

Reti Medievali
SISEM – Società Italiana degli Storici dell'età moderna
SIS - Società Italiana delle Storiche
SISSCO – Società Italiana per lo Studio della Storia Contemporanea

**L'insegnamento della storia nei licei:
riflessioni della comunità degli storici sui nuovi programmi ministeriali**

Università di Bologna, Dipartimento di Discipline Storiche
Bologna, 24 giugno 2005

ELENA BRAMBILLA

Per una storia d'impianto interdisciplinare

Il corso forse più divertente che abbia tenuto entro la mia disciplina di Storia moderna negli ultimi anni fu dedicato alle scoperte geografiche ma fu costituito, per oltre la metà, dall'esposizione di un libro di Jared Diamond, che tratta dello sviluppo comparato delle civiltà amerindie ed eurasiatiche, dalla storia dell'omizzazione alla selezione naturale del «pacchetto primario» di piante e animali domesticabili che furono la pre-condizione dell'ascesa delle grandi civiltà agricolo-stanziali. Questo è lo sfondo che Diamond fornisce all'incontro tra Pizarro e Montezuma a Cajamarca nel 1531, rendendo così possibile spiegare, senza alcun giudizio di valore ed evitando la prospettiva eurocentrica, il diverso grado di sviluppo delle società umane che entravano allora per la prima volta in contatto. La natura e le cause del dislivello erano individuate non in considerazioni superficiali e di breve periodo, ma secondo un'impostazione scientifica fondata sulla selezione naturale, che consentiva di valutare i dislivelli di evoluzione delle società umane in base alle relazioni tra l'uomo e l'ambiente naturale, entro una prospettiva evolutiva di lunghissimo periodo. L'autore, Jared Diamond, è infatti biologo evoluzionista e non storico; il libro, dal titolo *Guns, Germs and Steel. The Fates of Human Societies*¹, è stato tradotto ed è diventato giustamente famoso con un titolo – *Armi, acciaio e malattie* – che ha peraltro travisato in senso alquanto guerresco l'originario riferimento al peso minore, nel determinare le ragioni del soccombere degli Incas agli spagnoli, che ebbero i cannoni rispetto ai germi e alle risorse materiali, ossia al primato delle ragioni ecologiche su quelle cosiddette di civiltà.

Altri libri sono usciti più o meno di recente, capaci di suggerire in modo affascinante e convincente i condizionamenti naturali globali che determinano «i destini delle società umane» – e non, si badi bene, delle «civiltà», con i pericolosi, sottintesi giudizi di valore che il termine può favorire; libri capaci di iscrivere la storia globale della specie nel rapporto con l'ambiente in termini

¹ New York-London, W.W. Norton & Company, 1997.

anzitutto biologici, genetici e di selezione naturale. Tra le letture di questo tipo, che hanno saputo schiuderci vere e proprie prospettive nuove di lungo periodo, alcune le dobbiamo ad autori di formazione scientifica, che tengono ben presente la natura darwiniana della storia della nostra specie; penso anzitutto ai panorami prima sconosciuti che ci sono stati schiusi dalla nuova disciplina, possiamo dire inventata *ex nihilo*, della genetica delle popolazioni elaborata da Luca Cavalli Sforza e dal suo gruppo di ricerca californiano; altri sono dovuti ad autori che, pur entro una salda mentalità scientifica, traggono la spinta ad allargare lo sguardo a prospettive globali da una formazione da storici economici, come l'americano William McNeill, ma anche lo svizzero Paul Bairoch, l'americano Immanuel Wallerstein e, naturalmente, il francese e popolarissimo in Italia Fernand Braudel.

