

L'identità italiana attraverso i programmi di storia repubblicani (1945- 2012)
The Italian Identity through the Republican History curriculum (1945-2012)
La identidad italiana a través del currículo de Historia republicano (1945-2012)

Antonio Brusa

Universidad de Bari, Italia (brusantonio@gmail.com)

Resumen

El curriculum de historia italiano se divide en dos partes: la primera es cognitiva y anti-identidad. La segunda es identitaria y eurocéntrica. Esta división se debe a una historia de la enseñanza después de la Segunda guerra, que ha sufrido en gran medida de la alternancia de gobiernos de la derecha y la izquierda en los últimos veinte años.

Palabras Clave: curriculum de historia italiano, identidad italiana, enseñanza de la historia italiana, Italia contemporánea, enseñanza de la historia y memoria.

Abstract

The curriculum of Italian history is divided into two parts: the first is cognitive and anti-identity. The second is identitarian and Eurocentric. This division stems from a history of teaching that goes back from the Second World War, which has weighed heavily by the alternation of governments of the right and the left in the last twenty years.

Key words: Italian history curriculum, italian identity, teaching italian history, contemporary Italy, teaching history and memory.

Sommario

Il curricolo italiano di storia è diviso in due parti : la prima è cognitiva e anti-identitaria. La seconda è identitaria e eurocentrica. Questa divisione deriva da una storia dell'insegnamento che risale al Secondo dopoguerra, sulla quale ha influito pesantemente l'alternanza dei governi di destra e di sinistra negli ultimi venti anni.

Parole Chiave: curricolo storia italiana, identità italiana, insegnamento della storia italiana, l'Italia contemporanea, la storia insegna e la memoria

“Oggi siamo in un momento in cui con un certo tipo di tradizioni o di storicità è difficile fare la storia. Educare alla storia è possibile quando le cose sono lisce, quando ci si sente inseriti in una continuità senza soluzione (...) è facile fare la storia quando ci si sente inseriti in

una prospettiva (...) nascono così i nazionalismi” (Prini, 1965: 17-10, 20).

Con queste parole, il filosofo Pietro Prini spiegava, in uno dei tanti corsi di aggiornamento per maestri organizzati dal Ministero della Pubblica Istruzione all'indomani della Seconda

guerra mondiale, che la storia non era più quella di prima. Non era più “liscia”, cioè “continua e con un futuro certo”, come era stata prima del conflitto, quando era “facile” insegnarla. Quella “facilità”, però, argomentava il filosofo, aveva un risvolto minaccioso nel “nazionalismo”. Parlava a insegnanti di una città periferica della provincia italiana, quasi sicuramente ignari di vivere una situazione didattica che, in realtà, condividevano con i loro colleghi europei. Infatti, la Seconda guerra mondiale aveva rivelato definitivamente la pericolosità della funzione di *nation building*, assegnata alla storia. Ce lo mostra bene l'indagine che Peter Hill aveva condotto, su mandato dell'Unesco, sulle proposte di riforma dell'insegnamento storico che nel dopoguerra i vari Stati si affannavano a elaborare (Hill, 1951). Il “nazionalismo”, che era la forma dell'identità, italiana come delle altre nazioni europee, era entrato in crisi. Si apriva il dibattito: a quale identità mirare, quando si insegna la storia? Per questo la storia diventava, improvvisamente, una materia difficile.

La storia, secondo i primi programmi italiani del dopoguerra, è in antitesi con la “storia armata” dell'età fascista, insegnata per formare dei cittadini-guerrieri. Essa deve “concorrere alla formazione, nei giovani, di quella coscienza sociale che è indispensabile per comprendere, apprezzare e valutare adeguatamente, senza anguste intolleranze nazionalistiche, gli usi, i costumi, le forme di civiltà proprie degli altri

popoli”¹. Così si esprimono i programmi per la formazione dei maestri, in sintonia con le istruzioni che riguardano i loro piccoli allievi, ai quali si consiglia di mettere “in secondo piano le peripezie politico-militari”². Allo scadere del primo secolo di vita dello Stato italiano, il termine “patria” scompare dai suoi programmi. Le nuove parole d'ordine sono: “umanità” e “civiltà”. Nel 1963, i programmi della nuova scuola media (la prima reale scuola di massa italiana), iniziano con questa dichiarazione: “Gli alunni impareranno a conoscere gli aspetti caratteristici della vita dei vari popoli e il loro contributo al divenire della civiltà, intesa come patrimonio comune del genere umano”³.

