

Giuseppe Bosco

**LE METAMORFOSI DI UN DECENNIO:
IL CURRICOLO DI STORIA NELLA SCUOLA SUPERIORE**

1. Dall'immobilismo alla riscrittura ossessiva

I programmi di storia per le scuole superiori di secondo grado – “questi testi a prima vista di solito aridi, spesso ripetitivi e perciò sovente noiosi”¹ –, proposti in Italia a cavallo degli anni '90, rappresentano un campo di tensione e di confronto tra visioni diverse della storia e della scuola. Il loro valore in quanto fonti risiede innanzitutto nell'essere dei documenti programmatici intenzionali, la cui leggibilità deriva dall'intreccio di approcci e orientamenti differenti (politico-ideologici, storiografico-culturali e pedagogico-didattici).

E' bene però guardarsi dal sopravvalutare il ruolo di questi programmi nella scuola attuale, sia perché in realtà essi sono quasi sempre diversi dalla storia che viene concretamente insegnata, sia perché gli effetti derivanti da impianti pedagogici e politico-culturali di grande ampiezza non sono spesso né lineari, né pienamente prevedibili. Talvolta infatti i programmi possono risultare non del tutto efficaci rispetto alle finalità, anche le più cogenti, che si erano proposti di raggiungere (se è vero per esempio che la generazione degli antifascisti aveva studiato su programmi di storia fascisti e quella del '68 su programmi moderati): ci sono insomma delle ironie della storia insegnata a cui non è lecito sottrarsi.

In una società in cui convivono pluralisticamente molte agenzie formative non è affatto detto che chi redige dei programmi di storia sia davvero in grado di guidare la formazione dei giovani, né tanto meno la memoria collettiva. Eppure le vibranti polemiche che si sono scatenate nel corso dell'ultimo decennio su questi temi² sembrano essere accomunate dall'idea semplice che l'emanazione di un nuovo programma di storia rappresenti un obiettivo in sé, e che un *imprimatur* politico o ministeriale sia capace di cambiare dall'alto l'insegnamento della storia. E' evidente che le cose non stanno esattamente così e che l'irriducibile complessità del processo di insegnamento-apprendimento della storia non è controllabile con grida di stampo manzoniano. Un medesimo programma di storia, al variare di alcuni decisivi elementi di contesto (tipo di scuola, di docente, di

¹ G. Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa. I programmi di storia nell'Italia contemporanea*, B. Mondadori, Milano, 1991, p. 11.

studente, di metodologia didattica, di strumenti, di caratteri socio-economico-culturali del territorio, ecc.), può diventare un *altro* programma.

Con i limiti suddetti, bisogna però riconoscere negli anni '90 un momento di cesura. Per un trentennio, dal 1960 all'inizio degli anni '90, i programmi nazionali di storia nelle scuole secondarie superiori sono rimasti immutati, fatte salve le esperienze specifiche di alcune sperimentazioni; poi improvvisamente, dalla fine degli anni '80 ad oggi, i programmi non solo sono stati al centro di innumerevoli dibattiti pubblici, ma, uscendo dal limbo dei meri progetti, sono anche stati effettivamente modificati e riscritti più volte. Le fasi di questo cambiamento sono state sostanzialmente tre e si possono così sinteticamente individuare:

1. i primi anni '90, quando sulla scia delle riforme degli anni '80 promosse in particolare dal ministro Falcucci (progetto di elevamento dell'obbligo scolastico e biennio unitario) sono stati varati i programmi della Commissione Brocca³;
2. gli anni 1996-2001, quando col governo dell'Ulivo e poi del centrosinistra, con i ministri Berlinguer e De Mauro sono stati introdotti molti importanti cambiamenti (il decreto sul '900⁴, i programmi Mattozzi per gli istituti professionali⁵, i programmi per i concorsi a cattedre⁶, le indicazioni per il curriculum nella scuola di base⁷) ed è stata approvata una riforma complessiva della scuola⁸ (poi disapplicata). Nel 2001, in alternativa a quelli del gruppo di lavoro della commissione De Mauro, sono anche stati proposti altri curricula di storia (in particolare quello di Arnaldi ed altri⁹, e quello di Pitocco e Polacco¹⁰);

² A. Brusa, per esempio, ha definito il dibattito sulle *Indicazioni per il curriculum dell'ambito storico-geografico-sociale per la scuola di base* (2001) come "battaglia del curriculum" (*La battaglia del curriculum*, <<http://www.novecento.org/battbrusa.htm>>)

³ Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca, in "Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione", n. 56, 1991. Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca, in "Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione", nn. 59-60 e 61, 1992. I programmi Brocca completi sono disponibili in Internet agli indirizzi <<http://www.annaliistruzione.it/archivio/sdapi/SDAPI/5656.pdf>> e <<http://www.annaliistruzione.it/archivio/sdapi/SDAPI/5961.pdf>>; le parti relative ai soli programmi di storia si trovano anche sul sito della Sissco nel Dossier "La storia contemporanea nella scuola superiore" (a cura di G. Bosco e di G. Raschi): <<http://www.sissco.it/dossiers/scuola/programmi/progrbrocca.html>>.

⁴ D.M. 4 novembre 1996 n. 682, <<http://www.sissco.it/pubblicazioni/bollettini/bol-17.html#decreto-682-4-11-96>>.

⁵ D.M. 31 gennaio 1997 (<http://www.sissco.it/dossiers/scuola/programmi/DM31_01_97-istprof.html>; <http://www.sissco.it/dossiers/scuola/programmi/istprof_triennio.html>; <http://www.sissco.it/dossiers/scuola/programmi/istprof_biennio.html>).

⁶ D.M. 11 agosto 1998 n. 357: *Programmi e prove di esame per le classi di concorso a cattedre e a posti di insegnante tecnico pratico e di arte applicata nelle scuole ed istituti di istruzione secondaria ed artistica*, tab. A, ambiti disciplinari 7 e 9, <http://www.istruzione.it/normativa/1998/dm357_98.shtml>.

