

Il curricolo verticale di storia nella scuola di base. Problemi, contenuti e metodi

28 aprile 2014

Introduzione

Si svolge a Bari il seminario di formazione dei docenti *Insegnare la storia per competenze*, nell'ambito delle misure di accompagnamento alle Nuove Indicazioni. Questo è il mio intervento. Alla fase di lezioni seguirà, a cura del gruppo organizzatore, guidato da Loredana Perla, una fase di produzione di materiali, che mi auguro possa sostanziare di pratiche le idee che qui espongo.

INDICE

1. Il programma come campo di possibilità

- 1.1. Il programma di storia ha nuove funzioni
- 1.2. Un programma di ricerca
- 1.3. Dure conseguenze del deficit istituzionale

2. Il ciclo preparatorio. Tra scuola dell'infanzia e scuola primaria

- 2.1. I due primi campi di lavoro storico
- 2.2. I concetti base della storia
- 2.3. Lavorare sulle capacità operative
- 2.4. Nuovi racconti per la storia "per i più piccini"

3. La storia generale. Tra scuola primaria e secondaria di primo grado

- 3.1. Sgombriamo il campo dalle obiezioni
- 3.2. Il percorso di storia generale
- 3.3. Ominazione e neolitizzazione. Il compito della primaria
- 3.4. Rivoluzione e globalizzazione. Il compito della secondaria di primo grado
- 3.5. Una nuova vulgata storica
- 3.6. Un piano di aggiornamento

1. Il programma come campo di possibilità

1.1. Il programma di storia ha delle nuove funzioni

Da quando la progettazione curricolare è rientrata nelle competenze dell'autonomia scolastica, è cambiato anche la natura di un programma scolastico. Questo lo sanno tutti. Ma non è altrettanto chiaro che cosa questo significhi in realtà, e, soprattutto, quali nuovi comportamenti siano consentiti o sollecitati da questa situazione.

Continua ad aver corso l'interpretazione tradizionale, secondo la quale il programma è l'elenco delle prescrizioni, più o meno obbligatorie, alle quali il docente si deve attenere. E, negli ultimi anni, ha preso sempre più piede un'interpretazione formalistica del dettato legislativo, in base alla quale si stilano elenchi infiniti di competenze e ci si impicca alla rincorsa di questo o quell'obiettivo: in pratica, il nuovo "elenco di contenuti" è dato paradossalmente dalle liste più o meno analitiche di "competenze".

Credo che oggi un programma abbia invece funzioni diverse:

- **Di garanzia:** posto che sono le scuole che progettano, la collettività deve essere rassicurata sulla qualità della progettazione, sia dal punto di vista dei contenuti, che da quello dei metodi.

In questo programma: la regola di fondo, riguardante i contenuti, è quella dell'adeguamento della storia insegnata ai livelli attuali della ricerca; quella riguardante i metodi consiste nell'indicazione di privilegiare le didattiche coinvolgenti (quindi: meno lezioni, più laboratori e, per la prima volta nella storia italiana, anche giochi didattici).

- **Sociale:** per quanto autonome, le singole scuole fanno parte di una istituzione che svolge una funzione sociale, le cui caratteristiche devono essere descritte dall'amministrazione. In

pratica spetta al governo nazionale l'esplicitazione di che cosa voglia dire "storia come materia di cittadinanza".

In questo programma: si sottolinea la necessità di cercare argomenti utili nella nuova situazione politico-sociale, globale e interculturale, e l'urgenza di attrezzare criticamente gli allievi in un mondo che fa un largo uso pubblico della storia e dove le politiche memoriali diventano sempre più invadenti. Il programma spinge verso una storia che inglobi al suo interno le istanze che, nei programmi precedenti (per esempio in quello della Moratti), erano demandate alle educazioni: interculturale, mondiale, alla cittadinanza ecc. Si afferma che lo scopo dell'insegnamento della storia è quello di aiutare i cittadini a costruirsi una "coscienza storica".

- **Orientamento disciplinare:** data la complessità della disciplina, occorre indicare quali aspetti e quali argomenti occorre privilegiare nella progettazione.

In questo programma: si indicano argomenti di storia mondiale, come i quattro argomenti imprescindibili (vedi punto successivo); si suggerisce di cercare temi che mostrino l'interconnessione fra gli spazi, per esempio fra Italia e Mediterraneo, fra Mediterraneo e resto del mondo; si prospettano argomenti di tipo multiscalare (storia mondiale, nazionale e locale). Si insiste sulla complessità del fatto storico, che quindi non può essere ridotto ad un elenco di eventi e di personaggi. Si spinge l'insegnante a letture innovative del Medioevo, visto come società aperta o a prendere in considerazione nuovi argomenti, come il paesaggio storico e i beni culturali, ecc.

