo è funzione dei problemi: il tempo, per gli storici, non è la cronologia, è il problema che crea il tempo. Ad esempio, vuoi vedere il rapporto uomo-donna? Questo problema crea un tempo che va fino alle origini dell'umanità. Vuoi invece indagare il problema della rappresentanza? Questo si pone con la rivoluzione francese, quindi su un arco temporale molto più breve. La capacità di correlare problemi e tempi, secondo me, è il vertice della formazione storica a cui si può giungere a livelli superiori, ed è un vertice di livello formativo molto importante da un punto di vista civico. Pensate a come normalmente si impostano i problemi rispetto a quanto accade tutti i giorni, da Tangentopoli alla violenza, sui quali si notano la difficoltà delle persone che ne parlano non adoperando strumenti storici. Se non riesci ad individuare gli spazi di pertinenza per la soluzione dei problemi, il problema che tu hai col tuo vicino che è, poniamo, di Bari, ti diventa un problema generale di rapporto nord-sud, mentre probabilmente è un problema molto particolare di scostumatezza individuale; o, viceversa, problemi di ordine generale

vengono visti sotto l'ottica di simpatia o antipatia personale, ed è il caso fondamentale dell'incultura politica che si va sviluppando a livello mondiale: pensate, abbiamo i più grandi problemi mai capitati nelle mani degli uomini - perché effettivamente siamo in società democratiche - e li gestiamo in termini di simpatia personale, per cui voto Clinton piuttosto che Dole perché mi dà fiducia, perché è serio, appunto i criteri che regolano la vita quotidiana. Insomma, la capacità del trovare i tempi e gli spazi pertinenti ai problemi è decisiva in quella che chiamiamo l'educazione storica al servizio della democrazia. Inoltre ciò mi permette una grandissima libertà di scelta dei contenuti storici: non è più una stranezza che in Germania si faccia l'Ellenismo all'ultimo anno delle superiori, se questo argomento serve a dare profondità storica a un problema importante come il significato di 'civiltà europea'.

Ancora sul tempo, è possibile distinguere due tipi di abilità, che io chiamo così:

2.1) le abilità formali, cioè *datare, costruire cronologie, usare tavole sinottiche*, ecc., che sono già state ampiamente trattate dal prof. Ivo Mattozzi, e sulle quali trovate tante esercitazioni anche su questo testo (*Laboratorio*, cit.)

2.2) le abilità sostanziali, quelle che mi interessano di più, e che considero l'essenza del lavoro storico: lo storico costruisce il tempo mediante concetti. I concetti che servono di più agli studenti sono quelli che io chiamo le *mappe storico-geografiche*, di cui alcune sono fondamentali. Ad esempio, credo di essere riuscito ad organizzare tutta la storia generale in tre mappe, sulle quali si possono mettere i fatti man mano che li si incontra.

La prima mappa è quella che ho chiamato mappa dell'Oceano Indiano, e che ho spiegato prima. L'Oceano Indiano, sul quale si scambiano prodotti e idee tra Oriente e Occidente, viene aperto dai Sumeri, con le loro barche rotonde sospinte dai venti Alisei. In seguito, tra il 500 a.C. e il 1500 d.C., questo Oceano funge da sistema di connessione tra i grandi imperi, ma il gioco è sempre lo stesso: l'Africa che produce, l'Europa come primo gestore, la Cina come secondo gestore. Bisogna vedere come funziona, e come e perché finisce questo circuito millenario. La rottura si ha con l'arrivo dei

TUTTA LA STORIA GENERALE
IN TRE MAPPE STORICO-
GEOGRAFICHE

portoghesi, che aprono la porta dell'Atlantico e si insediano direttamente nell'Oceano Indiano: ciò spiega la crisi dei primi due decenni del '500, e l'alleanza tra turchi, persiani, indiani, cristiani orientali e veneziani che si mettono insieme per cacciare i portoghesi, con la conseguente ripresa del Mediterraneo. Notate a questo proposito: se guardiamo i fenomeni nell'ottica del Mediterraneo, si vedono i turchi e gli europei che si combattono tra loro, mentre se assumiamo questa prospettiva mondiale vediamo una parte degli europei e gran parte dei popoli dell'Oceano Indiano che combattono insieme contro un'altra parte degli europei. In seguito, all'inizio del '600, arrivano nell'Oceano Indiano i popoli dell'Europa più occidentale, atlantici (Portogallo, Olanda, Inghilterra), poco sensibili a quello che accade sulla frontiera continentale e del Mediterraneo orientale, e invece molto sensibili a quanto accade nell'Oceano Indiano, e fanno fuori definitivamente i vecchi gestori degli scambi tra Oriente e Occidente.

