

## La scuola tra passato e futuro

### Tra passato e presente

Prima di sintetizzare in poche pagine il contributo richiesto in quanto rappresentanti di associazioni di insegnanti di storia (Clio'92 e Landis) desideriamo premettere alcune considerazioni relative alle discussioni avvenute nel gruppo di lavoro in occasione delle prime riunioni.

Rispetto alla primavera del 2005, quando il gruppo si è costituito sotto l'egida dell'Ufficio Scolastico Regionale, la situazione è molto cambiata: allora si era di fronte al varo definitivo della riforma nel primo ciclo, dopo un breve periodo di sperimentazione, e si era in attesa dell'inevitabile compimento del progetto delineato dalla legge 53 anche nel secondo ciclo; oggi il mutato quadro politico propone, stando agli atti ed alle dichiarazioni dei nuovi responsabili del MPI, la volontà di sospendere almeno temporaneamente la riforma del secondo ciclo, e, per quanto riguarda il primo ciclo, pur mantenendone l'impianto generale, modificare sostanzialmente le parti più controverse del progetto, intervenendo ad esempio sulle Indicazioni nazionali.

In questo mutato contesto verrebbe naturale pensare che un dibattito come quello che si è intrecciato in quelle prime riunioni del gruppo di lavoro regionale, abbia ormai perso tutta la sua freschezza, e che non valga la pena di continuare a ragionare su documenti che sono destinati entro breve ad essere messi in discussione. A nostro avviso è invece vero il contrario: il percorso di ricerca scelto e i risultati conseguiti, particolarmente interessanti, consentono di riflettere su qualcosa di concreto e di non procedere, come spesso avviene, per affermazioni e negazioni sulla base di opinioni preconcepite.

In una fase iniziale la nostra motivazione alla partecipazione al gruppo è stata quella di confrontare con altri le posizioni elaborate dalle nostre associazioni per verificarne la tenuta «sul campo». Dopo un primo tentativo di confronto a livello teorico, le divergenze di posizioni sono sembrate difficilmente conciliabili, tanto da far ritenere poco utile una prosecuzione del dibattito. In sostanza, da un parte eravamo in presenza di posizioni pro o contro la riforma già fortemente definite da parte delle associazioni a vario titolo rappresentate nel gruppo, dall'altra alcuni colleghi offrivano al gruppo contributi personali con riscontri nella scuola reale, ma non necessariamente generalizzati o generalizzabili.

Da qui la decisione di procedere ad un confronto più efficace con la realtà scolastica del territorio, attraverso la tecnica dei focus group, che consiste nel far parlare le esperienze ed ascoltarle: ed è stato questo, a nostro avviso, il momento più qualificante del lavoro di ricerca, tanto che abbiamo di comune accordo deciso di dedicare ad esso una parte preponderante della presente pubblicazione.

Ciò premesso, resta comunque importante lasciare testimonianza di quel primo, faticoso avvio, dichiarando quali erano le nostre basi di partenza, non legate a pregiudizi, ma fondate su un lungo percorso di riflessione e di confronto svolto dalle nostre associazioni.

### Riflessioni e proposte

Entrambe le nostre associazioni avevano elaborato una puntuale lettura critica del progetto Moratti, ed espresso resistenze sia al progetto nel suo complesso, sia per quanto riguardava l'insegnamento della storia; le critiche investivano sia questioni di metodo che questioni di merito.

Dal punto di vista del metodo, l'obiezione più forte era relativa al nebuloso iter di elaborazione ed alla conseguente dubbia paternità dei documenti ministeriali, in contrasto con il sistema seguito nelle precedenti gestioni del ministero, che prevedeva la nomina di commissioni tematiche, magari pletoriche, ma definite in via ufficiale, nelle quali avevano avuto un ruolo centrale e riconosciuto gli specialisti di didattica ed i rappresentanti delle associazioni disciplinari, di tutte le tendenze.

Per quanto riguarda poi più nello specifico il merito delle nostre critiche al progetto di riforma, facciamo riferimento ai documenti ufficiali che sono stati redatti ed inviati, su richiesta

dello stesso ministero, all'indomani della pubblicazione delle Indicazioni nazionali per la scuola primaria e per la scuola secondaria di primo grado, documenti che sono facilmente consultabili nei siti internet delle due associazioni<sup>1</sup>.

