

# IL BOLLETTINO DI CLIO

---

NUOVA SERIE - NUMERO 5 – APRILE 2016

ISSN 2421-3276

## LA STORIA GENERALE E LA STORIA NEI MANUALI SCOLASTICI

### EDITORIALE

A cura di Saura Rabuiti

### INTERVISTA

#### 10 DOMANDE SUI MANUALI SCOLASTICI EUROPEI A FALK PINGEL

A cura di Vincenzo Guanci

### CONTRIBUTI

Ivo Mattozzi, *Un sapere storico per l'educazione interculturale*

Josep M. Pons-Altés, *Nazione e Risorgimento nei manuali scolastici italiani.*

Valter Deon, *I manuali di storia, i più consumati*

Maria Rosa Cuccia, *La storia generale nei documenti ministeriali*

### ESPERIENZE

Luisa Bordin, *Scrivere un manuale di storia dalla parte delle bambine e dei bambini*

Maria Catia Sampaolesi, *Un curriculum di storia generale per la scuola secondaria di I grado.  
L'esperienza della rete di storia di Castelfidardo (AN)*

Paola Lotti, *La storia generale negli indici dei manuali scolastici: un'esperienza didattica*

### LETTURE

Falk Pingel, *L'Europa del XX secolo nei manuali di storia* (A cura di Vincenzo Guanci)

Laura Di Fiore, Marco Meriggi, *World History. Le nuove rotte della storia.* (A cura di Ernesto Perillo)

### SPIGOLATURE

A cura di Ernesto Perillo

### CONTROCOPERTINA



## Il Bollettino di Clio

### EDITORIALE

A cura di Saura Rabuiti

La storia insegnata oggi nella scuola pubblica, di massa e multietnica, non è certo quella che si insegnava alla fine dell'800, ma nello stesso tempo, in misura sostanziale e generale, lo è, nel senso che, di fondo, mantiene l'organizzazione delle conoscenze costituitasi in un tempo ormai lontanissimo dal nostro.

È una storia generale lontana dalla storiografia contemporanea che, nel corso del Novecento, ha profondamente rinnovato linguaggi, temi, oggetti e approcci, sotto l'effetto dei mutamenti della storia mondiale e di una serie di "rivoluzioni interne" la disciplina (nouvelle histoire, storia di genere, world history...). È una storia generale che si configura, in complesso, come una successione di accadimenti. È una storia che, per la sua struttura, gli studenti trovano difficile da comprendere ed apprendere; che appare loro inutile e priva di senso; che non li aiuta a capire il mondo nel quale si trovano ad agire; che non amano. È dunque un'organizzazione delle conoscenze che può essere annoverata fra i fattori responsabili dei fallimenti, ripetutamente denunciati, dell'insegnamento della storia.

Quale storia insegnare allora e in quale modo, in questo tempo e in questo mondo? E inoltre se la storia a scuola vuole aiutare a comprendere il mondo in cui viviamo, quale rete di conoscenze selezionate sul passato permettono di costruire al meglio la rappresentazione di come il mondo è divenuto oggi? È possibile una storia generale che risulti da un montaggio di conoscenze di contesti (ad esempio, descrizioni di civiltà), di situazioni (descrizioni di ambienti, di stati di cose), di processi di trasformazione, di problemi e spiegazioni?

Col presente numero del Bollettino, intendiamo aprire un percorso di ricerca sulla storia generale scolastica (o da insegnare), convinti della necessità di cambiarla e consapevoli delle difficoltà da superare e delle resistenze da vincere. La storia generale scolastica infatti, che ha dalla sua la forza di una lunghissima tradizione e la potenza dell'inerzia, continua a essere considerata dai più, dentro e fuori la scuola, l'unica legittima e possibile.

L'intervista a Falk Pingel (Istituto Georg Eckert per la ricerca internazionale sul libro scolastico) permette uno sguardo complessivo sugli orientamenti e le caratteristiche dei manuali di storia dei paesi europei e sui maggiori cambiamenti che ne contraddistinguono la produzione attuale ed entra nel vivo dei problemi che il nostro tempo impone anche all'insegnamento della storia (la presente situazione dell'Unione Europea, la nuova dimensione degli ambienti digitali, la realtà problematica delle migrazioni e di una scuola sempre più multietnica e multiculturale).

*“Occorre una storia generale, una storia da insegnare tutta diversa da quella che l'etnocentrismo e il nazionalismo hanno ispirato e immesso nei programmi scolastici nel corso dei secoli XIX e XX”,* scrive Ivo Mattozzi, che ragiona sul contributo che la formazione storica può dare all'educazione interculturale e che, per aprire a quest'ultima le porte della storia, offre cinque chiavi: quadri di civiltà, copioni, processi di trasformazione dal basso, storia a scala mondiale, patrimonio culturale.

Josep M. Pons-Altés (Università Rovira i Virgili di Tarragona) analizza come viene trattato il concetto di "nazione" nei manuali scolastici della nostra scuola secondaria di primo grado e come la costruzione di tale concettualizzazione influenzi non solo la comprensione del processo di unificazione italiano ma anche la comprensione delle attuali dinamiche nazionali e nazionaliste e la costruzione della propria identità nazionale.

Valter Deon riflette sui vincoli, le ambizioni, l'uso pubblico della storia generale che i manuali continuano a riproporre. L'analisi di come viene trattata la Prima Guerra Mondiale, in diversi manuali dei vari ordini di scuola, nell'arco dell'ultimo trentennio, conferma *"l'impressione ... che i libri di storia per la scuola siano già scritti una volta per tutte e che l'eventuale lavoro dell'autore di turno sia quello di tradurre, sintetizzare o allargare quanto già scritto"*; che *"alla fine, per fare un libro di storia si tratta di adattare una storia generale già scritta, di ridurla e di renderla praticabile agli alunni ai quali la si intende rivolgere."*

Maria Rosa Cuccia propone alcuni utili e opportuni spunti di riflessione su come la storia generale appaia e venga considerata nel dettato del legislatore all'interno delle recenti riforme della scuola di ogni ordine e grado.

Luisa Bordin scrive sulla sua esperienza di maestra-autrice di manuali di storia per la scuola primaria e offre suggerimenti su come e perché fare storia generale a scuola coi Quadri di Civiltà.

Maria Catia Sampaolesi presenta una riorganizzazione e una selezione delle conoscenze della storia generale attraverso un curriculum articolato in Processi di Trasformazione che permettono di dare senso e significato allo studio della storia nella secondaria di primo grado.

Paola Lotti parte invece dall'utilizzo dell'indice dei manuali di storia (secondaria di secondo grado) per dare conto del progetto di insegnamento e di apprendimento dell'intero anno scolastico, per sviluppare abilità e competenze nella gestione del manuale e per educare alla costruzione del saper storico.

Nella Rubrica Letture vengono segnalati due libri che riteniamo utili al percorso di ricerca sulla storia generale: *L'Europa del XX secolo nei manuali di storia* di Falk Pingel (a cura di V. Guanci) e *World History. Le nuove rotte della storia*, di Laura Di Fiore, Marco Meriggi (a cura di E. Perillo).

Le Spigolature (a cura di E. Perillo) propongono alcune riflessioni storiografiche di G. Barraclough sulla necessità e sulle difficoltà di una visione globale della storia mondiale.

Buona lettura e buon lavoro

## LA REDAZIONE

*La redazione del Bollettino di Clio (Nuova serie) è costituita da Ivo Mattozzi (Direttore responsabile), Saura Rabuiti (Coordinamento redazionale), Giuseppe Di Tonto, Vincenzo Guanci, Ernesto Perillo*

## DIECI DOMANDE SUI MANUALI DI STORIA EUROPEI INTERVISTA A FALK PINGEL

*Georg Eckert Institut - Braunschweig*

**A cura di**

**Vincenzo Guanci** (Associazione Clio '92)

1. *Per cominciare, vuole presentare ai nostri lettori il Georg Eckert Institut (GEI) e il sito dell'Istituto?*

**F. Pingel.** Il Georg Eckert Institut è un'istituzione unica, specializzata nella ricerca sui libri scolastici, in particolare di storia, geografia, educazione civica e (solo recentemente) anche su quelli dell'insegnamento religioso; insomma sui libri scolastici di discipline che trasmettono concetti d'identificazione politico-culturale. Questi concetti implicano strutture d'inclusione ed esclusione. La ricerca condotta dall'Istituto mira a diffondere la consapevolezza delle differenti prospettive e punti di vista, dei differenti criteri di selezione dei contenuti e delle differenti modalità di rappresentazione che gli autori usano nella descrizione di gruppi sociali, politici etc. Infatti, i testi incorporano sempre, esplicitamente o implicitamente, un'immagine di "se stessi" e dell'"altro", di chi fa parte del "nostro" gruppo e di chi ne è escluso. Nel passato, gruppi etnici, nazionali o regionali sono stati al centro della narrazione. Lo sviluppo globale ci impone la questione (o già il compito?) di scrivere manuali da un punto di vista universale, umanistico.

L'Istituto ha sede a Braunschweig, nel nord della Germania. È stato fondato da Georg Eckert, che, nel dopoguerra, è stato professore di didattica della storia presso l'Accademia Pedagogica di Braunschweig e che già da tempo era entrato in contatto con studiosi di altri paesi per combattere gli stereotipi sul nemico, presenti nei libri scolastici. Oggi, "L'Istituto Georg Eckert per la ricerca internazionale sul libro scolastico" ha un'ampia rete di contatti con ricercatori e istituti internazionali. L'Istituto è membro dell'Associazione Scientifica "Gottfried Wilhelm Leibniz", che riunisce istituzioni di ricerca d'eccellenza.

2. *La ricchissima documentazione di manuali disponibile presso la biblioteca del GEI consente uno sguardo complessivo sugli orientamenti e le caratteristiche di questi particolari strumenti didattici. E' possibile parlare di un canone della rappresentazione del passato che di fatto caratterizza i manuali di storia europei? Può indicarci i maggiori cambiamenti che, a suo giudizio, ne contraddistinguono la produzione attuale? Si possono individuare tendenze e sviluppi per il prossimo futuro?*

**F. Pingel.** Le ricerche sui manuali di storia, geografia ed educazione civica svolte da più gruppi di esperti europei convergono nel mettere in rilievo la crescente importanza dell'Europa come unità economica e politico-culturale. I ricercatori hanno osservato tre importanti tendenze comuni alla maggioranza dei manuali: 1) l'Europa è sempre più presente come entità a se stante e di conseguenza gli autori dedicano all'Europa capitoli separati; 2) l'Europa si è emancipata dallo stato-nazione, ma non lo ha sostituito. Ora sono le organizzazioni e le tradizioni culturali europee a definire, insieme agli stati-nazionali, il quadro dell'Europa; 3) a differenza poi di quanto accadeva degli anni pre-Maastricht l'immagine di Europa nei manuali è diventata positiva: l'Europa rappresenta la democrazia, la sicurezza sociale, la pace. Queste condizioni non sono ancora raggiunte in tutte le sue regioni, tuttavia indicano gli indiscussi scopi e compiti dello sviluppo europeo, almeno secondo molti degli autori che disegnano un'immagine positiva di Europa e come in particolare avviene in Germania e Italia. Si può mettere in dubbio quest'immagine positiva e piena di speranze future. Già oggi molti autori danno rilievo ai problemi che l'integrazione di migranti extraeuropei pone alle tradizionali società nazionali. Ritengo che lo scetticismo

crescerà, anche perché la disparità economica tra i paesi europei sta crescendo. L'Europa non deve rappresentare solo valori, tradizioni e aspettative, essa deve anche funzionare, altrimenti i giovani le volteranno le spalle.

3. *Il sito web del GEI sottolinea che la storia presentata dai manuali può favorire il pregiudizio, ma può anche contribuire alla riconciliazione e alla costruzione della pace. In che senso i manuali di storia possono "contribuire alla riconciliazione e alla costruzione della pace"? Può, per favore, sviluppare per noi questo concetto e indicare qualche esempio?*

**F. Pingel.** Ritengo possa dipendere dal modo in cui i manuali presentano i conflitti. Tradizionalmente, il nemico era visto come il colpevole; la possibilità di vivere in pace dipendeva totalmente dal suo atteggiamento e dalle sue concessioni; la forza usata dal nemico era ritenuta illegittima, la propria forza era invece considerata legittima e necessaria alla difesa.

I progetti del GEI vogliono contribuire a identificare stereotipi e immagini parziali ed escludenti l' "altro", che sono d'ostacolo alla cooperazione e alla reciproca conoscenza e accettazione. Vogliono aiutare a sviluppare approcci che aprano prospettive comuni nel futuro. Io ho partecipato a progetti di tal tipo, per esempio in Israele-Palestina e in Bosnia-Erzegovina. Il primo passo è che ogni partner ascolti la narrazione dell' altro per individuare e poi discutere le parti differenti e quelle comuni. In Israele e Palestina le autorità educative non permettono neppure il primo passo, cioè che i rispettivi studenti conoscano anche l'argomentazione dell'altra parte. I manuali che offrono quest'approccio corrono il rischio di non essere approvati. In Bosnia, dove le confessioni religiose sono parte del conflitto, i manuali presentano solo la propria religione come legittima e giusta e screditano la confessione degli altri. In quella situazione abbiamo proposto che anche autori dell'"altra" religione potessero esporre il loro punto di vista. Sfortunatamente, né le case editrici, né i ministeri di pubblica istruzione hanno accolto tale proposta. In questo caso è difficile per gli autori favorire la strada della riconciliazione e tuttavia è sempre vero che la conoscenza e l'accettazione precedono la riconciliazione.

4. *Lei scrive che "l'Europa senza la sua storia potrebbe darci facilmente l'illusione di un*

*mondo benestante e pacifico; l'Europa su base storica invece, ci darebbe l'impressione di un agglomerato di contraddizioni su cui è difficile costruire un futuro comune." (Può Clio insegnarci a diventare cittadini europei? in L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti.(2009) E' dunque meglio non insegnare né apprendere la storia d'Europa? E' possibile che l'insegnamento di una storia d'Europa metta in evidenza più ciò che unisce che ciò che divide i popoli europei? E, nel caso, questo sarebbe sufficiente alla costruzione del futuro cittadino europeo?*

**F. Pingel.** Quanto velocemente cambiano le cose! Studiare la presente situazione della Comunità Europea potrebbe portare alla luce più differenze che opinioni comuni. Solo uno sguardo retrospettivo, che illumina una storia ricca di conflitti, ci dimostrerebbe che l'Europa istituzionale si è formata dal superamento di sconfitte e fragilità, che è nata dalla convinzione che persistere nella frammentazione e nella separazione avrebbe significato indebolirsi rispetto alle grandi potenze extraeuropee. L'Europa è probabilmente l'unico modo per mantenere gli stati-nazionali europei robusti e vivaci e per sostenere la loro capacità di concorrenza internazionale. Non ha senso accentuare solo quello che ci unisce, se ogni giorno siamo obbligati a confronti, opinioni e concetti divergenti. Imparare la storia dell'unificazione europea può aiutare a conoscere le condizioni e soprattutto le necessità di un accordo politico che faccia uscire l'Europa dalla sua debolezza.

5. *L'insegnamento della storia necessario alla costruzione del cittadino europeo dovrà sempre più considerare il numero crescente di studenti e studentesse provenienti da paesi non europei. I libri di storia più recenti danno rilevanza a questa nuova dimensione delle società e delle scuole in Europa? Sottolineano ad esempio l'integrazione culturale tra germani e latini all'origine dell'Europa come modello di integrazione multiculturale per l'Europa di oggi?*

**F. Pingel.** L'integrazione dei migranti è la sfida cruciale che le società nazionali europee si trovano ad affrontare. La grande maggioranza dei manuali di geografia, di storia ed educazione civica tratta il tema delle migrazioni e dell'integrazione in una società multiculturale. A

tal proposito, esperti in pedagogia hanno criticato il fatto che diversi autori pongano l'accento sui problemi creati da un'emigrazione che proviene da regioni povere e che presentino l'integrazione come un problema faticosamente superabile cosicché emigrazione/integrazione finiscono per essere associati dagli studenti a qualcosa di negativo. Il confronto con situazioni simili del passato può consentire di acquisire la consapevolezza della rilevanza storica del tema, ma un tale paragone non offre una risposta semplice per noi oggi. Nel passato, le grandi migrazioni si sono spesso accompagnate a violenza ed espulsioni. Oggi noi dobbiamo trovare gli strumenti efficaci ed efficienti per una ristrutturazione delle nostre società europee. Credo che, a lungo termine, gli autori dovranno superare l'ancora dominante approccio etnico-nazionale nella organizzazione della narrazione storica e delle scienze sociali e introdurre concetti universali e globali come struttura di base e permanente delle rappresentazioni.

6. *Nel 2012 fu assegnato il Premio Nobel per la Pace all'Unione Europea. Nella motivazione si legge tra l'altro: "In un periodo di settant'anni, Germania e Francia hanno combattuto tre guerre. Oggi la guerra tra la Germania e la Francia è impensabile. Questo dimostra come, attraverso sforzi ben mirati e con la costruzione di fiducia reciproca, nemici storici possono diventare stretti partner". Cosa pensa del manuale di storia franco-tedesco pubblicato? E, soprattutto, pensa sia possibile e auspicabile un manuale di storia d'Europa per tutti gli studenti europei? Come si può conciliare la dimensione nazionale, europea, mondiale?*

**F. Pingel.** Esistono già esempi di manuali di storia che propongono un approccio attento alla dimensione europea ma soltanto nei materiali complementari e non nel testo ufficiale. Tuttavia tali esempi dimostrano che è possibile costruire un manuale di storia da un punto di vista europeo. C'è bisogno di percorrere ancora una lunga strada prima di arrivare all'implementazione di una narrazione storica largamente condivisa. Forse è necessario passare attraverso altre esperienze di manuali bi-nazionali (come l'esempio del manuale di storia franco-tedesco al quale si affiancherà, tra breve, anche un manuale di storia polacco-tedesco) prima di poter scrivere un vero libro scolastico di storia europea che possa competere con i manuali nazionali. Nella migliore delle ipotesi questi manuali bi-nazionali ed

europei o sovra-nazionali rappresenteranno una fase di transizione verso una storia manualistica di tipo universale.

7. *Lei studia i manuali di storia di tutta Europa da tanti anni. Quanto pensa sia centrale il ruolo dei manuali nella formazione storica e civica degli studenti? O forse, in ultima analisi, è più importante il ruolo dei docenti, e quindi della loro formazione? O, invece, tutto dipende dal contesto sociale e culturale di riferimento?*

**F. Pingel.** È difficile definire l'influsso di questi fattori con esattezza. Tutti hanno ancora un ruolo indispensabile, ma la centralità di ognuno di essi varia in relazione allo sviluppo sociale e culturale di una società. Abbiamo fatto riferimento all'emergente società multiculturale. In questo tipo di società è importante che gli insegnanti tengano conto dei vari e differenti ambienti culturali o religiosi rappresentati in classe, per esempio quando insegnano l'Olocausto o il genocidio in una classe con studenti italiani cattolici, curdi, musulmani turchi. Non è possibile insegnare la storia di tutti i paesi di origine degli studenti ma l'insegnante deve avere conoscenze basilari su questi temi per comprendere le possibili valutazioni o emozioni espresse dagli studenti. In questo caso, l'aggiornamento continuo degli insegnanti è indispensabile. Rimango sorpreso che il manuale continui ad essere il più importante strumento di istruzione nella maggior parte dei paesi europei benché gli studenti usino il computer per fare i compiti a casa. Anche in questo caso gli insegnanti hanno bisogno di aggiornamento per diventare esperti nelle nuove tecnologie della comunicazione digitale e riuscire a rivedere il loro ruolo. Manuali e docenti non sono più ormai le fonti esclusive di informazioni per gli studenti che, a scuola, devono acquisire le competenze necessarie alla ricerca e alla valutazione delle informazioni e delle conoscenze fornite dalla rete Internet.

8. *La storia e il suo uso pubblico oggi pervadono tutti i media, nessuno escluso. Ciò significa che la scuola e i suoi strumenti, tra i quali il manuale di storia, hanno perso il loro valore?*

**F. Pingel.** Credo che questa affermazione sia vera solo parzialmente, come ho già detto. I nuovi media rappresentano uno strumento complementare ma non sostitutivo dei manuali. I libri scolastici rimangono compendi affidabili e

possono ancora svolgere una funzione importante: quella di restituire la conoscenza in modo integrato, rispetto alla forma frammentata, dispersa e isolata così come appare nello spazio della Rete.

9. *La nuova dimensione degli ambienti digitali e della condivisione delle informazioni e delle conoscenze sul web caratterizzano sempre di più gli stili di apprendimento e di comunicazione delle società contemporanee. L'insegnamento e l'apprendimento della storia in che modo sono coinvolti da questa trasformazione? In particolare, se e come i manuali di storia tengono conto della dimensione digitale e modificano la loro tradizionale rappresentazione del passato?*

**F. Pingel.** Nei prossimi anni gli studenti e gli insegnanti useranno libri e media digitali insieme. Da tempo molte case editrici allegano CD-ROM ai libri e presentano materiali supplementari sul web. Forse i libri di testo non saranno più stampati, per essere invece pubblicati sul “cloud” dove li si potrà aggiornare e completare in modo più semplice o offrendo anche differenti versioni, secondo la capacità di apprendimento degli studenti. Docenti e studenti potranno, in questo modo, scaricare la versione più adatta per loro.

10. *Per concludere, vuole indicarci due o tre cose che un buon manuale di storia deve assolutamente contenere e due o tre cose che non deve assolutamente contenere?*

**F. Pingel.** Molte ricerche hanno ripetutamente mostrato che gli autori usano un livello di linguaggio complicato da comprendere per i giovani lettori. È assolutamente necessario che gli studenti possano comprendere i testi, ma essi devono leggerli anche con gioia e curiosità. Un testo che presenta solo i fatti è noioso e non incita i lettori a riflettere sul contenuto e a formarsi un proprio giudizio. Questa è la cosa più importante per me.

Grazie

[TORNA ALL'INDICE](#)

[I libri di Falk Pingel](#)

## UN SAPERE STORICO PER L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE

**Ivo Mattozzi**

*Associazione Clio '92*

**Keyword:** *Storia generale, Educazione interculturale, Didattica dei quadri di civiltà, dei copioni, dei processi di trasformazione, Storia a scala mondiale.*

**ABSTRACT:** *Vorrei offrire cinque chiavi per aprire le porte della storia verso l'educazione interculturale: 1. il concetto di civiltà con la didattica dei quadri di civiltà; 2. il concetto di copione con la didattica dei copioni; 3. il concetto di processo di grande trasformazione con la didattica dei processi di trasformazione dal basso; 4. La scala mondiale del sapere storico; 5. Il patrimonio culturale.*

### Introduzione

La multiculturalità, l'interculturalità, la transculturalità, sono concetti che stanno segnando una stagione nuova della riflessione pedagogica. E l'uno è proposto per scalzare gli altri nelle proposte educative. Ma essi sono anche dei fatti, fanno parte delle storie vissute da popoli e individui. La coesistenza di più culture, gli scambi interculturali e transculturali si sono verificati tante volte nella storia di popolazioni, di imperi, di stati. E sono dei fatti che nel mondo attuale si verificano con più frequenza in conseguenza dei movimenti migratori stimolati dalla globalizzazione e dalle esplosioni di odi interculturali. Infatti, nelle storie vissute generano pure accostamenti indifferenti, diffidenze e scontri, guerre, genocidi, nonostante le educazioni formali e informali che possono essere state promosse.

Paesi dove l'interculturalità era un fatto vissuto sono esplosi in odi e distruzioni dell'altro (ad es. l'impero ottomano, l'ex Jugoslavia, l'Ucraina, le società islamiche attuali, l'adesione all'Isis di giovani musulmani cresciuti ed educati nelle società occidentali, le tensioni interculturali negli USA, in tanti paesi africani, in Cina, etc.)

E sono fatti che la comunicazione multimediale impone quotidianamente alla nostra attenzione.

Quale può essere il contributo che la formazione storica può dare all'educazione interculturale o transculturale? Può solo essere un contributo che si manifesta nella costruzione di conoscenze che aiutino gli studenti a prendere coscienza della società multiculturale, a scoprire gli scambi transculturali, a conoscere l'interazione tra culture diverse in una condizione di assoluta reciprocità, ma anche a rendersi conto di come prendono avvio e si alimentano i fenomeni, i processi di dissoluzione delle società multiculturali.

Occorre una storia generale, una storia da insegnare tutta diversa da quella che l'etnocentrismo e il nazionalismo hanno ispirato e immesso nei programmi scolastici nel corso dei secoli XIX e XX.

Infatti, la storia è stata costruita in chiave nazionalistica, in chiave di superiorità culturale, di civiltà trionfante per giustificare l'incomprensione, il disprezzo, l'assimilazione, l'oppressione, la distruzione di culture. Ma l'altra idea, nemica dello scambio interculturale, è che basti insegnare la storia della propria nazione. È una illusione, poiché con la molteplicità delle immigrazioni è il mondo che entra nella nazione e non ha senso parlare delle culture compresenti nella "nazione" senza far conoscere le culture nei paesi d'origine e i processi di trasmigrazione. Il canone della storia etnocentrica e nazionale priva ciascun popolo delle conoscenze necessarie per



migrare magari solo con l'immaginazione verso paesi con altre culture.

Occorre dunque pensare e produrre un sapere storico da insegnare diverso da quello tradizionalmente insegnato per affermare e consolidare l'identità nazionale e l'appartenenza alla civiltà occidentale. E occorre un sapere storico che faccia conoscere anche agli immigrati le grandi linee della storia dei paesi d'origine e delle altre aree del pianeta. Infatti, *"quante migliaia e migliaia di cittadini immigrati sono infatti loro stessi all'oscuro di tradizioni, forme d'arte, filosofie del loro paese natio in quanto entità nazionale? [...] Quante volte infatti, grazie ad una didattica attenta alla declinazione interculturale dei saperi, i bambini, i ragazzi e le ragazze immigrati hanno appreso del loro paese d'origine cose che non avrebbero imparato nelle loro scuole?"* [Duccio Demetrio (2003), «Implicazioni interculturali nella ricerca dell'interiorità», in A. Portera (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa*, Milano, Vita e Pensiero, 176-177.]

Occorre

- un sapere storico che predisponga gli alunni all'interesse, alla curiosità, alla comprensione, all'abilità di interrogarsi e di dare significato alle manifestazioni delle culture diverse.

- una conoscenza storica che gli dia una versione del mondo storico e del mondo attuale come scenari di processi di formazione della infinita molteplicità delle culture.

- una conoscenza, la comprensione di processi di incontri e di scambi e di processi di conflitti terribili.

- un sapere che disponga a vedere la molteplicità delle storie che si intrecciano nella storia dell'umanità.

Troviamo le impalcature per edificare l'edificio del sapere storico interculturale nelle concezioni della storia e nei modelli di storiografia elaborati lungo il secolo XX. In primo luogo i concetti di cultura e di civiltà. Lungo il '900 i concetti di cultura e di civiltà sono stati elaborati in termini tali da poter ispirare la

costruzione di conoscenze storiche adatte all'educazione interculturale.

Secondo il significato assunto nelle scienze sociali la cultura comprende la visione del mondo o l'insieme degli atteggiamenti verso la realtà che caratterizza un gruppo umano, il sapere collettivo interiorizzato dagli individui in quanto membri di una società. In questa accezione, quindi, non si dà gruppo o individuo che sia privo di cultura o che abbia più o meno cultura di un altro, poiché il vivere sociale comporta di per sé un sistema di norme condivise, l'assunzione di un certo stile di vita, delle risposte sociali alle esigenze poste dalle condizioni ambientali e socio-economiche di una data formazione storica. Allora anche i popoli, le classi o gli individui illetterati (privi cioè dell'uso della scrittura, che è in genere considerata strumento indispensabile alla produzione, alla circolazione e all'apprendimento «culturale» comunemente inteso), possiedono ed esprimono cultura in senso antropologico.

Il concetto di cultura in senso antropologico è neutro dal punto di vista dei valori, ed è entrato nelle pagine dei libri di storia per indicare i modi di vita dei gruppi umani "preistorici" e di gruppi umani senza scrittura, senza città, senza "civiltà". Esso porta alla distinzione tra gruppi umani fermi allo stadio di cultura e gruppi o popoli dotati di civiltà. Per una storia interculturale occorre un concetto più comprensivo, quello di civiltà, elaborato negli anni Trenta del secolo XIX: furono antropologi e storici che resero il concetto utile per pensare la storia in modo nuovo.

Troviamo il nuovo modo di concepire civiltà in Lucien Febvre e in Henri-Irénée Marrou e poi in Fernand Braudel. Essa assume la definizione di cultura in senso antropologico ma la immette nel concetto di civiltà e lo estende a ogni gruppo umano, senza distinzioni valoriali.

Per lungo tempo si è affermato un concetto di civiltà che assegnava a quella degli europei la palma del primato e del livello più alto di civilizzazione. Il concetto è diventato così un concetto valutativo da contrapporre all'inciviltà. Secondo questa visione c'erano popoli civili (gli

europei) e popoli incivili o arretrati. Questo concetto è stato rimesso in causa da etnografi e da storici che hanno proposto di adottare una visione non eurocentrica e non valutativa.

