



Citation: Livia Romano (2023) L'insegnamento della storia nella scuola media unica tra tradizione e innovazione. *Rivista di Storia dell'Educazione* 10(1): 73-85. doi: 10.36253/rse-14239

Received: January 27, 2023

Accepted: April 25, 2023

Published: August 9, 2023

Copyright: ©2023 Livia Romano. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Editor: Rossella Raimondo, Università di Bologna.

L'insegnamento della storia nella scuola media unica tra tradizione e innovazione

The teaching of history in the unified middle school between tradition and innovation

LIVIA ROMANO

Università di Palermo
livia.romano@unipa.it

Abstract. This paper reconstructs the debate that, from 1950s to the institution of the unified middle school, created a crisis of the traditional model of teaching history for the overcoming of a transmissive teaching and for a new laboratory didactic. The aim is to reflect on the reasons for some constant phenomena concerning the teaching of history: its subordinate position with respect to other literary subjects, its ideological and political exploitation, its autonomy with respect to historiographical research, an encyclopedic study, centrality of the lesson and of the manual, a mnemonic and uncritical learning, an inadequate teacher training. These are the problematic nodes that emerge from the comparison between the texts of the ministerial history programs, especially between the programs of 1963 and those of 1979, that testify to the presence in the unified middle school of a dialectic between tradition and innovation. In fact, if the 1979 programs expressed the urgency to insert innovative elements for a democratic society, that had been neglected in the previous programs, the 1963 text suggested to reconsider some indispensable elements both for the contents and for the methodology of a teaching of history that should have been declined as historical education.

Keywords: history teaching, unified middle school, ministerial programs.

Riassunto. Questo articolo intende restituire l'accesso dibattito che, avviato negli anni Cinquanta e intensificatosi con l'istituzione della scuola media unica, conduceva alla crisi del modello tradizionale di insegnamento della storia e auspicava il superamento di un insegnamento trasmissivo e manualistico in favore di una didattica laboratoriale. Lo scopo è quello di riflettere sulle ragioni di alcuni fenomeni di lunga durata che riguardano l'insegnamento della storia: la sua posizione subalterna rispetto alle altre materie letterarie, la strumentalizzazione ideologica e politica, l'estraneità e l'autonomia rispetto alla ricerca storiografica, l'enciclopedismo, la centralità della lezione e del manuale, un apprendimento mnemonico e acritico, una formazione non adeguata dei docenti. Si tratta di nodi problematici che emergono dal confronto tra i testi dei programmi ministeriali di storia, in particolare tra quelli del 1963 e quelli del 1979, che testimoniano la presenza nella scuola media unica di una dialettica tra tradizione e innovazione. Se da un lato, infatti, nei programmi del 1979 veniva manifestata l'urgenza di inserire elementi innovativi e in linea con una società democratica che nei

precedenti programmi erano stati trascurati, dall'altro lato si suggeriva di riconsiderare alcuni elementi presenti nel testo del 1963, poiché irrinunciabili sia per i contenuti sia per la metodologia di un insegnamento della storia che avrebbe dovuto essere declinato come educazione storica.

Parole chiave: didattica della storia, scuola media unica, programmi ministeriali.

INTRODUZIONE

Nel corso del Novecento, è stata avviata una rivoluzione in campo storiografico che ha coinvolto storici e insegnanti in un comune impegno atto a valorizzare la memoria storica. Infatti, la ricerca storica europea ed extra-europea, la storiografia marxista, l'anglosassone *Social History* e la storiografia francese delle *Annales*, hanno contribuito ad una vera e propria svolta non solo nella ricerca storica e storico-educativa ma anche nella didattica della storia (Romano 2016, 133-134). Il cammino della scuola italiana orientato alla riscoperta del valore formativo della storia come *magistra vitae* è stato difficoltoso, pieno di ostacoli, contraddizioni, involuzioni, speranze disattese e questioni rimaste aperte. Ancora oggi il docente di storia ha la sensazione di insegnare una disciplina molto trascurata e non apprezzata, una scienza che, come quella storica, viene messa in crisi a causa delle grandi e veloci trasformazioni che rivoluzionano il rapporto dell'uomo con la temporalità (Panciera, Zannini 2013, 78-79). Nel tempo della «surmodernità» (Augé 1992; Criscenti 2016, 33), la globalizzazione da un lato provoca processi di omologazione, dall'altro lato genera localismi e inedite chiusure identitarie che danno ragione di due diversi atteggiamenti nei confronti della temporalità. Si registra la presenza, nelle nostre società, di due eccessi di tempo: il presentismo, che ignora il passato in nome del presente; il passatismo che, al contrario, idealizza il passato quale «luogo del riposo, della certezza e del sonno sereno» (Bauman 2017; Romano 2018, 2). In base a dati statistici recenti, il primo atteggiamento è tipico delle nuove generazioni che sono disinteressate al passato e che vivono, in modo passivo e inconsapevole, il presente come unica dimensione temporale possibile. Avviene, soprattutto tra i giovani, una sorta di «dispercezione» o un «appiattimento atemporale della storia», che porta con sé assenza di speranza e oblio della memoria, tendenza già denunciata negli anni Ottanta del Novecento da alcuni storici, che consiste nel vivere schiacciati nel tempo presente come «coscienze puntative» (Bellingeri 2015) e nella progressiva cancellazione dei tempi della storia (Del Treppo 1980, 41). Col passatismo, invece, avviene un attaccamento ingiustificato a idee, costumi e tradizioni del passato, chiamato da Bauman «retrotopia», cioè un'utopia al contrario

che fa immaginare con nostalgia un passato, e non un futuro, che si crede migliore del presente (Bauman 2017, XVIII-XIX). Esiste, pertanto, nelle nostre società, un evidente smarrimento del senso della storia che tutti gli insegnanti di discipline storiche dovrebbero riconoscere come una sfida educativa che chiede loro di interrogarsi non solo sulla natura, sulla metodologia e sullo statuto epistemologico della storia, ma anche sulla sua utilità (Romano 2018).

Il confronto con le vicende che hanno accompagnato la storia insegnata nella scuola italiana, restituisce tutta la sua problematicità e la presenza di un modello tradizionale nozionistico e manualistico quale fenomeno di lunga durata. Materia autonoma, utile e istruttiva tra il Seicento e l'Ottocento, la storia acquistava un nuovo compito nel periodo post-unitario, divenendo strumento ideologico e politico con finalità etico-civili, ovvero costruire una memoria comune per fare gli italiani (Ascenzi 2004, 23): si guardava al passato privilegiando la politica e ignorando la ricerca storiografica di quegli anni (Di Pietro 1983, 33-48). Durante il regime fascista, l'insegnamento della storia acquistava un ruolo ideologico che faceva coincidere la memoria storica con l'indottrinamento dei valori della Patria, con l'esaltazione della retorica nazionalistica e del mito della romanità, dando centralità a grandi personaggi e ponendo l'enfasi su quegli avvenimenti del passato che conferivano un'intonazione eroica alla storia: «la lettura del passato più lontano veniva organizzata in base a criteri di selezione degli avvenimenti immediatamente dettati dall'ideologia del regime e dalle scelte politiche contingenti dello stato fascista» (Di Pietro 1983, 54).

Non è un caso che nel periodo compreso tra la fine della Seconda guerra mondiale e gli anni Sessanta si intensificasse il dibattito sull'insegnamento della storia tra pedagogisti, storici e insegnanti che insistevano sul valore formativo che la disciplina acquistava alla luce della *Ricostruzione* e della promozione della democrazia. Il dibattito, particolarmente acceso intorno alla opportunità o meno di introdurre nei programmi scolastici la storia contemporanea, metteva in primo piano la questione dei valori etici, dello sviluppo delle capacità critiche e della coscienza civile che il sapere storico era in grado di veicolare, lasciando però in secondo piano l'attenzione ai problemi di natura metodologico-didatti-

ca (Lastrucci 2018, 276-280). Il confronto sulla riforma della scuola, che avrebbe condotto all'istituzione della scuola media unica negli anni Sessanta, invece, poneva le basi per una rivoluzione nella didattica della storia che solo sul finire degli anni Settanta sarebbe stata messa a tema nel testo dei programmi ministeriali. Solo tardivamente, quindi, maturò tra i pedagogisti e gli esperti di didattica l'interesse per lo statuto epistemologico della conoscenza storica e il conseguente problema didattico, che doveva tenere conto del rapporto tra il soggetto che apprende, l'educando, e l'oggetto appreso, cioè lo specifico sapere storico (Lastrucci 2018, 277). Per comprendere la dialettica tra vecchie e nuove istanze presenti nei programmi di storia per la scuola media del 1963, ci sembra utile ripercorrere, se pur brevemente, le tappe del dibattito sui programmi di storia dal dopoguerra agli anni Sessanta, facendo luce sulle correnti filosofiche, politiche e culturali in esso coinvolte (Lastrucci 2018, 281).

