



ISTITUTO DI STUDI
POLITICI ECONOMICI E SOCIALI

STUDIO SUI PROGRAMMI SCOLASTICI NELLA SCUOLA ITALIANA

GIUGNO 2025



I PROGRAMMI SCOLASTICI NELLA SCUOLA ITALIANA

Coordinatore Giuseppe Pulina

Giugno 2025

Indice

Premessa illustrativa	4
Una breve premessa storica	7
Gli impianti ideologici dei programmi scolastici.....	21
Dentro le materie.....	33
Italiano.....	35
Storia.....	41
Scienze.....	54
Matematica	61
Latino.....	66
Scienze motorie	74
Economia	79
Filosofia.....	84
Lingue straniere	90
Educazione civica.....	95
Conclusioni	101
Bibliografia	107

Premessa illustrativa

Il Dpr 89 del 15 marzo 2010 ha introdotto una novità che, per la portata dei suoi effetti, avrebbe dovuto modificare profondamente la scuola italiana. L'articolo 10 di tale decreto, relativo al riordino dei percorsi liceali, stabilisce che i risultati di apprendimento sono da declinare in conoscenze, abilità e competenze¹. Non si fa esplicito riferimento a contenuti e, tantomeno, a programmi. Eppure, di contenuti e programmi ancora si parla nella scuola italiana e, volenti o nolenti, questi termini continuano a essere dei punti fermi della didattica. D'altronde, insistere sull'opportunità di una scuola capace di valorizzare conoscenze, abilità e competenze non deve necessariamente mandare in soffitta tutto ciò che per decenni ha costituito la sua cassetta degli attrezzi. Il vero cambiamento – confermerebbero mille pareri autorevoli – non coincide solo con la liquidazione di ciò che è stato. Si può non esserne del tutto persuasi, ma questo è quanto, alla fine, è accaduto. Nella scuola italiana, conservazione di vecchie prassi e propensione per il nuovo convivono non di rado in modo conflittuale.

C'è chi li ritiene obsoleti e chi, rincarando in un certo senso la dose, inadeguati e poco funzionali alle esigenze del presente. È questo ciò che molto comunemente si pensa dei programmi di molte discipline insegnate nella scuola italiana. La loro presunta inadeguatezza tende a trovare conferma nel fatto che nelle scuole di altri paesi l'istruzione risulterebbe migliore proprio in virtù di ciò che viene insegnato. Rilevazioni e studi internazionali dimostrerebbero e quantificherebbero l'entità di questa differenza che verrebbe a pesare negativamente sull'identità della scuola italiana. In quale misura e, soprattutto, in quali forme – a proposito di entità accertabili – si potrebbe far dipendere la qualità

¹ In questo si legge che «i risultati di apprendimento sono declinati in conoscenze, abilità e competenze in relazione alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 23 aprile 2008, sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF), anche ai fini della mobilità delle persone sul territorio dell'Unione europea».

dell'istruzione dai contenuti che sostanziano e definiscono i *curricula* delle varie discipline? Riguarderebbe nello stesso modo tutti gli ordini di scuola e tutte le discipline? Può poi dipendere prevalentemente da questo una valutazione negativa della scuola italiana, la cui qualità finirebbe con il venir misurata sulla base dell'efficacia e del valore accordati ai contenuti dei vari programmi? Quale sarebbe la linea “sottile” che distingue contenuti e nozioni?

Non è da escludere che a non essere al passo con i tempi sia anche l'impalcatura normativa che di quei programmi è stata il formale contenitore. Sarebbe, pertanto, possibile, secondo Pier Cesare Rivoltella – che così si esprime a proposito delle tante norme che regolano il sistema scolastico nazionale – che «la “Buona Scuola” conviva con qualche Regio Decreto e che il quadro normativo della scuola italiana assuma l'assetto di una foresta intricatissima di rimandi, una foresta in cui i non addetti ai lavori rischiano di smarrire la strada»². Indicazioni e istruzioni operative poco chiare potrebbero, allora, rendere poco incisiva la “messa in opera” di programmi e contenuti, ed effetto non diverso potrebbe sortire un'imprecisa o infedele interpretazione delle stesse. Del resto, anche il ministro dell'Istruzione e del Merito, Giuseppe Valditara, ha espresso riserve sull'efficacia dei programmi di studio in uso nella scuola italiana, lamentandosi della ridondanza di nozioni che li caratterizzerebbe³. A volte ridondanti e altre, invece, incompleti: è quello che sempre l'attuale Ministro pensa dei programmi di Storia, di cui si propone una revisione per consentire l'inclusione al loro interno degli eventi più significativi del secondo dopoguerra.

L'osservazione dei programmi scolastici nel tempo vuole avere lo scopo di contestualizzarne la formulazione e tracciarne l'evoluzione in termini anche di dissonanze o elementi disfunzionali. Nel presente lavoro, ciò sarà fatto prendendo in esame un campione ristretto di materie ritenute particolarmente rappresentative. Si proverà ad analizzarne i programmi, tenendo

2 Pier Cesare Rivoltella, Prefazione al volume di Luisa Treccani, *Legislazione scolastica: conoscerla, comprenderla, saperla applicare*, 2023.

3 Cfr. <https://www.orizzontescuola.it/valditara-programmi-scolastici-troppo-pieni-alla-primaria-si-vanno-a-spiegare-tutte-le-specie-dei-dinosauri-a-cosa-serve/>.

conto del processo evolutivo lungo il quale questi hanno preso forma. Tra le materie selezionate rientrano quelle che caratterizzano il curriculum della scuola italiana nei suoi diversi cicli e gradi: italiano, matematica, lingua straniera, scienze e storia. “Istruttiva” può dirsi anche la parabola dei programmi di altre materie, quali la filosofia, il cui primato nella scuola gentiliana è cosa risaputa, l’economia e il latino, disciplina oggi al centro di un rinnovato interesse. Ma anche materie come le scienze motorie e l’educazione civica possono dire tanto. In particolare, quest’ultima, sempre più spesso chiamata in causa negli ultimi anni per dare risposta a urgenze di cui la scuola – tale sembrerebbe l’intendimento generale – è chiamata ad occuparsi: dalla “maleducazione” digitale al cyberbullismo, dalle improcrastinabili vertenze ambientali al latitante senso delle Istituzioni⁴.

Lo studio prende le mosse da una breve premessa di carattere storico, necessaria, malgrado l’estrema sinteticità, per definire il contesto poco uniforme in cui hanno preso vita i tanti progetti di riforma dell’istruzione nazionale, dai quali è dipesa la sorte dei programmi in uso nella scuola italiana. Ci si è poi soffermati sull’influenza che la diffusione di determinate idee e tendenze culturali ha esercitato sui programmi, decretando non di rado la fine di diverse materie e la comparsa di nuove. Alla fine, dopo avere circoscritto il raggio dell’osservazione, si è entrati più decisamente nel merito delle citate materie e dei rispettivi programmi.

4 Una società complessa e, *ipso facto*, problematica esige un nuovo profilo professionale per l’insegnante. «Per restare nell’ambito pedagogico, non si può salire in cattedra senza avere cognizione delle neuroscienze, della genetica, della psicoanalisi. Non a caso c’è chi sostiene che la pedagogia potrebbe diventare una branca della medicina. E poi ancora, sono necessarie competenze di sociolinguistica, di intelligence, di futuro, di identità nazionale e culturale, di arte, di bellezza, di architettura, di cultura del dato, così come di informatica e soprattutto di Intelligenza Artificiale» (Mario Caligiuri, *Perché l’educazione è la causa delle cause. Per una pedagogia della nazione*, Prefazione al 2° Rapporto nazionale sulla Scuola e sull’Università, Giunti Scuola, 2024, pp. 21-22).

Una breve premessa storica

Quando, nel 1861, giunse a compimento la prima formazione del Regno d'Italia, per gli eredi di Cavour, nel grande calderone dei problemi da risolvere e delle priorità a cui mettere mano, figurava con un carattere di pressante urgenza anche la scuola. Non poteva essere diversamente, considerato l'elevato numero di italiani che non sapevano leggere e scrivere e, spesso, anche far di conto. Per quanto si discuta ancora sulla precisione dei numeri, c'è una certa unanimità tra storici e demografi sull'entità del fenomeno, così imponente da riguardare allora tre italiani su quattro⁵. Fu necessario attendere il 1901, perché, secondo le stime del censimento di quell'anno, a risultare analfabeta fosse "solo" un italiano su due, per poi assistere, vent'anni dopo, ad un'ulteriore e importante riduzione del fenomeno, che, alla vigilia della riforma Gentile e, cosa più importante, dell'ascesa del fascismo, continuava a coinvolgere il 27,2% della popolazione⁶.

Al proposito di fare dell'Italia un Paese meno arretrato sotto il profilo culturale contribuiscono forze, personaggi e schieramenti politici differenti, anche se tutti riconducibili, per i primi cinquanta anni della storia unitaria, al comune alveo ideologico del liberalismo. Il legislatore liberale si preoccupava non a torto di riequilibrare il divario tra l'Italia e gli altri paesi europei. In gioco non era soltanto l'immagine del Paese, ma anche la sua capacità di adeguare le nuove leve dello sviluppo e della crescita ai processi della cosiddetta economia della conoscenza, il cui fine ultimo è la produzione di benessere e innovazione⁷. In quest'ottica viene

5 «Il dato riferito all'Italia è attestato al 74,7 per cento nel 1861, scende (di poco, al 68,8 per cento) nel 1871 ed è soltanto con il censimento del 1901 che supera la barriera del 50 per cento (con il 48,7), per passare poi al 37,9 del 1911 e al 27,2 del 1921» (Saverio Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Bruno Mondadori, Milano 1999, p. 34).

6 Ibid. Cfr. anche Anna Monia Alfieri, Marco Grumo, Maria Chiara Parola, *Il diritto di apprendere. Nuove linee di investimento per un sistema integrato*, Giappichelli, Torino 2015, p. 7.

7 «L'innovazione è produzione di nuova conoscenza che ha valore economico, perché è utilizzata nei processi di produzione. Un processo innovativo incorpora quindi forme diverse di conoscenza e di apprendimento che accrescono la produttività dei fattori di produzione,

spesso interpretato anche il costante, seppur lento e macchinoso, processo riformistico che culminerà nelle determinazioni della legge 296 del 2006, con la quale si eleva sino agli attuali 16 anni l'età dell'obbligo scolastico e s'indica nei 18 la soglia dell'obbligo formativo.

La prima riforma “autenticamente” nazionale del sistema scolastico italiano fu quella del 1877 ideata da Michele Coppino, ministro dell'Istruzione del governo Depretis. Di questa riforma si è soliti rimarcare l'innalzamento di un ulteriore anno dell'obbligo scolastico. Non più due, quindi, come prevedeva la legge Casati del 1859, ma tre, come, quasi vent'anni dopo, potevano suggerire le mutate condizioni storiche in cui si trovava il Paese, che, sotto la guida dei governi della Sinistra liberale, si stava ormai avviando verso il decollo industriale. Il nuovo obbligo scolastico non fu l'unica novità sostanziale, e per certi aspetti coraggiosa, della riforma Coppino, che continuava comunque a scaricare sui Comuni i costi della gestione del sistema. Ebbe anche un carattere particolarmente severo, come dimostrano diversi articoli del testo legislativo in cui venivano definite le misure pecuniarie delle ammende per le famiglie che non avessero adempiuto all'obbligo scolastico dei figli. Non meno rigoroso era poi il richiamo alle autorità comunali e provinciali perché monitorassero con attenzione la “diserzione” e le assenze prolungate dai banchi di scuola per farne oggetto di segnalazione e conseguente sanzione.

Sempre negli anni della Sinistra storica, suggerita e condizionata dalla diffusione della cultura positivista, si giunse alla riforma di Aristide Gabelli, il pedagogista bellunese che sostenne l'introduzione in Italia dei Kindergarten di Fröbel e denunciò la carenza metodologica della scuola italiana, che avrebbe dovuto impegnarsi più ad «aprir l'intelligenza e formar la testa»⁸ che a reiterare prassi e consuetudini fondate su una visione

alimentano la crescita economica e pongono le condizioni per realizzare sviluppo economico» (Renata Livraghi, *Economia della conoscenza*, “Aggiornamenti sociali”, 2007, p. 550).

⁸ Aristide Gabelli, *Il metodo di insegnamento nelle scuole elementari d'Italia*, Libreria Alessandro Manzoni, Roma 1880, p. 42.

troppo letteraria e poco scientifica del sapere⁹. Già prima della riforma del 1888, Gabelli aveva puntato l'indice contro l'invasività del modello ginnasiale, proprio di una scuola, a suo avviso, poca avvezza alla sperimentazione metodologica e rigidamente impostata sulla consuetudinaria trasmissione di nozioni. «Non poteva quindi accadere se non quello che è accaduto, che cioè quasi le sole scuole allora esistenti, e principalmente poi quelle che predominavano nel pensiero di tutti, e da cui tutti erano stati istruiti, vale a dire i ginnasi, penetrassero, per dir così, col loro fare un po' troppo dogmatico e troppo formale quando vennero al mondo anche nelle scuole elementari. Le tradizioni scolastiche e le abitudini prevalsero ai nuovi bisogni del Paese. Si procedette all'insegnamento poco più in là del leggere e dello scrivere, ma questo poco si insegnò coi metodi in uso per il latino»¹⁰. Molto realisticamente ammetteva che cambiare metodi e programmi sarebbe stato difficile, perché «il metodo di insegnare nelle scuole è relativo al modo di pensare del Paese e in certa maniera tiene le sue radici nella vita intellettuale del maggior numero»¹¹.

Lo spirito dell'innovazione, promosso anche dai cambiamenti in corso, non poteva mancare in quello che per il nostro Paese fu uno dei periodi storici più favorevoli alle novità e al varo di riforme prima di allora mai introdotte. I diversi Governi presieduti da Giolitti dal 1903 al 1914 non trascurarono, infatti, la scuola, partorendo anch'essi il loro progetto di cambiamento e modernizzazione del sistema nazionale dell'istruzione. In piena età giolittiana videro la luce due riforme, entrambe ispirate dal proposito di ridurre ulteriormente la soglia dell'analfabetismo.

9 «Nel 1880, Aristide Gabelli pubblicò il suo *Metodo d'insegnamento nella scuola elementare*, destinato a divenire un best seller con l'avallo del Ministero della Pubblica istruzione che ne suggeriva l'uso» (Fabio Bertini, *I programmi di storia da Casati a Gentile*, "Didattica della Storia – Journal of Research and Didactics of History", v. 3, n. 1S, 2021, p. 10).

10 A. Gabelli, *Il metodo di insegnamento nelle scuole elementari d'Italia*, cit., p. 19.

11 Ivi, pp. 19-20.

TABELLA 1**L'analfabetismo in Italia dal 1861 al 1991**

Anno	Maschi %	Femmine %	Totale %
1861	72,00	84,00	78,00
1871	67,04	78,94	72,96
1881	61,03	73,51	67,26
1901	51,13	60,82	56,00
1911	42,80	50,50	46,20
1921	33,40	38,30	35,80
1931	17,00	24,00	21,00
1951	10,50	15,20	12,90
1961	6,60	10,00	8,30
1971	4,00	6,30	5,20
1981	2,03	3,61	3,10
1991	n.d.	n.d.	2,10

Fonte: Giovanni Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Laterza, Roma-Bari 2000.

La legge Orlando del 1904 elevò l'obbligo scolastico fino ai dodici anni. Dalla riforma derivano i “programmi Orestano” dell'anno successivo, dove appare chiara l'esigenza di un adeguamento dell'istruzione alle nuove esigenze della vita sociale ed economica del Paese. La legge Orlando e i nuovi programmi mettevano, comunque, in luce una certa continuità con lo spirito della precedente riforma. Se per Gabelli il punto di riferimento era Fröbel, per Orestano – filosofo che negli anni successivi si accostò al primo futurismo e al fascismo – il modello ispiratore poteva essere Herbart. Tra i programmi della scuola elementare comparve una disciplina denominata “Lezioni di cose”. Queste, basandosi sulla «osservazione diretta o descrizione di cose, che siano realmente presenti ai sensi del fanciullo e ne sveglino l'attenzione», dovevano essere impartite nei primi due anni di studio¹². Il merito generalmente attribuito alla riforma Orlando e ai *Regolamenti* messi a punto da Orestano starebbe nell'interdisciplinarietà dell'approccio dell'azione didattica e dei suoi contenuti.

12 *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia*, n. 57, 9 marzo 1905, p. 1015. Come conferma un passaggio delle *Istruzioni ai programmi delle scuole elementari* che funge da testo esplicativo degli stessi programmi, «La scuola deve in una parola riprodurre la vita stessa, nella varietà dei suoi rapporti, con le sue complicazioni, con la sua naturale molteplicità di aspetti».

Come detto, l'età giolittiana fu prodiga di impulsi legislativi per il cambiamento della scuola. Nel 1911, con la legge Daneo-Credaro, in linea con il processo avviato da Giolitti di statalizzazione di molti servizi di pubblica utilità, le scuole elementari, eccezione fatta per quelle dei Comuni capoluogo, diventano statali e così anche gli stipendi dei maestri. Da Luigi Sturzo a Gaetano Salvemini, saranno tante le critiche rivolte al provvedimento legislativo proprio perché centralizzava e avocava alle cure dello Stato un ambito in cui veniva ritenuta invece più opportuna la gestione dei Comuni¹³. Oltre a interessanti novità relative ai programmi di studio, nel cui merito si entrerà più avanti, la seconda riforma scolastica dell'età giolittiana prevedeva il potenziamento dei patronati scolastici, che, istituiti nel 1888, iniziarono a ricevere sussidi statali e a rendere più efficaci i loro interventi¹⁴. L'intento continuava a essere quello di estendere il processo di scolarizzare al maggior numero possibile di "regnicoli", come lo Statuto Albertino, allora ancora in vigore, definiva i sudditi di casa Savoia.

Sarà, comunque, da uno dei periodi più torbidi e incerti della storia nazionale che il sistema dell'istruzione riceverà la più longeva delle sue riforme. Longeva e a suo modo incisiva, come si potrà ancora constatare diversi decenni dopo la sua introduzione, ma anche severa e portatrice di molti elementi conflittuali, come sosterranno coloro che vi si opposero. Tra questi gli stessi fascisti e gli studenti universitari che ne fecero oggetto di contestazione per due principali rivendicazioni: l'abolizione dell'esame di Stato e la riduzione delle tasse¹⁵. Oltre che la più longeva della storia della scuola nazionale, quella firmata da Giovanni Gentile è stata, com'è noto, anche la più fascista delle riforme del regime guidato da

13 Cfr. Gabriele De Rosa, *La legge Daneo-Credaro e la scuola popolare*, "Rassegna di Politica e di Storia", nn. 34-35-36, 1958, pp.3-24; Gaetano Salvemini, *Problemi educativi e sociali dell'Italia di oggi*, Battiato, Catania 1914.

14 L'istituzione dei patronati scolastici, enti morali con finalità filantropiche a favore degli alunni economicamente più disagiati, ha il suo fondamento giuridico nell'articolo 34 del Regio decreto n. 5296 del 16 febbraio 1888, con il quale si dava forma al regolamento dell'istruzione elementare.

15 Cfr. Saverio Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Bruno Mondadori, Milano 1999, pp. 109-110.

Mussolini¹⁶. Così, almeno, volle intenderla il capo supremo del fascismo nel tentativo di difenderla dai tanti che la osteggiavano, pur non essendo, certo, quella del '23 la legge di riforma più affine allo spirito autoritario del regime¹⁷.

Lo spirito della riforma fu piuttosto quello di battere in breccia la pesante eredità del positivismo che era penetrato nelle strutture e nella mentalità degli uomini di scuola nei trent'anni di governo della Sinistra liberale. Non fu però solo un teatro di scontro tra due rivali concezioni filosofiche – l'attualismo gentiliano di derivazione neoidealistica, da una parte, e il positivismo liberaleggiante, dall'altra – trattandosi semmai di un progetto di cambiamento che la Carta della Scuola, documento del 1939 in cui si parlava di "scuola fascista", razza e civiltà, tentò di rendere radicale. Poco più di cento anni dopo la sua emanazione, la riforma Gentile costituisce un evento ineludibile non solo nella storia della scuola. Come è stato giustamente osservato, «Fare i conti con la riforma del 1923 significa valutare l'incidenza dell'onda lunga dei suoi effetti, riconoscerne innanzitutto la presenza, prendere in esame le ragioni che possono aver determinato il fallimento, più o meno parziale e più o meno doloroso, di molti tentativi di cancellarla»¹⁸. Ciò che non venne cancellato fu, ad esempio, l'innalzamento dell'obbligo scolastico, e così anche la tendenza a centralizzare sempre di più a favore dello Stato il sistema

16 «"Fascista" nella sostanza (si pensi solo all'impianto classista che la sorregge), definita dallo stesso Mussolini come la più fascista delle riforme, quella del 1923 diventerà negli anni una delle riforme meno gradite al regime. Non c'è storico della scuola che non sottolinei questa "curiosa" contraddizione» (Gian Maria Fara, *La Scuola: il futuro dell'Italia*, in 2° Rapporto nazionale sulla Scuola e sull'Università, cit., p. 10).

17 Non si può ovviamente sottacere l'implicazione classista della riforma gentiliana, anche se identificarla totalmente con questo non aiuterebbe a comprenderne il pur contrastato e contestato successo. «Il presupposto di questa impostazione era che soltanto i giovani dotati e le intelligenze che coincidevano con i requisiti richiesti dal successo "scolastico" potessero essere ritenuti i "migliori", i "meritevoli" e per questo degni della cooptazione nell'establishment, nella ruling class, nel club dei sé dicenti ottimati. Pochi giovani, insomma, ma ritenuti buoni perché ben adatti ai savoir faire e agli habitus mentali del sistema formativo esistente, interiorizzati sopravvivendo giorno per giorno in otto anni di scuola successivi alle allora ancora denominate scuole elementari e in altri quattro o cinque di università» (Giuseppe Bertagna, *Sessantotto: a scuola, minestra (s)cotta*, "Lettera 150", anno III, fasc. 1, gennaio-febbraio 2023, p. 28).

18 G. M. Fara, *La Scuola: il futuro dell'Italia*, in 2° Rapporto nazionale sulla Scuola e sull'Università, cit., p. 11.

dell'istruzione. A non venire mutati nella forma e nella sostanza saranno, malgrado la “politica dei ritocchi”, anche altri aspetti, parte dei quali legati alla visione e formulazione dei programmi di studio.

D'altronde, la complessità della riforma Gentile era tale da non poter essere rimossa o annullata con una bacchetta magica. Nemmeno l'esito catastrofico della seconda guerra mondiale consentì un'operazione simile, per quanto, già all'indomani della caduta del fascismo, gli alleati avessero riconosciuto nella scuola una delle più urgenti opere di ricostruzione da pianificare ed eseguire. Ancora una volta si fece ricorso a un filosofo, Carleton Washburne, uno dei più autorevoli seguaci dell'attivismo di John Dewey, per mettere mano a una riforma congegnata da altri filosofi. Per procedere rapidamente a un'opera di smantellamento così complicata (l'obiettivo voleva essere la quanto più celere defascistizzazione del Paese), la Sottocommissione Alleata dell'Educazione, in cui Washburne aveva un ruolo di rilievo, individuò nella scuola elementare e nei suoi programmi il primo ambito d'intervento. Nei propositi di Washburne era presente l'idea di una didattica esperienziale e di una formazione intesa come un sapere esplorativo e automotivante, in linea con i principi dell'attivismo pedagogico di Dewey già messi in pratica nelle scuole pubbliche dell'Illinois¹⁹. Molto realisticamente la Sottocommissione rilevò e fece sua la struttura dei Programmi del 1936, rinunciando al proposito di licenziarne di nuovi e, di fatto, affidando il compito ai primi Governi repubblicani²⁰.

Fu sotto l'influenza di Washburne e la presidenza di Ernesto Codignola, ex collaboratore di Gentile, che vide la luce la sezione italiana della New Education Fellowship, «allo scopo di valorizzare i casi di introduzione alla pedagogia inclusiva presenti nella penisola allo stato embrionale»²¹. Il progetto, che, data

19 Cfr. Roberta Piazza, Soldati, non filosofi. Carleton Washburne e la ricostruzione scolastica in Italia, Pensa Multimedia, Lecce 2013.

20 Cfr. Alberto Gaiani, Il pensiero e la storia. L'insegnamento della filosofia in Italia, Claupe, Padova 2014, p. 63.

21 Andrea Mariuzzo, Dewey e la politica scolastica italiana: le proposte di riforma di Scuola e città (1950-1960), “Espacio, Tiempo y Educación”, v. 3, n. 2, luglio-dicembre 2016, p. 231.

l'urgenza degli interventi da adottare, non poteva dirsi precoce, fu destinato al fallimento, perché si trovò «di fronte alla tendenza dei Ministeri della Pubblica istruzione repubblicani a non integrare concretamente nel sistema scolastico i tentativi di riforma “dal basso” maturati nei mesi della liberazione, e a ripiegare sulla gestione dell'esistente, perpetuando pratiche e schemi ereditati dai decenni precedenti»²².

Il progetto di una scuola democratica trovò, comunque, la sua più alta legittimazione formale negli articoli 3, 33 e 34 della Costituzione. Chiamata anch'essa a sostenere il “pieno sviluppo della persona umana” e a non precludere a nessuno tale opportunità, la scuola dovette dotarsi degli strumenti legislativi necessari per dare specifica concretezza al dettato costituzionale. Dovette, in sostanza, cambiare pelle, fare i conti con il recente passato, eliminare le più vistose e inaccettabili storture del progetto pedagogico del regime, e, un po' alla volta, entrare nel profondo di questioni ancor più complicate e non meno urgenti, come dimostreranno gli eventi che segneranno la fine degli anni Sessanta e il successivo decennio.

Un primo, sostanziale intervento sul corpo della legislazione fascista della scuola è quello messo a segno da Giuseppe Ermini, il ministro dell'Istruzione da cui presero il nome i programmi della scuola elementare introdotti nel 1955. L'impronta che caratterizzava gli intenti riformatori di Ermini teneva conto delle novità metodologiche dell'attivismo deweyano e rispondeva ai principi del personalismo e dell'umanesimo cristiano. Per una trentina di anni la scuola elementare impiegò i programmi Ermini, dei quali in non pochi, sin dal principio, contestarono la figura del maestro unico e l'ispirazione cattolica di fondo che configgeva con il principio costituzionale della libertà di coscienza²³.

²² Ibid.

²³ «Posero a fondamento e coronamento dell'educazione, l'insegnamento della religione cattolica attirandosi, perciò, l'accusa di “confessionalità” e di “clericalismo”. Dalle Sinistre il documento programmatico venne accusato di ambiguità perché mentre da una parte poneva a fondamento la libertà, dall'altra assoggetta questa libertà al più cieco confessionalismo» (Giuseppe Guzzo, *Scuola elementare addio*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2003, p. 85).

La rapida, e anche frenetica, successione di riforme di parti e aspetti del sistema scolastico era lo specchio, fedele e tormentato, della più generale congiuntura politica ed economica venutasi a creare nei primi anni del secondo dopoguerra. In quest'ottica si è soliti intendere la stagione del '68 come l'evento terminale di un processo di cambiamento troppo lento e contraddittorio che segnò un punto di svolta nella storia della scuola italiana. Si è sovente insistito sull'eccezionalità dell'evento e degli effetti che scatenò, grazie al protagonismo della generazione di quel periodo. Tale singolarità potrebbe però non consistere solo «nelle aspirazioni e nelle pretese di una gioventù ribelle ma, piuttosto, nell'eccezionalità della sua peculiare, oggettiva, ambientazione storica: cioè nel fatto che, forse per la prima volta nella storia dell'Occidente, la rivolta giovanile cadde in una fase nella quale il corso maturo della modernizzazione stava tagliando i fili della tradizionale trasmissione generazionale tra padri e figli delle idee, dei valori, dei costumi, delle forme costitutive della mentalità collettiva»²⁴. Se così fosse, il '68 avrebbe messo in scena una sorta di regolamento dei conti tra generazioni che andò oltre la soglia "fisiologica" dell'antagonismo tra padri e figli.

Un importante passo in direzione di una più matura modernizzazione era stato compiuto con l'istituzione nel 1962 della scuola media unificata. La riforma Gui introdusse un cambiamento radicale, omogenizzando in un percorso unico, gratuito e obbligatorio i tre anni della scuola secondaria inferiore. Uguali davanti alla legge e alla Costituzione, gli italiani e le italiane finirono per essere tali, almeno sulla carta, anche al cospetto di una scuola che voleva essere più democratica. Una novità di questa portata non poteva non avere conseguenze profonde nell'azione didattica e nella rielaborazione dei programmi di studio. Democratica e, a suo modo, meritocratica, la riforma della scuola media prevedeva un esame di licenza al termine del triennio, superato il quale si sarebbero aperte le porte di tutte le scuole secondarie superiori, eccezione fatta per il liceo classico, al quale, come prevedeva l'articolo 6, si poteva accedere solo attraverso un

²⁴ Giuseppe Carlo Marino, *Biografia del Sessantotto. Utopie, conquiste, sbandamenti*, Bompiani, Milano 2004, p. 470.

esame integrativo per l'accertamento della conoscenza del latino. Il classico continuava a essere l'unica scuola superiore a poter garantire ai suoi diplomati l'accesso a tutte le facoltà universitarie. Sarà così sino all'emanazione della legge Codignola del 1969, che liberalizzò l'ingresso nel mondo universitario senza più alcuna preclusione, come quella che, normata dal citato articolo 6 della riforma Gui del '62, impediva ai diplomati del liceo scientifico l'accesso alle facoltà universitarie di Lettere e Filosofia.

Rendere più democratica la scuola, in linea con i principi espressi nella Costituzione, significava conferire un ruolo più attivo alle sue componenti. È la scuola dei Decreti delegati del 1973-74, del principio di collegialità, della partecipazione gestionale condivisa a più livelli (classe, Istituto, collegio dei docenti) e di un nuovo protagonismo degli studenti. La libertà d'insegnamento contempla sempre più apertamente la sperimentazione didattica; le simpatie degli ultimi riformatori per l'attivismo d'oltreoceano vengono progressivamente soppiantate dalla fiducia accordata alla visione cognitivista dell'intelligenza e della formazione umana, ma la scuola continua a essere quella dei programmi, la cui prescrittività non cessa di far da bussola all'azione del docente. Tutto questo sino a quando dai programmi non si passerà alle programmazioni e non verranno introdotte nel lessico della didattica nuove parole d'ordine.

I Decreti del '74 avevano sì l'ambizione di ridisegnare il funzionamento della scuola, ma non potevano entrare direttamente nel merito dell'efficacia dell'azione didattica. Ciò venne fatto con la legge 517 del 1977 e l'introduzione di novità rilevanti come la valutazione formativa continua che dava finalmente conto della progressività della formazione scolastica individuale. Sono, del resto, gli anni in cui l'integrazione degli studenti diversamente abili diventa possibile attraverso l'abolizione delle classi differenziali, consentendo la frequenza nelle classi comuni delle scuole elementari e delle medie inferiori a tutti gli alunni in situazione di handicap. La legge rendeva esplicito il diritto di questi ultimi di accedere alle Istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado sino all'Università. Tutti questi cambiamenti richiedevano una rielaborazione, almeno parziale, dei programmi scolastici. Operazione che sarà fatta con il Dm 9 febbraio 1979, documento

animato dall'intenzione di conferire alla scuola una funzione orientativa e non selettiva²⁵.

Una nuova formulazione dei programmi e dei piani di studio fu l'intento della Commissione coordinata da Beniamino Brocca tra il 1988 e il 1992. Destinatarie del nuovo impulso riformistico furono soprattutto le scuole superiori di secondo grado. La finalità del progetto Brocca, di cui oggi rimane ben poco nella scuola italiana, era, secondo le parole del ministro della Pubblica Istruzione del tempo, Riccardo Misasi, quella di costituire «un concreto passo avanti verso il rinnovamento strutturale e programmatico auspicato da molti anni e divenuto particolarmente urgente in vista della libera circolazione in Europa dei titoli di studio e delle competenze prevista dalla CEE»²⁶. Le proposte della Commissione Brocca non furono però, come si avrà modo di constatare, solo un'operazione di adeguamento della scuola superiore italiana alle esigenze imposte dai mutati scenari continentali.

Aperti con la sperimentazione dei programmi Brocca e la nascita di nuovi indirizzi, gli anni Novanta segnarono un deciso cambiamento di rotta che ebbe la sua destinazione finale nel Regolamento dell'autonomia (Dpr n. 275 del 1999) che attribuiva alle singole scuole significative quote di potere gestionale²⁷. Non più i programmi – nelle intenzioni, almeno – ma le Indicazioni nazionali avrebbero dovuto guidare l'operato di insegnanti e organi collegiali. Il Regolamento dava, infatti, alle scuole la facoltà di operare scelte autonome nell'organizzazione del servizio e nelle prassi didattiche da seguire. L'autonomia, normata anche con successivi atti legislativi, era di tipo funzionale e aveva tra i suoi

25 Così un passaggio della Premessa generale del Dm 9 febbraio 1979: «La scuola media è orientativa in quanto favorisce l'iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo e lo pone in condizione di conquistare la propria identità di fronte al contesto sociale, tramite un processo formativo continuo cui debbono concorrere unitariamente le varie strutture scolastiche e i vari aspetti dell'educazione. La possibilità di operare scelte realistiche nell'immediato e nel futuro, pur senza rinunciare a sviluppare un progetto di vita personale, deriva anche dal consolidamento di una capacità decisionale che si fonda su una verificata conoscenza di sé».

26 Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni, Le Monnier, Firenze 1991.