Intendo usare il termine "civiltà" in questa accezione non valutativa. L'antropologa americana Ruth Benedict, nel suo autorevole "Modelli di cultura" (1934), ha fornito una suggestiva descrizione di tre culture diverse e della profonda influenza che esse hanno esercitato sugli individui cresciuti al loro interno. Tuttavia, ha ignorato il problema di come queste tre culture siano diventate ciò che erano; ed è significativo che abbia adottato come motto del suo libro le parole di un capo degli Indiani Digger. "In principio Dio diede a ogni popolo una tazza di argilla e da questa tazza essi bevvero la vita". Proprio per sottolineare che ci occupiamo dei processi, piuttosto che delle condizioni immutabili, ho scelto di usare il concetto di civiltà come equivalente «dinamico» del concetto fortemente statico di cultura. In opposizione all'idea di cultura e di culture come strutture fisse - che assume implicitamente che non abbiano storia oppure che la loro storia sia, come minimo, irrilevante - inizierò con la nozione di "civiltà" come processo. E così come il concetto di civiltà non può essere riservato alle cosiddette «culture alte», non restringerò il termine civiltà alle popolazioni che dispongono di città e di scrittura.

L'applicazione del concetto di civiltà a tutta l'umanità e a tutta la storia umana non costituisce una novità assoluta; al contrario, nel farlo mi collego a una lunga e autorevole schiera di antropologi e sociologi. Si tratta, in primo luogo, di dare il senso più produttivo al concetto di civiltà assumendo quello che propone Lucien Febvre in più testi e che è esplicito nel passo seguente:

*"l'altro senso della parola civiltà è molto più preciso e positivo. Lo chiamerò senso etnografico. Ogni gruppo umano costituito possiede una civiltà, la sua civiltà. È l'insieme delle caratteristiche che esso presenta agli occhi di un osservatore imparziale e oggettivo, la vita collettiva di un gruppo (vita materiale, vita politica e sociale, vita intellettuale, morale,*

*religiosa). È un concetto che non implica alcuna specie di giudizio di valore. Né sul dettaglio, né sull'insieme delle filosofie prese in esame. Al limite si può parlare di una civiltà dei non civilizzati. Aggiungo che simile nozione in quanto tale non si riferisce agli individui; essa è unicamente di ordine collettivo. Caratterizza una data società." [Lucien Febvre, L'Europa, p.35].*

Sostiene Henri-Irénée Marrou: *"la storia della parola "cultura" riproduce, a un secolo di distanza, quella della parola "civiltà". Quest'ultima era stata dapprima impiegata soltanto al singolare e, in qualche modo, con la C maiuscola. Ma ben presto il progresso del pensiero portò a distinguere due aspetti in questa nozione: da un lato lo sforzo dell'umanità per elevarsi al di sopra della barbarie primitiva, dall'altro il risultato di questo sforzo, in una data società, a un certo stadio della sua evoluzione. Da allora fu legittimo parlare, accanto alla "Civiltà" in sé, delle "civiltà" (al plurale), definendo con tale termine lo stato delle istruzioni, delle tecniche, dei costumi ecc., delle diverse società. Questa nozione di civiltà determinata, relativa, nozione, puramente descrittiva, svuotata di ogni elemento di valore, si è rivelata assai feconda per la scienza, la storia e l'etnologia: la storia della civiltà, Kulturgeschichte, è oggi uno dei rami floridi della storia generale. [...] Soltanto una sfumatura impedisce di considerare l'impiego di "cultura" come rigorosamente sinonimo di "civiltà": cultura resta meno comprensivo e si limita al dominio intellettuale, spirituale; lascia fuori la vita economica, materiale, la tecnica. [...] (mentre civiltà le accoglie), quando due anni fa [1936] l'editore Gallimard ha pubblicato una traduzione della Kulturgeschichte Afrikas di L. Froebenius, ha avuto per titolo Storia della Civiltà africana, ed è il solo che conviene, perché non si potrebbe parlare di cultura a livello di civiltà primitive dove l'elemento tecnico supera di molto quello intellettuale. (Nota: sebbene sarebbe stato meglio tradurre, visto il contenuto stesso dell'opera: Storia della civiltà in Africa o Storia delle civiltà africane)."*

E anche Marrou proponeva una definizione analoga a quella di Febvre: "una civiltà è

*l'insieme (intendiamoci: riunione di fatto), delle istituzioni e tecniche, materiali e spirituali, che caratterizzano il modo di vita collettivo degli uomini di un determinato ambiente sociale, in un dato momento della sua evoluzione".*

E concludeva con una annotazione circa l'insegnamento: *"in una scala sufficientemente ridotta, diciamo a livello di insegnamento primario, è legittimo parlare, grosso modo della civiltà "antica" per evocare a un tempo sia la Grecia che Roma; pertanto a un livello ancora molto elementare dell'insegnamento superiore, chiedo agli studenti di diploma universitario di distinguere almeno tre momenti, la civiltà della "civiltà antica", la hellenistisch-römische Kultur e la civiltà cristiana del basso impero; mi auguro che scoprano ben presto che anche questo schema è provvisorio". [Henri-Irénée Marrou (1938), "Cultura, civiltà, decadenza" in "Saggi sulla decadenza", Medusa, Milano, 2002, pp. 28-29.]*

Le elaborazioni di Febvre e di Marrou, il concetto di civiltà da loro proposto possono ispirare una storia generale favorevole alla educazione interculturale. Il primo sapere storico si forma grazie alle descrizioni di parecchie civiltà in periodi delimitati e in ambienti determinati. Far conoscere ai bambini della primaria il mondo storico come mosaico di civiltà, un mondo popolato di gruppi umani, di popoli, di stati, di imperi caratterizzati dalle civiltà che hanno elaborato. Non più i racconti lineari ed esclusivi. Ma un campionario di civiltà che nei vari lunghi periodi si sono formate e hanno coesistito per qualche tempo. Se le descrizioni fanno conoscere i caratteri ambientali e le relazioni tra gruppi umani e ambienti, le conoscenze diventano geo-storiche.

### **1. La prima chiave: la didattica dei quadri di civiltà**

Ora possiamo passare a prendere in considerazione la didattica adeguata.

In Italia le descrizioni sintetiche degli aspetti caratterizzanti la vita collettiva sono chiamate "quadri di civiltà". Abbiamo elaborato una didattica accorta dei quadri di civiltà, che si svolge in itinerari che hanno le seguenti tappe essenziali.

Se gli alunni usano i testi, allora devono essere guidati a:

- comprendere i testi;
- elaborare linee del tempo per collocare la civiltà nel periodo storico in rapporto con altre civiltà;
- analizzare carte geostoriche a diversa scala per localizzare la civiltà nel proprio ambiente e in rapporto con altre civiltà;
- trasporre i testi in quadri, in poster, che rappresentano la mappa concettuale della civiltà.

Se gli alunni usano le tracce, devono essere guidati a:

- produrre informazioni sugli aspetti caratterizzanti;
- organizzare le informazioni in brevi testi descrittivi;
- elaborare linee del tempo per rappresentare i tempi della civiltà studiata;
- usare carte geostoriche per collocarla nel tempo;
- organizzare le descrizioni in poster.

Ma il lavoro didattico non si esaurisce con l'apprendimento di una civiltà alla volta.

Prosegue con la comparazione tra quadri di civiltà contemporanee per far scoprire agli alunni le differenze e le analogie tra gli aspetti caratterizzanti:

- la comparazione tra quadri di civiltà di periodi successivi per far scoprire i mutamenti e le permanenze;
- la costruzione della mappa spazio-temporale delle civiltà studiate per far costruire la visione d'insieme del mondo storico in un determinato periodo;
- l'uso delle conoscenze apprese per ragionare sul rapporto tra passato e presente.

Il risultato dovrebbe essere la formazione di un sapere storico adatto a far costruire agli alunni la visione del mondo storico nelle sue contemporaneità e nei suoi mutamenti e permanenze successivi.

Qual è l'apporto di questa didattica all'educazione interculturale? Possiamo dirlo con le parole di uno storico, Geoffrey Barraclough:

*“Sulla lunga distanza, ben poco si guadagnerebbe sostituendo ad un mito 'colonialista' eurocentrico un mito nazionalista indiano o indonesiano (...)*

*Dobbiamo invece proporci di raggiungere una prospettiva universale (finora mancante) sui problemi centrali della storia umana.” [Geoffrey Barraclough (1977), Atlante della storia 1945-1975, p. 146]*

*“la storia del mondo non è soltanto la storia delle civiltà superiori (...) la storia universale (...) abbraccia anche i popoli tradizionalmente considerati 'fuori della storia': non solo i popoli dell'Africa, ma le tribù dell'Asia centrale (...) i popoli montanari della Birmania, della Thailandia, e del Vietnam, come pure gli abitanti dell'America precolombiana (...) La civiltà [nel senso tradizionale] non è che una parte - e neppure la parte maggiore - del tempo storico.” [Geoffrey Barraclough (1977), Atlante della storia 1945-1975, p. 161-162]*

Ma la didattica dei quadri di civiltà contribuisce alla educazione interculturale perché abitua gli alunni a interessarsi ai caratteri culturali dei gruppi umani e dei popoli, ad analizzarli e a considerare che:

- molte civiltà sono coesistite nei diversi periodi;
- esse sono il risultato anche di scambi e di opposizioni;
- grandi civiltà – come quella romana – si sono formate grazie all'assimilazione di altre civiltà.

Insomma la didattica dei quadri di civiltà dispone la mente alla visione interculturale.

## **2. La seconda chiave: i copioni nella educazione interculturale**

La seconda chiave per aprire la storia alla interculturalità è quella dei copioni. Come sapete K. Nelson e Schank & Abelson hanno scoperto la grande importanza del possesso dei copioni per la comprensione dei testi. Schank & Abelson (1977)

hanno introdotto il concetto di copioni, piani e temi per gestire la comprensione del testo. I copioni permettono agli individui di fare le inferenze necessarie per comprendere, utilizzando informazioni mancanti. Per K. Nelson e Schank, la teoria dei copioni serve principalmente a spiegare le abilità di processamento del linguaggio e del pensiero più sofisticato.

Io e altre ricercatrici di Clio '92 abbiamo trasferito la teoria dei copioni nella formazione storica. Con questo ragionamento: le caratteristiche della vita collettiva si manifestano sottoforma dei copioni che ciascun bambino, ragazzo, adulto impara via via vivendo le esperienze della vita collettiva e grazie agli esempi degli adulti, dei maestri, dei coetanei, e grazie alle narrazioni e alle rappresentazioni artistiche audiovisive.

Gli alunni della scuola dell'infanzia e della scuola primaria hanno già molti copioni rispetto alla vita familiare, alla vita scolastica, alla vita religiosa, ai divertimenti ecc.

I copioni sono nella mente e fanno agire per conseguire un risultato.

Se induciamo gli alunni a farne una rappresentazione grafica essi imparano a capire la organizzazione temporale e spaziale dei copioni. Perciò le rappresentazioni si prestano a promuovere le abilità temporali e spaziali e concettuali degli alunni.

Spostiamo, però, l'attenzione al rapporto tra copioni e civiltà allo scopo di comprendere come i copioni possono costituire un ostacolo o una risorsa per l'educazione interculturale. Le civiltà si caratterizzano per i copioni che i suoi membri introiettano e vivono. Le credenze religiose si manifestano nei copioni dei riti, le pratiche economiche si manifestano nei copioni della vita produttiva o commerciale ecc., l'alimentazione si manifesta nei copioni della preparazione dei cibi e della convivialità. I copioni vissuti e appresi come caratteristici e identitari in una certa civiltà possono diventare e in genere diventano pregiudizi che fanno disprezzare i copioni che caratterizzano altre civiltà.

In genere, confrontiamo i copioni altrui con i nostri e ci appaiono strani, estranei, peggiori, spregevoli. Dobbiamo capire come mettere in moto dinamiche mentali che ci permettano di conoscere e di capire i copioni altrui. Come non far diventare pregiudiziali i copioni propri, e come, invece, farne il presupposto per formulare domande utili a conoscere la nuova realtà, i copioni altrui. A questo scopo può servire abituare gli alunni a conoscere e rappresentare i copioni dei popoli di cui studiano la civiltà. È la conoscenza dei copioni che rende possibile comprendere astrazioni e concetti che sono frequenti nei testi storici.

Ad esempio, far conoscere e rappresentare i copioni dei riti religiosi è molto più educativo che non insegnare solo i nomi degli dei del paganesimo. La stessa cosa può dirsi a proposito dei copioni dell'alfabetizzazione, dei rapporti di genere, dei mestieri e delle attività produttive. La scoperta dei copioni che stavano alla base della vita collettiva d'altri tempi insegna ad assumere atteggiamenti di curiosità e di interesse a conoscere, piuttosto che di superiorità e di chiusura nei confronti dell'altro. Così la storia diventa la palestra dove si preparano gli alunni all'incontro con l'"altro".

Il confronto con l'"altro" storico deve metterci nelle condizioni di conoscerci meglio, costringerci a prendere atto del nostro stesso modo di vivere, a farne una rappresentazione. Ed esso ci fa capire tre cose importanti:

1. che in ogni periodo della storia umana sono coesistiti copioni diversi per dare risposta a stessi bisogni e a stessi desideri;
2. che gruppi sociali e popoli possono assumere i copioni di altri gruppi sociali o di altri popoli;
3. che i copioni si sono formati storicamente, sono cambiati nel corso del tempo, sono contingenti e destinati a mutare.

L'incontro con la diversità storica da una parte ci fa diventare consapevoli dei nostri stessi copioni e dall'altra può disporci a conoscere quelli degli altri, poiché riduce la preclusione e la

presunzione che ostacolano la curiosità e la conoscenza.

### **3. La terza chiave: il concetto di processo di grande trasformazione con la didattica dei processi di trasformazione dal basso.**

Gli oggetti delle rappresentazioni storiche prodotte dagli storici possono essere eventi, stati di cose, processi. La storia generale scolastica tradizionalmente è stata raccontata come storia eventografica, "*événementielle*". Anche i processi di trasformazione come la formazione delle civiltà, l'affermazione delle religioni, i mutamenti tecnologici e produttivi sono stati ridotti a sequenze di eventi con pochi protagonisti.

E la storia generale tradizionale con la sua preferenza per i fatti politici e istituzionali ha escluso grandi processi come, ad esempio, quelli riguardanti le trasformazioni tecnologiche, economiche, dei mezzi di comunicazione, le migrazioni e le composizioni dei popoli, l'emancipazione femminile ecc.

La storia scolastica tradizionale fa ignorare che il mondo attuale con le sue caratteristiche principali è il risultato di quei grandi processi di trasformazione.

Se vogliamo dotare gli studenti di conoscenze utili a rendere possibile la comprensione del mondo attuale e delle diversità che lo caratterizzano, dobbiamo modificare la composizione della rappresentazione storica. I processi che hanno trasformato via via le civiltà devono diventare i principali oggetti del sapere storico nella scuola secondaria. Sono processi che si sono prodotti grazie alla partecipazione di masse di soggetti e si sono prodotti dal basso. Non hanno avuto come protagonisti i principi e i grandi personaggi.

Il mondo creato dai soggetti invisibili e dalle masse anonime.

Quali sono i processi storici decisivi, quelli che hanno generato aspetti e dinamiche del mondo attuale? Pensiamo alle sue caratteristiche di lunga durata: presenza dell'umanità di Homo sapiens

sapiens, produzione agricola e urbanesimo con conseguente costruzione di ambienti e territori antropizzati, tecnologie (dall'uso dei metalli alle armi da fuoco, dalla carta al libro ai mezzi di comunicazione audiovisivi e di massa e alle risorse digitali), molteplicità di civiltà, metodo scientifico e diffusione delle attività scientifiche e incidenza delle scoperte, colonizzazioni e flussi emigratori e diffusione degli insediamenti umani e rimescolamento etnico, religioni, mentalità, sviluppo della economia mondiale, produzione industriale, società di massa, emancipazione femminile, scolarizzazione di massa, ecc.

Queste caratteristiche sono il prodotto di processi che si sono svolti in lunghi periodi grazie al protagonismo di individui geniali e di masse anonime che hanno accolto e diffuso le "invenzioni" dei primi. I principi, le élite governanti, i generali, i potenti hanno dovuto subire e agire in tali processi, si sono avvalsi dei risultati di tali processi per prendere decisioni e iniziative che hanno anche esse influito sui processi. Ma la loro azione è secondaria rispetto ai processi di grande trasformazione. Ecco alcuni esempi per la storia antica, moderna e contemporanea:

- le gesta degli imperatori Costantino e Teodosio non possono essere ricostruite e comprese senza metterle in relazione con la diffusione delle comunità cristiane nel mondo romano; dunque, è la conoscenza di tale processo - costituito da storie fatte da soggetti privi di potere politico e militare e da masse anonime - che ha la priorità rispetto a quella degli eventi politici militari dell'impero romano;

- come i governanti avrebbero potuto mutare le caratteristiche delle istituzioni politiche medievali in quelle degli stati di età moderna se non profittando delle trasformazioni costituite dall'applicazione della polvere da sparo alle armi da fuoco e dai progressi nelle loro costruzioni e dall'invenzione della stampa tipografica e dalla diffusione del libro stampato? Ma, sia il processo di trasformazione degli strumenti, delle tecnologie e delle tecniche militari sia quello degli strumenti della diffusione delle idee e delle conoscenze sono dovuti a individui geniali e a masse di minatori e di fabbri e di tipografi e di librai, tutti collocati in

basso nella gerarchia sociale. Non dovrebbero essere studiati e conosciuti prima degli eventi di cui furono protagonisti i regnanti e i condottieri?

- formazione della società di massa, diffusione del consumismo, emancipazione femminile, invenzioni e diffusione dei mezzi di comunicazione audiovisiva sono tra i processi che hanno trasformato le caratteristiche della vita sociale e politica nel corso dei secoli XIX e XX; si sono svolti in intreccio con i processi di trasformazione delle attività produttive e commerciali. Sono storie fatte per opera di soggetti individuali e di masse anonime. I potenti della politica hanno dovuto tener conto di tali mutamenti e gli eventi da loro determinati non si sarebbero verificati al di fuori dei contesti caratterizzati dalle trasformazioni conseguenti allo svolgimento di quei processi. Dunque, le conoscenze che le riguardano non hanno un privilegio di priorità nella formazione del sapere storico rispetto alle conoscenze dei fatti politici e militari? Non sono le prime quelle che mettono gli studenti in condizione di comprendere le altre?

Gli esempi si possono moltiplicare. Ma spero che quelli proposti siano sufficienti a mostrare che i processi che hanno generato grandi trasformazioni presentano quattro vantaggi cognitivi:

1. hanno modificato alcune o gran parte delle caratteristiche dei contesti nei quali agivano i potenti perciò permettono di capire le condizioni grazie alle quali si sono verificate le azioni dei potenti;

2. permettono di connettere facilmente le conoscenze del passato con quelle relative al presente, poiché gran parte delle caratteristiche hanno avuto lunga durata e sono tuttora attive nel mondo attuale;

3. acquistano senso poiché permettono agli studenti di capire come il mondo nel quale vivono si è formato nel corso della storia;

4. non richiedono di essere ricostruiti con la minuziosità dei dettagli di nomi, di date, di luoghi e possono essere memorizzati più agevolmente. Ma anche ricordate a grandi linee le conoscenze che riguardano processi di trasformazione sono disponibili ad essere utilizzate per dare ordine ad

eventi politici e militari e per integrare nuove conoscenze.

Immaginate allora le conseguenze di tale ragionamento sull'organizzazione tematica della storia generale da insegnare. I processi storici decisivi nel divenire del mondo, quelli che occorrerebbe imparare (da parte di noi insegnanti) e poi insegnare e far apprendere, non sono quelli che riguardano la storia politica, geo-politica e istituzionale (quella che ha per protagonisti i principi, i capi militari, i capi religiosi e che si manifesta nelle guerre e nelle paci, ecc.).

Sono i processi di trasformazione che riguardano la cultura materiale, le tecnologie, le idee religiose, scientifiche, artistiche, i comportamenti sociali e che sono messi in moto da soggetti a volte anonimi, a volte individuati, ma sempre di basso rango nella gerarchia sociale ma capaci di mobilitare via via una molteplicità di soggetti e di creare fiumane di correnti storiche che trasformano anche i modi di pensare e di agire dei potenti, perché modificano gli scenari e le condizioni dell'agire. Le conoscenze di queste trasformazioni messe in moto da "piccoli" soggetti e poi diventate incisive a grande scala e nella lunga durata grazie a movimenti collettivi devono essere collocate prima di quelle che rappresentano le "res gestae" dei soggetti potenti.

Conoscenze di questo tipo hanno due pregi formativi:

1. danno la possibilità di far apprezzare il contributo dato allo sviluppo delle civiltà e della civiltà umana nel suo complesso da gruppi sociali ritenuti inferiori e inadeguati a sostenere il ruolo di protagonisti della storia;

2. danno la possibilità di emblemizzare i processi collettivi con narrazioni che ricostruiscono le vicende e la partecipazione di soggetti individuali partecipi di quei processi. Tali biografie possono essere affascinanti e interessanti per gli alunni. Ma la loro principale funzione è quella di permettere di mettere a fuoco i comportamenti soggettivi, i diversi punti di osservazione dei fatti storici, il tema delle scelte individuali.

Come gestire nel curricolo questo nesso tra storia mondiale delle società e delle loro relazioni e storie soggettive? Forse il concetto di "scala" applicato ai soggetti della storia, oltre che agli spazi e alle durate può aiutarci a innestare nel piano di lavoro la pluralità dei soggetti storici. È indispensabile per la formazione di menti interculturali far scoprire e far analizzare la relazione tra soggetti individuali e processi storici decisivi nella storia nazionale e nella storia mondiale.

#### **4. La quarta chiave: la scala mondiale della conoscenza storica favorisce l'interculturalità.**

Ho evocato la convenienza del cambiamento di scala sociologica tra storie dei processi collettivi e storie di individui in essi implicati. Ora intendo proporre la scala geografica mondiale come più adatta alla formazione della mente interculturale.

I quadri di civiltà, gli stati di cose, i processi di trasformazione possono essere i contenuti delle storie nazionali. Le storie nazionali sono lo scenario inevitabile in cui collocare tali storie. Ma la conoscenza di buone conoscenze storiche a scala nazionale non può rispondere a tutte le questioni che ci pone la nostra tensione verso la educazione interculturale. Il mondo entra nello scenario nazionale in conseguenza delle emigrazioni di gruppi e di tecnologie e di rapporti economici e culturali, entra nello scenario nazionale grazie ai mezzi di comunicazione di massa.

Oggi non è possibile pensare i processi storici e rappresentarli e farli apprendere come se fossero confinati in aree limitate del pianeta, come nella storia insegnata tradizionalmente. Occorre che le storie nazionali siano incluse nello scenario mondiale. La prima lezione ci viene dalla "World History" e ci ha fatto scoprire processi di trasformazione che hanno coinvolto tutta l'umanità e tutto il mondo.

In Italia si raccomanda agli insegnanti di guidare gli studenti a imparare i seguenti processi a scala mondiale:

1. l'ominazione o il farsi dell'umanità;

2. la rivoluzione neolitica, cioè l'invenzione e la diffusione dell'agricoltura e poi dell'urbanesimo;
3. la mondializzazione dell'economia;
4. l'industrializzazione del mondo.

Ma lo sguardo sul mondo attuale ci può suggerire di arricchire la lista con processi che si sono svolti originariamente in aree estese, ma limitate e che poi hanno finito per interessare – pur se parziali - l'umanità intera. Ecco alcuni esempi:

1. i processi di affermazione e di diffusione delle religioni attualmente vive;
2. i processi tecnologici come quelli riguardanti:
  - la produzione e la diffusione della carta e poi della stampa tipografica;
  - l'invenzione e la diffusione delle armi da fuoco.
  - l'invenzione e la diffusione degli strumenti di navigazione;
  - il processo lungo chiamato rivoluzione scientifica;
  - le trasformazioni dell'alimentazione;
  - la nascita e la diffusione della società di massa e del consumismo.

Ma la dimensione mondiale può essere assunta anche in altra prospettiva interculturale, se abituiamo gli alunni a costruire la visione d'insieme, lo sguardo panoramico sul pianeta per rispondere alla domanda: *"come era lo stato delle cose nel mondo in un certo periodo in cui s'è sviluppato un certo processo di trasformazione?"*

L'uso delle carte geostoriche che mostrano come era la Terra in certi periodi è possibile grazie agli atlanti storici rinnovati sia cartacei che digitali. Usarli nei processi di apprendimento dispone la mente degli studenti a considerare sempre il mondo intero come lo scenario delle storie che via via studiano e come lo scenario delle storie che si stanno svolgendo ora anche con la nostra e la loro partecipazione passiva e attiva.

### 5. La quinta chiave: il patrimonio culturale.

Non mi soffermo su questo tema, ma penso che la scoperta del rapporto tra tracce e conoscenze storiche e della disponibilità di tante tracce che tutte le civiltà hanno lasciato in ogni parte della Terra contribuisca alla educazione interculturale.

L'incontro con l'"altro" che è il passato, l'incontro con gli "altri" che sono nella storia può avvenire grazie alle tracce. Paleontologi, archeologi, storici hanno scoperto e continuano a scoprire tracce che hanno fatto conoscere nel corso del XIX secolo le civiltà su cui ora sono disponibili libri, e documentari audiovisivi. Sono loro che hanno dato esempi di interculturalità, poiché le tracce sono servite a conoscere "altri", altre culture, altre civiltà. Le tracce sono in gran parte protette e valorizzate come beni culturali.

E l'UNESCO dà più valore con il riconoscimento di patrimonio dell'umanità a tanti siti archeologici. Il valore assegnato alle tracce come beni culturali - per transizione - fa dare valore ai gruppi umani che le hanno lasciate. Perciò la formazione storica si mette al servizio dell'educazione interculturale, se è promossa nei musei e nei siti archeologici e storici in modo da mettere in relazione oggetti e persone e popoli e civiltà. Ma le tracce vanno continuamente richiamate in relazione con le conoscenze che hanno originato.

**Conclusione: Il compito di costruire una storia da insegnare diversa e pensata nella prospettiva interculturale.**

Afferma Ernesto Perillo: *"Insegnare la storia in dimensione interculturale significa, allora, non tanto insegnare le storie degli altri accanto alla nostra storia, ma insegnare un'altra storia, basata su differenti presupposti, scansioni, metodi e obiettivi. Non si tratta solo di individuare quali apporti può dare la storia all'educazione interculturale, ma di re-interrogare la storia, così come l'abbiamo finora pensata e raccontata, alla luce di interrogativi e prospettive interculturali. Che cosa significa questo in concreto?"* [Ernesto Perillo (2010), *"Storie plurali. Insegnare la storia in prospettiva interculturale"*, FrancoAngeli]



Significa scrivere un'altra storia da insegnare, da mettere a disposizione di insegnanti e studenti. La critica – fortemente negativa - fatta alla storiografia scolastica e diffusa tra tutti i ricercatori in didattica della storia non può fermarsi al livello della denuncia. Noi – come specialisti nella ricerca sui problemi dell'insegnamento della storia - abbiamo il compito di rinnovare i testi storici. Non possiamo aspettare che siano i programmi ministeriali e le case editrici a foggare il sapere storico che può incoraggiare gli insegnanti e poi gli studenti ad apprendere le conoscenze adeguate ad alimentare la visione e gli atteggiamenti interculturali.

Storie generali di alta divulgazione scritte da storici accademici ci possono dare esempi, modelli, di trattamento delle conoscenze per costruire il sapere a scala mondiale e per assumerlo nella prospettiva interculturale. Uno degli ultimi arrivati di questi esempi è il libro dello storico israeliano Yuval Noah Harari.

Ma prima di lui posso citarne parecchi altri: Leon, Bairoch, Braudel, Diamond, Bayli e ho scoperto da poco che ci sono nuovi arrivi.

Per non abusare dello spazio concessomi per questo saggio, commenterò solo una parte dell'indice della storia generale di Pierre Leon. Il primo volume si apre con la tematizzazione dell'Africa nel XIV secolo. È singolare questa scelta che serve a dare al lettore la conoscenza dello stato di cose nell'Africa nera prima che si mettesse in moto il processo che trasformò l'Africa, con la tratta, con i domini europei, con la inclusione di essa nei circuiti economici e demografici mondiali.

Ma questa tematizzazione non è presente in nessun manuale scolastico. Noi abbiamo dunque queste esigenze: rendere la storia generale oggetto di riflessioni epistemologiche. Essa è prodotta per mezzo di libri (non per mezzo di tracce) e riguarda fenomeni storici da trattare a scala temporale e spaziale molto più ampia di quella dei libri monografici accademici.

Dobbiamo analizzare i modelli validi e trasporli in testi adatti all'insegnamento e all'apprendimento. Così onoreremo il dovere di

fare della storia insegnata un fondamento per l'interculturalità.

