Il Bollettino di Clio

Periodico dell'Associazione *Clio '92*

Aprile 2001 - Anno II, n. 6

SOMMARIO

EDITORIALE
Qual è la questione n.1?

NOTIZIE
Una giornata particolare: la commemorazione di Franco Rizzi
Scuola estiva di Arcevia
Il dibattito sui curricoli: uno sguardo alla rete

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE
I.Mattozzi, *Un bel libro*

SPIGOLATURE
È sempre la stessa storia
S. Carmo Feliciani, *La nuova storia degli esperti ministeriali*

LINEA DI CONFINE
Documento dei 33 storici: *Insegnamento della storia e identità europea*
G.Vitolo, Insegnamento della storia
G.Arnaldi, P.Bevilacqua, M.Firpo, C.Damiano Fonseca, N.Tranfaglia, G.Vitolo, *Progetto per l'insegnamento della storia nella scuola di base e in quella superiore*
G.M. Varanini, *La riforma della storia nelle scuole*
C. Frugoni, *La storia del mondo è una sciocchezza*
A. Brusa, *Come si fa un buon manuale*
A. Brusa, *La ripetitività dei cicli: una tradizione inventata*
Documento dei 50 storici: *Lettera aperta al ministro della P. I.*
B. Salvemini e M. Verga, *Storici e insegnamento della storia. È consentito discuterne?*
D. Antiseri, *Un progetto innovativo ma rigoroso*
U. Eco, *Addosso a De Mauro*
D. Antiseri, *La Storia al rango di Scienza*

CONTRIBUTI
N. Paterno, *Analisi dei nuovi curricoli della scuola di base*
A. Brusa, *La battaglia dei curricoli*

Direttore: I. Mattozzi.
Redazione: P. Bernardi, G. Di Tonto, B. Draghi, V. Guanci, S. Maroni, L. Santopaolo

Clio '92
Casella Postale 2189 • 40100 Bologna Emilia Levante
Tel.: 051444552 e-mail: cliomail@tin.it

editoriale

QUAL È LA QUESTIONE N.1?

di Ivo Mattozzi

Un altro Bollettino dedicato alla polemica sul curricolo futuro. Ne vale la pena, poiché le questioni curricolari rimarranno aperte anche dopo che il ministro De Mauro avrà inviato al Consiglio di Stato il testo proposto dalla commissione e revisionato per accogliere alcuni rilievi del CNPI. La commissione dovrà elaborare il curricolo del quinquennio secondario; poi, - se la riforma scolastica entrerà in vigore – gli insegnanti e gli autori dei libri scolastici dovranno fare i conti con il nuovo assetto della progressione degli studi storici. Per concepire in modo nuovo la storia da insegnare è un esercizio fecondo il ponderare e il confrontare gli argomenti dei sostenitori della ripetizione ciclica del sistema di storia generale cronologico-lineare eurocentrata e quelli dei favorevoli al curricolo distinto nelle tre fasi di preparazione delle disposizioni allo studio della storia (primi 4 anni), di studio della storia sistematica (5 anni) e di approfondimento di problemi (ultimi tre anni) con orizzonti tematici anche mondiali. Le questioni implicate dalla polemica sono numerose e interconnesse. Sono questioni alle quali i soci Clio hanno dedicato molta attenzione e molte risposte da molti anni ed esse sono condensate nelle *tesi sull'insegnamento della storia* e nel libro *Oltre la solita storia. Nuovi orizzonti curricolari* (Polaris, 2000). Da anni abbiamo valutato la formazione storica della maggioranza degli studenti indecentemente carente qualunque indicatore si voglia usare: quello delle conoscenze possedute, della capacità di dominio temporale e cronologico, quello del significato attribuito alla conoscenza storica, quello dell'adeguatezza delle conoscenze scolastiche alla qualità delle conoscenze della storiografia esperta, quello dell'uso delle conoscenze e del metodo d'analisi storica. La nostra insoddisfazione ci ha indotti a individuare nella struttura della storiografia scolastica e nell'insegnamento che vi si conforma le origini della crescente fuga dalla storia e della scadente preparazione degli studenti e … degli insegnanti. Per conseguenza abbiamo sostenuto la necessità della formazione di una nuova cultura storica degli insegnanti (e la pratichiamo nei corsi) e abbiamo fatto le prove di una nuova storiografia scolastica basata sulle procedure di una trasposizione didattica più rispettosa dei testi esperti (cfr. la collana del *Progetto CLIO* della Polaris), abbiamo esaltato il carattere testuale della conoscenza storiografica, abbiamo riconosciuto nel carattere di processo di costruzione di essa la base per le attività laboratoriali volte a formare conoscenze e competenze. Abbiamo preso come termine di paragone la produzione storiografica esperta e l'abbiamo assunta come riferimento sia per la preparazione degli insegnanti sia per pensare una nuova storia sistematica strutturata modularmente. Ci siamo posti obiettivi molto esigenti di salvaguardia della qualità delle conoscenze storiche da insegnare e far apprendere e abbiamo dimostrato che è possibile raggiungerli grazie a nuovi testi, grazie alla mediazione didattica più attenta al processo

di costruzione delle conoscenze, grazie a modi d'apprendimento più curati dagli insegnanti e più coinvolgenti per gli studenti.

Bisognerà riprendere in esame le questioni che abbiamo affrontato ad un ad una e colloquiare su di esse con gli storici convinti della bontà della storia tradizionale. Con quest'editoriale si vuole avviare il colloquio indicando l'inizio ineludibile dell'ordine del discorso.

Il punto di partenza del ragionamento non può che essere la valutazione sulla qualità dell'apprendimento storico nell'attuale assetto caratterizzato dalla triplice ripetizione del sistema di conoscenze organizzato secondo l'asse cronologico-lineare.

Si faccia avanti chi ha una base di dati per poter affermare che l'attuale modello produca una buona cultura storica e il possesso di quadri cronologici accettabili nella maggioranza degli studenti licenziati dalla scuola secondaria (licei e istituti tecnici). Si faccia avanti chi ora può affermare in piena coscienza quel che sta a cuore ai difensori della storia tradizionale: che essa produca la cultura storica condivisa e capace di orientare all'interpretazione dei processi storici in corso.

Se si potessero esibire tali dati e si potesse dimostrare che la gran parte degli studenti è ben preparata in storia, allora la difesa della ripetizione ciclica del sistema di conoscenza potrebbe avere una buona giustificazione.

Qualcuno potrebbe affermare che non deve interessarci la maggioranza degli studenti, ma solo quei pochi che imparano bene la storia e che seguitano a studiarla nelle facoltà umanistiche. Ma allora perché imporla a tutti, anche alla maggioranza che non si giova del tempo dedicato alla storia? Perché non dar loro la possibilità di studiare altro in modo più fecondo? Perché non rendere la storia una materia opzionale o riservata solo a certi indirizzi di studio?

La mia frequentazione degli insegnanti di scuola elementare, di scuola media e di scuola secondaria superiore, la mia attenzione all'idea di storia delle matricole universitarie e alla qualità delle loro conoscenze, le inchieste sociologiche e pedagogiche mi danno elementi affidabili per un quadro molto sconfortante sulla preparazione storica degli studenti e… degli insegnanti. Gli insegnanti non fanno che segnalare l'incremento del disinteresse degli studenti per la storia. Se le cose stanno così, a mio parere, occorre trovare rimedi a questa situazione tanto insoddisfacente e occorre cambiare molto dell'attuale assetto.

L'attenzione deve spostarsi all'analisi delle cause. Poiché i sostenitori dell'impianto tradizionale implicitamente credono che il sistema di conoscenze storiche dei libri scolastici sia valido, non restano che due spiegazioni: a) l'incultura storica degli insegnanti e, dunque, la loro incompetenza a trasmetterla; b) lo spirito del tempo poco propizio allo studio metodico del passato da parte dei giovani.

Se si assume il primo fattore, allora, si deve ammettere che ripetere più volte lo studio manualistico (come accade ai laureati che insegnano storia) non è una garanzia di formazione di buona cultura storica, neppure nella parte più "motivata" della gioventù studiosa. Se si assume solo il secondo fattore, ciò vuol dire che dobbiamo scoprire come si contrasta l'atmosfera culturale così sfavorevole a dar valore allo studio della storia e a farla apprendere in misura e in modo soddisfacente.

Si apre, perciò, la ricerca e occorre del metodo, come in ogni ricerca. Non si può procedere per senso comune, per stereotipi o con il sapere quotidiano. Se la causa sta nell'impreparazione degli insegnanti allora va modificato sia la loro cultura storica sia il percorso di formazione. Se la causa è nella destrutturazione temporale e nella difficoltà a formarsi un senso del passato, allora vanno progettati i percorsi di formazione scolastica che contrastino la deriva dell'attuale modo di percepire il mondo e gli accadimenti.

Però, a tali obiettivi della ricerca, io ne aggiungo un altro che riguarda la qualità e le caratteristiche della cultura storica dei giovani e l'effettivo dominio del tempo storico che la storia manualistica forma. Ma questa considerazione obbliga a pensare alla possibilità di strutture della conoscenza storica scolastica diverse da quelle ereditate. Nella storiografia sono disponibili modelli storiografici di storia generale molteplici. Inoltre le esperienze di molti insegnanti dimostrano che è possibile attuare percorsi di formazione di competenze temporali e cronologiche che inducono sia i bambini sia gli studenti a costruire i quadri cronologici a partire dalle conoscenze, non a recepirli come un dato. Infine, è contraddittorio affermare che solo gli adolescenti possono comprendere e assimilare la struttura cronologica della storia generale e poi pensare di proporla identica anche a bambini di 8 e 9 anni. La scoperta della difficoltà che hanno i bambini e gli adolescenti a comprendere le "tappe della storia" obbliga a pensare percorsi di avvicinamento graduale alle rappresentazioni testuali storiografiche di quelle tappe, a formare le competenze per affrontarle e a proporre rappresentazioni adeguate alle competenze effettivamente formate. Cioè, impone di pensare una fase in cui il senso del passato, il senso storico, il pensiero temporale e cronologico si possano formare a prescindere dalle difficoltà della struttura cronologica della storia generale grazie al lavoro su conoscenze di buona qualità ma diversamente strutturate.

È un plesso di questioni che potrebbe guidare a progettare i nuovi piani di studio universitari per i futuri insegnanti di storia, ai quali andrebbe data l'occasione oltre che di apprendere le storie sistematiche, anche di comprendere che cos'è la conoscenza storica e che cos'è la storia e quali sono i diversi generi storiografici, come usare i libri monografici da studiare per gli esami a vantaggio della formazione storica delle giovani generazioni.

Ma occorre, innanzi tutto, rispondere alla domanda n. 1: possiamo essere soddisfatti della preparazione storica degli studenti che incontrano per tre volte la stessa struttura della storia generale?

notizie

UNA GIORNATA PARTICOLARE: LA COMMEMORAZIONE DI FRANCO RIZZI

di Francesca Demattè

Non è facile commemorare un amico, senza cadere nella retorica della celebrazione.

Forse è possibile quando, assumendone lo stile, quello che si cerca di mantenere vivo è il suo spirito.

Le modalità espresse per commemorare Franco Rizzi, nella sua scuola e nella sua città hanno cercato di seguire questa strada.

Nell'Aula Magna dell'I.T.C. Riccati, il 23 Marzo u.s., alla presenza del Preside, prof. Pietro Panzarino, di alcuni soci dell'associazione e di membri del direttivo, è stata comunicata l'iniziativa della borsa di studio per insegnanti ricercatori assunta dall'associazione attraverso la convenzione con l'Istituto Riccati, nonché dell'intitolazione a Franco Rizzi del laboratorio di didattica della storia di Treviso.

Le due azioni sono state illustrate da Giuseppe Di Tonto, che ha trovato le parole e i modi per esprimere l'emozione che il ricordo dell'amico suscitava nell'assemblea. Francesca Demattè ha richiamato, in un breve excursus sull'opera di Rizzi, le caratteristiche didattiche da essa espresse.

La presenza di Francesca e Alvise Rizzi, la numerosa partecipazione di amici e colleghi, soprattutto la partecipazione spontanea degli studenti che Franco aveva seguito negli ultimi anni, hanno contribuito a mantenere dentro un'affettuosità vera la memoria dell'uomo e dell'insegnante ricercatore. E a lasciare nei presenti la consapevolezza che

Le memorie restano vive finché siamo in grado di avvertirne, attraverso le emozioni, il patrimonio di esperienze che ci comunicano.

Un ringraziamento particolare a Ivo Mattozzi, Enzo Guanci, Claudia Malta che hanno inviato telegrammi di sentita partecipazione alla manifestazione.

SCUOLA ESTIVA DI ARCEVIA

di Carla Santini

Nella settimana dal 25 al 30 giugno 2001 si svolgerà ad Arcevia (AN), presso la scuola media "Palazzi" dell'Istituto Comprensivo, il VII corso di aggiornamento sul curricolo delle operazioni cognitive in storia. Il convegno si articolerà, come ormai di prassi, in due corsi distinti ma integrati: un corso di base (25-26-27 giugno) e un corso avanzato (28-29-30 giugno) destinati ad insegnanti di tutti gli ordini di scuola.
Quest'anno il corso avanzato sarà incentrato sulla valenza dei beni culturali nella formazione storica con lezioni specifiche su: *architetture, pittura, beni archeologici e archeologico-industriali, documenti degli archivi storici, paesaggio,* e nei laboratori si progetteranno percorsi atti a sviluppare capacità metodologiche all'uso didattico dei beni culturali in questione.
A questa edizione del convegno parteciperà anche il prof. Antonio Brusa che sarà accompagnato da due assistenti per la gestione del laboratorio connesso alla sua lezione.
Il programma dettagliato e definitivo del corso, schede di adesione, costi di partecipazione ed altre notizie utili saranno resi noti al più presto.

IL DIBATTITO SUI CURRICOLI: UNO SGUARDO NELLA RETE

di Paolo Bernardi

Al dibattito sui curricoli il nostro Bollettino ha dedicato, come sapete, ampio spazio negli ultimi numeri. I soci di *Clio '92*, quindi, hanno avuto modo di essere ampiamente informati sulle diverse posizioni in campo, ospitate di norma nella rubrica "Linea di confine".

Ma chi non ha la fortuna di avere avuto questo strumento di informazione e di approfondimento direttamente in posta elettronica, come può fare per recuperare in rete gli elementi di un dibattito che comincia ad essere molto ricco?

Anche *Clio '92* sta preparando un proprio sito, nel quale potremo mettere a disposizione di tutti i materiali già inviati ai soli soci con i "Bollettini". Nell'attesa, stiamo predisponendo un primo archivio in rete, al quale tutti potranno fare riferimento. L'indirizzo Web è:

www.cadnet.marche.it/clio92

Ma, oltre *Clio '92*, la didattica della storia comincia ad essere una presenza costante su Internet e numerosi sono i siti che se ne occupano: difficile, quindi, fare una guida ragionata completa del dibattito sui curricoli nel web.

Ci limitiamo quindi a segnalare alcuni siti, individuandoli per tipologie

1. Partiamo dalle istituzioni. Mi sembra indispensabile, per chi non l'ha ancora fatto, scaricare dal sito del ministero della pubblica istruzione il documento che sta alla base di tutta la discussione, vale a dire la bozza di nuovi curricoli pubblicata a febbraio. Il link diretto alla pagina è il seguente:

http://www.istruzione.it/news/2001/cicli_curricoli_070201.htm

2. Già all'indomani della pubblicazione della bozza, è divampata la polemica su tutti i quotidiani, e si è registrato da subito il desiderio da parte di molti di intervenire sull'argomento, utilizzando prevalentemente la comunicazione telematica. Sono nati così numerosi "forum", vale a dire liste di discussione che quotidianamente sono andate riempiendosi di contributi di origine ed impostazione diversa. Uno dei primi siti ad ospitare un frequentatissimo forum è stato il sito dell'Istituto Nazionale per la Storia dei Movimenti di Liberazione (INSMLI): uno sguardo a quel forum può consentire di dare un colpo d'occhio piuttosto esauriente sulla faccenda. L'indirizzo web è il seguente:

http://www.novecento.org/frame_forum.htm

3. Altre associazioni, naturalmente, hanno dedicato spazio all'argomento curricoli, costruendo dossier che, sulla falsariga di quanto fatto dal "Bollettino di Clio", sono stati resi disponibili in rete. Uno dei più completi è quello approntato dalla SISSCO, un'associazione che si occupa nello specifico di storia contemporanea, che potrete trovare cliccando su:

http://www.iue.it/LIB/SISSCO/dossiers/scuola/index.html

4. Per saperne di più sulle ragioni degli "altri", vale a dire di chi si è schierato contro la proposta di nuovi curricoli di storia, potrebbe essere interessante leggere per intero il documento compilato da alcuni storici (primo firmatario Arnaldi) che formulano una proposta alternativa a quella della commissione ministeriale. Il documento è ospitato in numerosi siti, citiamo per tutti "Educazione e Scuola", che appartiene al gruppo editoriale RCS.

http://www.edscuola.it/archivio/ped/autonomia/riformastoria.html

5. Per concludere, uno spazio di riflessione più approfondita sui temi della didattica in generale e del curricolo in particolare, benché necessariamente meno tempestivo e completo nell'inseguire la notizia, è senza dubbio rappresentato dalle riviste di didattica della storia. La più nota e collaudata, "I viaggi di Erodoto", ha un proprio sito, che contiene anche qualche intervento di approfondimento sul tema dei curricoli

http://www.viaggidierodoto.com/

6. Esistono, poi, una serie di siti sorti dall'iniziativa spontanea di scuole, istitituzioni locali, musei ecc. che danno spazio ai temi della storia e dell'insegnamento della storia. Prossimamente cercheremo di proporvi un censimento ragionato; intanto vi segnaliamo

www.univr.it/iperstoria

segnalazioni bibliografiche

UN BEL LIBRO

di Ivo Mattozzi

LUCIA VALLE, *Didattica modulare della storia. Insegnare con il metodo storiografico*, Armando Editore, Roma, 1998, pp. 159, £. 30.000.

Si possono trovare in questo libro spunti interessanti per comprendere come pensare la storia settoriale e una maniera di concepire la struttura modulare di percorsi d'insegnamento e d'apprendimento.

Il campo al quale è applicato il ragionamento sull'impianto modulare è quello della storia demografica considerato il "modello esperto" disciplinare di riferimento. Il primo capitolo è dedicato all'esaltazione della rilevanza delle conoscenze, dei concetti e delle potenzialità formative della storia demografica. Nel secondo si analizza la trama concettuale di essa, poiché la finalità assegnata al percorso è formare negli studenti la conoscenza dei nodi concettuali e metodologici della storia demografica insieme con le "abilità cognitive" sollecitate per costruirla.

Nel terzo capitolo la Valle ragiona sul "percorso di ricerca che il docente deve effettuare per dare sostanza formativa al modello esplicativo disciplinare prescelto e tradurlo così in disciplina/insegnamento" (p. 45): vale a dire che lavora sulla trasposizione didattica del modello esperto. Tale lavoro porta a stabilire una correlazione tra i grappoli di abilità cognitive (riprese dalla tassonomia di F. Frabboni) e i nodi concettuali da costruire mediante la loro applicazione (ad esempio, il nodo "concetto di storia demografica" comporta "riconoscere il problema chiave di una situazione nuova", "definire e riconoscere concetti", "cogliere analogie e differenze tra informazioni nuove", estendere implicazioni/effetti di conoscenze acquisite").

Nel quarto capitolo è organizzato il modello di lavoro didattico. La modularità consiste nel fatto che la trama concettuale è scandita in cinque nodi disposti in una progressione di complessità (dal concetto di storia demografica ai modelli esplicativi) e per ciascun dei nodi il processo di insegnamento e di apprendimento è modulato in sei attività: emersione delle preconoscenze, formazione di "organizzatori anticipati" rispetto al tema; applicazione di quanto si è appreso; transfer in contesti diversi; ricostruzione del percorso di lavoro; generalizzazione.

