

LA STORIA È DI TUTTI A CURA DI ANTONIO BRUSA, LUIGI CAJANI ROMA, CAROCCI, 2008

Posted on 4 Agosto 2014 by Storia e Futuro



Categories: [Didattica](#), [Numero 21 - Didattica](#), [Numero 21 - Novembre 2009](#), [Numero 21 - Rubriche](#)



Dario Petrosino



Nel 2005 l'assessorato all'Istruzione del Comune di Modena ha organizzato un'edizione di *Documentaria*, ciclo di convegni a cadenza biennale, che rispetto alle precedenti si mostrava fortemente innovativa nei contenuti e veniva dedicata alla storia, in particolare ai temi "storia e scuola", "ricerca storiografica e didattica".

A quanti non avessero avuto l'occasione di seguire il convegno giungerà utile la pubblicazione di questo libro, che ne raccoglie gli atti. Le riflessioni proposte dal convegno giungono utilissime a quanti devono cimentarsi nell'insegnamento della storia, in un'epoca in cui si stanno ridefinendo i confini di questa disciplina, sia nella didattica che nei contenuti disciplinari, attraverso alcuni concetti chiave che costituiscono una vera e propria scommessa culturale: allargare i confini della storia al di fuori di un ambito etnico o comunque nazionale, affiancando ad esso la ridefinizione dei paradigmi storiografici, nella convinzione che non esista una realtà storica inequivocabile e oggettiva; attraverso ciò bisogna quindi ragionare intorno ai temi delle identità e delle differenze, tema sempre più sentito in questi anni, in una scuola che tende ad essere sempre più multiculturale.

Nel corso degli ultimi decenni l'insegnamento della storia è mutato di pari passo col ricambio del corpo docente, e la storia politica ha lasciato il campo a nuovi intrecci disciplinari e a nuove tematiche di riferimento. Così facendo è stata posta in discussione lo stesso approccio alle tematiche storiche, ai paradigmi che accompagnano la didattica finendo per proporre una sorta di vulgata che fatica ad essere accantonata, nonostante i vari tentativi di apertura sui programmi proposti in particolare da Berlinguer in avanti, in un dibattito che non coinvolge esclusivamente gli ambienti accademici, ma investe in pieno, con la sua attualità, anche il mondo politico. Così, partendo dal quadro introduttivo di Adriana Querzè e dalle riflessioni di Antonio Brusa sull'insegnamento della storia, si entra nel vivo del testo, che risulta diviso in due parti: il primo, incentrato sulla "storia del mondo", e il secondo, sui "temi e problemi dell'insegnamento" ((Per eventuali approfondimenti sul convegno e sui temi affrontati nell'opera si consiglia la lettura del saggio di Marco Cecalupo, Dario Petrosino, *La storia è di tutti. Nuovi orizzonti e buone pratiche nell'insegnamento della storia*. Modena, 5-10 settembre 2005, in "Storia e futuro", n. 9, novembre, 2005 (www.storiaefuturo.com).)).

La prima parte è aperta dal saggio di Alberto Salza, che affronta, con Darwin, la supposta linearità dell'evoluzione umana.

Per quanto i meccanismi dell'evoluzione umana, dovuti all'adattamento, non contengano ideologia, non ne sono comunque al riparo. La narrazione di questa storia, avverte Salza, è sempre ideologica. E così la storia della preistoria tende ad assumere la struttura narrativa di una favola: con un eroe che si trasforma "da scimmia ad angelo"; una fatina buona, la selezione; un talismano magico, la stazione eretta; e un lieto fine, Homo sapiens. Fine della Storia. Ci si dimentica che se accettiamo le premesse di questo racconto, esso non ci riserverà alcun lieto fine. Cominciamo dunque col dire che Homo sapiens è destinato all'estinzione.

E chiarisce subito, Salza, che la paleoantropologia è una scienza storica, diversa dalla fisica, non potrà mai replicare l'ominazione e non si può rinchiudere in equazioni matematiche.

Mario Liverani affronta invece la concezione occidentale dell'Oriente antico, troppo sbilanciata a rincorrere un susseguirsi di popolazioni e meno attenta allo studio di uno sviluppo culturale e tecnologico, che potrebbe porre le basi per un modello di storia globale, affiancato a uno studio della storia locale e regionale.

Alla storia dell'Oriente antico si affianca, anzi si sovrappone, quella della Roma antica. Come trasformare la storia classica di Roma in storia globale? Semplice. Presentando l'esperienza di Roma contemporanea a quella greca e non successiva. Non ve se siete mai accorti? Riguardate le date! Tre "culture" mediterranee molto simili, greci, romani e fenici, si confrontano, si fondono o si fanno guerra per qualche secolo. Poi Roma, la polis più "fortunata", diventa un impero multiculturale. Attenzione, perché non si tratta del primo impero, né del più grande, né del più ricco, e nemmeno del più duraturo. Sulla scala globale, bisogna confrontarlo con i giganti asiatici: persiani, indiani, cinesi.

Liverani riconosce lo stampo nazionalista dei programmi scolastici dallo Stato unitario. L'insegnamento di storia antica era fondato sul ruolo "unificatore" di Roma. Più indietro di Roma s'individuava nella Grecia classica il fondamento dei valori (libertà, democrazia) e delle discipline (arte e poesia, filosofia ed anche storiografia) distintive di quel mondo europeo di cui l'Italia faceva parte. Non mancava una modesta attenzione al mondo biblico, come fondamento del cristianesimo, religione nazionale. Quella verso i popoli vicino-orientali come i fenici e gli egiziani, era mera curiosità.

