

## NUOVI PROGRAMMI, NUOVA SCUOLA?

**1979/85–2007: le proposte di innovazione per l'insegnamento della storia nelle normative degli ultimi trenta anni.**

L'avvio di una fase innovativa per l'insegnamento della storia nei Programmi ministeriali si colloca nel periodo tra il 1979, con la presentazione dei nuovi Programmi per la scuola Media, e il 1985, anno in cui entrano in vigore i Nuovi programmi per la scuola elementare. Da allora alla formulazione delle Nuove Indicazioni del 2007 sono trascorsi circa trenta anni: si tratta indubbiamente di un periodo breve, se si utilizzano criteri temporali storiografici per interpretare mutamenti significativi in ambito pedagogico-culturale; si tratta invece di un periodo molto lungo, se lo si analizza attraverso gli avvenimenti che lo hanno caratterizzato e i successivi tentativi di intervenire nell'impostazione scolastica dell'insegnamento della storia.

Di particolare rilievo poi il fatto che, ad una osservazione globale sullo stato attuale dell'insegnamento della storia nella scuola dell'obbligo, appare evidente come ai ripetuti tentativi di intervento *non corrisponda un effettivo e diffuso cambiamento di stato e di qualità*. Sicuramente esistono esperienze qualificate, percorsi di innovazione attuati da gruppi di insegnanti preparati e capaci di ricerca e problematizzazione in campo metodologico e didattico, ma tutti ancora con caratteristiche di caso, non ancora modificazioni strutturali. Le sperimentazioni progettate e realizzate, anche con forti motivazioni e ottime basi culturali, non hanno potuto svilupparsi in un tempo utile per una valutazione e validazione significativa, mentre le *resistenze* alle proposte di innovazione da parte della grande maggioranza degli insegnanti sono ancora un dato di grande rilievo all'interno di tutti i livelli di scuola.

Le ragioni vanno ricercate in direzioni diverse: nella formazione professionale degli insegnanti che non ha dato seguito adeguato alle proposte innovative delle diverse impostazioni dei programmi didattici; nella diffusa difficoltà ad abbandonare sistemi didattici noti e rassicuranti (conservazione acritica); nel senso di solitudine e di isolamento dell'innovazione, in particolare per gli insegnanti che sentono ancora forte la propria responsabilità formativa per i giovani delle future generazioni (conservazione problematizzante). Va inoltre segnalata una grande attenzione critica dell'osservatorio sociale: molte persone, opinionisti, politici, famiglie, osservatori e analisti del costume, spesso decisamente non qualificati per questo tema specifico, sono state sempre molto premurosi nell'interpretare ruoli di esperti e valutatori dell'innovazione in campo d'insegnamento della storia.

In questo periodo la scuola ha dovuto *adeguarsi troppo di frequente* a nuove direttive ministeriali, senza poter dedicare lo spazio necessario alla comprensione culturale, alla riflessione disciplinare e didattica e alla sedimentazione nella pratica quotidiana delle impostazioni precedenti.

Per definire ad oggi lo stato delle cose, può essere utile ricostruire un quadro sintetico delle diverse proposte di innovazione per l'insegnamento della storia nella scuola dell'obbligo, formalizzate in questi anni dai responsabili della Istruzione pubblica in Italia.

La prima apertura culturale, disciplinare e metodologica, per una nuova impostazione dell'insegnamento della storia viene posta con i Programmi per la scuola Media del 1979 (ministro Spadolini); pur in una suddivisione sostanzialmente immutata dei contenuti nel corso dei tre anni, si individuano:

- *nuove connotazioni della disciplina*, «La storia è infatti una disciplina complessa, peculiare fra le scienze dell'uomo, in quanto dà evidenza al tipico potere umano di produrre cultura, nella più articolata accezione del termine. Conviene pertanto che, escludendo ogni forma di enciclopedismo, l'insegnante punti a dare il gusto della ricerca ...»,
- *nuove finalità formative*, «L'insegnamento della storia deve anzitutto proporsi di far comprendere che l'esperienza del ricordare è un momento essenziale non solo dell'agire quotidiano del singolo individuo, ma anche della vita della comunità umana (locale, regionale, nazionale, europea, mondiale) cui l'individuo stesso appartiene. Solo diventando in qualche modo partecipe di questa memoria collettiva si diventa uomini, e cittadini»,

