

Verso una nuova storia generale nel contesto della mondializzazione e nella prospettiva interculturale

Relazione alla scuola di formazione LANDIS
Reggio Emilia 24-25 febbraio 2000

1. Ricerca delle origini e invenzione delle tradizioni

Secondo l'idea più diffusa, la storia è organizzare il passato in modo cronologicamente lineare, descrivendo una sorta di genealogia che lega il tempo presente all'antichità. Questa idea si ritrova nella maggior parte dei paesi del mondo e, quasi ovunque, è alla base della storia insegnata. La prova provata è nei manuali di storia e nei programmi scolastici di quasi tutti gli stati moderni.

Se analizziamo un manuale di storia del Botswana (proprio il paese dove abitano i Boscimani le cui storie sono tanto care ad una certa didattica alternativa), apprendiamo che il passato è una catena di eventi che dai primi pastori africani conduce alla costruzione dello stato moderno del Botswana: il testo si apre con le immagini e la descrizione di asce paleolitiche tali e quali a quelle illustrate nei manuali europei, e si chiude con le fotografie del palazzo delle Nazioni Unite dove i rappresentanti del Botswana siedono accanto ai rappresentanti degli altri stati.

193 nazioni: ecco i soggetti di questa idea di storia; soggetti tesi alla ricerca delle origini, alla costruzione di una irripetibile identità. E queste irripetibili identità sono così diverse, ma irrimediabilmente simili nel modo in cui immaginano il passato.

In Europa, a partire dal secolo scorso, si è diffusa una variante di questo modello che inserisce, fra la preistoria e i giorni nostri, le storie di popoli mediorientali, dei Greci, dei Romani e il Medioevo. Da questo punto di vista, i manuali dell'Europa occidentale si assomigliano straordinariamente: cambia la lingua, cambiano gli eroi – in Francia, Vercingetorige; in Germania, Arminio; nella penisola iberica, Viriato – ma lo schema storico rimane inalterato. In un passato lontano si colloca una storia comune, un patrimonio e una cultura che i popoli considerano irrinunciabile, poi lo stesso schema lineare introduce le storie delle particolari nazioni dando ad esse una rilevanza eroica.

A noi Italiani appare lo schema naturale, proprio specifico della nostra nazione e ci fa sentire protagonisti di una storia molto italiana spesso percepita come l'unica storia possibile. Ugualmente protagonisti si sentono studenti e docenti di altri paesi europei con storie molto tedesche, molto francesi o spagnole anche esse apprese come storie uniche e vere.

Uno stesso schema ed uno stesso modo di imparare la storia produce due innegabili effetti: il primo è la consapevolezza nello studente di essere in una storia migliore delle altre; il secondo è la percezione di radici comuni che costituiscono una sorta di passaporto europeo.

Anche i Russi, i Finlandesi, gli Svedesi che non possono annoverare Romani e Greci fra i loro antenati, quando studiano il loro passato più antico lo vedono come una sequenza: preistoria-mezzaluna fertile-Grecia-Roma. Tutti rimarrebbero molto sorpresi se conoscessero l'origine di questo modello.

Agli inizi del XIX secolo la Prussia, per affermare la propria superiorità, soprattutto nei confronti degli odiati Francesi di cultura latina, inserì la storia della Grecia alle origini del proprio ethos tedesco. A quel tempo la scuola prussiana era considerata la migliore, la più efficace. Le altre scuole europee ne importarono il modello ed anche quest'idea del passato. La storia insegnata in Europa è, quindi, una delle tante «tradizioni inventate» nei secoli della modernizzazione (come il Kilt scozzese, i costumi regionali italiani, il Vercingetorige francese), utilizzate, come sostiene il grande storico inglese Eric Hobsbawm, dai giovani stati europei per cementare il popolo e creare il senso dell'identità nazionale.