- **Prescrittivo:** i paletti cronologici sono necessari, non fosse altro che per consentire la produzione dei materiali per l'insegnamento e per fissare un minimo comune denominatore dello studio: i contenuti imprescindibili.

In questo programma: si afferma l'irrinunciabilità di quattro temi: **l'ominazione**, il processo di **neolitizzazione**, le rivoluzioni del secondo millennio (centrate intorno alla **rivoluzione industriale**), la **globalizzazione**. Questi sono gli unici temi obbligatori del programma. Tutti gli altri sono a scelta (all'interno del quadro disciplinare descritto nel punto precedente).

- **Di impianto:** come viene articolato il programma nei diversi gradi.

In questo programma: l'insegnamento storico nella scuola di base viene articolato in due cicli. Il primo, che potremmo definire *preparatorio*, è costituito dai due anni di scuola dell'infanzia e dai primi tre anni della primaria; il secondo, di storia generale, è costituito dagli ultimi due anni della scuola primaria e dalla scuola secondaria di primo grado.

1.2. Un programma di ricerca

Queste caratteristiche, nel loro complesso, disegnano un campo di lavoro, più che intimare una sequenza di argomenti da spiegare in classe. Definiscono i contorni di un terreno progettuale e le regole di questa progettazione. Il programma apre un campo di possibilità, all'interno del quale diventa possibile realizzare molti curricula. Perciò, mentre nel passato il gioco delle parti era più o meno questo: il centro stabilisce che cosa si deve fare; la periferia si ingegna a inventarsi i metodi per realizzarla; oggi il centro fissa le regole a partire dalle quali ciascun istituto progetta e sceglie sia i contenuti, sia le strategie di insegnamento. Il vecchio programma, per così dire, "chiudeva" l'attività del docente in un recinto; il nuovo la "spinge ad aprirsi" verso uno spazio nuovo.

Almeno dal 1979, cioè da quando questa diversa visione del programma comincia a prendere piede nella scuola italiana, i programmi sono sempre "avanti", sia rispetto alla percezione dei docenti, sia rispetto alla loro formazione. Hanno bisogno, perciò, di un'efficace opera di aggiornamento, che (come molti ricordano) venne tentata seriamente solo in due occasioni: con il Piano Pluriennale di Aggiornamento, predisposto dalla ministra Franca Falcucci, a seguito della sua riforma delle elementari del 1985; e con il piano di aggiornamento organizzato dall'amministrazione Berlinguer, dopo l'introduzione, nel 1996, dello studio del Novecento. Ovviamente, avrebbero avuto bisogno anche di istituzioni di valutazione e di controllo dell'autonomia, oggi pallidamente rappresentate dall'Invalsi e dall'Indire. E, ancora, avrebbero richiesto un'organizzazione adeguata del lavoro, soprattutto per realizzare la verticalità del curriculum (i vagiti di questa nuova organizzazione vennero purtroppo smantellati dal ministro Gelmini).

Nella loro elaborazione, questi programmi videro, per la prima volta nella storia italiana, una fattiva collaborazione fra ricerca e didattica. Infatti, la prima formulazione (2007, ministro Fioroni) fu sottoposta alla revisione delle Associazioni di storia medievale, moderna e contemporanea (i programmi vigenti sono una riedizione di quelli). A questa si sarebbe dovuto dar seguito, aprire un canale fra Amministrazione scolastica e Università, volto sia a monitorare l'applicazione del programma, sia a fornire assistenza e supporti (ad esempio, "casi di studio" e li-

nee interpretative affidabili), oltre a quell'aggiornamento storiografico, indispensabile per la realizzazione di un progetto didattico "a norma di legge".

Volto, infine, a negoziare con le Università i nuovi profili formativi.

1.3. Dure conseguenze del deficit istituzionale

Questo deficit istituzionale ha avuto pesanti ripercussioni nella storia scolastica recente. Infatti, ha prodotto istituti (ma soprattutto insegnanti) a "molte velocità", a seconda delle capacità e delle volontà di lanciarsi nella sperimentazione, e una gamma di comportamenti che vanno dalla sperimentazione più avventurosa al recupero ligio della tradizione (in questo ha accentuato fortemente un fenomeno già visibile negli anni precedenti). In tale confusione, a far prevalere le istanze tradizionali hanno giocato un ruolo decisivo le politiche editoriali che, privilegiando la sicurezza dei ritorni economici, hanno progressivamente indirizzato la loro produzione verso un'immagine della storia insegnata tradizionale, considerata più tranquillizzante, sia per i docenti (disorientati) sia per le proprie casse.

