

IL BOLLETTINO DI CLIO

NUOVA SERIE - NUMERO 5 – GIUGNO 2017

ISSN 2421-3276

WORLD HISTORY

EDITORIALE

A cura di Saura Rabuiti

INTERVISTA

10 DOMANDE SULLA WORLD HISTORY a Marco Meriggi

A cura di Ernesto Perillo

CONTRIBUTI

Laura Di Fiore, *Storia globale. Conquiste, limiti e nuove sfide*

Krzysztof Pomian, *World History: storia mondiale, storia universale*

Maurizio Binaghi, *Didattica e World History. Itinerari didattici globali per le scuole medie superiori*

ESPERIENZE

Teresa Rabitti, *Quarantotto carte per rappresentare la storia del mondo*

Simone Bertone, *Stimoli della world history nella costruzione di un curriculum per competenze nella Scuola media: analisi di un'esperienza*

Antonia Abbiati, Giorgia Ghezzi, *La pittura come specchio di un mondo globalizzato*

LETTURE

Sebastian Conrad, *Storia globale. Un'introduzione* (A cura di Ernesto Perillo)

Eric Vanhaute, *Introduzione alla World History* (A cura di Vincenzo Guanci)

SPIGOLATURE

A cura di Saura Rabuiti

CONTROCOPERTINA



Il Bollettino di Clio

EDITORIALE

A cura di Saura Rabuiti

Ci occupiamo in questo nuovo numero del Bollettino di *world e global history*, prospettive storiografiche che condividono lo sforzo di andare oltre il dominio della categoria dello stato-nazione e l'eurocentrismo della tradizione storiografica; prospettive sovranazionali alla ricerca di un racconto del passato del mondo non più lineare e centrato sull'Occidente ma di una storia globale policentrica, che includa con pari dignità spazi e popoli extraeuropei, a prescindere dai rapporti che l'Europa ha avuto con essi; prospettive storiografiche molto prossime che hanno innovato la stessa storia europea e recuperato quell'alterità che è un presupposto indispensabile della convivenza civile nelle odierne società, sempre più multietniche e multiculturali.

Questi relativamente nuovi approcci storiografici, che consideriamo fra i più sensibili alle trasformazioni e alle nuove necessità delle nostre società (e delle nostre aule scolastiche), sono imprescindibili per chi, come la nostra Associazione, è impegnato nel rinnovamento metodologico e tematico della storia insegnata a scuola e vuole creare le possibilità di un nuovo modo di insegnare consacrato ad educare alla comprensione critica della complessità della storia.

Nell'Intervista, che come di consueto apre il numero, Marco Meriggi (Università degli Studi di Napoli Federico II) si misura con chiarezza sulle principali caratteristiche, la genesi, lo sviluppo, le criticità e le potenzialità del nuovo campo storiografico denominato *world history*, precisando che: “*Globale non significa universale, ma, piuttosto, qualcosa di disseminato in varie parti del globo (non tutte insieme; almeno, non necessariamente) attraverso la mediazione di reti di comunicazione materiali e/o culturali. In tal senso, globale significa soprattutto transregionale, intendendo per regione uno spazio che congloba società diverse e che non si lascia definire dalle linee di confine tracciate dal sistema degli stati e delle nazioni. E, fin quando le nazioni – fenomeno storico, non dimentichiamolo, piuttosto recente e a lungo prevalentemente occidentale – non esistono, significa dunque transterritoriale, lungo una scala di modulazione che può variare dal livello del contatto tra regioni finitime a quello delle connessioni dirette o indirette di respiro transcontinentale*”.

“*Non completamente e non sempre in maniera convincente*” la *global history* riesce a liberarsi da categorie eurocentriche, scrive Laura Di Fiore (Università degli Studi di Bologna), precisando che il tentativo di superare l'eurocentrismo va considerato una “*tensione costante*”. Nel suo argomentato contributo, Di Fiore parte da uno dei più significativi filoni di studi prodotti dalla *global history*, quello incentrato sul tema della “Grande Divergenza”, per arrivare alla più recente storia globale dei concetti e delle idee e affrontare le questioni metodologiche legate al ruolo della comparazione nella *global history*, ai problemi di *agency* e di scala e alla funzione dello stato-nazione al suo interno.

Ma la *world history* rappresenta davvero un approccio inedito allo studio del passato del mondo da un punto di vista globale o al contrario non è altro che un ritorno alla storia universale praticata in Europa per lo meno dal XVIII secolo? E se fra *world history* e storia universale esiste differenza, in cosa consiste e quali i risultati? È inoltre davvero possibile per chi fa ricerca storica affrontare il passato del mondo da un punto di vista globale, ovvero neutralizzare l'influenza esercitata sulle sue categorie mentali dalla sua appartenenza ad uno Stato, religione, nazione, classe sociale, partito politico, istituzione, gruppo professionale ...? Sono

questi gli interrogativi su cui riflette con partecipazione e “senza illusioni” Krzysztof Pomian in un articolo che riprendiamo dalla rivista *Le Débat*, di cui lo storico e filosofo è *Conseiller*.

L'articolo di Maurizio Binaghi (Dipartimento Formazione e Apprendimento Locarno) riflette sulle difficoltà e le opportunità didattiche offerte dall'introduzione, nella storia scolastica, di prospettive di *world history*. Per i docenti si tratta di abbandonare il “rassicurante” canone tradizionale e ridefinire contenuti e pratiche didattiche; difficoltà ed oneri questi che spiegano molti ritardi e resistenze del mondo della scuola, ma che non hanno condizionato i docenti in formazione per l'abilitazione all'insegnamento della storia (nelle scuole medie di secondo grado ticinesi). Tutti questi giovani colleghi nell'anno accademico in corso hanno condiviso la scelta di affrontare in una prospettiva di *world history* i loro lavori di diploma, di alcuni dei quali vengono presentati il tema scelto, l'introduzione teorica e le fasi di realizzazione.

Si può lavorare sull'analisi di quarantotto carte geostoriche a scala mondiale per rappresentare la storia del mondo e fornire una visione generale, tendenzialmente non eurocentrica, della storia dell'umanità, rilevare contemporaneità spazio-temporali e trasformazioni mondiali, tentando di riempire i “buchi” di una pregressa fragile formazione storica? Ne scrive Maria Teresa Rabitti (Libera Università Bolzano) illustrando l'esercitazione realizzata con gli studenti del I anno del corso di Scienze della Formazione primaria.

Anche Simone Bertone (docente Secondaria di I grado don Milani, Genova) riferisce dell'introduzione di prospettive ispirate alla *world history* nella progettazione curricolare triennale di storia e geografia; una progettazione elaborata a partire da alcuni principi fondamentali condivisi dai docenti (fra cui la centralità dei grandi processi di trasformazione e delle situazioni-problema) e agita negli anni dal relativo dipartimento. In particolare, vengono presentate alcune Unità di Apprendimento, i cui temi, approcci e interpretazioni cercano, “*non senza difficoltà*”, di tener conto degli studi della *world history*.

Si può lavorare a scuola sull'incontro, l'intreccio, la circolazione e lo scambio fra varie aree e società del mondo anche attraverso i dipinti di un solo artista. Ne scrivono con comprensibile soddisfazione Antonia Abbiati e Giorgia Ghezzi (docenti Secondaria di I grado L. Beltrami, Milano) illustrando le attività laboratoriali e interdisciplinari realizzate nelle loro classi a partire dai quadri del pittore Vermeer, utilizzati come chiave d'accesso per comprendere la società olandese del '600 e le sue connessioni.

Nella Rubrica Letture segnaliamo due libri utili al percorso di ricerca sulla *world e global history*: *Storia globale. Un'introduzione* di Sebastian Conrad (a cura di Ernesto Perillo) e *Introduzione alla World History* di Eric Vanhaute (a cura di Vincenzo Guanci).

Con *Le Spigolature* (a cura di Saura Rabuiti) suggeriamo infine che anche la storia italiana può essere proficuamente tematizzata in una prospettiva globale.

Buona lettura!

LA REDAZIONE

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

DIECI DOMANDE SULLA WORLD HISTORY INTERVISTA A MARCO MERIGGI

Università di Napoli – Federico II

**A cura di
Ernesto Perillo** (*Associazione Clio '92*)

1. *Nella storiografia occidentale tra l'Ottocento e i decenni iniziali del Novecento era stata elaborata una storia universale che si può considerare un importante antecedente della moderna world history (wh). Successivamente nel secondo dopoguerra l'Unesco lancia il progetto ambizioso di scrivere la storia dell'umanità che sarà concluso nel 1969 con la pubblicazione di otto volumi. Quali le caratteristiche principali di quelle ipotesi storiografiche e le novità più significative introdotte invece dalla wh contemporanea?*

M. Meriggi. La storia universale che la storiografia occidentale ha proposto tra la seconda metà dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento era contraddistinta da un'impostazione marcatamente eurocentrica. In tal senso, essa raccoglieva l'eredità delle filosofie della storia elaborate nella prima metà dell'Ottocento, secondo le quali il fine ultimo dello sviluppo storico è rappresentato dall'affermazione dell'Occidente e dei suoi ideali di progresso nello scenario mondiale.

All'interno di questa prospettiva, la narrazione delle vicende caratteristiche di società diverse da quella occidentale si risolve sostanzialmente nell'allestimento di un esotico e variegato contesto, sul cui sfondo si dipana il filo rosso dell'ascesa occidentale. Ad essa viene attribuito il ruolo di motore del progresso umano, al quale si contrappongono la decadenza e il ristagno delle società non europee. Si tratta di una storia programmaticamente asimmetrica.

Da questo tipo di impostazione comincia a differenziarsi un'opera come *A study of History*, che lo storico britannico A. J. Toynbee avvia nel

1934 e il cui dodicesimo volume viene pubblicato negli anni '50. Qui, oltre ad accordare alle civiltà di altri continenti un rilievo molto maggiore di quello ad esso abitualmente attribuito nelle storie universali, si sottolinea anche la grande importanza delle interazioni tra civiltà diverse. È la teoria dei "contatti di civiltà", nella quale l'enfasi viene posta sulla pluralità di queste ultime e sulla dignità di ciascuna di esse, pur in un quadro nel quale al processo di occidentalizzazione del globo viene comunque accordato un ruolo nevralgico.

È sullo sfondo di questo parziale distanziamento dal pregiudizio eurocentrico che prendono forma iniziative come quella promossa dall'UNESCO nel 1952. Essa ha un carattere, però, essenzialmente enciclopedico. La *wh* contemporanea presenta, viceversa, caratteristiche che la differenziano profondamente dalla tradizione della storia universale. Ad essa sono, infatti, fundamentalmente estranei orientamenti di tipo finalistico e non mira a elaborare una storia onnicomprensiva, ma, piuttosto, a individuare esperienze e fattori di connessione tra diverse aree del mondo in epoche diverse. Tra queste aree può, in alcuni casi e in alcune epoche, essere incluso anche l'Occidente; ma può anche restarne escluso, cessando così di figurare come l'esclusivo elemento connettivo della storia.

Si tratta di una storia che riconosce nel policentrismo il proprio tratto fondamentale di approccio e che ne misura gli effetti in termini di incrocio e di transfer in rapporto ai singoli spazi e alle singole epoche prese in considerazione.

2. *La scala mondiale rappresenta l'orizzonte spaziale in diverse opere di F. Braudel; ricordiamo in particolare *Le monde actuel* (1963; trad. it. 1966); *Civilisation matérielle, économie et capitalisme, XVe-XVIIIe siècle* (3. vol.) (1967; trad. it. 1977); *Grammaire des civilisations* (1987). Che cosa rimane oggi della lezione braudeliana per la storia del mondo? In particolare la categoria della civiltà (*civilisation*) può essere ancora uno strumento concettuale utile per leggere la complessità della globalizzazione del nostro tempo?*

M. Meriggi. Una estensione della scala di osservazione come quella proposta da Braudel, già a partire da *Civiltà e imperi del Mediterraneo nell'età di Filippo II* (1949, nella prima edizione) ha prodotto un effetto molto positivo nel rinnovamento della storiografia, che in precedenza era stata propensa a organizzare le proprie strategie analitiche e narrative facendo leva prevalentemente sulle unità di conto rappresentate dallo stato e dalla nazione. Viceversa, lo studioso francese ha suggerito la prospettiva dell'individuazione di grandi spazi transregionali, contraddistinti dalla presenza simultanea di culture e civiltà diverse, come scenario di studio di fenomeni di denso interscambio economico, civile, politico, religioso. La storia umana si è svolta e si svolge in contesti spaziali che sono più vasti e complessi di quelli sui quali si sofferma gran parte della storiografia "tradizionale".

E, tuttavia, anche una categoria come quella di civiltà (alla base dell'opera di Toynbee poc'anzi ricordata, prima ancora che di quella di Braudel) è probabilmente troppo rigida ed ermetica, al pari di quelle di stato e di nazione. Come ha scritto Sebastian Conrad, infatti, "il focus del discorso sulla civiltà [...] invece che sulla connessione e sull'interazione, è posto sulla demarcazione e sull'enfaticizzazione della specificità culturale" (S. Conrad, *Storia globale. Un'introduzione*, Carocci, Roma, 2015, p. 57). Più fertile, allora, sembra l'idea di una storia "meticcias", come quella proposta da Serge Gruzinski, che pone invece l'accento sulle mutue influenze derivanti dall'incontro di diverse culture all'interno delle società - piuttosto che civiltà - umane.

3. *Dalla fondazione della World History Association (1982), la wh si è progressivamente affermata non solo a livello accademico e non solo nel mondo anglosassone. Quali ne sono state le caratteristiche salienti degli ultimi decenni, gli autori, le opere e i testi che possono essere considerati in qualche modo di riferimento?*

M. Meriggi. Qui il discorso rischierebbe di farsi lunghissimo. E, tuttavia, si può indicare con relativa concisione la caratteristica saliente della recente *wh* nel rifiuto di una visione eurocentrica (e, più latamente, etnocentrica) della storia; nella contestuale promozione di una grande varietà di ricerche tese a evidenziare l'esistenza, nelle diverse epoche storiche, di una rete di storie parallele a quella occidentale e dotate ciascuna di una spiccata rilevanza extra-locale; storie talvolta intrecciate tra loro, a prescindere da qualsiasi mediazione occidentale, e talvolta, invece, non solo connesse a quella dell'Occidente, ma anche suscettibili di suggerire una diversa interpretazione di quest'ultima.

Il punto centrale è questo: l'Occidente non ha sempre dominato il mondo, come è accaduto tra la fine del Settecento e larga parte del Novecento - cioè in coincidenza con quella che nella visione occidentale è l'età del capitalismo industriale, dell'imperialismo coloniale, del liberalismo politico - ma è stato, invece, solo uno degli scenari di una storia globale che può venire ricostruita a partire da punti di osservazione cangianti, e che non va intesa come una storia universale, bensì come la storia di circoscritti - per quanto talvolta maestosi - fenomeni di interrelazione, di transfer, di mobilità che interessano di volta in volta ritagli territoriali diversi.

Tra i testi più significativi, in tal senso, ricorderei: J. Abu-Lughod, *Before European Hegemony: the World System A.D. 1250-1350*, Oxford University Press, Oxford 1989; A.G. Frank, B.K. Gills, *The World system: five hundred years or five thousand?*, Routledge, New York 1996; J.Goody, *L'Oriente in Occidente. Una riscoperta delle civiltà orientali*, il Mulino, Bologna 1999; C. A. Bayly, *La nascita del mondo*

moderno 1780-1914, Einaudi, Torino 2007; R. Bin Wong, *China transformed: historical change and the limits of European experience*, Cornell University Press, Ithaca-London 1997; S. Gruzinski, *Les quatre parties du monde. Histoire d'une mondialisation*, Éditions de la Martinière, Paris 2004.

4. *Storia del mondo e/o storia dell'umanità non sono esattamente la stessa cosa. La prima fa riferimento ad uno spazio, ad una scala di osservazione; l'altra ad un soggetto universale e astratto, dentro il quale è difficile se non impossibile vedere la vicenda concreta degli uomini e delle donne. Come la wh affronta e risolve la tensione tra generale e particolare?*

M. Meriggi. Le ricerche sul campo della *wh* sono rivolte a vicende concrete di uomini e donne, non a soggetti universali e astratti. E si può dire, anzi, che dal punto di vista metodologico esse presentino talvolta alcune analogie con la tecnica della microstoria. Il loro obiettivo, infatti, è quello di ricostruire nel dettaglio un fenomeno o una vicenda specifica, evidenziandone però al tempo stesso gli intrecci e le connessioni che ne dilatano lo spazio di irradiazione, all'interno di larghi scenari che possono essere di volta in volta transregionali, transnazionali, transcontinentali. Suggestivo, da questo punto di vista, l'accostamento a due testi che illustrano bene il modo in cui la *wh* può felicemente risolvere la tensione tra generale e particolare. Uno, di carattere prevalentemente metodologico, è quello del geostorico francese Christian Grataloup, *Géohistoire de la mondialisation. Le temps long du Monde*, Armand Colin, Paris 2007; l'altro è la monografia di ricerca della storica italiana Francesca Trivellato, *Il commercio interculturale. La diaspora sefardita, Livorno e i traffici globali in età moderna*, Viella, Roma 2016. Inoltre, direi, più in generale, che un tema come quello del rapporto tra i flussi migratori e gli spazi mobili di riferimento di questi ultimi esemplifica bene la capacità di intreccio tra generale e particolare che contraddistingue la migliore *wh*.

5. *La wh sembra affermare l'esistenza di un nuovo paradigma storiografico, basato sul policentrismo delle diverse storie e non più sull'egemonia del solo racconto eurocentrico, misura unica del discorso sul passato. E tuttavia, qualunque discorso sul passato, anche del mondo e dell'umanità, è possibile da un punto di vista, a partire da un soggetto che lo elabora e lo dice. Non rappresenta questo un limite strutturale alla pretesa universalistica e globale della wh?*

M. Meriggi. Ma il fatto è che, come argomentavo poc'anzi, la *wh* non nutre pretese universalistiche, dal momento che rifiuta un approccio teleologico e onnicomprensivo come quello caratteristico di molte filosofie della storia, delle quali le storie universali otto-novecentesche erano in gran parte eredi, e propone invece un approccio pragmatico allo studio dei fenomeni di interazione umana, partendo per l'appunto dal presupposto della potenziale paritetica liceità dei mutevoli punti di osservazione a partire dai quali può di volta in volta venire sviluppata una determinata narrazione. Globale non significa universale, ma, piuttosto, qualcosa di disseminato in varie parti del globo (non tutte insieme; almeno, non necessariamente) attraverso la mediazione di reti di comunicazione materiali e/o culturali. In tal senso, globale significa soprattutto transregionale, intendendo per regione uno spazio che congloba società diverse e che non si lascia definire dalle linee di confine tracciate dal sistema degli stati e delle nazioni. E, fin quando le nazioni – fenomeno storico, non dimentichiamolo, piuttosto recente e a lungo prevalentemente occidentale – non esistono, significa dunque transterritoriale, lungo una scala di modulazione che può variare dal livello del contatto tra regioni finitime a quello delle connessioni dirette o indirette di respiro transcontinentale.

6. *La prospettiva della wh obbliga a riconsiderare la nostra storia, la storia del "qui", mostrando come essa sia parziale e incomprensibile se non strettamente connessa "all'altrove". Può indicare gli snodi più significativi della rilettura della storia dell'Occidente nella dimensione della wh?*

M. Meriggi. Qualche esempio concreto può aiutare a porre il problema nella prospettiva giusta.

Partiamo dalla constatazione che la civiltà greca antica, nella quale siamo abituati a riconoscere una sorta di matrice genetica di quello che in seguito diventerà l'Occidente,

non è in realtà comprensibile se non come uno dei tasselli di una Ecumene che trovava il proprio perno strategico nell'area della Mezzaluna fertile, e che collegava tra loro in un complesso intreccio di interscambi commerciali e culturali un ventaglio di società distese tra il Mediterraneo e l'arcipelago nipponico, tra l'Europa, l'Africa e l'Asia.

A lungo, tra la caduta dell'Impero romano e l'inizio dell'età moderna, l'eredità greca, specie in ambito filosofico e scientifico, venne raccolta essenzialmente dal mondo islamico, piuttosto che dall'Europa cristiana, e tornò a far parte del patrimonio culturale europeo solo una volta che – dall'epoca delle Crociate in avanti – si riaprirono sistematicamente i contatti transcontinentali che avevano contraddistinto l'antica Ecumene. Ma gli Arabi non si limitarono a custodire per secoli la scienza greca e a “restituirla” poi all'Occidente. Quella che trasmisero fu, infatti, una versione arricchita e modificata di quest'ultima; la versione che sta alla base di quella che sarà in seguito la rivoluzione scientifica europea.

Innumerevoli sono, del resto, le “invenzioni” medievali e moderne che giunsero in Europa dalla via dell'Oriente. La si considera abitualmente come uno degli emblemi distintivi della conquista della centralità dell'uomo da parte del Rinascimento europeo; ma la scoperta della prospettiva nella pittura è in realtà l'applicazione pratica di una teoria ottica araba formalizzata qualche decennio prima. Ancora agli albori della rivoluzione scientifica, Francis Bacon, indicando nella stampa, nella polvere da sparo, nel magnete le tre “stelle” della scienza moderna a lui coeva, ricordava come esse fossero invenzioni cinesi (come, del resto, la carta).

In seguito, lo sviluppo capitalistico conosciuto dall'Europa ebbe come presupposto la formazione di una economia-mondo all'interno della quale il continente in cui viviamo si collocava in una

posizione di partnership, piuttosto che di dominio. Quando, tra '200 e '300, ebbe luogo quella che con prospettiva tutta eurocentrica siamo soliti definire la “rivoluzione commerciale” del Medioevo, ciò che si realizzò fu in realtà il timido ingresso, in una posizione inizialmente del tutto marginale, della componente europea nel sistema di reti commerciali allestito nei secoli precedenti dalla corrente della globalizzazione araba, che era stata in grado di connettere vaste aree dell'Africa e dell'Asia, fino alle estreme propaggini sud-orientali di quest'ultima, attraverso le rotte dell'Oceano Indiano.

D'altro canto, ancora sino alla fine del Settecento, secondo gli studi di Kenneth Pomeranz (*La grande divergenza. La Cina, l'Europa e la nascita dell'economia mondiale moderna*, il Mulino, Bologna 2004), tanto sotto il profilo delle tecniche economiche quanto sotto quello delle relative politiche di incentivazione, l'Europa non figurava affatto in una posizione di supremazia rispetto ad alcune grandi aree regionali asiatiche. Quella che questo studioso ha definito per l'appunto “la grande divergenza”, ovvero l'avvio di una parabola impetuosamente ascendente dell'economia europea e occidentale, si produsse solo tra la fine del XVIII e il pieno XIX secolo, ovvero nell'epoca che coniugò capitalismo industriale e imperialismo coloniale.

Ciò che della prospettiva eurocentrica a proposito della stessa storia d'Europa la *wh* contribuisce a correggere è, dunque, essenzialmente la tentazione teleologica; l'idea che il dominio occidentale sul mondo prodottosi tra XIX e XX secolo sia da considerare come l'esito naturale di un dato genetico, piuttosto che di dinamiche storiche contingenti.

A lungo, in termini di cultura, tecnica, dotazione di beni materiali, l'Europa ricevette da altre parti del mondo, più sviluppate e più raffinate, molto più di quanto non diede. La storia europea non è – come del resto quella di tutte le altre aree del globo - di per sé endogena, ma si presenta, piuttosto, essa stessa come l'esito di una plurimillennaria rete di contatti a media e a lunga gittata con società e culture diverse da quelle occidentali

7. *Il discorso storico tradizionale, a partire da una esplorazione e da un questionario iniziali, procede nella selezione delle fonti, nella loro elaborazione fino alla costruzione di un testo (nelle varie tipologie possibili) che rappresenta e restituisce il risultato del percorso di ricerca avviato dallo storico. Nella wh questa procedura viene modificata? In particolare, quali sono le fonti per una storia del mondo/dell'umanità?*

M. Meriggi. Non c'è, a mio parere, sotto questo profilo, una modificazione di procedura sostanziale, se non quella di una selezione delle fonti modulata in base agli spazi di indagine; spazi fluidi, che non si esauriscono di regola all'interno dei confini nazionali, come avviene invece per gran parte delle ricerche tradizionali.

Cresce, naturalmente, la quantità di fonti e di conoscenze di contesto (tanto linguistiche quanto contenutistiche) alle quali è necessario attingere per svolgere proficuamente simili ricerche. Non è certo un caso che alcuni degli studiosi più autorevoli nell'ambito della *wh* siano figure di origine non europea, dotate di un bagaglio linguistico specifico di cui la stragrande maggioranza degli studiosi occidentali non dispone, e, al tempo stesso, padroni delle principali lingue occidentali. Penso a autori come Roy Bin Wong, Sanjay Subrahmanyam, Kapil Raj, per esempio. Per converso, tra gli studiosi occidentali che hanno praticato la *wh* spiccano figure formatesi inizialmente come studiosi di culture e civiltà extraeuropee: tra questi si possono ricordare, in particolare, Christopher A. Bayly e Jürgen Osterhammel, l'uno specialista di storia indiana, l'altro di storia cinese, i quali hanno scritto negli ultimi lustri le due migliori sintesi di storia globale dell'età contemporanea.

8. *A livello accademico e non solo ci sono resistenze e perplessità sulla possibilità stessa della wh, sul suo statuto epistemologico, sulla validità conoscitiva dei suoi metodi e risultati. Quali sono le obiezioni più significative presenti oggi nel dibattito storiografico sulla wh e le possibili risposte?*

M. Meriggi. Ci sono, sostanzialmente, due posizioni critiche in proposito.

Una è quella della storiografia tradizionale, che fa molta fatica ad accettare l'idea di una storia policentrica e fluida, quale è quella suggerita dalla *wh*, soprattutto per le sue implicazioni di carattere epistemologico; ciò che siamo abituati oggi a chiamare storia è, in fin dei conti, l'oggetto di una modalità di elaborazione concettuale che si è consolidata in professione nel contesto dell'Europa ottocentesca, e che ha a lungo risentito della propria funzionalità alla narrazione delle due tipiche creazioni politiche europee ottocentesche, lo stato e la nazione.

L'altra è quella avanzata dal filone degli studi post-coloniali, che è interessato a presentare vicende, culture e società delle aree non occidentali del globo in termini radicalmente "essenzialistici", rivendicandone l'assoluta alterità rispetto ai modelli di percezione e interpretazione del mondo di matrice occidentale. La critica post-coloniale tende, così, a vedere nella *wh*, a causa dell'enfasi da essa riposta sui fattori connettivi e sugli intrecci transculturali, l'ennesimo tentativo da parte occidentale di proporre un modello di lettura unitario della storia, a partire da un centro che resta comunque l'Occidente, dal momento che è stato soprattutto quest'ultimo a far avanzare i processi di globalizzazione e di erosione delle specificità culturali.

La possibile risposta alla prima obiezione è che da un lato oggi il mondo non è più quello ottonevicesco, che pareva inevitabilmente avviato verso la trionfale affermazione dell'Occidente e delle sue costruzioni politico-economiche, al punto da lasciar sussistere la tentazione di identificare queste ultime nel fine ultimo della storia, e che, dall'altro, tra i compiti primari della comunità storiografica c'è quello di forgiare strumenti concettuali e analitici idonei a evitare gli anacronismi. Uno di questi consiste nella indebita retroproiezione sul passato di rigide categorie di indagine - penso in particolare a "stato" e "nazione" - sorte in un'epoca storicamente circoscritta e determinata e funzionali ad essa e soltanto ad essa.