- *nuove indicazioni metodologico-didattiche*, «Tale lavoro consiste in tutta una serie di operazioni (quali il reperimento e la consultazione di fonti, la formulazione di ipotesi, la selezione di dati, l'analisi di documenti anche non scritti, l'individuazione di raccordi con altri fatti contemporanei o successivi) che possono essere riprodotte a fini didattici a un livello di sperimentazione molto elementare».

Posto questo documento come perno e matrice delle successive modificazioni, anche strutturali, dei programmi ministeriali, di seguito, schematicamente e a confronto, analizzeremo i programmi didattici per la scuola primaria del 1985, ministro Falcucci, le *Proposte per il riordino dei cicli* del 1999/2001, ministro De Mauro, le *Indicazioni Nazionali* del 2002/2003, ministro Moratti, le *Indicazioni per il curricolo* del 2007, ministro Fioroni, individuati come tappe significative di questo periodo di elaborazione del cambiamento nell'insegnamento della storia e presentati in forma di scheda.

## 1. «Programmi didattici per la scuola primaria» (Ministro Falcucci, 1985)

Con questo testo programmatico cambia in modo sostanziale l'impostazione della *disciplina storia* e del suo insegnamento nella scuola elementare.

Nei programmi del 1955  
la storia era:

- una «caratterizzazione delle grandi figure dell'umanità» e
- «momenti rappresentativi di un'epoca da far rivivere attraverso l'intuizione».

Diventa:

- una disciplina, con un suo statuto disciplinare,
- una storia che riconosce importanza fondamentale ai metodi di ricerca e di analisi; ha una metodologia specifica,
- una storia come realtà del passato, oggetto di ricostruzione, memoria collettiva; ha un ruolo culturale,
- una storia che accoglie e usa metodologie di indagine anche di altre discipline; ha una funzione interattiva con altri saperi.

Per la prima volta si evidenzia la necessità di procedere alla formazione di *strumenti concettuali di base* (organizzatori cognitivi di tempo, spazio, categorie interpretative ...); l'avvio delle attività per far acquisire queste concettualità fondanti viene anticipato fin dal *primo anno* della scuola di base attraverso la rielaborazione dell'esperienza personale.

Quanto poi alla *distribuzione dei contenuti* nell'arco dei 5 anni, non si danno periodizzazioni vincolanti. In modo esplicito si indica solo: «Saranno oggetto di approfondimento i fatti, gli avvenimenti, i personaggi che hanno contribuito a determinare le caratteristiche civili, culturali, economico-sociali, politiche, religiose della storia d'Italia, con specifico riferimento al processo che ha condotto alla realizzazione dell'unità nazionale». È evidente il suggerimento ad una necessaria selezione sui contenuti tradizionali.

*La ricaduta sugli insegnanti.*

I programmi vengono accolti con atteggiamento diverso: per molti con grande soddisfazione, per la modificazione importante riconosciuta alla disciplina; per altri con perplessità e timori in vista del necessario cambiamento nella didattica. Molti dubbi sorgono soprattutto sulla scelta dei contenuti: in effetti *scegliere vorrebbe dire avere padronanza* della disciplina, delle sue rilevanze, delle diverse prospettive d'indagine, e questo non è affatto un dato acquisito. Prevale un senso di innovazione complessa da capire/realizzare a fronte di resistenze sulla rassicurante prosecuzione della tradizionale esperienza.

Per sostenere gli insegnanti nel processo di innovazione, vengono organizzati i PPA (Piani Poliennali Aggiornamento), quinquennali, obbligatori, di 40 ore annuali per ogni disciplina.

