

I mondi di Clio

di Aurora Delmonaco

La ricerca che abbiamo svolta non lascia emergere nei ragazzi e nelle ragazze una consapevole domanda di storia, se non di sfuggita, a margine di una richiesta di riconoscimento da parte dei non italiani. Per gli italiani sembra che le idee, i criteri di conoscenza, i giudizi di valore dipendano, in positivo ed in negativo, da un immaginario diffuso rafforzato dai “si dice”, dal mondo dei media, forse anche da una proposizione di atteggiamenti politicamente corretti da parte di educatori di vario genere. C’è, però, da temere che alla base di alcuni giudizi negativi sulla possibilità di giungere ad una convivenza non conflittuale tra culture diverse ci sia l’effetto di una diffusa impostazione dell’insegnamento del passato, potenziata dal senso comune che a sua volta, probabilmente, dipende in parte dall’apprendimento scolastico che tutti gli italiani hanno avuto anche a livello minimo.

Non si tratta, in questo caso, del fatto che nell’insegnamento ci sia o non ci sia posto per epoche, spazi e realtà umane lontani dal mondo occidentale, ma della struttura narrativa, a cui si fa riferimento senza mai esplicitarla, che vede protagonisti delle vicende del passato popoli distinti, nettamente caratterizzati da pochi, essenziali ed emblematici tratti, asciugati nella loro complessità e ridotti all’osso della loro territorialità da cui discenderebbero elementi identitari forti. Scompaiono, in questa prospettiva, le realtà multiple, le tante stagioni del passato in cui uomini e donne diversi hanno condiviso spazi e percorsi di vita; sparisce l’immenso sincretismo della storia dei popoli.

Tale approccio corrisponde in antropologia, ha rilevato Jean-Loup Amselle, alla contraddizione di fondo della logica classificatoria¹ che pone all’origine di ogni realtà umana le divisioni irriducibili di popoli e razze, da mantenere separati perché non saprebbero comunicare o da far evolvere sulle tracce del progresso del mondo occidentale. Dal primo punto di vista discendono le politiche di *apartheid*, dal secondo le logiche coloniali ed il “fardello dell’uomo bianco”.

Per la storia il problema è molto più antico. Le tassonomie per l’individuazione di popoli diversi hanno una lunga tradizione ma non risultano mai convincenti. Quando Tacito fissò alcuni criteri di base per definire l’identità dei Germani, si trovò poi in notevole imbarazzo per assegnare a tale popolo *gentes* diverse. Il mondo giudaico-cristiano, di fronte all’impossibilità di stabilire un criterio oggettivo per individuare le diversità dei popoli, ricorse alla Bibbia che mise ordine nella molteplicità di lingue creata intorno alla Torre di Babele con la genealogia dei figli di Noè, introducendo così il criterio biologico del “sangue”.

Scriva Walter Pohl: “La terminologia nazionale in Europa è piena di [...] paradossi. I tedeschi vengono chiamati *Germans* dai Britannici, *Allemands* dai Francesi e *Niemeci* (o nomi simili) dai loro vicini Slavi. Non si chiamano francesi, nonostante lo stato tedesco si sia sviluppato a partire dal regno franco orientale dove venne preservata anche la lingua franca, a differenza della Francia dove la lingua romanza venne chiamata francese. Tutto ciò [...] non racconta storie di identità ben definite o di corrispondenze tra appartenenza etnica, lingua, istituzioni politiche e cultura. Ci parla invece di fedeltà contrastanti, percezioni mutevoli, competizione per concetti e termini politici che rendano possibile il successo, e identità complesse”². Ed, a proposito della particolarità dei Greci, Charles Meier osserva: “Nel titolo [del capitolo] «I Greci e gli altri» sembra chiaro chi sono i Greci: semmai ci si chiederà chi sono «gli altri». In realtà è vero l’inverso: il problema qui è proprio chi erano i Greci” e, più avanti, “Si continua a tener ferma la vecchia idea che i Greci fin dall’inizio fossero del tutto diversi da ogni altro popolo e che non potesse accadere loro nient’altro che far nascere la democrazia e la filosofia...”³

¹ Jean-Loup Amselle, *Logiche meticce. Antropologia dell’identità in Africa e altrove*, Torino, Bollati Boringhieri, 1999

² Walter Pohl, *Le origini etniche dell’Europa. Barbari e Romani tra antichità e medioevo*, Viella, Roma, 2000, pag. 79.

³ Charles Meier, *Il mondo della storia*, Il Mulino, Bologna, 1991, pag. 45 e pag. 105.

In realtà l'immaginazione etnica, soprattutto in situazioni polimorfe, tendeva a creare identità attraverso i miti di discendenza e le lealtà che ne derivavano⁴, facendosi storia come segno di riconoscimento di ruoli, di aggregazioni, di sistemi di potere e, insieme, come giustificazione delle esclusioni e delle lotte per il territorio con il loro corredo di morte, distruzioni e compromessi risolutivi.

Da questo punto di vista, quindi, si pone nell'insegnamento della storia una questione non di contenuti ma di senso. Senza rivedere la logica metastorica dell'originaria divisione dei popoli che presiede alla scansione dei paragrafi e dei capitoli, un "non detto" tanto più efficace quanto più costantemente evocato, è difficile accogliere nella riflessione comune degli insegnanti il problema che si pone alla scuola.

