

Luigi Cajani

*L'insegnamento della storia mondiale nella scuola secondaria:
appunti per un dibattito**

(pubblicato in "Dimensioni e problemi della ricerca storica", n. 2 /2004, pp. 319-340)

1. Il modello ottocentesco

La storia insegnata oggi nelle scuole italiane ed europee deriva da un modello creato intorno alla metà del XIX secolo: una storia che raccontava la biografia della Nazione, e che doveva servire a costruire l'identità nazionale. Un vero e proprio *instrumentum regni*, che gli stati-nazione usavano per formare, attraverso la scuola, il buon patriota.

Questo modello di storia scolastica era sostenuto da una ricerca storica che inseriva le varie storie nazionali in un paradigma eurocentrico fondato sulla marginalizzazione o esclusione delle altre parti del mondo. Leopold von Ranke poteva così intitolare *Weltgeschichte* la sua opera capitale, che in realtà non si occupava che della storia dell'Europa, giacché riteneva che

“possiamo dare scarsa attenzione a quei popoli, che ancora oggi rimangono fermi ad una specie di stato di natura e che lasciano supporre, che tale sia rimasto fin dall'inizio... . India e Cina pretendono di avere una grande antichità e hanno una cronologia

* Questo articolo è una rielaborazione della relazione che ho presentato con il titolo *Teaching World History in Secondary Schools: The Present Debate* alla World History Association Annual Conference, tenuta a Fairfax, VA (USA) dal 17 al 20 giugno 2004.

che risale molto indietro nel tempo. Ma neanche i più abili cronologi riescono a orientarcisi. La loro antichità è favolosa. Il loro stato appartiene piuttosto alla storia naturale”¹.

Il rapporto fra questo eurocentrismo storiografico e l'autorappresentazione degli europei è ben chiarito da Ernst Troeltsch, il quale riteneva addirittura “impossibile il concetto di una storia dell'umanità”, poiché “non esiste l' «umanità» in quanto soggetto storico unitario”, dal momento che “agli ambiti extra-europei manca l'autocoscienza storica e la cognizione critica del passato, di cui solo lo spirito europeo ha sentito il bisogno”, e quindi concludeva che solo è possibile fare una “storia mondiale dell'Europeicità”, come forma di “autocomprensione, il più possibile unitaria, del proprio esser-divenuto e del proprio sviluppo”².

Questa impostazione eurocentrica della storiografia - che assumeva una netta torsione nazionalistica nella scuola - significò una deviazione di quel processo di modernizzazione della disciplina, che era stato avviato nella seconda metà del Settecento negli ambienti illuministi. Questo processo, di cui la pubblicazione dell'*Essai sur les mœurs* di Voltaire rappresenta una pietra miliare, fu caratterizzato dall'abbandono dei modelli interpretativi cristiani - come quello delle Quattro Monarchie - e dall'attenzione al resto del mondo, al di là dei tradizionali confini europei e mediterranei. Alla modernizzazione storiografica si accompagnò anche una modernizzazione didattica: la storia cessò infatti di essere l'ancella delle lingue classiche, come previsto dalla *Ratio studiorum* dei gesuiti, e cominciò ad avere un ruolo autonomo. Molto attivi in questa direzione furono alcuni storici illuministi tedeschi, che scrissero ma-

¹ LEOPOLD VON RANKE, *Idee der Universalhistorie*, in *Vorlesungs-Einleitungen*, herausgegeben von Volker Dotterwich und Walther Peter Fuchs (= Leopold von Ranke, *Aus Werk und Nachlass*, Band IV), München - Wien, R. Oldenbourg Verlag, 1975), p. 85.

² ERNST TROELTSCH, *Lo storicismo e i suoi problemi*, III, Napoli, Guida editori, 1993, pp. 23 - 28, *passim* (ed. or. *Der Historismus und seine Probleme*, Tübingen, Mohr, 1922).

nuali di storia per l'università e la scuola ³. Uno di loro, Ludwig August Schlözer, sintetizzava efficacemente il senso scientifico e il valore politico e culturale della nuova visione della storia con queste parole, scritte nel 1772:

“In quanto storia mondiale, essa comprende tutti gli stati e tutti i popoli del mondo. Senza patria e senza orgoglio nazionale essa si estende a tutte le terre che ospitano società umane; e abbraccia con lo sguardo tutta la scena, sulla quale in qualsiasi tempo abbiano recitato gli essere umani. Per lei tutte le parti del mondo sono uguali” ⁴.

Un tale progetto cosmopolitico, tipicamente illuministico, non poteva certo continuare ad affermarsi in un'Europa, che ben presto sarebbe stata dominata da valori nazionalistici, e venne infatti travolto dalla nuova tempeste politica e culturale.

Il modello nazionalistico dell'insegnamento della storia si è poi diffuso anche fuori d'Europa, dando origine ad un quadro frammentato e incoerente di storie etnocentriche, piegate a interessi politici e spesso l'una contro l'altra armate ⁵.

In Europa peraltro questo modello ha subito un aggiustamento dopo la Seconda guerra mondiale, quando, con lo sviluppo di varie iniziative tendenti all'unificazione europea, al nazionalismo si è progressivamente sostituito

³ Per una succinta presentazione di alcuni di questi manuali rimando al mio articolo *Die Welt als Horizont. Plädoyer für den Unterricht der Weltgeschichte*, in *Internationale Verständigung. 25 Jahre Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig*, herausgegeben von Ursula A.J. Becher und Rainer Riemenschneider unter Mitwirkung von Roderich Henrj, (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Band 100), Hannover, Verlag Hahnsche Buchhandlung, 2000, pp.75-82.

⁴ AUGUST LUDWIG SCHLÖZER, *Vorstellung seiner Universal-Historie*, Göttingen und Gotha, bey Johann Christian Dieterch, 1772, p. 28 (ristampa anastatica in LUDWIG AUGUST SCHLÖZER, *Vorstellung seiner Universal-Historie (1772/73) mit Beilagen*, herausgegeben, eingeleitet und kommentiert von Horst Walter Blanke (= Beiträge zur Geschichtskultur, Band 4, Herausgeber Jörn Rüsen), Margit Rottmann Medienvarlag, Hagen, 1990).

l'eurocentrismo. Un forte impulso in questa direzione è venuto dal Consiglio d'Europa, che organizzò fra il 1953 e il 1958 una serie di sei convegni, allo scopo di eliminare dai manuali di storia i pregiudizi negativi e gli atteggiamenti polemici nei confronti degli altri stati europei, e di individuare gli elementi di un quadro europeo della storia che sostituisse gli approcci nazionali. Uno dei partecipanti, lo storico inglese Edward Dance, descriveva così il nazionalismo che informava l'insegnamento della storia in Europa all'inizio degli anni '50:

“La forma più comune di questo partito preso... deriva dall'orgoglio nazionale. Si sostiene comunemente che uno degli scopi più importanti dell'insegnamento è di inculcare il patriottismo; certi paesi pongono addirittura la formazione al patriottismo come la primissima funzione della lezione di storia. Il patriottismo in ogni caso costituisce il migliore aspetto del nazionalismo, ed è bene che appaia nei libri di storia... Ma l'orgoglio patriottico può facilmente scivolare nell'arroganza nazionalistica. ... I programmi nazionali dell'insegnamento storico sottolineano legittimamente la grandezza della patria; ma essi sono quasi sempre propensi a trascurare (anche se soltanto per mancanza di tempo) la grandezza degli altri popoli, il che talvolta equivale a negarla implicitamente. E naturalmente i manuali seguono i programmi, col risultato che la vanità nazionale, la quale era la causa prima del pregiudizio nel programma, si trova perpetuata e dai manuali e dagli insegnanti; in tal modo il salutare sviluppo del patriottismo arriva a trasformarsi artificialmente nel cancro nazionalistico”⁶.