Da questo momento, dall'inizio del '600, inizia un altro modello, un'altra mappa, che ben conoscete: quella dell'Atlantico, cioè del commercio triangolare tra Europa (in particolare Inghilterra e Olanda), Africa, America, che regola il processo di accumulazione in larga parte del mondo. Il circuito parte da Inghilterra e Olanda che mandano perline e vecchi fucili in Africa in cambio di schiavi impiegati nelle piantagioni americane; dall'America tornano in Inghilterra canna da zucchero e cotone, alimentando un altro circuito: qui infatti arriva tutta la ricchezza della Francia più tutta la ricchezza dell'Oceano Indiano che prima gli Olandesi poi gli Inglesi hanno sottratto agli antichi gestori. Questa mappa rende conto di tutti i fatti di questo genere che accadono tra il '600 e la prima o la seconda guerra mondiale. Dentro questa mappa avviene il mutamento epocale della storia contemporanea: il centro del mondo, inizialmente a Londra, con la prima guerra mondiale si sposta a New York.

La terza mappa, che inizia dopo la seconda guerra mondiale, vede la decadenza dell'Oceano Atlantico in favore del Pacifico, nuovo gestore della ricchezza mondiale con due grandi nuovi centri sulle sue opposte sponde: il Giappone e la California. In futuro non so cosa succederà.

In questo modo, con queste tre mappe, ho creato delle grandi bacheche spazio-temporali, molto concrete (tre oceani), diverse dalle periodizzazioni tradizionali (il Rinascimento, il Barocco...), mappe

in cui andiamo a collocare dei fatti man mano che li impariamo: questo impero, questa battaglia, questo problema economico...dove li mettiamo e perché ? perché si passa da un modello all'altro ? e qual è il loro destino ? cosa succede se il centro ridiventa l'Europa, o il solo Giappone ?

L'insieme di queste tre mappe è il primo modello temporale, è la presentazione più semplice che io riesco a formulare della storia generale. Come vedete ve l'ho raccontata in dieci minuti; può essere oggetto di tre ore di lezione, ma anche di quadri, bacheche che secondo me sono molto più concrete della freccia del tempo, e aiutano di più anche in senso mnemonico.

L'altra forma di strutturazione delle abilità spazio-temporali è quella dei *concetti periodizzanti*. Faccio l'esempio del concetto di stato, uno dei più semplici, che trovate nell'opera di Charles Tilly, *Lo stato moderno*. Lo stato è un sistema di centralizzazione del potere con tre caratteristiche:

1) l'unicità del potere, ovvero l'assenza di contropoteri interni: che non c'era al tempo dell'imperatore Federico II di Svevia, il quale, quando diceva qui comando io, trovava l'opposizione del papa, dei comuni, ecc., e avevano ragione tutti, nel senso che c'era una compresenza di poteri nello stesso territorio.

2) drenaggio delle risorse verso il centro: che non c'era affatto, contrariamente a quanto si dice comunemente, al tempo degli "esosi" Bizantini, o dell' "esoso" Carlo Magno: questi infatti riuscivano a raccogliere appena il 5% del prodotto interno lordo, come ci ricorda Carlo Cipolla. In secondo luogo, i sovrani medievali non drenavano un bel niente, perché dovevano spostarsi per consumare in loco le ricchezze loro dovute, altrimenti non le avrebbero ottenute.

3) il monopolio della violenza legittima, interna ed esterna: cioè l'autorità centrale che concentra nelle sue mani l'autorità di portare la spada sia per regolare l'ordine interno (polizia) sia per difendere i confini (esercito).

Lo stato non inventa niente, tutte queste funzioni esistevano da prima, ma esistevano separatamente.

Se questo è il concetto, vediamo ora la periodizzazione che esso determina:

ANCORA SUL TEMPO STORICO, I CONCETTI PERIODIZZANTI: LO STATO

- secoli XI-XV- la formazione delle centralizzazioni:

ad esempio, Federico II inventa la burocrazia, che centralizza alcune risorse; Filippo IV il Bello tenta di centralizzare il potere, ma quando cerca di centralizzare la violenza non ci riesce, tant'è vero che di lì a poco c'è la guerra dei 100 anni, con gli inglesi come contropotere sul suo territorio.

