

Storia e Futuro

Rivista di storia e storiografia

n. 14, maggio 2007

Insegnare la storia globale
Riflessioni e proposte per un nuovo approccio alla
didattica della storia nelle scuole

Dario Petrosino

Di storia globale, anche in Italia, si parla ormai da qualche anno. La riflessione sul futuro dei programmi di storia nelle scuole di ogni ordine e grado si affianca all'esigenza, sentita da più parti, di dare un più ampio respiro alle tematiche da insegnare; esigenza che ha portato, nei primi anni del decennio, alla formulazione, delle prime timide simpatie per una storia "mondiale" da parte della commissione per il riordino dei cicli di istruzione ai tempi del ministro De Mauro (Mattozzi 2002, 790; Fiore 2004). Un auspicio che ha incontrato subito fieri ed autorevoli oppositori, a dimostrazione del fatto che il dibattito sul tema, allora come oggi, è ancora ben lungi dall'essere sopito.

Questo intervento vuole quindi porsi come contributo a un dibattito già ampio e discusso, affiancando, ai numerosi scritti teorici sul tema, l'esperienza compiuta all'interno della scuola pubblica dal sottoscritto, in qualità di insegnante di Italiano e Storia nell'Educazione degli adulti, dove ha iniziato, dal 2005, a proporre ai propri studenti programmi di storia globale.

Più che proporre un progetto di didattica, si vuole qui indicare una strada da percorrere, un approccio interdisciplinare che suggerisca spunti per l'organizzazione di nuove programmazioni didattiche da parte dei docenti della scuola. Prima però di delineare i principali aspetti del proprio lavoro, sarà forse opportuno un qualche accenno alla riflessione teorica in corso, in modo da poter maneggiare con cognizione di causa termini e concetti; seguirà poi una descrizione di cosa sia l'Educazione degli adulti, contesto scolastico (e didattico) di cui si parla tantissimo di recente, a seguito della riforma inserita nella Finanziaria 2007¹, ma di cui la stragrande maggioranza conosce poco o nulla. Solo alla fine indicheremo quali approcci sono stati scelti, anche in base al contesto educativo, per proporre dei moduli di storia globale.

Mondiale, globale o neo-globale? Certezze e incognite di una definizione

Nel leggere le riflessioni sul tema si finisce per constatare una certa vaghezza circa la definizione di questo approccio. Non è che manchi la chiarezza concettuale: è che ognuno sembra avere la propria idea in materia, e non è sempre detto che parlare di storia mondiale (o globale) significhi per diversi studiosi la stessa cosa.

Iniziamo dalla stessa definizione: mondiale o globale? Non si tratta di una mera questione lessicale, ma di due differenti concezioni della storia estesa fuori dei confini nazionali ed europei.

L'esigenza di dare più ampi orizzonti alla storia ha origine, secondo Cajani (2004a), in età illuminista. Tuttavia è dagli anni Settanta con Immanuel Wallerstein (1978) che inizia un vero e proprio allargamento dei confini della ricerca, fino allora chiusa, quando andava bene, in un ambito eurocentrico.

Nasce allora, attorno ai nuovi confini imposti dalla storia economica, il primo concetto di "storia mondiale": la disciplina esce dai confini identitari e dalle storie nazionali per seguire gli spostamenti di uomini e merci sui diversi continenti. Non che la cosa non fosse stata già fatta; ma quello che adesso cambia è che l'analisi dei fenomeni su grandi scale geografiche non concepisce più lo sviluppo dal punto di vista capitalistico, vedendo la storia come la direttrice sulla quale cresce la società occidentale, ma comincia a muoversi in un'ottica comparativa, guardando a casi contemporanei tra loro alla ricerca di interazioni e analogie.