Si pensa, in generale, che la questione nasca dalla presenza di studenti stranieri nelle classi e, in senso più ampio, dal fatto che nella società italiana di cui la scuola è specchio è sempre più evidente la portata dell'immigrazione. Esiste però un altro punto di vista possibile.

Mentre spesso si insiste a formare negli allievi italiani la consapevolezza delle proprie "radici" locali e nazionali, si riflette poco sulla concreta possibilità che i ragazzi e le ragazze delle nostre scuole molto facilmente affronteranno "altrove" le stagioni più importanti della loro vita. L'uomo è ridiventato in proporzioni di massa il viaggiatore che è sempre stato, emigrante non solo per miseria e per sventure ma per opportunità, per bisogno, per amore, per curiosità e, dunque, è necessitato ad ambientarsi in altri contesti, a conoscere altre realtà, altre lingue, altre culture, altre storie, a confrontarsi con altre memorie ed a trovare, in tali alterità, il nodo comune, il tratto che unisce, che rispecchia ogni individualità in appartenenze più ampie.

La presenza di stranieri nelle classi non è né una ferita alle "radici" identitarie da coprire nel silenzio né il paradigma di un futuro prossimo che si giocherà sulla frontiera "noi-altri". È solo il segno che tutti dovrebbero imparare, anche se soltanto nel raggio di poche centinaia di chilometri, a diventare "altri" restando se stessi. Il rapporto Io-Altro sposta così il suo baricentro dalla dimensione dello spazio a quelle del tempo passato - futuro, ed il problema non sono più gli stranieri che hanno cambiato luogo ma il rapporto fra i diversi flussi delle identità⁵.

Questa prospettiva muta profondamente la relazione scolastica con un passato a cui si chiede di definire le origini della nostra identità secondo una concezione legnosa ed immobile della storia che non contempla la ridefinizione continua dei punti di vista, che non ammette il ricambio delle tradizioni attraverso scelte diverse, che dà sostanza alle politiche di memoria non considerando il significato degli oblii⁶.

Sembra, tuttavia, che la metafora delle "radici" sia molto efficace nel rappresentare da un lato, per il mondo europeo, la volontà di reagire all'omologazione indotta dall'appiattimento su modelli egemoni, dall'altro l'esigenza di conservare sentimenti e modi di appartenenza che la migrazione ha lasciato alle spalle.

In una ricerca effettuata dall'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (OIM) nel 2002 nell'ambito del progetto comunitario EQUAL si rileva che l'89% degli immigrati in Italia considera importante lo studio della lingua materna per i propri figli e che il 56% mantiene rapporti stretti (abbastanza o molto) con i propri connazionali, nella speranza di conservare un legame con il

⁴ Anthony D. Smith, *Le origini etniche delle nazioni*, il Mulino, Bologna, 1992, pag. 72 e segg.

⁵ Franco Remotti, *Contro l'identità*, Roma-Bari, Laterza, 1996, pag. 5: "non esiste l'identità, bensì esistono modi diversi di organizzare il concetto di identità".

⁶ Maurizio Bettini, *Contro le radici. Tradizione, identità e memoria nella cultura contemporanea*, in Istituto romano per la storia d'Italia dal fascismo alla Resistenza, *Saperi, culture, educatori. L'Annale IRSIFAR*, Milano, Franco Angeli, 2001.

proprio mondo d'origine⁷. Il pensiero corre alle tante, varie “piccole Italie” che la nostra emigrazione ha creato nel mondo.

È però anche vero che alcune esperienze, ad esempio in Olanda e in California, dicono che di fronte alla proposta di insegnamenti nella lingua di origine per i figli degli immigrati, le comunità stesse si sono pronunciate per l'uso della lingua d'accoglienza perché l'inserimento nella terra d'arrivo fosse facilitato.

Ciò non indica necessariamente una scelta di principio fra rifiuto o assimilazione⁸: sono semplicemente le molte strategie che le persone mettono in campo per tenere insieme, nel proprio divenire, passato e futuro e i molti campi delle appartenenze.

Le interviste ai ragazzi ed alle ragazze della presente ricerca offrono uno spaccato molto significativo, mostrando come possano essere complessi i diversi livelli di relazioni. È acuta la sensazione che il mondo d'origine sia in movimento, soprattutto per i cinesi, e che non esista più il paese disegnato dalla nostalgia, ed è altrettanto chiara la consapevolezza che l'esperienza della migrazione ha trasformato dall'interno la propria conformità a quel mondo. Sembra che si sprigioni, in tal modo, in queste ragazze ed in questi ragazzi un senso di libertà e di possibilità nelle scelte che i coetanei sedentari non rivelano, smorzando le aspettative del futuro in un disincanto piuttosto diffuso⁹; possiamo pensare che ciò avvenga anche perché, in un mondo di individui senza passioni, non si stanno preparando ad essere “altri”.

È opportuno, a questo punto, uscire dalla metafora delle “radici” per fornirsi di altri strumenti concettuali con cui misurare le possibili risorse della storia insegnata.

Nel concetto di “identità” sono inclusi elementi distinti e connessi. C'è, alla base, l'individuazione, lo sforzo di costruire il filo unitario della propria persona incorporando i diversi stati della propria vita, e c'è l'identificazione, l'esigenza di riconoscersi nel mondo esterno per la consapevolezza che il filo dell'individualità non avrebbe consistenza se non fosse irrobustito dall'intreccio dei rapporti con gli altri. Sono rapporti diversi e mutevoli, solidali o conflittuali, legati a diversi mondi dell'esperienza di vita, non concentrici, spesso inseriti su livelli diversi, e però tutti collegati nel percorso che ci individua e ci identifica in cui rientrano le scelte di appartenenza, multiple secondo gli spazi ed i tempi della vita, le collocazioni nei diversi ruoli della sfera sociale, compresi quelli di cittadinanza, e la nostra qualità semplicemente umana che ci inserisce nel piano universale dei diritti.