Il modello di riferimento dal punto di vista didattico è quello messo a punto da Umberto Margiotta, chiamato *programmazione per soglie di padronanza* ed esposto nel libro da lui curato *Riforma del curricolo e formazione di talenti. Linee metodologiche ed operative* (Roma, Armando 1997) e ricapitolato nella presentazione del libro della Valle (pp. 7-10).

Nella sua prospettiva ciò che conta nell'apprendimento è il percorso attraverso il cui l'allievo incorpora i contenuti e i modi della conoscenza disciplinare nel "personale

itinerario di *invenzioni, di scoperta, di orientamento e di scelta.* Perciò agli allievi occorre offrire "modelli esperti non accumuli di conoscenze" in un percorso modulare grazie al quale l'allievo non solo apprende ma "rigenera e reinterpreta i saperi".

Ci sono convergenze tra questo modo di vedere la didattica disciplinare e la visione che sostiene il curricolo delle operazioni cognitive: la necessità di fare riferimento a modelli di sapere esperto; l'apprendimento come processo di costruzione di modelli concettuali e del loro significato; la sua realizzazione mediante l'impegno di competenze a grappolo e la strutturazione modulare.

Il curricolo delle operazioni cognitive si differenzia per la maggiore specificazione delle competenze impegnate nel processo di costruzione del sapere storico e per la modalità di trasposizione delle conoscenze nei percorsi modulari.

spigolature

È SEMPRE LA STESSA STORIA

Serenella Carmo Feliciani è una della principali redattrici del ***Progetto per l'insegnamento della storia nella scuola di base e in quella superior****e proposto da alcuni storici al CNPI in contrapposizione a quello redatto dalla commissione ministeriale e presentato allo stesso CNPI dal ministro De Mauro.*

Vi proponiamo la lettura di un suo articolo in cui espone il suo pensiero sulla didattica modulare e sui programmi di storia del '97 per gli Istituti professionale.

L'articolo è apparso sulla rivista" lineatempo. Itinerari di ricerca storica e letteraria", vol.1, ITACA, Castel Bolognese, aprile 2000.

La nuova storia degli esperti ministeriali

di Serenella Carmo Feliciani

All'interno della imminente ristrutturazione generale della scuola, la sola disciplina che ha avuto l'onore di una subitanea riforma è stata la storia, almeno per quanto riguarda gli Istituti Professionali, che stanno pertanto facendo da cavia per i nuovi orientamenti, definiti dalle 36 pagine dei Programmi emanati con DM 3/1/97.

Il Ministero della P.I., Direzione Generale Istruzione Professionale, ha recentemente pubblicato un grosso volume, che viene distribuito agli insegnanti partecipanti all'aggiornamento, dal significativo titolo*: …"non è più la stessa storia"…,* nel quale i programmi sono commentati attraverso una serie di saggi scritti dagli "esperti" ispiratori della riforma stessa. Abbiamo cercato attraverso la loro teorizzazione di capire quali siano i principi pedagogici ed epistemologici sottesi ai nuovi programmi, che vengono esplicitamente dichiarati come i prototipi di una radicale trasformazione dell' insegnamento della storia. Anche se i programmi degli Istituti Professionali saranno probabilmente modificati nella prospettiva della riforma dei cicli, gli orientamenti espressi dai loro autori sono indicativi della "filosofia" implicita nelle riforme a venire in tutti i tipi di scuola.

Contenuti e capacità

La rivoluzione didattica proposta dalla riforma nasce dal proposito - che non si può non condividere - di porre al centro dell'attenzione lo studente e i suoi processi di apprendimento e di crescita. Così come sintetizza Guanci (p. 41), l'insegnamento della storia «non punta all'apprendimento e alla memorizzazione di avvenimenti, ma a formare capacità di costruzione autonome di conoscenze del passato». Se «il compito centrale del docente tradizionale è la trasmissione di contenuti» (Perillo, p. 106), la nuova linea di tendenza la si può già evincere dai Programmi degli Istituti tecnici modificati nel 1996: «essi sono molto innovativi nella struttura, ponendo come obbiettivo e finalità fondamentali dello studio della storia (…) non tanto la conoscenza degli avvenimenti quanto la capacità di comprendere i fenomeni, di correlare le informazioni, di utilizzare con criterio gli organizzatori cognitivi e le concettualizzazioni complesse della storia, di confrontare le ricostruzioni e le

interpretazioni degli storici» (Guanci, p. 38). L'insegnante deve rendersi conto dei "bisogni" dei ragazzi («costruzione della mappa cognitiva e affettiva», Mattozzi, p. 91 sgg.), fornirli di «attrezzature mentali» («operatori cognitivi») per conoscere il passato ai fini di comprendere il presente, renderli capaci, attraverso il *laboratorio di storia*, di tecniche utili poi anche per il lavoro (costruzione di uno schedario ecc., p. 47).

Lungi da noi, per essere chiari, la difesa del nozionismo, della memorizzazione fine a se stessa: condividiamo l'obbiettivo di far acquisire al ragazzo l'approccio storico alla realtà, ma non la dichiarazione di irrilevanza della *conoscenza degli avvenimenti*, per cui si afferma che l'attività di "formazione" può prescindere dal suo oggetto, dichiarato secondario. Si accentua così **solo il lato soggettivo dell'apprendimento, separandolo dal suo oggetto**. Ma che ne è della conoscenza degli avvenimenti del passato, che, in ogni caso, sono la ragion d'essere dello studio della storia? Possiamo ridurli sprezzantemente a cose che per convenzione sociale non si possono non sapere, come asserisce il prof. Brusa (e ci si scusi la lunga citazione se era solo uno scherzo)?

«Dietro il falso problema della comunicazione storica, c'è semmai un altro ordine di problemi, da affrontare molto laicamente: il problema dei fatti dovuti, quelli che 'non si possono non sapere'. Diciamo cioè che nella nostra società, com'è doveroso che entrando in una casa si dica buongiorno, e che alla domanda chi è il Presidente della Repubblica si risponda Scalfaro, allo stesso modo si deve sapere chi è stato Dante, chi è stato Annibale ecc. Su questo, potremmo passare in rassegna all'inizio dell' anno, sul manuale, quali sono quelle 30 cose di cui bisogna conoscere l'esistenza: le mettiamo in evidenza e le sottoponiamo a un apprendimento tradizionalissimo, un gioco molto aperto con gli studenti, del tipo 'ragazzi, queste cose le dovete sapere, magari le studiate a memoria, ci togliamo il pensiero e poi andiamo a fare formazione'» (Brusa, p. 73).

Fatti e schemi

Le nuove indicazioni didattiche sottendono una visione filosofico-epistemologica della storia centrata sull'affermazione che l'oggetto è il "fatto storiografico", non il "fatto storico" (Mattozzi, p. 48):

«Si è obiettato che i programmi sono enunciati in molti punti con un lessico inusuale per gli insegnanti. È vero. Il lessico è stato costruito dalla ricerca epistemologica, o metodologica, o psicopedagogica e didattica. Esso si riferisce a concetti che esprimono un'idea di storia insegnata e un'idea di mediazione didattica diverse da quelle tradizionali. Ad esempio si indica come prima finalità il saper riconoscere la struttura del fatto storiografico, piuttosto che del fatto storico. Il concetto del fatto storiografico è coniato da J. Topolsky, uno dei grandi studiosi dell' epistemologia della storia, per sottolineare che di un fatto storico ciò che noi conosciamo è la rappresentazione che ne fa un testo storiografico. Con fatto storico si indica, invece, l'oggetto di studio, di ricostruzione e di analisi della storiografia, ma la sua configurazione è comunicata mediante un testo che ne propone una strutturazione. Un'idea che fa piazza pulita della fallacia del realismo per il quale esiste la possibilità di conoscere i fatti storici nella loro realtà. È la fallacia in cui cadono immancabilmente gli studenti. Abituarli a rendersi conto che ciò con cui hanno a che fare, studiando storia, sono rappresentazioni discorsive dei fatti è un modo di formare la loro coscienza storica. Dunque, acquisire i concetti nuovi comporta modificare la visione dell'insegnamento della storia» (Ivi, p. 48). «In nessun caso possiamo illuderci di incontrare il passato ricostruito nella sua realtà»

(Ivi, p. 89). «La storiografia produce conoscenze, non ricostruisce la realtà …» (Ivi, p. 99).

Cos'è allora l'oggetto dello studio della storia? L'oggetto sono *modelli, strutture, mappe, sfondi integratori, interpretazioni* ovvero schemi mentali (definizione di mappe: «bacheche in cui andiamo a collocare i fatti», Brusa, p. 75), strumenti operativi che vengono costruiti es. grafici, diagrammi ecc. Nel I anno, ad esempio, dovendo coprire l'arco temporale dalla preistoria al 1700, il programma propone essenzialmente *modelli* teorici delle "permanenze strutturali" della lunga durata.

Ora, sappiamo tutti che il passato in quanto tale non esiste più, se non nella ricostruzione che ne possiamo fare a partire dai documenti (parola che stranamente ora non è più in primo piano, contrariamente quanto avveniva nelle didattiche all'avanguardia qualche anno fa). Ma l'interesse della ricerca e dello studio della storia sta nella tensione, in certi casi drammatica, a sapere cosa veramente sia accaduto (pensiamo per es. ai vari "misteri" della storia d'Italia, piazza Fontana ecc.). Se enfatizziamo **l'impossibilità a conoscere la realtà,** oltre a alimentare lo scetticismo dei ragazzi, non credo che riusciremo a rendere interessante una carrellata di modelli o interpretazioni storiografiche. Vale la pena infatti di confrontare modelli e interpretazioni solo per cercar di capire quale di essi renda maggiormente ragione dei fatti, e quali invece li censuri o li stravolga: ma com'è possibile se non conosciamo i fatti?

I moduli del programma del primo anno ci sembrano proporre **una visione molto astratta della storia**: come si possono comprendere le *Organizzazioni politiche e giuridiche* dalla preistoria alla nascita dello Stato moderno prescindendo dai fatti? Proponendo una storia di *modelli* non si cade in una didattica nominalistica, intendiamo di formule a cui non corrisponde alcun riferimento fattuale? Quanto poco sia praticabile in modo coerente tale impostazione emerge dall'esempio di Mattozzi sulla storia degli Ebrei: dice infatti che per capire il concetto di monoteismo bisogna avere delle "preconoscenze" legate a fatti del presente già conosciuti dal ragazzo: non si ritorna così alla necessità di un riferimento ai fatti?

Il fatto è che solo l'incontro con la realtà attraverso l'utilizzo di metodi rigorosi, stimola la conoscenza e la passione: questo vale per ogni tipo di realtà, e anche per la realtà della storia.

Da ultimo, non è diseducativo inculcare la concezione che il passato è riducibile all'idea che noi ne abbiamo? A parte il fatto che si approda ad una visione idealistica - nel senso di hegeliana o crociana - della storia, non si insegna così a pensare ideologicamente, ossia per schemi?

Continuità storica e modulo

Il nuovo programma è costruito su una didattica modulare. Non vogliamo in questa sede valutarne la validità, ma analizzare le motivazioni che vengono addotte al suo utilizzo.

Esse partono dalla contestazione del *modello cronologico lineare* della storia. Secondo Brusa (p. 61), «la premessa che in Italia ha sempre impedito di ragionare è che se non si segue la cronologia allora è la morte della storia». Da essa sarebbe derivata l'adozione del *programma cronologico lineare*. Altro "mito" contestato è quello della continuità storica (Guanci, p. 37) che porterebbe alla «ripetizione ciclica della storia generale» ovvero all'idea che bisogna sempre insegnare *tutta* la storia.

Distinguiamo i vari problemi. Osserviamo innanzitutto che della cronologia in quanto tale non si può fare a meno (infatti è un operatore cognitivo ammesso, persino i moduli del primo anno sono strutturati al loro interno in modo cronologico). Il vero oggetto della contestazione è che si debba trattare *tutta* la storia in ordine *cronologico.*

L'idea della continuità è infatti scartata senza impegnarsi sul problema, che è di natura filosofica: essa viene negata al fine di poter trattare alcuni argomenti e non altri (ma su questo ritorneremo più oltre).

L'attacco alla linearità e continuità mira infatti a sostenere il *modulo*. Il modulo permette di concatenare concetti e conoscenze sostituendo l'"apparente omogeneità e linearità" del programma tradizionale (p. 47). Il modulo rappresenta in sostanza, dal punto di vista del contenuto, un argomento monografico. Esso viene giustificato sulla base della *tematizzazione* che è operata sia dallo storico sia da chi studia storia, selezionando nella massa dei dati (aggiungerei sulla base della domanda rivolta al passato, ma la nuova impostazione non mi pare sia molto sensibile alla necessità di attivare una domanda).

Osserviamo che non è in questione l'uso della tematizzazione e lo svolgimento di temi monografici come ogni insegnante può decidere di fare all'interno della sua programmazione. Il primo vero problema se si abbandona il "programma cronologico lineare" è la **scelta dei contenuti**. Si possono variare in base all'interesse, si dice, ma in realtà sono rigidamente prescritti, e scelti in modo del tutto discutibile. Possiamo verificarlo leggendo i programmi dei Professionali.

Limitandoci qui all'esame del solo triennio iniziale vediamo la suddivisione della materia: l° anno *dalla preistoria alla rivoluzione industriale,* 2° anno *dal 1750 al 1917,* 3° anno *dal 1917 ad oggi*. Ma forse la cosa più interessante è vedere il criterio di scelta dei contenuti per l'amplissimo programma del 1° anno, i cui titoli dettagliano appunto il succedersi dei moduli: *Avvio allo studio della storia. Avvio allo studio delle radici remote del mondo attuale. Popolamento della terra, ambienti, cultura materiale. Formazioni economiche e sociali. Organizzazioni politiche e giuridiche. Le visioni del mondo. Il mondo attuale tra passato e futuro*. Commentandoli, Guanci dichiara (p. 40): «I criteri per la selezione dei contenuti sono due: 1 - Il passato del mondo viene periodizzato secondo criteri più moderni, tralasciando quelli canonici della storia politica (...) 2 - Le conoscenze da costruire sono conoscenze di contesto». Cosa si intende per conoscenze di contesto è subito dopo spiegato: «Come le riconosciamo? Innanzitutto dalla forma testuale: compare poco la narrazione, abbonda la descrizione, è molto presente l' argomentazione. Poi dall'arco temporale interessato: in genere si tratta di un lungo periodo, all'interno del quale vengono rappresentate durate e mutamenti. In terzo luogo non vengono approfonditi gli avvenimenti nel loro svolgersi bensì nei loro effetti nel tempo, dopo che sono accaduti». Mentre nella definizione delle conoscenze di contesto ritroviamo, in toni molto vagamente Braudel, il già notato ostracismo ai fatti, rivolgiamo la nostra attenzione alla periodizzazione. Alla vecchia periodizzazione dettata dalla storia politica è sostituita in modo tanto categorico quanto ingiustificato una periodizzazione (*'più moderna'*) dettata dall'economia. Sulla base dell'apodittica affermazione che la storia dell'umanità presenta solo due fondamentali rivoluzioni, quella del neolitico, che introduce agricoltura e allevamento, e quella industriale, la periodizzazione propone tre grandi *quadri-modelli-periodi*: prima del Neolitico, fra il Neolitico e l'Industrializzazione, dopo l'Industrializzazione. Ma perché a tutti gli insegnanti deve essere imposto un **criterio di periodizzazione economicistico**? E c'è una conseguenza più grave: in base a questa periodizzazione il programma concentra nel primo anno i primi due

periodi (dalla preistoria al 1700), riservando due anni al terzo. Lo spazio ormai risibile lasciato alla storia romana e medioevale, appiattite nella categoria delle società preindustriali, rivela esplicitamente una concezione della storia che **esclude il valore della conoscenza della tradizione europea** e delle sue grandi costruzioni di civiltà che ancora ci sono davanti agli occhi (dei fatti che possiamo ignorare?).

Se continuiamo nella lettura del programma del primo anno (*Le formazioni economiche e sociali. Le organizzazioni politiche e giuridiche. Le visioni del mondo*) vediamo che il lungo periodo da studiare viene scomposto (a partire comunque dall' economia) in aspetti parziali, dai quali sarà molto difficile per lo studente cogliere una visione sintetica di qualsiasi civiltà antica o - più grave - del Medio Evo. L'impostazione analitica (come notava Anna Pianosi in "Linea Tempo", agosto 1999, pp. 205 sgg., cui rimandiamo per un approfondimento) potrà essere comunque disastrosa sul piano educativo, perché diseduca a vedere la realtà in tutti i suoi fattori.

E quello che resta fuori? Non resta che il giochino proposto dal prof. Brusa.

Solo la pratica didattica può servire da banco di prova della validità di metodologie pensate dagli esperti, ma sempre da collaudare: qui abbiamo voluto piuttosto evidenziare che non si rende certo onore all'intelligenza degli insegnanti imponendo loro, in modo più o meno surrettizio, un'**idea di storia** aprioristica e quindi discutibile, quasi li si volesse esonerare dal pensare con la propria testa, riducendosi a meri e scialbi esecutori.

Tutte le citazioni sono tratte da:
Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale Istruzione Professionale,
... "*non è più la stessa storia*" ..., Modena, 1999.

ESERCITAZIONE

Si propone ai lettori di buona volontà di scegliere una tesi qualsiasi dell'articolo e procedere alla sua confutazione con argomentazioni convincenti.

Nei prossimi numeri potremo pubblicare un controtesto formato dalle vostre confutazioni.

Ci apettiamo molto dalle colleghe e dai colleghi degli Istituti Professionali!

linea di confine

La rubrica è interamente dedicata alla tormentata vicenda dei nuovi curricoli della quale proviamo a tracciare un quadro riassuntivo .
Il 7 febbraio le Commissioni hanno consegnato la sintesi dei loro lavori al MPI e subito è divampata la polemica sul curricolo di storia tanto che solo dopo 5giorni, il 13, ne è uscita una versione ritoccata.
Il 15 febbraio è stata pubblicata sul Corriere della Sera la notizia che 33 storici avevano firmato un Documento contro i nuovi curricoli di storia; e subito dopo, sempre il Corriere, dava la notizia di un Documento a favore dei nuovi curricoli firmato da 50 storici e da molte Associazioni professionali e disciplinari.
In quegli stessi giorni (il 28 febbraio) il MPI ha presentato al CNPI la bozza di regolamento sui curricoli con allegati gli Indirizzi (rifacimento e omogeneizzazione dei Documenti delle diverse commissioni disciplinari) per avere il parere obbligatorio, anche se non vincolante, entro 30 giorni.
Il n.7 del 15 marzo della rivista" Nuova Secondaria", Editrice La Scuola, Brescia, pubblica un interessante dossier(pp.9 –21) sui nuovi curricoli di storia aperto da un intervento di D. Antiseri, che , dopo aver polemizzato contro la disinformazione della stampa sull'argomento, puntualizza con efficacia la sensatezza e la naturale ragionevolezza dell'impostazione dei nuovi curricoli: essenziale e progressiva, non eurocentrica, e tuttavia attenta alla costruzione dell'identità personale e sociale di allieve e allievi, affatto sovversiva dei contenuti della storia insegnata.
Il 15 marzo è stato reso noto un curricolo alternativo ad opera di G. Arnaldi, P. Bevilacqua, M. Firpo, C. Damiano Fonseca, N. Tranfaglia, G. Vitolo che interpreta gli umori dei 33 e propone la storia generale due volte (dalla classe terza alla settima della scuola di base e dalla prima alla quinta alle superiori: 5+ 5).
Il 10 aprile il C.N.P.I ha approvato a maggioranza la richiesta dei rappresentanti della CISL e dello SNALS di sospendere l'attuazione del riordino dei cicli e dell'entrata in vigore dei nuovi curricoli già fissata al 1° settembre 2001 per la scuola di base.
Intanto la Commissione, integrata da altri componenti, tra cui Ivo Mattozzi, è già convocata il 18-19-20 aprile per iniziare la discussione e la stesura dei curricoli per la nuova scuola secondaria.
Il Ministro, in un comunicato stampa del giorno dopo, ribadisce che la nuova scuola di base inizierà con le prime due classi dal prossimo anno scolastico 2001-2002, come stabilito da due risoluzioni parlamentari.

