

Il curriculum interculturale e interdisciplinare, di storia, geografia e studi sociali.

In due premesse e dodici domande

A. Le premesse

Prima premessa: tre obiezioni per scoraggiare i tentativi di costruire un curriculum interculturale geo-storico-sociale

La prima obiezione deriva dalla diversità dei sistemi nazionali di formazione. Nello spazio di oltre due secoli, i sistemi europei hanno costruito strutture molto differenti tra di loro, non solo per i programmi, ma anche per l'organizzazione degli studi, la formazione dei professori, i libri e i materiali. Questa differenza si riflette nella "configurazione didattica" di un contenuto. In tutti i paesi, ad esempio, si studia "La rivoluzione francese". Ma in ogni paese, questo argomento e il modo di insegnarlo, significa qualcosa di particolare e di diverso.

La seconda obiezione deriva dalla distanza che separa le discipline dell'area umanistica. Anche queste si sono sviluppate e consolidate nell'arco di oltre due secoli, elaborando lessici, gerarchie concettuali e fattuali, metodologie e materiali propri. Hanno, inoltre, sviluppato una notevole gelosia identitaria, che – al di là delle buone intenzioni (anche queste di durata plurisecolare) – scattano ogni volta che si tenta di fondere saperi e pratiche di insegnamento in un'unica "super-disciplina" scolastica.

La terza obiezione deriva dal fatto che interdisciplina e intercultura hanno già prodotto, nel corso dell'ultimo mezzo secolo una notevole quantità di materiali e di riflessioni. Strade già percorse, e – anche se in larga misura fallimentari – ormai vecchie e superate dalle novità più appetibili, quelle delle nuove tecnologie, le sole ormai sulle quali si riversano i sempre minori investimenti nel campo formativo. E si sa che senza investimenti non si fanno passi avanti, né nella ricerca, né nella didattica.

Seconda premessa: buoni motivi per progettare ugualmente

Un primo buon motivo deriva dallo sviluppo delle discipline del comparto. Certamente è impossibile riassumerlo in poche battute e soprattutto pretendere di estrarre delle conclusioni certe e univoche, da una situazione di ricerca molto complessa e in evoluzione. Tuttavia, si potrebbe dire con molte ragioni che sembra volgere al termine la stagione postmoderna, con le sue accentuazioni sulle soggettività, la sfiducia nelle grandi narrazioni, con i fuochi del post-colonialismo e della storia subalterna; e prende sempre più piede una nuova stagione di studi che fondono storia e geografia, con nuove sensibilità ecologiche e socio-antropologiche. Molti parlano di un nuovo "*spatial turn*". Alcuni best-seller (da Jared Diamond a David Christian) sembrano aprire una nuova stagione di studi, in cui "il mondo" impone agli studiosi di riformulare i loro assetti disciplinari e di cercare nuove complicità interdisciplinari.

Un secondo buon motivo deriva dal fatto che gli stessi Stati, per quanto gelosi dei loro assetti formativi e disciplinari, si rendono conto, con sempre maggiore velocità e evidenza, del fatto che le "vecchie discipline", e in particolare quelle dell'area, non rispondono più, come nell'Otto-Novecento, alle esigenze collettive della formazione. Un tempo erano legate alla cittadinanza nazionale. Oggi, che tutto ciò viene rimesso in discussione, ci si crede sempre di meno e, conseguentemente, si riducono gli investimenti. In tutto il mondo, il comparto perde ore di insegnamento e figure professionali. Gli Stati rivolgono le loro attese formative ad altre forme di apprendimento-insegnamento, guarda caso, tutte contraddistinte da forte interdisciplinarietà; tutte focalizzate su obiettivi di convivenza civile "visibili e apprezzabili dalla

cittadinanza”, fra i quali indubbiamente anche l’intercultura. Nel futuro scolastico delle nostre discipline si intravede un bivio: o accettare questa progressiva emarginazione (siamo le discipline “culturali”, testimoni della buona formazione di un tempo); o riconquistare una nostra centralità, incorporando quindi le prospettive interculturale e interdisciplinari.

Un terzo buon motivo è nella vita e nel lavoro dei singoli docenti e nei diritti dei loro allievi. Certamente, le premesse negative ci inducono a non accarezzare grandi progetti e orizzonti di gloria istituzionali. Possiamo anche dubitare che queste riflessioni non porteranno facilmente a programmi, libri, professionalità diffuse in tutta Europa (o nel mondo). Ma non possiamo dubitare nel fatto che ogni docente, di fronte ai suoi allievi, si pone concretamente il problema: “ma questa materia che insegno, serve effettivamente al mio allievo?”. E ha tutto il diritto, e forse anche il dovere, di cercare una risposta, se quelle istituzionali chiaramente appaiono insoddisfacenti o sbagliate.

Questo progetto curricolare è dedicato a questi insegnanti. La sua stesura, fatta da uno storico, non rende pienamente merito dell’apporto formativo delle altre discipline. Vuole essere, però, la proposizione di una storia “aperta” all’ingresso e allo scambio interdisciplinare e al raggiungimento, al termine della ricerca, di un assetto curricolare interdisciplinare soddisfacente.