2. L'apertura alla storia mondiale

Nel dopoguerra, l'avvento della mondializzazione dallo scientifico al quotidiano, ha progressivamente smantellato l'illusione che questa sequenza potesse veramente descrivere il passato di tutto il mondo. Nonostante questa nuova istanza, la tradizione scolastica si è rivelata pressoché inossidabile. Ha escogitato sistemi che, pur permettendo sguardi sempre più ampi sul mondo, continuassero a salvare il vecchio schema.

La strategia più diffusa è stata ed è quella di inserire, nel racconto lineare del passato, storie di altre parti del pianeta in due momenti fondamentali. Il primo inserimento viene collocato al momento della trattazione delle civiltà del vicino Oriente: Egitto e Mesopotamia. Con un elementare strumento di comparazione (il modello delle civiltà dei fiumi) si introduce l'analisi e lo studio di quadri societari della Mesoamerica e dell'India.

Il secondo inserimento di società extraeuropee avviene nel momento tipico della scoperta dell'America quando programmi di studio ed autori di manuali interrompono la narrazione tradizionale per raccontare pezzi di storia americana, australiana, asiatica.

Lo schema narrativo si ripete sempre: mentre in Europa succedeva..., contemporaneamente in Asia, Africa, America avveniva....; prima era successo.... dopo avverrà...Con uno, due capitoli del manuale si esaurisce il racconto del passato, del presente e del futuro del « resto del mondo».

È stato più volte notato che questo sistema di insegnamento rappresenta un'apertura parziale e insoddisfacente alla storia mondiale ed in qualche modo può essere interpretata come una ulteriore conferma dello schema di narrazione eurocentrica: l'alunno impara che «gli altri» vengono chiamati in causa solo per fatti legati a vicende europee

3. La storia insegnata in Italia

In Italia, la storia insegnata conosce una modalità di «apertura al mondo» del tutto originale rispetto agli altri paesi europei, legata ai particolari programmi che vuoi per la loro obsolescenza (scuola media inferiore e superiore), vuoi per il loro eclettismo (scuola elementare), si sono rivelati incapaci di selezionare contenuti.

Di conseguenza si è avuto un accrescimento implosivo della narrazione nella quale una sorta di *politically correct* nostrano ha indotto gli autori di manuali a tratteggiare Ittiti, Celti, Sciti, Algonchini e altre popolazioni prima neglette, con una certa dovizia di particolari. Conosciamo i risultati di questa operazione concretizzati in un aumento della foliazione dei manuali tanto imponente da essere giudicato, a metà degli anni '90, universalmente intollerabile.

Ma la storia dell'insegnamento della storia in Italia ha il pregio di aver drammatizzato un assioma epistemologico: «non si può raccontare tutto parlando distesamente di tutti». L'apertura al mondo non può essere ottenuta sommando le storie di ciascun popolo: occorre scegliere, ma cosa?, con quali criteri?

Potremmo ad esempio scegliere, all'interno delle storie di diversi paesi, momenti significativi rispetto allo scopo interculturale che ci proponiamo - episodi di pace, scambi, relazioni fraterne - espungendo accuratamente guerre e sopraffazioni vicendevoli così da costruire nel passato una proiezione di un modello interculturale. Così non faremmo altro che riprodurre una modalità di insegnamento che, sino a pochi decenni fa, ha strumentalizzato lo studio della storia per ottenere la formazione di cittadini bellicosi, pronti a versare il sangue per la patria: la storia come maestra di comportamenti, ieri di guerra, oggi di pace.

In alternativa, ed è la soluzione adottata in molti paesi e da molte prospettive didattiche, possiamo rinunciare alla comprensione del mondo e ricercare una didattica alternativa fondata sul vissuto di esperienze dell'alunno; sul genere (pari opportunità...); sul proprio gruppo di appartenenza; sul proprio luogo.

In questi casi è come se si attribuisse alla storia del mondo l'insieme delle cattiverie e delle storture e si cercasse una bontà originaria in una storia circoscritta, localistica, non contaminata da guerre e da politica.