- secolo XVI- nascita dello stato, in Europa:

con Francia, Inghilterra, ma anche Milano, Firenze, Venezia, non conta la dimensione. Quindi in Europa nel '500 ci sono alcuni stati, mentre gli altri continuano come prima. Ma questa struttura riscuote successo e suscita un processo imitativo, per cui:

- secoli XVII-XVIII- lo stato si afferma in tutta Europa:

ovvero, tutti quelli che comandano in Europa, a qualsiasi titolo comandino (monarchie, repubbliche, città indipendenti), vogliono fare queste tre centralizzazioni. Il problema è che l'esistenza dello stato richiede non tanto le frontiere, ma i confini: infatti finché esiste una frontiera (che non è impermeabile, rigida, a differenza del confine), e una molteplicità di poteri territoriali, non c'è bisogno di alcun segnale per terra; ma quando su un territorio comanda uno solo, bisogna sapere i limiti esatti di quel territorio. E il sistema più diffuso tra le genti umane per fissare i confini è quello di ammazzarsi: è infatti rarissimo il caso di confini tracciati senza spargimento di sangue (vedi l'esempio recentissimo della Bosnia). Per questo, in quei due secoli c'è il massimo storico di bellicosità nella storia europea: circa 100 anni di guerra e 100 anni di pace, e alcune di queste guerre sono assolutamente comparabili per potenza distruttiva a quelle moderne (si vedano i 10 milioni di morti e lo spopolamento di intere regioni dell'Europa centrale durante la guerra dei 30 anni).

- sec.XIX- semplificazione del sistema degli Stati in Europa:

all'inizio dell'800, lo stato si è affermato in tutta Europa, con circa 300 unità statali, che creano al posto del suddito un nuovo soggetto antropologico, il cittadino. Si pone allora il problema delle grandi potenze: cioè se lo stato deve avere una certa base di ricchezza, e se la forza dipende dal numero degli abitanti, stati troppo grandi diventano troppo potenti (vedi la Francia napoleonica), per cui ci deve essere un ordine di grandezza tale che assicuri un equilibrio. Entro questo processo, inverso rispetto al precedente, di accorpa-

mento di piccoli stati (per cui si passa da 300 a 30 Stati), si hanno i grandi movimenti di unificazione nazionale dell' '800, i due più grandi (italiano e tedesco) più altri minori. Polanij dice che questo periodo delle grandi potenze è quello che assicura il massimo periodo di pace in Europa: infatti su 100 anni ce ne sono solo 3 di guerra tra le potenze europee. In questo secolo, dunque, gli stati si affermano nel continente che diventa il centro del mondo.

- sec.XX- lo stato si afferma nel mondo :

all'inizio del nostro secolo, c'è in tutto il resto del mondo una corsa a fare altrettanto, per cui dai 40 stati di inizio secolo si arriva al numero attuale di 190, e tutto il mondo viene segnato da confini, escluso il continente antartico: prima c'erano spazi liberi tra gli stati, c'erano formazioni politiche non statuali, ora in tutto il pianeta non esistono più spazi non statuali. Quindi nel '900 noi abbiamo lo stato che è la forma di governo e di organizzazione dello spazio vincente sul pianeta. Ragionando sul lungo periodo, chiediamoci quali sono le ragioni del successo dello stato, da cosa dipende il gigantesco processo di imitazione che abbiamo indicato. Fondamentalmente la ragione è che funziona, cioè riesce a governare le grandi variabili del vivere complesso della società.

Ma, ecco il paradosso attuale: alle soglie del 2000 noi abbiamo un mondo interamente suddiviso in stati, ma nessuno di essi è più in grado di risolvere al suo interno i problemi fondamentali: l' ambiente; la dinamica della popolazione, la guerra, il controllo della finanza, del capitale, del lavoro, o la questione dell'identità: tutti i grandi problemi, dal buco dell'ozono, all'arrivo degli immigrati, al "chi sono io", rimandano a organismi sovra-statali.

Questo concetto di stato mi fa capire un modo di vivere nella storia; divide il tempo in termini di periodizzazioni; e mi permette non di risolvere, ma di affrontare in modo corretto una serie di problemi, con una logica e un certo spirito critico: perché se arriva uno e dice "se mi eleggete vi risolvo il problema dell'ambiente", o "vi creo tanti posti di lavoro", vuol dire che questa persona non si rende conto della dimensione spazio/temporale dei problemi, quanto meno non ha periodizzato correttamente la storia del mondo secondo il concetto visto ora.