In quest'ottica la visione mondiale della storia rimaneva comunque ancorata alle discipline tradizionali. La storia economica rimaneva tale, la storia politica si svincolava dai contesti

¹ La legge n. 296 del 27 dicembre 2006, detta Finanziaria 2007, prevede la totale riorganizzazione dell'Educazione degli adulti.

nazionali, ma non riusciva a risolvere il dilemma del rapporto tra storia politica e costruzione di un'identità nazionale nei vari paesi, vanificando così di fatto, di fronte a interpretazioni dei fatti storici spesso inconciliabili tra loro, la proposizione di una storia per così dire comune. Per non parlare poi del fatto che, così facendo, la storia estendeva il suo raggio d'azione oltre l'ecumene del mondo classico, ma applicando i modelli interpretativi di tipo eurocentrico che c'erano già prima, finendo per annullare la possibilità di proporre inedite chiavi di lettura offerte da punti di vista differenti rispetto a quello della cultura occidentale.

Pertanto, nel corso degli anni novanta, si fece avanti una nuova concezione della storia, estesa a livello mondiale, ma avente come punto di riferimento anche quelle discipline che sempre più spesso interagivano con la storia tradizionale: la sociologia, l'antropologia, gli studi culturali in generale, nella tradizione delle *Annales*. Questo nuovo approccio aveva il merito di lasciare da parte, solo per un momento, la storia evenemenziale e i filoni di ricerca più classici, che ne traevano loro malgrado sostentamento, per cercare una storia fatta di basi comuni, di comuni dinamiche di sviluppo, cercate non più in una visione che privilegiasse una lettura eurocentrica, ma in un'ottica spesso propria di culture differenti da quella occidentale.

Nasceva così la "storia globale". Al di là delle definizioni, che cercano di distinguere "mondiale" da "globale" attraverso una lettura cartografica dei due concetti – per cui "globale" starebbe a sottolineare una storia "mondiale", ma con la consapevolezza delle continue interconnessioni agenti sul globo terrestre (Gozzini 2004, 27), in una visione analoga al "villaggio globale" di Marshall McLuhan (1967)), la vera differenza è che la storia globale si slaccia dai percorsi classici della storia, lasciando spazio ai nuovi filoni di ricerca, come la storia ambientale, gli studi di genere o gli studi post-coloniali, molto più adatti per tale tipo di approccio. Uno degli esempi più noti e citati è l'opera di Fernand Braudel (1953; 1982) sul Mediterraneo, che, pur senza spostarsi dall'ecumene afro-eurasiatico, cerca gli elementi comuni delle civiltà sulla base di comuni elementi culturali, antropologici, commerciali e ambientali.

A questa visione, negli ultimi anni, se n'è già aggiunta un'altra, la "neo-globale", o *new global*, che analizza in storia i fenomeni della globalizzazione, in un'ottica preferibilmente della storia economica e legata alle questioni del lavoro (Stearns 2005, 107).

Dunque, davanti a una cospicua produzione teorica, lo scoglio da superare è l'applicazione di tali concetti a una didattica che si dica in sintonia con la programmazione scolastica. Compito non facile, se si pensa che le Indicazioni nazionali, ancora di impianto eurocentrico, devono essere un costante punto di riferimento nell'attività didattica (Valleri 2005; Cajani 2004b). Partire da una programmazione che attribuisce alla civiltà greco-romana un primato e un ruolo di guida nello sviluppo delle vicende storiche, per poi passare a una visione globale che faccia interagire questo "primato" col resto del mondo, prevede, da parte dell'insegnante, una buona dose di iniziativa, ma anche di coraggio. Una scelta "globale" in termini di programmazione si scontrerà inevitabilmente con tutta una serie di problemi: primo fra tutti, la mancanza di testi didattici, ma anche l'abitudine degli studenti a scansioni di tutt'altro tipo, per i quali perdere i capisaldi relativi alla costituzione di un'identità nazionale equivale a perdere il senso della storia senza che ne venga ritrovato uno nuovo; affiancati in questo dai detrattori del nuovo approccio storico, che scambiano la storia globale per la "par condicio" della disciplina, per cui tutte le storie (magari nazionali) devono essere affiancate l'una all'altra. Davanti a tali ostacoli l'approccio alla storia globale rischia di essere una scelta non sempre baciata dal successo, e questa rischia di essere vista come una forma di sperimentalismo fine a sé stesso e ben lungi dall'ottenere risultati pratici e proficui.