Tuttavia, nonostante questa apertura al mondo, la storia resta il supporto fondamentale per l'educazione civica nazionale. Infatti, agli insegnanti si raccomanda di mettere in evidenza, nei periodi studiati, quelle occasioni educative, che portino gli allievi a inserirsi responsabilmente nella vita civile nazionale. E, per evitare dubbi, si riduce il programma all'essenziale. Si elimina la passata “continuità” narrativa e si isolano i momenti storici giudicati

¹ *Orari e programmi di insegnamento per gli istituti magistrali*, in G. Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa. I programmi di storia nell'Italia contemporanea*, Bruno Mondadori, Milano 1991, pp. 399 s. Si tratta del lavoro di sintesi più completo su questo tema. Oltre a questo, si veda *La storia nei programmi della scuola primaria, dall'Unità a oggi*, a cura di G. Goretti, Editoriale Umbra, Perugia 2013; A. Brusa, *Les déchirures du présent*, in “Le Débat”, 3, 2013, n. 175.

² *Piani di studio per la scuola media inferiore*, (1958), G. Di Pietro, cit., ibidem.

³ *Orari, programmi di insegnamento, prove d'esame per la scuola media statale* (1963), id, pp. 406 ss.

formativi: le civiltà antiche, il cristianesimo, il Sacro romano impero e l'Europa dei secoli XIX e XX, “con particolare riferimento alla storia d'Italia dagli inizi del Risorgimento ai giorni nostri”. E' il lessico di base di una storia, che, a giudizio di Gaetano Greco e Giuseppe Mirizio, è “tarata su quel principio di uguaglianza che sta dietro il progetto complessivo di una scuola uguale per tutti” (Graco, 2008: 115).

In queste vicende iniziali della scuola repubblicana si riconoscono alcuni elementi costitutivi del conflitto fra conservazione e innovazione che caratterizzerà il dibattito e i programmi storici fino ai giorni nostri⁴. L'innovazione viene demandata all'apparato pedagogico, costituito dalla individuazione degli obiettivi e dei metodi: raccomandazioni in genere riservate alle elementari e le medie (cioè ai bambini e agli adolescenti). La storia da studiare, il canone, resta quello tradizionale. Esso trova la sua forma esemplare nella storia insegnata nel liceo classico: una vicenda umana che parte dalla preistoria, tocca le società vicino orientali, passa per la Grecia e Roma e, dopo aver attraversato Medioevo e Età moderna europei, approda al mondo contemporaneo. Man mano che si succedono i programmi, questa genealogia della nazione viene declassata a generica “genealogia della nostra società”, e se ne propongono continue variazioni: ma la trama resta la stessa. Gli obiettivi manifestano

intenzioni di apertura al mondo (sia pure con i conflitti che vedremo subito), mentre la narrazione storica conserva lo stigma identitario ottocentesco.

Questa contraddizione appare in pieno nei primi programmi di storia per la scuola media, realmente innovativi, emanati nel 1979, al termine di un decennio di lotte sindacali e studentesche⁵. Questi programmi escludono il riferimento ad una antichità della nazione, da assimilare come elemento di costruzione della cittadinanza. Parlano della memoria, individuale e collettiva. Dicono che la scuola serve per educare la memoria dei bambini e degli adolescenti, in modo che questi capiscano di far parte di una comunità che si articola su più livelli: locale, regionale, nazionale, europeo e mondiale. Potremmo pensare che questi programmi suggeriscono un'identità plurima, per usare termini che un decennio dopo sarebbero diventati di moda. In ogni caso, si tratta dell'identità individuale di un allievo capace, di rielaborare il passato e il presente, in funzione di una prospettiva futura. Di conseguenza, il cittadino italiano potrebbe essere definito come “un soggetto dotato di coscienza storica”. A fronte di questa prospettiva rivoluzionaria, la scelta dei contenuti è timida e contraddittoria. L'ambito degli studi è circoscritto vagamente a quello europeo, per quanto non in modo esclusivo, come si precisa subito. Ma quando si giunge alla determinazione di che cosa