Nel corso di questi convegni vennero formulate liste di puntuali raccomandazioni per la revisione dei manuali. Ad esempio si insistette sulla necessità di non trascurare – come di regola avveniva – Bisanzio e la Chiesa Orto-

⁵ Si vedano in proposito MARC FERRO, *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*, Payot, Paris, 1986 e GIULIANO PROCACCI, *La memoria controversa. Revisionismi, nazionalismi e fondamentalismi nei manuali di storia*, Cagliari, AM&D edizioni, 2003.

⁶ *Per una storia europea nella scuola*, a cura di Édouard Bruley e E. H. Dance, colla collaborazione di André Puttemans, prefazione di Mario Bendiscioli, Leida, A. W. Sitthoff, 1960, pp. 26 s.

dossa, e neppure l'Europa settentrionale. Venne poi posto il problema della Turchia, che faceva parte del Consiglio dell'Europa, e venne criticato il fatto che la grande maggioranza dei manuali considerava l'Impero Ottomano soltanto come "il nemico principale della cristianità" ⁷, mentre secondo i delegati turchi la sua presenza in Europa non aveva avuto prodotto "alcun effetto sfavorevole per le nazioni europee" ⁸. Ma erano i conflitti fra gli stati europei il punto più dolente. Si rilevò ad esempio che la Prima guerra mondiale era trattata quasi sempre da un punto di vista nazionalistico:

"Il paese dell'autore del manuale è spesso dipinto come il campione di una giusta causa, l'avversario come un cercatore di contese malvagie. Le grandi tensioni internazionali che hanno afflitto l'Europa nel suo insieme dal 1904 circa al 1914 ricevono uno spazio molto minore di quello che meritino. Di conseguenza, i diversi paesi imputano la responsabilità della guerra a fattori assai diversi: qui essa è attribuita all'aggressione tedesca, là all'imperialismo inglese, altrove al desiderio francese di «revanche»" ⁹.

Un atteggiamento pernicioso per la pace fra gli stati, di fronte al quale si raccomandava fermamente:

"è tempo, in ciò che concerne tutte le guerre, di smetterla di parlare di «responsabilità» per parlare piuttosto di «cause»" ¹⁰

Insomma, una politica di disarmo culturale attraverso i manuali di storia.

Simile a quella del Consiglio d'Europa è stata l'attività dell'*Internationales Institut für Schulbuchverbesserung*, fondato nel 1951 a

⁷ *Ivi*, p. 38.

⁸ *Ivi*, p. 39.

⁹ *Ivi*, p. 50.

¹⁰ *Ivi*.

Braunschweig, nella Repubblica federale tedesca, da Georg Eckert ¹¹, che ha avuto fra le sue fondamentali attività istituzionali l'organizzazione – talora in collaborazione con l'UNESCO – di una serie di commissioni bilaterali fra storici tedeschi e storici di altri stati europei (e anche non europei, come l'Indonesia ¹² e il Giappone ¹³) per la revisione dei rispettivi manuali di storia. Queste iniziative sono state chiaramente anche condizionate dal mutare del clima politico: se con gli stati della NATO, come la Gran Bretagna, la Francia, l'Italia ¹⁴, queste commissioni sono state costituite fin dai primi anni '50, con quelli al di là della “cortina di ferro” si è dovuto aspettare la fine della guerra fredda. Con la Cecoslovacchia il dialogo iniziò nel 1967, durante la Primavera di Praga, per essere ben presto interrotto con il governo Husák e riprendere soltanto – significativamente – vent'anni più tardi ¹⁵. Con la Polonia una commissione venne invece costituita nel 1972, dopo la normalizzazione dei rapporti fra i due stati grazie alla firma, nel 1970, del trattato sulla linea Oder-Neiße ¹⁶.

Sotto l'influenza di queste iniziative di storici, e in sintonia col nuovo clima politico e culturale europeo, nel corso degli anni nei manuali di storia

¹¹ Nel 1953 l'istituto prese il nome di Internationales Schulbuchinstitut, e nel 1975, dopo la morte del suo fondatore, di Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung.

¹² *Indonesien-Deutschland. Empfehlungen der indonesischen-deutschen Historikerkonferenz, Braunschweig 1957*, Sonderdruck aus dem Internationalen Jahrbuch für Geschichtsunterricht 1959, Braunschweig, Albert Limbach Verlag, s.d. .

¹³ KARL-ERNST JEISMANN, ELFRIEDE HILLERS (Hrsg.), *Deutschland und Japan im Spiegel ihrer Schulbücher*, (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Band 31), Braunschweig, Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, 1982.

¹⁴ *Le raccomandazioni della commissione italo-tedesca sono state pubblicate in 1000 Jahre deutsch-italienischer Beziehungen. Die Ergebnisse der deutsch-italienischen Historikertagungen in Braunschweig (1953), Goslar (1956), Siena (1957), Bamberg (1958) und Erice (1959)*, (= Schriftenreihe des Internationalen Schulbuchsinstuts, 5. Band), Braunschweig, Albert Limbach Verlag, 1960.

¹⁵ VRATISLAV ČAPEK, HANS LEMBERG, ULI MEYER, ROBERT MAYER, *Deutsch-tschechische Schulbuchgespräche*, in *Internationale Verständigung* ., cit., pp. 210 - 218.

¹⁶ GEMEINSAME DEUTSCH-POLNISCHE SCHULBUCHKOMMISSION, *Zum wissenschaftlichen Ertrag der deutsch-polnischen Schulbuchkonferenzen der Historiker 1972-1987 (XX. deutsch-polnische Schulbuchkonferenz der Historiker 1. – 6. Juni 1987 in Poznań (Posen))*, (=Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung, Band 22/XI).

degli stati aderenti alla Comunità economica europea l'accento si è spostato sempre più dai vari stati nazionali all'Europa. Come ha scritto Falk Pingel, in conclusione di una ricerca sull'immagine dell'Europa nei manuali per la scuola media di storia, geografia ed educazione civica di vari stati comunitari, condotta agli inizi degli anni '90:

“Non si può certo più dire che i manuali da noi esaminati cerchino esplicitamente di sviluppare una coscienza nazionale: piuttosto orientano verso valori globali, o cercano di destare la coscienza della tradizione europea e occidentale”¹⁷.

Uno spostamento di accento certo rilevante. Ma che rimane sempre all'interno del contesto europeo. Il resto del mondo ha continuato a restare ai margini: i manuali di storia, tranne rare e stentate eccezioni, se ne occupano solo quando e nella misura in cui l'Europa ci entra in contatto. E, ancora una volta, un progetto politico, in questo caso l'europeismo, si serve dell'insegnamento della storia per costruire il consenso. L'etnocentrismo dei vari stati-nazione è stato sussunto dall'etnocentrismo eurocentrico.

2. La crisi del modello ottocentesco

Dall'inizio degli anni '90 il modello ottocentesco dell'insegnamento della storia è entrato in una fase di crisi. Da più parti - a livello internazionale - si sta infatti discutendo sulla necessità di sostituirlo con uno che abbia come quadro la storia dell'intera umanità e come obiettivo pedagogico non la for-

¹⁷ FALK PINGEL, *Befunde und Perspektiven – eine Zusammenfassung*, in FALK PINGEL (Hrsg.) : *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft*, (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Band 84), Diesterweg, Frankfurt am Main, 1995, p. 287.

mazione di identità collettive, ma l'acquisizione di strumenti di analisi delle società umane, passate e presenti.