D'altro canto, l'insegnamento della storia nelle scuole italiane viene pensato per un'utenza nata in Italia e che si riconosce in un'identità italiana; condizioni perfette, quando si vuole imporre una didattica della storia tradizionale. I problemi nascono quando queste condizioni vengono meno; quando aumenta in classe il numero di studenti stranieri, quando la discussione di alcuni temi, per quanto spurgati da logiche nazionaliste, rischia di diventare imbarazzante nel corso della lezione. Per fare un esempio, provate a parlare in modo classico delle Crociate a uno studente arabo. Oppure, parlate del colonialismo a un cinese. Per quanti *mea culpa* si possano fare, il fatto stesso di aver affrontato l'argomento rischia di passare per una provocazione. Altrettanto avverrà, almeno per l'Italia, per gli studenti di origine eritrea, etiopica, somala e libica, in quanto più direttamente coinvolti nelle vicende coloniali nazionali. Lo stesso concetto di democrazia, posto davanti a uno studente musulmano, può causare reazioni di insofferenza; non perché questi non condivida i valori democratici, ma piuttosto perché il concetto, purtroppo, è diventato negli ultimi tempi, prima che un valore, il vessillo di una politica aggressiva nei confronti dei paesi islamici da parte dell'Occidente.

Per quanto tempo la scuola italiana si potrà permettere di ignorare questo problema? Al momento gli studenti stranieri sono la minoranza, ma sono destinati ad aumentare. E questo porrà al centro, tra varie altre questioni, la necessità di pensare una storia che sia davvero destinata a tutti, anche a chi appartiene a culture e identità diverse da quella italiana.

Per chi, come il sottoscritto, lavora nell'Educazione degli adulti, con classi composte in maggioranza da stranieri, il problema si è posto subito. Ad una prima osservazione, compiuta attraverso i "test di ingresso" e altre attività, si poteva già notare che, con la diversa provenienza geografica, cambiava anche la definizione del concetto di storia. Già, quando inizia la storia per un congolese? E per un pakistano? Avrà lo stesso inizio sia per eritrei che per etiopi? Ebbi modo di notare che l'inizio della storia coincideva generalmente con la formazione dell'identità nazionale del proprio paese. Pertanto, negli stati africani, la storia iniziava con la decolonizzazione; qualcosa di analogo, pur con molte differenze, avveniva per gli studenti provenienti dall'estremo Oriente. Gli stessi cinesi, generalmente, non si avventuravano mai in anni precedenti al XX secolo. Cosa diversa per gli studenti arabi, che vedevano la loro cultura come un *continuum* di secoli e quindi si spingevano, nella loro idea di storia, anche ad Avicenna.

Però, prima di procedere ancora, per dare un quadro più chiaro, occorrerà spendere qualche parola sull'Educazione per Adulti e su come essa finisca per anticipare dinamiche che tra non molti anni saranno frequenti anche nella scuola dell'obbligo.

L'Educazione degli adulti e l'insegnamento della storia globale

L'Educazione degli adulti (Eda) nasce, a partire dal 1997, con l'istituzione dei Centri territoriali permanenti (Ctp), in base a quanto previsto dalla ordinanza ministeriale 455/1997 del ministero della Pubblica Istruzione.

L'ordinanza recepiva un lungo dibattito svoltosi negli anni precedenti tra Unione europea, Unesco, ministero della Pubblica Istruzione, regioni, province e Anci, insieme a un'articolata serie di Protocolli d'intesa e di conclusioni²; questi atti erano stati dettati al fine di "coniugare il diritto

² IV Conferenza Europea *Verso una società dei saperi: orientamenti per una politica dell'educazione nell'età adulta*, Firenze 9-11 maggio 1996; V Conferenza mondiale Unesco, *L'apprendimento in età adulta; una chiave per il XXI secolo*, Amburgo 14-18 luglio 1997; *L'educazione in età adulta: una chiave per il XXI secolo*, Conferenza nazionale,

all'istruzione con il diritto all'orientamento ed al riorientamento e alla formazione professionale" e per il raggiungimento di determinati "obiettivi di alfabetizzazione culturale e funzionale, consolidamento e promozione culturale, rimotivazione e riorientamento, acquisizione e consolidamento di conoscenze e competenze specifiche, pre-professionalizzazione e/o riqualificazione professionale" (art. 2, comma 1).

