



World history e scuola secondaria di I grado: alcune questioni di fondo e un'ipotesi didattica

Nicola Contegreco

Istituto comprensivo Lesina (FG)

Riassunto

Nonostante come approccio metodologico sia già diffusa da oltre trent'anni nel mondo anglosassone, la world history non riesce ancora a trovare il suo giusto spazio in Italia. Nel nostro Paese, infatti, la didattica della storia trova la sua principale impostazione intorno alle direttrici dell'eurocentrismo e dello stato-nazione, tralasciando lo studio delle altre società a livello globale e le connessioni che hanno contribuito a svilupparle. In questo contributo, oltre ad un breve excursus storiografico, vengono presentate alcune questioni importanti per capire se la world history può essere portata nelle aule della scuola secondaria di I grado. A questo proposito viene quindi delineata un'ipotesi a livello didattico che si basa su una serie di temi-chiave della storia dell'uomo e sull'uso di organizzatori grafici per l'apprendimento.

Parole chiave: World History; Scuola secondaria di I grado; Ipotesi didattica

Abstract

Although as a methodological approach it has already spread in the English-speaking world for over thirty years, the world history still fails to find its rightful place in Italy. Actually, in our country history didactics finds its main settings around the guidelines of Eurocentrism and the nation-state, leaving aside the study of other societies on a global scale and the connections that have contributed to develop them. In this statement, in addition to a brief historiographical excursus, are also provided some important issues to better understand if the world history can be brought in lower secondary school classes. About that, a didactic hypothesis based on a series of key themes in human history and on the use of graphic organizers for learning is here outlined.

Keywords: World History; Secondary School; Educational Scenario

ISSN 2704-8217

doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/10814>

Copyright © 2020 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Quando vogliamo spiegare una cosa, dobbiamo diffidare ad ogni istante della eccessiva semplicità delle nostre suddivisioni. Non dimentichiamo che la vita è un tutto unico, che anche la storia deve esserlo e che non bisogna perdere di vista in nessuna occasione, neppure per un attimo, l'intrecciarsi infinito delle cause e delle conseguenze

F. Braudel, *Storia misura del mondo*, p. 65

CAMBIARE APPROCCIO METODOLOGICO È POSSIBILE?

Se confrontassimo l'indice di due manuali di storia, di case editrici diverse, della scuola secondaria di I grado constateremmo che gli argomenti – e la loro successione – sono pressoché identici. Probabilmente, lo stesso accadrebbe se facessimo la stessa operazione confrontando l'indice di tutti (o quasi) i manuali di storia della secondaria di I grado oggi in commercio. Ci sarebbe, inoltre, una enorme possibilità che l'indice di un libro di testo di storia del 2019 sia somigliante in tutto e per tutto a quello di un manuale degli anni '70 o '80. Certo, si dirà che diverse cose sono cambiate negli anni e ciò può dare realisticamente l'impressione che si stia adottando un testo più innovativo rispetto al precedente (Brusa, 2008; 2017). Vediamo, dunque, sommariamente in cosa consiste questa innovazione: la veste grafica si è molto modificata, sono state aggiunte le parti *digitali*, c'è stato un parziale adeguamento a certi cambiamenti di modelli progettuali e valutativi (come, ad esempio, l'introduzione delle unità di apprendimento e il passaggio ad una didattica per competenze) per quanto riguarda la parte inerente ai materiali e agli strumenti per il docente, così come c'è stato un ammodernamento relativo agli apparati che ospitano gli esercizi (con l'apertura ad attività laboratoriali e cooperative-inclusive o a compiti complessi e di realtà) e al *come studiare*, con un'attenzione molto maggiore a riflessioni di carattere metacognitivo. Non è poco.

Quello che, però, non ha subito cambiamenti è l'impostazione o, se vogliamo, la sostanza da cui si attinge, ogni giorno, il principale materiale per lo studio effettivo in classe e a casa, in altre parole ciò che per molti insegnanti è ancora, volgarmente, *il programma*. Lungi dal demonizzare uno strumento ancora indispensabile come il libro di testo (Brusa, 1985; 1991; 2008), è soltanto su questo singolo aspetto che ci stiamo soffermando, ovvero sull'incapacità di uscire fuori da un modello nozionistico, enciclopedico e pedissequamente cronologico-narrativo (Gusso, 2004) che caratterizza la stragrande maggioranza del mercato per «una deprimente uniformità di impostazione [...] scandita dalle rilevanze della storiografia ottocentesca, incentrata

sulla “biografia dello stato-nazione”, e finalizzata ad inculcare nei cittadini il senso di appartenenza e di identità nazionale» (Grazioli, 2012, pp. 64-65).

Anche se la storiografia moderna era nata nella seconda metà del '700 negli ambienti illuministici, ponendosi in rottura con la precedente visione cristiana, e dando adito ad una visione mondiale della storia, cioè ad una storia di tutto il genere umano, essa dovette rinunciare al proprio progetto universale quando, un secolo più tardi, la storia venne piegata, sia a livello di ricerca che di insegnamento, alle esigenze del nuovo stato nazionale. Si trattava, in quel determinato contesto spaziale e temporale, di creare il buon patriota attraverso lo studio della biografia della nazione. Della propria nazione e basta (Cajani, 2007, p. 108). Questo modello ottocentesco, soprattutto funzionale alla costruzione dell'identità nazionale, è «un vero e proprio instrumentum regni, che gli stati-nazione usavano per formare, attraverso la scuola, il buon patriota [...] ed era sostenuto da una ricerca storica che inseriva le varie storie nazionali in un paradigma eurocentrico fondato sulla marginalizzazione o esclusione delle altre parti del mondo» (Cajani, 2004, p. 319). Nello stesso saggio lo storico Luigi Cajani chiarisce il rapporto fra questo eurocentrismo storiografico e l'autorappresentazione degli europei citando il filosofo tedesco Ernst Troeltsch, secondo il quale era addirittura «impossibile il concetto di una storia dell'umanità [poiché] non esiste l'*umanità* in quanto soggetto storico unitario» e «agli ambiti extra-europei manca l'autocoscienza storica e la cognizione critica del passato, di cui solo lo spirito europeo ha sentito il bisogno» (p. 321).

Secondo questo impianto eurocentrico la storiografia assumeva, da un punto di vista didattico, una netta torsione nazionalistica – attitudine in seguito diffusasi anche al di fuori dei confini d'Europa (Procacci, 2005) - realizzando così «una deviazione di quel processo di modernizzazione della disciplina, che era stato avviato nella seconda metà del Settecento negli ambienti illuministi e di cui la pubblicazione dell'*Essai sur les mœurs* di Voltaire rappresenta una pietra miliare» (Cajani, 2004, 340).

Possiamo affermare che, così come sono impostati i manuali di storia ancora nel XXI secolo, il paradigma eurocentrico, se non etnocentrico, è ancora ben riscontrabile e iperpraticato nell'insegnamento della storia, se consideriamo che per la maggioranza del corpo docente il libro di testo rimane ancora lo strumento principe e il veicolo più autorevole per un'impostazione didattica di tipo frontale, la più rassicurante e diffusa nelle nostre scuole.

In questo panorama abbastanza monolitico fa capolino da qualche tempo un nuovo – e possibile – modo sia di fare ricerca che di poter insegnare la storia nelle

scuole: la world history o storia globale.

Con questa espressione intendiamo – al di là del dibattito storiografico che l’ha vista diffondersi in connessione, ma anche in contrapposizione, con correnti ad essa analoghe, ma centrate su presupposti differenti, come la *global history*, la *transnational history* o la storia comparata (Venegoni, 2013) - una «storia delle connessioni all’interno della comunità umana globale, [che] privilegia la dimensione trans-culturale e trans-regionale del divenire storico, eleggendo a proprio specifico oggetto di analisi tutti quei processi che innescano significative interazioni tra 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» (Di Fiore & Meriggi, 2011, pp. 23-24).