⁴ Per la storia di questi programmi, si vedano: Il riferimento più aggiornato alla storia dei programmi è a L. Cajani (2014).

⁵ *Decreto Ministeriale 9 febbraio 1979*, in “Supplemento alla Gazzetta Ufficiale” del 20 febbraio 1979.

effettivamente si debba studiare, si forniscono solo dei termini cronologici, all'interno dei quali l'insegnante, per la prima volta nella storia italiana, è libero di scegliere gli argomenti di studio. Il canone non esiste più, dichiara implicitamente il programma. Ma non ha la capacità di motivare questa decisione con argomenti storiografici. La motivazione è, ancora una volta, affidata alla prassi didattica: occorre lasciare liberi i docenti, in modo che questi adeguino i contenuti di studio alle esigenze della classe.

Occorre dire che i docenti non approfittarono affatto di questa libertà. I manuali degli anni successivi, infatti, mostrano la preferenza di massa verso i testi tradizionali, supporto formidabile di quel "curricolo nascosto" (espressione introdotta nel dibattito italiano da Ivo Mattozzi, 1988), troppo ben radicato nella mentalità professionale. Risultò vincente, invece, un'idea generica di innovazione, centrata da una parte sullo spostamento dell'attenzione verso i temi della storia sociale e culturale (e quindi sull'abbandono progressivo della storia diplomatico-militare), e dall'altra su una vaga apertura alla mondialità. Il razzismo, le società "primitive", l'emigrazione (per il momento quella italiana), e poi, ancora, gli emarginati, le donne, la storia locale, furono i temi prediletti dai gruppi di innovazione attivi sul territorio nazionale⁶. Chi si accorse, e tempestivamente, del cattivo stato di salute del canone storico fu

l'Accademia. Già nel 1978 (e quindi proprio durante la fase di elaborazione di questi programmi) Gaetano Cingari, in una sede prestigiosa quale il convegno nazionale della Società degli Storici italiani (l'ultimo, prima del suo scioglimento), notava come, in luogo di avviarsi verso una prospettiva non eurocentrica, i manuali procedessero per accumulazione, aggiungendo alla narrazione tradizionale i portati delle nuove storiografie (Cingari, 1978: 155). Questo argomento veniva rilanciato da Edoardo Grendi, che – dapprima in un corso di aggiornamento per docenti – poi dalle pagine autorevoli di "Quaderni storici", scriveva che, nell'inesistenza di un canone di studi, i manuali tendevano a gonfiarsi a dismisura e gli insegnanti, dal canto loro, si trovavano sempre più nell'impossibilità di scegliere (Grendi, 1979). Ne derivava, concludeva allarmato lo storico, la perdita della capacità formativa della disciplina. Il dibattito successivo vedeva gli storici divisi, tra favorevoli ad innovazioni variamente radicali, e sostenitori della restaurazione del vecchio canone. Pochi anni dopo, una vicenda di programmi abortiti svelava la prevalenza di questi ultimi.

