

L'insegnamento della storia ad una svolta: reale o virtuale?

Che dire? Siamo tra quelli che hanno sottoscritto la lettera aperta di Antonio Brusa e Luigi Cajani al ministro De Mauro e che, ancora oggi, esprimono una qualche preoccupazione, non tanto per i contenuti del dibattito, quanto per la mancanza di spessore di alcuni interventi apparsi sulla stampa nazionale da parte di alcuni storici, tra i maggiori del nostro panorama accademico¹. La sottoscrizione della lettera dei due docenti di didattica della storia, almeno da parte mia, non è però accettazione integrale degli *Indirizzi* per l'attuazione dei curricoli, molto, forse, c'è da rivedere, anche se siamo convinti che il maggiore problema non sia tanto intrinseco alle conclusioni dei lavori della Commissione, quanto stia in una strutturazione dei nuovi ordini scolastici, che appare privo di qualunque razionalità. Innanzi tutto l'obbligo scolastico che si conclude, diversamente da quello che avviene in quasi tutti i paesi industrializzati, al quindicesimo anno di età: cosa impedisce il prolungamento dell'obbligo a diciott'anni? In secondo luogo il completamento dei percorsi curricolari nel secondo ciclo, con l'annoso problema della continuità tra diversi ordini di scuola; da ultimo l'incapacità di comprendere da parte di addetti ai lavori e non che non si acquisiscono conoscenze senza metodologia, non si esercita un metodo fuori dalle conoscenze.

Detto questo, la lettura dei lavori della Commissione non può prescindere da una precisa contestualizzazione, alla storia viene assegnato "un ruolo centrale nell'apprendimento" sia per la lettura della realtà sia per la "strutturazione della memoria e coscienza storica umana, nazionale e di gruppo"(Finalità); la storia è inserita all'interno di un ambito, l'ambito è una parte di un lavoro complessivo con una importante introduzione e altri ambiti. Il rinvio a queste sezioni degli *Indirizzi* è d'obbligo.

Quali sono gli aspetti innovativi che riguardano l'insegnamento della Storia? Un'educazione alla temporalità e un addestramento alle categorie storiche nei primi due anni, con una accelerazione nel terzo e quarto anno con l'introduzione dei quadri di società per motivare e attrezzare gli allievi allo studio sistematico della disciplina; il tempo anagrafico degli allievi quando si troveranno ad affrontare lo studio *cronologico* della disciplina (9-10 anni), quindi con un assestamento più maturo delle strutture cognitive; il numero di anni assegnato allo studio della storia generale (5 anni); la dimensione mondiale dei contenuti; lo spazio per una diversa progettualità legata alla flessibilità e alla quota del curriculum locale; la definizione degli obiettivi specifici di apprendimento in relazione alle competenze degli alunni (ma nel primo biennio sono indicate anche le competenze attese), l'indicazione di grandi quadri di contenuto e/o attività.

Tutto questo acquista significato se letto nell'ottica delle precedenti sezioni degli *Indirizzi*; per esempio nella prima sezione (*Il senso della riforma*, § 2 *il Curricolo*) si spiega la differenza tra *il programma* e *il curriculum* e poco più avanti si definiscono le competenze². In effetti, si assiste a una forte innovazione rispetto ai precedenti "programmi della programmazione", ma ai più forse sembreranno le stesse cose dette con parole diverse.

Cosa, invece, lascia perplessi?

Per certi versi si ha l'impressione di un circolo vizioso che si determina tra dichiarazione d'intenti e realizzazione. Da un lato, per esempio, la dichiarazione di storia mondiale, dall'altro una serie di elementi contenutistici intorno ai quali si determinerebbe lo sviluppo di una storia mondiale che, a nostro modo di vedere, sono semplici tessere comunicabili e, forse, svincolate da una corretta educazione storica. In altri

¹ Tra i contributi meno attenti a cogliere le ragioni della didattica (ma a mantenere entro i limiti delle buone maniere i toni delle proprie ragioni) sono quelli apparsi sul "Corriere della Sera" del 9 febbraio e del 3 marzo a firma di Giovanni Belardelli, o le note nell'intervista ad Antonio Lepre sullo stesso quotidiano; decisamente fuori dalle righe l'intervento di Mariella Mazzetto su "La Padania" del 15 febbraio, mentre equilibrato e propositivo ci è parso Nicola Tranfaglia su "La Repubblica" del 17 febbraio.