Se, infatti, il modello storiografico eurocentrico poteva, in qualche modo, avere senso nel XIX secolo, diventa difficile pensare che esso possa continuare ad essere utilizzato in maniera pressoché esclusiva ancora oggi, soprattutto se consideriamo – con Croce (1917) e Bloch (1946) - come punto di partenza per lo studio della storia, non il passato, bensì il presente. Gli obiettivi, rispetto a più di centocinquant’anni fa, nel tempo sono mutati e le istanze di un presente complesso e globalizzato (Pedani, 2015) si impongono per tentare di uscire da un disorientamento culturale attraverso una comprensione più estesa e articolata delle questioni, nella considerazione di una cittadinanza che – per la multiformità e l’ampiezza dei problemi – non può più essere soltanto nazionale o europea, ma globale. Ce lo ricordano anche recenti documenti normativi del MIUR dove si afferma che tra gli effetti della globalizzazione vi è, nella sua problematicità, una interazione stretta e continua tra persone e popoli di diverse radici, storie, culture. Un punto di vista solo nazionale o anche eurocentrico non è adeguato a leggere la complessità della società planetaria del XXI secolo, come ben ricordano le *Linee Guida per l’Educazione globale, del Consiglio d’Europa (2008)*, o come sottolinea il documento *Educazione alla cittadinanza globale. Temi e obiettivi di apprendimento, dell’UNESCO (2012)* - prodotto all’interno del progetto GEFI (*Global Education First Initiative*) - così introdotto dal Segretario Generale delle Nazioni Unite Ban Ki-moon: “L’educazione può farci comprendere in profondità che siamo tutti legati in quanto cittadini di una comunità mondiale e che le sfide che dobbiamo affrontare sono interconnesse” (Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari, 2018).

Ecco, dunque, che la visione della world history può forse venire in soccorso a patto, però, che si vogliano cambiare realmente i parametri epistemologici e

metodologici entro i quali operare.

WORLD HISTORY: LIMITI E RISORSE A LIVELLO DIDATTICO

Unità di analisi della world history sono dunque scenari di tipo regionale, transcontinentale o oceanico, spazi, cioè, che

vengono individuati sulla base dei processi oggetto di analisi, dalla circolazione di persone, idee o merci alle esperienze storiche di relazione e scambio [...] L'intento principale è quello di includere nel racconto della storia del mondo, in qualità di protagonisti attivi, i popoli extraeuropei, a lungo lasciati senza storia e senza voce, ovvero relegati al ruolo secondario di comparse in una trama di cui all'Europa - e più in generale all'Occidente - spettava il ruolo di indiscusso protagonista [...] le connessioni e gli scambi attraverso cui i popoli non europei contribuirono a strutturare, in diverse epoche, le stesse reti globali, leggibili perciò come costruzioni multipolari piuttosto che in termini di irradiazione da un unico centro euro-occidentale (Di Fiore, 2017, p.11).

A questo punto dobbiamo chiederci: è possibile concretamente fare storia nella secondaria di I grado con un approccio world history?

Se un docente che ha sempre lavorato seguendo i contenuti del manuale scolastico confrontasse questi ultimi con quelli di un potenziale curriculum di world history dove figurano, per esempio, le culture dei Nativi Americani e le loro migrazioni, gli spostamenti dei popoli Bantu e la colonizzazione della Polinesia, i commerci lungo le rotte trans-sahariane e l'influenza delle dinastie Tang e Song su Corea e Giappone, si sentirebbe perso e sconcertato. Il dilatamento dei quadri di analisi e l'eccessiva generalizzazione rappresentano indubbiamente la critica più immediata (e più diffusa da parte di molti storici) da muovere nei confronti di questo approccio e, se pensiamo, che con le ore curriculari già non si riesce quasi mai a terminare gli argomenti del libro di testo, è facile intuire come questo modello possa risultare per molti impensabile da mettere concretamente in atto, specialmente per chi è indirizzato verso una didattica tradizionale. Come antidoto a questo rischio vi è chiaramente da attuare una selezione dei contenuti e, soprattutto, un lavoro che sposta maggiormente il focus sui processi storici in atto in macroregioni geografiche e sui temi trasversali al cammino dell'uomo nel tempo, come vedremo nel prossimo paragrafo. Inoltre, è stato

anche evidenziato, come limite di una storia che voglia abbracciare le culture del mondo, «un flebile contatto con le fonti primarie a fronte di un massiccio ricorso a quelle secondarie» (Di Fiore, 2017, p. 16). Questa criticità è più oggettiva rispetto alla prima, anche per la carenza di fonti primarie in certe culture – pensiamo all’Africa subsahariana o al Nord America durante l’epoca che in Europa chiamiamo Medioevo.

C’è, ancora, di base, la posizione afferente ad una mentalità storiografia *tradizionale* che rifiuta una visione policentrica della storia e rimane saldamente legata alla matrice politica dello stato-nazione. Tale mentalità è difficilissima da scardinare se pensiamo che è l’unica alla quale, anche da un punto di vista meramente culturale e antropologico, siamo stati un po’ tutti abituati da sempre, a partire dall’aneddotica ascoltata dai banchi di scuola delle elementari.

Certo, negli Stati Uniti la world history è insegnata sia nelle scuole che nelle università e a livello mondiale sono diversi gli storici che da anni stanno approfondendo tematiche ad essa legate (Di Fiore & Meriggi, 2011; Venegoni, 2013). Malgrado questa crescente influenza, però, specialmente in Italia persistono ancor molte resistenze già a partire proprio dagli storici che, se si escludono i contemporaneisti, i quali si confrontano necessariamente con la globalizzazione, sono molto critici verso la storia mondiale, come ha messo in luce qualche anno fa la forte opposizione al curriculum della commissione De Mauro (Cajani, 2008), documento in cui per la prima volta si introduceva nelle nostre scuole una visione mondiale della storia. Questo, forse, perché «in Italia (ma non solo) prevale ancora l’idea che la storia sia uno strumento non di formazione culturale, ma di formazione etico – politica, che ha come obiettivo l’identità italiana, sullo sfondo di quella europea. I dibattiti politico-culturali attuali, ad esempio sulle radici cristiane dell’Europa, mostrano quanto sia ancora radicato l’etnocentrismo» (Cajani, 2004a, pp. 31-32).

Se entriamo nelle nostre aule, con le lavagne di ardesia e i vecchi planisferi logorati alle pareti e centrati sul meridiano di Greenwich che, come scrive il geografo francese Christian Grataloup (2014), «ha trasformato un modo di vedere in una maniera di pensare», ci rendiamo conto come la difficoltà più grande sia proprio dovuta al problema dal quale siamo partiti in questo articolo: cambiare testa, cambiare approccio, vedere le cose da un differente punto di vista.

Per cominciare, bisognerebbe anche provare a considerare, al netto delle criticità inevitabili, gli evidenti punti di forza e implicazioni nello studio della world history come strumento formativo della persona.

Innanzitutto, va sottolineato un carattere pluridisciplinare legato a questo

approccio in cui confluisce il supporto di numerose altre aree di studio, discipline *human-centered*, quali le scienze politiche, l'antropologia, la sociologia, l'economia e l'arte e, soprattutto, la geografia (Braudel, 1997) su cui ci soffermeremo. Risulta, infatti, fondamentale il discorso sull'interazione umana con l'ambiente fisico, le trasformazioni delle società in relazione al contesto ecologico. Il rapporto intercorrente tra la storia e la geografia è molto stretto poiché queste due discipline rappresentano due dimensioni fondamentali dello stesso fenomeno. La storia vede l'esperienza umana dalla prospettiva del tempo e della cronologia, la geografia dalla prospettiva dello spazio e del luogo. L'interazione tra queste due dimensioni diventa imprescindibile e indissolubile: temi come la globalizzazione, le migrazioni, il sistema-mondo e la nascita del mondo moderno vengono sviluppati partendo da presupposti che non pongono più l'Europa come punto focale d'analisi, ma come una delle diverse realtà della storia (Gugliuzzo, pp. 268-270). Come scrive Antonio Brusa (2017): «Il racconto storico deve avere un rapporto intimo con la geografia, con lo spazio. Il suo filo conduttore è una domanda che attraversa il tempo: “come gli uomini organizzano gli spazi”? Quindi, la narrazione, il modo con il quale gli uomini li percorrono, li utilizzano per sopravvivere, li modificano, li dominano».

Il rapporto di interazione tra la storia e la geografia può, inoltre, diventare interessante e proficuo proprio nella scuola secondaria di I grado dove molto spesso l'insegnante di queste due discipline è lo stesso. Da un punto di vista *pratico*, ad esempio, è possibile trattare temi comuni e interconnessi utilizzando prospettive diverse e andando così a guadagnare sull'investimento orario da dedicare a tali argomenti.