27 Estremi e contenuti significativi della ricca documentazione che ha normato l'autonomia sono reperibili in Sergio Ciatelli, *Scuola in transizione. Raccolta delle principali norme che regolano il sistema scolastico italiano*, Armando Editore, Roma 2004, pp. 17-113.

obiettivi una più stretta interazione tra le scuole e le realtà territoriali di appartenenza. Nel nome della decentralizzazione amministrativa e dell'autonomia didattica, le scuole finiscono con l'acquisire personalità giuridica e i vecchi presidi prendono l'attuale denominazione di dirigenti scolastici. Tra i ministri dell'Istruzione che guideranno questo passaggio figurano i nomi di Luigi Berlinguer e Letizia Moratti, espressione di coalizioni governative differenti e pur tuttavia non sempre insanabilmente in contrasto su tutti i temi caldi che riguarderanno le sorti presenti e future della scuola italiana, tant'è che il processo dell'autonomia avviato negli anni di Berlinguer procederà sulla via del consolidamento. Il progetto riformatore di Berlinguer, ministro dell'Istruzione dal 1996 al 2000, ha investito la governance della scuola, la durata dell'obbligo scolastico, la rimodulazione dei cicli scolastici, l'esame di Stato, la formazione e il reclutamento del corpo docente, i nuovi curricula e, come sarà meglio evidenziato più avanti, i programmi²⁸.

L'aspra impostazione del confronto politico di quel periodo condizionò il processo riformistico in corso. Nel breve volgere di pochi anni una nuova riforma, quella del 2003 firmata da Letizia Moratti e in buona misura affidata a Giuseppe Bertagna, si propose di annullare e disapplicare molti elementi della precedente, proponendone di nuovi. Tra le novità della cosiddetta "riforma Moratti", che vide la luce tra il secondo e il terzo governo Berlusconi, si rimise mano alla strutturazione dei cicli, si abolì l'esame di quinta elementare, si fece sì che alla formazione professionale di quattro anni venisse aggiunto un ulteriore anno facoltativo finalizzato all'ingresso nell'Università, e, sempre all'interno della formazione professionale, si pianificò l'alternanza scuola-lavoro, questione che negli anni a venire caratterizzerà gran parte del dibattito politico e culturale sul sistema d'istruzione. I programmi ministeriali venivano sostituiti dalle Indicazioni nazionali: queste riguardavano i Piani personalizzati delle attività educative nelle scuole dell'infanzia e i Piani di studio personalizzati nelle scuole primarie e secondarie di primo grado. Le Indicazioni chiedevano di articolare in conoscenze e

28 Cfr. Luigi Berlinguer, Marco Panara, *La scuola nuova*, Laterza, Roma 2001.

competenze gli obiettivi dell'apprendimento, mandando di fatto in pensione la vecchia concezione dell'insegnamento impostato sui programmi e dando piena accoglienza al paradigma riorganizzativo delle tre "I": inglese, impresa e informatica²⁹.

Come la riforma Moratti aveva rifatto in un ridottissimo lasso di tempo i connotati della scuola berlingueriana, a mettere mano al modello morattiano di scuola sarà una ministra, Maria Stella Gelmini, proveniente questa volta dallo stesso schieramento politico. La riforma Gelmini è un complesso di atti legislativi che, tra il 2008 e il 2010, caratterizzarono il quarto governo Berlusconi. Dalla primaria alla secondaria di secondo grado, la riforma non risparmiò nessun livello del sistema nazionale dell'istruzione. Tra i tanti interventi in cui si dispiegò la sua azione ci furono il ripristino del maestro unico per le prime classi della primaria, la drastica riduzione di indirizzi e sperimentazioni che avevano diversificato oltremodo il panorama scolastico, il potenziamento delle discipline scientifiche e l'obbligatorietà quinquennale della lingua inglese ormai presente in ogni tipologia di scuola. Esempi della severa diminuzione degli indirizzi di studio saranno la concentrazione nel solo liceo delle scienze umane dei preesistenti istituti magistrali e la riduzione a 2 dei 10 settori in cui si raccoglievano i numerosi indirizzi degli istituti tecnici, che da 39 passarono a 11. A conti fatti, si trattò di un'operazione di snellimento con pochi precedenti simili. "Snellimento" perché uno degli scopi da raggiungere, oltre al riordino del sistema, era la razionalizzazione degli investimenti che comportò una forte riduzione della spesa pubblica. Verso questa direzione si muovevano provvedimenti come l'introduzione del maestro unico, con cui eliminare il costoso sistema delle compresenze, e l'innalzamento del rapporto alunni-classi di 0,4 punti, destinato a incidere non poco sulla consistenza numerica degli organici.

Dalla riforma Gelmini, sino agli anni della renziana "buona scuola", complice la breve durata dei mandati ministeriali, poco è cambiato, se si fa eccezione per la nascita del Sistema Nazionale di

29 Come osserva Palmieri, «avevano il preciso intento di rendere lo Stato meno invasivo rispetto alla progettualità delle singole istituzioni scolastiche» (Vincenza Palmieri, *Didattica molto speciale. Storia e metodi*, Armando, Roma 2013, p. 93).

Valutazione, a opera del Dpr 80/2013³⁰. Più ambizioso nella sua capillarità dimostrò di essere il programma di revisione del sistema scolastico, noto come “Buona scuola”, che vide la luce durante il governo Renzi. Non si manifestarono brusche inversioni di rotta, ma si configurò una serie di misure e interventi che in parte indirizzano ancora oggi il mondo della scuola. Basterebbe pensare all’adozione obbligatoria del Ptof (Piano triennale dell’offerta formativa) da parte delle scuole o all’introduzione dell’alternanza scuola/lavoro (oggi PCTO) nel triennio finale dei licei, che prevedeva inizialmente un monte di 200 ore, ridottosi a 90 negli anni dell’emergenza sanitaria causata dalla diffusione del Covid-19. Nelle intenzioni della “buona scuola” rientrava, inoltre, il bonus per la valorizzazione del merito, una delle novità più contestate delle politiche dell’istruzione varate nel decennio precedente.

Il passaggio dalla buona scuola a quella del merito non avrà niente di scontato, ma questo è un capitolo che la storia della scuola italiana deve ancora in gran parte scrivere. I tempi per passaggi realmente significativi non possono non essere lunghi. La storia della scuola italiana dimostra che è nel lungo periodo che le riforme maturano e, quando sono “fortunate”, mettono anche radici. Basti pensare alla scuola dell’infanzia, i cui Orientamenti del 1991 hanno avuto bisogno di una gestazione lunga ventuno anni. Ancor più lunga è stata l’attesa per la scuola primaria che, dopo i programmi didattici del 1955, riceverà i nuovi nel 1985. Così anche per la scuola secondaria di primo grado, chiamata a sostituire nel 1979 i programmi introdotti nel 1963. Tutto questo sino all’emanazione delle Indicazioni nazionali del 2004 che avrebbero dovuto far piazza pulita della vecchia didattica per programmi.

30 Cfr. https://www.istruzione.it/valutazione/allegati/DPR_%2028_03_13.pdf.

Gli impianti ideologici dei programmi scolastici

La premessa introduttiva con la quale si è proposta una sintesi sommaria dei vari progetti di trasformazione della scuola italiana dall'Unità ad oggi non vuole avere solo il valore di una nota di compendio. Il suo scopo è semmai quello di aiutare a comprendere il contesto – di idee, tendenze e processi di pensiero – che ha promosso l'elaborazione dei programmi sui quali per tanti anni si è concentrata l'attività didattica di generazioni di insegnanti. Chi non appartiene al mondo della scuola potrebbe a torto credere che un programma sia come una sorta di lista della spesa, un elenco, più o meno lungo e articolato, in cui contenere l'indispensabile per il lavoro di cattedra, da far poi auspicabilmente coincidere con una buona didattica. Più che l'interprete, l'insegnante ne sarebbe l'esecutore. Niente di più di un'elencazione di argomenti, simile a un repertorio ordinato di temi o all'indice di un qualsiasi libro. Niente di più errato, tuttavia, perché un programma scolastico è il riflesso di movimenti e antefatti più complessi, essendo quasi sempre il risultato ultimo di laboriose gestazioni teoriche. Si pensi, ad esempio, alla formulazione dei programmi di filosofia ispirati alla riforma Gentile o alla scelta, messa in atto dallo stesso Ministro, di assegnare a un unico docente l'insegnamento di due discipline estremamente specialistiche come la storia e la filosofia. Quella che s'inscenò intorno alla metà degli anni Venti del secolo scorso fu la rivalsa della cultura neoidealistica nei confronti delle ultime sopravvivenze del retaggio positivistico ancora riconoscibili nel mondo della scuola e in quello accademico. Due *Weltanschauungen* inconciliabili ed esclusive, tra le quali nemmeno il più abile e duttile dei riformatori avrebbe saputo fare opera di mediazione.

Il varo di nuovi programmi scolastici è coinciso con particolari momenti della storia nazionale e dei suoi processi culturali. Pensiamo anche noi che «Una lettura comparata delle Premesse dei nostri Programmi d'insegnamento consentirebbe di identificare i progetti, i valori e gli interessi rappresentati, dei gruppi dirigenti e

delle loro vaganti alleanze, di congiuntura in congiuntura»³¹. Le premesse in questione fungono da cartina di tornasole perché hanno il valore di autentici documenti programmatici, rivelando propositi ideali e intenzioni pratiche. Istruttiva può essere anche l'analisi della cornice formale, e cioè il modo in cui i contenuti vengono indicati. Come si scoprirà, è raro che vengano semplicemente “suggeriti”, lasciando campo libero al discernimento professionale del docente che può decidere eventualmente se e che cosa fare in aula. Secondo Damiano, che prende in esame l'edizione più recente delle *Indicazioni Nazionali* della riforma Moratti, in queste «si aggiunge un *Profilo Educativo e Culturale* che compendia scopertamente quali siano le finalità di riferimento capaci di ordinare unitariamente una “proposta” comunque vincolante, per un sistema che si orienta verso l'autonomia delle scuole. Può cambiare, come succede da noi in questi ultimi anni, il grado di prescrittività, ma non la sostanza della volontà di indirizzare le pratiche scolastiche»³².

Quello che segue è, quindi, un excursus sugli scenari ideologici che, in periodi e con effetti diversi, hanno esercitato una particolare influenza sulla visione della scuola italiana, modellandone l'identità e orientandone gli sviluppi.

Tra le costanti che si possono più facilmente evidenziare c'è la rilevanza del cattolicesimo nel progressivo strutturarsi della scuola italiana. Questa viene confermata già prima del compimento dell'Unità con la legge Casati che inseriva l'insegnamento della religione cattolica nel novero delle discipline fondamentali dei programmi scolastici delle elementari, prevedendo per quelle secondarie l'impiego di un direttore spirituale di nomina vescovile. Compito di questa figura, poi abolita dalla legge Coppino nel 1877, sarà l'insegnamento della “dottrina religiosa”. La forte presenza della matrice culturale cattolica nella scuola pubblica poteva dirsi già d'allora direttamente proporzionale all'interesse che nel dibattito pubblico e politico suscitava la questione degli spazi di autonomia da accordare a un'entità confessionale all'interno di uno

31 Elio Damiano, *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla Didattica per Concetti con esercitazioni*, Franco Angeli, Milano 2007, p. 59.

32 Ibid.

Stato laico. L'eterna querelle tra "confessionalisti" e "laicisti" è solo uno dei tanti indicatori che documentano il ruolo avuto dal mondo cattolico nella storia della scuola italiana. Ruolo che non si può nemmeno ascrivere totalmente alla pratica dell'insegnamento religioso, su cui in modo erroneo si potrebbe soppesare l'entità dei tanti contenziosi tra Chiesa e Stato che hanno segnato più di un periodo della storia nazionale. L'influenza del pensiero cattolico non andrebbe circoscritta neanche al perimetro in cui può fecondamente essere esercitato l'insegnamento della religione, vale a dire alle ore di lezione assegnate al docente titolare della disciplina, che sono sempre state ben poca cosa rispetto al monte orario distribuito tra le altre discipline³³. S'ignorerebbe altrimenti la funzione svolta dalle Università e dalle associazioni di ispirazione cattolica impegnate nel campo dell'istruzione e della formazione dei docenti. Non si dovrebbe poi sottovalutare la parte avuta dalla manualistica delle case editrici cattoliche, sollecitate anche dal diffuso impiego di libri di testo e autori di altro orientamento ideologico. L'adozione di un testo, soprattutto in determinate discipline, mette sempre in luce il "credo" non esclusivamente didattico del docente che lo propone. A titolo di esempio, si può pensare alla diffusione che negli anni Settanta e Ottanta hanno avuto nelle scuole secondarie di 2° grado due manuali di storia come quelli di Rosario Villari e Gabriele De Rosa, due autori che hanno autorevolmente rappresentato due diversi filoni storiografici come il marxismo e il pensiero cattolico. Se nel campo della ricerca storica l'appartenenza ideologica è un dato difficilmente occultabile, non è detto che questo sia meno presente e rilevante in altre discipline³⁴.

33 Come è stato però giustamente osservato, «la presenza ininterrotta dell'insegnamento religioso nella scuola pubblica italiana trae origine da specifiche motivazioni religiose, storiche e culturali. Le motivazioni religiose sono quelle che risalgono alla radicata diffusione del cattolicesimo nel paese, e quindi all'appartenenza a esso della gran parte della popolazione, che tuttora richiede per i propri figli l'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica, come risulta tuttora dalle alte percentuali di adesione all'IRC» (Paolo Cavana, *L'insegnamento religioso nella scuola pubblica italiana: una tradizione da rinnovare*, "Stato, Chiese e pluralismo confessionale", n. 25, 11 luglio 2016, p. 4).

34 Uno dei momenti critici per l'editoria cattolica fu senza dubbio quello che fece seguito alla fine della seconda guerra mondiale. «Fra il 1946 e il 1948 si disegna la scuola della Repubblica, la scuola della rinascita democratica. Le case editrici del settore scolastico-educativo erano perciò chiamate a ripensare e rinnovare i testi per le scuole, ma anche a

Il sostegno dato dall'editoria cattolica alla caratterizzazione dei programmi di studio è stato, ad esempio, una tendenza che è cresciuta negli anni, anche se il peso che questo ha avuto nella società italiana andrebbe attentamente vagliato³⁵. È, invece, più evidente il rilievo che l'editoria scolastica di matrice cattolica ha assunto in determinati periodi storici, come riconosce indirettamente anche Gramsci quando, a proposito di un'analisi sulla diffusione del libro nell'Italia della fine degli anni Venti, osserva che «si sono moltiplicate le case editrici cattoliche e quindi la pubblicazione di opericciuole senza nessuna importanza culturale», tra le quali, con un giudizio di valore tagliente e sprezzante, venivano incluse le edizioni scolastiche cattoliche³⁶. Durante il Ventennio tra le case editrici coinvolte nella promozione del testo unico di Cultura militare era presente anche la SEI di Torino³⁷. Introdotta nel 1934, alla vigilia della campagna di Etiopia, la nuova disciplina scolastica esemplificava tra i banchi di scuola una delle inclinazioni più evidenti del fascismo della fine degli anni Trenta sempre più “arrendevolmente” militarista³⁸. Il coinvolgimento dell'editoria cattolica, con quello che allora era uno dei suoi brand di maggiore successo, poteva essere considerato un effetto del Concordato del 1929 che aveva legittimato con forza il nuovo ruolo della Chiesa nella scuola dello Stato confessionale fascista³⁹.

creare nuovi strumenti di cultura pedagogica e di formazione dei docenti» (Giuliano Vignini, *Storia dell'editoria cattolica in Italia. Dall'Unità a oggi*, Editrice Bibliografica, Milano 2017).

35 Cfr. Alberto Cadioli, Giuliano Vignini, *Storia dell'editoria italiana dall'Unità ad oggi*. Un profilo introduttivo, Editrice bibliografica, Milano 2018.

36 Antonio Gramsci, *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Einaudi, Torino 1955, p. 127.

37 Cfr. Monica Galfré, *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, Laterza, Roma-Bari 2005, p. 146.

38 «La Cultura Militare è intesa [...] non già a creare dei tecnici e dei professionisti e neppure ad una preparazione di ordine pratico sotto il punto di vista applicativo e più ancora addestrativo, ma a formare la coscienza e la mentalità militare della gioventù: a darle il gusto e l'intelligenza delle armi, che, al pari delle arti e delle scienze, sono parte integrante della civiltà e, quindi, della cultura d'un Paese» (Giuseppe Bottai, *L'insegnamento della Cultura Militare nelle scuole*, in *La Carta della Scuola*, Mondadori, Milano 1941, pp. 224-225).

39 «Per quanto riguarda l'istruzione secondaria, l'editoria cattolica avanza di pari passo con l'influenza che la Chiesa riesce progressivamente ad esercitare sulla politica scolastica. Ne sono segno evidente i frequenti ritocchi ai programmi, già a partire dal 1924, che da una parte riducono lo spazio concesso alle letture a vantaggio di manuali e antologie, in grado

Che l'ispirazione cattolica potesse trovarsi non del tutto fuori luogo nel progetto di una scuola ridisegnata sui principi dell'attualismo era stato confermato dallo stesso Gentile in un saggio di pedagogia del 1912. «La religione – scrive il filosofo di Castelvetrano – è una materia di insegnamento come tutte le altre; ma ha questa speciale virtù, che schiettamente compresa e appresa, non solo attua l'ideale di una istruzione educativa, ma moralizza ogni altro sapere moralizzando lo spirito che ne viene in possesso, poiché lo orienta stabilmente in un mondo dove tutto ha il suo posto [...]. La scuola laica non può abolire l'insegnamento religioso senza sostituirvi nulla che risponda ai fini legittimi della religiosità»⁴⁰. Una posizione simile, seppure diversamente motivata, la si riscontra anche in un convinto assertore dei valori e del primato della laicità come Gaetano Salvemini che in uno scritto del 1907 sostenne che «la scuola laica commetterebbe un grave errore pedagogico e una grande immoralità, se facesse ignorare ai giovani l'esistenza di questo mistero, se li educasse dinanzi ai grandi problemi della vita alla fredda indifferenza o allo scettico sorriso»⁴¹. Riferendosi a questo periodo della storia nazionale, Monica Galfré può fondatamente osservare che «la statalizzazione della scuola non si è mai tradotta in una effettiva laicizzazione dell'insegnamento, a riprova dello spazio occupato dalla religione nella mentalità collettiva»⁴². Ne era prova la costante crescita dell'editoria cattolica nello spazio culturale pubblico. Crescita che si concentrerà molto nella produzione di testi per le scuole del Paese, come dimostra l'intraprendenza della casa editrice torinese Sei, nel cui catalogo più della metà dei titoli era destinata a studenti e professori.

di garantire un maggiore controllo dell'iter formativo, e dall'altra introducono autori cattolici (Agostino, Tommaso, Anselmo, Nuovo Testamento, Ausonio Franchi, Giovanni Bosco) e fascisti a scapito di quelli (per lo più gentiliani) sgraditi alla Chiesa e al regime» (Monica Galfré, *L'editoria cattolica per la scuola nell'Italia del primo Novecento*, "Annali di storia dell'educazione", 16, 2009, p. 110).

40 Giovanni Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, in G. Gentile, *Opere*, a cura della Fondazione G. Gentile, vol. I, Firenze, Sansoni, 1954, p. 240.

41 Gaetano Salvemini, *Che cos'è la laicità*, in ID., *Opere*, V, *Scritti sulla scuola*, a cura di L. Borghi, B. Finocchiaro, Feltrinelli, Milano 1966, p. 87.

42 Monica Galfré, *L'editoria cattolica per la scuola nell'Italia del primo Novecento*, cit., p. 106.

Aumentare gli investimenti nella scolastica era un modo per le case editrici cattoliche di far valere il loro peso nell'interpretazione e declinazione dei programmi⁴³. Era, ovviamente, anche una questione di profitto, ma non fu solo questo, se è vero che le leve del consenso risultano più incisive se vengono precocemente azionate. Dietro l'intraprendenza dell'editoria cattolica era ben evidente la presenza della Chiesa, la cui influenza nel campo della formazione e dell'istruzione era stata rilanciata con i Patti del '29. Sono tante le vicende che, a questo proposito, si potrebbero citare. Basterebbe pensare al caso Russo e alla difficile circolazione di una delle edizioni dei *Promessi sposi* più lette e consultate in Italia per molti anni. Il caso in questione è quello che indusse il noto critico letterario Luigi Russo a ritenere – più che altro, a sospettare – che sul suo commento al capolavoro manzoniano gravassero le riserve e i giudizi negativi dei docenti cattolici, tanto da aver limitato il successo editoriale dell'opera e la sua circolazione nelle scuole⁴⁴. Certo di non aver fatto niente di inopportuno, Russo si chiese se non fosse stato meglio in quella circostanza mitigare i passaggi testuali più equivocabili⁴⁵. Esagerate o meno, le preoccupazioni dell'accademico siciliano danno la misura del peso che il

43 «Per quanto riguarda l'editoria scolastica, questo disegno si articola in due momenti diversi e complementari: il potenziamento della propria produzione, per offrire un'interpretazione dei programmi il più cattolica possibile, che anticipa le scelte sancite in seguito sul piano normativo; e l'esercizio di una forte pressione, con ogni mezzo, formale e informale, diretto e indiretto, sul controllo ministeriale dei testi in uso. Del resto, politica scolastica e produzione editoriale, in un intreccio di pubblico e privato, si rivelano inscindibili nella fascistizzazione dei libri di testo, che accelera la nazionalizzazione del settore favorendo l'affermazione della moderna industria editoriale» (Ivi, p. 108).

44 Nella primavera del '33, undicesimo anno dell'era fascista, «Russo aveva confidato all'amministratore delegato della Nuova Italia Ubaldo Tommasi i suoi dubbi sulle possibilità di successo del commento ai *Promessi sposi*, per il quale aveva firmato un primo contratto con la casa editrice nel 1928, chiedendo se non fosse opportuna un'"auto-censura". "Un libro di cultura, dalle polemiche, può trarre giovamento; ma un libro scolastico può essere irrimediabilmente boicottato". In realtà, egli aveva già conquistato un innegabile peso nel mercato scolastico, che è confermato dalla richiesta di collaborazione avanzata nei suoi confronti da Mondadori proprio nel 1933» (M. Gianfrè, *Luigi Russo e l'editoria scolastica*, "La Fabbrica del Libro. Bollettino di storia dell'editoria in Italia", anno XVIII, 1, 2012, p. 19).

45 «Indicativo che Luigi Russo nel 1936 si lamenti che le vendite della sua edizione scolastica dei *Promessi sposi* risentano tra le altre cose di "qualche accenno anticattolico", che induce molti docenti a non adottarlo» (M. Galfrè, *L'editoria cattolica per la scuola nell'Italia del primo Novecento*, cit., p. 112).

cattolicesimo era capace di far valere nel mondo della cultura, nella circolazione delle idee e, più nello specifico, nella produzione editoriale destinata alle scuole.

Il peso della tradizione cattolica nel mondo della scuola non si esaurì nemmeno dopo la caduta del fascismo. Nei primi anni del secondo dopoguerra ebbe semmai il merito di supplire al vuoto lasciato dall'immediata condanna e conseguente espulsione di tutto ciò che in senso anche etico, e quindi non solo politico e culturale, poteva essere riferito all'eredità del regime. Negli anni Sessanta nuove energie derivarono dal Concilio Vaticano II e dall'orientamento riformatore con il quale la Chiesa del tempo decise di guardare al mondo. In una delle dichiarazioni che videro la luce al termine del Concilio, la *Gravissimum Educationis*, Paolo VI aveva indicato nella promozione della persona e nello sviluppo della sua integralità gli obiettivi più elevati degli ideali formativi dell'educazione cristiana. Ora, se è vero che occorre tempo perché propositi così impegnativi producano i loro primi concreti effetti, è altrettanto certo che in quel periodo molti insegnanti cattolici stavano già abbracciando tante delle idee e dei principi del personalismo, la cui influenza nella scuola italiana era stata resa possibile dall'interesse per il pensiero di Maritain e dall'impegno molto pratico, diretto ed efficace di intellettuali come Gesualdo Nosengo, uno degli estensori nel 1943 del *Codice di Camaldoli*, documento che definiva le linee d'azione dei cattolici nella ricostruzione del Paese dopo la definitiva caduta del fascismo⁴⁶.

Fondatore e presidente per molti anni della UCIIM (Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi), Nosengo è stato anche un cattolico impegnato ai più alti livelli nella promozione dello scoutismo. Ebbe un ruolo non marginale nella riforma della scuola media del 1962 e influente fu la sua figura nella formazione del

46 Il documento contiene diverse suggestioni personalistiche che si muovono sul solco della tradizione. «L'educazione letteraria promuove la perfezione della persona in quanto la stimola e l'abituata alla scelta sapiente della parola nella sua funzione di indicare con esattezza la realtà esterna ed interiore, la induce a contemplare e ad amare i valori ideali attraverso la parola trasparente e suggestiva degli scrittori e specialmente dei poeti, e finalmente ne coltiva l'attitudine a esprimere a sua volta con particolare efficacia i valori ideali ch'essa coglie nella realtà quando giunga a viverli nel sentimento e nella fantasia, cioè poeticamente» (*Codice di Camaldoli*, edizione digitale di Polity Design, Caserta 2023, p. 36).

corpo docente, rivolgendosi al quale rimarcava quanto fosse «necessario enucleare e definire i principi di pensiero e di azione ai quali ispirarsi, e questi in forma non generica ma specifica, e cioè professionale, della professione di insegnante, vista nella luce del pensiero cristiano»⁴⁷. La diffusione del personalismo di cui si riscontrano significative tracce nelle premesse dei nuovi programmi deve, in effetti, molto a uomini come Nosengo, ma anche a chi, dentro la scuola e le quattro pareti di un'aula, non si limitò a fare di pensatori come Maritain un semplice capitolo di studio⁴⁸. Il personalismo maritainiano, seppur non pienamente recepito e apprezzato dal mondo intellettuale cattolico, finì, comunque, con l'esercitare un ruolo considerevole sin dalla fine degli anni Quaranta, perché rispondeva alla «richiesta di una giustificazione speculativa da parte dei movimenti cattolici impegnati, da gruppi di cattolici intellettuali che, isolati nella tradizione italiana, si rivolsero al messaggio che dalla Francia giungeva a noi nell'immediato dopoguerra. [...] A lui ricorsero i politici cattolici giunti alla ribalta della vita nazionale assumendone la guida. Aldo Moro, Guido Gonella, Giuseppe Lazzato, Giuseppe Dossetti, Giorgio La Pira ed altri padri della nostra Costituzione erano imbevuti di maritainismo, un messaggio che giungeva fino alle soglie del Vaticano e le varcava con la vivace adesione al pensiero di Maritain da parte del futuro Pontefice, Mons. Gianbattista Montini»⁴⁹. Il personalismo cattolico avrà modo di penetrare nel dibattito culturale e negli orientamenti della scuola del secondo dopoguerra anche grazie a figure come quella di Luigi Stefanini, che costruì una filosofia della persona

47 Gesualdo Nosengo, *Contributi di studio per una dottrina della professione e della scuola*, UCIM, Roma 1956, p. 3.

48 «In senso stretto il personalismo è una concezione filosofica che pone nella persona il suo centro teoretico. Il punto di partenza di questa filosofia è un'intuizione originaria della persona stessa e il suo metodo più proprio è l'analisi dell'esperienza personale che è oggetto di tale intuizione. Questa originaria intuizione della persona è una intuizione di sé in cui si colgono, sul piano dell'esperienza immediata, i valori e i significati essenziali in un plesso vivente e cosciente» (Armando Rigobello, *Jacques Maritain e la riflessione filosofica in Italia*, "Angelicum", vol. 64, n. 1, 1987, p. 109).

49 A. Rigobello, *Jacques Maritain e la riflessione filosofica in Italia*, cit., p. 111. Gioverà tenere presente che proprio Gianbattista Montini, il futuro Paolo VI, fu uno dei primi a scoprire e a tradurre Jacques Maritain in Italia.

non del tutto affine al tracciato concettuale di Maritain. L'influenza del pensiero cattolico si farà, comunque, sempre più evidente.

Le istanze personalistiche della globalità della persona, dello sviluppo della personalità e della centralità dell'alunno nel processo educativo saranno tra gli elementi più innovativi dei programmi del 1955 e della successiva riforma della scuola media. Su questi elementi si sarebbe potuto fondare un confronto tra le istanze di mondi culturali e politici differenti che sarebbe risultato probabilmente più fecondo della contrapposizione a cui vennero ridotti. Verrebbe da pensare al contributo dato dalla cultura di sinistra al dibattito teorico che si svolgeva allora dentro e intorno alla scuola, anche se sbagliato e grossolano potrebbe essere, secondo Umberto Eco, sopravvalutare la forza che il mondo culturale e l'editoria di sinistra hanno avuto nel secondo dopoguerra e, in particolare, negli ultimi decenni⁵⁰. Oggetto di confronto e scontro politico, la presunta egemonia della cultura di sinistra avrebbe poco di concretamente dimostrabile. Questo era quanto Eco sosteneva nel 2000 in articoli pubblicati su *la Repubblica* e *L'Espresso*. L'intento non era quello di sminuire la credibilità degli intellettuali di sinistra e della loro influenza sulla scuola, ma di definire i contorni di una questione in merito alla quale il confronto politico stava avventatamente speculando. Sottratta a intenti di questo tipo, ricondotti da Eco all'angusto campo del "populismo mediatico", la questione può avere una certa consistenza se riferita a un preciso periodo della storia della scuola italiana e a un determinato contesto. Se da una parte è, infatti, giusto non esagerare l'entità di un fenomeno – vale a dire il presunto primato della cultura di sinistra di derivazione marxista – dall'altra, non sarà meno corretto provare a valutarne il rilievo. Tesi, questa, che si può basare su diversi presupposti: il grande ascendente della Costituzione in cui trovarono la più alta collocazione i principi della democrazia sociale, la progressiva diffusione della conoscenza del pensiero di Gramsci e il crescente protagonismo dell'editoria di sinistra nel mondo della scuola.

50 Cfr. Umberto Eco, *A passo di gambero. Guerre calde e populismo mediatico*, La nave di Teseo, Milano 2016.

Attraverso Gramsci era possibile innestare la riflessione su nuovi modelli pedagogici nel corpo ancora vivo dell'attivismo deweyano. Lo aveva fatto intendere lo stesso filosofo sardo che nelle sue analisi sulla scuola italiana raccolte nei *Quaderni dal carcere* intuì l'utilità e la fecondità di idee di cui oggi è più facile apprezzare il valore, come la didattica laboratoriale e il role playing. Nei *Quaderni*, riflettendo sulla necessità di rendere più coinvolgente la didattica in uso nei licei, Gramsci avanzò l'idea di una scuola creativa, in cui «la recezione avviene per uno sforzo spontaneo e autonomo dell'allievo e in cui il maestro esercita specialmente una funzione di controllo». La "scuola creativa" di cui parlava Gramsci sarebbe «il coronamento della scuola attiva»⁵¹. L'idea di un sincretismo pedagogico, figlio dell'incontro tra attivismo e marxismo, o di un rapporto più stretto tra queste due correnti di pensiero, rimarrà semplicemente un'ipotesi. Negli anni Sessanta se ne discuteva soprattutto quando la questione dibattuta, entrando nel merito dei programmi scolastici e delle prassi didattiche da seguire, concerneva il possibile legame tra contenuti e metodi⁵². A seconda dei punti di vista, si potrebbe pensare a un'occasione sprecata o a sviluppi pedagogici precocemente interdetti. «Il contrasto teorico maturato fra marxisti e attivisti sta a rappresentare profonde divergenze esistenti anche all'interno di posizioni fra le più innovatrici emergenti nella scena pedagogica di allora. Sono in gioco questioni molto complesse che evidenziano un diverso modo di intendere il rapporto scuola-società e, quindi, il ruolo dell'educazione nelle trasformazioni sociali, l'idea di democrazia, di Stato, la concezione del lavoro e del suo rapporto con l'istruzione»⁵³. Come dire che l'oggetto del contenzioso non poteva essere facilmente esaurito con un convegno "pacificatore" tra due concezioni dell'educazione e della didattica, che, malgrado

51 Antonio Gramsci, *Quaderni dal carcere*, vol. I, Einaudi, Torino 1975, pp. 486-487.

52 «In modo particolare, a mio avviso, l'acceso e articolato dibattito sviluppatosi, già a partire dagli anni Sessanta, sul rapporto fra contenuti e metodi nei percorsi formativi ha espresso, nella sostanza, l'insieme delle questioni al centro della discussione e del confronto» (Carmela Covato, *Democrazia ed educazione. Il confronto fra marxisti e attivisti negli anni Sessanta*, nel volume, a cura di Fiorucci M., Lopez G., John Dewey e la pedagogia democratica del 900, Roma.TrE-Press, Roma 2017, p. 103).

53 Ibid.

avessero in comune una forte spinta verso il cambiamento, mostravano, e a volte ostentavano, innegabili divergenze.

La stagione dell'attivismo è stata, comunque, lunga e non si è risolta solo in una congerie di stimolanti e originali suggestioni teoriche. Ciò che semmai distingueva i primi sostenitori italiani dell'attivismo era la consapevolezza dell'urgenza di un cambiamento pratico e rapido che soddisfacesse il bisogno di un'istruzione più diffusa e di una scuola democratica, come suggeriva, d'altronde, la Costituzione repubblicana. Una forte spinta verso questa direzione si ebbe negli anni dei primi Governi di centrosinistra e attraverso l'impegno riformatore di figure come Lamberto Borghi e Tristano Codignola. A mettere in circolo nuovi fermenti riformatori contribuì, inoltre, anche l'attività di una rivista come *Scuola e Città* sin dalla prima direzione di Ernesto Codignola, laboratorio creativo e veicolo di diffusione delle idee dell'attivismo pedagogico che vedeva nel modello indicato da John Dewey la risposta più convincente alla lentezza con la quale la scuola italiana si avviava verso il cambiamento, pervasa come ancora era dalla vecchia impostazione idealistica che sopravviveva nei programmi delle materie e nel *modus operandi* di gran parte del corpo docente. Intorno alla metà degli anni Cinquanta, più precisamente nel 1954, con la nomina a ministro dell'Istruzione del liberale Gaetano Martino, sembrò essersi schiusa per i sostenitori della scuola attiva una serie di nuove e promettenti opportunità⁵⁴. Queste non si concretizzarono nel periodo in cui a viale Trastevere s'insediò il successore di Martino, il democristiano Giuseppe Ermini, malgrado le "aperture" contenute nelle Indicazioni preposte all'introduzione dei nuovi programmi della scuola elementare, disattese o non pienamente colte dalle direttive programmatiche⁵⁵.