Lo dimostra il fatto che, mentre la logica dei programmi avrebbe richiesto una diversificazione delle proposte editoriali, i manuali al contrario tendono progressivamente a rassomigliarsi (parlo dei contenuti, dal momento che la diversificazione incide quasi esclusivamente sulla "confezione editoriale"). Lo dimostra il fatto che la maggior parte dei docenti di primaria è convinta che in terza si faccia preistoria (supportate in ciò da una colpevole editoria); e la maggior parte degli insegnanti delle medie continua a iniziare dalla preistoria le sue spiegazioni (come dimostrano i "bignamini" di preistoria e storia antica, che ogni editore aggiunge al manuale delle medie).

Né sembra incidere in maniera innovativa la produzione attuale online (anche quella autogestita), troppo spesso prigioniera di una interpretazione rêtro del programma di storia.

Si osserva, dunque, una larga inadempienza delle scuole, rispetto al mandato forte del legislatore: progettare il proprio curriculum di studi; mentre i residui di progettualità vengono confinati alle programmazioni aggiuntive dei Pon, o di altre attività collaterali. Il paradosso di un programma che si propone come innovatore è quello di una scuola che sembra marciare a ranghi compatti verso il recupero del passato.

2. Il ciclo preparatorio. Tra scuola dell'Infanzia e Primaria

2.1. I due primi campi di lavoro storico

Considero questo ciclo – costituito dai due anni della *scuola dell'infanzia* e dai *primi tre della scuola primaria* - come l'innovazione principale di questo programma, per quanto sia la meno conosciuta e praticata. E' fondamentale per diversi motivi. Il primo è che "allunga" di ben cinque anni "l'esposizione" al sapere storico degli allievi. Il secondo è che integra nel curriculum scolastico di base una serie di attività, spesso meritorie, che non vengono riprese e messe a valore dai gradi successivi. Il terzo è che può realmente costituire il momento fondativo della conoscenza/coscienza storica del cittadino.

I due campi di lavoro principali di questo ciclo sono: i concetti geo-storico-sociali e le capacità operative di base.

Per il primo campo, si tratta di individuare quelle parole/concetto che con ogni probabilità verranno usate nell'apprendimento successivo. Per esempio: famiglia, alimentazione, società, gruppo sociale, lavoro, natura, città, strumento, gioco, regola, legge, potere (e così via).

Per il secondo, occorre mettere a punto le sequenze operative elementari del ragionamento storico: connettere fatti, eventi, cose. Descrivere relazioni. Congettare ipotesi o spiegazioni. Raccontare. Si possono porre le basi di concetti operativi specifici, come quello di documento o di tempo o di spazio.

La determinazione effettiva di questi campi va fatta, com'è ovvio, nell'ambito di una *programmazione verticale*, che veda collaborare insegnanti dei due gradi.

I materiali (i contenuti) sui quali si opera sono i più vari: storie di vita, attività ludiche, racconti, immagini, materiali multimediali ecc. Molti di queste attività appartengono già al bagaglio attuale degli insegnanti. Si tratta di riclassificarle e di finalizzarle consapevolmente nell'ambito della formazione del pensiero geo-storico-sociale. Ma non si dovrebbe aver paura di proporre agli allievi anche contenuti storici (in forma di racconto o di materiali audiovisivi), superando la barriera immotivata della "storia come materia difficile". E' bene ricordare che già nei programmi del 1985 la storia non era più definita come "materia del secondo ciclo".

2.2. I concetti di base della storia

Un buon lavoro di progettazione richiede, oltre alla messa a punto di una "banca di buone pratiche", anche la messa in opera di progetti di formazione/autoformazione, che mettano in grado il docente di maneggiare consapevolmente e in modo critico i concetti di base. Sono parole/concetto dal volto doppio, e per questo molto rischiose. Sono infatti usate nella quotidianità, dove acquistano significati molto generali; ma quando vengono adoperate in ambito scientifico acquisiscono valenze e significati particolari. Normalmente, i processi formativi non si fanno carico di questo doppio ruolo. Per questo motivo, l'allievo corre il rischio di proseguire i suoi studi, utilizzando concetti che non sono adatti ai discorsi sempre più complessi che dovranno affrontare.

Qualche esempio ci aiuta a capire questo problema. "Famiglia", nell'accezione comune/tradizionale si riferisce a un gruppo umano composto da genitori e figli. E' appena il caso di rilevare che questa definizione corrisponde sempre meno alla realtà sperimentata dai bambini. Inoltre, dal punto di vista scientifico, essa individua solo uno, fra le decine e decine di modelli familiari conosciuti. Se l'allievo non capisce questa differenza, si troverà ad affrontare questioni (dalla storia, alla geografia, all'educazione alla cittadinanza) che saranno in qualche modo "predefinite" dall'unica definizione di famiglia che riesce a gestire.