Il pensiero di spazi diversi dal nostro, di mondi altri, di culture altre innesca e alimenta, all'interno del lavoro in classe, riflessioni significative sul tema, fondamentale nella nostra epoca, dell'alterità (con riferimento ad autori come Lévinas, Todorov e Glissant). È un aspetto molto importante del discorso didattico che stiamo affrontando. L'essenza nodale dell'alterità come oggetto capitale di una naturale dialettica della contemporaneità - e con cui necessariamente confrontarsi - è, infatti, alla base di quelle competenze di cittadinanza su cui molto investono, già da diversi anni sia l'Europa (Competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2006) sia i singoli Paesi attraverso l'esplicitazione dei propri curricula scolastici, non a caso con espliciti richiami all'importanza di uno studio della storia mondiale in funzione multiculturale e interculturale (Indicazioni Nazionali per il curriculum, p.42).

Ebbene, proprio la world history sembra poter andare incontro a questo bisogno

di comprendere l'alterità, come specifica Charles Heimberg, storico dell'università di Ginevra:

L'insegnamento della storia in una società multiculturale e democratica si confronta con la necessità di modificare le scale di riferimento delle sue riflessioni e delle sue tematiche, e, allo stesso modo, di non chiudersi in un approccio nazionale confinato, che dipende più spesso da un punto di vista parziale e discutibile, nato dall'invenzione della tradizione, con la sua connotazione mitica, che ha caratterizzato in modo marcato il XIX secolo degli Stati-nazione.[...] Si tratta, in tal caso, di permettere la creazione da parte degli studenti di conoscenze storiche sul tema dell'alterità, in connessione con lo sviluppo di un pensiero storico, ma, al tempo stesso, di non chiudere tali conoscenze nelle loro presunte identità, di non essenzializzare mai queste identità. La storia è quella di tutti, ma se uno studente studia in classe un aspetto della propria storia, lo fa assieme ai propri compagni e per iscrivere tale aspetto in una doppia globalità, quella dell'insieme delle storie degli studenti della classe e quella del mondo intero (2008, p. 141).

I due piani di riflessione, quindi, non vengono mai scissi in classe: la propria storia è anche quella dell'Altro, e viceversa; l'insieme delle storie derivante dalle individualità del microcosmo-classe non può scindersi dalla storia del mondo intero. Conoscere la storia del mio vicino di banco non italiano può permettermi di capire più a fondo alcuni aspetti del mondo moderno - in cui la mia stessa storia rientra - e di considerare quest'ultimo come il prodotto di lunghissimi e molteplici processi elaboratisi nel corso di secoli e millenni, attraverso il continuo dialogo tra società e culture diverse. Questo può essere possibile interessandosi a quelle parti del mondo che nei manuali non esistono o compaiono in minima e non considerevole parte, o esistono solo come *parte* di un processo che riguarda la storia dell'Occidente. La world history, perciò, sembra portare nel suo stesso impianto epistemologico un messaggio di carattere etico e pedagogico da una parte - suggerendo l'idea di base dell'incontro, dello scambio e della mutua dipendenza tra aree geografiche e società del pianeta - e, dall'altra, la possibilità di sviluppare processi su una visione complessa e composita del mondo, al di là di stereotipi etnocentrici (Gusso, 2004), nonché una valevole apertura mentale per il suo modo multiprospettico di affrontare le tematiche di studio. Ed è proprio la capacità di lavorare con gli studenti su temi trasversali che riguardano lo sviluppo umano sulla terra nel corso delle epoche che permette di non soffermarsi su specifici argomenti, investendo il tempo curriculare, anche a livello *verticale*, in maniera

più proficua e funzionale (Indicazioni Nazionali per il curricolo, 2012, p. 42).

UN'IPOTESI DIDATTICA

Il dilemma annoso e, forse, per certi versi essenziale per un insegnante di storia risiede nella questione della scelta dei contenuti da proporre e della maniera in cui proporli affinché non si riducano ad un ammasso sterile e caduco di informazioni destinate ad albergare, allo scopo primario di eseguire le verifiche di pertinenza, solo per pochissimo tempo nella mente degli studenti. Il libro di testo, allora, arriva prontamente in soccorso e diventa quasi sempre la soluzione al dilemma in quanto fa questo lavoro per noi, ponendoci in una zona di sicurezza e, diciamo pure, di deresponsabilizzazione. Se vogliamo provare a vedere le cose in maniera nuova, però, dobbiamo senza ombra di dubbio sacrificare questa sicurezza, uscire dalla *comfort zone* dell'indice del libro di testo e, nello stesso tempo, addossarci un poco di responsabilità. Per reimpostare in un'ottica di storia globale la linea cronologica attraverso la quale si dipanano gli eventi classici che ritroviamo da sempre sui manuali, è necessario perciò focalizzare l'attenzione su dei nuclei tematici di riflessione. Sarà attorno ad essi che si svilupperà un'ipotesi – aperta, è bene ricordarlo – curricolare che il docente potrà utilizzare come filo d'Arianna per non perdersi nel mare infinito delle conoscenze storiche, tenendo sempre a mente che si tratta di schiudere nuove direzioni di indagine e analisi storica abbandonando «qualunque velleità olistica e privilegiando l'individuazione di grandi temi e di dinamiche ad ampio respiro» (Di Fiore & Meriggi, 2011, p.27), pur tenendo sempre in considerazione alla base l'ordine cronologico in quanto elemento chiave dell'interpretazione storica. Vedremo, perciò, alcuni esempi che fungeranno da modello interpretativo.

Abbiamo già in parte accennato ai campi d'indagine cui un approccio fortemente pluridisciplinare come la world history fa riferimento e, per avere un'idea da cui partire, potremmo riferirci all'impostazione di manuali di world history per realizzare subito la loro diversa elaborazione la quale si muove proprio da tematiche che considerano rapporti e connessioni, più che semplici eventi. Nella tabella sinottica sotto vediamo come sono stati impostati gli argomenti di un intero corso universitario di storia globale a partire dal libro di testo *World History. Journeys from past to present* di Candice Goucher e Linda Walton (2008, pp. V-XIII). Il libro è diviso in sei parti, a loro volta divise in capitoli:

| I. EMERGENZA (FINO AL 500 D.C.) | II. ORDINE (1-1500) | III. CONNESSIONI (500-1600) | IV. MONDI IN CONTATTO (1300-1800) | V. VITE IN TRASFORMAZIONE (1500-1900) | VI. COMUNITÀ GLOBALE (1800-OGGI) |
|---|--|--|--|---|---|
| 1. Migrazioni umane | 5. Diffusione delle religioni mondiali | 10. Connessioni attraverso terra e mare | 14. Le tradizioni e il modo in cui si trasformano | 17. Espansione del cambiamento: mondo materiale e società | 20. Tentacoli di impero: nuovi imperialismi e nuovi nazionalismi, 1800-1914 |
| 2. Tecnologie e ambiente | 6. Modi di vivere: economie del mondo | 11. Memorie culturali: la trasmissione delle tradizioni | 15. Mondi marittimi: Atlantico, Pacifico e Indiano | 18. Stato-nazione, nazionalismo e rivoluzione | 21. Ordine e disordine mondiali: guerra e pace, 1900-1950 |
| 3. Città e vita nelle città | 7. Questioni di famiglia | 12. Scambi commerciali: si crea un sistema mondiale | 16. Sbarchi: confini, frontiere e incontri | 19. La Rivoluzione Industriale e le sue conseguenze globali | 22. Resistenza e rivoluzione lungo il XX secolo |
| 4. Idee e potere: divinità, sovrani e saggi | 8. Lignaggi e caste | 13. Scambi commerciali: costruzione di un sistema mondiale | | | 23. La nuova globalizzazione: tecnologia e ambiente |
| | 9. Primi imperi | | | | 24. Globalizzazione storia del mondo e identità umana |