Insegnamento della storia e identità europea

Documento dei 33 storici

dal sito:http//Territorio Scuola .com.-15, marzo 2001

Prendiamo atto con compiacimento che il Ministro De Mauro ha preso in considerazione il grave disagio espresso dai docenti di storia, sia della scuola media sia dell'università, di fronte al curriculum per l'ambito storico-geografico-sociale elaborato dalla Commissione di studio per il programma di riordino dei cicli di istruzione. Riteniamo, tuttavia, di dover sottolineare ancora una volta la necessità di introdurre due percorsi di studio della storia, ognuno di cinque anni: il primo coincidente con gli ultimi anni della scuola di base (dal terzo al settimo anno), il secondo con l'intero quinquennio del secondo ciclo. I percorsi di insegnamento così organizzati non sarebbero puramente ripetitivi, dato che ogni volta lo studio della storia sarebbe fatto in rapporto alle potenzialità cognitive delle diverse età e quindi ad un livello diverso di approfondimento. Nel primo ciclo, infatti, si dovrà puntare all'acquisizione degli strumenti concettuali e delle coordinate cronologiche, mentre nel secondo si approfondirà il carattere problematico della storia, ripercorrendo le vicende e i temi dall'antico al contemporaneo e riservando l'ultimo anno allo studio del Novecento.

Per le esigenze degli studenti che dopo i primi due anni del secondo ciclo passano al canale della formazione professionale, e che sono comunque una minoranza (circa il 25%) destinata a scomparire con l'innalzamento dell'obbligo a 18 anni, sarà necessario trovare soluzioni particolari, che non sconvolgano l'organizzazione complessiva dell'insegnamento della storia. Una possibilità potrebbe essere quella di affiancare allo studio del mondo antico e medievale, che verrebbe fatto nei primi due anni del secondo ciclo, corsi integrativi di Educazione civica, finalizzati all'approfondimento anche in prospettiva storica di temi legati ai nostri tempi, quali le istituzioni parlamentari italiane ed europee, la Comunità europea, le istituzioni internazionali (l'ONU, la FAO, l'UNESCO, ecc.), nonché all'acquisizione del lessico politologico e sociale.

Contestualmente all'individuazione di due percorsi di studio organici e collegati ai due cicli scolastici poniamo con forza il problema della ridefinizione complessiva del curriculum del primo ciclo, in modo da evitare il rischio che la pur necessaria visione mondiale dello sviluppo storico pregiudichi la piena valorizzazione dell'identità culturale italiana ed europea, e appiattisca le diversità di valori e di conquiste civili.

Gaetano Arfé, Girolamo Arnaldi, Francesco Barbagallo, Giuseppe Barone, Giovanni Belardelli, Luciano Canfora, Giorgio Chittolini, Giorgio Cracco, Franco Della Peruta, Mario Del Treppo, Angelo D'Orsi, Massimo Firpo, Giuseppe Galasso, Ernesto Galli Della Loggia, Carlo Ghisalberti, Aurelio Lepre, Paolo Macry, Francesco Malgeri, Luigi Masella, Francesco Perfetti, Giuliano Procacci, Paolo Prodi, Gabriella Rossetti, Alfonso Scirocco, Giuseppe Sergi, Marco Tangheroni, Nicola Tranfaglia, Francesco Traniello, Gian Maria Varanini, Pasquale Villani, Rosario Villari, Cinzio Violante, Giovanni Vitolo.

Insegnamento della storia

di Giovanni Vitolo (Università di Napoli)

dal sito http://www.iue.SISSCO, 19 marzo 2001

Cari amici e colleghi,

faccio con voi il punto della situazione dopo la mobilitazione a sostegno del documento "Insegnamento della storia e identità europea" (il cosiddetto Manifesto dei 33): mobilitazione che ha portato a due risultati importanti.

Innanzitutto il ministro De Mauro ha riconosciuto la necessità di rafforzare la presenza degli storici nella "Commissione dei saggi", incaricata del riordino dei cicli scolastici, inserendovi me, Girolamo Arnaldi e Massimo Firpo, e invitandoci a presentargli un progetto organico, da affiancare a quello da noi contestato e già inviato al Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione (CNPI), che dovrà esprimere il suo parere (consultivo, e quindi non vincolante per il ministro).

Lo abbiamo elaborato io, Arnaldi e Firpo insieme agli storici che già erano nella Commissione, vale a dire Piero Bevilacqua, Cosimo Damiano Fonseca e Nicola Tranfaglia, avvalendoci anche dell'aiuto di un gruppo di lavoro milanese, formato da Maria Pia Alberzoni, Giancarlo Andenna, Andrea Cariboni, Alfredo Lucioni, Serenella Carmo Feliciani (il contributo di quest'ultima, una professoressa di liceo in pensione, è stato preziosissimo per la parte più specificamente curricolare). Il progetto, che vi allego, è stato consegnato al ministro, che si è impegnato a trasmetterlo al CNPI ad integrazione, per la parte relativa alla storia, del progetto complessivo della Commissione, e ad approfondire la questione, convocando di nuovo la sottocommissione che ha elaborato i programmi per l'ambito storico-geografico-sociale e della quale facciamo ora parte anche io, Arnaldi e Firpo.

La speranza del ministro è che si giunga ad una soluzione che riscuota un largo consenso, ma la situazione resta ancor sempre assai critica, perché le posizioni sono per ora assai distanti e il tempo stringe (il ministro deve emanare il decreto quanto prima, perché i nuovi cicli scolastici partono a settembre).

Naturalmente vi terrò informati sugli sviluppi futuri. Intanto potete fare due cose:

1) parlare con i membri del CNPI che siete in grado di raggiungere per spiegare loro il senso della nostra proposta e metterli in condizione di poter formulare il loro parere con piena cognizione di causa (cosa, comunque, di cui dubito molto, soprattutto per la ristrettezza del tempo disponibile);

2) farmi pervenire eventuali proposte di miglioramento del nostro progetto, contro il quale l'obiezione principale che viene avanzata è quella di non tener conto delle esigenze di quel 25% di studenti che secondo le previsioni, dopo aver adempiuto all'obbligo scolastico fino ai 15 anni, abbandoneranno gli studi nel momento in cui avrebbero completato lo studio della sola storia antica e medievale: problema a mio parere inesistente e per il quale abbiamo già prospettato una soluzione; comunque vedete se ne trovate una migliore, che possa risultare più convincente.

Naturalmente ... nessun dorma.

Progetto per l'insegnamento della storia nella scuola di base e in quella superiore

di Girolamo Arnaldi, Piero Bevilacqua, Massimo Firpo,
Cosimo Damiano Fonseca, Nicola Tranfaglia, Giovanni Vitolo

dal sito http://www.iue.SISSCO, 19 marzo 2001

Finalità e ruolo della conoscenza storica

Lo studio della storia svolge una funzione centrale nel processo formativo fin dagli anni dell'infanzia sia perché le categorie storiche sono una delle chiavi fondamentali di lettura di tutta la realtà sia perché essa ha un ruolo fondamentale nella strutturazione della memoria e della coscienza nazionale e di gruppo. Il passaggio delle società primitive dalla preistoria alla storia è segnato, infatti, dall' esigenza di collocare se stesse nello spazio e nel tempo, di collegarsi a una cronologia, di inserirsi in un divenire, spesso scandito da teogonie e dinastie, e quindi connotato da valenze mitiche o sacrali. Ciò contribuisce a spiegare perché la conoscenza storica sia in grado di approdare a sempre più solide acquisizioni filologiche e fattuali, ma senza mai pervenire a una presunta verità storica assoluta, e perché ogni generazione avverta incessantemente l'esigenza di tornare a indagare sul proprio passato, recente o remoto, sulle guerre del Novecento così come sull'antica Roma. Il che significa che non è possibile capire se non storicamente il concetto stesso di cultura, e con esso quello di civiltà, istituzioni, stati, società, economie, religioni, letterature, arti, tradizioni, identità ecc., con al centro gli uomini con le loro multiformi e mutevoli forme di vivere, di produrre, di sentire, di pensare se stessi e la natura, di organizzare i loro rapporti.

La storia non è dunque mera conoscenza di nomi, di date e di avvenimenti, bensì analisi complessa e tentativo di spiegazione, per cui tende a utilizzare tutte le scienze umane e sociali, e a raccordare incessantemente tra loro fatti politici ed economici, culturali e religiosi. Ad essa va riconosciuto, come si è detto, il significato di vera e propria struttura portante della scuola, sia di base sia superiore, per quanto attiene ai suoi compiti di formazione generale, soprattutto in un paese come l'Italia, dove l'innestarsi del cristianesimo e della Chiesa sull'eredità del mondo antico ha garantito una continuità storica senza uguali nel mondo.

L'insegnamento della storia

Non sempre l'insegnamento della storia nella scuola italiana è stato coerente con tali premesse, anche perché solo di rado esso è stato affidato a laureati in storia. Apparentata (e gentilianamente sottomessa) alla filosofia nei licei, la storia è stata spesso ridotta a mero racconto aproblematico e acritico, elenco di fatti e sterile esercizio mnemonico, rivelandosi inadeguata a promuovere una conoscenza critica del passato in grado di fornire strumenti culturali riconoscibili come utili alla comprensione del presente: dal microcosmo familiare all'orizzonte territoriale e ambientale, dalle stratificazioni sociali alle realtà produttive, dalle ragioni della politica ai grandi conflitti internazionali, dalle relazioni tra civiltà e culture alla storicità stessa dei saperi scientifici e tecnologici oggi dominanti. È su questo terreno che invece occorre muoversi, per avviare i giovani ad acquisire il concetto stesso di contesto, e quindi di complessità, e a impadronirsi con esso di un linguaggio capace di definire l'universo sociale, istituzionale, politico, religioso, culturale del mondo in cui vivono, a percepire la propria collocazione in tempi e spazi storici segnati dal continuo aggregarsi e scomporsi di durate e di fratture, di

opportunità e conflitti, di aggregazioni e scontri, irriducibili all'asettico sviluppo di un ininterrotto succedersi di avvenimenti lungo una astratta scala cronologica.

È in questa prospettiva che occorre affrontare anche il problema più impegnativo con cui la storia (e non solo essa, ma la realtà stessa del mondo in cui viviamo) è chiamata a confrontarsi, vale a dire quello della cosiddetta "globalizzazione", con la conseguente e ormai evidente impossibilità di relegare su sfondi lontani una qualche conoscenza delle culture altre rispetto a quella occidentale. Si tratta di una sfida immane, dal momento che rischiano di venir meno le stesse coordinate fondamentali dei concetti, del linguaggio, della periodizzazione entro le quali siamo abituati a muoverci. Ma proprio per questo è indispensabile misurarsi con essa con serietà, a cominciare dall'ovvia considerazione che la necessaria apertura multiculturale può e deve avvenire solo muovendo dalla conoscenza della propria cultura e, con essa, dalla consapevolezza dell'ineludibile storicità della propria identità quale presupposto fondamentale del riconoscimento di quella altrui, con le sue differenti matrici e peculiarità storiche (politiche, religiose ecc.). Il che non fa che ribadire ancora una volta la centralità dell'insegnamento della storia, se si vuole affidare alla scuola anche il compito di fornire ai giovani strumenti di maturazione culturale e civile.

Ne conseguono numerose esigenze: anzitutto quella di fondare la conoscenza delle storie "altre" anzitutto su quella della propria, intesa in tutto l'arco della sua lunga durata, senza relegarla a segmenti, moduli, approfondimenti, incapaci di restituirne la complessità, di dar conto delle sue fratture e continuità, di consentire comparazioni e raccordi; in secondo luogo di individuare una specificità irriducibile dell'insegnamento della storia, affidandolo, in prospettiva, solo ed esclusivamente a laureati in storia; in terzo luogo, infine, di restituire centralità ai contenuti dell'insegnamento, senza ridurlo all'apprendimento di operazioni che dovrebbero mettere lo studente in grado di "fare storia".

Metodo e contenuto

L'insegnamento della storia implica la proposta di un metodo, via via più rigoroso, attraverso il quale accostarsi al passato, ma risulterebbe estremamente astratta, come si è detto, la proposta di un metodo sganciato da un contenuto. Il contenuto non è assolutamente secondario o peggio irrilevante, ma è la ragion d'essere del metodo. È la realtà del passato, non certo il metodo, che può suscitare curiosità, interesse, domande, che sono precondizioni per qualsiasi processo di apprendimento; la presa di coscienza del metodo avviene contestualmente allo studio in atto dei contenuti, anche se si possono utilmente prevedere momenti in cui esplicitarla. In ogni caso il metodo storico non è riducibile ad una serie di semplici operazioni, ma è complesso e non univoco.

L'apertura dell'interesse per il passato e l'introduzione al sapere storico devono avvenire gradualmente, rispettando l'evoluzione del soggetto discente. È questa la motivazione della ricorsività, per cui si propone un doppio ciclo di studio della storia, coincidente con i cicli scolastici: cicli scolastici che, nell'economia del progetto complessivo di riforma, corrispondono a due differenti percorsi formativi, ciascuno con proprie finalità e propri metodi.

Criteri di selezione dei contenuti

Nell'approntare un quadro dei contenuti distribuiti sui due cicli si deve evitare l'errore dei vecchi programmi di storia generale, che volevano proporre una completezza nello studio della storia. È vana l'idea di poter insegnare tutta la storia, se si pensa all'enorme ampliamento attuale degli studi storici; altrettanto velleitaria

è però la pretesa di estendere lo studio ad una dimensione mondiale per far sì che la storia d'Europa e quella degli altri continenti siano posti sullo stesso piano. È molto importante, invece, che il bambino sia messo in grado di riconoscere le sue radici, la sua identità culturale e che conosca perciò il passato europeo: passato che del resto gli parla - se sarà messo in grado di ascoltarlo - da tutto il paesaggio umano che lo circonda. Se il giovane studente non sapesse nulla delle civiltà da cui dipende, anche gli edifici più famosi, il Partenone, il Colosseo, diventerebbero ai suoi occhi semplici costruzioni, da mettere alla pari con la Stazione ferroviaria della sua città.

Poiché però il bambino vive ormai in un mondo multietnico, è importante che egli sia messo in grado di conoscere, e perciò di apprezzare, i valori delle civiltà di cui è portatore il compagno di banco, non italiano. Solo in questo modo si può impedire il crescere del razzismo ed avviare ad una feconda interazione. Non si deve perciò proporre che si studi il mondo intero, in modo enciclopedico e in pillole, dato il pochissimo tempo che realisticamente può essere destinato a queste tematiche; ma che si studi in modo selettivo, partendo dalla nuova realtà che circonda il bambino. Ad esempio invece che dedicare lo stesso numero di pagine ai bantu, agli aborigeni australiani e ai popoli del medio Oriente, sarà meglio soffermarsi di più sulla civiltà, la cultura, la religione, di quelle popolazioni di cui lo studente ha ormai conoscenza diretta nell'ambito della scuola e della città in cui vive. Quanto poi alle realtà più lontane dall'Europa, si lascerà alla sensibilità e alla professionalità degli autori dei testi scolastici e dei docenti l'individuazione del momento in cui è didatticamente più utile spostare su di esse l'attenzione dei ragazzi, allo scopo di coglierne sia i caratteri originali sia le analogie con i processi storici in atto in Occidente.

Si tratta, in sostanza, secondo il criterio *non multa sed multum*, di selezionare i contenuti dell'insegnamento storico in rapporto a ciò che è essenziale. In primo luogo non si può eliminare il criterio della successione temporale, se non eliminando la storia stessa; ed è questo che rende inaccettabile la sostituzione dello studio del *continuum* storico con moduli tematici. Insegnare la storia è proporre la conoscenza di eventi e fenomeni in correlazione temporale. In secondo luogo, la scelta degli argomenti implica una gerarchia, che privilegia eventi o momenti significativi, non già in omaggio a criteri "politicamente corretti" e arbitrari. Non tutto il passato ha per noi lo stesso peso né si può far storia prescindendo da un "punto di vista": privilegiare gli argomenti che permettono di spiegare l'origine e lo sviluppo della nostra peculiare tradizione europea offre elementi indispensabili per la coscienza della propria identità. Non sarà pertanto opportuno sacrificare la storia del mondo classico e quella del Medioevo sull'altare della contemporaneità, anche se giustamente ad essa va riservato ampio spazio. Non si correrà il rischio di un arroccamento particolaristico incapace di comprendere le altre culture se lo studio della storia avrà insegnato una reale passione per l'umano e una capacità di apertura al diverso.

Una visione integrale del dato storico

La complessità del dato storico rende inadeguato un approccio solo politico o di storia degli eventi. Altrettanto inaccettabile è però una riduzione economicistica o ecologica. Importante è invece salvaguardare la pluridimensionalità della realtà storica, rispettandone nel contempo l'unità, che si perderebbe in un approccio parziale (tipo storia dell'alimentazione, degli emarginati, ecc.). Al centro della storia sono comunque gli uomini e gli eventi, nei quali ultimi si intrecciano fattori umani (che non possono essere trascurati, come evidenzia, tra l'altro, l'utilità

didattica dell'approccio biografico) e fattori sociali. Per questo il metodo didatticamente più efficace appare quello basato su un'organica connessione tra il tradizionale metodo narrativo e gli strumenti forniti da discipline quali la geografia e le scienze sociali.

SCUOLA DI BASE

Nella scuola di base le caratteristiche dell'apprendimento si riassumono nella forma "elementare", cioè essenziale, coinvolgente, concreta, adeguata ai tempi e agli stili di apprendimento, che il maestro vive nella relazione col bambino, nell'elaborazione dei contenuti, nell'utilizzo dei sussidi, nell'individuazione dei tempi, nella scelta dei ritmi di lavoro, nella collaborazione con la famiglia.

ANNO I e II

Contenuti

Nei primi due anni si lavora sugli elementi predisciplinari e sui concetti basilari, vicini alla realtà del bambino (da lui posseduti, ma non in forma mediata da un linguaggio adeguato). Sono contenuti di coscienza del bambino, a cui non interessa suddividere in ambiti disciplinari la realtà:

- tempo cronologico (durata lineare e ciclica, contemporaneità), giorni, settimane, stagioni;
- percezioni di sé nel tempo e implicazioni del proprio agire nella situazione (accadimenti, eventi, atti);
- gusto e sviluppo della narrazione;
- storia personale.

Metodo

La preoccupazione non è quella di trasmettere dei concetti, ma di sostenere un incremento di consapevolezza in un contesto in cui i percorsi sono rispetto alla coscienza del bambino più impliciti che espliciti. Le modalità privilegiate sono quelle del racconto, del coinvolgimento in un'esperienza diretta. Ampio spazio viene dato alla storia personale; e ciò non semplicemente perché il bambino prenda coscienza del metodo storico, ma perché, scoprendo a poco a poco la propria identità, prenda coscienza delle proprie esigenze e della loro evoluzione. Sarà una storia personale svolta con gli occhi di un bambino.

ANNI III-VII

A partire dal III anno inizia il percorso storico quinquennale della scuola di base. Esso è scandito cronologicamente in senso diacronico. Ciò permette di non considerare il passato come caotico e indistinto insieme di fatti e di personaggi, di introdurre una iniziale riflessione sul tempo (prima-ora-poi) quindi sui nessi concausali, di offrire un'idea sintetica di un periodo storico e una conoscenza elementare dei fattori che lo identificano.