Le motivazioni di questa crisi sono di varia natura: storiografica, filosofica, sociale e didattica.

In primo luogo va tenuta presente quella rivoluzione storiografica che è rappresentata dagli studi sul sistema mondo, una rivoluzione sviluppatasi soprattutto negli USA, e che ha portato gli storici a non fissare più l'attenzione principalmente sui vari stati, ma a studiare i vari eventi in un contesto mondiale. Al pionieristico *The Rise of the West* di William H. McNeill, pubblicato nel 1963, sono seguiti via via studi sempre più numerosi, che hanno introdotto nuovi paradigmi e nuovi temi di ricerca: per citarne solo alcuni, quelli di Leften L. Stavrianos, Fernand Braudel, Immanuel Wallerstein, Janet L. Abu-Loughod, André Gunder Frank, Alfred W. Crosby, Philip D. Curtin¹⁸. Negli anni '90 di questo settore di studi ha raggiunto la piena maturazione, segnata dalla pubblicazione, dal 1990, del *Journal of World History* da parte della *World History Association*, e dal ruolo centrale che esso ha avuto al 19° Congresso Internazionale di Scienze Storiche, tenuto ad Oslo nel 2000, dove il primo dei tre temi principali fu appunto: *Perspectives on Global History: Concepts and Methodology*.

Sul piano filosofico è il cosmopolitismo che torna a levare la voce, nel contesto del dibattito sulla società globale¹⁹ e sulla natura dell'identità collettiva e individuale, e a guardare all'umanità intera come soggetto della storia. Interessanti e significative, per il momento in cui sono state scritte, sono in tal senso le riflessioni contenute in un rapporto sull'educazione nel XXI secolo

¹⁸ Per un completo panorama storiografico si veda PATRICK MANNING, *Navigating World History. Historians Create a Global Past*, New York, Palgrave Macmillan, 2003.

¹⁹ Cfr. ad esempio ULRICH BECK, *Der kosmopolitische Blick oder: Krieg ist Frieden*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2004.

preparato fra il 1993 e il 1996 su incarico dell'UNESCO da una commissione presieduta da Jacques Delors:

“L'educazione... deve cercare di rendere gli individui coscienti delle proprie radici e fornire specifici punti di riferimento che consentano loro di definire la loro collocazione nel mondo, ma dovrebbe insegnare loro anche il rispetto per le altre culture. Alcune discipline sono sotto questo aspetto di cruciale importanza. La storia, per esempio, è servita spesso a rafforzare un senso di identità nazionale mettendo in risalto differenze ed esaltando un sentimento di superiorità, essenzialmente perché l'insegnamento della storia è stato basato su una prospettiva non scientifica. La comprensione degli altri ... rende possibile una migliore conoscenza di se stessi: ogni forma d'identità è complessa, perché gli individui vengono definiti in relazione ad altre persone, sia individualmente che collettivamente, e ai vari gruppi di appartenenza si deve fedeltà, secondo un modello continuamente mutevole. Lo scoprire che vi sono molte di queste appartenenze, al di là di certi gruppi relativamente ristretti come la famiglia, la comunità locale o anche la comunità nazionale, ispira la ricerca di comuni valori che possono servire come fondamento alla «solidarietà intellettuale e morale dell'umanità» proclamata dalla Costituzione dell'UNESCO”²⁰.

Viene qui riproposto dunque l'ideale irenico dell'UNESCO, espresso fra gli altri da Lucien Febvre in un rapporto scritto nel 1949, nel quale auspicava l'abbandono del modello nazionale dell'insegnamento della storia per sostituirlo con una “storia mondiale... non politica” e “consacrata alla pace”²¹.

Le altre due motivazioni che spingono verso un insegnamento della storia mondiale sono direttamente collegate all'esperienza della scuola. In

²⁰ JACQUES DELORS, *Nell'educazione un tesoro (Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo)*, Roma, Armando Armando, 1997 (ed. or. *Learning: The Treasure within. Report to the UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO, 1996), pp. 41 s.

²¹ Cfr. GILBERT ALLARDYCE, *Toward World History: American Historians and the Coming of the World History Course*, in “*Journal of World History*” I (1990), n. 1 pp. 23-76, qui p. 31.

primo luogo la trasformazione in senso multiculturale di molte società: fenomeno centrale negli USA e in Canada, si è diffusa ormai anche in Europa, anche se con tempi e in misura assai diversi da stato a stato, e ha posto una sfida non solo sul piano delle politiche sociali ma anche su quello educativo, sia in generale per quanto riguarda tutte le scienze umane, sia in particolare per quanto riguarda la storia. Ampliare infatti la conoscenza del passato, oltre che del presente, delle culture non europee è considerato da molti insegnanti la base più efficace per un insegnamento interculturale che è ineludibile per abbattere i pregiudizi, migliorare la comprensione reciproca e favorire l'integrazione degli immigrati.

Vi è infine il fatto che l'opinione pubblica, sollecitata quotidianamente dai mass media, è ormai consapevole del fatto che tutti i principali problemi politici, economici, sociali ed ecologici del presente hanno una dimensione mondiale, e questa consapevolezza la spinge a interrogare anche il passato su scala mondiale. La scuola quindi si trova a dover rispondere ad una nuova domanda sociale di sapere storico.

3. La *World History* negli USA

Dopo essersi affermata a livello accademico negli USA, la storia mondiale ha conseguito proprio in quel paese il suo primo successo nel mondo della scuola, dopo un lungo travaglio che ha investito il mondo della politica e della cultura.

Negli anni '80 si sviluppò un ampio dibattito sulla cattiva qualità complessiva della scuola statunitense, che portò il presidente George H. Bush a lanciare nel 1990 un programma per definire degli *standard* nazionali nelle se-

guenti materie: matematica, scienze, lingua inglese, arte e storia²².

L'insegnamento della storia in particolare era al centro di vivaci polemiche, per ragioni politiche e sociali. Negli USA ci sono due curricula separati di storia, uno di storia statunitense ed uno di storia "non statunitense". Tradizionalmente il primo era caratterizzato dall'attenzione per l'élite *WASP*, mentre il secondo era una storia della *Western Civilization*, sostanzialmente simile al modello eurocentrico insegnato in Europa. Negli anni '80 questa impostazione della storia statunitense venne vivacemente messa in discussione dai gruppi etnici di origine non europea, in particolare gli afroamericani. Al posto del monoculturalismo fino ad allora imperante si ebbe così un multiculturalismo conflittuale ²³. Per quanto poi riguarda l'altra parte della storia, una visione occidentale del mondo appariva ormai inadeguata a capire la realtà del presente. In risposta a questa crisi il *National Center for History in the School*, che preparò gli *standard* di storia, decise l'inclusione nella storia statunitense dei gruppi sociali ed etnici fino ad allora trascurati, e per la storia non statunitense la costruzione di un vero e proprio quadro mondiale. Questi nuovi programmi, i *National Standards for History*, vennero pubblicati nel 1994, suscitando un vasto e acceso dibattito. Durissime critiche vennero da parte dei repubblicani, che li accusarono di denigrare gli USA e l'Occidente a favore delle culture non europee. Bob Dole, futuro candidato presidenziale per i repubblicani, dichiarò al meeting annuale della *American Legion* nel 1995:

“Fra i responsabili del sistema educativo, a tutti i livelli - e in maniera particolarmente evidente nei *National History Standards* - è in corso una sorprendente campagna per accusare l'America e rifiutare le idee e le tradizioni dell'Occidente. Lo scopo

²² GARY B. NASH, CHARLOTTE CRABTREE, ROSS E. DUNN, *History on Trial. Culture Wars and the Teaching of the Past*, Alfred A. Knopp, New York, 1999, pp. 105, 150-155.

