

L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA NELLA SCUOLA SECONDARIA:  
QUALCHE APPUNTO (CON PARTICOLARE RIFERIMENTO AL MEDIOEVO)\*

di Gian Maria Varanini

1. Nel giugno 2005, al seminario *L'insegnamento della storia nei licei* svoltosi presso il Dipartimento di Discipline storiche dell'Università di Bologna, svolsi alcune considerazioni a proposito della storia medievale nell'ambito della sezione «I nuovi programmi di storia nelle scuole secondarie: passato e modernità», parallelamente a quanto fu osservato da Enrico Stumpo e Aurelio Musi per la storia moderna.

All'epoca, il testo delle indicazioni nazionali relative alla storia per i licei non era ancora stato reso ufficialmente noto; ma nell'occasione si discusse, ugualmente, anche il merito delle diverse formulazioni. Nei mesi successivi le decisioni del ministero Moratti seguirono peraltro il loro corso: le indicazioni sui programmi di storia furono pubblicate nel contesto della normativa relativa alla riforma dei licei (D.L. n. 26 del 17 ottobre 2005); e nel corso dell'anno scolastico 2005-2006 fu poi predisposta anche la circolare ministeriale che consentiva la sperimentazione della riforma a discrezione delle singole istituzioni scolastiche che in ciò si volessero cimentare (D.M. n. 775 del 31 gennaio 2006). Tuttavia, in seguito il nuovo ministro Giuseppe Fioroni ha bloccato (D.M. 4018 del 31 maggio 2006) qualsiasi tipo di sperimentazione; e sul dibattito, già alquanto dimesso dopo le vivaci contestazioni susseguite alle indiscrezioni di stampa della primavera 2005, è calato da allora un silenzio definitivo.

Le brevi considerazioni svolte nel giugno 2005 possono essere qui riprese allo scopo di stimolare nuovamente, su questioni che restano urgenti e importanti, un dibattito che negli ultimi anni ha proceduto a strappi, scandito più dalle esigenze della polemica (anche politica) contro i provvedimenti di questo o quel ministro che da un interesse costante e profondo. E spiace dire che sulle questioni della didattica e della riforma della scuola la voce di chi studia e insegna Storia medievale nelle Università italiane si è fatta sentire davvero poco: molto meno di quanto non abbiano fatto (anche grazie all'esistenza di associazioni professionali come la Società italiana per lo studio della storia contemporanea e la Società italiana degli storici dell'età moderna) i colleghi dei settori scientifico-disciplinari contigui, contemporaneisti e modernisti rispettivamente.

2. Un primo aspetto che vorrei sottolineare è quello della necessità di sdrammatizzare e di relativizzare lo stesso «problema» che aveva sollecitato l'organizzazione del-

\* Parziale rielaborazione dell'intervento letto al seminario di Bologna (24 giugno 2005).

l'incontro di Bologna: le indicazioni ministeriali a proposito dei programmi di storia. Il giudizio sulla rilevanza di questo o quel tema non ha infatti un valore assoluto, in sé, ma un valore relativo, ma va sempre rapportato alle condizioni concrete della pratica didattica. Alcuni dati di fatto sono consolidati e ben noti: ad esempio, la subordinazione di fatto della storia alla filosofia nella pratica didattica del triennio dei licei classici e scientifici (ove le cattedre sono in genere appannaggio dei laureati in filosofia). Ma non è meno importante rilevare che nelle cattedre di italiano e storia degli altri istituti secondari (compresi i bienni iniziali dei licei classici e scientifici) l'abbinamento si realizza nella persona di un docente normalmente laureato in discipline letterarie, nella formazione del quale prevalgono – ormai irreversibilmente e da decenni – *inputs* orientati dallo strutturalismo e dall'attenzione prevalente al testo in sé, relativamente (o assolutamente) decontestualizzato. Appare complessivamente in declino quella formazione orientata storicisticamente che può portare – come è ben accaduto in passato – a sinergie didatticamente proficue ad esempio fra la storia della letteratura italiana (ma lo stesso potrebbe dirsi per la storia dell'arte) da un lato, e la storia politico-istituzionale dall'altro. A questi elementi, che affondano le loro radici nella storia culturale italiana del novecento, si aggiunge il condizionamento oggettivo e potente, costituito dalla esiguità delle ore di insegnamento attribuite alla storia nell'ordinamento della scuola secondaria italiana.