Sembrerà forse strano che, essendo io incaricata di una relazione per spezzare una lancia a favore di un insegnamento della storia nei licei che accetti e incorpori una prospettiva multidisciplinare, abbia deciso di iniziare con un elogio di testi che sono ormai veri e propri modelli non di questa o quella specialità disciplinare, ma di una «storia globale», com'è auspicata da esperti di questioni didattiche come Giancarlo Angelozzi e Cesarina Casanova², là dove propongono rapporti più attivi, d'innovazione e reciproco scambio, tra storia universitaria e liceale, «storiografia esperta» e «didattica della storia», o ancora come Ivo Mattozzi, che nei suoi molti interventi ha insistito sull'autoritarismo rigido e anti-creativo dei manuali tradizionali, o Luigi Cajani, che ha presentato l'anno scorso una nuova, interessante proposta di programmi di storia per i licei d'impostazione globale e non eurocentrica³, e tanti altri.

La ragione di questa scelta è semplice, ma al tempo stesso solleva forse più problemi di quanti ne risolva. Siamo oggi tutti toccati direttamente dai diversi aspetti del processo attuale di globalizzazione, che se anzitutto ci costringe a mutare sin nei dettagli le nostre vite quotidiane, spinge in particolare gli storici a cercare risposte ad un livello ugualmente globale. Siamo tutti toccati dal susseguirsi delle rivoluzioni tecnologiche in corso nell'informatica e nell'informazione, tanto rapide che solo i giovani e giovanissimi riescono ad assimilare almeno una parte della loro complessità, mentre la terza età viene forse lasciata indietro; ma ciò non toglie che per tutti esse stiano cambiando radicalmente e irreversibilmente i modi di comunicare, registrare e ricordare, e dunque stiano mettendo in crisi anche la trasmissione tradizionale della storia.

Siamo di fronte, ancora, al rapidissimo mutare dello scenario mondiale e di equilibri geopolitici che sino a vent'anni fa apparivano consolidati; oggi il rimescolamento degli schieramenti politico-ideologici, e la prepotente ripresa di

² *La storia a scuola. Proposte per la didattica e l'insegnamento superiore*, a cura di G. Angelozzi, G. Casanova, Roma, Carocci, 2003.

³ *L'insegnamento della storia mondiale nella scuola secondaria. Appunti per un dibattito*, in «Dimensioni e problemi della ricerca storica», 2, 2004, pp. 319-40.

visioni del mondo che sembravano superate, hanno pesanti ricadute sull'interpretazione del nostro passato, sul canone classico della narrazione della nostra storia, che appare sotto attacco così da parte di neoconservatori e nuovi fondamentalismi emersi dopo il 1989, come ad opera di più sottili critici dell'interpretabilità stessa del passato, dell'esistenza stessa di «fatti storici», piuttosto che di una molteplicità di discorsi al di là dei quali è impossibile raggiungere la realtà. Infine e soprattutto, siamo dinanzi al pericolo imminente di un'evoluzione demografica della nostra specie – prodotto della rivoluzione medica e tecnologica – che minaccia di superare i limiti delle risorse, per definizione limitate e finite, messe a nostra disposizione dall'ambiente terra: che allo stato delle cose è tutto il mondo che abbiamo, e che solo con enorme lentezza e fatica cominciamo a comprendere che non è «nostro» e non ci appartiene, più di quanto noi apparteniamo ad esso e siamo solo uno, e non necessariamente il meglio riuscito, dei molti prodotti della sua evoluzione.

Infine, nell'orizzonte più ristretto e preciso della storia culturale italiana, e dei suoi antecedenti nella cultura dell'Ottocento tedesco, ci troviamo senza dubbio di fronte alla fine ormai consumata del «prestigio» che la storia ha goduto come chiave d'interpretazione generale della cultura e della politica, nella tradizione dello storicismo idealistico: un prestigio in non piccola parte dovuto anche alla particolare congiuntura, successiva alla fine del fascismo e del nazismo, che coniugò insieme storia e passione civile, e diede alla storia una valenza etico-politica militante, di chiave per l'interpretazione del presente al fine non solo di capirlo ma di modificarlo.

