

## Licei e indicazioni nazionali: una storia già vista

Enrico Manera

8 Giugno 2026

Il discorso pubblico sulla scuola si è arricchito in questi giorni di un nuovo capitolo, dedicato alla diffusione delle [Indicazioni nazionali per le scuole secondarie superiori](#).

Con poche eccezioni, quanto si legge e si sente assume toni scandalistici e tratti frammentari e sembra derivare da sintesi o letture parziali, finendo per alimentare un brusìo di commenti poco costruttivo sul tema dell'istruzione. Da diversi interventi si evince poca conoscenza della realtà delle scuole e dell'insegnamento: la circolazione degradata delle informazioni è un aspetto significativo della criticità della questione educativa; se questo è causato da un sistema informativo sbilanciato da logiche di spettacolarizzazione e polarizzazione, è anche il risultato delle politiche ministeriali che hanno inteso fare della scuola un tema di guerra culturale. Le Indicazioni nazionali diventano così il manifesto dell'idea di cultura dell'attuale governo e non uno strumento operativo funzionale al lavoro dei docenti e in questo senso, riflettono le categorie interpretative delle commissioni che hanno lavorato ai testi in una tensione tra proposta intellettuale e aspettative dei referenti politici. Concezione e funzione della storia hanno da questo punto di vista un ruolo centrale nel documento.

### *Spettri e specchi*

Il testo delle Indicazioni di storia per i licei si presenta appena più sorvegliato rispetto a [quello per la scuola per l'infanzia e il primo ciclo d'istruzione](#), caratterizzate da esplicito aspetto pedagogico-identitario e da citazioni improprie (come [l'uso strumentale di Marc Bloch](#) per perorare la superiorità dell'Occidente) e contenuti anacronistici surreali (dal "sacrificio di Muzio Scevola" ai miti risorgimentali come la "piccola vedetta lombarda" ma [finisce per riaffermare la stessa concezione di fondo](#)). Dove là ci si rivolge alla scuola dell'obbligo con una marcata sottolineatura nazionalista, per i Licei l'impronta identitaria è

diversamente ricalcata in base alle specifiche competenze attese per età diverse.

Nei seguenti passi (estratti dalle Indicazioni nazionali per i licei classici, analoghe per ogni altro indirizzo) leggiamo: “È venuto in uso da tempo mostrare una certa sufficienza per la storia cosiddetta politica sostenendo che ad essa sarebbe piuttosto da preferire lo studio della storia 'materiale', dell'economia, della tecnica, dell'alimentazione: tutti argomenti di certo assai importanti. Obbedendo tuttavia a una consolidatissima tradizione le indicazioni nazionali tengono ferma anche per i licei la scelta di indicare nella storia politica la via maestra per accostarsi allo studio del passato”.

Si presuppone che una diffusa concezione della storia materiale, incentrata su economia, tecnica e alimentazione, sia tale da indurre a oscurare la dimensione politica e suggerisce che si debba prediligere quest'ultima: “per storia politica s'intende l'organizzazione interna delle comunità umane, i modi d'intendere l'individuo e la famiglia, l'uso e i caratteri della proprietà e lo stanziamento sul territorio, i modi del potere, gli organi e le competenze di questo, le caratteristiche dei rapporti con le altre comunità e insieme lo specifico apparato ideale e simbolico che le anima e le regge. E cioè le idee religiose, i miti, le figure eponime, la visione del mondo che esse coltivano.” Questa proposta di storia politica pare insomma una storia istituzionale e culturale, che alla fine sembra molto essere una storia dello spirito di matrice idealista.

Ancora: “sembra accertato, ad esempio, che l'invenzione della bussola e della polvere da sparo debba essere attribuita alla civiltà cinese: ma chi può dubitare che sia stato il loro impiego da parte di una civiltà con un potere, una religione e una visione del mondo affatto diversi da quelli del Celeste Impero, chi può dubitare che sia stato questo impiego e non quella invenzione a cambiare il mondo?”

Qui emerge una visione della storia segnata da un pensiero strumentale e strategico, come specifico della razionalità occidentale moderna. Il sapere che serve, ci viene detto, è quello utile ed efficace: all'idealismo storicistico spacciato per forma standard della razionalità universale si affianca un pragmatismo di matrice neoliberale. L'impegno a valorizzare il genio italico sostiene il made in Italy.