⁷ Commissione di studio per il programma di riordino dei cicli di istruzione. Gruppo di lavoro: aggregazione disciplinare storico-geografico-sociale. Coordinatori: D. Antiseri, L. Cajani, G. Mori, G. Timpanaro. Moderatore: C. Croce. Documento conclusivo (7 febbraio 2001): *Indicazioni per il curriculum dell'ambito storico-geografico-sociale per la scuola di base*, <http://www.sissco.it/dossiers/scuola/riforme/programmi_storia_scuola_di_base.html>.

⁸ Legge 10 febbraio 2000 n. 30: *Legge quadro in materia di riordino dei cicli*, <http://www.sissco.it/dossiers/scuola/riforme/legge-cicli10_2_00.html>.

⁹ G. Arnaldi, P. Bevilacqua, M. Firpo, C. D. Fonseca, N. Tranfaglia, G. Vitolo, *Progetto per l'insegnamento della storia nella scuola di base e in quella superiore* (mail alla lista di discussione sissco@racine.ra.it del 19 marzo 2001, <http://www.sissco.it/dossiers/scuola/riforme/progetto_33.html>).

3. il periodo dal 2001 ad oggi, in cui sotto il governo della Casa delle Libertà (ministro dell'Istruzione Letizia Moratti e pedagogo di riferimento Giuseppe Bertagna) è stata varata una nuova legge di riforma della scuola¹¹ e sono stati pubblicati una serie di importanti documenti, per ora relativi alla scuola primaria e alla secondaria di primo grado¹².

Ogni fase di cambiamento delle politiche scolastiche ha voluto connotarsi anche a livello semantico-lessicale, tanto che la stessa parola *programma* è stata di volta in volta sostituita o integrata da altre espressioni – il curriculum (verticale o ciclico), i percorsi formativi, le indicazioni per il curriculum, le indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati – ed è stata scomposta in elementi differenti – le unità didattiche, i moduli, le unità di apprendimento. Questa mutevolezza concettuale e terminologica e queste rapide trasformazioni dei significanti non appaiono però solo il frutto di sostanziali progressi scientifici, ma sembrano rivelare anche una debolezza epistemologica delle discipline pedagogico-didattiche, pronte a corrispondere, invero con spirito linguisticamente assai creativo, ad esigenze ed a pressioni tanto esogene, quanto, come si è visto, effimere. Se ogni politica scolastica ridefinisce ogni paio di anni, con *nonchalance* e a suo uso e consumo, un proprio affilato linguaggio didattico, c'è il rischio di sterilizzare l'apporto positivo che, nella loro autonomia, le discipline pedagogiche possono dare alla trasformazione dei processi formativi. Uno degli effetti negativi di questi processi è stato il disorientamento professionale a cui sono stati sottoposti gli insegnanti, ai quali si è chiesto, di volta in volta e a breve distanza di tempo, di appropriarsi *ex novo* e di dare attuazione a filosofie pedagogico-politiche divergenti. Da qui la diffusione di quel clima di scetticismo che ormai accompagna qualunque riforma della scuola presso i soggetti che sarebbero prioritariamente deputati a realizzarla.

Il rinnovamento dei programmi di storia, anche per la lunga stasi trentennale, si è quindi abbattuto sulla scuola secondaria superiore con tratti dirompenti e si è sviluppato in modo disorganico e talora contraddittorio; per di più è rimasto sganciato dalle riforme degli altri ordini e gradi della scuola (i programmi dell'85 per le scuole elementari e quelli del '79 per le scuole medie inferiori), dalla riforma del '99 dell'università e finanche dagli stessi percorsi previsti per la formazione dei docenti. Se le modifiche fossero avvenute in modo graduale e in sintonia con i mutamenti del paese e della cultura storica, forse alcuni problemi si sarebbero potuti evitare; così invece negli anni '90 si è passati da un patologico e surreale immobilismo trentennale ad una riscrittura ossessiva dei programmi di storia.

¹⁰ Fondazione Nova Spes, Centro Studi Gilda, Progetto per la rivalutazione dell'insegnamento e dello studio del mondo antico, Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, Centro Studi Gilda, *Proposta di riqualificazione del sistema scolastico*, pp. 80-91 (2001), <<http://www.novaspes.org/800x600/fascicolo%20L.%20Lepri2.rtf>>.

¹¹ L. 28 marzo 2003 n. 53: *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale*, <<http://www.istruzione.it/mpi/progettoscuola/index.shtml>>.

¹² I documenti ufficiali sono reperibili sul sito del MIUR <<http://www.istruzione.it/riforma/index.shtml>> e <<http://www.istruzione.it/riforma/cosmos.shtml>>; in particolare si segnala il D.Lgs. 19 febbraio 2004 n. 59 con i relativi allegati.

E' chiaro che sullo sfondo ci sono stati dei cambiamenti di grande portata, che hanno inciso anche sulla scuola: dai grandi mutamenti storico-politici (la fine della guerra fredda, l'affermarsi della globalizzazione, il rinnovamento del sistema politico italiano, ecc.), a quelli più strettamente pedagogico-didattici (la forte attenzione alla programmazione, agli obiettivi cognitivi, alle competenze, alla costruzione di sequenze didattiche modulari, all'operatività, al laboratorio storico, ecc.). Vanno poi tenute presenti le profonde trasformazioni avvenute nella storiografia, nazionale e non, tra gli anni '60 e gli anni '90 (che per la verità sono state via via accolte nei manuali, nella didattica e in programmi come quelli per la scuola elementare dell'85): qui l'ampliamento dei contenuti, dei temi, delle scale spazio-temporali, dei soggetti storici, delle tipologie documentarie, delle prospettive interpretative, che ha prodotto una *nuova storia*, ha reso nel contempo necessaria una ridefinizione dell'intero campo della didattica della storia. La crisi identitaria della storia insegnata¹³ si è dunque intrecciata a quella più generale della storiografia.