Entro questi processi di rapida trasformazione, anche la storia è cambiata; ha cercato almeno zoppicando di tener dietro al mutamento. Se confrontiamo manuali classici di storia generale per i licei del secondo dopoguerra, come Spini e Saitta, con quelli che si sono andati moltiplicando di recente, troviamo che la storia si è per così dire moltiplicata: io, da giovane, ho studiato la storia politica sullo Spini, una storia ricca di sottintesa passione civile, che forse oggi sarebbe considerata partigiana e faziosa proprio perché percorsa da fili interpretativi politicamente forti; ma io mi appassionavo a quelle passioni. Quel che è certo, però, è che non dovevo ancora studiare la «storia a parte intiera» che ci hanno insegnato in seguito le «Annales», ma anche gli storici «marxiani» delle strutture e molti altri; non dovevo studiare la storia demografica e della famiglia, la storia economica, agraria e industriale, la storia sociale delle campagne, del popolo urbano e dei ceti privilegiati, la storia dei partiti e dei movimenti politici, la storia delle istituzioni giuridico-politiche e dei sistemi costituzionali, la storia della scienza e della tecnica, la storia delle donne e delle identità di genere. Infine e forse soprattutto, la storia politica di metà Novecento, di tradizione ancora sostanzialmente ottocentesca, è stata fecondata da due tradizioni ad essa del tutto esterne, ma che l'hanno arricchita sia di contributi

fattuali, sia di proposte interpretative, sia di suggerimenti epistemologici e metodologici: la sociologia e l'antropologia.

I manuali proponevano una storia degli avvenimenti, e ad integrarla una storia etico-politica ereditata dalla tradizione gentiliana o crociana, che era essenzialmente, in manuali peraltro ottimi come Spini o Saitta, storia delle idee filosofiche o delle dottrine politiche. In sintesi, c'era molto meno da studiare. Mi sentirei di affermare, senza timore di eccessi, che la dimensione multi e inter-disciplinare della «nuova storia» ha caricato il manuale di un'aggiunta di nozioni che duplica o triplica il peso dei manuali degli anni '50 – '60 del Novecento. Il dato di fatto dell'«esplosione multidisciplinare» della storia di un tempo mi spinge dunque a limitarmi, nella mia relazione, ad affrontare l'interdisciplinarietà strettamente endogena alla nostra disciplina; non affronterò invece, per mancanza di spazio e di competenza, gli apporti di sociologia ed antropologia, né tanto meno le possibili sinergie con le storie d'altri settori del sapere come la storia della letteratura e delle arti.

Da questa esplosione multidisciplinare è derivata oggi un'evidente crisi della manualistica, e dell'identità stessa della storia. Nella sua forma scientifica o «esperta» essa si è fatta multipla, alla ricerca di una sempre maggiore aderenza alla complessità del reale – anche lasciando da parte le polemiche storiografiche sul fatto che questo «reale» sia o meno raggiungibile. I manuali si sono in sostanza divisi in due indirizzi. Anzitutto vi sono quelli che cercano di tener fermo l'impianto politico-fattuale dell'epoca «classica» di Spini e Saitta, senza rinunciare alla storia degli avvenimenti col suo necessario complemento di conoscenze nozionistiche, e al tempo stesso cercano di scendere più nel profondo, arricchendo e inquadrando gli eventi di tutto lo spessore delle storie sotterranee, che legano l'uomo all'ambiente e scandiscono i tempi lunghi della sua evoluzione: dalla demografia alle risorse economiche, dalle organizzazioni sociali ai mutamenti istituzionali.