Una possibile risposta alla seconda obiezione è, viceversa, che l'insistenza sull'essenzialismo (e sull'incomunicabilità tra culture presentate come

reciprocamente impermeabili) rischia a sua volta di produrre un effetto assai simile a quello derivante dall'applicazione del paradigma "orientalista" svalutativo che tipicamente l'Occidente ha adoperato per descrivere società diverse dalla propria, giungendo al punto di definirne le popolazioni come "popoli senza storia". Naturalmente, in quest'ultimo caso si ha un'alterità inflitta come una condanna, mentre in quello degli studi post-coloniali si rivendica l'alterità come un titolo di vanto.

9. *Nel capitolo finale del volume World History. Le nuove rotte della storia, Laterza, 2015 da lei curato con Laura Di Fiore si mette a confronto la wh con altri recenti orientamenti della storiografia contemporanea. Quale il possibile bilancio di questa comparazione e in che modo altre e nuove prospettive di ricerca possono dialogare con la wh?*

M. Meriggi. Il libro di Laura di Fiore e mio è stato pubblicato in prima edizione nel 2011. In quella sede, riflettendo sullo stato dell'arte in proposito, ci pareva di poter presentare il tema del confronto della *wh* con alcuni degli orientamenti di ricerca storica più caratterizzati da una carica di innovazione rispetto alla storia politica tradizionale (gli studi post-coloniali, gli studi di area, la storia sociale, la storia di genere) come un problema aperto. Delle obiezioni sollevate dagli studi post-coloniali rispetto alla *wh* abbiamo già parlato in una delle risposte precedenti, mostrando come da questo versante venga paventato il surrettizio rilancio, da parte della *wh*, di un approccio che, a dispetto delle intenzioni, rischia di tradursi in una forma rinnovata di "grande narrazione" dell'egemonia dell'Occidente e della attitudine di quest'ultimo a connettere (prevalentemente sotto il segno del dominio, materiale e/o culturale) le varie società del mondo. Obiezioni in parte simili sono state avanzate dalle altre "storie ribelli" poc'anzi ricordate. In sostanza: si obietta che la grande scala della *wh* finisca per riproporre una storia dall'alto, attenta soprattutto ai modi di esercizio del potere e di costruzione del dominio, e poco incline a valorizzare le peculiarità dei mondi extra-occidentali (studi di area), o, più in generale, la

"storia più umana e più larga" creata dal basso dai gruppi sociali (storia sociale), nelle loro rispettive dialettiche di genere (storia delle donne, storia di genere).

A distanza di qualche anno, a me pare di poter dire che buona parte di queste obiezioni siano state di fatto superate dagli sviluppi della ricerca. Nelle principali riviste di *wh* sono stati infatti pubblicati negli ultimi anni molti articoli che mostrano come tutte queste prospettive siano felicemente conciliabili, e come, in particolare, la *wh* risulti particolarmente fertile in rapporto ai temi di storia culturale.

10. *La wh non riguarda solo la dimensione della ricerca scientifica, ma ha evidenti implicazioni per la storia insegnata. Negli USA, ma non solo, i curricoli di storia per i diversi ordini di scuola hanno tenuto conto della wh tanto che sono disponibili diversi manuali per docenti e allievi/e. Qual è la situazione della didattica della wh in l'Europa e, in particolare, in Italia? Quali le principali indicazioni di wh che sarebbe opportuno introdurre nei curricoli scolastici di storia?*

M. Meriggi. In paesi come la Gran Bretagna e la Francia (e, in misura crescente, anche la Germania e l'Olanda) gli insegnamenti di *wh* occupano una posizione significativa all'interno della didattica universitaria. Ma si può dire che anche in Italia, negli ultimi anni, si sia assistito a una fioritura di insegnamenti di storia esplicitamente orientati a una prospettiva mondiale/globale, soprattutto nell'ambito di materie come la Storia moderna, la Storia contemporanea, la Metodologia della ricerca storica. Basta scorrere le offerte formative dei corsi di laurea in storia delle varie università per rendersene conto. Anche a livello di manualistica storica per le scuole superiori si può osservare la presenza di un trend orientato nella medesima direzione, anche se, in questo caso, è evidente che il "dosaggio", per così dire, dell'innovazione rispetto alla tradizione deve necessariamente venire calibrato con molta cautela, non fosse altro a causa della oggettiva limitatezza del tempo accordato alla storia nella didattica scolastica. Ma il punto, in questo caso, non mi pare tanto quello

di aggiungere a quelle abitualmente accordate alla storia occidentale una quantità di informazioni altrettanto esaustiva a proposito della storia di altre società e culture. Come ho cercato di mostrare, la *wh* mira soprattutto a suggerire la prospettiva dell'incontro, dello scambio, della connessione, della mutua dipendenza tra le varie aree e le varie società del mondo. Ciò che si tratta di evidenziare, in tal senso, è soprattutto il suo messaggio critico nei confronti di qualsiasi etnocentrismo. Va da sé che l'eurocentrismo è, allo stato attuale delle cose, quello prevalente. E, dunque, è soprattutto di quest'ultimo che si tratta di mettere in luce i limiti, nel momento in cui si intende rinnovare i curricoli scolastici, in modo tale da educare alla comprensione critica della complessità (e della ricchezza!) della storia.

Grazie

[TORNA ALL'INDICE](#)

[I libri di Marco Meriggi](#)

Marco Meriggi insegna Storia delle istituzioni politiche e sociali all'Università di Napoli. Si è occupato essenzialmente del rapporto fra società e potere in Europa dall'epoca dei Lumi ai giorni nostri. Fra i suoi scritti ricordiamo: *Il Regno Lombardo-Veneto* (Utet, 1987), *Milano borghese. Circoli ed élites nell'Ottocento* (Marsilio, 1992), *Breve storia dell'Italia settentrionale. Dall'Ottocento a oggi* (Donzelli, 1995). Per Einaudi ha curato il volume *Storia d'Italia. Le regioni dall'Unità a oggi. La Lombardia* ("Grandi Opere").

STORIA GLOBALE. CONQUISTE, LIMITI E NUOVE SFIDE

Laura Di Fiore

Università degli Studi di Bologna

Keyword: *global history, Great Divergence, comparison, eurocentrism, spatial turn*

ABSTRACT

L'articolo si concentra su alcune piste di ricerca e su diversi aspetti del dibattito metodologico sviluppati negli ultimi anni nel quadro della global history, al fine di porne in luce le principali conquiste, i limiti più discussi, le prospettive attualmente all'orizzonte. Sul piano tematico, il saggio parte da uno dei più significativi filoni di studi prodotti dalla global history, quello incentrato sul tema della "Grande Divergenza", per giungere alla più recente storia globale dei concetti e delle idee, che denota una maggiore attenzione alla dimensione sociale e culturale. Da un punto di vista metodologico, si affrontano le questioni legate al ruolo della comparazione nella global history, ai recenti dibattiti sui problemi di agency e di scala, alle spazialità fluide e alternative proprie di tale prospettiva metodologica e alla funzione dello stato-nazione all'interno di essa.

1. A proposito di storia globale

La storia globale ha conosciuto negli ultimi anni tanto un impetuoso sviluppo sul piano della ricerca accademica quanto un'ampia diffusione nel campo della didattica.

Più che una disciplina, essa costituisce una prospettiva di analisi storica, definita sul piano metodologico da due tratti essenziali. Scrivere storie globali vuol dire innanzitutto muovere oltre la cornice di analisi statale-nazionale - caratteristica della storiografia tradizionale sin dalla sua professionalizzazione accademica - alla ricerca di quadri spaziali alternativi. Unità di analisi della *global history* sono dunque scenari di tipo regionale, che possono essere transnazionali, transcontinentali, oceanici, che in ogni caso si sviluppano in maniera trasversale rispetto al disegno dello stato-nazione e, più in generale, rispetto a una territorialità di tipo politico-istituzionale. Si tratta, infatti, di spazi 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'altra caratteristica metodologica della storia globale consiste nella spinta a liberarsi dalle maglie della prospettiva eurocentrica dominante nella storiografia tradizionale. 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. Il decentramento del punto di vista dell'analisi storica ha consentito così il ripensamento del racconto dell'"ascesa dell'Occidente" e dell'occidentalizzazione del mondo, lasciando emergere, per un verso, i processi di appropriazione - ma anche di resistenza - dispiegati in risposta al contatto con la "modernità" occidentale; per un altro verso, 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.

Accanto al fiorire di studi e ricerche, gli ultimi anni hanno visto anche lo sviluppo di un denso

dibattito sul piano metodologico, al punto che una prima ricaduta significativa della *global history* può essere senz'altro individuata nella rivitalizzazione della più generale riflessione storiografica. Uno sguardo ravvicinato tanto ai temi oggetto di analisi quanto ai problemi sollevati dal punto di vista del metodo consente di proporre alcune riflessioni sui più recenti sviluppi di una prospettiva storiografica relativamente giovane, soffermandosi sugli apporti originali, i limiti e alcune delle prospettive all'orizzonte.

2. La Grande Divergenza e la comparazione nella *global history*

Un possibile punto di partenza può essere rappresentato da un filone di studi tra i più rappresentativi della *global history*, ovvero quello incentrato sulla “Grande Divergenza”. Se il titolo richiama l'ormai famoso studio di Kenneth Pomeranz (2004), prima di lui altri *global historians*, come Bin Wong (1997) e Gunder Frank (1998), avevano riflettuto su un interrogativo della storiografia mondiale: cosa rese possibile l'ascesa e la conquista del primato economico e politico dell'Europa sul resto del mondo? La principale novità dell'approccio riconducibile alla storia globale va ricercata nella messa in discussione dell'assunto di una superiorità europea ascrivibile già al XVI secolo. Studi su determinate regioni cinesi e indiane (Parthasarathi 2011) hanno infatti evidenziato come le strutture economiche di tali aree fossero comparabili a diverse zone dell'Europa Occidentale fino al XVIII secolo. Sarebbe stato quindi il processo di industrializzazione a creare, dopo il 1800, una profonda divaricazione tra le regioni europee e quelle asiatiche. Al di là delle cause individuate di volta in volta in fattori comuni o differenti, i lavori riconducibili – anche se non esclusivamente - alla *Californian School* sono estremamente significativi da diversi punti di vista. Oltre ad aver impresso un forte impulso innovativo all'analisi dei processi di industrializzazione, gli studi sulla “Grande Divergenza” hanno radicalmente posto in discussione le interpretazioni eurocentriche - pur declinate in vari modi - di una presunta superiorità europea, gettando luce sulle realtà storiche delle

società asiatiche considerate. Essi hanno condotto inoltre a una revisione della periodizzazione di riferimento, relativizzando il primato occidentale che risulta così limitato ad un preciso arco cronologico piuttosto che interpretato come apice di una progressiva e teleologica ascesa.

Queste ricerche illuminano inoltre un altro aspetto più generale particolarmente importante per la *global history*, ovvero il suo rapporto con l'analisi comparativa (Parthasarathi 2013). Se è vero che la storia globale non coincide con la storia comparata, la comparazione ne costituisce tuttavia uno degli strumenti critici. Il metodo comparativo consente, ad esempio, di cogliere elementi comuni e differenze nelle risposte di diversi gruppi umani posti di fronte a sfide e congiunture storiche simili. Esso viene però declinato in modalità per molti versi inedite. In primo luogo, infatti, la comparazione nell'ambito della *global history* non si configura come deterministica, ovvero effettuata alla luce di un paradigma normativo - in questo caso la via europea allo sviluppo capitalistico - sulla base del quale altre esperienze storiche vengono misurate in termini di scarto o mancanza. Negli studi di Wong e Pomeranz si fa ricorso alla “comparazione reciproca”, che consente allo storico di vedere “entrambi gli elementi della comparazione come *deviazioni* l'una rispetto all'altra invece di assumere sempre uno dei due termini come la norma” (Pomeranz 2004). L'accostamento di esperienze storiche in regioni diverse getta inoltre luce sulle influenze reciproche che, allorché emergono dalla comparazione, costituiscono “le più rigorose forme di connessione” (Parthasarathi 2013).

3. La storia globale di idee e concetti.

Un punto debole semmai di tali studi è quello individuato da Sebastian Conrad nella sua sintesi di storia globale (2013) ricca di dense riflessioni sullo stato dell'arte di questa prospettiva analitica. Lo studioso tedesco problematizza infatti il focus esclusivo di questi lavori su fattori economici avulsi da un più ampio contesto, laddove, nelle società europee e asiatiche di età moderna, la dimensione economica non era separabile da quella sociale e culturale. Siamo certi che le

società in questione si ponessero lo stesso obiettivo? Qual era il posto del profitto materiale e del benessere nei sistemi di valori considerati? I rilievi avanzati da Conrad suggeriscono ulteriori piste di ricerca che tengano in considerazione, sulla scorta delle indicazioni provenienti dagli studi post-coloniali, anche “gli ordini culturali e sociali degli attori storici” (Conrad 2015, p. 116).

L'importanza di storicizzare in contesti specifici categorie e concetti che si rischia altrimenti di traslare in maniera acritica a culture differenti da quella occidentale richiama inoltre un'altra tendenza dell'attuale *global history*, maggiormente attenta a indagare aspetti propri di storia sociale e culturale, così da controbilanciare anche l'iniziale concentrazione su temi di matrice politica ed economica. Studi di questo tipo sono ad esempio dedicati all'approfondimento di categorie come “borghesia” o “ceto medio”, tesi a ricostruire in un'ottica globale non soltanto elementi comuni nella formazione di ceti sociali in diverse società del mondo, ma soprattutto le modalità attraverso le quali esse “furono mutualmente – e contemporaneamente – costruite in tutto il globo” attraverso un *processo transnazionale integrato*” (Ricardo Lopez and Weinstein 2012, p. 12).

Similmente, nell'ambito della più generale storia globale delle idee, l'intento non è tanto quello di ricostruire processi di transfer culturale, quanto di enfatizzare lo scambio e la circolazione di idee quali vettori di creazione di prodotti culturali dalle origini meticce. In questo modo dottrine e modelli politici, come ad esempio il liberalismo (Bayly 2012; Isabella, Zanou 2015), vengono ricostruiti come frutto di una costruzione transnazionale e sincretica, lontano da qualsiasi tentazione di tipo diffusionista.

Ancora una volta, quindi, non un movimento unidirezionale dall'Europa verso il mondo, ma traiettorie più complesse in grado di tener conto di apporti provenienti da centri diversi e spesso distanti.

4. La sfida dell'eurocentrismo.

Ma davvero la *global history* riesce a liberarsi dal paradigma eurocentrico? Non completamente e non sempre in maniera convincente. Per cominciare, i nuovi soggetti del racconto storico restano confinati sostanzialmente allo scenario eurasiatico, con una tendenza al sinocentrismo. L'Africa resta ancora largamente assente dalle ricostruzioni storiche globali, sebbene gli studi dedicati al mondo atlantico e ai network premoderni gravitanti attorno all'Oceano indiano ne abbiano senza dubbio ricostruito un ruolo a lungo ignorato. A questo proposito, il risultato più pregevole (e probabilmente più duraturo) della storia globale va individuato proprio nella messa in discussione della *master narrative* eurocentrica intesa come racconto di una progressiva evoluzione della storia mondiale verso un'inevitabile egemonia dell'Europa o dell'Occidente. Come si è detto, infatti, il primato occidentale costituisce un'esperienza storica circoscritta a un dato periodo e non uno stato permanente proiettabile retrospettivamente a un passato in cui l'Europa giocava un ruolo marginale, come ad esempio all'epoca della globalizzazione islamica o delle reti globali nell'orbita dell'Oceano Indiano.

Più complesso è invece valutare la reale possibilità di ragionare al di fuori di schemi di matrice occidentale-centrica. Se le posizioni più estreme sostenute in alcuni casi da componenti dei *post-colonial studies* si spingono a negare la legittimità del paradigma storiografico europeo per le “altre” storie, anche i concetti di “modernità multiple” o “modernità alternative” rischiano di ricadere in una trappola eurocentrica, ricostruendo percorsi “alternativi” rispetto a una norma che resta occidentale e, al tempo stesso, convergenti verso un unico inevitabile esito, la modernità capitalistica. All'indiscussa difficoltà di liberarsi pienamente da categorie eurocentriche va aggiunta la complicazione, messa in luce da Conrad, del fatto che esse “hanno influenzato già l'orizzonte interpretativo degli attori storici, anche al di fuori dell'Occidente” (Conrad 2015, p. 99) a partire almeno dalla metà dell'Ottocento. Cosa fare allora? Innanzitutto si può far propria tale consapevolezza e sforzarsi costantemente di decostruire e storicizzare le proprie categorie interpretative, senza giungere agli eccessi delle

posizioni essenzialiste che, postulando un'incommensurabilità tra differenti culture, negano qualsiasi possibilità di un racconto storico condiviso. Il tentativo di superare l'eurocentrismo, insomma, come tensione costante. Ancora, un elemento imprescindibile in questo sforzo, è il rifiuto di qualsiasi prospettiva di tipo teleologico o deterministico associata alla concezione della globalità. Tale ottica consente di sfuggire all'idea dell'inevitabilità tanto della globalizzazione quanto della stessa storia globale. Se è vero che la globalità non può essere concepita in termini di una progressiva e crescente interconnessione a livello planetario, dal momento che la sua storia ha conosciuto fasi di stallo e di rottura con consapevoli scelte da parte di alcune società di restare fuori – per quanto possibile – dalle reti contemporanee, ciò contribuisce a mostrare anche come la stessa *global history* possa essere considerata una prospettiva di analisi particolarmente feconda per alcune domande ma meno adeguata per altre.

5. Questioni di agency e di scala.

Laddove si scelga di praticare la storia globale, presupposto importante è dunque sfuggire a ogni teleologia predeterminata e concentrarsi sulle connessioni tra diverse società e luoghi del mondo in determinate epoche storiche. Anche il focus predominante sulle connessioni e la circolazione contiene però un'insidia, ovvero il rischio di costruire una *flat history*. La volontà di sfuggire alle Grandi Narrazioni valorizzando scambi e connessioni che si sviluppano su un piano prevalentemente orizzontale rischia infatti di oscurare gli assetti di potere e le relazioni gerarchiche che di tali circolazioni costituivano la cornice reale. È vero infatti che uno dei punti di forza della *global history* consiste nella sua capacità di attribuire una *agency* a tutti gli attori in gioco, giungendo sovente ad illuminare soggetti poco noti e trascurati dei processi storici. Non bisogna però dimenticare, come sottolinea Jan De Vries, che “la *agency* di alcuni è di fatto più potente di quella di altri” (De Vries 2013, p. 42). In questo senso, pur in un orizzonte di ripensamento dei concetti troppo rigidi di centro e periferia fondativi delle analisi dei sistemi-mondo,

sarebbe utile recuperare la consapevolezza degli squilibri nei rapporti di potere propri della relazione coloniale in un contesto imperiale. Un altro argine significativo al rischio di neutralizzazione dell'analisi può essere individuato in una maggiore attenzione ai contesti specifici, tesa a far emergere lo spessore politico e socio-economico delle realtà analizzate in cui contestualizzare e interpretare in maniera più efficace scambi e connessioni ricostruiti.

Quest'ultima può essere considerata un antidoto a uno dei rischi più ampiamente contestati alla *global history* nel dibattito degli ultimi anni. Le critiche più radicali le hanno infatti imputato una tendenza all'eccessiva generalizzazione, dovuta al dilatamento dei quadri di analisi, con conseguente offuscamento delle specificità, dei particolari, dei frammenti, rivendicati peraltro nei decenni passati dagli orientamenti storiografici che avevano provato a loro volta a scardinare l'assetto della storiografia tradizionale, dalla storia sociale a quella di genere, ai più recenti *post-colonial* e *area studies*. Parallelamente, è stato anche evidenziato, come portato di una “*supersized*” *history*, un flebile contatto con le fonti primarie a fronte di un massiccio ricorso a quelle secondarie. Tali critiche avevano indotto già alcuni dei *world historians* anglo-americani, tra cui Anthony Hopkins e Patrick Manning (Hopkins 2006; Manning 2006), a un ripensamento metodologico in relazione alle questioni di scala. In particolare, essi avevano evidenziato l'importanza di privilegiare nell'analisi storica un punto di osservazione posto all'incrocio tra il globale e il locale, al fine di riconoscere, in riferimento alle fasi storiche della globalizzazione, le varianti locali di modelli e saperi prodotti dalla specificità dei diversi contesti.

Più di recente, tuttavia, si è posto l'accento piuttosto sulla necessità di concentrare l'attenzione su specifici contesti e di recuperare la *human agency* nella ricostruzione storica attraverso un *actor-centred approach*. In questo quadro, è stato evocata da più parti, e con prospettive anche molto differenti, l'opportunità di un'intersezione della *global history* con la microstoria. Una delle declinazioni di questa proposta consiste nel genere delle “microstorie

globali” intese come “*global lives*”, che, teorizzato in un articolo di Francesca Trivellato (2011), si è concretizzato principalmente nella forma di biografie individuali calate in contesti globali (Zemon Davis 2006; Colley 2007), che utilizzano i percorsi biografici individuali come lenti attraverso cui guardare a intrecci e scambi di portata globale.

Un'altra formulazione di un possibile dialogo tra storia globale e microstoria è quella che ha trovato una compiuta formulazione in un recente saggio di Christian De Vito, il quale ha proposto una declinazione della *global history* in termini di “*micro-spatial history*”. La sua proposta mira a coniugare l'approccio microstorico – sul piano dell'analisi – con la metodologia di ripensamento spaziale alla base della *global history*. In questo quadro, la definizione “globale” non indica quindi una dilatazione dei quadri di analisi, ma si riferisce esplicitamente a un aspetto metodologico, ovvero alla consapevolezza del ruolo giocato dalla dimensione spaziale tanto in relazione ai fenomeni storici quanto in riferimento alla ricostruzione storica dei fenomeni stessi. Storia globale dunque come storia avvertita della complessità della variabile spaziale e perciò incline, per un verso, a costruire nuove geografie del tutto svincolate dalle prospettive del nazionalismo/statismo/territorialismo metodologico, per un altro, a decostruire il racconto di formazioni spaziali, come lo stato-nazione, in termini di oggetti (e quadri di analisi) dati e incontestati. A questa *global history*, intesa come *spatial history*, l'approccio analitico della microstoria può offrire, nella proposta di De Vito, una base epistemologica. Sul piano dell'analisi, infatti, l'approccio microstorico consente di ricostruire le connessioni tra i differenti contesti, di cui viene riconosciuta e ricostruita la singolarità, attraverso un rapporto diretto con le fonti primarie.

6. Spazi globali, locali, regionali. La fine dello stato nazione?

In questo quadro emergono dunque dei “*local-global enteglements*” in cui il locale acquista un profilo per molti versi nuovo. Esso cessa infatti di rappresentare ciò che è autoctono, originario,

tradizionale, dal momento che, più che come unità chiusa, va considerato in connessione con altri luoghi, o meglio, nell'ambito di una rete di multiple connessioni con altre località, secondo il concetto di translocalità, in grado di garantire “una migliore comprensione del globale dopo la svolta spaziale” (Epple 2012, p. 170).

Proprio un'applicazione convincente delle suggestioni del movimento dello *spatial turn* rappresenta peraltro uno dei più consolidati obiettivi conseguiti dalla *global history* (Middell e Naumann 2010). Il movimento, che ha attraversato nel corso degli ultimi decenni le scienze sociali, ha sostanzialmente rivendicato la centralità dello spazio come categoria analitica, perché esso, da dato inerte e semplice sfondo dei processi oggetto di analisi, venisse considerato principalmente come un prodotto sociale, culturale, politico.

Le implicazioni di tale prospettiva costruttivista per la ricerca storica consistono in primo luogo nella possibilità di storicizzare e decostruire qualsiasi formazione spaziale, nessuna delle quali può essere assunta in maniera acritica, come naturale o scontata; in secondo luogo, nella constatazione per cui lo stesso quadro spaziale di ogni analisi storica non può essere considerato come preesistente e già dato, ma al contrario va costruito sulla base dei fenomeni analizzati. Certo, il confronto con tale movimento non ha interessato esclusivamente la storia globale, poiché gran parte della storiografia contemporanea si è interrogata sui suoi presupposti e vi si è sovente ispirata. Tuttavia, come si è detto, la costruzione di quadri spaziali alternativi costituisce uno dei capisaldi della *global history*, che non a caso privilegia come unità di analisi la “regione”. Questo concetto, anche nelle declinazioni più legate alla scuola delle *Annales* o risalenti alla storia regionale, indica una spazialità fluida, lontana dalle rigidità della territorialità istituzionale, intesa come prodotto di relazioni e, da un punto di vista storiografico, disegnata di volta in volta dai processi analizzati.

Tra spazi locali, globali, regionali, non c'è allora più posto per lo stato-nazione? Non è esattamente così. Superare la cornice statale-nazionale non equivale a negarla *tout court*, ma a

inserirla in un orizzonte di più ampio respiro. Da un punto di vista strettamente spaziale, ad esempio, è possibile, per un verso, decostruire la formazione statale ponendone in luce la natura contingente e artefatta; per un altro, analizzare il territorio statale - in termini di prodotto di istituzionalizzazione ad opera di un potere – nella sua interazione con spazialità alternative trans-statali, tracciate da processi di tipo economico sociale e religioso, costantemente compresenti con la cornice statale a comporre le geografie multiple in cui gli attori sociali si muovevano alternativamente.

Da un punto di vista più generale, la storia globale può non soltanto annoverare a pieno titolo lo stato-nazione tra i propri oggetti di analisi, ma anche schiudere prospettive innovative sul tema. Per cominciare, come sottolinea ancora una volta Conrad, tanto il nazionalismo quanto l'istituzione degli stati nazionali furono frutto di processi globali. Per quel che riguarda sia il modello politico della nazione sia i suoi contenuti, occorre ricordare che essi vennero elaborati e rielaborati, a partire dal XIX secolo, in una condizione di densa

integrazione globale, di cui i contemporanei avevano un certo grado di consapevolezza (Conrad 2015, p.149). Ricostruire dunque la produzione degli stati-nazione attraverso i processi di circolazione di dottrine, discorsi politici e rappresentazioni - ma anche di pratiche amministrative – e attraverso la ricostruzione di sistemi di comunicazione e di scambio può gettar nuova luce sulle storie nazionali.

Queste ultime, inoltre, possono essere riscritte, a loro volta, da un punto di vista globale, una volta inserite in una prospettiva di analisi che, sfumando i confini territoriali, privilegia i processi economici, le reti sociali e i movimenti transnazionali e la natura meticciosa di certi tratti culturali, rispetto a un paradigma completamente internalista teso a ricondurre prevalentemente a fattori endogeni le dinamiche della storia nazionale. Si tratta di un'ulteriore modalità di liberare la nazione dall'orizzonte ristretto dei propri confini, ricostruendo quanto del resto del mondo c'è all'interno degli stessi.

BIBLIOGRAFIA

Bayly C. A. (2012), *Recovering liberties: Indian thought in the age of liberalism and empire: the Wiles lectures given at the Queen's University of Belfast 2007*, Cambridge, Cambridge University Press.

Bin Wong R. (1997), *China transformed: historical change and the limits of European experience*, Ithaca-London, Cornell University Press.