Della storia si offre una visione elementare, ma mai falsa; se essa è intreccio di fattori materiali e strutturali, fini umani intenzionali ed elementi casuali, è necessario dare spazio adeguato alle figure dei protagonisti della storia, la cui conoscenza è sempre motivo di interesse. Viene privilegiata un'impostazione narrativa che corrisponde alla spontanea visione del mondo del bambino e riflette comunque l'esito compiuto del lavoro storico. Essa facilita la comprensione,

l'immedesimazione e l'interesse e viene rafforzata dalla proposta di documentazione (visite guidate, film, musica e strumenti multimediali in generale).

La presa di coscienza della differenza tra la narrazione mitica e quella storica introduce alla spiegazione dei fatti, con la quale si evidenziano i nessi causali e le reti di connessione. Si sviluppa così la consapevolezza del metodo di ricerca storica, anche con interventi mirati a far comprendere cosa siano l'acquisizione e la selezione dei documenti nonché la costruzione di ipotesi esplicative.

All'interno del quinquennio è opportuno distinguere due fasi, così da meglio adeguare finalità e metodi alle potenzialità cognitive.

Classi III e IV

Finalità

- sviluppare la consapevolezza di un passato a cui il bambino non è estraneo;
- sviluppare il desiderio di conoscere le proprie origini;
- favorire una conoscenza e una stima delle esperienze umane lontane e diverse dalla propria;
- imparare a collocare fatti, personalità e fenomeni nel tempo e nello spazio;
- acquisire l'abitudine a considerare la tradizione come una fonte da interrogare;
- imparare ad ascoltare in modo attivo e partecipe.

Contenuti

Classe III : dalla preistoria alla civiltà greca
Classe IV: la civiltà romana e l'alto Medioevo

Metodo:

- privilegiare la narrazione nelle sue diverse forme (orale, scritta, drammatizzazione, film e altri strumenti multimediali);
- focalizzare l'attenzione su personaggi e sul loro agire in un certo tempo e nel contesto di una determinata società;
- utilizzare documenti e testimonianze (fonti) dell'epoca in questione e manipolarli anche in forma ludica;
- stimolare e valorizzare le domande di confronto con il presente;
- iniziare ad utilizzare una terminologia specifica.

Classi V-VI-VII

Finalità

- approfondire il carattere scientifico della disciplina storica;
- educare alla capacità di critica;
- fornire ai ragazzi strumenti concettuali per la comprensione del proprio presente;
- permettere l'incontro con esperienze umane significative;
- favorire la capacità di riconoscere in fatti e fenomeni anche lontani nello spazio e nel tempo nessi ricorrenti, strutture durevoli e categorie esplicative del divenire;
- comprendere e utilizzare un lessico specifico;
- imparare a gerarchizzare le informazioni offerte da un testo;
- sapere esporre ed argomentare in modo semplice ma chiaro.

Contenuti

Classe V: dalla rinascita del secolo XI alla crisi del Seicento
Classe VI: dall'età dell'assolutismo all'età dell'imperialismo
Classe VII: il Novecento

Metodo

- privilegiare la narrazione nelle sue diverse forme (orale, scritta, film, documentari e altri strumenti multimediali);
- utilizzare il libro di testo (con gli obiettivi della comprensione globale e analitica, della selezione delle informazioni e della capacità di rielaborarle);
- favorire e stimolare l'operatività attraverso l'uso delle fonti, la loro lettura, interpretazione, confronto, e l'utilizzo di elementi della strumentazione di cui gli storici si dotano, come ad esempio statistiche e grafici;
- utilizzare le risorse offerte dal territorio con frequenti visite a monumenti, mostre e località significative;
- apprestare carte tematiche per favorire la capacità di collocare spazialmente i fatti e comprenderne la correlazione con l'ambiente;
- identificare nella programmazione disciplinare annuale nuclei tematici significativi all'interno di ogni epoca, che diano uno spaccato il più possibile concreto di quel periodo o di un particolare fenomeno;
- favorire con domande ed attività guidate il confronto con il presente.

SCUOLA SECONDARIA

La ripresa dello studio della storia in un nuovo ciclo quinquennale non ha assolutamente carattere di ripetitività, ma si configura come proposta di approfondimento, secondo un modello di apprendimento non già cumulativo, ma "a spirale".

Nella scuola secondaria l'approccio al sapere storico mira a far emergere la complessità e la problematicità del dato storico, sviluppando la criticità, intesa come capacità di giudizio personale, e la consapevolezza delle radici storiche del presente.

Questo salto di qualità richiede innanzitutto lo sviluppo della concettualizzazione, che consente di porre i nessi tipici dell'analisi storica. In secondo luogo lo studente può accedere al piano delle interpretazioni storiografiche, sviluppando la consapevolezza della diversità degli approcci storici. L'autonomia man mano raggiunta dallo studente consente di realizzare un approfondimento personale attraverso la lettura di opere storiografiche particolarmente significative e l'uso critico delle varie forme di informazione.

Coloro che per ora lasciano la scuola a 15 anni, una volta adempiuto all'obbligo, e che sono una piccola percentuale destinata a ridursi progressivamente nel tempo (secondo le previsioni, dal 25 al 10%), sembrerebbero danneggiati perché costretti ad interrompere gli studi dopo aver approfondito soltanto la conoscenza di età lontane, quali l'Antichità e il Medioevo, ma in realtà così non è. A prescindere dal fatto che non si può pregiudicare la formazione della stragrande maggioranza degli studenti che continuano gli studi e dalla considerazione che la scuola dell'obbligo, per comune auspicio, dovrebbe arrivare, in tempi non lunghi, a 18 anni - e non sarebbe opportuno prevedere continue modifiche ai programmi di storia - è necessario tener presente l'importanza per un paese quale l'Italia (ma questo vale anche nella prospettiva della costruzione dell'identità europea) di una conoscenza adeguata della storia greco-romana e di quella medievale, dato che sono quelle le

età nelle quali sono nate la libertà di pensiero, la riflessione razionale, la coscienza individuale, la comunità politica dei cittadini, le grandi entità religiose che sono elementi fondamentali del mondo di oggi, e si è venuto formando l'Occidente europeo come spazio autonomo di civiltà rispetto al mondo greco-bizantino e a quello islamico. Ma, a parte tutto questo, si può prevedere nei primi due anni un'opzione alternativa di Educazione storica e civica, finalizzata all'approfondimento in prospettiva storica di temi legati ai nostri tempi, quali le istituzioni parlamentari italiane ed europee, l'Unione europea, le istituzioni parlamentari (l'ONU, la FAO, l'UNESCO, ecc.) nonché all'acquisizione del lessico politologico e sociale.

Obiettivi didattici:

- conoscere i principali strumenti concettuali e terminologici della disciplina;
- conoscere il dove, il quando e il come degli eventi e dei periodi più significativi;
- conoscere le specifiche concettualizzazioni storiche e storiografiche dei periodi esaminati;
- comprendere le relazioni tra gli eventi;
- comprendere i differenti gradi di rilevanza degli eventi e delle strutture esaminate;
- applicare la dimensione sincronica e diacronica;
- analizzare la valenza dei fattori strutturali, dei fini intenzionali e della casualità nello svolgersi delle sequenze storiche;
- valutare la differenza tra la coscienza storica e lo stereotipo culturale di un evento o periodo.

In questo ambito l'obiettivo sarà raggiunto al suo livello minimo quando l'alunno sarà in grado, almeno a grandi linee, di comprendere quali sono gli avvenimenti più significativi di un periodo, le connessioni sincroniche e diacroniche più rilevanti e di evitare i più macroscopici stereotipi e anacronismi sulle epoche esaminate.

Contenuti

Al fine di mettere a frutto i risultati di precedenti commissioni di studio, insediate negli anni passati da vari ministri della Pubblica Istruzione, e per non introdurre continui cambiamenti che creano disorientamento nel mondo della scuola, oltre che nell'opinione pubblica, si ripropone la periodizzazione attualmente in uso nelle scuole superiori, anche perché, come si dirà più avanti, si potranno recuperare volta per volta, nel corso dei cinque anni, aspetti importanti del mondo antico e di quello medievale, affiancando allo studio della storia in senso cronologico-lineare approfondimenti tematici su archi temporali più o meno lunghi.

I anno: dalla Preistoria all'apogeo dell'impero romano
II anno: dall'età tardo-antica alla crisi del secolo XIV
III anno: dalle origini dello stato moderno alla rivoluzione inglese
IV anno: dall'età dell'assolutismo all'età dell'imperialismo
V anno: il Novecento

Metodo

Modalità di approfondimento:

- studio di tematiche di diversa durata, legando fra loro periodi storici differenti, seguendo cioè un determinato tema nel corso del suo sviluppo, che può andare a volte dall'Antichità ai nostri giorni: ad esempio, la schiavitù, caratteri e

trasformazioni dei ceti dirigenti, la democrazia degli antichi e dei moderni, le grandi migrazioni, le aree di frontiera, lo spazio del sacro, l'uomo e l'ambiente, le tecniche agrarie, le tecniche militari, la navigazione, l'evoluzione del clima, l'andamento demografico, le strutture familiari, i modelli di santità, le rivoluzioni, le grandi correnti storiografiche, le etnie, le nazioni e gli stati;

- percorsi storici su periodi più o meno lunghi con particolare attenzione alla storia locale, ad esempio l'evoluzione delle strutture difensive, partendo dal rilievo che può avere in un determinato luogo un castello o lo stesso impianto urbanistico del paese;
- approfondimenti di "microstoria" significativi sul piano delle svolte epocali o della mentalità di un periodo;
- analisi critiche degli stereotipi culturali su un periodo (eventualmente con filmati e lettura di testi specifici);
- individuazione di testi o tematiche utili per l'approfondimento, a livello interdisciplinare, delle caratteristiche fondamentali di un periodo (con invito a ricerche singole e/o a lavori di gruppo, anche con l'organizzazione di incontri con storici "di mestiere").

La riforma della storia nelle scuole

di Gian Maria Varanini
Preside della facoltà di Lettere di Trento

da *L'Adige* - 13 Marzo 2001

La lettura del Documento conclusivo redatto dal gruppo di lavoro costituito dal Ministero della P.I. per la "Aggregazione disciplinare storico-geografico-sociale" in vista della riforma dei cicli scolastici (ripartiti come si sa in 7+5 anni) suggerisce una serie di considerazioni e molte preoccupazioni. Un tempo si sarebbe parlato dei "programmi" di Storia, Geografia ed Educazione civica: si tratta comunque di indicazioni importanti, perché ispirate da una filosofia ben precisa; e su di esse propongo qualche riflessione. Nel testo, le sottolineature dell'importanza educativa del citato ambito disciplinare si sprecano. Storia, geografia e 'studi sociali' "sono uno degli assi portanti del percorso formativo dai 3 ai 18 anni", mettono in grado il giovane di "leggere e capire la realtà e perché svolge un ruolo fondamentale nella strutturazione della memoria e della coscienza"; e via di questo passo. In effetti uno dei punti di forza del progetto sta proprio nel forte intreccio fra le tre prospettive (che "hanno in comune lo studio della convivenza umana in tutte le sue dimensioni") e nel progressivo emergere delle specificità del sapere storico, del sapere geografico e dello studio delle forme di convivenza (sperimentate in modo unitario dal bambino durante i primi quattro anni di scuola di base). Il nesso fra storia e geografia è un dato importante e positivo: si tratta del punto d'arrivo di una lunga evoluzione culturale, che ha portato la cultura storica italiana ad abbandonare gli ultimi residui (percepibili anche a livello dell'insegnamento medio; diverso era il discorso nelle elementari) dell'antica eredità dell'idealismo, e ad accostarsi invece alle tradizioni culturali inglese e francese (quest'ultima ben più incisiva in Italia, grazie alla ricezione e alla assimilazione talvolta acritica della scuola delle Annales e della impostazione che si rifà a Braudel). Ma altri elementi suscitano, al contrario, perplessità e dubbi molto gravi, specie per quello che riguarda la storia. A differenza di quello che accadeva sinora (un triplice e ripetuto studio, a diversi livelli di approfondimento, del ciclo storico delle civiltà umane (con riferimento prevalente al mondo occidentale), nella nuova impostazione infatti lo studio sistematico delle vicende storiche cronologicamente disposte si compirà una sola volta, dagli 11 ai 15 anni: dunque, negli ultimi tre anni del primo ciclo settennale (dalla preistoria alla Rivoluzione francese), e per l'Otto e Novecento nei primi due del quinquennio delle superiori (in armonia tra l'altro con la inarrestabile tendenza alla omologazione di fatto degli interi 9 anni d'obbligo, come se obbligo per tutti dovesse per forza voler dire scuola identica per tutti: ma questo è un altro discorso). Proprio nei tre ultimi anni di scuola superiore (dai 16 ai 18 per l'alunno: anni decisivi per la sua formazione e per quella "strutturazione della memoria e della coscienza" affermati nel documento come petizione di principio), proprio quando il giovane inizia a concettualizzare, a gerarchizzare, lo studio della storia non seguirà un andamento sistematico, da 'vecchio' manuale espositivo e 'nozionistico'. Sarà strutturato - per quanto si sa - per moduli tematici, per problemi: un taglio utile certo (se ben impostato) a mettere in contatto lo studente con le fonti (anche letterarie, o artistiche) e a stimolare la capacità di collegamenti e individuazione di nessi causali, ma anche foriero di grandi rischi. Una scelta casuale, o legata alle mode o alle ideologie, o cronologicamente squilibrata (che peso avrà in queste scelte la storia antica, per esempio?), congiunta con il dichiarato intendimento a

rendere gli adolescenti "protagonisti del loro sapere" - come ricordava Giovanni Belardelli sul Corriere della Sera del 9.2.2001 - può far sbiadire l'idea stessa di una tradizione e di una memoria comuni d'una società, l'idea di una storia come conoscenza razionalmente organizzata, come senso comune storiografico che ogni generazione ha diritto di conoscere dai propri padri, per contestarla e riscriverla. Un secondo elemento di dissenso è l'insistenza sulla prospettiva mondialistica, che ritorna ansiosamente, quasi ossessivamente nel testo, nel lodevole ma un po' provinciale intento di esorcizzare localismi, provincialismi, nazionalismi. Si ribadisce che obiettivo dell'insegnamento della storia è quello di far acquisire una "visione di insieme della storia dell'umanità, attraverso la conoscenza di fenomeni storici su scala mondiale"; anche per i bambini di 8-9 anni è fortemente sottolineata la necessità di introdurli alla "consapevolezza della mondialità, nel presente come nel passato"; per i ragazzi di 11-13 anni si suggerisce tra i contenuti essenziali che "consentono di costruire uno scenario mondiale in cui si colloca la storia" anche l'Africa subsahariana: la migrazione bantu", "i Maya, l'Impero azteco, l'Impero inca, la colonizzazione dell'Oceania". Intendiamoci: nulla di male - ci mancherebbe – nell'accostare queste culture 'altre'. Il problema consiste nel fatto che - a parte l'eccesso di carne al fuoco; il troppo stroppia sempre, e ingenera confusione – l'approccio a queste tematiche così complesse avviene (nel sesto/settimo anno di scuola) appunto nell'unica fase nella quale il ragazzo dovrebbe studiare sistematicamente, e dunque 'introiettare' ed assimilare, una cadenzata e documentata costruzione cronologica, che strutturi la sua idea del passato della civiltà europea, che è la 'sua' civiltà, costitutiva della 'sua' identità. Beninteso: nessuno rimpiange la retorica della romanità o dei comuni o della nazione che aleggiava nei sussidiari del tempo antico. Ma porre sullo stesso piano l'Europa medievale (cui è dedicata un'unica voce), l'Impero mongolo, la già menzionata Africa subsahariana, l'India, la Cina e il Giappone fra XVI e XVIII secolo, ecc., non sembra davvero una scelta saggia. Non è difficile prevedere che l'adolescente farà fatica - anche se bisogna aver fiducia nel buonsenso di molti insegnanti - ad assimilare in modo profondo e meditato decisive tappe della storia d'Europa, studiando nella sua vita il medioevo e l'età moderna (comprese le tematiche legate - che so - alle origini delle democrazie o alla religione cristiana, di fondamentale importanza - piaccia o no - per la storia della civiltà occidentale) a 12-13 anni. Su questi temi di grande rilevanza, per ora rimasti nelle mani di pochi pedagogisti o esperti di didattica di designazione ministeriale, c'è stato sinora troppo silenzio (anche da parte della corporazione degli storici, che hanno abdicato ad un loro dovere). È un dibattito che mi sembra urgente alimentare.

La storia del mondo è una sciocchezza

di Chiara Frugoni

da la Repubblica - 13 Marzo 2001

Do volentieri atto al ministro De Mauro di avere con grande sensibilità ascoltato le proteste che da tante parti si sono levate sull'insegnamento della storia come delineata dalla nuova riforma, perché ha da pochi giorni allargato la commissione - in cui fino ad oggi sono stati attivi, si può dire, esclusivamente esperti di pedagogia e di didattica della storia - a tre storici di grande prestigio: Girolamo Arnaldi, Massimo Firpo e Giovanni Vitolo. L'augurio è che nel ristrettissimo tempo a disposizione si possa mettere a punto un nuovo documento che tenga conto anche - non soltanto, ovviamente - della opinione dei membri aggiunti e dei rilievi espressi dalla comunità scientifica e degli insegnanti; in subordine, che si imponga una pausa di riflessione e che non si faccia partire, da subito, tutta la riforma.

Siamo a marzo e gli editori non sanno ancora che libri stampare, che libri far scrivere perché siano pronti per il prossimo settembre, quando inizieranno i nuovi cicli.

Pare invece più che probabile che con pochi ritocchi il libro di Antonio Brusa, Le storie del mondo, pubblicato da Bruno Mondadori, che anche nell'enunciazione degli argomenti si mostra vicinissimo alle linee guida della commissione, possa presentarsi ad autunno come il primo libro della riforma e dunque diventare nei prossimi anni il libro canonico di riferimento.

Poiché Antonio Brusa è stato uno degli animatori del progetto della commissione mi pare importante soffermarmi sul suo libro, molto ambizioso, che si presenta come la proposta di «una nuova storia», una storia globale.

Voglio subito chiarire la mia posizione. Sono del tutto d'accordo a non mantenere lo sguardo ristretto alla nostra storia italiana ed europea. È più che giusto che il giovane studente sappia anche quello che parallelamente succedeva e succede nel resto del mondo. Bisogna però tenere conto, a mio parere, di alcuni punti: innanzi tutto delle capacità cognitive di un giovane che quando comincia a studiare la preistoria ha dieci anni; bisogna tenere presente che quello che viene detto deve essere contenuto in un libro di non troppe pagine e che l'insegnamento della storia è contenuto in un numero di ore ben definito.

Non si deve perciò strizzare un'enciclopedia in un compendio che dica mezza pagina di tutto. Lo studente non capirà nulla e non si ricorderà nulla.

Metterei invece in campo il principio del gradiente. Darei la preminenza a quello che è il nostro passato perché lì sono le nostre radici e non bisogna rinunciare alla propria identità culturale. Degli altri popoli e delle altre civiltà va attuata una presentazione gerarchizzata: più approfondita a seconda del punto di tangenza con la nostra.

Il giovane studente vive ormai in un mondo multietnico ed è importante che sia messo in grado di conoscere, e perciò di apprezzare, i valori delle civiltà di cui è portatore il compagno di banco, che magari viene da molto lontano. Solo in questo modo si può impedire il crescere del razzismo ed invece avviare ad una feconda interazione. Ma è utopistico pensare che si possa parlare di ogni popolo e in ogni tempo, a meno di non parlare per spot.