Ebbene, la permanenza di questo quadro di riferimento è insostenibile. L'area del Vicino Oriente è, per ragioni storiografiche, un ottimo campo di studio per comprendere una storia globale. È una delle sedi della "rivoluzione neolitica", cesura fondamentale del tempo storico globale. I suoi contributi alla storia dell'umanità formano un elenco interminabile di specie domestiche (cereali, legumi, ovi-caprini, bovini, vite e ulivo, asino e cavallo), elementi del paesaggio (il campo, l'orto, il pozzo, l'aia, il canale di irrigazione), tecnologie materiali (rame, bronzo, ferro, vetro, l'uso del carro),

tecnologie politico-sociali (la città, lo stato, la burocrazia, la fiscalità, la scrittura, la scuola, la biblioteca, la codificazione giuridica, l'idea di impero universale, il dispotismo, il palazzo reale, il tempio, la moneta, la schiavitù personale, il lavoro coatto).

Non si tratta, naturalmente, di perpetuare il vecchio mito "Ex Oriente Lux". Globalizzare l'approccio significa, per esempio, studiare diverse "rivoluzioni urbane". La comprensione del fenomeno è più importante del dato spazio-temporale.

Si tratta insomma di passare da una visione monocentrica ad una globalizzata. La visione monocentrica, formulata nell'Ottocento, individuava l'asse portante della storia in senso eurocentrico. Una sorta di "fiaccola della civiltà da un tedoforo all'altro": dall'antico Oriente alla Grecia, a Roma, al Medioevo cristiano, alle esplorazioni geografiche, alla rivoluzione industriale, alla conquista coloniale del mondo. Il soggetto storico, l'Europa moderna, è il punto d'arrivo. Tutto ciò che non si finalizzava all'esito del processo stesso poteva essere ignorato come privo di senso. Accadeva così che come nelle staffette, il Vicino Oriente, il primo tedoforo, usciva dalla scena, "come cioè se la sua storia antica fosse premessa della nostra e non di quella del mondo islamico", per rientrarvi occasionalmente (le crociate, i Turchi).

È importante però intendersi sui termini. Per l'autore esiste una visione globalizzata "terzomondista", ma elaborata nel cuore dell'Occidente, che rinuncia all'asse portante per cercare di individuare i processi e le strutture portanti del divenire storico di tutta l'umanità. Dare pari dignità a tutti gli attori e pari valore a tutte le tradizioni culturali è "in parte un'illusione, una propaganda, un adescamento dei mercati di destinazione, ferma restando l'egemonia dei produttori". Ma, conclude, è un passo avanti verso una storia più diffusa e più equilibrata.

Detto questo si ha l'impressione, tuttavia, che non tutti coloro che si occupano di didattica stiano pensando alle stesse trasformazioni. Per Liverani la costruzione del programma dovrebbe essere centrata sull'Italia, allargarsi in modo concentrico all'Europa e al Mediterraneo, e poi al mondo intero. Ricalcare, insomma, la percezione del tempo storico propria del "senso comune", modificato dai processi di globalizzazione: "come sull'asse del tempo il dettaglio storiografico sfuma man mano che ci si allontana dal presente, così avviene anche nello spazio". Spiega che il parametro cui conformarsi è quello "dell'interesse per il fruitore". Le culture extra-europee sono definite *lontane* "per minore intensità o importanza di rapporti".

E proprio nella logica della intersezione tra culture il Mediterraneo gioca un ruolo determinante. Esso, come sottolinea Anna Beltrametti, è, per così dire, polifonico, fatto di culture interagenti fra loro, dove non esiste per lungo tempo il concetto di barbaro, ma piuttosto quello di *xenos*, di straniero. Barbari, da Tucidide ed Erodoto in avanti, saranno i popoli distinti non per motivi etnici, quanto per modelli culturali.

I *barbari*, osserverà Tucidide qualche secolo più tardi, nascono quando nascono i greci come "popolo" unitario. Lo stesso Erodoto usa il termine *barbaros* non per i non parlanti greco (come si

racconta a scuola...), ma per coloro che sul piano culturale sono diventati non-greci, e si ostinano ad adottare diversi modelli politici, come la monarchia.

L'uso del termine *barbaros* è contemporaneo, dunque, alla nascita di una ideologia degli storici greci legata indissolubilmente alla guerra. Un'esigenza politica, creata dalla necessità di "gestire" sul piano storico-culturale la talassocrazia greca nel Mediterraneo e in Asia Minore.

Ancora oggi i modelli sociopolitici, insieme alla rilettura su base etnica (e religiosa), sono alla base delle identità nazionali; come ci fa notare Patrick Geary, sono il sale delle moderne reinterpretazioni in chiave nazionalista della storia europea, dove gli eventi sono utilizzati per creare il mito fondante di una identità culturale, come per i paesi baschi o per il concetto di Padania, dove ci si ostina a cercare una omogeneità e una continuità utili solo per finalità politiche.