LA DIDATTICA DELLA STORIA DAL SECONDO DOPOGUERRA AGLI ANNI SESSANTA

Nel periodo della Liberazione e dell'immediato dopoguerra, tra il 1943 e il 1946, la realtà dell'insegnamento della storia contraddiceva il generale clima di rinnovamento sociale e culturale, continuando a declinarsi secondo modi e contenuti solo apparentemente o parzialmente mutati. Com'è noto la Sottocommissione per l'educazione dell'*Allied Military Gouvernement* coordinata dal pedagogista deweyano Washburne, tentando di orientare il sistema scolastico italiano in direzione democratica, se pur secondo il modello statunitense, non apportò un sostanziale cambiamento nel modo di insegnare la storia, interessata principalmente ad eliminare gli aspetti più legati alla propaganda fascista, ovvero a fare «più una ripulitura che una completa ricostruzione» (Washburne 1947, 382-383; Lastrucci 2018, 282). Le indicazioni programmatiche dei primi anni del dopoguerra risentivano, pertanto, di una certa precarietà e improvvisazione che solo negli anni Sessanta, grazie ad un ricco dibattito durato più di un decennio, sarebbero state in parte superate con l'istituzione della scuola media unica e con programmi di storia specifici.

Va notato come proprio l'insegnamento della storia costituisse un terreno di confronto tra le diverse forze politiche e i differenti schieramenti ideologici, che spesso si scontravano sul modo di intendere la politica scolastica (Di Pietro 1983, 20-108). Da tale dibattito emergeva da un lato una diffusa esigenza di rinnovamento dell'insegnamento storico, dall'altro lato gli ostacoli che questa incontrava e che avrebbe dovuto affrontare per lungo

tempo a causa del permanere del modello tradizionale (Di Pietro 1983, 58-64). A ben guardare, dal dopoguerra in poi la questione della didattica della storia coincide con la crisi irrisolta di questo modello a causa di più fattori: in primo luogo, la scelta enciclopedica di trattare in ogni ciclo scolastico la storia intera della civiltà escludeva l'apertura alle innovazioni della ricerca storiografica e dell'attivismo pedagogico; la centralità del manuale, poi, sia nello studio della disciplina sia nella formazione degli insegnanti, non dava spazio ad eventuali approfondimenti e a ricerche individuali o di gruppo; la subalternità della storia ad altri saperi, in particolare nella scuola media alle altre materie umanistiche, portava gli insegnanti a trascurare questa disciplina ritenuta secondaria e sacrificabile.

Una questione urgente, di cui si discusse dal dopoguerra alla fine degli anni Cinquanta, era rappresentata dall'esclusione dell'età contemporanea dai programmi di storia del 1945, aspetto considerato contraddittorio: da un lato veniva posta enfasi sull'esigenza di conoscere i problemi di attualità, dall'altro lato la storia doveva fermarsi alla Prima guerra mondiale. Le ragioni di tale scelta erano da ricercarsi sia nel pregiudizio, radicalizzato dal neoidealismo gentiliano, in base al quale la trattazione della storia contemporanea doveva essere esclusa dall'insegnamento scolastico, sia nell'imbarazzo di un confronto col ventennio fascista, periodo che andava dimenticato e che non poteva ancora essere studiato con obiettività e distacco (Lastrucci 2018, 305).

In molti, tra storici e pedagogisti, si battevano per l'ampliamento del programma di storia all'età contemporanea, riproponendo la nota tesi di Croce sulla contemporaneità della storia (Croce 1938) che, soprattutto nella scuola media, si doveva realizzare come insegnamento a partire dall'esperienza effettivamente e personalmente vissuta nella vita presente dagli alunni (Lastrucci 2018, 299; Capitini 1962, 8). Di questa esigenza si facevano portavoce esponenti di orientamenti diversi, i quali mettevano in evidenza uno dei nodi più problematici che avrebbe animato il dibattito sui programmi fino alla fine degli anni Cinquanta (Lastrucci 2018, 288): l'idea che trovava d'accordo studiosi laici, cattolici e marxisti era che la storia potesse svolgere la propria funzione educativa solo se il passato veniva studiato in funzione dei problemi attuali, quindi al fine di comprendere meglio il presente e migliorarlo (Attisani 1954, 16-17). Studiosi laici come Attisani e Casagrande, ad esempio, prendevano le distanze dal modello neoidealistico, in particolare dalla teoria della storia-poema di Lombardo Radice che «separava la storia dalla scienza» e la privava di concretezza e realismo (Casagrande 1954, 12). In maniera simile esponenti del personalismo cattolico, ad esempio Armando

Rigobello (1954), ribadivano il concreto valore formativo della storia che era interpretata come divenire storico in cui ognuno trova la propria libertà nella costante ricerca di trascendenza e verità. L'insegnamento della storia educa all'impegno etico e civile, perché fa sì che ognuno riviva – così diceva Rigobello – il cammino dell'umanità teso all'affermazione dei valori eterni di libertà, giustizia, solidarietà, rendendoli contemporanei (Rigobello 1954; Lastrucci 2018, 296-297).

È evidente come la questione dell'insegnamento della storia si intrecciasse, nel secondo dopoguerra, con quella dell'insegnamento dell'educazione civica ritenuta necessaria da tutti gli orientamenti ideologici, laico, cattolico e marxista, per rifondare lo Stato mediante un processo di alfabetizzazione democratica (Caligiuri 2019; 2020). Di questo si faceva interprete Aldo Moro, ministro della Pubblica Istruzione alla fine degli anni Cinquanta, portando a compimento un progetto ideato già negli anni dell'immediato dopoguerra nel corso dei lavori dell'Assemblea Costituente per avviare la ricostruzione dell'identità nazionale degli italiani (Pazzaglia 1980; Gabusi 2019). Col decreto n. 585 del 13 giugno del 1958, l'educazione civica, anche se riconducibile a ogni insegnamento, veniva introdotta nella scuola come ulteriore compito dell'insegnante di storia, il quale – così veniva precisato nella relazione di accompagnamento al D.P.R. – «prima di essere docente della sua materia, ha da essere eccitatore di moti di coscienza morale e sociale» (Caligiuri 2020, 258). Veniva poi sottolineato il particolare compito che l'insegnamento dell'educazione civica acquistava nella scuola media dove «la stessa organizzazione della vita scolastica» andava interpretata «come viva esperienza di rapporti sociali e pratico esercizio di diritti e doveri» (Caligiuri 2020, 259).

Non c'è dubbio che le vivaci discussioni pedagogiche che animavano gli anni Cinquanta mettessero in campo diverse teorie sull'insegnamento della storia che, se da un lato restituiscono la vivacità di un dibattito che veniva in quegli anni avviato in una direzione innovativa e che avrebbe trovato il suo culmine negli anni Sessanta, dall'altro lato sono il segno di un certo provincialismo presente nella cultura educativa italiana del tempo non ancora aperta alle suggestioni provenienti sia dalla storiografia europea sia dalla pedagogia di orientamento attivistico (Lastrucci 2018, 299). Gli insegnanti di storia continuavano a trasmettere gli eventi in modo nozionistico e manualistico, attraverso la lezione cattedratica, senza problematizzare i contenuti, senza proporre ricerche e venendo meno alla loro funzione di educare alla vita presente.

In questi primi anni, dunque, piuttosto che l'innovazione e un reale cambiamento, si registra, nella con-

creta didattica della storia, una chiara continuità col periodo precedente, come dimostra l'utilizzo di manuali molti dei quali erano mantenuti, dopo la Liberazione, apportando semplicemente dei tagli delle parti più palesemente dedicate alla propaganda fascista, ma conservando infine lo stesso identico impianto e «lo spirito e la sostanza dell'educazione fascista» (Ragionieri 1952, 329).