In questa fase, inoltre, vengono elaborate da esperti disciplinari di indirizzi diversi, molte proposte curriculari, articolate sui 5 anni, con individuazione di contenuti anche molto differenziati, ciascuna impostata su espliciti criteri di selezione, tutte accomunate dalla finalità di formare negli alunni strumenti concettuali e capacità interpretative. È una grande ricchezza di possibilità, ma anche fonte di disorientamento: la storia uguale per tutti offre maggiore sicurezza.

Tra i testi ministeriali qui analizzati, i Programmi del 1985 sono quelli che hanno avuto maggiore durata e di conseguenza maggiore possibilità di approfondimento e sperimentazione. Rappresentano un reale punto di svolta nella storia della didattica della storia.

## 2. Proposta per il programma di riordino dei cicli. Documento conclusivo del Gruppo di lavoro per l'aggregazione disciplinare storico-geografico-sociale (Ministro De Mauro, 2001)

Quanto alla *concezione della disciplina storia*, questo documento assume una linea epistemologica in *continuità* con quella proposta nei *Programmi del 1985*, ribadendo la necessità di «utilizzare il linguaggio proprio della disciplina (lessico, concetti, metodologie), la sua valenza educativa trasversale a tutti gli ambiti, in quanto le categorie storiche sono una delle chiavi fondamentali di lettura di tutta la realtà». Opzione culturale questa assunta come scontata, da non rimettere in discussione, *oramai condivisa a livello accademico e scientifico*.

Quanto poi alla prospettiva d'indagine, si sottolinea con grande rilievo la necessità di una «visione d'insieme della storia dell'umanità, attraverso la conoscenza di fenomeni storici su *scala mondiale*».

Sostanzialmente innovativa la scelta di articolare le proposte per i diversi anni attraverso la definizione di competenze di ambito e competenze disciplinari. La parola *competenza* diventa parte fondante del lessico e della discussione pedagogico-didattica, a volte anche in modo decisamente invasivo, sia per i suoi sostenitori, sia per i suoi detrattori. Si tratta in sostanza di porsi in una prospettiva che persegue saperi stabili, attraverso la conquista di strumenti operativi per la conoscenza, non più di trasmissione di saperi, e metodologie di ricerca.

Viene inoltre modificata la *periodizzazione* dei programmi. La scuola dell'obbligo diventa un unico settennio -cui si aggiungono i due anni del biennio obbligatorio- durante il quale periodo il curriculum si svolge in una successione verticale. In sintesi:

- nei *primi due anni* si propone l'acquisizione del lessico e di alcuni concetti di uso quotidiano, partendo da «parole e concetti» che permettano «una prima consapevolezza della *complessità della realtà*», «*da nodi problematici* che scaturiscano dai contesti di relazione della vita quotidiana»,
- in *terza e quarta* si completa il percorso di acquisizione del lessico e delle categorie utili alla comprensione dei fenomeni, e si procede per l'acquisizione del concetto di società, con lo studio di *quadri di società* (società di cacciatori e agricoltori, società agricolo-pastorali, società industriali),
- nel *quinto, sesto e settimo* anno si avvia lo studio sistematico e cronologico della storia dell'umanità, che arriva così al XVIII sec. Il completamento del curriculum di storia avviene nei due anni del biennio obbligatorio della secondaria.

La proposta dei *contenuti essenziali*, viene definita attraverso grandi *tematizzazioni*, da analizzare attraverso *varie scale* spaziali, utilizzando *indicatori* di analisi esplicitati (il rapporto tra l'uomo e l'ambiente, l'organizzazione politico-sociale, il sistema degli scambi, le dinamiche di occupazione dei territori, le espressioni culturali).

*La ricaduta sugli insegnanti.*

Pur *non diventando applicativa*, questa proposta di legge suscita *un grande dibattito*, sia per l'aspetto «*competenze*», sia soprattutto per la *nuova periodizzazione* dei contenuti.