[TORNA ALL'INDICE](#)

[I libri di Ivo Mattozzi](#)

## NAZIONE E RISORGIMENTO NEI MANUALI SCOLASTICI ITALIANI

**Josep M. Pons-Altés**

*Università Rovira i Virgili – Gruppo ISOCAC*

**Keyword:** *Risorgimento, nazione, manuali scolastici, scuola secondaria di primo grado, didattica della storia.*

### **Abstract:**

*L'articolo è uno studio su come viene presentato il concetto di "nazione" nei manuali scolastici della Scuola Secondaria di Primo Grado e del grado di influenza di tale concetto sulla spiegazione del Risorgimento. Nonostante la qualità dei libri analizzati, è stato constatato che esiste il pericolo che gli alunni finiscano in realtà per interiorizzare una spiegazione semplicistica sia dell'identità nazionale, sia del processo di unificazione italiano e che li comprendano rispettivamente come eredità inamovibile e una necessità storica e non come una costruzione propria degli essere umani.*

### **Introduzione**

L'obiettivo di questo articolo è la conoscenza della modalità di esposizione del concetto di "nazione" nei manuali scolastici italiani e la comprensione del grado di influenza che questa modalità esercita sulla spiegazione del Risorgimento. In concreto sono stati analizzati libri di testo corrispondenti alle classi seconda e terza della Scuola Secondaria di Primo Grado (nota anche come Scuola Media o Scuola Media Inferiore), pertanto destinati ad alunni di età comprese tra i 12 e i 14 anni. Tradizionalmente, i contenuti di storia del XIX secolo venivano trattati in terza e parte del programma era destinato a contenuti del XX secolo; nei manuali più recenti, tuttavia, tali contenuti sono divenuti materia del secondo anno di studi, assieme all'Età Moderna e ciò ha comportato in certi casi un minore approfondimento di queste tematiche.

Sono stati esaminati 17 manuali, pubblicati nel XXI secolo e fra i più utilizzati nelle scuole italiane, in particolare in Emilia-Romagna: i riferimenti bibliografici indicano sempre gli anni della prima edizione dei libri, per cui dobbiamo tenere conto che si è continuato a utilizzarli negli anni seguenti. In Italia, come in altri paesi, non è facile

accedere ai libri scolastici e lo svolgimento della mia ricerca è stato possibile soprattutto grazie all'aiuto prestatomi da varie scuole di Bologna, centri di ricerca e biblioteche pubbliche. L'insieme dei libri consultati, abbastanza rappresentativo, permette di sviluppare una serie di riflessioni.

### **1. Cos'è una nazione?**

Per cominciare, dobbiamo constatare l'estrema difficoltà nell'affrontare la definizione di un concetto così problematico come quello di "nazione" in modo che risulti comprensibile ai giovani, tenendo inoltre in considerazione i progressi ottenuti dalla storiografia negli ultimi decenni. Se a questo si aggiunge che si tratta di un concetto d'uso comune, oberato da connotazioni ideologiche, tale difficoltà sarà ancora maggiore. Alcuni libri, tra l'altro, concretamente tre dei diciassette analizzati, non propongono una definizione esplicita del concetto di "nazione", nonostante lo utilizzino frequentemente (Mattei *et al.*, 2005; Bolocan, 2005; Giannoni e Bignami, 2007).

La maggioranza dei restanti libri presenta definizioni molto simili di "nazione", centrate sulla condivisione di lingua, storia e cultura

(Brusa *et al.*, 2005, p. 29; Delbello e Lesanna, 2005, p. 18). Questa base comune, in alcune definizioni viene arricchita da sfumature e vi viene integrata la consapevolezza dell'essere una nazione, ovvero la percezione da parte di un gruppo umano di avere caratteristiche comuni per cui si considera sostanzialmente differente da altri gruppi. Pertanto, in qualche modo (anche se in forma implicita o molto secondaria, sicuramente non rilevabile dagli alunni) queste definizioni introducono l'idea che la nazione non sia semplicemente una realtà esistente, ma che sia anche frutto della costruzione da parte delle società: *“Il termine nazione indica infatti l'insieme delle persone che vivono in un determinato territorio, sono unite da una storia comune, parlano la stessa lingua, hanno gli stessi usi e costumi, e di conseguenza sentono di far parte di un unico popolo”* (Alberton e Benucci, 2010, p. 332); o *“una nazione è una comunità di persone legate dalla stessa lingua, dalla stessa storia, dalle stesse tradizioni. La nazione è costituita da una collettività che ha coscienza della propria identità culturale e che rivendica un determinato spazio territoriale con frontiere ben definite”* (Ruata e Venturi, 2008, p. 307).

Nel libro di Brancati e Pagliarani (2007, p. 287) si propone una definizione un po' più complessa, con l'introduzione della coscienza collettiva di avere origini comuni e un destino storico, citando l'influenza esercitata sia dai valori della Rivoluzione Francese, sia dal Romanticismo. Pertanto, un'opzione è quella di situare più chiaramente il consolidamento delle identità nazionali contemporanee nel loro contesto storico, che può essere rispettivamente la Francia rivoluzionaria (Bonifazi, 2002, p. 222), l'epoca del Romanticismo, con la ricerca di "ideali eterni" e la percezione di ciascun popolo come difensore e tutore del proprio "spirito" e della propria lingua (Arboit *et al.*, p. 265), oppure l'Europa della Restaurazione con la diffusione dell'idea di nazione "intesa come comunità di 'sangue', lingua e cultura" (Giovannetti e De Vecchi, 2010, pp. 310 e 317).

Attraverso queste minime sfumature è abbastanza complicato tuttavia riuscire a infrangere le eventuali idee preconcepite che molto probabilmente gli alunni avranno e

questa difficoltà aumenta proporzionalmente al livello dei limiti di comprensione del periodo storico. In altre parole, esiste il pericolo che, nella comprensione reale degli alunni, si riproducano vecchi luoghi comuni che attribuivano la nascita delle nazioni nella loro configurazione attuale a remote origini, a cui era sottintesa una concezione di "nazione" come entità pre-esistente e inamovibile, ricevuta in eredità dalle generazioni anteriori. Tutto questo si scontra con una storiografia che, sebbene rintracci radici e precedenti delle identità nazionali in secoli anteriori, è comunque perfettamente cosciente che nell'attuale configurazione e nell'uso di tale definizione sia nel linguaggio comune, sia in quello accademico, è implicita l'idea che le identità nazionali siano frutto della contemporaneità e di dinamiche socio-politiche ben determinate.

La realtà è molto complessa e non è facile distinguere le nazioni, i sentimenti nazionali e gli stati. La maggioranza dei libri opta per non affrontare il problema e quelli che scelgono di trattare il tema riscuotono un successo relativo. Ne è esempio il seguente testo che va comunque elogiato per il tentativo di affrontare le difficoltà implicite nella questione e di volerne esporre le contraddizioni: *“Gli appartenenti alla stessa nazione hanno in comune la storia, la lingua, il territorio, la religione, l'economia. Ciò non significa, però, che tutti questi aspetti siano sempre presenti. Per esempio la Svizzera è una nazione, anche se è abitata da persone che parlano lingue diverse. Gli Stati Uniti sono una nazione, anche se sono formati da persone appartenenti a moltissime etnie. Ogni nazione ha una particolare storia, e i motivi per cui un gruppo di individui sente di avere in comune la stessa patria possono essere anche molto diversi”* (Ronga *et al.*, 2008, p. 356). Consideriamo questo brano estremamente interessante, dato che in esso sono evidenti i problemi che sorgono nel tentare di spiegare concetti come quelli di "Stato" (vale a dire, una struttura politica con delle frontiere ben limitate) e "nazione", che qui appaiono mischiati, anche se il primo non è menzionato esplicitamente. Inoltre le molte eccezioni che seguono alla definizione di

"nazione" riducono l'utilità di tale definizione, sebbene non ne vengano tratte le pertinenti conseguenze.

Come esempio dei problemi impliciti nel tentativo di chiarimento di questi concetti, riportiamo il seguente brano, tratto da un altro manuale, in cui viene definito il concetto di "nazione": *“Si indica una comunità che sia cosciente di avere proprie caratteristiche (per esempio la lingua) e una propria cultura; si usa questo termine anche quando questa comunità possiede unità e sovranità politica (la nazione italiana, spagnola). Spesso la parola è utilizzata come sinonimo di Stato; in realtà possono esistere anche Stati multinazionali (formati da più nazioni)”* (Stumpo et al., 2005, p. 103). Se a ciò si aggiunge la definizione di “patria” riportata nello stesso manuale, a nostro avviso la confusione tra i concetti può anche aumentare: *“La patria è l’ambito costituito dal territorio, dalle tradizioni e dalla cultura al quale si riferiscono le esperienze affettive, morali e politiche di un individuo in quanto appartenente a un popolo. Si è Italiani, per esempio, non solo perché si nasce in Italia anche perché si parla una stessa lingua e si hanno, in comune con altri individui, storia e tradizioni”* (Stumpo et al., 2005, p. 119).

Cosa possiamo fare per fare in modo che l'alunno ne tragga concetti chiari che gli servano anche per comprendere le dinamiche nazionali e nazionaliste? Sicuramente una possibilità sarebbe l'introduzione della dimensione diacronica e soggettiva di questi concetti, partendo dalla premessa che il loro significato è cambiato e che assume connotazioni differenti in funzione degli interessi del contesto storico e dell'interlocutore. È quello che, in parte, sembrano proporre Paolucci, Signorini e Marisaldi (2012, p. 294) spiegando che solo tra il XVIII e il XIX secolo la parola "nazione" cominciò a indicare una comunità di persone che condividono lingua, storia, religione, tradizioni e costumi; anche “patria” assunse nuove connotazioni sotto l'influsso del Romanticismo: “la patria è “madre” e i suoi figli, appartenenti a una stessa nazione, sono tutti “fratelli”, l’amore per la patria è “sacro” e chi muore combattendo è definito

un “martire”. Anche Barbero, Frugoni, Luzzatto e Sclarandis (2008, pp. 292-293) scelgono una definizione simile, riportando una spiegazione del significato attribuito da Mazzini e dai mazziniani a concetti come "nazione" o "nazione storica" e, elemento ancor più stimolante, affrontando le contraddizioni del loro discorso sul diritto all'autodeterminazione e all'indipendenza dei popoli.

Con un simile approccio, Amerini e Roveda (2011, pp. 428-429) dedicano un capitolo alla spiegazione dell'evoluzione del concetto di nazione a partire dal XIX secolo (*“Nell’Ottocento i popoli che si riconoscevano uniti da una lingua, credenze religiose, usi e costumi cominciarono a pensarsi come nazione”*) e si chiedono se tutto ciò sia ancora attuale. La cosa più interessante è che passano ad assumere un concetto di "nazione" derivante dall'atteggiamento di un gruppo umano e non dall'accettazione passiva di alcune caratteristiche ereditate: *“Il concetto di nazione [...] significa ricerca di una propria identità e di valori condivisi su cui basare una comunità civile. Nel terzo millennio, in epoca di globalizzazione, i confini nazionali sembrano aver perso importanza, e il processo di unificazione dell’Europa ne rappresenta un esempio”* (p. 320).

Sicuramente quello di cui abbiamo bisogno è chiarezza e accettazione del fatto che non esiste una definizione precisa di "nazione" che permetta di discernere senza discussioni quali collettivi costituiscano una "nazione" e quali siano i loro limiti. Indubbiamente le "nazioni" scaturiscono da identità e caratteristiche esistenti, ma l'elemento essenziale sarà sempre la percezione che una comunità ha di se stessa e che ne permette la coesione e la differenziazione; percezione che può comunque cambiare con il passare del tempo.

## **2. Riconsideriamo i luoghi comuni del Risorgimento?**

I manuali esaminati spiegano con precisione il processo noto come "Risorgimento" (o anche "Rivoluzione Italiana" sebbene questo sia un termine molto meno utilizzato nei testi) e che portò alla nascita del Regno d'Italia nel

1861. Tali testi mostrano come il Risorgimento risulta comprensibile solo se situato nel suo momento storico, all'interno della logica degli interessi locali e delle potenze europee.

A partire da queste constatazioni fatte sull'insieme dei libri, ci domandiamo fino a che punto gli studenti saranno coscienti che i vecchi luoghi comuni della storiografia più tradizionale sono stati superati. Vale a dire: gli studenti comprenderanno che l'Italia non era necessariamente predestinata alla sua unificazione? In che misura la vaghezza sul concetto di "nazione" influisce sulla spiegazione del Risorgimento nei manuali? Queste saranno le questioni che affronteremo successivamente.

A titolo di esempio, una frase come “*dopo secoli l'Italia non è più divisa in Stati regionali ma si costituisce in Stato nazionale*” (Mattei *et al.*, 2005, p. 60) ci può sembrare impeccabile, ma una lettura più attenta induce a chiederci il vero significato di "Stati regionali". Quale differenza c'è tra "stati regionali" e "stati nazionali"? Qualifichiamo determinati territori come "stati regionali" per indicare semplicemente che non esistono più o per indicare che erano predestinati a scomparire? Non è mia volontà criticare un libro in particolare. In realtà, le varie spiegazioni presentano tutta la diversità delle proposte politiche e nazionali esistenti allora, anche quelle contrarie al liberalismo e al Risorgimento. Prendo questo libro semplicemente come esempio di un tipo di affermazioni che possono dare la sensazione allo studente che la condizione naturale della penisola italiana fosse quella di costituire un'entità politica unificata e che quello che era accaduto durante i secoli precedenti avesse costituito, in fondo, una specie di situazione anomala: “*Dopo secoli di divisioni (dall'invasione longobarda!), la Penisola divenne uno Stato unitario*” (Ronga *et al.*, 2008, p. 343).

In un altro manuale ricolmo di virtù si afferma che l'Italia progettata nel Congresso di Vienna “*è un Paese diviso dal punto di vista politico*” (Giovannetti e Vecchi, 2010, p. 372). Possiamo riportare molti altri esempi: “*Unità e indipendenza erano sempre mancate*

*al nostro Paese, da secoli diviso e sottoposto a dominazioni straniere; eppure, molti Italiani sentivano di esistere come popolo*” (Ruata e Venturi, 2008, p. 307); o riferimenti a “*Paesi come l'Italia e la Germania, ancora divisi*” (Giannoni e Bignami, 2007, p. 73). Solo in un libro si presentano gli interessi economici e la necessità di un mercato interno come un elemento fondamentale dell'unificazione e, in questo caso, si afferma esplicitamente che l'unificazione si convertì in una "necessità storica" (Bolocan, 2005, p. 101).

Osserviamo che spesso si presenta l'Italia come un "Paese" con tutti gli equivoci impliciti in questo concetto e che pertanto è probabile che lo studente deduca che il destino ineluttabile della penisola fosse l'unificazione, sebbene il libro non lo dichiari. Se si afferma che le personalità più significative del "Risorgimento" partivano dalla certezza che esistesse già un'unità culturale e politica italiana che bisognava solo far "rinascere" attraverso la creazione di un nuovo Stato unitario (Zaninelli *et al.*, 2010, p. 265), probabilmente sarebbe raccomandabile indicare subito dopo allo studente fino a che punto questa giustificazione si basasse su di una visione molto particolare della realtà italiana.

Di conseguenza nei libri scolastici osserviamo spesso una contraddizione tra le definizioni di "nazione" e le spiegazioni sul "Risorgimento", vista in rapporto con la constatazione (che svolgono anche molti manuali) che l'Italia precedente all'unificazione fosse caratterizzata da una grande diversità in tutti gli aspetti che caratterizzano una nazione secondo la definizione tradizionale: lingua, tradizioni, cultura e storia. Questo aspetto sarà tuttavia oggetto di un altro lavoro.

### 3. Conclusioni

In primo luogo è necessario sottolineare la qualità dei libri analizzati, sia in quanto ai contenuti sviluppati nel testo, sia nelle risorse complementari offerte dalle proposte didattiche messe in campo. È una questione

che non ho potuto sviluppare in questo articolo e che è necessario affrontare.

In questo lavoro mi sono limitato a presentare l'analisi di due questioni molto concrete ma significative: il concetto di "nazione" che viene esposto e l'interpretazione del Risorgimento che gli alunni possono assimilare. Sebbene restino ancora altri elementi da affrontare, come le politiche di costruzione di una coscienza nazionale, i limiti del modello statale italiano o l'uso dell'iconografia nei libri, siamo comunque in grado di avanzare alcune prime conclusioni.

Nell'insieme si percepisce la mancanza di una importante riflessione critica su concetti così problematici come quello di "nazione" o "patria", che dovrebbero tener maggiormente conto dei lavori di Hobsbawm, Anderson o Gellner che hanno criticato la presunzione dell'origine remota delle nazioni contemporanee e le hanno definite come il frutto di una costruzione molto più recente.

In definitiva è molto difficile affrontare concetti così poliedrici e colmi di elementi impliciti come quello di "nazione". Una possibilità che può essere presa in considerazione è l'analisi del significato attribuito a tali concetti dai leader italiani che li utilizzarono nell'epoca dell'unificazione d'Italia (Zaninelli *et al.*, 2010, p. 281), operazione stimolante, anche se senza dubbio sarebbe sempre raccomandabile estendere la riflessione fino all'attualità, per comprendere l'uso di questo concetto nell'ambito pubblico. Una prospettiva interessante, dal mio punto di vista, perlomeno per il modo in cui vengono

posti gli interrogativi sull'identità nazionale - sebbene ciò potrebbe problematizzare molto di più la questione -, è quella offerta dalle pagine di riflessione di uno dei libri (Amerini e Roveda, 2011, pp. 319 e 428-431) che includono una precisazione sull'evoluzione del concetto di nazione, un articolo giornalistico recente, un testo che si domanda se l'idea di nazione sia ancora attuale e accenna al rapporto tra patriottismo e calcio. Alla fine del capitolo viene chiesto allo studente di comparare le proprie risposte al questionario con le risposte date in una lezione precedente, elaborate con meno elementi di giudizio.

In quanto al Risorgimento, senza ombra di dubbio possiamo dare per superata nei libri scolastici la tradizione più apologetica e semplificante sull'unificazione italiana. I manuali attuali sono soliti menzionare le carenze e i limiti del processo unitario italiano; il problema è che spesso ne scaturisce una contraddizione tra una definizione di "nazione" molto precisa e la spiegazione di una realtà storica traboccante di contrasti, con difficoltà ad adattarsi a modelli teorici prefissati. Di fronte a questa contraddizione, il pericolo è che gli alunni in realtà finiscano per interiorizzare una spiegazione semplicistica sia dell'identità nazionale, sia del processo di unificazione italiano e che lo comprendano rispettivamente come eredità inamovibile e necessità storica e non come una costruzione propria degli essere umani.

## BIBLIOGRAFIA

- Alberton G., Benucci L. (2010), *Incontro con la storia. 2: L'Età moderna. Dalla scoperta dell'America all'Ottocento*, Milano, Principato.
- Amerini F., Roveda R. (2011), *Chiedi alla Storia 2: Dal Cinquecento all'Ottocento*, Milano-Torino, Bruno Mondadori.
- Arboit D., Banfi L., Carrara F. (2001), *Valore Storia. Moduli di storia moderna 2b*, Torino, Paravia Bruno Mondadori.
- Barbero A., Frugoni C., Luzzatto S., Sclarandis C. (2008), *La storia, l'impronta dell'umanità. 2: Il mondo moderno*, Bologna, Zanichelli.
- Bolocan B. (2005), *Il tempo della storia. 3: Dal congresso di Vienna al mondo di oggi*, Milano, Archimede edizioni / Paravia Bruno Mondadori.

- Bonifazi E. (coord.) (2002), *Sui sentieri dell'Uomo. 2: L'età moderna e l'ascesa della borghesia*, Firenze, Bulgarini.
- Brancati A., Pagliarani T. (2007), *Il nuovo Dialogo con la storia. 2: Dalla metà del Seicento alla fine dell'Ottocento*, Milano, La nuova Italia.
- Brusa A., Guarracino S., De Bernardi A. (2005), *Il nuovo racconto delle grandi trasformazioni. 3: Dall'Europa delle nazioni alla società globale*, Milano, Paravia Bruno Mondadori.
- Delbello G., Lesanna M. (2005), *I segreti del tempo. 3A: Dall'età napoleonica al colonialismo*, Torino, Il capitello.
- Giannoni B., Bignami F. (2007), *Uomini ed eventi. Volume terzo Tomo A: Dall'Europa liberale all'età dell'imperialismo*, Napoli, Loffredo editore.
- Giovannetti G., De Vecchi G. (2010), *Il presente della Storia 2. L'età moderna e l'Ottocento*, Milano-Torino, Bruno Mondadori.
- Mattei R. de, Nistri E., Viglione M. (2005), *Alle radici del domani. L'Ottocento e il Novecento*, Milano, Agedi.
- Paolucci S., Signorini G., Marisaldi L. (2012), *Il racconto dello storico. 2: L'età moderna*, Bologna, Zanichelli.
- Ronga L., Gentile G., Rossi A. (2008), *Grandangolo. 2: La civiltà dell'antico regime*, Brescia, Editrice La Scuola.
- Ruata Piazza A., Venturi P. (2008), *Il nuovo MondoStoria. 2: Dal Cinquecento all'Ottocento*, Novara, Petrini.
- Stumpo E. B., Cardini S., Onorato F. (2005), *Le parole della storia. Il Settecento e l'Ottocento*, Grassina (Firenze), Le Monnier.
- Zaninelli S., Cristiani C., Bonelli G., Riccabone P. (2010), *Storia Moderna 2*, Bergamo, Atlas.

[TORNA ALL'INDICE](#)

## I MANUALI DI STORIA I PIÙ CONSUMATI

**Valter Deon**

*Già docente e preside di scuola media, esperto in linguistica e didattica della storia*

**Keyword:** *Storia generale, manuali di storia per la scuola, Prima Guerra Mondiale, didattica della storia.*

**Abstract:**

*L'articolo ragiona sulla storia generale scolastica attraverso l'analisi di come viene trattata la Prima Guerra Mondiale nei manuali di storia dei vari ordini di scuola. I manuali sono analizzati anche in chiave diacronica alla ricerca delle trasformazioni intervenute negli ultimi trent'anni in Italia e di come fare storia a scuola.*

### Introduzione

E' probabile che il mio sia soltanto un pregiudizio ma, leggendo Calvino alle prese con la scrittura di una antologia per la scuola media, pensavo che mettere insieme un manuale per gli studenti di qualsiasi grado di scuola fosse un lavoro, da un lato, banale ma, dall'altro, impresa quanto mai ardua e impegnativa. Cominciare dal nuovo o ri-fare quanto altri avevano già fatto?

Nel 1967, in una lettera ai responsabili della casa editrice Zanichelli che gli avevano proposto di fare una antologia per la scuola media, lo scrittore parlava di "dannato lavoro", di un lavoro assai duro a meno che non ci si contentasse di "fare quello che mi pare facciano tutti gli autori di antologie, cioè antologizzare le antologie già antologizzate"<sup>1</sup>.

Se per le antologie la confessione di Calvino mi pare quanto mai vera e sincera, per i manuali di storia credo che il giudizio debba essere almeno adattato e aggiustato, ma in crescendo. L'impressione che ho è che i libri di storia per la scuola siano già scritti una volta per tutte e che l'eventuale lavoro dell'autore di turno sia quello di tradurre, sintetizzare o allargare quanto già scritto. Sia cioè scrivere e riscrivere libri già scritti da altri ri-scrittori. Alla fine, per fare un libro di storia si tratta di adattare una storia generale già scritta, di ridurla e di renderla praticabile agli alunni ai quali la si intende rivolgere. Anche se bisogna dire che sui criteri con cui fare scelte

linguistiche, didattiche, psicologiche, il dibattito si presenta obiettivamente complesso. Così, se una antologia lascia margini – ampi, nel caso di convinti innovatori<sup>2</sup>; stretti, per redattori più legati a logiche di 'mercato' o di mantenimento – per un manuale di storia i vincoli sono dati e sicuramente più stringenti che per altre materie.

Vista la cosa con una visione depurata da residui ideologici pre o post rivoluzionari datati anni Sessanta/Settanta, viene da dire che il primo vincolo è dato da una disciplina - in sé autonoma rispetto alla ricerca storica in senso stretto – nota col nome di 'storia generale'. Una storia che ha nel suo statuto non tanto la ricerca quanto l'insegnamento e la didattica (non dico dell'ideologia) con lo scopo di mettere insieme un presunto quadro di sviluppo generale delle vicende umane. Quadro lontano dalle concretezze delle storie personali o di gruppi sociali, delle dinamiche reali, ma cucito insieme da logiche astratte di storia istituzionale, militare, politica, funzionale e strumentale a inquadrare più che a far capire. Storia concettualizzata e idealizzata in senso idealistico-filosofico, abbassata ai diversi livelli scolastici. Ma sulla storia generale, e sulla storia generale scolastica, molto si è scritto, molto si è dibattuto, tanto ci è si è arrovellati. Senza uscirne in modo convinto e convincente. Basti dire che, così come è oggi concepita, essa ha ... una storia recente che coinvolge gli storici esperti solo nel momento in cui questi decidono di dedicarsi a scopi educativi e divulgativi. Insomma, non per scopi interni allo statuto della



disciplina storica. A meno che gli storici esperti non si mettano a scrivere la storia della storia generale in una storia dell'insegnamento, o la storia della storia generale in una storia del costume; o, alla moda degli idealisti, la storia dell'inquietudine dello spirito nello svolgersi delle vicende umane. O altro<sup>3</sup>.

Il secondo vincolo è dato dalle resistenze che incontra nella scuola l'idea di una storia insegnata senza continuità. Vale a dire di una storia che non comprenda la presunta totalità, con un inizio *ab initio* e una fine *al poco prima di qui*, senza salti e senza furbie che sveltiscano. La cosa vale per tanti insegnanti, per buona parte delle famiglie, per le case editrici e, alla fine, anche per le istituzioni. Senza la storia generale (o quel che rimane dell'illusione della sua possibilità) o senza ogni suo sottoprodotto adattato alle contingenti situazioni anche il suo uso politico ne risulterebbe sterile. Con grave presunto danno per lo stesso esistere delle istituzioni e della politica - di qualsiasi colore - che le sostiene. Le frequenti polemiche estive sui fallimenti della scuola<sup>4</sup> e sull'efficacia dei suoi insegnamenti hanno come emblema proprio l'insegnamento della storia: della geografia e della sua scomparsa in pochi si occupano; dell'italiano ci si preoccupa del suo degrado, ma fuori dalla scuola; della matematica ci si occupa un po' di più, anche se a strappi; ma della storia più o meno seriamente gli allarmi scattano ogni estate con periodicità costante. O forse scattavano fino a qualche anno fa quando la scuola stava ancora a cuore a qualcuno. Gli studenti non sanno, gli studenti non hanno riferimenti saldi e, senza il passato che insegna, la vita civile e democratica è considerata a rischio. E la colpa sotto sotto è di una storia che non si insegna o che si insegna saltabecando. Insomma, la crisi della scuola ha per suo simbolo il fallimento della storia. La storia generale e il suo mancato insegnamento sono responsabili dell'ignoranza degli studenti e degli scacchi della scuola tout-court.

Ma queste polemiche e lo stesso dibattito intorno all'insegnamento della storia si agitavano quando ancora la scuola era ancora al centro degli interessi delle istituzioni e dei cittadini, e anche dell'Accademia.

## 1. La prima guerra mondiale nei manuali

Queste note mi sono venute a seguito di una sollecitazione: puoi vedere come viene trattata la prima guerra mondiale nei manuali di storia?

La sollecitazione ha le sue giustificazioni: in fondo sono appena passati 100 anni dal suo scoppio e, a parte gli anniversari, risulta essere la guerra più cantata e parlata (anche se meno vista, per ovvi motivi) rispetto alla Seconda<sup>5</sup>. Guerra che fino all'altro ieri è stata negli animi di tanta parte della popolazione italiana e nelle narrazioni di tanti nonni. Guerra viva cioè, anche se ormai vicina alla sola parola scritta.

## 2. La manualistica nella scuola primaria e secondaria di primo grado

Nella scuola elementare - o primaria come si preferisce chiamarla oggi - la Grande Guerra non c'è più, almeno nei sussidiari. Dal momento che da oltre un decennio non esiste nelle Indicazioni ministeriali date agli insegnanti. Nei vecchi Programmi del 1985 il paragrafo degli 'Obiettivi e contenuti' si concludeva con una sollecitazione: *In particolare saranno oggetto di approfondimenti i fatti, gli avvenimenti, i personaggi che hanno contribuito a determinare le caratteristiche civili, culturali, economico-sociali, politiche, religiose della storia d'Italia, con specifico riferimento al processo che ha condotto alla realizzazione dell'unità nazionale, nonché alla conquista della libertà e della democrazia.* E che la prima guerra mondiale sia stata per il nostro paese un evento cruciale lo dicono - tra l'altro - le maiuscole con le quali la si indica. Con la conversione dei Programmi in Indicazioni (del 2004, del 2007 e loro verifica e revisione del 2013) tali raccomandazioni sono sparite. E con le raccomandazioni naturalmente i contenuti. Oggi nelle quinte elementari gli alunni si applicano su fatti e storie che vanno dalla preistoria alla caduta dell'Impero romano di Occidente.

Per la scuola media (o secondaria di primo grado, come oggi - rinominata - viene chiamata) sono andati a rivedere vecchi e gloriosi manuali pre-Indicazioni. Per vecchia affezione sono andati subito al volume terzo di Carlo Cartiglia del 1985<sup>6</sup>.