Anche questa non è una novità, né la situazione si modificherà nel futuro, quale che sia la sorte della riforma attualmente congelata. Nella situazione attuale, è necessario certamente riconoscere che le condizioni concrete dell'insegnamento della storia appaiono notevolmente differenziate tra le diverse tipologie di scuola. In linea di massima, infatti, appare lecito affermare che per quanto riguarda l'insegnamento della storia «negli istituti professionali ... e anche in molti istituti tecnici e sperimentali le innovazioni legislative sono ormai diventate patrimonio comune dei Collegi dei docenti», in particolare negli anni novanta in applicazione della cosiddetta sperimentazione Brocca. Talvolta, i licei classici e scientifici hanno invece costituito un luogo di resistenza al rinnovamento didattico; assai più, nel complesso, di quanto non accada negli altri ordini di scuola. E per l'eterogeneità dei fini, uno degli effetti positivi del decreto Berlinguer (che come è noto ha imposto per l'ultimo anno della secondaria, a partire dal 1997, il novecento come periodizzazione esclusiva dell'insegnamento: scelta discutibile, che trascura la fisiologica cesura temporale costituita dal 1914), è stato quello di aver costretto molti docenti a porsi in modo più incisivo il problema di un minimo di selezione dei contenuti dell'insegnamento della storia, e della riorganizzazione di una programmazione annuale che uscisse dalla pigra accettazione, ancora molto diffusa, del programma tradizionale. Per quello che riguarda il futuro, è facile constatare che nei diversi tipi di liceo progettati dalla riforma il monte ore dedicato alla storia potrà subire forti oscillazioni. Si potrà passare dalle 22 o le 33 ore annue del liceo economico (ove la storia è abbinata alla filosofia e alla sociologia), alle 66 ore annue del liceo delle scienze umane e del liceo scientifico, e ancora alle 99 ore annue del triennio del classico, come mostra la tabella dei quadri orari pubblicata da Ivo Mattozzi nel suo contributo in questo fascicolo; e resta ancora da chiarire la sorte dell'insegnamento della storia negli istituti professionali, affidata secondo la riforma alle Regioni.

Sia consentito qui un rapido *excursus* retrospettivo. Né la limitatezza dell'orario né le brusche oscillazioni tra i diversi tipi di scuola sono una novità, nella storia dell'insegnamento della storia nella scuola italiana, da sempre contraddistinta, per giunta, da sostanziale subalternità e marginalità rispetto ad altre discipline. Subito dopo l'unità d'Ita-

lia, per non brevi periodi e per non poche classi l'insegnamento della storia fu addirittura assente, o presente con un orario estremamente ridotto<sup>1</sup>; e pure al momento della fondazione del liceo pesò gravemente la debolezza della storiografia scientifica italiana, che negli anni sessanta dell'ottocento di fatto non esisteva e non poteva offrire miti fondanti, tradizioni unificanti e in definitiva valori alla scuola della classe dirigente, mentre era coerente con la tradizione nazionale (e schiacciante il prestigio) della filologia classica, modellata sulla Germania. Nei decenni successivi alti e bassi dei programmi non furono mai estranei ai condizionamenti della politica: basti pensare a puro titolo di esempio al trasparente influsso del nazionalismo del primo novecento nella definizione dei programmi di storia del liceo moderno, il futuro liceo scientifico. Peraltro, il rapporto con la storiografia scientifica, ad esempio con l'eredità della (cosiddetta) scuola economico-giuridica, fu talvolta fecondo e vitale; e penso agli anni fra il 1919 e il 1923, tenendo come punti di riferimento l'edizione del volume di Vittorio Fiorini *I programmi delle scuole medie e la loro revisione*, le proposte di Croce poi non messe in pratica, le fiere discussioni di Barbagallo, Mondolfo, Luzzatto al momento della riforma Gentile.

Tornando all'oggi, va ribadito che se si tien conto dei dati sul monte-ore assegnato all'insegnamento della storia perde largamente di senso la contrapposizione che ancora pochi anni fa si manifestò, tra chi difese la necessità di una esposizione cronologicamente ordinata e iterata della «storia della civiltà» nei diversi cicli scolastici a partire dal primo ciclo della secondaria, e chi propose invece l'opportunità di una selezione dei contenuti maggiormente suscettibile di consentire una didattica più attiva e partecipata. La necessità assoluta di un atteggiamento attivo dell'insegnante di storia nella selezione degli argomenti da sviluppare, nella modifica di abitudini radicate, nella progettazione consapevole di unità didattiche che modifichino le modalità di apprendimento da parte degli studenti, è fuori discussione, ed è questo l'elemento discriminante.