B. Le domande

1. In sintesi, qual è la proposta di lavoro?

Si propone la costruzione di un curriculum utilizzando il concetto di scala spazio-temporale. Ad ogni scala vengono assegnati funzioni formative prevalenti. Le scale sono quattro: mondiale, Euro-mediterranea, nazionale, locale. Essendo questa storia organizzata come “un atlante”, si presta meglio di quella “narrativa” ad un rapporto intenso con la geografia. Poiché i problemi osservati a diverse scale riguardano fondamentalmente gli aspetti della vita sociale, politica, economica, culturale e religiosa, si apre una terza possibilità di rapporto con gli studi sociali.

2. Perché un sapere organizzato per scale?

Ogni problema storico individua una sua scala spazio-temporale. Ad esempio: il processo di ominazione ha una scala mondiale e tempi lunghissimi. Ogni scala ha caratteristiche epistemologiche specifiche, che si perdono nell’uso corrente di una narrazione continua, dal passato al presente. Più che ad un “romanzo”, la storia assomiglia ad un atlante.

3. Che cosa vuol dire funzioni formative prevalenti?

Nella sua complessità, ogni conoscenza storica è talmente ricca che potenzialmente può servire a qualsiasi aspetto della formazione. Nella realtà, alcune esigenze formative si prestano meglio di altre ad ottenere alcuni risultati. Ad esempio: le scale mondiali si prestano benissimo all’esigenza di fornire un quadro semplice ed efficace di tutta la storia, e quindi a fornire un’immagine ragionevole del passato, nella quale si possono incastonare quadri storici di minore scala.

4. Cosa sono e quanti sono i quadri mondiali?

Quelli elementari sono quattro:

- Il processo di ominazione
- Il processo di neolitizzazione

- Le rivoluzioni (agrarie, industriali, scientifiche) del secondo millennio
- La globalizzazione attuale

Questi quadri scandiscono in quattro momenti tutta la storia mondiale. Individuano come “soggetto del racconto storico e” l’umanità. Infatti, per di ciascuno di essi si possa individuare spazi e tempi originari, nel loro sviluppo coinvolgono – direttamente o indirettamente – l’intera specie umana. Nascono da problemi, e affrontano problemi per la cui soluzione si richiede la presenza di un soggetto globale (ad esempio: la ripartizione mondiale delle ricchezze). Come tali, dunque, hanno le caratteristiche ideali per fornire una base conoscitiva comune per tutti: cittadini di nazioni diverse; cittadini di culture e origini diverse di uno stesso stato. La storia che raccontano presenta una seconda caratteristica interessante: hanno un’apertura interdisciplinare ineguagliabile, potendo coinvolgere discipline scientifiche e l’intera gamma delle discipline sociali, filosofiche, religiose, letterarie e artistiche. Infine, sono il luogo ideale per la fondare in modo storicamente accettabile l’intero complesso delle “educazioni”: alla pace, alla convivenza, al genere, allo sviluppo sostenibile e all’ambiente, all’intercultura ecc.

5. *Si deve insegnare solo storia mondiale?*

No. Le caratteristiche riassunte sopra suggeriscono che una parte (variabile e da decidere a seconda dei casi) del curriculum sia assegnata a questo tipo di storia. La parte restante andrebbe utilizzata per affrontare quadri di scala diversa.

6. *Perché “saper usare scale diverse” è una competenza di educazione civile?*

Un aspetto della complessità della vita sociale odierna è costituito dalla pluralità delle scale (e conseguentemente delle identità: politiche, religiose, sociali, familiari, di gruppo) nelle quali si frammenta la vita di ciascuno. Saper vivere, conoscere, orizzontarsi in contesti di scala diversa diventa una questione ineludibile di un cittadino. Quindi “saper usare scale diverse” è un obiettivo di cittadinanza, al quale un curriculum geo-storico-sociale dovrebbe poter rispondere.

7. *Esiste una didattica particolare per insegnare la storia mondiale?*

E’ evidente che il rapporto con la geografia è privilegiato. Ma a seconda dei tagli che si danno all’intervento didattico si può mettere in rilievo il rapporto con l’economia (alimentazione, scambi, crisi economiche ecc) e con altre discipline. La materia – dunque – può essere trattata con tecniche molto diversificate. Un lavoro con le carte geografiche, nel caso si privilegi l’aspetto spaziale. Oppure una didattica controversiale in un contesto sociologico-filosofico: per esempio “il concetto di razza”.

8. *Quando inserire i quadri mondiali nel curriculum?*

Le opzioni sono varie e ciascuna di esse presenta vantaggi e svantaggi. Lì si può inserire nel momento cronologicamente più corretto; oppure in quello pedagogicamente più utile. Si fa notare solo che, data la ricchezza problematica di questi quadri (si pensi al concetto di omogeneità e alle sue implicazioni morali, filosofiche, religiose e scientifiche) è possibile che ad essi si debba e si possa far ricorso più volte, nel corso del curriculum.