Viene accolta come positiva l'indicazione di nodi tematici da affrontare, di *contenuti condivisi a livello nazionale*, mentre molti insegnanti della *scuola elementare* non ritengono positivo rinunciare ad un *ciclo completo di storia generale*; in particolare trovano non condivisibile rinunciare ad alcuni contenuti ritenuti fondanti per un orientamento culturale dei ragazzi nella società attuale, quale ad esempio la storia del Novecento. *Gli insegnanti di scuola media* rivendicano la necessità di approfondire *la storia antica*, ma soprattutto temono il *ridimensionamento* del loro corso (da tre a due anni).

## 3. Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati (Ministro Moratti, 2002 e 2004)

Oramai in modo stabile e condiviso, *la storia è disciplina*, con propri punti di vista, metodi, strumenti e linguaggio. In queste Indicazioni, si evidenzia con particolare rilievo la necessaria relazione tra cosa si insegna (il sapere), come si fa (il metodo), e chi, inteso come «il modo psicologico, e, più generalmente, esistenziale con cui ciascuno si appropria delle conoscenze e delle abilità». La «disciplina di studio» rimanda ad un intreccio costante tra:

- dimensione esistenziale evolutiva del soggetto e logica intrinseca di sviluppo della scienza;

- «soggetto» che, pensando gli «oggetti» scientifici che gli vengono proposti se ne appropria (obiettivi formativi), e controllo che tale pensiero soggettivo, l'unico che conta sul piano educativo, non alteri la natura e l'identità epistemica degli oggetti scientifici in questione (obiettivi specifici di apprendimento);
- «processi personali della conoscenza e prodotti sociali del pensiero».

Nella premessa, si dichiara esplicitamente l'adesione alla logica delle *competenze*, da raggiungere attraverso un percorso organizzato di obiettivi specifici di apprendimento, articolati in un quadro di conoscenze e abilità disciplinari. Difficile a volte condividere la definizione di abilità proposta (ad esempio «Scoprire le radici storiche *antiche, classiche e cristiane* della realtà locale»).

Quanto alla articolazione delle indicazioni didattiche, l'avvio è sempre dal primo anno della scuola di base per l'acquisizione dei requisiti predisciplinari. La *periodizzazione* del ciclo di storia generale viene collocato a partire dalla terza classe della scuola primaria, iniziando dalla formazione della terra, e si conclude alla terza classe della scuola secondaria di primo grado, con tematizzazioni relative agli anni Ottanta e ai giorni nostri.

Si propongono precisi nodi tematici, con una articolazione molto ricca, forse troppo, tra cui riappaiono suggestioni già superate con i programmi del 1985, quali ad esempio «in relazione al contesto fisico, sociale, economico, tecnologico, culturale e religioso, *scegliere fatti, personaggi esemplari evocativi di valori, eventi ed istituzioni ...*». Ne vengono esclusi altri, ritenuti dai più irrinunciabili (ad esempio la Rivoluzione industriale, il colonialismo ...).

Nella parte introduttiva, si lascia però spazio a scelte diverse di articolazione annuale, pur nel rispetto della completezza dell'intero percorso.

Tra la stesura del luglio 2002 e quella definitiva del 2004, si notano cambiamenti anche di rilievo, a sottolineare con evidenza il grande dibattito sotteso alla formulazione finale. Spariscono ad esempio alcune indicazioni operative (in prima elementare, in «Rappresentare la sequenza narrativa di semplici storie» viene tolta la parte *utilizzando grafici, linee temporali*).

Vengono introdotte con un certo rilievo, come strumenti nuovi di programmazione, le Unità di Apprendimento (U.A. definite come strutturalmente interdisciplinari, ma che prevedono l'apporto delle singole discipline), e nuovi metodi di valutazione per la compilazione del Portfolio.

#### *La ricaduta sugli insegnanti.*

Queste Indicazioni vengono accolte con molte perplessità dal mondo della scuola, sia per l'articolazione e la scelta dei nodi tematici, sia per le innovazioni che si propongono di introdurre, non sempre chiare e non sempre condivise (PSP piani di studio personalizzati, U.A., Portfolio, etc.), sia per la periodizzazione del primo ciclo di storia generale, previsto tra la terza della scuola primaria e la terza della secondaria di primo grado.