Dalla fine degli anni Cinquanta e nel corso della «stagione delle speranze», dal 1958 al 1968 (Santoni Rugiu 2005), il dibattito sull'insegnamento della storia andava arricchendosi di nuove ipotesi riguardo alle finalità, ai contenuti e al metodo, anche se non si può parlare di una vera e propria svolta radicale che solo dalla fine degli anni Settanta e nel corso degli anni Ottanta si sarebbe concretizzata.

Va ricordato, a questo proposito, l'influsso esercitato su tale dibattito da Antonio Labriola, il quale, con il suo saggio *Dell'insegnamento della storia*, scritto nel 1876, distingueva la storia educativa da quella accademica, ribadiva l'importanza della storia greco-romana, criticava l'insegnamento della storia di tipo retorico-letterario, assegnava alla storia il compito di dare il senso della socialità e metteva in guardia da quei manuali «compilati alla men trista da mediocri collettori ed ordinatori di notizie» (Labriola 1876, 35, 68-70; Volpicelli 1972, 121-123; Guarracino 1984, 93-97). Alcune delle questioni anticipate da Labriola sarebbero state riprese negli anni Sessanta del Novecento, in particolare gli aspetti maggiormente discussi avrebbero riguardato i contenuti, l'opportunità di estendere i programmi all'attualità, allargare l'orizzonte geografico anche alle civiltà extra-europee, l'autonomia del sapere storico rispetto ad altri, la metodologia didattica, i manuali, tutte questioni che, come vedremo, sarebbero apparse ancora irrisolte nella nuova scuola media unica.

INSEGNARE STORIA NELLA SCUOLA MEDIA UNICA DAGLI ANNI SESSANTA AGLI ANNI OTTANTA

La scolarizzazione di massa, che andava affermandosi gradualmente fin dagli anni Sessanta, non poteva non porre nuove questioni sull'insegnamento della storia, soprattutto nella scuola dell'obbligo dove, grazie alla riforma della scuola media unica del 1962, venivano create le condizioni per affermare il principio democratico dell'istruzione per tutti (Oliviero 2007). A questo proposito, Luigi Volpicelli riferiva, nel 1968, di un dibattito sulla didattica della storia nato all'interno della rivista *Riforma della scuola*, che registrava la presenza, nella nuova scuola media appena istituita, di una irrisolta dialettica tra tradizione e innovazione (Volpicelli 1968,

87-98; Cucchi Foggi 1962, 3-7). Un primo aspetto di tale dibattito riguardava la mancata o tardiva ricezione di alcune istanze innovatrici provenienti dall'estero, come ad esempio la lezione deweyana e il metodo di educazione attiva di Roger Cousinet: la prima aveva il merito di preferire la storia sociale alla storia come mito, l'altro di insistere sul lavoro storico da svolgere in classe. A ben guardare, sia Dewey che Cousinet suggerivano uno studio della storia collegato con il presente: studiare i modi e le forme del vivere sociale di diverse epoche, diceva Dewey (1915, 114), aiuta a porsi il problema sulla società che, a un primo sguardo, appare molto complessa ai ragazzi (Volpicelli 1968, 63-73); se imparare la storia, scriveva Cousinet, «significa per un fanciullo collaborare con il tempo all'edificazione dello stato presente che egli conosce e in mezzo al quale vive, [...] occorre che egli agisca con il tempo, [...] che vada dal passato al presente (Cousinet 1950, 79; Volpicelli 1968, 78-79).

Il dibattito di quegli anni evidenziava quindi come «il punto d'approdo» dell'insegnamento della storia dovesse essere «costituito dal presente, nel senso di fornire una coscienza [...] della realtà storica presente, nei suoi aspetti principali, economici, politici e sociali, mediante la narrazione delle vicende, dei movimenti, delle lotte, dei mutamenti che l'hanno preceduta e preparata» (Volpicelli 1968, 88-89). Tuttavia, in molti facevano notare come un allargamento degli orizzonti della storia contemporanea portasse con sé un pericoloso ridimensionamento del programma a scapito di alcuni periodi storici che, come l'età greca e romana, rischiavano così di scomparire (Cives 1962, 12; Pezzella 1962, 13; Jeffreys 1959, 3; Volpicelli 1968, 95).

Le suggestioni attivistiche entravano così a far parte della riflessione sulla didattica della storia mediando l'innovazione con la tradizione: ciò che era più importante nella proposta deweyana era la concezione della storia come contemporanea in base alla quale ogni epoca può rivelarsi vicina agli interessi dello scolaro, anche la più lontana in senso temporale. L'insegnamento della storia, che consisteva «in propaganda politica, nazionale, patriottica, civica, morale, e via dicendo», doveva diventare educazione storica – chiariva Volpicelli confrontandosi anche con il metodo delle unità di studio di Montagu V.C. Jeffreys (1959) – insistendo sulla disposizione mentale a cui essa doveva condurre i fanciulli e non essere più un accumularsi di nozioni (Volpicelli 1968, 114-118).

Ci preme, senz'altro, di inserire consapevolmente il giovane nell'ambito della vita del suo tempo; – puntualizzava Volpicelli – ci preme la sua educazione civile e civica; ma, soprattutto, che ogni meta sia raggiunta a mezzo della sua educazione al pensare storico. Così l'insegnamento del-

la storia nella scuola media ci si presenta come problema di concezione della storia, e, quindi, di metodo, più che come questione di periodi storici da preferire (Volpicelli 1968, 98).

Il confronto col dibattito sull'insegnamento della storia che aveva preceduto e accompagnato l'istituzione della scuola media unica e di cui sono state ricordate solo alcune linee, sollecita un'ulteriore riflessione su quanto i programmi ministeriali per la scuola media redatti nel 1963 avrebbero recepito e fatto proprie le istanze più innovative di cui si è detto¹.

Un primo aspetto del testo dei programmi riguardava gli obiettivi in esso delineati e già presenti nella formula “Storia ed educazione civica”, un accostamento non casuale attraverso cui il legislatore richiamava l'attenzione sulla necessità di subordinare l'educazione storica all'educazione del futuro cittadino: «la storia non sarà soltanto studio del passato, ma valido strumento per avviare gli alunni ad un responsabile inserimento nella vita civile. A tale risultato concorre in modo determinante anche l'insegnamento della educazione civica». Si trattava, quindi, di una storia ancora finalizzata a scopi etico-civili funzionali a un sistema politico e che rischiava di riproporsi come patriottismo astratto e vuoto (Mencarelli 1979), che aveva i suoi referenti teorici in precise filosofie della storia, come avrebbe sottolineato Maria Corda Costa nel commento ai programmi di storia successivi (1979), e in un modello storiografico che sostava sull'idea di una storia unicamente politica che sembrava non tenere conto delle più recenti innovazioni non solo in campo pedagogico ma anche storiografico. «Sia cura dei docenti – suggerivano infatti i programmi – impostare l'insegnamento con la più grande semplicità, inquadrando avvenimenti, figure, istituzioni, ecc.», laddove era evidente come fosse ancora chiusa la cultura italiana di quegli anni alle novità apportate sia nella ricerca storica sia sul piano epistemologico che sarebbero state in parte recepite dai programmi del 1979: infatti, puntualizzava la Corda Costa, sarebbe stato solo dalla traduzione di opere di storici quali Braudel, Febvre e di filosofi come Popper, Hempel, Dray, che la riflessione su certi problemi, preziosa ai fini di un discorso sull'insegnamento storico, avrebbe trovato alimento. Si pensi alla critica fatta da Bloch (1949) alla storia politica e a come venisse compromesso da Popper (1957) ogni tipo di filosofia della storia (Corda Costa 1979, 94).

D'altra parte, nel testo dei programmi del 1963 era del tutto assente l'espressione “ricerca storica” e si auspicava che gli alunni imparassero «a conoscere gli aspetti

¹ D.M. 24/04/63: <https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm24463.pdf> Data ultima consultazione: 15 dicembre 2022.

caratteristici della vita dei vari popoli e il loro contributo al divenire della civiltà, intesa come patrimonio comune del genere umano»; come poi questo patrimonio fosse stato acquisito non era cosa che riguardava l'allievo, tutt'al più avrebbe potuto interessare gli storici di professione. Ignorando che la storia si fa con i documenti, interpretati dallo storico alla luce delle proprie ipotesi, il pericolo era quello di insegnare agli alunni solo delle «mistificazioni» (Zago 1982, 1194). Sarebbe stato necessario, invece, che l'allievo sapesse che la storia che noi conosciamo non è l'unica e che presenta delle lacune e dei vuoti di memoria che lo storico, escogitando metodi sempre più raffinati, cerca di colmare.