²³, *Ivi*, p. 99.

dei National History Standards sembra essere non quello di insegnare ai nostri figli i fatti essenziali della nostra storia, ma di denigrare la storia dell'America, e di abbellire e magnificare le altre culture" ²⁴.

La violenza dei toni di questa campagna era motivata anche dalle contingenze politiche: i repubblicani, che nelle elezioni dell'autunno 1994 avevano conquistato la maggioranza, volevano mettere in discussione il ruolo del governo in campo scolastico. Il Senato, dove i repubblicani avevano la maggioranza, bocciò il testo dei *National Standards for History*. Ma ben presto le acque si calmarono ed una nuova versione, che conteneva alcune modifiche che non tradivano affatto l'impostazione precedente, venne pubblicata nel 1996 ²⁵, senza più suscitare la scalpore precedente. Al di là delle contingenze politiche, questo episodio mostra che i valori etnocentrici e la volontà di usare la storia come strumento di formazione identitaria collettiva rappresentano il principale ostacolo ad un insegnamento della storia mondiale.

Per valutare l'efficacia che i *National Standards* hanno nella pratica didattica statunitense va ricordato che essi non sono obbligatori, ma solo orientativi, perché negli USA ogni stato è autonomo in materia scolastica e può decidere se e in che misura informare i propri programmi scolastici a questi *National Standards* federali. Il che è avvenuto finora solo in alcuni casi. Però questi *National Standards*, oltre a rappresentare un impulso rilevante al ripensamento dell'insegnamento della storia, sono importanti anche perché hanno influenzato i nuovi corsi di *World History* per l'*Advanced Placement*, che rappresenta la filiera d'eccellenza della scuola secondaria superiore statunitense

²⁴ *Ivi*, p. 245.

²⁵ *National Standards for History, Basic Edition*, National Center for History in the Schools, Los Angeles, 1996.

e le cui prove d'esame sono unificate a livello federale ²⁶. Il numero dei candidati all'esame di *World History* è in costante crescita (20.955 nel 2002, quando c'è stata la prima edizione, 34.286 nel 2003 e 47.558 nel 2004), a riprova dell'interesse che suscita questa visione della storia. Un successo che sta impegnando scuole e università in un intenso lavoro di formazione degli insegnanti ²⁷.

4. Il dibattito italiano sull'insegnamento della storia mondiale

Poco dopo la conclusione della vicenda statunitense, anche in Italia si aprì nel 2001 il dibattito sull'insegnamento della storia mondiale, in occasione della riforma generale del sistema scolastico fatta dal governo di centro-sinistra, sotto i ministri della Pubblica Istruzione Luigi Berlinguer e Tullio De Mauro. Una commissione nominata da quest'ultimo, e nella quale erano presenti, fra gli altri, storici, geografi, sociologi ed economisti, mise a punto un curriculum di storia mondiale per sostituire l'impostazione eurocentrica. Nella sua parte centrale, dal taglio cronologico e svolta dal quinto al nono anno, cioè fino alla fine della scuola dell'obbligo, questo curriculum era impostato su un quadro generale di storia mondiale, nel quale si inserivano successivamente le storie europea, nazionale e locale. Queste ultime tre dimensioni non venivano dunque affatto trascurate, anzi, erano oggetto di grande attenzione, come è opportuno che sia, giacché l'insegnamento della storia deve fornire agli studenti informazioni particolarmente ampie sul contesto nel quale vivono. Precisava infatti una nota esplicativa:

²⁶ Cfr. *Access to Excellence. A Report of the Commission on the Future of the Advanced Placement Program*, The College Board, s.l., 2001.

²⁷ Cfr. PATRICIA LOPES DON, *Establishing World History as a Teaching Field: Comments from the Field*, in "The History Teacher", vol. 36, n. 4 (August 2003), pp. 505-525.

“saranno oggetto di approfondimento le civiltà classiche di Grecia e Roma, la formazione del sistema degli Stati europei, quali temi essenziali per la costruzione del patrimonio culturale del cittadino italiano ed europeo”²⁸.

La differenza – fondamentale - rispetto al precedente modello etnocentrico sta dunque nel quadro generale di riferimento, il quadro mondiale, che collega le storie particolari, italiana ed europea, al contesto mondiale.

A differenza di quella statunitense, l'esperienza italiana si è risolta in un fallimento. Decisiva è stata la vittoria elettorale della coalizione di centro-destra guidata da Silvio Berlusconi, il 13 maggio 2002: il nuovo ministro dell'Istruzione, Letizia Moratti, ha bloccato la riforma della scuola del precedente governo, ormai pronta per entrare in vigore, e l'ha sostituita con un'altra, in cui il curriculum di storia è ispirato ai valori dell'identità nazionale italiana e dell'eurocentrismo²⁹. Comunque, prima di essere travolto politicamente, il curriculum di storia mondiale aveva già suscitato una forte polemica fra gli storici italiani, che ebbe una grande risonanza sulla stampa³⁰. L'argomento fondamentale dei detrattori fu che un curriculum di storia mondiale negava di per sé quella che a loro avviso doveva essere la funzione fondamentale dell'insegnamento della storia, quella appunto che gli attribuiva il modello ottocentesco. Come affermava ad esempio con chiarezza Rosario Villari:

²⁸ *I curricoli della scuola di base. Testi e commenti*, a cura di Giancarlo Cerini e Italo Fiorin, Napoli, Tecnodid in collaborazione con Zanichelli Editore, 2001, p. 111, n. 2.

²⁹ Si veda il Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, 2 marzo 2004: *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53*.

³⁰ Per una succinta ricostruzione di questa vicenda rimando al mio articolo *L'insegnamento della storia in mezzo al guado: alcune puntualizzazioni sul dibattito italiano attuale*, in "Società e Storia", fasc. 103, 2004, pp. 137-143.

“Uno studio della storia coincide con l’esigenza di conoscere approfonditamente l’identità della propria civiltà, della nazione e della comunità civile alle quali si appartiene” ³¹.

Argomentazione questa sviluppata in un curriculum alternativo ³², redatto da Girolamo Arnaldi, Piero Bevilacqua, Massimo Firpo, Cosimo Damiano Fonseca, Nicola Tranfaglia e Giovanni Vitolo appena venne reso noto, nel febbraio 2002, il curriculum della commissione De Mauro. Essi scrivevano che

“velleitaria è ... la pretesa di estendere lo studio ad una dimensione mondiale per far sì che la storia d'Europa e quella degli altri continenti siano posti sullo stesso piano”,

e che

“la necessaria apertura multiculturale può e deve avvenire solo muovendo dalla conoscenza della propria cultura”.

Ancora una volta, quindi, la contrapposizione fra cosmopolitismo ed etnocentrismo.

Ma, accanto a questa motivazione di natura politico-educativa, nel rifiuto della storia mondiale ce n’è anche un’altra, propria della cultura storiografica italiana, come ha messo in luce Giuseppe Ricuperati. Egli, pur riconoscendo che il curriculum della commissione De Mauro ha rappresentato un’ “interessante e dignitosa esperienza” ³³, ha rilevato che esso venne percepito

³¹ PAOLO CONTI, *Villari: caro ministro, ecco perché la tua riforma è sbagliata*, in “Corriere della Sera”, 13 febbraio 2001.

