

## LE INDICAZIONI NAZIONALI PER L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA

Dal ministero arriva una narrazione identitaria e nazionalista, invece di proporre una didattica basata sul metodo scientifico, l'inclusione di prospettive globali e di genere e la valorizzazione dell'autonomia del docente (RIVISTA DI CULTURA E DI POLITICA, 4 febbraio 226)

di Giorgio Caravale

Il dibattito aperto dalle nuove Indicazioni nazionali per l'insegnamento della storia non riguarda soltanto l'assetto di un curriculum o la distribuzione di contenuti lungo i diversi cicli scolastici, ma investe una questione più ampia e, in ultima analisi, più decisiva: quale idea di storia e quale funzione civile e formativa della storia s'intende oggi affidare alla scuola italiana. Le Indicazioni non sono mai un testo neutro: riflettono una visione della società, un'idea di cittadinanza, un rapporto implicito tra sapere e potere. In questo senso, le Indicazioni nazionali relative alla scuola primaria e secondaria di primo grado approvate pochi mesi fa rappresentano una discontinuità netta rispetto alle acquisizioni maturate nel corso degli ultimi decenni, tanto sul piano storiografico, quanto su quello della didattica.

Per comprendere l'impianto delle nuove Indicazioni è utile collocarle in una traiettoria di lungo periodo. La retorica delle "tre i" (impresa, inglese, informatica), che aveva caratterizzato la stagione della riforma Moratti, rappresentava l'apice di un'offensiva contro le scienze umane, considerate un sapere "inutile" rispetto a una concezione della scuola come anticamera del mercato del lavoro. In quel quadro, la storia non veniva tanto contestata sul piano ideologico quanto marginalizzata, ridotta nel monte ore e privata di centralità formativa. Negli ultimi anni, quella retorica si è progressivamente attenuata, lasciando spazio a un'altra narrazione, non meno problematica: quella promossa dai governi nazionalisti e sovranisti, che hanno individuato nello Stato-nazione il rimedio simbolico a un processo di globalizzazione percepito come destabilizzante. In questo nuovo contesto, la storia torna al centro del discorso pubblico e del progetto educativo, ma non come sapere critico: come strumento di costruzione identitaria. Le Indicazioni nazionali volute dal ministro Valditara si collocano pienamente in questa cornice. Il loro obiettivo dichiarato - "rifare gli italiani" - richiama esplicitamente una tradizione tardo-ottocentesca e primo-novecentesca dell'insegnamento storico, in cui la disciplina era chiamata a produrre coesione nazionale e adesione sentimentale allo Stato. È una visione che intreccia strettamente storia e politica, recuperando in forma radicalizzata una lettura storicista che, nel secondo Novecento, ha mostrato tutti i suoi limiti e i suoi rischi.

A questa impostazione ideologica si somma una debolezza strutturale difficilmente giustificabile: l'assenza, a distanza di molti mesi, delle Indicazioni per la scuola secondaria di secondo grado. Discutere dell'insegnamento della storia limitandosi alla scuola primaria e alla secondaria di primo grado significa ragionare su un segmento isolato del percorso formativo, senza avere alcuna visione d'insieme. È evidente che ciò che s'insegna nei primi anni può essere valutato solo alla luce di ciò che si prevede di insegnare dopo. La scelta di procedere in modo frammentario - per strategia o per disorganizzazione - ha un effetto preciso: rende più difficile un confronto complessivo e consente di introdurre, già nei cicli iniziali, un'impostazione destinata a fare scuola. La "grande narrazione" identitaria rischia così di diventare il filo conduttore dell'intero curriculum, senza che vi sia un momento di riflessione pubblica sull'equilibrio complessivo del percorso.

«Le Indicazioni non sono mai un testo neutro: riflettono una visione della società, un'idea di cittadinanza, un rapporto implicito tra sapere e potere»

Uno degli snodi più problematici delle Indicazioni è la contrapposizione, solo apparentemente ragionevole, tra storia nazionale e storia globale. La giustificazione adottata - l'impossibilità di insegnare "due millenni di storia mondiale" - costruisce un bersaglio polemico artificiale. Nessuna delle acquisizioni più significative della storiografia degli ultimi decenni ha mai sostenuto la necessità di studiare tutto e ovunque. La storia globale non è una storia "in più", né una rinuncia alla dimensione nazionale. È un cambio di prospettiva che consente di leggere le vicende locali e nazionali all'interno di reti di connessioni, scambi, conflitti e circolazioni che esistono almeno dal medioevo, e in molti casi già dall'antichità. Abbandonare uno sguardo rigidamente occidentalcentrico non significa negare la storia italiana ed europea, ma comprenderla meglio, sottraendola a una narrazione autoreferenziale. In una società segnata dalle migrazioni, dalla pluralità culturale e dalla presenza quotidiana dell'"altro" nelle aule scolastiche, una storia chiusa entro confini identitari rigidi non è solo storiograficamente debole: è pedagogicamente miope.