Geary ci ricorda che alle ultime elezioni presidenziali francesi, il candidato poi giunto secondo ha potuto affermare che "il popolo francese è nato con il battesimo di Clodoveo nel 496" e il padano Umberto Bossi si richiama spesso alla già citata "mitica storia" della "Longobardia" che sconfisse l'impero, per mobilitare i suoi sostenitori contro le ingerenze di Roma e dell'Europa, e per criticare la globalizzazione "che sta annacquando e distruggendo la nostra storia". La Slovenia, come afferma la sua nuova storiografia che vuole a tutti i costi legittimarne l'ingresso in Europa, era già nel '500 "famosa per le sue istituzioni democratiche, il sistema legale, le elezioni popolari dei duchi e i diritti legali delle donne". Lo sapevate? Anche il conflitto del Kosovo è stato in larga misura preparato e orientato dagli sforzi della storiografia serba di retrodatare l'appartenenza delle regioni del Kosovo e della Metohija alla nazione serba, come se il passato potesse giustificare un presente di guerra. Ma anche la pace produce costruzioni immaginarie del passato medievale. Per esempio, la pacificazione polacco-tedesca e il recente ingresso della Polonia nella UE sono stati celebrati nei due paesi con un anniversario millenario altrimenti dimenticato: l'incontro nella cattedrale di Gnesen, nell'anno 1000, tra l'imperatore Ottone III e il principe polacco Boleslav Chorby. Ne avevate mai sentito parlare?

Richiami seducenti "per le genti che sono alla ricerca di stati e per gli stati che sono alla ricerca di genti", dice Geary.

In realtà, ricorda Massimo Montanari, il Medioevo era un mondo fatto di contaminazioni, di molteplici scambi culturali. Si prenda, ad esempio, un piatto di spaghetti al pomodoro: un segno decisivo, diremmo oggi, dell'identità alimentare e culturale italiana. Li si immagini conditi con sugo di pomodoro, olio, aglio, una spruzzata di parmigiano, una foglia di basilico e un pizzico di peperoncino. Ebbene, tre continenti e duemila anni di storia costituiscono le radici di questo piatto, e l'unico elemento appartenente alla nostra tradizione fin dall'età romana è l'aglio!

Montanari ci ricorda che la fondazione della più antica scuola medica europea, quella di Salerno, fu dovuta all'incontro di quattro medici di diversa nazionalità e di diversa cultura: uno latino, uno greco, uno arabo e uno ebreo. L'Europa è dunque *ab origine*, nella sua essenza, nella sua identità, un "luogo

per eccellenza della contaminazione culturale e sociale", che ha creato una cultura complessa e articolata, prodotta dall'incrocio di esperienze e di storie diverse.

Se abbandoniamo l'area del Mediterraneo per avventurarci nella Mitteleuropa, siamo allo stesso modo costretti ad allontanarci dall'idea di un mondo germanico così come era rappresentato dalla storiografia nazionalistica tedesca dell'Ottocento, espressione di una salda identità comune; mondo che ci appare a sua volta, a questo punto, un coacervo di popoli e tradizioni diverse, che solo a poco a poco, nel corso dei secoli, costruiranno identità culturali che oggi definiamo *etniche*.

Un esempio, molto caro alla storia nazionale, è quello che ci ostiniamo a chiamare "popolo longobardo", e che altro non è che una costruzione politico-culturale di identità prodottasi nel medioevo. Spiega Montanari che i longobardi, quando entrarono in Italia, erano mescolati a popolazioni di diversa origine, alcune delle quali (bulgari, svevi, sassoni) mantennero separata la propria identità, mentre altre, come i gèpidi, a poco a poco si integrarono nella società longobarda, assumendone la cultura e il nome. Andiamo tuttavia al cuore del problema, e affrontiamo una fra le questioni più spinose che hanno caratterizzato il dibattito politico attuale sull'identità europea: la cultura cristiana, che costituirebbe, secondo alcuni, un elemento distintivo della tradizione europea. Benché il cristianesimo abbia rappresentato un elemento di forte coesione, ideologica e politica oltre che religiosa – avverte Montanari – quella stessa identità cristiana era tutt'altro che monolitica. Il cristianesimo medievale si distingue per la sua adattabilità, la sua capacità di convivere con culture diverse, magari per assimilarle, ma in qualche modo anche per confermarle.

Cosa sono i santi, se non figure sostitutive dei guaritori e taumaturghi popolari, appositamente inventati per far fronte ad una insopprimibile "domanda sociale di protezione"? Perché esitare nel riconoscere la presenza della tradizione ebraica nel cristianesimo medievale? Perché ignorare che certe regole rituali – ad esempio quelle relative all'uccisione degli animali – valevano, nell'alto Medioevo, anche per i cristiani? Perché il rapporto con l'Islam, altro nodo che ci riporta al presente, è valutato solo in termini di scontro? I modelli di questa relazione sono da ricercare nelle Crociate o in Sicilia, luogo emblematico di una capacità, anch'essa tipicamente medievale, di far coesistere assieme cristiani, ebrei, musulmani?

Se leggiamo le pagine del cronista medievale delle crociate Fulcherio di Chartres, scopriamo uomini medievali con identità miste, nuove, insospettabili per chi si aspetta una cultura cristiana a senso unico: "L'italico o il francese è diventato, una volta trapiantato, un galileo o un palestinese. Il cittadino di Reims o di Chartres si è mutato in siriano o in antiocheno. Abbiamo dimenticato i luoghi d'origine, e c'è chi ha preso in moglie, anziché una compatriota, una siriana, un'armena o una saracena battezzata. Ci serviamo indifferentemente delle diverse lingue del paese: tanto l'indigeno quanto il colono occidentale sono divenuti poliglotti e la reciproca fiducia avvicina le razze anche più estranee fra loro". Si può discutere se il rapporto con l'Islam sia stato in misura prevalente pacifico o conflittuale, ma in tutti i modi si dovrà riconoscere che è essenziale per comprendere la vicenda storica della società medievale europea, in termini di scambi culturali e commerciali. Nei secoli

centrali dell'età medievale, bisognerà ammettere, la "bilancia" degli scambi è stata in passivo per l'Europa, che ha importato assai più di quanto non sia stata in grado di esportare.