Come ribadito dall'ordinanza, l'educazione in età adulta è considerata un elemento propulsore della crescita personale, culturale, sociale ed economica di tutti i cittadini e si struttura in attività finalizzate all'arricchimento culturale, alla riqualificazione ed alla mobilità professionale degli individui. Sulla base di queste considerazioni l'ordinanza ministeriale 455/1997 pone le basi giuridiche per l'attivazione di corsi che rilascino titoli di licenza elementare, di licenza media, attestati delle attività di professionalizzazione o di riqualificazione professionale, nei casi in cui siano state attivate specifiche intese, e attestati delle attività di cultura generale seguite (art. 7, comma 1).

I corsi Eda, pertanto, nascono per dare una scolarità a chi ne è privo. Sono inizialmente pensati per un'utenza italiana: infatti raccolgono l'esperienza ventennale dei corsi delle "150 ore", integrandola e arricchendola con nuove opportunità. Tuttavia, col passare degli anni, e col rapido mutamento sociale che coglie l'Italia in quest'ultimo decennio, i Ctp diventano un punto di riferimento per un'utenza straniera, bisognosa di alfabetizzazione e, il più delle volte, obbligata a ripercorrere un corso di studi, già compiuto in madrepatria, ma non riconosciuto dalle leggi italiane. Giusto per riprendere una classificazione elaborata da Mario Catani (Irre Piemonte), l'utenza dei Ctp si divide oggi nelle seguenti categorie:

- adulti (di nazionalità italiana) a bassa scolarità;
 - immigrati con necessità di alfabetizzazione (con ampio ventaglio di conoscenze, dall'analfabetismo alla laurea);
 - adulti con bisogni di professionalizzazione di base;
 - adulti che intendono conseguire il diploma;
 - adulti con bisogno di approfondimento culturale;
- (Rete Fedra dei Ctp della Provincia di Bologna 2005, 38).

Una tale varietà pone innanzitutto una serie di questioni con le quali il docente, specie quello dell'area umanistica, deve confrontarsi.

Prima di tutto, il differente livello di alfabetizzazione in lingua italiana. Va premesso che, almeno nell'esperienza di questi anni, si sono perlopiù avute, fra gli italiani, solo situazioni a bassa scolarità, quindi omogenee tra loro. Seppur dotata di un vocabolario ridotto, l'utenza di madrelingua italiana è generalmente favorita nella comprensione di un testo scritto, e discuteremo tra poco come essa affronta un testo storico; la situazione è analoga per quanto riguarda l'ascolto. Molto diversa, invece, la condizione di chi non è madrelingua o, addirittura, è venuto a contatto con la lingua italiana da poco. Per quanto vi sia il supporto dei corsi di lingua, è evidente come quest'ultima utenza faccia molta più fatica quando deve raggiungere gli obiettivi della disciplina.

Ad articolare ulteriormente il quadro giunge un altro aspetto non secondario: la differente alfabetizzazione di partenza nel proprio paese di origine per gli stranieri. Come già sottolineato, chi giunge in Italia con un bisogno di alfabetizzazione può non aver compiuto un percorso di istruzione

Firenze, 19-20 marzo 1997 (preparatoria della V Conferenza mondiale Unesco, Amburgo, 14-18 luglio 1997); Repubblica italiana, ministero della Pubblica istruzione, ordinanza ministeriale n. 455/97.

nel proprio paese, oppure può, come talvolta capita, essere in possesso di una laurea non riconosciuta in Italia. Questa differenza si mostra in maniera evidente quando si va ad osservare il bagaglio di competenze che ogni iscritto porta con sé. Evidentemente, il laureato avrà sviluppato migliori capacità di apprendimento, rispetto a un iscritto privo di alfabetizzazione nella propria lingua.