Se è molto complesso, e discusso tanto sul terreno filosofico quanto su quello delle scienze sociali, il tema dell'individuazione, diventa impossibile trasporlo direttamente sul piano storico per costruirvi intorno la realtà collettiva dell'essenza di un popolo. Possono, certo, essere analizzati i diversi circuiti delle appartenenze che collegano l'individuo ai suoi ambienti di riferimento in cui spesso gli usi quotidiani, la condivisione di memorie, i simboli evocativi, l'esclusività di dialetti e lingue costituiscono tratti di riconoscimento reciproco. All'interno di tali circuiti può anche essere accettabile la metafora delle “radici” come fondamento di appartenenze, e perfino della memoria collettiva per come è vissuta, ma ciò non va confuso con i livelli della collocazione nel mondo di realtà complesse che si strutturano producendo storia né si può inserire tale metafora nella ricostruzione del loro passato.

Afferma Khalida Messaoudi: “Io rivendico il mio essere berbera, la mia lingua, i miei eroi e le mie eroine, la mia cucina, i miei cantanti e i miei poeti perché la mia personalità algerina è fatta anche delle radici cabile. Rinunciarvi sarebbe una mutilazione. La considero una ricchezza supplementare – non esclusiva – e aderisco con tutta me stessa al movimento culturale berbero. Ma..., poiché c'è un ma, io credo troppo all'universale, al ruolo di uno Stato forte, al modello repubblicano che la

⁷ Progetto EQUAL “L'immagine degli immigrati in Italia tra media, società civile e mondo del lavoro”, *Rapporto di ricerca. Gente in movimento. Migranti, progetti migratori, rapporto con il sistema Itale nella percezione di immigrati e operatori dei servizi pubblici*, Fondo sociale europeo, Ministero del lavoro e delle Politiche sociali, s.l., s.d. Gli autori sono Natale Losi, Rosa Helena Ippolito, Bruno Mazzara.

⁸ Marco Aime, *Eccessi di culture*, Einaudi, Torino, 2004.

⁹ V. *Report di ricerca*, domanda 8.

Francia ci ha lasciato in eredità, per ammettere un regionalismo che vorrebbe definirsi «contro» gli altri, anche se oggi la Cabilia è un avamposto della resistenza contro il potere e contro l'integralismo, il che confonde il paesaggio»¹⁰.

L'individuo, la sua socialità e la sua presenza nella storia sono distinti ma connessi. Ciò che appare difficile, ma necessario, è dare ai ragazzi ed alle ragazze la capacità di cogliere tali distinzioni e tali connessioni.

Una ricerca svolta a Verona¹¹ in un Istituto professionale nel gennaio 2002 sulla percezione del senso di appartenenza (“noi” e “loro” erano le categorie proposte, visto che i media in quel periodo insistevano particolarmente su tale dicotomia) ha dato interessanti risultati. L'attenzione era stata focalizzata mediante un *brainstorming* sulle discussioni seguite agli eventi dell'11 settembre 2001. Se percorriamo la serie delle risposte aperte allo stimolo *noi*, compilate con la consegna dell'immediatezza e della brevità, possiamo cogliere una certa gradualità nell'ampiezza del senso di appartenenza, che va dalla singolarità soggettiva (“io” a cui corrispondono come *loro* “le persone che conosco”) all'arco delle relazioni strettamente personali a poche definizioni di tipo collettivo: “italiani del Veneto”, “italiani”, “occidentali”, “cristiani”, “coloro che condividono lingua, cultura, religione”. Sembrerebbe quindi che l'equilibrio tra “individuazione” e “identificazione”, che presiede alla formazione dell'identità, sia sbilanciato a favore del primo termine, con una chiusura in se stessi e nel piccolo orizzonte delle relazioni dirette.

L'analisi della serie di risposte al secondo termine aggiunge altri elementi a tale ipotesi. Se appare di facile comprensione che alla definizione di un *noi* fondato sulla conoscenza diretta si contrapponga un *loro* caratterizzato da estraneità, indifferenza oppure ostilità (sono perfino definiti *altri* generici portatori di differenze interne alla stessa cerchia di appartenenza), colpisce il fatto che a risposte che identificano appartenenze collettive più ampie corrispondano immagini dell'*altro* assolutamente incongrue. Ad un *noi* definito “occidentale” si oppongono, come *altri*, “gli americani”; ad un *noi* classificato come “italiano-veneto” fa riscontro un *altro* di colore e religione diversa, con un salto di scala notevole e, infine, spicca la sibillina definizione di *altri* come “coloro che godono dell'attacco terroristico”. La nullità assoluta dell'*altro*, inghiottito nel buio di una completa e dichiarata mancanza di conoscenza, è il termine estremo di una gamma di risposte che non sembra cogliere, se non attraverso la percezione di sentimenti positivi e negativi (diffidenza-fiducia, esperienza diretta-esperienza indiretta, perplessità-timore-paura), la complessità delle condivisioni del mondo.