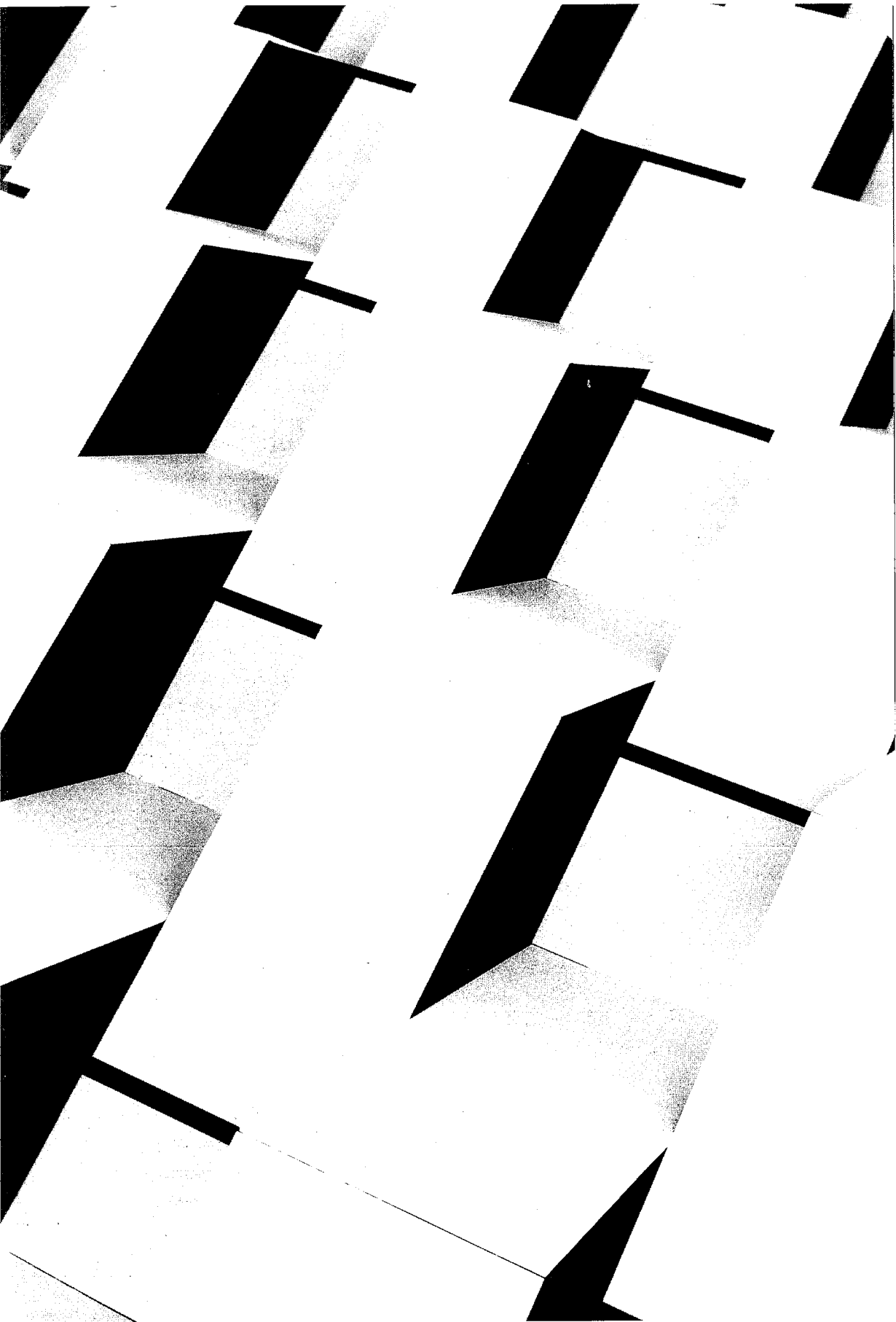
Ecco cosa intendo per concetti: oltre a quello di stato ne posso prendere altri, quattro o cinque, ad esempio il rapporto con l'ambiente, il rapporto uomo-donna, la cittadinanza, la società: ognuno di questi concetti è tale che mi crea una diversa organizzazione del tempo e mi permette di capire dei problemi. Questo significa sapere cos'è il tempo storico. Mi rendo conto che per molti di noi è importante sapere cos'è il Rinascimento, il Barocco, ecc; però secondo me questo era vitale quando in Italia c'erano duecentomila persone letterate che avevano modulato la propria vita sulle letture, sull'idea del bello, ecc. Quando invece sono cinquanta milioni di italiani che devono entrare nella storia, il Barocco è importante, ma probabilmente non è così vitale come dei problemi, dei modi di organizzazione del tempo che toccano direttamente qualcosa che noi viviamo: lo stato, la popolazione, ecc. Dobbiamo chiederci se le periodizzazioni a cui siamo abituati (Medioevo, Umanesimo, Rinascimento, Barocco, Illuminismo, Romanticismo, Positivismo) funzionino rispetto agli studenti di oggi e ai problemi di oggi, o se non sia più corretto creare strutturazioni temporali nelle quali i problemi in cui vivono i giovani d'oggi e in cui viviamo anche noi creino un rapporto più forte tra quello che siamo e i problemi che viviamo.