Un ulteriore distinguo è dato, fra gli stranieri, dalla lingua di appartenenza. Nell'apprendimento, che è in lingua italiana e non sempre accompagnato da una lingua di mediazione, chi proviene dai paesi di lingua neolatina, o comunque dall'Europa occidentale, è fortemente avvantaggiato rispetto a quanti parlano, a livello di partenza, una lingua la cui struttura grammaticale è completamente diversa da quella dell'italiano; un ulteriore e prevedibile ostacolo è l'uso di un alfabeto diverso, come capita per il russo, l'hindi, o addirittura di un diverso sistema fonetico, come per l'arabo e il cinese.

Il quadro è completato, infine, dalle difficoltà che l'iscritto può incontrare a livello culturale. È un aspetto nel quale è difficile immedesimarsi, ma molti elementi del nostro vivere quotidiano, molte conoscenze di senso comune, che noi diamo per universalmente acquisite, sono magari qualcosa di completamente inedito per chi proviene da un villaggio della Somalia o dalle zone agricole della Cina. Per dare un esempio, citeremo il tipico caso, ormai frequente anche nella scuola media per gli adolescenti, dello studente cinese che non riesce a comprendere il concetto di "dopo Cristo-avanti Cristo" in storia, pur essendo molto bravo coi numeri relativi, perché semplicemente non sa chi è Cristo (Cecalupo, Petrosino, 2005).

L'insegnamento degli studi sociali

Davanti a una tale varietà di casi, il docente deve essere pronto a riorganizzare e impostare la propria didattica sulla base di articolate esigenze individuali. Un compito non sempre facile. Infatti gli Studi sociali (che, nella denominazione dell'Eda raggruppano storia, educazione civica e geografia) hanno bisogno, per la loro completa comprensione, dell'acquisizione di un lessico specifico delle discipline, spesso di non facile accesso anche a chi è madrelingua, ma di bassa alfabetizzazione.

Si è pertanto deciso di seguire un metodo che conciliasse i diversi livelli di partenza della classe, senza far venire meno la conoscenza degli strumenti per lo studio delle discipline; si è quindi proceduto attraverso una progressiva opera di semplificazione dei contenuti, affiancando ad essi degli interventi individuali sugli iscritti, in modo da colmare eventuali disomogeneità nei tempi di apprendimento.

Le tappe seguite nello svolgimento delle unità di apprendimento sono quindi le seguenti:

- presentazione dell'argomento attraverso la narrazione di eventi;
- produzione di elementi di riflessione sulle tematiche affrontate, invitando gli studenti a dibattere gli argomenti;
- uso di materiali didattici come fotocopie, cartine storiche, tematiche e geografiche in generale;
- semplificazione dei testi contenuti sui materiali didattici attraverso la ricerca di delle parole di difficile significato, sia per quanto riguarda il linguaggio di uso comune, che per quello relativo alle discipline;
- approfondimento ed esplicazione dei concetti di significato più complesso;

- produzione di mappe tematiche e di schemi esemplificativi sui temi più difficili;
- lavoro sul singolo studente: approfondimento e ulteriore semplificazione dei contenuti.

Sul piano dei contenuti si è poi colta una duplice occasione, data, in primo luogo, dalle particolari caratteristiche dei corsi e, in secondo luogo, da una certa libertà offerta dalla normativa vigente per l'Eda in tema di contenuti, per proporre all'utenza una programmazione che, condensandosi in un unico anno scolastico, fosse in grado di offrire tematiche di più ampio respiro, pur rimanendo nell'ambito della disciplina. Per fare questo si è scelto di porre la storia come base interdisciplinare per la Geografia e l'Educazione civica, seguendo un approccio di "storia globale".