Inducono, per questo, diverse situazioni di approfondimento, di formazione e di confronto, disciplinare e didattico, a livello istituzionale territoriale (attraverso gli IRRE) e spontaneo da parte di gruppi di insegnanti.

La breve permanenza in vigore non consente a queste Indicazioni di trasformarsi in pratica diffusa.

#### **4. Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione (Ministro Fioroni, 2007)**

Come già nel documento del 2001 per il riordino dei cicli, la storia viene presentata all'interno di un'area *storico-geografica*, «composta dalle scienze che si occupano *dello studio delle società umane, nello spazio e nel tempo: la storia e la geografia, strettamente collegate fra loro e in continuità fra primaria e secondaria*». In una prima versione (luglio 2007) la definizione dell'area comprendeva anche la parola «sociale», non sviluppata però nello specifico dei percorsi disciplinari.

Alla disciplina viene poi riconosciuto un ruolo formativo centrale, attraverso la considerazione che l'elaborazione dei saperi necessari per comprendere l'attuale condizione dell'uomo planetario, definita dalle molteplici *interdipendenze fra locale e globale*, è «premesse indispensabile per l'esercizio *consapevole di una cittadinanza nazionale, europea e planetaria*».

Quanto alle impostazioni metodologiche, se ne citano diverse, a riconoscimento di possibili vari approcci in relazione ai nodi tematici affrontati («uno *strumentario diversificato: manuali,*

fonti di genere diverso, atlanti, testi storici divulgativi e scientifici, i media, strumenti multimediali, l'ambiente e il territorio, il patrimonio storico/artistico. In questo processo di formazione, la lezione, lo strumento tradizionale di insegnamento, si combina con i momenti di laboratorio, frutto di una tradizione più recente, ma ugualmente ricca di esempi e 'buone pratiche'»).

L'insegnamento parte ancora una volta dalla prima classe della scuola primaria. Al termine di *ciascun segmento* di scolarizzazione si individuano precisi *traguardi per lo sviluppo delle competenze*, luogo d'incontro oramai condiviso per le proposte pedagogiche dei diversi paesi europei, e *indicazioni generali* per lo sviluppo delle *conoscenze*.

Anche se non propriamente come canone delle conoscenze, vengono individuati *nodi tematici essenziali* («*imprescindibili* per tutti gli alunni»):

- dal Neolitico alla Rivoluzione industriale, dalla storia dell'ambiente a quella dei processi di globalizzazione,
- fatti essenziali della storia italiana ed europea (ad esempio dalle prime società organizzate del protostorico alla colonizzazione greca e fenicia, al processo di unificazione del Mediterraneo, realizzato dall'Impero Romano; sviluppo delle città medievali e moderne; la formazione dell'Europa; la nascita e le vicende della Repubblica italiana etc.) secondo una logica di necessità della trattazione e maglie larghe della loro articolazione.

La *periodizzazione* dei contenuti resta la medesima già proposta nelle indicazioni precedenti: il primo ciclo di storia generale viene avviato al terzo anno della scuola primaria e completato alla fine del terzo anno della scuola secondaria di primo grado.

#### *La ricaduta sugli insegnanti*

Vengono accolti come complessivamente «*più flessibili*» e quindi più facilmente realizzabili delle Indicazioni precedenti, anche se permangono perplessità sulla articolazione e sulla individuazione delle *competenze*, oramai stabili nei piani scolastici dei diversi governi italiani ed europei. Si amplia la richiesta di comprenderne l'effettiva incidenza sulla pratica didattica, ma sembra più rassegnazione che reale condivisione.

Permangono inoltre le perplessità sulla *periodizzazione* del primo ciclo di storia generale.

Non hanno ancora avuto spazio adeguato di conoscenza: studio e sperimentazione sono tuttora in corso, ma non sono previsti piani di *formazione generalizzati* per tutti gli insegnanti.