Negli anni Sessanta, questo gusto della ricerca storica non era ancora presente nel testo dei programmi, così come la comprensione storica del tempo presente di cui si è detto in precedenza, il che restituisce l'ipotesi di quella dialettica tra vecchio e nuovo che accompagna le argomentazioni del presente contributo. Attraverso un'analisi comparativa tra il testo dei programmi del 1963 e quello redatto nel 1979 tale dialettica viene chiarita:

la profonda differenza di impostazione – scriveva nel 1979 Corda Costa – che caratterizza i recenti programmi rispetto a quelli del '63, sia nella premessa generale, sia, soprattutto, nella identificazione dei contenuti delle singole discipline e nei modi di integrazione delle stesse [...] appare profonda per quanto attiene al programma di storia e di educazione civica (Corda Costa 1979, 93).

Prendendo le distanze dal modello tradizionale enciclopedico e nozionistico, ancora presente nel 1963, i programmi del 1979 facevano proprie le istanze innovative provenienti dalla storiografia e dalla pedagogia:

Conviene pertanto che, escludendo ogni forma di enciclopedismo, l'insegnante punti a dare il gusto della ricerca, che potrà proseguire anche fuori della scuola, parallelamente all'esperienza di vita, purché si sia acquisito, anche attraverso la consuetudine con la lettura libera, l'interesse per tale tipo di indagine e purché il preadolescente abbia maturato in sé la consapevolezza che tutti gli uomini, tutti i popoli, l'umanità intera sono protagonisti della storia².

Si trattava di nuove indicazioni metodologiche offerte agli insegnanti della scuola media che, alla luce anche della nuova idea di scuola come comunità democratica veicolata dai Decreti Delegati del 1974 (Rizzi 1975)³, erano conseguenti a diverse finalità e obiettivi:

L'insegnamento della storia deve anzitutto proporsi di far comprendere che l'esperienza del ricordare è un momento essenziale non solo dell'agire quotidiano del singolo individuo, ma anche della vita della comunità umana (locale, regionale, nazionale, europea, mondiale) cui l'individuo stesso appartiene. Solo diventando in qualche modo partecipe di questa memoria collettiva si diventa uomini, e cittadini a pieno titolo. L'acquisita consapevolezza del fatto che l'anno della propria nascita non è anche l'anno di nascita della comunità di cui si viene a far parte, arricchisce l'individuo di una dimensione nuova; radicandolo nel passato, la mette in condizione di valutare con maggiore penetrazione il presente e di assumere elementi per progettare il futuro. Dal momento che risulta essere il prodotto di una lenta stratificazione, il mondo circostante cessa di apparire come un dato esterno ostile ed immutabile, per proporsi come un campo aperto a nuove esperienze che contribuiranno a farlo evolvere ulteriormente⁴.

A ben guardare, come scriveva Aldo Agazzi nel commento ai programmi della scuola media del 1979, tra i due testi non c'era una così grande distanza, anzi tra di essi c'era più continuità che discontinuità:

il precedente del testo [...] è dato notoriamente e per ammissione generale, almeno a parole, dai programmi del 1963, anche sulla base della legge 16 giugno 1977, n. 348, la quale ha – o avrebbe – inteso apportare soltanto alcune “modifiche” ad «alcune norme della legge 31 dicembre 1962, n. 1859, sulla istituzione e l'ordinamento della scuola media statale» (Agazzi 1979, 7).

Com'è stato in precedenza osservato, nella nuova scuola media l'insegnamento della storia aveva vissuto un rinnovamento del contenuto e, insieme, un suo ridimensionamento al fine di dare spazio all'età contemporanea per educare gli alunni preadolescenti alla comprensione della realtà presente. Era anche cambiato il metodo didattico che, come la critica ebbe a dire, suggeriva al docente di rendere più facile lo studio della storia, ovvero di semplificarlo al punto da renderlo indeterminato e incomprensibile (Volpicelli 1968, p. 91). I programmi successivi, alla sintesi avrebbero preferito l'approfondimento dei contenuti e un taglio più interdisciplinare dell'insegnamento, il cui metodo veniva rivoluzionato e, per la prima volta, ricondotto alla ricerca storica (Cavallini 1977). L'insegnamento della storia era ora finalizzato a favorire la presa di coscienza del passato, a interpretare il presente e a progettare il futuro attraverso una conoscenza essenziale degli avvenimenti politico-istituzionali, socio-economici e culturali, esclu-

² D.M. 09/02/79, Punto 3, *Suggerimenti metodologici*: <https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm9279.html>. Data ultima consultazione: 15 dicembre 2022.

³ D.P.R. 31/05/74, n. 416: https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr416_74.html. Data ultima consultazione: 15 dicembre 2022.

⁴ D.M. 09/02/79, Punto 1, *Finalità e obiettivi*: <https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm9279.html>. Data ultima consultazione: 15 dicembre 2022.

dendo ogni forma di enciclopedismo e trasmettendo il gusto della ricerca.

Se nei programmi del 1963 il modello di riferimento era quello filosofico storicistico, nei programmi del 1979, invece, faceva il suo ingresso la *nouvelle histoire* che richiedeva una diversa metodologia didattica. Per questa ragione all'insegnante di storia veniva suggerito di fare operazioni quali: reperimento e consultazione di fonti, formulazione di ipotesi, selezione di dati, analisi di documenti anche non scritti, individuazione di raccordi con altri fatti contemporanei o successivi⁵.

Il confronto tra i testi dei due programmi restituisce limiti e meriti delle indicazioni ministeriali: da un lato testimonia l'urgenza, di cui la commissione del 1979 si faceva interprete, di inserire elementi innovativi e più in linea con una società democratica, prima trascurati, dall'altro lato suggerisce di riconsiderare alcuni elementi presenti nel testo del 1963 come irrinunciabili per un insegnamento della storia che avrebbe dovuto essere declinato come educazione storica: la lezione, l'uso del manuale, per dirne alcuni, sono aspetti importanti che nel testo del 1979 sembrano sacrificati. Il momento narrativo nella lezione di storia, legato al modello tradizionale, nei programmi del 1963 aveva ancora un ruolo di primo piano: «lo studio dello svolgimento storico si appoggerà naturalmente a una essenziale traccia narrativa, la quale giovi a chiarire la continuità, gli sviluppi e i rapporti cronologici dei vari avvenimenti»⁶, così recitava il testo. Il metodo narrativo andava ora recuperato nell'ambito di un insegnamento della storia più problematico, utile per la funzione di sintesi che avrebbe dovuto svolgere il docente, «raccordando gli argomenti che vengono fatti oggetto di un più specifico approfondimento»⁷, e fungendo da cornice alle diverse operazioni svolte nel laboratorio di storia.

Anche il manuale di storia avrebbe dovuto essere utilizzato e non, come qualcuno proponeva, eliminato (Mattozzi 1978, 63-79), cambiandolo da rigido contenitore di conclusioni già pensate da altri a flessibile strumento di lavoro. A questo proposito, occorre notare che la posizione estrema assunta da Mattozzi, il quale alla fine degli anni Settanta polemizzava contro il manuale di storia come genere letterario (Costantini e Gibelli 1978, 88-92), giungeva dopo un lungo e animato dibattito pubblico sui manuali e sul loro uso didattico, un movimen-

to di polemica che aveva preso le mosse dall'istituzione della scuola media obbligatoria.

Dalla considerazione che per molti ragazzi la scuola media era il termine degli studi – così scrivevano Carpanetto e Ricuperati – e dalla necessità [...] di concentrare in questa fascia un maggior sforzo didattico per attrezzare i ragazzi di strumenti e di abiti mentali critici, si faceva più netta la condanna dello studio manualistico di tutta la storia secondo il rigido [...] andamento cronologico del libro di testo. La storia così come era insegnata dal manuale diventava un esercizio retorico, che funzionava da meccanismo di emarginazione per quelle classi sociali che in essa non vi si ritrovavano (Carpanetto e Ricuperati 1977, 62).