Siamo nel 1987. Il ministro Franca Falcucci, che ha portato a termine con successo la riforma delle scuole elementari, progetta un percorso "lungo" di formazione alla cittadinanza, che avrebbe comportato l'unificazione del primo biennio del ciclo delle superiori e il suo aggancio alla scuola di base, che avrebbe dunque interessato gli allievi fino a 16 anni. Il biennio

⁶ Il quadro della situazione degli anni '80 del secolo scorso in A. Brusa (1994).

uguale per tutti (almeno nelle materie fondamentali) avrebbe obbligato a unificare anche il relativo programma di storia, con la conseguente distruzione di quella “forma esemplare” del canone, rappresentata dalla storia insegnata nei cinque anni del liceo classico (che sarebbero stati ridotti a tre). La reazione è immediata. Il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, un organismo che rappresenta insieme Università e Scuola, per quanto composto in maggioranza da membri del partito del ministro, ne bocchia la proposta (Boesch Gajano, Capobianco e D’Agostino, 1987)⁷. Inoltre, suggerisce di potenziare l’insegnamento dell’educazione civica, attribuendo a questa quella funzione di costruzione della cittadinanza che giudica, evidentemente, poco garantita da un insegnamento della storia, così pericolosamente soggetto a riforme modernizzatrici. A questa data – a mio modo di vedere - si può far risalire quel processo di progressiva ostilità alle riforme dei programmi di storia, che ha trovato il suo momento più acceso al principio di questo secolo, e che sempre di più vede al centro la questione del rapporto fra storia e identità⁸.

Prima degli anni ’80, infatti, non si parla mai di identità nelle discussioni didattiche. I termini adoperati sono “memoria, coscienza, patrimonio, comunità”. Nella stessa *Enciclopedia*

Einaudi (la ciclopica opera che ebbe l’ambizione di raccogliere il lemmario dei nuovi tempi), il termine *Identità* ha significati solo matematici (Rambaldi, 1979). Il concetto acquista rilievo e significato politico-sociale nel corso degli anni ’80, quando, da una parte, la Lega Lombarda avvia le sue campagne politiche sull’identità padana e, dall’altra, la società italiana si ritrova improvvisamente proiettata nello spazio inedito della globalizzazione. Diventa un tema affrontato nelle scuole, infine, quando l’immigrazione impone la questione dell’intercultura e quando, dopo il 1994, la destra al potere spinge con forza per una politica scolastica identitaria. E’ una battaglia che si svolge, dunque, su molti fronti. C’è la ripresa delle pratiche commemorative, con due giornate contrapposte: il 27 gennaio, giorno della memoria, al quale la destra oppone il 10 febbraio, ricordo delle vittime delle foibe (Cajani, 2013); la polemica sui libri di testo, che la destra giudica “troppo di sinistra”; l’introduzione, da parte della destra, di un insegnamento dell’educazione civica, fortemente marcato dai caratteri della “disciplina di un tempo” (Brusa, 2010); la ripresa di feste ormai dimenticate, come il 4 novembre, celebrazione della vittoria nella Prima guerra mondiale; la polemica sulla “memoria condivisa”, con la quale si voleva chiudere la stagione dell’antifascismo⁹. C’è, infine, una fase politica

⁷ Il testo della risoluzione del Cnpi in G. Di Pietro (1991: 412 y ss).

⁸ Dieci anni dopo, si era già costituito un vasto fronte ostile alla didattica, che andava dalle Università ai media (Brusa, 1997) (Lezione tenuta all’Università estiva di Gandia).

⁹ Sulla svalutazione del calendario memoriale vedi A. Brusa, *Ottobre, mese della memoria*. <http://www.historialudens.it/diario-di-bordo/229->

nella quale destra e sinistra si sono alternate al governo, ciascuna imponendo una propria visione della scuola.

Di questa alternanza i programmi sono una diretta espressione. E, in primo luogo, quelli promossi da Tullio de Mauro, ministro del governo di centro sinistra, al principio del secolo e cancellati immediatamente dal centro destra, giunto al potere pochi mesi dopo¹⁰. Veniamo ai fatti. Nel febbraio del 2000 viene pubblicata una legge di riforma del sistema scolastico, che prevedeva un biennio unitario e confinava le superiori ai tre anni finali del percorso formativo¹¹. Subito dopo, il ministro De Mauro convocava una nutrita commissione con il compito di elaborare i nuovi programmi. Quelli di storia avevano queste caratteristiche. Dividevano il curriculum in tre fasi. La prima, detta “grammaticale”, doveva servire per apprendere i quadri fondamentali della storia del mondo e impratichirsi dell’attrezzatura di base per analizzarli; la seconda, detta “sistematica”, era una ricognizione dei processi fondamentali della storia dell’umanità (dall’ominazione, alla neolitizzazione, alle migrazioni neolitiche, alla fondazione degli imperi ecc); la terza, detta dei “percorsi”, sarebbe stata dedicata ad approfondimenti. Le prime due fasi costituivano l’apprendimento di base del cittadino italiano