In questo senso non va sprecato quello che di buono le SSIS hanno significato, e hanno concretamente fatto, negli anni scorsi. Come è noto, la sorte delle Scuole di specializzazione per gli insegnanti è tuttora incerta: esse si sono viste nel corso del 2006-2007 affidare anche un corso speciale destinato a chi non avesse potuto accedere sinora all'abilitazione, ma da tempo sono prorogate di anno in anno; dell'attivazione delle lauree abilitanti, destinate a sostituirle, non si hanno notizie certe. Come è stato osservato di recente, queste istituzioni hanno avuto alle origini «una vita stentata, ma creativa», pur ricche di nemici com'erano: «i precari storici senza abilitazione, i semi-precari del concorso abilitati ma non assunti, quanti dalle elementari volevano passare alle medie», e anche «i docenti universitari che si vedevano caricare di compiti di cui si erano sempre disinteressati»<sup>2</sup>. Col tempo, tuttavia, un certo numero di docenti univer-

1. Negli anni sessanta dell'ottocento nel ginnasio superiore e nel liceo l'insegnamento storico ha rispettivamente un 13 e un 16 per cento dell'orario complessivo, contro il 61 per cento e il 36 per cento delle materie letterarie; ovviamente ancora più sfavorevole il rapporto negli istituti tecnici ove lettere italiane storia e geografia hanno globalmente fra il 22 e il 28 per cento dell'orario. Nel 1867, con le innovazioni introdotte da Coppino, l'insegnamento storico soppresso nei primi tre anni (cioè nel ginnasio inferiore), viene concentrato negli ultimi due anni de corso ginnasiale e nei primi due del corso liceale con percentuali di orario del 18-16%. Nel ginnasio inferiore, per lunghi periodi l'insegnamento autonomo della storia è assente. Punto di riferimento è il volume di G. Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa. I programmi di storia nell'Italia contemporanea*, Torino, 1991.

2. G. Ricuperati, *Una scuola senza qualità. Scuole di specializzazione in agonia, indiscriminato assorbimento di precari: la preparazione e la selezione degli insegnanti richiedono risposte urgenti*, in «La stampa», 16 dicembre 2006, p. 33. L'articolo dello storico to-

sitari ha preso ad interessarsi – volontaristicamente o perché impegnati (e magari inizialmente *oborto collo*) nell'insegnamento SSIS – al problema della formazione degli insegnanti, rispondendo in qualche misura agli appelli delle voci da decenni *clamantes in deserto*, come quella (nel campo specifico della storia) di Ivo Mattozzi e di pochi altri. Anche per quel che riguarda l'insegnamento della storia, le SSIS sono insomma diventate un pur circoscritto terreno di incontro tra università e scuola secondaria; e la pubblicazione in giro per l'Italia, di un certo numero di manuali, di resoconti di esperienze, di strumenti di lavoro – originati dalle diverse esperienze regionali delle SSIS o nei dintorni delle SSIS – lo dimostra<sup>3</sup>.

Questo scambio università/SSIS/scuola si realizza tuttavia ancora in misura largamente insufficiente, quanto meno per quanto riguarda la storia medievale, sulla quale mi compete di soffermarmi particolarmente. Uno dei compiti da perseguire è appunto quello di continuare a predisporre – in funzione dell'insegnamento nelle SSIS, o in altri ambienti scolastici che nei vari contesti locali si rivelino ricettivi – materiali, strumenti, percorsi, antologie di fonti (tradotte in volgare, per quello che riguarda le fonti medievali), con le quali sorreggere e favorire la didattica laboratoriale e attiva che nonostante tutto nelle scuole secondarie di primo e secondo grado un certo numero di docenti porta avanti. Segnalo ad esempio che all'interno dell'iniziativa [www.retimedievali.it](http://www.retimedievali.it)<sup>4</sup> qualche non episodico tentativo è stato compiuto, sia mettendo a disposizione (nella sezione *Didattica*) consistenti *dossiers* di fonti<sup>5</sup>, sia promuovendo e svol-

rinese, col quale concordo pienamente, è molto duro. Si afferma tra l'altro che «i ministri della Pubblica Istruzione e dell'Università debbono decidere se «uccidere definitivamente le SSIS o se scelgono di rinnovarle, costringendo le università a fare ciò che finora hanno subito»; «rivelino qual è la loro idea della democrazia e se è quella banale e ormai pericolosa dell'assorbimento indiscriminato dei precari». Al riguardo, ce n'è – e giustamente – anche per i sindacati, che «hanno contribuito a demolire la capacità di ricerca autonoma degli insegnanti... per una falsa uguaglianza negano l'unica forma pubblica della professione: una cultura creativa e specifica».