La protesta contro i libri di testo raggiunse la sua massima espressione grazie al movimento studentesco del Sessantotto che incoraggiò alcuni insegnanti della scuola dell'obbligo e di quella secondaria superiore a scendere in campo, pubblicando raccolte di brani tratti da sussidiari, libri di lettura e manuali che mettevano in evidenza l'arretratezza culturale di quei testi scolastici che veicolavano una visione arcaica o reazionaria della realtà storico-sociale (Guarracino 1988, 57-58). Era così stato avviato un rinnovamento dei testi di storia, non solo scolastici ma anche fra gli addetti ai lavori, dove esigenze di carattere storiografico si intrecciavano con esigenze politiche, e che raggiunse il suo culmine tra il 1974 e il 1979, periodo in cui i libri della *Nouvelle histoire* venivano tradotti in italiano diffondendo un modello scientifico di storia e un crescente interesse per le scienze sociali (Guarracino 1988, 57-58). Decisivo sul piano della didattica è il 1979, anno in cui venivano emanati dei programmi che erano stati pensati non da una commissione ministeriale ma da un'assemblea costituita da novanta intellettuali e insegnanti che erano esperti di ricerca didattica. Non è un caso che nello stesso anno si svolgesse un'accesa discussione fra alcuni storici di professione sulle pagine di *Quaderni storici*, la rivista che in quel periodo era tra le più aperte alla storiografia innovativa e considerata «l'organo di quel gruppo di storici italiani che massimamente hanno concorso alla diffusione e allo sviluppo, anche con contributi originali e specifici, del patrimonio di esperienze delle nuove correnti storiografiche europee, dalla scuola delle *Annales*, alla storia sociale anglosassone, alla nuova storiografia economica» (Lastrucci 2018, 348). Ad avviare il confronto fu Edoardo Grendi il quale, con un intervento provocatorio, riprendeva la polemica contro la didattica della storia tradizionale basata sullo studio del manuale e la riflessione, già avviata da Carlo Ginzburg, sullo statuto epistemologico della ricerca storica e sulle sue ricadu-

⁵ D.M. 09/02/79, *Punto 3, Suggerimenti metodologici*: <https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm9279.html> Data ultima consultazione: 15 dicembre 2022.

⁶ D.M. 24/04/63: <https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm24463.pdf> Data ultima consultazione: 18 dicembre 2022.

⁷ D.M. 09/02/79, *Punto 3, Suggerimenti metodologici*: <https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm9279.html> Data ultima consultazione: 18 dicembre 2022.

te in campo educativo (Grendi 1979; Ginzburg 1979). Grendi metteva in evidenza l'arretratezza del «senso comune storiografico della storia manualistica», che riproponeva una storia ancella della politica ed una scientificità fondata sul modello positivistico dell'oggettività dei fatti (Lastrucci 2018, 367-368). «L'attuale didattica della storia – scriveva Grendi – è fondamentalmente antididattica, nel senso che non solo non propone sperimentazione ma neppure offre, e questo è più decisivo, nessun modello di analisi» (Grendi 1979, 700). Di conseguenza, poiché gli studenti apprendevano la storia proposta dalla didattica del tempo in modo passivo e avvertendo un senso di estraneità dei fatti studiati rispetto alla propria esperienza, occorre promuovere una nuova «didattica fondata sulla ricerca ed orientata dalla storiografia più avanzata», cioè che ricalcasse la medesima metodologia della ricerca storiografica (Grendi 1979, 702-704). Si trattava di spunti polemici che non lasciarono indifferenti altri storici che in parte li approfondirono e in parte li ridimensionarono, arricchendo un dibattito che aveva il merito di mettere in evidenza l'esigenza della storiografia di commisurarsi con la pedagogia e con la concreta esperienza didattica (Lastrucci 2018, 387).

Va, a questo proposito, ricordato come non tutti i docenti fossero in grado di recepire le nuove istanze provenienti dal versante storiografico e da quello pedagogico. Questi si mostravano il più delle volte incapaci di assumere un approccio nuovo all'uso del manuale, come nel 1983 faceva notare Francesco Rossi, il quale individuava tre diversi atteggiamenti degli insegnanti:

vi sono alcuni che senza il manuale di storia non riescono a far lezione, forse perché, impreparati alla ricerca, vedono nel manuale l'unico strumento valido per l'insegnamento della storia; vi sono altri che all'estremo opposto contestano radicalmente l'uso del manuale, perché ritenuto uno strumento limitato e coercitivo, buono soltanto a indottrinare in un senso o in un altro i giovani allievi; e infine vi sono coloro che considerano il manuale come uno degli strumenti di cui si può servire un insegnante per fornire agli adolescenti il "senso storico" e per portarli gradatamente alla coscienza della storia (Rossi 1983, 6).

Spettava dunque al docente scegliere il metodo più idoneo all'insegnamento di una disciplina così complessa e dinamica come la storia, ma il protagonismo e il senso di responsabilità degli insegnanti doveva fare i conti con un'altra questione urgente che la nuova scuola media doveva affrontare, ovvero la loro formazione.

FORMARE L'INSEGNANTE DI STORIA NELLA SCUOLA MEDIA UNICA

L'estensione dell'obbligo scolastico, che accompagnava la nascita della scuola media unica, trasformava la composizione sociale degli studenti includendo gruppi un tempo esclusi dalla frequenza scolastica. Tuttavia, a tale rivoluzione sociale, che avveniva almeno sulla carta, non sembrava seguire una parallela rivoluzione dell'istituzione scolastica, dove gli insegnanti si mostravano per lo più impreparati ad affrontare un fenomeno di tale portata (Di Pietro 1983, 65-66). D'altra parte, nell'attuare la riforma della scuola media la questione relativa all'aggiornamento degli insegnanti era stata trascurata e la ricerca storica non era ancora entrata a far parte dell'iter formativo dell'insegnante che, si diceva, era una professione tutta da inventare (Borruso 2022, 64-65). Quest'ultimo, finora, acquisiva la sua preparazione culturale nelle facoltà universitarie di Lettere e Filosofia o di Magistero, dove gli esami in discipline storiche erano davvero esigui e lo studio della storia altro non era che una ripetizione con approfondimento della conoscenza storica appresa nel corso degli studi liceali. Durante i concorsi per la cattedra o per il conseguimento dell'abilitazione professionale all'insegnamento, la storia era considerata marginale rispetto alle materie letterarie e filosofiche (Di Pietro 1983, 20-24) delle quali si richiedeva, comunque, una preparazione enciclopedica e oggettiva senza aspettarsi un metodo, un taglio critico e una competenza didattica e pedagogica. Dopo avere assunto il ruolo di insegnante nella scuola media inferiore, ogni docente constatava e ribadiva la subalternità della storia rispetto alle materie letterarie: la storia, infatti, «doveva spartire con la geografia il 13-14% delle 46 ore condivise con lingua italiana e lingua latina» (Di Pietro 1983, 24).

La maggior parte dei docenti di storia, quindi, non solo era del tutto impreparata a concretizzare le indicazioni ministeriali, ma neanche tentava un'apertura al nuovo, che avanzava veicolato dai nuovi mezzi di comunicazione di massa, chiudendosi nel ruolo di «vestali della classe media», così li definiva un noto libro del 1969 (Barbagli e Dei 1969), poiché si facevano portavoce di una cultura umanistico-letteraria d'élite che non poteva essere compresa dai gruppi sociali che emergevano grazie alla scolarizzazione media. Si trattava di docenti che, in tal modo, tenevano in vita una scuola quale apparato ideologico che, come denunciavano don Milani e i ragazzi di Barbiana, selezionava e bocciava piuttosto che favorire la socializzazione e promuovere una crescita culturale e umana di tutti (Scuola di Barbiana, 1967).