54 «I frutti della campagna di formazione dell'opinione pubblica all'alternativa attivistica sembrò conseguire risultati nel 1954, quando si insediò a viale Trastevere il liberale Gaetano Martino, più propenso dei predecessori democristiani a rimettere in moto le scelte politiche di spettanza del ministero» (A. Mariuzzo, *Dewey e la politica scolastica italiana: le proposte di riforma di Scuola e città (1950-1960)*, cit., p. 234).

55 «Se insomma la lettera delle indicazioni ministeriali sembrava dare spazio a un'idea di educazione più prossima alle suggestioni deweyane che la volevano nutrita di libera sperimentazione e di interazione diretta e produttiva con l'ambiente e con gli altri, le

Negli anni dell'autonomia una delle voci più influenti è stata quella di Edgar Morin, teorico della complessità e sostenitore di una visione del sapere globale capace di comprendere e riconoscere la diversità. Più di un'opera di Morin – in particolare *Une tête bien faite* (1999) e *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (2000) – farà da bussola al nuovo impulso di cambiamento che mirerà non tanto a uno svecchiamento dei programmi, quanto a una ridefinizione degli obiettivi che un curriculum strutturato in una molteplicità di materie e saperi deve saper realizzare in una prospettiva interdisciplinare. Dall'idea moriniana di complessità le scuole italiane, a partire da quelle del primo ciclo a cui erano destinate le Indicazioni nazionali del 2007 del ministro Fioroni, deriveranno l'ispirazione di base per un'istruzione che voleva essere all'altezza delle nuove sfide, riassumibili nel proposito comune di «fornire una cultura che permetta di distinguere, contestualizzare, globalizzare, affrontare i problemi multidimensionali, globali e fondamentali»⁵⁶, secondo la logica di un nuovo paradigma che proietti la scuola nazionale nel nuovo scenario planetario. Cittadinanza plurima, armonizzazione tra saperi umanistici e scientifici, pensiero ecologico, educazione alla complessità e alla terrestrità – tutte istanze tipiche della visione filosofica di Morin – sono temi che caratterizzano ancora oggi il dibattito sulla scuola del presente e del futuro, in cui si sono innestati elementi di teorie psicologiche come il cognitivismo e il costruttivismo⁵⁷. Quanto siano entrati in profondità potrebbe contribuire a stabilirlo l'analisi dei programmi scolastici sui quali continua a concentrarsi ancora oggi, almeno in parte, l'azione didattica.

direttive programmatiche finivano sostanzialmente per segnare la strada opposta, con un arretramento netto rispetto al tentativo portato avanti dieci anni prima» (Ivi, p. 235).

56 Edgar Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina Editore, Milano 2000, p. 107.

57 Cfr. E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001.

Dentro le materie

Sarà pur vero che di programmi scolastici, *stricto sensu*, non si dovrebbe più parlare, ma il riferimento alla loro qualità, coerenza e consistenza costituisce ancora oggi uno degli indicatori più impiegati per valutare l'efficacia dell'insegnamento e, di riflesso, dell'intero sistema dell'istruzione. In questo caso, il fatto che tutti ne parlino è motivo sufficiente per non smettere di farlo, perché si deve dare conto anche del modo in cui la scuola viene vista da chi non ne fa direttamente parte e che l'ha, comunque, conosciuta negli anni in cui l'ha frequentata. Oltre che nel 2° *Rapporto nazionale sulla Scuola e l'Università* di Eurispes – studio qui più volte richiamato – indicazioni utili sull'idea che gli italiani hanno della scuola nazionale si trovano nel report che l'Osservatorio dell'AreaStudi Legacoop ha reso pubblico nel 2021⁵⁸. In questo documento l'obsolescenza ed eccessiva astrattezza dei programmi viene indicata come la principale carenza della scuola italiana. Antiquati e sovraccarichi di teoria, i programmi scolastici, per il 52% degli intervistati, avrebbero fatto il loro tempo. A non trovare del tutto ingiusta l'accusa è anche quella consistente percentuale di insegnanti interpellati nel *Rapporto* dell'Eurispes sullo stato della scuola italiana. Il 37,3% dei docenti della secondaria di secondo grado ritiene non infondata – chi “abbastanza” (27,4%) e chi “molto” (9,9%) – l'accusa di nozionismo rivolta frequentemente alla scuola italiana, soprattutto se il metodo d'insegnamento viene posto a confronto con quello di altri paesi.

58 Lo studio dell'Osservatorio FragilItalia, condotto nel luglio 2021, è consultabile in Rete. Cfr. <https://areastudi.legacoop.coop/wp-content/uploads/2021/09/FragilItalia-gli-italiani-e-la-scuola.pdf>.

TABELLA 2

Il metodo di insegnamento diffuso in Italia viene spesso accusato di essere nozionistico, mnemonico, poco interattivo, specie se confrontato con i metodi di insegnamento stranieri. Condivide questa critica?	%
Per niente	28,0
Poco	34,7
Abbastanza	27,4
Molto	9,9
Totale	100,0

Fonte: Eurispes (2° Rapporto Nazionale sulla Scuola e l'Università, Giunti Scuola, Roma 2024, p. 113).

Ancor più alto si presenta il dato complessivo se si prende in esame ciò che sostengono a tale riguardo gli insegnanti della scuola primaria e secondaria di primo grado: di questi il 44,6% del campione coinvolto nelle indagini del *Rapporto* dichiara di condividere la critica, riconoscendo, quindi, la diffusione (ma sarebbe meglio dire “sopravvivenza”) nelle scuole italiane di un metodo basato sulla trasmissione rigida di contenuti, poco interattivo, perché incapace di coinvolgere attivamente gli studenti, e mnemonico.

TABELLA 3

Il metodo di insegnamento diffuso in Italia viene spesso accusato di essere nozionistico, mnemonico, poco interattivo, specie se confrontato con i metodi di insegnamento stranieri. Condivide questa critica?	%
Per niente	20,0
Poco	35,4
Abbastanza	32,6
Molto	12,0
Totale	100,0

Fonte: Eurispes (2° Rapporto Nazionale sulla Scuola e l'Università, Giunti Scuola, Roma 2024, p. 64).

Quella nozionistica è chiaramente una scuola che usa i programmi come veicolo di trasmissione di contenuti predeterminati. Secondo una critica ricorrente, questi contenuti sarebbero stati oggetto di una acritica riproposizione attraverso la quale generazioni diverse avrebbero, per così dire, ricevuto in dote lo stesso repertorio di conoscenze di quelle che le hanno precedute. Malgrado l'apparente ingenuità di alcune considerazioni (la

convinzione, ad esempio, che la scuola sia sempre stata graniticamente ancorata a un complesso di contenuti imm modificabili), è indubbio che il criterio perlopiù impiegato per valutare l'efficacia del rapporto tra istruzione e mondo del lavoro continui a essere ciò che si è appreso tra i banchi di scuola. Le esigenze e priorità del presente sarebbero il banco di prova che qualsiasi profilo scolastico in uscita dalla scuola secondaria di secondo grado dovrebbe sapere affrontare e superare. Se davvero fosse questa la tendenza da seguire, basterebbe assecondare i cambiamenti e aggiornare i programmi, sulla base di un principio riassumibile nella formula “svecchiare per non invecchiare”, che è un po' quello che in determinati periodi della storia della scuola italiana è stato fatto attraverso “ritocchi” e “aggiustamenti”, tutti interventi che di riformistico e autenticamente innovativo non hanno sempre avuto molto.

Italiano

Nella formulazione e negli intenti programmatici che ne sono alla base, i primi programmi di italiano nella scuola nazionale mettevano in chiaro come la priorità del Paese dovesse essere la lotta contro l'analfabetismo. Il proposito è ben esplicitato nel Regio Decreto del 10 ottobre 1867 che contiene “Istruzioni e Programmi per l'insegnamento della lingua italiana e dell'aritmetica nelle Scuole Elementari”. A licenziarli fu il ministro Michele Coppino, deputato in quattordici Legislature consecutive e, per quel che qui più interessa, ministro dell'Istruzione sotto i Governi di Rattazzi e Depretis. Sotto il Governo del primo, fu promotore del citato documento del 1867; sotto Depretis, dieci anni dopo, varò la riforma del 1877 che porta il suo nome.

Le Istruzioni e i Programmi del 1867 si concentrano prevalentemente sull'insegnamento dell'italiano, la lingua nazionale che solo pochi italiani, all'indomani dell'Unità, sapevano sufficientemente padroneggiare. Il Ministro e gli estensori dei Programmi erano convinti dei benefici che una migliore pratica dello scritto avrebbe arrecato all'uso orale della

lingua. Si sarebbero dovute prendere le mosse dalla cura della “retta pronunzia”, la cui “trascuranza” era considerata un fattore endemico, diffuso in tutto il Paese. La causa veniva identificata nella persistenza delle parlate dialettali, considerata un elemento di disturbo per l’acquisizione della lingua nazionale. «Tutte le provincie italiane, quale più, quale meno, hanno, causa il dialetto, suoni di vocali e di consonanti che si allontanano evidentemente dalla retta pronunzia italiana». Di “capitale importanza” veniva considerato l’apprendimento dell’italiano, e verso questo obiettivo doveva rivolgere tutto il suo impegno il “savio istitutore”. Il tono delle Istruzioni è garbato, ma non per questo la prescrizione può dirsi meno categorica: «Usi egli sempre della lingua patria insegnando, ed obblighi con frequenti colloqui i giovinetti a fare altrettanto, e corregga con amorevole pazienza le imperfezioni provenienti dal dialetto della provincia». Sin dal primo anno di scuola, il dialetto doveva essere bandito o ammesso solo in pochi ben definiti casi. Vi si poteva, ad esempio, fare ricorso «solo a necessaria dichiarazione delle parole italiane non ancora note agli alunni» o per mettere in risalto, negli esercizi di composizione, «le analogie e le differenze che sono fra il dialetto della rispettiva provincia e la lingua nazionale, poiché così se ne agevola lo studio, e si rende più fresco e schietto il modo di adoperarla negli scritti». Le Istruzioni del 1867 raccomandano ai maestri di far acquisire agli alunni i rudimenti di grammatica solo a partire dalla seconda classe e di non esagerare con gli esercizi di calligrafia, perché: «Non è ufficio delle scuole elementari il formare dei calligrafi». Prendono, inoltre, posizione contro l’introduzione precoce dell’analisi logica e sottolineano l’«utilità grandissima degli esercizi di memoria», purché il maestro ne abbia ben spiegato i contenuti e l’allievo li abbia compresi altrettanto bene.

È evidente l’intento del legislatore di favorire la standardizzazione dell’italiano e di contrastare nello stesso tempo la piaga dell’analfabetismo. I due obiettivi si implicavano reciprocamente, coinvolgendo la scuola, secondo i piani della classe politica del tempo, nella costruzione di una coscienza e di un’identità nazionali. L’intento era così netto che nelle poche pagine del documento ai programmi di matematica venivano riservate poche righe, lasciando chiaramente intendere quale fosse

la priorità e quale rilievo secondario si dovesse invece attribuire alle altre discipline. L'uniformazione linguistica che doveva avere nella scuola la sua testa d'ariete ebbe una sospensione negli anni di Gentile. La riforma del '23 prevedeva tra le prove orali dell'esame di ammissione alle scuole medie la "Traduzione alla lavagna da un dialetto nella lingua nazionale d'un passo che presenti differenze grammaticali". Si trattò però solo di una breve parentesi, perché la lotta contro il dialetto venne rilanciata poco più di un decennio dopo dal ministro De Vecchi⁵⁹. Altro aspetto di rilievo della riforma Gentile relativo all'insegnamento dell'italiano era quello della sua forma linguistica, perché, «Se liberò da superstrutture non più adatte ai tempi, svalutò anche aspetti ortografici e sintattici dell'esperienza linguistica, che, non più portati alla coscienza degli scolari, si trasformarono in forze centrifughe, asociali. La lingua italiana dell'uso, perdetta, nei suoi elementi costitutivi, di compattezza. La debolezza ortografica e sintattica, che si osserva tuttora, risale direttamente a quell'evento»⁶⁰.

Trascorre quasi un secolo e l'ostilità verso il dialetto continua a essere presente nei programmi della legge del 31 dicembre 1962, generalmente ricordata per aver fatto piazza pulita delle diverse scuole di avviamento che differenziavano il percorso scolastico dei giovani italiani sin dalla fine delle elementari. In relazione all'italiano, la legge prevedeva il «rafforzamento dell'educazione linguistica attraverso un più adeguato sviluppo dell'insegnamento della lingua italiana con riferimenti alla sua origine latina e alla sua evoluzione storica e delle lingue straniere». Nella direzione del potenziamento dell'idioma nazionale andava, inoltre, la proposta di integrare nell'insegnamento dell'italiano i rudimenti del latino. Si doveva iniziare con la seconda classe attraverso una serie di

59 «Per la prima volta i dialetti non erano più oggetto di mera condanna, ma di studio e riferimento "sistematico"; per la prima volta un gruppo di illuminati "cappelli" cercava di mettere in piedi una scuola in cui "berretti" e "cappelli" venivano educati, se non altro, al reciproco confronto, all'intelligenza, premessa (sia pur illuministica) di integrazione» (Tullio De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Bari 1972, pp. 340-341).

60 Giacomo Devoto, *Profilo di storia linguistica italiana*, La Nuova Italia, Firenze 1966, p. 146. «Questa riforma, che non fu compresa nei suoi valori essenziali, né dagli insegnanti né dalle famiglie, negò sostanzialmente il problema della "forma" linguistica, chiuse il periodo, vecchio di secoli, dell'insegnamento nelle scuole italiane della stilistica e della retorica» (ibid).

elementi di base per «dare all'alunno una prima idea delle affinità, e differenze fra le due lingue». Questa prima iniziazione allo studio del latino consentiva di proseguirne lo studio in terza come materia autonoma e facoltativa.

Una diversa percezione dell'importanza e dell'utilità del dialetto ne suggerì verso la fine degli anni Settanta una parziale riabilitazione nella didattica dell'italiano⁶¹. Nei Programmi del '79 si legge che: «La particolare condizione linguistica della società italiana, con la presenza di dialetti diversi e di altri idiomi e con gli effetti di vasti fenomeni migratori, richiede che la scuola non prescindano da tale varietà di tradizioni e di realtà linguistiche. Queste vanno pertanto considerate, dove esistono, come riferimento per sviluppare e promuovere i processi dell'educazione linguistica anche per la loro funzione pratica ed espressiva, come aspetti di culture ed occasione di confronto linguistico». Si decide così di mettere in risalto l'apporto dei dialetti e delle lingue minoritarie, ma, considerata l'immensa galassia dei casi specifici da prendere in esame, non è facile sapere e dimostrare quanto e come questo sia stato fatto.

Sul dibattito intorno all'attualità del programma scolastico di italiano si svilupperanno negli anni – in modo particolare, negli ultimi decenni – voci e posizioni diverse. Con il passaggio dalla enucleazione dettagliata dei programmi alla sola apparentemente meno vincolante formulazione di linee e indicazioni operative, nuove questioni si sommeranno alle vecchie. Queste riguarderanno gli approcci metodologici dell'insegnamento (il peso da dare alla storia della letteratura, il rapporto con i dialetti e le altre lingue) e la selezione dei contenuti. Ancora una volta si svecchia per non invecchiare, ma lo scafandro del cambiamento non agisce in profondità. Di questo si è lamentato De Mauro, sottolineando come negli anni Settanta si continuasse ancora a praticare la scrittura attraverso il classico tema di italiano. Una prassi la cui utilità non si vuole qui contestare e di cui si segnala semmai la longevità, visto che ancora oggi la produzione di un elaborato scritto nella forma di un tema è la pratica più diffusa nelle nostre scuole. Per De Mauro,

61 Cfr. Raffaele Simone, *Italiano*, in Aldo Visalberghi, *Scuola media e nuovi programmi*, La Nuova Italia, Firenze 1979, pp. 35-91.

linguista di grande fama e ministro della Pubblica Istruzione dal 2000 al 2001, «Il generale impianto dei programmi di insegnamento dell'italiano, basati sulla pratica dei temi, più volte condannata dai pedagogisti sin dai primi decenni dell'unità, pratica che, come è stato più volte osservato, impone di diluire in tre o quattro pagine quello che uno scrittore classico ha ben detto in una o due frasi, ha favorito la verbosità, cioè l'adozione, da parte degli allievi e dei docenti, di formule stereotipiche cristallizzate. E i programmi scolastici di ogni disciplina, imponendo per decenni e decenni a discenti e docenti la fuga dalla realtà storica del passato e del presente, dalla esperienza concreta e diretta, verso i placidi porti dei "manuali", hanno aggiunto nuove ragioni a favore di un uso anchilosato della lingua comune»⁶². Nei manuali, il cui compito è sempre quello di raccogliere quanto serve alla lezione dell'insegnante e alla preparazione dello studente, confluirebbero "placidamente" contenuti di carattere soprattutto letterario. Si potrebbe obiettare che il vecchio tema non è più oggi la prova canonica attraverso la quale, in modo unico ed esclusivo, viene formata e valutata l'abilità degli studenti nella scrittura. Ne è prova l'esame di Stato che sancisce la fine del quinquennio della secondaria di secondo grado, che consente allo studente di scegliere tra diverse tipologie, come l'analisi e interpretazione di un contenuto letterario, la produzione di un testo argomentativo e la riflessione su argomenti di attualità. Sino all'anno scolastico 2017-18, tra le forme di scrittura, oltre al saggio breve, figurava la produzione di un articolo di giornale. Una proposta che molti studenti trovavano accattivante, ma che faceva emergere le tante difficoltà di una tipologia di scrittura che, contravvenendo alle caratteristiche del registro giornalistico, finiva col differenziarsi poco dall'impostazione del classico tema. Nel decreto legislativo 62 dell'aprile 2017 che regola lo svolgimento dell'esame, si fa ancora menzione dei contenuti e si precisa che la loro acquisizione in termini di abilità e competenze deve essere accertata dalla commissione in sede di valutazione⁶³.

62 T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, cit., pp. 104-105.

63 «Le griglie di valutazione consentono di rilevare le conoscenze e le abilità acquisite dai candidati e le competenze nell'impiego dei contenuti disciplinari» (Decreto legislativo 62 del 13 aprile 2017, capo III, art. 17).

Quanto sopra riportato aiuta a capire perché non sia più corretto parlare di programmi o, per essere più precisi, intendere questi come rigidi repertori di contenuti. Nella scuola degli ultimi due decenni sono stati introdotti nuovi meccanismi, e questo spiega perché i contenuti vengono estrapolati da quelli che le Indicazioni nazionali della riforma Gelmini avevano definito e individuato come nuclei disciplinari. A questi si richiamano gli elenchi di nuclei tematici formulati nelle programmazioni dipartimentali. All'interno di tali nuclei viene poi operata la selezione dei contenuti da parte degli insegnanti, attenti al raggiungimento degli obiettivi prefigurati nel profilo d'uscita dello studente e, per così dire, "sensibili" a quegli elementi della disciplina impartita che più di altri potrebbero rivelarsi utili in prospettiva dell'esame finale. Sostenere che i programmi non esistano più, o che siano scomparsi del tutto, sarebbe, pertanto, un errore, come sanno bene gli addetti ai lavori⁶⁴.

Una conferma viene dai manuali scolastici in circolazione, che per i docenti che li adottano continuano a fungere da bussola e non solo da veicolo di trasmissione di dati e contenuti⁶⁵. Nella loro varietà, pur prodotti da case editrici con storie e orientamenti diversi, manuali e antologie di italiano presentano strutturazioni simili. Una certa tendenza all'uniformità – da non intendere come scarsa originalità – sembra voler rispondere all'esigenza dell'insegnante di fare affidamento su uno strumento dalla

64 «Alle scuole spetta invece di tradurre gli obiettivi in contenuti, distribuirli nel tempo, individuare i metodi e le procedure di insegnamento, ecc. A giudicare dagli atti che sono seguiti, tuttavia, la tendenza, ben radicata nella nostra tradizione, ad esercitare un controllo specifico sulla scuola da parte dell'autorità centrale non sembra essersi attenuata. È pur vero che le Indicazioni Nazionali emanate nel 2004, essendo articolate per "obiettivi specifici di apprendimento", riducono l'onnicomprendività e la pletoricità dei Programmi precedenti. In pratica, tuttavia, sotto le voci "abilità" e "competenze" si continuano a formulare elenchi di contenuti, peraltro distribuiti dettagliatamente per classe o per biennio, lasciando così alle scuole ben poca autonomia nella distribuzione dei tempi. Ancora una volta l'esigenza di precisione in termini di contenuti prevale sulla chiarezza degli obiettivi (che sarebbe invece l'ambito proprio di competenza dei Piani di Studio nazionali)» (Enrico Bottero, *Il metodo d'insegnamento. I problemi della didattica nella scuola di base*, FrancoAngeli, Milano 2007, p. 65).

65 «Il manuale scolastico si presta, in linea generale, a una duplice lettura: in quanto oggetto editoriale e in quanto veicolo di contenuti» (Davide Montino, *La storia nei libri scolastici elementari del dopoguerra*, nel volume, a cura di P. Bianchini, *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, cit., p. 217).

immediata operatività. Testi troppo innovativi, una volta immessi nel mercato dell'editoria scolastica, potrebbero avere poca fortuna. Ciò significa che se i programmi sono venuti meno nella normativa e nelle formulazioni dei legislatori che si sono occupati di scuola negli ultimi anni, questo non vuol dire che l'editoria scolastica abbia pienamente assecondato tale operazione⁶⁶.

Storia

Tra le materie insegnate nella scuola italiana è senza dubbio la storia quella che ha suscitato il confronto più acceso. Questo, se non raramente e limitatamente a specifici contesti accademici, non ha riguardato lo statuto epistemologico della disciplina, e cioè le condizioni di scientificità dei suoi contenuti e dei metodi di ricerca impiegati, ma una serie di questioni che investono il ruolo dell'insegnante e l'orientamento ideologico di programmi e manuali. Nella storia, più che in altre materie, si può trovare la cartina tornasole capace di fotografare convinzioni, stili e indirizzi di varie generazioni di più o meno provetti riformatori⁶⁷. Non tutte le riforme, infatti, sono sempre andate verso esiti innovativi e inediti. Accusata di essere materia suscettibile di manipolazioni ideologiche, la storia è stata spesso vista come una disciplina "sospetta". È su questa disciplina che la verve del riformatore di

66 «Gli editori, prima di tutto, concentrano i loro sforzi su clienti che clienti non sono: gli insegnanti, cui spetta indicare, "adottandolo" ufficialmente, quale libro intendono in pratica prescrivere ai clienti veri, gli studenti (o i loro genitori). Quindi i clienti non scelgono sulla base di esigenze personali, ma sono totalmente dipendenti da consulenti più che autorevoli, sui quali si concentra tutta l'attenzione promozionale degli editori. La forma classica di promozione consiste nel far circolare tra gli insegnanti delle "copie di saggio" gratuite, di cui è vietato far commercio, in modo che i docenti possano rendersi conto dei pregi dell'opera. [...] L'editoria scolastica è, dal punto di vista imprenditoriale, un settore spinoso e curioso, in cui, oltre a raggiungere il pubblico indirettamente attraverso la mediazione degli insegnanti occorre gestire con attenzione i rapporti con le Istituzioni (ministero della Pubblica Istruzione, Commissioni ministeriali per i libri di testo) da cui dipendono le norme cui i libri scolastici si devono attenere, in conformità ai programmi didattici» (Dario Moretti, *Il lavoro editoriale*, Laterza, Roma 2005, p. 82).

67 «Il canone scolastico, e in particolare quello della storia contemporanea, è per sua natura un sismografo sensibile dei mutamenti del rapporto scuola politica società» (Angelo Gaudio, *Il Risorgimento nei programmi scolastici da Gentile alla Moratti*, "Didattica della Storia – Journal of Research and Didactics of History", v. 3, n. 1S, 2021, p. 59).

turno ha dispiegato la più alta creatività, intervenendo soprattutto sulle partizioni dei programmi e la selezione dei contenuti. Quanto la storia continui a essere al centro dell'attenzione viene dimostrato anche dagli ultimi interventi del MIM, attualmente impegnato nell'elaborazione di nuove Indicazioni nazionali che dovrebbero entrare in vigore a partire dall'anno scolastico 2026-2027. Dalle anticipazioni del ministro Giuseppe Valditara pare di capire che cesserà di esistere l'insegnamento della geostoria, che gli studenti italiani verranno iniziati a una più precoce conoscenza del latino e che i programmi di storia saranno rivisti per favorire un più approfondito studio dell'età contemporanea nell'anno conclusivo della scuola secondaria di secondo grado. La revisione dei programmi dovrebbe privilegiare la conoscenza della storia occidentale, concentrandosi in particolare su quella nazionale ed europea. Quello che si prefigura è solo l'ultimo, sostanziale correttivo di una disciplina che dalla legge Casati a oggi ha seguito un percorso reso tortuoso da più fattori.

Il punto di partenza non possono essere allora che le disposizioni di Gabrio Casati sull'insegnamento della storia, con le quali venivano definiti diversi archi temporali per licei e scuole tecniche. Nel pieno del processo di unificazione e negli ultimi anni di Cavour, il legislatore prescriveva un'attenzione particolare per la storia nazionale e per quella patria, intendendo per questa le vicende più rilevanti di casa Savoia. Nel 1860, i programmi del liceo prevedevano per la prima classe lo studio degli eventi collocati nel segmento cronologico che va dall'affermazione del cristianesimo all'età comunale, per la classe successiva lo studio si spingeva sino alle guerre di egemonia nell'Italia cinquecentesca, arrivando in terza al Congresso di Vienna. Negli istituti tecnici la storia era abbinata alla geografia e i programmi erano più centrati su elementi di storia europea e del commercio. «In altri termini, se il programma dell'istruzione classica era ben fondato culturalmente, quello dei tecnici aveva un carattere formativo più adeguato alla modernità»⁶⁸. Più aderente alla modernità voleva essere anche l'insegnamento della storia, per praticare il quale si

68 Fabio Bertini, *I programmi di storia da Casati a Gentile*, "Didattica della Storia – Journal of Research and Didactics of History", cit. p. 6.

raccomandava una maggiore adesione all'essenzialità e al rigore della ricerca. Nelle Istruzioni generali dei programmi Baccelli del 1894, a proposito del modo di proporre il racconto storico agli alunni delle elementari, si osservava che «sebbene queste narrazioni si proponessero di muovere la fantasia e il cuore e di suscitare entusiasmi di amor patrio, non debbono tuttavia essere destituite dalle qualità che sono essenziali alla storia, cioè dalla veridicità assoluta e dalla rigorosa esattezza delle circostanze di luogo e di tempo»⁶⁹. La raccomandazione era quella di praticare la didattica della storia con la massima cura per l'oggettività (le esatte circostanze temporali e cronologiche) dei suoi dati. Altrettanta attenzione meritava il tema principale dei programmi, il Risorgimento, che Francesco Orestano nei Programmi del 1905 definì come «il principio e la fine del corso di Storia»⁷⁰.

Nei primi anni del Regno d'Italia la principale preoccupazione della classe politica era la gestione del passaggio dal sistema sardo-piemontese al nuovo contesto unitario. La gradualità del processo coinvolgeva necessariamente la scuola, raccomandando una particolare cura nella stesura dei programmi. Attraverso la scolarizzazione, piuttosto stentata sino alla fine del secolo, si perseguiva l'intento di ridurre le difformità – sociali, economiche e culturali – che le prime indagini parlamentari fecero inesorabilmente emergere. Tra gli ultimi decenni dell'Ottocento e gli anni dei governi di Giolitti furono tante le inchieste parlamentari dedicate alle condizioni di vita degli italiani e alle principali vertenze del dopo-Unità, e diverse furono le inchieste che investirono direttamente la scuola, come quelle di Antonio Scialoja, condotta tra il 1872 e il 1875, e di Camillo Corradini, nel

69 Riforma dei Programmi per le Scuole Elementari (R.D. 29 novembre 1894, n. 525). Cfr. Ida Zambaldi, *Storia della scuola elementare in Italia. Ordinamenti, pedagogia, didattica*, Las, Roma 1975, p. 643.

70 «La coscienza completa della importanza di questo grandioso fenomeno di risveglio e di affermazione nazionale egli non acquisterà che al termine della sesta classe, quando avrà percorso l'intero ciclo del corso di storia, che la legge ha voluto si chiudesse appunto con la storia d'Italia del secolo XIX. Ma non si tosto egli comincia ad aver conoscenza di un passato, non potendo risalire a tempi troppo remoti, è gran ventura che sulla soglia della età contemporanea trovi un periodo così denso di ammaestramenti altamente patriottici e civili, quale quello del Risorgimento nazionale» (*Programmi per le Scuole Elementari*, R. Decreto 29 gennaio 1905, n. 45).

1910. Gli esiti di entrambe si tradussero in una sorta di raccomandazione ai vertici governativi perché destinassero alla scuola più attenzioni e più risorse, senza le quali – di questo si preoccupava soprattutto Scialoja – sarebbe continuato a mancare un ceto di funzionari capace di assistere efficacemente la macchina statale. In questo disegno l'insegnamento della storia avrebbe potuto avere non poca importanza.

Le vicissitudini del Regno e poi della Repubblica dimostreranno che non c'è probabilmente materia scolastica più "sensibile" della storia nel recepire e subire gli effetti dei grandi cambiamenti. Basterebbe pensare a quanto accadde nel primo dopoguerra nella ridefinizione dei programmi, costretti a inglobare gli ultimi grandi eventi e ripensare il senso degli accadimenti nazionali. Vuol dire che si doveva riservare un posto di primo piano all'illustrazione della Grande guerra e, nello stesso tempo, provvedere a una nuova lettura dei fatti che l'avevano preceduta. Non sorprende perciò che i programmi della scuola gentiliana rilanciassero con più slancio la conoscenza del Risorgimento. Non dettagliatamente definiti, questi programmi mettevano in luce una certa prescrittività nell'indicare gli snodi del processo unitario, secondo un continuum storico che, attraverso le guerre di indipendenza, procedeva dall'età della Restaurazione all'ordine geopolitico continentale nel 1870. Le questioni risorgimentali riverberavano anche nei programmi di altre materie, e così per lo studio della letteratura venivano "suggeriti" autori come Mazzini, Gioberti, Silvio Pellico, De Sanctis e D'Azeglio⁷¹. Quale fosse la finalità di queste indicazioni tematiche (49 punti, dalle origini del cristianesimo al "nuovo assetamento del mondo civile" prodotto dalla prima guerra mondiale) appare chiaro nelle *Avvertenze* con le quali Gentile licenziò i programmi di storia: «Il senso degli avvenimenti è tutto nelle idee, negli istituti in cui sorgono e a cui conducono, e questo dev'essere ben chiaro all'intelligenza del candidato perché è quello che deve rimanergli fisso nell'animo

71 Cfr. A. Gaudio, *Il Risorgimento nei programmi scolastici da Gentile alla Moratti*, cit., p. 59.

dell'insegnamento della storia»⁷². Al conseguimento di questo obiettivo ci si proponeva di giungere a partire dall'esame di ammissione per le scuole medie, che per la disciplina denominata "Cultura generale", prevedeva lo studio delle «figure più rappresentative della nostra storia, con speciale riguardo alla formazione dello spirito italiano ed al nostro Risorgimento»⁷³.

Nella loro dettagliata articolazione i contenuti dei programmi della scuola gentiliana riflettevano il credo filosofico di colui che li aveva ispirati. Fortemente evenemenziale, anche per la raccomandazione ad esercitare la memoria su date e nomi, la disciplina storica acquistava il suo vero significato alla luce del processo universale su cui s'innervavano i singoli eventi. In questo modo, «La negazione della storia dei "puri fatti" si risolveva in pura e semplice svalutazione dei fatti medesimi; l'esigenza della sintesi, del coordinamento razionale dei fatti diventava, una volta perso il solido supporto degli avvenimenti, affermazione di una storia astratta e disincarnata»⁷⁴. Perché il racconto storico diffuso nelle aule della scuola italiana riacquistasse più corpo e colorito non fu necessario attendere la fine del fascismo, dato che, come si sa, a cadere prima del regime fu proprio Gentile.

Oggetto di contestazioni da parte degli storici di diversi orientamenti – in particolare, quelli vicini al materialismo storico e alla scuola economico-giuridica – i programmi di storia del '23 non piacquero del tutto nemmeno ai più zelanti sostenitori della scuola gentiliana. Le relazioni sul primo esame sostenuto nel 1924 mettevano a nudo un complesso di criticità che avrebbero potuto far pensare a un fin troppo precoce fallimento. Quella che emerse fu «la diffusa ignoranza riscontrata circa le fondamentali coordinate cronologiche e geografiche e, su un diverso piano, la carente preparazione dimostrata da tanta parte degli esaminandi in

72 Regio Decreto 14 ottobre 1923, n. 2345 – Approvazione degli orari e dei programmi per le Regie scuole medie, in "Supplemento alla Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia", n. 267 del 14 novembre 1923, p. 14.

73 Ivi, p. 4.

74 Gianni Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa. I programmi di storia nell'Italia contemporanea*, Bruno Mondadori, Milano 1991, p. 81.

ordine alle vicende della storia risorgimentale e contemporanea»⁷⁵. Il fatto è che la riforma Gentile, da Mussolini definita come la più fascista delle riforme, non godeva dell'apprezzamento generale dei sostenitori del regime. Può essere che fossero tutti degli intenditori di storia, tutti uomini di scuola, esperti di ricerca storica? La ragione è un'altra e ha a che fare con la difficoltà di declinare i programmi gentiliani in una chiave più riconoscibilmente ideologica. Ciò non vuol dire che la riforma del '23 fosse aliena ai principi ideologici del fascismo, visto che i suoi presupposti teorici erano stati definiti e formulati proprio da Gentile. A revisionare i contenuti della riforma fu, in particolare, Balbino Giuliano, un gentiliano della prima ora. «I programmi predisposti dal ministro Giuliano si differenziavano profondamente rispetto a quelli del 1923, proiettando l'insegnamento della storia in uno scenario ideologico e politico del tutto nuovo»⁷⁶. Questa cesura rispetto al recente passato – Giuliano fu ministro dell'Educazione nazionale dal 1929 al 1932 – si concretizzò, per quanto riguarda i programmi di storia, in una ancor più accentuata centralità della storia italiana e in un ridimensionamento delle vicende internazionali. I programmi del 1930 contemplavano argomenti nuovi e di più che stretta attualità come “l'ordinamento corporativo”, che il fascismo andava definendo proprio in quegli anni, e “il nuovo posto dell'Italia nel mondo”⁷⁷. Con gli interventi legislativi promossi da Giuliano, il regime poteva a ragione ritenere di avere quasi ultimato il progetto di fascistizzare la società attraverso la scuola. Il suggello finale sarà la Carta della scuola di Bottai, con la quale, se così si può dire, venne chiuso il cerchio di un tormentatissimo iter legislativo che mostrava quanto la scuola contasse nel progetto educativo del fascismo. È prova di ciò l'enorme mole di atti legislativi e interventi politici presentati e approvati dalla riforma Gentile sino allo scoppio della seconda guerra mondiale, evento che congelò qualsiasi velleità riformatrice: «L'interesse e le energie profusi in campo scolastico dal regime, che si aprì con la

75 Anna Ascenzi, *La storia nelle scuole secondarie tra le due guerre*, nel vol., a cura di P. Bianchini, *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, cit., p. 197.