3. Cfr. a mero titolo di esempio *La storia nella scuola. Ricerca storica e esperienze didattiche*, a cura di S. Carmo, Genova-Milano, Marietti 1820, 2002 (Istruzione e cultura, 2); P. Corrao, P. Viola, *Introduzione agli studi di storia*, Roma, Donzelli, 2002 (Universale Donzelli, 47) e 2005<sup>2</sup> (Virgolette, 6); *Insegnare storia. Riflessioni a margine di un'esperienza di formazione*, a cura di U. Baldocchi, S. Bucciarelli, S. Sodi, Pisa, Edizioni ETS, 2002 (Scienze dell'educazione, Progetto SSIS, 31); *La storia fra ricerca e didattica*, a cura di B. de Gerloni, Milano-Trento, Franco Angeli – Iprase Trentino, 2003; S.A. Bianchi, C. Crivellari, *Nessun tempo è mai passato. La mediazione didattica tra storia esperta e storia insegnata*, Roma, Armando editore – SSIS Veneto, 2003 (Il farsi della conoscenza. Manuali); S.A. Bianchi, *Insegnare a imparare. La storia nella scuola secondaria di primo grado. Proposte per un «insegnante allenatore»*, Cappelli, Bologna 2005. V. anche *La storia a scuola. Proposte per la didattica e l'insegnamento superiore*, a cura di G. Angelozzi, C. Casanova, Roma, Carocci, 2003 (Università – Studi storici, 465).

4. Che figurava tra gli enti organizzatori del seminario svoltosi il 24 giugno 2005 a Bologna.

5. Una parte di questo materiale è costituito da importanti antologie di fonti editate nei decenni scorsi e destinate allora alla didattica delle scuole medie superiori, come le collane «Scuola aperta» dell'editore Sansoni o «I documenti della storia» dell'editore Loescher. Ma il materiale a disposizione sul sito [www.retimedievali.it](http://www.retimedievali.it), all'indirizzo [www.storia.unive.it/~RM/didattica/](http://www.storia.unive.it/~RM/didattica/) – sempre in traduzione italiana, talvolta anche nel testo originale – è ben più ricco e variato.

gendo una riflessione su quei «saperi minimi» che nella pratica didattica attuale possono essere ritenuti obiettivamente ragionevolmente conseguibili<sup>6</sup>.

L'atteggiamento autocritico che i docenti di storia delle università italiane debbono assumere, per il complessivo disinteresse che hanno sinora esibito rispetto alla cruciale questione dell'insegnamento della storia nella scuola secondaria e al connesso problema della formazione degli insegnanti (cioè dei laureati che escono dalle facoltà umanistiche italiane), avrà presto un banco di prova significativo, quando – a quanto consta, a partire dall'anno accademico 2008-2009 – occorrerà applicare la legge 270 che prevede la «riforma della riforma» universitaria e il riordino delle lauree triennali. La necessità di ridurre a non più di 20 gli esami delle lauree triennali, e a non più di 12 gli esami della laurea magistrale, può infatti rivelarsi un'opportunità interessante. Infatti i consigli di corso di studi (e al loro interno i docenti delle discipline storiche) dei corsi di laurea in lettere e in storia saranno di fronte a un bivio: o un contrasto feroce tra i diversi settori scientifico-disciplinari per la «sopravvivenza» nel pacchetto degli esami obbligatori, ovvero la ricerca di un accordo fra settori scientifico-disciplinari contigui, che potranno svolgere in comune insegnamenti di carattere propedeutico e introduttivo, tutti da inventare, ma assolutamente necessari per la prima formazione di matricole che (permanendo, e non sembra che vi siano segnali in contrario, l'attuale liberalizzazione degli accessi) entrano all'Università sostanzialmente sprovvisti tanto di nozioni quanto di cognizioni di metodo. Ritengo insomma che l'applicazione della 270 possa costituire l'occasione perché, nella didattica universitaria della storia, si avvii un superamento degli steccati posti dai settori scientifico-disciplinari. Il modo con il quale è stata attuata quasi ovunque la (in sé discutibile) riforma del 1999 ha perpetuato quel rigidissimo isolamento delle singole discipline che da sempre le caratterizza: vere monadi incomunicabili, anche quando hanno, come è ovvio che abbiano, un *background* epistemologico larghissimamente comune (oltre che aree di interferenza e di sovrapposizione amplissime; basti pensare al tardo antico e alla vastissima problematica sottesa a tale concetto, oppure alla discussione sul moderno). Voglio dire che la rigidissima separazione nella didattica universitaria sin dal primo anno fra – poniamo – la Storia medievale e la Storia moderna (del resto unite, nell'insegnamento universitario, sino a non molti decenni fa) poteva avere un senso nelle facoltà degli anni sessanta, quando la platea era costituita da liceali di omogenea e relativamente robusta formazione, provvisti quanto meno di un certo bagaglio di nozioni e di un minimo di consapevolezza storica. Nei 35 anni che sono seguiti alla liberalizzazione degli accessi la didattica della storia nelle facoltà umanistiche è stata rinnovata, per quanto consta, in modo abbastanza modesto. Ad esempio, nel primo anno (auspicabilmente comune) dell'itinerario formativo dello studente di Lettere o di Beni culturali un insegnamento di metodologia della ricerca storica gestito in comune da docenti dei diversi settori scientifico-disciplinari (medievisti, modernisti, contemporaneisti, e naturalmente anche