Tra le assenze più vistose delle Indicazioni spicca quella della prospettiva di genere. Non si tratta di una dimenticanza marginale, ma di un elemento coerente con l'impianto complessivo del testo. Così come la storia viene piegata a strumento di costruzione dell'identità nazionale, allo stesso modo vengono rimosse tutte quelle categorie interpretative che aiutano a storicizzare ciò che viene presentato come naturale: i ruoli di genere, la famiglia, la cittadinanza, le disuguaglianze. La storia delle donne e la storia di genere non sono un'aggiunta tematica, ma un modo diverso di interrogare il passato, di leggere il potere, i corpi, le istituzioni, il rapporto tra pubblico e privato. Ignorarle significa rinunciare a una parte essenziale della comprensione storica del mondo contemporaneo.

Non è un caso che questa rimozione si accompagni ad altre assenze significative: una trattazione debole del colonialismo, una scarsa attenzione alle migrazioni, alla storia del lavoro, ai conflitti sociali, ai temi ambientali. Tutte dimensioni che incrinano l'immagine di una nazione compatta e armoniosa e che, proprio per questo, vengono marginalizzate.

«In una società segnata dalle migrazioni, dalla pluralità culturale e dalla presenza quotidiana dell'“altro” nelle aule scolastiche, una storia chiusa entro confini identitari rigidi non è solo storiograficamente debole: è pedagogicamente miope»

Sul piano del metodo, le Indicazioni propongono una contrapposizione netta tra narrazione e uso delle fonti, riservando quest'ultimo a età più avanzate. Si tratta di una distinzione epistemologicamente fragile: la storia è narrazione, ma è una narrazione costruita su tracce, documenti, prove. Separare il racconto dal processo che lo produce significa consegnare agli studenti un prodotto finito, impermeabile alle domande. Nessuno pretende di trasformare bambini e ragazzi in piccoli storici; il punto è abituarli, fin dall'inizio, a una postura mentale: chiedersi da dove vengono le informazioni, come si costruisce un racconto, quali alternative sono possibili. Parlare di fonti, in questo senso, è una forma di alfabetismo civico. Le fonti non sono solo i documenti scritti d'archivio: sono oggetti, fotografie, monumenti, paesaggi, memorie familiari. Il passato, per i più piccoli, è già pieno di tracce accessibili; ignorarle significa rinunciare a uno degli strumenti più efficaci per sviluppare curiosità e pensiero critico.

Le Indicazioni nazionali attualmente in discussione propongono una visione della storia come racconto identitario, semplificato e pacificato, orientato a produrre riconoscimento e adesione piuttosto che interrogativi. È una visione che entra in tensione non solo con le acquisizioni della storiografia contemporanea, ma anche con la realtà concreta delle aule scolastiche e con le finalità che una formazione storica dovrebbe assumere in una società democratica e pluralistica. Il problema non è soltanto ciò che le Indicazioni includono o escludono, ma il modo in cui concepiscono il rapporto tra passato, presente e formazione dei cittadini.

Se si assume sul serio la funzione educativa della storia, occorre rovesciare l'impostazione sottesa al testo ministeriale. Insegnare storia non significa trasmettere un patrimonio simbolico da interiorizzare, né fornire un repertorio di esempi edificanti utili a rafforzare un'identità predefinita. Significa, piuttosto, mettere gli studenti nelle condizioni di comprendere come le società si siano trasformate nel tempo, attraverso conflitti, fratture, negoziazioni, inclusioni ed esclusioni. Una storia che ambisca a essere formativa non può eludere il carattere problematico del passato, né ridurlo a una sequenza di vicende ordinate e rassicuranti. Da questo punto di vista, il “che fare” non passa attraverso l'abbandono della narrazione, ma attraverso una sua radicale riconfigurazione. Raccontare il passato resta indispensabile, soprattutto nei primi cicli scolastici, ma il racconto dev'essere esplicitamente presentato come una costruzione: il risultato di domande, di scelte di prospettiva, di un lavoro sulle tracce disponibili. Solo così la narrazione diventa uno strumento di comprensione e non un dispositivo di trasmissione di verità indiscusse. Accompagnare il racconto con un riferimento, anche elementare, alle fonti e alle loro possibili letture significa insegnare che la conoscenza storica è sempre situata e rivedibile.

Un secondo nodo riguarda le scale e gli orizzonti dell'insegnamento. Ripensare la didattica della storia oggi implica superare l'alternativa artificiosa tra nazionale e globale.