A questa variante del manuale, di tipo per così dire «pesante», che cerca di tener insieme il quadro cronologico-politico dei tempi brevi, e i movimenti profondi dell'evoluzione di lungo periodo, si stanno affiancando anche manuali o sintesi di tipo più sperimentale, che tendono ad abbandonare la storia politica «classica», e più in generale quella che potremmo definire la storia «dura», politico-istituzionale, ma anche demografica ed economica, che costituisce il nocciolo del sapere per contenuti, e che richiede un apposito sforzo di comprensione, una certa capacità di lavoro logico e di selezione riflessiva per conquistare il livello dell'apprendimento. Questi manuali limitano sempre più la narrazione storica alla sola storia sociale, escludendo anche quegli aspetti a forte base logico-scientifica e quantitativa che sono presenti nella demografia storica e nella storia economica: in modo da alleggerire sia la quantità di nozioni sia, e soprattutto, la fatica personale di di apprenderle, perché, si sa, la

storia sociale può essere storia assai morbida, non richiede grandi sforzi di comprensione né include punti fermi da individuare e memorizzare.

Possiamo chiederci se tener fermo al programma classico o tradizionale di storia politica, e *aggiungervi* la molteplicità delle nuove storie disciplinari non sia un chiedere troppo alle nuove leve scolastiche, tanto più in quanto esse sembrano in difficoltà nell'acquisire anche saperi basilari come la competenza nell'espressione scritta e parlata dell'italiano; e possiamo chiederci se non sia, per di più, richiesta di un inutile sforzo, giacché la rivoluzione nei mezzi di comunicazione consente di rinunciare al sapere mentale e mnemonico, strumento inutile per conservare conoscenze che si possono, oggi, trovare facilmente in quell'enciclopedia universale, onnicomprensiva e sommamente caotica che si è già costituita in rete, su Internet.

Tuttavia, se appare indubbio che l'emergere delle nuove tecnologie della comunicazione virtuale e d'immagine stanno cambiando il modo di pensare e di parlare, d'insegnare e d'imparare; se è vero che si sta creando una zona buia di «saperi e abilità che si stanno perdendo», come avverte Raffaele Simone, è anche vero che è forse un luogo comune denunciare il disinteresse giovanile per la storia: al contrario, da un sondaggio del 2003 di Robert Mannheimer pubblicato sul «Corriere della Sera»⁴ risulterebbe che «a ben 2/3 dei giovani sotto i 24 anni questa disciplina piace», anche se questo interesse riguarda soprattutto il Medioevo oppure «confonde la storia con gli eventi più recenti». Si tratta dunque di denunciare, piuttosto, l'ancora assoluto prevalere, fuori delle sedi speciali d'insegnamento, di una concezione della storia orientata sul documentario televisivo e sul rotocalco storico-scandalistico, piuttosto che sulla buona divulgazione della storiografia «esperta»: si tratta di scardinare, a partire dalla scuola secondaria, la vulgata che identifica la storia con le ricostruzioni delle battaglie e le biografie dei protagonisti, le scoperte sensazionali (le ossa esumate del tal re o regina che mostrano tracce di cianuro) o la convizione che essere storico significhi sapere tutte le date. Che è poi anche il motivo per il quale il manuale e l'insegnante di storia possono essere tanto odiati dagli scolari, se non riescono a modificare questa vulgata della storia come sommatoria di nomi e di date. Per questa demistificazione, per questa battaglia a favore della storia non tanto «esperta», quanto stimolante e divertente, la dimensione multidisciplinare è assolutamente essenziale.

E tuttavia molti, più o meno recenti pronunciamenti sulla riforma dei programmi delle scuole di base e secondarie non hanno in sostanza accolto queste esigenze. «“Cambiare si può” dice Perfetti. Ma bisogna ristabilire il primato degli eventi». E' il titolo di un'intervista pubblicata su «Il Foglio» nel novembre

⁴ Cit. da Fabrizio D'Avenia, *La storia agli storici*, in *La storia, gli storici*, a cura di Id., Atti della Tavola Rotonda, 29 novembre 2000, Facoltà di Lettere e Filosofia, Università degli Studi di Palermo, 2004, p. 35, R. Mannheimer, *Due terzi dei giovani «affamati» di storia*, «Corriere della sera», 9.11.2003, p. 35.