Non la pensa così Antonio Brusa; la sua nuova storia è globale, con il risultato di dire così poco che equivale a non dire nulla; la storia italiana ed europea vengono per così dire «liofilizzate» in modo da fare stare in poche pagine quella,

altrettanto «liofilizzata», di tutto il mondo. Ma la storia di Antonio Brusa è nuova anche per la quantità di errori e sorprendenti enunciazioni che troviamo. Con questo libro, spiega l'autore, «il lettore può andare al cuore dei processi, rapidamente, senza perdersi nella sequenza dei popoli, delle battaglie, delle cause e degli effetti di eventi che - nel lunghissimo tempo della storia umana - appaiono marginali. A queste condizioni, la storia torna ad interessare». Devo dire che mi sento davvero presa dallo sconforto e non so da dove cominciare per commentare un simile principio teorico, e penso con profonda amarezza in che mani sono messe generazioni di scolari!

In effetti qualsiasi principio di correlazione fra gli avvenimenti nel libro è distrutto. Mi chiedo che idea si possa fare un ragazzo di un passato senza alcuna scansione cronologica! Ad esempio dopo avere parlato a pag. 52 delle tecniche agricole ed epidemie medioevali - ma la peste non la portano i pidocchi! - ci ritroviamo a pag. 134 nella preistoria, ma la pagina precedente «un mondo di stati» ci mostra Clinton e Chirac all'opera. Si salta in continuazione da un periodo all'altro, distante migliaia di secoli. Basti il titolo: Due modelli: civiltà neolitica e civiltà industriale, con questa «perla»: «Ma, come accadde durante il Neolitico, non tutte le civiltà adottarono il modello inglese» (pag. 55). Che idea si deve fare lo studente degli istituti industriali dell'attività diplomatica? Questa, e unicamente questa: «L'ambasciatore italiano si lamenta con il governo inglese perché uno spot pubblicitario britannico presenta gli italiani "pizza e spaghetti"; l'ambasciatore bulgaro protesta con il governo italiano perché sui nostri giornali "bulgaro" è un aggettivo che indica mancanza di libertà e così via».

Al grave problema degli stereotipi - «così temuti che si fanno trattati internazionali per eliminarli vicendevolmente dai libri e dai mezzi di comunicazione di massa» sono dedicate quattro pagine, mentre meno di due bastano perché lo studente capisca come dalla caduta dell'impero assiro e attraverso Alessandro Magno si arrivi all'unificazione di tutto il Mediterraneo compiuto da Roma. Come risolvere il grave problema degli stereotipi?

Cambiare prospettiva, la storia mondiale! Studiare la storia di tutti «uomini e donne della Terra, senza esaltare o deprezzare nessuno», cioè dedicare una pagina a qualsiasi cosa, a qualsiasi argomento, cioè rinunciare a ragionare per dare soltanto spot, «senza perdersi nelle cause e degli effetti degli eventi». I bambini Turchi - come spiega sempre Antonio Brusa - devono smetterla una buona volta di credere di essere l'ombelico del mondo. Quando avranno capito questo della storia, avranno davvero capito tutto.

Molte cose sono diventate marginali in questo libro. Mi limito al campo medioevale che mi è famigliare e a qualche esempio; marginale è l'esattezza di quello che si afferma (sarebbe stato Federico II ad ideare l'inquisizione), marginale possedere proprietà concettuale e terminologica (si veda la confusione totale di termini e di concetti per spiegare «il sistema feudale»). Che idea si farà lo studente del monachesimo occidentale se tutto quello che si dice in proposito è che «i libri della civiltà ellenistica - sottolineo ellenistica - sarebbero andati perduti» se Benedetto non avesse dato vita «ad un ordine religioso il cui compito era quello di pregare e copiare i manoscritti», anche se i monaci copiarono però «soltanto quelli che non erano contrari alla fede»? (Di san Benedetto e dei monaci in generale non è dato sapere di più).

Infine un esempio per un libro che, come sottolinea l'autore, non ha bisogno di essere spiegato perché «il testo si autosostenta» né necessita «di ricerche linguistiche o glossari esplicativi» perché «ha dentro di sé tutte le spiegazioni che occorrono». Saltando, come al solito, dal 500 a.C. al Mille d.C. in una stessa frase,

per descrivere i miglioramenti decisivi della tecnologia agricola l'autore menziona, quanto al Medioevo, l'aratro pesante e il collare rigido. Non spiega mai in cosa consista né l'uno né l'altro.

La stessa disinvoltura è per le immagini, sulla cui funzione si insiste molto. E sarei totalmente d'accordo, se anche qui non abbondassero gli strafalcioni: saranno veramente monaci intenti a cantare nel secolo X il canto gregoriano i religiosi della figura di pag. 202 se fra loro è un frate francescano (s. Francesco è morto nel 1226)? E sarà mai s. Benedetto (VI secolo) «con il modello del monastero di Montecassino inerpicato in prossimità del massiccio del Gran Sasso» (ma Montecassino non è in provincia di Frosinone e il Gran Sasso in Abruzzo?) il monaco raffigurato con il quadrato dietro la testa, cioè con il «signum viventis», di colui che vive, nell'affresco del IX secolo riprodotto a pag. 203? Io credo che per insegnare didattica della storia, come fa Antonio Brusa, per prima cosa occorra conoscere la storia e fare ricerca storica! Un bravo insegnante è quello che innanzitutto ha una solida preparazione professionale, sa cioè di che cosa parla, ed è capace di fare tesoro della propria esperienza di didatta. Non esiste una chiave da passare di mano in mano sul come si insegna; invece oggi sono potentissimi i pedagogisti e tutti quelli che insegnano «il come fare»: perché sono straordinariamente rassicuranti e perché offrono, o si crede che offrano, allettanti scorciatoie: non occorre più perdere tempo a documentarsi, ad aggiornarsi, a leggere libri nuovi sull'argomento e prima ancora avere imparato - orrore! - date e avvenimenti. L'importante è intrattenere, saper porgere. Che poi si porgano sciocchezze e strafalcioni, che importa?

Come si fa un buon manuale

di Antonio Brusa

da *la Repubblica* - 16 Marzo 2001

Chiara Frugoni, sulle colonne di questo giornale, dedica un'ampia e severa recensione al mio manuale Le storie del mondo, che sarebbe «vicinissimo alle linee guida della Commissione» per i nuovi curricoli della scuola riformata. In realtà questo libro è stato progettato quattro anni fa e pubblicato da due, quando nulla si sapeva della riforma, di commissioni, di nuovi curricoli. Ma tant'è. Chiara Frugoni probabilmente non segue da vicino il dibattito sull'insegnamento e sulla didattica; e ciò emerge anche considerando la critica fondamentale che rivolge al mio manuale. Quella cioè di proporre un'improbabile «storia del mondo», accostando arbitrariamente eventi e personaggi distanti fra loro anche «migliaia di secoli» (non esageriamo!). Il fatto è che il mio manuale è destinato al primo anno degli istituti professionali e, per quell'ordine di studi, c'è una legge dello Stato che prevede un programma che va dalla preistoria a tutto il Settecento. Vi sono poi critiche di merito a supposti «strafalcioni». Direi esagerato infierire su imprecisioni nelle didascalie che accompagnano le figure e che verranno corrette. Sulle più rilevanti questioni ribadisco che, per esempio, Federico II ha effettivamente istituito una forma di inquisizione centralizzata nelle sue Costituzioni melfitane, imitata qualche mese dopo da papa Gregorio IX. Quelli che Frugoni definisce pesantemente «strafalcioni» sono opinioni diverse dalle sue, documentate in pubblicazioni e argomentate ampiamente nella Guida allegata al manuale.

La ripetitività dei cicli: una tradizione inventata

di Antonio Brusa

l'articolo era stato richiesto al prof. Brusa da "Il Manifesto",
ma il giornale l'ha successivamente,
manipolandolo e deformandolo,
trasformato in un'intervista fittizia

"La storia verrà, secondo questi programmi, insegnata in due corsi successivi, il secondo dei quali sarà in apparenza la ripetizione del primo; ma in sostanza tratterà in modo essenzialmente diverso lo stesso argomento". Sembra una frase tratta dalla polemica infuocata che sta accompagnando i nuovi curricoli di storia, e invece fu scritta nel 1884, da Pasquale Villari, per convincere i professori a insegnare la storia, ripetendola appunto in due cicli diversi. Un modo che appariva strano e innaturale nell'Italia del secolo scorso, tanto che Villari lo rinforzò con l'argomento che "era un sistema che con molto profitto era stato adottato in molte scuole secondarie tedesche". Argomento decisivo, vista la fama strepitosa della didattica germanica. E, infatti, quel sistema si è diffuso in tutte le nazioni europee, sulle ali della sua motivazione fondamentale (ripetere due o più volte fa bene alla storia), reiterata all'infinito, nei libri di pedagogia, nei discorsi dei ministri e nelle programmazioni degli insegnanti. Poi, dopo oltre un secolo di sperimentazione, piano piano e alla chetichella, tutti lo hanno abbandonato, anche la Germania. Quel sistema non doveva essere tanto "profittevole", dal momento che non dava i

benefici, così lungamente e pazientemente attesi, e generava più problemi di quanti ne volesse risolvere: insegnanti che si lamentavano perché non riuscivano a finire il programma, e allievi che, al posto di entusiasmarsi per la ripetizione, mostravano una noia sincera e irrecuperabile.

Anche l'Italia, silenziosamente, lo ha abbandonato: ma non oggi, con il nuovo e discusso curricolo. Più di trent'anni fa, i programmi della media raccomandavano ai docenti di selezionare pochi argomenti per ciascun anno, e di trattarli in forma laboratoriale. Non li indicava tassativamente, ma stabiliva solo dei paletti cronologici annuali, entro i quali l'insegnante poteva scegliere. Nessuno gridò allo scandalo, anche perché quei programmi erano garantiti da una figura illustre della storia ufficiale italiana, quale Girolamo Arnaldi, docente di storia medievale a Roma. Pochi anni dopo, i programmi delle elementari abolivano solennemente l'insegnamento della storia generale, sostituendolo con una forma di apprendimento laboratoriale, nella quale c'erano storia vissuta, personale, locale e mondiale, anche questa avallata da uno studioso illustre, quale Francesco Pitocco (uno dei pochi, per la verità, che univa alla competenza storiografica quella di lettore attento e specializzato di Piaget). Al principio degli anni '90, dovendosi riformare i programmi di storia francese, il governo transalpino effettuò un'inchiesta in tutti i paesi del mondo. Concluse che ovunque si insegnava in forme diverse, meno nelle superiori italiane e spagnole, che ancora adottavano un modello cronologico. Ma ancora per poco. L'anno dopo la Spagna riformò i suoi programmi e furono resi pubblici i programmi Brocca, nei quali si introduceva nelle superiori italiane la possibilità di insegnare la storia per temi, sia pure entro paletti cronologici ben definiti: innovazione che non suscitò drammi speciali, anche perché fu stilata da un nutrito gruppo di storici. E giunse, infine, la celebre direttiva Berlinguer, sul Novecento, che autorizzava i docenti, proprio perché il programma è vastissimo, a scegliere "delle tematiche di studio": nemmeno questo particolare - dei temi- suscitò paure speciali.

Per quale motivo si grida allo scandalo ora, di fronte ad un curricolo che cerca di mettere ordine in questo bailamme e, paradossalmente, introduce per la prima volta lo studio della storia generale, in cinque anni, per tutti e con un carico orario moltiplicato dalla forte integrazione con geografia e studi sociali: questo è uno dei grandi misteri italiani. Possiamo spiegarlo ipotizzando che giornalisti e storici non abbiano semplicemente letto il curricolo: simili in questo, ahimè ai tanti professori che d'abitudine non leggono i programmi, al punto che si sentono ancora obbligati a spiegare la storia generale per tre volte. Al punto che si armano a difenderla, questa consuetudine, come se fosse una tradizione gelosamente italiana, per quanto sia stata importata dalla Germania. Un mistero, come quello di Stonehenge, che tutti credono custode di antichità inenarrabili, e invece è un falso moderno, e come quello da studiarsi nel grande capitolo delle "tradizioni inventate".

Documento dei 50 storici

da *Il Corriere della Sera* - 26 Febbraio 2001

Signor ministro,

siamo sinceramente preoccupati dall'evolversi del dibattito intorno ai nuovi curricoli di storia, perché molti interventi non vanno al di là di mere enunciazioni di principio, tutte condivisibili, a sostegno della necessità di una adeguata presenza della storia nei curricoli scolastici, senza misurarsi con una lettura attenta delle proposte della Commissione. È invece il momento di una seria riflessione priva di posizioni pregiudiziali in una fase in cui si discute di questioni così delicate, quali quelle della formazione culturale dei cittadini italiani.

Siamo convinti che il mondo della scuola debba trovare nuovi strumenti di insegnamento efficaci e adeguati all'evolversi della società italiana e che questo obiettivo richieda l'intreccio e il confronto tra varie competenze del mondo della scuola, della università e della cultura.

Riconosciamo che occorre anzitutto confrontarsi serenamente e nel merito con le proposte che la Commissione da Lei istituita ha avanzato allo scopo di proporre un curricolo che garantisca a tutti i futuri cittadini italiani, anche a quelli che non proseguiranno gli studi dopo la fine dell'obbligo, una formazione storica in grado di dare gli strumenti fondamentali per capire la realtà storica passata e presente e di formare una coscienza della cittadinanza aperta alla dimensione mondiale, e al tempo stesso attenta alle diverse dimensioni dell'identità: individuale, italiana ed europea.

Riteniamo che le proposte avanzate dalla Commissione ministeriale debbano essere discusse e approfondite, con insegnanti e studiosi, certi che il curricolo di storia risponda alle caratteristiche epistemologiche disciplinari, si svolga regolarmente secondo una scansione cronologica e sia pienamente adeguato alle esigenze formative delle diverse classi di età, grazie alla sua progressione metodologica: formazione della categorie storiografiche fondamentali e del senso del tempo, nei primi anni di studio; conoscenza approfondita della storia generale, nella sua parte centrale; e, nella sua parte finale, sviluppo dell'approccio critico alla disciplina.

Siamo convinti che le proposte finora discusse dalla Commissione possano essere un punto di partenza per la definizione di un curricolo siffatto, capace di rispondere alle esigenze attuali della società italiana; apprezziamo il fatto che il curricolo proposto dalla Commissione sia sottoponibile a sperimentazione triennale, un tempo adeguato per valutarne l'efficacia. Riteniamo, infine, che occorra un sincero impegno per la riforma di un sistema scolastico, che non può essere ancorato a pratiche e modelli di insegnamento anteriori addirittura ai programmi del 1985 e del 1979.

Elenco firme (incompleto: stato alle ore 24.00 del 28.2.2001)

Docenti universitari di Storia e Scienze sociali

- Marco Aime, ricercatore di Etnologia (Università di Genova)
- Giuseppe Barone, prof. ordinario di Storia contemporanea (Università di Catania)

- Antonello Biagini, prof. ordinario di Storia dell'Europa orientale, direttore del Dipartimento di Storia moderna e contemporanea (Università di Roma "La Sapienza")
- Carlo Bordini, ricercatore di Storia moderna
- Vincenzo Calì, prof. associato di Storia contemporanea (Università di Trento), direttore dei Museo storico in Trento
- Giuliana Cannataro, ricercatore di Paleografia Latina (Università di Bari)
- Franco Cardini, prof. ordinario di Storia medievale (Università di Firenze)
- Annastella Carrino, ricercatore di Storia moderna (Università di Bari)
- Arnaldo Cecchini, prof. associato di. Analisi dei sistemi urbani (Università di Bari)
- P. Cordasco, prof. associato di Paleografia e diplomatica (Università di Bari)
- Guido D'Agostino, prof. ordinario di Storia contemporanea (Università di Napoli)
- Alberto De Bernardi, prof. ordinario di Storia contemporanea (Università di Bologna)
- Lucia Faldini, prof. associato di Etnologia (Università di Genova)
- Alessandra Ferraresi, ricercatore di Storia moderna (Università di Pavia)
- Clelia Gattagrisi, ricercatore di Paleografia latina (Università di Bari)
- Gaetano Greco, prof. associato di Storia Moderna (Università di Siena), coordinatore della Sede di Siena della Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario della Toscana)
- Giulio Guderzo, prof. ordinario di Storia contemporanea (Università di Pavia)
- Antonio Guerci, prof. ordinario di Antropologia (Università di Genova)
- Lutz Klinkhammer (Istituto storico germanico, Roma)
- Raffaele Licinio, prof. associato di Storia medioevale (Università di Bari)
- Salvatore Lupo, prof. ordinario di Storia contemporanea (Università di Palermo)
- Franco Magistrale, prof. ordinario di Paleografia e diplomatica (Università di Bari)
- Rosario Mangiameli, prof. associato di Storia contemporanea (Università di Catania)
- Brunello Mantelli, prof. associato di Storia contemporanea (Università di Torino)
- Roberto Martucci, prof. ordinario di Storia delle istituzioni politiche (Università di Macerata)
- Angelo Massafra, prof. ordinario di Storia moderna (Università di Bari)
- Ivo Mattozzi, prof. associato di Metodologia e didattica della storia (Università di Bologna)
- Massimo Montanari, prof. ordinario di Storia medievale (Università di Bologna)
- Isidoro D. Mortellaro, ricercatore di Storia delle istituzioni internazionali (Università di Bari)
- Giovanna Motta, prof. ordinario
- Stefano Musso, ricercatore di Storia contemporanea (Università di Torino)
- Elena Papagna, ricercatore di Storia moderna (Università di Bari)
- B. Pellegrino, prof. ordinario di Storia moderna, direttore del Dipartimento di Studi storici (Università di Lecce)
- Enzo Persichella, prof. associato di Sociologia dell'educazione (Università di Bari)
- Federico Pirro, prof. associato di Storia dell'industria (Università di Bari)
- Giuseppe Poli, ricercatore di Storia economica e sociale dell'età moderna (Università di Bari)

- Franco Porsia, prof. associato di Storia medioevale (Università di Bari)
- Gaetano Quagliariello, prof. ordinario di Storia contemporanea (LUISS)
- Francesco Remotti, prof. ordinario di Antropologia (Università di Torino)
- Saverio Russo, prof. associato di Storia moderna (Università di Bari)
- Alberto Salza, capo Progetto Turkana (Università di Pavia/ Musei Kenya)
- Biagio Salvemini, prof. ordinario di Storia moderna (Università di Bari)
- Paolo Soddu, ricercatore di Storia contemporanea (Università di Torino)
- Spagnoletti, prof. associato di Storia moderna (Università di Bari)
- Carlo Spagnolo, ricercatore di Storia contemporanea (Istituto Universitario Europeo, Firenze)
- Maria Rosaria Stabili, docente di Storia dell'America Latina
- Lucia Strappini, prof. associato (Università per stranieri di Siena)
- Irma Taddia, prof. associato di Storia dell'Africa (Università di Bologna)
- Francesco Tuccari, prof. associato di Storia delle dottrine politiche
- Marcello Verga, prof. ordinario di Storia moderna (Università di Firenze)

Associazioni che si occupano di didattica della storia e di formazione degli insegnanti di storia e di scienze sociali

1. Associazione Clio '92
2. Associazione IRIS (Insegnamento e ricerca interdisciplinare della storia - Milano)
3. Cres (Centro Ricerca Educazione allo Sviluppo, Milano)
4. Fratelli dell'Uomo - Azione scuola - Milano
5. Giuliana Bertacchi, presidente della Commissione didattica dell'INSMLI (Istituto Nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione in Italia)
6. Aurora Delmonaco, presidente del Laboratorio Nazionale di Didattica della Storia - Bologna
7. Jole Garuti, referente regionale per la Lombardia per l'Educazione alla legalità di Libera - associazioni nomi e numeri contro le mafie
8. Laurana Lajolo, presidente dell'INSMLI
9. Doris Valente, presidente dell'AEEE (Associazione Europea per l'Educazione economica) - Europa
10. Elide Sorrenti, presidente onoraria dell'AEEE - Italia

Storici e Insegnamento della storia. È consentito discuterne?