"Potere", nell'accezione comune, è pressoché sinonimo di violenza. Un bambino che picchia gli altri è "molto potente". Dal punto di vista scientifico, invece, è esattamente l'opposto: il potere è la capacità di far eseguire un nostro desiderio SENZA usare la violenza. Laddove fossimo costretti a usarla, dimostreremmo la nostra impotenza. Un governo ha potere quando tutti eseguono le leggi. Quando deve mandare la polizia per farle rispettare, allora dimostra che il suo potere vacilla. Un caso immediato per l'impero romano: quando questo ha il massimo della potenza? Quando con Augusto aveva solo 300 mila soldati (pochissimi per un territorio di 3.5 milioni di kmq) o quando, alla fine del IV secolo ne aveva più di 600 mila, e doveva reprimere ribellioni e invasioni per ogni dove?

Si potrebbe proseguire con questi esempi, mostrando come proprio per le parole più semplici occorra aggiornare il docente sulle conoscenze storico-sociali che lo mettono in grado di insegnarle correttamente, evitando che la scuola diventi il luogo della legittimazione del sapere comune. Il lavoro specifico di questo ciclo potrebbe essere definito come un'attività di "strutturazione dei concetti". Quindi, non si tratta di svolgere delle attività che parlino di questo o quel concetto, ma – al contrario – di usare queste attività per permettere agli allievi la rielaborazione di questi concetti, la loro "formalizzazione" (cioè la loro definizione sempre più precisa). In altri termini: la trasformazione delle parole da strumenti d'uso quotidiano in strumenti convenzionali, rappresentabili in classe, modificabili, sottoponibili a discussione e verifica collettiva. In altri termini, ancora: la prima strutturazione dei concetti (come quella che vedremo subito delle capacità operative) vuol dire "dare delle regole alle parole che conosciamo". Ed entrare, in questo modo, nel campo del "pensiero disciplinato". Appunto, nella disciplina storico-geografico-sociale.

2.3. Lavorare sulle capacità operative

Anche il secondo campo, quello delle capacità operative, richiede, a mio modo di vedere un lavoro analogo di strutturazione. Più che "insegnare il senso del tempo", ambizione forse eccessiva per un docente, si tratta di "sottoporre a regole" il senso del tempo, dello spazio, la capacità di raccontare e così via, che i bambini possiedono.

Questo semplice principio impone, con ogni probabilità, la rigorosa revisione della massa imponente di attività sui cosiddetti "prerequisiti" che la scuola elementare e dell'infanzia hanno accumulato meritoriamente negli ultimi decenni. Per indicare qualche emergenza, va rivisto il lavoro di acquisizione dei concetti temporali, che si basa principalmente sull'analogia fra i tempi del vissuto. Non sempre, infatti, l'analogia fra "il prima e il dopo" del quotidiano paga, quando viene trasferita in campo storico. Al contrario, soprattutto quando si parla di preistoria (che sarà il primo argomento di storia generale) esso è del tutto controproducente. Il "tempo profondo", il tempo tipico della preistoria è infatti per definizione incommensurabile e imparagonabile alle temporalità quotidiane.

2.4. Nuovi racconti per la "storia dei più piccoli"

Ma esiste un terzo campo, sul quale occorre riflettere e lavorare. Si era detto dell'esortazione a vincere la paura della storia. Il programma lascia completa libertà agli insegnanti, di usare la

storia come un immenso serbatoio, nel quale pescare racconti, quadri sociali, episodi, personaggi, città, monumenti e paesaggi. Non ci sono vincoli temporali: dalla preistoria ai tempi attuali, né spaziali, dal vicino al lontano. L'immaginario dei bambini è talmente affollato di immagini storiche da smentire qualsiasi prevenzione. Il fascino del racconto storico è uno strumento di straordinaria efficacia, che la scuola ha (in molte occasioni) perso, a causa di un malintesa idea della "complessità della storia". Tuttavia, poiché questa ostilità ha impedito l'accumulo di buone esperienze, in questo caso si tratterà di partire dalle fondamenta.