Tutto questo indica un'eziologia possibile della crisi della didattica della storia¹⁴, ma non è sufficiente di per sé a motivare quegli eccessi che hanno sostanziato sia il rapido e ansimante succedersi di programmi di storia contrapposti, sia i toni aspri dei dibattiti. Allora sono forse entrate in gioco altre questioni, che legano alcune discussioni forti della storiografia italiana degli anni '90 – sull'identità nazionale, sul revisionismo, sulla memoria e sull'uso pubblico della storia – al rinnovamento della didattica della storia nella scuola: in comune ci sarebbe l'obiettivo di ridefinire le identità collettive nella nuova epoca seguita alla guerra fredda, fondandole innanzitutto, *comme il faut*, su una rilettura del passato. Orwellianamente: “chi controlla il passato controlla il futuro”. Per ora però la scuola italiana vive più modestamente in un incerto presente.

2. I programmi scolastici esistono ancora?

Sempre negli anni '90 la scuola è stata interessata da un ulteriore doppio cambiamento: da un lato ci sono stati la riforma del sistema amministrativo e il decentramento *federalista*, per cui compiti e funzioni dello stato, anche in campo scolastico, sono stati trasferiti alle regioni e agli enti

¹³ Senatore parla di un conflitto tra disciplinisti e pedagogisti: “L'errore di un certo pedagogismo è che sia possibile sviluppare capacità [...] *estrinsecamente*, insegnare a saper fare senza sapere. L'errore di un certo estremo 'disciplinismo' [...] è che sia necessario, per comprendere il mondo, conoscerlo tutto enciclopedicamente” (F. Senatore, *La formazione degli insegnanti di storia. Difficoltà e ambiguità nel rapporto tra università e scuola*, in “Reti Medievali”, n. 2, 2002; <http://www.storia.unifi.it/_RM/rivista/atti/ssis/Senatore.htm>). Fiore sintetizza i due atteggiamenti prevalenti nella scuola italiana di fronte alla cultura di massa etichettandoli come partito della rincorsa e partito della resistenza: “Chi inclina alla resistenza tenderà a interpretare la crisi della storia come una *catastrofe* [...]. Chi inclina alla rincorsa tenderà invece a interpretare la crisi della storia come una *sfida*” (F. Fiore, *Rincorrere o resistere? Sulla crisi della scuola e gli usi della storia*, in “Passato e presente”, n. 52, 2001, p. 111)

¹⁴ Brusa ha tra l'altro messo in rilievo come l'origine extra-accademica della ricerca storico-didattica italiana abbia influito negativamente su di essa, favorendo lo sviluppo di un certo formalismo pedagogico e di atteggiamenti settari che, uniti ad un gergo talvolta oscuro, hanno comportato delle difficoltà di comunicazione col mondo della scuola e con quello dell'università (A. Brusa, *La storia da insegnare. Tra dibattito passato e problemi futuri*, in “Il Mulino”, n. 395, 2001, pp. 546-547)

locali; dall'altro lato c'è stata l'attribuzione agli istituti scolastici (che nell'anno scolastico 2002-03 erano 10.788) di un regime di autonomia. Questi due processi, che in parte si sono sviluppati parallelamente, rischiano però di produrre delle pericolose collisioni e contraddizioni¹⁵, che proprio in rapporto ai programmi risultano particolarmente problematiche.

Il punto di partenza è la legge Bassanini¹⁶, che, nel momento in cui conferisce a regioni ed enti locali una lunga serie di funzioni amministrative, stabilisce che restino comunque allo Stato alcune materie, tra cui: “istruzione universitaria, ordinamenti scolastici, *programmi scolastici*, organizzazione generale dell'istruzione scolastica e stato giuridico del personale”¹⁷. I programmi scolastici quindi vengono esplicitamente citati e rimangono di pertinenza esclusiva dello Stato.

Nell'art. 21 della stessa legge si definisce poi l'autonomia delle istituzioni scolastiche¹⁸; in particolare il comma 9 si occupa dell'autonomia didattica, che è “finalizzata al perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione” e che “si sostanzia nella scelta libera e programmata di metodologie, strumenti, organizzazione e tempi di insegnamento [...] e in ogni iniziativa che sia espressione di libertà progettuale”. All'interno dei vincoli previsti dal quadro statale e nazionale, le istituzioni scolastiche sono insomma chiamate a svolgere liberamente il loro ruolo formativo attraverso l'inveramento dei programmi nei curricula.

Questa prospettiva risulta confermata e per certi versi accentuata dal *Regolamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche* del 1999¹⁹. Dopo aver determinato l'autonomia nei suoi diversi aspetti (didattica, organizzativa, di ricerca, di sperimentazione e sviluppo)²⁰, il decreto indica infatti all'articolo 8 (*Definizioni dei curricula*) le materie di pertinenza del Ministero dell'istruzione pubblica, al quale competono la definizione degli obiettivi generali e specifici, delle discipline e del loro monte orario annuale, della quota nazionale e della quota riservata alle istituzioni scolastiche, nonché l'individuazione dei limiti di flessibilità, degli standard della qualità del servizio, degli indirizzi generali della valutazione e dei criteri generali per l'educazione permanente degli adulti: come si può notare non compaiono i programmi.

Il lemma *programmi* ritorna sì nel successivo *Regolamento in materia di curricula nell'autonomia* del 2000²¹, ma solo per stabilire che “i programmi di insegnamento” e “l'orario di funzionamento delle scuole [...] costituiscono [...] i curricula delle istituzioni scolastiche a cui è

¹⁵ A. Pajno, *Federalismo scolastico*, in “Il Mulino”, n. 389, 2002, pp. 490-499.

¹⁶ Legge 15 marzo 1997 n. 59: *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*

¹⁷ *Ivi.*, art. 1, comma 3, lett. o (corsivo mio).