Il capitolo sulla prima guerra mondiale occupa 7 pagine (pp. 219-226) molto asciutte e ben curate dal punto di vista tipografico: quattro brevi paragrafi seguiti da un paragrafo di sintesi. Sette pagine ridotte alla metà per la parte espositiva scritta, corredate da cartine, illustrazioni e riproduzione di opere d'arte. Seguite da 9 pagine (pp. 227-236) di schede di lavoro con brani di storici esperti seguiti da attività semplici e lineari, e una tabella<sup>7</sup>. Da precisare che il volume seguiva una periodizzazione diversa rispetto a quella seguita oggi: la storia da studiare andava dall'Europa dopo la rivoluzione (Congresso di Vienna) al 1980.

Sul piano linguistico i testi del manuale appaiono anche oggi, a distanza di trent'anni, puliti e lineari: "La prima guerra mondiale della storia era cominciata" è uno dei titoli con cui si apre un capitolo. Il lessico è controllato, di registro 'nobile' e proprio, ricco di termini specialistici: *Gli eserciti che si affrontavano avevano armi come mai nessuno aveva avuto: l'industria chimica aveva creato esplosivi di enorme potenza; le industrie metallurgiche avevano prodotto mitragliatrici, cannoni, carri armati, navi corazzate, sottomarini, aerei* (p. 220).

Due le caratteristiche che si fanno ancora notare: la prima è data da una sintassi sobria e attenta. Sotto le righe si sente lo sforzo – nobile e legittimo – di concentrare in pochi spazi numerose (ma forse troppo numerose e troppo distillate) informazioni, quasi a voler dire tutto e l'essenziale senza troppa cura per la densità informativa del testo. La seconda è data dal distacco, voluto e programmatico, che si coglie nell'esposizione della materia. E' una scrittura 'canonica', esemplare per chi intenda fare storia generale divulgativa: lingua densa, vigilata, dai nobili tratti, distaccata, e ben appoggiata a testi non verbali: iconografie, cartine, riproduzioni di documenti dell'epoca. Insomma, per un pubblico di studenti selezionato quello di Cartiglia pare ancora un testo da considerare. Esempio naturalmente entro una logica che non è qui il caso di illustrare. L'autore non si abbandona a 'partecipare' agli eventi, fa eventualmente parlare i documenti e, da storico che non si lascia turbare da quel che scrive, presenta fatti ed eventi in modo distaccato.

Se la storia è narrazione, nel capitolo dedicato alla prima guerra mondiale Cartiglia si tiene lontano dalla narrazione che arricchisce l'esposizione: se alcuni segnali paiono far capire che nel testo ci si trova in zona narrazione (i segnali sono solitamente dati dall'uso ricorrente di verbi narrativi) nel momento in cui si va a guardare con maggiore attenzione si scopre che nella narrazione mancano protagonisti, descrizione di ambienti, sviluppo di azioni, elementi che sono il sale della stessa narrazione. Si scopre anche che le vicende si muovono in atmosfere rarefatte.

Il manuale di Cartiglia è stato a suo tempo manuale fortemente innovativo se si pensa che il mercato era tenuto dal classico Brancati sul quale hanno sudato intere generazioni di studenti di ogni età, almeno fino agli '80. Il dopo, con rare eccezioni, un grigio intenso. Prima di arrivare all'oggi sono passato per un manuale di Carlo Enrico Rol del 1996<sup>8</sup>, *Ricostruire il passato* (vol. 3). Titolo del capitolo 4: *La Prima guerra mondiale (1914-1918)*, articolato nei seguenti paragrafi con titoli attesi, già letti prima ancora di leggerli: 1. *Lo scoppio della guerra e gli schieramenti*; 2. *L'Italia dalla neutralità all'intervento: i neutralisti*; *L'Italia dalla neutralità all'intervento: gli interventisti*. ... E via intervenendo: 9 paragrafi per un totale di oltre 20 pagine (pp. 71-94); letture poche, figure nella normalità, lingua della storia scolastica esemplare nella sua complessità. Un piccolo saggio. A fine capitolo, in mezza paginetta in una sezione intitolata *Risposte in breve* (p. 93), un capoverso di sintesi dice: *Oltre al grande massacro, le conseguenze della guerra furono ampie e importanti: l'Europa cominciò a perdere la sua posizione di egemonia mondiale a vantaggio degli USA; finirono i quattro grandi imperi del nostro continente (tedesco, asburgico, russo, ottomano); le masse iniziarono a comprendere di poter avere nella storia un ruolo di protagoniste*. Esempio di lessico vuoto e di aggettivazione astratta che non ha bisogno di commenti.

Prima di arrivare all'oggi più recente ho voluto riguardare il glorioso Paolucci<sup>9</sup>, nell'edizione del 2004, scritto in collaborazione con Giuseppina Signorini. Collaborazione – se ben ricordo – partita da qualche anno prima, da quando i manuali – e non solo di storia – avevano

cominciato a misurarsi con eserciziari, con proposte di attività varie. Questo manuale non è il semplice rifacimento di edizioni precedenti, ma la ricostruzione della architettura del libro stesso, con logiche che le trasformazioni della scuola e della società esigevano. In altre parole: se il cuore del capitolo intitolato *La grande guerra* rimane sostanzialmente simile ai precedenti, anche nella buona scrittura, quel che muta nell'edizione citata è l'apparato didattico preparatorio (*Profilo del capitolo, Fatti un'idea del capitolo, in preparazione al paragrafo 1...*) e le attività di verifica legate al ricordare, ripassare, riassumere, funzionali cioè ad azioni di autoverifica e di autovalutazione. Il corpo tradizionale del capitolo, la parte informativa in sostanza, riprende in modo pulito e sobrio la scrittura e l'impianto di sempre: lo dicono ad esempio i titoli dei 3 capitoli (*Una guerra industriale e moderna, L'Italia in guerra, Il crollo degli imperi centrali*) e, più ancora, quelli dei singoli paragrafi. Quelli del primo capitolo, ad esempio, sono: *Le radici dell'ostilità fra gli Stati europei, Gli stati europei sono legati da alleanze che si contrappongono, A Sarajevo la scintilla della guerra, Sul fronte occidentale: dalla guerra di movimento alla guerra di posizione, Il prolungarsi della guerra mette gli imperi centrali in difficoltà; Le nuove dimensioni della guerra*. L'intero capitolo, comprensivo di illustrazioni già viste, di letture consumate, di attività vecchie e nuove, occupa 15 pagine sulle 460 circa totali (pp. 192-207).

Sempre con Zanichelli, e sempre dei medesimi autori – Paolucci, Signorini, ma con la collaborazione aggiunta di Luciano Marisaldi – del medesimo libro *L'ora di storia*<sup>10</sup> esce una nuova edizione nel 2014: veste rinnovata, novità spinte dalle opportunità multimediali, contenuti riorganizzati dal momento che le Indicazioni riscritte prevedono lo studio dell'Età contemporanea. Tante novità in un quadro di tante permanenze: si allungano le pagine dedicate al tema e si mescolano i contenuti (pp. 96-116 sulle 390 totali), ma resta il titolo: *La Grande Guerra*. Restano anche i titoli dei paragrafi: nel capitolo 2, ad esempio, che si intitola *Una guerra europea e mondiale* non mutano granché: *La scintilla della guerra, Il conflitto si allarga rapidamente, Dalla Guerra di movimento alla guerra di posizione, Gli*

*Imperi centrali sono accerchiati, Le nuove dimensioni della guerra, La morte di massa*.

Se si mettono a confronto le due redazioni balzano agli occhi interessanti tendenze<sup>11</sup>. Innanzitutto non deve meravigliare il fatto che la scrittura dei due paragrafi sia nelle due redazioni molto vicina: gli autori che firmano il manuale sono gli stessi, e gli stessi pubblicano con la medesima casa editrice. E quindi, l'aver mutuato la prima scrittura non meraviglia. Colpisce invece il fatto che, nel più ampio spazio dato all'edizione del 2014 per le rinnovate Indicazioni Nazionali, lessico e impianto generale del testo siano rimasti pressoché uguali, se non per un tentativo di allargare alcune informazioni e di sciogliere alcuni impliciti. Nella sostanza il lessico è rimasto immutato, i contenuti gli stessi e il nuovo, a distanza di dieci anni, si stenta a vedere. Colpisce alla fine l'immobilità del tutto e l'incapacità di rinnovare lo spirito e la veste del manuale, nonostante i tempi, le opportunità dei mezzi, la revisione delle Indicazioni.

L'oggi non si commenta. Ho esaminato due manuali, all'apparenza fortemente innovativi, in particolare per l'applicazione dei nuovi strumenti digitali: *StoriAttiva*<sup>12</sup> di Enrico Stumpo e *STORImondi*<sup>13</sup> di Vittoria Calvani. Nel primo, *La prima guerra mondiale* si sviluppa su 20 pagine; nel secondo su 28<sup>14</sup>. Ma risulta pressoché impossibile rincorrere segni di evoluzione negli ultimi anni. L'editoria scolastica sembra sospesa tra disimpegno, disinteresse, rincorsa alle vendite. Questo non interessa solo la manualistica della storia scolastica ma, in generale, l'ambito vasto dei libri per la scuola. In attesa di passare allo studio digitale? Il fenomeno è molto complesso e difficile da capire. Libri non entusiasmanti, senza un'alternativa e con una breve tradizione digitale.

### 3. La scuola secondaria di secondo grado

Non mi pare qui il caso di ri-prendere la vecchia questione dell'uso politico della storia scolastica. E' un dato quasi fatale o, in ogni caso, da non discutere. Questo naturalmente impedisce, da un lato, di cadere nella tentazione di pensare a una storia buona oltre i confini di una regione o, per stare un po' più larghi, di una nazione; e,

dall'altro, di immaginare una storia obiettiva, anzi oggettiva. E' da dire che l'oggettività è stata una chimera inutilmente inseguita per tanti anni, a partire dal dopoguerra, in particolare. Dopo il Fascismo e dopo le aspre battaglie politiche che hanno caratterizzato la storia democratica del nostro paese, tutto quel che avrebbe potuto ricordare la lotta politica nei segni più comuni (un titolo di giornale, un accenno alla guerra resistenziale, una mezza parola detta in classe che odorasse di presa di posizione) era attentamente valutato e censurato. E i manuali di storia sono stati sotto attenta osservazione per lungo tempo. E lo sono stati probabilmente fino a pochi anni fa. Resta il fatto che la storia generale è stata sicuramente lo strumento e l'oggetto più plastico e funzionale di tale uso politico. Regno dell'immaginario e della più facile manipolazione. Alla fine, la stessa storia generale non ha forse il peccato originale di essere nata con funzione educativa e nazionale, e di formazione della coscienza nazionale?

Se alla variabile politico-scolastica aggiungiamo la variabile umana e personale del singolo insegnante, le facili illusioni di un insegnamento che ripercorra, guardando dall'alto, il percorso degli uomini svaniscono e mostrano in un colpo tutta la loro inconsistenza.

La riflessione mi è venuta spontanea dopo aver letto quasi per caso uno speciale "La grande guerra/Insegnare la storia" pubblicato dal quotidiano *la Stampa* di giovedì 16 gennaio 2014 (pp. VIII/IX). Nello speciale vengono intervistati insegnanti di scuola superiore di Germania, Italia, Gran Bretagna, Francia Spagna, Polonia. Il quadro che esce non fa che confermare quanto appena affermato. Ed è mosso e a tinte varie.

Ad esempio, concretezza chiede l'insegnante tedesco. Il suo insegnamento è quindi fatto di visite guidate a musei dedicati, con l'obiettivo di far toccare con mano aspetti reali e umani della Grande Guerra, e quindi vicini agli studenti (far sentire ai ragazzi il peso degli zaini degli uomini al fronte, ad esempio); e inoltre, di sviluppo di nodi tematici, sempre su temi molto concreti, tra quelli proposti dall'autorità scolastica regionale o nazionale. Alla fine, per quel che si può capire, quello tedesco – dalle parole del docente intervistato – sembra un insegnamento molto

attento alla realtà e poco incline alle ardite astrazioni.

Fatto quasi privato la guerra tra Regno Unito e Germania, conosciuta dagli studenti inglesi per le tragiche esperienze di trincea (la guerra per la maggior parte degli studenti inglesi *significa fango, filo spinato, e mitragliatrici che sputano fuoco sulle trincee del Fronte occidentale*) e anche per il cattivo comportamento dei propri comandanti, per episodi cioè che hanno fatto storia nel paese in quel periodo. Anche qui – per quel che si capisce – l'insegnamento è mirato, forse chiuso, concreto e vicino negli oggetti e nelle esperienze alla vita degli studenti.

Cosa diversa nella scuola francese. Sulla guerra gli studenti tornano ciclicamente per tre volte nel loro corso di studi. Il focus è soprattutto su Verdun, simbolo della guerra di trincea e della nuova violenza che investe la popolazione civile. La guerra è presentata come guerra totale perché coinvolge la nazione e le sue industrie, e pone le basi delle violenze di massa che si scateneranno successivamente con la seconda guerra mondiale. E' guerra chiusa, ma che apre sul dopo in termini temporali e geografici.

Per l'insegnante spagnolo la prima guerra mondiale è fatto culturale in quanto realtà presente nell'immaginario storico europeo del secolo XX. E' sostanzialmente un episodio tragico e pesante dell'imperialismo europeo del secolo XIX. Nelle dichiarazioni dell'insegnante *Orizzonti di gloria* di Stanley Kubrick è funzionale a potenziare l'immaginario collettivo e degli studenti. Quel che si può inferire, alla fine, è che, se non fosse per l'importanza storico-sociale nell'Europa del XIX secolo, alla Spagna la Prima Guerra Mondiale poco interesserebbe. A scuola si studia in quanto causa di rivolgimenti e di trasformazioni culturali e economiche nel vasto spazio europeo.

Per i polacchi la prima guerra mondiale è l'evento che permette l'indipendenza e la ricostruzione dello stato polacco dopo 123 anni. Si lega alla storia del progresso e della crisi della cultura borghese e del sogno di lavacro. E di purificazione. E' occasione per mobilitare la grande letteratura e per accompagnarla con pagine di testimonianza.

Per l'insegnante italiano è evento di grande portata sul piano culturale, letterario, economico, di civiltà. Deve essere sostenuta con la presa di coscienza di un grande affresco che apre alle cause dell'odio, degli interessi economici, di dominio e propaganda. E' evento mondiale e l'Italia risulta al centro dei tanti appetiti e interessi che coinvolgono il mondo intero. Da collocare quindi entro le maglie di un tessuto ampio e largo da seguire e da capire in profondità. La storia generale dagli ampi confini risulta qui al centro degli interessi della scuola e dei cittadini. E' una storia che pesa, da ogni punto di vista.

#### 4. La manualistica per la scuola superiore

Sono sempre rimasto molto colpito da due caratteristiche della manualistica per la scuola superiore: la prima, dalla autorevolezza degli autori; la seconda, dalla mole, dalla complessità e dalla varietà del materiale e dei contenuti: ho creduto di vedere in tanta ricchezza un bisogno di esaustività, di comprimere tutta la storia in poche pagine, soprattutto nel disegnare il quadro generale della storia – europea e mondiale - specie del Novecento. Mi sono chiesto spesso se questa – di questi manuali - sia o non sia vera narrazione. Ed eventualmente che narrazione sia.

Ho esaminato in particolare tre terzi volumi: quello di Valerio Castronovo, quello di Prospero Zagrebelsky-Viola-Battini, e quello più antico di Giardina-Sabbatucci-Vidotto. Dei primi due ho esaminato le edizioni del 2012 e del 2015; dell'ultimo l'edizione del 1993.<sup>15</sup>

E' sufficiente scorrere titoli e testi per avere conferma all'ipotesi di un'unica fonte, generosa generatrice di innumerevoli parafrasi riduttive: ricorrono - a scendere - titoli, interi paragrafi, frasi e parole. E' vero che i fatti, se si chiamano coi loro nomi, non cambiano; eppure sembrerebbe possibile e soprattutto auspicabile, almeno nella narrazione storica, leggere qualcosa con qualche variante. L'attentato di Sarajevo è sempre l'attentato avvenuto in quel luogo, ma *Verso il precipizio* è un sintagma che può essere variato. Tant'è.

Nei manuali di storia per la scuola media o per la scuola elementare tanta della polpa – una narrazione ampia e ricca di particolari - presente

nei manuali superiori è sparita, lasciando l'osso della tesi divenuta semplice informazione in forma di affermazione; anche per questo, scendendo, l'appetibilità della lettura si fa progressivamente sempre più debole e fragile. E le difficoltà, per chi legge e deve eventualmente ricordare, sempre maggiori. Se in un terzo volume superiore "*La guerra*" è presentata "*come rito di passaggio*", nelle scritture ridotte per i gradi inferiori le venti righe di partenza diventano seccamente poco più di una riga e mezza: *I giovani, delle famiglie borghesi in particolare, corrono alla guerra vivendola come un evento liberatorio e portatore di novità.*

Nel manuale di Castronovo alla prima guerra mondiale sono dedicate 40 pagine (pp. 96-137), comprensive di documenti, di sintesi e di guide allo studio; integrano la narrazione 20 pagine (pp. 138-158) di testi divisi in tre sezioni: *Cittadinanza e Costituzione; Intersezioni; Interpretazioni*. Qui la ricchezza è data dalla presenza di argomenti intellettualmente e culturalmente elevati e dalla ricchezza di documenti e testimonianze diversamente tematizzate (una pagina letteraria di E. M. Remarque o una pagina di George I. Mosse sulla "Banalizzazione della guerra". Rispettivamente alle pp. 150-151 e 153-154).

Devo dire che un buon lavoro sui testi potrebbe benissimo rappresentare per gli studenti il 'materiale narrativo' da mettere in cornici che, solo allora, potrebbero ragionevolmente inquadrare fatti ed eventi.

43 pagine occupa la trattazione della Grande Guerra nel manuale di Prospero e altri. Colpisce l'apertura del capitolo con un paragrafo dedicato a *La tecnologia industriale e la macchina bellica* e lo sforzo di rinverdire almeno i titoli dei singoli paragrafi e sottoparagrafi: il secondo paragrafo si chiama infatti *Il pretesto e le prime dinamiche del conflitto*, anche se poi a guardar dentro si ritrovano cuciti e incollati attacchi letti e riletti, buoni per ogni destinatario, visti e stravisti in ogni manuale. Anche la grafica pare attingere ai soliti pozzi: le immagini delle trincee sono le immagini di sempre così come quelle dei soldati con le maschere antigas o, alla fine del capitolo, la classica fotografia di una conferenza di pace tenutasi a Parigi dal 1919 al 1920. La fotografia mostra Vittorio Emanuele Orlando con i colleghi

britannico, francese e americano. Un po' più snelli sembrano i vari apparati didattici che aiutano a preparare l'esame, a ricordare, a sintetizzare.

L'ultimo pesante tomo che ho esaminato è stato quello di Giardina e altri. Il volume mi ha fatto ricordare che la storia a scuola ha avuto negli anni vari aggiustamenti e diverse distribuzioni. Forse si è creduto che, riordinando la materia, spalmandola diversamente negli anni, si risolvesse il problema dell'insegnamento della storia a scuola. Il volume di Giardina ricorda uno di tali aggiustamenti (ma forse non è stata la redistribuzione più importante: quelle pesanti e serie sono venute dopo): il terzo volume del 1993 attacca con una Unità 1 intitolata *Restaurazione e Rivoluzioni*. Un primo sguardo all'indice fa subito intuire un'organizzazione della materia piegata sulla storia delle idee e della cultura. Un volume in sostanza concepito per temi: è stato, per quel che mi risulta, uno degli ultimi seri tentativi di innovare in questa materia uscendo dalla facile consuetudine della rigida successione cronologica. Naturalmente la tematizzazione ha comportato altre novità: una seria riorganizzazione della materia con innesti significativi di materiale documentario. Nell'Unità 4 ad esempio *Il mondo borghese*, di poco meno di 80 pagine, ben 60 pagine riportano documenti, pagine letterarie, pagine di storici esperti e di saggisti. La prima guerra mondiale trova posto in una Unità 8 che tematizza *Guerra e rivoluzione*. Dentro tale unità il capitolo 17 espone vicende e avvenimenti appunto del primo grande conflitto.

Devo dire che la concezione e l'impianto del manuale sono obiettivamente originali e non rimescolano materia già rimestata. Il testo è impostato intorno ad alcune parole tematiche accompagnate da brevi quadri cronologici di insieme e da ampie sezioni intitolate *Fare storia* fatte di materiale documentario vario e ben scelto, dato da pagine di letteratura, di saggistica, di scritture varie (pagine di diario, ad esempio). Un'idea delle proporzioni ma soprattutto della concezione del volume può essere data da alcuni numeri: la presentazione degli eventi del primo grande conflitto occupa circa 20 pagine, comprensive di illustrazioni, cartine, testi di sintesi, bibliografia; la parte documentaria occupa a sua volta oltre 25 pagine. Per tanti versi è

sembrato un manuale originale, sicuramente più originale dei più recenti che si definiscono innovativi negli strumenti e, in particolare, negli apparati.

### 5. Qualche prima, ingenua conclusione.

Si deve allora dire che le cose andavano meglio quando, con l'occhio poco critico dell'oggi, si afferma che andavano peggio? Alcune situazioni sembrano obiettivamente mutate.

Sembra spenta la tensione civile e culturale all'innovazione che aveva investito la scuola e la ricerca didattica a partire dagli anni '70. Sono di quegli anni i primi seri tentativi di mettere le basi a un insegnamento della storia significativamente rinnovato. Sono gli anni di un certo furore rivoluzionario che nel campo della didattica aveva investito la didattica della storia, ma non solo: sono gli anni in cui si cerca di mettere al bando la grammatica nell'insegnamento dell'italiano in un progetto, dal diverso sapore, di educazione linguistica; Raffaele Simone non ha paura di definire necessaria la rivoluzione nel campo dell'educazione linguistica. Ivo Mattozzi, a sua volta, non teme di provocare insegnanti e benpensanti proponendo di ripensare seriamente all'utilità o all'assurdità del manuale di storia in uso nelle scuole del regno; Emma Castelnuovo non mostra disagio a voler bandire dalla scuola una matematica astratta e lontana dalle cose e dalla realtà.

Un diffuso grigiore sembra avvolgere oggi la ricerca didattica in generale e quella delle varie discipline in particolare. Può essere che la rivoluzione informatica e l'avvento prepotente della cultura digitale abbiano distolto l'attenzione dai contenuti e l'abbiano spostata sui mezzi. Le due rivoluzioni sembrano aver portato già forti sconvolgimenti nella scuola, e non solo nella scuola. Il mondo accademico, che aveva giocato una parte importante nell'assestare la ricerca didattica facendosene spesso pieno carico, sembra essere tornato al riparo dalle incertezze e dalle difficoltà di far marciare in avanti la scuola e i suoi insegnamenti.

Quello della storia sembra il campo meno arato dalla ricerca didattica. E' senza dubbio possibile

che la storia generale in sé abbia opposto forti e insormontabili barriere al nuovo. E che le tante storie possibili (storia economica, storia demografica, storia della scuola, storia del paesaggio e chi più ne ha più ne metta) non abbiano avuto la forza di aprirsi. Resta il fatto che per gli insegnanti avventurarsi nelle tante storie possibili appare affascinante ma arduo e pericoloso: con quale filo di continuità legare fatti diversi, narrati in forme diverse, relativi a oggetti tra di loro apparentemente distanti e con niente in comune? E, all'inverso, come rinunciare ad assicurare agli studenti grandi quadri generali di riferimento entro i quali collocare nel tempo della storia pensata piccoli e apparentemente insignificanti eventi riguardanti individui o piccoli gruppi sociali? Alla fine, come legare le tante affascinanti storie possibili con la grande e astratta storia generale?

Credo che un serio ripensamento della storia a scuola debba partire da un dato di certezza: la storia che si insegna a scuola deve avere un fine educativo e formativo. Che è naturalmente secondario rispetto a quello dell'insegnare la storia, e lontanissimo da quello, superficialmente e diffusamente ritenuto prioritario, della formazione del futuro cittadino attraverso la storia. Alcuni luoghi comuni sono particolarmente duri a morire. Neppure nei gloriosi *Programmi per la scuola media del 1979* si era riusciti a parlare di 'educazione storica' a proposito della storia. Questa prospettiva potrebbe allontanare tanti pregiudizi. Se l'obiettivo è quello dell'educazione storica, lo scopo del fare storia a scuola diventerebbe quello di educare gli studenti a porsi le domande che sono a fondamento della ricerca più libera del mondo: quella appunto dello storico che, alla fine, decide e costruisce con le sue mani, partendo dal proprio presente, l'oggetto delle proprie indagini.

Fare storia in una prospettiva di educazione storica può anche far mettere in secondo piano il falso mito della continuità. Falso dal momento che nessuno oggi riesce ad assicurare quella continuità che pure è per tutti un miraggio da raggiungere. Una volta educati a porsi sempre più complesse domande proprie della storia, gli studenti possono più facilmente arrivare a sentire il bisogno di collocare episodi ed eventi in quadri sempre più

ampi. Ma, senza contenuti e senza materiali da collocare nel tempo, non restano che le vuote parole di tanta storia manualistica.

E infine, l'educazione storica può far recuperare habitus e forme idonei a narrare eventi, a raccontare storie proprie e altrui, a non temere il piccolo e a valorizzare le proprie e le altrui vicende. Alla fine, ad aprire gli occhi sul mondo e sugli uomini per socializzarli con la narrazione.

<sup>1</sup> Sofri, G. (2013), *Del fare libri*, Zanichelli: Bologna, p. 44.

<sup>2</sup> Per la conoscenza che ho, pochi sono stati i convinti studiosi che hanno avuto il coraggio di scrivere manuali di storia veramente innovativi. Mi limito a fare un solo nome, quello di Antonio Brusa che, in linea con la sua continua ricerca didattica nel campo della didattica della storia, ha accompagnato coerentemente con tale ricerca, la scrittura di libri nuovi per la scuola. Allargando il campo delle attività didattiche verso terreni poco battuti dalla tradizione. In ogni caso, non ho avuto l'impressione che nel campo dell'innovazione didattica e degli strumenti per la scuola ci sia stata la 'rivoluzione copernicana' che Raffaele Simone auspicava nel lontano 1977 nel campo dell'educazione linguistica. Qui negli anni '80/90, in particolare, non sono mancati strumenti 'rivoluzionari' che pure - ahimè - non hanno avuto il successo e il seguito che sarebbero stati auspicabili. Ricordo in questa sede un solo libro che ha segnato la storia degli strumenti didattici nella scuola, grammaticali e antologici: mi riferisco al famoso *Libro di italiano* del 1979.

<sup>3</sup> Levi, G. *Possiamo fare a meno della verità? (Una storia della storia culturale)*. [www.storiAmestre.it](http://www.storiAmestre.it), ottobre 2015.

<sup>4</sup> E' uno sport estivo da osservare quello di tanta carta stampata che si occupa a scadenze fisse dell'ignoranza degli studenti misurata sulle loro mancate conoscenze storiche. Sull'ignoranza 'storica' vengono misurati i fallimenti della scuola. Bisogna dire che tante delle affermazioni che vengono fatte e dei giudizi che vengono dati sono superficiali e senza fondamento. Chi scrive di scuola spesso lo fa senza sicura documentazione; parlare di scuola è difficile e non è da tutti. Recentemente Sergio Luzzatto chiama questo sport *Il gioco paternalistico del bestiario, dove adulti che "sanno" registrano sia i vertiginosi abissi di ignoranza degli studenti d'oggi, sia i picchi vertiginosi della loro fantasia, in una versione aggiornata e liceale dell'Io speriamo che me la cavo*. L'affermazione è contenuta in un articolo *Quante storie per la Storia* apparso su *Il Sole 24 Ore*, p. 31, di domenica 28 febbraio 2016.

<sup>5</sup> Si può vedere il bel libro di Glenn Gray, *Guerrieri: considerazioni sull'uomo in battaglia*, traduzione di Enrico Maria Massucci, 2013, per la Fondazione Museo storico del Trentino.

<sup>6</sup> Cartiglia, C. (1985), *Storia e lavoro storico*, 3, Torino, Loescher.

<sup>7</sup> Questo rappresentava appunto la vera novità del manuale per il suo tempo.

<sup>8</sup> Rol, C. E. (1996), *Ricostruire il passato*, 3, Torino, Il capitello, p. 93.

<sup>9</sup> Paolucci, S., Signorini, G. (2004), *L'ora di storia*, 3, Bologna Zanichelli.

<sup>10</sup> Paolucci, S., Signorini, G., Marisaldi L. (2014), *L'ora di storia*, Terza edizione, 3, Bologna, Zanichelli.