76 Ivi, p. 201.

77 Cfr. Regio Decreto 5 novembre 1930, n. 1467.

riforma Gentile per poi chiudersi con la Carta della scuola di Bottai, ultima realizzazione di rilievo sul piano interno, si riflettono in un'intensa produzione normativa: nove ministri della Pubblica istruzione (dal 1929 dell'educazione nazionale) vararono 3.500 leggi e decreti sulla scuola, di cui quasi 2.500 dal 1922 al 1930; un bilancio che sale in proporzione esponenziale, se ai provvedimenti ufficiali si uniscono le miriadi di atti amministrativi, indice di un controllo vigile e vessatorio che lasciava ben poco al caso»⁷⁸.

Il tratto comune dei programmi di storia nei diversi ordini e indirizzi della scuola fascista era l'insegnamento della storia nazionale. Tuttavia, la storia non godeva dello statuto di una disciplina autonoma. Il suo insegnamento veniva incorporato tra le competenze di altre discipline. Accadeva così che nei licei a insegnare storia fosse il docente di filosofia, nelle magistrali quello di italiano o latino, e nel triennio degli istituti tecnici il titolare delle discipline letterarie. Ancora oggi la storia continua a essere la materia "accessoria" di varie combinazioni disciplinari assegnate a diverse classi di concorso. Se per alcuni questa può essere una risorsa⁷⁹, per altri è invece indizio di una marginalità da correggere, di cui sarebbe prova la riduzione delle ore d'insegnamento della disciplina nei diversi ordini e gradi della scuola italiana. Basti pensare che il massimo di ore settimanali per l'insegnamento della Storia è di tre ore e che a beneficiarne è solo il triennio finale del liceo classico.

Sin dai primi atti dell'Italia che stava per diventare repubblicana, toccò inevitabilmente alla storia, più che ad altre materie, sottoporsi alla lente d'ingrandimento con la quale si indagarono i programmi della scuola fascista. Su quelli che sarebbero dovuti essere i primi, concreti esiti di quest'opera di defascistizzazione non si riscontra tra gli specialisti una piena unanimità di giudizio. Cambiarono i manuali, s'introdussero

78 **M. Galfré**, *Coercizione e consenso nella scuola fascista*, "Transalpina", 13, 2010, p. 144. «Del resto, in questi anni si registrò un consolidamento della scolarizzazione e una riduzione del tasso di analfabetismo, che pure rimase su livelli alti. Se nella storia dell'Italia unita cesure politiche e cesure scolastiche non sembrano quasi mai corrispondere – emblematico il passaggio dal fascismo alla repubblica –, è difficile muovere lo stesso rimprovero al fascismo» (**ivi**, p. 145).

79 Cfr. F. Bertini, I programmi di storia da Casati a Gentile, cit.

modifiche ai programmi e si mantennero, tuttavia, diversi elementi di continuità con il recente passato. «I Programmi approvati il 24 maggio 1945, ministro Arangio Ruiz, elaborati sotto il controllo delle forze alleate di occupazione, miravano principalmente a defascistizzare l'insegnamento della storia, lasciando di fatto inalterata l'impostazione di fondo»⁸⁰. Significa che i programmi avrebbero dovuto contribuire alla formazione civica del giovane italiano, testimone, malgrado l'età, dello sfacelo in cui era caduto il Paese, chiamato così ad «ascoltare la narrazione delle più recenti sciagure della patria sorretto dalla certezza che un popolo d'antica civiltà, quale è il nostro, non può non rinascere, quando sappia rifarsi alle fonti della spirituale grandezza»⁸¹.

Quale disciplina, più della storia, avrebbe potuto fare meglio i conti con il recente passato? Quale disciplina, più della storia, può rendere conto dei fatti e delle memorie? Alla storia, qui intesa come materia d'insegnamento, ci si sarebbe potuti affidare per compiere un'operazione che in altri campi della vita civile, culturale e politica del Paese sarebbe risultata più complicata. Se questa operazione non venne poi fatta con la necessaria sollecitudine, ciò non dipese solo dai nuovi programmi scolastici introdotti nell'immediato secondo dopoguerra, ma anche dalla manualistica di settore che avrebbe dovuto acquisire e proporre la narrazione degli eventi più recenti. «Le ragioni di tale assenza si ritrovano nelle scelte maturate a livello politico fin dagli anni della guerra e della Resistenza. Infatti, già un decreto del nuovo governo Badoglio, nel 1943, stabilì di togliere la storia degli ultimi vent'anni dai programmi e, di conseguenza, dai manuali di scuola»⁸². Eppure, degli ultimi vent'anni ci sarebbe stato tanto da raccontare, ma per varie ragioni facili da intuire, almeno inizialmente, si preferì non farlo, contravvenendo a quella che è

80 Livio Vanzetto, *L'insegnamento dell'identità nei Programmi di storia, 1860-2002*, "Materiali di storia", n. 23, novembre 2002, p. 74.

81 Giorgio Gabrielli, Commento ai nuovi programmi didattici per la scuola elementare approvati con d. Luogotenenziale 24 maggio 1945 n. 45, Paravia, Torino 1946, p. 67.

82 Davide Montino, *La storia nei libri scolastici del dopoguerra*, nel volume, a cura di P. Bianchini, *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, cit., p. 233. Montino osserva, inoltre, che «la scelta di Badoglio non era solo la scelta di una classe dirigente che tentava di evitare i conti con le proprie connivenze con il passato regime, ma rispondeva anche a un clima generale sentito su fronti differenti in modi analoghi» (ibid).

oggi la preoccupazione maggiore con la quale ci si rivolge all'insegnamento della storia: affrontare l'urgenza di comprendere il passato più recente, facendo della contemporaneità una priorità assoluta, anche a discapito della conoscenza di altre epoche.

Continuava, invece, a essere una priorità lo studio dell'epopea risorgimentale. Nei programmi Ermini del 1955 l'appello rivolto a maestre e maestri era quello di dare «particolare sviluppo alle vicende più salienti del Risorgimento nazionale»⁸³. L'insegnamento della storia, non disgiunto da quello della geografia, doveva contribuire «a far conoscere ed amare la Patria e a far nascere sentimenti di fraternità per i popoli che costituiscono la grande famiglia umana»⁸⁴. Oltre alla retorica enunciazione dell'amore per il proprio Paese, quel che si evince è la centralità che la storia nazionale seguita ad avere in un disegno didattico che veniva svolto nel segno di un'intangibile continuità. E così è stato sino al 1985, e cioè sino a quando rimasero in vigore i programmi Ermini⁸⁵.

Una prima significativa cesura rispetto alle precedenti impostazioni si ebbe già con i nuovi programmi della scuola media del 1977. All'insegnante veniva chiesto di contemperare nella sua azione didattica i due principi della libertà d'insegnamento e del «raggiungimento dei livelli educativi e culturali suggeriti dai programmi», i quali continuavano a fungere da bussola e da memorandum⁸⁶. Muovendosi nel perimetro della sua libertà d'insegnamento, il docente doveva proiettare l'alunno verso una comprensione del fenomeno storico non limitata alla sola dimensione temporale dell'evento in sé⁸⁷. Il programma di storia

83 Decreto Presidente della Repubblica 14 giugno 1955, n. 503, poi abrogato e sostituito dal Dpr 12 febbraio 1985, n. 104.

84 Ibid.

85 «Le cose cambiarono con i Programmi del 1977 per la scuola media dell'obbligo e del 1985 per le elementari. I programmi delle scuole medie entrati in vigore nel 1979 invitavano gli insegnanti di storia a “condurre gli alunni a percepire la dimensione temporale del fenomeno storico e a rendersi conto di come il lavoro storiografico obbedisca a regole che garantiscono la genuinità dell'operazione e il controllo dei risultati”» (L. Vanzetto, *L'insegnamento dell'identità nei Programmi di storia, 1860-2002*, cit., p. 75).

86 Decreto Ministeriale 9 febbraio 1979 (Supplemento Ordinario alla Gazzetta Ufficiale del 20 febbraio 1979, n. 50).

87 Nei Programmi di storia del 1977, «l'obiettivo che l'insegnante di scuola media deve proporsi è quello di condurre gli alunni sia a percepire la dimensione temporale del

dell'ultimo anno della scuola media dell'obbligo comprendeva finalmente lo studio delle vicende nazionali dell'ultimo cinquantennio, in relazione alla storia mondiale.

Una prospettiva d'insieme più incline alla mondializzazione tenderà a farsi strada con la riforma ispirata dal ministro Luigi Berlinguer e poi messa in atto dal suo successore Tullio De Mauro. Si può dire che questo sia diventato uno degli esiti a cui si è giunti, tra la fine degli anni Novanta e i primi del nuovo secolo, dopo una lunga serie di interventi operati sul curriculum di storia. Nell'era della conclamata globalizzazione poteva sembrare inevitabile aprire le pagine del racconto storico agli scenari, passati e attuali, della mondialità. La portata della novità venne colta dagli storici italiani e valutata, in molti casi, con accenti critici, amplificati anche dai contorni polemici che la questione assunse nel dibattito pubblico. Un nutrito gruppo di storici di alto profilo (tra i diversi, Rosario Villari, Francesco Traniello, Franco Della Peruta, Ernesto Galli della Loggia, Pasquale Villani, Luciano Canfora, Giuliano Procacci, Aurelio Lepre, Francesco Perfetti e Giuseppe Galasso) resero pubblico un vero e proprio manifesto (*Insegnamento della storia e identità europea*) in cui chiedevano la «ridefinizione complessiva del curriculum del primo ciclo» per non cadere nel rischio di un'omologazione anonima di storie e identità diverse, a tutto vantaggio di una visione mondiale dello sviluppo storico incurante dell'identità culturale italiana ed europea⁸⁸. Dalle preoccupazioni di alcuni dei firmatari del manifesto derivò poi un *Progetto per l'insegnamento della storia nella scuola di base e in quella superiore* che non si limitava più a cordiali raccomandazioni.⁸⁹ Velleitaria, e quindi difficilmente praticabile,

fenomeno storico, sia a rendersi conto di come il lavoro storiografico obbedisca a regole che garantiscono la genuinità dell'operazione e il controllo dei risultati, sia a considerare, come avvio di giudizio critico, le soluzioni che gli uomini e le società hanno dato nel tempo ai loro problemi».

88 Il manifesto apparve sul "Corriere della Sera" del 25 febbraio 2001 con il titolo *Trentatré storici scrivono a De Mauro: la storia si salva così*. Il testo è stato ripubblicato su "Lineatempo" (1, 2001: 105).

89 Cfr. *Progetto per l'insegnamento della storia nella scuola di base e in quella superiore* ("Lineatempo", 1, 2001, pp. 106-112). Gli estensori furono Girolamo Arnaldi, Massimo Firpo, Nicola Tranfaglia e Giovanni Vitolo, tra i firmatari del manifesto. A questi si aggiunsero Piero Bevilacqua e Cosimo Damiano Fonseca.

veniva considerata «la pretesa di estendere lo studio ad una dimensione mondiale per far sì che la storia d'Europa e quella degli altri continenti siano posti sullo stesso piano»⁹⁰, perché – questa ne era la motivazione di fondo – «la necessaria apertura multiculturale può e deve avvenire solo muovendo dalla conoscenza della propria cultura», sulla cui base si sarebbe dovuta fondare la «conoscenza delle storie “altre”»⁹¹. De Mauro proseguì per la sua strada e, com'è risaputo, il progetto di riforma venne smantellato da Letizia Moratti, ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, secondo la nuova denominazione assunta dal Ministero negli anni del nuovo governo Berlusconi. La Commissione De Mauro venne sciolta e si provvide a insediare una nuova⁹².

Non tutto il lavoro della Commissione De Mauro finì però nel dimenticatoio, perché «nel primo ciclo venne introdotta la continuità del curriculum di storia fra l'ex scuola elementare e l'ex scuola media, al posto dei due programmi separati, che ripetevano due volte l'intero arco cronologico dalla preistoria all'età contemporanea nelle elementari e nelle medie»⁹³. Altre erano semmai, rispetto al passato, le differenze nell'impostazione dei curricula, come la quasi totale esclusione del Novecento nell'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado a beneficio di uno studio più approfondito dell'Ottocento. Nelle norme generali formulate dalla Moratti, una delle abilità disciplinari dei primi due anni della vecchia scuola media consisteva nello «scoprire specifiche radici storiche medievali e moderne nella realtà locale e regionale», mentre tra le conoscenze richieste allo studente del

90 Progetto per l'insegnamento della storia nella scuola di base e in quella superiore, cit., p. 108.

91 Ivi, p. 107.

92 «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 una “interessante e dignitosa esperienza” (Ricuperati 2003, 771 ss.), 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”» (Luigi Cajani, I recenti programmi di storia per la scuola italiana, “Storicamente”, n. 15, 2019, p. 20).

93 Ivi, p. 21.

terzo anno vi erano quelle che riguardavano «lo stato nazionale italiano e il rapporto con le realtà regionali»⁹⁴. Novità, queste, che svanirono di fronte all'ennesimo mutamento di guida politica del Paese. La riforma del primo ciclo venne azzerata dal nuovo ministro Giuseppe Fioroni, che rese vana anche l'imminente introduzione delle norme generali per la secondaria di secondo grado. Con le nuove *Indicazioni per il curricolo* del 2007 si avvertiva l'esigenza di «educare alla convivenza attraverso la valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni studente».

La tanto attesa riforma della secondaria di secondo grado, più volte annunciata e più volte abortita, ha visto finalmente la luce negli anni in cui Maria Stella Gelmini è stata ministra dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Tra le novità principali si registrano l'accorpamento della geografia alla storia e lo studio esclusivo del Novecento per l'ultimo anno, in cui figuravano temi come Tangentopoli e la crisi del sistema politico dei primi anni Novanta. Il focus dei programmi rimaneva fortemente eurocentrico, malgrado qualche richiamo alla storia mondiale⁹⁵. La disciplina storica insegnata nei licei si differenziava da quella degli Istituti tecnici e professionali perché diversi dovevano esserne i «risultati di apprendimento». In un Istituto tecnico compito dell'insegnante di storia doveva essere la promozione nello studente di abilità e conoscenze tali da far «riconoscere l'interdipendenza tra fenomeni economici, sociali, istituzionali, culturali e la loro dimensione locale/globale»⁹⁶. Questa caratterizzazione dell'insegnamento della storia negli Istituti tecnici e professionali si conserverà anche nelle successive *Linee guida* di Francesco Profumo che riconfermeranno la

94 Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59: «Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53» (Gazzetta Ufficiale 51, 2 marzo 2004, Supplemento ordinario 31, p. 81).

95 Cfr. Milena Rombi, La conoscenza della storia del Novecento in uscita dalla scuola secondaria di II grado. Indagine su livelli di conoscenza, rappresentazioni ed esperienze didattiche degli studenti neo-diplomati dell'Università "Sapienza" di Roma, Nuova cultura, Roma 2013, p. 191.

96 L. Cajani, I recenti programmi di storia per la scuola italiana, *ibid.*, p. 33.

finalizzazione dei contenuti disciplinari al conseguimento degli obiettivi formativi dei due Istituti⁹⁷.

L'analisi dei programmi di storia in uso nelle scuole italiane negli ultimi decenni pone in rilievo diverse questioni oggi ancora dibattute. Tra queste, la finalizzazione dell'insegnamento della disciplina, che in passato coincideva con l'obiettivo prioritario della formazione di una coscienza nazionale. Non solo ci si chiede poi come praticare l'insegnamento della disciplina, ma anche come renderlo più efficace. In una ricerca condotta nel 2010 da Milena Rombi sui neodiplomati iscritti alla Sapienza di Roma, la sezione relativa ai più recenti periodi della storia nazionale e continentale metteva a nudo un preoccupante ritardo formativo in non meno di un terzo dell'intero campione, in palese difficoltà nel dimostrare di conoscere eventi di estrema importanza, come le prime origini della Ue e "Tangentopoli"⁹⁸.

A dirsi preoccupati della scarsa conoscenza della contemporaneità non sono solo i ricercatori e gli specialisti della materia. Nel *Rapporto Italia* del 2020, in uno dei suoi sondaggi su educazione e istruzione, l'Eurispes recepisce l'interesse degli italiani per la storia recente, alimentato, verrebbe da supporre, da un fabbisogno conoscitivo non sempre pienamente soddisfatto negli anni della formazione scolastica. Per il 52,4% del campione interpellato i programmi di storia non dovrebbero trascurare la storia recente, mentre per il restante 47,6% sarebbe preferibile privilegiare l'approfondimento dei grandi eventi storici. La prima indicazione, chiaramente più innovativa rispetto all'altra,

97 Cfr. Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento, Secondo biennio e quinto anno, Dpr 15 marzo 2010, articolo 8, comma 3, Supplemento ordinario n. 60 alla Gazzetta Ufficiale, 30 marzo 2012, p. 13.

98 «In generale, le risposte alle domande incluse in questa sezione evidenziano una condizione di complessiva inadeguatezza, con lacune di apprendimento che risultano particolarmente gravi se commisurate all'importanza storica degli eventi a cui si riferiscono, quali l'avvio del processo di unificazione europea (che totalizza solo il 34% di risposte corrette), l'inchiesta "Mani pulite" (che raggiunge il 35%), il crollo del regime sovietico (che non supera la soglia del 46%)» (M. Rombi, *La conoscenza della storia del Novecento in uscita dalla scuola secondaria di II grado. Indagine su livelli di conoscenza, rappresentazioni ed esperienze didattiche degli studenti neo-diplomati dell'Università "Sapienza" di Roma*, cit., p. 213).

incontrava soprattutto il gradimento della parte del campione più giovane e provvista di titoli di studio più alti⁹⁹.

La ricerca portava alla luce anche un'ulteriore criticità: quanto più il focus dell'indagine si approssimava all'attualità del presente, tanto più le conoscenze storiche degli intervistati si facevano deboli. Altra questione, che per molti ha rappresentato una cronica difficoltà dell'intero sistema, è l'incerta professionalizzazione dell'insegnamento, che viene raramente impartito da specialisti della materia, essendo prerogativa soprattutto dei docenti di filosofia e lettere. Inoltre, come si è avuto modo di rilevare, c'è chi lamenta un'impostazione troppo eurocentrica dei programmi, che avrebbe come effetto diretto la mancanza di una visione mondiale degli eventi storici. Infine, anche questa disciplina non contribuirebbe al riconoscimento del ruolo e della figura delle donne, ma quando la storia politica viene sostituita dalla storia sociale, ne viene a guadagnare la storia di genere¹⁰⁰.

Scienze

L'ultima indagine OCSE PISA del 2022, che ha come oggetto di studio le performances scolastiche e il grado di preparazione dei quindicenni di 81 paesi, ha fornito risultati controversi per quanto riguarda l'efficacia dell'insegnamento delle scienze nella scuola italiana. Se, da una parte, si registra un risultato migliore rispetto alla precedente rilevazione, dall'altra, permane ancora ampia la differenza con la media OCSE. La buona notizia è che, sempre secondo il Rapporto OCSE PISA del 2022, il gap di genere, che solitamente caratterizza le discipline Stem, non è poi così evidente. Queste differenze si faranno però sentire all'Università e nel mondo delle professioni, dove, secondo l'Istat, il divario tra uomini

99 Eurispes, 32° *Rapporto Italia*, Minerva, Bologna 2020, pp. 387-388.

100 Mariangela Scopelliti, Sebastian Molina Puche, *La presenza delle donne nell'insegnamento della Storia in Italia. Analisi dei libri di testo di storia nelle scuole secondarie*, "Didattica della Storia – Journal of Research and Didactics of History", 4(1), 2022, p. 11.

e donne continua a essere sensibile¹⁰¹. Il significato di questi dati è noto a tutti, non essendo un mistero che nello studio delle discipline scientifiche gli studenti italiani ottengano risultati mediamente meno alti rispetto alle altre materie. Una premessa di questo tipo può essere utile per stabilire quale parte possano avere avuto in tutto ciò i programmi di scienze. Quanto in prima battuta si scoprirà sarà la scarsa presenza dell’insegnamento delle scienze nei programmi scolastici in uso nella scuola italiana negli anni del consolidamento del processo unitario. Tuttavia, ciò che potrà sorprendere in misura maggiore sarà forse la scoperta della sottovalutazione di tale insegnamento anche nella scuola che verso la fine dell’Ottocento e i primi anni del Novecento si “girovò” della diffusione delle idee positivistiche, dalle quali sarebbe stato quasi scontato attendersi una migliore valorizzazione del sapere scientifico tra i banchi di scuola.

TABELLA 4

	SCIENZE															
	PISA 2000		PISA 2003		PISA 2006		PISA 2009		PISA 2012		PISA 2015		PISA 2018			
	(PISA 2022 - PISA 2000)		(PISA 2022 - PISA 2003)		(PISA 2022 - PISA 2006)		(PISA 2022 - PISA 2009)		(PISA 2022 - PISA 2012)		(PISA 2022 - PISA 2015)		(PISA 2022 - PISA 2018)			
	Diff. punteggio	E.S.	Diff. punteggio	E.S.	Diff. punteggio	E.S.	Score diff.	E.S.	Diff. punteggio	E.S.	Diff. punteggio	E.S.	Diff. punteggio	E.S.	Diff. punteggio	E.S.
Licei	na	na	na	na	-12	(6.6)	-26	(7.9)	-24	(7.4)	-7	(6.2)	3	(5.8)		
Istituti tecnici	na	na	na	na	-11	(6.6)	-24	(8.3)	-27	(7.5)	-16	(6.4)	4	(6.3)		
Istituti professionali	na	na	na	na	-12	(8.3)	-26	(9.5)	-24	(8.6)	-9	(7.7)	7	(9.6)		
Formazione professionale	na	na	na	na	0	(13.9)	-13	(10.2)	-35	(12.2)	-5	(9.1)	-3	(8.2)		

OCSE PISA 2022 – Sintesi dei risultati degli studenti italiani relativi alle scienze¹⁰².

Il buongiorno, se così si può dire, si vide già alla vigilia dell’unificazione nazionale. L’insegnamento delle scienze compare, infatti, nella legge Casati del 1859 nella generica formula di “Cognizioni di scienze fisiche e naturali applicabili principalmente agli usi ordinari della vita”, il cui studio viene

101 Cfr. <https://www.istat.it/it/files/2023/10/Report-livelli-di-istruzione-e-ritorni-occupazionali.pdf>. Secondo il report, nel 2022, dei laureati di età compresa tra i 24 e i 35 anni ad avere una laurea in una disciplina STEM era il 23,8%. **Il dato si fa ancor più interessante se si comparano le percentuali di uomini e donne all’interno dello stesso campione, perché la percentuale dei primi sale al 34,5% e quella delle donne scende al 16,6%.**

102 https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2024/Indagini%20internazionali/RAPPORTI/Sintesi_Risultati_PISA2022_.pdf.

intrapreso nelle classi di secondo grado della scuola elementare¹⁰³. Alla marginalità delle scienze si prova a rimediare con i programmi Gabelli del 1888. Già nella Premessa appare chiara l'esigenza di favorire uno studio più attento alla concretezza del quotidiano e del reale, contro un'idea del sapere che «si riduce ad una sintesi prematura, estranea al pensiero dell'alunno ed imposta a forza»¹⁰⁴. Nei propositi del nuovo riformatore c'è l'ambizioso smantellamento di «quella scuola dogmatica e quell'istruzione parolaia, vuota, composta di suoni, infeconda e stucchevole insieme, che disamora allo studio, sciupa i cervelli e contribuisce tanto a far nascere e a mantenere la funesta abitudine di attribuire tanta importanza alle parole, quando poca alle idee e alle cose»¹⁰⁵. L'insegnamento delle scienze e la formazione di una mentalità più scientifica sarebbero servite a correggere l'eccesso di retorico formalismo in cui, secondo Gabelli, era caduta la scuola italiana. Sarà tra i primi a pensarlo e non sarà, certo, l'ultimo, tracciando una via che altri percorreranno¹⁰⁶.

Elementi positivistici e suggestioni herbartiane continueranno a essere presenti nei programmi per le scuole elementari del 1905. Nelle classi V e VI viene fatto iniziare lo studio sistematico delle scienze naturali e fisiche, con l'obiettivo di passare da una visione empirica e parziale dei fenomeni naturali a una più organica. Il programma di scienze naturali e fisiche per la quinta prevede «nozioni elementari di geografia fisica e meteorologia, nozioni elementari di mineralogia, botanica e zoologia con espresso riferimento all'agricoltura, all'industria e al commercio secondo i

103 «L'istruzione superiore comprende, oltre lo svolgimento delle materie del grado inferiore: le regole della composizione, la calligrafia, la tenuta dei libri, la geografia elementare, l'esposizione dei fatti più notevoli della storia nazionale, le cognizioni di scienze fisiche e naturali applicabili principalmente agli usi ordinarii della vita» (Atti del governo n. 3725, legge del 13 novembre 1859 sul Riordinamento dell'Istruzione pubblica, art. 315).

104 Istruzioni generali, Programmi Didattici per le Scuole Elementari (R. D. 25 settembre 1888, n.5724).

105 Ibid. Cfr. Eleonora Aquilini, I programmi scolastici di scienze nell'Italia unita. Dal 1860 al 1955, Aracne, Canterano 2016, p.18.

106 «L'insegnamento di fisica e scienze naturali non deve fornire al maestro che il mezzo di attirare l'attenzione degli alunni sul mondo reale. La materia gli è offerta, si può dire, dai fenomeni e dai fatti, che gli alunni videro tante volte, ma non osservarono» (*Istruzioni e Programmi Didattici per le Scuole Elementari*, R. D. 25 settembre 1888, n.5724).

luoghi»¹⁰⁷. Il programma del sesto anno include, invece, «Note di agraria, pesca, industria mineraria, industria manifatturiera, commercio, secondo i luoghi e in relazione ai bisogni della maggior parte della scolaresca. Nozioni elementari di termodinamica ed elettricità, insegnate per via di facili dimostrazioni, ed elementi di chimica, con esperimenti semplici. Applicazioni nella vita comune e nelle industrie, con cenni sulle principali scoperte di pratica utilità»¹⁰⁸. Se, da una parte, scienze compare, in quanto materia specifica, solo negli ultimi due anni del ciclo scolastico delle elementari, dall'altra, a ispirarsi a un approccio più scientifico verso la realtà e i contenuti di studio vorrebbe essere il metodo che il riformatore – in questo caso, Francesco Orestano, principale estensore dei programmi del 1905 – suggerisce agli insegnanti con toni che danno l'idea di una raccomandazione difficile da eludere. L'indicazione più chiara si coglie nelle indicazioni relative alle “Lezioni di cose”, disciplina impartita nei primi due anni delle elementari. «L'osservazione non deve limitarsi alla semplice vista accompagnata dalla nomenclatura, ma deve riuscire alla descrizione delle cose. Ciò serve a sviluppare l'attitudine all'analisi e anche a particolareggiare ed a specificare di più la nomenclatura stessa»¹⁰⁹. Questa via, osserva Orestano, non sarà la più facile, ma risulterà essere la “più dilettevole”. Oggi, la si rapporterebbe a quel tipo di didattica, variamente apostrofata come “laboratoriale”, “autentica” o “ludica”, che promuove conoscenze descrittive e fattuali attraverso “compiti di realtà”.

Nelle diverse ricostruzioni storiche della scuola italiana negli anni del primo dopoguerra emerge immancabilmente la domanda sulle ragioni dello scarso rilievo attribuito alle scienze. Viene da chiedersi se questo sia tutto ascrivibile al pregiudizio neoidealistico che confina i fenomeni naturali e il suo studio nella dimensione di un sapere per così dire minore, se non addirittura di poco valore. La risposta alla domanda ha assunto spesso il tono di una perentoria affermazione. A renderla legittima potrebbe indurre il ruolo

107 Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia, 9 marzo 1905, n. 57, p. 1016.

108 Ivi, p. 1017.

109 Istruzioni e Programmi Didattici per le Scuole Elementari (R.D. 25 settembre 1888, n.5724).

marginale che, in effetti, le scienze hanno avuto nella visione, prima crociana e poi gentiliana, del sapere scientifico¹¹⁰. È pur vero, tuttavia, che il neoidealismo «non faceva che ribadire una condizione di vera e propria “bancarotta” della scienza agli inizi del Novecento»¹¹¹ e che l'azione riformatrice – in particolare, quella di Gentile – non poteva non venire influenzata dallo stato di crisi in cui versava il sistema delle scienze, non essendo un caso che «Le scienze effettivamente allora dominanti non solo per conferire senso al mondo, ma anche alla vita di ogni uomo erano diventate quelle biologiche»¹¹².

Il monte orario settimanale delle materie scientifiche (scienze naturali, chimica e geografia) non determinava una grande differenza tra i curricoli dei licei classico e scientifico. Per decenni, soprattutto al classico, la dotazione oraria delle scienze non subirà significative variazioni. Questo insegnamento sarà, invece, del tutto assente nel triennio del liceo femminile, scuola che si poteva frequentare dopo i cinque anni del ginnasio e che, chiudendosi con un semplice esame di licenza, non consentiva l'accesso all'Università. Ciò malgrado, non sbaglia chi sostiene che «La marginalizzazione delle scienze nell'insegnamento non è da attribuirsi completamente all'opposizione dell'idealismo al positivismo»¹¹³. Come si spiegherebbe altrimenti, venuta ormai meno nella seconda metà del Novecento la funzione egemonica del neoidealismo, la condizione di marginalità in cui le discipline scientifiche hanno continuato a trovarsi? Nel prendere visione dei programmi del 1945 e delle avvertenze a questi preposti, la

110 Chi, in effetti, volesse perorare la causa dell'ostilità alla scienza di Croce potrebbe facilmente trovare molte dichiarazioni che vanno in quella direzione. Una delle più nette e citate, risalente al 1908, è quella in cui il filosofo di Pescasseroli definisce lo scienziato «incarnazione della barbarie mentale, proveniente dalla sostituzione degli schemi ai concetti, dei mucchietti di notizie all'organismo filosofico-storico» (Benedetto Croce, *Il risveglio filosofico e la cultura italiana*, “La Critica. Rivista di Letteratura, Storia e Filosofia”, n. 6, 1908, pp. 171).

111 Salvatore Cicionia, *Questioni di epistemologia didattica*, Armando, Roma 2012, p. 111. Cicionia sostiene però che «Sarebbe, comunque, molto riduttivo attribuire al filosofo dell'attualismo la responsabilità storica dell'assenza di un'area adeguata per la formazione tecnica e scientifica; quanto meno bisogna allargare il discorso al contesto storico, al confronto cioè tra il livello di conoscenze della comunità scientifica e accademica rispetto a quella europea per un giudizio più equilibrato e meno aprioristico» (ibid).

112 Giuseppe Bertagna, *Giovanni Gentile e la sua riforma*, Studium, Roma 2024.

113 Aquilini, *Op. cit.*, p. 32.

percezione che se ne ricava non è quella di uno scarto netto e reciso rispetto al recente passato. Alle scienze si affiancava l'igiene, e compito del maestro era quello di assicurarsi che, al termine delle elementari, l'alunno avesse «un sufficiente corredo di norme e di abitudini di vita sana»¹¹⁴.

A partire dai programmi della scuola media del 1979, si inizia ad avvertire maggiormente la necessità di una contestualizzazione storica dello sviluppo della ricerca scientifica. Il “suggerimento metodologico” rivolto all'insegnante è quello di avviare «l'alunno ad una prima riflessione sulla dimensione storica della scienza, presentando, con esempi significativi, sia le linee di sviluppo della scienza dal suo interno, sia la stretta correlazione esistente fra l'evoluzione scientifica e quella della condizione umana»¹¹⁵. Il “suggerimento” andava nella direzione auspicata da Thomas Kuhn, autore nel 1962 di un'opera, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, tradotta e pubblicata in Italia proprio nel '79, sostenitrice di uno studio della teoria scientifica non disgiunto dalla conoscenza del processo storico. Operazione non resa facile dalla “duttività didattica” che si continuava a chiedere al titolare dell'insegnamento, dispensatore di una miriade di contenuti disciplinari, che includevano anche matematica, chimica e geografia astronomica.

I programmi del '79 prevedevano l'insegnamento di “struttura, funzione ed evoluzione dei viventi”, formula dotata di una certa onnicomprensività che, nella sua vaghezza, consentiva al docente della scuola media di iniziare lo studente alla conoscenza dell'evoluzionismo darwiniano. Sarà così sino al 2004, e cioè sino al varo delle “Indicazioni nazionali per i piani di studi personalizzati nella Scuola Secondaria di Primo Grado”, che escludevano dai programmi la teoria dell'evoluzione delle specie¹¹⁶. Una delle motivazioni parve risiedere nella complessità dell'argomento e nelle presunte difficoltà che studenti di quell'età

114 *Programmi di studio per le Scuole Elementari* (Dm 9 febbraio 1945 e Dl 24 maggio 1945, n. 459).