Colley L. (2007), *The ordeal of Elizabeth Marsh. A woman in World History*, New York, Pantheon Books.

Conrad S. (2015), *Storia globale. Un'introduzione*, Roma, Carocci (ed. orig. 2013).

De Vito, C. (2015), *Verso una microstoria translocale (micro-spatial history)*, Quaderni storici, 3, 815–833.

De Vries J., *Reflections on doing global history*, in: Berg M. (ed.), *Writing the History of the Global*, London, The British Academy, 32-47.

Epple A. (2012), *The global, the Transnational and the Subaltern. The limits of history beyond the National Paradigm*, in: Amelina A. et. Al., *Beyond Methodological Nationalism: Research Methodologies for Cross-border Studies*, New York, Routledge, 155-175.

Frank A. G. (1998), *ReOrient: global economy in the Asian age*, Berkeley-Los Angeles, University of California Press.

Hopkins A. G. (a cura di) (2006), *Global history: interactions between the universal and the local*, New York, Palgrave Macmillan.

Isabella M., Zanou K. (2015), *Mediterranean Diasporas. Politics and Ideas in the Long 19th Century*, London, Bloomsbury.

Manning P. (a cura di), (2006) *World history: global and local interactions*, Princeton, Wiener.

Middell M., and Naumann K. (2010), *Global History and the Spatial Turn: from the Impact of Area Studies to the Study of Critical Junctures of Globalization*, *Journal of Global History*, 5, 149–170.

Parthasarathi P. (2011), *Why Europe grew rich and Asia did not: global economic divergence, 1600-1850*, Cambridge, Cambridge University Press.

Parthasarathi P. (2013), *Comparison in Global History*, in: Berg M. (ed.), *Writing the History of the Global*, London, The British Academy, 69-82.

Pomeranz K. (2004), *La grande divergenza. La Cina, l'Europa e la nascita dell'economia mondiale moderna*, Bologna, Il Mulino (ed. orig. 2000).

Ricardo López A., Weinstein B. (eds.) (2012), *The Making of the Middle Class: Toward a Transnational History*, Durham, Duke University Press.

Trivellato F. (2011), *Is there a future for Italian Microhistory in the Age of Global History?*, *Californian Italian Studies*, 1, 1-26.

Zemon Davis N. (2008), *Trickster Travels, A Sixteenth-Century Muslim between Worlds*, London, Faber and Faber..

TORNA ALL'INDICE

Laura Di Fiore Assegnista presso il Dipartimento di Storia Culture Civiltà dell'Università di Bologna, conduce attualmente una ricerca dal titolo "Cibo, identità, patrimonio culturale. Contributo a una ricerca bibliografica", nell'ambito del progetto Horizon 2020 "CoHere", Critical Heritages: performing and representing identities in Europe. I suoi interessi di ricerca comprendono la costruzione dei confini europei tra Sette e Ottocento, la storia della polizia e delle pratiche identificative nell'Ottocento, la storia imperiale britannica tra XIX e XX secolo, la storia globale.

[I libri di Laura Di Fiore](#)

WORLD HISTORY: STORIA MONDIALE, STORIA UNIVERSALE

Krzysztof Pomian

Directeur d'études presso l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales di Parigi; Direttore del Comitato scientifico del Museo dell'Europa di Bruxelles e Conseiller della rivista Le Débat

(Traduzione a cura di Mario Pilosu)

Keyword: *World history, storia mondiale, storia universale, storiografia*

ABSTRACT

L'articolo di K. Pomian, tratto da Le Débat (2009/2, n° 154, pp. 14-40), presenta un'analisi, sia epistemologica che storiografica, della World History, ne analizza le caratteristiche distintive rispetto alla storia universale e alla storia generale e ne individua le modalità di sviluppo nel tempo con l'intento di rispondere alla seguente domanda: "La World History non è altro che un nuovo avatar della storia universale o invece rappresenta una storia globale in linea di principio diversa da quella?"

Dell'articolo sono qui riportati l'Introduzione (che analizza l'espressione "World History" per distinguere la tendenza storiografica così denominata dalla "histoire universelle" o dalla "Weltgeschichte") e l'ultimo capitolo "Di fronte alla storia universale", in cui Pomian, dopo aver analizzato ampiamente (e criticato in vario modo) autori, tendenze e 'generazioni' della World History, cerca di rispondere alla domanda da cui parte la sua riflessione

L'espressione "World History" indica una tendenza – come vedremo molto eterogenea – presente al giorno d'oggi in particolare nella storiografia di lingua inglese, soprattutto americana, che parte dal principio che soltanto il "mondo", secondo un significato che dovremo ancora rendere esplicito, offre il quadro che permette di comprendere i percorsi temporali di unità spaziali più piccole. Questo principio talvolta è enunciato chiaramente e giustificato, talvolta è implicitamente presupposto come se fosse scontato, ma lo ritroviamo sempre sullo sfondo dei lavori che si rifanno alla *World History* e che sono riconosciuti come rappresentativi di questa tendenza [storiografica *ndt*]. Ma, a differenza della buona e vecchia storia universale che, anche lei, pretendeva di descrivere e rendere comprensibili le vicissitudini, se non del "mondo", quantomeno dell'"umanità" o del "genere umano" – ad ogni modo ritenute di portata generale – la *World History* afferma di

affrontare il "mondo" senza presupposti teologici o filosofici, basandosi su fatti accertati con l'intermediazione di documenti o di altre vestigia del passato sottoposti a critica, in conformità alle esigenze della storia come disciplina universitaria. Questa affermazione è giustificata? La *World History* rappresenta veramente una rottura con la storia universale quale la si è praticata a partire dal XVIII secolo, per non risalire ancora più indietro? Cercheremo di rispondere a questa domanda a tempo debito. E inoltre bisogna che le trappole del linguaggio non impediscano di vedere se doveva essere fatta. Da qui l'importanza di qualche preliminare precauzione terminologica.

Se l'espressione "World History" è qui considerata un nome proprio, lo si è fatto perché ciò evita un grave equivoco che sarebbe stato provocato dalla sua traduzione. Non tanto in francese, è vero, in cui l'espressione "histoire mondiale", rara e come sembra utilizzata soltanto da mezzo secolo, venne introdotta per

differenziarsi dall'“histoire universelle” o dall'“histoire générale”; questo vale, sembrerebbe, anche per l'italiano e lo spagnolo. Ma certamente non per il tedesco, in cui *Weltgeschichte*, molto antico, ha sostituito alla fine del XVIII secolo la *Universalhistorie* nell'ambito di un'eliminazione delle parole di origine straniera, senza che ciò comportasse un cambiamento di significato. Così *Weltgeschichte* era tradotto in francese come “histoire universelle” e in inglese come *universal history*, ed era una traduzione corretta. Lo stesso per i suoi equivalenti russi *vsemirnaïa istoria* (storia universale) et *vseobschtchaïa istoria* (storia universale o generale) e per gli analoghi termini in altre lingue slave.

Tradurre *World History* con *Weltgeschichte* o con *vsemirnaïa istoria* vorrebbe dire quindi nient'altro che una nuova variante della storia universale. Tradurla in francese con “histoire mondiale” significherebbe, al contrario metterle subito in contrapposizione una con l'altra. In ambedue i casi, si sarebbe così eliminato, prima ancora di averlo enunciato, il problema della differenza di fondo tra la *World History* e l'*histoire universelle* come modo *sui generis* di studiare, pensare e scrivere la storia a scala globale. Una differenza di questo tipo si può constatare? Se sì, in cosa consiste? E' proprio in rapporto alle risposte fornite a queste domande che potremo formulare una valutazione della *World History*, constatare che è il risultato di una vera svolta intellettuale, di un approccio inedito alla storia degli abitanti della Terra o che, al contrario, non fa altro che mettere il vino nuovo negli otri vecchi [Luca 5:36-38, *ndt*], a cui ci si è limitati a cambiare l'etichetta.

[...]

1. Di fronte alla storia universale

Possiamo ora riprendere la domanda posta all'inizio di questo articolo: la *World History* non è altro che un nuovo *avatar* della storia universale o invece rappresenta una storia globale in linea di principio diversa da quella? La risposta non è facile, non soltanto perché la prima [*WH*, *ndt*], come si è visto, non è uniforme, ma anche perché la seconda è notevolmente cambiata dopo la sua

reinvenzione cristiana nel IV secolo da parte di Eusebio di Cesarea. L'*Essai sur les mœurs* di Voltaire recide ogni legame con la teologia; il corso degli eventi cessa di essere la realizzazione di un piano provvidenziale. L'umanità non cammina più nella direzione impostata da un essere trascendente, che non interviene più nel susseguirsi degli avvenimenti. Ormai il percorso dell'umanità nel tempo è determinato secondo alcuni da una potenza spirituale immanente alla storia stessa; secondo altri è programmato dalla natura. Ne deriva una nuova attenzione nei confronti del problema dei rapporti tra l'unicità della destinazione, che fa di tutti gli esseri umani un'unica umanità, e la diversità delle società che si mostra allo sguardo. Dal punto di vista religioso, ciò potrebbe sembrare trascurabile. Dal punto di vista laico, che dovrebbe essere scientifico, è un dato di cui bisogna assolutamente tener conto.

I teorici dell'approccio monista – Condorcet, Ferguson, Hegel – spiegano questa diversità affermando che alcune società sono andate più avanti di altre lungo la strada che, necessariamente, tutte percorrono. In altre parole, hanno realizzato più pienamente la vocazione dell'umanità o, per dirla in altro modo, le potenzialità dello spirito che essa incarna. Se ne dedurrà più avanti che queste civiltà devono di conseguenza aiutare quelle che si sono fermate prematuramente dall'uscita dalla loro arretratezza. Una variante dell'approccio monista, quella di Marx, riduce la storia dell'umanità al conflitto delle classi sociali e attribuisce l'ineguaglianza dei livelli raggiunti dalle diverse società alle condizioni storiche e naturali della loro esistenza. Ma condivide la convinzione che quelle che sono più sviluppate aprono la strada. Gli avversari dell'approccio monista, che respingono persino l'idea di un'unica umanità, pongono al centro, come Gobineau o Spengler, la pluralità delle razze, congenitamente diseguali, ritenendo così di spiegare la diversità umana; nella lotta delle razze per il dominio del mondo, una costante della storia, soltanto la razza bianca (o la civiltà occidentale) difende valori di validità universale. Da parte sua, anche Toynbee respinge la posizione monista, ma reintroduce l'unità del genere umano nella pluralità irriducibile delle civiltà, perché le

concepisce come altrettanti tentativi di realizzare la stessa aspirazione.

Ne consegue che la storia universale lo è non perché si interessa di tutti gli abitanti della Terra – può ugualmente farne passare sotto silenzio una gran parte –, ma perché considera l'insieme degli eventi umani come la manifestazione della realizzazione nel tempo e nello spazio di un principio unitario, un tempo trascendente, ma dopo i Lumi, a seconda degli autori, immanente alla storia o alla natura, e ritenuto, in tal senso, capace di agire sempre e dovunque. Come le critiche della storia universale non hanno mai mancato di evidenziare, questo preteso principio deriva da una proiezione sul susseguirsi degli eventi umani di presupposti originati, secondo i casi, da religione, filosofia o ideologia. Ma offre agli operatori della storia che lo credono reale un sistema di riferimento che permette loro di coglierla nella sua totalità spaziale e temporale. E permette anche di introdurre nella storia un'unità di direzione, rendendo in questo modo legittimi il confronto tra differenti società passate e presenti e la loro valutazione secondo gli stessi criteri, ai quali è attribuita una validità universale. Ma si tratta, in realtà, dei criteri della civiltà europea o occidentale, che si presenta come la società più avanzata e, in quanto tale, esemplare. La storia universale, prodotto di questa civiltà, giustifica, in ultima analisi, l'idea che si è fatta di se stessa.

Abbiamo visto [nella parte non qui tradotta, *ndt*] i debiti che McNeill ha nei confronti di Toynbee [«ha letto nel 1939 i tre primi tomi di *A Study of History* di Toynbee; hanno avuto su di lui un'influenza talmente durevole da portarlo a passare due anni (1950-1952) al *Royal Institute of International Affairs* di Londra a fianco del loro autore e a scrivere, più tardi, la sua biografia intellettuale», *ndt*]. Hodgson, che sembra averlo anche lui molto utilizzato, non ha alcuna esitazione nel prendere a prestito da Jaspers l'idea di un periodo assiale. La *World History* deve la sua nascita, almeno in parte, alla storia universale rappresentata da questi due grandi nomi [Toynbee e Jaspers, *ndt*]. Eppure, nella forma che le danno McNeill e Hodgson, la *World History* pretende di separarsi dall'altra [la storia universale, *ndt*] su tutti questi punti essenziali: non ammettere nessun principio unificatore che non sia preso a prestito

dalla scienza; non considerare come punto di partenza nient'altro che l'unità biologica del genere *Homo sapiens*, la diversità delle società umane, il fatto che si sono evolute nel corso del tempo e che oggi sono tutte legate le une alle altre, anche se in maniera diversa e con un'intensità che cambia in base al tempo e allo spazio. Ciò detto, la *World History* si domanda come e perché gli uomini siano passati da piccole bande nomadi, separate le une dalle altre, a raggruppamenti sempre più numerosi e sedentari, poi a società più complesse, più tardi ancora ad assembramenti di queste nell'ambito delle civiltà e alla coesistenza, non sempre pacifica, di queste ultime all'interno di mondi le cui estensioni e livelli di integrazione sono mutati nel corso del tempo e che sono stati sostituiti in epoca recente da un mondo per tutti, in corso di evoluzione. Una batteria di questioni di questo tipo non presuppone una direzione che l'umanità dovrebbe seguire una volta per tutte; non attribuisce alla storia dell'umanità una qualsiasi necessità; resta nel dominio del fattuale; non eleva nessuna civiltà a modello valido per tutti i popoli e tutti i tempi; sfocia su interrogativi capaci di avere una risposta attraverso processi riproducibili; permette di praticare l'approccio monografico di questo o quel segmento o aspetto del processo globale o dei tentativi di coglierlo nella sua integralità. Nella misura in cui la *World History* resta fedele a questo programma, non è una storia universale ma una sorta di sociologia o di antropologia storica, una scienza sociale. Ma questo non sempre succede.

Prima di procedere, cerchiamo di tracciare un veloce bilancio del contributo della *World History* a una migliore conoscenza e comprensione del passato dell'umanità nella sua durata plurimillennaria e a scala globale. A questo scopo, sarà utile distinguere due tipi di lavori: le monografie e le vedute d'insieme. Le prime hanno certamente modificato sotto molti aspetti le nostre rappresentazioni del passato. Ciò vale soprattutto per la storia delle “interazioni emisferiche regionali” (espressione di Hodgson) realizzate attraverso lo scambio di beni, la circolazione dei modelli artistici e delle credenze, le migrazioni, le conquiste o la trasmissione delle malattie

infettive. E vale, in maniera più specifica, per la storia dell'Asia e in particolare dell'Oceano Indiano prima dell'arrivo degli Europei, così come anche per la storia dell'Africa e delle sue interazioni con l'Eurasia prima dell'epoca moderna. La conclusione generale che si può trarre da tutte le ricerche fatte sotto l'etichetta di *World History* è che i contatti e gli scambi tra le civiltà del Mondo Antico sono stati più precoci e più intensi di quanto non si pensasse soltanto qualche decennio fa.

Per quanto riguarda invece le visioni d'insieme, penso siano tre i lavori che hanno attirato l'attenzione al di fuori dei campus americani e della tradizione neo-marxista: *The Rise of the West* di McNeill, *The Venture of Islam* di Hodgson e *The Modern World-System* di Wallerstein. Il loro merito consiste nell'aver fornito legittimità all'approccio storico mondiale come livello supremo della gerarchia spaziale delle società umane, compromessa nel passato dalle approssimazioni e dai pregiudizi della storia universale e dagli atteggiamenti profetici di Spengler e Toynbee. E allo stesso tempo il loro merito sta nell'aver posto con forza la questione dell'autonomia della storia dei livelli inferiori di questa gerarchia che, nella dinamica delle società, si basa sui ruoli dei fattori interni e delle influenze che esercita su ciascuna di esse l'ambiente umano in cui questa società si trova. A questo proposito, si delineano due tendenze, una delle quali applica alla lettera la formula secondo cui non c'è altra storia al di fuori di quella mondiale, da cui deriva che i fattori interni, supposto che agiscano, non fanno altro che modulare gli effetti delle interazioni con l'esterno, mentre l'altra assegna a questi fattori un'importanza variabile in relazione ai casi studiati e agli autori, ma generalmente non indifferente. Di queste due tendenze, la prima è rappresentata da Hodgson e la seconda dal McNeill prima maniera e da quelli che restano fedeli alla pluralità delle civiltà.

E ora lasciamo da parte la distinzione delle monografie e delle opere generali per procedere a un confronto longitudinale delle tre generazioni della *World History*, inizialmente americana, più tardi anglosassone. Ciò che colpisce, in alcuni rappresentanti della seconda o della terza generazione, è la tendenza a cancellare la

divisione tra l'età moderna e quelle che l'hanno preceduta, cosa che permette di minimizzare i contributi dell'Occidente e il suo ruolo nell'unificazione del mondo. E' Frank [André Gunder Frank (Berlino, 1929-Luxembourg, 2005), autore in particolare di *World Accumulation, 1492-1789* (1978) e di *ReOrient: Global Economy in the Asian Age* (1998), *ndt*] che si spinge ancor più lontano quando colloca la creazione del sistema-mondo attuale all'inizio della storia umana e contesta l'unicità e la modernità del capitalismo, opponendosi in questo a Wallerstein. Ma un atteggiamento simile affiora anche in autori come Bentley [Jerry H. Bentley (1949), autore di *Old World Encounters: Cross-Cultural Contacts and Exchanges in Pre-Modern Times* (1993), *ndt*], che utilizza l'espressione "integrazione economica" in relazione a periodi molto remoti della storia dell'Eurasia e di civiltà molto distanti fra loro. Ora, se il bacino dell'Oceano Indiano era "integrato" economicamente nel primo millennio dell'era cristiana, come definire ciò che sta accadendo lì ai giorni nostri? Potrebbe essere nient'altro che una questione di terminologia non adeguata e anacronistica. Potrebbe anche essere che ciò sia una manifestazione della forte pressione del neomarxismo nella sua forma più estrema, che ritiene di disporre di una teoria valida e politicamente corretta della storia di cui dovrebbero tener conto persino i rappresentanti della corrente liberale. Comunque sia, una tendenza di questo tipo è presente, anche se si percepiscono le voci dei suoi oppositori.

Un altro modo di cancellare la specificità degli ultimi sei secoli consiste nel riportare tutte le innovazioni avvenute in questo periodo a invenzioni fatte molto prima e al di fuori dell'Europa: in Cina, in India, nel mondo arabo. E' certamente incontestabile che la cristianità latina ha preso in prestito la numerazione decimale e lo zero, la bussola, la polvere da sparo, la stampa a caratteri mobili e numerose altre cose, ma il problema posto è quello degli usi che la società che le ha prese in prestito ha fatto di queste cose. E questi usi sembrano essere stati molto diversi da quelli presenti invece nelle società d'origine delle invenzioni. Il fatto che le civiltà dell'Eurasia siano state inserite in una rete

di scambi più fitta, forse, rispetto a quella che si pensava precedentemente, non significa assolutamente che erano sprovviste, ognuna, di una propria individualità. Chiunque l'affermi dovrebbe per lo meno giustificare lo spaesamento e lo stupore manifestati dai viaggiatori che si avventuravano al di fuori dei confini della loro civiltà di origine. In effetti, una componente dell'individualità delle civiltà è il livello della loro apertura all'esterno e la loro capacità di assimilare i prestiti culturali e di trasformarli tanto da renderli diversi dall'originale, persino nel loro concetto. In questo senso, le civiltà "non sono tutte nella stessa barca", cosa che McNeill ha sottolineato a più riprese. E ciò che si deve cercare di mettere in luce sono i fattori che fanno sì che alcune accettino le innovazioni più facilmente di altre e che la stessa civiltà, dopo un periodo di dinamismo, sprofondi nell'immobilismo.

Il rifiuto dell'Occidente assume la sua forma estrema fra coloro che ritengono che il mondo sia tutto fuorché l'Occidente, cioè l'Europa occidentale se non l'Europa in generale, gli Stati Uniti, il Canada e l'Australia, e per i quali la *World History* merita questo nome solo a condizione di allontanarsene. Così facendo si giunge a reintrodurre la linea di divisione tra Occidente e Oriente, che d'altro canto viene criticata, ma con un'inversione di segno: i valori positivi sono ormai attribuiti esclusivamente al secondo. Il vecchio eurocentrismo è così sostituito da un asiocino o afro-centrismo, secondo i casi. Ma che Atena sia gialla o nera, resta pur sempre americana. E il suo interesse per gli altri si scopre non essere altro che una finzione appena si calcola la percentuale di recensioni di libri scritti in una lingua diversa dall'inglese tra tutti quelli apparsi nel *Journal of World History* durante i suoi primi dieci anni di pubblicazione. Ce ne erano due – ripeto due – su un totale di 207. E la percentuale non è certo migliorata in seguito. L'apparente apertura sul mondo nasconde così un provincialismo degli spiriti e funziona in un circuito chiuso ristretto ai campus americani. Certamente vi sono delle eccezioni, ma non fanno altro che confermare questa brutta regola che si applica generalmente ai rappresentanti della terza generazione della *World History*, piegata, più

delle precedenti, alle esigenze del 'politicamente corretto'.

I pregiudizi di alcuni rappresentanti della *World History* e in particolare della tradizione neomarxista e antioccidentale, ci portano a interrogarci sullo statuto dei loro lavori: rientrano nell'ambito di una sociologia o antropologia storica o, se vogliamo, della storia praticata in maniera conforme alle norme della disciplina, o invece esprimono un ritorno della storia universale che non vuole far vedere apertamente ciò che realmente è? Il problema, a quanto ne so, non è stato mai posto, poiché il saper vivere universitario e ancor più le pressioni di gruppi influenti nell'università portano ad ammettere che tutti i lavori che rientrano nell'ambito della *World History*, a condizione di soddisfare qualche criterio formale e di non maltrattare in maniera oltraggiosa i fatti, ne fanno effettivamente parte, quali che siano i loro presupposti ideologici. Essendo immune a queste pressioni, posso oppormi a questo consenso e affermare che, adottando una posizione sistematicamente antieuropea, antimoderna, antioccidentale, anticapitalista, ecc, pur se in nome della liberazione delle classi o dei popoli che effettivamente sono stati o sono ancora, sfruttati o colonizzati, si riprende inevitabilmente a praticare una storia universale, poiché in questo modo si proietta sulla sequenza degli eventi umani un principio di unificazione che proviene da un'ideologia. Che una storia universale di questo tipo sia l'opposto delle sue versioni tradizionali con il loro eurocentrismo, non la rende né radicalmente diversa da quelle che l'hanno preceduta, né migliore.

E' lecito anche chiedersi se le pretese di aver identificato nella sequenza degli eventi umani una sola direzione, quale che sia, pur se spesso sembrano soddisfacenti per lo spirito, non cadano anch'esse sotto i colpi della stessa critica. Il mondo va veramente in una sola direzione? O non assistiamo piuttosto a un gioco complice fra tendenza diversa, talvolta opposte? L'unificazione che indubbiamente avviene nell'economia e nelle comunicazioni non si accompagna forse a una nuova differenziazione che lei stessa rende possibile? I vecchi antagonismi, di cui alcuni sembrano in via d'estinzione, non lasciano forse il

posto a dei conflitti inediti? Una storia del mondo che volesse essere fedele all'esperienza non dovrebbe forse prendere in considerazione il carattere multiforme, intrinsecamente diversificato e conflittuale del mondo in cui viviamo, senza fingere che resterà sempre così? Non dovrebbe forse, in altre parole, assimilare, ancor più di quanto lo faccia la *World History*, la convinzione che non siamo alla fine della storia, ma ancora e sempre nel bel mezzo.

E questo ci porta a porre il problema del punto di vista da cui si considera la storia e in particolare una storia che vuole essere la storia del mondo. Perché un tale punto di vista non è determinato in maniera univoca dai limiti spaziali e temporali del suo oggetto: si può studiare l'Europa intera con una prospettiva strettamente nazionalista e i sei continenti con tutte gli oceani e le loro isole da un punto di vista etnocentrico, per non dire parrocchiale, così come si può, al contrario, scoprire l'intero universo in una storia a prima vista puramente locale. Cosa vuol dire allora un punto di vista mondiale o cosmopolita? In cosa deve consistere?

Come ogni osservatore, uno storico è un essere finito, sempre legato a un sistema di riferimento. E poiché lui stesso è nella storia, non potrebbe riuscire a comprenderla dall'esterno, a meno di immaginarsi di essere un puro spirito oggettivo del tutto distaccato dalle contingenze terrene. Questo "nobile sogno" ce lo siamo ormai lasciato alle spalle. Ma se lo storico parla sempre a partire dal suo presente, può – anzi deve – cercare di trascendere i confini impostigli dalla sua appartenenza a una classe, una nazione, una religione, un'ideologia, persino una civiltà, mettendo a frutto il fatto che tutte queste entità sono molteplici, per costruire una prospettiva che non appartenga a nessuna. E inoltre è necessario, affinché i suoi sforzi in questa direzione possano essere coronati da successo, che la sua ricerca individuale di un punto di vista superiore ai differenti egocentrismi identitari, di cui rischia di essere vittima talvolta consenziente, incontri un movimento storico orientato nella medesima direzione, cioè tale da superare realmente il conflitto delle appartenenze, da pacificarle e da svelare quello che hanno in comune malgrado la loro incompatibilità ultima.

In tal modo lo strappo confessionale dell'Europa del XVI e XVII secolo è stato ricucito nelle relazioni fra Stati mediante l'attuazione della politica dell'equilibrio delle potenze, della diplomazia e del diritto internazionale, e nella vita intellettuale grazie alla nascita della Repubblica delle lettere. Quest'ultima, contemporaneamente utopica e reale, è potuta servire da sistema di riferimento per gli storici che volevano afferrare il passato da un punto di vista che ritenevano oggettivo. Ha avuto il suo prolungamento nelle università del XIX secolo, provviste di un'autonomia che permetteva ai rappresentanti della storia accademica di reputarsi sottratti a qualunque determinazione sociale e mentale, fino a giungere alla crisi di queste rappresentazioni alla fine del XIX e all'inizio del XX secolo. Ai giorni nostri, la creazione dell'Europa come realtà contemporaneamente mentale e reale, che si presume sovrapposta agli Stati e alle nazioni come anche alle adesioni ideologiche e agli interessi di categoria difficilmente conciliabili, permette agli storici di adottare una prospettiva europea, senza paraocchi confessionali, nazionalisti o ideologici; possiamo, *a priori*, essere sicuri che questa prospettiva ha dei limiti intrinseci di cui prenderemo coscienza in futuro. Precisiamo comunque che il movimento storico del superamento del conflitto delle appartenenze riguarda le istituzioni, i comportamenti, le credenze, le attese, i concetti. Esso trasforma l'interiorità degli individui che la compongono insieme alla società in cui vivono.