2000⁵: Perfetti, allievo di De Felice, è anche editore della rivista «Nuova Storia Contemporanea», che ben rappresenta i neo cons, i quali oggi auspicano il ritorno alla storia dei fatti, alla pura storia politica o infine, come l'hanno chiamata i francesi della tradizione storico-economica e poi delle «Annales», alla *histoire-bataille* o alla *histoire événementielle*: quasi che l'intera esperienza del dopoguerra fosse da cancellare, come un improvvido cedimento all'ideologia comunista che riduceva la storia dei fatti a mera sovrastruttura di processi più profondi di natura economico-sociale.

Una volontà non dissimile di ritorno agli eventi ha portato uno storico inglese, in polemica con la scuola di storia sociale di «Past & Present» e di «Social History», ma anche con grandi storici come Christopher Hill e Lawrence Stone, a negare ogni sostanza diversa da quella strettamente politica alla prima rivoluzione inglese; e se agli esperti è ben chiara l'implicita polemica contro quei modelli e quegli storici sottesa al volume di Mark Kishlansky, che riduce l'intera storia d'Inghilterra dal 1603 al 1714, comprese la prima e la seconda rivoluzione inglese, a nient'altro che una *Età degli Stuart*, forse meno ovvie, meno comprensibili - almeno a me - sono le ragioni per cui, negli ultimi 5-10 anni, ho dovuto constatare che la Rivoluzione puritana inglese sembra interamente scomparsa *anche* dalla conoscenza storica dei miei studenti universitari, almeno quale mi riesce di verificarla negli esami. Forse essi partecipano di un «inconscio collettivo» junghiano, che ha recepito il messaggio di Kishlansky? E forse esso suggerisce che simili rivoluzioni o guerre civili, col loro incomprensibile intreccio di conflitto religioso e politico, sono passate di moda storiografica e non meritano più il rilievo di cesure storiche, né vanno considerate eventi comprensibili solo se si va al di là della spuma superficiale delle battaglie?

Qualcosa di diverso e assai più sottile hanno sostenuto i firmatari del *Documento dei 33*, che, come è noto, si sono uniti nel 2001 per criticare il taglio di storia globale dato ai programmi dalla Commissione De Mauro istituita dal ministro Berlinguer, e poi affossata da Letizia Moratti. Secondo i firmatari, che hanno anche proposto un programma alternativo⁶, l'insegnamento della storia «svolge una funzione centrale nel processo formativo... 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», sicché «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

⁵ Intervista a Francesco Perfetti ne «Il Foglio», 14.11.2000, p. 4, cit. da D'Avenia, *La storia agli storici*, p. 13 nota.

⁶ *Progetto per l'insegnamento della storia nella scuola di base e in quella superiore*, «Lineatempo», 1, 2001, pp. 106-12.

differenti matrici e peculiarità (politiche, religiose ecc.)»⁷. In questo caso il richiamo non è dunque a un'acritica storia degli eventi, che si possano infilare come perle in una collana e siano dati una volta per tutte, belli tondi come oggetti, come se non esistesse alcun problema di selezione ed interpretazione; il richiamo è alle storie anzitutto nazionali, in quanto formatrici di identità; e dunque suggerisce che occorre una forte identità nazionale anche per riconoscere l'alterità e rispettarla.