[ottobre-mese-della-memoria-o-della-deprimente-corsa-alla-commemorazione.html](#)

¹⁰ L.Cajani (2014) fornisce un’accurata descrizione di queste vicende, dalla quale ricavo le citazioni degli storici in polemica con i programmi del ministro De Mauro.

¹¹ Legge 10 febbraio 2000, n. 30, in «Gazzetta ufficiale», n. 44, 23 febbraio 2000.

(elementari, media e biennio). L’ultima si sarebbe differenziata, a seconda delle specializzazioni, nella secondaria superiore.

Una seconda caratteristica di questo curriculum consisteva nel fatto che era un curriculum di storia mondiale. Non era la prima volta che se ne parlava nella scuola italiana. Il tema, infatti, era stato già affrontato in molti convegni di insegnanti, fin dagli anni ’80, e, pochi anni avanti, nel 1997, i “Viaggi di Erodoto”, la prima rivista di didattica della storia italiana, aveva pubblicato un corposo dossier¹², nel quale la storia del mondo era presentata con diverse motivazioni, fra le quali la sua capacità di spiegare il presente e di collegarlo al passato e le sue molteplici valenze didattiche, a partire da quelle interculturali (Brusa, Brusa e Cecalupo, 2000)¹³. Si trattava di un percorso di studi coerente, nel quale al bisogno didattico di fornire una spiegazione del mondo, si rispondeva con un materiale storiografico adeguato, e non più soltanto proponendo una variazione del modello narrativo tradizionale. Si trattava, ancora, del tentativo di dare una risposta “cognitiva” al problema della formazione del cittadino italiano: questo, in pratica, veniva definito come un soggetto in grado di leggere i processi storici fondamentali, e, proprio per questo, in grado di partecipare in modo responsabile alle decisioni comuni. Era, a

¹² *World History. Il racconto del mondo*, a cura di A. Brusa, Quaderno n. 13-14 dei “Viaggi di Erodoto”, 1997.

¹³ Una critica alle soluzioni identitarie del problema interculturale, con la proposizione di un visione multiscalare dell’apprendimento storico.

ben vedere, un concetto di identità del tutto in sintonia con le norme costituzionali, che, nell'articolo 3 escludono ogni forma tradizionale di definizione identitaria del cittadino italiano (sesso, razza, lingua, religione, opinioni politiche, condizioni personali e sociali)¹⁴.

Fu quindi una sorpresa per molti assistere al montare della polemica, in buona parte sollecitata da storici, contro questa proposta. I numerosissimi interventi, che infiammarono il dibattito pubblico, ci forniscono un quadro vivo delle ragioni di questa opposizione. In un "Manifesto", sottoscritto da 33 storici, si afferma che lo studio della storia mondiale pregiudicava "la piena valorizzazione dell'identità culturale italiana ed europea". Altri storici, fra i quali Girolamo Arnaldi (che pure aveva firmato i programmi del 1979), non ebbero timore nel sostenere che l'Italia era un paese "dove l'innestarsi del Cristianesimo e della Chiesa sull'eredità del mondo antico" permetteva di godere di "una continuità storica senza uguali", e che le proposte ministeriali commettevano l'oltraggio di mettere i "bantu e i greci sullo stesso piano". Questi argomenti venivano ripresi e rilanciati anche dalla pubblicistica didattica della destra cattolica, attiva nel propagandare un modello identitario,

fondato sulla tradizione greco-cristiana ed europea¹⁵.