9. *Cosa si intende per quadri di storia euro-mediterranea?*

La regione euro-mediterranea è una parte del mondo, variamente abitata, che ha dato luogo a processi e vicende molto diverse tra di loro. Queste sono **abusivamente** ricomprese dalla tradizione scolastica in una storia considerata “europea”, ma che in realtà riguarda una parte solo della regione. Ad esempio, l’area

slava è solitamente esclusa dalla narrazione storica manualistica di tutta l'Europa occidentale. Occorre, quindi, avvicinarsi con prudenza all'utilizzazione didattica di questo quadro, individuando fatti e problemi di grande ampiezza. Ad esempio: il popolamento europeo; il rapporto fra mondo mediterraneo e Europa centro/settentrionale; la formazione dello stato moderno, ecc. E' impossibile – al momento – individuare quadri di storia europea utili e consigliabili per tutti. Si può però lavorare per produrre un elenco accettabile, dal quale attingere, e individuare – col tempo – un numero ragionevole di opzioni anche vincolanti. Al momento, si ci deve limitare a proposte argomentate e al dibattito fra queste.

10. *Si possono progettare laboratori e studi di caso di storia europea?*

Nella storia euro-mediterranea, però, è possibile individuare studi di caso, sui quali impostare laboratori di portata abbastanza ampia. Ad esempio, guardando la regione da un punto di vista latamente economico, il concetto di "scambio" permette di costruire laboratori sul commercio dell'ambra o delle pellicce; sul commercio degli schiavi; sul commercio del baccalà o dei cereali settentrionali. La produzione agraria (coltivazione della vite o della patata). La storia sanitaria: la peste. Ciascuno di questi laboratori permette un bouquet interdisciplinare e opzioni formative diverse, che vanno equilibrate nel curriculum.

11. *La storia nazionale sparisce?*

Per quanto la storia nazionale sia talmente abituale nelle scuole, da risultare del tutto normale e a-problematica, tuttavia vanno notati alcuni fatti incontrovertibili dal punto di vista storiografico. Il primo è che gli Stati-nazione hanno una vicenda recente. La maggior parte di quelli europei non può far risalire la propria storia ai secoli precedenti il XVIII. L'estensione nel passato è un semplice abuso al quale ci siamo assuefatti. E' ciò che gli storici chiamano il peccato mortale della storia: l'anacronismo. Tuttavia, nella regione nella quale una nazione attuale si è installata sono sicuramente avvenuti fatti, e sicuramente si sono svolti processi rilevanti. Alcuni di questi, a giudizio ovviamente delle comunità insegnanti, possono essere inseriti nel curriculum. Vanno però prese e condivise alcune precauzioni metodologiche (storiche e pedagogiche al tempo stesso).

- Il "filo conduttore" del racconto storico curricolare è quello mondiale. L'unità narrativa che, per esempio mette in sequenza preistoria celtica, gallo-romani, franchi, francesi è del tutto insostenibile. Possiamo estendere l'esempio francese alle altre nazioni europee
- La stessa narrazione storica è strutturata per concetti (nazione, memoria condivisa, origini, eredità, patrimonio, carattere nazionale, ecc), che si sono formati all'interno della visione anacronistica nazionale
- La ricostruzione nazionalistica alla quale (volontariamente o no) si fa sempre riferimento, è costruita su un plot comune: una nazione, le cui caratteristiche originarie sono state spesso oppresse da "nemici", alla fine trova il suo giusto riconoscimento. In questo "romanzo o genealogia della nazione" gli altri sono spesso i nemici.
- Si tenga conto, infine, che anche gli immigrati e i loro figli sono portatori di una visione (cripto)nazionalistica auto centrata, e che qualsiasi educazione interculturale non potrà mai essere concepita come mediazione fra nazionalismi, e quindi a partire dalla loro preventiva legittimazione.

12. *Storia locale è utile in una prospettiva mondiale?*

È il terreno ideale per costruire laboratori, studi di caso, presa di contatto con documentazioni e realtà, ricerche sul vivo ecc. Tuttavia, è stato nel passato il terreno ideale per la coltivazione di un approccio identitario ed esclusivo. Per riacquistare un ruolo formativo, compatibile con il rigore storiografico e con gli

ideali pedagogici, deve essere considerato come un laboratorio, e non come “la matrice di un racconto che dal passato ad oggi esprime e contiene l’identità di una collettività”. Il concetto di “patrimonio” va rivisto, dunque, in modo essenziale. Nell’interpretazione corrente è un concetto “proprietario”. Appartiene ad una collettività, ad una cultura, ad una religione. Il patrimonio appartiene all’umanità. Questo principio permette di collegare in modo forte la storia locale a quella mondiale e ci permette di dare un’ottima definizione storico-didattica del termine “glocale”.

È chiaro, infine, che la scelta dei laboratori di storia locale non può essere sottratta al docente, o alla comunità formativa nella quale è inserito, da parte di invadenti assessorati “all’identità” o alla “cultura regionale”.