La "storia globale" come base interdisciplinare

Riprendendo una riflessione di Fernand Braudel, la globalità non è la pretesa di scrivere una storia totale del mondo: è semplicemente il desiderio, all'atto di affrontare un problema, di oltrepassare sistematicamente i limiti.

I limiti sono quelli della storia nazionale, di quell'etnocentrismo, o italo-centrismo, per restare al caso italiano, che ci impediscono di condividere la nostra visione del mondo con chi non appartiene alla nostra cultura.

A distanza di anni dalla teorizzazione di Braudel, il concetto di "storia globale" ha acquisito varie definizioni: da una *vulgata* semplicistica, secondo la quale la storia nazionale è equiparata, per importanza, alla storia dell'Inghilterra (giusto per fare un esempio bizzarro); a quella che intende per "globale" una storia essenzialmente comparativa (ad esempio, le Crociate viste dagli europei e, parallelamente, dai musulmani), come era nello stile della storia mondiale.

La definizione di "storia globale" che qui vogliamo dare si ispira a quella rappresentata di recente da Luigi Cajani ed è altro rispetto a quelle sopra citate: è l'idea di una storia che sappia cogliere le relazioni politiche, sociali e culturali nel suo evolversi in un dato territorio, ma anche nel suo interagire con la realtà che la circonda. Un esempio: in un contesto di storia globale, fenici, greci e romani non sono più tre fasi progressive della storia, scandite dalla numerazione dei capitoli di un manuale, ma diventano quello che effettivamente sono, tre culture contemporanee tra loro e in continua interazione.

L'area del Vicino Oriente è, per ragioni storiche, un ottimo campo di studio per comprendere una storia globale. È una delle sedi della "rivoluzione neolitica", cesura fondamentale del tempo storico in ogni parte del mondo. I suoi contributi alla storia dell'umanità formano un elenco interminabile di specie domestiche, elementi del paesaggio, tecnologie materiali, tecnologie politico-sociali.

La storia globale divide la storia dell'umanità in tre epoche: prima della domesticazione; prima dell'industrializzazione; oggi. Una periodizzazione arbitraria, opinabile, come tutte le periodizzazioni, ma che ha il pregio di abolire una volta per tutte categorie storiche come "il Rinascimento", o "l'Alto Medioevo", che perderebbero qualsiasi valore conoscitivo se viste in una prospettiva planetaria (Cecalupo, Petrosino, 2005).

Proprio questa impostazione, unita alla dimensione intercontinentale, è stata posta alla base della programmazione dei corsi in cui ho insegnato. La storia diventa così una base interdisciplinare per impostare lo studio dei fenomeni storici e sociali nelle diverse aree geografiche nel mondo. Questo approccio ha una precisa motivazione e racchiude in sé alcuni vantaggi. La motivazione risiede nella composizione delle classi. Che bisogno ha, un gruppo multi-etnico, di una storia

italocentrica e impostata secondo i modelli storiografici dell'età liberale, in un periodo in cui attraverso la storia passava la costruzione di un'identità nazionale? Questo tipo di storia, oggi, rischia di essere un boccone indigesto anche per gli stessi italiani, che mostrano di essere maggiormente attratti dai fenomeni culturali, dalla vita quotidiana, dallo sviluppo tecnologico, più che dalla storia "evenemenziale" vera e propria. Un'impostazione "globale" permette invece di parlare di storia uscendo da un contesto esclusivamente territoriale, cioè circoscritto a una nazione e a un'identità. Così facendo, la storia diventa realmente la "storia di tutti" (per parafrasare il titolo di un recente convegno³), proponendo un confronto e un continuo scambio tra storie, culture e identità differenti.

Questa scelta, dicevamo, racchiude in sé anche dei vantaggi. Includere negli Studi sociali una lettura del mondo equivale a perseguire quegli obiettivi che ci si è prefissati per il proprio percorso didattico: la conoscenza di sé, del proprio luogo di provenienza, l'integrazione, la comprensione di relazioni e mutamenti economici, sociali, culturali e politici, favorendo la socializzazione del gruppo classe attraverso lo scambio di esperienze tra loro diversissime, che finiscono per diventare, all'interno del corso, esperienza comune.