Lo stesso cristianesimo non è quindi quel monolite che siamo abituati a raffigurarci. Come pure, secondo Paolo Malanima da un rapporto di discontinuità e di crisi nascerebbe lo sviluppo dell'epoca moderna, manifestatasi in particolare col passaggio da fonti vegetali a fonti minerali di energia.

Eh già: e se spiegassimo la storia moderna europea come risultato di una colossale crisi energetica? Le cose andrebbero raccontate in questo modo: le società agricole pre-moderne, in Europa, sfruttavano forme tradizionali di energia (umana, animale, vegetale, del sole). Ciò comportava, nello stesso tempo, forti limiti alla crescita demografica, una svalutazione del lavoro e un aumento costante del costo dell'energia disponibile. Si giunse ad una crisi irreversibile, con la popolazione che cresceva e il clima che peggiorava. A partire dalla seconda metà del XVIII secolo, però, l'impiego dei combustibili fossili e la meccanizzazione invertono questa tendenza e liberano dai propri vincoli la crescita demografica e quella economica.

Perché questa versione è "difficile" da studiare? Forse perché rompe l'immagine di un progresso lineare, di una transizione positiva dal medioevo all'età moderna e introduce una discontinuità. Il XVIII secolo non è più l'epoca della razionalità illuministica, ma una fase di massima crisi.

Alle riflessioni di Malanima si collega idealmente l'analisi su economia e storia globale offerta da Tommaso Detti. In quello che è un continuo intrecciarsi di discontinuità e intersezioni, ci dice l'autore, bisogna concludere che è necessario ricontestualizzare in una prospettiva planetaria la storia europea affinché si possa parlare di storia globale, rivedendo, ad esempio, il rapporto tra capitalismo e sfruttamento dei lavoratori e del Terzo mondo.

Secondo Detti, il capitalismo europeo e occidentale, pur avendo generato sofferenze, pur avendo sfruttato o ridotti in schiavitù generazioni di lavoratori occidentali e interi popoli, ha prodotto livelli crescenti di ricchezza e di benessere che, sia pure con profonde e anch'esse crescenti ineguaglianze, non sono andati ad esclusivo vantaggio dei vincitori. Con alcune eccezioni – prima fra tutte quella macroscopica dell'Africa subsahariana – anche le condizioni di vita di quello che un tempo era il Terzo mondo sono sensibilmente migliorate.

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

Giovanni Gozzini propone invece il superamento della nozione di Terzo mondo per affrontare il problema dello sviluppo scindendo i due concetti distinti di povertà e diseguaglianza. Gozzini suggerisce di guardare i dati disposti nel tempo e non solo nello spazio. Bisogna liberarsi di alcuni "occhiali" che ci hanno guidato finora. Abbandoniamo ad esempio il concetto confuso di Terzo mondo, ormai inadeguato poiché frutto di un sistema ideologico del passato, e scindiamo il problema dello sviluppo nei suoi elementi costitutivi. Povertà e ineguaglianza sono due concetti

distinti. La Cina contemporanea è ancora un ottimo esempio: diminuisce la povertà e aumentano le diseguaglianze. Le ricette per lo sviluppo dei paesi "arretrati", elaborate dalle istituzioni finanziarie globali, si scontrano con forme culturali e politiche che non comprendono, e che considerano "antiche" o "tribali" con troppa leggerezza.

Serge Latouche invece si sofferma sull'analisi della globalizzazione, intesa come occidentalizzazione, dividendola in quattro fasi. Per Latouche quella attuale è la *quarta* mondializzazione: l'era del libero scambio integrale e dell'integralismo del liberismo, in cui le multinazionali si presentano come i "nuovi signori del mondo". Si tratta di una "mercattizzazione/mercificazione" del mondo. Lo stesso Latouche ci ricorda con amarezza il punto di vista del centro: per Henry Kissinger la mondializzazione non è che "il nuovo nome della politica egemonica americana". In sintonia con le categorie storiografiche, le menti pensanti dell'amministrazione americana possono affermare che "per gli Stati Uniti, l'obiettivo centrale di una politica estera dell'età dell'informazione deve essere vincere la battaglia dei flussi dell'informazione mondiale, dominante le onde, così come l'Inghilterra dominava in passato sui mari". Dunque, marxianamente, osserviamo un rapporto sociale di dominio e di sfruttamento applicato a scala planetaria, che produce beneficiari e vittime, padroni e schiavi. Le disuguaglianze crescenti tanto tra il Nord e il Sud, quanto all'interno di ciascun paese sono sintomi dell'ingiustizia globale. La polarizzazione della ricchezza tra le regioni e tra gli individui raggiunge infatti oggi livelli paradossali: le tre persone più ricche del mondo hanno una fortuna superiore al reddito totale dei 48 paesi più poveri!

Isidoro Davide Mortellaro conclude la prima parte dell'opera ipotizzando gli scenari per il XXI secolo, ponendo brevi riflessioni sul futuro del pianeta, dell'Occidente e sulle profonde trasformazioni in atto al suo interno.