L'argomento fondamentale che giustifica tale proposta è che per avere buoni rapporti con gli altri bisogna prima di tutto, conoscere se stessi. La convivenza delle diversità viene vista come possibile compatibilità di differenze o come desiderio, sforzo di vivere insieme. Per

quanto differenti fra loro queste proposte si assomigliano molto perché ritengono che l'unica forma per conoscere il passato sia quella lineare e tradizionale.

Questo assunto rimane un punto di forza sia delle «innovazioni» che introducono nella sequenza temporale la storia di altre società e di paesi extraeuropei, sia di quelle che formalmente rinunciano alla sequenza temporale (storia del vissuto, storia locale, storia del genere), ma affermando di rinunciare alla conoscenza della storia del mondo sostanzialmente confermano la tesi che l'unica storia generale possibile sia quella cronologico-sequenziale.

4. Storia insegnata e genealogia dell'umanità

Il vero problema della storia insegnata è, invece, quello di ripensare il passato del mondo non come genealogia di singoli soggetti (gruppi o generi non importa), ma come genealogia dell'umanità. Questo compito eccede sicuramente le forze della didattica, della pedagogia e dell'intercultura e investe direttamente i luoghi della produzione del sapere storico oltre che le scelte politiche dei programmi.

La storia della didattica della storia mostra abbastanza chiaramente che sino alla seconda guerra mondiale la comunità dei ricercatori ha seguito molto da vicino le vicende della storia insegnata. C'era una guerra mondiale da combattere e da vincere e questo ha mobilitato le comunità scientifiche nazionali in tutti i paesi dell'Europa occidentale e degli Stati Uniti per la costruzione di programmi di studio idonei a formare cittadini orgogliosi della propria etnia e della propria cultura, pronti a difendere col sangue la democrazia. Terminata la guerra si è registrato ovunque il ritiro delle comunità di storici dall'impegno scolastico.

La storia-racconto è rimasta ovunque la stessa, come al tempo della guerra, non è cambiata e non varia. Negli ultimi cinquant'anni gli adeguamenti e le modernizzazioni sono stati affrontati da psicologi, pedagogisti e insegnanti che hanno solamente rielaborato gli stessi contenuti per renderli più comprensibili, più appetibili, più "vicini" agli studenti.

L'istanza interculturale interrompe questa modalità di insegnare storia e richiede nuovamente l'impegno degli storici per risolvere i problemi della storia da insegnare. Tuttavia questo impegno tarda a manifestarsi per motivi vari:

- La storia insegnata richiede grandi concettualizzazioni;
- La professione dello storico lo porta a ricerche sempre più particolareggiate;
- Lo stesso storico ha della storia insegnata un'immagine tradizionale.

Quest'ultima affermazione si rispecchia nel dibattito che negli anni più recenti ha accompagnato in Italia le riforme dei programmi di storia. Quando a metà degli anni ottanta il ministro Falucci propose di insegnare nel biennio la storia contemporanea, furono proprio gli storici che coralmemente obiettarono che non si poteva iniziare un ciclo partendo dalla storia contemporanea, ma bisognava rispettare la sequenza del modello lineare. Una delle paure più insistenti manifestate dagli intellettuali e dagli storici a fronte della direttiva sulla periodizzazione emanata nel '96 è stata la seguente: se diamo troppo tempo allo studio del novecento, non potremo adeguatamente conoscere l'età antica e il medioevo.

Il modello temporale lineare che non ha più cittadinanza in ambito scientifico, per gli stessi storici rimane dominante quando pensano all'insegnamento della storia. Nella stessa comunità dove si costruisce il sapere disciplinare manca la volontà e la strumentazione per intervenire in sede educativa. Quello messo in luce dalle istanze interculturali costituisce perciò un problema reale legato a un deficit fondamentale di conoscenza. Pertanto qualsiasi proposta oggi non può che assumere caratteri di provvisorietà e anche la nostra non fa eccezione

5. Mondializzazione e intercultura

L'assunto da cui partiamo è quello di tentare di descrivere una storia il cui soggetto fondamentale sia l'umanità. A partire da questa si può porre in modo soddisfacente la questione dell'intercultura.