6. Si cfr. (ancora all'indirizzo [www.storia.unive.it/~RM/didattica/](http://www.storia.unive.it/~RM/didattica/)) gli atti del V Workshop nazionale di «Reti medievali», dedicato al tema *Medioevo e didattica* (svoltosi a Brescia, presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, il 15 aprile 2005). Questi i titoli dei contributi disponibili *on-line*: S.A. Bianchi, G.M. Varanini, *L'insegnamento della storia medievale nella scuola italiana: attualità e futuro. Cosa cambia con la riforma Moratti nel primo (e nel secondo) ciclo?*; M.P. Alberzoni, *I «saperi minimi» nell'insegnamento della storia medievale (storia religiosa)*; G. Albinì, *L'insegnamento della storia economica medievale: problemi di metodo e individuazione dei «saperi minimi»*; C. Crivellari, *Il medioevo nei manuali scolastici*; B. Garofani, *Il medioevo a scuola: un problema di luoghi comuni?*; M. Gazzini, *Didattica medievale e fonti nel web. Un dossier di fonti: la città nel medioevo*.

antichisti), mirato sulla tipologia delle fonti (comprese le fonti iconografiche, ovviamente) attraverso una serie di esemplificazioni scelte con ocularità, costituirebbe una introduzione agli studi di storia adeguata alla preparazione degli studenti attuali.

3. Ma veniamo ora al tema specifico delle formulazioni adottate nelle indicazioni ministeriali pubblicate nel 2005, identiche per tutte le tipologie dei licei, relative al medioevo. La prima parola d'ordine da adottare è – mi sembra – ancora quella dell'*understatement*, del non dare eccessivo peso a queste indicazioni, che non hanno per il Ministero valore di prescrizione: anche perché il concetto di prescrittività ora vigente va inteso come garanzia di esiti formativi e non è legato a contenuti standardizzati, uguali per tutti. Del resto l'intervento sui programmi è soltanto una rotella dell'ingranaggio costituito dal sistema dell'editoria, dalla storiografia, dalla formazione degli insegnanti, dal mondo extrascolastico in generale (*in primis* i mezzi di comunicazione di massa, cinema innanzitutto, che veicolano modelli ben diversi di medioevo). In questa direzione orienta un confronto veloce con quanto accade per l'insegnamento della storia medievale, nelle altre principali nazioni europee. Come si è già detto, il dibattito fra ricorsività cronologica e organizzazione per nuclei problematici appare abbastanza svuotato di senso. Nelle scuole medie superiori tedesche l'insegnamento è organizzato per temi, e non secondo cronologia. In Francia, negli ultimi anni dei due cicli si studia soltanto la stretta contemporaneità, dalla seconda guerra mondiale in poi. In Gran Bretagna il *national curriculum* obbliga le scuole ad alternare temi di storia nazionale e di storia locale.

Ciò detto, una elaborazione ministeriale fatta alla chetichella e in modo scarsamente trasparente ha prodotto indicazioni estremamente succinte, davvero di pochissime righe (come d'altra parte per le indicazioni concernenti gli altri comparti cronologico-disciplinari). Di per sé, la cosa non deve scandalizzare (occorre anzi riconoscere che se la commissione ministeriale avesse proposto un itinerario più preciso si sarebbe gridato al pensiero unico e alla dittatura culturale ecc.) e non deve essere valutata in modo necessariamente negativo. Ma va anche detto che si tratta di formulazioni né coerenti, né innovative, che sembrano contraddistinte da una certa casualità. I nuclei problematici relativi al secondo anno del corso liceale che insistono sul comparto cronologico tardo antico e medievale sono tre:

- le trasformazioni dell'impero romano. Le grandi migrazioni eurasiatiche;
- dall'impero romano d'oriente all'impero bizantino; i regni romano-germanici; l'Islam e la formazione del califfato;
- la formazione del mondo medievale dal crollo dei regni romano-germanici all'impero carolingio.

I nuclei problematici relativi al terzo anno del corso liceale, e dunque nell'ambito del secondo biennio, che insistono sul comparto cronologico convenzionalmente definito medievale sono invece soltanto due:

- la civiltà feudale italiana ed europea a partire dal X secolo;
- l'Italia, l'umanesimo e la vita civile.

