



materiali sulla storia del 900

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. E’ 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. E’ 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 autonomi, 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”). E’ 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 curriculum 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 “disciplinari” 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 curriculum 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 curriculum 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”. E’ 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 curriculum 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 curriculum 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 curriculum, 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 curriculum).

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 curriculum 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 curriculum che si stava disegnando. La prima era la forte "disciplinizzazione" 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 curricula 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 curriculum: 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 riperdizione, 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 $\frac{1}{4}$, 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. E’ 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 fanno 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 curriculum 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. E' 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 curriculum 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 curriculum 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 Sottocommissione, 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 curriculum. 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 volte, 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 cerco 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 riperdizione (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 “compreso 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 curriculum 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). E’ oggi, che l’apprendimento di una struttura cronologica salda della storia umana è pericolante; mentre, al contrario, il curriculum 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 curriculum.

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 curriculum 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.