Per meglio comprendere il percorso svolto diamo qui di seguito alcune indicazioni sulle classi e sull'attività svolta in esse a partire dall'anno scolastico 2005/2006.

Quello che riportiamo è il primo modulo della programmazione di storia eseguita in classe. Bisogna subito dire che, per essere un modulo di storia globale, lascia un po' a desiderare: se si osserva bene, gli esempi offerti provengono tutti dall'ecumene classico, tutto o quasi intorno al Mediterraneo: Mesopotamia, Egitto, città fenicie, Vicino Oriente, Grecia, Roma. La scelta è stata condizionata dai testi presenti nei manuali, che hanno fatto da fonte per il reperimento di materiali. Vale a dire che i testi scelti sono tagliati sulla civiltà occidentale perché così sono le fonti dalle quali provengono. Per i temi si sono invece scelti argomenti che, pur avendo un punto di partenza "eurocentrico", potessero essere comuni a tutte le culture: gli elementi alla base delle civiltà, in primo luogo; ma anche l'organizzazione della società e delle città, come pure i rapporti di genere; anche temi pienamente tradizionali, come i concetti di "Europa medievale" ed "età moderna" divenivano, appena usciti dagli orpelli delle definizioni, l'occasione per delineare, nel primo caso, le civiltà delle religioni tra Europa e paesi arabi, e, nel secondo, l'età dei viaggi tra i continenti.

Titolo: *Da nomadi a sedentari. La nascita delle civiltà: Le città. Costruire col fango. La nascita delle città. Il mondo degli scribi. I contadini egizi. Il "codice di Hammurabi". I commerci a lunga distanza. La porpora. L'alfabeto. Nomadi e sedentari. Gli spazi della polis. La cittadinanza (nell'antica Grecia). La scienza ellenistica. La donna nella società greco-romana. L'Europa medievale. L'età moderna.*

Questo modulo, del tutto sperimentale e comunque orientato da altre necessità legate alla didattica, è senza dubbio perfettibile. Conforta sapere che vi sono iniziative parallele in corso, come quella del Liceo Ariosto di Ferrara. Tra i problemi comuni, a quanto pare, la scarsità di materiali adatti a dare una visione veramente globale della storia. Tuttavia, anche se non hanno ancora grande diffusione, esistono già libri di storia che, invece di avere un capitolo sull'uomo preistorico, uno sull'antico Egitto, uno sui sumeri e gli assiro-babilonesi, hanno invece un capitolo sulla rivoluzione

³ *La storia è di tutti. Nuovi orizzonti e buone pratiche nell'insegnamento della storia*, Modena 5 - 10 settembre 2005. Circa una relazione su quanto detto al convegno si rinvia sempre a Cecalupo, Petrosino 2005 o alla pagina <http://www.comune.modena.it/lastoriaditutti/>.

agricola, uno sulla rivoluzione urbana, uno sull'età del bronzo, e così via. Libri che, invece di soffermarsi sugli avvenimenti, si concentrano sulle istituzioni e sugli elementi culturali in rapporto col nostro stesso "inventario del mondo" e in rapporto ai problemi attuali, nostri e di coloro con cui veniamo a contatto (Cecalupo, Petrosino 2005).

La storia globale non è difficile da studiare e da insegnare

Mario Liverani, nel convegno tenutosi a Modena nel 2005, osservava che una storia globale non è necessariamente più grande di una storia nazionale, è qualcosa di diverso: "volendo si può scrivere la storia del mondo in 100 pagine: ovviamente rinunciando al livello evenemenziale e individuando le linee portanti dello sviluppo tecnologico e culturale, le grandi cesure innovative, i grandi fenomeni strutturali".

La programmazione della storia globale deve lasciare chiara l'impressione che l'umanità intera sia protagonista di cambiamenti e interconnessioni, in un processo senza fine d'adattamento all'ambiente e di messa a punto e continua riutilizzazione delle risorse materiali e di quelle culturali e, in altre parole, umane.