La differenza sostanziale con qualsiasi altro indice di un manuale scolastico o universitario in uso nel nostro Paese è nella presenza di sostantivi o sintagmi (*Emergenza, Ordine, Connessioni, Comunità Globale, etc.*) indicanti le parti principali in cui è strutturato il testo - e quindi la storia dell'uomo - e che vanno a riferirsi a lunghi periodi storici, ognuno su vasta scala. Sia queste 6 macroparti che i relativi capitoli sono titolati con termini che rimandano all'oggetto di studio: temi, dinamiche e processi storici utilizzati come contenitori per l'analisi di comunità umane e delle relative connessioni a carattere mondiale. Se ci atteniamo, ancora, alle 6 parti in cui è diviso il corso notiamo che esse continuano a seguire comunque una sequenza cronologica, come esplicitamente precisato nella datazione tra parentesi. Ma dal confronto di queste epoche possiamo constatare che alcuni periodi vengono ripresi nelle parti successive. Non vi è quindi una scansione netta del tempo storico in quanto essa diventa subordinata al tema/problema che viene trattato. A questo proposito ricordiamo che, seppure la questione metodologica relativa all'insegnamento di una storia del mondo riguarda più strettamente l'ambito della didattica, la storiografia può comunque venire in aiuto, ad esempio, con la proposta di una nuova concezione del tempo della storia,

con «la necessità di declinarlo al plurale (permanenze, lunghe durate, cicli, tempi brevi dell'avvenimento) e la consapevolezza che il tempo storico è sempre in funzione dello spazio e di un determinato tema o problema» (Grazioli, 2012, pp. 70-71). In altri termini, come nel nostro caso, la cronologia non crea il tempo e il suo spazio di pertinenza ma è il tema ad operare in tal senso. Così, «la logica dei tempi-spazi in funzione dei temi/problemi storiografici diventa un problema molto importante per costruire un curriculum [...] e padroneggiare alcune grandi tematizzazioni, cogliere le relazioni tra queste e gli approfondimenti, e tra le rispettive scale spazio-temporali» (Grazioli, 2012, pp. 70-71).

Una seconda possibilità di differenziare lo sguardo ci è offerta dall'interessante saggio, tradotto anche in italiano da Il Mulino, di Eric Vanhaute, *Introduzione alla World History*. Pur non trattandosi di un manuale finalizzato allo studio sistematico tipico degli ambiti scolastici, il testo ci introduce in poco più di 250 pagine alla storia globale a partire dal racconto di tante singole storie del mondo, o meglio di tante facce che la storia del mondo, come un prisma, può possedere se sappiamo ampliare la nostra visuale. L'autore ci pone spunti di riflessione su un mondo *umano* (omizzazione e migrazioni), *naturale* (ecologia, energia e crescita), *agrario* (agricoltura e cibo), *politico* (sovranità), *divino* (culture e religioni), *diviso* (Occidente e "resto del mondo"), *globale* (globalizzazione), *polarizzato* (sviluppo e disuguaglianze). Anche in questo caso emerge una ben definita base progettuale attraverso cui affrontare la vastità degli argomenti ed una serie di angolazioni dalle quali inquadrare geostoricamente i mutamenti delle comunità umane. A tale proposito è da segnalare quello che scrive Antoinette Burton, docente di Studi Globali e Transnazionali all'Illinois University, in *A Primer for Teaching World History* (2011). Dopo aver sottolineato l'importanza fondamentale di una progettazione chiara e operativa, la Burton suggerisce che un insegnante che sta preparando un corso di world history può focalizzare la propria attenzione «su grandi processi o sul confronto tra regioni geografiche, civiltà o epoche [...] imperniarlo sull'ambiente, sugli scambi culturali, sugli scambi economici e commerciali, sulle unità spaziali influenzate dalle correnti oceaniche, o su periodi storici determinati da cataclismi, sia naturali che creati dall'uomo oppure su una serie di biografie di donne e uomini che hanno contribuito alla storia del mondo» (p. 4). Bisogna, in qualche maniera smettere di enfatizzare la necessità di coprire l'intero corso degli eventi, costruendo un percorso intorno a date ed avvenimenti specifici tentando, invece, di redigere un curriculum che vada «al centro del vero lavoro della storia: porre domande, testare fonti, argomentare e imparare ad imparare» (Perry, 2018). Che non si possa coprire tutti gli

argomenti e che non esiste alcun argomento storico che possa essere trattato non tralasciando nulla di importante o di interessante è un truismo. Se ci pensiamo, anche la lista “classica” di argomenti che ritroviamo in ogni indice di libro di testo in commercio è, per forza di cose, una lista largamente incompleta per compilare la quale sono stati selezionati alcuni oggetti e questioni e ne sono stati tralasciati tantissimi altri. E questo avviene pur senza addentrarsi nella storia globale. Di conseguenza bisogna organizzare il lavoro cercando di superare il grande timore di tralasciare qualcosa o di non approfondirla abbastanza.

Pur non avendo trovato ancora una realizzazione concreta, c’è stata anche una strada italiana – ed è il terzo ed ultimo esempio - supportata dalla proposta di Luigi Cajani che nel 2004 auspicava un curriculum *transculturale* che sarebbe dovuto scaturire dal «confronto fra storici provenienti da tutti i contesti culturali del mondo, [come] punto di riferimento per tutti i sistemi scolastici, in modo da superare la frammentazione attuale della storia insegnata e da comporre un quadro unitario e insieme capace di far posto alle varie storie particolari» (p. 331). L’idea era quella di un curriculum con alla base «un racconto concettualmente omogeneo, tale cioè che segua la storia dell’umanità fin dal suo inizio, che non trascuri mai nessuna parte del mondo e che sia tenuto insieme da categorie interpretative valide in ogni tempo e in ogni spazio» (Cajani, 2004, p.331). In tale ipotesi era prevista un’osservazione d’insieme su quelli che per l’autore sono i quattro elementi fondamentali che caratterizzano ogni tipo di società, da quelle paleolitiche a quelle industriali, come illustrato in tabella:

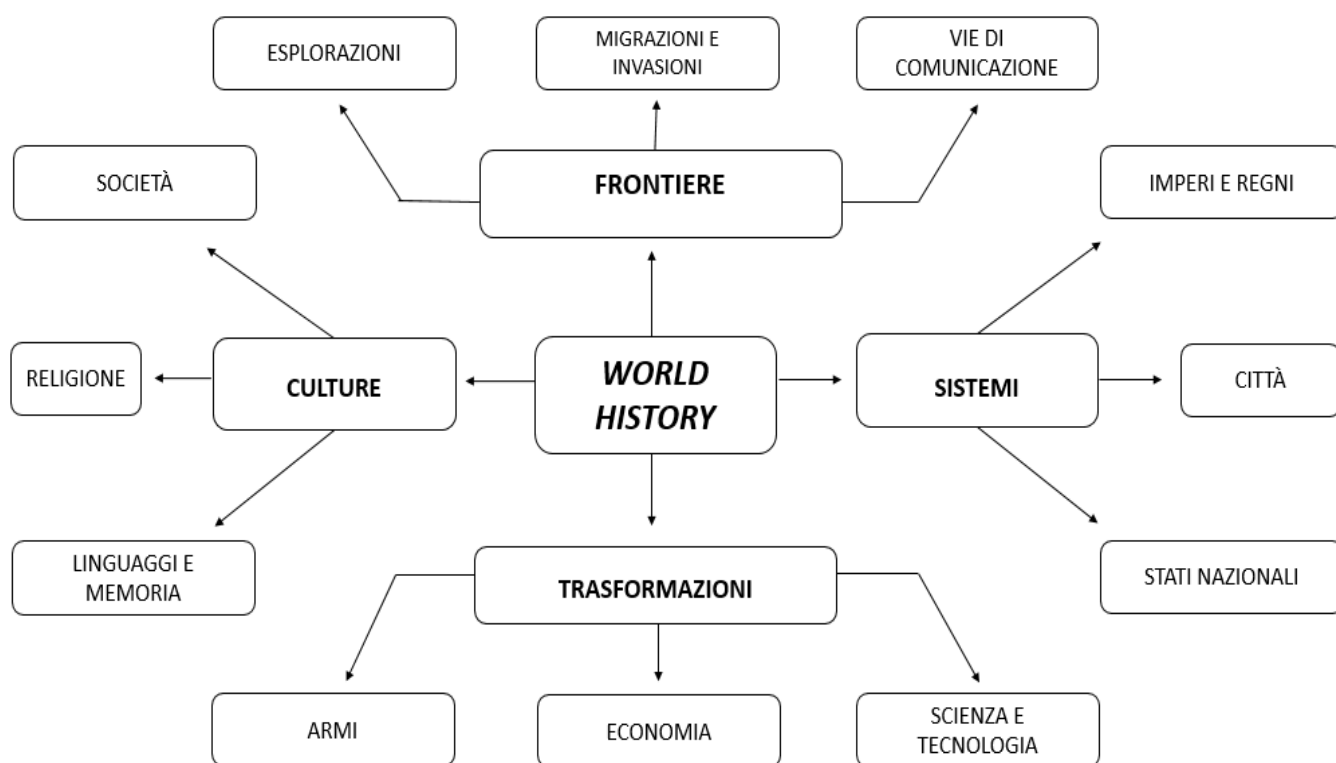
| RAPPORTO CON L’AMBIENTE | FORME DELL’ORGANIZZAZIONE POLITICA E SOCIALE | CULTURA | GEOPOLITICA |
|---|---|--|--|
| Modi in cui gli uomini ricavano da esso le risorse di cui hanno bisogno, dal cibo, alle materie prime all’energia | Modo in cui le società si governano attraverso la divisione del lavoro, l’esercizio del potere e i rapporti di genere | Le espressioni artistiche, letterarie, musicali, religiose | L’interazione - pacifica o conflittuale, con i commerci o con le guerre - fra le varie società per il controllo delle risorse dell’ambiente. |