La seconda parte è quella relativa all'insegnamento e si apre con le veloci considerazioni di Alessandro Cavalli sull'uso politico della storia e sul rapporto che lega la storia e la formazione dei cittadini. Charles Heimberg si pone invece alla ricerca di una storia di tutti, pur nella consapevolezza dell'esistenza di storie "subalterne" che si svincolano dalla creazione di un unico punto di vista.

Heimberg ci ha ricordato che fare storia e insegnarla significa prendere posizione, decidere "con chi e con che cosa ci sentiamo solidali, *dal punto di vista della vita*, nelle nostre indagini e descrizioni". Le parole del geografo Denis Rétaillé valgono allora per tutti noi: se esistono "due modi per abitare il mondo: iscritti in una genealogia o immersi nella compresenza, [...] sono solidale con i miei contemporanei, al di là dei limiti d'identità che mi sono stati assegnati dall'altra maniera di essere".

Il mondo contemporaneo non può essere compreso se si adotta un solo punto di vista. Heimberg sottolinea come la pluralità e la diversità culturale non sono fenomeni recenti, e nemmeno correlati alla "distanza". Esistono da sempre storie "altre", o "subalterne", la cui comprensione richiede una descrizione "densa" della realtà. I fenomeni migratori contemporanei non fanno che accentuare

alcuni caratteri visibili della differenza.

Secondo Arnaldo Cecchini bisogna liberarsi degli "idola", cioè di quei concetti storici ormai assurti a luogo comune, se non a dogma; essi sono vere e proprie "malattie sociali e metodologiche che ci impediscono di conoscere il passato e di prevedere il futuro". L'autore pone una serie di esempi: la continuità, la retroattività dei principi morali, la pretesa dell'universalità, spaziale e temporale, dei comportamenti, giusto per citarne alcuni. Da questa discussione deriva la necessità di difendersi e curarsi dalla malattia degli "idola". Una ricetta, ad esempio, può essere l'analisi del concetto di democrazia nelle sue definizioni e nelle sue contraddizioni.

Tayeb Chenntouf torna invece su questioni più strettamente storiografiche e affronta la storia coloniale e la dicotomia vittima/carnefice che emerge dal caso francese, con contrapposizioni tra differenti chiavi di lettura che rendono difficile un approccio globale. Il rapporto tra studio della storia e identità nazionale si fa in questi casi più stretto. Ma non sono esenti da queste dinamiche anche le altre realtà nazionali, come ad esempio la Spagna, analizzata da Rafael Valls, la Jugoslavia e l'Olanda (descritte rispettivamente da Falk Pingel e Huub Kurstjen).

La dicotomia vittima-colpevole ricorre anche nell'analisi che Chenntouf ha condotto sulle due sponde del Mediterraneo a proposito della storia coloniale. La colonizzazione, in Francia e nei paesi del Maghreb, viene insegnata in un'ottica prettamente nazionale, benché una visione storica mondiale spiegherebbe molto meglio le complessità del fenomeno.

La Francia, in particolare, è accusata di "occultamento" della decolonizzazione e della guerra d'Algeria. L'insegnamento dell'epoca coloniale, che non può essere più esaltata attraverso toni imperiali, è ridotto a semplice informazione. La sua fine ingloriosa è rimossa dai testi. In questo modo risulta impossibile, per gli studenti francesi, trarre un bilancio della colonizzazione che non sia positivo, soprattutto per la madre patria e, in misura minore, anche per le colonie. Chenntouf riferisce i dati di un'inchiesta pubblicata da Le Monde nel 1992, sotto il titolo "La memoria placata". Il 70% dei giovani francesi ha sentito parlare della Guerra d'Algeria più in televisione che a scuola. Per l'80%, a scuola non se ne è parlato a sufficienza.

Anche il dibattito pubblico fra gli storici e fra i politici non ha fatto che rafforzare una certa immagine della colonizzazione, ritenuta troppo spesso un'esperienza positiva per i vantaggi apportati ai colonizzati, antesignana dell'azione umanitaria e, in fondo in fondo, senza troppi demeriti. Anzi, a volte troppo costosa e poco redditizia per la metropoli.

Un lento insinuarsi di questa visione edulcorata nella memoria francese, insomma, fino ad arrivare alla beffa finale, la legge Fillon del 2005, che raccomanda persino, all'articolo 4 "che i programmi scolastici riconoscano in particolare il ruolo positivo della presenza francese oltremare". La reazione algerina non si fa attendere, e in un discorso pubblico il presidente Bouteflika paragona le fornaci di Guelma, dove furono bruciati molti algerini, ai forni crematori nazisti. In Francia sorge in quei giorni un'associazione che difende il principio della libertà nella ricerca e nell'insegnamento della storia.

Dunque l'orbita resta confinata attorno al suo centro, la Nazione. Vittima o carnefice, a seconda dei punti di vista. Eppure altre strade, altre orbite, più vaste, possono essere perseguite. Perché la colonizzazione può essere spiegata nel contesto globale, come una delle tappe più importanti del processo di mondializzazione sotto i nostri occhi. Il termine può essere osservato nei suoi slittamenti di significato (colonialismo, Imperialismo, neo-colonialismo), ripercorrendone una genealogia che consideri anche le colonizzazioni dei romani, dei russi, dei giapponesi, e non solo degli europei.