di Biagio Salvemini (Università di Bari)
e Marcello Verga (Università di Firenze)

dal sito http://www.novecento.org

Non sono pochi gli storici di professione che producono 'impegno' misurandosi sui giornali o in TV sui grandi temi della società odierna. Meno diffuso sembra l'esercizio dell''impegno' sul proprio campo disciplinare, sul senso ed il ruolo sociale del proprio sapere, sulle forme concrete della sua trasmissione ed utilizzazione. La discussione accesissima di questi giorni sulla proposta di riforma dei curricoli didattici vigenti nella scuola italiana, unanimemente considerati indifendibili, sembra paradossalmente non smentire tutto questo.Posto di fronte ad un documento di politica scolastica, da leggere dentro un quadro di opportunità e compatibilità e da discutere assumendosi la responsabilità di proposte alternative, un gruppo di colleghi occupa la scena pubblica trasponendo su questo terreno forme discorsive tipiche dell'"impegno" intellettuale odierno: nei curricoli proposti si anniderebbero rischi gravissimi di "denazionalizzazione", di "americanizzazione", di nuovi analfabetismi. Di specifico in questi proclami c'è l'individuazione dei responsabili: i pedagogisti ed i didatti che avvantaggerebbero la loro corporazione organizzando, nei corridoi del ministero, agguati contro la professione dello storico e dell'insegnante di storia. L'argine ultimo contro le catastrofi incombenti sarebbe l'insegnamento cronologico dei trienni delle superiori: ecco dunque che andrebbe respinta con ogni mezzo la proposta dell'insegnamento della storia per problemi, a cui il documento della commissione ministeriale allude. Quieta non movere.Come spalle così deboli come le due-tre ore settimanali di storia cronologica possano reggere il peso di una simile responsabilità, non è dato sapere. Che il filo della cronologia sia una costruzione, che esso imponga scelte drastiche, tanto più quando deve essere pensato nel quadro dei tempi e dei destinatari di una pratica didattica, lo sa chiunque abbia a che fare col nostro mestiere. Vari colleghi autori o firmatari dei documenti del fondamentalismo cronologico hanno più volte lamentato che i tre cicli di cronologia universale attraversati dai loro alunni non evitano la necessità di un quarto ciclo cronologico universitario, spesso fondato su manuali scolastici. Non viene loro il sospetto che questa forma didattica di eterno ritorno abbia qualche nesso col fatto che la storia sia fra le discipline meno prestigiose e studiate nelle scuole italiane, come le indagini sul campo suggeriscono unanimemente?Obbiettivo di queste righe non è comunque quello di entrare nel merito di queste questioni: il luogo non ci sembra adatto. Qui vorremmo ribadire ciò che va faticosamente emergendo anche presso la pubblica opinione, nonostante la rigidissima selezione dei materiali, delle notizie e perfino delle lettere da pubblicare, da parte di molti organi di informazione (è vero, amici di Repubblica?): ovvero che l'atteggiamento degli storici e degli insegnanti di storia è tutt'altro che unanime nei confronti delle proposte di riforma dei curricoli. E, di conseguenza, vorremmo proporre che si trovino luoghi e forme per affrontare nel merito questioni come queste - decisive per il campo disciplinare della storiografia e direttamente connesse ai corsi di laurea in discipline storiche di primo e secondo livello che in questo periodo si vanno definendo in ciascuna sede universitaria - adottando stili meno declamatori, meno influenzati dai catastrofismi retorici tipici

del presenzialismo oggi diffuso. Si tratterebbe di una pratica della discussione - e di un esercizio della responsabilità - resa desueta anche a causa delle carenze gravissime delle istituzioni ufficiali della professione e dell'inesistenza di una associazione degli storici italiani. Ma punti di riferimento vivaci non mancano (ad esempio la SISSCO), e alcune occasioni decisive sono ancora davanti a noi. Dopo la firma apposta dal ministro al documento riguardante i curricoli della scuola dell'obbligo, c'è ancora da articolare quelli delle scuole superiori, cioè quelli che più hanno suscitato clamori.

È ancora possibile discuterne?

Un progetto innovativo ma rigoroso

di Dario Antiseri

da *Il Sole 24 Ore* – 4 marzo 2001

Di fronte alle critiche al nuovo programma di **storia** per la scuola di base è opportuno ribadire alcune delle ragioni che hanno motivato la Commissione nella stesura del curricolo.

Molti hanno contestato le due novità di maggior rilievo: 1) la **storia** nel suo sviluppo cronologico non si studia più tre ma due volte, la prima volta dal quinto anno della scuola di base al secondo della scuola superiore e la seconda nei tre anni del liceo; 2) l'apertura a un'ottica storica mondiale.

La prima scelta trova la sua ragione nel fatto che l'obbligo scolastico termina a 15 anni. É una scelta responsabile e civile che i ragazzi - alcuni dei quali al termine dell'obbligo sceglieranno percorsi formativi più vicini al mondo del lavoro - sappiano come è nata la Repubblica, quali sono le sue istituzioni e siano consapevoli dell'iter che ha portato dall'orrore dei Gulag e dei Lager all'Unione europea.

La seconda novità è motivata, tra l'altro, dal fatto che, con i loro 130 mila compagni di scuola extracomunitari, i nostri ragazzi il vasto mondo ce l'hanno già in classe. Va da sé, pertanto, che la scuola si faccia responsabilmente carico di un ragionevole ampliamento di prospettiva nel curricolo di **storia**, geografia e scienze sociali

Nell'orizzonte di siffatta più ampia prospettiva la Commissione ha insistito sulla costruzione dei tratti di fondo della cultura occidentale: Grecia, Roma, Cristianesimo, Umanesimo, Rinascimento, Riforma, Controriforma, rivoluzione scientifica, nascita degli Stati moderni e così via. Solo sapendo chi siamo e da dove veniamo potremo seriamente dialogare con quelle culture "altre" che ormai non sono più fuori dalle mura delle nostre città.

Di tutto questo i contestatori non paiono essersi accorti. Ma più grave è che si sia ripetuto che nei tre anni conclusivi della scuola superiore scomparirebbe la **storia** nella sua scansione cronologica. Nulla di più falso. Le tematiche storiche verranno trattate nuovamente nella loro scansione cronologica, e sviluppate in modo critico, non fazioso né ideologizzato, con sottomano le più significative interpretazioni storiografiche.

Così, più che urgente è approfondire la **storia** greca, con tutto il tempo e la cura necessaria, allorché si studierà la filosofia antica. E, analogamente, la **storia** medievale costituirà materia di adeguato approfondimento allorché saranno oggetto di studio le parti iniziali della letteratura italiana e la filosofia medievale.

A uno sguardo meno prevenuto - e meglio documentato - è facile constatare che il curricolo progettato dalla Commissione ministeriale non elimina affatto la **storia**, anzi ne propone di più: inserendola in una prospettiva metodologica in grado di favorire la maturazione di giovani consapevoli della propria identità culturale e rispettosi delle identità altrui, e capaci, pertanto, di entrare con esse in dialogo. Si tratta di una proposta tesa - dopo l'annosa diatriba sui manuali - a deideologizzare l'insegnamento della **storia** e a renderlo più proficuo intellettualmente e moralmente.

D'altro canto, se qualche illustre collega si fosse preso la briga di dare un'occhiata a quanto di meglio già si fa nelle scuole elementari e medie, non avrebbe strombazzato che il nuovo curricolo è "rivoluzionario": esso è stato costruito anche sulla base delle migliori esperienze didattiche in atto, dove i ragazzi, a seconda del livello di maturazione, argomentano su problemi storici, tenendo nel debito conto fatti e documenti.

Un'ultima annotazione. Più idee rappresentano certamente una ricchezza; e cambiare idea, qualora si pensi di cambiare in meglio, è sicuramente un bene. Ma mi sarebbe piaciuto che alcuni illustri colleghi storici avessero dichiarato in pubblico, il giorno dopo, quello su cui sembravano convenire la sera prima, al ministero della Pubblica istruzione, in una riunione riservata. Riservata, ma non segreta!

Addosso a De Mauro

di Umberto Eco

da *L'Espresso* - 22 Marzo 2001

Manca solo che, a Tullio De Mauro, lo cospargano di miele, poi lo avvoltolino nelle piume e infine lo facciano rotolare in un ruscello (come avvenne all'infelice Voiture). E poi gli avranno fatto tutto. Se lo merita. Poteva stare a godersi una meritata fama di studioso e ha voluto portare a compimento la riforma iniziata da Berlinguer (che era già stato punito).

La scuola attuale è stata disegnata poco più di settant'anni fa, non si poteva lasciarla così? Viene in mente quel senatore del Texas che nell'Ottocento si oppose all'insegnamento delle lingue straniere dicendo: «Se l'inglese bastava a nostro signore Gesù Cristo basterà benissimo anche a noi».

Ma in questi settant'anni il mondo si è trasformato più che negli ultimi dieci secoli, e la scuola è andata avanti sul modello della riforma Gentile (a mio parere ottima per i suoi tempi). Credo che la storia ricorderà il governo uscente per essere stato il primo, dopo sette decenni, a mettere mano a una riforma globale.

A fare riforme naturalmente si sbagliano alcune cose. Una riforma parte dall'alto, fatalmente deve armonizzare opposti interessi, e quindi deve poi essere rodata, corretta strada facendo. Personalmente ritengo buona la riforma universitaria, però essa è stata delineata in un libro di ottocento pagine che nelle prime ottanta stabilisce i principi ispiratori, e nelle successive traccia asfissianti tabelle, fatte per accontentare tutti i gruppi di pressione, che minacciano di soffocare ogni invenzione.

Di quel libro occorrerà piano piano vanificare le ultime settecento pagine.

Ma è così che si fa, dove una riforma si attua davvero: si esperimentano dal vivo le sue possibilità, i suoi limiti, se ne suggeriscono variazioni e cambiamenti, attraverso l'esempio si finisce di imporli, e per gradi la riforma va a regime. Ci saranno dei momenti di confusione, ma la confusione sarà maggiore se si continuerà a litigare a suono di dichiarazioni di principio prima che la gente si metta a lavorare.

Per la riforma delle elementari e medie, ho seguito sulla stampa polemiche che spesso nascevano da scarsa informazione, come la diatriba sull'abolizione della geografia, salvo poi scoprire che nessuno voleva abolirla. O lo scandalo dei test per gli insegnanti, su cui Berlinguer è caduto, come se dicendo "test" si pensasse alle domandine per telemiliardari (se il participio passato di "uscire" sia "usciuto"), mentre si sa benissimo che esistono test ad alto livello che possono certificare competenze complesse, e non solo nozioni ma anche agilità e freschezza mentale.

Ho sostenuto più volte che in ogni aula dovrebbero correre lungo quattro pareti due indici graduati, uno che vada dall'apparizione dell'uomo sulla Terra ai giorni nostri, e l'altro in altra scala, diciamo da Omero a noi. E che per ogni cosa che si insegna, non solo la storia, ma la geometria di Euclide o le scoperte di Lavoisier, l'insegnante dovrebbe mostrare dove l'evento si colloca, sia rispetto a noi che alle epoche precedenti.

Se si dà ai ragazzi il senso dello sviluppo storico si possono poi affrontare anche gli eventi per aree tematiche. Credo che un bravo professore non possa parlare (per assurdo) della coltivazione dei piselli nel Vercellese senza richiamare lo sviluppo della civiltà nella valle padana, il succedersi delle invasioni, l'organizzazione del

lavoro agricolo dal feudalesimo ai giorni nostri; così come non si può scegliere come tema il nazismo senza cominciare dalla mitologia germanica, le invasioni barbariche, la guerra dei trent'anni e i ritardi dell'unificazione tedesca.

Le soluzioni si trovano provando. Forse occorrerebbe lasciar fare subito agli insegnanti, alla loro fantasia, al loro senso della sfida.

La Storia al rango di scienza

di Dario Antiseri

da *Il Tempo - 8 aprile 2001*

H qui davanti a me una cartella contenente gli articoli che in questi mesi sono apparsi sui giornali a proposito dei nuovi programmi di storia. Non sarebbe affatto male se una simile rassegna stampa venisse offerta ai nostri insegnanti . Sarebbe questa l'occasione buona per smascherare la superficialità di non pochi giornalisti e l'irresponsabilità di altrettanti intellettuali. Un pamphlet sull'argomento sarà, comunque, pronto prima della fine dell'estate. E ancora una volta cercherò di illustrare la ragionevolezza della proposta avanzata dalla Commissione ministeriale.

- Le due scelte di maggior rilievo operante dalla Commissione sono state le seguenti:
  1. la storia nel suo sviluppo cronologico non si studia più tre volte (nelle elementari, alle medie e alle superiori) ma due volte: la prima volta dal quinto anno della scuola di base al secondo anno della scuola superiore , quindi dai 10 ai 15 anni e la seconda volta nei tre anni del liceo;
- 2. l'apertura ad una più ampia prospettiva mondiale.

La prima scelta è stata motivata dal fatto che l'obbligo scolastico termina a 15 anni. E, siccome al termine della scuola dell'obbligo non pochi dei nostri ragazzi scelgono e sceglieranno percorsi formativi più vicini al mondo del lavoro, si è creduto più che opportuno che nell'ultimo periodo dell'obbligo, nell'orizzonte di un quadro storico cronologico completo, questi ragazzi vengano a conoscenza degli ultimi due secoli di storia e che, più in particolare, escano dalla scuola dell'obbligo sapendo come è nata la Repubblica, conoscendo le sue istituzioni, come queste sono venute mutando, quale è stato il prezzo della libertà; e con l'ulteriore consapevolezza dei movimenti, delle idee e degli sforzi di uomini che ci hanno fatto passare dall'orrore dei Lager e dei Gulag all'Unione Europea. Su tale base la scelta operata dalla Commissione risulta essere una scelta civilmente responsabile, tesa alla formazione di cittadini culturalmente equipaggiati e capaci di non farsi ingannare dal primo cantore che incontrano sulla loro strada. Si tratta, inoltre, di una scelta che non tratta i giovani che non faranno il liceo come cittadini di serie B per i quali come alcuni hanno proposto - sarebbero sufficienti un po' di nozioni di educazione civica. Ma se la storia ha, come lo ha, un preminente valore formativo, è allora legittimo chiedersi come sia potuto venire in mente ad illustri storici una soluzione del genere.

La seconda novità, vale a dire l'apertura dell'insegnamento-apprendimento della storia ad una più ampia prospettiva mondiale, trova, tra l'altro, la sua ragione nel fatto che con i loro centotrentaseimila (136.000) compagni di scuola extra-comunitari, i nostri ragazzi il più vasto mondo (con tante *storie differenti dalla*

nostra) ce l'hanno già in classe. E tutto ciò a prescindere da tragedie, usi, istituzioni che la televisione porta ogni giorno nelle nostre case da diverse parti del mondo. Va da sé, di conseguenza, che la scuola si faccia carico di un ragionevole ampliamento di prospettive nel curriculo di storia, geografia e scienze sociali. Nell'orizzonte di questo necessario ampliamento di prospettiva la Commissione ha insistito sulla costruzione dei tratti di fondo della cultura occidentale: Grecia, Roma, Cristianesimo, Umanesimo, Rinascimento, Riforma e Controriforma, Rivoluzione scientifica, nascita degli Stati moderni e così via. Questo perché soltanto sapendo chi siamo e da dove veniamo potremo seriamente dialogare con quelle culture «altre» che non sono più fuori dai nostri confini.

Di queste sacrosante ragioni i vari «contestatori» (leggasi: conservatori) non paiono essersi accorti. I più, tra loro, si sono poi intestarditi a ripetere sino al fastidio che nei tre anni conclusivi della scuola superiore scomparirebbe la storia nella sua scansione cronologica. Nulla di più falso. Quanti hanno partecipato davvero alle riunioni della Commissione sanno bene come sono andate le cose e che cosa si è detto. Le tematiche storiche verranno trattate nuovamente nella loro scansione cronologica e sviluppate in modo critico, non fazioso, né ideologizzato, con sottomano le più significative interpretazioni storiografiche relative all'argomento studiato.

Così, più che urgente è approfondire nel modo ora precisato la storia greca, con tutto il tempo e la cura necessaria, allorché si studierà la filosofia antica e l'arte greca. E, analogamente, la storia medievale (corredata dalle più significative interpretazioni che ne sono state date) costituirà materia di adeguato approfondimento allorché saranno oggetto di studio le parti iniziali della letteratura italiana e la filosofia medievale.

Dopo tutti gli «scontri» che, nei mesi appena trascorsi, si sono avuti a proposito della faziosità di alcuni manuali di storia, la proposta di uno studio «controvertistico» della storia va nella direzione di una didattica della storia science-oriented. Di ciò *nessuno* ha fatto parola.

Se i contestatori-conservatori fossero stati meno prevenuti, se si fossero meglio documentati, e se qualche giornale invece di difendere la «linea del giornale» (ovviamente: «linea di verità») avesse accettato la controversia sarebbe stato facile constatare che la Commissione ministeriale non ha affatto «cancellato la storia», ma che al suo insegnamento annette un fondamentale ruolo formativo, ampliandone gli argomenti di studio e inserendola in una prospettiva metodologica in grado di favorire la maturazione di giovani consapevoli della propria identità culturale e rispettosi delle identità altrui e capaci di entrare con esse in un proficuo dialogo. E consapevoli che la ricerca in storia , come in fisica o in biologia, è una ricerca senza fine e non la graziosa offerta di dogmi da memorizzare (e subito dimenticati).

Dopo la disputa sui manuali, appunto, una didattica della storia science-oriented sarebbe un grande regalo per i nostri giovani, un dono capace di arricchirli intellettualmente e moralmente.

Dal fondo della reazione (di destra e di sinistra) si è levato un altro lamento: il nuovo curricolo è rivoluzionario, sconvolge tutta quanta la nostra scuola. Ebbene, se gli accreditati giornalisti, se gli illustri colleghi storici (i quali di didattica pare proprio ne mangino poco, o forse niente) si fossero minimamente preoccupati di dare un'occhiata agli attuali Programmi sia delle scuole elementari che delle scuole medie e se si fossero fatti scrupolo di guardare a quanto di meglio già si fa nelle nostre scuole, si sarebbero presto accorti che il nuovo curricolo è stato costruito con attenzione del tutto particolare alle migliori esperienze didattiche in atto, dove i

ragazzi, a seconda del livello di maturazione, *argomentano* su problemi storici, tenendo nel debito conto *fatti* e *documenti* .

In altra sede scenderò in alcuni dettagli; qui voglio solo ricordare che qualcuno a proposito dei «quadri di civiltà» ha scritto che *questa non è storia,* costui ha proprio ragione: si tratta di fisica atomica!

Più idee sono sempre una ricchezza. Sarebbe stato, quindi, più che opportuno discutere le *ragioni* delle scelte della Commissione. Purtroppo così non è andata. Non ci sono state argomentazioni. La proposta della Commissione è stata sepolta sotto una valanga di esclamazioni non di rado alimentate dal pantano della campagna elettorale e forse anche di miserabili e non dichiarati interessi. Giornali che non accettano la disputa, giornali che respingono appelli differenti da quello pubblicato il giorno prima, giornalisti che straparlano sulla base di informazioni parziali ed inesatte, o addirittura inventate, storici che, paradossalmente, non leggono i documenti, pedagogisti distratti, tutti costoro che non hanno reso e non rendono un buon servizio alla scuola. La scuola non può essere una istituzione in balia della «destra» o della «sinistra». E' qualcosa di «più alto»; starei per dire: qualcosa di sacro.

contributi

Ci è pervenuta da un'insegnante della scuola elementare di Spinea (VE) un'interessante e originale analisi del curricolo di storia della scuola di base che pubblichiamo volentieri.