È da ricordare che, nella stessa direzione degli esempi citati, si pongono i più recenti documenti ministeriali, a conferma che l’esigenza di uscire fuori dal quadro tradizionale della didattica della storia è una questione per niente avulsa, pur con enormi resistenze da parte dei docenti, dal dibattito italiano (Indicazioni Nazionali e

Nuovi Scenari, 2018).

A partire da riflessioni e proposte come quelle relative al manuale di Goucher e Walton, al saggio di Vanhaute o al progetto curriculare di Cajani, proviamo qui, per la scuola secondaria di I grado (e quindi con una scansione temporale che va dalla caduta dell'Impero Romano d'Occidente ai giorni nostri) ad estrapolare e soffermarci su una serie di parole-chiave che possano rappresentare nuclei di indagine e studio ipertestuali, che possano quindi rimandare a sottotemi entro i quali delineare percorsi di apprendimento.

Ecco uno schema d'insieme che sintetizza in tal senso un possibile approccio curricolare alla world history:



Come si nota, siamo in presenza di quattro nuclei tematici di base - *Frontiere* (relativo alla dimensione umana), *Sistemi* (relativo alla dimensione politica), *Trasformazioni* (relativo alla dimensione economica e tecnologica), *Culture* (relativo alla dimensione sociale, culturale e religiosa) – ognuno dei quali va a svilupparsi attraverso tre temi/problemi trasversali alla storia dell'uomo nello spazio e nel tempo. Questo implica, da un punto di vista metodologico, che lo schema può essere impiegato come una sorta di *template* la cui funzione è quella di impianto concettuale del curricolo. Il

suo utilizzo in questo senso va a coprire ognuno dei tre anni della secondaria di I grado (senza escluderne un adattamento anche per la primaria e la secondaria di II grado) e quindi, nella scansione diacronica dei tre anni, per il periodo che va dal V al XV secolo, in prima, per il periodo che copre i secoli XVI-XIX, in seconda e, infine, per il Novecento e gli anni 2000, in terza. Va da sé che, essendo preminente la comprensione dei processi e delle dinamiche storiche sottese ai vari nodi concettuali, i contenuti si adatteranno di conseguenza e, se è necessario, andranno anche a modificare l'indicazione del tema. Facciamo un esempio: nel caso del tema "Stati nazionali" - relativo al nucleo *Sistemi* - esso può essere modificato, in seconda e terza media con il tema, più pregnante per gli eventi delle epoche in questione, delle "Rivoluzioni", da quelle europee a quelle mondiali. Ripetere lo schema relativo ai 4 nuclei, non necessariamente sempre nello stesso ordine, dalla primaria alla secondaria di II grado serve a lasciare un'impronta duratura su come affrontare la visione storica attraverso dimensioni di processi e connessioni e non più semplicemente ed esclusivamente secondo uno schema diacronico improntato su singoli eventi, oltre che alla conoscenza e alla valorizzazione delle proprie radici. È da osservare che nell'ambito della progettazione curricolare, un docente (o un istituto) può decidere di scegliere di sviluppare più in profondità alcuni temi rispetto ad altri.

I quattro macronuclei su cui incentrare la riflessione disciplinare, per la loro funzione ipertestuale, possono essere considerati, se ne diamo una lettura aderente alle osservazioni che Vanhaute (2013) fa nel suo testo, come *cornici*. Questo termine, che ben esprime anche visivamente un'idea di sovrastruttura-contenitore, va a chiarirne ulteriormente la funzione specificandone «un'impostazione interpretativa che consista di tre fattori: tempo, spazio e argomento della ricerca» (p. 226). La «cornice di ricerca» dice ancora Vanhaute «determina la "lente" con cui si guarda il "mondo". In altri termini la cornice costituisce la chiave di lettura dell'atlante della world history» (2013, p. 226).

La matrice tematica dei nuclei-cornice viene esplicitata e potenziata attraverso domande-guida, una per ogni nucleo. Le domande-guida sono necessarie in quanto rappresentano la strada su cui muoversi, perché guidano, appunto, il senso dello stesso apprendimento sui contenuti che si stanno studiando, dal punto di vista diacronico lungo i tre anni, e perché rappresentano «le principali questioni riguardanti la storia mondiale» (Vanhaute, 2013, pp. 41-42). I quattro macrotemi relativi ai nuclei sono infatti pensati per adeguarsi tanto alla storia medievale, quanto a quella moderna e contemporanea (e nel denominare i periodi continuiamo, inevitabilmente ed

erroneamente, ad utilizzare schemi nostri, occidentali):

| FRONTIERE | SISTEMI | TRASFORMAZIONI | CULTURE |
|--|---|--|--|
| Domanda-guida: | Domanda guida: | Domanda guida: | Domanda guida: |
| <i>In che modo gli spostamenti di popoli, i viaggi e la scoperta di nuove vie di comunicazione hanno modificato la storia del mondo?</i> | <i>In che modo gli esseri umani si sono organizzati in sistemi politici e amministrativi urbani e territoriali?</i> | <i>In che modo i processi economici e l'apporto della scienza e della tecnologia hanno modificato la storia umana?</i> | <i>In che modo gli esseri umani hanno elaborato modelli di conoscenza e di orientamento religioso e hanno sviluppato ruoli, legami e abitudini per vivere all'interno di gruppi sociali?</i> |

Per i temi relativi ad ogni nucleo-cornice, invece, si utilizzano una serie di domande-chiave che, lungi dall'aver alcun valore prescrittivo, possono variare a seconda degli aspetti che di volta in volta si intendono esplorare, col variare anche delle problematiche di anno in anno. L'impiego massiccio di domande nell'affrontare le questioni di studio serve a rimarcare la *dimensione euristica* in cui si deve muovere l'apprendimento, in netto contrasto con l'uso esclusivo di uno strumento come il libro di testo che, al contrario, offre già le risposte (Cacciamani, 2009). La tabella va letta in verticale a partire da ognuno dei 4 nuclei dello schema precedente:

| MIGRAZIONI E INVASIONI | IMPERI E REGNI | ECONOMIA | SOCIETÀ |
|--|--|---|---|
| Domande-chiave: - Quali sono i motivi che spingono un popolo a migrare? - In che modo l'ambiente e il clima influiscono sugli spostamenti umani? - Cosa succede quando due civiltà diverse vengono in contatto? - Che cosa è una <i>frontiera</i> ? - Quali sono gli effetti che i flussi umani hanno sui paesi di arrivo e su quelli di provenienza? | Domande-chiave: - Che cosa è un impero e quali aspetti ad esso relativi sono comuni nello spazio e nel tempo? - Cosa ha portato all'ascesa di sistemi di governo monarchici e imperiali? - In che modo singoli personaggi possono cambiare il corso della storia? - Cosa causa massicci cambiamenti sociali? | Domande-chiave: - In che modo l'ambiente e il clima influiscono sulle attività umane economiche e commerciali? - In che modo l'economia e i sistemi politici sono correlate? - Quali sono le differenze e le analogie tra commerci di mare e di terra? - Quali sono gli effetti dell'industrializzazione e dell'urbanizzazione nel mondo? | Domande-chiave: - Qual è la funzione della famiglia all'interno delle comunità umane? - In che modo il ruolo della donna e la famiglia sono influenzati dalla politica e dalla religione? - Qual è l'impatto climatico e ambientale sulle abitudini sociali e culturali dell'uomo? - In che modo le malattie influenzano la storia dell'uomo? |
| VIE DI COMUNICAZIONE | STATI NAZIONALI | SCIENZA E TECNOLOGIA | RELIGIONE |
| Domande-chiave: - In che modo l'uomo è riuscito a creare vie di comunicazione? - Qual è il valore/funzione dello scambio di merci, idee ed ideali nell'incontro tra civiltà diverse? | Domande-chiave: - Cos'è uno stato-nazione e quali sono le sue caratteristiche? - Come nascono e si espandono le nazioni? - Che tipo di rapporti-interazioni possono crearsi tra stati-nazione? | Domande-chiave: - In che modo l'uomo utilizza la scienza e la tecnica per migliorare le proprie condizioni di vita? - In che modo sono interrelati la tecnologia e l'economia? | Domande-chiave: - In che modo le grandi religioni si sono diffuse nel mondo? - In che modo interagiscono tra loro? - In che modo interagiscono con i sistemi sociali e politici? |
| ESPLORAZIONI | CITTÀ | ARMII | LINGUAGGI E MEMORIA |
| Domande-chiave: - Cosa spinge determinati uomini ad esplorare territori sconosciuti? - Quali sono le conseguenze (culturali, economiche e sociali) delle esplorazioni? | Domande-chiave: - Da quali caratteristiche è determinata una città? - Come nascono e si sviluppano le città? - Quali sono le analogie e le differenze tra città sviluppatesi in epoche e luoghi diversi tra loro? | Domande-chiave: - Qual è la funzione e la rilevanza delle armi nei principali processi storici? | Domande-chiave: - Che differenza c'è tra cultura orale e scritta? - In che modo la memoria interagisce con i sistemi di potere? - Qual è la funzione dei linguaggi nella storia dell'uomo? |

Nella scelta dei contenuti e di come essi dovranno essere trattati interverrà il parametro della problematizzazione con la possibilità di poter sviluppare negli studenti punti di vista differenti. Un esempio potrebbe essere rappresentato dal fenomeno che vide coinvolte principalmente le popolazioni germaniche e slave, definito nella nostra tradizione storiografica come "invasioni" (barbariche) e in quella tedesca, invece, "migrazioni". Fenomeno di vastissima portata, in realtà queste migrazioni non interessarono soltanto la storia dell'Impero Romano, ma coinvolsero le steppe dell'Asia centrale, la Cina e l'India. Ecco perché questo diventa un caso in cui «possiamo osservare agevolmente il rapporto fra contesto locale e contesti più vasti, continentali, e

come le varie scale spaziali sono connesse fra di loro» (Cajani, 2004a, p. 31). Un altro esempio ci è dato dalla migrazione dei Longobardi in Italia. Anche qui la didattica può indagarlo come fenomeno locale, «all'interno di un processo di costruzione della memoria e quindi dell'identità locale» o superare e ricostruire tale angolazione cogliendo nel suo insieme «l'ampiezza spaziale e temporale di un fenomeno, che ha interessato tutta l'Eurasia e che è durato secoli, e che solo come tale è possibile capire a fondo, nelle sue cause e nelle sue conseguenze» (Cajani, 2004a, p.31).

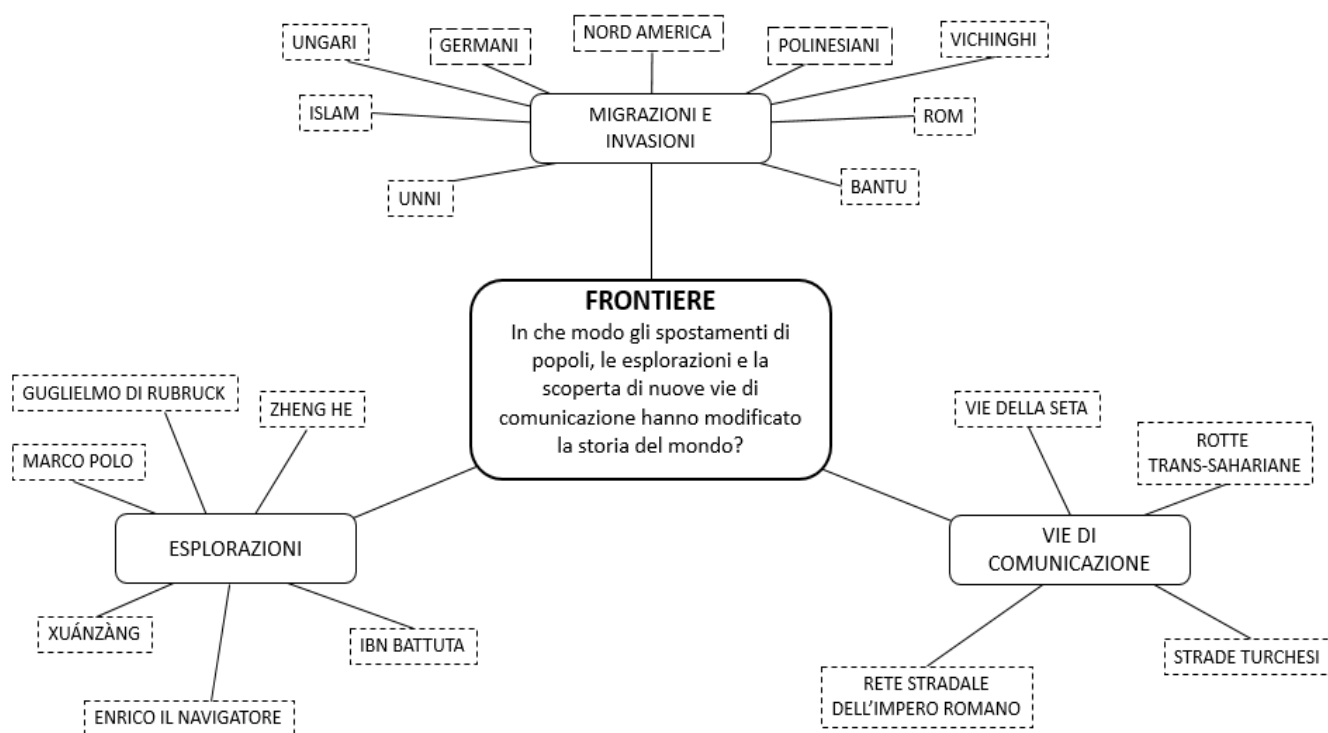
In questa sede non sarà chiaramente possibile un approfondimento sul discorso didattico-operativo – come per esempio l'importanza del laboratorio storico (Girardet, 2004; Bernardi & Monducci, 2016) – ma ci si limiterà a fornire delle semplici indicazioni e a suggerire alcuni strumenti che possono essere utilizzati in classe.

Il modello di analisi determinante per un percorso di world history verrà applicato, come scrive Cajani (2004a, p. 30), sia «attraverso un approccio comparativo, sia attraverso un approccio sistemico».

Partiamo dall'inizio. Se prendiamo in esame il nucleo-cornice *Frontiere* vediamo che esso si sviluppa nei seguenti sottotemi: “Migrazioni ed invasioni”, “Vie di comunicazione” e “Esplorazioni”. Sono tutte facce dello stesso processo, ossia di come nel corso del millennio medievale (solo per limitarci al nostro caso) a più latitudini uomini e donne, in massa, a piccoli gruppi o singolarmente, si siano spostati dal proprio luogo di origine, per una serie di motivazioni, allo scopo di raggiungere territori a loro sconosciuti, di come essi abbiano creato vie di comunicazione lungo le quali hanno incontrato nuove comunità e operato scambio e flussi di merci, idee, ideali e malattie (Manning, 2005).