“Una diffidenza analoga a quella appena detta circonda la centralità della storia europea e dell'Occidente in genere che anche le attuali Indicazioni ribadiscono. Non è forse vero, si obietta, che altre vaste parti del globo diverse dalla nostra, altri popoli, Stati e civiltà hanno avuto una storia degna di essere studiata e

ricordata? E non è forse vero, si aggiunge, che oggi le aule delle nostre scuole vedono la frequente presenza di alunni provenienti proprio da quelle contrade, appartenenti a quei popoli? È vero, nessuno ne può dubitare. Ma nessuno può neppure dubitare di due fatti essenziali. Il primo è la sostanziale impossibilità di studiare con un minimo di approfondimento le vicende storiche di un insieme diversissimo tra loro di popoli e civiltà della Terra. Insegnare a degli adolescenti qualcosa di appena appena significativo (contemporaneamente ma a dispetto delle diversissime cronologie!) riguardo l'Impero giapponese e insieme il regno del Dahomey, l'Impero Inca nell'America meridionale e insieme l'India islamica del Mogul, non può che apparire un'impresa disperata. [...] Anche da qui la scelta, dunque, di incentrare lo studio della storia sulle vicende della nostra Penisola e di quell'area geografico-culturale che è l'Europa e l'Occidente in genere.”

In queste righe è messa in scena l'ipotetica obiezione di chi intenda sostenere l'insegnamento di una storia globale. Con toni esclamativi, si afferma che fare storia significa studiare cose difficili come ambiti, durate e periodizzazioni diverse e per di più a dei soggetti che sarebbero inadatti a farlo... Dunque, pare essere la conclusione, converrà continuare a fare le cose come lo storicismo ottonevicesimo nella sua impostazione tradizionale ci ha indicato. Più che la motivazione argomentata di una scelta di campo sembra la rinuncia programmatica all'obiettivo, dichiarato nelle *Premessa* comune, di portare gli studenti a “comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e culture, e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali”.

Al termine dell'argomentazione si ritorna a un'idea di storia come mitografia identitaria. Il testo conclude che “la centralità assegnata nelle Indicazioni alla storia dell'Italia e dell'Occidente deriva anche dall'oggettivo, enorme rilievo che tale storia ha avuto e continua ad avere nella vicenda mondiale avendo dato ad essa le forme universalmente adottate della moderna statualità, le premesse teoriche della ricerca e del progresso scientifico, le fondamenta dei diritti della persona umana e delle sue libertà; e da ultimo il concetto stesso di storia che è il nostro”.

Si conferma così la postura ideologica che assegna a un Occidente mitico unicità e primogenitura nella creazione di Stato, Cultura e Diritto e che spaccia le proprie categorie concettuali per forme naturali, senza prendere in considerazione l'idea che la storia sia una sola, sempre intrecciata a diversi livelli di complessità, e che si possono illuminare storie e prospettive differenti, descrivendole e comparandole senza dover assegnare primati e individuare gerarchie; la stessa

postura ideologica che non intende riconoscere come proprio all'interno dell'alveo della cultura "occidentale" sia emersa una critica radicale a quel "nostro" modello di razionalità politico-economico dominante segnato anche da violenza, dominio e sopraffazione. Muovendo dal fantasma di una cultura mondialista (che evidentemente si immagina "woke", "immigrazionista" e "multiculturalista"), il testo ministeriale rispecchia le insistenze della cultura di governo, pedagogicamente orientate a implementare il proprio progetto di conquista dell'egemonia culturale a partire dalla sua agenda populista.

Sarebbe interessante sapere se esistono scuole in cui le programmazioni di storia non siano incentrate sullo "sulle vicende della nostra Penisola e di quell'area geografico-culturale che è l'Europa e l'Occidente in genere": tecnicamente tutti i manuali lo sono, al limite offrono qualcosa di più o diverso, e quando ci sono aperture alla *global history* non è dato sapere quanto siano prese in considerazione. Il sospetto è che nel precipitato della realtà scolastica l'eurocentrismo e la storia dell'Italia continuino a essere praticate ovunque in modo preponderante quando non esclusivo, per praticità, forza d'inerzia, mancanza di formazione tra i docenti, omogeneità editoriale, economia delle risorse; questo avviene in scuole in affanno in cui si fa fatica a stare dietro alla programmazione, nella misura in cui il tempo è insufficiente, frammentato e ridotto a vantaggio di altre iniziative come Orientamento e Formazione Scuola Lavoro (già ASL e poi Pcto), una [questione seria e preoccupante quanto ignorata](#). Tra colleghi e specialisti il dibattito verte su come lavorare bene in situazioni di apprendimento sempre più difficili e tempi sempre più compressi e, dunque su come individuare strategie per un insegnamento efficace e di qualità, a fronte della quantità di informazioni sempre meno gestibili e delle condizioni disfunzionali che si vivono in molti contesti scolastici.

### *Luoghi comuni di una historia magistra vitae*

La risposta a questo bisogno diffuso, che in alcune situazioni è una vera e propria emergenza cognitiva e umana, sembra essere di continuare a fare tutto come in un "prima" tradizionale, in versione necessariamente ridotta e semplificata. Il testo prosegue infatti con l'enumerazione di una serie di "nuclei tematici", "che non potranno essere tralasciati", distribuiti su primo biennio, secondo biennio e anno conclusivo. Un'enumerazione di contenuti che ripropone l'indice dei paragrafi di un manuale e che si distingue per i luoghi comuni inanellati l'uno dietro l'altro, talvolta con involontari effetti comici.