Si rilevano in alcune risposte, tuttavia, pur nella semplicità dell'enunciazione, spunti che denotano tentativi per una comprensione meno ritagliata sul quotidiano: la contrapposizione fra società basate sul potere economico e su quello religioso, la percezione sociale e culturale secondo cui si tenta di definire l'inferiorità dell'altro, la consapevolezza dell'ampiezza del problema, la sostanziale uguaglianza degli uomini. Tale sondaggio didattico sembra coerente con il “bricolage delle appartenenze” a cui faceva riferimento la ricerca di Alessandro Cavalli, Carlo Buzzi ed Antonio de Lillo¹².

Se questo è, come potrebbe essere, il punto di partenza di una classe verso il cammino di una produzione di senso, allora si spiega la necessità di aprire un discorso sulla storia senza tentare di costruire appartenenze che pretendano una fedeltà esclusiva, ma offrendo gli strumenti per orientarsi nell'intreccio di relazioni che compongono il quadro complesso del passato. Marc Bloch, affermava che la storia “è scienza degli uomini nel tempo” e sottolineava il plurale “che è il modo grammaticale della relatività, [e] conviene a una scienza del diverso”¹³.

¹⁰ Khalida Messaoudi con Elisabeth Schemia, *Una donna in piedi. Un'algerina si ribella al fondamentalismo islamico*, Mondadori, Milano, 1996, pag. 25.

¹¹ Si tratta di una fase del laboratorio svolto dalla prof.ssa Sara Lombardi Fraizzoli, nell'ISS “C. Anti”, Villafranca (Verona) con alunne tutte italiane, età 16-17 anni.

¹² Carlo Buzzi, Alessandro Cavalli, Antonio De Lillo (a cura di), *Giovani verso il Duemila. Quarto rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna, 1997, pag. 168 e sgg.

¹³ Marc Bloch, *Apologia della storia o mestiere di storico*, Einaudi, Torino, 1976, pag. 41.

Se osserviamo la maggior parte delle esperienze scolastiche, notiamo che le risposte alle questioni che stiamo esaminando sono orientate principalmente in due direzioni: utilizzare la presenza di studenti stranieri come occasione per avvicinarsi a mondi diversi; fondare il proprio insegnamento, senza intaccare le divisioni “originarie” di popoli e culture, su una visione universale dei diritti, per lo più profondamente decontestualizzati, che faccia da cornice a tutte le possibili realtà umane. Un terzo indirizzo, per ora più proposto che praticato se non da piccole minoranze di docenti, si rivolge all’introduzione della *World History*, su cui ci fermeremo tra poco.

Nel primo caso, succede spesso che il “confronto interculturale” interno alla classe avvenga su terreni depurati da ogni notazione storica: gli usi, il cibo, le credenze, forme di religiosità quotidiana, le relazioni familiari, così come sono vissuti. La prospettiva è quella di un relativismo fondato sulla benevolenza e sulla “tolleranza”.

Tale operazione nasconde al suo interno una trappola concettuale. Far credere che si possa operare un confronto tra mondi diversi collocando di fronte ragazzi e ragazze di Rho o di Augusta, messi nella posizione di campioni rappresentativi dell’italianità, con coetanei e coetanee i cui genitori provengono da un esotico “altrove” lasciandosi alle spalle storie specifiche, significa ridurre tutta la ricchezza di realtà vive a puri simboli di identità compattate intorno a pochi tratti.

È il caso di una maestra che, avendo in classe un ragazzino di colore, volle approfittarne per “fare dell’interculturale” e gli chiese di dire “una parola in africano” ricevendo in cambio un silenzio totale. “Si vede che si vergogna delle sue origini!” concluse. “Può anche darsi ma, cara maestra mia, mi dica lei una parola in *eupeo!*” è il commento dell’autore del racconto¹⁴

Mentre si insinua il pregiudizio identitario, prende forma la visione di un mondo minore, sopraffatto dall’ingiustizia e condannato irrimediabilmente alla povertà, con il sospetto di una irrimediabile incapacità culturale di raggiungere i nostri livelli di progresso. È la visione di cui Paola Tabet parla in *La pelle giusta*¹⁵.

Si può ricordare che già George Simmel, nel settimo capitolo intitolato *Il povero* della sua *Sociologia*¹⁶, quasi un secolo fa fermava l’attenzione sulle aporie della rappresentazione dell’*altro*, inteso come persona, sotto un tipo. Alcuni anni fa, dal vivo di una guerra, Slavenka Drakulić in *Balkan Express* riportava le parole di una donna: “Ci troviamo di fronte ad un inimmaginabile rimpicciolimento dell’orizzonte umano. Una persona è ridotta ad una sola dimensione, la nazionalità; una cultura è ridotta a pochi e improvvisati simboli nazionali”¹⁷. E Amartya Sen: “Considerare una persona soltanto, o anche soprattutto, come membro di una cosiddetta civiltà (ad esempio, per riprendere le categorie di Huntington, un membro del “mondo occidentale”, del “mondo islamico”, del “mondo induista”, del “mondo buddista”...) già significa ridurre la gente a una sola dimensione”¹⁸. Infine, Edgar Morin: “Ridurre la conoscenza di un complesso a quella di uno dei suoi elementi, giudicato come il solo significativo, in etica ha conseguenze peggiori che in fisica. [...] Questo modo dominante di conoscenza, riduttore e semplificatore, determina la riduzione di una personalità, multipla per natura, ad uno solo dei suoi tratti”¹⁹.