Alla luce di questi due esempi, la questione posta dalla *World History* verte sulla possibilità di sapere se esiste o meno, e in caso, in quale forma, un sistema di riferimento a partire da cui sarebbe possibile affrontare il passato del mondo da un punto di vista globale o cosmopolita. A prima vista, la risposta sembra non poter essere che affermativa. Ma ciò che preoccupa, riflettendoci, è la molteplicità di sistemi cui si può ricorrere, la loro incompatibilità e il fatto che non ce ne sia nessuno che non sia contestabile. Così un sistema di riferimento è fornito dal cristianesimo, un altro dall'islamismo; ambedue attribuiscono ai loro rispettivi messaggi, peraltro in conflitto, una portata universale e, di conseguenza, agiscono per convertire l'umanità intera. Un altro è fornito

dalle organizzazioni internazionali, dall'ONU e l'UNESCO fino alle innumerevoli ONG, tutte fondate sull'assioma della validità universale dei diritti dell'uomo e che, di conseguenza, vorrebbero vederli applicati ovunque, cosa che incontra delle resistenze. Un altro sistema di riferimento è fornito dall'economia globalizzata, portatrice di un capitalismo su scala planetaria e dai movimenti internazionalisti, antiglobalizzazione ed ecologisti che si oppongono al dominio americano e allo stesso capitalismo nel nome o per conto degli sfruttati, dei colonizzati o della sopravvivenza del genere umano. Questo è, all'incirca, il ventaglio delle opzioni disponibili al giorno d'oggi per chi vuole adottare un punto di vista cosmopolita. Si può facilmente constatare che Hodgson ha scelto la prima opzione, McNeill un misto della seconda e della terza e che le divisioni interne della corrente neomarxista corrispondono alle principali tendenze contestatrici che agiscono nella vita politica dell'Occidente.

Pur se compongono un insieme sincronico, questi sistemi di riferimento, con tutte le prospettive che sono loro associate, vengono, ognuno, da un'altra epoca e da un'altra società. Il Cristianesimo dall'Impero romano, l'Islam dall'Arabia della Tarda Antichità, i diritti dell'uomo dai Lumi anglo-franco-americani, l'internazionalismo dal movimento operaio europeo del XIX secolo, la missione messianica americana dalla 2^a Guerra Mondiale e dalla Guerra Fredda, l'economia globalizzata, il movimento ecologista e antiglobalizzazione dai tre decenni finali del XX secolo. E' utile sottolinearlo per mettere in evidenza la coesistenza di sedimenti depositati dai tentativi di creare un solo mondo che si sono susseguiti o scontrati nel corso di questi ultimi due millenni. Ce ne sono stati altri, ma di cui non restano che delle vestigia prive ormai di qualunque capacità di ispirare azioni o pensieri; è sufficiente citare un caso recente, quello dell'Unione Sovietica e dell'ideologia comunista, con il suo programma di socialismo in tutti i paesi.

Fra le prospettive che mantengono ancora una forza d'attrazione, ognuna conserva la memoria delle sue origini e delle sue passate vicissitudini, ma ciascuna ha subito nel corso del tempo

l'influenza dei suoi successori e si allontana quindi sotto numerosi aspetti dalla sua forma primitiva. Tanto vale dire che il mondo con cui abbiamo a che fare oggi è il prodotto di un lungo processo storico, che ha una struttura stratificata, che ogni prospettiva cui si faceva riferimento e che si ritiene globale o cosmopolita è in realtà parziale e che una prospettiva, per essere veramente globale o cosmopolita, dovrebbe essere associata a un sistema di riferimento in grado di produrre una società mondiale riconciliata, le cui diversità interne siano vissute in maniera pacifica. Ne siamo ben lontani. E, se è permesso sperare che la vedremo un giorno, è ugualmente permesso temere che ce ne stiamo allontanando rapidamente.

Anche quando si occupa di tutto il pianeta, la *World History* non è quindi in grado di affrontarlo in una prospettiva veramente globale o cosmopolita. Detto questo, pur se sono tutte parziali, queste diverse prospettive sono tutt'altro che equivalenti. Certamente, è possibile metterle a confronto, per così dire, allo stato puro, facendo astrazione dagli individui che le hanno adottate, dalla loro capacità di lavoro, dal loro rigore concettuale, dalla loro abilità di scrittura. L'esperienza, tuttavia, sembra portare alla conclusione che più uno storico prende coscienza dei suoi legami con determinati insiemi di umanità – religione, Stato, nazione, classe sociale, partito politico, istituzione, gruppo professionale – per individuare e neutralizzare la loro influenza sulle sue categorie mentali, il suo percorso, i suoi giudizi, le probabilità che si avvicini a un punto di vista globale sono maggiori. Non riuscirà mai, ovviamente, a giungere fino alla fine di questo percorso. In particolare, non riuscirà a tirarsi fuori dalla sua propria civiltà, perché per far questo dovrebbe abbandonare fra l'altro le stesse regole della disciplina storica che, nella loro forma attuale, sono un prodotto della modernità occidentale e la cui applicazione presuppone particolari condizioni politiche, in particolare la libertà di fare ricerca e di pubblicarne i risultati. Tuttavia può, nella misura in cui queste regole lo rendono possibile, cercare di affrontare dall'esterno la sua stessa civiltà e collocarla fra le altre, limitando l'influenza di un egocentrismo

collettivo inconsapevole sulla sua ricostruzione del passato. Senza illusioni.

[TORNA ALL'INDICE](#)

Krzysztof Pomian è stato professore di Filosofia all'università di Varsavia fino al 1968. Dal 1973 abita a Parigi dove lavora presso l'École des hautes études. E' stato uno degli ideatori dell'Enciclopedia Einaudi (1977-1982) per la quale ha scritto le voci: Catastrofi, Ciclo, Collezione, Evento, Filosofia/filosofie, Genesi, Periodizzazione, Struttura, Tempo/temporalità, Natura, Storia, Conoscenza.

[I libri di Krzysztof Pomian](#)

DIDATTICA E WORLD HISTORY. ITINERARI DIDATTICI GLOBALI PER LE SCUOLE MEDIE SUPERIORI

Maurizio Binaghi

*Dipartimento Formazione e Apprendimento Locarno
Esperto per l'insegnamento della storia nelle scuole medie del Canton Ticino*

Keyword: *Didattica della storia, laboratorio, world history, globalizzazione, connessioni, storia moderna, storia medievale*

ABSTRACT

La formazione degli insegnanti è affidata in Svizzera ai singoli cantoni. Il Canton Ticino ha demandato al DFA, il Dipartimento Formazione e Apprendimento della Supsi, la Scuola Universitaria Professione della Svizzera italiana, il compito di istruire i futuri docenti. Durante la loro formazione gli studenti in abilitazione sono chiamati a seguire dei corsi di didattica della storia e a svolgere una pratica professionale. A conclusione del loro percorso di studi, gli insegnanti in formazione redigono un lavoro di diploma, una ricerca in didattica della storia che sia concepita e realizzata nell'ambito della loro pratica professionale. Nel corso dell'anno accademico 2016-2017, riflettendo sulla pianificazione annuale e sul carattere eterogeneo delle loro classi, gli abilitandi all'insegnamento della storia nelle scuole medie superiori hanno tutti condiviso la scelta di affrontare i loro lavori di diploma in una prospettiva di world history.

1. La formazione degli insegnanti in Svizzera

L'ordinamento federale svizzero delega ai cantoni la politica scolastica. Ogni cantone regola a suo piacimento l'organizzazione degli studi e la formazione degli insegnanti. Negli ultimi anni si è sentita l'esigenza di coordinare le ventisei politiche educative cantonali tramite il *Concordato HarmoS*¹, un accordo sull'armonizzazione della scuola obbligatoria svizzera, entrato in vigore il 1° agosto 2009. Motore e fulcro di questa riforma è la *Conferenza federale dei direttori della pubblica educazione* (CDPE) che ha il compito di riconoscere a livello

svizzero i titoli scolastici rilasciati dalle autorità cantonali per quanto riguarda la formazione degli studenti e degli insegnanti.

L'istruzione dei futuri insegnanti è affidata ai cantoni che hanno promosso, in forma singola o in gruppo, la creazione di *Alte Scuole Pedagogiche* (ASP) rivolte ai giovani che vogliono intraprendere la carriera di docenti, dalle scuole dell'infanzia ai licei. Il Canton Ticino, in particolare, ha demandato al DFA, il Dipartimento Formazione e Apprendimento² della Supsi, la Scuola Universitaria Professione della Svizzera italiana³, il compito di istruire i futuri insegnanti. Al DFA vengono organizzati corsi di *bachelor* che abilitano all'insegnamento nelle scuole dell'infanzia ed elementari, corsi di master che consentono di ottenere l'abilitazione nella scuola

¹ <http://www4.ti.ch/decs/ds/harmos/home/presentazione/> (verificato il 10 aprile 2017).

² <http://www.supsi.ch/dfa> (verificato il 10 aprile 2017).

³ <http://www.supsi.ch/home.html> (verificato il 10 aprile 2017).

secondaria di primo grado e corsi post-master che permettono l'insegnamento nelle scuole secondaria di secondo grado.

2. Il lavoro di diploma nell'ambito della formazione degli insegnanti di storia

La formazione dei futuri insegnanti prevede, oltre alle lezioni di pedagogia e di didattica, il contatto diretto con la realtà scolastica. A dipendenza della disponibilità, uno studente DFA è chiamato a svolgere dei tirocini nelle classi di un insegnante di ruolo, oppure è incaricato di ricoprire a tempo parziale la funzione di docente titolare di una o più classi. Per gli studenti chiamati a formarsi all'insegnamento nei licei è prassi privilegiare, come avviene attualmente, la seconda formula.

Al termine della formazione, della durata variabile di due, quattro o sei semestri accademici, i singoli studenti sono chiamati a redigere un *lavoro di diploma*, una ricerca in didattica che sia concepita e realizzata nell'ambito della pratica d'insegnamento nelle scuole. Il lavoro di diploma consiste nell'elaborazione di una tematica generale, possibilmente innovativa, che possa essere sperimentata in forma didattica nelle classi. Una volta svolta la parte pratica, gli abilitanti sono chiamati a redigere una tesi scritta che contenga un quadro teorico e un sunto dell'esperienza fatta con gli allievi e che offra interessanti stimoli di riflessione conclusivi sulla validità della tematica affrontata e della sua trasposizione didattica. A onore del vero, occorre evidenziare che la qualità dei lavori è limitata da molti fattori: il tempo circoscritto a disposizione, di soli pochi mesi; l'accesso diretto alle classi e l'eventuale limitazione nella scelta dei soggetti d'indagine.

Per l'anno accademico 2016-2017 i docenti in formazione per l'ottenimento dell'abilitazione all'insegnamento della storia nelle scuole medie di secondo grado ticinesi hanno tutti condiviso la scelta di affrontare i loro lavori di diploma in una prospettiva di *world history*.

La consegna definitiva delle tesi scritte è prevista per il 19 maggio, in questo articolo non si potranno fornire i risultati dei lavori; si

proporranno invece le motivazioni alla base delle attività e le modalità didattiche scelte.

3. World history e pratica didattica

Gli insegnanti in formazione si sono avvicinati alla *world history* partendo da questioni molto sentite, legate a due domande fondamentali che pone la pratica didattica: «perché insegnare storia?» (nel senso della formazione culturale che si vuole impartire agli studenti); «quale storia insegnare?» (nel senso dei metodi e dei mezzi con cui si vuole raggiungere tale obiettivo).

La prima domanda tocca il valore stesso dell'insegnamento della storia e nasce dalla consapevolezza che nella società attuale il tema dell'identità ha assunto un ruolo centrale e attualissimo. L'identità è diventata un campo di battaglia, un terreno di scontro. Da un lato la riflessione storica e antropologica evidenziano come l'identità sia una costruzione culturale e un prodotto della stessa storia; dall'altro una parte consistente del mondo politico considera l'identità come un'essenza atemporale e «naturale» dell'uomo⁴.

L'insegnamento della storia nella scuola pubblica svolge un ruolo fondamentale in questo contesto. La didattica della storia deve infatti rispondere a questa grande domanda di identità, mettendo in risalto il discorso identitario in un'ottica diacronica; fornendo agli studenti gli strumenti che permettano loro di affrontare la realtà complessa che li circonda.

Insegnare la nostra disciplina attraverso prospettive di *world history* permette di dare un significato più complesso all'esperienza storica: evidenziare le connessioni e le interazioni, assumere il punto di vista altrui, costruire una visione policentrica libera gli studenti dal pregiudizio che la considerazione delle differenze soffochi e impoverisca l'identità.

«Il fatto è che le identità e le culture, appartenendo interamente al dominio della storia,

⁴ Si veda il bel libro di M. Bettini, «Radici. Tradizione, identità, memoria», Bologna, Il Mulino, 2016.

sono sempre un frutto *impuro* e meritevole di complesse vicende di scambi, sovrapposizioni, ibridazioni e sono dunque fenomeni dinamici e continuamente soggetti a mutamento. Il carattere *meticcio* è la norma culturale, la regola del suo farsi».⁵

Insegnare questo tipo di storia declinata al plurale comporta un cambiamento di metodologia. La storia oggi non solo ha cambiato essenza, aprendosi a prospettive globali e superando così il quadro statale di riferimento – non dimentichiamo che nel passato essa era diventata materia scolastica col preciso compito di costruire un'identità nazionale –, ma lo ha fatto usando modalità che mirino a favorire uno sguardo critico nei confronti dei grandi problemi del nostro tempo. La questione dei metodi della storia è così inscindibile dai suoi contenuti perché, come scrive Giulio Ghidotti, «se i valori civici e sociali non poggiano su strutture cognitive capaci di analizzarli, criticarli e apprezzarli, si rischia di erogarli sotto forma di indottrinamento e l'insegnamento che indottrina produce un rapporto insoddisfacente con la storia, anche quando ispirato da valori democratici e di solidarietà sociale».⁶

L'insegnamento della storia ha dunque un valore formativo quando invita lo studente a utilizzare quegli strumenti che lo portano non a giudicare ma a *comprendere criticamente* il passato – con i suoi ritmi, le sue continuità e rotture – e, di conseguenza, il presente. Diventa fondamentale proporre una didattica per problemi, che ponga questioni più che proporre soluzioni, in modo che l'interrogazione del passato non abbia funzione di rinvigorire una singola identità, ma porti a interpellarsi sull'alterità e sulle memorie non condivise, soprattutto in classi multietniche come quelle attuali, in cui convivono ad esempio, memorie di colonizzati e di colonizzatori. Come scrive Charles Heimberg, 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 distaccarsi dal conformismo etnocentrico e da recuperare lo spazio d'iniziativa di tutti nella costruzione delle proprie identità:

«Non è quindi per influenza della moda, e ancor meno per esotismo, che questa questione dell'alterità e dell'apertura delle identità si afferma come assolutamente fondamentale per la storia, sia che si tratti della ricerca che della formazione accademica o di quella scolastica. È, al contrario, la natura stessa delle interrogazioni della storia critica sul mondo che la porta a moltiplicare i suoi orizzonti e le sue prospettive per prendere distanze dell'immediato e fare in modo che coloro che vi fanno riferimento possano affrontare la complessità delle vicissitudini umane in completa lucidità. Così, senza l'altro, senza questo rapporto con l'alterità e con la differenza, non ci sarebbe alcuna vera storia possibile. E la storia non potrebbe mai essere quella di tutti. Inoltre, è necessario che quest'altro possa essere al tempo stesso vicino e lontano, sia nello spazio che nel tempo».⁷

Va da sé che una simile impostazione comporti una ridefinizione dei contenuti da insegnare, riportando in ordine di priorità gli episodi di incontro con l'altro, di confronto o di scambio, che sappiano integrare in una storia globale le storie degli altri (differenti per scala spaziale, per ambiti e per soggetti indagati). Questa esigenza converge chiaramente con le ambizioni della *world history* e si focalizza sull'attenzione alla pluralità dei tempi e degli spazi, tenendo presente l'importanza di un approccio globale della storia che abbandoni la «pretesa onnicomprensiva della tradizionale storia universale di impianto finalistico e la ricerca di leggi universali del divenire storico».⁸

«Il tempo storico è sempre in funzione dello spazio e di un determinato tema o problema. [...] La logica dei tempi-spazi in funzione dei temi/problemi storiografici diventa un criterio molto importante per costruire un curriculum. Ci si

⁵ R. Gallisot, A. Rivera, *L'imbroglione etnico* (Bari, Dedalo, 1998) citato da Adriana Querzè in A. Brusa, L. Cajani (sld), *La storia è di tutti*, Roma, Carocci, 2008.

⁶ G. Ghidotti, *La centralità delle operazioni cognitive*, in "Quaderni degli Annali dell'Istruzione", 3-4, 1999, p. 132.

⁷ C. Heimberg, *Per una storia di tutti insegnata, da qui ad altrove, nel tempo e nello spazio*, in A. Brusa, L. Cajani (sld), *op.cit.*, p.137.

⁸ L. Di Fiore, M. Meriggi, *World History. Le nuove rotte della storia*, Roma-Bari, Laterza, 2011, p.26.

orienta infatti sia nella scelta dei contenuti sia nel loro montaggio: nella scelta, a individuare temi di diversa scala spaziale (mondiale, di grandi aree, nazionale, locale) e temporale; nel montaggio, ad avere cura che, in linea di massima, il tema di dimensione mondiale e di lungo periodo sia il contenitore degli altri, la «mappa» più ampia che fissa le coordinate generali e che consente poi le esplorazioni più fini, cioè su scale spazio-temporali più circoscritti e su problemi visti in modo più ravvicinato».⁹

La proposta di una didattica che prenda in considerazione i paradigmi della *world history* costringe comunque il docente a ripensare in modo totale le sue pratiche d'insegnamento: smontare un *canone* già rodato per una didattica ancora in divenire può essere un passo difficile e può dunque incontrare molte resistenze.

«Certamente, l'idea stessa di storia globale non è ovvia, da un lato perché deve scrollarsi di dosso il pesante retaggio della tradizione delle storie nazionali, dall'altro perché il soggetto è enorme e comprende numerose pagine bianche. Recenti pubblicazioni, tuttavia, hanno cominciato a porre il problema, mostrando che le questioni e i concetti degli storici non dovrebbero solo circolare nel tempo, in modo comparativo, ma anche nello spazio, attraverso intersezioni e trasposizioni. Ciò implica, naturalmente, un enorme impegno negli anni futuri per conoscere meglio e far conoscere meglio la storia di continenti diversi dall'Europa, e per consentire l'ingresso nella nostra cultura storiografica di versioni sintetiche e pertinenti di queste narrazioni. Si tratta di un lavoro di vasta portata che, in un primo tempo, e di fronte a difficili situazioni come il conflitto israelo-palestinese, può già consistere nel far coesistere, l'una accanto all'altra, cioè possibilmente l'una in dialogo con l'altra, versioni diverse della storia».¹⁰

In questo contesto, la proposta di invitare dei giovani insegnanti a lavorare in questa direzione riveste una duplice importanza: da un lato

permette di produrre dei prototipi – pensati, realizzati e analizzati – che aprano la via alla *world history* e possano in seguito essere utilizzati anche da altri colleghi; dall'altro, invece, spinge gli insegnanti in formazione, che ancora devono costruire il loro *canone*, a introdurre nei loro *curricula* percorsi innovativi e di carattere globale.

4. Le tematiche di *world history* scelte dagli insegnanti in formazione

Nel Canton Ticino la scuola dell'obbligo è suddivisa nei tre gradi scolastici seguenti: scuola dell'infanzia (un anno facoltativo, due anni obbligatori); scuola elementare (cinque anni); scuola media (quattro anni). Di conseguenza i licei hanno una durata di quattro anni. Per quanto riguarda i contenuti insegnati, nel primo biennio degli studi superiori gli insegnanti coprono l'arco cronologico che va dal Medioevo alla prima Età moderna. Nel secondo biennio, invece, l'attenzione si sposta verso la seconda Età moderna, l'Ottocento e il Novecento.

I docenti in formazione hanno tutti un incarico limitato nei licei cantonali che varia dal 25 al 50 per cento dell'onere lavorativo. Per ragioni organizzative insegnano in classi principalmente del primo biennio, con alcune rare eccezioni.

Dato che i lavori di diploma debbono essere testati in classe, i temi scelti toccano l'arco temporale medievale e della prima Età moderna. In questo contesto, ha suscitato particolare interesse, anche per la sua declinazione globale, la tematica della nascita del «sistema-mondo moderno», originatosi nel XVI secolo.

I temi scelti dagli insegnanti in formazione sono i seguenti:

«*Mondi di carta: rappresentazioni del mondo e immaginario cartografico nel Medioevo*» (Prof. **Andrea Martignoni**);

«*Incontri e scontri fra Occidente e Oriente durante il Medioevo: una prospettiva islamica*» (Prof. **Virgilio Vitali**);

«*La società azteca: un modello discrepante*». (Prof. **Giancarlo Biasco**);

«*Il mondo all'inverso. Il feudalesimo in Giappone e in Europa, due modelli a confronto*» (Prof. **Ivan Bugada**);

⁹ C. Grazioli, *Per una nuova storia generale*, in AA.VV. *Insegnare storia. Guida al laboratorio storico*. Torino, UTET, 2012, pp. 70-71.

¹⁰ C. Heimberg, *op.cit.*, p.139.

«*La storia non è europea: le scoperte geografiche dal punto di vista della World history*» (Prof.ssa **Giorgia Andreani**);

«*La colonizzazione spagnola e portoghese in America latina nel XVI secolo secondo un approccio World History*» (Prof.ssa **Francesca Mariani Arcobello**);

«*Reti di commercio e circuiti economici nella prima Età moderna. Un approccio globale*» (Prof. **Tobia Bernardi**);

Di seguito sono presentate le introduzioni teoriche e le fasi di realizzazione di alcuni lavori di diploma che toccano tematiche diverse tra loro. Tra le proposte in atto, si è deciso di esporre i lavori che hanno raggiunto uno stadio di concretizzazione tale da poter essere presentati.

5. «Mondi di carta: rappresentazioni del mondo e immaginario cartografico nel Medioevo» (Prof. Andrea Martignoni)

Presentazione del lavoro

Le carte geografiche e i mappamondi non sono solo rappresentazioni del mondo prodotte in un momento storico determinato. Offrono di più. Sono uno sguardo sul mondo: risultato di una o più concezioni dello spazio ma anche del tempo, essi producono un discorso, un'interpretazione, una visione.

La mappa ha un potere magico che è quello di mettere a confronto il locale con il mondiale, di riunirli differenziandoli in un'unica rete di senso, il mondo per l'appunto, nella sua integralità storica, teologica e immaginaria. Il mondo medievale e rinascimentale rinchiuso in una carta è allora un mondo di mondi. Invitazione al viaggio, al paragone, al dialogo. Si tratta di oggetti che idealmente offrono a studenti liceali l'occasione di un incontro sorprendente e affascinante – anche portandoli lontano, fuori rotta, dai programmi classici.

La geografia medievale è fatta di centralità ma anche di decentramenti, invitando a porgere attenzione sulle reti e le connessioni che possono esistere tra spazi, realtà, temporalità diverse. Un'analisi intrecciata e comparativa di carte geografiche occidentali, arabe ed estremo orientali (Cina), accompagnata anche da letture di alcune

fonti testuali (relazioni di viaggio per esempio), può stimolare una consapevolezza più accorta del fatto che la storia medievale è una storia di più mondi, una storia da pensare in termini di globalità, interconnessione e sradicamento.

Un lavoro su questo tipo di fonte, da affrontare con studenti di prima liceo che si confrontano con la storia medievale, permette dunque di tessere un dialogo fruttuoso con i molteplici approcci della *World History* o della *histoire connectée*.

Attività didattiche previste

Il lavoro si svolge prevalentemente in tre unità didattiche. La prima ha come titolo “L'arte cartografica o il mondo rinchiuso nelle mappe” e ha l'obiettivo di introdurre gli studenti, attraverso l'analisi della loro percezione spaziale del mondo, alle modalità con cui si trasporta un mondo tridimensionale su una mappa bidimensionale. Viene inoltre fornita una storia della cartografia antica e medievale. La seconda unità didattica, dal titolo “Destini intrecciati. Dio, uomini, bestie e mostri”, interroga gli allievi sulle ragioni, teologiche e filosofiche della presenza, nelle mappe medievali, di luoghi e bestie che oggi indicheremmo come fantastici. L'ultima unità didattica, “Macro e micro. Storie di mondi connessi e s-connessi”, si sviluppa in quattro lezioni che, partendo dall'analisi delle mappe medievali, sviluppano il tema dei rapporti tra rappresentazione dello spazio e rappresentazione del potere: *Giochi di potere mondiali: i sovrani di carta; Il prete Gianni in tournée e la carta che si aggiorna; Il mondo alla rovescia: la cartografia araba medievale; La storia globale ha sempre bisogno di un centro: da Gerusalemme alla Svizzera e la Cina alla conquista del mondo*.

6. «La società azteca: un modello discrepante» (Prof. Giancarlo Biasco)

Presentazione del lavoro

Il lavoro di diploma si basa sulla sperimentazione di un percorso didattico originale, rispetto al programma tradizionale, che possa rientrare nella prospettiva storiografica della *world history*. Per questo, ho deciso di presentare agli allievi un ciclo di lezioni sulla civiltà azteca

del XIV-XV secolo. L'argomento è interessante perché consente di presentare un modello di società totalmente divergente rispetto a quelli più noti a noi e ai nostri allievi, a cominciare da quello occidentale.

Mi sono soffermato soprattutto sulle caratteristiche collettiviste della civiltà azteca, mettendole in relazione con l'ossessione dimostrata nei confronti del soprannaturale. In un simile contesto culturale, le migliori opere artigianali, grazie alle loro potenzialità evocative, divennero il principale strumento di rappresentazione del soprannaturale e/o oggetti atti al culto rituale degli dei. Studiando la produzione artistica, pertanto, si possono comprendere aspetti fondamentali della civiltà che l'ha prodotta. Le opere d'arte sono state il principale strumento di analisi della società azteca.

Ho deciso fin da subito di utilizzare esclusivamente fonti dirette azteche, trascurando quelle mediate dalla cultura dei *conquistadores* e di origine coloniale. L'ho fatto proprio per distogliere lo sguardo degli studenti dalla prospettiva eurocentrica. Desideravo calare la classe in una realtà non solo distante nello spazio e nel tempo ma anche culturalmente aliena, mostrando loro una società caratterizzata da tratti psicologici, antropologici e culturali estranei rispetto a quanto fino a oggi da essi conosciuto e studiato.

Questo lungo viaggio proposto agli allievi soddisfa però solo in parte i dettami della *world history*. Pare evidente quanto si distanzi da una visione eurocentrica e dall'idea di progresso civile e tecnologico frutto esso stesso di un certo eurocentrismo. Tuttavia manca della parte relativa alle 'connessioni' tra le varie civiltà del globo, concetto fondante nell'approccio storiografico della *world history*. Tuttavia, il lavoro non è del tutto inutile: con il tempo, le popolazioni sopravvissute al genocidio perpetrato dagli Europei hanno ottenuto, per certi versi conquistato a fatica, il diritto all'esistenza e all'autodeterminazione e oggi ripropongono caratteri sociali e culturali, del tutto originali rispetto a quelli della società creola e americana in generale, riconducibili almeno in parte a quel lontano passato precolombiano. Il fenomeno del

meticcio americano, biologico ma anche culturale, tema di sicuro interesse per la prospettiva storiografica della *world history*, consente in determinati contesti di ricollegarsi al passato precolombiano.