Naturalmente non tutti gli storici erano d'accordo. Anzi, un gruppo assai consistente pubblicò una sorta di "contro-manifesto", nel quale si chiedeva al ministro e ai colleghi di aprire un dibattito pubblico su un tema così importante e di non riportare l'insegnamento storico ad anni passati¹⁶. Tuttavia, queste voci vennero sommerse nel mainstream mediatico. Occorre tenere presente, infatti, che questi eventi scolastici si svolgevano in un clima culturale che, nel corso degli anni '90, aveva registrato un forte spostamento collettivo verso i temi dell'identità nazionale, al punto che Stephan Berger ha parlato del ritorno della storiografia italiana (con Francia, Germania e Inghilterra) al paradigma nazionale (Berger, 2005). Uno dei punti di riferimento di questo processo, in particolare per la sua attività di pubblicista, fu Ernesto Galli della Loggia, che aveva inaugurato una collana, per la prestigiosa casa editrice Il Mulino, dedicata esplicitamente a questo tema. Lo storico ne tracciava i contorni, rimettendo a nuovo elementi della lunga tradizione scolastica. Sosteneva che l'identità nazionale era marcata da un ambiente geografico (la penisola italiana) che ne isolava in modo speciale gli abitanti e che in questo spazio si

¹⁵A. Caspani, *La storia a scuola*, in "LineaTempo", 1, 2000, pp. 8-21, 11. Nella stessa rivista (1, 2001) trovarono spazio sia il "Manifesto" degli storici, sia un progetto di storia identitaria, curato da Arnaldi e altri

¹⁶ *Storia: un documento in difesa di De Mauro «Non riportiamo i programmi agli anni '80»*, in «Corriere della Sera», 27 febbraio 2001.

¹⁴

<http://www.governo.it/Governo/Costituzione/principi.html>

erano costruite due eredità, quella romana e quella cattolica. Il racconto storico che scaturiva da queste premesse era di grande presa, perché semplice ma con una forte tensione verso il futuro: la nazione italiana partiva da una unità iniziale (antica e medievale), per sfrangiarsi nelle mille Italie, che – nonostante la costruzione dello stato unitario – non erano mai riuscite a trasfondersi in una sola identità. Questa, dunque, diventava l'obiettivo da raggiungere per diventare finalmente moderni (anche con il concorso della storia insegnata) (Galli, 1998). Se questa era la visione “di destra” (o, come racconta lo storico nell'appendice biografica, dei “delusi della sinistra”), molta sinistra viveva dal canto suo la profonda crisi dell'antifascismo, con i relativi smarrimenti identitari, che spesso la portavano a recuperare aspetti culturali che un tempo avrebbe combattuto come nazionalistici (Traverso, 2004).

Il nuovo programma per le scuole elementari e medie, promosso dal governo di centro-destra, sposò in pieno le ragioni di questa atmosfera identitaria. Identità, storia italiana e europea, salvaguardia del curriculum esemplare del Liceo classico, furono i suoi assi portanti¹⁷. Il ministro Letizia Moratti andò oltre, specificando anche il modello con il quale gli allievi italiani avrebbero dovuto identificarsi, quale che fosse la loro origine o la loro cultura: l'identità “giudaico-cristiana”, espressione priva di consistenza scientifica, come avrebbe spiegato di lì a poco

Odon Vallet, entrata nell'uso comune attraverso la politica (Vallet, 2004). Promosse, dunque, un programma, che - nota Elvira Valleri - pare ossessionato da radici che spuntano ovunque: parlando di paesaggio e patrimonio storico, documenti e tracce del passato, fatti culturali come la religione o la produzione letteraria. Una storia, conclude la studiosa, “immiserita e teleologica” (Valleri, 2005). Nonostante queste gravi pecche (e i numerosi errori di fatto), questo testo non ebbe nessuna risonanza critica. Quasi estenuati dalla violenza del dibattito, gli storici rientravano nelle Università e, da quel momento, non sarebbero più intervenuti sulle questioni didattiche in modo mediaticamente significativo. Tuttavia, se si tiene presente la produzione manualistica, si deve osservare che la scuola restava alquanto indifferente allo svolgersi di questa diatriba. Infatti, le novità apparenti riguardarono la “forma didattica” del lavoro (per esempio, l'introduzione massiccia del termine “competenza”), ma non la sostanza del racconto storico, che veniva ripubblicato dagli editori praticamente inalterato.