ANALISI DEI NUOVI CURRICOLI DELLA SCUOLA DI BASE

di Nadia Paterno

PUNTI di FORZA	PUNTI di DEBOLEZZA e PROPOSTE
• Eliminazione della ripetizione della sistematica, il sistema cronologico delle conoscenze viene "trasmesso" una sola volta, in tempi più distesi, dopo un periodo "propedeutico" altrettanto lungo. • La conoscenza storica è l'insieme delle conoscenze ma anche delle competenze specifiche della disciplina. • Va considerata una pluralità di scale temporali e spaziali, da quella mondiale, a quella continentale, nazionale, regionale, locale. • La "costruzione" dei concetti interpretativi, delle parole indispensabili per es. a gestire un manuale, sono oggetto di insegnamento di altre discipline: la geografia, e le scienze sociali … (anche le scienze	• La grammatica è descritta in modo parziale, non sono sufficientemente precisate alcune competenze (per es. rispetto alla trattazione delle fonti e alla cronologia). • La definizione di alcuni concetti interpretativi di tipo economico, giuridico e sociale necessari, si ferma ai primi due anni, poi diventa più incerta. Nella seconda versione del documento sparisce anche questo. Bisognerebbe indicare una rosa di concetti economici, giuridici, sociologici … , da costruire durante tutti i nove anni dell'obbligo, dai loro presupposti più semplici a quelli più complessi. • La grammatica della storia sembra potersi esaurire in quarta classe, non è sufficientemente chiaro che l'affinamento delle competenze avviene anche negli anni successivi, durante la presentazione della sistematica. • Manca l'indicazione di inserire, almeno ogni anno, un argomento a scala locale che possa prevedere anche la modalità della ricerca storico-didattica. • Per le prime classi andrebbe proposto un ventaglio di campi tematici fra i quali scegliere gli argomenti (altrimenti c'è il pericolo che senza "titoli", per inerzia, fino in quinta non si faccia storia, come succede adesso, in molte situazioni, nel primo ciclo elementare). • Lo schema quattro + cinque, forse comprime troppo la fase dell'apprendimento della grammatica minima (per esempio non è possibile, per la maggior parte dei ragazzi, alla fine della seconda dominare il secolo e alla fine della quarta la cronologia convenzionale). Sarebbe più realistica la ripartizione cinque + quattro, quattro anni concentrati quasi esclusivamente sulle competenze attraverso temi a scelta, (strutturati cronologicamente o/e modularmene, all'interno però di una rosa di possibilità) e, quattro anni concentrati sulla sistematica. Nel quinquennio quindi non sarebbe necessario un manuale di storia generale, mentre negli ultimi quattro anni dell'obbligo, diventa quasi necessario, e potrebbe essere scelto in base alla selezione tematica che propone, oltre che all'impostazione metodologica. • Le finalità della storia, della geografia e delle scienze sociali non possono essere esterne, non devono cioè riguardare la formazione di valori (alla pace, alla tolleranza, alla mondialità,…) ma essere esclusivamente interne alle discipline, cioè riguardare la comprensione del presente attraverso le conoscenze e le competenze specifiche della storia, della geografia, dell'economia, del diritto, … . La formazione dei valori è una questione fondamentale, ma riguarda tutti

naturali). • La storia è una disciplina che ha bisogno di tutte le componenti dell'intelligenza umana e non solo della memoria. Quindi per sapere la storia bisogna capire (cosa significa capire?… saper parafrasare, costruire metafore, porre problemi, ipotizzare spiegazioni coerenti e documentate, ?….) e non solo ricordare e ripetere.	gli insegnanti e le discipline e non solo quelle dell'area antropologica. • L'indicazione di inserire nel curricolo, anche fatti storiografici che si riferiscono ad altri continenti dovrebbe rimanere una indicazione generale, uno dei criteri per selezionare dei temi da proporre. • La questione dei contenuti potrebbe essere affrontata con una indicazione di orizzonti temporali, di campi tematici e di confini cronologici, piuttosto che di argomenti/titoli specifici. Potrebbe essere: **I** passato recente, fino ad una retrospettiva di un anno. **II** passato personale/familiare e recente, fino a una retrospettiva di otto/dieci anni. **III** passato generazionale e locale, fino ad una retrospettiva di un secolo (il XX secolo). **IV e V** passato del mondo e locale, anche all'interno della cronologia e periodizzazione politica occidentale (oltre che di quella di tipo economico/sociale che non esclude l'altra) un'altra ipotesi potrebbe essere anche: almeno **un** argomento/tema/percorso … di preistoria, di storia antica, medioevale, moderna, contemporanea, del '900, non necessariamente in quest'ordine di presentazione, per arrivare a costruire un quadro cronologico generale sul quale innestare l'anno dopo la sistematica. **VI - VII - I - II** presentazione della sistematica e sviluppo della grammatica. **Un nuovo curricolo dovrebbe riuscire a mettere in crisi la tradizione didattica tutta incentrata sulle conoscenze, senza legare le mani ai gruppi di docenti-artigiani che già hanno fatto quel salto di qualità.**

LA BATTAGLIA DEI CURRICOLI

di Antonio. Brusa

1. I problemi posti dalla riforma dei cicli

Al curricolo elaborato dalla Sottocommissione presieduta da Chiara Croce si sono aggiunti, col tempo, alcuni curricoli "alternativi", fra i quali il curricolo Pitocco-Polacco (il primo storico modernista e il secondo presidente dell'associazione Prisma, per il ripristino della formazione classica); quello elaborato dall'Aimc e l'altro (che chiameremo per brevità "Villari"), elaborato da un gruppo di storici, con il supporto didattico di alcuni collaboratori della rivista "Lineatempo"; vicina alla Cattolica e ad ambienti di Comunione e Liberazione. È una situazione inedita, nella quale sembra affermarsi il principio che – almeno per quanto riguarda la storia – chiunque possa scrivere il suo programma, certo che verrà preso in considerazione da un Cnpi di larghissime vedute. È evidente che questa nuova situazione impone con urgenza la diffusione e lo studio dei criteri da seguire per elaborare un simile progetto, e – fra questi – la conoscenza dei vincoli legislativi e istituzionali, nei quali si deve operare. Tali leggi, infatti obbligano tutti, sia gli esperti nominati dal ministero e sia quelli autonominati, a tenere conto di fattori che, nonostante alcuni proclami nomoclastici, potranno essere cambiati con qualche difficoltà, anche da un governo diverso. Non sembra, infatti, che tali fattori siano stati presi nella giusta considerazione dai nuovi legislatori, impegnati forse più nella polemica contro il testo ufficiale, che nella messa a punto di una proposta funzionante e rispettosa della nuova realtà scolastica. Per questo motivo, è utile rammentare i termini ai quali conviene attenersi, e ripercorrere serenamente il lavoro fatto dalla Sottocommissione. In sintesi, tali fattori obbligano a progettare:

a. **un curricolo di competenze**, cioè una progressione di "capacità di ragionamento", che guidi la formazione degli italiani per 15 anni (3 anni di scuola dell'Infanzia, 7 di scuola di base e 5 di superiore).
b. Tale progetto è indirizzato a **scuole "autonome**", le quali, di conseguenza, hanno il diritto-dovere di "completare" con loro proposte, il curricolo nazionale (le percentuali di curricolo autonomo oscillano intorno al 20%).
c. **La scuola di base** è caratterizzata dal fatto che risulta dalla fusione delle vecchie elementari e medie: il che, in termini di vincoli legislativi, è stato tradotto nell'obbligo di progettare un curricolo molto integrato, per la prima parte (l'ambito storico-geografico-sociale), e un po' più "disciplinare" per la parte finale.
d. La **scuola superiore** è divisa a metà dall'obbligo: e questo pone la grave questione di decidere quali sono le materie cosiddette di "equivalenza", quelle per intenderci comuni a tutti i giovani italiani, perché legate alla formazione del cittadino, e quelle invece più specialistiche e di indirizzo.
e. Il sistema scolastico, nel quale si opera, è **"integrato**": la questione apparentemente si esaurisce nel rapporto fra scuole pubbliche e private, ma nella sua sostanza principale riguarda invece un aspetto poco discusso nella grande stampa (ad

eccezione mi pare di un unico intervento, di Allulli, sul "Sole 24 ore"). È il problema della formazione professionale: così spinoso che quasi da solo bloccò la riforma Brocca. In Italia, infatti, oltre agli istituti professionali di stato, operano una miriade di agenzie (religiose, private, sindacali, regionali) che curano la formazione dei giovani che fuoriescono dal sistema formativo dopo la scuola di base. La riforma prevede che la formazione di tutti i giovani italiani rientri in un unico sistema.

2. Il curricolo di competenze

Su questo tema, la Commissione de Mauro ha lavorato nelle sessioni estive, in forma plenaria. Il dibattito si è incentrato sull'opposizione di due tesi: da una parte quelli che sostenevano un'accezione "vuota" di competenza (ad esempio: "saper fare delle ipotesi", o "saper collegare degli eventi" ecc.); dall'altra quelli che sostenevano una definizione "piena" di contenuti. – e fra questi tutti i cosiddetti "disciplinaristi" nonché molti insegnanti. Questi ultimi hanno avuto successo, imponendo l'indicazione degli argomenti da studiare, sia pure in forma generale. Nella stessa sessione, poi, sono state definite le coordinate essenziali del progetto: infatti, chi legge *gli Atti della Commissione*, vi troverà la proposta di organizzare il percorso formativo in tre grandi fasi: *una prima, prevalentemente laboratoriale, una seconda di tipo sistematico, e una terza – propria della formazione superiore – di approfondimento*. Questa scansione fu proposta per rispettare il principio – accettato da tutte le discipline – di abolire la "ripetitività dei contenuti", dal momento che la scuola deve proporre l'apprendimento di qualsiasi conoscenza al suo "momento giusto", cioè quando occorre e quando l'allievo la può apprendere bene. I documenti finali di questo lavoro furono portati al Parlamento, dove vennero discussi e approvati. A questa fase della commissione erano iscritti una decina di storici (Bevilacqua, Fonseca, Cabibbo, di Cori, Giardina, Ginzborg, De Bernardi, Lo Cascio, Tranfaglia).

3. Il curricolo dell'autonomia

Questo problema mette immediatamente in gioco la questione delle ore. Infatti il monte ore da normare si riduce di parecchio; e – per giunta – si deve tenere conto di nuovi ingressi o di incrementi già decisi in altra sede, e quindi vincolanti: aumento di ore di matematica, lingue, musica e linguaggi non verbali (si tenga presente che stiamo parlando della scuola di base), ingresso dell'informatica ecc. La Sottocommissione per la storia, presieduta da Chiara Croce ha affrontato questo problema puntando alla progettazione di un curricolo storico "per la cittadinanza", che ambisse, dunque, a entrare nel ristrettissimo numero delle materie di base (o"di equivalenza"). Si possono controllare i documenti preparatori di questa fase (la legge sull'autonomia e altri documenti parlamentari): si osserverà che la parola "storia", manca fra i "saperi di base". È quindi un successo della Sottocommissione avere convinto tutti che andava inserita, insieme con Matematica e Lingua Italiana, in questo "fortino". La seconda questione che la Sottocommissione ha dovuto affrontare è quella tecnica: come immaginare un curricolo che in parte è stabilito dal centro, e in parte dalla periferia? La soluzione è stata trovata, per i primi quattro anni, proponendo delle griglie di contenuti,

all'interno delle quali le singole scuole possono effettuare le loro scelte e le loro integrazioni. Per la parte successiva – la storia generale – si è deciso di segnalare soltanto i quadri storici fondamentali, entro i quali la scuola opera le sue scelte. Di conseguenza, il curricolo non va letto come "l'indice di un libro", quanto piuttosto come un "libretto di istruzioni per l'uso": il che è abbastanza agevole per gli insegnanti della scuola di base, ai quali il testo è diretto, ma pone sicuramente dei problemi per il docente universitario, che per istinto va a controllare immediatamente i contenuti di studio, e spesso non ha l'esperienza e la formazione necessarie per collegarli alle indicazioni operative (obiettivi, note metodologiche, quadri formativi ecc), sulle quali tende peraltro a sorvolare, in quanto "pedagogiche". Questa parte del curricolo, come quelle successive, è stata decisa nella Sottocommissione Croce, alla quale si erano iscritti – oltre a chi scrive – De Bernardi, Cajani, Tranfaglia, Fonseca, Cabibbo e Lo Cascio – e vari insegnanti e dirigenti con grande esperienza di ricerca storico-didattica, del Cidi, Ismli, Mce, Aimc, Uciim, Fnism, Sis e altre appartenenze; vi erano ancora pedagogisti, antropologi e, nel gruppo dei moderatori, Dario Antiseri la cui competenza come epistemologo e studioso di didattica della storia è riconosciuta. Si tenga presente che le decisioni fondamentali di questa fase furono prese a grandissima maggioranza (due soli interventi contrari, nella sessione fondamentale, nella quale si è tracciato di fatto il curricolo).

4. La scuola di base

I problemi che questa pone sono fondamentalmente due:

a. quanta parte "assegnare" alle ex-elementari, e quanta alle ex-medie;
b. come "legare fra di loro" le diverse discipline dell'ambito.

Per quanto riguarda il primo problema, un orientamento generale (peraltro suggerito dalle stesse indicazioni parlamentari, che su questo punto non erano però vincolanti), era sintetizzato nella formula 2+3+2 (ossia, cinque anni alle elementari e due alle medie). La Sottocommissione ha optato invece, per una formula 2+2+3, cercando di scollegare il curricolo dalla rigida ripartizione in quote delle professionalità. Questa scelta, unita a quella più nota e discussa (di collegare la media al biennio, con una storia generale studiata in cinque anni), ha suscitato vivo allarme in una vasta area - associazionistica, sindacale, e universitaria - impaurita dalla prospettiva di vedere infranto un asse ormai secolare, che lega la scuola elementare al Magistero e di veder svanire il progetto del suo rimodernamento nel nuovo asse, scuola di base-Scienze della formazione. Quest'area temeva, ancora, che la nuova partizione assegnasse alla media 3 anni, e solo 4 alle elementari. Queste preoccupazioni furono aggravate da due caratteristiche evidenti del curricolo che si stava disegnando. La prima era la forte "disciplinarizzazione" dell'ambito, derivante dal fatto che in ogni suo settore (dalla scuola dell'infanzia fino al triennio terminale della base) si indicano chiaramente gli aspetti disciplinari da tenere presenti. La seconda derivava dal collegamento con le superiori (quello che nel gergo ministeriale viene chiamato "scavalco") che aveva l'effetto evidente di "tirare verso l'alto" l'intero insegnamento della storia di base, e non di "abbassarlo", come invece si è detto nel dibattito sulla stampa. E in realtà, il contrasto

è evidentissimo, soprattutto con l'interpretazione che molti storici hanno dato di queste vicende: appunto la mancanza di storia e la preponderanza della pedagogia. Ma si dovrà tenere pure conto di quelli che da un secolo operano nella scuola elementare, e che, al contrario, leggono la situazione in modo del tutto opposto. D'altra parte, questo problema, a sua volta, è legato strettamente alla formazione dei docenti, questione di forte rilevanza per gli universitari: nel prossimo futuro: ci si dividerà i compiti, fra le facoltà umanistiche e quelle pedagogiche? Oppure si collaborerà? Oppure le facoltà pedagogiche formeranno i docenti della scuola di base e quelle umanistiche i docenti delle superiori? Sicuramente, l'opzione della Sottocommissione richiede "un docente di storia, geografia, scienze sociali" che sappia insegnare anche a bambini piccoli (e quindi abbia bisogno di conoscenze pedagogiche e psicologiche), e contrasta con le altre opzione, sia con quella sostenuta dai pedagogisti e, paradossalmente, anche con quella Villari - che prospettano, invece, la formazione di "un pedagogista, che conosca elementi di storia geografia e scienze sociali", per la scuola di base, e lasciando campo completamente libero alle facoltà umanistiche, per quanto riguarda le superiori. E su questa spartizione di campi, si è saldato l'accordo fra la componente "pedagogistica" del ministero e quella "classicista", anch'essa fortemente ostile al programma, paventando la perdita di centralità del modello formativo del Liceo Classico.

Il secondo problema, quello di legare tra di loro le discipline, è stato risolto dalla Sottocommissione – anche in questo caso di comune accordo fra antropologi e geografi – mettendo la storia al centro dell'ambito e coordinando con questa le altre discipline (tutto questo in piena armonia con un principio accettato dalle altre materie, e cioè, quello della centralità formativa della storia). Dunque: fra gli otto e i nove anni i bambini studieranno delle società, e a questo studio verranno aggregate le conoscenze relative geografiche e delle scienze sociali; ai dieci anni, quando incominceranno a studiare la storia generale, invece, le discipline geo-sociali proporranno conoscenze utilizzabili nella spiegazione storica. Quindi, mentre i docenti attuali, quando spiegano la preistoria debbono poi fare un salto al paesaggio italiano in geografia, e se rimane tempo, introdurre qualche nozione di educazione civica, in futuro, quando spiegheranno preistoria, metteranno a fuoco il concetto di ecosistema, e cercheranno di far capire in che modo avvenne il popolamento del mondo. Perciò, si tratta di un'integrazione squisitamente didattica, che non va confusa con una particolare impostazione storiografica, o per un improvvisa conversione braudeliana della commissione, come temono gli estensori dei curricoli alternativi, senza peraltro preoccuparsi di una qualsiasi forma di collaborazione con fra le tre discipline.

5. La scuola superiore

La sua caratteristica, come si nota immediatamente, è quella di essere attraversata dalla frontiera dell'obbligo. Questo fatto (non deciso dalla Commissione) ha imposto la particolarità più nota di questo curricolo: se, infatti, la storia è materia formativa fondamentale, deve essere uguale per tutti (è difficile immaginare una cittadinanza di serie *a* e una di serie *b*). Si può discutere all'infinito: ma l'unico contenuto di studio che risponde pienamente a questo requisito- di essere, cioè, egualmente utile per tutti, sia per quelli che continuano e sia per quelli che non studieranno più storia - è il Novecento (su questo tema particolare ci sono stati decine di convegni di insegnanti, e inoltre una

mobilitazione straordinaria, anche di universitari, a seguito della direttiva 682 sulla riperiodizzazione, ci permette di affermare che il consenso nelle scuole è larghissimo e convinto). Qualsiasi altra alternativa è penalizzante per quelli che non proseguono, come peraltro ammettono anche i sostenitori del documento Villari. Ovviamente, si tratta di pensare a correttivi, soprattutto per i licei classici e scientifico-umanistici: di questo si occuperà la fase prossima dei lavori, così come si occuperà del triennio finale. Su questi temi, la sottocommissione non ha prodotto, nel corso delle sue sessioni, alcun documento. Nel documento finale, sottoposto al vaglio del Cnpi, si prospetta la necessità di completare lo studio della storia generale nel primo biennio delle superiori, e la possibilità di affrontare temi di studio, in ordine rigorosamente cronologico, nel triennio finale.

Qui è bene soffermarsi sulle caratteristiche di questa storia generale: la sua lunghezza (cinque anni) e il fatto che le materie storico-geografiche siano perfettamente integrate possono permettere di supporre che essa venga, finalmente, spiegata e appresa per bene. Le innovazioni fondamentali riguardano quello che attualmente è il programma di prima media, che va dalla preistoria fino al 1350. Questa materia, ora, è stata distribuita in due anni e ¼, in questo modo: a dieci anni, il bambino studierà il processo di ominazione (così, infatti lo chiamano i paleoantropologi, in luogo di "comparsa dell'uomo", che giudicano uno stereotipo controproducente) fino alle società dell'età del ferro. Nel secondo, quando l'allievo ha 11 anni, si studieranno i contenuti centrali della prima media attuale: mondo antico, tardoantico e primo-medioevo; nel terzo dal XII-XIII secolo fino al XVII secolo. È stato osservato che il primo anno è molto "leggero". Questa è una scelta precisa, perché si è tenuto conto del fatto che si tratta dei primi studi sistematici e dell'approccio iniziale ad un racconto storico complesso. Poi, man mano, i contenuti si infittiscono, perché si suppone l'aumento delle capacità di studio (anche questo è un esempio di come le cose siano alquanto diverse, se osservate dal punto di vista didattico e da quello storico).