³² *Progetto per l'insegnamento della storia nella scuola di base e in quella superiore*, in “Lineatempo”, 2001, n. 1, pp. 106-112.

³³ GIUSEPPE 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), pp. 771 s.

dagli storici che lo avversarono come “una minaccia per l’identità della disciplina”³⁴, giacché

“non solo manca una vera tradizione di World History nella ricerca italiana, ma è ancora del tutto recente una prospettiva storica «transnazionale»”³⁵.

Il modello etnocentrico ottocentesco continua dunque a prevalere in Italia, sia a livello di ricerca che di insegnamento³⁶. Ricuperati concludeva la sua analisi rimproverando appunto agli estensori di questo curriculum di non aver tenuto conto della realtà storiografica italiana e di essersi spinti troppo in avanti. Indubbiamente i contesti culturali nazionali sono importanti per il successo o il fallimento di un progetto come questo, e ne va tenuto conto. Ma credo che sia tempo che anche gli storici escano dai rispettivi contesti nazionali, per aprirsi anche loro, come gli altri scienziati, ad un contesto mondiale: cosa che Geoffrey Barraclough auspicava già trent’anni fa³⁷. E credo pure che in una fase di transizione, come questa, siano opportune delle operazioni magari audaci, ma che mirino ad accelerarla. Del resto, per indulgere ad una riflessione controfattuale, se Berlusconi non avesse vinto le elezioni, il nuovo curriculum di storia sarebbe entrato in vigore, con il resto della riforma della scuola, e la storia mondiale sarebbe ora necessariamente oggetto di dibattito anche fra gli storici italiani, come è avvenuto per la storia del Novecento dopo il cosiddetto “Decreto Berlinguer”³⁸.

³⁴ *Ivi*, p. 772.

³⁵ *Ivi*, n. 128.

³⁶ Non mancano tuttavia anche in Italia voci attente alla storia mondiale, fra cui quelle di PIETRO ROSSI, *Verso una storia globale*, in “Rivista storica italiana”, CXIII (2001), fasc. III, pp. 798 – 816, di TOMMASO DETTI, *Tra storia delle donne e «storia generale»: le avventure della periodizzazione*, in “Storica”, 2004, n. 25-26, pp. 319-334, e di GIOVANNI GOZZINI, *Dalla “Weltgeschichte” alla “world history”: percorsi storiografici attorno al concetto di globale*, in “Contemporanea”, VII (2004), n. 1, pp. 3-37.

³⁷ GEOFFREY BARRACLOUGH, *Atlante della storia 1945 – 1975*, Bari, Editori Laterza, 1984, p. 322.

³⁸ MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, Decreto n. 682 del 4.11.1996.

5. La via tedesca alla storia mondiale

La Germania rappresenta un caso diverso rispetto alle esperienze burrascose degli USA e dell'Italia. Il Georg-Eckert-Institut ha lanciato nel 2002 un progetto per introdurre la dimensione mondiale nell'insegnamento della storia dei vari *Länder*, i quali, come gli stati negli USA, sono autonomi in materia scolastica³⁹. Il progetto mira ad un progressivo superamento dell'eurocentrismo attraverso l'inserimento di questioni transnazionali, come i rapporti politici ed economici dell'Europa con il resto del mondo dopo il XV secolo, viste da un punto di vista non solo europeo. Si tratta di un approccio consapevolmente gradualistico alla trasformazione dell'insegnamento della storia, diverso da quello statunitense e italiano, che invece parte da una visione immediatamente e costantemente mondiale. Sul piano politico-culturale questa strategia può avere il vantaggio di smorzare un rifiuto immediato e pregiudiziale, che nasca dalla difesa appassionata dell'usato punto di vista etnocentrico o dal ritardo della cultura storica. E in effetti la proposta del Georg-Eckert-Institut è stata accolta con interesse dal *Verband der Geschichtslehrer Deutschlands*. Il rischio è che in mancanza della proposizione di un chiaro e completo quadro concettuale di storia mondiale, che parta dai tempi più remoti per giungere, senza essere mai abbandonato, fino ai giorni nostri, questo approccio gradualistico possa fermarsi a metà strada: cioè che l'insistenza sulle connessioni fra l'Europa e il resto del mondo porti semplicemente ad un allargamento della tradizionale visione ristretta, portando sì ad una migliore co-

³⁹ Cfr. MATTHIAS MIDDEL, SUSANNE POPP, HANNA SCHISSLER, *Weltgeschichte in deutschen Geschichtsunterricht. Argumente und Thesen*, in "Internationale Schulbuchforschung - International Textbook Research", XXV (2003), nn.1-2, pp. 149-154.

noscenza di alcune società non europee, il che soddisferebbe le esigenze di un insegnamento interculturale, ma che sul piano storiografico manterrebbe sempre il punto di vista eurocentrico come punto di vista privilegiato. Si avrebbe così un cambiamento puramente quantitativo ma non qualitativo dell'insegnamento della storia.

6. Per un curriculum transculturale di storia mondiale

Gli interventi nei vari sistemi scolastici statali per realizzare questa rivoluzione dell'insegnamento della storia, come quelli finora illustrati, debbono inserirsi in un contesto più vasto, necessariamente mondiale, come la storia che si vuole insegnare. Si tratta di compiere su scala mondiale un'operazione analoga a quella realizzata dal Consiglio d'Europa su scala europea: organizzare il confronto fra storici provenienti da tutti i contesti culturali del mondo, e che si riconoscano in un progetto cosmopolitico, per definire un curriculum essenziale di storia mondiale che serva da punto di riferimento per tutti i sistemi scolastici, in modo da superare la frammentazione attuale della storia insegnata e da comporre un quadro unitario e insieme capace di far posto alle varie storie particolari.

Un curriculum, dunque, transculturale.

Si tratta di un processo appena agli inizi. Alcune iniziative in tal senso sono state prese dalla *International Society for History Didactics*, nell'ambito delle quali ho elaborato un curriculum, di cui qui espongo i lineamenti essenziali.

Un curriculum transculturale di storia mondiale deve essere progettato su due livelli, per venire incontro alla duplice esigenza di unitarietà sul piano epistemologico e di flessibilità rispetto ai vari contesti scolastici.

Il primo livello, o percorso di base, comune a tutte le scuole, è costituito da un racconto concettualmente omogeneo, tale cioè che segua la storia dell'umanità fin dal suo inizio, che non trascuri mai nessuna parte del mondo e che sia tenuto insieme da categorie interpretative valide in ogni tempo e in ogni spazio.

Questo livello di base dà senso e coerenza agli approfondimenti, che in esso si inseriscono, andando a costituire il secondo livello del curriculum: la loro scelta sarà dettata dalle esigenze culturali e didattiche di ogni singola scuola.

Esaminiamo dapprima il percorso di base.

Per assolvere alle sue funzioni didattiche esso deve essere impostato su una triplice continuità: concettuale, temporale, spaziale.

Per quanto riguarda la continuità concettuale, il curriculum è impostato su due fili conduttori: l'evoluzione interna delle società umane, in quanto soggetti del divenire storico, e le loro interazioni. Tutte le società possono infatti essere analizzate e comparate fra di loro osservando l'insieme complesso dei seguenti quattro elementi fondamentali che tutte le caratterizzano, da quelle paleolitiche a quelle industriali avanzate:

1. il rapporto con l'ambiente, cioè i modi in cui gli uomini ricavano da esso le risorse di cui hanno bisogno, dal cibo, alle materie prime all'energia;

2. le forme dell'organizzazione politica e sociale, cioè il modo in cui le società si governano attraverso la divisione del lavoro, l'esercizio del potere e i rapporti di genere;

3. la cultura, ovvero le espressioni artistiche, letterarie, musicali, religiose;

4. ed infine la geopolitica, cioè l'interazione - pacifica o conflittuale, con i commerci o con le guerre - fra le varie società per il controllo delle risorse dell'ambiente.