Poiché le vicende degli uomini sono così diverse fra loro si tratta di scoprire in che modo sia possibile comprenderle in una narrazione unitaria senza ritornare ad un modello lineare di storia narrata. Il necessario presupposto è fornire una definizione accettabile di umanità e anche da questo punto di vista le differenze oggi esistenti fra culture e gruppi ci impediscono di dare una definizione comune. Resta la possibilità di ricercare all'interno della nostra contemporaneità criteri generali per una concettualizzazione del «noi» che, seppur

problematica, abbia una qualche possibilità di essere riconosciuta-accettata da tutti. Alcuni forti elementi in comune li possiamo ritrovare nei processi di mondializzazione.

L'ambiente ad esempio costituisce, anche se ciascuno lo utilizza in modo diverso, un problema per tutti; tutti sanno che è unico e che il suo degrado e la sua salvaguardia rappresentano orizzonti necessariamente collettivi.

La consapevolezza dell'unicità e della finitezza del nostro pianeta è in relazione con il problema delle risorse e della loro distribuzione in modo differenti rispetto al passato. Oggi è evidente che chi consuma di più sottrae risorse ad altri. Duemila anni fa, al tempo dell'impero romano, la sottrazione dell'oro per coniare monete ai regni africani, non impoveriva questi ultimi, che non percepivano neanche l'utilità di questo metallo.

Un ulteriore elemento comune a tutti i popoli è la consapevolezza che anche il più piccolo conflitto non può essere più risolto localmente: ogni volta che uno stato prende le armi la sua questione da locale diventa un fatto internazionale.

Un tempo le conflittualità fra le nazioni venivano risolte attraverso trattati bilaterali; ora il sistema delle relazioni internazionali è talmente intricato che ogni minima variazione di rapporti comporta risistemazioni generali. Le relazioni internazionali di pace o di guerra costituiscono un problema unitario per tutti i paesi del mondo.

Analizzando le dinamiche interne delle nazioni, notiamo ancora che le ragioni che tenevano uniti i membri della comunità vanno progressivamente perdendo di efficacia. L'unitarietà di una lingua nazionale, l'uniformità del diritto, la garanzia del posto di lavoro, la tutela dei rapporti familiari, sino a qualche decennio or sono erano tutelati e garantiti da un'autorità locale che oggi ha sempre meno capacità di governare questo suo ufficio. Di conseguenza, i membri di ogni comunità stentano a riconoscersi nella autorità statale. In forme diverse, ma in ogni luogo della terra gli individui si pongono la stessa domanda: quali sono i legami fra loro e la politica.

Un ultimo elemento di coesione lo ritroviamo nell'interruzione quasi ovunque dei canali attraverso cui la tradizione assicurava la riproduzione delle coordinate sociali (usi, costumi, buone maniere...) fra le generazioni di uno stesso gruppo. Tutto ciò che ogni società ha costruito nel tempo per rendere civili i rapporti fra i suoi membri e che veniva trasmesso attraverso consuetudini non scritte assume una consistenza frastagliata e indeterminata a fronte della velocità, della numerosità e della profondità dei cambiamenti. Il confine fra civiltà e non civiltà-«barbarie» si fa sempre più labile e permeabile in tutti i paesi della terra e ovunque c'è il terrore della fine della propria civiltà.

Riassumendo possiamo individuare quattro problemi comuni che definiscono gli uomini del presente:

- l'ambiente;
- le risorse;
- la pace e la guerra;
- il rapporto civiltà-barbarie.