¹⁸ “Le istituzioni scolastiche che abbiano conseguito personalità giuridica e autonomia ai sensi del comma 1 e le istituzioni scolastiche già dotate di personalità e autonomia [...] hanno autonomia organizzativa e didattica, nel rispetto degli obiettivi del sistema nazionale di istruzione e degli standard di livello nazionale” (*Ivi.*, art. 21, comma 7).

¹⁹ D.P.R. 8 marzo 1999 n. 275: *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21, della legge 15 marzo 1997, n. 59.*

²⁰ *Ivi.*, capo III (artt. 3-7)

²¹ D.M. 26 giugno 2000 n. 234: *Regolamento, recante norme in materia di curricula dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'articolo 8 del D.P.R. 8 marzo 1999 n. 276*

stata riconosciuta autonomia” (art. 1, c. 1). Il curriculum così definito può essere articolato con grande flessibilità (art. 1, c. 2) e anzi “ciascuna istituzione scolastica può riorganizzare, in sede di elaborazione del piano dell’offerta formativa, i propri percorsi didattici secondo modalità fondate su obiettivi formativi specifici di apprendimento e competenze degli alunni”²². L’accento insomma cade sempre meno sui programmi e sempre più sui curricula definiti autonomamente dalle scuole.

Un ulteriore passaggio, stavolta di livello costituzionale, è rappresentato dalla *Riforma del Titolo V* del 2001²³. In base al nuovo art. 117 (c. 2, lett. n) “lo Stato ha legislazione esclusiva” sulle “norme generali sull’istruzione”. Tra le materie di legislazione concorrente (per cui i principi fondamentali sono fissati dallo Stato, ma la potestà legislativa appartiene alle Regioni) c’è “[l]’istruzione, salva l’autonomia delle istituzioni scolastiche e con esclusione della istruzione e della formazione professionale” (art. 117, c. 3). Da un lato il percorso arriva al suo compimento e l’autonomia scolastica, avviata in realtà solo da pochissimi anni, assume addirittura un rilievo costituzionale, ribaltando uno storico modello centralizzato; ma dall’altro lato si crea un inedito triangolo (almeno per l’Italia) i cui vertici – lo Stato, le Regioni e le scuole autonome – sono chiamati a cooperare. L’integrazione però non appare per nulla semplice, anche perché non è ben chiara la divisione delle competenze; di certo ora le scuole autonome si trovano a rapportarsi con due istituzioni, non solo quindi con lo Stato, come da tradizione, ma anche con le Regioni. Queste ultime, pur nei limiti loro assegnati, potranno quindi affermare il proprio ruolo nel settore dell’istruzione ed influire in vario modo anche sul curriculum di storia, per le sue evidenti valenze civico-formative: dopo la costruzione ottocentesca della nazione assisteremo nella scuola ad un processo di costruzione identitaria *à rebours* delle regioni?

Se guardiamo ai progetti di riforma costituzionale attualmente in gestazione la domanda acquisisce una sua concreta evidenza. L’attuale maggioranza di governo ha messo infatti in cantiere, nell’ambito della cosiddetta *devolution*, diversi progetti di riforma costituzionale. Il disegno di legge costituzionale di modifica dell’articolo 117²⁴ recita quanto segue:

“lo Stato esercita la potestà legislativa esclusiva nelle seguenti materie: [...] w) norme generali sull’istruzione, sulla formazione e sulla ricerca scientifica e innovazione tecnologica; ordinamento delle professioni; [...] Nel rispetto dell’interesse nazionale e dei vincoli derivanti dagli obblighi internazionali e comunitari, le Regioni esercitano la potestà legislativa esclusiva nelle seguenti materie: [...] b) organizzazione scolastica, gestione degli istituti scolastici e di

²² *Ivi*, art. 2, c. 1. Nell’art. 3, c. 4 si parla anche di “percorsi individuali” per valorizzare gli alunni più capaci e per recuperare quelli in difficoltà. La quota oraria obbligatoria dei curricula viene così suddivisa all’art. 3: l’85 per cento del monte orario delle discipline è riservato alla quota nazionale, il restante 15 per cento spetta alle istituzioni scolastiche.

²³ L.C. 18 ottobre 2001 n. 3 (confermata con referendum del 7 ottobre 2002): *Riforma del titolo V della Costituzione*.

²⁴ Disegno di legge costituzionale Berlusconi, Bossi, La Loggia sulla modifica dell’art. 117 (approvato in prima lettura dal Senato il 5 dicembre 2002 e dalla Camera il 14 aprile 2003). Il testo prevede che “la potestà regolamentare spetta allo Stato nelle materie di legislazione esclusiva, salva delega alle Regioni. La potestà regolamentare spetta alle Regioni in ogni altra materia. I Comuni, le Province, le Città metropolitane e le loro unioni hanno potestà regolamentare in ordine alla disciplina dell’organizzazione e dello svolgimento delle funzioni loro attribuite”.

formazione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche; c) definizione della parte dei programmi scolastici e formativi di interesse specifico della Regione; [...] e) istruzione e formazione professionali”.

Fatto salvo da una parte il diritto dello Stato ad emanare norme generali e fatta salva dall'altro l'autonomia delle istituzioni scolastiche, le Regioni assumerebbero un ruolo determinante nel settore della scuola. Quanto ai programmi – come si vede la parola qui viene esplicitamente utilizzata – ci si troverebbe di fronte ad un piccolo paradosso: dalle ceneri dei programmi nazionali-statali, scomparsi o diluiti nei curricula, in parte rinascerrebbero, a sorpresa, quelli delle Regioni. Difficile però capire come questo concretamente si accorderebbe con la normativa statale e con l'autonomia delle istituzioni scolastiche garantita costituzionalmente²⁵.