La reazione storico-cognitivista non si fece attendere. Nel 2008, Giuseppe Fioroni, ministro dell'Istruzione e dell'Università, emanò un nuovo programma, frutto del lavoro di una piccola commissione di storici e insegnanti, che ebbe modo, però, di consultare le Associazioni storiche che nel frattempo si erano ricostituite¹⁸.

¹⁸

http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/all egati/dir_310707.pdf

¹⁷ Legge 28 marzo 2003, n. 53, in «Gazzetta Ufficiale», n. 77, 2 aprile 2003.

La polemica con i programmi precedenti, ma anche con la deriva identitaria è esplicita: “Nei tempi più recenti – dichiara il legislatore - il passato e in particolare i temi della memoria, dell’identità e delle radici hanno fortemente caratterizzato il discorso pubblico e dei media sulla storia. In tale contesto, la padronanza degli strumenti critici permette di evitare che la storia venga usata strumentalmente e in modo improprio”. Il rovesciamento è totale. La storia, si dice, ha una funzione “anti-identitaria”. Il suo racconto si deve, perciò, incardinare su quattro tornanti fondamentali: il processo di omizzazione, la neolitizzazione, le rivoluzioni del secondo millennio, e la globalizzazione. Sono tornanti di respiro mondiale. Riguardano tutti gli allievi, quale che sia la loro provenienza e la loro cultura.

Nella determinazione dei contenuti specifici dell’apprendimento, tuttavia, il programma Fioroni adotta una strategia simile a quella del 1979. Lascia liberi i docenti di costruire il proprio curriculum. Ciò, da un lato, è richiesto dal nuovo stato giuridico delle scuole, che, a partire dal 1999, sono autonome¹⁹. Dall’altro, tuttavia, le incertezze derivanti dalla mancanza di un canone di riferimento, e il desiderio della Commissione di non sollevare problemi in un Parlamento, largamente affezionato al modello tradizionale, ha prodotto una lista di esempi che (come ha

giustamente sottolineato Luigi Cajani) richiama una narrazione eurocentrica del passato.

Questo programma è riuscito a superare indenne il periodo successivo, di governo del centro-destra, ed è stato sostanzialmente confermato nell’aggiornamento del 2012 (Ministro Francesco Profumo)²⁰. Quindi, tali disposizioni sono ancora vigenti. Di esse si deve notare un impatto differenziato sulla scuola: stimolante e fecondo, per quanto riguarda i gruppi di insegnanti impegnati, molti dei quali hanno partecipato ai corsi di aggiornamento promossi dal Ministero. Al tempo stesso, la maggioranza dei docenti è del tutto ignara di queste innovazioni, sulla scorta, anche, di una manualistica insensibile al dibattito didattico.

Nel frattempo, il governo di centro destra, (Ministro Mariastella Gelmini), era riuscito a promulgare un nuovo programma delle scuole superiori (2011). Come spesso succede nei testi destinati a questo livello scolastico, la descrizione degli obiettivi è essenziale, e non fa cenno a questioni collegabili con i temi identitari. Ma quale fosse l’idea del legislatore, lo si evince chiaramente dalla lista dei contenuti proposta, rigorosamente eurocentrata, con pochissime eccezioni per l’India e la Cina, e, per quanto riguarda il Medioevo, per l’Islam²¹. Per

²⁰

http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf

²¹

http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/novesuperiori/index.html. Un gruppo di storici commentano i programmi (Cajani, 2010).