Attività didattiche previste

Il percorso didattico ha voluto presentare agli studenti un modello di società, quello azteco, discrepante rispetto a quello coevo dell'Europa rinascimentale, ampiamente trattato nel programma tradizionale di seconda liceo. Proprio per facilitare i processi di apprendimento degli studenti confrontati con un tema così complesso, ho ritenuto opportuno introdurre gli aspetti più inconsueti e lontani dal nostro sentire, operando un raffronto con la coeva cultura rinascimentale europea. Per questo, nel programma delle lezioni, il percorso didattico è stato inserito immediatamente dopo il capitolo dedicato all'Umanesimo e al Rinascimento che, per certi versi, hanno fatto da contrappunto per lo studio della cultura azteca. Inoltre, gli elementi 'divergenti' della società che ha prodotto l'arte rinascimentale sono stati costantemente ripresi durante la presentazione della civiltà azteca e della sua produzione artistica. Questo procedimento si è rivelato didatticamente efficace, anche perché gli allievi di seconda liceo dedicano l'intero corso di Storia dell'Arte proprio al Rinascimento. Dunque, è stato più semplice evidenziare i caratteri collettivisti di un modello sociale discrepante rispetto a quello europeo, avviato ormai verso l'individualismo della cosiddetta epoca moderna, analizzando la produzione artistica.

A tal proposito, ho chiesto alla collega docente di Storia dell'Arte di intervenire a lezione in due occasioni. Nella prima, confrontando l'arte rinascimentale, prima con quella medievale europea, poi con quella coeva azteca, abbiamo condotto insieme gli studenti alla comprensione di determinate caratteristiche artistiche sì, ma soprattutto culturali delle società che hanno prodotto le rispettive opere. Nel secondo intervento, la collega ha parlato di collezionismo e di mecenatismo all'inizio dell'epoca moderna, concetti inimmaginabili nel contesto azteco, in quanto culturalmente e psicologicamente connessi

a una concezione diversa dell'opera d'arte quale oggetto privato, utile a scopi o piaceri personali. Il percorso didattico proposto ha così mostrato una evidente componente interdisciplinare: l'approccio storico è stato arricchito da quello antropologico e da quello storico-artistico durante tutte le lezioni che hanno composto il ciclo.

Il lavoro di diploma prevede che il percorso didattico proposto si concluda con una verifica sommativa che possa dar conto delle conoscenze e delle competenze acquisite dagli allievi al termine di un'esperienza didattica originale e al contempo sia utile per valutare l'efficacia dei metodi didattici adottati nella sperimentazione stessa. Il campione non è certo significativo né rappresentativo, ma può comunque fornire alcuni dati circostanziati.

7. «La colonizzazione spagnola e portoghese in America latina nel XVI secolo secondo un approccio world history» (Prof.ssa Francesca Mariani Arcobello)

Presentazione del lavoro

Rifacendosi alla corrente storiografica della *world history*, il lavoro di diploma svolto presso il liceo di Lugano 2 ha quale principale obiettivo una prima riflessione su come e con quali risultati questo approccio storiografico possa essere introdotto nell'insegnamento della storia nella scuola media secondaria. Più precisamente, attraverso una sperimentazione concreta, incentrata sul tema della colonizzazione iberica nel quadro della cosiddetta monarchia cattolica, e in particolare nell'America latina nel XVI e XVII secolo, si è trattato di analizzare gli attuali fenomeni di globalizzazione dotandosi di una griglia di lettura più completa, che tenga conto del fatto che un primo movimento di globalizzazione avvenne già nella prima Età moderna, in particolare nel contesto dei possedimenti della monarchia cattolica. Questo approccio permette inoltre di sottolineare il ruolo delle culture conquistate nell'assimilazione della cultura egemone. Il processo di occidentalizzazione non sarebbe quindi subito passivamente dalle

popolazioni conquistate, ma vissuto in modo attivo.

Attività didattiche previste

L'itinerario compiuto si è composto di sette tappe fondamentali: dopo aver introdotto gli allievi al tema riflettendo sulle motivazioni delle esplorazioni geografiche che presero il via nel XV secolo e aver esaminato gli aspetti di maggior rilievo dei traffici tra Europa e Asia nel Medioevo, abbiamo proseguito esaminando le principali caratteristiche degli imperi coloniali spagnolo e portoghese approdando alla presentazione della cosiddetta monarchia cattolica, quindi dello spazio creatosi tra il 1580 e il 1640 per effetto della congiunzione delle corone di Spagna e Portogallo.

Dopo aver formulato come ipotesi di lavoro la creazione di un primo spazio globalizzato corrispondente a questa nuova e composita entità geopolitica, abbiamo provato a verificarne l'efficacia e limiti, esaminando in primo luogo i movimenti al suo interno di merci e persone, e la conseguente formazione di una società multi-etnica in America, così come la circolazione delle informazioni e delle conoscenze.

Abbiamo, in seguito, affrontato il tema dello scambio colombiano, con i suoi esiti sul piano ecologico e culturale. Il percorso si è finito con lo studio di alcuni percorsi biografici che ci hanno consentito di mettere in luce le dimensioni globali degli spostamenti umani del periodo e con una sintesi conclusiva che ci ha riportati sul concetto di globalizzazione, per interrogarci su analogie e differenze fra i suoi esordi nel Cinque-Seicento e la sua fase più recente.

Accanto al concetto di (proto)globalizzazione, anche quelli di ibridazione o meticcimento culturale hanno costituito il *fil rouge* tematico del percorso, la cui impostazione è fortemente debitrice degli studi di Serge Gruzinski. Insieme alle reazioni degli allievi registrate nel corso delle lezioni, la verifica sommativa, prevista in conclusione, ha consentito, anche grazie al confronto con le preconoscenze espresse in apertura dagli allievi, la stesura di un primo bilancio dell'esperienza fatta e stimolare una prima riflessione su potenzialità e limiti di un approccio didattico ispirato alla *world history*,

approccio che potrà essere ripreso e migliorato negli anni seguenti.

8. Prime conclusioni

In questo momento, il lavoro svolto dagli insegnanti in formazione non è ancora concluso. È quindi presto per trarre conclusioni definitive. Alcune osservazioni preliminari possono però essere esposte. Lo sviluppo in chiave didattica di tematiche legate alla *world history* ha trovato fin dall'inizio un grande interesse negli abilitandi. Più difficile è stata l'introduzione di queste tematiche nella programmazione annuale poiché, spesso, lo svolgimento di unità didattiche nuove è a scapito di temi già consolidati. Scardinare il «canone» dalla mente degli insegnanti è stato forse il

processo più difficile che ha provocato qualche (minima) resistenza.

La realizzazione delle attività nelle classi è invece stata positivamente accolta sia dagli insegnanti sia dagli studenti. I primi *feedback*, infatti, mostrano come gli studenti abbiano accolto questi nuovi approcci con interesse e sorpresa, dimostrando in fondo come tematiche legate alla *world history* possano dare ancora più senso e valore alla comprensione di un passato declinato al plurale e, di conseguenza, al presente.

[TORNA ALL'INDICE](#)

QUARANTOTTO CARTE PER RAPPRESENTARE LA STORIA DEL MONDO

Teresa Rabitti

Associazione Clio '92

Keyword: *Geostoria, scala mondiale (o mondo), contemporaneità, trasformazioni*

ABSTRACT

Il testo presenta un'esperienza che ho condotto come docente di Didattica della storia, assieme al professor Ivo Mattozzi, docente di Storia e studi sociali, con allievi del primo anno della Facoltà di Scienze della Formazione primaria presso la Libera Università di Bolzano, nell'anno accademico 2015\2016. Lo scopo era quello di fornire agli allievi, con l'analisi di carte a scala mondiale, una visione ampia, non eurocentrica, della storia dell'umanità e poter far rilevare contemporaneità spazio-temporali e trasformazioni mondiali.

1. Introduzione

Quale preparazione storica, quali competenze, conoscenze e abilità dovrebbe avere uno studente al termine della scuola secondaria, quando si iscrive al primo anno della facoltà di Scienze della Formazione primaria o ad altre facoltà umanistiche che abbiano come sbocco prioritario l'insegnamento?

Per valutare la preparazione di base degli studenti, essenziale sarebbe individuare parametri condivisi, a partire dalla specificità del diploma conseguito, tenendo conto che un diploma riconosciuto a livello nazionale ha comunque comportato lo studio della storia per tredici anni consecutivi.

Per ben due volte chi ha conseguito la licenza di scuola superiore ha affrontato, a differenti livelli di approfondimento, il periodo storico di lunga durata dalla preistoria alle grandi civiltà antiche, fino alla caduta dell'impero romano d'Occidente. Per due volte, negli anni della secondaria di primo grado e nel triennio superiore, lo studio del periodo storico dal V secolo d. C. a oggi.

L'aspirante studente universitario dovrebbe quindi possedere concetti precisi, riferimenti temporali ampi, mappe spaziotemporali corrette. Concetti quali: preistoria, storia, ominazione, paleolitico, neolitico, civiltà del rame, del bronzo, del ferro con le relative periodizzazioni. Dovrebbe conoscere gli aspetti caratterizzanti le principali civiltà mediterranee, avere una visione generale, non dettagliata, dei fatti e dei processi principali che hanno segnato la storia dell'umanità, dell'Europa e dell'Italia in particolare. Dovrebbe inoltre essere in grado di produrre un testo storico da un testo sorgente, parafrasandolo o costruendolo grazie al confronto di più testi; dovrebbe saper leggere e costruire grafici temporali e mappe spazio temporali, così come suggeriscono le *Indicazioni Nazionali* e le *Linee guida della Provincia di Trento*.

Conoscenze e competenze queste che raramente, e solo parzialmente, si riscontrano negli allievi che frequentano il primo anno del corso universitario della Facoltà di Scienze della Formazione primaria di Bolzano, ma sono certa anche di molte altre università italiane.

Per conoscere la disposizione allo studio della storia, le conoscenze pregresse e il percorso di

formazione seguito, gli allievi vengono invitati a compilare un questionario, la loro biografia professionale, prima ancora di iniziare le lezioni. Le risposte ai questionari rivelano molta incertezza sulle problematiche di fondo: cosa è la storia, a cosa serve, come è costruita, quali sono i periodi principali in cui gli storici tendono a suddividerla, ecc.

A volte gli allievi ammettono una passione magari per un periodo (il Novecento), o un personaggio, confessano di non ricordare molto o addirittura nulla di storia antica, dichiarano gratitudine per la maestra delle scuole elementari, che ancora ricordano perché *faceva storia in modo interessante*, o per qualche professore, delle superiori generalmente, che *spiegava benissimo, in modo appassionato e non leggeva il manuale*. Nel complesso, però, rivelano un vuoto imbarazzante di riferimenti e coordinate spazio temporali.

Perché questa insufficienza generalizzata di cultura storica? Una auspicabile analisi dei motivi di tale insufficienza dovrebbe tener conto di vari elementi: principalmente come è insegnata la storia nelle scuole italiane, come sono strutturati i manuali, quante ore vengono assegnate all'insegnamento storico, quali le iniziative di formazione degli insegnanti, oltre a molti altri fattori. Ne risulterebbe un quadro poco edificante che qui non è il caso di approfondire perché estraneo all'argomento. L'esperienza che presentiamo ha lo scopo di sopperire in parte proprio all'impreparazione generale riscontrata in numerosi anni di insegnamento, e illustra il tentativo di porre rimedio ad alcune carenze.

2. Uno strumento didattico efficace: l'atlante storico

Come docenti nel primo anno del corso di Scienze della Formazione primaria, avendo a disposizione sessanta ore di studi sociali e trenta ore di didattica della storia, ci siamo posti gli obiettivi di dare agli allievi una diversa visione della storia, di far capire loro e far sperimentare che la storia non è quella presentata dai manuali e di prepararli al compito di insegnanti che li attenderà una volta laureati.

Abbiamo perciò evitato di riproporre un manuale di storia generale, tanto meno corsi monografici; sono invece stati proposti strumenti che li aiutassero a costruirsi quanto a loro soprattutto manca: uno sfondo storico, una visione complessiva della vicenda umana, dei punti di riferimento temporali, una periodizzazione a larghe maglie, date ineludibili come inizio e fine dei grandi processi di trasformazione che segnano e suddividono i periodi della storia. Non ultima, la competenza ad usare strumenti storici didatticamente efficaci quali grafici temporali e dati quantitativi, carte geostoriche, schemi e testi da analizzare e trasformare in testi appropriati alla didattica.

Accanto alla proposta di lettura e analisi di alcune opere storiografiche, esemplificazioni didattiche ed esercitazioni, è stato offerto un atlante storico, uno strumento poco diffuso nella scuola superiore, se non l'esemplare legato al manuale in adozione, e che gli studenti hanno usato sporadicamente. La scelta è caduta su un atlante mondiale, *L'Atlas historique universel – Panorama de l'histoire du monde*, Éditions Minerva SA, Genève (Suisse), 1997.

L'atlante come indice, presenta 48 piccole carte a scala mondiale: dalla presenza in Africa dell'Australopiteco (da 7.000.000 a 1.800.000 anni fa), fino al 1996 (anno di edizione dell'atlante). Le carte sono raggruppate per temi e recano l'indicazione di precisi periodi come: la nascita dell'umanità (da 7.000.000 a 130.000 anni fa), l'ultima glaciazione (da 130.000 a 12.000 anni a. C.), il neolitico (da 12.000 a 4000 a. C.), l'età del bronzo e del rame, l'età del ferro, fino all'espansione dell'uomo bianco nel 19° e 20° secolo.

Dodici sono i temi e le relative periodizzazioni disposte in ordine cronologico, quattro le carte per ogni tema.

Entrando nell'atlante, per ogni tema sono riproposte le quattro carte dell'indice, ingrandite e con più dettagli, accompagnate da una legenda e da un testo descrittivo. Per arricchire il tema, vengono apposte altre carte a scala mondiale, altre di aree particolari, grafici temporali, fotografie di ambienti e paesaggi, immagini di fonti archeologiche o di reperti museali significativi.

Accompagna le carte geostoriche e l'apparato fotografico, un testo che presenta i principali fatti o processi accaduti nel mondo nel periodo indicato dalle carte, in ordine cronologico. Le informazioni sono selezionate e organizzate per continenti: Africa, Americhe, Asia, Europa, Vicino Oriente.

I testi facilitano la lettura delle carte geostoriche, e permettono di cogliere la contemporaneità delle situazioni storiche mondiali.

Nell'introduzione il curatore esplicita le motivazioni che hanno portato alla costruzione dell'opera:

C'est d'abord l'envie de réduire sinon de supprimer les vides historiques et géographiques qui émaillent l'information historique dans les livres e dans les atlas. C'est aussi le besoin d'inscrire tel ou tel événement dans un ensemble temporel et spatial plus grand, aussi grand que possible, mondial peut-être. C'est enfin le besoin de disposer d'une mesure palpable du temps historique, de "voir" les distances temporelles, de découvrir les synchronismes et aussi les anachronismes que notre pensée fabrique autour du mot "autrefois".

Per permettere a tutti gli allievi di seguire le esercitazioni, sul sito dell'Università è stato collocato un file con le quarantotto carte dell'indice.

Alcune ore di lezione sono state dedicate alla lettura collettiva per costruire abilità di analisi della carta intesa come testo storico geografico. La carta usa un linguaggio specifico e l'osservazione dettagliata della stessa fornisce informazioni, permette di cogliere le relazioni tra più conoscenze, le contemporaneità di fatti o istituzioni in aree del mondo lontane nello spazio, quindi molto di più di quanto non sia indicato nella legenda.

Gli allievi hanno colto la differenza tra ciò che sapevano o ipotizzavano e ciò che la carta effettivamente rappresentava: sono stati in grado di costruire relazioni spazio temporali tra aree, hanno verbalizzato osservazioni, deduzioni, inferenze, hanno infine compreso di avere una visione geograficamente molto parziale della storia del mondo e di mancare di molte informazioni essenziali.

Particolarmente interessanti sono state per gli allievi le informazioni riferite alle realtà storiche dell'area delle Americhe, che compaiono nei manuali solamente, e in modo riduttivo, nel periodo delle conquiste spagnole e portoghesi tra il XV e il XVI secolo. Si è trattato per gli studenti di una vera sorpresa, la scoperta di un "nuovo mondo".

La medesima situazione si è verificata con l'analisi delle aree, a loro quasi del tutto ignote, dell'Estremo Oriente e dell'Africa: di quest'ultima conoscevano solo la civiltà egizia. Ciò che ha meravigliato gli studenti, una vera e propria scoperta, è stato verificare l'esistenza nel passato tra Evo Antico ed Evo di Mezzo, di imperi africani, la contemporaneità dell'impero romano con l'impero cinese, la presenza di vasti imperi organizzati nella penisola indiana, la possibilità di confrontare i fatti accaduti nell'Europa occidentale e nell'area del Mediterraneo con quelli di aree lontane e ritenute insignificanti. Una conferma, se ancora ce ne fosse la necessità, della visione eurocentrica e mediterranea fornita agli allievi dalla storia generale manualistica ancora oggi insegnata.

3. Come è stata realizzata l'esperienza

L'esercitazione è stata presentata agli allievi con una lettera di accompagnamento in cui veniva richiamata la finalità del corso universitario consistente nel "diventare insegnanti competenti", e precisati gli obiettivi connessi "esercitare le abilità cognitive e operative nella lettura, comprensione, trasposizione di testi continui e discontinui, e nella produzione di informazioni mediante tracce usate come fonti".

La lettera precisava: "E' indispensabile apprendiate un sapere storico adeguato e disposto ad essere aggiornato. Le conoscenze storiche di buona qualità permetteranno all'insegnante competente di valutare la validità dei libri di testo, di svolgere trasposizioni efficaci, di guidare gli alunni nel processo di costruzione delle conoscenze (...). Il corso di Storia e Didattica è impostato per farvi apprendere abilità cognitive e operative, conoscenze aggiornate e ben strutturate, abilità didattiche".

Scopi dell'esercitazione:

Imparare ad analizzare carte geostoriche per organizzare le informazioni e costruire una conoscenza sommaria degli stati del mondo e delle principali trasformazioni avvenute nella storia dell'umanità;

costruire una visione d'insieme della storia dell'umanità;

costruire lo schema di un sapere sulla storia dell'umanità per capire il rapporto tra processi storici e mondo attuale.

Il compito poteva essere svolto individualmente o in un gruppo di quattro persone al massimo, consisteva nel trasporre la sequenza delle carte in una sceneggiatura, in un testo schematico in cui descrivere gli stati del mondo successivi e indicare i processi di trasformazione che hanno prodotto ciascuno stato del mondo

4. Come fare l'esercizio di lettura e di trasposizione

Agli allievi per facilitarne il compito, è stata proposta una tabella nella quale organizzare le informazioni ed è stato fornito un esempio (qui riportato) riferito alla serie di carte che rappresentano i mondi storici dal 600 al 200 a.C.; si tratta di quattro carte a dimensione ridotta della serie n. 6.

L'esercitazione inizia dalla descrizione del mondo euroasiatico, e in seguito analizza le informazioni relative ad altri spazi.

L'esempio prosegue con un commento *“Come potrete costatare, la tabella sinottica offre la possibilità di renderci conto:*

- 1. delle contemporaneità di fenomeni in ciascun secolo;*
- 2. delle durate, delle continuità di certi fenomeni e dei loro mutamenti nell'arco di 400 anni.*

Ora tocca a voi provarci, con la lettura comparate delle altre undici serie. Non sono un impedimento le parole in francese, sono termini comprensibili o facilmente traducibili con i traduttori o con dizionari on line.

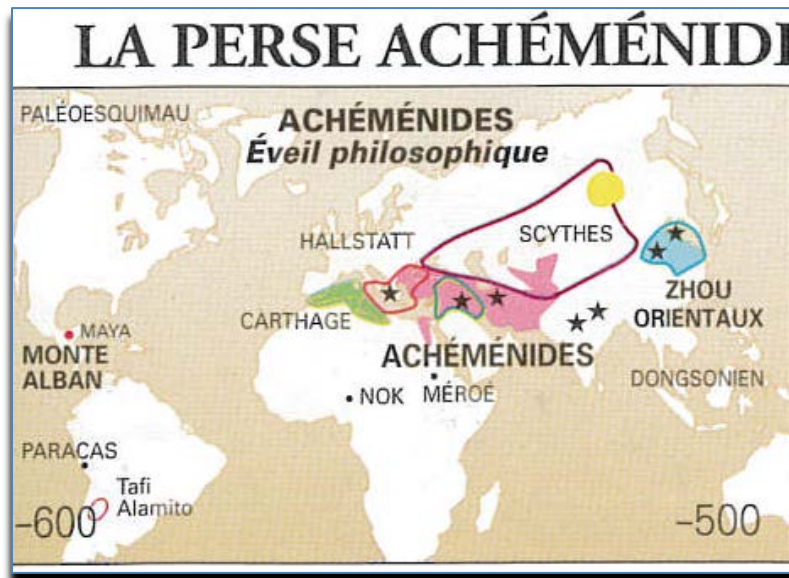
L'esercitazione eseguita da tutti gli studenti, divisi in gruppi, ha riscosso interesse e partecipazione. In sede di esame si è potuto costatare l'acquisizione di molte conoscenze, abilità di lettura e competenze di messa in relazione spazio temporale di fatti e processi avvenuti in aree distanti del mondo. Nell'anno accademico in corso, 2016-2017, tale esperienza e le esercitazioni verranno riproposte in quanto se n'è costatata l'efficacia formativa e didattica.

ALLEGATI
TABELLA DI ORGANIZZAZIONE DELLE INFORMAZIONI

Datazioni Periodi	Stati del mondo	Processi di trasformazione
<p>- 600 - 500 a. C.</p>	<p>Nel Mediterraneo si afferma il dominio di Cartagine. La civiltà greca è estesa dalla Grecia all'Italia meridionale. In Asia minore l'impero persiano degli Achemenidi è esteso fino all'Egitto. In Asia lontana esistono i cavalieri Sciti nelle steppe euroasiatiche e l'impero cinese di Zhou. In Europa é diffusa la civiltà di Hallstatt. In America del nord vivono i Paleoeschimesi. Nell'America centrale esistono la civiltà Maya e quella di Monte Albano. In Europa e in Asia si registra un risveglio filosofico: i filosofi tra i Greci, Zoroastro nell'impero degli Achemenidi, Budda fondatore del buddismo in India, Confucio e Lao Tze in Cina</p>	<p>Colonizzazione fenicia del Mediterraneo e fondazione di Cartagine. Formazione della civiltà greca e colonizzazione greca nel Mediterraneo. Espansione dell'impero Persiano. Formazione dell'impero cinese Formazione della civiltà di Hallstatt Formazione del primo nucleo della civiltà Maya</p>
<p>-500 - 400 a. C.</p>	<p>In Europa Roma è una città stato repubblicana. Ad Atene si afferma la democrazia. Si diffonde la civiltà greca. In Asia lontana la Cina è divisa tra i regni combattenti. Nelle steppe ci sono ancora gli Sciti. In Asia minore o vicina esiste ancora l'impero persiano degli Achemenidi. In America centrale continuano le civiltà dei Maya e di Monte Albano.</p>	<p>Fondazione sviluppo e trasformazione istituzionale di Roma. Fondazione della democrazia di tipo ateniese.</p>
<p>-400 -300 a. C</p>	<p>In Asia vicina si forma il grande impero di Alessandro Magno. In Asia lontana la Cina è ancora divisa tra regni combattenti. Nelle steppe dominio dei Xiongnu. Nel Mediterraneo domina ancora Cartagine. In Europa continua la civiltà di Roma repubblicana. A Nord esiste la civiltà dei Celti. In America centrale si estende la civiltà Maya. Continua la civiltà di Monte Albano</p>	<p>Formazione dell'impero di Alessandro Magno. Espansione dei Maya. Diffusione della civiltà celtica.</p>
<p>-300 - 200 a.C</p>	<p>In Asia Vicina si sviluppa la civiltà ellenistica nei territori dell'impero fondato da Alessandro. In Asia lontana la Cina si riunifica sotto la dinastia Qin.</p>	<p>Processo di espansione del dominio di Roma repubblicana. Processo di</p>

	<p>In India esiste l'impero Maurya.</p> <p>In Europa Roma estende il suo dominio a gran parte dell'Italia e nel Mediterraneo occidentale. Continua la civiltà dei Celti</p> <p>In America centrale continuano ad esistere le civiltà dei Maya e di Monte Albano.</p>	<p>estensione della civiltà ellenistica. Processo di riunificazione della Cina. Processo di formazione dell'impero Maurya.</p>
--	--	--

CARTE STORICHE DI SUPPORTO AL'ESERCITAZIONE



[TORNA ALL'INDICE](#)

STIMOLI DELLA WORLD HISTORY NELLA COSTRUZIONE DI UN CURRICOLO PER COMPETENZE NELLA SCUOLA MEDIA: ANALISI DI UN'ESPERIENZA

Simone Bertone

Scuola secondaria di I grado don Milani, Genova – Rete Wikischool

Keyword: *world history, curricolo di storia, interdisciplinarietà, didattica laboratoriale.*

ABSTRACT

Il contributo intende illustrare una articolata esperienza di progettazione curricolare complessiva, in cui la progressiva definizione di temi, approcci e interpretazioni rispecchiano, non senza difficoltà, l'esigenza di integrare nel percorso le diverse e complesse sollecitazioni proposte dagli studi ispirati alla world history. In particolare, si farà riferimento ad alcune Unità di apprendimento progettate per ciascuno dei tre anni del ciclo e alla loro integrazione nel curricolo complessivo di scuola.

1. Lo scenario di riferimento

Oggetto dell'analisi è il curricolo di storia e geografia elaborato e agito negli anni dai docenti del relativo dipartimento, nella Scuola secondaria di primo grado "don Milani" di Genova.

Tale istituzione ha ricevuto il mandato di fornire proposte per un prototipo innovativo di scuola di base, in coerenza con i progetti di ricerca e innovazione *Scuola Laboratorio* e *Wikischool*, autorizzati dal MIUR dal 2006¹.

Questo compito si concretizza, essenzialmente, nella formulazione condivisa di un sistema di attività e di percorsi che, a partire dalla individuazione dei nuclei fondanti delle discipline, promuovano apprendimenti significativi e sviluppino competenze di cittadinanza.

In relazione alle discipline specifiche, gli insegnanti che si sono via via avvicinati nel lavoro hanno tenuto fermi, in particolare, alcuni principi fondamentali:

- il coinvolgimento attivo e collaborativo degli allievi;
- l'integrazione tra le discipline: nel caso oggetto di questo contributo, la forte

integrazione tra storia e geografia e, quindi, tra queste ed altre discipline (ad es., matematica per l'analisi quantitativa dei dati; arte, per la fruizione, interpretazione e valorizzazione del patrimonio artistico);

- la costruzione di percorsi di ricerca incentrati sui grandi processi di trasformazione e, in misura più limitata, sull'approccio a situazioni-problema;
- il dialogo con la ricerca accademica, per l'integrazione di più approcci storiografici.

Proprio nella realizzazione di quest'ultimo assunto si è concretizzato il confronto con gli stimoli offerti dagli studi della *world history*, con la predisposizione di Unità di apprendimento variamente influenzate dagli stessi.