Questo a mio avviso è dubbio, e poco ci sarebbe da dire se l'appello dei 33 fosse solo a favore di identità nazionali, e perorasse solo l'uso della storia per la formazione del patriota piuttosto che, in senso cosmopolita e civile, del cittadino. Quanto rischi di esser strumentale, malcerto e instabile l'uso della storia per costruire identità nazionali appare oggi ben dimostrato dal panorama che Giuliano Procacci ha appena offerto sulle distorsioni nazionalistiche della storia contemporanea nei manuali delle nuove nazioni emerse dalla fine della guerra fredda; nel caso italiano, lo conferma la vicenda che ha colpito temi di periodizzazione storica un tempo forti, proprio in termini di formazione dell'identità nazionale, come il Risorgimento e la stessa Resistenza, oggetto prima di insofferenza per l'eccessivo tono e taglio agiografico, e poi di una reazione polemica e critica che rischiano di portare al capovolgimento o alla disgregazione stessa di quegli insiemi, che meritano invece conservare il loro peso e senso.

Ma io credo che l'allarme dei 33 nei confronti di un eccesso di innovazione didattica da praticarsi sul tessuto della storia tradizionale non fosse limitato alle questioni di identità, ma rispecchiasse soprattutto il timore del dissolversi della storia tradizionale – quella fatta di contenuti organizzati secondo un ordine sequenziale, cronologicamente e logicamente connesso – in una storia acronica per moduli e temi; temo che la scuola attiva, la si chiami laboratorio, modulo, unità didattica o che altro ancora, non basti che in casi eccezionali a sostituire la *necessaria fatica dell'apprendere*, e che il più sovente si riduca a passivo *collage* di materiali prefabbricati, tali da non consentire percorsi davvero personalizzati e originali, e che ciò che in tal modo si produce non lascia pertanto negli attori, come si vorrebbe, una traccia di sapere più duratura perché conquistata personalmente. Pur nel mutare dei modi di comunicazione, la forma logico-verbale del pensiero, della scrittura e della lettura, della parola articolata e colta *non è rinunciabile*, e va tenuta fermamente presente come metodo generale cui deve tendere l'insegnamento secondario non meno che universitario; ed esso, a sua volta, presuppone e richiede che si tenga fermo l'impianto consequenziale, logico-cronologico e in questo senso scientifico o fattuale, della conoscenza storica da trasmettere alle nuove generazioni.

⁷ Giulio De Martino, *La didattica della storia. La libertà di insegnare e sperimentare*, Seconda ed. aggiornata, Napoli, Liguori, 2003, dal *Documento dei 33*⁷, p. 246-7.

In effetti, i piani ministeriali di storia per i licei di ogni ordine, nelle due successive versioni con cui ci sono giunti dal Ministero, hanno recepito l'ordine cronologico ripetuto nel primo e secondo ordine di scuole pre-universitarie, e su questo punto tengono fermo. Posso ipotizzare, da un esame delle due versioni di aprile e giugno, inframmezzate da una proposta del LANDIS, che si fosse partiti da un principio minimalista, che intendeva limitarsi a suggerire le linee ridotte all'osso di un programma da lasciar poi riempire dagli insegnanti e/o dai manuali; la versione dei primi di giugno appare un po' più dettagliata, sia nell'elencazione dei contenuti che degli obiettivi di abilità, perché ha recepito non poche tra le indicazioni sia tematiche che pedagogiche di una proposta intermedia del LANDIS.

Si tratta però di profili molto tradizionali ed estremamente sommari, che appaiono frutto di un faticoso compromesso: non impongono, ma certamente consentono ciò che auspicava Perfetti, il ritorno al primato dell'evento; non vietano, ma neppure promuovono l'introduzione di prospettive multidisciplinari: si limitano su questo piano ad alcune scansioni di storia economica e sociale di natura direi «morbida», in punti cruciali in cui è davvero difficile farne a meno, come la rivoluzione industriale. Viene rispettato anche l'auspicio che la storia serva alla costruzione dell'identità nazionale, ma non tanto da porre le basi per costruire potenziali «scontri di civiltà», com'era implicito là dove erano menzionate, nelle proposte di contenuto o negli obiettivi di abilità, «radici classiche» o «caratteri costitutivi e originali delle civiltà». Viene tentato l'allargamento alla storia globale, ma non tanto da integrare l'uomo nell'ambiente e nel rapporto con le risorse globali, né tanto da suggerire, tra le capacità critiche da acquisire, quella di demolire gli «stereotipi» dell'«altro» – un obiettivo caduto tra quelli di competenza o abilità.