Le buone intenzioni di una didattica multiculturale possono sbagliare mira anche quando accumulano poche nozioni su aree diverse del pianeta, in genere gli stati da cui provengono i ragazzi e le ragazze straniere, per dare una ritintura di mondialità al programma. Anche in questo caso si riduce la ricchezza delle storie a qualche tratto scelto secondo stereotipi più o meno diffusi. E si scava più profondo il solco comunicativo accentuando le diversità, là dove si dovrebbero individuare circuiti di appartenenza comuni in cui lasciar sviluppare le differenze.

¹⁴ Kossi Komla-Ebri, *Imbarazzismi. Quotidiani imbarazzi in bianco e nero*, Edizioni dell’Arco, Milano, 2002.

¹⁵ Paola Tabet, *La pelle giusta*, Einaudi, Torino, 1997.

¹⁶ Georg Simmel, *Sociologia*, a cura di Alessandro Cavalli, Edizioni di Comunità, Milano, 1989.

¹⁷ Slavenka Drakulić, *Balkan Express*, il Saggiatore, Milano, 1993.

¹⁸ Amartya Sen, *Civiltà prigioniera*, in “Micromega” n. 4/2002, pag. 171.

¹⁹ Edgar Morin, *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001, pagg. 102-103.

Assumere come paradigma di confronto le realtà nazionali, sia nello spazio occidentale per tutto il corso della sua storia sia nell'approccio ad altre aree del mondo, è nel primo caso un anacronismo, nel secondo spesso un errore di prospettiva.

Insistiamo a distinguere "Grecia" e "Magna Grecia" - tra l'altro usando un toponimo di derivazione romana mentre non chiamiamo Francia la terra di Vercingetorige - come se fossero entità politiche separate dai confini moderni mentre là dove circolavano i dialetti ellenici, là dove si innalzavano santuari agli dei olimpici là era, semplicemente, Ellade. Il fatto è che tendiamo a organizzare le conoscenze storico-scolastiche su modelli di comprensione attuali ed occidentali, trascurando i passaggi fondamentali in cui si sono sviluppate, nella storia e nella cultura, le distinzioni umane.

Krzysztof Pomian afferma: "Solo una geografia mediocre, che non tien conto del tempo, attribuisce all'Europa dei contorni fissi[...] E solo una storia che dimentica i propri principi le conferisce un contenuto unico ed invariabile [...] Perché l'Europa è sempre stata investita di contenuti multipli, diversi, spesso incompatibili [...]. La storia d'Europa è quella delle sue frontiere." Aggiungerei: frontiere interne ed esterne. La storia delle frontiere come definizione dello straniero è lunga ma dal Quattrocento - Cinquecento, quando esse si consolidano entro logiche militari e fiscali, parte l'evoluzione propriamente europea ed occidentale degli Stati fra cui si dividono nazioni e popoli.²⁰ È la stessa evoluzione nel cui ambito è avvenuta sia l'invenzione della democrazia moderna sia quella delle razze, diluite poi in etnie, infine sublimite in culture; in cui il modello degli Stati-nazione ha invaso il mondo disegnando frontiere con la squadra ed il compasso o esportando il concetto di etnia fino a generare macelli, e si è giustificato risalendo dal presente verso il passato remoto e conformando a sé la storia.

Le interviste ai ragazzi ed alle ragazze provenienti dal Marocco ci dimostrano invece che per loro "il senso di appartenenza non si gioca sulla ristretta dimensione nazionale, ma su quello della grande comunità mondiale rappresentata dall'Islam"²¹. Non è dunque sempre ragionevole tentare di inserire i loro vissuti, i loro passati aggiungendo ai percorsi scolastici stralci di storia nazionale "altra" insistendo per di più su nazioni-popoli-stati-frontiere come realtà originarie, individualità collettive sostanzialmente uniformi.

Si tratta di consentire a tutti di crearsi un senso della storia in cui barriere e stereotipi anziché dati primigeni siano prodotti del tempo da ricostruire e da giudicare, in cui si sostenga lo sforzo di rispettare le appartenenze ma anche quello di intrecciarle con il senso dell'unità-molteplice cara ad Edgar Morin nella quale - e solo nella quale - può essere legittimo anche il conflitto delle mentalità e delle scelte di valore.

Ciò pone la questione dell'etnocentrismo storiografico. Il problema della centralità dell'Europa nei nostri percorsi scolastici non consiste tanto nel fatto che non sono considerate nei nostri studi "storie altre" ma piuttosto nella convinzione - che permea il tono della narrazione, le scelte lessicali, i tagli interpretativi, le osservazioni a margine - che l'Europa e per estensione il mondo occidentale abbiano da soli prodotto quanto nel mondo vale la pena di essere classificato come "progresso umano". Quando un manuale scolastico di storia sostanzialmente italo-europea si intitola "Il cammino dell'uomo", "L'uomo, la sua storia, il suo ambiente" o simili, opera precisamente in questo senso. Non solo tale posizione è eticamente ingiusta ma è profondamente sbagliata dal punto di vista storico e da quello della formazione, di italiani o stranieri non importa.