La storia d'Italia può e dev'essere insegnata, ma come storia attraversata da relazioni, influenze, scambi e conflitti che eccedono i confini dello Stato-nazione. Integrare prospettive comparate e transnazionali non è un lusso teorico, ma una necessità pedagogica, se si vuole fornire agli studenti strumenti per interpretare un mondo interconnesso e diseguale.

Lo stesso vale per le categorie interpretative rimosse dalle Indicazioni: genere, lavoro, migrazioni, colonialismo, ambiente non sono temi accessori, ma chiavi fondamentali per comprendere il passato e il presente. Includerle stabilmente nel curriculum non significa "fare politica" a scuola, ma riconoscere che ogni società è attraversata da rapporti di potere e da asimmetrie che la storia aiuta a rendere visibili. Privare gli studenti di questi strumenti significa renderli meno capaci di orientarsi criticamente nella realtà che vivono.

Infine, ripensare l'insegnamento della storia richiede uno sforzo di coerenza lungo l'intero percorso formativo. Scuola primaria, secondaria e università non possono essere pensate come compartimenti stagni. Le posture cognitive che si costruiscono nei primi anni – la curiosità per le tracce del passato, l'abitudine a porsi domande, la consapevolezza che ogni racconto è il risultato di una selezione – dovrebbero trovare continuità e approfondimento nei cicli successivi. In questo senso, interrogarsi sulla didattica della storia significa assumersi una responsabilità collettiva, che riguarda la formazione degli insegnanti, il rapporto tra ricerca e insegnamento, e la funzione pubblica della disciplina.

In definitiva, l'alternativa alle Indicazioni attuali non è un altro canone, né una diversa lista di contenuti. È un'idea diversa di educazione storica: una storia che non promette identità rassicuranti, ma offre strumenti per pensare; che non neutralizza il conflitto, ma lo rende intelligibile; che non chiede adesione, ma stimola comprensione e giudizio. È su questo terreno, più esigente ma anche più fecondo, che si gioca il futuro dell'insegnamento della storia.

Infine, un ulteriore nodo che attraversa tutte le questioni discusse fin qui riguarda il ruolo dell'insegnante e il grado di autonomia professionale che le nuove Indicazioni implicitamente riconoscono – o, meglio, non riconoscono. L'impostazione fortemente prescrittiva del testo, la scelta di una narrazione identitaria predefinita, la marginalizzazione del lavoro sulle fonti e sulle categorie interpretative finiscono per configurare un'idea di insegnamento della storia come mera trasmissione di un racconto già stabilito. In questo quadro, al docente non è richiesto di progettare percorsi, di selezionare problemi, di calibrare scale e prospettive in relazione ai contesti concreti delle classi, ma di aderire a una cornice narrativa data, alla quale è chiamato a conformarsi. È un modello che riduce l'insegnante a esecutore e che svuota di significato quella autonomia professionale che non è un privilegio corporativo, ma una condizione essenziale per un insegnamento storicamente fondato e pedagogicamente responsabile.

Difendere l'autonomia dell'insegnante di storia non significa, beninteso, rivendicare una libertà arbitraria o soggettiva, né legittimare una didattica improvvisata o priva di ancoraggi disciplinari. Al contrario, significa riconoscere che l'insegnamento della storia è

un'attività intellettuale complessa, che implica scelte motivate: quali fonti proporre, quali problemi porre, quali nessi rendere visibili, quali silenzi interrogare. È in questo spazio di mediazione consapevole tra ricerca storica, curricolo e classe reale che si gioca la qualità dell'educazione storica. Un impianto che pretende di sostituire queste scelte con un racconto unitario e rassicurante non semplifica il lavoro dell'insegnante: lo impoverisce, e insieme impoverisce l'esperienza formativa degli studenti.

Procedere diversamente rispetto alla direzione indicata dalle nuove Indicazioni significa, allora, assumere fino in fondo questa responsabilità professionale. Significa concepire la narrazione non come fine, ma come esito di un percorso; le fonti non come ostacolo, ma come strumento di orientamento; le categorie interpretative – genere, classe, spazio, potere, conflitto – non come sovrastrutture ideologiche, ma come chiavi per comprendere il passato e il presente. Significa, soprattutto, riconoscere che insegnare storia in una società democratica non equivale a trasmettere un'identità già data, ma a fornire strumenti per interrogare criticamente le identità, le appartenenze e le diseguaglianze che strutturano l'esperienza storica e sociale. È in questa direzione che si colloca un'educazione storica all'altezza del nostro tempo: non nella riduzione della complessità a racconto edificante, ma nella fiducia, esigente e non retorica, nella capacità di insegnanti e studenti di fare della storia un sapere vivo e pensante.

**Rivista il Mulino 2026**

**Riproduzione riservata**