Nel complesso, sembrano più coerenti e sensate, nella loro genericità, le formulazioni relative al tardo antico e all'alto medioevo. È vero che mantengono la vetusta primazia della problematica politico-istituzionale: non c'è nessun cenno, tanto per fare un esempio, alle prospettive di antropologia culturale che specialmente nello spazio tede-

sco e anglosassone hanno profondamente rinnovato il dibattito sulla nascita dell'Europa e reso vetuste le formulazioni imperniate sull'opposizione latinità/germanesimo. Inoltre, appare molto vago il riferimento a un «mondo medievale» coerentemente carolingio. Tuttavia si suggerisce, quanto meno, un'apertura largamente mediterranea, quasi sempre disattesa dalla manualistica corrente.

A mio avviso sono più casuali, buttati lì senza eccessiva riflessione, i due nuclei problematici suggeriti come fili conduttori a partire dal secolo X in poi. L'uso dell'aggettivo «feudale», intanto, appare per così dire «ingenuo»; si adotta senza una qualsivoglia cautela uno stereotipo che è particolarmente emblematico dello scollamento tra ricerca scientifica e pratica didattica/manualistica. Viste le recenti polemiche, qualcuno si sarebbe aspettato poi un qualche riferimento alle radici cristiane dell'Europa, che è invece del tutto assente: la chiesa medievale per queste indicazioni programmatiche non esiste, né nell'alto né nel basso medioevo. Volendo selezionare, o additare storicamente una direzione, una linea evolutiva, un progresso, si sarebbe forse potuto indicare – in coerenza con quanto fatto per l'alto medioevo – il particolarismo politico e il suo superamento, che dal grado zero del secolo X si innesca nella direzione delle monarchie nazionali europee e dello stato, se ancora si può usare questa parola. In questa prospettiva si poteva inserire un discorso di medioevo come «infanzia dell'Europa», come allargamento verso il medioevo continentale e come separazione dall'Oriente mediterraneo. Ma una prospettiva europea è del tutto assente da queste indicazioni, che si limitano abbastanza banalmente a questi scarni riferimenti all'Italia.

4. Comunque, non avrebbe senso proporre qui qualcosa di diverso o di alternativo rispetto a queste formulazioni; e del resto, resta sempre assodato che i docenti potranno bellamente ignorare, nella pratica didattica quotidiana, queste indicazioni. Preferisco invece proporre in positivo, in questa sede, qualche riflessione specifica sul medioevo prendendo spunto dalle riflessioni svolte da Giorgio Chittolini in un suo articolo recente sulla crisi del nesso fra presente e passato (o se si preferisce sulla crisi dello storicismo e dell'idea di progresso)<sup>7</sup>: riflessioni che come cercherò di mostrare possono essere utili nella prospettiva, prettamente e strettamente didattica, che qui ci interessa.

Chittolini constatava da un lato la rottura del nesso fra presente e passato chiaramente percepibile nella cultura attuale (e tanto più, si potrebbe aggiungere, nei giovani e negli adolescenti destinatari dell'insegnamento della storia nella scuola media superiore e nell'università); e dall'altro la prevalente attitudine della storiografia recente a esaminare un determinato oggetto *iuxta propria principia*, restando (certo salutariamente) al di fuori di ogni teleologismo, valorizzando non solo l'intreccio plurimo degli sguardi metodologici «altri» (quello dell'antropologia *in primis*) ma anche la dimensione narrativa intrinseca ad ogni pratica storiografica, e così via. Rispetto a questa diagnosi, che qui ovviamente schematizzo fortemente, lo storico milanese sottolineava il proprio disagio, la propria affezione per una storiografia che si prenda i rischi delle lunghe campiture cronologiche, che colleghi passato e presente in un disegno coerente, che abbia un «senso».

7. G. Chittolini, *Un paese lontano*, in «Società e storia», 100/101, 2003, p. 331-354. Hanno aperto una discussione su queste riflessioni dello storico lombardo F. Benigno, *Una discussione con Giorgio Chittolini. Paesi lontani e storici d'oggi*, e E.I. Mineo, *Una discussione con Giorgio Chittolini. Gli storici e la prospettiva neoepocale*, ambedue in «Storica», 28, 2004, rispettivamente p. 127-137, 139-151.