"Alla fine del XV secolo europeo, la Cina dei Ming e l'India Moghul sono le civiltà più importanti del globo. L'Islam, in Asia e in Africa, è la religione più diffusa della Terra. L'impero ottomano - che dall'Asia si è espanso nell'Europa orientale, ha annientato Bisanzio ed ha minacciato Vienna - diviene una grande potenza d'Europa. L'impero inca e l'impero azteco regnano sulle Americhe, e Cuzco, così come Tenochtitlàn, superano per popolazioni, monumenti e splendori Madrid, Lisbona, Parigi, Londra, capitali di piccole e nuove nazioni dell'Occidente europeo. Eppure, sono queste giovani e piccole nazioni che si lanciano alla conquista del globo, e attraverso l'avventura, la

²⁰ Benedict Anderson, *Comunità immaginate*, Manifestolibri, Roma 1996.

²¹ V. pag. 53.

guerra, la morte danno vita all'era planetaria che mette ormai in comunicazione i cinque continenti nel bene e nel male."²²

In questa prospettiva mutano profondamente le dimensioni ed il senso della storia anche per l'insegnamento²³, e si sviluppa la tendenza verso una "storia mondializzante" (*World History*) o "storia globale" (*Global History*)²⁴. Il Comité International des Sciences Historiques, dal Convegno di Oslo del 2000 a quello di Sydney del luglio 2005, ha messo al centro del dibattito la storia mondiale soprattutto per tre ragioni: la fine del conflitto Est-Ovest che apre una nuova epoca di interdipendenze ridisegnando il mondo, l'accelerazione del processo di globalizzazione e il tramonto degli schemi storico-evolutivi fondati sull'idea di progresso.

Lo spunto può essere sviluppato in molte direzioni. Si apre lo scenario del globo in cui ogni storia non è chiusa in se stessa ma posta insieme alle altre per compararle dando forza alle differenze e confrontarle per identificare i problemi, per cogliere i tratti distintivi di realtà umane diverse e, insieme, le loro "unità generatrici" (E. Morin) di civiltà²⁵. Si osservano i rapporti tra le popolazioni ed il comune spazio del globo, al di sopra ed al di là dei confini nazionali ed internazionali, dal punto di vista dei mutamenti ambientali²⁶, delle crisi biologiche²⁷, elementi trascurati dalla storiografia che si occupa soprattutto di politica ma centrali, invece, nella spiegazione di grandi vicende mondiali nel presente come nel passato. Si cerca di identificare le trasformazioni globali ad effetto delle pressioni specifiche di innovazioni che hanno attraversato i continenti, ad esempio l'industrializzazione²⁸. Ci s'interroga, in un'ottica mondiale, sulle ragioni e sulle origini della supremazia occidentale per rivedere i temi ed i problemi dei grandi mutamenti della storia²⁹.

In generale, la *World History* non si propone di chiudere il pensiero europeo e le sue categorie fondanti in un angolo buio da cui non possa più dire nulla al mondo ma, proprio perché considera la palese inadeguatezza delle sue chiavi di lettura per comprendere i nuovi spazi della globalità³⁰, non vuole "abbandonare le basi della storiografia occidentale, ma casomai tener ferme le sue aspirazioni universalistiche. Universalizzazione non significa solo allargamento degli orizzonti, ma anche cambiamento."³¹

Esistono, però, difficoltà nell'aprire la scuola a tale tipo d'impostazione storiografica.

La prima è politico-accademica. Quando la Commissione Berlinguer/De Mauro elaborava la riforma della scuola e venne fuori la proposta di introdurre punti di vista mondializzanti nel curriculum, si scatenò subito una discussione aspra in cui fu frequente l'affermazione che, prima di andare all'incontro fra culture diverse, si sarebbe dovuto preservare l'identità nazionale. Dove l'"identità nazionale" passava soprattutto attraverso la distinzione accademica di storia antica – medioevale – moderna – contemporanea. Ma non è solo un problema italiano. Il confronto con gli Stati Uniti può essere utile.

²² Edgar Morin, *I sette saperi*, cit. pag. 65

²³ Luigi Cajani, *Il mondo come orizzonte: apologia dell'insegnamento della storia mondiale nella scuola in "Innovazione educativa" n.4/2000*

²⁴ Il corso di studi attuale si può far risalire a W.H.McNeill, *The Rise of the West: A History of the Human Community*, Chicago University Press, Chicago 1963, opera non tradotta in italiano, che ebbe il merito di prendere le distanze dalla cosiddetta "storia universale" di matrice filosofica per affrontare i problemi di una storia fondata sulla dimensione "globale" dello spazio.

²⁵ Felipe Fernández Armesto, *Millennium. Il racconto di mille anni della storia del mondo*, Milano, 1999.

²⁶ Alfred Crosby, *Imperialismo Ecologico: l'espansione biologica dell'Europa*, Bari, Laterza, 1988.

²⁷ William H. McNeill, *La peste nella storia. Epidemie, morbi e contagio dall'antichità all'età contemporanea*, Einaudi, Torino, 1982; Id., *Caccia al potere. Tecnologia, armi, realtà sociale dall'anno Mille*, Feltrinelli, Milano 1984; Id., *Uomini e parassiti. Una storia ecologica*, Il Saggiatore, Milano, 1993.

²⁸ Simone Borghesi, Alessandro Vercelli, *La sostenibilità dello sviluppo globale*, Carocci, Milano, 2005.