Naturalmente, si potrebbe dire che, studiata nella scuola superiore, la storia generale verrebbe appresa meglio: ma il rovescio della medaglia sarebbe l'uscita della storia dalle materie di base, dal momento che non sarebbe più "uguale per tutti", o –come vedremo subito - la penalizzazione delle professionali. Inoltre, è tutto da dimostrare che nelle superiori la storia generale in futuro verrebbe studiata con più attenzione e frutto, come sanno bene i colleghi universitari, quando pensano all'attuale formazione storica delle matricole, dal momento che è oggi, che la storia generale si studia nei cinque anni delle superiori. Infine, pur nella generale autoesaltazione, potrà valere qualcosa l'argomento che in Francia, Germania, Spagna, Inghilterra e in altri paesi europei, nelle superiori non si studia "storia generale", ma si cerca di formare i giovani con altri contenuti storici.

La storia proposta dalla Sottocommissione è legata strettamente al concetto di cittadinanza. Infatti, come è stato autorevolmente suggerito (Oslo 2000), la storia mondiale è strumento fondamentale per affrontare la difficilissima questione della formazione di cittadini, di diversa appartenenza etnica e religiosa, e che fanno parte – nel loro complesso e sempre più – di organizzazioni sovranazionali (dall'Onu fino all'Ue). Per questo motivo il nuovo curricolo è "a molte dimensioni": quella mondiale (sui processi fondamentali della storia umana: formazione dell'uomo, neolitico, popolamento del pianeta, formazione dei grandi imperi e avvento della

planetarizzazione); quella europea e italiana (antico, tardo antico, medievale, rinascimento, umanesimo, formazione degli stati ecc.); quella locale, lasciata ovviamente all'integrazione delle scuole. Molte dimensioni, dunque, per una cittadinanza anch'essa a molte dimensioni. È in questa chiave (peraltro già ben presente negli stessi programmi del 1979, firmati a suo tempo da Arnaldi) che va considerata la temuta introduzione della storia mondiale. Questa non annulla, ma cerca di convivere con le altre. D'altra parte, se si tiene conto dell'avvertenza esposta sopra (che il curricolo non va letto come l'indice di un libro), faranno meno impressione le sottolineature sui bantu o sui mesoamericani. Non si tratta affatto di proporre monografie su questioni specialistiche (come pure si è detto, quasi che la colonizzazione dell'Oceania sia un argomento specifico, e non invece una questione di storia generale), ma si tratta di tenere conto che nel mondo, se si deve parlare di popolamento, esistono anche gli altri: e qualche pagina da leggere o una carta tematica da consultare non faranno mai male. Infine, se si guarda all'odierna partizione dei manuali correnti della media, si osserverà che essi dedicano parti più o meno uguali alla storia mondiale, a quella europea e a quella italiana (esistono due tesi di dottorato presso l'Università di Pavia, coordinate da Guderzo, che mi paiono del tutto convincenti su questo argomento): è presumibile che tale percentuale potrà non variare nel futuro.

I curricoli alternativi affrontano la questione solo dal punto di vista "nominale", con formali ossequi alla storia mondiale, per ribadire subito dopo, che, proprio per rapportarsi bene con gli altri, è necessario conoscere bene se stessi, e dunque, studiare la medesima storia di prima. In particolare, il documento Villari sostiene a più riprese che la nostra identità è italiana ed europea, e che si è costituita una volta per tutte fra antichità classica e Medioevo, con qualche esaltazione nazionalistica (l'impareggiabile storia italiana, si scrive) talmente imbarazzante, che sarà molto difficile tradurre in un testo ufficiale del governo. Se appaiono sbrigativi su questo punto, i curricoli alternativi insistono molto sulla "omogeneità" del percorso formativo delle superiori, che verrebbe alterata appunto dallo scavalco. In realtà, sono proprio gli obiettivi e i metodi quelli che definiscono la qualità dello studio, e quindi l'omogeneità e la congruità interna dei due percorsi diversi percorsi formativi, di base e superiore. Ma su questo punto non dovrebbero esserci problemi, se non quelli derivanti dall'idiosincrasia verso i "metodi", esibita da molti sostenitori del documento Villari.

6. Il sistema formativo integrato

Nel pieno del dibattito, la proposta di Villari ha rovesciato l'impostazione della Sottocommissione sulla base di due ragionamenti: il primo è che si deve salvaguardare la storia generale in cinque anni, per chi prosegue; il secondo è che tale principio impone un sacrificio da pagare: la penalizzazione delle professionali, che dovranno studiare una storia antica e medievale, destinata a interrompersi bruscamente, e contemporaneamente affrontare questioni di educazione civica, storia comparata delle costituzioni ecc. Un sacrificio, si è scritto, giustificato dal fatto che, tutto sommato, si tratta appena del 25% dei ragazzi e non si può, per salvare loro, abbassare il contenuto culturale dell'apprendimento degli altri. Il fatto che questa proposta sia stata avanzata, dimostra che non si è valutata la portata delle trasformazioni che il sistema integrato indurrà nella scuola. Infatti, si può ipotizzare che una quota delle attuali professionali

verrà inquadrata nei futuri licei tecnico-tecnologici; ma un'altra quota andrà a costituire, insieme con tutte le altre agenzie formative, una massa scolare che viene calcolata, in prospettiva, del 40% del totale. Una massa enorme, che potrebbe continuare ad essere legata alla scuola solo da un messaggio fortemente unitario, come quello del curricolo ufficiale, oppure, proprio in conseguenza dell'autonomia, rischierà di disperdersi in programmi e in sperimenti o in imposizioni (si pensi all'imminente strapotere delle regioni) di ogni genere. Questi ragazzi dopo non studieranno più. Né si prevede che in seguito l'obbligo formativo si trasformerà in "obbligo scolastico". Tutt'al più, se il prossimo governo si occuperà adeguatamente della questione, al termine degli studi, un buon apparato di corsi di post-secondario potrà permettere ad alcuni di riprendere studi abbandonati, e conquistare un titolo culturalmente più elevato. Inoltre, i colleghi storici dovrebbero, almeno in questa occasione, provare a mettersi nei panni degli insegnanti che si occupano della formazione storica di giovani, che vanno alle professionali il più delle volte perché il processo di apprendimento non ha riscosso con loro un grande successo: storia antica e storia comparata costituzionale piacciono sicuramente a noi, ma forse non sono lo strumento ideale per la loro situazione.

Nella proposta della Sottocomissione, invece, non c'è penalizzazione per nessuno, anzi si può prevedere un forte miglioramento della situazione attuale, anche nei licei classici. Si consideri, ad esempio, la condizione di un professore di lettere del ginnasio: insegna greco, latino, letteratura moderna e contemporanea italiana e straniera, storia antica e medievale, e geografia mondiale. In futuro, potremo prevedere un insegnante di scienze dell'antichità (latino, greco e storia romana e greca) e un altro di materie contemporanee: storia contemporanea e geografia mondiale, letteratura moderna italiana e straniera. Si consideri ancora la condizione dei professori del triennio liceale, costretti a richiamare alla memoria dei loro studenti conoscenze storiche apprese due e più anni prima, e ormai alquanto sbiadite: si potranno sicuramente progettare modalità di coordinamento dello studio più efficaci, rendendo a tutti la vita più semplice: sia ai docenti della scuola, e sia a quelli universitari, anche loro impegnati nella difficile progettazione dei nuovi corsi di laurea.

7. Il dibattito con gli storici

Per quanto sintetico - e ovviamente personale - questo resoconto potrebbe dare la misura della distanza che intercorre fra il lavoro della Sottocommissione, il quadro dei vincoli all'interno dei quali essa ha operato - e il dibattito con gli storici, quale è apparso sulla stampa. In questo si è parlato di tutto: della natura pericolosamente americanizzante delle competenze, della cronologia scomparsa, della storia che non si studierà più, dell'eccessivo pedagogismo, della morte della storia classica e della tradizione, della mancanza di storici in commissione, dell'equiparazione fra bantu e greci, dei laboratori che sono fumosi o velleitari, del prossimo dissolvimento dell'identità italiana e di un triennio del quale nessuno in commissione aveva deciso niente. Tanti articoli che non hanno nemmeno sfiorato il cuore dei problemi: quelli che qualsiasi commissione, con qualsiasi proposta, avrebbe comunque dovuto affrontare. In questa foga argomentativa, tutti hanno perso di vista le questioni di fondo e i successi raggiunti: il rischio, evitato, che la storia sparisse dal novero delle materie "importanti", l'affermata necessità di una formazione collettiva chiara, il coordinamento armonico di

spezzoni di scolarità per la prima volta collegati, la prospettiva semplificata della formazione dei docenti, il coordinamento fra storia geografia e studi sociali. Si è andati spensieratamente alla guerra, senza considerare che la spartizione fra superiori e scuola di base (di questo in fin dei conti si tratta), lascia in balia della sola cultura pedagogica la parte più ampia della scuola: quella attraverso la quale avvengono effettivamente gli ingressi nel lavoro (si entra nelle elementari, e poi si fanno i concorsi per salire di grado, mentre molto minore è il numero di chi entra direttamente dalle superiori). Si sono combattute, e si combattono con passione, battaglie che non potrebbero che portare a vittorie di Pirro: si rifletta, ad esempio, sulla somiglianza fra la proposta Villari e quella elaborata dall'Aimc. Man mano che la contesa si è infuocata, si è cominciato a esaltare il buon tempo perduto, il liceo classico che tutti ci invidiano, perfino la riforma gentiliana (che sarà andata bene ai suoi tempi, ha commentato perfino Cardini, ma che difendere oggi è un po' fuori luogo), né è stata risparmiata la pratica (un tempo chiamata staliniana) dell'attacco personale a qualche membro della commissione. La paura dell'apocalissi ha impedito di leggere o di tenere conto di un dispositivo, insieme rassicurante e rivoluzionario (data la tradizione dei programmi scolastici italiani): quello che contempla la verifica triennale del curricolo. Una clausola che assicura tempi per discutere, cercare soluzioni alternative, verificare la validità di ipotesi e di teorie con lo strumento fondamentale a disposizione degli studiosi: la ricerca. Potrebbe essere finito il tempo nel quale i programmi, una volta promulgati, restavano in vita per decenni. Ma è abbastanza agevole ritenere che un periodo nuovo e più produttivo potrà incominciare solo se la Commissione riuscirà a condurre in porto il suo lavoro, entro la presente legislatura.

Durante il dibattito, alcuni argomenti sono stati ripetuti infinite volta, al punto che hanno assunto, quasi, il carattere di verità indiscusse. Ad esempio, il fatto che la storia generale sia l'unica che permetta un apprendimento cronologico: un argomento che si smonta da solo, unicamente riflettendo su come all'Università si organizza lo studio della storia (sia attraverso lo studio generale e sia attraverso una moltitudine di impostazioni tematiche, problematiche, laboratoriali, un tempo chiamate corsi monografici, ma che oggi andrebbero in buona parte ridefinite). Oppure, l'argomento che la storia generale, per impararla bene, bisogna ripeterla più volte (quante? Tre è troppo, si è scritto, e due è la misura giusta: ma in base a quali studi?). Si suppone, sostenendo questa tesi, che l'allievo, che ha studiato "un ciclo di cinque anni" poi lo ristudierebbe con più frutto in altri cinque anni: come se il ciclo, in quanto tale, fosse un oggetto di conoscenza. Ma è un po' troppo pretendere che un allievo di 12 anni possa sintetizzare in un unico panorama le conoscenze apprese, fin da quando ne aveva 7 o 8 di anni. E in realtà, è esagerato pretenderlo anche per un allievo di terza liceo classico: mentre per noi studiosi, o per i professori che la storia la spiegano ogni anno, ciò è del tutto ovvio. Questa è la differenza: dal punto di vista del discente, non si "ripete un ciclo", ma si ripetono, ogni cinque anni, determinate singole conoscenze. E proprio questo è un procedimento innaturale di apprendimento, anche per noi: come se oggi studiassimo un certo argomento, col proposito di riprenderlo dopo quattro o cinque anni, convinti che in questo modo lo approfondiremmo sempre più. In realtà, questa proposta di "ripetizione dei cicli", fu importata dalla Germania nel 1884, da Villari, nella convinzione che, nella patria della didattica, si era inventato finalmente un metodo efficace per l'apprendimento storico (anche allora avevano i loro problemi!). Una

convinzione condivisa da moltissimi stati, che l'hanno adottata, sperimentata per oltre un secolo, e poi pian piano abbandonata.

Nessuno, nemmeno gli storici che furono in passato impegnati nelle riforme, e che ora invece cercano di ostacolarle fieramente, ha ricordato che anche l'Italia ha, da tempo, cominciato ad abbandonare ufficialmente questa organizzazione. Infatti, nel 1979, il programma della media (di Arnaldi) invita il docente a scegliere alcuni "contenuti di studio", sui quali doveva impostare dei laboratori, all'interno di paletti cronologici stabiliti per ogni annualità. Tali momenti laboratoriali, poi, dovevano essere tenuti insieme da "lezioni di collegamento": alquanto improbabili, nella media, come ha dimostrato l'esperienza successiva. In ogni caso, quei programmi tendevano a infrangere, per la prima volta in Italia, il principio di una narrazione continua e ciclica. Nel 1985, i programmi delle elementari, che ebbero in Pitocco uno dei principali animatori, spazzavano del tutto qualsiasi ipotesi di storia generale: vissuto, ambiente, maglie larghe erano i termini ricorrenti, fra i quali mancava un sia pur minimo accenno a un contenuto da studiare. Infine, nelle superiori sono vigenti attualmente un discreto numero di programmi (non sono ancora riuscito a farne l'inventario completo, dal momento che più li ricerco e più ne spuntano fuori di nuovi): i vecchi programmi del 1960 (liceo), quelli delle professionali (1997), i Brocca nella versione contemporanea, o nella versione più tradizionale, perfino le linee di sviluppo, importate in Italia dall'Inghilterra, nel 1986, dal Ministro Franca Falcucci, che sopravvivono in qualcuno degli oltre duecento istituti, che compongono la foresta delle superiori. Su tutti veglia la direttiva 682, emanata da Berlinguer, sulla riperiodizzazione (operazione per la quale fu interpellata la Consulta degli storici, presieduta allora da Villari), che assegna al docente la facoltà di scegliere le tematiche di studio, sia nella media e sia nelle superiori, visto che l'introduzione del Novecento ha "compresso eccessivamente" lo studio dei periodi precedenti.

Però è vero che nella prassi comune della scuola italiana si studia la storia generale sempre - nelle elementari, medie e superiori – ma ciò accade solo nominalmente. Nella realtà, invece, ogni docente sceglie quello che ritiene giusto fare, all'interno di un quadro cronologico che sicuramente funziona nella sua testa, ma che con grande difficoltà riesce a partecipare alla scolaresca. Le critiche, allora, andrebbero rovesciate: è oggi, che si corre il rischio di "studiare la Grecia", una sola volta, in pochissime ore, oppure anche mai; e, al contrario, è il nuovo curricolo che, coordinando e razionalizzando il sistema delle scelte, garantirà lo studio della Grecia, o del Medioevo, o del Rinascimento, almeno una volta (a 11 anni o 12 anni, e per un numero di ore molto più alto, di quanto non permetta la periodizzazione attualmente vigente). È oggi, che l'apprendimento di una struttura cronologica salda della storia umana è pericolante; mentre, al contrario, il curricolo ufficiale affronta razionalmente questo problema, proponendo un'ipotesi di lavoro concreta e funzionale: ci si prepara adeguatamente a studiare la storia generale, imparando gli strumenti della cronologia (prima fase); si apprendono le trame cronologiche fondamentali della storia (seconda fase); si usano queste trame come strumenti di conoscenza (terza fase). Una buona progettazione del triennio, infatti, potrà, come tutti auspichiamo, permettere anche una ripresa, a livelli di studio più alti, anche delle questioni fondamentali della storia, tutta la storia: come in ciascuno dei segmenti in cui è diviso questo curricolo.

8. Bipartisan, o di una parte sola?

Uno dei luoghi comuni più diffusi, è stato quello che faceva riferimento alla trasversalità degli schieramenti. Infatti, in quello di Villari si potevano notare la presenza di Galli della Loggia, mentre in quello dei sostenitori del programma, ci sono, accanto agli storici di sinistra anche quelli di destra, come Antiseri o Cardini. Bipartisan, poi, è stato il termine inglese che ha reso accettabile e "normale" questi schieramenti, accreditando il fatto che la questione della scuola sia un fatto "di coscienza", e come tale, fuori dal conflitto tra destra e sinistra. Ma le cose non stanno proprio in questo modo. Lo si può dedurre sia dalle dichiarazioni dei membri dei due schieramenti, e sia osservando più in concreto le forze e le proposte in campo. Infatti, per quanto riguarda le adesioni personali, un conto è sostenere, come ha fatto Ernesto Galli della Loggia, che il suo schieramento, proprio per il fatto di essere composito, è una buona premessa per l'abbattimento di quella soffocante egemonia di sinistra che ha caratterizzato l'ultimo cinquantennio (e piacerebbe a tutti ascoltare il parere di Villari, Lepre, Tranfaglia o Della Peruta); un altro, dichiarare, come hanno fatto Antiseri e Cardini, che le loro scelte sono motivate dalla condivisione del progetto. Osservando poi le forze in campo, si vede come – a sostegno del curricolo ministeriale – si trovano il Cidi, le sezioni didattiche degli Istituti storici della Resistenza, il Landis, l'Mce, Clio, Iris e tutte le realtà che in concreto negli ultimi decenni si sono impegnate nel rinnovamento didattico "dal basso" dell'insegnamento storico. Dall'altro canto, oltre alle associazioni professionali cattoliche, troviamo Prisma e "Lineatempo", esplicitamente votate al ripristino della vecchia scuola, e lo Snals, il sindacato autonomo che, sponsorizzando il documento Villari, ne ha permesso la discussione al Cnpi. Il primo schieramento lancia alla scuola il messaggio che bisogna proseguire nel lavoro incominciato nel 1979, e andare avanti, nel rinnovamento didattico. Il secondo dice, esplicitamente, che – poiché si è cambiato molto – occorre fermarsi, e ripetere quanto già si faceva, e, anzi, nelle sue proposte, invita tutti a tornare indietro, ai programmi del 1960.

E, anche su questo punto, sarebbe molto interessante ascoltare i firmatari del documento Villari, proprio perché la maggior parte di loro è di sinistra. Ci piacerebbe capire per quale motivo quella parte politica, che un tempo era orgogliosa della sua capacità di governare i cambiamenti se non di promuoverli, ora è terrorizzata tanto dalle novità, al punto da combatterle e invocare il ritorno alla tradizione. Un tempo si considerava rappresentante del mondo del lavoro: oggi sacrifica con pochi rimpianti i ragazzi delle professionali, e irride apertamente a quella cultura didattica che, con fatica, migliaia di insegnanti hanno elaborato negli ultimi decenni.

"... "Non illudiamoci, il compito sarà arduo.

Non potremo evitare le lacerazioni.

Non è facile convincere

gli insegnanti che i metodi che essi per lungo tempo e coscienziosamente hanno usato non erano forse i migliori,

gli uomini maturi che i loro figli trarranno vantaggio da un'educazione diversa da quella che essi hanno ricevuto,

gli ex allievi delle grandes Ècoles che questi istituti adorni dei prestigi della memoria e del cameratismo meritano di essere soppressi.

Qui, né solo qui, d'altronde, l'avvenire apparterrà agli audaci, ne siamo certi.

Per tutti gli uomini che si occupano di insegnamento, non potrebbe esservi pericolo peggiore di una molle compiacenza nei confronti delle istituzioni di cui essi hanno fatto, con il tempo, una comoda dimora".

M. Bloch, *Sulla riforma dell'insegnamento*, in *La strana disfatta*, Testimonianza del 1940 (p. 202)., Einaudi, Torino, 1995