Non mancavano, tuttavia, insegnanti che decidevano di cambiare, di fare sperimentazioni didattiche e propo-

ste culturali atte a rispondere ai nuovi bisogni, mettendo in discussione una formazione contenutistica e adottando nuovi metodi d'insegnamento. Si diffondevano esperienze di didattica alternativa, fra le quali un ruolo molto importante, nella scuola media, ebbero quelle proposte dal Movimento di Cooperazione Educativa, un'associazione di insegnanti che dal 1951 aveva avviato una serie di esperienze attraverso cui sperimentare una pedagogia popolare che poneva al centro del processo educativo i soggetti, per costruire le condizioni di un'educazione garante del rinnovamento civile e democratico (Rizzi 2021). Nel generale clima di contestazione, intorno alla fine degli anni Sessanta, le istanze poste dall'MCE, da Mario Lodi che, col *Paese sbagliato*, offriva esempi di indagini socio-storiche con l'uso di fonti orali (Lodi 1970; Roghi 2022), ma anche dalla già ricordata *Lettera a una professoressa* (1967), insieme a *La ricerca come antipedagogia* di De Bartolomeis (1969), sollecitavano nella classe docente nuove riflessioni e una nuova consapevolezza orientate a tradurre l'ideologia democratica in prassi democratica nel mondo della scuola. L'insegnamento della storia era al centro di questo movimento didattico alternativo che spostava finalmente il cuore della vita scolastica dal docente al discente, non più visto come soggetto passivo ma come un interlocutore da coinvolgere in classe in un lavoro storico di cui egli era protagonista.

L'educazione alla storia – scriveva Ricuperati – è fondamentale in ogni strategia culturale che non voglia rimanere subalterna. È già una forma di liberazione; è comunque la condizione indispensabile per rompere il dominio delle classi dominanti che controllano quelle subalterne [...] anche attraverso il dominio culturale, con l'imposizione di certi modelli e con il controllo totale sulle ideologie e sul senso critico (Ricuperati 1972, 504).

I programmi di storia del 1979 sembravano andare incontro a queste tendenze, responsabilizzando il docente in un lavoro di ricerca storica di tipo laboratoriale che superava la lezione cattedratica e lo studio manualistico offerti dal modello tradizionale. La strada da percorrere dai docenti di storia nella scuola media era ancora lunga, ma non si può non riconoscere alla nascita della scuola media unica, con la sua idea di scuola per tutti, il merito di avere gettato le basi di un cambiamento della didattica della storia e di avere avviato una riflessione tra i docenti di questa disciplina verso un nuovo tipo di formazione professionale.

CONCLUSIONE

Dalle riflessioni svolte fin qui, è emerso come la scuola media unica sia stata uno spartiacque da cui si

sono diramati diversi percorsi dando una direzione a volte innovativa altre volte involutiva all'istituzione scolastica. Il dibattito avviatosi negli anni Sessanta del secolo scorso ha messo in rilievo come l'insegnamento della storia presentasse delle problematiche che sarebbero esplose con evidenza nella nuova scuola media.

Un confronto con le diverse forze in campo, politiche, ideologiche, culturali e con i testi dei programmi ministeriali, ha restituito la presenza, nell'insegnamento della storia, di una costante dialettica tra un modello educativo tradizionale e nuove istanze innovative che si diffondevano dal basso e in via sperimentale in una direzione concretamente democratica. A tal proposito, si è visto come l'insegnamento della storia si sia rivelato uno speciale osservatorio da cui leggere un capitolo di storia della scuola italiana come la promozione di una scuola di tutti e democratica, almeno nelle intenzioni, quale era stata l'istituzione della scuola media unica.

La storia, come e più di altre discipline, fu il terreno su cui si confrontarono e scontrarono visioni pedagogiche differenti ed espressione di precise ideologie politiche che resero difficoltoso e lento il processo di innovazione dell'educazione storica. I corposi programmi per la scuola media del 1979 restituiscono tale confronto-scontro, lasciando molte questioni aperte e irrisolte, la più eclatante delle quali riguardava lo scollamento che si sarebbe creato, all'interno della scuola dell'obbligo, tra i corsi di storia della scuola elementare e quelli della scuola media con l'introduzione dei programmi del 1985 (Alberti 1986). Qui le suggestioni provenienti dalla rivoluzione storiografica e dalla pedagogia attivistica facevano il loro ingresso, introducendo nella scuola elementare una didattica laboratoriale che trovava del tutto impreparati i docenti che non avevano avuto il tempo di acquisire le competenze richieste (Monducci 2018; Panciera e Zannini 2013, 85).

Da quel momento in poi il cammino dell'insegnamento della storia nella scuola media ha vissuto diverse stagioni, momenti di apertura alle innovazioni cui sono seguiti ritorni indietro. Tale percorso, dedicato a una riforma generale della scuola italiana, ha vissuto diverse fasi ed è stato caratterizzato da difficoltà e polemiche che hanno riguardato soprattutto i programmi di storia, la «materia scolastica [...] politicamente più sensibile» (Cajani 2014, 2). Alla fine degli anni Novanta, infatti, si riaccese la questione dell'insegnamento della storia contemporanea in seguito alla decisione del ministro della Pubblica Istruzione Luigi Berlinguer di insegnare nell'ultimo anno della scuola media e della scuola secondaria solo il Novecento⁸. Nonostante le polemiche da

⁸ D. M. n. 682 del 4.11.1996: Modifiche delle disposizioni relative alla suddivisione annuale del programma di Storia. <https://www.edscuola.it/>

parte di coloro che lamentavano il pericolo di ridimensionare o sacrificare lo studio dell'antichità classica, del medioevo e del Risorgimento, e nonostante lo scontro politico tra conservatori, che escludevano la possibilità di potere insegnare la storia contemporanea in modo oggettivo e imparziale, e innovatori che, anche fra gli storici, non sostenevano la sua proposta, Berlinguer non tornò sui suoi passi, anzi nominò una Commissione dei Saggi e promulgò una legge per il riordino dei cicli che prevedeva l'estensione dell'obbligo scolastico da otto a nove anni e la divisione in due cicli, sette anni di scuola di base e cinque di scuola superiore (Cajani 2014, 3-5)⁹. Il governo successivo tornò ad occuparsi dell'insegnamento della storia con la commissione nominata da Tullio De Mauro per definire l'articolazione dei cicli: la storia, che veniva accostata, come già nei programmi per la scuola elementare, alla geografia e alle scienze sociali, doveva superare il modello eurocentrico e diventare mondiale. Questa novità fu criticata da molti storici che polemizzarono con le scelte del governo attraverso il Manifesto intitolato *Insegnamento della storia e identità europea*, e il *Progetto per l'insegnamento della storia nella scuola di base e in quella superiore* (Cajani 2014, 8-9)¹⁰. Il bersaglio polemico era rappresentato dalla storia mondiale nei confronti della quale veniva invece ribadita la funzione identitaria della dimensione nazionale nell'insegnamento della storia, idea che il nuovo ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Letizia Moratti, condivise ritirando il decreto di De Mauro e annullando il lavoro svolto dalla sua Commissione (Cajani 2014, 12). Come osserva Cajani

Nel fallimento di questo tentativo di introdurre una visione mondiale della storia nella scuola italiana non entrarono soltanto motivazioni politiche e una visione identitaria della storia, ma anche una caratteristica propria della cultura storiografica italiana, come mise in luce Giuseppe Ricuperati. Egli, pur riconoscendo che il curriculum di storia della commissione De Mauro aveva rappresentato un'«interessante e dignitosa esperienza», rilevava che esso era stato percepito dagli storici che lo avversarono come «una minaccia per l'identità della disciplina», giacché «non solo manca una vera tradizione di World History

nella ricerca italiana, ma è ancora del tutto recente una prospettiva storica «transnazionale» (Ricuperati 2003, 771-772; Cajani 2014, 13).

Le *Indicazioni per il curriculum* del ministro Giuseppe Fioroni, pubblicate nel 2007¹¹, cancellavano la precedente riforma del primo ciclo e mantenevano i contenuti eurocentrici insieme alla necessità di una visione mondiale della storia insegnata in linea con il carattere multiculturale della società contemporanea, alla quale i giovani dovevano essere introdotti attraverso l'educazione alla cittadinanza che, ancora una volta, veniva accostata alla storia (Cajani 2014, 16-18). Dopo la riforma Gelmini, rivolta alla scuola secondaria, l'ultima tappa del cammino di riforme qui brevemente tracciato fu costituita dalla riforma del 2011 effettuata dal ministro Francesco Profumo il quale, nel revisionare le *Indicazioni* per il primo ciclo, pur mantenendo alcuni aspetti della riforma Fioroni, vi aggiunse «una insistita riflessione sul patrimonio culturale italiano e sul significato particolare che la sua ricchezza dà all'insegnamento della storia in Italia» collegato ancora all'educazione alla cittadinanza attiva e riproponendo una visione eurocentrica (Cajani 2014, 23).