115 I programmi della Scuola Media (Dm 9 febbraio 1979).

116 Dl 19 febbraio 2004, n. 59, allegato C.

avrebbero incontrato nell'affrontarne lo studio¹¹⁷. Fu questo uno degli aspetti più controversi e criticati della riforma di Letizia Moratti, la quale però decise di fare un passo indietro, annunciando lo studio di Darwin sin dalle elementari e autorizzando la costituzione di una Commissione “riparatrice” presieduta da Rita Levi Montalcini¹¹⁸. Della Commissione avrebbe fatto parte, insieme a Roberto Colombo e Vittorio Sgaramella, anche Carlo Rubbia. In tempi più recenti, un altro fisico insignito con il premio Nobel, Giorgio Parisi, denuncerà il dissesto dell'insegnamento delle scienze nella scuola italiana, determinato, a suo avviso, da programmi “vecchiotti” e “nozionistici”, che sarebbe opportuno modificare¹¹⁹. Segno che il problema non è più quello della lacunosa presenza delle scienze nei curricula di studio, ma dei contenuti da trasmettere. Per altri – e a pensarla così è anche Parisi – sarebbe proprio il meccanismo della trasmissione, l'impianto metodologico, a rappresentare il punto debole della didattica delle scienze¹²⁰. Non tanto l'oggetto della trasmissione, allora, quanto il modo in cui questa viene eseguita. Il confronto con il sistema scolastico di altri paesi potrebbe dare valore a quella che non è certo liquidabile come una semplice supposizione¹²¹.

117 Così Giuseppe Bertagna spiegò le ragioni della riforma Moratti a proposito dell'esclusione dai programmi della teoria di Darwin: «Non è vero che in classe nessuno studierà più Darwin. Si tratta però di andare al di là dei risibili schemini che i libri di testo hanno spacciato come verità acquisita per decenni, quelli con la scimmia che si trasforma in essere umano, per capirci. Un falso. Per anni abbiamo assistito alla pretesa di contrabbandare come scientifiche cose che non lo sono» (Alessandro Giuli, *Nessuna censura contro il compagno Darwin, ma qualche dubbio sì*, “Il Foglio”, 12 marzo 2004; cfr. Nicola Nosengo, Daniela Cipollini, *Compagno Darwin. L'evoluzione è di destra o di sinistra?*, Sironi, Milano 2009, p. 124).

118 Cfr. <https://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2004/280404.shtml>.

119 «La scienza nelle scuole segue programmi a volte un po' nozionistici. Sono programmi vecchiotti, che devono essere cambiati» (Andrea Carlino, Il premio Nobel Parisi: “La scienza nelle scuole è spiegata in modo nozionistico, si seguono programmi vecchiotti, bisogna cambiare”, “Orizzontescuola.it”, 22 aprile 2022).

120 «Imparare la quantità, spesso enorme, di informazioni e nozioni scientifiche che si forniscono a scuola, con il supporto di un'editoria scolastica troppo enciclopedica, molte volte dogmatica, non implica necessariamente che i nostri studenti comprendano i concetti o che assumano un atteggiamento mentale tale da garantire un approccio scientifico alle questioni reali e quotidiane» (Antonia Romano, *Insegnare scienze nel primo ciclo di istruzione*, Logos mondi interattivi, 2013).

121 Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura, Eurydice, B. Forsthuber, A. Horvath, A. Almeida Coutinho, A. Motiejūnaitė, et al., *L'insegnamento delle scienze in*

Matematica

Le novità apportate all'insegnamento della matematica e ai suoi programmi sono il risultato di un processo che, lungo il suo percorso, ha inevitabilmente coinvolto anche altre discipline: la fisica, soprattutto, ma anche le scienze naturali e, negli ultimi tre decenni, in misura sempre più evidente, l'informatica. Ciò è dipeso dalla strutturazione delle classi di concorso (A-26, A-27 e A-28) e dall'affinità tra la matematica e altre discipline scientifiche spesso assegnate a un unico docente. Sulle direzioni seguite dall'insegnamento di questa disciplina nella scuola italiana ha pesato spesso il confronto non sempre gratificante con i sistemi scolastici di altri paesi, oggi rivedibile sulla base dei dati di TIMSS 2023, grazie ai quali si scopre che gli studenti della quarta classe della scuola primaria e quelli che frequentano la terza delle secondarie di 1° grado ottengono punteggi superiori alla media statistica internazionale. I conti non tornano, invece, quando il confronto si concentra sulle diverse aree del Paese e sugli squilibri che, per quanto riguarda l'efficacia dell'insegnamento della matematica, emergono tra le due macro-aree del Centro-Nord e il Sud, in modo particolare le Isole¹²².

Occorre subito premettere che quella che oggi viene insegnata non è propriamente la matematica che si ritrova nei programmi della scuola precedente il secondo dopoguerra, anche se il processo di cambiamento, che la Commissione istituita dai Governi alleati avrebbe dovuto avviare, non è stato facile. Le poche novità introdotte non riguardarono tanto i contenuti, quanto la metodologia che si auspicava potesse orientare il docente verso un approccio più intuitivo e dinamico nell'insegnamento della

Europa: politiche nazionali, pratiche e ricerca, Ufficio delle pubblicazioni, 2012 (https://eurymdice.indire.it/wp-content/uploads/2017/06/Science_IT.pdf).

122 «L'analisi della distribuzione della percentuale di studenti nei diversi benchmark tra le macroaree geografiche evidenzia in maniera chiara la differenza di profilo tra le aree del Nord e le aree del Sud, anche rispetto alla media nazionale. A Livello Base, la differenza tra le macroaree Nord Ovest, Nord Est, e Centro non è particolarmente marcata e anche la distanza dalla media nazionale è contenuta (Tabella A_24 in Appendice); si va dal 93% nel Nord Est all'85% nel Sud. Nel Sud Isole (77%), invece, lo scarto dalle altre aree e dalla media italiana supera i 10 punti percentuali» (*Rapporto Internazionale IEA TIMSS 2023*, p. 51).

disciplina¹²³. La riforma Gonella del 1951 che lo avrebbe dovuto più energicamente indirizzare non venne, ad esempio, licenziata dal Parlamento. Per giunta, questa prevedeva un monte ore settimanale per l'insegnamento della matematica inferiore a quello della riforma di Giovanni Gentile. Così, dopo essere mancato per decenni, l'aggiornamento dei programmi di matematica adottati nella scuola del secondo dopoguerra prese corpo sotto l'impulso di associazioni e istituzioni scientifiche come l'UMI e, più nello specifico, la CIIM, a cui si deve l'elaborazione dei cosiddetti "programmi di Frascati". Gli esperti e gli specialisti che ne facevano parte definirono, sulla base dei cosiddetti programmi di Frascati, una serie di proposte per i licei, concludendo i lavori in due diverse tappe: nel 1966 per i primi due anni delle superiori di 2° grado e, due anni dopo, nel 1967, per il triennio, con esclusione dell'Istituto magistrale¹²⁴. Due principi avrebbero dovuto ispirare i nuovi programmi: «Formare la mente del giovane introducendolo alla riflessione e al ragionamento matematico e fornirgli alcuni semplici, ma fondamentali strumenti di comprensione e di indagine»¹²⁵. Allo studente si dovevano proporre esercizi di risoluzione di problemi significativi, preceduti dal necessario supporto di informazioni teoriche. Come è stato rilevato, fu quello un modo per introdurre una "metodologia per problemi"¹²⁶. Le tematiche proposte comprendevano algebra e geometria per il

123 «Per quanto riguarda i contenuti, i programmi per i licei formulati dalla stessa Commissione non presentano novità rispetto a quelli previsti dalla Riforma Gentile. Sono tuttavia rilevanti le novità proposte per quanto riguarda la metodologia da seguire. Nella IV e V ginnasio e nel biennio del liceo scientifico si consiglia di "dare largo posto all'intuizione, al senso comune, all'origine psicologica e storica delle teorie, alla realtà fisica". Si propone inoltre di far "un uso spontaneo di definizioni dinamiche, più aderenti all'intuizione" e di adottare "un metodo intuitivo-dinamico" che, attraverso "approssimazioni successive", conduca "gradualmente i giovani alla piena consapevolezza dei concetti e delle proprietà". Queste indicazioni sembrano ispirarsi alle idee del matematico e filosofo della scienza Federigo Enriques» (Luigi Tomasi, *Alcune linee di storia dell'insegnamento della matematica nella scuola secondaria in Italia dal 1945 ad oggi*, nel volume, a cura di Giovanni Genovesi, *La scuola italiana ha 150 anni. Problemi e prospettive*, "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", v. 4, n. 3, 2012, p. 107).

124 Cfr. *Progetto di programma minimo di matematica per il triennio liceale*, "Archimede", vol. XIX, Le Monnier, Firenze, 1967, pp. 60-63.

125 *Nuovi programmi di matematica per i licei*, "Archimede", vol. XVIII, Le Monnier, Firenze, 1966, p. 124.

126 Cfr. Lucia Ciarrapico, *L'insegnamento della matematica dal passato recente all'attualità*, "Archimede", n. 3, 2002, pp. 123-129.

biennio e diverse novità per il triennio, come il piano vettoriale. Dell'approccio problematico suggerito dai matematici di Frascati ben poco riuscì inizialmente a infiltrarsi tra le rigide maglie della didattica della disciplina. Nei programmi del '61 per l'istruzione tecnica emanati dal ministro Giacinto Bosco viene, tuttavia, riconosciuta la necessità di favorire negli studenti modalità di ragionamento fondate «più sui concetti che sulle formule e richiedendo poche ma ben impostate e ragionate dimostrazioni di regole e problemi»¹²⁷. Insomma, l'obiettivo, reso esplicito soprattutto per gli Istituti tecnici commerciali a indirizzo amministrativo, era quello di uno studio “diversamente” qualitativo della matematica. Questo spiega almeno in parte perché i programmi del 1963 della nuova scuola media unica non risultassero innovativi rispetto ai contenuti, pur contemplando significative aperture per l'aggiornamento del metodo¹²⁸. Al dibattito in corso contribuirono tante voci, e, tra queste, anche quelle di chi contestava frontalmente il modello di istruzione allora in vigore. Basterebbe pensare a don Milani e all'energica e sferzante posizione che prese nei confronti dell'insegnamento della matematica, a suo avviso più una questione pedagogica che tecnica¹²⁹.

Piccoli passi, si potrebbe dire, volgevano, comunque, nella direzione di novità che avrebbero lasciato un segno. È quanto si poteva intuire già dalla fine degli anni Sessanta con l'ingresso dell'informatica nell'istruzione tecnica e la creazione di nuovi indirizzi tecnici informatici, eventi che fecero da premessa al varo del Piano Nazionale Informatica nel 1985, con il quale il

127 Supplemento ordinario alla Gazzetta Ufficiale, n. 299, 2 dicembre 1961, p. 106.

128 «I programmi di matematica approvati erano abbastanza tradizionali per quanto riguardava i contenuti mentre le indicazioni metodologiche erano molto aggiornate» (L. Tomasi, *Alcune linee di storia dell'insegnamento della matematica nella scuola secondaria in Italia dal 1945 ad oggi*, cit., p. 111).

129 Caustico, deluso e provocatore, don Milani scriveva nella *Lettera a una professoressa* che per insegnare matematica alle elementari «basta quella delle elementari. Chi ha fatto la terza media ne ha tre anni di troppo. Nel programma delle magistrali si può dunque abolire» (Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967, p. 25). L'intento, così ci pare, non era quello di dare una consistente sforbiciata ai programmi della matematica, quanto, semmai, l'esigenza di inquadrarne diversamente gli aspetti metodologici e didattici. Ragione per la quale «bisognerà imparare il modo di insegnarla, ma questo non è matematica. Riguarda il tirocinio o la pedagogia» (ivi, p. 118).

curriculum della matematica non poteva essere più quello di prima per la decisione allora fatta di incorporare l'insegnamento dell'informatica in quello di matematica e fisica¹³⁰. Sarebbe dovuta seguire una capillare diffusione in tutta la scuola, ma l'insegnamento dell'informatica, affidato al docente di matematica, è rimasto a lungo, salve rare eccezioni sperimentali, un'esclusiva della scuola secondaria superiore.

Nei programmi iniziarono così a figurare contenuti nuovi come le trasformazioni geometriche e la teoria degli insiemi. Con i programmi della scuola media del 1979 l'insegnamento della matematica veniva a fare un tutt'uno con quello di scienze sperimentali. La nuova cattedra, denominata "Scienze matematiche, chimiche, fisiche e naturali", assumeva una ibrida struttura pluridisciplinare e vedeva crescere significativamente il monte ore settimanale. Il vero punto di svolta è però rappresentato dal PNI, un progetto di largo respiro che comportò l'aggiornamento di quasi tutto l'organico dei docenti di ruolo di matematica e fisica delle secondarie superiori, con un impiego di risorse umane e materiali tra i più imponenti della storia della scuola italiana¹³¹. La proliferazione del piano ebbe risultati sorprendenti e molto positivi: nell'anno scolastico 1991-92 dei 1.490 istituti liceali e

130 Così Giovanni Prodi, uno dei più autorevoli sostenitori dell'abbinamento matematica-informatica: «Nei programmi si punta molto sulla logica, tanto da attribuire ad essa il compito di fare da ponte fra l'informatica e la matematica tradizionale. Alla base di questa scelta c'è una motivazione storica: l'informatica, come scienza, è sorta dalla logica, così come la logica moderna era sorta, all'inizio del secolo, dall'algebra» (G. Prodi, *Problemi didattici inerenti all'attuazione dei nuovi programmi di matematica per il biennio*, "L'Insegnamento della Matematica e delle Scienze integrate", vol. 12, 2, pp. 200-224).

131 «La formazione dei docenti di matematica e fisica, svoltasi annualmente dall'a.s. 1985/86 al 1992/93 per sette anni consecutivi eccetto l'anno 1991/92, avvenne presso scuole diffuse su tutto il territorio nazionale, denominate "scuole-polo". Le scuole-polo, inizialmente 45, aumentarono via via di numero raggiungendo in qualche anno punte di 74/76 istituti, impegnati in contemporanea. Furono per lo più scuole tecniche e professionali, oltre pochi convitti Nazionali, tutte tipologie di scuola che avevano all'epoca autonomia giuridica e amministrativa, caratteristica indispensabile per gestire i fondi necessari. Esse erano diffuse su tutto il territorio nazionale; solo nell'ultimo anno (1992/93) furono scuole per lo più del Sud e delle Isole, dove si trovavano docenti che non avevano partecipato all'aggiornamento degli anni precedenti. Furono effettuati complessivamente 3.500 corsi e furono aggiornati oltre 23.800 docenti, che costituivano a quell'epoca la quasi totalità dei docenti di matematica e di fisica in ruolo, stimata poco più di 24.000» (Giulio Cesare Barozzi, Lucia Ciarrapico, *Il piano nazionale per l'informatica*, "Bollettino dell'Unione Matematica Italiana", Serie 8, Vol. 6-A, 2003, n. 3, p. 451).

magistrali presenti in Italia l'80% aveva adottato il PNI nelle classi del biennio; il dato era addirittura più alto per i Tecnici, con una copertura del 96%¹³². Solo successivamente l'informatica è entrata nelle altre scuole del sistema nazionale. Oggi, con la diffusione del PNSD, se ne chiede una iniziazione più precoce tramite il coding nelle scuole dell'infanzia e delle superiori di primo grado, in coerenza con quanto, nel 2012, avevano previsto le Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola e del primo ciclo d'istruzione. L'intento era quello di orientare le nuove generazioni verso l'esercizio del pensiero computazionale, agevolandone l'ingresso nella cosiddetta società dell'informazione. Se tale intento sia realmente andato in porto e se quel considerevole investimento abbia davvero prodotto tutti i risultati programmati è questione di non facile soluzione. È certo, comunque, che l'interesse della scuola italiana per le ICT (Information and Communications Technology) è cresciuto notevolmente nel tempo, attraverso passaggi che lo hanno variamente caratterizzato e che, non coinvolgendo più la sola matematica e facendo dell'informatica una feconda risorsa metodologica, hanno modificato anche la struttura degli ambienti didattici¹³³.

Nei programmi Brocca quanto era stato deciso dal PNI per il biennio non subì sostanziali cambiamenti. Il modello che si voleva realizzare era quello di un apprendimento meno passivo della matematica. Nella sua azione l'insegnante veniva chiamato a favorire e valorizzare «situazioni didattiche che favoriscano l'insorgere di problemi matematizzabili, la pratica di procedimenti euristici per risolverli, la genesi dei concetti e delle teorie»¹³⁴. La semplificazione e l'omogeneizzazione tra i programmi Brocca e

132 Ivi, p. 458.

133 «Tentando di sintetizzare questi passaggi, si può individuare negli anni Ottanta l'esplosione della programmazione, nel decennio successivo degli ipertesti e Internet. Negli ultimi dieci anni il Web 2.0, le LIM e i tablet sono stati celebrati e accolti come nuovi ed efficaci strumenti didattici; negli ultimi quindici-venti anni la dimensione socio-comunicativa ha preso il sopravvento e oggi, a distanza di trent'anni, la programmazione sembra tornare all'attenzione delle politiche educative» (Camilla Moricca, *L'innovazione tecnologica nella scuola italiana. Per un'analisi critica e storica*, "Form@re - Open Journal per la formazione in rete", n. 1, volume 16, anno 2016, p. 183).

134 Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca, "Studi e documenti degli annali della Pubblica Istruzione", Le Monnier, Firenze 1991, p. 260.

PNI si resero più tardi necessarie anche per il triennio degli indirizzi liceali. Non tutti i contenuti ebbero un carattere prescrittivo, e dei programmi PNI rimase, in particolare, la formulazione per temi. I programmi PNI e Brocca entrarono, comunque, nelle aule e nei programmi della scuola italiana attraverso un'intensa sperimentazione.

Le Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione emanate nel 2012 e le omologhe del 2025 insistono su diversi aspetti comuni, come l'importanza del laboratorio quale luogo da privilegiare per un'azione didattica più efficace. Nelle ultime Indicazioni, formulate in una forma provvisoria, si fa più incalzante il riferimento all'informatica, «materia fondamentale per affrontare con consapevolezza un mondo sempre più digitale e sempre meno fisico»¹³⁵. Fra le diverse competenze di rilevanza per l'informatica attese al termine della terza classe della scuola secondaria di primo grado ci sono la comprensione dell'importanza e della necessità di riflettere sulla correttezza delle descrizioni algoritmiche. Nel profilo d'uscita dello studente che deve compiere il passaggio in una scuola secondaria di secondo grado deve anche figurare la capacità di saper comprendere «l'uso delle variabili per rappresentare dati all'interno del programma, progettare, scrivere e mettere a punto, usando linguaggi di programmazione facili da usare, programmi che applicano selezione, cicli, variabili e forme elementari di ingresso e uscita», oltre che saper «rielaborare, per migliorarli, i programmi strutturandoli in componenti modulari come funzioni e procedure»¹³⁶.

Latino

La legge Casati prevedeva la letteratura latina nei due gradi in cui si articolava l'istruzione secondaria classica, che, distinta dalla tecnica, era la sola a consentire l'accesso alle Università. La

135 M.I.M., Nuove Indicazioni 2025 Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico, p. 90.

136 Ivi, p. 95.

presenza in entrambi i gradi del latino e del greco, e della filosofia, seppur limitatamente al secondo grado, marcava la differenza tra l'istruzione classica e la tecnica. Questa scelta, che risale agli ultimi anni dell'Italia preunitaria, segnerà la storia dell'istruzione nazionale, introducendo elementi di sistema che diventeranno strutturali. Ecco perché nella storia dell'insegnamento del latino, così come è stato proposto e praticato nella scuola italiana, si può cogliere più di un'eco della storia politica, sociale ed istituzionale del Paese. In diversi periodi della storia nazionale, il latino diventerà terreno di aspri confronti tra concezioni diverse della scuola e, di riflesso, della società e della politica italiane. Negli anni del fascismo vi fu chi, come Nazareno Padellaro, cultore di mistica fascista, prescriveva lo studio del latino come una sorta di antidoto al comunismo, un farmaco "anti-marxista" da assumere con un alto dosaggio¹³⁷. Titolo di merito ed elemento distintivo della scuola nazionale o retaggio di una vetusta visione gerarchica dell'istruzione, il latino, non meno della storia, è stato, e continua a essere, una disciplina le cui fortune o disgrazie dipendono da fattori e tendenze che trascendono non di rado l'ambito strettamente scolastico. Per tanti anni, sin dalla sua introduzione nella scuola italiana attraverso la legge Casati, l'accento degli addetti ai lavori (specialisti, insegnanti, politici) si è concentrato raramente su aspetti tecnici, legati alla didattica o alla selezione dei contenuti, per farsi invece quasi completamente attrarre dalla questione dell'opportunità dell'insegnamento del latino. Oltremodo esaltato negli anni del fascismo, il latino, proprio per questa ragione, è diventato il bersaglio di modi diversi, a volte cocciutamente inconciliabili, di guardare al futuro della scuola

137 «Più che contro gli effetti perniciosi delle scienze, il latino proteggeva dai pericoli del mondo moderno e di certe ideologie, come ad esempio i materialismi. Questa argomentazione, che si trova enunciata fin dagli anni intorno al 1830, godette di grande fortuna. Trovò un luogo particolare di applicazione nell'Italia fascista: il latino fu definito "anti-marxista" dal pedagogista Nazareno Padellaro; ancora, intorno al 1950, quando si discuteva di riforme scolastiche, veniva presentato come una fortificazione contro il comunismo. Inoltre, nello stesso periodo, fu anche percepito come una protezione contro un altro materialismo, quello dell'"americanizzazione", della "tecnomania", dell'"utilitarismo"» (François Waquet, *Splendore e decadenza del latino*, AA.VV., *Latino perché? Latino per chi? Confronti internazionali per un dibattito*. Questioni aperte, n. 1, Associazione TreeLLLe, 2008, p. 23).

italiana, come se la decisione capitale da prendere fosse quella di progettare una scuola con o senza il suo insegnamento.

Perché non chiedersi, allora, senza mezzi termini, se il latino è davvero una materia in qualche modo discriminante? Senza voler cadere in banali provocazioni, si può dire che lo è davvero, ma nella misura in cui lo sono tutte quelle discipline che, per la loro impronta distintiva, imprimono una caratterizzazione esclusiva agli indirizzi scolastici in cui sono presenti. Tuttavia, sarebbe impossibile negare il peso avuto dal latino, rispetto ad altre discipline, per così dire, non meno “caratterizzanti”. La tradizione umanistica con cui a torto o a ragione la scuola italiana ha voluto porsi in un rapporto di continuità sarebbe del tutto inimmaginabile se il latino venisse bandito. Il latino è il prerequisito indispensabile per l’uso di un italiano consapevole e corretto; il latino è lingua “morta” di cui si alimenta la vitalità di tante lingue correnti; il latino come repertorio lessicale ed etimologico la cui conoscenza rende più semplice l’approccio al sapere scientifico: sono note le motivazioni spesso prodotte per giustificarne l’insegnamento. Motivazioni alle quali vengono contrapposte argomentazioni altrettanto numerose e non meno note che mirano a denunciarne l’inattualità¹³⁸.

138 «I “contro” sono i seguenti: “Le giustificazioni a favore del latino sono prive di evidenza empirica” [ma la materia del contendere non si presta a verifiche empiriche]; “L’apprendimento del latino aveva un senso quando serviva all’esercizio di alcune professioni, compresa quella del sacerdote” [l’utilità formativa di una materia non si misura necessariamente sul metro delle ricadute utilitaristiche; anche gran parte della matematica superiore non ha immediata applicazione professionale]; “Il latino è uno strumento con cui i ceti dominanti si sono distinti da quelli inferiori [l’asserzione è obsoleta; a segnare le differenze, semmai, sono oggi altri requisiti: la padronanza di lingue moderne, la capacità di dominare gli strumenti tematici, ecc.]; “Il primato del latino non si concilia con una società globalizzata e multiculturale” e “In una società evoluta nessuna disciplina può pretendere il primato nella formazione dell’uomo” [non è in gioco il primato del latino, ma la sua attualità, evidentemente accanto ad altri stimoli, nell’orizzonte culturale dell’uomo di oggi]; “L’apprendimento delle lingue moderne è più utile e altrettanto formativo” [l’una cosa non esclude l’altra]; “Il latino è una disciplina specialistica e come tale va insegnata soprattutto all’università” [tutte le discipline ammettono vari tagli di trattazione, dall’introduzione elementare allo specialismo; si discute per l’appunto se lo statuto del latino sia lo stesso di materie che, nella nostra società, possono essere svolte solo a livello specialistico, come l’assiriologia e il diritto della navigazione, oppure no]» (Luca Serianni, *Il latino nella scuola e nella società, oggi. Riflessioni di uno storico della lingua italiana*, in AA.VV., *Latium est, et legitur... Prospettive, metodi, problemi dello studio dei testi latini*, Atti del convegno – Arcavata di Rende 4-6 novembre 2009, Adolf M. Hakkert Editore,

Tra le motivazioni meno facili da argomentare e, tuttavia, più difficili da respingere c'è quella del valore educativo del latino, il cui studio, solo se praticato in superficie, si ridurrebbe a un esercizio di forma. Ciò divenne evidente nel dibattito che si sviluppò nei primi anni Sessanta intorno alla scuola media unica. Una delle decisioni da prendere, per favorire una vera scolarizzazione di massa, riguardava il latino. Se ne conservò in misura modesta l'insegnamento, ma solo come disciplina integrata nell'italiano nella seconda classe e opzione di studio facoltativa in terza. Un compromesso destinato a venire spazzato via quindici anni dopo con la legge 348 del 1977, che relegò lo studio del latino nei soli licei e nel vecchio istituto magistrale.

Con la scuola media unica diventata ormai una realtà, il latino sparisce dalle materie d'insegnamento. Se riuscì a sopravvivere in misura larvata ancora per diversi anni, fu con tutta probabilità per i dubbi che l'eventualità di una sua totale esclusione suscitava anche in chi ne richiedeva la rimozione dai piani di studio. «Nonostante i tentativi di disconoscere l'importanza educativa del latino nella fascia di età tra gli undici e quattordici anni, in questi anni, e merita di essere ricordato, al latino si riconoscevano ancora speciali virtù formative, al punto che nella disputa fra unicisti e pluralisti, ossia fra chi difendeva la scuola media di massa e chi si mostrava favorevole ad una scuola scissa in più indirizzi con agevolezza di passaggi dall'uno all'altro, risultava impossibile reperire una materia che potesse sostituire degnamente il latino ed avere al tempo stesso la medesima potenzialità educativa»¹³⁹. Del valore educativo del latino si è continuato a discutere per anni, tant'è che oggi, con motivazioni non tanto diverse, se ne sostiene il ripristino nella scuola secondaria di primo grado. Diverso appare il trasporto ideologico, oggi minore, con il quale la questione viene riproposta, perché, contrariamente a quanto si poteva leggere su un quotidiano come *L'Unità* nei primi anni Sessanta, sarebbe difficile trovare un sostenitore della tesi del latino come disciplina di studio

Amsterdam 2011, p. 144). Cfr. dello stesso autore, *L'ora d'italiano. Scuola e materie umanistiche*, Laterza, Bari 2012).

139 Elsa M. Bruni, *Greco e latino. Le lingue classiche nella scuola italiana (1860-2005)*, Armando, Roma 2005, p. 117.

oggettivamente discriminante non disposto a rivedere almeno in parte un giudizio così tranciante¹⁴⁰.

La “difficoltà” del latino è spesso coincisa con programmi di studio ricchi di contenuti sino all’eccesso. La loro ricchezza e complessità si correlavano alla posizione di assoluto primato che il latino ha avuto a lungo tra le materie del curriculum, in particolare, naturalmente, nell’istruzione classica, dove, per tutto l’Ottocento (a partire, s’intende, dal raggiungimento dell’Unità), le ore di lezione dedicate a declinazioni, perifrastiche e *auctores* come Cicerone e Virgilio, superavano quelle di italiano, malgrado si tendesse a presentare il latino come strumento indispensabile per una migliore conoscenza e pratica della lingua nazionale¹⁴¹. Nei programmi della legge Casati, relativi al ginnasio, figuravano i grandi nomi della letteratura latina, sui cui testi lo studente doveva cimentarsi: Fedro, Cornelio Nepote, Cesare, Livio, Sallustio, Catullo, Properzio, Tibullo, Virgilio e i temutissimi Orazio e Ovidio. Nei programmi del liceo il già lungo elenco di autori reclutava anche Lucrezio, Giovenale, Persio, Plinio e Seneca. Tanta carne da mettere sul fuoco, con il rischio di scottarsi e sprecare tanta dovizia. Per comprendere un così lungo numero di autori erano necessarie una solida base grammaticale e una certa familiarità con i dispositivi morfo-sintattici e lessicali della disciplina. Quelli che dovevano essere dei prerequisiti – il possesso e l’impiego corretto degli elementi grammaticali e sintattici – diventavano le finalità principali dell’insegnamento, rendendo così funzionale al loro uso la dimensione letteraria della disciplina. Insomma, si arrivava sì a leggere e tradurre Cicerone, ma lo si faceva soprattutto per testare le abilità formali dello studente, con

140 «La permanenza del latino fra le materie d’insegnamento costituiva, per esempio, un elemento molto grave, in quanto lasciava in piedi una discriminazione oggettiva nei confronti degli alunni provenienti da famiglie operaie e contadine» (“L’Unità”, 1962); cfr. Manuele Ambrosini, *La storia del latino nelle scuole italiane*, “Storia e Futuro. Rivista di Storia e Storiografia online”, 8 luglio 2016).

141 «Nella scuola classica casatiana, dove l’ottanta per cento del carico scolastico era destinato alle materie umanistiche, il latino si collocava in posizione di netta prevalenza rispetto ad altre discipline, anche rispetto all’italiano. Tale divario era particolarmente evidente nella terza ginnasiale, in cui le ore di latino ammontavano a nove a fronte delle sei di italiano» (Patrizia Morelli, *L’insegnamento del latino nell’Italia post-unitaria 1860-1900*, nel volume, a cura di P. Bianchini, *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, cit., p. 489).

poca attenzione per l'attualità di autori e opere e per la loro contestualizzazione storica. Allo studente veniva richiesta una perizia filologica che non trovava riscontri negli esiti degli esami e meno ancora nelle relazioni dei tanti ispettori chiamati a occuparsi dello stato dell'insegnamento del latino nella scuola italiana. Una condizione, questa, destinata a non subire modifiche di rilievo sino al 1893, anno in cui Ferdinando Martini, ministro della Pubblica Istruzione durante il primo governo Giolitti, affidò a Giovanni Pascoli la presidenza di una Commissione che avrebbe dovuto prendersi cura della questione.

La relazione di quella che potremmo chiamare Commissione Pascoli passò in rassegna i punti deboli dell'insegnamento e dell'apprendimento del latino tra i banchi di scuola, di cui il poeta riteneva incompleto lo studio, se disgiunto dal greco¹⁴². Consapevole delle difficoltà del latino per lo studente della scuola media, il poeta romagnolo suggeriva una riduzione delle ore d'insegnamento delle materie scientifiche e una più coraggiosa virata verso l'insegnamento letterario della disciplina. «Si sprigioni dallo scritto antico tutta la vita che esso conserva. La grammatica dia la chiave dell'interpretazione, ma stia, quando non è necessario, in disparte. L'insegnamento della grammatica sia tenuto ben diviso e distinto dalla lettura e interpretazione dei classici. Si mandi molto a memoria, ma con discernimento: ciò che scese più dentro l'anima, più facilmente e più a lungo vi si conserva»¹⁴³. Con queste parole, Pascoli puntava l'indice contro l'eccessivo formalismo che appesantiva l'apprendimento del latino, sostenendo che nei ginnasi e nei licei «I più volenterosi si svogliono, si annoiano, si intorpidiscono. [...] Il giovane esce come può dal liceo e getta i libri»¹⁴⁴. L'indicazione di Pascoli, fatta propria dal Ministro, era chiara: del latino non poteva darsi un insegnamento troppo sbilanciato in senso grammaticale e a discapito del piacere della

142 Cfr. Giovanni Pascoli, *La scuola classica*, in *Pensieri e discorsi*, Bologna, Zanichelli, 1928, pp.141-58.

143 Giovanni Pascoli, *Relazioni sull'insegnamento del latino nella scuola media*, in *Antico sempre nuovo. Scritti vari di argomento latino*, Zanichelli, Bologna 1925, p. 5; testo tratto dal "Supplemento al Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica", n. 42, Roma, 23 ottobre 1893, p. 2045.

144 Ivi, p. 2044.

lettura dei classici, i quali, sarà opportuno precisare, perché siano apprezzati, devono essere preliminarmente compresi e correttamente interpretati. È, tuttavia, vero che «fino alla relazione pascoliana, la lettura degli *auctores* era prevalentemente funzionale all'analisi linguistica e non a quella letteraria, mentre solo quest'ultima consentiva all'insegnamento del latino di assumere realmente un significato educativo e formativo»¹⁴⁵.

Abolito nel 1978 nella scuola media, il latino ha continuato a essere una materia esclusiva dei licei. Oggi, non figura nemmeno in diversi indirizzi liceali, come lo sportivo e l'artistico. A rilanciare le quotazioni di questa disciplina è stato, intorno alla metà degli anni Ottanta, il fermento riformistico che animò la Commissione Brocca, intenzionata a rivitalizzare la lezione dei grandi autori dell'antichità nei quattro indirizzi liceali del classico, scientifico, linguistico e socio-psico-pedagogico, il corrispettivo dell'attuale liceo delle scienze umane. La Commissione Brocca provvide a una diversificazione delle finalità, degli obiettivi e delle metodologie, da raggiungere e applicare attraverso contenuti parzialmente differenziati. Il latino in tutti gli indirizzi liceali (come la presenza della filosofia negli istituti tecnici) voleva essere uno dei puntelli dell'impianto unitario su cui il nuovo riformatore intendeva plasmare la scuola superiore di secondo grado¹⁴⁶. Il progetto si arenò nel pantano della crisi politica determinata dallo scandalo di Tangentopoli che destabilizzò lo scenario politico nazionale con effetti che non riguardarono il solo mondo della scuola.

145 P. Morelli, *L'insegnamento del latino nell'Italia post-unitaria*, cit., p. 63. «La relazione pascoliana, insieme alla Circolare Ministeriale del 20 ottobre 1893, che seguì di poco la relazione del 28 settembre, rivestì un'importanza fondamentale sia per la critica lucida, precisa e coraggiosa di quello che, fino a quel momento, si era connotato quale insegnamento a prevalente valenza grammaticale, sia per la conseguente definizione di un nuovo statuto epistemologico nel quale emerse, per la prima volta, l'importanza della dimensione letterario-contenutistica della disciplina» (ibid.).