3. La storia generale. Tra scuola primaria e secondaria di primo grado

3.1. Sgombriamo il campo dalle obiezioni

Se il primo ciclo è quasi del tutto ignoto, il secondo è il più contestato. Si tratta del famoso programma "a scavalco" fra elementare e medie. Le ragioni di questa innovazione sono ben conosciute. Da una parte, ce n'è una annosa, oggetto delle lamentele dei docenti da molti decenni: il fatto che la storia generale è diventata talmente vasta che in tre anni ci sta appena. Prima della riforma Moratti, cioè prima del 2003, la storia generale veniva fatta male due volte: una nelle elementari e un'altra nelle medie. Il raddoppio di un errore non porta, in genere, grandi vantaggi. Ma dopo il duo Moratti/Gelmini, questa situazione si è perfino aggravata, a causa della nota riduzione delle ore di studio disciplinari. Diventò indispensabile "mettere insieme le ore" dei due gradi. Si può discutere se questa giunzione sia ottimale, o se non fosse preferibile risolvere il problema collegando le medie al biennio delle superiori (proposta sostenuta dalla Commissione De Mauro nel 2001, e che trovo più giusta): ma questa è una decisione politica che esulava dalle possibilità del gruppo di lavoro che ha stilato i programmi.

La seconda obiezione, avanzata da alcuni settori della primaria, è che con questo programma si impedisce alla scuola primaria di parlare di storia contemporanea. Questo è falso per due motivi: il primo è che nel primo ciclo, come abbiamo visto, si possono affrontare i momenti della contemporaneità che si ritengono utili; il secondo è in un particolare dispositivo di questi programmi, che permette di recuperare in una sorta di *laboratorio del tempo presente*, le ricorrenze memoriali o di particolare impatto sociale, all'interno di finestre di studio, anche interdisciplinari, apribili in qualsiasi momento della programmazione.

La terza obiezione, infine, è avanzata dai colleghi delle medie, irritati per essere "deprivati" di preistoria e storia antica. La soluzione praticata (in massa, come sembra dalla manualistica corrente) vede i docenti impegnati nei primi mesi della prima media a un frettoloso ripasso di quelle storie, con il risultato di far male sia quelle e sia il Medioevo, previsto dal programma. Una soluzione proposta dal programma, invece, appare più credibile e meno rovinosa. Si tratta dei *Laboratori sul patrimonio*. Esattamente come quelli del *Tempo presente*, sono attivabili in qualsiasi momento della programmazione e, come quelli, possono avere un forte connotato interdisciplinare. Permettono di recuperare elementi di storie passate e, al tempo stesso, di fare importanti riflessioni di educazione alla cittadinanza. E, in particolare, laddove ad essi vengano dedicate (come sembra in generale) delle attività aggiuntive, questo Laboratorio permetterebbe di integrarle magnificamente nel curriculum.

Va osservato, infine, che il percorso di studi della scuola di base termina con la scuola secondaria. In una prospettiva di una scuola di base, quale dovrebbe essere quella connaturata ad un istituto comprensivo, si tratta di progettare un percorso coerente, che permetta all'allievo di transitare da un grado all'altro senza rotture e traumi.

3.2. Il percorso di storia generale

Come abbiamo visto sopra, ci sono quattro argomenti imprescindibili. Il resto è deciso dal docente. Quindi, cade l'obiezione abituale "il programma è troppo vasto". Ora è il docente che decide le quantità e le può commisurare alle capacità di apprendimento della classe (almeno fino a che l'Invalsi non si accorgerà della storia – spero il più tardi possibile - i docenti italiani non debbono perdere l'occasione di godere i frutti di questa libertà).

Questi argomenti fungono da perni, attorno ai quali ruota l'intera tematica della storia generale. Sono obbligatori sia perché forniscono una periodizzazione di massima della storia dell'umanità. Poiché costituiscono la mappa più semplice della storia generale, si candidano al ruolo di "sapere storico imprescindibile". In secondo luogo, costituiscono un'intelaiatura del racconto storico che "vale" per tutti i cittadini italiani, di qualsiasi provenienza e cultura. Tutti – europei, asiatici, americani o africani – dobbiamo confrontarci con questi quattro momenti della nostra storia. È il modo che il programma individua per dare una risposta al tema dell'intercultura, che superi

quelle che la scuola ha elaborato spontaneamente (studiare la Cina, se vi sono ragazzi cinesi in classe).

Due di questi argomenti si situano nella primaria (ominazione e neolitizzazione); gli altri due nella media. Vediamoli brevemente e osserviamo, in particolare, come agganciare a questi temi centrali altri argomenti che possano completare l'immagine del passato. In questa sede, non potremo che fare una rapidissima carrellata, insufficiente per dar conto della complessità e della varietà dei problemi di storia generale, ma sufficiente per farci capire come, in questa situazione, l'aggiornamento delle conoscenze di storia sia una emergenza da affrontare collettivamente.