Una prima critica metteva in evidenza la scarsa attenzione posta all'elemento della curricolazione verticale non solo dei contenuti, ma anche delle metodologie didattiche; ciò di cui le indicazioni sembrano non tenere sufficientemente conto è l'evoluzione delle capacità cognitive degli adolescenti e la loro progressione, in un quadro di continuità ma anche di differenziazione tra il primo ed il secondo ciclo. La scuola primaria dovrebbe avere, a nostro avviso, il compito di fornire agli alunni la grammatica della disciplina e la conoscenza a maglie larghe del passato del mondo, sulla cui base si potrà costruire, nel ciclo successivo, lo studio dei grandi processi di trasformazione dell'umanità. Al contrario, nei documenti allegati alla riforma, l'unica curricolazione prevista è quella dei contenuti, mentre appare poco efficace la riflessione sulla necessaria progressione epistemologica e metodologico-didattica.

La verticalità del curricolo di storia affidata solo alla sequenza cronologica dei contenuti, è insufficiente e inadeguata, basta un esempio: nella scuola primaria, tra le classi seconda e terza, si assiste ad un brusco passaggio logico cognitivo, dal passato personale e familiare alla storia della «terra prima dell'uomo» (argomento che, peraltro, trascende i limiti del campo disciplinare proprio della storia...). Ebbene, quest'ultimo è un contenuto disciplinare troppo difficile per bambini che non hanno ancora maturato i requisiti cognitivi necessari. In sostanza, la successione del percorso storico, la cosiddetta «storia generale», non corrisponde necessariamente all'ordine dello sviluppo psicopedagogico del discente, anzi spesso lo capovolge, presentando prima una storia più lontana e più difficile da padroneggiare, se non la si vuole ridurre a raccontino mitologico o edificante. E di questo le indicazioni non sembrano tenere sufficientemente conto.

Un altro motivo di perplessità era relativo alla tematizzazione scelta per definire gli Obiettivi Specifici di Apprendimento (OSA) all'interno delle Indicazioni Nazionali: la netta prevalenza dell'asse politico-istituzionale rispetto a quello economico-sociale e tecnologico rappresenta, a nostro avviso, non solo un passo indietro rispetto a tendenze storiografiche ormai consolidate, ma un sostanziale impoverimento del sistema di conoscenze a disposizione degli alunni, privandoli degli strumenti interpretativi che più sono necessari per decodificare la realtà attuale. Lo scarso peso dato all'insegnamento della Rivoluzione Industriale rappresenta forse l'esempio più eclatante di questa discutibile tematizzazione.

Se a questo si collega il richiamo esplicito negli OSA, di proporre la storia dei protagonisti e degli «esempi illustri», è evidente come ci si ponga in contrasto con un più condivisibile impianto scientifico-pedagogico (che peraltro sarebbe più coerente anche con il Profilo in uscita definito dalle Indicazioni) che considera la storia come una serie di vicende collettive, in cui tutti i soggetti, in qualunque collocazione, hanno un ruolo e tutti contribuiscono, nei limiti delle loro possibilità, a determinare la sorte del vivere civile.

Allo stesso modo avevamo espresso la nostra forte critica nei confronti della scelta dichiarata nelle Indicazioni di privilegiare nettamente la dimensione narrativa dell'insegnamento della storia, rispetto alla necessità di fondare lo studio di questa disciplina anche sulle dimensioni della descrizione, del confronto, della problematizzazione e della spiegazione, della formulazione di ipotesi e della loro argomentazione. Si evidenzia dunque, a nostro avviso, il rischio di una scissione tra la storia come narrazione di eventi e la ricerca del suo senso profondo, che consiste nella capacità di porre domande al passato, e di trovare le risposte. Senza questa attribuzione di senso lo studio degli avvenimenti, ancorché in qualche caso suggestivo, finisce per essere demotivante.

Così come insensato e demotivante appare lo studio della storia se non si è in grado di valorizzarne la portata a partire dal presente: sono infatti le domande del presente che guidano la ricerca delle risposte nel passato. La sottovalutazione della dimensione del presente riscontrabile nell'impianto metodologico delle Indicazioni vanifica ed indebolisce ogni ricerca di significato delle conoscenze sul passato. Ancora più grave è, a nostro avviso, lo scarso peso dato alla storia del presente nell'articolazione contenutistica del curricolo, soprattutto dopo che negli ultimi anni il '900 aveva conquistato un proprio spazio esclusivo nell'ultimo anno di ogni ciclo di studi. Oggi la storia del XX secolo non solo scompare dalle elementari, ma vede

---

<sup>1</sup> LANDIS (Laboratorio nazionale didattica della storia) <http://www.landis-online.it/> e CLIO92 <http://www.clio92.it/index.php>

fortemente ridotto lo spazio a sua disposizione che si restringe, ad essere ottimisti, al secondo quadrimestre del terz'anno della secondaria di primo grado.