UN ALTRO CONCETTO PERIODIZZANTE: L'IMMAGINE DELLA SOCIETÀ

Lo schema seguente lo propongo a voi, ma in classe lo farei solo verso la fine del curricolo, dopo avere già impostato l'analisi, a maglie più o meno larghe, di vari tipi di società: lo schema riguarda l'immagine che abbiamo della società.

Una prima forma è quella a strati, o se volete piramidale, tipica dell' '800, condivisa da Marx, Weber, Comtè: è il modello strutturale, a due piani, con sopra i datori di lavoro e sotto i prestatori di mano d'opera, che genera una serie di parole-concetti: classe, strato, ceti, ecc. E' l'immagine di una società che si è organizzata rispetto al problema della produzione, che definisce i diversi ruoli: proprietari dei mezzi di produzione, lavoratori o solo consumatori.

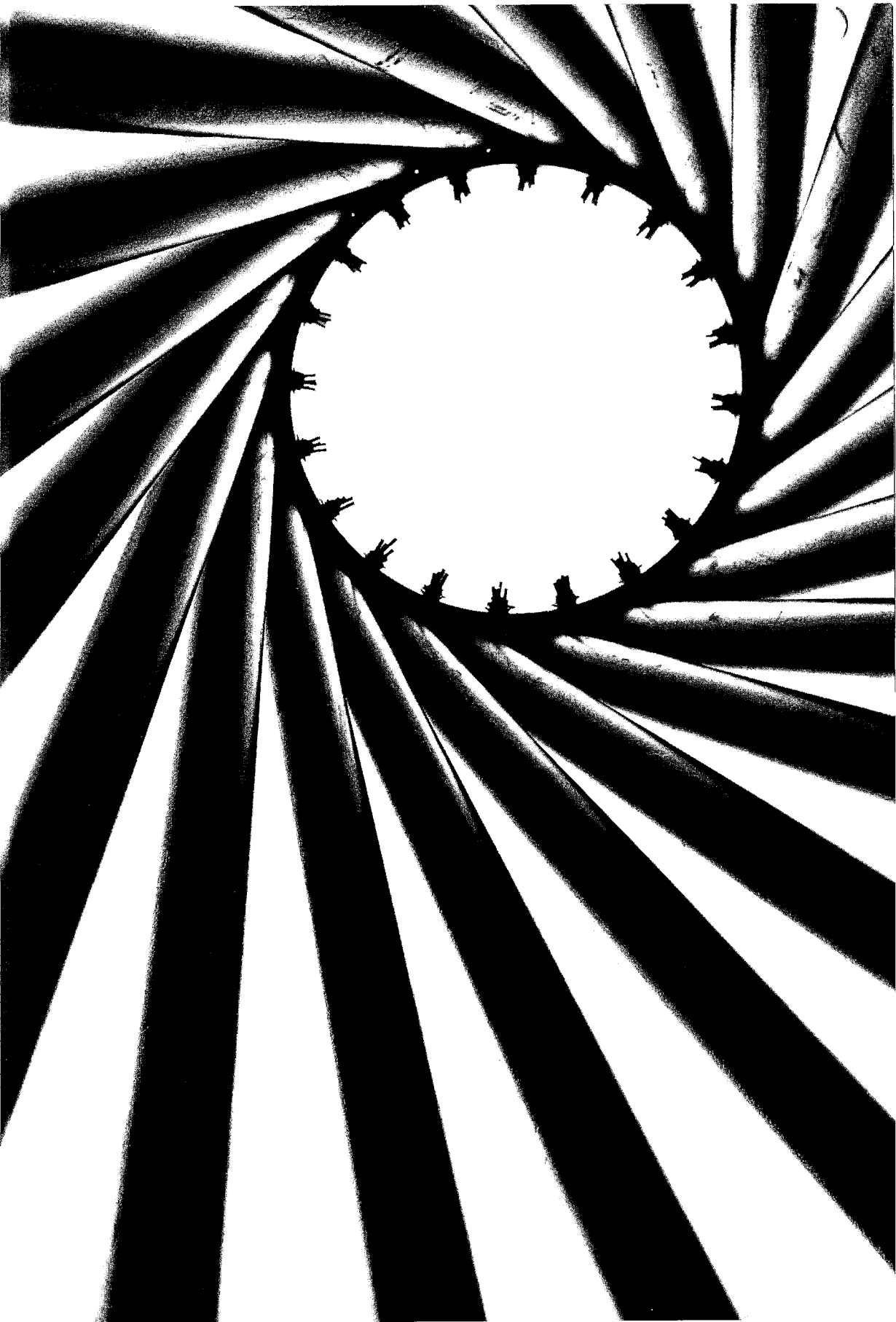
Nel '900, dagli anni venti o trenta, si diffonde anche un altro modello, quello funzionale, tipico di Parsons, Keynes, composto da insiemi variamente correlati tra loro: scuola, industria, finanza, agricoltura, giustizia, amministrazione, ecc. Chiamiamo questo modello funzionale perché c'è un macro-sistema diviso in sotto-