Wikimedia Commons.

Mi limito a pochi esempi, tratti dai programmi del triennio ([per una analisi più dettagliata vedi qui](#)). Talvolta alcuni fenomeni sono rubricati in modo infelice (come Federico II di Svevia inserito nell'“Autunno del medioevo”), termini sono usati in modo improprio e vago (“Alessandro Magno: le conquiste in Oriente, l'unificazione del mondo conosciuto e la scoperta di un popolo”) e connotato (“Il duello fra cristianità e Impero ottomano tra mare e terra”), in lunghe liste compaiono fenomeni quantomeno eterogenei (“Il darwinismo e la cultura positivista; massoneria e laicismo. Una seconda rivoluzione industriale: chimica, elettricità, la scoperta dei primi farmaci. Il commercio mondiale dei cereali e la fine delle carestie. Il primo cibo in scatola. Il culto del progresso”). Altrove vengono incorporate tesi storiografiche e forniti giudizi di valore impliciti che sono sintomatici di un certo determinismo storico e di una concezione da cronaca giornalistica (uno su tutti: “*Mussolini alla conquista del potere. Il biennio rosso: disordini sociali e massimalismo socialista. Le elezioni del '19. La reazione fascista e lo squadrismo agrario. La paralisi parlamentare. L'incapacità repressiva degli apparati statali. L'abilità tattica di Mussolini, la marcia su Roma e la maggioranza liberale-popolare-fascista.*”).

Un discorso a sé merita la prosa utilizzata (per lettere [lo ha fatto con finezza Stefano Jossa](#)) nella quale a fianco di arcaismi come “contrade” e “Celeste Impero” si trovano nominate Spagna, Scandinavia, Cina e Islam usate come se fossero realtà omogenee e appartenenti a un medesimo gruppo; improvvisamente si alternano tecnicismi e cambi di stile (come l'inserito sulla Intelligenza artificiale, spia di una emergenza in corso di cui si dirà dopo). Tenuto conto che l'insegnamento della storia dovrebbe fornire le parole più adatte per orientarsi tra i fenomeni sociali e considerato quanto si sottolinei l'importanza delle competenze orali e di scrittura, maggior cura della scrittura e uniformità redazionale avrebbe senz'altro giovato.

Per quanto riguarda le scansioni temporali degli argomenti, sui cinque anni si sconta un effetto di compressione che caratterizza in particolare il terzo e il quarto anno (da *La ripresa dell'Europa* dopo l'anno Mille al *Mondo di fine Ottocento*) di modo che l'ultimo anno sia dedicato al Novecento, "dall'analisi delle premesse della I guerra mondiale fino ai giorni nostri". La scelta è giustificabile data la significatività del XX secolo per la comprensione del presente ma rende poco realistica la proposta dei nuclei irrinunciabili nei bienni precedenti, che rende accidentata la programmazione a fronte di sole tre ore settimanali (al Liceo classico) e due in tutti gli altri indirizzi liceali.

Selezionare e approfondire alcuni grandi quadri, momenti, processi con più respiro e lentezza, praticare scelte per insegnare la consapevolezza di un metodo di analisi, utilizzare uno strumentario per la comprensione di altri fenomeni sono strade possibili, che si praticano da tempo e che sono più funzionali rispetto al nozionismo.

Nella parte *Linee generali e competenze* figurano considerazioni generiche sul "valore civile" della storia, che "risiede senz'altro nella formazione nello studente di un'abitudine al dialogo": "l'insegnamento della storia deve servire a comprendere come la realtà sociale e politica non sia mai descrivibile in bianco e nero", "caratterizzata costantemente da contraddizioni e complessità". Il documento sancisce una idea di storia politica con una funzione dai toni moralistici ed edificanti, come quando si legge che "lo studio della storia deve essere considerato come l'occasione per entrare in contatto con le ragioni, le illusioni, le speranze e spesso i tragici errori che hanno guidato gli esseri umani".

Per chi ha una idea di sapere storico come scienza della vita sociale praticata su fonti, linguaggi e racconti plurali pare un po' poco. Viziato dalla visione eurocentrica e schiacciato sulla storia politica che considera gli eventi in una dimensione di giudizio etico declinato in chiave di interesse nazionale, [il documento è informato da concezioni essenzialiste](#) in cui c'è, a conti fatti, prima di tutto una volontà di appartenenza rigidamente intesa e gli "altri" che si dovrebbero incontrare hanno un ruolo marginale ed episodico e, alla fine non hanno diritto a entrare nel racconto. Sarebbe auspicabile la proposta di una storia come scienza del contesto, attenta alla pluralità degli attori in campo come all'autoriflessione: una storia necessariamente multistrato, interconnessa e intrecciata, che vada oltre la dimensione evenemenziale e politica e trovi con questa un equilibrio didattico basato sul fatto che problemi cruciali del passato diventano più comprensibili alla luce di una impostazione globale.