146 Una delle motivazioni più forti della proposta della Commissione Brocca coincideva con la necessità di licenziare un ventaglio di proposte formative di pari valore, tutte finalizzate alla più completa valorizzazione dello studente, tenendo presente che «il punto di forza del liceo è il punto di maggiore debolezza dell'istituto tecnico e viceversa, tanto che appare ragionevole ipotizzare una qualche forma di reciproca compensazione» (*Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*, tomo I, Le Monnier, Firenze 1992, p. 12). In qualche modo di ordine compensativo doveva risultare la comune presenza del latino nei diversi indirizzi liceali.

Dati e numeri dei programmi Brocca fanno ben capire quella che sarebbe stata la nuova centralità del latino nel sistema liceale. Basterebbe pensare al caso del liceo linguistico: 480 ore di latino nei 5 anni (4 in prima e 4 in seconda), un numero di ore di lezione superiore a quello della seconda e terza lingua straniera, inferiore solo all'italiano, alla seconda lingua straniera e all'insegnamento di matematica e informatica. Nello scientifico, il latino sarebbe stato la terza disciplina per monte orario annuale, seconda solo a matematica e italiano. Nell'ottica di una più efficace razionalizzazione dei contenuti, i programmi presentavano significative riduzioni. Per la quinta classico si prevedeva lo studio di una selezione di autori compresi nel periodo che va dagli Antonini alla tarda latinità, con cenni alla letteratura latina medievale e alla presenza degli studi classici nella storia della civiltà moderna. Tra gli autori principali figuravano Seneca e Tacito, con l'invito all'insegnante di programmare una "eventuale", e quindi non tassativa, lettura di saggi critici nel corso del triennio. Uno degli obiettivi comune ai quattro licei era quello di «riconoscere i rapporti del mondo latino con la cultura moderna», nel chiaro intento di evitare uno studio disarticolato e poco aderente all'esigenza di comprendere il presente attraverso la conoscenza del passato.

Dello spirito di quei programmi rimane non molto nell'insegnamento odierno del latino. A mancare, in realtà, è lo stesso latino, che nel liceo linguistico sopravvive solo nei primi due anni. Continua a essere presente negli indirizzi liceali dello scientifico e delle scienze umane, ma questo non significa che goda di buona salute. Anche nei licei classici se n'è messa in discussione non l'importanza, ma l'efficacia dell'insegnamento. In qualche misura, la strada da seguire è stata tracciata dalle modalità del nuovo esame di Stato attraverso una prova che, di fatto, sostituisce la vecchia versione da tradurre (discorso che vale ovviamente anche per il greco) con un elaborato scritto che coinvolge lo studente nell'uso di più competenze. In questa direzione va anche la varietà di approcci metodologici che suggeriscono nuove prassi didattiche. Si tratta di metodi più o meno nuovi come quello valenziale, che si ritiene particolarmente adatto per le ultime generazioni di studenti – la cosiddetta generazione Alpha – la

flipped classroom, letteralmente “classe rovesciata”, la didattica laboratoriale e la pratica sempre più diffusa delle certificazioni, caratteristica non più esclusiva dell’insegnamento delle lingue moderne.

Scienze motorie

L’introduzione della ginnastica e dell’educazione fisica tra le materie scolastiche non è stata un’operazione facile e scontata come, a torto, si potrebbe pensare. Nella pratica di una disciplina che ha a che fare con il corpo – la sua cura, lo sviluppo, il potenziamento, il benessere – non può esserci niente di ovvio e immediato. Lo dimostra proprio il percorso storico che questa disciplina ha seguito dall’Unità sino ai nostri giorni. Ciò che l’ha caratterizzata è la marginalità spesso subita nelle varie tappe di questo percorso. Nemmeno durante il fascismo, contrariamente a quanto si è soliti credere, ha goduto di un credito maggiore. Non le fu possibile, perché i piani del regime rispondevano a finalità diverse dalla sua valorizzazione in campo scolastico. Prova di ciò è la nascita, nel 1923, di una nuova istituzione formativa, l’Ente Nazionale per l’Educazione Fisica (ENEF), a cui toccò occuparsi dell’educazione fisica degli studenti «di tutte le scuole medie governative e pareggiate dipendenti dal Ministero della Pubblica Istruzione», compito che, pochi anni dopo, venne assolto dalla Regia Accademia Fascista di educazione fisica e giovanile di Roma. Occorrerà attendere la caduta del fascismo e la fine della seconda guerra mondiale per vedere finalmente restituita alla scuola italiana la piena titolarità di questa materia. Nel frattempo, andava attenuandosi anche la contrapposizione tra ginnastica e sport, binomio inscindibile su cui si è costruito il curriculum della materia¹⁴⁷. Ma, prima ancora di assumere una connotazione

147 «I termini ginnastica ed educazione fisica, per quanto spesso usati come sinonimi, hanno una distinzione sostanziale. L’educazione fisica è costituita da un insieme di attività coordinate, volte allo sviluppo fisico e psico-pedagogico dell’individuo. La ginnastica, come complesso di movimenti regolati con varie finalità, rientra nell’alveo dell’educazione fisica, ma può anche correlarsi alla pratica preparatoria di una disciplina sportiva» (Ferdinando Cereda, *L’educazione della persona e le necessità per la salute con l’attività fisica e sportiva*

scolastica e formativa, la ginnastica ebbe in origine una funzione propedeutica all'esercizio delle armi, rimanendo così, a lungo, prerogativa dei soli studenti maschi.

Variamente definita nel corso dei decenni, la materia ha preso significativamente nomi diversi in virtù delle finalità che le venivano assegnate e anche dei contesti entro i quali si ritrovò a venire esercitata: "educazione fisica e motoria", quando se ne è voluta rimarcare la valenza pedagogica e formativa in senso lato; "scienze motorie e sportive", quando, invece, si è voluto porre l'accento su nuovi aspetti e sull'importante apporto didattico delle pratiche sportive. A proposito di queste ultime, va precisato che hanno iniziato a godere di un pieno riconoscimento in campo didattico solo in tempi abbastanza recenti, essendo state etichettate in determinati periodi della storia nazionale come un vezzo esterofilo. Ecco perché quando «lo sport inizia a diffondersi in Italia, fra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, il movimento ginnastico oppone una forte resistenza considerandolo come un prodotto di "marca straniera" in quanto nato nella Inghilterra vittoriana»¹⁴⁸.

Nella scuola italiana, con un certo ritardo rispetto ai sistemi scolastici di altri paesi, l'educazione fisica divenne disciplina obbligatoria con la legge Rava-Daneo-Credaro del 1909¹⁴⁹. Comprende attività molto varie (esercizi ginnici, tiro a segno, canti corali ed escursioni) e veniva praticata per un massimo di 6 ore settimanali in tutte le scuole di ogni ordine e grado, pubbliche e private. Non del tutto applicata, la legge rimase operativa per pochi anni, e cioè sino alla Riforma Gentile, ma ebbe il merito di introdurre l'obbligo della dotazione di una palestra coperta e di uno spazio all'aperto per tutte le scuole, contribuendo alla professionalizzazione del docente della disciplina¹⁵⁰. Una

a scuola, nel volume, a cura di Massimiliano Fiorucci, Isabella Loiodice, Manuela Ladogana, *Scuola, democrazia, partecipazione e cittadinanza in occasione dei 100 anni dalla nascita di Mario Lodi*, Pensa MultiMedia, Lecce 2023, p. 22).

148 Stefano Pivato, *Identità sportiva e identità nazionale*, "Mélanges de l'École française de Rome. Italie et Méditerranée", tomo 109, n. 1, 1997, p. 280.

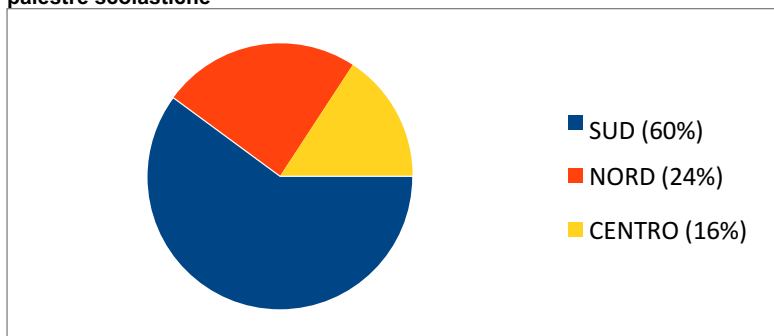
149 Legge 26 dicembre 1909, n. 805.

150 «Anche se essa fu in larga parte inattuata, complici la cronica povertà degli stanziamenti, la rissa metodologica fra gli esponenti dei Magisteri di Roma e di Torino e lo scoppio della prima guerra mondiale, ha avuto senza dubbio il merito di aver dischiuso nuovi

ricognizione delle strutture sportive scolastiche potrebbe facilmente dimostrare quanto ancora oggi quell'obbligo non sia stato pienamente attuato e come non accidentalmente sia proprio questo comparto disciplinare uno dei principali destinatari dei fondi del PNRR: continuano a esserci scuole in cui ambienti didattici non bene attrezzati vengono impiegati come palestre; ci sono poi palestre strutturalmente inadeguate, e non solo per la capienza che non consente di accogliere contemporaneamente più classi di studenti; ci sono, infine, scuole articolate su più plessi che, prive di una palestra, devono condividere con altre i loro spazi¹⁵¹. È bene tenerlo presente perché scienze motorie o, come dir si voglia, educazione fisica, è una disciplina i cui programmi vengono fortemente mortificati se la componente pratica dell'insegnamento non ha modo di essere esercitata.

GRAFICO 1

Distribuzione per aree geografiche degli interventi previsti dal PNRR per le palestre scolastiche



Rielaborazione dati tratti da ReGIS¹⁵².

orizzonti all'educazione fisica scolastica in Italia» (Stefano Scarpa, *La nascita e l'implementazione dell'educazione fisica dalla Legge Casati alla Riforma Gentile sino alla fondazione del Centro Sportivo Italiano da parte dell'Azione Cattolica*, "Education Sciences & Society", 2, 2023, p. 333).

151 «Gli interventi più numerosi riguardano la messa in sicurezza (42%), la costruzione di nuove palestre o impianti sportivi (38%), il recupero di strutture preesistenti (11%), ecc. Le Regioni con il numero più alto di interventi finanziati sono nel Mezzogiorno: Campania (68), Sicilia (51), Basilicata (47), Calabria (42)» (Osservatorio civico sicurezza a scuola, XXII Rapporto, 2024, p. 100).

152 Cfr. Cittadinanzattiva, *XXII Rapporto sulla sicurezza*, luglio 2024, p. 100.

Ovviamente la didattica delle scienze motorie e sportive non ha solo una modalità pratica. Il titolare della disciplina è tenuto a impartire anche contenuti teorici che siano illustrativi delle varie attività pratiche (ad esempio, le regole degli sport praticati a scuola o elementi di storia delle grandi competizioni sportive) e che promuovano nello studente una più consapevole “padronanza” del proprio corpo. È questa una delle raccomandazioni contenute nelle Indicazioni nazionali del 2010 che fa dello studio delle scienze motorie un’opportunità formativa ricca di valore. Questa “raccomandazione” riguarda l’intera intelaiatura delle secondarie di secondo grado, anche se viene esplicitata più dettagliatamente per quanto riguarda il percorso liceale, al termine del quale lo studente dovrà avere «acquisito la consapevolezza della propria corporeità intesa come conoscenza, padronanza e rispetto del proprio corpo». Gli obiettivi da raggiungere per definire il profilo in uscita dello studente sono diversi e tutti rispondono alla finalità di contribuire alla sua promozione umana e intellettuale. Dovrà, perciò, consolidare “i valori sociali dello sport”, acquisire “una buona preparazione motoria”, maturare “un atteggiamento positivo verso uno stile di vita sano e attivo”, cogliendo “le implicazioni e i benefici derivanti dalla pratica di varie attività fisiche svolte nei diversi ambienti”¹⁵³. La centralità del corpo appare chiara anche nelle Indicazioni destinate agli Istituti tecnici, dove viene sottolineata la «consapevolezza del ruolo culturale ed espressivo della propria corporeità in collegamento con gli altri linguaggi»¹⁵⁴.

Gratificate dal riconoscimento del loro valore educativo, le nuove scienze motorie e sportive parlano sempre più la lingua delle più recenti teorie pedagogiche¹⁵⁵. Della materia viene sempre più scoperta e apprezzata anche la sua duttile interdisciplinarietà. Dalla pedagogia alle scienze naturali e all’educazione civica, sono

153 Schema di regolamento recante “Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all’articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all’articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento.

154 *Linee guida per il passaggio al nuovo Ordinamento* (Dpr 15 marzo 2010, articolo 8, comma 3), in *Gazzetta Ufficiale*, n. 222, 22 settembre 2010.

155 Cfr. Matteo Morandi, C’era una volta la ginnastica. Spunti per una storia della liberazione del corpo a scuola, “Nuova Secondaria”, 7 marzo 2022, pp. 174-190.

diverse le materie che possono intersecarsi con i programmi di scienze motorie. Per farsene un'idea, basterebbe prendere nota del ventaglio di competenze elencate nelle Indicazioni del 2010: approccio metacognitivo alla soluzione dei problemi, capacità di autovalutazione, condivisione delle regole, fair play e rispetto delle regole, responsabilità “nei confronti del comune patrimonio ambientale”. Il sostrato pluridisciplinare della materia viene messo in evidenza anche dalle recenti Indicazioni per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo¹⁵⁶.

Va da sé che la performance a cui mirano i programmi di scienze motorie non è solamente quella fisica, possibilmente finalizzata all'esercizio della pratica sportiva, individuale o di squadra, agonistica o no. Se di performance si può parlare, questa è allora anche civica, perché non mira al solo potenziamento del corpo. Tale prospettiva assegna così ai programmi di scienze motorie una funzione di primo piano nelle dinamiche dell'inclusività¹⁵⁷, ribadendo una convinzione già presente nelle Indicazioni del 2007 per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione: «L'esperienza motoria deve connotarsi come vissuto positivo, mettendo in risalto le capacità di fare dell'alunno, rendendolo consapevole delle competenze motorie acquisite, senza forme discriminatorie e permettendo a ciascuna la più ampia forma di partecipazione nel rispetto delle diversità»¹⁵⁸. Adattabili a contesti non prevedibili, i programmi non presentano contenuti prescrittivi. Quelli del 1979 relativi alla scuola media si limitavano a indicare all'insegnante gli obiettivi da curare e possibilmente raggiungere, come il potenziamento fisiologico, il coordinamento degli schemi motore di base e l'avviamento alla

156 «Nelle scienze motorie e sportive, i saperi chinesiológicos, ovvero legati allo studio del movimento umano, in sé teorici e applicati alla pratica motoria, si coniugano con quelli delle scienze umane e sociali, delle scienze biomediche e, al contempo, trovano agevoli legami con altri saperi» (MIM, *Nuove Indicazioni 2025 Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico*, p. 133).

157 «L'evoluzione della normativa nel campo dell'attività fisica e dello sport da una parte e dell'inclusione, dall'altra, ha evidenziato una crescente attenzione alla diversità ed al diritto di accesso, partecipazione e uguaglianza, a prescindere dalle proprie condizioni di salute» (Angela Magnanini, *Educazione fisica inclusiva a scuola. Uno studio pilota*, “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, vol. 13, n. 22/2021, p. 104).

158 MIUR, Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, Roma 2007, p. 33.

pratica sportiva¹⁵⁹. Prerogativa dell'insegnante doveva poi essere l'attenta e graduale calibratura delle attività didattiche. Le Indicazioni del 2025 distinguono così tra un'educazione motoria da insegnare nella scuola primaria e un'educazione fisica da destinare agli studenti della secondaria di primo grado. Una delle novità, introdotte a supporto dell'efficacia dell'azione didattica, è l'ibridazione tecnologica. Questa viene semplicemente suggerita, facendo presente che: «L'uso delle tecnologie dovrà essere teso a potenziare, in modo equilibrato, l'esperienza educativa nel senso della prospettiva inclusiva, della relazione e della reciprocità»¹⁶⁰.

Economia

Sono diverse le discipline dal significativo valore formativo che nella scuola italiana hanno beneficiato di una limitata risonanza e che solo in tempi piuttosto recenti sembrano essere diventate oggetto di un nuovo interesse. Tra queste figura l'insieme di quelle materie che, diversamente nominate, hanno a che fare con l'economia e che spesso, anche per la comune classe di concorso, vengono abbinate all'insegnamento del diritto. In quasi tutti gli indirizzi liceali, ad esempio, economia e diritto non vengono insegnati, se non, con una certa accidentalità, attraverso il prelievo di specifici contenuti effettuato da altre discipline, quali la storia, l'educazione civica o le scienze umane. Sin dalla sua prima

159 «I programmi del 1979 per la scuola media (decreto ministeriale 9 febbraio) introducevano il concetto di *corporeità cosciente* “anche come mezzo espressivo [...] nell'unità fondamentale della persona umana”, oltre che come occasione interdisciplinare di “verifica vissuta di nozioni apprese” nel resto del curriculum; mentre, nell'incessante tentativo di rivalutare la disciplina, i programmi del 1982 (decreto del Presidente della Repubblica 1° ottobre, n. 908) attribuivano al docente di educazione fisica nella secondaria superiore la pesante responsabilità di seguire, forse più da vicino rispetto ai colleghi data la peculiarità dell'insegnamento, “la travagliata ricerca di una identità personale” negli allievi, posti dinanzi alla delicata fase di “passaggio all'età adulta”. Nel grado primario faceva, infine, capolino il gioco-sport (decreto del Presidente della Repubblica 12 febbraio 1985, n. 104), inteso non come avviamento precoce alla pratica sportiva, ma come opportunità – cognitiva, emotiva, sociale e motoria – di educazione globale alla corporeità» (Matteo Morandi, *L'educazione fisica nella scuola italiana. Storia di una straniera*, “La ricerca”, maggio 2018, pp. 10-11).

160 MIM, Nuove Indicazioni 2025 Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico, p. 139.

introduzione nei curricula scolastici, l'insegnamento dell'economia è stato visto come una pertinenza, se non proprio esclusiva, comunque tipica dell'istruzione tecnica e professionale. È stato sostenuto che l'insegnamento dell'economia avrebbe patito gli effetti della pregiudiziale crociana volta a privilegiare la dimensione teoretica rispetto a quella pratica, di cui l'economia sarebbe una delle espressioni. «Questa indifferenza per la cultura economica è stata certamente influenzata da Benedetto Croce, che intese l'economia come una scienza derivata, una sorta di “matematica applicata al concetto di volizione”, quindi non molto più di una tecnica»¹⁶¹. Anche il cattolicesimo e il marxismo, malgrado le loro visioni del mondo palesemente in contrasto, avrebbero contribuito a diffondere una percezione “sospettosa” dei fatti economici¹⁶². Che sia vero o non, vale anche per l'economia quello che è emerso per altre materie scolastiche: sulla fortuna che possono avere non è mai casuale l'incidenza di fattori di natura politica e culturale.

Ciò niente toglie però all'importanza che bisognerebbe dare ai risultati a cui giungono indagini come OCSE PISA sulla *financial literacy* tra i quindicenni italiani. Da questa si deduce che l'alfabetizzazione finanziaria deve ancora conseguire livelli migliori e che quanto sinora fatto sembrerebbe non bastare¹⁶³. Significa che solo un numero limitato di adolescenti italiani, mediamente inferiore a quello di altri Paesi OCSE, possiede le competenze necessarie per comprendere il linguaggio elementare e le prassi più diffuse dell'economia finanziaria. Se quasi 7 studenti su 10 sanno che cosa s'intende per “stipendio” (e anche per questa voce la media OCSE

161 Enrico Castrovilli, L'insegnamento dell'economia a scuola. Facciamo il punto, “Nuova Secondaria”, n. 6, febbraio 2023, p. 74.

162 «La visione del mondo cattolica e postmarxista, pur diversissime da molti punti di vista, sono state unite, dice Fiorella Kistoris, nel reputare presumibilmente sporco il denaro e quanto meno sospetto il profitto» (ibid).

163 L'alfabetizzazione finanziaria riguarda la conoscenza e l'uso di competenze utili per prendere decisioni finanziarie importanti. In PISA, per *financial literacy* si intende «la conoscenza e la comprensione dei concetti e dei rischi finanziari, nonché le competenze, la motivazione e la fiducia per applicare tali conoscenze e comprensione al fine di prendere decisioni efficaci in una serie di contesti finanziari, migliorare il benessere finanziario degli individui e della società e consentire la partecipazione alla vita economica» (Programme for International Students Assessment, *Sintesi dei risultati italiani di OCSE PISA 2018 Financial Literacy*, p. 2).

risulta superiore), solo il 9% sa che cosa si deve intendere per “interesse composto”¹⁶⁴. A “saperne” di meno sarebbero poi gli studenti del Sud, con quelli delle scuole del Nord-Est che primeggiano su tutti. Non è, infine, da trascurare la differenza che emerge nel confronto fra le diverse tipologie di scuole, perché, sempre secondo i dati dell’indagine OCSE, «gli studenti dei Licei ottengono risultati migliori degli studenti che frequentano le altre tipologie di istruzione»¹⁶⁵.

Sono 16 gli indirizzi scolastici, tra licei, tecnici e professionali, in cui è previsto l’insegnamento di una o più discipline afferenti l’area economica. Il loro insegnamento è consentito ai laureati in Giurisprudenza o Scienze dell’amministrazione, ma si può accedere all’insegnamento e rientrare nelle classi di concorso A-45 Scienze economico-aziendali e A-46 Scienze giuridiche ed economiche anche attraverso lauree equiparate come – per citarne alcune a puro titolo di esempio – Economia aziendale, Relazioni internazionali o Scienze statistiche. La materia più diffusa è Diritto ed economia, insegnata nei bienni delle scienze umane, liceo sportivo, tecnici e professionali¹⁶⁶. Dopo averla studiata nei primi due anni delle superiori di 2° grado, gli studenti di diversi indirizzi se la ritrovano anche in quinta tra le possibili materie dell’esame di Stato. Le diramazioni specialistiche dell’area disciplinare sono varie e vanno a caratterizzare i diversi indirizzi in cui l’insegnamento è previsto: economia politica, relazioni internazionali, diritto e pratica commerciale, diritto ed economia dello sport, tecniche amministrative, scienze economiche per il Made in Italy. Tutto ciò documenta la multiformità settoriale della disciplina nei vari curricula

164 «Agli studenti sono stati presentati 18 termini relativi al mondo economico e finanziario. Gli studenti dovevano indicare se negli ultimi dodici mesi ne avevano mai sentito parlare o imparato qualcosa a scuola. In media tra i paesi/economie OCSE gli studenti conoscono il significato di 7,3 termini; in Italia gli studenti conoscono in media 6,4 termini» (Programme for International Students Assessment, *Sintesi dei risultati italiani di OCSE PISA 2018 Financial Literacy*, p. 17).

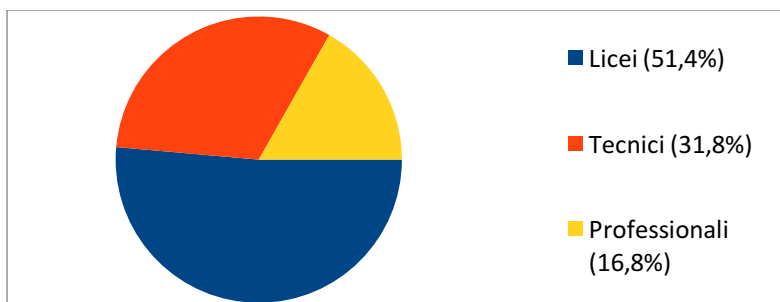
165 Ivi, p. 2.

166 «A questo punto, però, si apre un altro problema: è opportuno unire diritto ed economia e affidarne l’insegnamento a un solo docente? In realtà si tratta di competenze diverse, che si formano in facoltà diverse. In seno alla Commissione Brocca l’unione delle due discipline fu sconsigliata da Sylos Labini; nella Commissione dei Saggi lo stesso parere è stato espresso da un esperto come Callieri: credo che il parere sia giusto e che bisognerebbe tenerne conto; l’unica obiezione a cui si può ricorrere, è che l’insegnamento delle due discipline sarà rudimentale e che, quindi, l’accoppiamento è tollerabile; ma sarebbe molto meglio evitare questo ripiego e separare i due insegnamenti» (Antonio La Penna, *Sulla scuola*, Laterza, Bari 1999, p. 58).

scolastici, ma, nello stesso tempo, ne mette in risalto anche l'assenza in molti indirizzi, tant'è che da più parti si suggerisce l'introduzione dell'economia e del diritto tra le discipline comuni. Eppure, passi verso questa direzione sono stati recentemente compiuti. «Si possono ricordare negli ultimi anni il progetto elaborato dal Consiglio italiano delle scienze sociali, i lavori coordinati da Francesco Campanella, il Progetto Brocca, il Liceo per le scienze sociali. Dal 2010 il riordino Gelmini prevede infine l'Opzione economico-sociale nel Liceo delle Scienze Umane, che il Ministero e gli Enti che lo hanno promosso concordano nel definire Liceo Economico Sociale (LES)»¹⁶⁷. Dati aggiornati all'avvio dell'anno scolastico 2024-2025 rilevano che frequenta attualmente il LES il 3,41% degli studenti delle superiori di 2° grado e che il totale, per lo stesso anno scolastico, di iscritti ai corsi dell'Istituto Tecnico Economico (ITE) è pari al 12,05%¹⁶⁸. Numeri non elevati, che documentano, comunque, una leggera crescita che porta il totale degli studenti italiani che studiano economia nel corso della loro esperienza scolastica preuniversitaria a oltrepassare finalmente la cronica soglia del 15%.

GRAFICO 2

Distribuzione studenti nelle scuole secondarie di 2° grado distinti per percorso di studio nell'anno scolastico 2024-2025



Fonte: MIM, Ufficio di Statistica, Focus "Principali dati della scuola – Avvia anno scolastico 2024-2025", settembre 2024, p. 9.

¹⁶⁷ Enrico Castrovilli, L'insegnamento dell'economia a scuola. Facciamo il punto, cit., p. 75.

¹⁶⁸ MIM, Ufficio di Statistica, Focus "Principali dati della scuola – Avvia anno scolastico 2024-2025", settembre 2024, p. 10.

L'introduzione dell'economia in tutti gli indirizzi delle superiori implicherebbe una ridefinizione dei curricula, imponendo scelte non facili perché l'inserimento di una nuova materia o il suo potenziamento in termini orari coinvolgerebbero inevitabilmente altre discipline. Inoltre, bisognerebbe far luce su come insegnare l'economia nei diversi indirizzi, tenendo conto delle loro specificità formative e della struttura del curriculum, perché dove risultano "forti" e presenti discipline come il diritto e la storia, è indubbio che l'insegnamento dell'economia può trarne vantaggio. Le modalità didattiche non sarebbero l'unico problema da risolvere, perché la soluzione di questo non può prescindere dall'individuazione dei contenuti¹⁶⁹.

La timida comparsa dello studio dell'economia tra le materie della scuola italiana prende il nome di "Computisteria", disciplina impartita nella sezione di commercio e ragioneria del corso superiore dell'istituto tecnico prevista dalla riforma gentiliana del '23. Per l'esame di licenza della scuola complementare si prevedevano nozioni su commercio, fatture, merci, provvigioni, compravendite, tasse, conti correnti, "parità monetarie", debito dello Stato, tasso d'impiego, ma anche elementi di economia politica per l'esame di maturità degli studenti provenienti dal liceo classico¹⁷⁰. Nel disegno della scuola gentiliana l'insegnamento di computisteria assolveva, secondo le esigenze di quel periodo storico, le funzioni formative dell'educazione economica. In questa, secondo i primi programmi del secondo dopoguerra emanati nel 1948, rientravano tanti adempimenti del quotidiano come «il conto della spesa, registro di cassa, fatture domestiche, forme elementari di investimento, risparmio e assicurazioni sociali»¹⁷¹. Nei programmi in uso nella scuola degli ultimi decenni – quelli che passano attraverso le *Indicazioni* del 2010 per gli

169 «Il problema di *come* insegnare l'economia (e *cosa* insegnare) nella scuola superiore (e ancor più nel biennio) è assai complesso. In primo luogo, per la difficoltà a isolare sottosistemi che siano (relativamente) semplici, e dunque affrontabili in ambito scolastico, e al tempo stesso connessi alla realtà empirica ed intellettualmente interessanti e formativi» (Tito Pietra, *Prefazione* al volume di Giuseppe Baccelli, *La cultura economica nei processi formativi*, Armando, Roma 2002, p. 10).

170 Supplemento Gazzetta Ufficiale, n. 267, 14 novembre 1923, pp. 6 e 10.

171 *Orari e programmi per la scuola di avviamento industriale femminile*, Circolare ministeriale 22 settembre 1948, n. 63, Pirola, Milano 1950, p. 8.

indirizzi liceali – l'economia assume una nuova valenza teorica, tanto che tra gli obiettivi specifici di apprendimento (i cosiddetti "OSA") diventa prioritario il riconoscimento della natura specifica del problema economico e dei concetti base a questo riconducibili: ricchezza, reddito, moneta, produzione, consumo, risparmio, investimento, costo, ricavo.

Filosofia

La presenza della filosofia e dei suoi programmi nel curriculum di molti indirizzi è una peculiarità della scuola italiana. Se si procede a una comparazione con i sistemi scolastici di altri paesi, se ne scopre la minore presenza e, a volte, una quasi totale assenza. In Italia, invece, si riflette spesso sull'opportunità di inserire l'insegnamento della filosofia anche negli indirizzi che ne sono sprovvisti. Se ciò non è ancora accaduto, rendendo lettera morta propositi da più parti enunciati, è per un insieme di fattori non sempre riconducibili ad argomentazioni e prese di posizione di natura ideologica, per quanto queste abbiano spesso avuto un peso non da poco¹⁷². D'altronde, vale anche per la filosofia quello che si può presupporre a proposito dell'introduzione di una qualsiasi nuova materia: una novità di tale portata ha inevitabili ricadute sulle altre discipline, sulla loro distribuzione oraria e sull'organigramma delle cattedre. Se ad oggi la filosofia è riuscita a oltrepassare il perimetro dei licei solo eccezionalmente e quasi esclusivamente negli istituti tecnici, è perché ne è stata veicolata la proliferazione in via sperimentale. Con i programmi Brocca, prima,

172 Si può pensare, ad esempio, all'attenzione privilegiata che anche il mondo cattolico riservò alle sorti di questa disciplina. «La pressione cattolica individua nei testi di storia e filosofia i suoi obiettivi privilegiati: il che tradisce una volontà di partecipazione diretta alla rifondazione dell'identità collettiva che, nel caso del manuale di storia, libro per eccellenza della scuola fascista, deve fare i conti con il regime; mentre nel caso della filosofia, tradizionale nemica della Chiesa, l'influenza cattolica ha mano libera. [...] Non a caso, dopo la riforma Gentile, uno dei primi manuali di filosofia è pubblicato dalla casa editrice cattolica Sei (*Sommario storico della filosofia* di Luigi Stefanini, 1928), insieme alle *Istituzioni di filosofia* di Francesco Varvello e alle edizioni critiche delle opere, le "Letture filosofiche", incentrate sul pensiero cristiano senza però escludere curatele di autori sgraditi, riletti in modo da attenuarne la pericolosità» (Monica Galfré, *L'editoria cattolica per la scuola nell'Italia del primo Novecento*, "Annali di storia dell'educazione", 16, 2009, p. 111).

e poi con la riforma Moratti, sembrò potersi concretizzare il passaggio formale per patrocinarne e praticarne l'insegnamento non solo nei licei¹⁷³. Il progetto non ha avuto seguito e la filosofia continua a essere insegnata quasi esclusivamente nei vari indirizzi liceali in cui è stata collocata dalla riforma Gelmini, abbinata, a seconda delle combinazioni consentite dalle due classi di concorso di riferimento (A-18 e A-19), a discipline come la storia e le scienze umane, vale a dire pedagogia, psicologia, sociologia e antropologia culturale.

Alla filosofia è stato assegnato un compito che trascendeva le sue competenze di carattere tecnico, dovendo concorrere, insieme ad altre discipline umanistiche, alla costruzione del futuro dirigente. A partire da Casati e procedendo oltre Gentile, questo obiettivo costituì la “mission” dell'insegnamento scolastico della filosofia. Distinta in “elementare” e “superiore”, la filosofia faceva aderire la sua azione didattica a una tripartizione disciplinare mutuata dal passato: logica, metafisica ed etica¹⁷⁴. Comprendevo elementi di psicologia, ma questi non derivavano dalle teorie psicologiche del tempo, in virtù anche del pregiudizio positivistico volto a rifiutare quanto poteva essere frutto di introspezione, procedura d'analisi ritenuta priva di valore scientifico. Non esistevano programmi veri e propri, e la discrezionalità dell'insegnante, se non assoluta, era molto forte, anche se le Istruzioni miravano a ispirarne, se non proprio a dirigerne, l'operato. L'impostazione mancava di quel supporto storico che ancora oggi incasella la didattica della filosofia all'interno di una narrazione generale in cui filosofi e teorie vengono illustrati in senso diacronico. Un primo tentativo venne fatto da Coppino, politico di fine Ottocento che ha assunto a più riprese la titolarità

173 Patrocinatore di una causa di questo tipo è stato, con argomentazioni che affiorano dalle sue teorie sulla pervasività della tecnica nel mondo contemporaneo, Emanuele Severino, per il quale «La filosofia è dunque ciò che più o meno esplicitamente e profondamente è necessario che sia presente in ogni settore e grado della scuola, in quegli indirizzi che non prevedono l'insegnamento formale della filosofia» (Emanuele Severino, *La filosofia nella scuola*, nel volume, a cura di Claudio Tugnoli, *La filosofia nella scuola. Tradizione e prospettive di riforma*, Franco Angeli, Milano 2001, p. 28).