3.3. Ominazione e neolitizzazione. Il compito della primaria

Poco, di quello che si trova nei manuali in circolazione, corrisponde al quadro storico del processo di ominazione. Non si tratta di descrivere improbabili "nascite dell'uomo", né di raccontare inesistenti linee evolutive che da *Australopithecus* portano a *Sapiens*. I racconti e i concetti fondamentali sono altri. Il concetto di "nicchia ecologica" è quello essenziale. Il racconto della diffusione dei diversi ominoidi (spesso contemporanei e non in successione), la loro capacità di adattarsi ai diversi ambienti terrestri fa parte essenziale del processo di ominazione. Spiega la varietà degli umani e, al tempo stesso, la loro appartenenza alla stessa specie. Non chiude la preistoria in un passato remoto, ma la apre ai tempi presenti, perché ci mostra il momento fondativo di alcuni problemi vivi della contemporaneità: l'unità e la diversità degli umani; la pace e la guerra; i rapporti di genere; l'ambiente e la sopravvivenza; la cultura e le differenze culturali; il gruppo e la socialità. Apre ancora ad una visione interdisciplinare del sapere storico, fortemente agganciato alla geografia e all'educazione alla cittadinanza. Ci permette di progettare unità didattiche per lo studio degli ominoidi, nell'ambiente africano, e, anche, di costruire efficaci studi di caso su località preistoriche a portata di mano.

Al raggiungimento di questo obiettivo si potrebbe dedicare *la prima metà del quarto anno di primaria*.

Un ragionamento analogo vale per il processo di neolitizzazione. Anche in questo caso, andrebbero banditi i racconti sull'"invenzione dell'agricoltura e della pastorizia" e sostituiti dalla costruzione di un nuovo quadro sociale, nel quale gli umani sopravvivono modificando l'ambiente vegetale e quello animale; nel quale costruiscono le città e forme di vita sociale complessa; elaborano le istituzioni; le religioni e le teologie. In una parola gli elementi costitutivi di quella che noi consideriamo "la civiltà".

Un mondo, anche questo, che non ha un tempo definitivo (finisce ottomila anni fa, e dopo cominciano le civiltà). Al contrario inaugura un tempo aperto, quello delle società agricole pastorali, che dura fino al momento della rivoluzione industriale. E nemmeno ha uno spazio unico (l'Antico vicino oriente). Al contrario, si costruisce in tanti spazi, dal Mediterraneo all'America, all'Oceania.

In luogo quindi di un racconto su quelle antiche invenzioni, al quale seguono i quadri sociali delle Antiche Civiltà, si tratterebbe di costruire, pian piano, il quadro sociale delle società agricole/pastorali. Un quadro, che per essere credibile, deve per forza sostanzarsi di *esempi*. Gli egizi, i sumeri, i greci, i romani, i persiani, gli indiani, i cinesi, i mesoamericani (ecc.), ma anche gli antichi italici, ci forniscono la tavolozza nella quale scegliere. Quanti ne occorre spiegare in classe? Direi un numero sufficiente per capire la varietà dei modelli storico/sociali compresi in quel mondo. Alcune sono già ben presenti nella tradizione (dai sumeri ai romani). Altre se ne possono aggiungere. Di tutte non occorre conoscere i momenti specifici di trasformazione (a che serve studiare in quarta le costituzioni ateniese e spartana, con gli efori e le gerusie?). Basteranno le date fondamentali, necessarie per una sistemazione cronologico spaziale.

Conviene approfittare di quell'enorme biblioteca di racconti, costituito dalla storia antica. Non serve conoscere dieci righe di Alessandro Magno o di Annibale. È bello – e serve – ascoltare o leggere la loro avventurosa biografia. Quindi, anche in questo caso: pochi personaggi, o pochi eventi, ma ben raccontati. È appena il caso di ricordare l'abbondanza delle località storiche italiane e dei materiali relativi, custoditi nei nostri musei.

A questa fase del programma si potrebbe dedicare *un anno e mezzo, tra la quarta e la quinta elementare*.

3.4. Rivoluzioni e globalizzazione. Il compito della media

Medioevo, età moderna, età contemporanea. Sono le scansioni abituali del programma. Valgono ancora, in una visione curricolare, come quella autorizzata dal programma? In una interpre-

tazione tradizionale, sì. Se siamo preoccupati della formazione storica del cittadino italiano, no. Non totalmente.