2. Presupposti per un'analisi dell'esperienza

Senza entrare nel merito del dibattito teorico e metodologico ancora vivace sul tema della *world history*, ci sembra utile dividerne in questa sede una definizione funzionale all'analisi dei materiali didattici selezionati². Dopo aver citato la nota definizione di *world history* intesa come

«storia delle connessioni all'interno della comunità umana globale» (Manning, 2003)³, Di Fiore e Meriggi affermano che la *world history* 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 diversi gruppi umani, siano essi «flussi migratori e fluttuazioni economiche su vasta scala, diffusione da una cultura all'altra di innovazioni tecnologiche, propagazione di malattie infettive, scambi commerciali sulla lunga distanza, circolazione di fedi religiose, idee, ideali»⁴.

Gli stessi autori richiamano inoltre due tratti caratteristici fondamentali. Il primo è costituito dalla «tendenza a trascendere l'unità di analisi tradizionale dello stato-nazione sostituendola con una prospettiva regionale in cui nuove entità spaziali, definite dalle interazioni tra differenti società, si articolano sul modello di reti»⁵; il secondo è rappresentato dal «tentativo di decentrare l'approccio dell'analisi storica, da un lato includendovi a pieno titolo i popoli extraeuropei nel ruolo di partecipanti attivi all'incontro, inteso in una dimensione interattiva, con l'Occidente; dall'altro relativizzando l'esperienza occidentale integrandola con quella del resto del mondo»⁶.

Alla luce di tali presupposti, lo sviluppo del lavoro cercherà di esaminare criticamente alcuni tratti caratteristici del segmento curricolare delle tre classi, cui sono dedicati i successivi paragrafi⁷.

3. L'Europa medioevale tra Germani e Mediterraneo

La progettazione curricolare della classe prima si articola essenzialmente su due grandi Unità di apprendimento: *Dalla crisi dell'impero romano all'impero carolingio* e *Dalla società feudale alla società mercantile*.

Benché risulti evidente, in entrambe, una prospettiva nettamente eurocentrica, in ciascuna di esse è comunque possibile individuare elementi che fanno riferimento ai caratteri richiamati nella precedente definizione di *world history*.

Nella prima Unità, innanzitutto, risultano significativi il ruolo riconosciuto al fenomeno migratorio quale fattore costante e fondamentale

di trasformazione e, di conseguenza, la messa in discussione dell'ambiguo e tradizionale riferimento alle invasioni.

Il lavoro, infatti, prende le mosse proprio dalla tematizzazione e dalla contrapposizione dei due concetti di migrazione e invasione, esaminati a partire dalle esperienze di vita degli allievi e dalle sollecitazioni provenienti dall'attualità.

Di seguito, si propone il confronto tra le situazioni iniziale e finale, in primo luogo attraverso l'osservazione di due carte, che mostrano la rispettiva distribuzione dei popoli e le connesse istituzioni politiche (l'impero romano diviso e le aree di stanziamento dei popoli germanici attorno ai suoi confini occidentali nella prima, l'impero carolingio e i califfati arabi nella seconda). Delle stesse situazioni, poi, si approfondiscono, attraverso la lettura di fonti e testi manualistici, le tipologie di insediamento e i caratteri della vita economica, sociale e culturale, nell'ottica di una ricostruzione essenziale, ma completa, di quadri di civiltà. Quindi, si discutono e verificano le ipotesi interpretative rispetto alla ricostruzione del processo di trasformazione.

L'attività, dunque, permette di riconoscere molteplici aspetti di interesse: da un lato, la funzione dell'incontro e della fusione etnica e culturale tra Romani e Germani, determinanti per la genesi dell'Europa⁸; dall'altra, il riconoscimento, negli Arabi, saldamente insediatisi nel Mediterraneo meridionale, di un nuovo interlocutore in un complesso sistema di relazioni mediterranee⁹.

Ed è proprio il Mediterraneo, quale sede di alterne relazioni tra popoli, culture ed economie (con particolare riguardo al ruolo dell'Islam) al centro della seconda Unità di apprendimento. Con la svolta dell'anno 1000, si pone in evidenza la funzione cruciale delle città marinare italiane nel ricondurre l'Occidente nell'articolato sistema di scambi eurasiatico, che non aveva cessato di riprodursi «sulla base di società aperte e dai confini fluidi, piuttosto che su quella di rigide e coerenti costruzioni di tipo politico-statuale»¹⁰. È quindi lo stesso patrimonio urbanistico e museale a farsi materiale didattico per la ricostruzione dell'avventura di un popolo, quello genovese, che, dando vita a una peculiare esperienza istituzionale, ha reso la propria città un centro di

incontri e scambi le cui tracce sono ancora ben visibili.

4. L'età moderna: Monarchi, *Conquistadores* e Ottomani

Il secondo anno della progettazione curricolare presenta molteplici caratteristiche che denunciano in maniera decisamente più esplicita, interessante e al contempo problematica, il riferimento ai diversi stimoli sviluppatasi nell'approccio globale alla storia.

Lo snodo centrale, anche in termini cronologici, della programmazione è costituito dall'Unità di Apprendimento *La nascita del sistema mondiale di relazioni*, dichiarato tentativo di trasposizione didattica dell'originale modello interpretativo per la storia del mondo moderno messo a punto da Wallerstein. La trattazione delle scoperte geografiche, infatti, viene integrata in un più ampio processo che dà conto di una complessa rete di incontri e scambi e, come nella teoria di Wallerstein, illustra in modo critico il ruolo del nascente capitalismo internazionale di matrice europea. Diversi *world historians* americani hanno criticato l'approccio di Wallerstein proprio per l'insistenza su questo elemento¹¹, e di ciò occorrerà tenere conto in una eventuale rivisitazione dell'Unità, ma, in ogni modo, la proposta didattica appare coerente con gli auspici della *world history*, almeno in relazione ad alcuni aspetti.

In primo luogo, il processo di trasformazione prende avvio da una importante riflessione partecipata sulla globalizzazione economica contemporanea, che si concretizza in una ricerca sull'origine degli abiti indossati dagli allievi durante la lezione di avvio e sulle sedi dei marchi commerciali che li contraddistinguono. Quindi, la domanda di ricerca che si genera da questa esperienza è proprio rappresentata dal tentativo di individuare le tappe e i fattori che hanno portato all'integrazione e alla 'ruolizzazione' che sembrano caratterizzare la produzione e il commercio di oggi¹². Inoltre l'analisi della situazione iniziale, operata anche questa volta su una carta geostorica, recupera e approfondisce le osservazioni già proposte sugli scambi Mediterranei, le città italiane e nord europee e la coesistenza di altre

ampie e interconnesse aree economiche, dal mondo arabo-islamico fino all'impero cinese. Infine, il confronto tra situazione iniziale e finale e la conseguente ricostruzione enfatizzano da un lato il perdurante successo delle merci asiatiche in Europa, di cui si è sottolineato l'influsso determinante sull'innescò delle «rivoluzioni industriali» europee¹³, dall'altra le interconnessioni dinamiche che rendono la tratta atlantica degli schiavi un sistema complesso dai molteplici protagonisti¹⁴.

Oltre ai caratteri intrinseci di questo percorso, può poi essere proficuo fornire, come si è anticipato, alcune precisazioni circa il suo inserimento nel lavoro dell'anno.

L'Unità è collocata dopo un ampio percorso dedicato alla genesi delle cosiddette monarchie moderne, in contrapposizione all'Europa feudale: lo stretto legame tra i due temi permette, da una parte, di riconoscere e confermare l'effetto di strutture statuali più ampie e organizzate nella corsa alle conquiste coloniali; contemporaneamente, consente di evidenziare la contingenza di questo processo, i limiti della sua efficacia e la necessità di inquadralo in un sistema più ampio e diversificato.

In parallelo, si svolgono due laboratori interdisciplinari, fittamente interrelati. Il primo è rappresentato da una attività in modalità CLIL in inglese, che presenta il contatto tra Inglesi e Nativi della Virginia, attraverso l'analisi di fonti originali e trasposizioni filmiche e la conseguente realizzazione di quadri di civiltà da confrontare. L'attività quindi appare significativa perché promuove un recupero funzionale delle categorie di organizzazione dei quadri, che agevola l'utilizzo e la rielaborazione di materiali complessi in lingua straniera. Oltre allo specifico obiettivo di competenza linguistica e metacognitiva, poi, l'evoluzione dei rapporti tra i due popoli fa scaturire anche una originale riflessione in prospettiva interculturale. Il secondo, che interessa le discipline di Storia e Arte, si realizza con l'analisi di un ciclo di arazzi raffigurante la battaglia di Lepanto, fatto realizzare da Giovanni Andrea Doria¹⁵. Soprattutto significativa appare la presa di coscienza delle modalità in cui vengono rappresentati il Turco sconfitto, ovvero l'altro, il nemico, secondo stereotipi che manifestano il

mutato atteggiamento nei confronti di un interlocutore rispetto al quale, invece, una multiprospettica ricostruzione dell'evento mostra la realtà di rapporti estremamente diversificati.

5. Una geostoria globale del mondo contemporaneo?

La tradizionale attribuzione all'ultimo anno del percorso della geografia del mondo viene rivitalizzata dalla possibilità di riproporre le acquisizioni raggiunte negli anni precedenti, per avviare una analisi delle dinamiche demografiche, sociali ed economiche globali e nel tentare di riconoscere, nei continenti extraeuropei, modelli e concezioni di sviluppo alternativi. Entro tale analisi si inquadra l'interpretazione dei fenomeni e degli eventi storici dell'età contemporanea. La progettazione realizzata per il terzo anno, dunque, sottolinea ancora maggiormente l'interazione della storia e della geografia, in un intreccio articolato su più percorsi: un'Unità di apprendimento di storia integra lo studio delle guerre mondiali nel fenomeno dell'imperialismo e nel processo globale di colonizzazione e decolonizzazione, attraverso la ricostruzione del processo di trasformazione che ha coinvolto il globo tra l'inizio e la fine del XX secolo; un'Unità di geografia prende le mosse dalla situazione finale sopra descritta e si sviluppa come tentativo di risposta alla domanda-problema: “*Esiste ancora il colonialismo?*”. Lo scopo del percorso è duplice: indurre alla scoperta sia di nuove forme di dominio politico-economico sia di forme alternative di sviluppo, non ascrivibili al paradigma dominante del capitalismo finanziario mondiale.

In stretta connessione con questo lavoro, il laboratorio interdisciplinare di geografia quantitativa mette a tema alcuni aspetti peculiari che aiutano ad individuare squilibri e diseguaglianze, ma, al contempo, valorizzano esperienze e approcci originali e innovativi, anche a partire dalla definizione di sempre nuovi e diversi indicatori di benessere¹⁶.

Infine, l'organizzazione di un cineforum interculturale, spesso dedicato alla discussione di tematiche educative legate alla crescita degli adolescenti, stimola, nel susseguirsi delle

differenti serate, l'incontro con cinematografie di vari continenti, integrando, attraverso il linguaggio dell'arte e delle emozioni, l'incontro aperto con le culture¹⁷.

6. Un bilancio e una prospettiva

Le sollecitazioni della storiografia orientata alla *world history* appaiono in qualche misura integrate nella proposta curricolare e rappresentano un elemento significativo per la coerenza dello stesso, poiché ne supportano e favoriscono la progressione in termini di complessità.

D'altra parte, molte acquisizioni risultano ancora più interessanti, in quanto permettono di rilevare aree e prospettive non ancora adeguatamente sviluppate, in particolare in riferimento alla storia delle interazioni culturali, all'integrazione di storie locali e storie globali, alla tematizzazione problematica della costruzione plurale dell'identità di genere¹⁸.

¹ www.wikischool.it, verificato il 3 aprile 2017.

² La definizione è tratta da Di Fiore L.-Meriggi M. (2011), *World History. Le nuove rotte della storia*, Roma-Bari, Laterza, pp. 23s.

³ Gli autori traggono la citazione da Manning P. (2003), *Navigating World History. Historians create a global past*, New York, Palgrave Macmillan, p. 3.

⁴ In questo caso il riferimento è ai numeri del «Journal of World History», vol. 1-21, 1990-2010, p.1.

⁵ *Op. cit.*, p. 24.

⁶ *Op. cit.*, p. 26.

⁷ Si precisa che tutti i percorsi didattici cui si farà riferimento sono in corso di pubblicazione all'indirizzo web <http://donmilani.wikischool.it/UDS/>, verificato il 1 aprile 2017.

⁸ Si veda in proposito anche il classico testo di J. Le Goff (2015), *L'Europa raccontata da Jacques Le Goff* (Roma-Bari, Laterza), la cui lettura è suggerita ai ragazzi, al termine dell'anno scolastico, quale approfondimento individuale e 'ponte' verso i temi previsti per l'anno successivo.

⁹ Attraverso il riconoscimento del forte contributo culturale di questi ultimi, si tenta di compensare l'inevitabile richiamo alla percezione dei rapporti mediterranei suggerita a suo tempo da Pirene H. (2007), *Maometto e Carlomagno*, (Roma-Bari, Laterza), alla cui perdurante influenza fanno riferimento anche Di Fiore - Meriggi (2011), *op. cit.*, p. 92.

¹⁰ Di Fiore L.-Meriggi M. (2011), p. 98.

¹¹ *Ibidem*, p. 20.

¹² *Ibidem.*, pp. 50ss.

¹³ *Ibidem.*, pp. 108ss.

¹⁴ *Ibidem*, pp. 41ss.

¹⁵ Cfr. Stagno L. (2008), *Le Tapessarie dell'Armata disegnate da Luca Cambiaso. Gli arazzi della Battaglia di Lepanto per Giovanni Andrea I Doria*, in *La "maniera" di Luca Cambiaso*. Atti del convegno internazionale (Genova, 29-30 giugno 2007), a cura di L. Magnani e G. Rossini, Genova, San Giorgio Editrice, pp.55-88.

¹⁶ Per approfondire genesi e senso del laboratorio, può

essere utile esaminare i materiali di una giornata di studio ad esso dedicata, all'indirizzo web <http://donmilani.wikischool.it/index.php/pubblicazioni-e-contributi-orali/107-giornatageoquanti>, verificato il 4 aprile 2017.

¹⁷ Una presentazione dell'esperienza, a cura di A. Bertolasco ed E. Dondero, è reperibile all'indirizzo web <https://www.youtube.com/watch?v=3AvbUqzp2kg>, verificato il 4 aprile 2017.

¹⁸ Di Fiore L.-Meriggi M. (2011), pp. 135ss.

TORNA ALL'INDICE

LA PITTURA COME SPECCHIO DI UN MONDO GLOBALIZZATO

Antonia Abbiati

Docente Secondaria di primo grado “L.Beltrami” – Milano - Associazione Clio’92

Giorgia Ghezzi

Docente Secondaria di primo grado “L.Beltrami” – Milano

Keyword: *World History, fonti iconografiche, didattica laboratoriale, Vermeer, Seicento olandese.*

Abstract *Due insegnanti con interessi complementari, due classi di scuola secondaria di primo grado, il desiderio di proporre un laboratorio di world history sperimentando modalità di azione in itinere. E come protagonista un libro dedicato al più grande maestro della pittura del Seicento olandese: Johannes Vermeer. I quadri del pittore di Delft diventano la chiave d’accesso alla comprensione della società olandese del ‘600 e delle sue connessioni.*

1. Introduzione

L’idea di questo laboratorio è nata dalla lettura di un buon libro e da una amicizia.

Il libro è *“Il cappello di Vermeer. Il Seicento e la nascita del mondo globalizzato”* (Torino, Einaudi, 2015) dello storico canadese Timothy Brook e l’amicizia quella fra due insegnanti di lettere di una scuola secondaria di primo grado con interessi e retroterra culturali complementari: storici per l’una, storico/artistici per l’altra.

Le potenzialità didattiche dell’approccio di Brook, che utilizza i quadri di Vermeer come chiave di accesso e comprensione della società olandese del Seicento e delle sue connessioni, ci sono apparse subito evidenti, come la allettante prospettiva di progettare insieme una attività per i nostri ragazzi che coniugasse un deciso carattere laboratoriale con l’interdisciplinarietà. Il lavoro non è nato a tavolino. Si è accresciuto man mano, con entusiasmo crescente, con proposte pensate in autonomia ma a volte sorprendentemente simili; con il desiderio di confrontarsi valutando via via i risultati ottenuti. Così, trasformando una sollecitazione culturale in creatività didattica, abbiamo progettato questo laboratorio con l’obiettivo di appassionare e motivare i suoi

destinatari: alunni e alunne di due classi seconde della scuola secondaria di primo grado “L.Beltrami” di Milano.

2. Prerequisiti

Non era la prima volta che i nostri allievi lavoravano sui temi dell’intreccio, della circolazione e dello scambio fra le varie parti e culture del mondo. Nel rispetto delle Indicazioni nazionali per il curriculum del primo ciclo d’istruzione, infatti, che indicano i processi di mondializzazione come uno degli snodi tematici e periodizzanti centrali intorno ai quali organizzare la programmazione di storia, entrambe le classi nel primo quadrimestre avevano ragionato sul concetto di scambio colombiano e sulle sue implicazioni, ancora una volta sulla scia della lettura condivisa di un libro stimolante: *“1493”* di Charles C. Mann (Milano, Mondadori, 2013). Ricostruendo le appassionanti *“biografie”* di patate¹, alberi della gomma, tabacco e uomini o

¹ Antonia Abbiati, *La “biografia” di una patata per spiegare il mondo. Riflessioni per un uso didattico del saggio di Charles C. Mann “1493” nella scuola*

seguendo galeoni carichi d'argento in Spagna, Cina e Perù, gli alunni hanno compreso le relazioni reciproche fra elementi biologici e fattori socio-economici e hanno assistito all'emergere di quella integrazione di spazi, culture e persone che ha permesso ad alcuni storici di far risalire fino alla scoperta dell'America l'origine del processo di globalizzazione². Un simile approccio, inoltre, si è rivelato funzionale alle necessità e ai tempi scolastici perché, superando la consueta organizzazione cronologica e contenutistica dei manuali, ha portato i ragazzi a comprendere in un quadro unitario temi centrali della storia moderna come la crisi del '600, lo spostamento degli equilibri commerciali dal Mediterraneo all'Atlantico, la tratta degli schiavi e addirittura la rivoluzione industriale. Pochi cenni di storia istituzionale, politica e religiosa ricavati dal libro di testo sono stati così sufficienti per completare la trattazione del '500 e del '600. I nostri alunni, dunque, avevano ben chiare le ragioni del successo dell'Olanda nel XVII secolo.

Dal momento che il laboratorio si è basato sui quadri di Vermeer, era anche necessario allenare la loro capacità di lettura di un'opera d'arte; perciò ci siamo avvalsi della collaborazione del collega di arte e immagine, che ha dedicato una lezione alla pittura olandese del '600, approfondendo soggetti, tecniche pittoriche, uso dello spazio, del colore e della luce nel pittore di Delft.

3. Prima fase: “uccidere” la fonte

Abbiamo, dunque, progettato un laboratorio con immagini omogenee - tutti quadri e tutti quadri di Vermeer - con l'obiettivo di fornire ai nostri alunni dei materiali, degli strumenti e delle fonti per ricostruire alcuni aspetti della società olandese del '600.

La prima attività è stata di osservazione.

Fra tutti i dipinti utilizzati da Brook nel suo libro ne abbiamo selezionati due che ci sono sembrati particolarmente funzionali agli obiettivi di questa prima parte del lavoro.

Ufficiale e ragazza che ride, scena intima di un interno borghese che apre una finestra sui costumi e la mentalità di una società mercantile, e *Veduta di Delft*, celebre paesaggio urbano che attraverso i suoi edifici e le sue navi permette di ricostruire il variegato panorama commerciale olandese e, nel contempo, opera particolarmente significativa della pittura di Vermeer.

Abbiamo proiettato i due dipinti sulla LIM e abbiamo guidato i ragazzi nel farne una descrizione analitica e oggettiva, lontana da ogni interpretazione o attribuzione di significato. Sollecitati e divertiti i ragazzi hanno scovato fino all'ultimo particolare raffigurato.

Perché i quadri potessero diventare fonti, però, è stato necessario l'intervento “esperto” delle insegnanti che hanno indicato ai ragazzi il metodo di lettura dei documenti e hanno rivelato, attraverso una contestualizzazione rigorosa, le potenzialità e le connessioni nascoste in queste meravigliose opere d'arte. Per arrivare alla comprensione le insegnanti hanno dovuto fornire agli alunni le informazioni che mancavano loro: paradossalmente, mutuando un'espressione utilizzata metaforicamente da Antonio Brusa, abbiamo dovuto “uccidere” in lezioni frontali il valore documentario di queste opere per stimolare le capacità di interrogazione autonoma dei nostri allievi.

Così il cappello dell'ufficiale di rosso vestito ci ha portati fino alla regione dei grandi laghi americani. Da qui, infatti, proviene la preziosa lana di castoreo con la quale si produce il feltro idrorepellente e compatto - infinitamente migliore di quello prodotto con lana di pecora - di cui è realizzato. Un *beaver* costosissimo e di gran moda nell'Olanda del '600, segno inequivocabile della ricchezza e del prestigio sociale del militare. Mentre la scena galante ci ha consentito di far ragionare i ragazzi sulle regole alle quali gli uomini dovevano attenersi per corteggiare le giovani della buona società olandese nel '600 e di confrontarle con quanto accadeva in passato. Nel

secondaria di primo grado, I Quaderni di Clio'92, n°15/marzo 2016, pp. 121-124.

² S. Conrad, *Storia globale. Un'introduzione*, Roma, Carocci editore, 2013.

dipinto un giovane uomo e una giovane donna si trovano soli e sorridenti in un interno; come hanno giustamente notato i ragazzi stanno bevendo un tè o forse un caffè, bevande che lo scambio colombiano ha reso di uso consueto. L'atmosfera è intima e l'atteggiamento dell'uomo è pacifico e galante. È una rappresentazione dei valori della borghesia mercantile che sono radicalmente diversi da quelli, aristocratici e guerrieri, proposti dalla letteratura cortese medioevale dove cavalieri senza macchia e senza paura facevano innamorare nobili principesse salvando – sempre – loro la vita. Una incursione nei temi propri dell'antropologia storica particolarmente utile all'interno di una programmazione di storia che per insormontabili problemi di tempo raramente riesce ad affrontare problemi diversi dalla storia politica e sociale.

Le figure umane, protagoniste in *Ufficiale e ragazza che ride*, quasi scompaiono in *Veduta di Delft*. Sovrastati da un'ampia porzione di cielo, uomini e donne passeggiano sulla banchina in attesa della partenza della chiatta che, trainata da cavalli, li trasporterà a destinazione, in una delle località dell'Olanda meridionale. Sono vestiti in modo sobrio: i ragazzi hanno notato che tutti gli uomini portano il cappello.

I due vascelli attraccati l'uno all'altro nel porto fluviale diventano una fonte: queste due imbarcazioni - entrambe prive dell'albero di mezzana e con gli alberi prodieri di trinchetto in parte inclinati - sono ormeggiate nella zona dei cantieri navali per essere riparate. Sono navi adibite alla pesca delle aringhe e ci raccontano come il periodo di raffreddamento globale che si verificò nel Seicento in Europa, conosciuto come "piccola era glaciale", abbia provocato lo spostamento verso il Baltico dei banchi di aringhe provenienti dal mare del Nord, fenomeno abilmente sfruttato dagli olandesi. Per i nostri ragazzi stupefacente esempio di come la storia si possa avvalere dei risultati di discipline a lei apparentemente estranee, come la meteorologia.

Un terzo dettaglio consente di entrare nella vita della città: il lungo tetto in mattoni rossi del magazzino del palazzo della Compagnia olandese delle Indie orientali (VOC), centro pulsante di un

mondo commerciale che collega i Paesi Bassi all'Asia. La potentissima società, di cui abbiamo raccontato brevemente la storia ai nostri alunni, è il simbolo di una città tutt'altro che isolata, che si inserisce in un contesto globale. Anche l'analisi della sigla, primo logo globale, ha trasformato i nostri alunni in osservatori consapevoli: lentamente sono entrati in una città, in quel mare. Un mare grande, fatto di aringhe e di uomini, di affari e di ingegno, di pescatori e mercanti, di ricchezza e di viaggi. Ma soprattutto di scoperte sorprendenti, se pensiamo al punto dal quale si è partiti: un tranquillo paesaggio marino dipinto da un pittore che poteva apparire isolato dal mondo.

4. Un cambiamento di prospettiva: la pittura

Ritorniamo ai capolavori: le nostre "belle lezioni" non potevano che concludersi così.

Poche sono le tracce certe della biografia di Vermeer, ma da lì siamo partite: il forte legame con la città natale, dalla quale il pittore probabilmente si allontanò solo per brevi periodi della sua vita, è infatti evidente nella *Veduta di Delft* che diventa così per i ragazzi chiave di accesso al suo mondo misterioso. Li abbiamo sollecitati ad adottare il punto di osservazione del pittore che, da una stanza che si affacciava sul molo, volgeva il suo sguardo verso nord e a guardare insieme a lui da quella finestra. Abbiamo fatto notare ai ragazzi che nel quadro non ci sono marinai al lavoro sulle barche da pesca, non si vedono soldati o altri segni della guerra che negli anni in cui il quadro è stato dipinto opponeva gli olandesi agli inglesi e nemmeno le imbarcazioni che durante il giorno affollavano i canali e il porto. La città appare avvolta in un'atmosfera rarefatta, magica e il silenzio regna sovrano: una calma assoluta che crea un effetto di grande intensità. Questo paesaggio affascinante, che sembra filtrato da una lente di ingrandimento, è ingannevole: il realismo è un'illusione, così come la sensazione che sia stato dipinto *en plein air*. Il pittore usa la distorsione prospettica, l'ingrandimento dei primi piani, l'effetto degli sfondi lasciati vuoti – conosce bene l'arte cinese e

usa con disinvoltura la camera oscura – per costruire un quadro che ha ben poco a che vedere con la vita reale. Diventa così evidente per i ragazzi che quella che sembrava una visione oggettiva, quasi fotografica, di Delft è in realtà una rappresentazione “interiore” del mondo dell’artista. Un’immagine intima, costruita; una pittura mentale, lo specchio di un uomo schivo che viveva isolato nel suo mondo. È una perfezione assai imperfetta. Ogni oggetto ha sfumature simboliche o allegoriche tutte da scoprire.

Dal buco della serratura abbiamo spiato anche *Ufficiale e ragazza che ride*.

La donna è Catharina, la moglie di Vermeer. Anche in questo caso l’immagine non è realistica. Il pittore lascia fuori dal suo quadro la quotidianità, i rumori di una casa piena di bambini (aveva undici figli), la suocera dal carattere difficile, la domestica in continuo movimento: forse per lui la pittura rappresenta un ritiro, un allontanamento.

Abbiamo raccontato ai ragazzi che Vermeer dipingeva in modo meticoloso, con precisione; l’apparente semplicità delle sue opere era il frutto del lavoro di anni durante i quali cambiava i dettagli, aggiungeva o toglieva oggetti, abbandonando a volte per molto tempo il quadro per riprenderlo successivamente. Con quale risultato? Fornire una visione soggettiva, filtrata dal proprio vissuto e resa dal suo sapiente uso del colore, soprattutto l’azzurro: il celeberrimo azzurro Delft ispirato alle belle maioliche cittadine e alle preziosissime porcellane cinesi che nel XVII secolo giungevano ad Amsterdam e nelle altre città olandesi grazie a un mercato diventato ormai globale.

I ragazzi, così, hanno compreso che le opere di Vermeer sono solo apparentemente semplici e quotidiane: pur riducendo al minimo gli elementi narrativi, hanno infatti la facoltà di richiamare situazioni più vaste, di proporre modi di vivere, luoghi e situazioni, fino ad allargarsi alla rappresentazione di veri e propri mondi.