A questo ultimo punto si lega il secondo filo conduttore della storia mondiale, cioè la dinamica delle interazioni fra le varie società, quel sistema di scambi, che, attraverso una progressiva, anche se discontinua, intensificazione, ha portato all'attuale fase di globalizzazione.

Mantenere la continuità temporale significa studiare queste società e le loro interazioni seguendo un ordine cronologico, dal passato al presente, in quanto proprio la cronologia è un elemento chiave dell'interpretazione storica.

Mantenere la continuità spaziale, infine, significa far sì che nessuna parte del mondo risulti mai, in nessun momento storico significativo su scala mondiale, come una macchia bianca, priva delle informazioni essenziali su ciò che vi avviene, sulle società che vi vivono.

Oltre ad essere impostato secondo questa triplice continuità, il percorso di base è scandito da una periodizzazione. La definizione di una periodizzazione mondiale si confronta con il problema che molte parti del pianeta per lunghi periodi sono state isolate fra di loro. Ho qui adottato il criterio di individuare in primo luogo i grandi cambiamenti nel rapporto fra l'uomo e l'ambiente che sono stati significativi su scala mondiale: la rivoluzione neolitica e la rivoluzione industriale, che scandiscono la storia mondiale in tre grandi epoche:

1. l'epoca della caccia e della raccolta, in cui gli esseri umani hanno prelevato direttamente le risorse alimentari presenti dall'ambiente;

2. l'epoca della neolitizzazione, in cui gli esseri umani hanno iniziato a produrre le loro risorse alimentari intervenendo nei processi biologici della natura, attraverso il controllo dei processi produttivi del mondo vegetale (agricoltura) e animale (allevamento), ed hanno cominciato a sviluppare la loro tecnologia con l'uso della ceramica, dei metalli, e di macchine;

3. l'epoca dell'industrializzazione, in cui gli esseri umani hanno avviato un sviluppo tecnologico sempre più rapido, che ha modificato radicalmente il loro rapporto con l'ambiente.

Le prime manifestazioni di queste due rivoluzioni, neolitica e industriale, pur se spazialmente limitate, possono essere considerate come due svolte periodizzanti a livello planetario proprio perché il loro impatto, con tempi diversi, più lento nel primo caso e più rapido nel secondo, ha investito tutto il pianeta. A queste due grandi svolte nel rapporto fra uomo e ambiente se ne aggiunge un'altra, che riguarda il secondo filo conduttore della storia dell'umanità, quello degli scambi, strumento di unificazione dell'Ecumene: la scoperta dell'America da parte di Cristoforo Colombo.

Su questa prima grande periodizzazione se ne inserisce una seconda, che porta l'attenzione sulle società, sulla loro evoluzione interna e sulle dinamiche geopolitiche.

Il risultato finale di queste operazioni periodizzanti è una scansione in nove epoche storiche, fino al presente (cfr. Tavola 1). Ad esse se ne aggiunge una decima, che riguarda il prossimo futuro e che rappresenta didatticamente il compimento della riflessione sul passato e sul presente e corrisponde ad una visione della coscienza storica come sintesi della percezione delle tre dimensioni temporali.

Questa periodizzazione rappresenta la prima grande griglia concettuale, in base alla quale gli studenti debbono potersi orientare nella storia.

Esaminiamola ora da vicino.

La prima epoca (*Il processo di ominazione e il Paleolitico*) contiene due fenomeni di lunga durata e in parte diversi: il processo di ominazione e la lunga avventura paleolitica dell'*Homo sapiens sapiens*. Credo che sia didatticamente preferibile trattarli insieme sia per mostrare la compenetrazione spaziale e temporale fra questi due fenomeni, sia perché in questa fase tutti i vari

ominini sono accomunati dallo stesso rapporto con l'ambiente, un rapporto non produttivo, ma di prelievo diretto, attraverso lo sciacallaggio, la caccia e la raccolta. Questa prima epoca è importante sul piano didattico anche perché nell'ultima fase presenta il primo fenomeno realmente globale, il popolamento del pianeta da parte dell'*Homo sapiens sapiens*, reso possibile dai ponti intercontinentali creati dall'ultima grande glaciazione. La fine di questa glaciazione, con l'isolamento del continente americano e dell'Australia dal resto delle terre emerse e quindi la rottura plurimillennaria dell'Ecumene, chiude questa prima epoca. È qui importante rilevare come il passaggio da questa fase della storia umana a quella seguente, rappresentato dalla rivoluzione neolitica, sia legato anche ad un evento climatico di scala globale. La storia del clima è infatti un tema che attraversa tutta la storia mondiale, come una delle componenti fondamentali del rapporto fra l'uomo e l'ambiente. Altri due temi di dimensione mondiale, significativamente intrecciati fra di loro, risaltano in questa epoca: l'evoluzione genetica e l'evoluzione linguistica delle popolazioni di *Homo sapiens sapiens*.

La seconda epoca prende appunto nome dalla rivoluzione neolitica. L'arco temporale qui indicato, dal IX al IV millennio a. C., serve a mettere in rilievo i diversi momenti e i diversi tempi in cui la rivoluzione neolitica iniziò e si sviluppò nelle varie parti del pianeta: con l'agricoltura, seccagna e irrigua, nella Mezzaluna fertile, nella valle del Nilo, nella valle dell'Indo, nella valle del Fiume Giallo, nell'Asia sudorientale, nell'America centrale e nelle Ande, e con il nomadismo pastorale nelle steppe dell'Asia centrale e nella penisola araba.

Queste prime due epoche della storia sono di regola trascurate nell'insegnamento della storia: sono considerate come un prologo – non a caso definito “preistoria” – sul quale soffermarsi solo brevemente, per poi passare alla storia vera e propria, quella che ha inizio con la scrittura. Si tratta di un errore

concettuale molto grave, che si lega alla contrapposizione fra “civiltà” e “barbarie”, all’idea che ci siano “popoli con la storia” e “popoli senza storia”. Invece proprio queste due epoche debbono essere oggetto di grande attenzione in un curriculum di storia, perché consentono di far apprendere fin dall’inizio quelle categorie interpretative delle società e dei rapporti fra di loro, che poi verranno costantemente utilizzate nel corso degli studi, e che fondano una visione unitaria dell’umanità nel tempo e nello spazio.

Nella terza epoca (*Dalle città agli imperi*) l’accento è posto su un particolare aspetto degli esiti della rivoluzione neolitica, cioè lo sviluppo delle società sedentarie attraverso forme di insediamento ed il controllo del territorio sempre più complesse, dai villaggi alle città fino alla costituzione di stati e di imperi. Naturalmente questa focalizzazione non deve far dimenticare i nomadi pastori in Eurasia e il loro rapporto con le società sedentarie. Questa terza epoca è concettualmente omogenea alla quarta (*Imperi fra crisi e ristrutturazioni*), che ha anch’essa come elemento caratterizzante le vicende interne ed esterne delle strutture statali. Sotto questo punto di vista, queste due epoche possono essere considerate una sola, il cui *terminus ad quem* è rappresentato dalle scoperte geografiche europee del XV secolo, che danno il via ad una nuova fase del processo di interconnessione fra le varie parti del pianeta. Una scansione intorno al V secolo è significativa solo per il sistema Eurasia e Africa settentrionale, dove si assiste alla crisi generale e quasi contemporanea degli imperi formati nell’epoca precedente, una crisi che rappresenta anche uno dei momenti forti dello scontro fra nomadi e sedentari in quest’area. Quando volgiamo lo sguardo all’Africa subsahariana e alle Americhe, osserviamo invece che il processo di urbanizzazione e di costituzione degli stati ebbe tempi posteriori e modi assai diversi rispetto all’Eurasia. Queste due epoche, considerate insieme o separatamente, a seconda delle esigenze della programmazione didattica, consentono dunque di mostrare il diverso ritmo

di sviluppo della rivoluzione urbana in queste grandi aree del pianeta, e di analizzare le cause delle loro profonde differenze economiche, tecnologiche e demografiche, che avranno un peso determinante nel momento in cui l'espansione europea le porrà violentemente in contatto fra di loro.