<sup>11</sup> Nella edizione del 2004 il paragrafo attacca con: *A Sarajevo la scintilla della guerra. Il 28 giugno 1914 l'arciduca Francesco Ferdinando, erede al trono austriaco, fu ucciso a Sarajevo, da uno studente slavo, membro di una organizzazione indipendentista. Il governo austriaco accusò la Serbia di avere aiutato gli attentatori. Il 23 luglio l'impero austro-ungarico, con l'approvazione della Germania, dichiarò guerra alla Serbia.*

*Una catena di dichiarazioni di guerra estese rapidamente il conflitto all'intera Europa. Lo zar di Russia ordinò la mobilitazione generale; per gli accordi dell'Intesa, questo comportava l'intervento, al suo fianco, della Francia. Allora la Germania dichiarò guerra alla Russia e alla Francia e invase il Belgio, paese neutrale, puntando su Parigi. La rapida avanzata delle truppe tedesche provocò l'immediato intervento della Gran Bretagna a fianco della Francia e della Russia. [...]*

Nella edizione del 2014 il paragrafo attacca: *La scintilla della guerra. Il 28 giugno 1914 in Serbia si svolsero manifestazioni per chiedere la riunificazione di tutti i Serbi in una grande nazione. In quello stesso giorno a Sarajevo, in Bosnia, uno studente serbo-bosniaco che faceva parte di una organizzazione indipendentista uccise l'arciduca Francesco Ferdinando, erede al trono austriaco in visita alla città. L'Austria accusò il governo serbo di aver favorito gli attentatori. Dopo essersi assicurato l'appoggio della Germania, l'impero austro-ungarico dichiarò guerra alla Serbia il 23 luglio 1914.*

[TORNA ALL'INDICE](#)

*Rapidamente, una catena di dichiarazioni di guerra diede origine alla prima guerra mondiale. Il sistema delle alleanze anziché garantire la pace, fece sì che un conflitto regionale, nato nell'Europa balcanica, si estendesse all'intera Europa e al mondo. Al paragrafo segue altro paragrafo intitolato *Il conflitto si allarga rapidamente. Il 30 luglio lo zar di Russia, che vedeva minacciato l'equilibrio nel Balcani, ordinò la mobilitazione generale, cioè la chiamata alle armi di tutti i reparti dell'esercito. Sulla base degli accordi con l'Intesa, la mobilitazione della Russia obbligava la Francia a intervenire in suo appoggio. La Germania...**

<sup>12</sup> Stumpo, E. B. (2013), *StoriAttiva*, 3, Verona, Le Monnier scuola.

<sup>13</sup> Calvani, V. (2014), *STORIEmondi*, 3, Milano, A. Mondadori Scuola.

<sup>14</sup> Riporto a titolo esemplificativo una breve sintesi concettuale sul senso della guerra. Il breve testo, alla fine del capitolo, si intitola *Le svolte della storia.*

*La Prima guerra mondiale segnò nella storia umana una svolta di proporzioni immense. Sterminò una massa di giovani prima impensabile, portò la guerra tra i civili, suscitò la rabbia dei popoli colonizzati e creò una ferita insanabile nei popoli arabi. L'Europa perse il suo ruolo di grande potenza mondiale, precipitò nella crisi economica e imboccò la strada della decadenza. Famiglie che avevano fatto parte dell'alta aristocrazia decadde e nuove famiglie di affaristi, arricchitesi senza scrupoli, diventarono padrone della nuova economia; i borghesi persero tutto il denaro che avevano investito e ovunque esplose la criminalità... p. 94*

<sup>15</sup> Castronovo, V. (2012), *MilleDuemila. Un mondo al plurale*, 3, Milano, La Nuova Italia; Prosperi, A., Zagrebelsky, G., Viola, P., Battini, M. (2015), *Storia e identità. Il Novecento e Oggi*, 3, Milano, Einaudi scuola; Giardina, A., Sabbatucci, G., Vidotto, V. (1993), *L'età contemporanea*, Roma-Bari, Editori Laterza.



## LA STORIA GENERALE NEI DOCUMENTI MINISTERIALI

**Maria Rosa Cuccia**

*Docente di materie letterarie – Scuola secondaria di 2° grado – IIS Duca Abruzzi – Libero Grassi (PA)  
Associazione Clio '92*

**Keyword:** *Riforma della scuola, cicli, curriculum, Istruzione, storia generale.*

### **Abstract:**

*L'articolo vuole proporre alcuni spunti di riflessione su come la storia generale appaia e venga considerata nel dettato del legislatore all'interno delle recenti riforme della scuola di ogni ordine e grado.*

### **Premessa**

I bambini nati in questo decennio cresceranno in un mondo dominato da Internet, dagli smartphone, dai tablet; saranno partecipi di una transizione storica così significativa da essere paragonabile solo alla rivoluzione della diffusione del sapere generata dall'invenzione della stampa, di conseguenza verranno mutati, sistematicamente e progressivamente, i modi di apprendere. Tutto ciò comporta atteggiamenti e visioni della scuola aperti a nuove prospettive con l'avvio di percorsi che vadano in direzioni tali da rispondere alle esigenze del cambiamento stesso.

Con l'ultimo blocco di riforma, cioè quello della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo di istruzione<sup>1</sup> si è concluso il lungo percorso di riforma generale della scuola italiana<sup>2</sup> e, quindi, è possibile una visione unitaria e longitudinale del rinnovamento dei percorsi didattici, formativi, disciplinari, per cui il parlare a ragion veduta di nuovo curriculum verticale trova, concretamente, la sua ragion d'essere.

Nello specifico della storia generale, o storia tout court come spesso da molti viene intesa e definita (cfr. I. Mattozzi)<sup>3</sup>, è importante osservare come e con quale coerenza essa venga trattata dal legislatore nell'arco di tutto il percorso di istruzione e formazione scolastica del bambino, prima, e dell'adolescente e del giovane, poi.

In questa sede non si tenterà di dare una definizione di storia generale né a livello disciplinare né a livello epistemologico, ma si osserverà invece come il legislatore abbia articolato il percorso educativo-formativo tra obiettivi, finalità e competenze da acquisire durante i due cicli previsti e se emerga, in tutta la sua complessità, la valenza della Storia come fattore determinante nella “costruzione” consapevole dell'uomo e del cittadino di domani. “Occorre, dunque, aggiornare gli argomenti di studio, adeguandoli alle nuove prospettive, facendo sì che la storia nelle sue varie dimensioni - mondiale, europea, italiana e locale - si presenti come un intreccio significativo di persone, culture, economie, religioni, avvenimenti che hanno costituito processi di grande rilevanza per la comprensione del mondo attuale.”<sup>4</sup> Innegabilmente, però, “la storia generale può essere formativa a condizione di rinnovarsi profondamente sia nelle elaborazioni dei libri di testo sia nelle lezioni degli insegnanti sia negli apprendimenti degli alunni.” (Mattozzi I., 2012, pp. 61-71)

Un'attenta lettura delle Indicazioni nazionali per i vari ordini di scuola diventa quindi funzionale allo scopo ed alle relative riflessioni che ciascuno può fare, senza dimenticare di tenere presente anche quanto raccomandato dall'UE in materia di istruzione.

## 1. Le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione

Le Indicazioni affrontano preliminarmente i nuovi scenari della cultura, della società e della persona che la scuola deve considerare per affrontare un paesaggio educativo che è diventato estremamente complesso, poi passano ad indicare le finalità generali<sup>5</sup> chiarendo il ruolo della scuola, della famiglia, il rispetto della libertà d'insegnamento e la centralità dell'autonomia funzionale, considerando, quale orizzonte di riferimento, il quadro delle competenze-chiave per l'apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea.<sup>6</sup> Il testo delinea poi il profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione.<sup>7</sup>

### 2. A partire dall'infanzia

Per ciò che concerne la Storia per la scuola dell'infanzia il testo legislativo, dopo una breve premessa, analizza alcuni punti salienti: i bambini, le famiglie, i docenti, l'ambiente di apprendimento, per poi passare ai campi di esperienza dove ciascuna voce è accompagnata da una tabella relativa ai traguardi per lo sviluppo della competenza tra i quali trovo significativi al nostro scopo i seguenti riferimenti<sup>8</sup>:

---

#### ***Traguardi per lo sviluppo della competenza***

*Il sé e l'altro*

*Sviluppa il senso dell'identità personale*

*Sa di avere una storia personale e familiare, conosce le tradizioni della famiglia, della comunità e le mette a confronto con altre.*

*Si orienta nelle prime generalizzazioni di passato, presente, futuro*

*Riconosce i più importanti segni della sua cultura e del territorio*

*I discorsi e le parole*

*Ascolta e comprende narrazioni, racconta e inventa storie.*

*Usa il linguaggio per progettare attività e per definirne regole.*

*La conoscenza del mondo*

*Sa collocare le azioni quotidiane nel tempo della giornata e della settimana.*

*Riferisce correttamente eventi del passato recente; sa dire cosa potrà succedere in un futuro immediato e prossimo.*

---

Il nesso ai precedenti “Orientamenti educativi dell’attività educativa nelle scuole materne statali”<sup>9</sup> del 1991 appare evidente ma, a sostanziale differenza non solo lessicale, è l’impianto generale: ora sono indicazioni e non orientamenti e appaiono specificatamente termini come storia, storie e tempo, intesi a livello operativo ed a sostegno di questo le voci: generalizzazioni, passato, presente e futuro.

### 3. Il primo ciclo: la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado

“[...] alla scuola spettano alcune finalità specifiche: offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base; far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere a selezionare le informazioni; [...] favorire l’autonomia di pensiero degli studenti, orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi.”<sup>10</sup> Partendo da questo preciso riferimento si può notare come il legislatore sia consapevole che la scuola debba stare al passo con una società in continuo divenire, ma nel contempo possa fornire all’alunno tutti gli strumenti necessari per poter affrontare costruttivamente il proprio futuro essendone l’artefice. In questo contesto si inserisce il concetto di una nuova cittadinanza e di nuovo umanesimo.

“In riferimento alla storia generale è evidente la necessità di considerare la storia nelle sue varie dimensioni – mondiale, europea, italiana e locale – presentata come un intreccio significativo di persone, culture, economie, religioni, avvenimenti che hanno costituito processi di grande rilevanza per la comprensione del mondo attuale. In particolare la conoscenza dei diversi e profondi legami, dei conflitti e degli scambi che si sono svolti nel tempo fra le genti del Mediterraneo e le

popolazioni di altre regioni del mondo, rende comprensibili questioni che, altrimenti, sarebbero interamente schiacciate nella dimensione del presente. I due poli temporali, il passato e il presente, devono entrambi avere il loro giusto peso nel curriculum [...] È tuttavia evidente che proprio l'attenzione alle vicende complesse del presente chiama in causa le conoscenze di storia generale, articolate nell'arco del primo ciclo, sulla base della loro significatività ai fini di una prima comprensione del mondo"<sup>11</sup>.

Appare importante come discipline una volta lontane vengano prese in considerazione nella loro interazione per ricostruire "un albero genealogico delle popolazioni umane e nel tracciare i tempi e i percorsi delle grandi migrazioni [...] La genetica, la linguistica, l'archeologia, l'antropologia, la climatologia, la storia comparata dei miti e delle religioni hanno cominciato a delineare una storia globale dell'umanità."<sup>12</sup>

Questa prospettiva ci aiuta a comprendere l'atteggiamento del legislatore riguardo la Storia che nel primo ciclo si delinea nella scansione disciplinare vera e propria, inserendo intanto le motivazioni dello studio della storia e la necessità di un solido patrimonio di conoscenze in un Paese, come il nostro, che è unico come vastità di patrimonio di civiltà e culture. Interessante appare come, implicitamente prima e meglio esplicitato poi, la storia locale sia un importante elemento che non solo implementa, ma che è complementare alla storia generale e non in opposizione alla stessa; procedendo quindi attraverso una prospettiva pluridimensionale (mondiale, europea, italiana, locale) la storia interagisce con la geografia, insieme alla quale procede, focalizzandosi su di un comune oggetto di ricerca: lo studio degli uomini e delle società considerate contemporaneamente a livello spaziale e temporale.<sup>13</sup> Il passaggio particolarmente notevole è l'insistere sulla didattica laboratoriale con l'utilizzo delle nuove tecnologie, qualcuno potrà pensare che non si tratti di nulla di nuovo, ma le modalità espresse dalle Indicazioni collocano in questo passaggio quello che Fiorin identifica quale "criterio principale" della didattica operando "in modo apparentemente paradossale: insegnare il meno possibile, far scoprire il più possibile"<sup>14</sup> si

riafferma la centralità dell'alunno artefice e protagonista della sua crescita. Qui si evidenzia un'ulteriore riflessione sul ruolo del docente che nella riforma Fioroni assumeva il ruolo di "facilitatore", mentre ora il legislatore affida al docente il compito di progettare e costruire esperienze educative.

---

### ***Traguardi per lo sviluppo della competenza Fine scuola primaria***

#### **STORIA**

*L'alunno riconosce elementi significativi del passato del suo ambiente di vita.*

*Riconosce e esplora in modo via via più approfondito le tracce storiche presenti nel territorio e comprende l'importanza del patrimonio artistico e culturale.*

*Usa la linea del tempo per organizzare informazioni, conoscenze, periodi e individuare successioni, contemporaneità, durate, periodizzazioni.*

*Organizza le informazioni e le conoscenze, tematizzando e usando le concettualizzazioni pertinenti.*

*Usa carte geo-storiche, anche con l'ausilio di strumenti informatici.*

*Racconta i fatti studiati e sa produrre semplici testi storici, anche con risorse digitali.*

*Comprende avvenimenti, fatti e fenomeni delle società e civiltà che hanno caratterizzato la storia dell'umanità dal paleolitico alla fine del mondo antico con possibilità di apertura e di confronto con la contemporaneità.*

*Comprende aspetti fondamentali del passato dell'Italia.*

#### **GEOGRAFIA**

*Coglie nei paesaggi mondiali della storia le progressive trasformazioni operate dall'uomo sul paesaggio naturale*

*Si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e/o di interdipendenza.*

---

E' importante che gli studenti si rendano conto della molteplicità degli spazi in rapporto ai quali i fatti del passato possono essere analizzati.

**Traguardi per lo sviluppo della competenza  
Fine scuola secondaria di primo grado**

**STORIA**

*L'alunno usa le conoscenze e le abilità per orientarsi nella complessità del presente, comprende opinioni e culture diverse, capisce i problemi fondamentali del mondo contemporaneo*

*Conosce aspetti e processi fondamentali della storia europea, medievale, moderna, contemporanea, anche con aperture e confronti con il mondo antico*

*Conosce aspetti e processi fondamentali della storia mondiale dalla civilizzazione neolitica alla rivoluzione industriale alla globalizzazione*

*Conosce aspetti e processi essenziali della storia del suo ambiente*

*Si informa in modo autonomo su fatti e problemi storici anche mediante l'uso di risorse digitali.*

**GEOGRAFIA**

*Coglie nei paesaggi mondiali della storia le progressive trasformazioni operate dall'uomo sul paesaggio naturale.*

La necessità di interconnessione fra alcune discipline, in particolare l'interdipendenza tra Storia e Geografia appare finalmente in modo concreto nel testo legislativo: i traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento, al termine della terza di I grado, lasciano ampio margine alla felice "coabitazione" fra le discipline ed indicano un necessario allineamento tematico su tre scale spaziali: Italia, Europa, Mondo. Con queste Indicazioni muta il senso dell'insegnamento della disciplina, la metodologia didattica diviene costantemente ricerca-attiva/ricerca-azione in cui la storia ricopre un ruolo primario in rapporto alle altre discipline quale costante elemento di raccordo trasversale; la storia diviene campo disciplinare di identità, memoria e cultura storica, educazione al patrimonio ed alla cittadinanza attiva, ma anche di relazione e connessione fra popoli e regioni.

Da parte di molti docenti della scuola primaria si osserva che, per quanto sopra esposto riguardo il ruolo della disciplina e della didattica innovativa, il mantenimento del team docente

(con la presenza di uno specialista di storia) vs l'insegnante unico, sarebbe stata un'ulteriore scelta efficace per la scuola italiana; l'errore più grande che si continua a fare è considerare di risolvere i problemi della scuola operando economie intese come tagli al personale docente.

**4. Il secondo ciclo: i licei, gli istituti tecnici e professionali.**

Per quanto riguarda la riforma del secondo ciclo già molto, forse troppo, si è parlato e scritto e, certamente, da parte di maggiori e più autorevoli competenze; quindi mi limiterò ad alcune osservazioni dal "basso" dalla parte del docente quale sono. La prima riguarda la "modalità storica" della entrata in vigore degli interventi di riforma della scuola nel nostro Paese: anche in questo ultimo processo di rinnovamento si è partiti dall'alto e non dal basso, così come, a mio parere, sarebbe stato logico e sequenziale procedere per lo sviluppo armonico di un curriculum verticale, inoltre l'alternarsi dei governi e della politica non ha certo favorito, quell'unicità di interventi super partes che il rinnovamento scolastico, dalla scuola dell'infanzia alle superiori, avrebbe richiesto.

Il panorama della scuola superiore, infatti non si presenta come un progetto omogeneo, ma con frequenti disorganicità di allestimento progettuale tra licei, istituti tecnici e professionali. Mi riferisco specificatamente alla struttura delle Indicazioni dei licei che presentano lo sviluppo delle discipline attraverso una differente stesura e impostazione dell'impianto testuale organizzato in linee generali e competenze, con un'articolazione in obiettivi specifici di apprendimento per il primo, il secondo biennio più il quinto anno.<sup>15</sup>

In sintesi, il dettato della riforma nei licei prevede: cronologia e geografia come parametri di studio della storia, integrazione di Cittadinanza e Costituzione in una prospettiva storica di lungo periodo, lettura di documenti storici originali, apertura alle civiltà extra-europee, trattazioni multidisciplinari. La geografia è abbinata alla storia solo nel primo biennio, poi, purtroppo, scompare<sup>16</sup> ed è l'insegnante che deve integrare,

nel progetto curricolare degli ultimi tre anni, i riferimenti geografici irrinunciabili.

Le linee guida dei tecnici e dei professionali sono, forse, a livello di impostazione testuale, più in sintonia con lo schema del primo ciclo, anche se lo studio della storia viene inteso come organicamente funzionale agli indirizzi di studio. Partiamo dai tecnici. L'impostazione delle linee guida prevede: profilo d'uscita del primo biennio e competenze di base, mentre i traguardi di apprendimento sono suddivisi in conoscenze ed abilità articolate in termini di periodizzazione, passato-presente, fonti. Il secondo biennio e il quinto anno ampliano sensibilmente il profilo di uscita, le competenze di base prevedono il raccordo della storia con le discipline di indirizzo, la dimensione geografica, i contesti globali e locali in un costante rimando sia al territorio sia allo scenario internazionale.<sup>17</sup> Come per il primo biennio i traguardi di apprendimento sono organizzati in conoscenze e abilità articolate in: periodizzazione, storie settoriali, territorio, fonti, storiografia, metodo e strumenti, cittadinanza e Costituzione. Non trovo suggerimenti indirizzati all'uso delle nuove tecnologie per l'apprendimento della storia: tutto viene affidato alla competenza didattica del docente.<sup>18</sup>

Per gli istituti professionali il legislatore ha previsto sempre l'articolazione nei due bienni e nel quinto anno, ma la scansione, in questo caso, è articolata solamente in abilità e conoscenze, senza altri parametri di riferimento e i traguardi previsti, in sintesi, prevedono di saper cogliere i grandi e significativi mutamenti che hanno coinvolto l'umanità, nel tempo e nello spazio, attraverso il confronto tra culture e tra aree. Un'altra competenza indicata è saper "collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti per il pieno esercizio della cittadinanza". La storia serve a valorizzare le esperienze personali, a saper riflettere collettivamente su di esse, a saperle collocare nel contesto sociale in cui si svolgono, a saperle mettere in relazione con le regole, diritti e doveri, che la società nel tempo si è data, per cogliere così il rapporto tra sé e l'altro nello spazio del vissuto quotidiano. Anche per questo ordine di scuole come per i tecnici, la geografia è

scomparsa dal curricolo e quindi le prospettive antropico-socio-geografiche sono affidate al docente di storia, così come gli viene affidata la gestione produttiva della pluralità di scale spaziali, mentre sarebbe stato opportuno valorizzare efficacemente anche la dimensione della storia mondiale.

## 5. Conclusioni

Non si può negare come l'impostazione della riforma del primo ciclo, anche per la storia, appaia, in rapporto al secondo ciclo, sostanzialmente più innovativa: l'alunno diviene vero artefice del suo percorso di formazione grazie al ruolo fondamentale dell'azione mediatrice del docente. Rispetto ai contenuti della storia è interessante quanto sostiene Cajani (2014, p. 25) che analizza, attraverso le riforme degli ultimi anni, tutto il nostro percorso scolastico, indicando un impianto "*fortemente anti etnocentrico per il primo ciclo*" con in più una felice continuità di curricolo tra primaria e secondaria di primo grado, mentre ravvisa nel secondo ciclo il permanere di una sostanziale mancanza di cambiamento nei contenuti che non si aprono a visioni globali di ampio respiro, ma restano tradizionalmente eurocentrici.

<sup>1</sup> DPR. n.89 del 20 marzo 2009. Revisione dell'assetto ordinamentale organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione ai sensi dell'art.64, comma 4, DL.25 giugno 2008, n.112, convertito con modificazioni, dalla L.6 agosto 2008, n.133. (GU n.162 del 15-7-2009)

<sup>2</sup>[http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma\\_superiori/nuovesuperiori/index.html](http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html)

<sup>3</sup> "... la "storia generale" nel pensiero della maggioranza dei cittadini finisce per collimare con l'idea di storia tout court: è essa quella che fa pensare l'idea banale che qualche personaggio è importante se entra nei "libri di storia", cioè nei libri di storia generale." I Mattozzi (presentazione seminario di Storia generale, Unibo, A.A.2013-14)

<sup>4</sup> Miur, Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, Settembre 2012, p.41.

<sup>5</sup> Miur, Indicazioni nazionali, cit., p. 9.

<sup>6</sup>Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE)

<sup>7</sup> Cfr. Cerini G. (2013), *Le “nuove” indicazioni per il primo ciclo*, Seminari di formazione USR Sicilia.

<sup>8</sup> Negli schemi di seguito rappresentati per i vari ordini di scuola sono elencati solo alcuni traguardi ritenuti particolarmente significativi all'interno di quanto previsto dalle Indicazioni

<sup>9</sup> D.M. 3 giugno 1991

<sup>10</sup> Miur, Indicazioni nazionali, cit., p.5

<sup>11</sup> Miur, Indicazioni nazionali, cit., p.42

<sup>12</sup> Miur, Indicazioni nazionali, cit., p.7

<sup>13</sup> Cfr. Fiorin, I., Castoldi M., Previtali D. (2013), *Dalle Indicazioni al curriculum scolastico*, Brescia, Editrice la Scuola,

<sup>14</sup> Fiorin I. (2008), *La buona scuola. Processi di riforma e orientamenti didattici*, Brescia, Editrice la Scuola.

<sup>15</sup> Schema di regolamento recante “Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli

insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento.”

<sup>16</sup> Cfr Guida alla riforma dei licei, Mondadori Education SpA, Milano 2012.

<sup>17</sup> Cfr. Guida alla riforma degli istituti tecnici e professionali, Milano, Mondadori Education SpA, 2012.

<sup>18</sup> Cfr. Materiali disponibili sul sito [www.clio92.it](http://www.clio92.it), P. Lotti: presentazione di curricoli per gli istituti tecnici; M.T. Rabitti: Riflessioni sulla didattica dei processi di trasformazione, Convegno scuola secondaria, Bologna 2013e S. Rabuiti, seminario di studi: L'insegnamento della storia nella scuola secondaria – documenti ministeriali e proposte per il curriculum, Bologna 2013.

## BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- Cajani L. (2014), I recenti programmi di storia per la scuola italiana, in Laboratorio dell'ISPF, XI.
- Campana G. (2013), *Le nuove indicazioni nazionali per il Curriculum 2012: per la scuola dell'infanzia e il Primo Ciclo di Istruzione*, Napoli, Edises.
- Fiorin I., Castoldi M., Previtali D. (2013), *Dalle indicazioni al curriculum scolastico*, Brescia, Ed. La Scuola.
- Fiorin I. (2008), *La buona scuola – Processi di riforma e orientamenti didattici*, Brescia, Editrice la Scuola.
- Mattozzi I. (2012), *Insegnare ed apprendere la storia con le Indicazioni*, in *Fare scuola con le Indicazioni*. Testo e commento. Didattica e spunti operativi, a cura di Loiero S. e Spinosi M., Napoli, Giunti e Tecnodid, pp. 61-71
- Mattozzi I. (2011), *Pensare la storia da insegnare*, Castel Guelfo, Cenacchi editrice.
- Mattozzi I., *L'insegnamento della Storia con i quadri di civiltà*, in *I quaderni di CLIO '92*, Numero 7, Febbraio 2007.
- Mattozzi I. e Di Tonto G. (2013), *Corso di formazione Indicazioni ministeriali, risorse digitali e didattica della storia*, in Antonini C., *Introduzione al dossier “La storia nell'era digitale”*, Novecento.org, n. 1.,
- Rabitti M.T. (2009), *Per il curriculum di storia. Idee e pratiche*, Milano, Franco Angeli ed.
- USR Sicilia, *materiali dei seminari “Indicazioni Nazionali 2012 Ripensare il curriculum della scuola di base: aspetti pedagogici e organizzativi”*, 2013.
- Gli indirizzi di seguito elencati sono stati verificati il 25 febbraio 2016
- [http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma\\_superiori/nuovesuperiori/index.html](http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html)
- <http://www.indicazioninazionali.it/J/>
- [http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni\\_nazionali/Veneto\\_Curricolo\\_infanzia\\_Indicazioni\\_2012.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/Veneto_Curricolo_infanzia_Indicazioni_2012.pdf)
- [http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni\\_nazionali/Veneto\\_Curricolo\\_Primo\\_Ciclo\\_Indicazioni\\_2012.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/Veneto_Curricolo_Primo_Ciclo_Indicazioni_2012.pdf)
- <http://www.novecento.org/dossier/la-storia-nellera-digitale/indicazioni-ministeriali-risorse-digitali-e-didattica-della-storia/#indicazioniministeriali>
- <http://www.storiairreer.it/Materiali/IndiceDibattito.htm>
- [http://www.usr.sicilia.it/index.php?option=com\\_content&view=article&id=935&catid=27](http://www.usr.sicilia.it/index.php?option=com_content&view=article&id=935&catid=27)

[TORNA ALL'INDICE](#)

## SCRIVERE UN MANUALE DI STORIA DALLA PARTE DELLE BAMBINE E DEI BAMBINI

**Luisa Bordin**

*Associazione Clio '92*

**Keyword:** *manuale di storia, scuola primaria, quadri di civiltà, indicatori di civiltà, fare storia*

### **Abstract**

*L'articolo propone le riflessioni sul manuale di storia della scuola primaria di una maestra-autrice di manuali e offre suggerimenti su come e perché fare storia generale a scuola coi Quadri di Civiltà.*

### **Introduzione**

Credo di non dire nulla di nuovo affermando che la storia è la disciplina più complessa da insegnare alla scuola primaria e, probabilmente, anche da scrivere.

Per scrivere un manuale per la scuola primaria un dato non trascurabile, a mio parere, è l'essere docente che appartiene ed insegna a quel livello scolare, perciò costantemente a contatto con bambine e bambini di 6-11 anni. Non è esattamente una condizione scontata tra gli autori dei sussidiari delle discipline. La realizzazione di numerosi manuali, mi risulta, è sovente affidata a persone che non insegnano o appartengono ad altri livelli scolari: un dato che finisce, inevitabilmente, per influire sulla complessità e comprensibilità dei testi pubblicati.

Quando, nel 2004, mi è stato chiesto di scrivere il mio primo manuale di storia per la scuola primaria, assieme alle coautrici, Leda Luise ed Eliana Guzzo, abbiamo concordemente deciso di scegliere contenuti adeguati alle capacità di comprensione di alunni/e di quarta e quinta e di scriverli usando un linguaggio che fosse il più possibile accessibile. Nella mia lunga carriera di insegnante ho avuto modo di confrontarmi con numerosi sussidiari in distribuzione giudicandoli, spesso, inutilmente complessi e di preferire loro

l'adozione della "biblioteca alternativa" che mi permetteva di costruire percorsi tematici e storici più rispondenti alle possibilità delle mie classi. L'obiettivo principale che mi ponevo (e continuo a pormi) era di provare a rendere la storia una disciplina interessante e coinvolgente sia dal punto di vista operativo che emotivo.

### **1. Il contesto**

Il caso ha voluto che quel primo sussidiario che mi vedeva autrice fosse da realizzarsi sui nuovi Programmi dell'allora ministro Letizia Moratti. Credo sia stata una fortuna, poiché si è immediatamente posto il problema di scrivere un manuale completamente nuovo rispetto ai precedenti, visto che i programmi della Moratti, per la prima volta nella scuola primaria, delimitavano l'arco temporale di insegnamento della storia dalla Preistoria al periodo antico. Era possibile, finalmente, proporre la storia per Quadri di Civiltà che da tempo Ivo Mattozzi e Clio '92 avevano delineato nella loro struttura.

A quel primo sussidiario poi ne sono seguiti altri: prima e dopo la "pausa" determinata dal blocco quinquennale imposto dal successivo ministro Mariastella Gelmini. L'ultimo è stato pubblicato quest'anno.