5. Il laboratorio

Al termine della prima fase del lavoro i ragazzi hanno capito che senza la contestualizzazione storica i quadri di Vermeer rimarrebbero muti e inutilizzabili come fonti e hanno scoperto che ogni immagine nasconde un racconto storico e artistico entusiasmante. Il laboratorio li ha sfidati ad applicare lo stesso metodo di lettura e le stesse capacità di analisi ad un nuovo dipinto di Vermeer, *Donna con bilancia*.

Anche in questo caso la scelta del soggetto non è stata ingenua: il dipinto, infatti, presenta delle analogie per ambientazione e raffigurazione con *Ufficiale e ragazza che ride*, mentre gli oggetti rappresentati – le monete d’oro e d’argento, le perle, la bordura di pelliccia, il quadro di soggetto religioso, il drappo blu che tutti i ragazzi hanno interpretato come un tappeto – rimandano a connessioni precedentemente note ai ragazzi. Il compito dato loro di interrogare l’immagine cercando di fornire in modo autonomo delle spiegazioni storicamente fondate è diventato, così, praticabile perché commisurato alle loro nozioni e competenze.

Abbiamo proiettato l’immagine su una LIM, abbiamo diviso le classi in gruppi eterogenei e abbiamo chiesto loro di ripercorrere lo stesso cammino di osservazione, descrizione, spiegazione che avevamo fatto insieme, guidando e facilitando il compito attraverso una batteria di domande guida:

Osservate attentamente l’immagine.

Descrivete in modo oggettivo quello che l’immagine rappresenta.

Cosa sta facendo la donna? Vi diamo un indizio: non sta pesando gioielli. Osservate bene tutti gli oggetti appoggiati sul tavolo.

Secondo voi a quale classe sociale appartiene la donna? In base a quali indizi presenti nel quadro avete dato la risposta?

Individuate tutti gli oggetti rappresentati nel quadro.

Quali connessioni vi suggeriscono questi oggetti: quale cammino hanno percorso per arrivare nell’interno di Delft rappresentato da Vermeer?

A vostro parere qual è l'oggetto più rappresentativo dell'epoca presente nel dipinto?

Per quale ragione avete scelto proprio questo oggetto?

Osservate bene il dipinto appeso alle spalle della donna.

Che cosa rappresenta?

Provate a cercare un significato metaforico, un collegamento tematico fra il quadro e l'azione della donna.

Trovate analogie e differenze tra questo quadro e quello che abbiamo analizzato insieme; *Ufficiale e ragazza che ride*.

Osservate bene i colori presenti nel dipinto. Quale a vostro parere è il più rappresentativo della pittura di Vermeer?

Per quali ragioni avete scelto questo colore?

Qual è la sensazione che provate di fronte al quadro? Vi sembra di partecipare alla scena dipinta o al contrario la sentite distante?

Tutti i gruppi hanno lavorato con motivazione ed impegno, dando talvolta risposte inaspettate per capacità di ricostruzione del contesto e finezza interpretativa. Un gruppo ad esempio ha scritto a proposito del quadro collocato alle spalle della donna: "La ragazza sta pesando il valore delle monete proprio come Dio peserà il valore delle anime"; interpretazioni e risposte la cui correttezza storica è stata sempre oggetto di discussione e analisi in classe.

L'ultimo passaggio del nostro lavoro è consistito nel verificare individualmente la capacità dei nostri alunni di utilizzare le competenze e le conoscenze acquisite durante il laboratorio nella produzione di un testo storico capace di utilizzare il linguaggio specifico della disciplina, di operare collegamenti e di argomentare le proprie riflessioni.

Questa la traccia che abbiamo chiesto loro di sviluppare: "Utilizzando le informazioni e le conoscenze ricavate dal ciclo di lezioni sullo scambio colombiano e sull'Olanda del Seicento

svolte in classe nel corso del primo quadrimestre, immagina e racconta in modo storicamente corretto e verosimile la storia della donna ritratta da Vermeer in *Donna con bilancia* e ricostruisci le connessioni suggerite dagli oggetti che la circondano".

Giovanni la ha interpretata così: "Ad Amsterdam è un giorno come tutti gli altri, ma non per Isabel che è impaziente di vedere il marito per sapere se la spedizione in Canada è stata proficua. Nell'attesa la donna contempla i suoi gioielli e immagina quanti altri ne potrà avere se il marito porterà molte pellicce di castoro che potranno essere vendute e a caro prezzo. Isabel è in dolce attesa..."

6. Conclusioni

Attraverso uno sguardo interdisciplinare i ragazzi hanno ricomposto uno spaccato della realtà olandese nel XVII secolo e della sua celebre pittura. A partire da operazioni semplici e accessibili, sono stati in grado di comprendere dinamiche complesse ed hanno imparato ad osservare e leggere un'opera d'arte. Nel contempo la modalità laboratoriale ha dato loro la possibilità di mettersi alla prova e di cooperare. I ragazzi, inoltre, hanno compreso che il valore di documento storico dei quadri di Vermeer può essere completato e arricchito da un "ritorno" all'arte: una lettura critica dell'opera in grado di metterne in evidenza valori simbolici e i significati.

Il raggiungimento di questi obiettivi è stato possibile proponendo un'attività nella quale gli allievi sono stati motivati alla soluzione di un problema per loro comprensibile e si sono resi conto, grazie alla spiegazione del procedimento da parte del docente, di avere la possibilità di risolverlo con le loro forze, in autonomia.

Infine, cosa importantissima, tutti – alunni e docenti – si sono molto divertiti.

BIBLIOGRAFIA

- Abbiati A. (2016), *La “biografia” di una patata per spiegare il mondo. Riflessioni per un uso didattico del saggio di Charles C. Mann “1493” nella scuola secondaria di primo grado*, I Quaderni di Clio'92, n°15/marzo 2016, pp. 121-124.
- Arasse D. (2006), *L'ambizione di Vermeer*, Torino, Einaudi.
- Bailey A. (2003), *Il maestro di Delft, Storia di Johannes Vermeer, il genio della pittura*, Milano, RCS Libri.
- Brook T. (2015), *Il cappello di Vermeer. Il Seicento e la nascita del mondo globalizzato*, Torino, Einaudi.
- Conrad S. (2013), *Storia globale. Un'introduzione*, Roma, Carocci editore.
- Mann C. C. (2013), *1493*, Milano, Mondadori, 2013

ALLEGATI



Johannes Vermeer, Ufficiale e ragazza che ride



Johannes Vermeer, Veduta di Delft



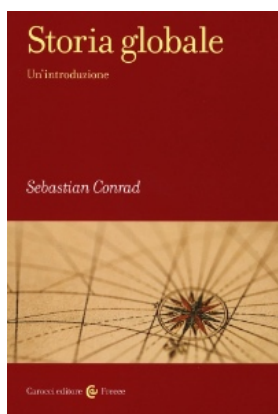
Johannes Vermeer, *Donna con bilancia*

[TORNA ALL'INDICE](#)

Sebastian Conrad, *Storia globale. Un'introduzione*, Carocci, Roma, , 2015, pp. 210

A cura di Ernesto Perillo

Keyword: *storia globale, connessioni transnazionali, early modernities, eurocentrismo, pluralizzazione della storia mondiale*



Non considerata a rigore tra i segnali paratestuali, l'introduzione assolve a diversi compiti importanti: indicare le ragioni della trattazione del tema in oggetto; presentare il tema, esplicitando, se necessario, questioni, genesi, elementi; ricapitolarne riassuntivamente il contenuto.

Posta sulla soglia del testo, l'introduzione ne costituisce, dunque, la necessaria porta di ingresso: una mappa per la comprensione anticipata del territorio che vogliamo esplorare. In questo caso quello della storia globale: il libro di S. Conrad ci consente di averne una visione complessiva e articolata, capace di farci conoscere il tema ancora prima di averlo attraversato concretamente e utile proprio per esserne una guida preventivamente efficace.

Un'introduzione, appunto.

Analizziamo la mappa/introduzione alla storia globale: ci mostra sostanzialmente tre luoghi e consente di rispondere a tre domande:

La sua genesi: quando e com'è nata la storia globale?

Definizione e contenuti: che cosa è e di cosa si occupa la storia globale?

Gli aspetti critici: quali le controversie e le obiezioni più frequenti?

Cominciamo allora l'esplorazione, partendo dalla definizione di storia globale :

“A un primo approccio, ancora molto generale, la storia globale definisce una forma di analisi storica nella quale fenomeni, eventi e processi vengono inquadrati in contesti globali. Con ciò non si intende necessariamente che l'indagine venga estesa all'intero globo terrestre; per molti temi i punti di riferimento saranno più limitati. Ciò significa anche che la maggior parte degli approcci di storia globale non cerca di sostituire l'affermato paradigma storico-nazionale con un' astratta totalità del "mondo", cioè di scrivere una storia totale del globo. Spesso si tratta più facilmente della storiografia di aree limitate, quindi non "globali", ma piuttosto con una consapevolezza delle relazioni globali".¹

La storia globale è dunque innanzi tutto una prospettiva², che pone in primo piano altre dimensioni, altre domande attraverso le quali trarre il passato. Ma è al tempo stesso un tema specifico del discorso storico: per una contestualizzazione globale è spesso importante rendere conto del grado e del carattere dei collegamenti delle reti globali.³

La genesi

Quando si chiede a uno storico/a una definizione, (di solito) la risposta è il racconto di una storia: la comprensione di un fatto è custodita nella sua genesi; nei contesti e/o nei processi dentro i quali esso si è manifestato.

S. Conrad dedica i capitoli iniziali della sua introduzione alla storia della storia globale, a partire dall'antichità, per mostrare come i concetti di "mondo" e globalità siano storicamente mutevoli e diversi a seconda dell'epoca e dei luoghi. E mette a fuoco un elemento decisivo:

“ Come qualsiasi altra forma di storiografia, anche la storia globale è sempre plasmata dalle sue condizioni di nascita e dal contesto sociale concreto nel quale viene scritta. Una prospettiva di storia globale è, a questo riguardo, prima di tutto una specifica lettura delle relazioni globali, e non significa affatto che questa visione debba anche essere capita o addirittura accettata ovunque nel mondo. Così come i testi scolastici tedeschi, francesi o polacchi si possono differenziare (nei loro interessi tematici, in ciò che omettono, ma anche nelle interpretazioni degli eventi che trattano), altrettanto le rappresentazioni della storia mondiale possono variare talvolta in maniera sostanziale.

(...) Singoli temi, ad esempio lo schiavismo, mutano il loro significato sociale in maniera basilare, a seconda se esso venga preso in considerazione dalla prospettiva dell'Angola o della Nigeria, del Brasile o di Cuba, ma anche della Francia o dell' Inghilterra. E anche il concetto di mondo rispettivamente rilevante non è affatto omogeneo in differenti società e nazioni.

Poiché la storia globale non è un soggetto naturalmente dato ma rappresenta una prospettiva, è tanto più importante considerare da dove essa viene osservata.” (p. 45)

Tre sono gli approcci che dagli anni Novanta del secolo scorso caratterizzano la storia globale:

- l'analisi di connessioni transnazionali (senza un esplicito riferimento al "mondo"): il riferimento è alla storia comparata (ma non solo) e all'attenzione privilegiata alle macroregioni (Oceano Indiano, Oceano Atlantico, il continente europeo nel suo complesso...);
- la storia delle civiltà;
- la pluralizzazione della storia globale e mondiale: *“conviene osservare la storia*

globale in una prospettiva di storia globale, per assicurarsi della relatività e della posizionalità di ogni lettura del passato globale.”(p. 63)

I contenuti

a. Gli ambiti

S. Conrad individua quattro ambiti di discussione, all'interno dei quali attualmente gli storici riflettono sulla dinamica del mondo moderno:

- *la teoria del sistema-mondo*: dall'approccio teorico elaborato da I. Wallerstein negli anni Settanta alle critiche successive circa la possibilità del suo utilizzo ancora oggi: superamento della cornice analitica dello Stato nazionale, uso del concetto dell'incorporazione graduale in un contesto dominato dall'Europa, attenzione ai cambiamenti strutturali di natura macrostorica;

- *i postcolonial studies* per una lettura non eurocentrica del mondo moderno. Dopo aver messo in luce alcuni elementi critici della prospettiva postcoloniale, l'autore ne sottolinea tre aspetti ancora significativi: l'esistenza di spazi di ibridazione, acquisizioni locali, negoziazioni in condizioni coloniali accanto alla diffusione e all'adattamento come processi di transfer culturali di storia mondiale; l'attenzione alle dipendenze, interferenze, connessioni, superando l'idea che nazione e civilizzazione siano da considerare unità "naturali" della storia, contro una storiografia mondiale eurocentrica che legge lo sviluppo europeo/occidentale slegato dal resto del mondo; la considerazione che i processi di integrazione globale si realizzano entro rapporti e strutture di dominio;

- *le analisi delle reti*: l'epoca degli Stati nazionali, basati sul controllo di territori pensati come superfici in relazione tra di loro, è stata sostituita dall'epoca della connessione (merci, informazioni, uomini e donne);

- il concetto di *multiple modernities*: al centro dell'attenzione la pluralizzazione delle linee di sviluppo della modernità e il ridimensionamento dell'assioma della secolarizzazione che avrebbe

accompagnato ovunque i processi di modernizzazione.

Diversi, secondo Conrad, sono gli ambiti storiografici rivisitati in prospettiva di storia globale dalla storia economica a quella sociale, da quella geopolitica alla storia culturale e della vita quotidiana, per citarne alcuni. L'autore indica sei campi nei quali oggi la ricerca è particolarmente attiva: merci globali; storia degli oceani; la migrazione; gli imperi; la nazione; la storia dell'ambiente.

b. Le problematiche di riferimento

Quali le principali questioni della storia globale? Conrad le individua a partire dalle seguenti domande:

“Come si può scrivere una storia del mondo e delle sue connessioni che non sia eurocentrica e la cui logica non sia prestrutturata attraverso l'uso di concetti occidentali? Da quando si può propriamente parlare di un contesto globale, e di una storia della globalizzazione? Ha corso la storia del mondo sempre verso l'egemonia dell'Occidente, come essa si è manifestata nel XIX e XX secolo, e quali erano le cause di questa divergenza tra Europa e Asia? Infine, c'è stato un potenziale di modernizzazione anche al di fuori dell'Occidente, e quale significato hanno avuto le rispettive risorse culturali di società premoderne per la transizione a un mondo moderno globalizzato? “ (p. 95)

Sono questioni importanti: potrebbero (dovrebbero?) essere domande guida anche per la storia generale insegnata. Vediamole nel dettaglio:

Eurocentrismo

Per molto tempo nella storiografia mondiale l'Europa (e la *master narrative* eurocentrica) era vista come l'unico soggetto attivo.

Nell'assunzione critica dell'eurocentrismo si tratta di trovare un equilibrio tra il superamento di questa impostazione e la non marginalizzazione

dell'Europa, distinguendo tra eurocentrismo come dinamica del processo storico (incomprensibile senza il riferimento all'egemonia dell'Europa occidentale e più tardi degli Stati Uniti, in un processo che non fu lineare e che ebbe inizio solo nel XIX secolo) ed eurocentrismo come prospettiva: presunti concetti analitici come nazione, rivoluzione, società o progresso trasformarono un'esperienza parziale, quella europea, in una lingua teorica universalistica, che prestruttura già l'interpretazione dei rispettivi passati locali.

Periodizzazione

Anche qui ha senso distinguere in modo euristico tra globalizzazione come processo e globalizzazione come prospettiva. In merito al primo punto: la maggior parte degli storici pone l'inizio di una connessione globale al principio del XVI secolo. La seconda possibile cesura di questa storia cade nel XIX secolo: fino ad allora il mondo era ancora un mondo delle regioni, strettamente unito da molteplici reti (reti commerciali e correnti migratorie così come comunanze culturali). Ma solo dalla metà del XIX secolo si giunse a una connessione sistematica, all'integrazione globale delle società, in ragione della sovrapposizione di «due macroprocessi reciprocamente dipendenti» (Charles Tilly) del mondo moderno: la formazione e la diffusione del sistema degli Stati nazionali e la creazione di un meccanismo universale di mercati e di accumulazione di capitale.

Si può parlare di una nuova fase della globalizzazione dal 1990? Conrad mette in discussione questa ipotesi, sottolineando come, in generale, una storia della globalizzazione non dovrebbe essere una narrazione lineare della sempre più grande connessione del mondo.

Altro aspetto fondamentale: la globalizzazione come prospettiva. Nel XIX secolo la globalizzazione ha presupposto la diffusione di norme euro-americane, in condizioni di colonialismo e di estensione universale dello Stato nazionale. All'interno di questo paradigma le differenze culturali erano state gerarchizzate e disposte in scala temporale: la connessione del

mondo fu percepita come parte di una modernizzazione complessiva e di un'omogeneizzazione graduale. Dal tardo XX secolo, sostiene Dirlik, ciò è mutato: la differenza culturale non appariva più come arretratezza, ma era concepita come alternativa a concetti eurocentrici o, meglio, universali. La globalizzazione e l'insistenza sull'autonomia culturale andavano di pari passo. E ancora: l'aumento d'interazione globale addirittura rafforzava e produceva specificità culturali. Invece di una temporalizzazione della differenza, nel senso della costruzione di diversi gradi di sviluppo, il mondo globale del XXI secolo ha vissuto addirittura uno *spatial turn*. Progetti di modernità culturalmente diversi e concorrenti potevano dunque essere pensati come esistenti fianco a fianco contemporaneamente.

Asia e Europa

Perché l'Europa? In che cosa consisteva il *Sonderweg* ("la via speciale") europeo? È davvero esistito?

Nella lunga discussione su questo tema, si possono distinguere essenzialmente tre posizioni. La prima rimandava a Marx e poneva in primo piano la questione dei modi di produzione. In opposizione a ciò, gli storici che si orientavano all'opera di Weber insistevano sui fattori culturali e istituzionali. Sia l'approccio classicamente marxista che quello weberiano privilegiano, secondo Conrad, modelli esplicativi endogeni e si limitano a una narrativa che spiega l'ascesa dell'Europa da sé stessa, internalisticamente.

A partire dai tardi anni Novanta è stata pubblicata una serie di lavori che hanno spostato il terreno sul quale era stata condotta questa discussione in maniera sostanziale. Conrad passa in rassegna i contributi revisionistici della cosiddetta *California School* (l'espressione designa storici come Pomeranz, Wong, Frank) che hanno proposto una spiegazione della dinamica dell'economia inglese non più endogena e non basata su lunghe continuità culturali e istituzionali. Al centro di questa lettura la prospettiva comparata, lo sguardo dalla Cina, l'accentuazione di interazioni transregionali,

l'attenzione alle origini politiche della rivoluzione industriale e l'enfaticizzazione di fattori casualmente coincidenti (*conjunctural factors*).

Early modernities

In generale si tratta di capire quale significato possa essere attribuito, nel passaggio al mondo moderno, alle diverse risorse culturali di società non occidentali.

Gli approcci più interessanti della *early modernity* si riferiscono a un periodo dell'età moderna, che durò all'incirca dal 1450 al 1800, un'epoca durante la quale si costituirono le forze e le strutture che produssero trasformazioni in collegamento tra di loro, ma per nulla identiche, che poi sfociarono nel mondo del XIX secolo: solo nell'ambito dell'integrazione imperialistica e capitalistica del mondo dopo il 1800 esse furono gradualmente incorporate negli ampi processi che plasmarono il mondo moderno.

La più estesa argomentazione della *early modernity* è stata sinora formulata per la Cina e in generale per altri paesi asiatici (India e Giappone)

Le critiche

I progetti di storia mondiale e globale non sono stati esenti da critiche e obiezioni, anche se le riserve, in fondo, non hanno messo in discussione in modo radicale tale approccio. Nell'illustrare i principali limiti della ricerca di storia globale, l'autore vuole dare un contributo costruttivo per l'approfondimento di questa prospettiva.

La riserva metodologica

Gli storici globali non si basano su fonti primarie ma sono vincolati del tutto alla letteratura secondaria. Del resto questa è anche la situazione delle opere generali di storia nazionale che si basano su una visione d'insieme dei risultati di ricerche "locali".

La strumentazione concettuale

Le nozioni/concetti con cui si scrive la storia delle connessioni globali sono quelle/i della

“zavorra” eurocentrica: feudalesimo, nazione, religione...? Non c'è il rischio di omologare concettualmente situazioni diverse, e di appiattare differenze e particolarità? Il concetto di globalizzazione rischia di essere un macroconcetto poco utilizzabile in contesti specifici che presentano dinamiche diverse.

La finalizzazione teleologica

Le prospettive storico-globali corrono il rischio di costruire una genealogia dell'attuale processo di globalizzazione come svolgimento quasi inevitabile e naturale.

La storia e la connessione globale limitate alle sole relazioni con l'Europa

L'esempio è quello della storia dell'India che sarebbe stata liberata dalla stagnazione solo con il colonialismo, mentre già in epoca precoloniale intratteneva rapporti economici e culturali importanti con l'Africa, l'area araba e il Sud-Est asiatico.

La ricerca storica globale secondo Conrad deve affrontare una serie di questioni e evitare alcuni pericoli per poter sviluppare un proficuo dialogo critico al suo interno: il rischio di sostituire l'eurocentrismo con il sinocentrismo (come nel libro *ReOrient* di Frank); la sopravvalutazione dei fattori esterni, assegnando particolare valore al contesto spaziale nella spiegazione di eventi e processi; la sopravvalutazione delle connessioni, dei punti di contatto trascurando le particolarità; la feticizzazione della mobilità; la marginalizzazione degli approcci che soprattutto negli anni Ottanta hanno messo in evidenza l'importanza delle dimensioni storico-culturali e di storia del genere del passato; la tentazione di dimenticare che la storia globale è pur sempre una prospettiva per gettare un nuovo sguardo sul passato, non semplicemente un oggetto che esiste senza problemi.

Conrad insiste, come abbiamo già detto sulla pluralizzazione della storia globale e la “posizionalità” di ogni lettura del passato globale.

E cita lo studioso della letteratura S. Krishan che mette in evidenza i meccanismi linguistici e narrativi attraverso i quali il mondo viene creato come unità connessa e interdipendente:

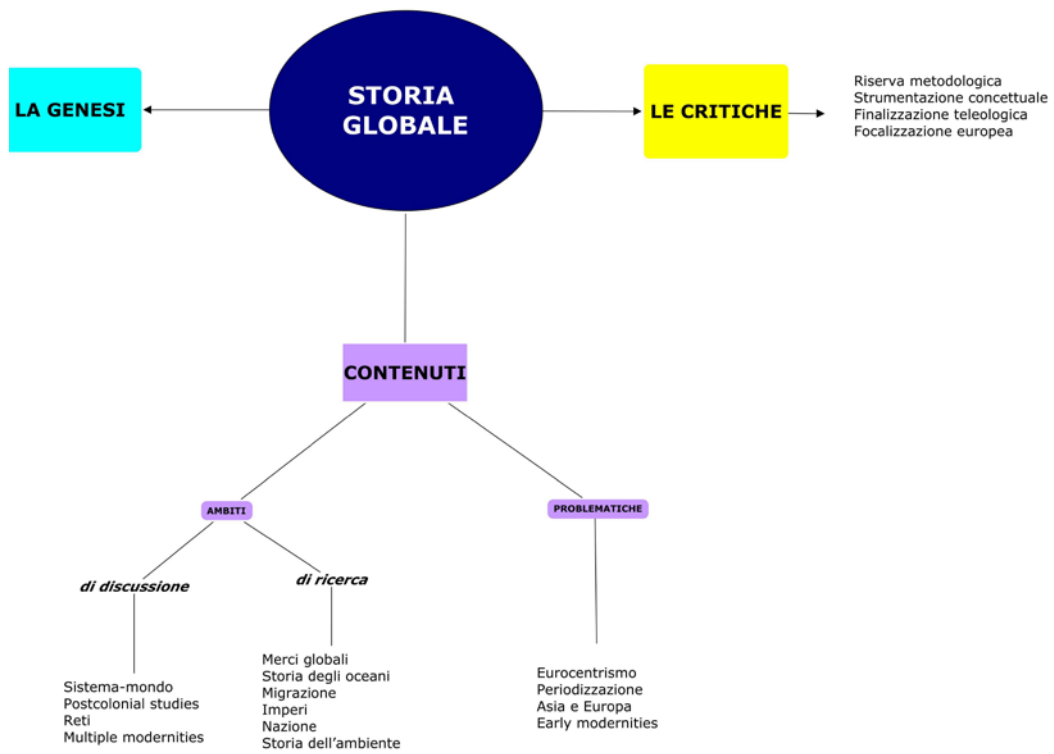
«Nelle discussioni recenti sulla globalizzazione viene tacitamente accettato che l'aggettivo "globale" si rivolga a un processo empirico, che ha luogo "lì fuori" nel mondo. [...] Al contrario io parto dal presupposto che "globale" descriva un modo della tematizzazione, o un modo di occuparsi del mondo». La lingua del globale suggerisce una trasparenza, un accesso diretto a un processo da osservare empiricamente: in effetti, però, si tratta di un modo che riassume diversi fenomeni in un comune discorso e così lo rende controllabile. Esso non rimanda al mondo in sé, ma alle condizioni e alle implicazioni dei modi istituzionalizzati per mezzo dei quali i diversi terreni e popoli di questo mondo vengono resi leggibili all'interno di un'unica cornice» (...). Il globale rappresenta la prospettiva dominante dalla quale il mondo viene prodotto come rappresentabile e controllabile». (p. 79)

¹ S. Conrad, *Storia globale. Un'introduzione*, Roma, Carocci, 2015, p.18.

² “Per fare un esempio, si può osservare il *Kulturkampf* in Baviera nel XIX secolo da un punto di vista di storia locale, con una problematizzazione storico-culturale o di storia di genere, o come parte della storia tedesca. Però lo si può anche collocare in maniera storico-globale e intendere come espressione dei contrasti tra lo Stato liberale e le Chiese, che furono condotti nel XIX secolo in molte parti del mondo: in tutta Europa, ma anche in America Latina o in Giappone”. Ibidem, p. 20.

³ “Il crash della borsa di Vienna nel 1873 ebbe un'importanza differente dalle crisi economiche del 1929 e 2008, perché il grado di collegamento dell'economia mondiale, ma anche l'intreccio mediatico degli anni intorno al 1870, non aveva ancora raggiunto la stessa densità che in seguito”. Idem.

STORIA GLOBALE
La mappa



[TORNA ALL'INDICE](#)

Eric Vanhaute, *Introduzione alla World History*, Il Mulino, Bologna, 2015, pp. 268

A cura di Enzo Guanci

Keyword: *world history, contesto, mondo, storia universale, globalizzazione*



Per segnalare questo bel libro di storia cominceremo dalla fine, dall'ultima pagina.

Qui E. Vanhaute conclude la sua chiara illustrazione della *world history*, affermando che in buona sostanza, con la sua moltitudine di

scale e di paradigmi, essa ha l'ambizione di spiegare, dandole un senso, la presenza umana sul pianeta; e lo fa inquadrando la storia dell'umanità in un "*contesto sempre più vasto, coordinato e organico*". La parola-chiave è appunto "contesto". La storia, infatti, viene compresa quando si riesce a coglierne l'essenza e ciò è possibile quando si riesce a guardare gli umani muoversi nel mondo, nel mondo intero. Per secoli così non è stato. Vanhaute, citando Braudel, ricorda che "avendo inventato il mestiere dello storico, l'Europa se n'è avvalsa a proprio vantaggio", costruendo una storia eurocentrica.