Ogni uomo vive questi problemi in modo differente e ne prospetta differenti soluzioni ma tutti ne sono preoccupati. Tutti gli uomini sono altresì consapevoli che nessuno degli elencati problemi può essere affrontato da un singolo popolo o nazione ma occorre la collaborazione di tutti, la costruzione di un soggetto collettivo di ampiezza planetaria.

Il concetto di umanità che il nostro tempo ci permette di delineare non ha molto di filosofico o di ideale, è problematico ed è contestualmente un concetto da costruire. Individua un campo di significati concreti, mette a fuoco un punto di vista nuovo nella storia umana da cui possiamo guardare al passato, rileggerlo per scoprire in che modo siamo lentamente arrivati alla sua definizione. Questi quattro problemi sono altrettante lenti di ingrandimento che ci aiutano a scegliere i momenti salienti, i nodi conflittuali, gli episodi significativi, i modelli esplicativi di una storia planetaria che contempla le diversità. Essa non pretende che il risultato della rilettura sia identico per tutti.

Ogni popolo e ogni individuo, nel suo particolare *hic et nunc* ha il diritto, sia pure utilizzando le quattro lenti proposte, di interpretare il passato per scoprire momenti salienti...episodi... modelli che possono essere diversi dai nostri, ma che ci obbligano al confronto, alla discussione e alla comprensione delle differenti prospettive: un risultato, se raggiunto, niente affatto trascurabile per il nostro modello storiografico.

Nessuno di noi pensa, infatti, che la soluzione di un qualsiasi problema discenda dall'uniformità di vedute; tutti siamo convinti che le soluzioni più valide ed efficaci nascano dal

confronto di più punti di vista. Nel presente come del passato più che patteggiare racconti è importante concordare sui problemi, confrontare soluzioni e rendere comprensibili reciprocamente le diversità

6. Una storia tutta da scrivere

Come abbiamo cercato di dimostrare, la prospettiva interculturale non si risolve mettendo insieme i cocci delle diverse prospettive nazionali e locali, ma obbliga a ricercare strumenti per ripensare collettivamente la storia e confrontare le proprie osservazioni. Non si realizza con i racconti storici già in circolazione, ma postula nuove narrazioni: una storia tutta da scrivere e nella quale noi possiamo solo tentare i primi passi.

I prevedibili oppositori a questa prospettiva non li ritroviamo là dove la letteratura interculturale corrente ha spesso lasciato credere - in chi rifiuta o tollera le diversità, rigetta le storie degli altri, si oppone all'esotismo - bensì in luoghi insospettati. All'interno stesso delle classi politiche dirigenti dei singoli stati, all'interno della comunità scientifica c'è chi è talmente legato alla tradizionale storia insegnata che rifiuta di abbandonarla perché è convinto che da essa dipendano le sorti ed il futuro della propria cultura e della propria identità.

Lo si scopre facilmente analizzando i programmi di storia dei paesi dell'Europa occidentale. Essi sono organizzati su due livelli.

Nel primo livello, quello delle finalità e degli obiettivi, si accolgono in pieno le istanze interculturali: apertura al mondo, comprensione dell'altro, conquista di capacità critiche.

Nel secondo livello, quello dei contenuti, riemergono tutti i problemi prima denunciati. In questo modo, l'identica storia insegnata negli ultimi due secoli viene finalizzata ad obiettivi formativi opposti:

- costruire il senso della propria identità, sollecitare all'amor di patria e alla difesa dagli altri;
- stimolare la formazione alla mondialità e (più recentemente) costruire il senso di appartenenza all'Unione europea.

Paradossalmente, questo estremo tentativo di salvare il modello tradizionale della storia insegnata, definitivamente lo svisciva e lo affossa: è storia «serva» se è in grado di piegarsi a due padroni.