² Su questi temi si vedano i contributi di G. Bertagna, *Per un vocabolario di base*: 1, *Le parole dell'essere: capacità e competenze*; 2, *Le parole dell'avere: conoscenze e abilità*; 3, *Obiettivi e prestazioni*, apparsi su questa rivista rispettivamente nei numeri 1, 2, 3 dell'annata in corso.

termini, ciò che va studiato di un popolo (o di una “società”) è ciò di cui esso ha coscienza e come il suo passato entra in azione con la storia del mondo: è il caso delle migrazioni bantu e dello sviluppo statale degli antichi stati africani. Cui prodest? Stesso discorso per la colonizzazione dell’Australia. Dall’altro lato (vd. Finalità: “...dimensione della storia mondiale, nella quale verranno inserite, con opportuni approfondimenti, la storia europea, quella nazionale ...”) l’assenza della storia medievale italiana.

Gli indirizzi hanno troppe indicazioni: stabiliscono finalità, competenze, obiettivi specifici di apprendimento, contenuti e attività, addirittura un vocabolario nei primi due anni. Mancano di sobrietà, imbrigliano e tolgono spazio alla effettiva autonomia. Qualche perplessità lasciano anche le scansioni annuali degli obiettivi specifici di apprendimento: molto ambiziosi nel primo e secondo biennio, qualche generalizzazione di troppo nel triennio terminale del primo ciclo (comprensione dei testi storiografici, perché non aggiungere, trattandosi della fascia d’età 10-12 anni, divulgativi?), o riduzione (individuare relazioni causali tra fatti storici: le relazioni sono solo causali? Non si poteva lasciare solo relazioni? O forse era il caso di inserire *di sviluppo* anziché *causali*), anche se viene ricordato “che gli obiettivi specifici relativi alla competenza ... sono da considerarsi disposti in un ordine progressivo, sono cioè di impegno crescente in rapporto all’età, ai tempi e ai ritmi di apprendimento di allieve e allievi”. A proposito di classificazione degli obiettivi di apprendimento la loro formulazione (individuare problemi, formulare e controllare ipotesi esplicative) è almeno discutibile.

Passiamo alla sistemazione cronologica. Nel primo biennio (dai campi di esperienza agli ambiti) conoscenze e competenze trovano linfa vitale nella reciproca integrazione e nel contesto di relazione entro il quale si inseriscono secondo le modalità del fare e ricercare e maturano attraverso la storia e l’esperienza personali lessico e concettualizzazioni relativi alle dimensioni sociale, economica, quotidiana, culturale, temporale e spaziale. Forse è questa la parte più equilibrata degli Indirizzi, quella che ci pare anche meno sganciata dall’attuale scuola militante.

Più complessa l’articolazione del secondo biennio; forse declinare il passaggio dagli ambiti alle discipline significa compiere dei travasi relativi alle capacità operatorie o competenze in un qualche modo orfane di oggetti concreti di studio; sì, perché questo esprimere l’oggetto di studio in quadri di società anziché di civiltà (un vezzo già di Cajani) non ci pare poi così trascurabile, come alla maggior parte dei commentatori sembra. E ancor meno trascurabile sono i voli nel tempo nel corso del secondo biennio: dal paleolitico all’oggi, dal Neolitico all’oggi, dalla prima e seconda industrializzazione al postindustriale; continui percorsi di andata e ritorno in una fascia di età con una bassissima capacità di temporalizzare oltre la propria esperienza. Va bene il presente per costruire lo spessore del passato, ma qui l’impressione è che manchi lo spessore del didattologo, venga meno la cifra dell’effettivo protagonista dell’apprendimento: l’allievo. Quanto lontani dalle pagine di Ivo Mattozzi su *Novecento elementare*³ e dell’esempio delle tre-quattro generazioni da cui partire per creare lo spessore temporale. Quanta approssimazione nella terminologia: società agrarie neolitiche; società stanziali e urbane: forse che le società del neolitico non sono stanziali?

L’ultimo punto è costituito dalla sistemazione “organica” della storia generale dal processo di ominazione al XVII secolo. La caratteristica fondante è quella della storia mondiale, l’impressione è però che si tratti di integrazioni in un tessuto che resta europocentrico più che di storia mondiale vera e propria.

³ «Rassegna». Periodico dell’Istituto Pedagogico, a. VII (1999), n. 11