Ancora oggi che disponiamo di un patrimonio di conoscenze sterminato, molto più vasto che nel passato, la storia della non-Europa stenta a farsi, a causa della disparità a favore della civiltà occidentale nella distribuzione di conoscenza.

L'abbandono del modello eurocentrico non significa, però, la ricerca di un altro "centro". La *wh* non adotta un'unica scala di spazio e di tempo, da cui far scaturire tutte le altre. Ogni scala ha una sua autonomia, anche se parziale, in quanto interdependente da tutte le altre. Le società umane, ricorda Vanhaute, sono sempre collegate tra loro per mezzo di una molteplicità di sistemi:

sistemi economici, sistemi migratori, sistemi ecologici, sistemi culturali. Mediante analisi comparate dei sistemi e delle loro interconnessioni in un quadro transnazionale si può riuscire a fornire qualche risposta alle domande basilari della *wh*, che sono:

"In che modo i gruppi delle popolazioni appartenenti a differenti contesti spazio-temporali conseguono obiettivi simili con mezzi diversi (la riproduzione del sé fisico, del lavoro, delle conoscenze e delle scoperte a cui sono giunti, dei modelli sociali e culturali e, infine, della loro società)? Quali fattori (esterni, ossia ecologici; interni, e dunque sociali) producono risultati simili o dissimili?"

In che modo le popolazioni sviluppano le loro società? E in che modo i sistemi sociali cambiano in seguito al contatto, all'interazione o al conflitto con altre società? Fino a che punto determinati sistemi sociali convivono fianco a fianco o prendono il sopravvento su altri sistemi?" (p.29).

Tre sono le dimensioni in cui si articolano le scienze umane e sociali: quella spaziale, quella temporale e quella tematica. Tutte e tre sono sempre frutto di scelte culturali: le scale spaziali, le periodizzazioni temporali, le unità di analisi tematiche. A tale proposito vale la pena di ricordare cosa non è (o non è soltanto) la *wh*. Essa non è:

"una storia universale o totalizzante: la storia di «tutto»;

una storia internazionale: non è solo la storia dei rapporti tra le «nazioni»;

una storia della civiltà (occidentale): è più di una storia dell'ascesa di una civiltà (occidentale);

la storia del non-Occidente (in precedenza chiamata storia «coloniale» o «d'oltreoceano»: è più di una storia del mondo al di fuori dell'Occidente);

una storia sociale comparata: è più di una storia comparata delle società;

una storia della globalizzazione: il suo campo d'indagine è ben più vasto rispetto a quello della storia della globalizzazione.” (p. 27)

Vanhaute fa bene a sottolineare che le storie “universali” non costituiscono un’invenzione recente, anzi. Le narrazioni storiche che vanno oltre i confini spaziali del proprio paese hanno una lunga tradizione in Cina, Giappone, Asia sudoccidentale, nel mondo islamico, oltre che nella cultura occidentale. Ma sempre la concezione è teleologica: la propria civiltà costituisce il naturale punto di partenza e di arrivo, a dimostrazione della naturale propria superiorità. Le maggiori religioni monoteiste hanno elaborato un proprio specifico mito della creazione, mescolando predestinazione divina, mito e linguaggio simbolico con eventi realmente

accaduti, con l’obiettivo di presentare una “verità generale, universale e spesso eterna”.

Vale la pena di ricordare due tra gli esempi riportati da Vanhaute: il *De civitate Dei* di sant’Agostino, la cui storia teleologica e senza tempo della città dell’uomo e della città di Dio fonda la tradizione dell’*historia universalis* del cristianesimo e le *Storie* nelle quali Erodoto cerca e descrive differenze e somiglianze dei popoli non-greci (*barbaroi*) con i greci.

Da segnalare, infine, la *breve cronologia della storia umana* proposta dall’autore all’inizio del volume, dopo aver precisato che il computo del tempo, pur rifacendosi al calendario cristiano, utilizza la dicitura “avanti e dopo era volgare”, «a.e.v.» e «d.e.v.», invece di «a.C.» e «d.C.» in quanto più neutra, così come vengono evitate categorie eurocentriche come «antichità», «Medioevo», «Rinascimento», «età moderna»:

250.000-200.000 anni fa	Comparsa dell'uomo moderno (<i>Homo sapiens</i>) e sua diffusione in Africa
100.000 anni fa	L'uomo moderno emigra dall'Africa all'Eurasia
30.000-20.000 anni fa	Accelerazione nello sviluppo tecnologico-culturale
20.000-15.000 anni fa	Fine dell'ultima era glaciale L'uomo moderno fa la sua comparsa in America; primi insediamenti stabili in Eurasia
10000-8000 a.e.v	Prime comunità agricole in Mesopotamia, Africa settentrionale e occidentale, Cina, Mesoamerica e Papua Nuova Guinea
3000-2500 a.e.v	Prime città e stati in Mesopotamia, Egitto, India e Cina del Nord
2000 a.e.v.	Formazione delle reti commerciali eurasiatiche
1000 a.e.v.	Fioritura di città e stati in Centroamerica e sulle Ande; inizio della migrazione dei bantu in Africa

500 a.e.v.-100 e.v.	«Era assiale»: fioritura delle maggiori civiltà e innovazioni religiose, filosofiche e scientifiche
500 a.e.v.-1000 e.v.	Crescita di città e imperi, incremento demografico e sviluppo delle reti commerciali
200-1000 e.v	Realtà post-imperiali (Eurasia)
XIII secolo	<i>Pax mongolica</i> in Eurasia
XVI-XVII secolo	Formazione di reti globali che mettono in comunicazione tutte le principali regioni del mondo; fine degli imperi in America; scambio colombiano». Imperi del mare: Spagna, Portogallo, Olanda e Giappone Imperi continentali: dinastia Ming in Cina, imperatori Moghul in India, Russia, impero ottomano, impero songhai in Africa occidentale
Tardo XVIII secolo	Avvento delle tecnologie industriali e impiego delle energie fossili Ha inizio la supremazia dell'Occidente
XIX secolo	Espansione del sistema occidentale sotto l'egemonia britannica; nuova ondata coloniale
XX secolo	Espansione del sistema occidentale sotto l'egemonia americana; decolonizzazione
Inizio del XXI secolo	Fine dell'egemonia americana; fine della supremazia dell'Occidente?

Se questa è la scansione temporale delle principali trasformazioni che segnano i *periodi* della storia dell'umanità a **scala mondiale**, i **temi** presentati e sviluppati sono: la trasformazione demografica (*un mondo umano*), l'ecologia (*un mondo naturale*), l'alimentazione (*un mondo agrario*), le sovranità e i poteri (*un mondo politico*), le culture e le religioni (*un mondo divino*), l'Occidente e il resto del mondo (*un mondo diviso*), globalizzazione o globalizzazioni? (*un mondo globale*), sviluppo e povertà (*un mondo diviso*), unità e frammentazione (*un mondo frammentato*).

Sedici pagine di bibliografia e sitografia forniscono indicazioni di studio generale e tematico per una nuova storia dell'umanità.

[TORNA ALL'INDICE](#)

SPIGOLATURE

A cura di Saura Rabuiti

Nei giorni 4 e 5 dicembre 2014 si è tenuto a Roma, presso la Fondazione Istituto Gramsci, un convegno intitolato “Storia d’Italia e Storia globale”. In quell’occasione, in apertura della sessione tematica dedicata a Coscienza della globalità tra età moderna e età contemporanea, S. Gruzinski ha presentato una relazione sul tema L’Italia nello specchio della storia globale, di cui proponiamo la parte iniziale. Si tratta di due esempi che, in una prospettiva globale interessata a porre l’accento sulle mutue influenze derivanti dall’incontro di diverse culture all’interno delle società umane, mostrano che l’Italia del Cinquecento fu, per il suo ruolo intellettuale e tecnico di passeur, un “elemento chiave della mondializzazione che si sviluppò sotto la guida delle potenze iberiche” (se non il luogo di nascita di una “coscienza-mondo”); mostrano anche come la storia d’Italia e la storia globale non siano da considerarsi campi di ricerca antitetici né proposte didattiche antitetiche.

Il testo riprodotto è tratto da www.giornaledistoria.net e può essere letto nella sua versione integrale a questo [indirizzo](#).

Prima di rispondere alla domanda che mi è stata posta sugli intrecci tra storia d’Italia e storia globale, non è forse inutile definire che cosa sia quest’ultima, o piuttosto e più modestamente darvi la definizione personale cui sono giunto nel mio ultimo saggio, *L’histoire pour quoi faire?*¹

Vorrei sottolineare, in particolare, due aspetti utili a circoscrivere l’ambito proprio di questo tipo di approccio. Mi pare che la storia globale si sforzi di capire le dinamiche che permettono, o che ostacolano, i processi di mondializzazione del globo che si sono succeduti nel corso del tempo. Vi è una frase di Martin Heidegger che descrive bene una di queste dinamiche, cui ha contribuito attivamente l’Italia nel Rinascimento e nell’Ottocento: «Il tratto fondamentale del mondo moderno è la conquista del mondo risolto ad immagine».²

Un’altra dinamica, altrettanto importante, è costituita, a mio avviso, dal processo di storicizzazione delle memorie, ossia dalla proiezione dello storicismo europeo sul resto del mondo, considerato che l’inizio di questo processo rimonta all’epoca delle grandi scoperte realizzate sotto la guida delle potenze iberiche.

Storia globale significa storia con una molteplicità di protagonisti: si passa dal gioco a due a quello a tre o a quattro; si abbandona una visione binaria del passato così da ridurre al massimo il peso dell’eurocentrismo. Si tratta dunque di individuare laboratori d’analisi che consentano di studiare l’intreccio, le connessioni tra locale e globale, sempre a partire da domande collegate con il processo di mondializzazione. Perciò, pensando alle dinamiche appena descritte, anche per non confondere la storia globale con la World History o con la storia imperiale, ho scelto tre epoche – il Cinquecento, l’Ottocento e l’età contemporanea – per osservare l’Italia nello specchio della storia globale.

¹ S. Gruzinski, *L’histoire pour quoi faire?*, Paris, Fayard, 2015.

² M. Heidegger, *L’epoca dell’immagine del mondo*, in Id., *Sentieri interrotti*, trad. P. Chiodi, Firenze, La Nuova Italia, 2000, p. 99.

Per il Cinquecento farò riferimento a due esempi che ricavo dalle mie ricerche relative alle manifestazioni della mondializzazione iberica nel Cinque e Seicento.

La nascita dell'Amazzonia

Il primo esempio riguarda quello che si può definire il processo di nascita dell'Amazzonia come regione del mondo battezzata con questo nome e ambita dagli europei. La storia è globale quando articola, fa dialogare uno spazio locale con altri spazi che delimitano un ambito geografico, una sfera globale entro cui si sviluppa lo spazio sotto indagine. Il caso su cui mi vorrei soffermare ha al centro una nota lettera, inviata il 20 gennaio 1543 dal cronista spagnolo Gonzalo Fernández de Oviedo al celebre cardinale Pietro Bembo. Oviedo si trovava allora nella città di Santo Domingo in qualità di rappresentante della corona castigliana. Il cardinale Bembo era uno degli amici con i quali Oviedo era in contatto. Che genere di informazioni forniva Oviedo ai propri corrispondenti veneziani? La lettera del cronista contiene tutta una serie di notizie che insistono sulla regione del Rio delle Amazzoni come zona eccezionale per il mondo in generale e per il mondo occidentale in particolare. Spiegava Oviedo:

A me pare, reverendissimo e illustrissimo Signore, che d'una cosa nuova alli cristiani e in sé tanto grande e meravigliosa come è la navigazione del grandissimo fiume chiamato il Maragnone, che io incorrerei in colpa di molta trascuraggine se non ne desse notizia a Vostra Signoria reverendissima, che, come dottissima ed esperta nelle cose della istoria, ne pigliarà più piacere che alcun altro, intendendo un caso che non è di minor meraviglia che si fosse quello della nave Vittoria, la quale girò e andò per quanto si contiene del circuito del mondo, per quel parallelo e camino che ella andò: entrando per lo stretto di Magaglianes verso occidente, arrivò al luogo delle spezierie e qui, caricata di garofani e altre specie, voltò per l'Oriente e capo di Buona Speranza e venne a Siviglia.

Conosciamo la lettera di Oviedo nella versione italiana pubblicata nell'opera di un altro veneziano, le *Navigazioni et viaggi* di Giovanni Battista Ramusio³.

L'immagine dell'Amazzonia moderna iniziò, dunque, a definirsi tra l'isola di Santo Domingo e la laguna di Venezia. Il secondo passaggio si verificò alcuni anni più tardi, quando i torchi tipografici della città veneta ne diffusero la descrizione nel resto d'Europa. Nella lettera, Oviedo giocava subito con la dimensione planetaria: invece di mettere a confronto il Rio delle Amazzoni con il Nilo, oppure con gli altri grandi fiumi dell'Asia, paragonava la navigazione sul fiume con la più prestigiosa e gigantesca navigazione fatta fino a quel momento, la circumnavigazione del mondo di Magellano ed El Cano. Non confrontava le realtà antiche del Vecchio Mondo –il Nilo, i fiumi della Bibbia– con la natura americana, ma giustapponeva due spazi immensi, scoperti da poco da castigliani e portoghesi: l'interno del continente americano meridionale e l'oceano che separa l'America dall'Asia, cioè il mar del sur, l'oceano Pacifico.

È qui che interviene l'Italia, quella veneta, aperta sull'Oriente, avida di notizie sulle nuove terre, desiderosa di trovare nuove merci dal grande valore aggiunto. La globalità si costruì grazie ai navigatori iberici, ma anche alle città italiane che attiravano come un magnete le informazioni prodotte dalle esplorazioni portoghesi e castigliane e, in particolare, le notizie riportate da commercianti e marinai italiani che lavoravano al servizio di Lisbona e della corte di Spagna. L'Italia del Cinquecento faceva da "cassa di risonanza", che conferiva a notizie locali una dimensione e una proiezione internazionale.

La storia globale dev'essere attenta a questi interventi, la cui moltiplicazione genera quella che, insieme a Louise Bénat-Tachot, chiamiamo «coscienza-mondo».

³ Il testo della lettera si può consultare in Giovanni Battista Ramusio, *Navigazioni e viaggi*, a cura di M. Milanese, 6 voll., Torino, Einaudi, vol. 6, p. 863.

Tra due mondi

Un secondo esempio, un secondo laboratorio per dare un'idea più precisa di quello che Bénat-Tachot ed io abbiamo in mente, può essere il seguente. Il ruolo di cassa di risonanza mediatica dell'Italia appare ancora più evidente nel caso che ho studiato nel libro *Quelle heure est-il là-bas?*⁴

Nel 1580, a Istanbul, un cronista anonimo scrisse una storia ottomana del mondo, dedicando al Nuovo Mondo uno spazio assai notevole. Nel 1606 un tipografo tedesco, Heinrich Martin, residente a Città del Messico, pubblicò un *Repertorio de los Tiempos*, che contiene due capitoli dedicati alla storia dei turchi.

Dove entra l'Italia in queste due opere? Entrambe furono elaborate a partire da testi pubblicati in Italia, scritti o tradotti in italiano nel Cinquecento. Quali erano le fonti dell'anonimo di Istanbul? Le grandi cronache spagnole come l'*Historia general de las Indias* di Francisco López de Gómara, il *Sumario* di Gonzalo Fernández de Oviedo, l'*Historia del descubrimiento y conquista del Peru* di Agustín de Zarate, ecc. Senza dimenticare il *De orbe novo Decades* del milanese Pietro Martire d'Anghiera. Tutte queste opere furono usate, copiate e plagiate nella loro traduzione italiana: Alfonso Ulloa tradusse e pubblicò Zarate nel 1563; Agostino de Cravaliz fu il traduttore di Gómara (ci sono almeno due edizioni: Roma 1555; Venezia 1560) e di Cieza de León (*Cronica del gran regno del Peru*, Roma 1555; Venezia 1560). Andrea Arrivabene, che stampò il primo volgarizzamento del Corano nel 1547, pubblicò la seconda edizione di Cieza a Venezia nel 1556.⁵

La traduzione di Cravaliz venne usata anche dal francese Martin Fumée per divulgare Gómara in Francia (1568). Proprio come i francesi curiosi delle notizie del Nuovo Mondo, i turchi scoprirono le Indie di Castiglia nella versione italiana di Cravaliz. Ciò significa che l'Italia umanistica e veneta ebbe un ruolo decisivo nella creazione dell'immagine del mondo che si diffuse nel secondo Cinquecento. Questo caso chiarisce bene il senso della frase cui mi riferivo in apertura dell'intervento: «*Il tratto fondamentale del mondo moderno è la conquista del mondo risolto ad immagine*» (Heidegger). Una conquista europea e in questo caso veneta del mondo.

Alfonso de Ulloa è un'altra figura interessante. Spagnolo, ancora giovane arrivò intorno al 1546 a Venezia, dove visse come paggio nella casa dell'ambasciatore di Castiglia. Ulloa parlava e scriveva in italiano: «ho tradotto e riassunto i libri – che il mondo ha visto e conosciuto – relativi a diverse scienze sia in italiano [...] sia nella mia lingua madre, il castigliano, e sono molti».⁶

Ulloa e Cravaliz furono gli artigiani, oggi dimenticati, tanto discreti quanto efficaci - le piccole mani -, del processo di mondializzazione che si sviluppò, si dispiegò sulla scia dell'espansione iberica. Non si dà storia globale senza identificarne bene i protagonisti, ed entrambi ne furono protagonisti importanti.

L'anonimo di Istanbul non poteva lavorare senza carte geografiche. Benché sia più difficile identificarne le fonti, pare che il cronista si sia ispirato al mappamondo del piemontese Giacomo Gastaldi, stampato a Venezia nella Geografia di Claudio Tolomeo del 1548.⁷

⁴ S. Gruzinski, *Quelle heure est-il là-bas? Amérique et islam à l'orée des temps modernes*, Paris, Seuil, 2008.

⁵ C. Albertin, *Las traducciones al italiano de las crónicas de Indias en la segunda mitad del siglo XVI*, in "Orillas", 2(2013), consultabile online all'indirizzo: http://orillas.cab.unipd.it/orillas/articoli/numero_2/17Albertin_astilleros.pdf. Su Andrea Arrivabene e il volgarizzamento del Corano cfr. ora Pier Mattia Tommasino, *L'Alcorano di Macometto. Storia di un libro del Cinquecento europeo*, Bologna, Il Mulino, 2013.

⁶ La citazione è tratta dalla dedica all'ambasciatore spagnolo a Venezia, Francisco de la Torre, contenuta nella traduzione a cura di Ulloa di Paolo Giovio, *Diálogo de las empresas militares y amorosas...*, Venezia, Gabriel Giolito de Ferrari, 1558. Cfr. inoltre O. Arroniz, Alfonso de Ulloa, servidor de don Juan Hurtado de Mendoza, in «Bulletin Hispanique», 70 (1968), pp. 437 - 457, ora consultabile anche online all'indirizzo:

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hispa_0007-4640_1968_num_70_3_3947.

⁷ T. D. Goodrich, *The Ottoman Turks and the New World: A Study of Tarih-i Hind-i garbi and Sixteenth-Century Ottoman Americana*, Wiesbaden, Harrassowitz, 1990, p. 39.

Ciò implica che i turchi, come gli altri europei, vedevano il Nuovo Mondo con occhi italiani. Ingegnere al servizio della Serenissima, Gastaldi concepì oltre un centinaio di carte in cui rappresentò praticamente tutto il mondo allora conosciuto; collaborò con Giovanni Battista Ramusio, che ne inserì alcune nelle sue famose *Navigazioni et viaggi*.

Dal mondo conosciuto alle realtà più remote: non si può fare storia globale senza il dominio di una base locale. Sappiamo che Gastaldi fu anche l'autore di una carta dell'Italia, in cui per la prima volta il profilo delle coste è realizzato facendo riferimento a carte nautiche molto più precise di quelle dei secoli precedenti.

I due esempi riferiti mostrano che l'Italia e, soprattutto, Venezia assolsero un ruolo intellettuale e tecnico essenziale: operarono come ponte, come passerella, come intermediario mediatico tra più mondi, tra le Indie occidentali ed il mondo orientale. Fu proprio l'Italia a introdurre la connessione tra queste due cosiddette "periferie" dell'Europa occidentale, l'impero ottomano e il Messico, giacché il Messico e la Sublime Porta incarnarono due poli rispetto ai quali l'Europa moderna costruì e affermò la sua identità: Medio Oriente versus Nuovo Mondo.

Ma il ruolo dell'Italia non fu soltanto quello di *passeur* o *go-between*. L'Italia del Rinascimento fu uno dei luoghi in cui si elaborarono, o meglio, in cui gli italiani inventarono nuove immagini del mondo, nel senso attribuito da Heidegger alla parola "immagine". Basti ricordare come le carte di Gastaldi disegnarono e ridisegnarono un po' alla volta i contorni dei continenti: i primi planisferi indicavano la continuità delle masse continentali settentrionali ancora nel 1546. Ma a partire dal 1562 Gastaldi riconobbe in un opuscolo la separazione dell'America e dell'Asia e chiamò lo stretto che le separava stretto D'Anian (Stretto di Anian), dal nome di un regno asiatico descritto da Marco Polo.⁸

L'Italia emerge come elemento chiave della mondializzazione che si sviluppò sotto la guida delle potenze iberiche. La penisola sarebbe, dunque, il luogo di nascita di una "coscienza-mondo", che incontrò un'espressione già molto convincente negli scritti di Campanella o di Botero. Nella dedica delle *Relazioni universali* al cardinale Carlo di Lorena, Botero spiegava che si «*debbono stimar fanciulli quei che non hanno cognizione di altra parte del mondo che del luogo ove sono nati, che terminano il loro pensiero co' confini de' loro poderi e'l corso dell'intelletto con le loro ville*»; e coglieva così l'occasione per ringraziare il cardinale che «*mi diede occasione [...] di dare quasi una vista all'Europa, all'Asia, all'Africa e al mondo nuovo*».⁹

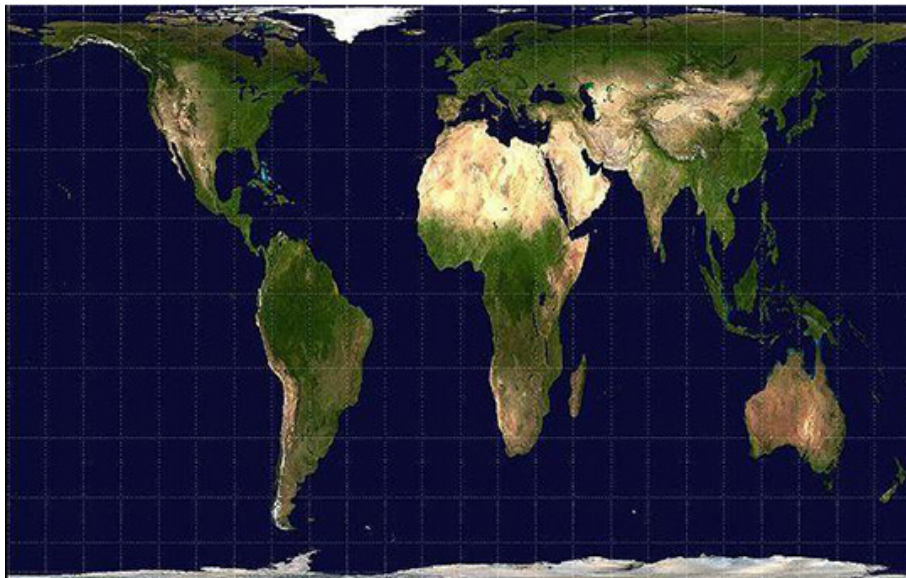
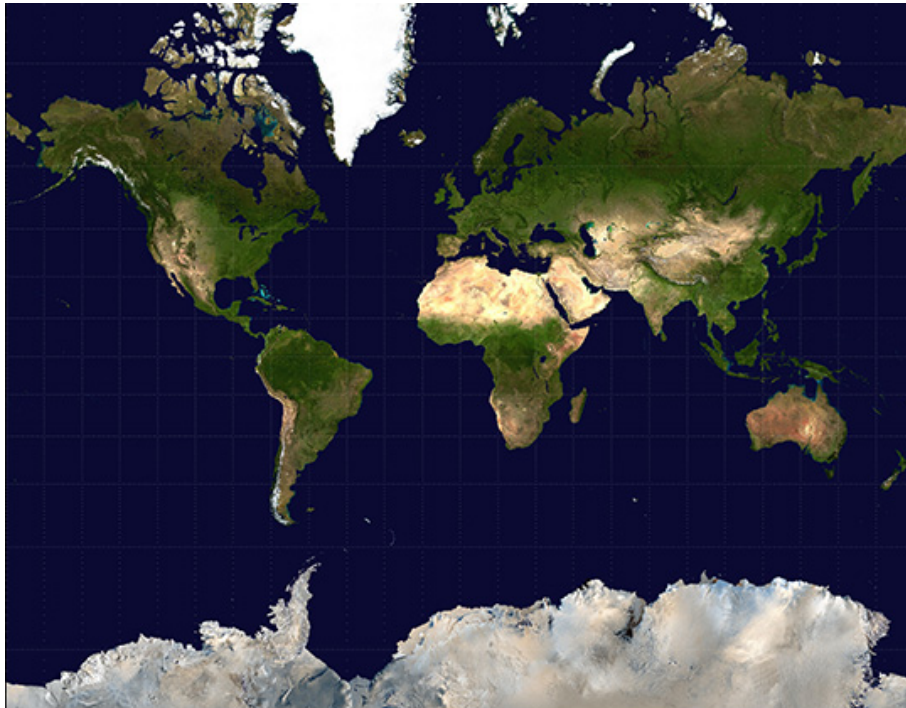
TORNA ALL'INDICE

⁸ M. Milanesi, *Asarot o Anian? Identità e separazione tra Asia e Nuovo Mondo nella cartografia del Cinquecento*, in A. Prosperi e W. Reinhard (a cura di), *Il Nuovo Mondo nella coscienza italiana e tedesca del Cinquecento*, Bologna, Il Mulino, 1992, pp. 19-50.

⁹ F. Chabod, *Scritti sul Rinascimento*, Torino, Einaudi, 1981, p. 326 nota 1.

LA CARTA DI MERCATORE E LA CARTA DI PETERS

Carta Mercator (1569)



Carta Peters 1973

“Da cinquemila anni esistono le carte geografiche, e da tremila anni queste carte hanno contribuito a formare l’immagine che l’uomo ha del mondo. Scienziati, storici, papi, ricercatori, navigatori hanno disegnato delle carte, ma solo da 400 anni esiste il mestiere di cartografo. Come storico con interessi geografici ho studiato la storia della cartografia con particolare interesse. Mi resi conto della inadeguatezza delle carte terrestri esistenti che non favorivano, tra l’altro, la migliore soluzione che sempre sorge quando si trasporta la superficie terrestre su un foglio piano. La nuova carta, la mia carta, rappresenta in modo egualitario tutti i paesi della Terra.”

(A. Peters)

APPUNTAMENTO AL PROSSIMO NUMERO

IL BOLLETTINO DI CLIO '92

SUL TEMA

MIGRAZIONI

PER L'INVIO DI CONTRIBUTI PER IL NUMERO IN PREPARAZIONE

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