Appare evidente come la storia, nel tempo delle molte riforme, sia stata segnata da un destino che non sempre l'ha riconosciuta nella sua specificità e indipendenza da altre discipline (Panciera e Zannini 2013, 80-81). Inoltre, nelle attuali *Indicazioni*, i tempi della storia dell'umanità che prima erano ripetuti e approfonditi più volte, vengono ora distribuiti nei diversi gradi dell'istruzione obbligatoria: nel primo ciclo dell'istruzione viene studiata la preistoria e la storia antica fino al cristianesimo delle origini, mentre nella scuola secondaria inferiore il programma comprende l'età medievale, moderna e contemporanea (Panciera e Zannini 2013, 94-95). Questo unico asse contenutistico suddiviso tra primaria e secondaria inferiore non può non destare qualche riserva, dal momento che le più recenti «Indicazioni prevedono infatti lo svolgimento di un lungo percorso cronologico, che va dall'alto medioevo al XXI secolo, riservando l'intera classe terza allo studio del Novecento» (Panciera e Zannini 2013, 96). Si tratta, a ben vedere, di una compressione dell'asse sequenziale che non può da sola includere uno studio completo della storia mondiale. Un percorso così complesso, che sembra non tenere conto dell'età degli allievi, mette in difficoltà i docenti che si vedono costretti a insegna-

archivio/norme/direttive/dir681_96.htm. Data ultima consultazione: 21 aprile 2023.

⁹ Legge 10 febbraio 2000, n. 30: «Legge-quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione.» 44, 23 febbraio 2000. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/02/23/000G0063/sg> Data ultima consultazione: 21 aprile 2023.

¹⁰ Il manifesto fu firmato da 33 storici fra i quali ricordiamo: Paolo Prodi, Pasquale Villani, Luciano Canfora, Franco Della Peruta, Giuliano Procacci, Aurelio Lepre, Francesco Tra niello, Francesco Perfetti, Giuseppe Galasso e Rosario Villari. Il progetto fu redatto da alcuni di loro: Girolamo Arnaldi, Massimo Firpo, Nicola Tranfaglia, Giovanni Vitolo, Piero Bevilacqua, Cosimo Damiano Fonseca.

¹¹ D. M. 31 luglio 2007: «Indicazioni per la scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Indicazioni per il curriculum. Gazzetta Ufficiale 228, 1 ottobre 2007, Supplemento ordinario 198. <https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm31707.htm>. Data ultima consultazione: 22 aprile 2023.

re una storia evenemenziale, a fare un uso esagerato dei manuali e a privilegiare il metodo trasmissivo della lezione cattedratica che finisce col «rendere la storia nella scuola media una materia vissuta come astrusa e noiosa» (Panciera e Zannini 2013, 97).

Emerge ancora una volta una questione irrisolta nella scuola secondaria di primo grado: la formazione degli insegnanti di storia che non sempre presentano una preparazione adeguata e le competenze richieste, limitandosi allo studio del manuale quale principale fonte di aggiornamento. Su questi temi da qualche tempo discutono alcuni storici, fra i quali ricordiamo Walter Panciera, che hanno costituito una Commissione didattica, la SISEM (Società Italiana per la Storia dell'Età Moderna), al fine di elaborare nuove idee per la creazione di un curriculum di storia aggiornato e coerente, che parta dalla scuola dell'infanzia e comprenda la scuola superiore di secondo grado, ma che rivolga anche maggiore attenzione alla formazione dei docenti¹².

Le nuove generazioni, che hanno frequentato la scuola media unica, lo abbiamo visto all'inizio di questa trattazione, vivono una pericolosa dispercezione della temporalità che li rende privi di radici, di memoria, ma anche di futuro e, quindi, di progettualità, diventando soggetti facilmente manipolabili da un uso volutamente antidemocratico dei media. L'auspicio è che la storia trovi la sua giusta collocazione nelle loro vite, senza però che questa venga confusa con le storie romanzate e mistificate delle serie TV che, utilizzando un falso realismo, il più delle volte ne offrono un'immagine distorta e molto distante da quella di cui si occupano gli storici di professione con metodo rigoroso e scientifico. Com'è stato notato, «la crescita esponenziale di serie TV che ricostruiscono in modo *fictional* storie realmente accadute o usano un certo periodo storico come sfondo d'insieme di narrazioni di pura invenzione va di pari passo con una riduzione complessiva dei programmi di storia nel sistema educativo del mondo occidentale» e sembrerebbe che oggi gli studenti si formino più «attraverso la frequentazione di questi generi» che non piuttosto attraverso la scuola la quale si trova, dunque, a dovere affrontare un'ulteriore sfida educativa (Fiorentino et al. 2021, 332).

BIBLIOGRAFIA

Agazzi Aldo, Valeriani Aurelio, Peri Giovanni, Mencarelli Mario, Scurati Cesare, Giammancheri Enzo, Della

Casa Maurizio, Cova Pier Vincenzo, Baldacci Osvaldo, Bondi Alfredo, Dolfi Cesarina, Laeng Mauro, Di Raimondo Francesco, Licordari Raffaele, Sacchi Gian Carlo, Dal Prato Alessandro, Stefani Gino, Invernici Aldo, Lombardo Franco e Larocca Franco. 1979. *I nuovi programmi per la scuola media. Interpretazioni - commenti - testi*. Brescia: La Scuola.

Agazzi, Aldo. 1979. "Per una lettura dei programmi della scuola media del 1979. Dalla premessa allo spirito informatore". In *I nuovi programmi per la scuola media. Interpretazioni - commenti - testi*, 7-35. Brescia: La Scuola.

Alberti, Alberto. 1986. *Commento ai nuovi programmi della scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia.

Ascenzi, Anna. 2009. *Metamorfosi della cittadinanza. Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*. Macerata: EUM.

Ascenzi, Anna. 2004. *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*. Milano: Vita e Pensiero.

Augé, Marc. 1992. *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris: Seuil (trad. it. 2005. *Nonluoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera).

Barbagli, Marzio e Dei, Marcello. 1969. *Le vestali della classe media: Ricerca sociologica sugli insegnanti*. Bologna: il Mulino.

Bauman, Zigmunt. 2017. *Retrotopia*. Cambridge: Polity Press (trad. it. 2017. *Retrotopia*. Bari: Laterza).

Bellingreri, Antonio. 2015. *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*. Milano: Mondadori.

Betta, Bruno. 1972. *Educazione civica e storia nella scuola media*. Firenze: La Nuova Italia.

Bloch, Marc. 1949. *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*. Paris: Armand Colin (trad. it. 1950. *Apologia della storia o mestiere dello storico*. Torino: Einaudi).

Borruso, Francesca. 2022. "La scuola media unica (1962) e il dibattito politico-pedagogico della sinistra italiana sulla formazione degli insegnanti." *Pedagogia Oggi* XX: 62-68.

Brusa, Antonio. 1991. *Il manuale di storia*. Scandicci (FI): La Nuova Italia.

Brusa, Antonio. 1985. *Guida al manuale di storia. Per insegnanti della scuola media*. Roma: Editori Riuniti.

Cajani, Luigi. 2014. "I recenti programmi di storia per la scuola italiana." *Laboratorio dell'ISPF* XI: 1-26.

Caligiuri, Mario. 2020. "Aldo Moro e la costruzione della democrazia. Educazione civica per il XXI secolo." *Pedagogia Oggi* XVIII, 1: 254-268.

¹² <https://www.lasisem.it/>. Data ultima consultazione: 22 aprile 2023. Va ricordato che la SISEM accoglie in pieno la ripartizione delle annualità già proposta dalla Commissione De Mauro.