3. Sentieri interrotti: dai programmi nazionali alle indicazioni per i curricula

Nel febbraio del 1988 viene costituita dal ministro Galloni la *Commissione Brocca*, che prende il nome dal sottosegretario alla Pubblica Istruzione chiamato a presiederla; confermata dal ministro Mattarella e ricostituita dal ministro Bianco, la Commissione ha pubblicato nel 1991 i programmi per il biennio delle superiori e nel 1992 quelli del triennio. Il progetto di fondo è ambizioso ed è quello di supplire all'*impasse* della politica, incapace di produrre una riforma globale della scuola, con un'iniziativa amministrativa mirata a sciogliere il nodo irrisolto delle scuole superiori. Vengono perciò ridefiniti gli indirizzi, i piani di studio e i programmi della secondaria di secondo grado, dando vita a un'opera imponente – anche nelle quantità: tre volumi per un totale di circa 1500 pagine²⁶. Nonostante siano rimaste escluse dal progetto, ed è una mancanza molto pesante, l'istruzione professionale e quella artistica, i programmi Brocca hanno avuto larga diffusione e sono stati i primi a modificare in profondità quelli di storia vigenti dal 1960²⁷.

Innestando i cambiamenti sulla tradizione ed evitando di compiere rivoluzioni dirimpenti, la Commissione mette al centro del suo lavoro – e tenta di far convivere – quelli che considera i punti di forza dell'impianto della scuola italiana: la riflessione critica propria dei licei e il sapere progettuale e operativo proprio degli istituti tecnici. I programmi proposti sono unitari per tutta la scuola superiore e da un lato capitalizzano le esperienze didattiche emerse dalle sperimentazioni autonome, estendendole ad una larga parte delle istituzioni scolastiche; dall'altro lato inverano il

²⁵ P. D'Avolio, *Si torna ai vecchi “programmi”?*, <<http://www.edscuola.it/archivio/ped/devolution.htm>>.

²⁶ *Op. cit.* Tra i circa 350 membri della Commissione troviamo i nomi del futuro ministro Tullio De Mauro, di Umberto Eco e di Giuseppe Bertagna, che faceva parte del comitato ristretto di coordinamento. Il gruppo disciplinare di storia per il biennio (1988-89) era coordinato da Girolamo Arnaldi e comprendeva tra gli altri Brusa, Gusso, Milletti, Scoppola e Tranfaglia. Del gruppo disciplinare di storia per il triennio, coordinato da Alba Sasso, facevano parte anche Brusa, Milletti (coordinatrice dell'area umanistica) e Traniello.

tentativo di riaffermare, facendo leva sulle sperimentazioni coordinate dal centro, un nuovo primato ministeriale, che miri a ricompattare la frammentarietà delle massicce sperimentazioni e permetta di guidare i cambiamenti in atto nel mondo della scuola.

La storia è una delle discipline comuni a tutti gli indirizzi e l'area delle scienze sociali viene potenziata con l'inserimento di diritto ed economia nel biennio. L'aspetto forse più innovativo dei programmi di storia è l'impianto didattico che accompagna i contenuti. Per la prima volta nelle superiori vengono individuate le finalità e gli obiettivi di apprendimento della disciplina e ci sono delle indicazioni per la programmazione, per la verifica e per la valutazione delle prove, che possono essere di diverse tipologie, anche scritte o pratiche. Nelle classi quarta e quinta, in funzione dell'esame di Stato, è prevista un'area di progetto interdisciplinare, in cui la storia, proprio per la sua caratteristica multidimensionalità, potrà ritagliarsi uno spazio importante.

Nel programma del biennio si insiste, oltre che sul linguaggio specifico (termini e concetti), sulla definizione dei diversi soggetti storici e sulla costruzione della relazione tra fatti e problemi, tra fonti e interpretazioni, tra assi sincronico e diacronico. Nel triennio invece l'accento cade sull'analisi della complessità dei fatti storici e sulla problematicità delle interpretazioni; centrale è l'idea del laboratorio di storia, in cui gli studenti sono chiamati a lavorare sulle fonti utilizzando gli strumenti dello storico (cronologie, atlanti, bibliografie, grafici, ecc.).

A livello di contenuti nel biennio sono possibili due programmi: uno che va dalla preistoria alla lotta per le investiture (per i corsi quinquennali), l'altro di storia contemporanea (1815-1989, per i corsi non quinquennali); prevale comunque l'approccio cronologico e il taglio politico-sociale, anche se c'è spazio per altri temi (economici, demografici, religiosi, ecc). Nel triennio (in cui il programma va dal Basso medioevo al 1989) c'è più attenzione alla problematicità, con una maggiore apertura a tematiche non strettamente politiche e una minore rigidità della struttura cronologico-sequenziale, benché questa rimanga l'asse portante dei contenuti, in particolare di quelli dell'ultimo anno.

La questione del rapporto tra storia generale e altre storie (tematiche, locali, di genere, ecc.) resta però irrisolta: i contenuti sono divisi tra contestualizzazioni (tutte prescrittive) e itinerari interni ad esse (ne vanno svolti non meno di tre) e il suggerimento è quello di dedicare un terzo delle ore alle contestualizzazioni e due terzi agli itinerari. Di fatto però le contestualizzazioni, vista la loro estensione, finiscono per esaurire la gran parte del tempo a disposizione del docente, per cui i programmi *Brocca* consentono sì agli insegnanti una certa articolazione del lavoro didattico, ma li ingabbiano poi nello svolgimento di percorsi da interpretare con uno scarso margine di libertà.