Resta il fatto che i risultati della colonizzazione europea sono visibili e non eludibili da nessuna storiografia e nessuna didattica: nei paesi colonizzatori come in quelli colonizzati. La gestione del potere nelle colonie ha prodotto uno dei caratteri in ambito politico che ha segnato la storia successiva: la tradizionalizzazione. Quando descriviamo i sistemi politici asiatici o africani come "immobili" o "arretrati", dovremmo smetterla di considerarli retaggi atavici di una inferiorità accumulata nei millenni, e leggerli come il risultato delle politiche di protettorato, mandato, *direct* o *indirect rule*, perseguite dagli amministratori coloniali europei fino alla seconda guerra mondiale. Fanno parte del passato recente, del passato recente del mondo, e dunque anche di noi europei.

Sul piano culturale, poi, l'effetto della colonizzazione è ancora più drammaticamente evidente. La sua illegittimità agli occhi dei colonizzati in quanto straniera, osserva Chenntouf, discredita pesantemente la modernità in diversi ambiti sociali, dalle élites alle masse popolari. Fanon ha già descritto questi effetti sulla psicologia dei colonizzati, questa sorta di "privazione della storia". Il fondamentalismo anti-occidentale è una delle sue conseguenze.

Ma cosa accade all'insegnamento storico nei paesi del Maghreb? Aperture globalizzanti? Niente affatto, ci spiega l'autore, perché anche qui l'insegnamento della storia serve a costruire identità nazionali, a rafforzare la coesione sociale e nazionale. Riforme? Sì, ce ne sono state, tutte in senso ultranazionalista. In Algeria la lotta di liberazione anti-coloniale è interamente declinata sul piano nazionale. È una "Rivoluzione algerina" del "popolo algerino", di cui gli studenti conosceranno gli eventi principali e i nomi dei *chouahadas*, i "martiri della guerra d'Indipendenza nazionale".

Anche in Spagna, il dibattito sull'insegnamento della storia ha acquisito negli ultimi anni un tono prettamente politico. Valls ci spiega che la polemica fu avviata dalle istanze amministrative centrali del paese, che pretendevano in questo modo di limitare le competenze che le regioni autonome esercitavano legalmente in materia educativa. Sopraggiunti dopo un'epoca di apertura, nei metodi e nei contenuti, questi cambiamenti calati dall'alto sono piuttosto contraddittori: mantengono sul piano formale e legale gran parte delle innovazioni precedenti ma introducono contenuti tematici "di carattere enciclopedico", che data la loro imposizione ideologica, snaturano il lavoro e riducono le possibilità degli insegnanti. Volutamente, secondo Valls, le ripercussioni più gravi sono l'impossibilità di una storia regionale "se non in forma aneddótica e frammentaria" e la riduzione del tempo da dedicare allo studio della storia contemporanea. Viene in mente, per alcuni versi, la situazione italiana, soprattutto per quanto attiene alla volontà da parte del Governo e del potere politico di "gestire la memoria". Un certo modo di fare, insomma, che tende ad evitare che "la ricerca scientifica

e la società civile stessa, attraverso i loro diversi meccanismi di autoregolazione di vario tipo, abbiano la possibilità di esercitare responsabilmente le competenze per cui sono state preparate e che sono state loro riconosciute legalmente".

Specifico della situazione spagnola, invece, è la considerazione sul conflitto tra istanze regionali e istanze nazionali. Valls dimostra quanta ideologia ha permeato il tentativo attuale del Governo, dal momento che, dati alla mano, la presenza di tematiche regionali nei manuali era attestata su una cifra inferiore al 10%, mentre la legislazione consentiva di giungere fino al 35-40%. La sconfitta politica del governo conservatore, nel 2004, ha per ora congelato la situazione.

Ben più complesso, proprio in merito alle questioni inerenti l'identità nazionale, appare il caso della Bosnia. Pingel, che da molti anni si occupa dell'insegnamento della storia nei paesi dell'Europa orientale, ci descrive le fasi che hanno caratterizzato la transizione dei sistemi politici. In un primo momento, nei paesi ex-comunisti, lo studio scolastico della storia ha abbandonato in tutta fretta le teorie e le interpretazioni marxiste senza modificare i contenuti e i metodi di insegnamento. Successivamente, sono stati introdotti metodi più discorsivi e nuovi argomenti. Solo in un terzo momento, i cambiamenti hanno riguardato il modo di fare scuola, per esempio attraverso "blocchi interdisciplinari" che sostituissero le "materie".

Ma come sono cambiati i contenuti? Alla vulgata marxista si è cercato di sostituire una storia nazionale etnicamente omogenea, facendo ricorso alla storiografia nazionalista del periodo fra le due guerre mondiali. Nonostante il mercato editoriale abbia avuto modo di produrre libri "alternativi" e innovativi, nonostante l'introduzione di una storia culturale che annullasse il predominio della storia sociale e istituzionale di stampo comunista, il dibattito pubblico ha rivelato alcuni limiti. Contro gli orientamenti multiculturali e l'inserimento della dimensione globale, fu sottolineata la necessità della consapevolezza di un'educazione nazionale.

La Bosnia, al centro di un conflitto armato tra il 1992-1995 e di un conflitto latente a partire da allora, costituisce un caso illuminante e paradossale di questi cambiamenti.

Ci spiega Pingel che la natura federale, assegnata alla Bosnia dalla firma del trattato di Dayton, caratterizza anche il suo sistema educativo: sono presenti piani d'insegnamento diversificati in Repubblica Srpska, nei territori di Erzegovina a maggioranza croata, nelle zone sotto il controllo del governo di Sarajevo. La storia, com'era da aspettarsi, è finita tra le discipline che individuano il carattere nazionale e culturale dei tre "popoli costituenti".