Dubbi forse più gravi e allarmanti emergono dall'esame stesso dei contenuti. Anzitutto, si deve constatare la pratica scomparsa del Medioevo dopo il Mille e del Rinascimento, ridotti alle due seguenti frasette nell'ultima versione di giugno: «La civiltà feudale italiana ed europea a partire dal X secolo», e «L'Italia, l'umanesimo e la vita civile». La Riforma è vista solo in funzione della rottura dell'unità medievale, cioè cristiana; una non meglio specificata «vita religiosa nel mondo cattolico e in quello riformato» è disgiunta dalle guerre di religione, poste chissà perché tra «l'Europa del XVII secolo» e «la nuova geografia europea», sicché non possono neppure emergere i rapporti tra la pluralità delle chiese, le guerre di religione e gli esperimenti di tolleranza, che pure dovrebbero costituire uno dei fili rossi della storia europea e che hanno tanti agganci col presente.

Quanto all'emergere delle società e degli stati contemporanei dopo le Rivoluzioni americana e francese, trattate presumibilmente nel quarto anno, il percorso è seguito a due livelli: sul piano economico «dal proto-capitalismo – che non mi è ben chiaro cosa sia: protoindustria? – alla prima rivoluzione indu-

storiale», e su quello politico dal percorso «Verso nuovi paradigmi politici e istituzionali: Nazione e Repubblica, Patria e Cittadinanza». Si tratta di un tema che resta particolarmente oscuro nella sua forse voluta brevità, ma se si presume voglia indicare la formazione delle nazioni ottocentesche, non manca di suscitare qualche timore sui possibili eccessi negli usi patriottico-politici della storia; né a chiarirlo serve granché il tema successivo, «Le grandi “questioni” dell’Europa del XIX secolo: libertà, nazione, questione sociale», che sembra preoccupato di evitare la menzione degli stessi concetti nella forma più comune di movimenti – liberalismo, nazionalismo, socialismo – nonostante che questi, poi, siano menzionati ciascuno separatamente, e integrati da una direttiva a presentare, sempre nel XIX secolo, anche «il movimento cattolico in Italia e (sic) in Europa».

Ma è inutile proseguire nelle facili critiche alle lacune di un programma così volutamente sommario; si può semmai dire che il programma del Landis articolato cronologicamente su cinque anni, che è stato in parte recepito, si presentava assai più chiaro, sintetico ma anche privo di lacune ed ambiguità. Sottolineerò soltanto, a mo’ di conclusione, che le indicazioni ministeriali presentano una storia sostanzialmente politica, con aperture alla storia delle idee e dei movimenti politici: in sostanza, un ritorno al paradigma Spini-Saitta, forse con qualche spruzzata in più di cattolicesimo e un po’ di storia economica. Le indicazioni a favore di uno studio multisetoriale, stratificato e multidisciplinare sono limitate a un paio di raccomandazioni pedagogiche sommarie per il quarto ed il quinto anno: tra gli obiettivi dovrà esservi quello di «utilizzare adeguatamente gli strumenti concettuali e lessicali propri della disciplina (la storia) sia generali sia connessi alle sue principali specializzazioni settoriali (ambientale, politico-istituzionale, sociale, economica, culturale, tecnologica). E per il quinto anno, là dove si propone l’obiettivo di sviluppare la capacità di critica delle fonti (s’intende di ogni tipo: dalle scritte alle iconografiche e materiali, dalle orali alle multimediali) si esorta a condurne l’analisi riconoscendone l’intenzionalità secondo «prospettive ideologiche, politiche, di classe, di genere». Come prospettiva multidisciplinare, è davvero poca cosa.