I programmi *Brocca* non si estenderanno però mai a tutta la secondaria superiore e almeno fino alla metà degli anni '90 il tema della riforma dei programmi scolastici passerà in secondo

27 Secondo un dato della Direzione classica, nel 1996 su 1332 licei e istituti magistrali 709 sperimentavano almeno un indirizzo Brocca (<<http://www.bdp.it/~dgc0001/maxi.html#brocca>>); bisogna inoltre tenere presente che i programmi

piano, mentre il paese è alla prese con una travagliata fase storica. Solo dopo la vittoria elettorale dell'Ulivo del 1996 si assisterà ad un ritorno di interesse per la scuola; e questa volta la via scelta sarà direttamente quella politica, tanto che nel 2000 verrà approvata una legge di riordino dei cicli²⁸. La storia contemporanea è al centro dell'attenzione e il ministro Luigi Berlinguer, ben prima del varo della riforma complessiva, emana un decreto con il quale modifica le scansioni cronologiche dei programmi di storia²⁹. L'elemento caratterizzante è il ruolo attribuito al Novecento, al cui studio viene dedicato l'intero ultimo anno della secondaria. Per il resto il decreto – attualmente in vigore – lascia mano libera ai docenti, che hanno il compito di scegliere le modalità concrete della programmazione, limitandosi a segnalare che: “i programmi dovranno contemperare l'esigenza di fornire un quadro storico generale con l'esigenza di riservare alla programmazione didattica il compito di indicare, ai fini di un adeguato approfondimento, tematiche particolari giudicate di interesse rilevante dagli organi collegiali o dagli stessi insegnanti” (art. 3, comma 3).

Ma i programmi di storia didatticamente più radicali degli ultimi dieci anni sono senz'altro quelli per gli Istituti Professionali firmati nel 1997 da Ivo Mattozzi³⁰. Per le scelte operate, ma forse anche per il loro linguaggio tecnico, non semplice né sempre facilmente comprensibile³¹, questi programmi sono stati attaccati molto duramente da alcuni, ma sono stati difesi con altrettanta convinzione da altri³².

La storia affrontata è quella mondiale e i contenuti sono strutturati in modo complesso, col tentativo di fornire agli studenti un quadro che vada dall'antichità al mondo contemporaneo entro il terzo anno (quello della qualifica)³³. L'idea è quella di far acquisire agli studenti schemi mentali, competenze e operatori cognitivi validi in diversi contesti storici e in parte trasferibili in modo transdisciplinare.

Brocca sono stati poi estesi agli istituti tecnici (col D.M. 9 marzo 1994 e col D.M. 31 gennaio 1996 n. 122).

28 L. 10 febbraio 2000 n. 30: *Legge quadro in materia di riordino dei cicli*.

29 D.M. 4 novembre 1996 n. 682. Va ricordato che insieme al decreto viene emanata la Direttiva 4 novembre 1996 n. 681 con la quale viene varato un sostanzioso piano di aggiornamento rivolto ai docenti di storia delle scuole secondarie. I contenuti sono così suddivisi:

“1° anno: dalla Preistoria ai primi due secoli dell'Impero Romano;
2° anno: dall'età dei Severi alla metà del XIV secolo;
3° anno: dalla crisi socio-economica del XIV secolo alla prima metà del Seicento;
4° anno: dalla seconda metà del Seicento alla fine dell'Ottocento;
5° anno: il Novecento”.

30 *Programma di Storia per il Triennio di qualifica degli Istituti Professionali e Programma di Storia per il Biennio di post-qualifica degli Istituti Professionali*, pubblicati sul S.O. n. 31 alla G.U. del 13 febbraio 1997.

31 Si veda per esempio quanto viene detto nei programmi per il triennio a proposito della *tematizzazione*, un concetto rilevante nel lessico mattozziano: “Per ogni tema è stata suggerita un'articolazione in sottotemi allo scopo di segnalare plausibili rilevanti tematiche. Inoltre la mappa tematica di riferimento può rendere chiara un'impostazione che tende a contrastare una caratteristica negativa per l'apprendimento: l'intermittenza tematica derivante dalla tendenza ad aderire allo svolgimento cronologico di una pluralità di fatti. Si suggerisce che lo svolgimento di ogni tema avvenga senza interpolazioni di altri temi fra i diversi segmenti tematici e periodali in cui esso può essere suddiviso”.

32 Molto aspro l'articolo in cui E. Galli Della Loggia critica i programmi per i loro aspetti ideologici, li accusa di predicare una vulgata storica marxista-braudeliana e ne stigmatizza la bulimia storica (“Corriere della sera”, 21 aprile 1997, p. 1). Mattozzi ha risposto con l'articolo *Galli Della Loggia e il programma di storia: come lo storico non dovrebbe leggere un documento*, in “Pragma”, n. 9, 1997, <<http://www.rivistapragma.it/pragma/nono/mattozzi.htm>>.

La didattica della storia proposta prevede l'utilizzo dei moduli e punta alla costruzione di modelli e allo sviluppo di abilità operative laboratoriali; grande attenzione è rivolta in particolare agli operatori cognitivi (specie temporali) e alle operazioni metacognitive. Per il triennio di qualifica i programmi individuano 16 possibili finalità e 52 obiettivi di apprendimento; per il biennio di post-qualifica le finalità sono 10 e ai precedenti 52 obiettivi se ne aggiungono altri 14. Nella classe prima c'è il programma più audace, con moduli tematici (popolamento, formazioni economico-sociali, organizzazioni politico-giuridiche, visioni del mondo) che vanno dall'antichità al XVIII secolo; in seconda si affronta il periodo compreso tra le rivoluzioni del '700 e la Grande Guerra, ancora per temi; in terza si studia la restante parte del '900, ma in modo più tradizionalmente cronologico. Il biennio di postqualifica riprende il periodo che va dal XVIII secolo ad oggi con moduli di storia settoriale (5 in quarta e 5 in quinta) a scelta del docente in base all'indirizzo professionale (uno dei moduli deve essere di storia locale, uno deve essere costruito su fonti, uno deve essere centrato su un testo storiografico).