Cerchiamo di capire. La Bosnia-Erzegovina è uno stato federale, formato da due entità: la Repubblica Srpska (serba) e la Federazione (croato-musulmana), a sua volta suddivisa in dieci cantoni a maggioranza serba, croata o musulmana, che hanno autonomia nel settore educativo. E così ci sono dodici ministri dell'Istruzione, in Bosnia, uno per la Repubblica Srpska, uno per la Federazione e dieci per i diversi cantoni. Ciascuno di essi si sente responsabile alla formazione dei cittadini del proprio "popolo", e così tutte le minoranze dei cantoni sono legittimate a produrre piani

d'insegnamento specifici per il proprio "popolo". Una situazione complessa, una "balcanizzazione dell'insegnamento" che attraversa anche le Università, che si sono sdoppiate o triplicate durante la guerra. Sebbene la legge bosniaca punisca formalmente la discriminazione etnica, il sistema educativo nei fatti la sobilla, la rafforza, la persegue.

La Bosnia non è uno stato come gli altri. Non gode della piena sovranità. Per ciò che attiene le decisioni politiche, al suo vertice non c'è un governo ma l'Ufficio dell'Alto Rappresentante, previsto da Dayton. Un insieme di organismi, riuniti sotto il nome di Comunità Internazionale, si occupa delle questioni economiche e sociali, tra cui l'educazione.

La Comunità Internazionale è impegnata dal 1998 a rimuovere la discriminazione etnica dai libri di testo, ma, secondo Pingel, assume un atteggiamento nazionalista anch'essa, dal momento che non considera "discriminizzanti" i numerosissimi testi che occultano la cultura e la storia comune di coloro che hanno vissuto in Bosnia nei secoli passati. Secondo le commissioni che si sono succedute, non bisogna parlar male degli altri, ma spesso si accetta il fatto che si parli di identità etniche costituite storicamente, di culture separate. Nei libri si stravolgono le carte geografiche, negando l'esistenza stessa di una unità politica chiamata Bosnia-Erzegovina, si gioca sulle percentuali del proprio gruppo per colorare i territori in un certo modo. Ci si riferisce a gruppi chiusi, definiti "Patria", all'interno dello stato. La composizione multietnica della Bosnia resta poco chiara. La rappresentazione insiste sul "proprio popolo", con le proprie usanze, feste, ecc.

E così, a furia di inserire strisce nere sui passi sospetti, si è giunti ad una sorta di "neutralizzazione" del conflitto giocato sui libri. Ciò che è conteso, e non può essere tuttavia "armonizzato", non viene detto.

Restano i libri serbi e croati, che negano l'esistenza di un popolo "bosniaco", e quelli bosniaci, che rintracciano nel passato dell'impero ottomano o della Jugoslavia di Tito le proprie radici multietniche. "Nessuna delle tre parti – conclude Pingel – ha fino a ora trovato un modello che descriva la formazione di uno stato moderno non fondato sull'immagine di una nazione omogenea e sul *suo spazio*". Il modello multietnico e multireligioso di "società integrativa" dei bosniaci, troppo legato al passato, è incapace di opporsi alla forza dei modelli elaborati dalla consapevolezza nazionale serba e croata, affermatasi nella guerra. È scomparsa la Jugoslavia, dai libri, e la storia riparte da zero.

È la storia di un paese che non ha ancora praticato alcuna riconciliazione, che non ha elaborato in forma condivisa nemmeno il "lutto", e ha lasciato a ciascuno i propri morti, le proprie *vittime*. Questa dicotomia vittima-colpevole non lascia nessuno spazio per il dialogo e per una memoria comune.

Nonostante la ricchezza e la profondità della ricerca storica, sembra che nelle scuole il secolo XX non sia ancora finito. Globalizzazione e imperativi nazionalisti convivono. I nuovi stati sorti in Europa orientale ripercorrono, anche nelle istituzioni scolastiche, quella ricerca mitica delle origini che fonda la loro identità "nazionale". L'Europa, nuovo soggetto politico, cerca le sue "radici". La maggior parte

dei paesi negli altri continenti "imita" o "è indotto a replicare" la costituzione dei propri cittadini nazionali su un piano ideologico-politico.

Il convegno ha messo in luce questi processi in diversi paesi. Kurstjens ci presenta il caso olandese: un "paese disperato", dichiara subito, perché ha scoperto solo recentemente, dopo i tragici attentati a Pim Fortuyn e Theo Van Gogh, che bisognava prestare attenzione al ruolo dello studio della Storia a scuola. E soprattutto perché non ha trovato di meglio da fare che istituire una commissione incaricata di costruire un "canone olandese" della Storia.

Nei Paesi Bassi, racconta Kurstjens, la storia non è una materia obbligatoria fino ai 15 anni. Per effetto della stratificazione sociale, che fa accedere più della metà degli studenti alle scuole Vmbo (paragonabili alla nostra formazione professionale), e della legislazione scolastica, accade che solo il 30% di studenti sceglie la storia come materia d'esame nella classe conclusiva del ciclo di studi superiore. A questi studenti, fino al 1994, erano sottoposti argomenti della storia politica europea, tradizionali. Le prove erano "di tipo riproduttivo", per nulla basate su competenze specifiche quali l'uso delle fonti.