²⁹ Jared Diamond, *Armi, acciaio e malattie. Breve storia del mondo negli ultimi 13 mila anni*, Einaudi, Torino 1998; Eric L.Jones, *Il miracolo europeo. Ambiente, economia e geopolitica nella storia europea e asiatica*, il Mulino, Bologna 1984

³⁰ Dipesh Chakrabarty, *Provincializzare l'Europa*, Meltemi, Roma, 2004

³¹ Intervento di Jürgen Kocka al convegno di storici tedeschi e italiani "Global History" tenuto dal 9 al 12 maggio 2004, a Villa Vigoni (lago di Como).

Nell'autunno del 1994 uscirono, a cura del National Center for History in the Schools della University of California a Los Angeles (UCLA), sostenuto da enti federali e finanziato da fondi pubblici, tre volumi concepiti come guida per gli insegnanti ed eventualmente per gli autori di manuali. Il primo, *National Standards for United States History*, ed il secondo, *National Standards for World History*, si rivolgevano alle scuole medie e medio-superiori, il terzo alle inferiori. Non si trattava di un libro di testo, ma gli autori dichiaravano di voler definire e promuovere le abilità intellettuali - *historical understanding* - da sviluppare per uno studio efficace della materia proponendo una griglia di questioni su cui esercitare conoscenza e ragionamento storico in linea con la migliore ricerca storiografica, "contro l'assorbimento passivo di fatti, date e nomi". A parte l'accusa di essere troppo esigenti, le critiche più pesanti furono di tipo politico. Gli autori dichiaravano di voler considerare la storia come matrice essenziale della formazione del cittadino democratico e dunque proponevano ai percorsi scolastici di "riflettere sia le diversità della nazione secondo razza, etnia, status sociale ed economico, genere, regione, idee politiche e religiose, sia i suoi elementi comuni" e la "storia della loro nazione e dei popoli di ogni background razziale, religioso, etnico e nazionale che sono stati parte" della storia nazionale. Fu imputato agli autori degli *Standards* di odiare la storia nazionale, di dare spazio a tutte le minoranze razziali, etniche, sessuali a danno di Washington, Thomas Edison, e della Costituzione: storia stalinista-orwelliana, fine della storia, revisionismo antiamericano, storia ideologizzata e dominata dalla "triade deterministica" di razza, classe e genere; una "nuova storia" che propone agli studenti una "contro-narrazione" della storia nazionale, intenta solo ad attaccare le élites, "culto" del multiculturalismo e della storia sociale, che ignora il primato della civiltà occidentale e il ruolo delle grandi personalità nella storia. E via di questo passo³². Ciò che è interessante, però, è che i critici conservatori denunciavano la loro difficoltà di "prendere di petto l'intera accademia" poiché i *National Standards* riflettevano il comune sentire dell'*establishment* universitario.

In Italia la questione è più sottile. Sul piano accademico c'è un dibattito abbastanza interessante ed aperto, a cui non sono estranei i temi della formazione democratica, ma quando si vanno a toccare i parametri generali dell'insegnamento della storia, in gran parte della stessa Accademia scatta un riflesso teso a conservare immobili i quadri di riferimento tradizionali, come che fossero un passaggio obbligato per poter accedere alle questioni più significative, senza considerare i guasti che intanto possono compiersi in termine di conoscenze e di senso della storia. Ciò rende più difficile praticare strade che invece la realtà delle scuole, e questa ricerca per la parte che le compete, dimostrano necessarie.

Una seconda difficoltà è, invece, legata allo statuto stesso della storia mondializzante. Quando si ampliano i parametri dello spazio e del tempo, di necessità si aumenta il tasso di astrazione e si rimpicciolisce la dimensione delle realtà soggettive che vengono comprese nelle larghe visioni della storia. Diventa difficile per i ragazzi e le ragazze stabilire con la storia quel rapporto di confidenza che nasce dall'avvicinarsi a soggetti e storie che hanno il volto della realtà vissuta, mediazione necessaria per sentirsi loro stessi partecipi della storia stabilendo la relazione individuazione ↔ identificazione ↔ cittadinanza che è fondamentale per non essere stranieri al mondo.

Un'indicazione di senso, poiché di questo stiamo parlando e non di programmi scolastici, può venire utilmente individuata nei filoni dei *Subaltern Studies*, degli studi postcoloniali, dei *Cross-Cultural Studies*, della storia di genere che pongono al centro della riflessione il tema delle "differenze", dei loro sguardi reciproci e dei loro rapporti con il mondo delle identità create con le armi, i musei ed i monumenti celebrativi, i manuali di storia, le dipendenze coloniali e la gestione dei corpi femminili.

³² Arnaldo Testi, *Il passato in pubblico: un dibattito sull'insegnamento della storia nazionale negli Stati Uniti*, in "Storica", n. 6, vol. 2, 1996.

Lo sguardo dell'altro, che classifica imponendo il proprio punto di vista (fondamentale *Orientalism* di Edward Said del 1978³³), viene ribaltato quando si assume la responsabilità di aver voce decostruendo il discorso estraneo sul proprio corpo, e qui avviene con Gayatri Chakravorty Spivak l'intreccio con il femminismo e la storia di genere³⁴, e quando con Homi K. Bhabha³⁵ si riconosce il fallimento di ogni sforzo di ridurre l'altro all'idea che si ha di lui nella "purezza" della propria tradizione. Il fallimento, secondo Bhabha, genera un "terzo spazio", dove la conoscenza reciproca - ma anche le resistenze, gli adattamenti interstiziali, i silenzi ed i passati non detti, gli slittamenti di significato, la "polemica marginalità interna" - creano aree intermedie nelle relazioni e sviluppano forme di quell'ibridismo che è poi l'autentica condizione originaria di ogni realtà umana.