Tuttavia l'insegnamento della storia globale è vincolato da due esigenze, che talvolta tendono a confliggere. La prima consiste nel fornire una versione comprensibile del tempo storico, che sia un quadro di riferimento comune, negoziabile da tutti. La seconda è mantenere un rapporto costante fra diverse interpretazioni del tempo storico, nessuna delle quali esclude le altre.

Adottare un approccio di storia globale – suggerisce Tommaso Detti – non significa, come semplicisticamente ripetono i suoi detrattori, porre la storia europea sullo stesso piano di quella degli altri continenti, ma assumere una prospettiva planetaria e di lungo periodo.

Si ha l'impressione, però, che non tutti coloro che si occupano di didattica stiano pensando alle stesse trasformazioni. Per Liverani, la costruzione del programma dovrebbe essere centrata sull'Italia, allargarsi in modo concentrico all'Europa e al Mediterraneo, e poi al mondo intero.

Più consona all'idea di storia globale appare la soluzione proposta durante il convegno da Luigi Cajani: adottare curricoli di storia globale, con nuove periodizzazioni e scansioni, e un nuovo soggetto storico: l'umanità. Non è necessario riprodurre un solo "canone", però, se restano ferme le premesse: individuare fenomeni che scandiscono la storia di tutta l'umanità (Cecalupo, Petrosino 2005).

Si ritorna quindi al punto di partenza: trovata una definizione per la storia globale, si tratta in definitiva di darne un'applicazione nella didattica delle scuole. E ciò va fatto in modo che non venga visto come uno sterile esercizio teorico, ma come un'esigenza nuova per la società in cui viviamo.

A pensarci bene, la storia diventa globale perché, per primi, siamo diventati globali noi.

Bibliografia

Braudel F.

1953 (1° ed.) *Civiltà e imperi del Mediterraneo nell'età di Filippo II*, Torino, Einaudi (ed. or. 1949, *La Méditerranée*, Parigi).

1982 *Civiltà materiale, economia e capitalismo*, Torino, Einaudi (ed. or. 1979, *Civilisation matérielle, économie et capitalisme*, Parigi).

Cajani L.

2004a *L'insegnamento della storia mondiale nella scuola secondaria: appunti per un dibattito*, in "Dimensioni e problemi della ricerca storica", n. 2.

2004b *L'insegnamento della storia in mezzo al guado: alcune puntualizzazioni sul dibattito italiano attuale*, "Società e Storia", n. 103.

Capuzzo P., Vezzosi E. (cur.)

2005 *Traiettorie della "World History"*, in "Contemporanea", n. 1, gennaio 2005.

Cecalupo M., Petrosino D.

2005 *La storia è di tutti. Nuovi orizzonti e buone pratiche nell'insegnamento della storia. Modena, 5-10 settembre 2005.*, in "Storia e futuro", n. 9, novembre, www.storiaefuturo.com/

Fiore F.

2004 *I nuovi programmi di storia*, in "Passato e Presente", n. 62, maggio/agosto.

Gozzini G.

2004 *Dalla Weltgeschichte, alla world history: percorsi storiografici attorno al concetto di globale*, in "Contemporanea", n. 1, gennaio.

Mattozzi I.

2002 *Pensare la nuova storia da insegnare*, in "Società e Storia", n. 98.

McLuhan M.

1967 *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Il Saggiatore.

Rete Fedra dei Ctp della Provincia di Bologna (cur.)

2005 *Progetto Fedra. Formazione ed Educazione in Rete per Adulti*, Bologna.

Stearns P.

2005 *La "World History" come riorientamento*, in Capuzzo, Vezzosi.

Valleri E.

2005 *"Lo spirito del mondo a cavallo". A margine dei nuovi programmi di storia*, in "Contemporanea", n. 1, gennaio.

Wallerstein I.M.

1978 *Il sistema mondiale dell'economia moderna*, Bologna, Il Mulino (ed. or. 1974, *The Modern World-system*, New York).