Oppositori ancora più duri alla prospettiva illustrata li ritroviamo nelle comunità scientifiche e nelle scelte politiche dei paesi extraeuropei. Nei programmi e nei manuali di storia dei paesi post-comunisti e dei paesi che una volta erano considerati il terzo mondo è forte l'istanza identitaria e nazionalista, legata all'ansia di costruirsi, così come accadde negli stati europei del secolo scorso, una vera e propria identità nazionale.

A questa necessità sentita si somma la paura che si ripeta «il vecchio inganno». Infatti, soprattutto nei paesi colonizzati dall'Europa, la vecchia storia, eurocentrica ed etnocentrica, fu contrabbandata come «storia mondiale, generale o universale».

Di qui il rifiuto, oggi pressoché assoluto, di aderire a qualsiasi ipotesi di storia mondializzante. Il timore è grandemente rafforzato dai modi con i quali si sta sviluppando l'attuale processo di globalizzazione che ricentra economie e destini di sette miliardi di uomini attorno ai nuclei forti dell'Occidente sviluppato. La situazione reale vede spesso insegnanti innovatori, comunità scientifica e ottusi gestori di stati nazionali, tutti insieme dalla parte del recupero dell'identità e contro ogni idea o ipotesi di racconto-confronto collettivo del passato.

7. La storia interculturale del mondo

La storia interculturale del mondo non è, come abbiamo mostrato, una proposta irenica o pacificatrice: richiede grandi battaglie anche in favore di coloro per i quali può e deve essere progettata. La possibilità e la doverosità dell'operazione nascono anche dall'osservare quotidiano. L'alunno cinese o albanese è latore, infatti di una sua precisa immagine di interculturalità. Egli si aspetta che il programma di storia che svolgerà parlerà sì degli italiani, ma accanto porrà elementi di storia identitaria del suo paese di origine.

Se questo non succede può essere facile che insoddisfazione e protesta lo conducano, a casa, a correggere questo errore di insegnamento studiando «la sua - e a questo punto unica e vera - storia». A fronte della nostra proposta che non parla «cinese», «albanese», «italiano», ma che racconta problemi comuni e mette a confronto situazioni e soluzioni diverse, è

presumibile che il disorientamento ci sarà comunque, ma non riguarderà solo l'altro; coinvolgerà tutti.

Le riserve mentali potranno scattare per ciascuno; e ciascuno cercherà di compensare, se crede, gli «errori di insegnamento» con uno studio supplementare di storie tradizionali. E queste, nel tempo, diverranno solo tradizioni.

Per estremizzare possiamo immaginare due modalità di costruzione di una storia interculturale:

- una facile, nella quale eroi e bellezze dei passati locali si fondono: un tempo si combattevano, oggi fraternizzano;
- una difficile, nella quale gli uomini e le donne affrontano gli stessi problemi.

Una strada facile, la prima, perché non muta nulla nei propri comportamenti e nelle proprie abitudini; difficile, la seconda, perché obbliga tutti, dentro e fuori l'Occidente, a rinnovare il proprio punto di vista. La prima non produce alcuno scarto cognitivo e alcun conflitto con gli stereotipi acquisiti; la seconda, invece, nasce proprio da questo conflitto ed il suo problema è saperlo governare. Al fondo di questa proposta c'è, però, un paradosso originario: nella formazione storica collettiva dell'umanità è essenziale la padronanza di alcuni sofisticati strumenti di indagine messi a punto nel mondo occidentale, proprio i modelli, le quattro lenti di ingrandimento elencati; inoltre, la stessa proposta nasce in Occidente.

È come se si affermasse che è impossibile e demagogico che la scienza - dalla storia alla biologia - possa nascere ovunque: essa nasce e si sviluppa nei centri più evoluti.

D'altro canto una proposta interculturale che distruggesse questo principio e accreditasse l'idea che ciascuno si costruisce la propria storia e la propria storiografia, invaliderebbe gli studi e i modelli storiografici più sofisticati per operare su una scienza vecchia che renderebbe impossibile il confronto e la reciproca crescita.