Crediamo che, secondo questa linea, possono aprirsi le vie di nuove storie per nuove forme di appartenenza in cui l'esigenza di prendersi cura di se stessi e quella di prendersi cura del mondo possano trovare una mediazione in ciò che si è qui ed ora, insieme agli altri nella diversità delle attese e dei ricordi, nel paese in cui oggi si vive e nel passato che lo segna, ed in quello in cui si vivrà quando la nostra storia e le infinite storie intermedie dell'unica storia del mondo ci condurranno ad esso. Le stesse memorie dei luoghi non sono neutre ma non sono nemmeno legate a genealogie di sangue: il dolore di cui grondano e le storie simboliche che in essi sono rappresentate possono essere tali da diventare tratti di memorie comuni, pur nella differenza dei punti di vista e delle associazioni evocative. È vero poi, in fondo, che tra le tante libertà esiste anche quella di scegliersi i propri antenati.

Ciò apre un ultimo elemento di riflessione sull'affermazione delle differenze e sull'universalità dei diritti.

Sembra che un obiettivo formativo di tale natura sia piuttosto affidato ad un generico "stile d'insegnamento" affidato in teoria al corpo insegnante nel suo complesso piuttosto che alla storia come disciplina, che può al massimo inserirsi nel discorso con notazioni a margine della struttura del percorso.

Ma lo stesso piano dei diritti umani, se lo si guarda dal punto di vista di alcune realtà non occidentali, apre una serie di problemi: non è esso la conseguenza di una filosofia della storia che tende ad universalizzare le conquiste politiche, sociali, economiche dell'Occidente dal Settecento in poi³⁶? Non è relativo alle diverse culture lo stesso concetto dei diritti e delle loro violazioni?

Questa posizione teorica è molto evidente e dibattuta quando si mette a fuoco il problema dei diritti delle donne: non è stata la stessa Saphya, contro la cui lapidazione il mondo si è battuto, a dichiarare che la *fatwa* che l'aveva colpita è sacra e andrebbe comunque applicata, anche se Allah ha voluto salvare lei? I diritti, quindi si afferma, cambiano significato e percezione in funzione della geografia dei popoli. Se ne conclude che l'unica possibilità realistica per l'insegnamento è di renderne evidente l'affermazione all'interno dello spazio in cui si sono sviluppati, la storia dell'Occidente, lasciando il resto del mondo alla sua diversità. È la via scolastica per eludere i problemi enormi della globalizzazione, del rapporto moderno - postmoderno - tradizione che oggi travaglia il mondo. L'astrattezza dell'universalità contro la concretezza del relativismo culturale, dunque?

In tutto il mondo, però, ci sono donne, per restare nell'esempio, che si battono per creare ponti fra universalismo e relativismo culturale, tra ciò che è valido per tutti e ciò che è fondamentale per *me*, per ciò che *io sono*. Donne che hanno lottato perché la sfera dei diritti universali dell'umanità accogliesse quello che era considerato anche da noi un "diritto privato", l'inviolabilità della propria sfera sessuale.

³³ Edward W. Said *Orientalismo* Bollati Boringhieri 1991

³⁴ Gayatri Chakravorty Spivak, *Critica della ragione postcoloniale. Verso una storia del presente in dissolvenza*, Meltemi, Roma, 2004.

³⁵ Homi K. Bhabha, *I luoghi della cultura*, Meltemi, Roma, 2001.

³⁶ Tale posizione fu sostenuta da delegati dell'America latina e di nazioni asiatiche nella seconda conferenza delle Nazioni Unite sui diritti dell'uomo, che si tenne a Vienna nel giugno del 1993.

In tutto il mondo, per la prima volta nella storia, si sono viste manifestazioni contro la guerra nello stesso giorno, a rotazione secondo tutti i fusi orari, da qualunque punto di vista culturale si considerasse la pace.

Assistiamo ad un'intersezione di orizzonti e ad interconnessioni globali. C'è anche, però, la traduzione dell'universalità dei diritti in un nuovo imperialismo "umanitario", con l'uso della guerra come mezzo di correzione delle deviazioni interne agli stati. Come insegnare la storia in tale contraddizione?

Sapendo con chiarezza che il momento decisivo non è quello dell'insegnare ma dell'apprendere, la ricchezza di giovani sguardi diversi rivolti al passato può restituirgli qualcuno dei tratti della complessità che lo sforzo pur necessario di dare un sistema ed un ordine alle conoscenze può sottrargli. Il "terzo spazio" di Bhabha? Può darsi.

Anche nel campo dei diritti le culture non sono monoliti. Dice una studentessa mussulmana intervistata: "...donne che stanno in casa e non possono lavorare, donne che non possono studiare soprattutto, sono proprio fuori dal normale islamico"³⁷. Sono le due dimensioni della storia: il campo dell'esperienza vissuta dai singoli soggetti nell'intreccio delle loro memorie ed il campo delle visioni globali nel rapporto che queste hanno comunque con la memoria collettiva di milioni di persone. La storia può insegnare a muoversi entro questi parametri e, nello stesso tempo, a dare ascolto alle voci diverse della "città che vive altrove", come recita il titolo di un libro di Theo Richmond. E l'*altrove* è qui, nel luogo dove noi nativi riteniamo di essere l'unica città possibile.

³⁷ V. pag. 57.