Due necessità formative mi sembrano inoppugnabili. La prima è la *dimensione mondiale* dei problemi vitali della nostra esistenza. Questa non solo impone il possesso e la capacità di gestire quadri storici di amplissimo respiro, ma anche di saper rapportare ad essi quadri e problemi di dimensione più ristretta, anche locali. Quindi medioevo sì: ma in quale contesto mondiale? Età moderna sì: ma solo come conquista del mondo da parte dell'Europa, o anche come compresenza di grandi centri di civilizzazione? Età contemporanea, certamente. Ma non solo quella dell'unità d'Italia o delle guerre mondiali. Anche quella dei processi di colonizzazione e di decolonizzazione; quella delle grandi migrazioni (delle quali l'Europea costituisce solo un esempio). Anche quella della planetarizzazione delle culture e dei fenomeni sociali.

La seconda necessità formativa è quello dello studio della storia "*molto contemporanea*". Sembra che la maggior parte dei docenti riesca ad arrivare alla seconda Guerra mondiale e alla nascita della Repubblica. Dopo, però, ci sono ancora sessant'anni, durante i quali si disegna il mondo nel quale viviamo. E' in questo mondo che l'allievo deve esercitare le capacità di studio e di ragionamento, apprese durante tutto il curriculum. Dal punto di vista storico, il termine "competenza" non può che voler dire questo: saper ragionare sui problemi presenti. È il mondo della globalizzazione, iniziato negli ultimi decenni del secolo scorso, e in piena esplosione ai nostri giorni. E' l'unico mondo che gli allievi conoscono. Applicare a questo mondo le abilità e le conoscenze, frutto dello studio sui mondi precedenti, richiede una cura particolare e un tempo sufficiente.

Lo studio del mondo attuale non può occupare la parte residuale del curriculum. *Un buon progetto, a mio modo di vedere, comincia dalla fine, attribuendo a questo periodo un tempo congruo (una metà dell'ultimo anno?).* A scalare, si attribuirebbero i tempi degli altri periodi storici. Certo, le ore sono riscaldate. Ma proprio per questo, occorre preservare l'indagine finale. È la chiave di volta del curriculum. Senza di questa, la cambiale che abbiamo fatto firmare agli allievi (studia la storia, perché ti serve a capire il mondo) non sarà onorata dalla scuola.

Proviamo ora a rifare il percorso di studi, partendo questa volta dal principio, e individuando, periodo per periodo gli elementi fondamentali da tenere presenti.

3.5. Una nuova vulgata storica

Uno degli ostacoli più sordi contro l'innovazione nella didattica della storia è costituito dalla rigidità delle conoscenze tradizionali. Il medioevo ne è una splendida dimostrazione: dalla Caduta dell'impero romano, passando per il Sacro Romano impero, la Rivoluzione dell'anno Mille, i comuni che lottano per la libertà e la borghesia che fa fuori il feudalesimo, è tutto un pullulare di piramidi feudali, servi della gleba, poteri medievali del papato e dell'impero contrapposti ai nuovi poteri dello stato. Stereotipi. Inesorabilmente condannati dalla storiografia, continuano a imprigionare le menti dei docenti, li obbligano a spiegazioni affannose, a rincorrere quest'imperatore e quel trattato, a quella battaglia inevitabile e a quell'altrettanto inevitabile rotazione agraria.

Negli ultimi trent'anni, la medievistica ha raggiunto alcune certezze che semplificherebbero di molto la vita dei docenti. La costruzione progressiva, e dal basso, delle reti di relazione. La formazione di poteri di fatto (prima metà del Medioevo). La legittimazione di questi poteri e la costruzione di sistemi di potere formali. Quindi: le città, i regni e gli imperi (seconda metà del Medioevo). Un paradosso spiega la rivoluzione culturale che attende il docente: deve imparare a pensare a un medioevo nel quale "prima" ci sono le signorie, e "dopo" i sistemi feudali.

All'interno di questo nuovo quadro generale, si possono inserire gli esempi. Locali (tutte le città italiane hanno un centro fortemente connotato dal medioevo). Personaggi e fatti speciali o particolarmente significativi: un imperatore, una crociata, un problema religioso o economico o sociale (qui la tecnica degli "studi di caso" potrebbe andare a meraviglia). Un quadro mondiale è necessario. Il Medioevo europeo si svolge su un pianeta che non sta a guardare. L'Islam, in particolare, lo connette fortemente, attraverso l'Oceano indiano, alle realtà afroasiatiche; mentre la via della seta lo apre al continente interno.

Tutto non si può fare. Poche cose e bene, sì: se il quadro cronologico generale tiene.