I programmi provano a risolvere alcuni dei problemi tradizionali della didattica della storia, ma spesso le soluzioni proposte ne creano altri, anche gravi, di disorientamento, sia negli insegnanti che negli studenti. Va tenuto anche presente che l'utenza degli istituti professionali è la più problematica delle scuole superiori dal punto di vista didattico (alta dispersione, punteggi più bassi all'esame di Stato, insufficiente attrezzatura concettuale e linguistica, ecc.) e spesso la costruzione di arditi ponti storici poggia su fondamenta poco solide.

Il metodo proposto è quello mattozziano³⁴ ed è difficile adoperare i programmi se non si entra nella visione della didattica della storia di questo autore. C'è poi la necessità di programmare in maniera molto sofisticata ed articolata, con discreti margini di autonomia per i docenti (gli obiettivi vengono liberamente scelti in base alle esigenze didattiche), ma sempre all'interno di un modello didattico predefinito (i moduli non sono prescrittivi, lo è però il lavorare per moduli). Sono quindi programmi molto impegnativi per i docenti e non stupisce che alcuni di loro, non condividendone le scelte di fondo, abbiano operato degli "aggiustamenti" in senso più tradizionalmente cronologico³⁵.

D'altra parte lo stesso Ministero dell'Istruzione verifica e valuta i futuri docenti, al momento dell'assunzione in ruolo, su programmi di storia ben diversamente impostati³⁶. Il decreto n. 357 del 1998, di un anno successivo ai programmi Mattozzi, accanto a richieste didattiche abbastanza

33 In tal modo però gli studenti che conseguono il diploma quinquennale si occupano di storia contemporanea per ben quattro volte nella loro carriera scolastica.

34 Di I. Mattozzi si veda, tra gli altri, *La mediazione didattica in storia*, Faenza, Polaris, 1998 e il lavoro dell'Associazione Clio '92 da lui diretta documentato sul sito www.clio92.it.

35 Si veda l'interessante dibattito il dibattito sulla rivista "Pragma", nn. 18-19, 2002, tra Bernardo Draghi, collaboratore di Mattozzi, (*I programmi di storia per l'istruzione professionale a cinque anni dalla loro introduzione*, <<http://www.rivistapragma.it/pragma/diciotto/02.htm>>) e un gruppo di docenti di un istituto professionale di Civitanova Marche, <<http://www.rivistapragma.it/pragma/diciannove/02.htm>>.

36 D.M. 11.8.1998 n. 357, Allegato 1: *Programmi e prove di esame* [...]; in particolare si veda il programma di *Storia ed educazione civica* previsto nell'ambito disciplinare 9 per le classi di concorso 43/A, 50/A, 51/A, 52/A.

generali³⁷, elenca infatti un tradizionalissimo canone di argomenti storici, in sequenza strettamente cronologica, che i candidati all'insegnamento devono conoscere. Non si capisce perché un'impostazione radicalmente innovativa come quella di Mattozzi sarebbe proficua per gli studenti degli istituti professionali (che rappresentano una fetta consistente degli utenti delle superiori) e non anche per i futuri docenti che tali programmi saranno chiamati ad insegnare; e di converso resta oscuro il senso di una selezione del personale incongrua, che cioè tiene poco o nessun conto delle innovazioni didattiche che il medesimo Ministero decide di attuare. Ancora una volta i mutamenti nei programmi di storia appaiono frutto di scelte non coordinate e talvolta contingenti e, invece che essere dei percorsi organici di cambiamento assomigliano ad un nugolo di sentieri interrotti.

Qualche anno dopo, proprio a ridosso della fine della legislatura, sono varate dal ministro De Mauro, per dare attuazione alla riforma Berlinguer, le *Indicazioni per il curricolo dell'ambito storico-geografico-sociale per la scuola di base* (2001)³⁸. Le *Indicazioni* individuano innanzitutto un ambito storico-geografico-sociale considerandolo "uno degli assi portanti del percorso formativo dai tre ai diciotto anni". Il curricolo proposto è unico ed è centrato sulle competenze, sia su quelle di tipo civico e identitario, sia su quelle più specificamente disciplinari, con una forte attenzione alle operazioni dello storico e alla dimensione laboratoriale della didattica.

Uno dei punti chiave è la definizione di un curricolo verticale, che attraversa quindi organicamente i diversi gradi della scuola, con l'indicazione di obiettivi e di contenuti all'interno dei quali i docenti sono chiamati a realizzare autonomamente il loro progetto educativo. Nelle prime due classi della scuola di base al centro del curricolo di storia è posto il vissuto del bambino, visto in funzione propedeutica alla storia; in terza e in quarta si affrontano degli ampi "quadri di società", delineando così una grammatica della storia; dalla quinta alla settima si studia la storia generale, da completare poi nel biennio delle scuole superiori (con lo studio del '900 entro il termine dell'obbligo scolastico); per il triennio delle superiori, che non rientra nelle *Indicazioni per la scuola di base*, sono infine ipotizzati dei percorsi tematici di approfondimento.

Il curricolo verticale vuole essere una risposta all'annoso problema della triplice (almeno) ripetizione del programma di storia e pone le basi per evitare i problemi derivanti dal passaggio tra un ciclo e l'altro, strutturando i cicli in forte continuità tra di loro. La dimensione prescelta è quella della storia mondiale, la più adeguata agli obiettivi di un'educazione che si vuole multiculturale³⁹.

³⁷ Al futuro docente si chiede di disporre di un "aggiornato concetto problematico di storia", di avere una "chiara conoscenza delle finalità educative dello studio della storia", di possedere metodologie e tecniche didattiche atte a rendere efficace la mediazione didattica (*ibidem*).

³⁸ *Op. cit.* Della Sottocommissione Croce hanno fatto parte tra gli altri Brusa, Cajani, De Bernardi e Tranfaglia.

³⁹ Si veda sul tema: A. Brusa (a cura di), *World History. Il racconto del mondo*, in "I viaggi di Erodoto", n. 33, 1997, Quaderno n. 12-13.

Il dibattito che si è aperto sulle *Indicazioni* è stato molto articolato e ha portato a forti contrapposizioni⁴⁰.