Il titolo della quinta epoca (*L'espansione europea nel mondo e l'inizio della globalizzazione*) vuole appunto sottolineare gli effetti della scoperta dell'America da parte di Colombo, come momento fondamentale della più generale espansione europea. La scoperta dell'America da parte degli Europei ricomponne infatti la rottura dell'Ecumene che si era creata con la fine dell'ultima glaciazione, avviando uno scambio di esseri umani, piante, animali, agenti patogeni di portata planetaria, e certamente - quale che ne sia l'interpretazione in termini sistemici (penso qui in particolare al modello di economia-mondo proposto da Immanuel Wallerstein) - mette in moto il processo di trasformazione economica e geopolitica da cui nasce il mondo attuale.

A questo grande cambiamento planetario sul piano delle interconnessioni fra le società, ne segue un altro, che riguarda il rapporto fra l'uomo e l'ambiente: la rivoluzione industriale, che dà il titolo all'epoca successiva, la sesta. In questo contesto verranno trattate anche altre tre rivoluzioni, variamente connesse fra di loro: quella demografica, quella agricola e quella politica, con la fine dell'*Ancien Régime* in Europa e poi dei poteri politici tradizionali fuori d'Europa, sotto l'impatto del colonialismo. La combinazione di queste rivoluzioni ha infatti avuto un impatto mondiale che ha cambiato completamente e irreversibilmente il quadro mondiale precedente.

Una volta fissate le coordinate economiche di questa grande trasformazione, nella definizione delle due epoche successive vengono prese in considerazione coordinate geopolitiche. Si nota in questa parte finale del curriculum uno spazio particolarmente ampio alla storia più recente, una scelta didatticamente necessaria giacché sui tempi più vicini, come sugli spazi più vicini, è

importante che il futuro cittadino abbia informazioni più ampie che su quelli più lontani, in previsione proprio dell'azione politica nella società⁴⁰. La settima epoca (*Dall'imperialismo alle guerre mondiali*) racchiude in un'unica fase l'affermazione degli stati europei nel controllo del pianeta, attraverso il colonialismo, e le due guerre mondiali, che rappresentano l'acme e la fine dei conflitti europei per l'egemonia e il tentativo del Giappone di egemonizzare l'Estremo Oriente. Il fallimento di questi progetti egemonici porta all'emergere dell'URSS e degli USA come superpotenze. Il bipolarismo è così la chiave di lettura dell'ottava epoca (*Il mondo diviso in due blocchi*), che finisce con l'abbattimento del muro di Berlino.

La penultima epoca tratta della storia di un presente che inizia appunto con il 1989, la data che segna la più grande trasformazione geopolitica dopo la fine della Seconda guerra mondiale e che ha inaugurato una fase di unipo-

⁴⁰ Nell'Italia repubblicana nell'ultimo anno della scuola media e delle scuole superiori si sono studiati l'Ottocento e il Novecento, finché il già ricordato "Decreto Berlinguer" non gli ha assegnato il solo Novecento. Con la Riforma Moratti si è tornati al passato, almeno per quanto riguarda l'ultimo anno della scuola di base, corrispondente all'ex terza media (al momento in cui scrivo i programmi per le superiori non sono ancora stati pubblicati). Altrove in Europa alla storia contemporanea viene dato maggiore spazio che in Italia. In Francia nella *troisième*, l'ultima classe del *Collège*, frequentata da quattordicenni, si studia il periodo che va dal 1914 a oggi (cfr. MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE - DIRECTION DES LYCEES ET DE COLLEGES, *Histoire géographie initiation économique, classes de collèges 6^e, 5^e, 4^e, 3^e*, Centre National de Documentation Pédagogique, 1997, pp. 55-62). Successivamente lo studio della storia contemporanea prende ben due anni: infatti nella penultima classe dei *lycées* (série économique et sociale, littéraire, scientifique) si studia il periodo che va dal 1880 alla fine della Seconda guerra mondiale, e nell'ultima il periodo dal 1945 a oggi (cfr. MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE - DIRECTION DES LYCEES ET DE COLLEGES, *Histoire géographie classe de seconde, première et terminale*, Centre National de Documentation Pédagogique, 1995, pp. 55-60, 93-96. In Germania per quanto riguarda la *Sekundarstufe I* (il ciclo intermedio fra quello elementare e quello superiore), prendendo come riferimento il *Gymnasium*, che ne rappresenta l'ordine d'élite, si osserva che in alcuni *Länder* nell'ultima classe, la 10^a, si studia il periodo che va dalla fine della Prima guerra mondiale a oggi, mentre in altri si parte dalla fine della Seconda guerra mondiale. Nella *Sekundarstufe II* (il ciclo superiore) l'insegnamento della storia è impostato su approfondimenti tematici, fra i quali il XX secolo occupa uno spazio preminente (cfr. KARL-ERNST JEISMANN, BERND SCHÖNEMANN, *Geschichte amtlich. Lehrpläne und Richtlinien der Bundesländer. Analyse, Vergleich, Kritik*, (= Studien zur Internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Band 65), Frankfurt, Verlag Moritz Diesterweg, 1989).

larismo USA che è ancora in corso. L'ultima epoca è il prossimo futuro, ovvero i possibili sviluppi nei vari settori che sono stati costantemente tenuti presenti nel corso del curriculum: il rapporto con l'ambiente, le strutture sociali, la scienza e la tecnologia, gli scambi e i conflitti. In questa fase conclusiva dello studio della storia vanno tirate le fila dello studio sul passato, combinando queste riflessioni con le previsioni a breve e medio termine su clima, ambiente, demografia, economia e così via, che vengono dalle ricerche futurologiche.

Esaminiamo ora l'articolazione didattica del curriculum, sia al livello del percorso di base che a quello degli approfondimenti.

Questo secondo livello ha un duplice obiettivo didattico: da un lato l'approfondimento di alcuni aspetti del percorso di base, sia per quanto riguarda le varie società sia per quanto riguarda i temi trasversali di lunga durata, e dall'altro il raccordo del percorso di base con la realtà sociale e culturale di ogni scuola, tenendo conto del contesto spaziale (locale, statale, macro-regionale) in cui essa si trova. Infatti, l'insegnamento della storia deve fornire, all'interno di un quadro mondiale di conoscenze di base, altre conoscenze più dettagliate sul contesto in cui vivono gli studenti, in modo che essi sappiano riconoscerne i tratti storici: società, poteri, arti, ambiente, cultura. Per fare un esempio, le grandi linee della storia dell'Impero romano, dell'espansione dell'Islam, dell'impero Inca, o della restaurazione Meiji non possono essere ignorate in nessun curriculum di storia, ma certo questi temi verranno trattati con un diverso grado di approfondimento in una scuola di Roma, del Cairo, di Lima o di Tokyo.