insiemi, e la logica è quella di definire a cosa serve ciascuna parte, e in che relazioni stia rispetto alle altre.

Il modello attuale è diverso: oggi la società si rappresenta come un insieme disordinato e casuale di punti (vedi la rappresentazione dei moti browniani), ovvero di individui, ciascuno dei quali crea propri sistemi di organizzazione, cioè di collegamento con gli altri punti, con reti variabili. Nel primo sistema sopra indicato io so immediatamente chi sono, sulla base della mia posizione nella sfera produttiva. Nel secondo sistema so dove sono e a cosa serve la mia collocazione per il funzionamento complessivo. Invece nel terzo sistema, quello attuale, sono uno che deve cercarsi gli elementi di relazione. Non si vive più in uno spazio i cui segnali siano connotatori di identità, di appartenenza, di sopravvivenza; ciascuno deve attraversare spazi, tempi, ecc., alla ricerca di quegli elementi e creandosi una specie di “elenco telefonico” mentale: un po’ come il cacciatore preistorico, che doveva crearsi le mappe mentali del territorio.

Questo produce problemi formativi decisivi perché in questa situazione, o gli individui vengono dotati di sistemi mentali sofisticati per gestire quello che ho chiamato “elenco telefonico”, cioè la rete dei rapporti, o se non è così l’alternativa che l’individuo ha per vivere è quella di ricreare segni di riconoscimento nel territorio o nel gruppo di appartenenza. Per me l’analfabetismo di ritorno consiste nel fatto che i ragazzi, ma anche gli adulti, anche i ceti governativi italiani non hanno ricevuto nell’istruzione superiore schemi, strumenti adeguati per vivere in questo universo, per trovarvi un senso. In assenza di questi strumenti, l’individuo viene costretto a segnare, marcare il territorio come i cani. Così fanno le bande giovanili, con le bombolette a spruzzo, secondo un uso che nacque a New York per poi diffondersi come una moda. Ma lo stesso si fa a livello politico: se non ho schemi che mi permettano di gestire i processi di globalizzazione e al contempo di individualizzazione spinta attualmente in corso, dirò che per sopravvivere dobbiamo marcare questo territorio, e separare chi può stare dentro, e chi stando fuori non deve entrare. L’altro elemento di identità è il gruppo di appartenenza. Nella nota ricerca sui giovani di A.Cavalli (ora l’Istituto Cattaneo ha rifatto tale ricerca, e tra poco la pubblicherà), egli ha trovato esattamente questo: ragazzi che non hanno avuto la possibilità di una forte strutturazione spazio-temporale, regrediscono a livello



di territorio e di piccolo gruppo, rispetto al quale ci sono da una parte quelli che ne fanno parte, dall'altra tutti gli altri (la politica, i genitori, la scuola, ecc.), ed è nel gruppo che si creano gli elementi di razionalità minima per vivere.

Che cos'è dunque la società ? Nell'800 è stata quel modello, a metà del '900 è stata quell'altro, oggi probabilmente è questo. L'insieme di questi tre schemi è anch'esso un modo che mi permette di periodizzare ma al contempo di trovare qualcosa che serva a riflettere su ciò che accade.