In realtà le *Indicazioni*, coerentemente con la loro vocazione transterritoriale, hanno provato a rivoluzionare integralmente l'insegnamento della storia, violando consapevolmente molti limiti costituiti presenti nella scuola italiana: avrebbero dovuto occuparsi della scuola di base e si sono occupate anche del biennio delle superiori, condizionando così pesantemente anche il seguente triennio; hanno messo insieme più discipline divise o non presenti nelle scuole secondarie (storia, geografia e scienze sociali), scavalcando i confini delle cattedre esistenti (non c'è infatti una cattedra di storia e scienze sociali nella secondaria); hanno allargato l'ambito dei contenuti alla storia mondiale, ribaltando una tradizione scolastica italo-centrica o al massimo eurocentrica⁴¹; hanno ignorato il problema della formazione dei docenti e delle loro reali competenze (l'insegnamento della storia dell'Africa subsahariana, per esempio, non è solitamente impartito in modo minimamente approfondito).

Pur essendo state preparate con le migliori intenzioni didattiche, le *Indicazioni* hanno dimostrato di non avere alle spalle né la forza politica, né il consenso diffuso, nel mondo dell'università e in quello della scuola, necessari ad operare dall'alto scelte tanto dirimpenti. Alla fine non sono state in grado di reggere questo azzeramento delle differenze e il risultato è stato il fallimento della riforma, con la radicalizzazione dei contrapposti approcci ideologici e didattici⁴².

La riforma Berlinguer-De Mauro e le *Indicazioni* del 2001 non sono mai state effettivamente applicate. La Casa delle Libertà ha infatti cancellato la precedente legge e varato una sua riforma della scuola; le polemiche in corso sono molte, sia in generale sulla riforma, sia in particolare sulle *Indicazioni nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella scuola primaria e nella scuola secondaria di 1° grado*⁴³, stese sotto il coordinamento di Giuseppe Bertagna. Per quanto riguarda le scuole secondarie superiori la riforma Moratti finora ha ridefinito il loro ruolo all'interno del quadro

⁴⁰ Documenti e rassegne degli interventi sono reperibili nel sito della Sissco <<http://www.sissco.it/dossiers/scuola/riforme/indice5-rif.html>> e nel sito dell'INSMLI *Storie contemporanee. Didattiche in cantiere* <<http://www.novecento.org/curdoss.html>>.

⁴¹ A questo proposito le *indicazioni metodologiche* prospettano un'idea di storia che appare assai discutibile a livello epistemologico: "Insegnare storia mondiale deve [...] significare individuare i fenomeni fondamentali per tutta la storia dell'umanità, e non solo per la storia di un'area geografica o di un'epoca, ed interpretarli secondo *chiavi di lettura valide in ogni luogo e in ogni tempo*" [corsivo mio]. C'è finanche l'auspicio utopico che "nessuna parte del mondo rimanga mai, nella mente degli studenti, come una macchia bianca priva di informazioni".

⁴² Le *Indicazioni*, se fossero entrate in vigore, avrebbero anche comportato una rivoluzione nel campo dei manuali di storia, perché come consapevolmente affermano "ciò che di realmente innovativo il curriculum richiede è una nuova generazione di sussidi didattici". Ora non è inessenziale ricordare che molti degli storici intervenuti nel dibattito sui curricula, compresi alcuni degli stessi membri della sottocommissione Croce, sono autori di importanti e diffusi testi scolastici di storia. Su questo bisognerebbe però interrogarsi: esiste un possibile conflitto deontologico nel momento in cui degli autori di manuali sono nel contempo gli estensori di un curriculum che implica la riscrittura stessa dei manuali?

⁴³ *Op. cit.*

complessivo; mancano invece le *Indicazioni nazionali* specifiche e altri documenti⁴⁴, per cui si tratta di un processo ancora *in fieri*.

Le critiche mosse alla parte storica delle *Indicazioni nazionali* sono state numerose⁴⁵, ma quel che preme qui rilevare è che, mentre si annuncia l'ennesima rapida metamorfosi del curriculum di storia, la didattica della storia – o almeno quella al momento prevalente – ricomincia nuovamente daccapo il suo lavoro, senza avere memoria di se stessa e di quanto è stato fatto nella scuola negli anni passati. Sembra che ogni volta il curriculum di storia debba essere ristrutturato *ex novo*, senza preoccuparsi molto di quanto c'era prima, ma guardando soprattutto a quello che ci sarà poi: come se contasse solo l'*incipit* o come se questo fosse solo un gioco con molti inizi e nessuna vera conclusione formativa. Così facendo, però, l'insegnamento scolastico della storia non diventa migliore, ma subisce i continui contraccolpi di una perniciosa sindrome dell'anno zero.

⁴⁴ E' presente nel web solo una bozza di documento del MIUR intitolata *I licei nel secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione* (2003), <www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/sistema_licei.pdf>.

⁴⁵ Per seguire la discussione in corso si vedano i documenti raccolti nel sito dell'INSMLI *Storie contemporanee. Didattiche in cantiere* <<http://www.novecento.org/sportello scu.html>>, in quello di *Clio '92* <http://www.clio92.it/strumenti/leggi_contributo.php?id=77> e in quello del LANDIS <http://www.landis-online.it/Materiali/ItinCurricoli_cornice.htm>. A. Brusa ha definito la riforma Moratti "una riforma per dispetto" (*Riformare per dispetto. La storia nei nuovi programmi*, <<http://www.scuolaoggi.org/index.php?action=detail&artid=1275>>. M. Tangheroni e G. Vitolo hanno proposto un loro documento in una mail del 6 dicembre 2003 alla lista di discussione della Sissco: *L'insegnamento della storia al quinto anno dei licei previsti dalla riforma Moratti*, <<https://liste.racine.ra.it/pipermail/sissco/2003-December/003166.html>>.