Il fatto del tutto inedito rispetto ai manuali degli anni ante-Moratti era la costruzione di un percorso disciplinare i cui contenuti erano ora distribuiti sulle classi terza, quarta e quinta. Fino a quel momento, infatti, il solo volume di classe 3 si era occupato del periodo che va dalla Preistoria alla caduta dell'Impero romano, con scelte soprattutto contenutistiche e molto complesse. Quali contenuti andavano scelti ora? Seguendo quali criteri?

## 2. I Quadri di civiltà

L'esperienza maturata negli anni mi ha ampiamente confermato che gli argomenti più ostici (e spesso sterili) sono quelli legati agli eventi e agli aspetti politici della storia. I bambini e le bambine di 8 – 11 anni sono interessati a conoscere “come vivevano” a quel tempo le donne e gli uomini e non tanto le istituzioni politiche e il loro funzionamento o le guerre che li hanno coinvolti.

Tanti anni di laboratorio di ricerca/azione, condotti da Ivo Mattozzi ed Ernesto Perillo, mi hanno chiarito e l'esperienza mi ha confermato che il sistema più efficace per far comprendere la storia di un popolo in un dato periodo è di rappresentarla come un Quadro di Civiltà. Ciò significa tematizzare le informazioni in base ad alcuni indicatori specifici della civiltà materiale: dove, quando, le attività economiche, l'organizzazione sociale, le conoscenze, la vita quotidiana, le credenze religiose. Questi temi sono sufficienti per conoscere una civiltà? Quali possono essere i contenuti da scegliere tra i possibili? E come proporli?

## 3. Quadri di Civiltà a confronto

In classe quarta, la prima area di sviluppo delle antiche civiltà propriamente dette da far conoscere si trova in Mesopotamia, realtà storica tra le più complesse da descrivere.

Non potendo (e non avendo senso) rappresentare i molti popoli che si sono avvicendati in quell'area è necessario operare delle scelte, limitandosi ai più significativi dal punto di vista dello sviluppo della civiltà materiale: i Sumeri, i Babilonesi e gli Assiri. In

questo caso è, inoltre, necessario operare delle ulteriori scelte usando i Sumeri come civiltà “modello” e delineare i Babilonesi e gli Assiri soltanto per alcuni tratti significativi senza, tuttavia, banalizzarne la narrazione. Pensiamo, ad esempio, al concetto di impero, alle leggi scritte di Hammurabi, alla pratica della guerra e della schiavitù, alla raccolta della memoria culturale di Assurbanipal, ...

Relativamente più semplice risulta costruire il Quadro di Civiltà degli antichi Egizi per i quali, al contrario, l'abbondanza di fonti materiali e scritte impone altrettanto lavoro di selezione, talvolta drastico, per motivi editoriali (se stai scrivendo un manuale). La ricchezza e l'esemplarità delle fonti egizie permette di ricostruire luoghi, tempi, modelli di vita quotidiana, organizzazione socio-economica e culturale che coinvolgono e appassionano fortemente gli allieve/i.

Altro approccio, invece, è necessario nella ricostruzione di civiltà più lontane nello spazio, quali quelle sviluppatasi lungo i fiumi Giallo e Indo o, ancora, quelle cretese, fenicia, ebraica, micenea, etrusca ed italiche. Tutte importanti per motivi diversi ma, soprattutto, come “casi” descrivibili in un determinato periodo storico. La selezione delle informazioni diventa inevitabile e mirata agli aspetti più significativi che, da un lato danno conto (parzialmente) del loro sistema di vita, dall'altro forniscono significato e sostegno al concetto di “confronto” sincronico e diacronico a maglie molto larghe.

Accompagnano le informazioni: linee del tempo (semplificate), carte geostoriche e tematiche. Ogni pagina viene completata da esercitazioni che aiutano gli allievi a riflettere sulle informazioni date dal testo sia esso scritto che iconografico. La parte operativa è, inoltre, affidata ad un quaderno-atlante operativo che rinforza le abilità e le conoscenze che si vanno gradualmente costruendo.

## 4. Le immagini

In qualità di autrice chiedo sempre che accanto al testo si faccia largo uso di fonti visive/materiali scelte con lo scopo di poterle analizzare e che non abbiano un mero ruolo decorativo, come spesso continuo a notare in alcuni manuali. Ciò significa



segnalare puntualmente alla redazione editoriale la scelta delle immagini/fonti da accostare ai testi onde evitare scelte inadeguate. Ricordo, ad esempio, che uno degli stereotipi diffusi in molti sussidiari era di pubblicare il particolare degli affreschi della cappella funebre del principe egiziano Sennedjem (Nuovo Regno) in cui lo si vede mentre con la consorte ara, semina e miete il grano e far poi credere ai bambini che quello fosse un contadino egiziano intento ai lavori agricoli...



Figura 1. Sennedjem, funzionario e guardiano della Valle dei Re, mentre ara i Campi di Iaru nell'aldilà. (Tebe, Nuovo Regno, XIX dinastia).



Figura 2. Un contadino che ara la terra. Tomba dello scriba Nakht (Sheikh Abd el-Qurna, Nuovo Regno, XVIII dinastia)

Da questo punto di vista, l'ingresso delle risorse digitali nella pratica didattica ha notevolmente potenziato le possibilità di aumentare l'interesse e, conseguentemente, di migliorare l'apprendimento delle discipline di studio previste per questa fascia scolare.

Ricordo la prima volta in cui ho letto la definizione "nativi digitali" e lo stupore che mi aveva provocato. La pensavo, allora, l'ultima trovata dei pedagogisti e degli studiosi della rivoluzione digitale. Sono bastati pochissimi anni per rendermi conto che avevano perfettamente ragione: gli alunni/e ai quali sto attualmente insegnando (di 10 anni) sono esattamente tali.

Come insegnante, invece, trovo che il numero di civiltà che si vanno a proporre, specialmente nei manuali di classe quarta, sia eccessivo. Per tale motivo, nei sussidiari dei quali sono co-autrice, ho/abbiamo sempre cercato di evitare di presentare Hittiti, Persiani, Accadi, Cartaginesi e Civiltà pre-colombiane: non perché non siano tutte interessanti, ma perché si crea quel che io chiamo "effetto spezzatino", col quale si rischia di produrre un sovraccarico di dati ed informazioni a scapito, forse, del rispetto dei tempi, che sono necessari ad un bambino per comprendere ed acquisire nuove conoscenze.

## 5. La storia locale

Meglio sarebbe, a mio modo di vedere, che nei sussidiari si proponessero meno civiltà a favore, ad esempio, di una proposta di modello di percorso da dedicare alla ricerca didattica di storia locale.

Benché prevista dalle Indicazioni del 2012, la storia locale, difatti, continua ad essere la cenerentola dell'insegnamento. Posso affermare per esperienza diretta e a ragion veduta che, invece, offre sostegno fondamentale alla comprensione della storia generale. Perché non esiste città o paese o territorio italiano che non abbia una storia da "raccontare". Perché diventa campo di ricerca reale e vicino agli alunni, direttamente osservabile e quindi più interessante e motivante. Può essere strumento e mezzo per far comprendere in modo concreto come si costruisce la ricerca storica e come la si produce a prescindere dall'epoca storica di cui è parte. Con buona pace di chi sostiene che la storia locale non la si può insegnare se nel territorio non esistono tracce di storia antica. E, non da ultimo, aiuta gli alunni a guardare l'ambiente in cui vivono in modo diverso e più attento. Contribuisce ad educare i futuri cittadini al rispetto e alla conservazione del patrimonio culturale, sia che appartenga al territorio in cui vivono, sia a quello nazionale o mondiale.

## 6. Greci e Romani

Una riflessione a sé, a questo punto, va dedicata alle civiltà degli antichi Greci e Romani.

Ho spesso notato che, al momento dell'adozione, molti miei colleghi tendono a guardare con più attenzione il primo volume del corso (la classe quarta, in questo caso) e più distrattamente il secondo. Da quando i manuali della primaria sono stati riformati, personalmente, applico un criterio iniziale per capire se possano o meno risultare comprensibili e interessanti per i miei alunni/e. Parto dalle pagine dedicate alla civiltà romana e conto quante sono dedicate alla spiegazione delle istituzioni politiche e agli eventi bellici e quante, invece, alla descrizione del quadro di civiltà. Se si equivalgono, o addirittura le prime superano le seconde, il manuale viene scartato senza alcun dubbio da parte mia. Forse non sarà un metodo scientifico, ma credo sia un buon tentativo di difendere il diritto all'interesse per la storia nei miei alunni. Analoga cosa si può fare con la civiltà greca. Ho trovato numerosi manuali che affrontano la storia degli antichi Romani come se si trattasse di una specie di "Bignami" dei vecchi manuali della scuola media. Sono, a mio modo di vedere, scelte editoriali che non tengono conto degli alunni di scuola primaria e che sembrano, invece, voler colmare l'apparente "vuoto" rimasto alla scuola secondaria che, dal 2004, prevede di proseguire con l'insegnamento delle conoscenze storiche a partire dalla tarda antichità.

### 7. Scrivere la storia generale

Dal punto di vista di autrice so che il processo di trasformazione delle istituzioni politiche è importante, ma cerco sempre di mettermi dalla parte dei miei alunni. Mi sforzo, cioè, di immaginare la distanza che intercorre tra ciò che un adulto-insegnante ritiene indispensabile sapere per capire ciò che determinate scelte politico-belliche hanno comportato e la rilevanza, invece, con cui i processi di lunga durata, hanno modellato la società presa in esame e come questi, a cascata, attivino ragionamenti e scoperte da parte dei bambini/e. Nelle mie esperienze editoriali ho sempre cercato di tener fede a questa convinzione e di ridurre al minimo il primo genere di informazioni, proponendone una descrizione più chiara e semplice possibile. Si tratta di un lavoro di elaborazione che richiede molta

attenzione alla scelta dei vocaboli e un uso misurato di parole specifiche e, per la maggior parte, lontane dal linguaggio e dalla comprensione di un bambino/a.

Risulta, infatti, molto più utile e significativo scrivere di contenuti che si possono raffrontare/confrontare trasversalmente tra le diverse civiltà descritte, piuttosto che puntare sulla memorizzazione di termini e significati quali, ad esempio, *gherusia*, *apella*, ostracismo, comizi curiati e centuriati...

Ancor meno, ritengo, sia utile impegnare la mente dei ragazzini/e ad imparare le guerre persiane o puniche o sapere cosa siano le Forche Caudine o il sacco di Roma... Molto meglio dirigere le loro risorse verso la lettura delle fonti, la comprensione dei testi, lo svolgimento di esercizi di analisi e confronto, la rappresentazione dei concetti con l'aiuto di schemi, mappe di sintesi, l'esposizione dapprima guidata e via via autonoma di quanto appreso e la produzione di "testi" di vario livello e complessità. Accompagnarli, in altre parole, a sviluppare abilità operative utili a costruire il loro bagaglio di conoscenze significative. Aiutarli, in definitiva, a mettere in campo le competenze necessarie ad affrontare l'enorme balzo verso la complessità richiesto dai manuali della scuola secondaria di primo grado.

### 8. Fare storia coi bambini

L'esperienza in classe mi dimostra quotidianamente che "facendo" storia attraverso confronti, discussioni (talvolta molto animate), argomentazioni (pur se empiriche), lavori di gruppo, schede operative, analisi di immagini, ricostruzioni, tavole illustrate, carte geo-storiche, linee cronologiche, video, visite a musei o a siti e, da qualche tempo, attraverso l'uso di risorse web e strumenti potenti come la LIM, essa può diventare un'esperienza e non un *qualcosa* che va solamente imparato e ripetuto.

Sono convinta che minore è l'età del lettore, maggiore è la difficoltà di scrivere di storia in modo semplice, perché i limiti sono imposti dalle capacità di comprensione degli alunni e dalla brevità del testo che l'editoria prevede.

L'operazione indispensabile di semplificazione dei contenuti e dei concetti non significa, tuttavia, né ridurre il tutto a semplicismo o banalizzazione ma, anzi, richiede di mantenere il rigore scientifico che si sostiene con lo studio e la ricerca di riscontri su opere di riconosciuto valore storiografico. Mi riferisco ad autori esperti di civiltà del Vicino Oriente e del Mediterraneo come A. Barbero, F. Braudel, E. Bresciani, J. Carcopino, S. Donadoni, G. Galasso, H. Gardiner, A. Giardina, N. Grimal, M. Liverani, P. Leveque, M. Levi, P. Levi, P. Matthie, D. Musti, R. Ogilvie, C. Wells...

In conclusione, non esiste il manuale perfetto: neppure quelli che ho contribuito a scrivere. Si tratta di manuali che hanno provato e provano a rendere la storia un'esperienza stimolante ed emotivamente più vicina. Ancora una volta, credo, valga la pena di ribadire che la storia che "piace" ai nostri alunni ed alunne sta nel metodo, nel modo di insegnarla e nella capacità di renderla interessante, ma un buon manuale dà un bell'aiuto.

[TORNA ALL'INDICE](#)

[I libri di Luisa Bordin](#)

## UN CURRICOLO DI STORIA GENERALE PER LA SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO. L'ESPERIENZA DELLA RETE DI STORIA DI CASTELFIDARDO (AN)

**Maria Catia Sampaolesi**

*Associazione Clio '92*

**Keyword:** storia generale, conoscenze significative, sistema di conoscenze, Processo di trasformazione, matrice di programmazione.

### **Abstract:**

*L'articolo presenta un curriculum di storia generale (secondaria di I grado) elaborato da una rete di scuole, attraverso attività di formazione e sperimentazione. Vengono ripercorse le varie tappe che hanno portato a formalizzare l'esperienza: selezione dei contenuti ed organizzazione degli stessi in sistemi di conoscenze significative, elaborazione di un curriculum di Processi di Trasformazione e sperimentazione didattica degli stessi seguendo una matrice di programmazione e applicando varie strategie didattiche.*

### **Introduzione**

L'Istituto in cui insegno, l'I.C. "Paolo Soprani" di Castelfidardo (AN), ha elaborato da diversi anni un curriculum di storia per la scuola secondaria di I grado articolato per Processi di Trasformazione (PdT). Tale risultato è stato ottenuto grazie ad una pluriennale attività di formazione e sperimentazione portata avanti nell'ambito di una rete interprovinciale, di cui l'Istituto è capofila, e grazie alla guida dei formatori di Clio '92, in particolare della prof.ssa Maria Teresa Rabitti.

La progettazione del curriculum è scaturita dall'esigenza di superare un insegnamento puramente trasmissivo della disciplina, poco motivante per alunni e docenti, basato sulla mera acquisizione di contenuti attraverso lettura e spiegazione del manuale, utilizzato dalla prima all'ultima pagina senza operare alcuna tematizzazione e riorganizzazione delle conoscenze, come da prassi assai in voga nella scuola e del passato e del presente.

### **1. La selezione dei contenuti**

Una delle prime esigenze da cui è partita la progettazione del curriculum è stata quindi quella di operare una selezione dei contenuti individuando, sulla base della loro rilevanza storiografica, le conoscenze irrinunciabili da proporre nelle tre classi della secondaria di I grado.

Il prospetto della Tabella 1 di seguito riportato dà conto di questa prima operazione

Si noterà anzitutto che la selezione operata, privilegiando la scala europea e mondiale, ha messo in secondo piano, non esplicitandoli, vari argomenti, specie a scala nazionale, e le storie "settoriali"; la scelta è stata infatti quella di ridurre i contenuti e di focalizzare l'attenzione su conoscenze e concettualizzazioni di storia "generale" imprescindibili, lasciando al docente la libertà e l'opportunità, attraverso la ricerca storico-didattica, di approfondire sia ulteriori aspetti in chiave geo-storica, pluridisciplinare, progettuale, sia altre "storie", operando collegamenti tra le varie scale, anche a partire da quella locale.

**Tabella 1. Contenuti selezionati**

Classe I	Classe II	Classe III
1. Il Tardo Impero Romano: caratteristiche politiche, economiche, sociali, culturali e religiose.	1. Crisi del Papato e dell’Impero e nascita delle monarchie nazionali.	1. La formazione dello stato nazionale in Italia e in Germania.
2. Caduta dell’Impero Romano d’Occidente e formazione dei regni romano-germanici.	2. Lo Stato moderno: caratteristiche.	2. I, II e III rivoluzione industriale. La globalizzazione.
3. L’Islam e l’impero arabo.	3. Il commercio eurasiatico nei secoli XIII e XIV.	3. La questione sociale.
4. Il monachesimo benedettino.	4. Le grandi scoperte geografiche.	4. La società di massa agli inizi del Novecento.
5. Formazione del Sacro Romano Impero ed organizzazione della curia.	5. La nascita e il consolidamento dell’economia-mondo europea.	5. I totalitarismi: fascismo, nazismo, stalinismo.
6. Mutazione feudale ed incastellamento.	6. La Riforma protestante.	6. Le guerre del Novecento: I e II guerra mondiale, guerra fredda, guerre di fine secolo.
7. Impero, Papato e regni nei secoli. XII-XIV.	7. La rivoluzione copernicana. Umanesimo, Rinascimento e Illuminismo.	7. Colonialismo, decolonizzazione e neocolonialismo.
8. Città e campagna dopo il 1000.	8. Rivoluzioni politiche: americana e francese.	
9. La civiltà comunale.		

Per quanto riguarda invece la distribuzione delle conoscenze nell’arco del triennio, dalla tabella si evince che alcuni argomenti relativi alla seconda metà del Settecento e all’Ottocento sono stati collocati nella terza classe: la formazione dello stato nazionale in Italia e Germania (perché di fatto non si riesce, per mancanza di tempo, ad affrontare questo tema in seconda) e la prima rivoluzione industriale (per parlarla a confronto con le successive all’interno di una stessa Unità di Apprendimento (UdA)).

**2. L’organizzazione dei contenuti selezionati in sistemi di conoscenze significative**

Il secondo passaggio è stato quello di rendere significative le conoscenze selezionate

organizzandole in sistemi, all’interno di quadri cronologici e spaziali di lunga durata: i Processi di Trasformazione (PdT).

Il PdT è stato privilegiato per vari motivi. Esso consente, anzitutto, come si è appena evidenziato, di tematizzare ed inserire le conoscenze nel tempo e nello spazio, di organizzarle e gerarchizzarle in temi e sotto-temi in relazione alla loro importanza e alla trattazione che delle stesse si intende proporre. Inoltre rende possibile cogliere il divenire del mondo, mettendo costantemente in relazione presente, passato, presente, il che stimola maggiormente la curiosità degli alunni e favorisce un apprendimento attivo, dinamico e flessibile. Il confronto tra le diverse situazioni del passato permette di individuare le trasformazioni che si sono prodotte nel corso del tempo, ma

anche le eventuali permanenze; di interrogarsi di conseguenza sul perché alcuni aspetti siano mutati e altri rimasti pressoché identici, formulando domande ed ipotesi; di ricercare poi, attraverso la ricostruzione del passato, i fattori che possono aver concorso a produrre la trasformazione.

La ricostruzione di un PdT attiva, inoltre, l'applicazione di molteplici operazioni cognitive, riferite a più categorie: tematizzazione, organizzazione temporale e spaziale, organizzazione di intreccio, formazione del testo narrativo, descrittivo e argomentativo; ugualmente varie sono le abilità operative che entrano in gioco in relazione a uso delle fonti, organizzazione delle informazioni e loro rielaborazione in forma orale e scritta, e che vengono esercitate dagli alunni in vista dei traguardi per lo sviluppo delle competenze.

Il curriculum elaborato dalla nostra rete ha previsto anche l'organizzazione delle conoscenze

in alcuni Quadri di civiltà (QdC), nella classe prima: in tal caso gli alunni ricostruiscono, attraverso l'interrogazione delle fonti a partire da domande relative ai vari indicatori di civiltà, una situazione ben precisa verificatasi in un determinato luogo e tempo. Il QdC, infine, viene messo in relazione con il PdT che precede o segue, di cui può costituire la situazione iniziale o finale o un'articolazione.

#### 4. Un curriculum di Processi di Trasformazione

Il curriculum triennale di PdT (e QdC) è stato quindi strutturato come mostra la tabella 2 che segue.

**Tabella 2. Il curriculum per la scuola secondaria di I grado**

Classe prima	Classe seconda	Classe terza
1. Unità di accoglienza 2. Unità di raccordo 3. PdT “Dall’Impero romano al suo apogeo al Sacro Romano Impero (III-IX sec. d.C.)”. 4. QdC “La civiltà islamica (VII-X sec. d.C.)”. 5. PdT “Dalla <i>curtis</i> all’economia degli scambi (IX-XIII sec. d.C.)”. 6. QdC “La civiltà comunale (XI-XIII sec. d. C.)”.	1. PdT “Dallo stato feudale allo stato moderno (XIII-XVIII sec. d. C.)”. 2. PdT “Dall’economia feudale all’economia –mondo (XIII-XVIII sec. d.C.)”. 3. PdT “Dal teocentrismo all’antropocentrismo (XIII-XVIII sec. d. C.)”. 4. PdT “L’età delle rivoluzioni: da suddito a cittadino (XVIII-XIX sec. d.C.)”.	1. PdT “Dagli stati regionali all’Unità d’Italia (1814-1870)”. 2. PdT “Dall’industrializzazione del XIX secolo al post-industriale di fine Novecento”. 3. PdT “Dai totalitarismi alle democrazie parlamentari (1922-1990)”. 4. PdT “Le guerre del Novecento. Dalla centralità europea di inizi XX secolo all’egemonia statunitense di fine Novecento”. 5. PdT “Dal colonialismo al neocolonialismo nel XX secolo”.

Alcune osservazioni sulla scansione dell'articolazione curricolare.

In prima media l'unità di accoglienza pone anzitutto i ragazzi a confronto con il mestiere dello storico, facendo sperimentare, attraverso attività laboratoriali, le operazioni da lui compiute per arrivare al testo scritto: in particolare la scelta delle fonti di documentazione in relazione all'argomento affrontato, l'interrogazione delle stesse per ricavare conoscenze dirette e inferenziali.

Successivamente ci si sofferma sulla pluralità di strumenti utilizzati dallo storico nell'esercizio del suo mestiere e in particolare su alcuni indispensabili organizzatori temporali, come la datazione e la cronologia, costruendo linee del tempo e verificando così il possesso da parte degli alunni di determinati prerequisiti. L'unità di accoglienza si conclude con una prova d'ingresso.

Per l'unità di raccordo vengono suggerite ai docenti due possibili alternative. La prima: ricostruire brevemente, attraverso schemi e attività operative, il percorso di storia affrontato nella primaria, soffermandosi sui seguenti quadri e concettualizzazioni: economia di caccia e raccolta, rivoluzione neolitica, nomadismo e sedentarismo, civiltà urbane, imperi e città-stato, sino ad arrivare a Roma (dalla monarchia all'impero). La seconda: lavorare sull'indice del manuale della prima classe per coglierne la struttura e le articolazioni, l'organizzazione dei temi/sotto-temi e della parte esercitativa, agevolando così la comprensibilità e la comprensione del testo che si andrà ad affrontare.

Dopo l'unità di raccordo si entra nel vivo della programmazione di prima media proponendo, in successione alternata, due PdT e due QdC. Questi ultimi sono previsti per creare continuità con la scuola primaria ove si auspica gli insegnanti abbiano lavorato per Quadri di Civiltà. I Processi di trasformazione sono solamente due, per avviare gradualmente gli alunni all'utilizzo di tali Unità di Apprendimento; per lo stesso motivo e per evitare di disorientare i ragazzi, la sequenza di PdT e QdC obbedisce a una scansione cronologica ben precisa per cui le Unità devono essere affrontate

una dopo l'altra, come indicato nella tabella sopra riportata.

In seconda media, invece, quando gli alunni hanno acquisito maggiore dimestichezza con i PdT, le prime tre Unità proposte, in particolare la numero uno e due, possono essere intercambiabili: il passaggio dall'età feudale a quella moderna è ricostruito mettendo a fuoco aspetti relativi alla politica, all'economia e alla cultura che possono essere trattati nell'ordine che si preferisce perché le UdA presentano una struttura modulare. Tre linee del tempo parallele, cui si rimanda costantemente nel corso dell'anno, consentono di tenere in evidenza le interdipendenze tra i vari aspetti.

Lo stesso discorso vale per la terza media: dopo aver affrontato il tema della formazione dello stato nazionale in Italia e Germania, i successivi PdT, che propongono una lettura del Novecento attraverso quattro diversi punti di vista, possono essere affrontati nell'ordine che si desidera. Nella nostra esperienza didattica, comunque, la successione più significativa ed efficace è quella proposta in tabella. Nel corso dell'anno i ragazzi si soffermano con sempre maggiore scioltezza sulle interdipendenze tra i vari aspetti presi in esame e, anche ai fini del colloquio pluridisciplinare d'esame, si esercitano nel cogliere ed esplicitare le connessioni tra i quattro PdT, aiutati anche in questo caso da linee del tempo costruite in parallelo.

Prove sommative e formative proposte a metà percorso e/o alla fine di ogni Unità di apprendimento consentono di verificare e valutare le conoscenze e le abilità acquisite.

#### 4. La matrice di programmazione dei PdT

Ogni PdT viene affrontato seguendo la matrice di programmazione elaborata dalle formatrici dell'Associazione Clio '92 prof.sse Maria Teresa Rabitti e Germana Brioni e che qui di seguito viene schematicamente presentata.

Fase 1. Prerequisiti

Fase 2. Il presente

Fase 3. Il passato. Descrizione dello stato di cose iniziale e finale

Fase 4. Confronto tra le due situazioni del passato. Individuazione di mutamenti e permanenze. Problematizzazione.

Fase 5. Ricostruzione del processo di trasformazione. Periodizzazione e spiegazione

Fase 6. Ritorno al presente

Come possiamo notare, l'accertamento dei prerequisiti in possesso degli alunni dal punto di vista tematico è il primo passo dell'UdA e viene sviluppato attraverso varie strategie didattiche: *brainstorming* sui termini della tematizzazione, costruzione di grafici a stella o di altri tipi di mappe per raccogliere le informazioni pregresse, uso di domande-stimolo.

Il secondo passo è quello di proporre agli alunni una riflessione sull'oggi in relazione al tema del PdT. Questa attività può essere elaborata sotto forma di ricerca-azione, *web-quest* svolta individualmente o in modo cooperativo oppure secondo le modalità che il docente reputa più opportune. L'analisi del presente suscita in genere nei ragazzi curiosità, interesse, desiderio di andare indietro nel tempo per cogliere quel divenire che ha portato alla situazione attuale.

Nella terza fase del PdT ci si sofferma invece sul passato. La situazione iniziale e quella finale, esplicitate nella tematizzazione del PdT, possono essere descritte utilizzando varie fonti: carte, mappe, immagini, testi storici o storiografici. Seguendo domande-stimolo opportunamente predisposte o veri e propri questionari, i ragazzi producono brevi testi descrittivi orali o scritti, che nella fase successiva, la quarta, pongono a confronto, annotando mutamenti e permanenze nel passaggio dalla situazione iniziale a quella finale. Segue la problematizzazione, la formulazione cioè di domande, dalle più semplici alla più articolate, che vengono lasciate aperte, sui perché della trasformazione o del mantenimento di aspetti della situazione di partenza.

La quinta fase è la più articolata perché si tratta di ripercorrere cronologicamente, attraverso una serie di tappe che la linea del tempo rende via via evidenti, gli eventi che si sono prodotti nel passaggio dalla situazione iniziale a quella finale. Alla fine di questo percorso si cerca di spiegare il processo di trasformazione sulla base di varie tipologie di fattori che possono aver concorso a

determinarlo: politici, economici, sociali, tecnologici, culturali, religiosi.

Si è quindi in grado, con l'ultima fase, di rispondere alle domande della problematizzazione lasciate aperte e di ritornare al presente con una consapevolezza maggiore, fondata sulla conoscenza, del divenire che ha portato alla fisionomia assunta nell'oggi dal tema affrontato.

## 5. Altre strategie e strumenti didattici

Le operazioni cognitive e le abilità operative, cui si è fatto cenno finora, vengono esercitate nell'arco dei tre anni secondo un criterio di complessità crescente e su materiali via via più articolati e impegnativi. Il manuale resta la fonte di documentazione principale, ma esso viene selezionato e utilizzato solo nelle parti che interessano, dopo averne esplorato e interrogato di volta in volta l'indice con gli alunni, in relazione alle varie UdA prese in esame.

Oltre al libro di testo, sono usati documenti, testi storiografici, carte, immagini, dati, grafici, schemi, tabelle, materiali multimediali, etc. L'attività di ricerca e formazione condotta dall'Associazione Clio '92 nel corso degli anni, attraverso la Scuola Estiva di Arcevia e altri convegni e seminari, ha fornito di volta in volta ai docenti della rete spunti su cui lavorare, specie in relazione alle strategie da adottare per rendere più efficace la comprensione e produzione dei testi storici.

Nella quotidiana pratica didattica uno strumento fondamentale è il quadernone degli alunni che costituisce la bussola, il "filo rosso" del percorso di apprendimento per ogni UdA presa in esame: esso raccoglie tutti i materiali prodotti in ogni fase dei Processi di Trasformazione e i riferimenti alle pagine del manuale selezionate.