Orbene, se queste sono due esigenze compresenti e ambedue legittime, si può sostenere che sul piano didattico l'adozione della prima prospettiva – una prospettiva sistemica e interrelata e non «finalistica» – appare plausibile e feconda per il nucleo altomedievale delle indicazioni di storia per i licei fornite dal ministero; e ciò anche in considerazione delle abilità e delle competenze che lo studio della storia è chiamata a sviluppare<sup>8</sup>. Non meno legittimo, e didatticamente altrettanto produttivo, appare poi ricondurre il secondo nucleo delle indicazioni programmatiche ad un collegamento con la dinamica di sviluppo del «moderno», a quel rapporto fra il passato e il presente al quale facevo cenno qua sopra citando il saggio di Chittolini. È inutile che richiami qui, una serie di tematiche che innervano la storia dell'occidente dal tardo medioevo, e possono sorreggere questo discorso (lo stato, la città, il diritto, la monarchia papale, l'economia monetaria, e quant'altro), magari con una presentazione del problema su una campitura cronologica larga e un momento – successivo – di approfondimento restringendo l'arco temporale.

Una indicazione di massima di questo genere potrebbe dunque orientare, in qualche modo, un docente della scuola secondaria per la sua attività didattica imperniata sul medioevo, su due «macroaree» problematiche e cronologiche.

5. Le rapide riflessioni che ho sin qui svolto si collocano in una congiuntura nella quale la storiografia medievistica italiana si interroga, in modo abbastanza radicale, sul concetto stesso di medioevo, in una direzione che non discorda da quanto ho osservato sin qui. A me sembra che in diversi saggi recenti influenti e diffusi, nati come testi manualistici universitari – e penso in particolare alla riflessione di sintesi di Giuseppe Sergi sull'*Idea di medioevo* (originariamente posta a premessa del manuale donzelliano di *Storia medievale*), ma anche a strumenti di avvio come i manuali universitari di Cammarosano e di Delogu<sup>9</sup> – la convenzionalità del concetto di medioevo sia sottolineata in modo particolarmente accentuato. Certo, discussioni sempre aperte e proposte di nuova periodizzazione sono consustanziali ai concetti medesimi, investono ugualmen-

8. «Utilizzare adeguatamente gli strumenti lessicali e concettuali propri della disciplina sia generali sia connessi alle sue principali specializzazioni settoriali (ambientale, politico-istituzionale, sociale, economica, culturale, tecnologica); analizzare e interpretare testi storici (scritti, audiovisivi, multimediali), individuando il punto di vista, le argomentazioni e i riferimenti documentali; Costruire/decostruire il fatto storico, individuandone le dimensioni temporali e spaziali (planetaria, di grandi aree, nazionale, locale), i soggetti e le diverse variabili ambientali, economiche, sociali, politiche e culturali nelle loro interrelazioni; utilizzare le conoscenze per periodizzare la storia basso medievale e moderna e per rendere conto in maniera critica di scelte storiografiche alternative; analizzare e interpretare fonti scritte, iconografiche, materiali, di diversa tipologia esercitando la critica della fonte (intenzionalità, coerenza interna, rapporto con il contesto, attendibilità...); riconoscere e leggere le testimonianze del passato basso medievale e moderno presenti nel territorio; analizzare testi di diverso orientamento storiografico per confrontarne le interpretazioni; individuare permanenze, cesure, mutamenti e rilevanze storiche, avanzando ipotesi interpretative circa la genesi del presente; comunicare storia secondo modelli sia schematici sia discorsivi, secondo forme diverse (scritte, orali, multimediali) e secondo diversi registri (narrativo, descrittivo, espositivo, argomentativo)».

9. Cfr. P. Cammarosano, *Guida allo studio della storia medievale*, Roma-Bari, Laterza, 2004 (Manuali di base, 23); P. Delogu, *Introduzione alla storia medievale*, Bologna, il Mulino, 2003 (Itinerari, Storia), p. 75 sgg. e Id., *Il medioevo*, Bologna, il Mulino, 2005 (Introduzioni, Storia).



te il medioevo come l'età moderna. Ma di quest'ultima non intaccano il cuore, il nocciolo duro cinque-settecentesco; mentre «l'esplosione di tardo antico» da un lato (per riprendere un'espressione di Andrea Giardina) e il moderno dall'altro scarnificano *quantitativamente* il medioevo occidentale, riducendolo appunto, in certa misura, al puro *nomen*.