Mentre scrivo queste note, la Società dei modernisti italiani (la Sisem), sta discutendo del nuovo curriculum di storia. Si pone il problema di quale storia insegnare. Per un modernista oggi, così come emerge dal dibattito, il quadro mondiale diventa indispensabile. Il mondo moderno si articola intorno a sei grandi centri sovraregionali: il mondo andino, quello mesoamericano, l'euromediterraneo, il mondo persiano, quello indiano e quello cinese. Sono mondi di "peso" equivalente. La novità moderna è costituita dalla rottura di questo equilibrio, generata dal fatto

che il mondo mediterraneo si impadronisce dei mondi americani. Nascono di qui le grandi rivoluzioni del pianeta. Quelle all'interno del mondo europeo (rivoluzioni scientifiche, agrarie, industriali, politiche) e quelle mondiali: l'annessione progressiva degli altri mondi a quello europeo. Se questa è una "storia globale", al suo interno potremo sistemare fatti e problemi che vanno dalla riforma all'unità d'Italia. Certamente: è poco. Ma l'alternativa - inanellare i fatti principali della storia moderna, pensando che in questo modo l'allievo si renda conto di successioni e costruisca il suo senso del tempo - è votata ad un fallimento ben conosciuto.

E' fondamentale *chiudere il secondo anno avendo terminato l'Ottocento*. Poi, anche per il mondo contemporaneo occorre dotarsi di visioni sintetiche, che riescano a dare conto del quadro generale del Novecento, all'interno delle quali sistemare alcune evidenze ineludibili, quali le due guerre mondiali, lo studio dei grandi regimi ideologici, la Resistenza e il periodo postbellico. Mentre, come abbiamo visto, si potrebbe dedicare il secondo quadrimestre (o almeno la parte non utilizzata per la preparazione all'esame), ad una messa a punto dei fenomeni che caratterizzano la nascita e lo sviluppo del mondo attuale: la guerra fredda e la sua fine, il processo di decolonizzazione, le trasformazioni della repubblica italiana, lo sviluppo del processo di globalizzazione economica, la planetarizzazione delle culture. Lo studio di questa seconda parte della storia contemporanea costituisce certamente l'argomento più spinoso per la scuola italiana. Mancano visioni storico-didattiche affidabili, manca una preparazione allo studio dei fenomeni attuali. E questo studio, infine, implica una solida preparazione nell'uso didattico dei media.

3.6. Un piano di aggiornamento

A ben vedere, molti dei problemi che ho segnalato esisterebbero comunque. Anche se non dovessimo parlare di nuovi programmi e di un nuovo curriculum. La necessità di adeguare l'insegnamento disciplinare ad un mondo che è incomparabilmente diverso da quello del pieno Novecento, si è acuita progressivamente nel corso degli ultimi tre decenni del secolo scorso. E, poiché l'intervento istituzionale è stato estremamente risicato, la situazione non ha fatto altro che aggravarsi.

Dobbiamo riconoscerlo. La storia insegnata deve reimparare a parlare ai nostri allievi (e prima ancora a noi stessi). Lavorando prevalentemente da soli, i docenti hanno capito che esistono nuove tecniche e nuovi modi per comunicarla. Su questo piano, il lavoro dell'aggiornamento non potrà che risistemare e rivisitare pratiche che esistono. E, aggiungere a queste altre, man mano che nella letteratura vengono divulgate.

Dal punto di vista del contenuto, invece, non dobbiamo nasconderci l'eccezionale gravità della situazione. In questo campo, i docenti possono far poco da soli. Occorre che le università si rimbocchino le maniche e collaborino alla individuazione di nuovi schemi di lettura del passato. Un lavoro difficile soprattutto perché i colleghi universitari sono vincolati ad un'idea tradizionale della storia insegnata, troppo spesso collegata al mantenimento di gerarchie accademiche alle quali non si vuole rinunciare. E collegate, in particolare, ad una visione della formazione del cittadino che gli insegnanti tendono a superare più facilmente.

Difficile, dunque, rompere i circoli viziosi. Ma non impossibile. La riflessione sulla didattica è diventata internazionale. Non è più una riflessione riservata a gruppi di insegnanti innovatori. Quindi i materiali, i libri, i convegni si accumulano. In una gran parte sono disponibili in rete, per gli insegnanti e i centri di aggiornamento.

Lentamente, questi studi cominciano a costituire una massa critica ineludibile, anche per l'accademia italiana. Tecniche didattiche un tempo considerate eretiche, come quella ludica, oggi sono oggetto di convegni accademici, come il recente convegno sui giochi e la storia, svoltosi alla Sapienza (14 aprile 2014). Si pensi, ancora, al caso della storia mondiale: trattata come una pericolosa stupidaggine, quando venne proposta dalla commissione De Mauro, oggi è diventata un argomento di studio accettato e molti, anche nell'accademia italiana, cominciano a proporla come la storia del futuro, quella sulla quale investire.

Tratto da

<http://www.historialudens.it/didattica-della-storia/142-il-curricolo-verticale-di-storia-nella-scuola-di-base.html>