I due livelli del curriculum devono dunque essere articolati attraverso la combinazione delle diverse scale spaziali della storia, partendo dalla scala mondiale per passare poi a orizzonti via via più ristretti: le grandi aree macroregionali, gli stati, le dimensioni locali.

I moduli di approfondimento, che formano il secondo livello, sono il luogo privilegiato, anche se non esclusivo, della didattica attiva, variamente calibrata secondo l'età degli studenti, sotto forma di laboratorio storico, per sviluppare il loro spirito critico mettendoli in contatto con le procedure della ricerca storica e con la storiografia. Questi approfondimenti, a differenza del percorso di base, hanno un carattere modulare, nel senso che sono modificabili e intercambiabili, e debbono essere scelti in modo da combinare aspetti operativi (lavoro con fonti testuali, iconografiche, audiovisive, seriali, o con testi storiografici) e aspetti tematici, propriamente storici o interdisciplinari. In tal modo è possibile stabilire un dialogo tra percorso di base e moduli di approfondimento. Ad esempio, è possibile in tal modo trattare più a fondo società già trattate nel percorso di base, come la Grecia classica o la Cina Ming, oppure sviluppare temi di lunga durata, che attraversano le varie epoche, come demografia, istituzioni, religioni, mentalità, famiglia, guerre, arti figurative, utilizzando di volta in volta le fonti più adatte in modo da toccare, alla fine del curriculum, tutti i temi e le tipologie di fonti più significativi.

Infine, alcune considerazioni sugli strumenti didattici e sulla programmazione interdisciplinare.

Per quanto riguarda gli strumenti didattici, un ruolo fondamentale in questo curriculum lo riveste la cartografia storica. La cartografia storica è uno strumento particolarmente potente, proprio per la retorica dell'immagine ⁴¹, che ha una forza spesso superiore a quella del testo, perché più facilmente viene recepita meno criticamente. È uno strumento dunque da utilizzare in abbondanza ma con molta attenzione. Una cartografia infatti che si concentri

⁴¹ ANTONIO BRUSA, *Histoire-récit, histoire-image: les déplacements de la rhétorique. Les cartes et les mythes fondateurs*, in "Internationale Schulbuchforschung - International Textbook Research", XIX (1997), n. 4, pp. 399-412.

solo una parte del pianeta produce un'immagine parziale e distorta della storia, e ciò avviene regolarmente, giacché l'etnocentrismo dei manuali di storia si rispecchia nella loro cartografia e negli atlanti storici ⁴².

In un curriculum di storia mondiale è perciò necessario che l'immagine del mondo intero sia presente fin dall'inizio alla mente degli studenti, e costantemente ripresa successivamente. Ciò si ottiene con l'uso regolare di planisferi tematici. Il planisfero deve essere il punto di riferimento costante, sia per rappresentare fenomeni storici di scala mondiale, sia come contesto in cui inserire carte parziali di approfondimento.

Nel percorso di base una serie di planisferi tematici deve perciò sintetizzare lo stato del mondo nelle varie epoche, rispetto ai fenomeni più significativi, mettendo in luce non solo i cambiamenti più importanti ma anche le permanenze. Un planisfero dedicato - ad esempio - al rapporto fra l'uomo e l'ambiente nel corso della seconda epoca (*La rivoluzione neolitica*) mostrerà la diffusione dell'agricoltura, lo sviluppo del nomadismo pastorale e la permanenza delle società di caccia e raccolta; un altro dedicato allo sviluppo degli stati nel corso della terza epoca (*Dalle città agli imperi*), ne mostrerà la localizzazione, mettendo in rilievo al tempo stesso quali sono, altrove, diverse forme di controllo del territorio; e ancora un altro planisfero dedicato allo sviluppo dei commerci nel corso della quarta epoca (*Imperi fra crisi e ristrutturazioni*) ne mostrerà l'intensità e la natura, ma anche la mancanza di collegamenti fra alcune zone del pianeta.

Da questi planisferi tematici deriveranno carte parziali, in forma di ingrandimenti dedicati alle principali società. Nella terza epoca si porrà attenzione ad esempio al Vicino Oriente Antico, all'Egitto, alle steppe dell'Asia

⁴² DETLEF MITTAG, *Schulgeschichtsatlantien – eine Quelle ethnozentrischer Selbstbilder?*, in "Internationale Schulbuchforschung - International Textbook Research", XXI (1999), n. 3, pp. 217-234.

centrale, alla Grecia classica, all'antica Roma e al suo Impero, all'India Maurya, all'unificazione della Cina, ai regni di Kush e Meroe e all'espansione bantu in Africa, alle Americhe con la cultura di Adena, con gli Olmechi, con il periodo preclassico dei Maya, con le società Moche e Nazca, e con Chavín, e infine alle isole del Pacifico con la prima fase della colonizzazione. Nella quarta epoca si seguirà l'evoluzione degli eventi già ricordati in queste aree geografiche, ma si aggiungeranno degli ingrandimenti cartografici sul Giappone, sull'Indocina col regno Khmer, e sugli Arabi. E così via.

La combinazione di planisferi tematici e di carte parziali, ad essi connesse, è così anche uno strumento per collegare il primo e il secondo livello del curriculum.

L'uso costante della cartografia storica suggerisce immediatamente una programmazione interdisciplinare con la geografia. Il rapporto fra queste due materie scolastiche è in realtà reciprocamente necessario, nonostante sia spesso ignorato dai programmi ufficiali: nel caso in cui comunque entrambe siano presenti, come nella scuola di base secondo la riforma Moratti, gli insegnanti possono abbastanza agevolmente costruire una programmazione interdisciplinare. I vantaggi sono molti: intanto si può ottenere un risparmio di tempo, ma si può anche giocare sul rapporto tra passato e presente, che è molto efficace sul piano didattico.

Un'altra ipotesi interdisciplinare molto promettente è quella fra storia e arti figurative. Anche queste sono normalmente insegnate da un punto di vista etnocentrico: solo le società europee sembrano avere avuto un'architettura, una scultura, una pittura. E invece le espressioni artistiche sono una delle caratteristiche costanti di tutte le società umane, fin dai tempi più antichi. Non è dunque possibile descrivere nessuna società senza mostrarne anche la dimensione estetica. Sviluppare questo aspetto attraverso un rapporto interdisciplinare fra storia e storia dell'arte consente di rafforzare e approfondire

quanto viene mostrato nel curriculum di storia, e dà una dimensione nuova all'insegnamento della storia dell'arte, aprendolo ad esempio alle contaminazioni, come l'arte del Gandhara, o l'influsso dell'arte giapponese o africana sull'Europa dell'Otto-Novecento.

tavola 1

Schema generale di percorso di base di storia mondiale

<i>Epoche del percorso di base</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Il processo di ominazione e il Paleolitico	La rivoluzione neolitica	Dalle città agli imperi	Imperi fra crisi e ristrutturazioni	L'espansione europea nel mondo e l'inizio della globalizzazione	La rivoluzione industriale	Dall'imperialismo alle guerre mondiali	Il mondo diviso in due blocchi	La storia del tempo presente	Le prospettive per il futuro
<i>cronologia</i>	<i>fino al IX millennio a. C.</i>	<i>IX - IV millennio a. C.</i>	<i>IV mill. a. C. - V sec. d. C.</i>	<i>V - XV secolo</i>	<i>XV - metà XVIII secolo</i>	<i>metà XVIII - metà XIX secolo</i>	<i>metà XIX secolo - 1945</i>	<i>1945- 1989</i>	<i>1989-presente</i>	