Dal canto loro, le storiografie speciali scarnificano *qualitativamente* il medioevo. Sono infatti oggi sentite come oggettivamente legittime e assolutamente praticabili scelte periodizzanti che partono da specifiche prospettive di ricerca, che si combinano e interferiscono variamente con le periodizzazioni di carattere tendenzialmente più comprensivo – che del resto a loro volta rinviano sempre delle polarità tematiche, esplicitate o meno –. Farò al riguardo un solo esempio, soffermandomi su alcune cesure della storia della chiesa occidentale nel medioevo. Non alludo alle periodizzazioni, bene assimilate dal senso comune storiografico, che sottolineano la centralità strutturale del rapporto fra istituzione ecclesiastica e potere politico: l'età costantiniana, la sintesi gallo-romana, l'età carolingia. Mi riferisco invece alle cesure periodizzanti *iuxta propria principia* dall'interno di una prospettiva specifica di storia delle istituzioni ecclesiastiche, della cultura teologico-canonistica, delle forme di religiosità. Fa pensare, così, il fatto che in molte grandi storie della chiesa (occidentale) redatte in questo secolo si coagula una periodizzazione significativa attorno all'età di Gregorio Magno – nel cuore del «tardo antico», snodo fra l'esito della rielaborazione patristico-episcopale e le premesse della sintesi franco-cattolica. È ovvio poi il possibile riferimento al secolo XI-XII e all'età gregoriana, una periodizzazione praticata di fatto solo nell'ottica della storia ecclesiastica (ecclesiastica più che religiosa) ma che offre riferimenti di forte impatto simbolico e di concreta efficacia: il distacco formale dal mondo bizantino, il consolidamento della monarchia papale e della sua ideologia, la ierocrazia, il controllo dei culti, il nuovo monachesimo, lo sviluppo della canonistica e quant'altro, in una parola la *christianitas*. Il «processo di de-magificazione» del mondo (per usare la terminologia di Weber) e in ultima analisi il germe della laicità, passa anche se non soprattutto, come ricorda Prodi, attraverso la «restrizione del sacro al «sacramento» come amministrazione di un invisibile soggetto al magistero e al potere della chiesa»<sup>10</sup>. Aspetti fondamentali del «moderno» nascono dal cuore del medioevo della chiesa: e a queste valutazioni si giunge a partire da scelte periodizzanti apparentemente settoriali. Queste scelte settoriali – e quello sul quale mi sono soffermato è, ripeto, soltanto un caso fra i tanti, che potrebbe essere ripetuto ad esempio sotto il profilo della storia dell'economia – hanno proprio nella loro relatività e limitatezza, nella loro intrinseca parzialità, la garanzia della loro incisività.

Senza dubbio, è salutare il fatto che la giuntura tra medioevo e modernità, come quella del tardo antico, venga resa mobile, venga osservata da più punti di vista; e lungi dall'essere una frontiera presidiata, venga governata in comune. Ma resta il fatto che – venuto meno l'elemento identitario del medioevo cristiano di morgheniana memoria – manca nella nostra autocoscienza di storici un comune denominatore che non sia la cornice accademico-disciplinare. Falco e Morghen «a metà del secolo... esploravano il senso del millennio medioevale e si sforzavano di darne una definizione compatta... oggi non è più così», ha affermato Sergi<sup>11</sup>. E del resto, come ha osservato E. Devisse,

10. P. Prodi, *Introduzione allo studio della storia moderna*, con la collaborazione di G. Angelozzi, C. Penuti, Bologna, il Mulino, 1999 (Strumenti, Storia), p. 60-62.

11. G. Sergi, *L'idea di medioevo. Fra storia e senso comune*, Roma, Donzelli, 1998, 2005<sup>2</sup> (Virgolette, 9), p. 37.

ripreso da Capitani, «cette expression [*le moyen âge*] ne correspond à rien de très sérieusement discernable, aujourd'hui, pour un historien». Del venir meno di questa dimensione unitaria aveva percezione Violante, quando esorcizzava come «altomodernisti» gli studiosi del due-trecento, o – peggio – del quattrocento (tra i quali il sottoscritto): lui che il minimo comun denominatore «cristiano» del medioevo aveva contribuito a smontare e a cancellare. E l'esemplificazione potrebbe continuare.

Se il «moderno» è anch'esso un paese lontano, forse non è lontano il momento nel quale si supereranno questi (del resto recenti) steccati disciplinari<sup>12</sup>, e forse si tornerà a insegnare la buona vecchia «storia moderna»: quella del tempo di Pasquale Villari e di Gioacchino Volpe, che – appunto – i padri della storiografia scientifica italiana insegnavano non solo fra ottocento e novecento, ma anche ben dentro il secolo scorso.

12. Di insegnamenti di storia medievale distinti dalla moderna si cominciò a parlare in conversazioni fra Raffaello Morghen, Ettore Rota e pochi altri non prima del 1942.

Negli anni cinquanta, le cattedre di storia medievale e moderna erano ancora numerose, com'è noto, e solo lentamente la distinzione tra le due discipline è divenuta la regola. Cfr. M. Moretti, *Qualche notizia su cattedre e discipline storiche nelle Università italiane (1951-1983)*, in «Quaderni storici», 1985, n. 60, p. 891-906.