La didattica cooperativa rappresenta, infine, una strategia utilissima nel percorso di apprendimento anche per venire incontro ai "bisogni speciali" che sempre più spesso emergono all'interno delle classi.

## 6. Conclusione

Come si diceva in introduzione, il curriculum sopra illustrato è applicato da diversi anni (quasi



quindici) nella scuola secondaria di I grado del nostro Istituto. Esso nel corso del tempo ha subito integrazioni, modifiche, aggiustamenti sulla base di vari fattori: la sperimentazione avvenuta nelle classi, le scelte operate dal singolo docente, l'attività di ricerca-azione condotta all'interno dell'Associazione Clio '92, gli obiettivi e i traguardi per lo sviluppo delle competenze delle Indicazioni nazionali.

La validità del percorso è sperimentata quotidianamente dagli insegnanti che vogliono mettersi in gioco e proporre un insegnamento/apprendimento della storia attivo, motivante, formativo, da costruire insieme agli alunni per renderli più attenti al passato, più consapevoli delle dinamiche del presente, più responsabili nei confronti del futuro.

[TORNA ALL'INDICE](#)

## LA STORIA GENERALE NEGLI INDICI DEI MANUALI SCOLASTICI: UN'ESPERIENZA DIDATTICA

**Paola Lotti**

*Docente di materie letterarie – Scuola secondaria di 2° grado ITE Einaudi-Gramsci (PD)  
Associazione Clio '92*

**Keyword:** Manuale di storia, storia generale, processi di trasformazione, periodizzazione, tematizzazione

**Abstract:** *L'esperienza rientra nell'ambito di un lavoro di ricerca pluriennale sulla manualistica condotto nell'ambito dell'Associazione Clio '92; gli obiettivi riguardano l'utilizzo più efficace dei manuali in adozione per fornire agli studenti gli strumenti utili alla ricostruzione del sapere storico, per selezionare sensatamente tematiche ed argomenti del curriculum di storia, per sviluppare abilità e competenze nella gestione del manuale e nell'organizzazione del sapere. Il primo passo, per riorganizzare moduli e/o Unità di apprendimento e integrare le conoscenze, parte proprio dall'utilizzo dell'indice dei manuali.*

### 1. L'indice del manuale come strumento di lavoro

Il testo di riferimento dell'esperienza, svolta in una prima classe del mio Istituto, è stato il manuale di A. Brusa, [Mappe del tempo. Storia e cittadinanza](#). Vol. 1: *Dalle origini dell'umanità alla repubblica romana*, ed. G.B. Palumbo, corredato di materiali digitali. In realtà svolgo le stesse operazioni di insegnamento-apprendimento ogni anno, in ogni classe, con qualsiasi manuale, anche di letteratura, e spendo del tempo con i ragazzi per estrapolare dagli indici moltissime informazioni, concetti, pre-conoscenze e i loro possibili sviluppi successivi; per elaborare strumenti semplici ma funzionali alla costruzione del sapere storico; soprattutto per costruire con loro un curriculum fattibile e condiviso. Non mi interessa un sapere generale fintamente totalizzante; punto sulla conoscenza e la connessione di aspetti e quadri generali fondamentali, utili alla decifrazione e alla costruzione in autonomia di altri; come pure allo sviluppo di alcune abilità storiche che vanno dall'orientamento spazio-temporale, alla ricostruzione di processi di trasformazione e, nella

classe quinta, alla comprensione di temi e problemi rapportabili al presente. Non ultimo, curo la capacità degli studenti di considerare il manuale non come il solo modello di sapere sistematico, cronologico e insostituibile, ma piuttosto di vederlo come uno strumento tra i tanti utilizzabili, web compreso, verso il quale non è necessaria alcuna "sudditanza".

Così, già anni fa, ho iniziato le mie lezioni di storia dall'analisi e riorganizzazione dell'indice del manuale in adozione, tra lo stupore e l'incredulità degli allievi, abituati a percorrere l'itinerario tematico che il manuale ha organizzato dalla prima all'ultima pagina (forse) o a saltare pagine e capitoli, alla fine dell'anno scolastico, per mancanza di tempo. Per quel che mi riguarda, proprio l'indice mi ha permesso di entrare nell'ordine di idee di organizzare, secondo criteri cognitivi e didattici, temi e conoscenze a prescindere dalla linearità cronologica.

### 2. Dalla frammentarietà temporale e tematica alla ricomposizione

La tabella 1 riporta parzialmente, per questioni di spazio, l'indice del manuale per quanto riguarda gli argomenti trattati; ho tralasciato gli apparati presenti, quali laboratori, il ripasso e verifiche ecc.. Tuttavia quanto è riportato è sufficiente per comprendere il tipo di

lavoro svolto in classe per la ricomposizione di temi tra loro connessi e per una re-impostazione di storie e processi di trasformazione sul lungo periodo e su scale spaziali diverse

<b>TABELLA 1</b>		<b>Pagine</b>
<b>PARTE 1 LE BASI DELLA STORIA UMANA</b>		
Unità 1 Le origini della storia umana	Processo di ominazione La rivoluzione del sapiens La domesticazione dei viventi La domesticazione del regno minerale La domesticazione dello spazio Le migrazioni di agricoltori e le lingue indoeuropee	p. 12 p. 14 p.18 p.20  p. 22 p.24
<b>PARTE 2 CITTA' STATI IMPERI NEL MEDITERRANEO ORIENTALE</b>		
Unità 2. Le città al centro del mondo	Sumer dove nacquero le città Uruk, il primo centro del mondo Ebla la ricca, Akkad la spietata Lo Stato centralizzato di UR	p.48 p.50 p. 54 p. 56
UNITÀ 3. Stati e imperi nell'Asia occidentale antica	Il regno di Babilonia L'impero di Hatti I piccoli regni La Grande crisi	p. 64 p. 68 p. 70 p. 72
UNITÀ 4. Le società dei grandi fiumi	La civiltà del Nilo L'Egitto delle trenta dinastie La civiltà dell'Indo La civiltà del Fiume Giallo	p. 82 p.86 p.90 p.92
UNITÀ' 5. Le civiltà dell'Egeo e dell'Italia	Le civiltà dell'Egeo tra Asia ed Europa La civiltà micenea L'Italia neolitica	p.98  p.102 p.106
<b>PARTE 3 L'ORIENTE MEDITERRANEO E LA GRECIA</b>		
UNITÀ' 6. L'Asia occidentale antica nell'età del ferro	I crudeli Assiri Un popolo con due storie: gli Ebrei Le ragioni di un successo: i Fenici Un impero, una città sacra Un impero cosmopolita: i persiani	p. 124 p.128 p. 132 p.134 p. 136
UNITÀ 7. La Grecia dai "secoli bui" alla polis	Alle origini del mondo greco La società arcaica Gli eserciti opliti e la formazione delle polis La polis e le sue leggi La colonizzazione greca La cultura unifica i greci La polis tra conflitti sociali e tirannidi Sparta, città senza tiranni	p. 144 p.148 p. 152  p. 154 p. 158 p. 160 p. 166  p. 168
UNITÀ 8. La Grecia classica	Atene, da Solone a Pisistrato [...]	p. 182
UNITÀ 9. L'unificazione dell'Oriente: Alessandro Magno	I Macedoni alla conquista della Grecia	p. 224

	[...]	
PARTE 4 L'OCCIDENTE MEDITERRANEO		
UNITÀ 10. L'Italia arcaica	Il popolamento della penisola italiana I principi guerrieri Gli Etruschi I Celti e il dominio dell'Italia	p. 256  p. 260 p. 262 p. 266
UNITÀ 11. Roma, dalle origini al IV secolo	Le origini di Roma La Roma arcaica La Repubblica Verso la conquista dell'Italia	p. 278 p. 282 p. 284 p. 288

Prima di tutto aiuto gli studenti a definire le diverse scale spaziali delle tematiche presentate nelle quattro parti dell'indice: nella prima, la scala riguarda il mondo con il popolamento della terra (*pianeta* spia testuale); nella seconda e terza parte, la scala si riduce al Vicino Oriente e al Mediterraneo con un accenno a Cina e India; nella quarta parte, la scala riguarda la penisola italiana e ancora il Mediterraneo.

La scala locale è del tutto assente, ovvio, dal momento che il manuale può essere utilizzato ovunque. Tuttavia ritengo che fornire strumenti e indicazioni per strutturare, soprattutto nelle classi prime, un percorso di storia locale da cui partire per avvicinarsi a temi/problemi più ampi, in chiave mondiale, sarebbe utile alla riorganizzazione dei moduli di apprendimento, all'acquisizione del lessico disciplinare, alla costruzione di mappe di conoscenze storiche.

Il lavoro in classe continua con un'attività complessa che consiste nell'individuare e associare alle scale spaziali il periodo temporale preso in esame. Nell'indice manca qualsiasi indicazione temporale, dunque gli studenti devono ricostruire la periodizzazione sfogliando le pagine del manuale e leggendo le linee del tempo presenti a inizio di ogni capitolo. Emerge però un problema non da poco: le linee non visualizzano

le contemporaneità e le effettive durate, ad esempio, delle civiltà. Si tratta di linee temporali ambigue, che richiedono una ristrutturazione logica del lavoro sul manuale: ad esempio, nella lezione 1 (p. 12) la linea del tempo riguarda il popolamento del pianeta; la lezione 2, la rivoluzione del Sapiens e a seguire la domesticazione dei viventi, dei minerali e dello spazio, le migrazioni; molto più avanti il popolamento della penisola. Ogni sezione ha la sua linea del tempo indipendente l'una dall'altra e come se non bastasse a volte è espressa "in anni fa", altre volte con "a.C." (p. 24), a volte in numeri arabi, altre in numeri romani. Che fare?

Gli studenti devono orientarsi nel tempo, soprattutto se si tratta di quello più lontano; devono capire che le conoscenze esposte nel manuale non hanno un ordine necessariamente lineare e cronologico; devono soprattutto avere una visione d'insieme della storia mondiale. Devono essere riorganizzate.

Il risultato della riorganizzazione delle linee del tempo presenti nelle diverse pagine del manuale dopo la raccolta di tutte le informazioni sulle periodizzazioni e dopo la trasformazione in una unità di misura uniforme è un grafico temporale (Tabella 2):

TABELLA 2								
PALEOLITICO p. 6-7								
MESOLITICO p. 6-7								
NEOLITICO p. 6-7								
Popolamento penisola italiana p. 106 e p.256								
Migrazioni agricoltori e								

lingue indoeuropee p. 24								
Domesticazione spazio p.22								
Domesticazione regno minerale p. 20								
Domesticazione dei viventi. p.18								
Mondializzazione homo sapiens p. 6-7								
periodizzazione	180000 non lineare	15000 Non lineare	12000	10000	8000	6000	4000	2000

La differenza fondamentale rispetto al manuale? Uniformità delle unità di misura (tutto in “anni fa”), visualizzazione delle contemporaneità e delle durate, dei momenti di continuità e di discontinuità.

Abilità sviluppate dagli allievi? Lettura attenta degli strumenti del manuale, riconversione delle unità di misura, re-invenzione di un nuovo strumento utile allo studio e alla conoscenza generale, utilizzo ragionato del testo in adozione, conoscenze chiare (poche ma chiare), utilizzo di operatori temporali.

Non è finita qui: l'insegnante può scegliere e sviluppare a questo punto un grande processo di trasformazione mondiale (dal mondo vuoto al mondo pieno), di lunga durata (180.000-4000 anni fa), privo del taglio eurocentrico ma in un'ottica di storia mondiale, se possibile anche privo di scansioni temporali rigide, che non hanno molto senso e che sono solo funzionali alla suddivisione del manuale in capitoli, parti e argomenti.

### 3. Gli operatori logico-concettuali dall'indice del manuale

I titoli dei capitoli e dei paragrafi presenti nell'indice sollecitano anche una serie di operazioni di tipo linguistico, logico e concettuale con gli allievi, attività che si possono integrare nelle lezioni di lingua italiana. Un esercizio consiste, ad esempio, nell'individuazione dei termini che propongono una rivoluzione, un grande cambiamento, una rottura con la situazione precedente, per anticipare la scelta di alcuni

argomenti. L'indice non ne contiene molti, immediatamente riconoscibili dagli studenti: rivoluzione, grande crisi, età del ferro o espressioni quali “da ... a”. Tuttavia introducono gli studenti al linguaggio specifico della disciplina, alla consapevolezza di momenti di frattura che hanno contribuito a profondi mutamenti. Al lavoro si aggiunge la ricerca dei termini che afferiscono all'organizzazione politica, all'economia, alla società, alla cultura, presenti in misura decisamente più significativa: città, Stato centralizzato, regno e impero, civiltà, polis, riforme, tirannidi, ecc. Gli allievi sono tenuti a costruire dei campi semantici specifici, a cui associare termini e concetti approfonditi in un secondo momento, con la lettura e con la ricerca delle informazioni nel manuale.

### 4. Smontaggio e rimontaggio dell'indice

Dagli operatori concettuali si elaborano alcune tematizzazioni che comprendono sia quadri di civiltà sia processi di trasformazione funzionali a un uso ragionato del manuale e a una strutturazione curricolare più efficace: raccogliamo ad esempio tutte le informazioni sugli indicatori delle civiltà del capitolo “Città-Stati-Imperi del Mediterraneo orientale” (pp. 48 - 111: spazio, tempo, società, organizzazione politica, strutture economiche, cultura) e organizziamo con la classe un quadro di civiltà. Elementi comuni, diversità, permanenze, relazioni, confronti emergono dalla raccolta delle informazioni; senza dubbio alcune parti vengono

saltate, altre scorrono via velocemente; la lettura ragionata e selezionata e la consapevolezza del lavoro consentono agli allievi di acquisire alcune conoscenze importanti, costruite in modo forse più sensato e soprattutto attivo.

Dall'indice possiamo ricostruire anche un processo di trasformazione. Prendiamo, ad esempio, gli scenari illustrati a pagina 40 e a pagina 114 e cioè relativi all'età del bronzo e all'età del ferro la cui periodizzazione manca e che di conseguenza è necessario cercare, sfogliando il manuale. Il passaggio intorno a 3200 anni fa segna un grande processo di cambiamento, una frattura netta con il periodo precedente, mutamenti sostanziali di poli geografici, di organizzazione politica, economica, demografica, ecc. L'indice del manuale segnala il passaggio sottolineando il ruolo di una diversa area geografica, di nuovi popoli, di nuove strutture economiche. Non rimane che riorganizzare il processo con la situazione iniziale (dove, quando, cosa) confrontata con la situazione finale e infine con il problema. Dunque lavoriamo sulle pagine 40-46 come fase d' inizio del processo e sulle pagine 114-122 come fase finale, operiamo confronti, individuiamo gli elementi di novità e le permanenze e infine problematizziamo. Perché si è passati da uno stato di cose ad un altro?

### Conclusione

E' evidente che nella fase propedeutica dell'uso del manuale gli studenti sono messi di fronte a un'attività di tipo laboratoriale ed esplorativa di uno strumento, l'indice appunto, che presenta non poche difficoltà di interpretazione e di orientamento per ragazzi appena affacciatisi nella scuola secondaria di secondo grado. L'indice contiene tutto e nello stesso tempo niente, perchè orienta poco nel tempo, nello spazio e soprattutto nelle tematiche. Cosa scegliere di affrontare e cosa eliminare è sempre difficile e da mettere in relazione anche con le predisposizioni di ogni insegnante, con le sue passioni, i suoi gusti, la sua formazione. Tuttavia l'urgenza di definire temi e problemi di storia generale fondamentali, propedeutici anche agli anni successivi, di garantire agli allievi conoscenze solide, alcuni strumenti e la formazione di abilità/competenze

disciplinari e trasversali, impone lo sforzo di un lavoro diverso e non scontato.

L'indice del manuale dà certamente uno spaccato della storia generale in un'ottica tradizionale, basata ad esempio su una scansione cronologica di comodo ed evidentemente eurocentrica, oltre che su una limitata attenzione per la storia di aree geografiche quali Cina, Giappone, continente Americano, Africa. Inoltre i manuali sono in genere distanti da quelle che sono le linee guida e i profili in uscita previsti per gli istituti tecnici che offrono l'opportunità di selezionare temi in relazione alla storia locale, ai grandi processi di trasformazione, all'analisi del presente.

Fare storia in classe partendo dall'indice non è superfluo, in quanto consente di dare agli studenti una visione di insieme, di rilevare le "assenze", di inquadrare nel tempo e nello spazio alcuni grandi temi, di concettualizzare, di smontare e rimontare pagine, paragrafi, argomenti per l'elaborazione di quadri di civiltà o processi di trasformazione e di selezionare senza l'affanno di non riuscire a "finire il programma (il manuale?)" , avendo a disposizione intorno alle 60 ore.

### [TORNA ALL'INDICE](#)

#### [I libri di Paola Lotti](#)

Falk Pingel, *L'Europa del XX secolo nei manuali di storia*, Sapere 2000 edizioni multimediali, 2001

A cura di Vincenzo Guanci

Associazione Clio '92

**Keyword:** *Manuali di storia, Europa, Istituto George Eckert*

Il libro dà conto di una ricerca condotta, sul finire del secolo scorso, dall'Istituto Georg Eckert di Braunschweig nel contesto del progetto del Consiglio d'Europa "Apprendere ed insegnare la storia d'Europa del XX secolo". La ricerca "tende a dimostrare i diversi modi di trattare la storia europea del XX secolo in molti manuali europei ed esamina l'ambito in cui la dimensione europea si ritrova nei libri di storia scolastici delle scuole dell'obbligo d'Europa." (p.12) I ricercatori, pur consapevoli che i manuali offrono solo "una vaga comprensione di come la storia sia insegnata nelle nostre scuole" (p.13), sono convinti, a ragione, che una ricerca sui manuali dia comunque conto della qualità dei materiali a disposizione dei docenti.

La ricerca ha esaminato i manuali di tredici paesi europei: Francia, Germania, Olanda, Federazione russa, Inghilterra, Spagna, Italia, Repubblica ceca, Ungheria, Polonia, Lituania, Norvegia, Finlandia.

Per ciascun paese sono stati selezionati dai tre ai cinque manuali tra quelli maggiormente in uso.

Le domande poste dai ricercatori ai manuali esaminati sono state (pp. 15-16):

I libri propongono un certo tipo di approccio concettuale generale? In particolare, come affrontano e superano certi problemi che hanno polarizzato lo sviluppo della storia europea moderna, come la democrazia e la dittatura, la cooperazione e il conflitto, l'unità e la diversità, la colonizzazione e la decolonizzazione?

I libri incoraggiano gli studenti a costruirsi giudizi autonomi oppure tendono ad offrire spiegazioni che non si aprono al dibattito? In particolare, sviluppano la capacità di pensare autonomamente, di localizzare, maneggiare e analizzare criticamente le forme diverse delle informazioni e delle testimonianze, di inquadrare le domande importanti, di pervenire a conclusioni responsabili ed equilibrate e di considerare altri punti di vista?

Il XX secolo è stato teatro di eventi traumatici. Il "ricordo", la "commemorazione", possono diventare un ostacolo reale alla creazione di un'identità europea? In particolare, come vengono trattati temi come l'Olocausto, le occupazioni militari nel corso della seconda guerra mondiale, le migrazioni transnazionali, i conflitti etnici?

Qual è l'equilibrio tra storia locale e storia nazionale, tra storia europea e storia mondiale? Quali legami e connessioni ci sono?

Qual è l'equilibrio tra gli aspetti politici, economici, culturali, sociali, tecnologici dei rapporti tra gli Stati europei?

In sintesi, Pingel ci fa sapere che, se fino agli anni Sessanta del Novecento i manuali erano per lo più orientati alla storia nazionale, negli ultimi vent'anni del secolo hanno trattato temi più generali, internazionali o globali. C'è stato, insomma, uno spostamento decisivo verso la considerazione della storia come processo globale.

Circa la dimensione linguistica del testo i ricercatori hanno trovato diversi livelli di

presentazione: informazione, esposizione, profondità, estensività. In particolare, hanno notato come “*il testo descrittivo trasmette spesso il messaggio per cui ciò che viene descritto va considerato come fattuale e come tale ‘giusto’...*” (p. 35) trasformando sostanzialmente il testo, da descrittivo in assertivo. Quando poi sono in gioco temi delicati come le questioni nazionali, il testo descrittivo sfocia nel narrativo emotivo.

Ciò risulta particolarmente evidente nei libri di testo dei paesi balcanici.

Naturalmente, quando il manuale è ricco di materiali iconografici e cartografici, di citazioni da documenti storici e testi storiografici, lo studente ha meno bisogno di essere guidato. I manuali francesi e inglesi, ci fa sapere Pingel, offrono, quasi in ogni pagina, approcci multipli all’argomento, orientati allo sviluppo delle capacità di apprendimento e dei metodi interpretativi. Di solito, questi manuali più orientati alle capacità d’apprendimento e allo sviluppo del pensiero critico piuttosto che non alla semplice conoscenza degli avvenimenti sono considerevolmente più brevi. Per esempio, i manuali francesi e inglesi si attestano sulle 100-150 pagine; quelli russi, tedeschi e italiani talvolta contengono più di 300 pagine.

In un manuale inglese esaminato, scritto per studenti quattordicenni, per ogni pagina di testo se ne trovano due o tre di materiali aggiuntivi e di esercitazioni. Un approccio che appare inconcepibile per i manuali russi, tedeschi e italiani, che “*tendono ad impiegare la prosa secca e sobria della comunità scientifica.*” Tali testi, infatti, sono spesso difficili da comprendere, “*perché contengono molte espressioni oscure che non saranno comprese con immediatezza dagli studenti*” (p. 39).

### La dimensione europea

Quando viene trattato il XX secolo i manuali mettono in evidenza il legame tra storia generale e storia nazionale, enfatizzando l’idea di appartenenza all’Europa. Naturalmente tutto questo viene articolato in vario modo.

In molti paesi dell’Europa occidentale e meridionale si usa un paragrafo introduttivo alle questioni generali del XX secolo per poi spostarsi a raccontare nei particolari le storie nazionali, anche se non ne viene nascosta la dimensione europea. Non molti manuali dedicano appositi capitoli al processo di integrazione europea.

In molti manuali dell’Europa occidentale e orientale viene operata una netta distinzione tra la storia nazionale e la storia europea, che vengono trattate separatamente, seppure nello stesso libro di testo. Si lascia al docente l’incarico di spiegare agli studenti i legami tra l’una e l’altra.

La dimensione europea, talvolta, si perde nel racconto della storia mondiale. Sembra questo il caso di alcuni manuali italiani. “*I capitoli che trattano il XX secolo includono ogni parte del mondo e la loro struttura è talmente complessa che lo studente probabilmente si confonde. Uno di questi nuovi manuali [S. Paolucci, G. Signorini, Il corso della storia. Il Novecento, Zanichelli, Bologna 1998, vol. 3] non solo contiene tutte le tematiche tradizionali che ci si attende, ma comprende anche darwinismo e razzismo, l’immigrazione ebraica in Palestina, la costruzione dei canali di Suez e di Panama, la vita delle popolazioni indigene in Australia e in nuova Zelanda, il colonialismo e i movimenti di indipendenza in Africa, la trasformazione della società indiana, cinese e giapponese, la situazione delle minoranze, tra le quali gli armeni e i kurdi, i gusti musicali della gioventù americana, l’esplorazione dello spazio, il Brasile sulla soglia della trasformazione in paese sviluppato e la situazione delle donne nelle regioni islamiche – un vero caleidoscopio del mondo contemporaneo.*” (p. 51).

E’ questo un esempio di come le nuove correnti della storiografia vengono assunte in modo pedissequo e superficiale dai manuali. Bene fa Pingel a ricordare che i manuali sono il frutto della cultura dell’apprendimento, del sistema di formazione dei docenti, dell’impostazione dei programmi ministeriali di ciascun paese. Il suo libro fornisce moltissime indicazioni non solo sulla concezione della storia da trasmettere alle nuove generazioni ma anche, e soprattutto, sulla



cultura storica *tout-court* di ciascun paese esaminato.

Un esempio solo. L'Olocausto.

*“La politica nazista distruttiva contro gli ebrei è isolata e trattata dettagliatamente nei manuali inglesi e francesi (...) nei manuali italiani e spagnoli e, naturalmente, in quelli tedeschi. I manuali di storia dei paesi dell'Europa orientale sottolineano l'impatto dell'occupazione in generale e citano spesso lo sterminio degli ebrei solo di passaggio.”*(p. 95)

Pingel dedica parecchie pagine ad argomentare il groviglio di questioni e di domande che si addensano intorno all'Olocausto affrontato da un punto di vista nazionale: dalle personalizzazioni di Hitler nei manuali inglesi allo sterminio degli ebrei trattato come quello di altre popolazioni nei manuali dell'Europa orientale. Sappiamo che solo dopo anni il nome di Auschwitz è giunto a simboleggiare la Shoah. In Polonia, Auschwitz è anche il simbolo della resistenza polacca contro l'oppressione nazista.

*“I manuali di storia in uso nelle scuole – conclude Pingel – non possono sperare di tenere sotto controllo le complessità che derivano da queste interpretazioni del nome di un luogo. Dobbiamo perciò chiederci in qual modo gli studenti possano valutare il fatto che ogni trattazione dell'argomento può essere oggettiva, dal momento che ogni rappresentazione ha un orgoglio nazionale. La comprensione e l'interpretazione dell'Olocausto rappresentano una pietra d'inciampo per la promozione di una dimensione europea nella mente delle nuove generazioni.”* (p. 97).

[TORNA ALL'INDICE](#)

**Laura Di Fiore, Marco Meriggi, *World History. Le nuove rotte della storia*.** Roma-Bari, Laterza, 2015, pp. 174.

**A cura di Ernesto Perillo**

**Keyword:** *Eurocentrismo, Master Narratives, policentrismo, storia universale, World History..*

Stai per cominciare a leggere la recensione al libro scritta da Ernesto Perillo. Rilassati. Raccogliti. Allontana da te ogni altro pensiero. Lascia che il mondo che ti circonda sfumi nell'indistinto. Prendi la posizione più comoda: seduto, sdraiato, raggomitolato, coricato. Coricato sulla schiena, su un fianco, sulla pancia. In poltrona, sul divano, sulla sedia a dondolo, sulla sedia a sdraio, sul pouf. Sull'amaca, se hai un'amaca. Sul letto, naturalmente, o dentro il letto. Puoi anche metterti a testa in giù, in posizione yoga. Col libro capovolto, si capisce.

Bene, cosa aspetti?

La recensione, si sa, è un testo di secondo livello rispetto al testo sorgente: uno scritto parassita che vive sulle spalle del lavoro altrui. Per inciso, parassita è anche l'incipit che hai appena letto: la sorgente è l'inizio di un notissimo romanzo (1979) di I. Calvino.

La funzione della recensione dovrebbe essere quella stessa delle istruzioni per l'uso: spiegare com'è fatto e come funziona un certo oggetto (in questo caso un libro) per poterlo adoperare utilmente e meglio.

Almeno così si spera: e anch'io lo spero.

In realtà le recensioni qui presentate sono tre:

*In poche parole:* per chi ha fretta, non ha tempo, sa già (quasi) tutto.

*Perché leggere questo libro:* per chi vuole capire meglio di che si tratta, non ha paura del (poco) tempo e lo vuole impiegare per conoscere la *world history* e la sua storia.

*In altre parole:* non un testo ma una presentazione in ppt dei contenuti del libro, in 61 slides.

Lettori e lettrici più coraggiose possono leggerle tutte e tre.

### *In poche (100) parole*

A partire dalle prime proposte di storia universale elaborate già nel mondo antico, il saggio ripercorre genesi ed evoluzione della *world history* (d'ora in avanti: *wh*), descrivendone presupposti, aspetti, linee di ricerca e recenti sviluppi per una nuova narrazione del passato del mondo.

Nell'ultimo capitolo del libro gli autori mettono a confronto la *wh* con altre prospettive della storiografia contemporanea: l'area *studies*, la storiografia sociale, la storia di genere.

A conclusione del volume, accanto alle indicazioni bibliografiche, utili informazioni e indirizzi web su istituzioni e riviste che si occupano di *wh*.

Per leggere [la scheda e l'indice](#) del libro

### *Perché leggere questo libro*

C'è una domanda importante alla fine del libro, nel capitolo conclusivo: “ (...) *il problema è come continuare a scrivere e amare la storia* “ (p. 135). Si tratta di capire se la *wh* può essere una risposta positiva, perché e a quali condizioni.

Ritourneremo su questo punto: ora proviamo a scoprire il percorso espositivo degli autori, seguendo le nuove rotte della storia proposte e praticate dalla *wh*.

Possiamo partire dalla constatazione (ovvia) del carattere eurocentrico del canone della storia

occidentale, dei limiti delle *master narratives* tradizionali che collocano al centro l'Occidente, focus tematico di un racconto lineare, progressivo, orientato al suo sviluppo e alla sua affermazione. La *wh* mette in discussione questa narrazione, per proporre un'altra: polifonica, centrata sulle dimensioni trans-regionali, attenta alle connessioni, agli scambi, ai meticciamenti, curiosa di altri scenari (spesso ignorati o sottovalutati) in grado di raccontare un'altra storia dell'umanità.