Ora, teniamo conto di progettare un'unità di apprendimento in una classe prima: possiamo cominciare con le diverse valenze semantiche che il sostantivo *Frontiere* può assumere, non scindendo però il discorso dalla domanda-guida ad esso relativa che verrà da subito tenuta in considerazione dagli studenti. Tale attività preliminare può rappresentare un'occasione per rilevare le sfumature di un termine così complesso a diversi livelli, primi fra tutti quello storico e quello geografico, calandolo nel contesto di apprendimento e facendo leva sulle preconcose dei ragazzi. Dopo questo step iniziale, affrontato magari aiutandoci con un brainstorming, è utile lavorare sui collegamenti concettuali con i tre sottotemi e sul valore che essi assumono nell'ambito della storia dell'uomo durante l'età medievale, iniziando progressivamente ad introdurre gli argomenti che verranno trattati fino a costruire, insieme alla classe, una mappa sinottica che al termine dell'attività in questione

potrebbe essere così presentata:



Se consideriamo che questa mappa è inerente ad uno dei quattro nuclei-cornice in cui si divide il curriculum di un intero anno, dobbiamo assegnare come tempo di studio per questo segmento di apprendimento circa 15 ore, corrispondenti ad un paio di mesi. Naturalmente, a queste possiamo aggiungere quelle di lavoro a casa e, nel caso in cui si riesca ad elaborare un percorso curricolare nel quale si muovono insieme sia la storia che la geografia, un'ulteriore quota oraria. Facendo infatti riferimento alle domande-guida e alle domande-chiave (ved. tabella sopra), ravvisiamo chiaramente come il loro campo di applicazione sia compatibile in maniera adiacente anche alla disciplina geografica.

Quindi, per tornare al suggerimento di Cajani, nello studio della cornice generale *Frontiere*, e in quello dei temi in cui essa si esplicita, si metterà in campo un'analisi di tipo sistemico, mentre nell'affrontare i singoli contenuti che scegliamo di trattare - nella mappa i contorni sono tratteggiati proprio ad indicare la loro *non prescrittività* - si adopererà un'analisi di tipo comparativo. L'ottica sistemica, però, è utile che ritorni anche in conclusione, in una revisione metacognitiva dei materiali che potrà servire per tirare le somme sull'intera unità di apprendimento.

A questo proposito oltre alle carte storiche, che rappresentano in itinere il mezzo indispensabile per poter affrontare un discorso storico su scala mondiale - utilizzando

anche siti come geacron.com e timemaps.com -, strumenti sinottici molto utili sono anche le linee del tempo tematiche (riguardanti, cioè il tema specifico che si sta trattando) e comparative, ovvero linee del tempo in cui, nello stesso segmento cronologico lo studente può inserire gli avvenimenti relativi ai diversi continenti, sul modello, ad esempio, della *Super Jumbo World History Timeline* edita da Schofield&Sims. Per lo sviluppo di competenze digitali, inoltre, sono disponibili diversi tools online (come tiki-toki e timetoast) per costruire mappe del tempo interattive in cui, con una grafica accattivante, si possono inserire testi, immagini, video e link. È sempre importante che ci sia, sotto la guida dell'insegnante, una realizzazione autonoma dei materiali di studio da parte degli studenti.

Altri dispositivi metacognitivi da usare sono le *thinking maps* di Robert J. Marzano. Si tratta di otto tipologie di mappe mentali (mappa a cerchio, mappa a bolle, doppia mappa a bolle, mappa di flusso, mappa causa-effetto, mappa ad albero, mappa di rinforzo, mappa ponte) ognuna con una funzione didattica diversa, che consentono agli studenti di annotare dove hanno ottenuto le loro informazioni, dove nel libro è riportata la citazione esatta che supporta l'informazione, o il nome di chi ha fornito l'informazione o per abituare gli studenti a pensare in un'altra prospettiva (World History Curriculum Support Document, 2007, pp. 36-43). La colonizzazione delle Americhe da parte degli Europei, ad esempio, è qualcosa di molto diverso rispetto a come è stata vista dalla parte dei Nativi Americani. In questo caso è possibile utilizzare una delle mappe di Marzano - una doppia mappa a bolle - per rappresentare graficamente questo duplice punto di vista.

Un'altra attività da svolgere a fine percorso di ogni nucleo-cornice potrebbe essere la realizzazione di mappe concettuali a carattere multidimensionale. Si tratta di normali mappe concettuali in cui però gli studenti, individualmente o a gruppi (ma l'elaborazione può anche essere socializzata a livello della classe per intero, ad esempio alla LIM), predispongono gli argomenti trattati evidenziandone i diversi aspetti dimensionali, ad esempio colorando i nodi concettuali riferiti ai cambiamenti *economici* di un colore, quelli riferiti ai cambiamenti *geografici* di un colore diverso e quelli attinenti ai cambiamenti *sociali* di un altro colore ancora (Minelle, Rocca & Bussi, 2016, p. 138).

In conclusione, un ulteriore strumento grafico che consente di tenere insieme i due piani di analisi - quello sistemico e quello comparativo - che, comunque, devono interagire come dispositivi di analisi nello studio della storia globale, è una matrice di confronto di questo tipo:

| | MIGRAZIONI GERMANICHE | MIGRAZIONI DEGLI UNNI | ESPANSIONE ISLAMICA | INVASIONE DEGLI UNGARI | MIGRAZIONI DEI VICHINGHI | MIGRAZIONI ROM | MIGRAZIONI BANTU | INSEDIAMENTI DEL NORD AMERICA | MIGRAZIONI POLINESIANE |
|---|-----------------------|-----------------------|---------------------|------------------------|--------------------------|----------------|------------------|-------------------------------|------------------------|
| PERIODO | | | | | | | | | |
| LUOGO DI PARTENZA | | | | | | | | | |
| LUOGO DI ARRIVO | | | | | | | | | |
| MOTIVI DELLA MIGRAZIONE | | | | | | | | | |
| MOTIVI DELLO STANZIAMENTO | | | | | | | | | |
| CAMBIAMENTI ALL'INTERNO DELLE COMUNITÀ | | | | | | | | | |
| CONNESSIONI SOCIALI E CULTURALI CON ALTRE REGIONI E SOCIETÀ DEL MONDO | | | | | | | | | |

Una simile matrice consente di utilizzare nello stesso tempo la doppia prospettiva che in Vanhaute (2013, p. 25) è indicata come *zoom* (guardare all'interno di una singola società) e *grandangolo* (guardare le società nel loro insieme) in riferimento all'attenzione tanto per il particolare quanto per il generale: «quando le comunità umane vengono studiate in un'ottica comparata e messe in relazione tra loro, la loro immagine cambia: tutte le istantanee danno vita ad un "quadro generale". Ciascuna fotografia scattata con lo zoom può e deve essere integrata con un'immagine colta con il grandangolo».

Aggiungiamo, infine, l'utilizzo di un supporto ludico, sia perché inerente alla motivazione dei ragazzi sia perché facilita l'apprendimento di conoscenze vaste come quelle relative alla storia degli altri continenti. È il caso di *carte-quiz*, molto tradizionali nella struttura, dove alle domande (che possono essere prodotte dagli stessi studenti insieme all'insegnante) vengono abbinata un'immagine e 4 risposte a scelta multipla.



Il gioco diventa più accattivante quando i mazzi vengono stampati con colori diversi associati ai quattro nuclei-cornice. Per ogni carta, inoltre, può risultare d'aiuto l'indicazione del tema a cui la domanda si riferisce. Ma il gioco non si esaurisce qui. Al semplice meccanismo domanda-risposta si può ancora abbinare un'ulteriore modalità dalla quale è possibile ricavare informazioni non solo sull'acquisizione di conoscenze, ma anche sullo sviluppo di competenze da parte degli studenti. In che modo? Man mano che si va avanti nel gioco, si metteranno da parte le carte che contengono le risposte date esattamente, scartando le altre: tra quelle messe da parte gli studenti proveranno a cercare delle possibili connessioni, a livello geografico, economico, politico e socioculturale dimostrando in questo modo di possedere non solo saperi contenutistici, ma anche capacità di fare inferenze, di comparazione, di risoluzione dei problemi e di osservazione di aspetti specifici in un'ottica molto più ampia, come di solito la storia tradizionale non insegna a fare a scuola. Alla domanda "Che cosa può insegnare un corso di world history?", infatti, Edward R. Dickinson, storico e docente all'Università della California, risponde individuando due aspetti: «In primo luogo, può mirare a dare agli studenti una comprensione di alcune delle forze fondamentali che hanno plasmato la vita dell'uomo su spazi geografici molto estesi e su lunghi periodi. [...] In secondo luogo, può fornire un modello su come pensare attraverso una

visione globale delle cose. Trovo che gli studenti siano generalmente molto orientati sui dettagli; non gli è stato insegnato a pensare consapevolmente a processi e forze molto grandi» (Dickinson, 2014, p. 5). E l'importanza della storia umana si basa proprio «sull'ottica globale che» aggiunge Eric Vanhaute (2013, p. 12) «non si ottiene sommando eventi nazionali o regionali, bensì espandendo la nostra visuale in maniera da poter cogliere il mondo e le modalità con cui hanno avuto luogo i contatti e le interazioni tra uomini».