¹⁹

<http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/documenti/regolamento.htm>

esplicita richiesta del ministro, che “voleva riportare indietro la scuola di quarant’anni”, la Commissione si era strettamente attenuta al programma in vigore negli anni ’60. Il “racconto esemplare del Liceo” era salvaguardato. La conseguenza di questi interventi discordanti è paradossale per il curriculum di storia. Questo infatti, risulta composto di una prima parte (quella che interessa gli allievi fino a 14 anni) impostata su una base cognitiva, nella quale la storia considera le identità come un oggetto di studio, ma non è soggetta a queste; e di una seconda, per gli adolescenti e i giovani, di chiara ispirazione identitaria e eurocentrica. Un paradosso, certo. Ma forse anche la testimonianza del momento di indecisione che vive la società italiana e nel quale la storia continua ad essere una materia difficile.

Referencias bibliográficas

Berger, S. (2005). A Return to the National Paradigm? National History Writing in Germany, Italy, France, and Britain from 1945 to the Present. *The Journal of Modern History*, 77 (3), 629-678.

Boesch Gajano, S., Capobianco, L. & D’Agostino, G. (1987). Quale storia nel bienio. *I viaggi di Erodoto*, 2, 40-59.

Brusa, A. (1994). L’insegnamento della storia nella secondaria italiana: programmi, professori e libri. En L. Ziruolo (ed.) *La Storia nella scuola italiana*. Alessandria: Stamperia Ugo Boccassi. 11-42.

Brusa, A. (1997). La didattica sotto accusa. *I viaggi di Erodoto*, 35, 40-49.

Brusa, A. (2010). Italia: la educación cívica, entre la utilización política y el trabajo en las escuelas. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, 38-47.

Brusa, A., Brusa, A. & Cecalupo, M. (2000). *La terra abitata dagli uomini*. Bari: Progedit.

Cajani, L. (2010). I nuovi programmi di storia e geografia per i licei, gli istituti tecnici e gli istituti professionali. *Mundus*, 5-6, 17-39.

Cajani, L. (2013). La storia del confine italo-jugoslavo a scuola. *Italia contemporanea*, 273.

Cajani, L. (2014). I recenti programmi di storia della scuola italiana. *Laboratorio dell’Ispf*, 11, 2-25.

Cingari, G. (1978). Manuali di ieri e di oggi. En G. Buttà (ed.) *Insegnamento della storia e riforma della scuola. Atti del convegno della Società degli Storici Italiani*. Messina: Società degli Storici Italiani. 147-157.

Di Pietro, G. (1991). *Da strumento ideologico a disciplina formativa. I programmi di storia nell’Italia contemporanea*. Milano: Bruno Mondadori.

Galli della Loggia, E. (1998). *Identità italiana*. Bologna: Il Mulino.

Goretti, G. (ed.) (2013). *La storia nei programmi della scuola primaria, dall’Unità a oggi*. Perugia: Editoriale Umbra.

Greco, G. & Mirizio, A. (2008). *Una palestra per Clio. Insegnare ad insegnare la Storia nella Scuola Secondaria*. Torino: Utet.

Grendi, E. (1979). Del senso comune storiografico. *Quaderni Storici*, 41, 698-707.

Hill, P. (1951). *Etude comparative des programmes d'histoire, de géographie et d'éducation civique*. Paris: Unesco.

Mattozzi, I. (1988). Il curriculum sommerso. *I viaggi di Erodoto*, 5, 142-149.

Prini P. (1965). Finalità dell'insegnamento della storia. En *La didattica della storia e della geografia. Lezioni svolte al corso residenziale di aggiornamento per insegnanti elementari*. Foggia: Ministero Pubblica Istruzione. 17-20.

Rambaldi, E. (1979). *Identità/differenza*, in *Enciclopedia Einaudi*, vol. 6. Torino. 1110-1143.

Traverso, E. (2004). *La crisi dell'antifascismo*. Torino: Einaudi.

Valleri, E. (2005). Lo spirito del mondo a cavallo. A margine dei nuovi programmi di storia. *Contemporanea*, VIII, 1, 2-34.

Vallet, O. (2004). *Petit Lexique des idées fausses sur la religion*. Paris: Le livre de poche.