Gli sviluppi più recenti hanno introdotto la valutazione di competenze disciplinari, ma soprattutto hanno dato vita al "canone olandese". Uno schema di riferimento comune per tutto l'insegnamento di storia in Olanda, che consiste in una cronologia in dieci epoche, caratterizzate da diverse "icone" quali la spada, la parrucca, ecc. L'insegnamento di questo canone si dovrebbe ripetere nei tre cicli di scuola, ed essere affiancato, per essere meglio ricordato, all'uso di molte immagini, in sostituzione di fonti primarie.

Puntuali le critiche di Kurstjens. Tali epoche ricalcano la storia occidentale "dell'uomo bianco", puntano l'accento sul carattere nazionale piuttosto che su quello internazionale. La riforma indebolisce il pensiero critico e crea stereotipi, intende rafforzare l'identità olandese, ma qual è l'identità olandese? Insomma, non è "la storia di tutti".

Parallelamente Mauro Scurani affronta il caso italiano con l'analisi di un questionario sull'insegnamento della storia in Italia, dal quale emerge un forte interesse per la storia locale e per i percorsi didattici "attivi" come quelli che prevedono visite ai musei. Nella gran parte dei casi emerge comunque che le proposte di riforma avanzate all'inizio del decennio sono passate sulla scuola senza muovere molto le acque, sia nel bene che nel male. Sentita invece da più parti la necessità di formazione circa l'insegnamento della storia.

Dai casi nazionali si passa dunque a una panoramica del rapporto dell'Europa con le altre società nell'analisi storiografica, compiuta da Pietro Rossi. Già nel corso dell'800, precisa Rossi, gli studiosi che "scoprivano" la Cina avevano il duro compito di interpretare il suo sviluppo storico senza infrangere il primato dell'Occidente. Fu creata l'antitesi tra "l'Europa terra della libertà" e "l'Asia terra del dispotismo", ma non bastava a riordinare lo schema d'interpretazione positivista del processo storico: quello che vedeva nella storia dell'umanità un progresso graduale, ancorché non continuo,

dallo stato selvaggio alla barbarie e dalla barbarie alla civiltà. Si doveva ammettere che in questo processo le aveva preceduto la Cina, entrata poi in uno stato di "stagnazione". Si fece strada un'immagine del mondo asiatico come un mondo complessivamente inferiore alla società europea sul piano culturale ed economico-sociale. Possiamo condividere oggi questa mitologia? E a scuola? Fare "intercultura" in presenza di studenti cinesi non significa condurli dallo stadio di alfabetizzazione "zero" a quello "uno"... Significa guardare l'Europa dalla Cina anziché il contrario; significa cercare similitudini – come ha già fatto la storiografia – fra reddito pro capite, produzione manifatturiera, disponibilità di capitali e ampiezza dei mercati della Gran Bretagna e della regione del delta dello Yangze.

Quella moderna, l'era dell'imperialismo, è dunque una *seconda* mondializzazione dopo quella inaugurata dalla scoperta dell'America, oppure è *seconda* dopo quella asiatica? O la *prima*, nel senso che vi si trovano quasi tutte le caratteristiche dell'attuale globalizzazione? Buone domande. E se applicassimo – per analizzare il rapporto tra l'Europa e le altre società – la prospettiva weberiana della "singolarità", del carattere eccezionale dello sviluppo europeo? Funziona così, spiega Rossi: "soltanto in Occidente" è sorta la scienza moderna, una dottrina sistematica dello stato, la musica armonica, la volta gotica e la prospettiva, l'arte della stampa, un sistema educativo, un corpo di funzionari specializzati, l'amministrazione burocratica, il capitalismo moderno. Ma se ripensiamo all'elenco degli apporti dal Vicino Oriente, dovremo riconoscere che l'unica creazione specificamente occidentale è il "capitalismo razionale". Questa razionalizzazione si estende alla sfera economica, alla sfera politica e alla sfera intellettuale. L'originalità dell'Europa moderna consiste dunque nell'aver razionalizzato il "dominio del mondo", antitetico al razionalismo dell'"adattamento al mondo" proprio delle società tradizionali, in particolare di quella cinese. In questi termini ci allontaniamo dall'idea di un primato, e riusciamo a spiegare la storia di una divaricazione crescente tra Europa e resto del mondo.

Chiude degnamente la raccolta di saggi il resoconto di Luigi Cajani sulla storia mondiale nella riforma della scuola italiana ai tempi della Commissione De Mauro. Dopo un lungo resoconto delle vicissitudini che hanno accompagnato la riforma della scuola attraverso le varie legislature nei primi anni del decennio,

Cajani offre una soluzione: adottare curricoli di storia globale, con nuove periodizzazioni e scansioni, e un nuovo soggetto storico, l'umanità. Non è necessario riprodurre un solo "canone", però, se restano ferme le premesse: individuare fenomeni che scandiscano la storia di tutta l'umanità.

L'opera, nel suo complesso, si presenta dunque come una ricca panoramica di riflessioni approfondite sulla storia così come è oggi e su come dovrebbe essere insegnata, in una varietà di interventi che fatica a trovare il giusto spazio in un resoconto. Per concludere si possono fare proprie le parole che presentano il libro in quarta di copertina: "La storia, quella che insegniamo e quella che sempre più spesso viene usata dalla politica, diventa la 'nostra' storia, il marchio identitario che ci deve distinguere. Ma è impresa vana, quella di lottizzare il passato". La storia è appunto di tutti e

pertanto appare utile l'operazione di cercare dei punti comuni, al di fuori di letture di parte o agiografiche.