La sfida di scrivere una storia universale è antica. Nel primo capitolo gli autori ne ripercorrono le tappe principali: da Erodoto, lontano dall'ottica grecocentrica del contemporaneo Tucidide, alla tradizione storiografica cinese [[Sima Qian](#) (c. 145 a.C. – 86 a. C.) e [Ban Gu](#) (32 d. C. - 92 d.C)], a quella cristiana dei Padri della chiesa (narrazione con sviluppo lineare che parte dalla creazione e procede verso la *parousia* finale), a quella islamica [[Rashid al Din](#) (1247-1318) e [Ibn Kaldun](#) (1332-1406)].

E' nel Settecento con Voltaire e gli altri pensatori illuministici che viene messa a punto una nuova idea di storia universale come storia della progressiva emancipazione della ragione umana sulla base di una natura unica e universale di tutti gli uomini, che condivide la comune facoltà razionale.

Successivamente lo storicismo tedesco ottocentesco accentuò l'impostazione eurocentrica delle storie universali tradizionali, riconoscendo il primato dell'Europa come civiltà più avanzata sul piano materiale e culturale. La filosofia della storia di Hegel ne è l'esempio più significativo: progressivamente vengono espulsi dal territorio della storiografia occidentale i popoli non europei, considerati sostanzialmente senza storia, e affidati alle attenzioni scientifiche di etnologi, antropologi, geografi e archeologi.

Sollecitata anche dall'accelerazione dei processi di integrazione planetaria e dalle vicende internazionali (fra tutte, la prima guerra mondiale), venne elaborata nel primo Novecento l'idea di una storia universale capace di superare

la cornice concettuale dello stato-nazione per la categoria più complessa e adeguata di civiltà.

Esponenti di questa stagione culturale furono [O. Spengler](#) e [A. J. Toynbee](#) che sottolinearono l'importanza di una storia ecumenica, capace di analizzare le connessioni e i contatti tra le diverse civiltà.

Con la pubblicazione nel 1963 di [The Rise of the West: A History of the Human Community](#) scritto dallo storico canadese W.H. McNeill inizia quella che gli autori definiscono la *new world history*.

Nel 1982 viene fondata per opera di J. Bentley la World History Association, attiva ancora [oggi](#), affiancata dal 1994 dalla lista di discussione online "[H World](#)" e nel 2003 dalla rivista [World History Connected](#).

La *wh* si avvia verso la istituzionalizzazione e la diffusione a scala planetaria: riconoscimento di un proprio status accademico (soprattutto nel mondo anglosassone), costruzione di una rete di associazioni regionali affiliate alla World History Association, organizzazione di conferenze internazionali, realizzazione di diverse iniziative in ambito anche europeo e asiatico (progetti di ricerca, pubblicazioni, siti web: tra i quali si segnala il [Journal of Global History](#) edito dal 2006 dalla London School of Economics).

*"Storia delle connessioni all'interno della comunità umana, la world history privilegia la dimensione globale trans-culturale e trans-regionale del divenire storico, eleggendo a proprio specifico oggetto di analisi tutti quei processi che innescano significative interazioni tra diversi gruppi umani, siano essi «flussi migratori e fluttuazioni economiche su vasta scala, diffusione da una cultura all'altra di innovazioni tecnologiche, propagazione di malattie infettive, scambi commerciali sulla lunga distanza, circolazione di fedi religiose, idee, ideali» ." Questa la definizione proposta dagli autori.*

Il superamento della categoria dello stato-nazione come unità di analisi del passato, dell'etnocentrismo, il decentramento dell'approccio alla storia (non solo Europa; non

solo narrazione dell'ascesa dell'occidente e dell'occidentalizzazione del mondo) sono dunque le caratteristiche salienti della *wh* che negli ultimi decenni ha proposto e praticato diversi filoni di ricerca. Tra i più significativi si segnalano:

lo studio di aree al di fuori dei confini euro-occidentali e che rimettono in discussione il tradizionale racconto eurocentrato (ad es. per quanto riguarda la storia cinese e il presunto eccezionalismo europeo cfr. gli studi di [R. Bin Wong](#) e [K. Pomeranz](#) che rileggono la storia moderna e, in particolare, l'epoca della rivoluzione industriale, in una prospettiva policentrica (oltre alla Cina, da segnalare gli studi sul Giappone del tardo Settecento, del sub continente indiano e di parti del Medio Oriente). Ne emerge complessivamente un quadro nel quale accanto all'Europa molte aree dell'Asia e dell'Africa sono soggetti attivi dello sviluppo economico globale.

La soggettività e il protagonismo delle aree extraeuropee anche nella circolazione di modelli, idee, conoscenze. Il tema della diffusione di tecnologie militari e industriali è centrale in molti autori (propagazione a partire dal V sec. a.C. di tecnologie originarie dell'India e scambi tra le società del "mari del Sud"; interconnessione tra i livelli tecnologici dell'Occidente e patrimonio di conoscenze asiatico lungo un millenario processo di scambi e contatti); così come importanti sono i contributi che mettono l'accento sui meccanismi di acculturazione, meticciato, ibridazione attivata nell'incontro/scontro tra società e culture differenti. Significativi anche gli studi di alcune regioni marittime come spazio di transito di persone, beni, idee, culture (es. il Mediterraneo; l'oceano atlantico).

Il tema delle migrazioni e delle diaspore analizzato in dimensione mondiale e di rete di interazione tra i diversi spazi coinvolti: gli studi sul movimento transoceanico degli africani verso il Nuovo Mondo lungo l'asse atlantico; le rotte dello schiavismo transahariano (dall'Africa sub-sahariana verso l'Africa del

Nord e il Medio Oriente) a partire dell'epoca medievale; le diaspore commerciali in epoca moderna negli scambi a lunga distanza; i movimenti di militari collocati nelle colonie, parte consistente delle grandi migrazioni europee ottocentesche; il nesso tra dimensione locale e globale con riferimento al concetto di diaspora, anche africana, indiana e cinese; la necessità di una riconsiderazione dei flussi migratori su scala mondiale anche prima dell'accelerazione ottocentesca.

Il processo di globalizzazione su una scala temporale lunga che riesce a cogliere diverse fasi e sequenze, forze in gioco, rotture e discontinuità. E, rilevando la presenza di componenti non occidentali, ne mette in discussione la rappresentazione come espansione dell'Europa o ascesa dell'Occidente, e propone una lettura policentrica del processo di integrazione mondiale. Con l'elaborazione di ipotesi diverse finalizzate a periodizzare la lunga traiettoria della globalizzazione (da quella arcaica ad oggi).

La modificazione della geografia delle istituzioni storiografiche: al tradizionale asse atlantico (Europa e East Coast degli Stati Uniti), si viene affiancando un nuovo e dinamico asse pacifico (che comprende la costa occidentale americana e l'Australasia). Non solo storia del *West* ma anche storia del *Rest*: i popoli senza storia prendono dunque la parola e per raccontare il loro passato hanno bisogno di costruire narrazioni alternative rispetto a quella tradizionale e soprattutto con altre categorie.

Lo stato e la nazione, "unità di conto" della storia occidentale, non sono più strumenti concettuali adeguati per altre aree del mondo. La storicità delle due categorie (nazione e stato) consente di considerare la loro affermazione nell'Europa tra la fine del XVIII e i primi due terzi del XX secolo non un copione obbligato del processo storico ma una possibilità tra le altre. La crisi del paradigma statale, anche per la storia dell'Europa pre-ottocentesca, mette in discussione l'idea

dell'eccezionalità dell'esperienza occidentale e dà nuovo valore a tutto ciò che si situa prima dello stato e prima della nazione (anche nel vecchio continente).

Muovendoci sulla scala globale è dunque necessario modificare profondamente il canone del racconto tradizionale nel quale Asia, Africa, Americhe e Oceania entrano in scena come comparse della storia dell'espansione europea e nel momento in cui entrano in rapporto ad essa.

E ciò a partire dall'antichità che, seguendo la lettura delle dinamiche della mondializzazione proposte dal geografo [C. Grataloup](#), viene riletta non tanto come un'epoca quanto come un *monde* arcaico centrato sull'area della Mezzaluna fertile e capace di connettere società diverse disseminate tra Mediterraneo e arcipelago nipponico ben oltre la cesura segnata dalla fine dell'antichità, attraverso legami che assumevano la forma del dominio politico e militare, ma più spesso quello dell'interscambio commerciale e culturale. Una mondializzazione "leggera" prima dell'egemonia europea al cui interno l'oceano indiano assume una collocazione centrale e nel quale dal VII sec. d. C. gli arabi acquistano un ruolo dominante, affiancato più tardi, tra Due e Trecento, da quello dei mongoli di Gengis Khan.

Con l'approdo di Colombo nelle Antille, alla fine del Quattrocento, si avviò la prima ondata della mondializzazione "vera". Le sequenze principali della conquista del Nuovo Mondo sono note e portano alla formazione di un sistema-mondo economico a dominazione occidentale su una serie di semiperiferie e periferie del resto del mondo. Ma quella europea in età moderna fu una delle espansioni, non la sola. Il flusso delle merci e degli scambi coinvolse anche altre aree, e soprattutto a trarne profitto e ricchezza furono l'India e in particolare la Cina.

Si profila una nuova lettura sino-centrica per l'epoca moderna, sostenuta anche dallo storico californiano [K. Pomeranz](#), secondo il

quale fino alla metà del Settecento non esistevano differenze apprezzabili tra le regioni più sviluppate dell'Asia e dell'Europa. La grande divergenza da cui ebbe origine il decollo capitalistico europeo fu possibile, secondo Pomeranz, per diversi fattori, tra cui il ricorso alle risorse aggiuntive dei territori del Nuovo Mondo sotto il diretto controllo europeo.

In prospettiva planetaria è anche la storia delle quattro parti del mondo ricostruita da [S. Gruzinski](#) che riguarda simultaneamente regioni dell'Europa, dell'Africa, dell'Asia e dell'America sotto il dominio dei re di Spagna, nel sessantennio a cavallo tra la fine del Cinquecento e i primi decenni del Seicento: il focus è sui modi e i contenuti degli scambi di cose, persone e saperi; il concetto chiave è quello di meticcio che riguarda tanto il centro, la monarchia cattolica spagnola, quanto le periferie del sistema.

Un altro spazio trans-continentale è quello considerato dallo storico indiano [S. Subrahmanyam](#) che si stende dal Portogallo all'India moghul a oriente. Nei decenni finali del Cinquecento in questa macroregione multi-imperiale (quello portoghese, ottomano, persiano, moghul indiano) sorse e si sviluppò un'attesa millenarista che pur nelle specificità di ogni singola cultura segna un tratto caratteristico di quel mondo sorto dopo il 1492 con l'intensificazione delle connessioni culturali tra le sue parti.

Tra fine Settecento e metà del Novecento *"prende forma compiuta il sistema degli stati-nazione europei e si assiste in ogni parte del mondo alla "statalizzazione" degli imperi fluidi precedentemente esistenti"*. Prima di questo tornante epocale, l'Europa non aveva dominato il mondo. E dunque la nascita della modernità (capitalismo, secolarizzazione, supremazia della razionalità e della scienza, stato di diritto, democrazia e nazione) significa solo Occidente, come affermava Max Weber?

Non necessariamente e non solo.

Due storici, [C. Bayly](#) e [J. Osterhammel](#), assumendo una scala globale per l'analisi del moderno, propongono la descrizione di un *monde* come macroregione che vede una pluralità di intrecci e connessioni tra le sue parti. L'affermazione dell'Occidente e delle agenzie di modernizzazione, incluso lo stato nazione, produce conseguenze non di semplice riproduzione dei modelli delle società dominanti, secondo un processo di irradiazione uniforme e incontrastato. Già nel lungo Ottocento e nel Novecento post-coloniale, ad esempio, i flussi migratori su scala planetaria hanno mostrato la permeabilità dei confini e modificato profondamente il tessuto antropologico e culturale di società e nazioni coinvolte dai processi di mobilità umana.

Nel presente, in un mondo che appare sempre più globalizzato, proliferano nuovi regionalismi, etnicismi, fondamentalismi, flussi delle diaspore trans-nazionali: uno scenario completamente diverso dal contesto ottocentesco in cui la disciplina storica ha preso le mosse e che sollecita la costruzione di un'altra rappresentazione della storia del mondo.

Nell'ultimo capitolo del libro, gli autori mettono a confronto la *wh* con altri recenti orientamenti della storiografia contemporanea.

In questo ambito, il dialogo con gli studiosi del post-colonialismo raccolti attorno alla rivista indiana [Subaltern Studies](#) è diventato particolarmente critico. Viene messa in discussione la possibilità della *wh* di dare voce alle culture non occidentali caratterizzate da una dimensione e concezione della storia radicalmente diversa: anche la *wh* utilizzerebbe un alfabeto narrativo connotato alla fine in senso occidentale.

Analoga preoccupazione verso la *wh* si registra tra gli specialisti delle diverse regioni del mondo, gli [area studies](#): il pericolo è la scomparsa di una specificità regionale, di storie alternative incorporate in un racconto globale egemonico prodotto sulla base di categorie

interpretative e in centri di ricerca principalmente occidentali.

Il timore verso la prospettiva complessiva della *wh* è condiviso anche dalla storiografia sociale. Affermatasi nel corso del Novecento con differenti orientamenti di ricerca nei principali paesi europei, la storia sociale muove dalla critica all'egemonia del paradigma narrativo centrato sullo stato e la nazione e all'impalcatura del discorso storico ad esso coerente. La diffidenza della storia sociale verso la *wh* nasce dalla suo voler rappresentare un'immagine dei processi di globalizzazione non solo "*presuntuosamente occidentale*" ma anche "*presuntuosamente imperiale*", con l'uso di categorie analitiche ancora centrate sulla correlazione tra lo studio dello stato-nazione e le sue proiezioni internazionali su scala planetaria, con il rischio di reintrodurre un approccio di storia politica tradizionale.

E ancora. La critica alla his-story, come racconto storico solo (al) maschile e la necessità di una storia di genere coinvolgono anche la *wh* che rischia di smantellare due categorie fondamentali della [gender history](#): "*la soggettività in termini di agency e la differenza che tende a scomparire dietro la ricerca di convergenze e uniformità*". Ad essere invisibili nella *wh* sono dunque il soggetto femminile (cancellato dentro le meta narrazioni al maschile), le differenze e le diversità occultate dal privilegio alla convergenza dei processi piuttosto che allo scarto e al frammento.

Siamo alla fine del volume. Le storie ribelli sopra citate ci riportano alla domanda iniziale: come continuare a scrivere e amare la storia?

Forse, sembrano suggerire gli autori, continuando a interrogarsi sulle modalità e i contenuti del suo racconto, del suo svolgersi, accettando di misurarsi con le sfide anche più radicali, senza dimenticare nessuno dei soggetti, degli sguardi in gioco e dei loro differenti oggetti. Tenendo insieme le storie nella storia del mondo. Cosa più facile a dirsi che a farsi. Anche in storia.

### *In altre parole*

Avevo finito di scrivere la recensione, quando, in modo casuale, mi sono imbattuto durante la mia spesso scombinata navigazione in rete in una presentazione dello stesso libro che avevo tra le mani.

Un'altra frontiera della recensione che si può leggere al [presente indirizzo](#).

E ora rilassati. Raccogliti. Allontana da te ogni altro pensiero. Hai appena finito di leggere.

[TORNA ALL'INDICE](#)

## SPIGOLATURE

A cura di Ernesto Perillo

*Nel 1977, anno di pubblicazione del volume di G. Barraclough (Atlante della Storia. 1945 – 1975. Laterza) di cui riportiamo alcune pagine, eravamo nel Novecento. Quello degli storici. Un'altra epoca, rispetto al mondo attuale.*

*La premessa (ovvia) ci consente di apprezzare meglio la prospettiva della storia mondiale sostenuta dall'autore, la sua necessità e la sua urgenza.*

*Una storia che abbracci l'intera umanità è dimensione vissuta già nella seconda metà del secolo scorso, un processo che subirà una profonda accelerazione nei decenni successivi della globalizzazione planetaria.*

*G. Barraclough snoda i principali argomenti a sostegno della storia universale, evidenziando i limiti delle vecchie narrazioni generali che si presentavano come insieme di contributi specialistici sulle diverse regioni del mondo.*

*Come ogni storia, anche quella universale ha bisogno di uno schema interpretativo e di presupposti definiti. Di una storiografia che la sappia pensare e poi raccontare.*

*Questioni ancora attuali e decisive. Come mostra il recente volume sulla word history recensito in questo stesso Bollettino.*

*Nel testo privo di note abbiamo segnalato con (...) le parti omesse.*

### **Le prospettive della storia mondiale.**

La consapevolezza della necessità di una visione universale della storia — di una storia cioè che trascenda le frontiere nazionali e regionali, arrivando ad abbracciare l'intero pianeta — è uno dei tratti caratteristici dell'epoca attuale. Già nel 1936 Huizinga, il grande storico olandese, osservava che «Per la prima volta la nostra civiltà afferra come proprio passato il passato del mondo intero, per la prima volta la nostra storia è storia universale». E gli eventi successivi non hanno fatto che confermare il suo giudizio. A misura che, a partire dal 1945, il mondo entrava in una nuova fase di integrazione planetaria, la richiesta di una storia che rispecchiasse questa trasformazione si è fatta più insistente. Si tratta, specialmente a livello didattico, di un imperativo pratico. Com'è possibile, nel mondo come attualmente si configura, insegnare tranquillamente una storia i cui nove decimi sono dedicati ad un quarto della popolazione mondiale? (...)

Gli argomenti a favore di una storia universale sono indubbiamente assai solidi. La storia mondiale dell'umanità, ha scritto Schieder, non è più lo sbocco ipotetico dell'evoluzione passata, ma un'esperienza vivente che chiede di essere corroborata nella storia e attraverso la storia. Le forze medesime che hanno trasformato la nostra visione del presente — tra le quali spicca innanzi a tutte l'emergere della parte maggiore dell'umanità dalla soggezione politica all'indipendenza e ad un ruolo autonomo sulla scena mondiale — ci hanno costretto ad ampliare la nostra visione del passato. Ancora nel 1955, l'idea che la Cina non dovesse «esser considerata come estranea alla generale corrente della storia umana» aveva bisogno di difensori. Il fatto che oggi nessuno metterebbe in dubbio questa proposizione aiuta a misurare i progressi compiuti in un tempo così breve. Ma più la convinzione della necessità di una visione globale della storia mondiale si è consolidata, più gli storici sono venuti rendendosi conto dei problemi e delle difficoltà pratiche insiti in un compito del genere. Tutti sembrano concordare nel giudizio che ben pochi tra i tentativi



di scrivere storie universali sono stati coronati dal successo; ma quando si passa alla definizione degli obiettivi e dei metodi, il consenso svanisce.

Il modo prevalente di concepire la storia universale o mondiale è quello che la vede come una narrazione continua, in uno o più volumi, che leghi insieme in un tutto intelligibile la vicenda dell'umanità dai suoi primissimi inizi (due milioni di anni prima della civiltà) fino all'oggi. Sulle difficoltà pratiche di un compito del genere, legate alla complessità del tema e al rapido accumularsi di nuove conoscenze — particolarmente per quanto concerne la storia del mondo extra-europeo — non occorre soffermarsi. Nessun singolo storico può sperare di scrivere con competenza su ciascuna area e fase dell'evoluzione umana. La tendenza attuale va perciò nel senso di far ricorso alle storie collettive, scritte da gruppi di specialisti; e dopo la comparsa del primo dei sei volumi della *History of Mankind* dell'Unesco (1963) si è assistito ad un flusso continuo di siffatte opere collettive, principalmente — ma non esclusivamente — nelle lingue europee. (...) Queste storie «selezionano», ha scritto William McNeill, «una gran quantità di dati interessanti»; ma sul piano delle idee «hanno clamorosamente fallito dinanzi al compito di fornire uno schema chiaro e intelligibile». Proprio perché son scritte da gruppi di specialisti, esse tendono a risolversi in una serie di capitoli o monografie scarsamente collegati, non riuscendo così ad offrire — neppure quando, come nel caso della storia universale sovietica in dieci volumi, i collaboratori condividono una comune *Weltanschauung* — un sostituto valido della visione organicamente coerente dell'autore unico. (...)

D'altro canto, è importante passare in rassegna, sia pur brevemente, i difetti, o quanto meno i limiti, della concezione della storia mondiale che si esprime, in maggiore o minor misura, in tutte queste opere. A livello pratico, esse sono innanzitutto esposte ad una duplice critica: o, data la loro natura di compilazioni basate su conoscenze di seconda mano, restano forzatamente indietro rispetto ai livelli più alti raggiunti dalla ricerca, e, volendo abbracciare il mondo intero, riducono la storia a vaste quanto vaghe generalizzazioni; oppure, all'opposto, si limitano ad offrire una massa di conoscenze fattuali relativamente mal digerite e mal collegate tra loro. Inoltre, con rare eccezioni, le storie universali esistenti continuano la vecchia tradizione della storia narrativa, limitandosi a trasferirla dall'arena nazionale alla scena mondiale. Come ho rilevato altrove, se la storia dev'essere considerata non come una successione di accadimenti, ma come una serie di problemi, questo criterio è palesemente insoddisfacente. Esso ottunde anziché stimolare, e crea l'illusione di un corpus di fatti generalmente accettati laddove bisognerebbe invece incoraggiare lo studioso ad affrontare i grandi problemi irrisolti. Naturalmente gli storici migliori sono consapevoli di queste difficoltà, e si sforzano di superarle. E tuttavia, se da un lato tutti sono d'accordo che la storia universale è, o dovrebbe essere, ad un tempo qualcosa di più e di meno di una mera giustapposizione di storie nazionali, e dovrebbe esser accostata in uno spirito e con modi differenti, dall'altro il problema del come una storia siffatta debba esser costruita non ha ancora trovato una soluzione soddisfacente.

Forse ancor più importanti delle difficoltà pratiche, sono i problemi teorici che questo tipo di storia universale solleva. (...)

L'ostacolo capitale, come ha rilevato W. T. De Bary, è che «non disponiamo di un quadro appropriato — e generalmente accettato — in cui presentare la civiltà mondiale come un tutto». Dopo tutto, non c'è ragione di pensare che la storia mondiale vista dal bacino del Tarim e la storia mondiale vista dalla valle del Tamigi arriveranno mai, sia pure solo per grandi linee, a coincidere.

Stavrianos pretende che il punto di vista da lui adottato sia «quello di un osservatore posto sulla luna, che guardi al nostro pianeta come ad un tutto, e non già quello di un osservatore situato a Londra o a Parigi, o magari a Pechino o a Delhi». Ma in effetti nel suo approccio, pur più obiettivo di quanto in genere non avvenga, è chiaramente distinguibile un'ottica occidentale. (...)

Ci basta riconoscere che la storia mondiale vista da Pechino o dal Cairo può esser diversissima dalla storia mondiale vista da Parigi, da Chicago o da Mosca. (...)

D'altro canto, non meno presuntuoso sarebbe pretendere, con la storiografia cinese tradizionale, che l'Impero di Mezzo racchiude l'essenziale di tutta la vicenda storica, e relegare ogni altra cosa alla periferia. Che la storia dell'Asia nell'epoca moderna non possa intendersi se non si tiene conto dell'influenza occidentale, è probabilmente vero; ma è altrettanto vero che la storia dell'Occidente non può intendersi senza tener conto delle influenze asiatiche. E occorre riconoscere che finora al primo di questi nessi è stata dedicata un'attenzione di gran lunga maggiore che non al secondo.

Oltre al problema di trovare un accordo più o meno unanime circa la configurazione e le proporzioni interne di una storia mondiale, c'è la questione, quasi altrettanto difficile, del principio di organizzazione di una storia siffatta. Una volta ammesso che la storia mondiale sia qualcosa di più di una mera accumulazione o somma di storie nazionali debolmente collegate tra loro, lo storico si trova immediatamente di fronte al problema di determinare che cosa abbia — o non abbia — un'importanza storico-mondiale. Anche qui le opinioni divergono. Per molti storici quel che distingue la storia mondiale è l'aver a che fare non con nazioni, ma con continenti e civiltà. (...)

Se si vuole che offra uno schema coerente, sensato ed esauriente, la storia mondiale non può — lo rilevò Marx — essere «priva di presupposti». E questi presupposti possono all'ingrosso classificarsi come idealistici o materialistici. Tra i primi figura, poniamo, la concezione di Lord Acton della libertà come «asse centrale di tutta la vicenda storica», o i punti di vista di autori cristiani più recenti, come Christopher Dawson o Herbert Butterfield, per i quali il fattore unificante degli eventi storici è l'opera della divina provvidenza. Orientamenti del genere si trovano peraltro oggi più spesso tra i teologi e i pensatori religiosi, che non tra gli storici professionali, i quali tendono in genere ad adottare una posizione in largo senso materialistica: una posizione cioè per cui il tema centrale del lavoro storiografico è il conflitto dell'uomo con il suo ambiente. È questa la posizione di William McNeill, per il quale, se non erriamo nell'intrepretarne le idee, il progresso tecnologico (nell'agricoltura, nella guerra, etc.) è il fattore chiave dello sviluppo dell'uomo. E J. H. Plumb ha affermato esplicitamente che «il progresso materiale dell'umanità» è, «tra gli aspetti della vicenda umana, quello che da un lato le conferisce un senso, e dall'altro fornisce qualche sia pur esile sostegno alle speranze degli uomini».

La prevalenza di un'interpretazione materialistica della storia mondiale è indubbiamente in parte dovuta all'onnipresente influenza del marxismo, e probabilmente anche all'incidenza dell'archeologia e della preistoria — con la loro caratteristica insistenza sull'importanza dei manufatti umani in quanto fonte capitale di conoscenze storiche — e all'odierna preferenza per la storia sociale ed economica piuttosto che politica. Ma la ragione principale che spiega il generalizzarsi di un orientamento materialistico sta forse, più semplicemente, nella sua evidente potenza euristica. Un'interpretazione materialistica non solo sostituisce, come sottolineò Marx, «presupposti reali» a «presupposti arbitrari», ma mette in risalto i tratti unificanti della storia dell'umanità. Laddove una sintesi della storia mondiale fondata sugli eventi politici tende ad occuparsi, per dirla con Seizo Ohe, «dei tratti che differenziano le varie culture trattate»,

un'interpretazione il cui tema centrale sia lo sviluppo del controllo dell'uomo sul proprio ambiente non solo postula un principio organizzatore comune all'intera umanità, ma determina anche un criterio che consente di misurare il progresso e la direzione evolutiva degli eventi, e senza il quale una storia mondiale sarebbe — almeno per la stragrande maggioranza dei popoli — priva di senso. Essa fornisce anche allo storico un criterio per decidere che cosa è — e che cosa non è — importante in una prospettiva mondiale, e quindi per selezionare quei fatti ed eventi particolari che debbono — o non debbono — essere inclusi nel quadro.

[TORNA ALL'INDICE](#)

IL PROGRESSO UMANO  
di Pier Enrico De Benedetti (1950).

*(Una storia del progresso dell'umanità, quasi una storia generale in 1097 caratteri che si può leggere in La Vita scolastica, anno I, fascicolo 1, p. 8).*

I primi uomini erano nomadi.  
Nomade significa che non avevano stabile dimora.  
Per forza! Non avevano case. Vivevano in grotte e caverne naturali, or qua or là, cacciando,  
pascolando, raccogliendo i frutti della terra.  
Chi fermò questi nomini raminghi in un luogo prescelto? La morte.  
Ricordate la storia sacra? Il primo uomo fu Adamo. Poi Iddio creò Eva.  
Nacquero Caino e Abele.  
Abele fu il primo uomo morto. Nessuno mai aveva visto un uomo morto!  
Davanti alla morte Caino fuggì; Adamo ed Eva, piangenti, fuggirono.  
L'uomo morto rimase là insepolto.  
Quando nei secoli successivi gli uomini impararono a seppellire i loro morti, nacque in essi  
l'amore alla terra dov'erano sepolti gli avi,  
e non vollero più abbandonarla.  
Quella terra era sacra, era la patria!  
E in quella terra costruirono i primi sepolcri;  
allearono il bestiame domestico e furono pastori.  
Più tardi costruirono con pietre e con marmi il palazzo del re:  
e, più bella di ogni altra, la casa di Dio: il tempio.  
Dalla capanna alla reggia. Dal tempio al grattacielo.  
E se il primo uomo morto fu insepolto,  
oggi accanto alla rumorosa città sorge la bianca città dei morti.  
Questo meraviglioso progredire della civiltà umana ha nome *Progresso*.  
Anche lo scolareto di oggi che, curvo sul libro, studia con amore,  
domani contribuirà al progresso umano.

*Ci siamo chiesti come. Morendo?*

APPUNTAMENTO AL PROSSIMO NUMERO

## IL BOLLETTINO DI CLIO '92

SUL TEMA

AMBIENTE, CLIMA, GEOSTORIA  
NELL'INSEGNAMENTO SCOLASTICO

PER L'INVIO DI CONTRIBUTI PER IL NUMERO IN PREPARAZIONE

[CONSULTARE LA PAGINA DEL SITO DEL BOLLETTINO DI CLIO '92](#)