174 «La filosofia elementare, anziché compendio di tutte le parti della filosofia, ne è anzi la prima parte o l'introduzione» (*Istruzioni e programmi per l'insegnamento nei licei e nei ginnasi secondo il decreto del 10 ottobre 1867*, Antonio Morano, Napoli 1867, p. 38).

del ministero della Pubblica Istruzione del Regno d'Italia. Il suo approccio fu di tipo sperimentale, perché limitato alla classe terminale del percorso liceale. Il fatto che non si fosse andati oltre una prima fase di studio e “rodaggio” significa che il proposito incontrò sulla sua strada non pochi ostacoli¹⁷⁵.

Un capovolgimento di paradigma nell'insegnamento della filosofia si ebbe con la riforma Gentile, che ebbe tra i suoi effetti un drastico ridimensionamento dell'influenza del positivismo sulla scuola nazionale. A Gentile e ai suoi epigoni più o meno fedeli si deve l'introduzione di non poche novità, la cui presenza e influenza nella didattica della filosofia sono ancora oggi ben documentabili¹⁷⁶. La prima è, senza dubbio, la matrice storicistica su cui si fonda la tradizionale lezione di filosofia: Socrate prima di Platone, e Aristotele dopo Platone, com'è giusto che sia quando si vuole seguire un ordine rigorosamente cronologico; un filosofo dopo l'altro, allora, come s'iniziò a fare con e, soprattutto, dopo Gentile, abbandonando l'insegnamento per ambiti tematici praticato sino ad allora quasi senza soluzione di continuità¹⁷⁷. Dopo

175 «Prima della Riforma, Gentile non propose mai l'insegnamento storico della filosofia, non per i Licei. Se qualche tentativo c'era stato, inteso a sostituire l'esposizione sistematica con quella storica, era piuttosto ascrivibile agli avversari di Gentile. Il Coppino aveva introdotto per la prima volta l'insegnamento di storia della filosofia soltanto nella ultima classe del liceo con i Programmi del 1884. L'esperimento durò soltanto quattro anni, dopodiché si ritornò alla tripartizione di Psicologia, Logica ed Etica e di storia della filosofia non si parlò più» (Antonio Cosentino, *L'insegnamento della filosofia nei licei. Note storiche e problemi*, “Studi di storia dell'educazione”, anno 8, n. 2, 1988, p. 20).

176 «L'ispirazione idealistica portò alla sostituzione della precedente impostazione didattica di tipo sistematico con una impostazione essenzialmente di tipo storico, anche se in un senso molto più equilibrato ed intelligente rispetto a quello che essa assunse nei successori di Gentile alla Minerva» (Giuseppe Zago, *Fra tradizione e cambiamento: il docente di Scienze umane nella scuola italiana del Novecento*, “Studium Educationis”, anno XIV, febbraio 2013, n.1, pp. 51-52).

177 «Lo storico della filosofia opera dunque un atto di soggettivazione e di storicizzazione: se il filosofo crede di scrivere *sub specie aeterni*, lo storico riporta il suo pensiero *sub specie temporis*, come la filosofia di un uomo che vive e agisce in una determinata situazione storica e che si confronta con i problemi di quella situazione: non esiste, secondo questa rappresentazione, una filosofia al di là del tempo che abbia colto una verità eterna e che sia pertanto sottratta alle condizioni storiche da cui è sorta. L'affermazione della storicità della filosofia significa che qualcosa sorge, diviene e tramonta, che non è qualcosa di eterno» (Roberto Morani, *Considerazioni sulla relazione tra filosofia e storia della filosofia*, nel volume, a cura di Luciano Malusa, *La trasmissione della filosofia nella forma storica. Atti del XXXIII Congresso Nazionale della Società Filosofica Italiana. Vol. II. Comunicazioni e documenti*, Franco Angeli, Milano 1999, p. 75).

Gentile, e pur sempre negli anni del fascismo, chi guidò la scuola italiana accentuò il processo in corso, andando probabilmente oltre le intenzioni iniziali di chi lo aveva avviato. Altra novità era la stretta associazione della pedagogia alla filosofia con la quale se ne giustificava l'insegnamento. Merito di Gentile fu l'apprezzamento della pedagogia, ma meno lodevole viene considerata la sua subordinazione alla filosofia¹⁷⁸. Un retaggio di questa visione ha continuato a essere l'attribuzione dell'insegnamento della pedagogia ai docenti di filosofia, almeno sino ai programmi Brocca del 1992, sperimentalmente adottati da molte scuole, ma mai definitivamente approvati e normati¹⁷⁹.

Le "fortune" della filosofia non vennero meno sotto i successori di Gentile che accentuarono alcuni aspetti della sua riforma, trasformando ancor più esplicitamente, ad esempio, la filosofia in storia della filosofia. I programmi non furono più orientati all'esame, subendo modifiche e integrazioni non irrilevanti, e la lezione del docente e la preparazione degli studenti si concentrarono meno sulla conoscenza e sulla comprensione dei testi. E fu, secondo Eugenio Garin, una disdetta, perché «La forza dei programmi Gentile era tutta nell'aver bandito i compendi, fossero tomisti o giobertiani o positivisti, riportando ai classici, di cui si proponeva una scelta larghissima e liberalissima. Chi, come scolaro, sperimentò il trapasso da quegli sciagurati manuali di psicologia, logica ed etica, alle pagine di Platone e di Kant, ricorderà, forse, difficoltà d'intendere, ma anche il senso di una

178 «Quando si sia capito che non c'è psicologia che non sia etica, né etica che non sia psicologia, che non c'è fatto che non sia l'instaurazione d'un valore, né causa che non sia posta dal suo effetto, né natura che non si spiritualizzi, né necessità che non sia la stessa assoluta autodeterminazione dello spirito (autocritica). Allora non c'è più una psicologia e un'etica tra cui scegliere: c'è la filosofia, e s'impone il concetto che la *pedagogia è la filosofia*» (Giovanni Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, 1, *Pedagogia generale*, Sansoni, Firenze 1959, p. 119).

179 «La stessa pedagogia finiva per essere spesso ridotta ad appendice o corollario delle teorie filosofiche. Queste idee trovarono applicazione non solo nella realtà scolastica nata dalla riforma Gentile e nel curriculum di formazione dei maestri, ma anche nella composizione dei manuali. L'insegnamento della filosofia/pedagogia si sviluppò principalmente, se non unicamente, in dimensione storica, cioè seguendo la successione delle varie dottrine, e venne articolato sulla base di una distinzione di periodi che sostanzialmente permane ancora oggi» (Giuseppe Zago, *I testi di storia della pedagogia*, nel vol., a cura di P. Bianchini, *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, cit., p. 81).

liberazione»¹⁸⁰. La riforma Gentile che investì la filosofia non portò con sé solo il contatto diretto con le opere, ma anche l'accesso a filosofi e teorie non sempre a tutti graditi. Basteranno pochi anni però per limitare le prospettive di quell'apertura. «Già nel 1925, sotto l'incalzare delle obiezioni e i timori espressi dalla cultura cattolica nei confronti di autori come Locke, Kant e Mazzini, l'allora ministro P. Fedele apportava significative modifiche ai programmi del Gentile. Per l'insegnamento della filosofia venivano introdotti nuovi autori, quali S. Agostino, S. Tommaso, S. Bonaventura e, in evidente omaggio alla Chiesa cattolica, *L'ultima critica* di Ausonio Franchi»¹⁸¹. Di questi autori, eccezione fatta per Agostino e Tommaso, poco è, comunque, rimasto nei programmi di filosofia, e meno ancora in pedagogia, se si esclude don Bosco. Di certo, non c'è traccia di Cristoforo Bonavino, alias Ausonio Franchi, e di quel suo scritto, *L'ultima crociata*, che lo riconciliò con la dottrina cattolica dalla quale, per un non breve periodo, prese criticamente le distanze. Per Gentile, che vedeva come fumo negli occhi qualsiasi innesto di derivazione cattolica nel corpo della sua riforma, Franchi era «l'autore di una Pedagogica vuota, vuotissima e scema di ogni sorta di sale»¹⁸². Un giudizio così sprezzante era sintomatico dei timori non infondati di Gentile, ideatore della più fascista delle riforme che gli stessi fascisti si affrettarono a modificare.

Ciò malgrado, quanto rimane di quell'impostazione generale non è sopravvissuto solo in forma residuale. La filosofia viene spiegata sempre secondo il consueto metodo storico, e, di riflesso,

180 Eugenio Garin, *Lettera*, "Scuola e città", n. 5, 1952, citato anche in Giovanni Stelli, David Lanari, *Modelli di insegnamento della filosofia. Modello teoretico, modello storico, filosofia al computer*, Armando, Roma 2001, p. 60. «La forza dei programmi Gentile era tutta nell'aver bandito i compendi, fossero tomisti o giobertiani o positivisti, riportando ai classici, di cui si proponeva una scelta larghissima e liberalissima. Chi, come scolaro, sperimentò il trapasso da quegli sciagurati manuali di psicologia, logica ed etica, alle pagine di Platone e di Kant, ricorderà, forse, difficoltà d'intendere, ma anche il senso di una liberazione. [...] I programmi Gentile, con quella liberalissima larghezza (Spinoza è stato rispettato perfino in tempi di leggi razziali!), avevano contribuito a diffondere in Italia una notevole conoscenza dei classici; i futuri insegnanti li leggevano, stimolando una ricca circolazione di stampe, favorendo correnti di cultura viva, non provinciale» (ibid.).

181 A. Cosentino, *L'insegnamento della filosofia nei licei. Note storiche e problemi*, cit., p. 21.

182 Giovanni Gentile, *Gli allarmi della "Civiltà Cattolica" e i pericoli della scuola italiana*, "Giornale critico della filosofia italiana", anno VII, 1926, p. 395.

la suddivisione cronologica è sempre la stessa, nonostante il cruccio di molti insegnanti che vorrebbero dare più spazio a filosofie, temi e autori più recenti. Lungi dall'essere un sapere scolastico monolitico, la filosofia ha recepito negli ultimi anni diverse interessanti novità. Basterebbe prendere in esame molti dei manuali di più recente pubblicazione (tra i diversi, i volumi di Curi, Occhipinti, Bertini, Sani e Linguiti) per constatare l'adesione a una visione più interdisciplinare, aperta anche ai linguaggi dell'arte e, in particolare, del cinema¹⁸³. Altra operazione che si potrebbe fare, utile soprattutto per il programma dell'ultimo anno, è la presa in visione degli autori che compongono l'indice dei manuali. In quelli di nuova generazione iniziano finalmente ad avere spazio le filosofe del Novecento (Hannah Arendt, Simone Weil, Edith Stein, Maria Zambrano, Luce Irigaray) e si propongono letture filosofiche dell'opera di scrittori (Leopardi, Dostoevskij, Kafka, ad esempio) che vanno oltre il puro ambito letterario. Il secolo breve ha prodotto una così grande messe di filosofi e filosofe che anche per i manuali più aggiornati è difficile garantire a tutti la giusta collocazione, ma il problema, ammesso che sia tale, appare irrilevante rispetto all'uso effettivo dei libri di testo che insegnanti e studenti riescono a fare.

La nuova manualistica è sempre più impegnata a offrire un'immagine della filosofia diversa da quella di una disciplina astrattamente teoretica. Dai cosiddetti "compiti di realtà" alle pratiche laboratoriali, sino al metodo lipmaniano della P4C¹⁸⁴, la filosofia è impegnata in un progetto di rinnovamento metodologico, in cui i contenuti (vale a dire gli elementi essenziali dei programmi) sono più lo strumento che il fine da conseguire. Negli *Orientamenti* del 2017 viene però rimarcata l'impossibilità

183 Presunte novità e vecchie prassi. Secondo Massimo Mugnai, l'insegnamento della filosofia mancherebbe di efficacia anche per via della discutibilità del suo metodo ancora fortemente storicistico: «Comprendere una teoria (filosofica, biologica, fisica, eccetera) e cosa diversa da capire come è nata e come si è evoluta, fino ad avere una particolare forma. La spiegazione genetica, insomma, non va confusa con quella che potremmo chiamare "spiegazione strutturale". Ciò vale anche nel caso della storia della filosofia» (Massimo Mugnai, *Come non insegnare la filosofia*, Raffaello Cortina, Milano 2023, p. 58).

184 Si tratta della "Philosophy for Children and Community", una pratica filosofica ispirata alla maieutica di Socrate e alle indicazioni del filosofo americano Matthew Lipman che molti insegnanti italiani ormai conoscono.

di una discontinuità radicale con il passato perché viene riconfermato come presupposto della prassi didattica della filosofia «la funzionalità della contestualizzazione storico-culturale di autori e temi»¹⁸⁵. La vera pendenza rimane quella che aveva definito sotto forma di auspicio la Commissione dei saggi nel 1997: introdurre la filosofia, «positiva specificità della scuola italiana», in tutti gli indirizzi, non cadendo, nello stesso tempo, nel rischio di una confusa licealizzazione. «Bisogna pensare a qualcosa che sia valido per tutti (ma non prima dei 15-16 anni), quindi anche (e sono la maggioranza) per i giovani degli attuali istituti tecnici e professionali: dovrà essere una rassegna di idee portanti e servirà alla costruzione delle loro identità e alla riflessione sul loro stare nel mondo. Nella fase successiva all'obbligo si deve dunque pensare a un insegnamento di "elementi di filosofia" (per tutti, qualunque sia l'indirizzo prescelto) che potrebbe trattare, esemplificativamente: questioni di etica, necessarie per comprendere le forme di validazione e di argomentazione in materia di valore, giustizia, ecc. a partire dai temi dei diritti/doveri, della cittadinanza, della bioetica, della medicina; questioni di logica, di verità e plausibilità, in relazione ai problemi epistemologici e alle diverse forme di linguaggi convincenti e persuasivi»¹⁸⁶. Se solo venisse messo in pratica, l'auspicio dei saggi imprimerebbe una svolta profonda al percorso sino ad oggi seguito dalla scuola italiana, che continua invece ad assegnare la quasi totale esclusiva della filosofia ai percorsi liceali.

Lingue straniere

La più "duttile" didatticamente tra le discipline insegnate nella scuola italiana c'è, senza ombra di dubbio, l'inglese. La conoscenza di questa lingua straniera trova, infatti, sempre più applicazione negli ambiti di altre materie. In particolare, nella

185 MIUR, Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza, 2017, p. 9.

186 Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni. I materiali della Commissione dei Saggi, Le Monnier, Firenze 1997, pp. 85-86.

scuola secondaria di secondo grado, dove, grazie al CLIL, le discipline non linguistiche del triennio possono venire insegnate in lingua straniera. Questa innovazione, databile dal 2010, ha ulteriormente rafforzato l'insegnamento della lingua inglese, contribuendo, nello stesso tempo, ad elevare la consapevolezza dell'importanza delle competenze linguistiche tra gli studenti italiani. Sono, comunque, diverse, e sempre più numerose, le lingue straniere introdotte nel curriculum dei vari indirizzi scolastici. Il citato CLIL non si limita, ad esempio, al solo inglese, potendo essere messo in pratica anche attraverso altre lingue, il cui insegnamento sia però presente nell'offerta formativa della scuola. Tutto ciò è stato normato con la legge 53 del 2003 e i relativi Regolamenti attuativi del 2010, con i quali è stato introdotto l'insegnamento in lingua straniera di una disciplina non linguistica: una per l'ultimo anno di licei e istituti tecnici, e due, estese anche ai precedenti anni del triennio, nei licei linguistici. Altri interventi, oltre all'introduzione del CLIL, hanno contribuito alla crescente centralità delle lingue straniere nel curriculum, come i corsi preparatori per il conseguimento delle certificazioni linguistiche, il cui valore è riconosciuto anche dalle Università.

Al maggiore rilievo di cui sono venute a godere le lingue straniere nel curriculum scolastico (si pensi, a titolo di esempio, all'insegnamento sempre più precoce dell'inglese nella scuola primaria) è corrisposta negli anni una migliore qualità nell'apprendimento¹⁸⁷. L'ultimo studio di Eurydice risalente al 2023 dà conferma di questa tendenza, rilevando come in Italia si studino più lingue straniere nei percorsi tecnici e professionali e meno, invece, nei licei. Lo stesso Rapporto riconosce l'inglese come la lingua più studiata, in modo particolare in 11 paesi, tra i

187 L'Italia è tra quei Paesi europei in cui, rispetto a una ventina di anni fa, s'inizia a studiare sempre più anticipatamente una lingua straniera nella scuola primaria. Cfr. EACEA, *Key data on teaching languages at school in Europe*, Eurydice report, Bruxelles 2023, p. 69. Il rapporto Invalsi relativo all'anno scolastico 2023-24 attesta progressi positivi e costanti nella conoscenza dell'inglese da parte degli studenti e delle studentesse delle secondarie superiori: il 60% di chi frequenta un liceo o un tecnico ha raggiunto, ad esempio, il livello B2 nella prova di lettura (Reading); identica è la percentuale degli studenti degli istituti professionali per quanto riguarda il livello B1 attestante la capacità di lettura.

quali l'Italia, dove più del 90% degli studenti ne riceve l'insegnamento¹⁸⁸.

I risultati sono visibili, sicuramente migliorabili e facilmente accertabili. La strada percorsa non è stata, comunque, per niente facile. In un Paese con un elevatissimo tasso di analfabetismo qual era l'Italia della seconda metà dell'Ottocento, la priorità, corrispondente a una vera e propria urgenza nazionale, non poteva essere che l'insegnamento e la diffusione dell'italiano. Nel disegno di scuola che viene fuori dalla legge Casati l'unica lingua straniera presente nei programmi era il francese. S'insegnava nei licei e non negli istituti tecnici, dove potevano essere, tuttavia, impartite lezioni di inglese e tedesco. L'approccio era di tipo grammaticale e si concentrava sulla trasmissione di tecniche per la traduzione e il dettato, abilità formali che escludevano l'orale¹⁸⁹. Più lungimirante si rivelò la circolare Baccelli del 1919 che sottolineava il valore comunicativo della lingua parlata, indicando nella conversazione una delle abilità che gli studenti della scuola secondaria avrebbero dovuto conseguire. L'appello del Ministro (ma forse fu solo un auspicio ammantato di contenuti formali) cadde nel vuoto, perché «le scuole continuarono a seguire un programma basato su lezioni frontali, fonologia, morfologia, sintassi, lessico, analisi e studio, piuttosto che esposizione alla lingua, uso e acquisizione: si cominciava studiando i fonemi e poi si passava alla lettura di testi per desumere la grammatica. Ancora una volta, le abilità orali venivano ignorate»¹⁹⁰. Raccomandazioni disattese e consuetudini didattiche che si prestavano a meccaniche trasmissioni: a questo sembrava ridursi l'insegnamento della L2 nella scuola italiana dei primi vent'anni del Novecento. È a questo tipo di scuola che pensa Maria Montessori, quando, ripercorrendo con la memoria la sua adolescenza dietro i banchi di scuola, denuncia il fallimento di una metodologia sterile e stucchevole: «È

188 Cfr. Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni. I materiali della Commissione dei Saggi, cit., pp. 72-73.

189 «A scuola si studia la lingua in vista di un suo uso futuro: i libri di testo diffusi in tutta Europa contengono regole e paradigmi, liste di argomenti fonologici, morfologici e sintattici, elenchi di parole e frasi sconesse e minimali da tradurre» (Licia Arnaboldi, Clara Campanini, *Montessori e l'insegnamento della seconda lingua. Una proposta operativa*, Il leone verde, Torino 2024, p. 10).

190 Ivi, pp. 11-12.

curioso che, quando noi studiamo una lingua straniera, o almeno anticamente quando la studiavo io, si cominciava con i suoni, poi le parole, poi un po' di regole di grammatica; e noi poverini annoiati a morte dovevamo studiare suoni e regole, ma la lingua non la sapevamo affatto»¹⁹¹.

La situazione non migliorò negli anni del fascismo, quando, addirittura, l'insegnamento della lingua straniera finì con l'eclissarsi. Alla base di questa tendenza, che raggiunse il culmine con le disposizioni in materia di istruzione del ministro dell'Educazione Nazionale, Giuseppe Bottai, vi erano ragioni che, come si può facilmente intuire, non erano solo di carattere tecnico. La marginalizzazione della lingua straniera avvenne con gradualità, sino alla certificazione della sua totale assenza nel Regio decreto 1174 del 1940: «prima viene ridotto il monte ore e procrastinato l'avvio dell'insegnamento alle classi successive, poi si reintroduce l'approccio grammatico-traduttivo anche nelle prove di esame, si selezionano gli autori di letteratura straniera da proporre in classe e infine si arriva al decreto del 1940 che sopprime lo studio della L2 a scuola e ne ostacola lo studio extrascolastico»¹⁹².

Fu, perciò, di non poca importanza la decisione di destinare un pacchetto settimanale di tre ore alle lingue straniere nella scuola media unica che nacque negli anni Sessanta. Il potenziamento delle ore e una più diffusa presenza di una o più lingue straniere nel curriculum furono la condizione essenziale per riavviare un percorso che si era interrotto negli anni della scuola fascista. Nella formazione dei docenti s'investe di più sulla glottodidattica e inizia a farsi strada un'idea di insegnamento basato sulle competenze linguistiche. È, inoltre, in questo periodo che il Consiglio d'Europa avvia il processo che diversi anni dopo porterà alla definizione del QCER, il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue straniere che fungerà da base per certificare il reale valore della conoscenza di una lingua. Diventò così sempre più evidente che

191 Maria Montessori, *Il bambino costruttore del linguaggio e dei caratteri dell'uomo*, 1951, in Augusto Scocchera, a cura di, *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo*. Scritti e documenti inediti e rari, Opera Nazionale Montessori, Roma 2002, p. 92.

192 L. Arnaboldi, C. Campanini, *Montessori e l'insegnamento della seconda lingua. Una proposta operativa*, cit., p. 12.

per possedere elevate competenze linguistiche era necessario un approccio quanto più precoce alle lingue straniere. A partire dal 1985, la lingua straniera rientra tra le materie della scuola elementare e l'insegnamento viene affidato a maestre o maestri che devono possedere specifiche competenze didattiche. S'inizierà con la terza elementare per procedere sempre più in profondità con gli Orientamenti del 1991, attraverso i quali la lingua straniera fa la sua comparsa anche nella scuola dell'infanzia. Il percorso da seguire (introduzione della lingua straniera negli anni iniziali della scolarizzazione, attribuzione dell'insegnamento a figure specializzate, uso di nuove metodologie) sembrava ben tracciato, ma il suo esito non fu affatto scontato. La riforma Gelmini non prevedeva più la presenza di specialisti di L2 nella scuola primaria; cresceva però il monte ore settimanale della lingua inglese nella scuola media; nello stesso tempo, aveva inizio anche il tormentato percorso della metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning) nelle ultime classi delle superiori di secondo grado.

Nei programmi delle secondarie di secondo grado, in particolare nei licei, l'insegnamento della lingua comprende anche la letteratura, studio che può essere proficuamente intrapreso se si è in possesso di un adeguato bagaglio di competenze tecniche di carattere grammaticale, lessicale e sintattico. Trovare la quadra per un equo rapporto tra lingua e letteratura non è sempre scontato, e il rischio può essere quello di finalizzare o subordinare l'una all'altra e viceversa. Nella scuola del futuro, che quella del presente in qualche misura prefigura, l'inglese dovrebbe continuare a conservare una posizione di preminenza tra le lingue straniere, la cui varietà non è facile prevedere. Nelle Indicazioni del 2025 per le scuole dell'infanzia e del primo ciclo – che, è bene ricordare, costituiscono temporaneamente dei materiali per il dibattito pubblico – la lingua per così dire “faro” è l'inglese. Le ragioni vengono così spiegate: «Studiare l'inglese oggi significa comunicare con il mondo. Significa possedere uno strumento di scambio linguistico e culturale che offre possibilità uniche di comprensione reciproca e di potenziale cooperazione

internazionale»¹⁹³. A tutto ciò potrebbe concorrere anche la letteratura, cui si fa riferimento nei programmi della secondaria di primo grado. Sarà poi prerogativa delle scuole e delle loro offerte formative stabilire eventualmente quale altra lingua straniera potrà arricchire il curriculum dello studente. Le lingue comunitarie privilegiate nell'insegnamento linguistico continueranno a essere il francese, lo spagnolo e il tedesco. Altre lingue, come il russo o il cinese, possono però essere studiate in quelle scuole secondarie superiori che ne hanno accolto la sperimentazione per diversificare l'offerta formativa.

Educazione civica

È la più trasversale delle discipline presenti nei diversi curricula della scuola italiana, ma non per questo quella con la storia più lunga. La trasversalità dell'educazione civica è data dalla sua costitutiva struttura interdisciplinare, fatto che contribuisce a spiegare le diverse denominazioni che ha assunto negli ultimi settanta anni¹⁹⁴. Il suo riconoscimento come sapere scolastico trasversale e interdisciplinare è, tuttavia, un'acquisizione piuttosto recente. Solo negli ultimi anni (il riferimento va alla legge 92 del 2019 e alle Linee guida del 2024) si è inteso fare dell'educazione civica una disciplina vera e propria, perché obbligatoria e “dotata” di un numero standard di ore di lezione annuali. In passato, era stata limitata alla trasmissione di pochi elementi giuridici da parte di un docente della classe, figura coincidente quasi sempre con quella dell'insegnante di storia. Compito di quest'ultimo era quello di conciliare l'insegnamento curricolare con le nozioni civiche di cui si poteva trovare menzione nei programmi. Era anche una

193 Nuove Indicazioni 2025 Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico, p. 52.

194 «Infatti, nel corso del tempo, abbiamo registrato una serie di incertezze semantiche: dal 1958 al 1985 la materia è denominata “educazione civica”; dal 1985 nelle scuole nelle elementari diventa “studi sociali”; nel 1990 si dà erroneamente per scomparsa; dal 2003 si chiama “convivenza civile”; dal 2008 “cittadinanza e costituzione”; nel 2018 la proposta di legge dell'ANCI parla di “educazione alla cittadinanza”; nel 2019 si ripristina la dicitura “educazione civica”» (Mario Caligiuri, *Aldo Moro e l'educazione civica. L'attualità di un'intuizione*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2019, pp. 65-66).

questione di tempo e disponibilità, perché le ore dedicate all'educazione civica sarebbero state "decurtate" dal monte ore ordinario della materia.

Qualcosa di molto approssimativamente simile all'educazione civica era stato già previsto dalla legge Casati, che richiedeva ai maestri «un corso elementare d'agricoltura e di nozioni generali sui diritti e doveri dei cittadini in relazione allo Statuto, alla legge elettorale ed all'amministrazione pubblica»¹⁹⁵. Per le maestre che si formavano nelle scuole normali sarebbe stato sufficiente, invece, «lo insegnamento dei lavori propri al sesso femminile». Informare le alunne su leggi elettorali e fornire loro dei rudimenti sugli uffici amministrativi non era, d'altronde, cosa consentita in un Paese che avrebbe concesso il suffragio universale solo quasi un secolo dopo.

È opportuno però ricordare che l'educazione civica veniva fatta rientrare in qualche modo tra le maglie dell'insegnamento religioso. Solo con la legge Coppino, effetto anche della spinta di nuove tendenze anticlericali, in luogo dell'insegnamento dei principi cattolici si provvide a introdurre quello di "Prime nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino". Ovviamente, l'educazione civica non era una disciplina autonoma, così come, mezzo secolo dopo, non lo sarà nemmeno nella scuola fascista, in cui, soprattutto durante il ministero di Giuseppe Bottai, le priorità saranno altre. Allora, più che alla formazione civica delle nuove generazioni, si guardava alla loro "cultura militare", anche se nei piani del riformatore del tempo l'una non poteva dirsi estranea all'altra e viceversa.

Una storia vera e propria dell'educazione civica nella scuola italiana ebbe, in effetti, inizio solo nel secondo dopoguerra. Se ne avvertì una prima e condivisa esigenza già nei lavori della Costituente, che, chiamata a compiere uno dei suoi ultimi atti, votò all'unanimità la proposta di quattro deputati, tra i quali Aldo Moro, perché la nuova Costituzione trovasse «senza indugio, adeguato posto nel quadro didattico della scuola di ogni ordine e grado, al fine di rendere consapevole la giovane generazione delle raggiunte conquiste morali e sociali che costituiscono ormai sacro retaggio

¹⁹⁵ *Legge sul Riordinamento dell'Istruzione Pubblica*, art. 358, Supplemento al n. 285 della "Gazzetta Piemontese. Giornale Ufficiale del Regno", 18 novembre 1859.

del popolo italiano»¹⁹⁶. Vale a dire che sarebbe toccato alla scuola coltivare e preservare gli insegnamenti della Carta costituzionale. La rilevanza storica di un simile gesto è stata in seguito riconosciuta da Mario Lodi, che vide in quella lungimirante indicazione il punto d'origine della nuova scuola democratica¹⁹⁷. Fu così che l'educazione civica entrò nei programmi della scuola italiana, individuando nell'insegnante di storia colui che se ne sarebbe dovuto occupare. Non nacque una materia distinta dalle altre, perché gli argomenti di educazione civica vennero integrati nel programma di storia. Nei programmi del 1979 per la scuola media l'educazione civica assurge finalmente al "rango" di "specifico materia di insegnamento" e viene assegnata al docente di materie letterarie, la cui cattedra si distribuisce su più ambiti disciplinari che includono anche storia e geografia¹⁹⁸. Nella premessa si precisa che: «Ai programmi di tutte le discipline debbono riferirsi il consiglio di classe e i singoli docenti per impostare concretamente, e in relazione alla situazione della classe e dei singoli alunni, i piani didattici, secondo il criterio della programmazione curriculare»¹⁹⁹. Vale a dire che, fatta salva la titolarità dell'insegnamento attribuito al docente di materie letterarie, spetta, comunque, all'intero Consiglio di classe impegnarsi per la "convergenza educativa di tutte le discipline". Il focus del programma è la Costituzione, di cui deve essere favorita nell'alunno la graduale comprensione. Non manca nei programmi del '79 il richiamo al ruolo delle principali Istituzioni dello Stato e agli organismi internazionali, ma la traccia principale, da cui, al limite, gli altri temi possono prendere spunto, è il dettato costituzionale.

196 Cfr. M. Caligiuri, Aldo Moro e l'educazione civica. L'attualità di un'intuizione, cit., p. 38.

197 Cfr. M. Caligiuri, Aldo Moro e la costruzione della democrazia. Educazione civica per il XXI secolo, "Pedagogia Oggi", anno XVIII, n. 1, 2020, p. 257.

198 «L'educazione civica, quale specifica materia d'insegnamento, esplicitamente prevista dal piano di studi, ha come oggetto di apprendimento le regole fondamentali della convivenza civile, come risultati di un processo storico pervenuto a formulazioni giuridiche positive e come presupposto per ulteriori sviluppi» (Decreto Ministeriale 9 febbraio 1979, in Supplemento Ordinario alla Gazzetta Ufficiale n. 50 del 20 febbraio 1979).

199 Ivi.

Nelle più recenti sistemazioni dei programmi di educazione civica, pur non essendone mai venuta meno la speciale rilevanza, alla Costituzione viene riservato uno spazio che deve condividere con altri ambiti tematici “suggeriti” dalle urgenze dell’attualità. Ci si occuperà sempre più di cittadinanza, ecologia, educazione alla legalità e media literacy. La tendenza del legislatore e del prevalente orientamento politico sarà quella di far convergere nell’educazione civica molte delle “incombenze” dell’attualità, come se questa disciplina fosse una sorta di prontuario con il quale fare fronte all’emersione di sempre nuove e inattese problematiche²⁰⁰. Così, nel 2008, con la legge n.169, vale a dire la riforma Gelmini, l’educazione civica assume una nuova definizione, prendendo il nome di “Cittadinanza e Costituzione”. Per una decina di anni, sino alla legge n.92 del 2019 che reintroduce l’educazione civica, la scuola italiana tenta di adeguarsi alle nuove indicazioni, e così fa anche l’editoria scolastica, che produrrà in poco tempo un gran numero di nuovi manuali, non di rado “aggiornando” con mirate integrazioni quelli già in uso. Nei programmi della secondaria di secondo grado, oltre all’approfondimento della conoscenza della Costituzione, compaiono temi quali la tutela dell’ambiente, l’educazione stradale e la promozione del fair play e dei valori dello sport. Non poco, e tutto piuttosto molto vario, per una disciplina che non poteva disporre di un esclusivo numero di ore di lezione e che, per questa discutibile ragione, veniva affidata alle generose attenzioni o alla disponibilità di tempo dell’insegnante.

Dal 2019, con la citata legge n.92, viene ripristinata l’educazione civica e ne viene normata l’obbligatorietà. L’ennesimo cambio di denominazione della disciplina farà sì che non si chiami più “Cittadinanza e Costituzione”, pur rimanendo questo binomio centrale anche nelle nuove disposizioni normative. Finalmente viene definita una quota annuale di lezioni pari a 33 ore, da ricavare dagli insegnamenti presenti nell’offerta formativa. Si tratta di competenze raggiungibili attraverso il concorso di tutte

200 Una sintesi del ricco repertorio normativo relativo all’introduzione e all’insegnamento dell’educazione civica nella scuola italiana si trova in Antonella Tiano, *Educazione civica e scuola dell’autonomia. La questione pedagogica della democrazia*, Anicia, Roma 2022, pp. 117-193.

le materie del curriculum, motivo per il quale la nuova legge non contempla il reclutamento di nuovi insegnanti. Viene proposto di assegnarne l'insegnamento nella secondaria di secondo grado a docenti muniti di abilitazione per le discipline giuridiche ed economiche, coinvolgendo nello stesso tempo l'intero corpo docente. La nuova educazione civica diventa materia valutabile, e il voto contribuisce a determinare la media e indirettamente il credito scolastico dello studente del triennio. Indicazioni nazionali e Linee guida includono nuovi contenuti: salute e benessere, volontariato, cittadinanza attiva. La disciplina tende a configurarsi come una sorta di educazione alla complessità, in cui viene fatto rientrare un approccio diverso al nuovo significato di cittadinanza, che si vuole "attiva", "inclusiva" e, per essere al passo coi tempi, anche "digitale"²⁰¹. Ambiti e applicazioni della nuova educazione civica non si limitano però ai cosiddetti "programmi". Le scuole sono chiamate a individuare un docente referente per il contrasto del bullismo. Nasce, inoltre, a livello nazionale la Consulta dei diritti e dei doveri del bambino e dell'adolescente digitale.