Questo elemento può essere messo in relazione anche con un ulteriore limite che ritenevamo fosse evidenziabile nel testo delle Indicazioni, vale a dire che la scelta di una mediazione prettamente trasmissiva e l'insufficiente richiamo alla dimensione laboratoriale dell'insegnamento della storia. Il concetto di «attività laboratoriale di storia» appare identificato più con una generica idea di operatività che con la costruzione di percorsi efficaci, coerenti e modulari di insegnamento-apprendimento della storia a partire dalle fonti, dai documenti, dai testi storiografici.

Del resto, nelle Indicazioni mancano del tutto riferimenti espliciti alle strategie modulari nell'organizzazione delle «unità di apprendimento», benché tali strategie siano già da tempo un patrimonio acquisito nell'esperienza didattica di molti insegnanti, e si siano rivelate efficaci in particolare per governare i processi dell'apprendimento in storia.

Per concludere, ulteriori elementi della nostra critica facevano riferimento ad una serie di omissioni o sottovalutazioni che ci sembrava di scorgere sia nell'impianto generale che negli obiettivi specifici di apprendimento. Citeremo solo le più importanti: la pluridisciplinarietà, la mondialità e la dimensione locale.

Per quanto riguarda la questione dell'allentarsi dei rapporti tra la storia e altre discipline dell'area geo-storico-sociale, non c'è dubbio che tale sostanziale omissione nelle Indicazioni impoverisca le potenzialità formative della storia, in particolare a causa dell'artificiosa separazione della storia dalla geografia, tanto più incomprensibile in quanto nelle stesse indicazioni si parla di «sistema ecologico» che presuppone una visione olistica dei problemi. E la frettolosa archiviazione del concetto di area geo-storico-sociale costringe poi le indicazioni a rinchiudere le scienze sociali nel limbo delle cosiddette «educazioni», discipline senza statuto, senza insegnanti e senza ore a disposizione.

C'è poi la questione della dimensione mondiale delle conoscenze storiche, alla quale è presente uno sfuggente ed incongruo accenno nel Profilo, e una sostanziale scomparsa della dimensione a mondiale all'interno degli OSA nella colonna delle «conoscenze», sia per la scuola primaria sia per la secondaria di primo grado. Inutile sottolineare che, senza una precipua attenzione alle conoscenze su scala mondiale, è impossibile formare cittadini futuri che siano in grado di interpretare il mondo attuale partendo dai processi che lo hanno determinato e che sono alla base dei problemi dell'oggi.

Lo stesso può dirsi per la dimensione locale dei problemi storici, che, nel modo in cui è richiamata nelle Indicazioni, rischia di favorire una ricostruzione della storia locale solo come narrazione cronologica e lineare della storia della regione o del paese dalle origini ad oggi, con il fine dichiarato di incoraggiare operazioni di costruzione di identità localistica chiusa ed autoreferenziale, spesso legata a tradizioni inventate ed a racconti fasulli. Al contrario il valore formativo della storia locale, la cui importanza è oggetto di attenzione da parte delle nostre associazioni da almeno due decenni, risiede nella possibilità di educare alla pluralità degli approcci ed alla possibilità di affrontare gli stessi temi partendo da scale di osservazione diverse (dal locale al globale).

Ecco sintetizzate le perplessità di partenza: non di pregiudizi dunque si trattava, ma di considerazioni basate sull'analisi approfondita dei documenti ministeriali alla luce di alcuni decenni di elaborazioni teoriche da parte delle nostre associazioni.

Detto questo, occorre precisare, in conclusione, che proprio queste valutazioni ci hanno visti attivi e interessati, assieme agli altri membri del gruppo, a condurre i focus group per ascoltare gli insegnanti le loro difficoltà ed elaborazioni. Ora, dopo l'esperienza, possiamo riconoscere, all'interno delle valutazioni critiche elaborate dai colleghi coinvolti nella ricerca, alcune sostanziali conferme delle nostre premesse iniziali: i problemi legati alla verticalizzazione di competenze, conoscenze e abilità nel curriculum di storia, e la conseguente difficoltà di dialogo tra i diversi livelli scolastici; l'insufficiente spazio attribuito alla storia del '900, alla storia locale, la necessità di costruire un'interdisciplinarietà geo-storico-sociale.

Questi sono, rafforzati dalla riflessione del gruppo, gli elementi che riproponiamo oggi alla riflessione di chi sta ponendo mano alla revisione della riforma.