- Caligiuri, Mario. 2019. *Aldo Moro e l'educazione civica. L'attualità di un'intuizione*. Soveria Mannelli: Il Rubbettino.
- Capitini, Aldo. 1962. "Il 'presente' nell'insegnamento della storia." *Riforma della scuola* VIII: 8-9.
- Carpanetto, Dino e Ricuperati, Giuseppe. 1977, "Editoria e insegnamento della storia." *Italia Contemporanea* 128: 57-90.
- Casagrande, Mario. 1954. "Sull'insegnamento della storia." *Educazione democratica* II, 1: 5-18.
- Cavallini, Graziano, cur. 1977. *L'insegnamento interdisciplinare: teoria e pratica*. Milano: Emme Edizioni.
- Cives, Giacomo. 1962. "Storia ed esperienza diretta." *Riforma della Scuola* IX, 11: 12.
- Corda Costa, Maria. 1979. "Storia." In Aldo Visalberghi, Simone Raffaele, Maria Corda Costa, Giuliano Bellezza, Wanda D'Addio Colosimo, Emma Castelnuovo, Giulio Cortini, Mario Fierli, Pino Parini, Carlo Delfrati e Raffaello Misiti, 93-109. *Scuola media e nuovi programmi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cousinet, Roger. 1950. *L'enseignement de l'Histoire et l'éducation nouvelle*. Paris: Les Presses d'Ile-de-France (trad. it. 1955. *L'insegnamento della storia e l'educazione nuova*. Firenze: La Nuova Italia).
- Criscenti Grassi, Antonia. 2016. "La responsabilità della storiografia italiana all'approccio 'tossico.'" In *A proposito dell'History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa*, a cura di Antonia Criscenti Grassi, 31-57. Palermo: Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer".
- Croce, Benedetto. 1938. *La storia come pensiero e come azione*. Bari: Laterza.
- Cucchi Foggi, Anna Maria. 1962. "L'insegnamento della storia nella scuola media unica." *Riforma della scuola* VIII, 8-9: 3-7.
- De Giorgi, Fulvio. 2016. *La Repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*. Brescia: La Scuola.
- Del Treppo, Mario. 1980. "Storia come pedagogia e storia come scienza." In *Insegnamento della storia e riforma della scuola*, a cura di Giuseppe Buttà, 159-200. Messina: Società degli storici italiani.
- Dewey, John. 1915. *School and Society*. Chicago: University of Chicago Press (trad. it. 1949. *Scuola e Società*. Firenze: La Nuova Italia).
- Di Pietro, Gianni. 1983. "Per una storia dell'insegnamento della storia in Italia." In *Storia e processi di conoscenza*, a cura di Clotilde Pontecorvo, 20-108. Torino: Loescher.
- Fiorentino Daniele, Manzoli Giacomo, Martinat Monica, Santese Angela. 2021. "La storia e la storiografia di fronte alla sfida delle serie televisive." *Ricerche di storia politica* 3: 331-341.
- Gabusi, Daria. 2019. "Aldo Moro ministro della Pubblica istruzione. Tra ideali educativi e interventi di governo della scuola." In *Aldo Moro nella storia della Repubblica*, a cura di Nicola Antonetti, 119-136. Bologna: il Mulino.
- Gaudio, Angelo. 2000. "La storia della scuola italiana e delle sue riforme. Guida bibliografica." *Nuova Secondaria* XVII, 8: 55-58.
- Ginzburg, Carlo. 1979. "Spie. Le radici di un paradigma indiziario." In *Crisi della ragione*, a cura di Aldo Gargani, 59-106. Torino: Einaudi.
- Grendi, Edoardo. 1979. "Del senso comune storiografico." *Quaderni storici* 41: 698-707.
- Guarracino, Scipione. 1988. *La realtà del passato*. Milano: Bruno Mondadori.
- Guarracino, Scipione. 1987. *Guida alla prima storia*. Roma: Editori Riuniti.
- Guarracino, Scipione. 1983. *Guida alla storiografia e didattica della storia*. Roma: Editori Riuniti.
- Guarracino, Scipione e Ragazzini, Dario. 1985. *Storia e insegnamento della storia*. Milano: Feltrinelli.
- Jeffreys, Montagu, V.C. 1959. *History in Schools*. London: Pitman (trad. it. 1964. *L'insegnamento della storia*. Firenze: La Nuova Italia).
- Labriola, Antonio. 1876. "Dell'insegnamento della storia." In *Scritti di Pedagogia e politica scolastica*, a cura di Dina Bertoni Jovine, 31-114. Roma: Editori Riuniti 1961.
- Lastrucci, Emilio. 2020. *Insegnare a pensare la storia*. Roma: Armando.
- Lodi, Mario. 1970. *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*. Torino: Einaudi.
- Mattozzi, Ivo. 1978. "Contro il manuale, per la storia come ricerca. L'insegnamento della storia nella scuola secondaria." *Italia Contemporanea* 131: 63-79.
- Mencarelli, Mario. 1978. *La storia una scienza dell'uomo per la scuola di base*. Brescia: La Scuola.
- Mencarelli, Mario. 1979. "Storia ed educazione civica." In *I nuovi programmi per la scuola media. Interpretazioni - commenti - testi*, 159-178. Brescia: La Scuola.
- Monducci Elio, cur. 2018. *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*. Torino: UTET.
- Pancierera, Walter, Zannini, Andrea. 2013. *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*. Milano: Mondadori Education.
- Pazzaglia, Luciano. 1980. "Il dibattito sulla scuola nei lavori dell'Assemblea Costituente." *Pedagogia e Vita* XLI, 4: 365-399.
- Pezzella, Salvatore. 1962. "La civiltà antica." *Riforma della Scuola* XI, 1: 13.
- Pontecorvo, Clotilde, cur. 1983. *Storia e processi di conoscenza*. Torino: Loescher.

- Popper, Karl Raimund. 1957. *The Poverty of Historicism*. Boston: Beacon Press (trad. it. 1978. *Miseria dello storicismo*. Milano: Feltrinelli).
- Ragionieri, Ernesto. 1952. "I manuali di storia nella scuola italiana." *Società* III, 8: 325-338.
- Ricuperati, Giuseppe. 1972. "Tra didattica e politica: appunti sull'insegnamento della storia." *Rivista di storia contemporanea* 4: 496-516.
- Ricuperati, Giuseppe. "Storiografia e insegnamento della storia." *Passato e Presente* 2: 183-200.
- Rizzi, Rinaldo. 1975. *La scuola dopo i decreti delegati. La gestione sociale nella scuola*. Roma: Editori Riuniti.
- Rizzi, Rinaldo. 2021. *La 'cooperazione educativa' per una 'pedagogia popolare' Una storia del MCE*. Parma: Edizioni Junior.
- Roghi, Vanessa. 2022. *Il passero coraggioso. Cipì, Mario Lodi e la scuola democratica*. Roma-Bari: Laterza.
- Romano, Livia. 2018. "La ricerca storica in educazione tra passato e futuro." *SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia*, suppl. di *Ricerche Pedagogiche* XI (7): 163-177.
- Romano, Livia. 2016. *Tra memoria e utopia. Riflessioni sul valore formativo del sapere storico*. In *A proposito dell'History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa*, a cura di Antonia Criscenti Grassi, 125-158. Palermo: Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer".
- Rossi, Francesco. 1983. "I manuali di storia nella scuola media." *Informazione* 2: 6-8.
- Sabbatini, Mario. *Dopo il 1968. Didattica della storia*. Treviso: Canova.
- Santacana Mestre, Joan. 2022. *Fare storia con gli oggetti. Metodi e percorsi didattici per bambini e adolescenti*. Roma: Carocci.
- Santoni Rugiu, Antonio. 2005. *La stagione delle speranze. La riforma scolastica mancata e l'ADESSPI (1958-1968)*. Rende: Edizioni Scientifiche Calabresi.
- Scuola di Barbiana. 1967. *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Volpicelli, Luigi. 1968. *La storia nella scuola dell'obbligo*. Roma: Armando Armando.
- Visalberghi Aldo, Simone Raffaele, Corda Costa Maria, Bellezza Giuliano, D'Addio Colosimo Wanda, Castelnuovo Emma, Cortini Giulio, Fierli Mario, Parini Pino, Delfrati Carlo e Misiti Raffaello. 1979. *Scuola media e nuovi programmi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Zago, Giuseppe. 1982. "Educazione storica." In *Nuovo dizionario di pedagogia*, a cura di Giuseppe Flores D'arcais, 1190-1197. Torino: Edizioni Paoline.