Al metodo storico-critico, all'uso delle fonti e al dibattito storiografico sono dedicati pochi rapidi riferimenti, in particolare per dire che esiste sui fatti recenti una differenza tra storia e cronaca (una posizione peraltro [funzionale a disincentivare la storia del presente](#)). Al di là di quanto espresso nella Premessa comune sulla *Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali* manca una seria tematizzazione delle specifiche competenze storiche che si vorrebbero promuovere e dei mezzi per realizzarle. La storia descritta da queste Indicazioni pare inadeguata ai Licei, sia come momento formativo della persona sia come base preparatoria per ulteriori studi nell'ambito: sono assenti il rapporto con le scienze letterarie, umane e biologiche, così come la storia di genere, dal basso e delle marginalità, i temi epistemologicamente rivoluzionari dell'“invenzione della tradizione” e dell'etnogenesi. Considerato l'importanza data dell'Orientamento formativo, il disallineamento con la ricerca non può che aumentare le difficoltà che i docenti delle Università riscontrano già ora negli studenti usciti dalla scuola superiore.

Colpisce l'assenza dell'attenzione alle pratiche didattiche, cioè dei mezzi specifici con cui realizzare il compito educativo: in un testo che ha dettagliato i paragrafi viene il sospetto che sia stato fatto in base alla convinzione che la storia sia una questione di contenuti che è sufficiente raccontare e studiare. Quando si discute dell'uso dell'intelligenza artificiale, per elaborare scenari di storia controfattuale, si tratta di un dato isolato che compare come oggetto di preoccupazione da disciplinare, e che evidenzia l'assenza di altro. Decenni di letteratura sull'uso di testi storiografici e di laboratori con le fonti sono condensate in una frase di due righe. Non figurano riferimenti a archivi e biblioteche, discussione e sperimentazione su studi di caso, didattica controversiale e ricerca-azione, didattica digitalmente aumentata, cultura visuale, attenzione alla storia pubblica e decifrazione dell'uso pubblico della storia. Non pervenuto il lavoro di anni di Dipartimenti, commissioni didattiche, gruppi di lavoro e ricerca, Istituti culturali. Come se la storia a scuola non possa che essere *sui generis*, tradizionale, ombelicale e autoriferita: in altri termini, una retorica dell'identificazione inadeguata alla comprensione e alla cittadinanza del presente.

*E ora?*

A una lettura attenta e analitica, condivisa con colleghi ed esperti, il documento programmatico per l'insegnamento della storia non riesce a sottrarsi dal risultare superficiale per la risoluzione di problemi, che non riesce a individuare, e dal suscitare perplessità a causa di contraddizioni irrisolte tra premesse, finalità e mezzi. La precedente e pur datata elaborazione (2010, ratificata nel 2018) rimane

più funzionale, equilibrata e duttile della nuova proposta. Se è necessario chiedersi cosa dovrebbero essere le Indicazioni nazionali e quale dovrebbe essere il loro ruolo in relazione all'Autonomia scolastica, è indubbio che la scuola abbia bisogno di altro. Si apre ora un periodo di discussione e confronto su queste bozze prima che diventino ufficiali e tali da riorientare nei prossimi anni manuali e programmazione, di dipartimenti e insegnanti che periodicamente sono chiamati a riflettere sul proprio lavoro (e a documentarlo).

Qualsiasi sarà il loro percorso, è confortante pensare che, secondo quanto previsto dal principio della libertà di insegnamento garantita dalla Costituzione, le Indicazioni non sono vincolanti. Non lo sono nel modo concreto di insegnare, nella scelta di temi, letture, testi, percorsi, esempi, strumenti, attività e organizzazione di lezioni e progetti. Più deprimente è che clima culturale e spazio in cui avviene il dibattito sul significato del sapere storico per l'educazione siano caratterizzati da arretramento epistemologico e da anacronismi su contenuti e metodi, facendo della scuola un campo di battaglia per l'uso pubblico della storia.

In copertina immagine da Wikimedia Commons.

### **Leggi anche:**

Stefano Jossa | [Il problema non è Manzoni](#)

Mario Barengi | [Come usare Manzoni?](#)

Alessandro Vanoli | [Ministro Valditara: cos'è questo Occidente?](#)

Paola Rocchi | [Insegnare letteratura?](#)

---

Se continuiamo a tenere vivo questo spazio è grazie a te. Anche un solo euro per noi significa molto.

Torna presto a leggerci e [SOSTIENI DOPPIOZERO](#)

---