CONCLUSIONI

Espandere il proprio sguardo fin dove esso può arrivare, avere curiosità per quello che è successo ad altre culture, indagare il come e il perché sono nate, il come e il perché si sono spostate e incontrate, il modo in cui si sono sviluppate in organizzazioni politiche, religiose e sociali, le modalità di adattamento all'ambiente che hanno sviluppato e le tecnologie che hanno messo in atto per risolvere i propri bisogni: tutto questo finora si è attuato soltanto per l'Europa occidentale, ignorando completamente quello che è accaduto in Asia, in Africa, nelle Americhe e in Oceania se non nel momento in cui queste aree geografiche entravano in rapporto di osservazione con la civiltà europea acquisendo così valore storico.

Utilizzare in classe un approccio complesso e sfaccettato come la world history rappresenta senza dubbio una grande sfida, comprensibilmente ardua ma non impossibile.

Nello stesso tempo, però, tale sfida reca con sé anche un'utopia che, partendo dalla comprensione del presente attraverso l'indagine del passato - e viceversa - come la pellicola di Marc Bloch (1946, p.74) di cui possiamo vedere soltanto l'ultimo fotogramma, arriva fino al compimento, da parte della storia, di un compito fondamentale e di vasta portata, ovvero quello di:

realizzare una narrazione storica che valga per tutti gli studenti del pianeta, sufficientemente aperta affinché chiunque possa ritrovarci, sufficientemente intrecciata per essere credibile, sufficientemente solida per costituire un pilastro dell'apprendimento di una storia critica. In tale attesa, tale lavoro può cominciare su scale più modeste, a condizione che esse siano aperte l'una verso l'altra, basandosi quanto più possibile su una concezione comune dei modi di pensare e dei concetti storici da elaborare. È senza dubbio a questo prezzo che la storia, dotta e insegnata, potrà sperare di non essere mai più uno strumento di avvelenamento delle visioni dell'altro e di sé che infarciscono il mondo. Si tratta, in fin dei conti, di

aprire gli studenti delle nostre scuole a una storia investigatrice e attenta alla vastità del mondo, in modo da lasciare le identità aperte, da distaccarsi dal conformismo etnocentrico e da recuperare lo spazio d'iniziativa di tutti nella costruzione delle proprie identità (Heimberg, 2008, p. 143).

BIBLIOGRAFIA

- Bernardi, P. & Monducci, F. (cur.). (2012). *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*. Torino: UTET.
- Bloch, M. (1946). *Apologia della storia o Mestiere di storico* (G. Gouthier, trad.). Torino: Einaudi.
- Braudel, F. (1997). *Storia misura del mondo* (G. Zattoni Nesi, trad.). Bologna: Il Mulino.
- Brusa, A. (1985). *Guida al Manuale di Storia*. Roma: Editori Riuniti.
- Brusa, A. (1991). *Il manuale di storia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Brusa, A. (2008). Le sfide dell'insegnamento della storia. In Brusa A. e Cajani L. (cur.), *La storia è di tutti* (pp. 13-28). Roma: Carocci.
- Brusa, A. (2017). Il mare delle storie. Concept di un manuale che non scriverò. Disponibile da <http://www.historicaludens.it/storia-moderna/303-il-mare-delle-storie.html>.
- Burton, A. (2011). *A Primer for Teaching World History: Ten Design Principles*. Durham: Duke University Press Book.
- Cacciamani, S. (2009). *Ipotizzare. Didattica per operazioni mentali*. Trento: Erickson.
- Cajani, L. (2004). L'insegnamento della storia mondiale nella scuola secondaria: appunti per un dibattito. *Dimensioni e problemi della ricerca storica*, 2, (pp. 319-340).
- Cajani, L. (2004a). World History. Conversazione con Luigi Cajani (intervista di E. Musci). In *Storiae*, 3 (pp. 30-33).
- Cajani, L. (2008). La storia mondiale e la scuola italiana. Cronaca della commissione De Mauro. In Brusa A. & Cajani L. (cur.). *La storia è di tutti* (pp. 248-285). Roma: Carocci.
- Competenze per l'apprendimento permanente* (2006). Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del consiglio.
- Croce, B. (1917). *Teoria e storia della storiografia*. Bari: Laterza.
- Dickinson, E. R. (2014). What a world history course can't do is present a history of the world (intervista). In *The Source* (pp. 5-9).
- Di Fiore, L. & Meriggi, M. (2011). *World History. Le nuove rotte della storia*. Bari-Roma: 262

Laterza.

Di Fiore, *Storia globale. Conquiste, limiti e nuove sfide*, in "Il Bollettino di Clio", n.5/2017
Educazione alla cittadinanza mondiale temi e obiettivi di apprendimento, UNESCO 2015.

Girardet, H. (2004). *Vedere, toccare, ascoltare. L'insegnamento della storia attraverso le fonti*.
Roma: Carocci.

Goucher, C. & Walton, L. (2008). *World History. Journeys from past to present*. London:
Routledge.

Grataloup, C. (2014). Geostoria della mondializzazione. Disponibile da
<http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/geostoria-della-mondializzazione-695/>

Grazioli, C. (2012). Per una nuova storia generale. In Bernardi P. & Monducci F. (cur.).
Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico (pp. 61-87). Torino:
UTET.

Gugliuzzo, C. (2018). Al di là dei regionalismi: la Macroregione del Mediterraneo
occidentale e la sfida della World History. In D'Amico R. e Piraino A. (cur.), *Per
la Macroregione del Mediterraneo occidentale* (pp. 265-275). Milano: Franco Angeli.

Gusso, M. (2004). Dimensione planetaria della storia ed educazione interculturale. In
Presa S. (cur.). *Che storia insegno quest'anno*. Aosta: Ufficio Ispettivo Tecnico (pp.
93-113).

Heimberg, C. (2008). Per una storia di tutti insegnata, da qui ad altrove, nel tempo e
nello spazio. In *La storia è di tutti* (pp. 133-144). Roma: Carocci.

Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione
(2012). Firenze: Le Monnier.

Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari, Nota MIUR del 22/02/2018.

Manning, P. (2005). *Migration in World History*. London: Routledge.

Minelle, C., Rocca, L. & Bussi, F. (2016). *Storia e geografia. Idee per una didattica congiunta*.
Roma: Carocci.

Mombelli, M. & Cajani, L. (2007). *L'Europa dell'identità e della trasparenza*. Soveria
Mannelli: Rubbettino.

Pedani, M. (2015). Connessioni veneziane. *Giornale di Storia*, 17. Disponibile da
<https://www.giornaledistoria.net/wp-content/uploads/2017/03/Connessioni-Veneziane-1.pdf>.

Perillo, E. (a cura di), *Dieci domande sulla World History. Intervista a Marco Meriggi*, in "Il
Bollettino di Clio", n.5/2017.

- Perry, D.M. (2018). The way we're teaching world history is all wrong. Disponibile da <https://theweek.com/articles/787652/way-teaching-world-history-all-wrong>.
- Pomian, K. (2017). World history: storia mondiale, storia universale. *Il Bollettino di Clio*, 5, (pp. 18-25).
- Procacci, G. (2005). *Carte d'identità. Revisionismi, nazionalismi e fondamentalismi nei manuali di storia*. Roma: Carocci.
- Vanhaute, E. (2013). *Introduzione alla World History*. Bologna: Il Mulino.
- Venegoni, G. (2013). Alle origini della *world history*. *Equilibri*, 3, (pp. 413-422).
- World History Curriculum Support Document. Paging Guide. Essential Questions. Activities. Resources* (2007). New Hanover County Schools.