L'ultima novità riguarda l'ulteriore standardizzazione dell'educazione civica nel curriculum della scuola italiana così come viene presentata nelle Linee guida del 2024 firmate dal ministro dell'Istruzione e del Merito, Giuseppe Valditara, con le quali, già dall'anno scolastico 2024/2025, i curricoli devono prevedere obiettivi di apprendimento definiti a livello nazionale. Pur sostituendole integralmente, le nuove indicazioni nazionali conservano non poco delle precedenti, articolandosi in tre grandi aree tematiche e concettuali su cui deve concentrarsi l'insegnamento: Costituzione, sviluppo economico e sostenibilità, cittadinanza digitale. La via maestra rimane sempre la Costituzione, perché, come si legge nelle Linee guida del MIM, «La conoscenza della Costituzione – nelle sue dimensioni storiche,

201 «L'inserimento dell'educazione civica a scuola rappresenta in modo evidente, in particolare dopo il periodo dell'emergenza sanitaria per Covid, il distanziamento sociale, la didattica in presenza e a distanza tra il 2020 ed il 2022 ed il recente riaffacciarsi di una guerra alle porte dell'Europa, una sfida che riguarda anche il modo in cui i docenti potranno scegliere d'interpretare questa rinnovata occasione di formazione alla cittadinanza complessa» (Luca Bravi, *La formazione degli insegnanti tra vecchie e nuove sfide. Educazione civica e Public history*, "Pedagogia oggi", XX, 1, 2022, p. 182).

giuridiche, valoriali – rappresenta il fondamento del curricolo di educazione civica»²⁰². Niente di nuovo sotto il sole? Ovviamente, no. La nuova versione dell'educazione civica è chiamata ad assolvere più compiti: promuovere l'inclusione; «contribuire a formare gli studenti al significato e al valore dell'appartenenza alla comunità nazionale che è comunemente definita Patria, concetto che è espressamente richiamato e valorizzato dalla Costituzione»²⁰³, educare alla cittadinanza e alla legalità. Se nelle scuole del primo ciclo ad occuparsene saranno più insegnanti che, guidati da un coordinatore, opereranno in regime di contitolarità, in quelle del secondo ciclo, l'insegnamento dovrà essere affidato a docenti delle discipline giuridiche ed economiche. Non tutte le scuole hanno, tuttavia, nei loro organici insegnanti muniti di questi titoli specifici, e ciò fa sì che l'educazione civica sia materia copartecipata e condivisa dall'intero Consiglio di classe, che dovrà stabilire come articolare il programma, come distribuire le 33 ore annuali e, compito non meno complesso, quale valutazione assegnare all'impegno degli studenti. Quella che sarebbe dovuta essere un'eccezione (scuole sprovviste di docenti laureati in diritto e/o economia) è diventata la regola. La soluzione più frequente, presente nelle Linee guida, è fare dell'educazione civica un insegnamento condiviso, esempio di una trasversalità superiore a quella di qualsiasi altra disciplina impartita nella scuola italiana. Una trasversalità così accentuata potrebbe però metterne in discussione lo status di disciplina vera e propria. Capire se ciò possa diventare una complicazione o una risorsa è forse prematuro provare a stabilirlo sin da ora²⁰⁴.

202 Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica (Dm n. 183 del 7 settembre 2024).

203 Ivi.

204 «Il proponente è quello di verificare se essa possa realmente intendersi alla stregua di una vera e propria “disciplina” oppure se, di converso, valicando i confini concettuali e i canoni formali di una materia di insegnamento propriamente intesa, rappresenti un *unicum* rispetto alle altre entità curriculari» (Raffaele Marzo, *L'«educazione civica»: una “disciplina” “non disciplina nel sistema di istruzione italiano”?*, “Amministrazione in cammino”, 20 ottobre 2023, p. 3).

Conclusioni

Nelle prime pagine di questo saggio si è detto dell'idea che gli italiani hanno dei loro trascorsi tra i banchi di scuola. Chiamati a pronunciarsi sul valore della loro esperienza scolastica, si ritrovano spesso concordi nell'elencare un po' tutti le stesse criticità: insegnanti non sempre appassionati, l'insufficiente dotazione tecnologica, il sovraffollamento delle classi malgrado la "recessione" demografica in corso da anni e, in cima alle lagnanze, l'obsolescenza dei programmi di studio. Così pensano della scuola di cui, più o meno indietro negli anni, sono stati studenti, ma questo è quanto ritengono possa essere ancora valido oggi. Insomma, quando si prende in esame la scuola, quello che si vede è soprattutto il bicchiere mezzo vuoto, e, giusto o sbagliato che sia, non è raro che ad accreditare questa immagine sia a volte lo stesso oste, e cioè quel mondo della scuola che solo superficialmente si potrebbe tacciare di gattopardismo o ipocrita acquiescenza. Dire che il mondo della scuola sia contrario ai cambiamenti e prevenuto verso qualsiasi novità è chiaramente un errore. Ha forse più valore la tesi opposta, secondo la quale i cambiamenti sono così numerosi e frequenti che i diretti destinatari – gli insegnanti, in particolare – potrebbero non percepirli distintamente. Le tante riforme della scuola messe in campo negli ultimi decenni possono avere in qualche modo fiaccato e appannato questa capacità di lettura e comprensione immediata del "quotidiano didattico".

Nella scuola si riflette la smania compulsiva di accogliere e assecondare le spinte al continuo cambiamento che provengono dall'esterno. L'aula scolastica diventa lo spazio ideale per mettere alla prova prassi e idee nuove. È stato così in passato, e lo è ancor più oggi, se si considera l'enormità di compiti – formativi ed educativi – che, secondo molti, spetterebbe alla scuola assolvere. A resistere all'usura di cambiamenti troppo repentini sono spesso i programmi scolastici, dai quali sarebbe comprensibile attendersi una maggiore "elasticità". Ciò che è, in realtà, cambiato – e non è, certo, un'inezia – è che i programmi non esistono più. Per essere più precisi, non dovrebbero esistere più da tempo, e cioè da quando

l'autonomia ha portato in dote alla scuola italiana le Indicazioni nazionali: nel 2004 per la scuola primaria e la secondaria di primo grado; nel 2010, con la riforma Gelmini, per quelle del secondo ciclo. Eppure, i programmi continuano ad esistere: regolano l'agenda quotidiana degli insegnanti; sono oggetto di discussione nelle relazioni tra docenti e genitori; e nemmeno gli esami, siano di idoneità, recupero o di Stato, non possono farne a meno. Dire perciò che sono del tutto superati è come negare la realtà dei fatti²⁰⁵.

Bisognerebbe, semmai, chiedersi che cosa sia rimasto oggi dei vecchi programmi nella scuola italiana, quale sia il loro grado di prescrittività, e come, e in quale misura, siano suscettibili di aggiornamento e revisioni. Se è vero che non di programmi, ma di curricula vive oggi la scuola, a "sostanziare" in buona parte questi ultimi sono pur sempre i contenuti. Si è pensato che, nel nome di un'autonomia effettiva e non solo nominale, le scuole potessero procedere verso forme di progettualità molto ampie e che, a proposito dei programmi, ridottisi nel tempo a elencazioni di nuclei tematici, il loro margine d'azione potesse non incontrare più i vincoli di una volta²⁰⁶. Per ricredersi, sarebbe sufficiente chiedere

205 «La funzione del Programma scolastico è, per quanto confusamente argomentata e imperfettamente coerente, sicuramente prescrittiva. Ovvero obbligante, impegnativa. Il suo formato linguistico può servirsi del modo indicativo, ma vale un imperativo» (Elio Damiano, *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla Didattica per Concetti con esercitazioni*, Franco Angeli, Milano 2007, p. 59).

206 «La riforma Berlinguer/De Mauro aveva già realizzato il passaggio dalla logica dei programmi a quella del curriculum, cioè dalla centralità del Ministero alla progettualità della scuola e dei docenti; la legge delega Moratti porta in primo piano il principio della personale responsabilità educativa degli alunni e delle famiglie mediante l'introduzione dei piani di studio personalizzati. Il tratto distintivo dei programmi era l'idea dell'applicazione. Il Ministero emanava centralisticamente i suoi testi e alla scuola e ai docenti era attribuito il compito di svolgerli diligentemente e in maniera uniforme in tutte le classi e di adeguarsi scrupolosamente alle loro indicazioni. L'atteggiamento che veniva richiesto agli insegnanti era quello impiegatizio dell'applicazione e dell'esecuzione. Le indicazioni dei programmi prevalevano sulle esigenze degli alunni. Con le indicazioni curriculari, fatte proprie dalla riforma Berlinguer/De Mauro, il Ministero forniva valori e vincoli nazionali e a ogni scuola era attribuito il compito di interpretarli e adattarli (o forse meglio "ricrearli") autonomamente in rapporto alle esigenze specifiche del proprio contesto educativo. Pertanto, i docenti erano chiamati a concretizzare gli orientamenti nazionali in modo creativo attraverso la progettazione del "Piano dell'offerta formativa"» (Carlo Nanni, *Il profilo educativo, culturale e professionale del secondo ciclo. Aspetti e limiti, con particolare attenzione all'istruzione e alla formazione professionale*, "Rassegna Cnos. Problemi esperienze prospettive per la formazione professionale", anno 20, n. 1, 2004, pp. 11-12).

a chi opera sul campo, vale a dire i docenti, soprattutto a quelli del secondo ciclo, se tali “vincoli” siano ancora presenti. Si scoprirebbe che nella scuola che pianifica la crescita intellettuale e culturale dello studente in termini di competenze, abilità e conoscenze, persiste ancora l’idea o convinzione che la valutazione di queste debba essere tarata sul possesso di determinati contenuti essenziali. E questi sono gli stessi contenuti sui quali fanno leva le prove nazionali e le tracce delle prove scritte dell’esame di Stato.

Ciò non vuol dire che niente sia nel frattempo cambiato e che, *mutatis mutandis*, la didattica in uso oggi nella scuola italiana continui a essere ancora tutta focalizzata sullo svolgimento dei programmi. La vera innovatività, se proprio la si vuole cogliere, non risiede nelle nuove formulazioni dei programmi, ma nella varietà degli approcci metodologici con i quali questi possono venire utilizzati e declinati nell’attività quotidiana di classe. Ciò non toglie, tuttavia, che ci siano materie i cui programmi siano effettivamente cambiati nel tempo. Tra gli “agenti” del cambiamento abbiamo individuato fattori diversi, quali l’orientamento politico/ideologico che ha ispirato le riforme più significative, l’influenza di tendenze culturali e indirizzi di ricerca portatori di ineludibili novità (si pensi, ad esempio, alla teoria darwiniana dell’evoluzione delle specie nell’insegnamento delle scienze) e l’esigenza di modellare il curriculum di determinati indirizzi di studio – tecnici e professionali, in particolare – sulla base delle domande del mercato, nel nome di una più proficua interazione tra scuola e lavoro. Un esempio dell’incidenza di quest’ultimo fattore è la presenza di più lingue straniere nel curriculum degli istituti tecnici.

Nella storia della scuola italiana ogni materia sembra, comunque, avere una propria “storia”. È innegabile il maggiore interesse che per decenni hanno in misura maggiore suscitato le discipline umanistiche. Eppure, l’Italia di Dante, Petrarca e Manzoni sembra non essere la stessa di Fenoglio, Gadda e Pasolini. Se i primi tre continuano giustamente a essere presenti negli innovativi Programmi Brocca degli anni Novanta, gli altri, per tacere di autori contemporanei non meno rilevanti, sono invece assenti. Figureranno nelle Indicazioni nazionali della riforma Gelmini del 2010, ma che da queste siano stati poi “trasferiti” nella

didattica corrente e che gli studenti italiani abbiano iniziato a conoscerne, e magari anche a leggerne, l'opera, è altro discorso che chiamerebbe in causa variabili qui non analizzabili. Ma perché dare più spazio ai contemporanei? Non si rischierebbe, così facendo, di ingolfare il già lungo elenco di autori della storia della letteratura? Una risposta, che va nella direzione di non trascurare la lezione dei contemporanei, viene suggerita da Morin, sottile interprete della società complessa. Nel sollecitare una più stretta convergenza tra saperi come letteratura, poesia, cinema, psicologia e filosofia, Morin sostiene che viviamo in tempi di "incomprensione generalizzata", tra stranieri, membri della stessa società, generazioni e, si potrebbe aggiungere, anche tra studenti e insegnanti, tra chi pianifica il cambiamento e chi ne è spesso il passivo destinatario²⁰⁷. Perciò, un più stretto richiamo alla contemporaneità non può non essere d'aiuto se si vogliono riannodare i fili di una complessità così sfuggente. In tutto questo, sarà chiaro, i programmi scolastici giocano un ruolo non trascurabile.

Programmi che possono presentarsi a taluni come documenti segnati da obsolescenza o astrattezza e che sono, comunque, figli del proprio tempo più di quanto si sia disposti ad ammettere. Opache cartine tornasole che – secondo certe posizioni irriducibilmente critiche – sarebbe opportuno modificare in profondità. Viene da pensare, a questo proposito, al modo in cui negli anni a venire, in ragione dei principi della cultura di genere, si farà sempre più avvertibile e pressante la richiesta di una revisione dei programmi e dei manuali scolastici, anche se al momento l'educazione alle differenze, malgrado le intenzioni, continua a essere più un "tema" o una "questione" che un condiviso approccio trasversale e pluridisciplinare capace di informare l'azione didattica nella sua globalità²⁰⁸. Ancora oggi, come si

207 «Letteratura, poesia, cinema, psicologia, filosofia dovrebbero convergere per divenire scuole di comprensione. L'etica della comprensione umana costituisce senza dubbio un'esigenza chiave dei nostri tempi di incomprendimento generalizzata: viviamo in un mondo d'incomprensione tra stranieri, ma anche tra membri di una stessa società, di una stessa famiglia, tra partner di coppia, tra genitori e figli» (Edgar Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina Editore, Milano 2000, p. 49).

208 «Il fatto che maschi e femmine siedano fianco a fianco nelle stesse aule, ascoltino le stesse lezioni, leggano gli stessi libri non è affatto garanzia che ricevano lo stesso tipo di

sottolineava già nelle Linee Guida Nazionali del 2015 firmate dalla ministra Valeria Fedeli, viene «difficile confrontarsi con il fantasma inatteso della libertà femminile»²⁰⁹ e con le implicazioni di questa epocale rivelazione.

A soffrirne sarebbe, in particolare, la storia, una delle discipline scolastiche più “sensibili” alle istanze del presente. È qui che, attraverso una revisione dei programmi, si vorrebbe avviare un ripensamento radicale del libro di testo²¹⁰. Questo veicolerebbe una modalità del racconto storico che nella scuola primaria, come si evincerebbe dagli strumenti didattici impiegati, relegherebbe il protagonismo femminile alla sola sfera privata. I pregiudizi di genere contrassegnerebbero anche i programmi di storia della scuola secondaria, caratterizzata da una narrazione che si può ritenere tutta al maschile per due diverse e intersecantisi ragioni: riguarderebbe quasi esclusivamente gli uomini e sarebbe stata tramandata da uomini²¹¹.

Altra questione relativa alla formulazione dei programmi – che, ribadiamo, hanno lasciato formalmente spazio alle più “morbide” prescrizioni delle Indicazioni – è il rapporto di questi con le modalità digitali di trasmissione del sapere e le più avanzate tecnologie. Nelle versioni più recenti dei manuali scolastici si

istruzione, che godano delle stesse opportunità formative. Ne sono una prova tangibile i libri di testo in uso nelle nostre scuole, che promuovono e diffondono nelle classi un sapere sessista, intriso di stereotipi arcaici sul maschile e sul femminile. Questo immaginario produce effetti concreti nella vita dei giovani uomini e delle giovani donne: nella loro progettualità futura, nelle decisioni sia private sia professionali» (Irene Biemmi, Silvia Leonelli, *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino 2017, p. 21).

209 MIUR, *Linee Guida Nazionali*, art. 1 comma 16 L. 107/2015, *Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*.

210 Cfr. Teresa Bertilotti, Considerazioni su Storia contemporanea e Storia delle donne e di genere nei manuali di Francia, Germania e Italia, nel volume, a cura di Giuseppe Bosco, Claudia Mantovani, Storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti, Rubbettino, Soveria Mannelli 2004, pp. 335-346.

211 «La storiografia occidentale (ma le altre tradizioni non sembrano in questo discostarsi) è stata scritta per secoli unicamente da uomini; la prospettiva sulle donne, come su qualsiasi altra questione, è stata, fino alla metà del secolo scorso, unicamente maschile. Ma non si tratta solo della storia. Maschile è anche la prospettiva della letteratura, con un'importante differenza: mentre la storia vede protagonisti soprattutto uomini, nella letteratura le protagoniste sono più spesso donne» (Silvia Luraghi, *Il mondo alla rovescia. Il potere delle donne*, Franco Angeli, Milano 2009, p. 8).

possono trovare esercizi in cui viene chiesto allo studente di interrogare l'Intelligenza Artificiale e correggere eventuali omissioni di dati ed errori. Un modo accattivante, di sicuro, per stimolarne la curiosità e aguzzarne l'ingegno, che non sappiamo però se sia più una risorsa o un espediente destinato a invecchiare anzitempo, contrariamente a quanto accade ai programmi scolastici, rigidi quanto si vuole, ma incredibilmente longevi, come dimostra la storia della scuola italiana. D'altronde, una delle principali differenze tra le Indicazioni e i programmi voleva essere propria quella di una visione prospettica aperta a sollecitazioni e integrazioni.

Bibliografia

- Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura, Eurydice, B. Forsthuber, A. Horvath, A. Almeida Coutinho, A. Motiejūnaitė, et al., *L'insegnamento delle scienze in Europa: politiche nazionali, pratiche e ricerca*, Ufficio delle pubblicazioni, 2012
- AA.VV., *Codice di Camaldoli*, edizione digitale di Polity Design, Caserta 2023
- AA.VV., *2° Rapporto nazionale sulla Scuola e l'Università*, Giunti Scuola, Roma 2024
- Alberto Alberti, *Commento ai programmi della scuola elementare dopo la riforma*, La Nuova Italia, Scandicci 1993 (Bibl. Com. Tempio P.)
- Anna Monia Alfieri, Marco Grumo, Maria Chiara Parola, *Il diritto di apprendere. Nuove linee di investimento per un sistema integrato*, Giappichelli, Torino 2015
- Manuele Ambrosini, *La storia del latino nelle scuole italiane*, "Storia e Futuro. Rivista di Storia e Storiografia online", 8 luglio 2016
- Licia Arnaboldi, Clara Campanini, *Montessori e l'insegnamento della seconda lingua. Una proposta operativa*, Il leone verde, Torino 2024
- Eleonora Aquilini, *I programmi scolastici di scienze nell'Italia unita dal 1860 al 1955*, Aracne, Ariccia 2016
- Giulio Cesare Barozzi, Lucia Ciarrapico, *Il piano nazionale per l'informatica*, "Bollettino dell'Unione Matematica Italiana", Serie 8, Vol. 6-A, 2003, n. 3, pp. 441–461
- Luigi Berlinguer, Marco Panara, *La scuola nuova*, Laterza, Roma 200
- Giuseppe Bertagna, *Sessantotto: a scuola, minestra (s)cotta*, "Lettera 150", anno III, fasc. 1, gennaio-febbraio 2023, pp. 23-33
- Teresa Bertilotti, *Considerazioni su Storia contemporanea e Storia delle donne e di genere nei manuali di Francia, Germania e Italia*, nel volume, a cura di Giuseppe Bosco, Claudia Mantovani, *Storia contemporanea tra scuola e università. Manuali*,

programmi, docenti, Rubbettino, Soveria Mannelli 2004, pp. 335-346

- Fabio Bertini, *I programmi di storia da Casati a Gentile*, “Didattica della Storia – Journal of Research and Didactics of History”, v. 3, n. 1S, 2021, pp. 1–40

- Paolo Bianchini, *Le origini delle materie: discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Società editrice internazionale, Torino 2010

- Irene Biemmi, Silvia Leonelli, *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino 2017

- Giuseppe Bottai, *L'insegnamento della Cultura Militare nelle scuole*, in *La Carta della Scuola*, Mondadori, Milano 1941

- Enrico Bottero, *Il metodo d'insegnamento. I problemi della didattica nella scuola di base*, FrancoAngeli, Milano 2007

- Luca Bravi, *La formazione degli insegnanti tra vecchie e nuove sfide. Educazione civica e Public history*, “Pedagogia oggi”, XX, 1, 2022, pp. 181-187

- Elsa M. Bruni, *Greco e latino. Le lingue classiche nella scuola italiana (1860-2005)*, Armando, Roma 2005

- Luigi Cajani, *I recenti programmi di storia per la scuola italiana*, “Storicamente”, n. 15, 2019, pp. 1-41

- Mario Caligiuri, *Aldo Moro e l'educazione civica. L'attualità di un'intuizione*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2019

- Mario Caligiuri, *Aldo Moro e la costruzione della democrazia. Educazione civica per il XXI secolo*, “Pedagogia Oggi”, anno XVIII, n. 1, 2020, pp. 254-268

- Mario Caligiuri, *Maleducati. Educazione, disinformazione e democrazia in Italia*, Luiss University Press, Roma 2024

- Enrico Castrovilli, *L'insegnamento dell'economia a scuola. Facciamo il punto*, “Nuova Secondaria”, n. 6, febbraio 2023, pp. 74-78

- Paolo Cavana, *L'insegnamento religioso nella scuola pubblica italiana: una tradizione da rinnovare*, “Stato, Chiese e pluralismo confessionale”, n. 25, 11 luglio 2016, pp. 11-29

- Ferdinando Cereda, *L'educazione della persona e le necessità per la salute con l'attività fisica e sportiva a scuola*, nel volume, a cura di Massimiliano Fiorucci, Isabella Loiodice, Manuela Ladogana, *Scuola, democrazia, partecipazione e*

cittadinanza in occasione dei 100 anni dalla nascita di Mario Lodi, Pensa MultiMedia, Lecce 2023, pp. 22-29

- Lucia Ciarrapico, *L'insegnamento della matematica dal passato recente all'attualità*, "Archimede-Rivista di matematiche pure e applicate", n. 3, 2002, pp. 123-129

- Sergio Cicatelli, *Scuola in transizione. Raccolta delle principali norme che regolano il sistema scolastico italiano*, Armando Editore, Roma 2004

- Mara Conti, *Il libro scolastico in Italia. Dalla ricostruzione all'era digitale*, Editrice Bibliografica, Milano 2019

- Antonio Cosentino, *L'insegnamento della filosofia nei licei. Note storiche e problemi*, "Studi di storia dell'educazione", anno 8, n. 2, 1988, pp. 17-48

- Carmela Covato, *Democrazia ed educazione. Il confronto fra marxisti e attivisti negli anni Sessanta*, nel volume, a cura di Massimiliano Fiorucci, Gennaro Lopez, John Dewey e la pedagogia democratica del '900, Roma.TrE-Press, Roma 2017, pp. 101-107

- Benedetto Croce, *Il risveglio filosofico e la cultura italiana*, "La Critica. Rivista di Letteratura, Storia e Filosofia", n. 6, 1908, pp. 161-178

- Elio Damiano, *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla Didattica per Concetti con esercitazioni*, FrancoAngeli, Milano 2007

- Tullio De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari, Laterza 1972

- Gabriele De Rosa, *La legge Daneo-Credaro e la scuola popolare*, "Rassegna di Politica e di Storia", nn. 34-35-36, 1958, pp.3-24

- Giacomo Devoto, *Profilo di storia linguistica italiana*, La Nuova Italia, Firenze 1966

- EACEA, *Key data on teaching languages at school in Europe*, Eurydice report, Bruxelles 2023

- Umberto Eco, *A passo di gambero. Guerre calde e populismo mediatico*, La nave di Teseo, Milano 2016

- Massimiliano Fiorucci, Elena Zizioli, *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, Pensa Multimedia, Lecce 2022

- Giorgio Gabrielli, *Commento ai nuovi programmi didattici per la scuola elementare approvati con d. Luogotenenziale 24 Maggio 1945 n. 45*, Paravia, Torino 1946
- Alberto Gaiani, *Il pensiero e la storia. L'insegnamento della filosofia in Italia*, Claupe, Padova 2014
- Monica Galfré, *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, Laterza, Roma-Bari 2005
- Monica Galfré, *L'editoria cattolica per la scuola nell'Italia del primo Novecento*, "Annali di storia dell'educazione", 16, 2009, pp. 105-113
- Monica Galfré, *Coercizione e consenso nella scuola fascista*, "Transalpina", 13, 2010, pp. 139-158
- Monica Galfré, *Luigi Russo e l'editoria scolastica*, "La Fabbrica del Libro. Bollettino di storia dell'editoria in Italia", anno XVIII, 1, 2012, pp. 14-24
- Angelo Gaudio, *Il Risorgimento nei programmi scolastici da Gentile alla Moratti*, "Didattica della Storia – Journal of Research and Didactics of History", v. 3, n. 1S, 2021, pp. 58–66
- Giovanni Gentile, *Gli allarmi della "Civiltà Cattolica" e i pericoli della scuola italiana*, "Giornale critico della filosofia italiana", anno VII, 1926, pp. 394-395
- Giovanni Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica, 1, Pedagogia generale*, Sansoni, Firenze 1959
- Antonio Gramsci, *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Einaudi, Torino 1955
- Antonio Gramsci, *Quaderni dal carcere*, vol. I, Einaudi, Torino 1975
- Giuseppe Guzzo, *Scuola elementare addio*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2003
- Antonio La Penna, *Sulla scuola*, Laterza, Bari 1999
- Renata Livraghi, *Economia della conoscenza*, "Aggiornamenti sociali", 2007, pp. 549-552
- Giuseppe Lombardo Radice, *Il maestro elementare nella riforma Gentile*, "La scuola in Toscana", Bollettino del R. Provveditorato agli Studi di Firenze, anno I, n. 3-4, marzo-aprile 1924, pp. 122-131
- Silvia Luraghi, *Il mondo alla rovescia. Il potere delle donne*, Franco Angeli, Milano 2009

- Angela Magnanini, *Educazione fisica inclusiva a scuola. Uno studio pilota*, “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, vol. 13, n. 22/2021, pp. 104-121
- Giuseppe Carlo Marino, *Biografia del Sessantotto. Utopie, conquiste, sbandamenti*, Bompiani, Milano 2004
- Andrea Mariuzzo, *Dewey e la politica scolastica italiana: le proposte di riforma di Scuola e città (1950-1960)*, “Espacio, Tiempo y Educación”, v. 3, n. 2, luglio-dicembre 2016, pp. 225-251
- Raffaele Marzo, *L'«educazione civica»: una “disciplina” “non disciplina nel sistema di istruzione italiano”?*, “Amministrazione in cammino”, fascicolo 2, 2023
- Pasquale Moliterni, *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*, Armando Editore, Roma 2013
- Maria Montessori, *Il bambino costruttore del linguaggio e dei caratteri dell'uomo*, 1951, in Augusto Scocchera, a cura di, *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*, Opera Nazionale Montessori, Roma 2002
- Davide Montino, *La storia nei libri scolastici elementari del dopoguerra*, nel volume, a cura di P. Bianchini, *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, SEI, Torino 2010, pp. 217-246
- Matteo Morandi, *L'educazione fisica nella scuola italiana. Storia di una straniera*, “La ricerca”, maggio 2018, pp. 6-11
- Matteo Morandi, *C'era una volta la ginnastica. Spunti per una storia della liberazione del corpo a scuola*, “Nuova Secondaria”, 7 marzo 2022, pp. 174-190
- Roberto Morani, *Considerazioni sulla relazione tra filosofia e storia della filosofia*, nel volume, a cura di Luciano Malusa, *La trasmissione della filosofia nella forma storica. Atti del XXXIII Congresso Nazionale della Società Filosofica Italiana. Vol. II. Comunicazioni e documenti*, Franco Angeli, Milano 1999, pp. 73-80
- Dario Moretti, *Il lavoro editoriale*, Laterza, Roma 2005
- Camilla Moricca, *L'innovazione tecnologica nella scuola italiana. Per un'analisi critica e storica*, “Form@re - Open Journal per la formazione in rete”, n. 1, volume 16, anno 2016, pp. 177-187

- Edgar Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000
- Edgar Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001
- Massimo Mugnai, *Come non insegnare la filosofia*, Raffaello Cortina, Milano 2023
- Carlo Nanni, *Il profilo educativo, culturale e professionale del secondo ciclo. Aspetti e limiti, con particolare attenzione all'istruzione e alla formazione professionale*, "Rassegna Cnos. Problemi esperienze prospettive per la formazione professionale", anno 20, n. 1, 2004, pp. 11-27
- Gesualdo Nosengo, *Contributi di studio per una dottrina della professione e della scuola*, UCIIM, Roma 1956
- Nicola Nosengo, Daniela Cipollini, *Compagno Darwin. L'evoluzione è di destra o di sinistra?*, Sironi, Milano 2009
- Giovanni Pascoli, *Relazioni sull'insegnamento del latino nella scuola media*, in *Antico sempre nuovo. Scritti vari di argomento latino*, Zanichelli, Bologna 1925, pp. 1-15
- Giovanni Pascoli, *La scuola classica*, in *Pensieri e discorsi*, Bologna, Zanichelli, 1928, pp.141-58
- Roberta Piazza, *Soldati, non filosofi. Carleton Washburne e la ricostruzione scolastica in Italia*, Pensa Multimedia, Lecce 2013
- Stefano Pivato, *Identità sportiva e identità nazionale*, "Mélanges de l'École française de Rome. Italie et Méditerranée", tomo 109, n. 1, 1997, pp. 277-284
- Giovanni Prodi, *Problemi didattici inerenti all'attuazione dei nuovi programmi di matematica per il biennio*, "L'Insegnamento della Matematica e delle Scienze integrate", vol. 12, 2, pp. 200-224
- Andrea Rega, *Gesualdo Nosengo: spiritualità per insegnare. Riflessioni sulla matrice paolina del cristocentrismo educativo*, "Nuova Secondaria", 4, 2015, pp. 48-52 da richiedere allo IEM
- Armando Rigobello, *Jacques Maritain e la riflessione filosofica in Italia*, "Angelicum", vol. 64, n. 1, 1987, pp. 101-112
- Antonia Romano, *Insegnare scienze nel primo ciclo di istruzione*, Logos mondi interattivi, 2013
- Milena Rombi, *La conoscenza della storia del Novecento in uscita dalla scuola secondaria di II grado. Indagine su livelli di conoscenza, rappresentazioni ed esperienze didattiche degli*

studenti neo-diplomati dell'Università "Sapienza" di Roma, Nuova cultura, Roma 2013

- Gaetano Salvemini, *Problemi educativi e sociali dell'Italia di oggi*, Battiato, Catania 1914

- Saverio Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Bruno Mondadori, Milano 1999

- Stefano Scarpa, *La nascita e l'implementazione dell'educazione fisica dalla Legge Casati alla Riforma Gentile sino alla fondazione del Centro Sportivo Italiano da parte dell'Azione Cattolica*, "Education Sciences & Society", 2, 2023, pp. 326-344

- Mariangela Scopelliti, Sebastian Molina Puche, *La presenza delle donne nell'insegnamento della Storia in Italia. Analisi dei libri di testo di storia nelle scuole secondarie*, "Didattica della Storia – Journal of Research and Didactics of History", 4(1), 2022, pp. 1–26

- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967

- Luca Serianni, *Il latino nella scuola e nella società, oggi. Riflessioni di uno storico della lingua italiana*, in AA.VV., *Latinum est, et legitur... Prospettive, metodi, problemi dello studio dei testi latini*, Atti del convegno – Arcavata di Rende 4-6 novembre 2009, Adolf M. Hakkert Editore, Amsterdam 2011, pp. 137-150

- Luca Serianni, *L'ora d'italiano. Scuola e materie umanistiche*, Laterza, Bari 2012

- Emanuele Severino, *La filosofia nella scuola*, nel volume, a cura di Claudio Tugnoli, *La filosofia nella scuola. Tradizione e prospettive di riforma*, Franco Angeli, Milano 2001, pp. 21-34

- Giovanni Stelli, David Lanari, *Modelli di insegnamento della filosofia. Modello teoretico, modello storico, filosofia al computer*, Armando, Roma 2001

- Antonella Tiano, *Educazione civica e scuola dell'autonomia. La questione pedagogica della democrazia*, Anicia, Roma 2022

- Luigi Tomasi, *Alcune linee di storia dell'insegnamento della matematica nella scuola secondaria in Italia dal 1945 ad oggi*, nel volume, a cura di Giovanni Genovesi, *La scuola italiana ha 150*

anni. *Problemi e prospettive*, “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, v. 4, n. 3, 2012, pp. 106-121

- Luisa Treccani, *Legislazione scolastica: conoscerla, comprenderla, saperla applicare*, 2023

- Livio Vanzetto, *L'insegnamento dell'identità nei Programmi di storia (1860-2002)*, “materiali di storia”, n. 23, novembre 2002, pp. 71-83

- Giuliano Vignini, *Storia dell'editoria cattolica in Italia. Dall'Unità a oggi*, Editrice Bibliografica, Milano 2017

- François Waquet, *Splendore e decadenza del latino*, in AA.VV., *Latino perché? Latino per chi? Confronti internazionali per un dibattito*. Questioni aperte, n. 1, Associazione TreeLLLe, 2008, p. AA.VV. (Oliva, Attilio, Françoise Waquet, Luigi Berlinguer, Carlo Bernardini, Maurizio Bettini, Tullio De Mauro, Rosario Drago, Leopoldo Gamberale, Claude Thélot), *Latino perché? Latino per chi? Confronti internazionali per un dibattito*. Questioni aperte, n. 1, Associazione TreeLLLe, 2008, pp. 19-29

- Giuseppe Zago, *I testi di storia della pedagogia*, nel vol., a cura di P. Bianchini, *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, SEI, Torino 2010, pp. 67-94

- Giuseppe Zago, *Fra tradizione e cambiamento: il docente di Scienze umane nella scuola italiana del Novecento*, “Studium Educationis”, anno XIV, febbraio 2013, n.1, pp. 49-68

- Ida Zambaldi, *Storia della scuola elementare in Italia. Ordinamenti, pedagogia, didattica*, Las, Roma 1975