

DALLE STORIE ALLA STORIA e DALLA STORIA ALLE STORIELLE

Due citazioni di diversa origine, studiando i piani di studio Moratti

Domande a Luigi Cajani e sue risposte

Bologna, 16 ottobre 2003

Aspetti forti dei piani:

- alla lettura risultano **familiari**, rispondenti all'immaginario di cui sono diffusamente portatori i docenti (anche i più innovativi), nel solco della tradizione: quindi non spaventano né preoccupano molto; in altre parole la massa dei contenuti proposti è considerata più accettabile perché presentata in modo più tradizionale e simile all'impostazione dei sussidiari e delle pratiche didattiche più diffuse;

- non hanno suscitato **nessun commento** critico da parte dell'accademia (gli storici) che con il silenzio dà l'impressione di approvare la loro impostazione (come mai?), mentre ci sono state alcune prese di posizione (critiche) da parte di associazioni professionali di docenti.

Indubbiamente il quadro della storia che presentano le Indicazioni nazionali della Moratti è pienamente nel solco della più vieta tradizione eurocentrica, che ha caratterizzato – con poche eccezioni – l'insegnamento della storia nella scuola italiana. Ma presenta anche alcune novità di grande rilievo, in direzione del regionalismo e del rapporto fra storia e religione cattolica. E quest'ultimo aspetto, più volte ribadito nei testi ministeriali, mi pare rappresentare una rottura, piuttosto che un elemento di continuità, nella cultura didattica recente della scuola italiana.

Una sintesi del senso culturale dell'insegnamento della storia secondo la Moratti si trova nel Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di istruzione (6-14 anni), che definisce il fine generale dell'insegnamento. Qui si legge che lo studente:

"ha consapevolezza, sia pure in modo introduttivo, delle radici storico-giuridiche, linguistico-letterarie e artistiche che ci legano al mondo classico e giudaico-cristiano, e dell'identità spirituale e materiale dell'Italia e dell'Europa; colloca, in questo contesto, la riflessione sulla dimensione religiosa dell'esperienza umana e l'insegnamento della religione cattolica...; sa orientarsi nello spazio e nel tempo, operando confronti costruttivi fra realtà geografiche e storiche diverse, per comprendere, da un lato, le caratteristiche specifiche della civiltà europea e, dall'altro, le somiglianze e le differenze tra la nostra e le altre civiltà del mondo; sa collocare, in questo quadro, i tratti spaziali, temporali e culturali dell'identità nazionale e delle identità regionali e comunali di appartenenza".

Se l'aspetto conservatore è veramente il punto di forza di queste Indicazioni nazionali, nel senso che le rende facilmente accettabili anche dai docenti "più innovativi", come si afferma nella domanda, allora bisogna fare una riflessione più generale sulla cultura italiana attuale, in particolare sul ritorno del patriottismo, da destra come da parte di buona parte della sinistra. Mi meraviglierei comunque se quegli insegnanti che sono attenti alla dimensione interculturale, e quindi – fra l'altro - ad un insegnamento non etnocentrico della storia, non si trovasse a disagio con questo testo.

Quanto alla mancanza di reazioni – positive o negative - da parte degli storici, si tratta indubbiamente una circostanza sorprendente, soprattutto se la paragoniamo al vasto e più che vivace dibattito che accompagnò la pubblicazione del curriculum di storia della Commissione De Mauro. Non va dimenticato che quasi tutti gli storici che hanno accesso ai mass media si schierarono allora contro quel curriculum, criticandone soprattutto l'impostazione mondiale, che a loro avviso tradiva la funzione primaria dell'insegnamento della storia, cioè quella, come dichiarò ad esempio Rosario Villari, di far "conoscere approfonditamente l'identità della propria civiltà, della nazione e della comunità civile alle quali si appartiene" (1). Complessivamente invece gli storici favorevoli al curriculum non ebbero quasi nessuno spazio sulla stampa, a parte la pubblicazione di un documento di sostegno al curriculum (2).

Alcuni degli storici contrari al curriculum di storia della Commissione De Mauro, Girolamo Arnaldi, Piero Bevilacqua, Massimo Firpo, Cosimo Damiano Fonseca, Nicola Tranfaglia e Giovanni Vitolo, compilarono anche un vero e proprio curriculum alternativo, ispirato ad un esplicito rifiuto della storia mondiale e ad un progetto identitario fondato sulla centralità dell'Europa e dell'Italia, con un forte richiamo al cristianesimo e in particolare al cattolicesimo (3). Questa impostazione è ben chiarita dalle seguenti citazioni tratte da quel curriculum:

"velleitaria è ... la pretesa di estendere lo studio ad una dimensione mondiale per far sì che la storia d'Europa e quella degli altri continenti siano posti sullo stesso piano";

"è molto importante ... che il bambino sia messo in grado di riconoscere le sue radici, la sua identità culturale e che conosca perciò il passato europeo";

"[Alla storia] va riconosciuto... il significato di vera e propria struttura portante della scuola, sia di base sia superiore, per quanto attiene ai suoi compiti di formazione generale, soprattutto in un paese come l'Italia, dove l'innestarsi del cristianesimo e della Chiesa sull'eredità del mondo antico ha garantito una continuità storica senza uguali nel mondo".

È chiaro che questi avversari del curriculum di storia della Commissione De Mauro si riconoscono sostanzialmente nelle Indicazioni della Moratti: certo mi sorprende che allora non prendano la penna per esprimere il loro consenso. Forse bisogna concludere, ispirandosi ad un noto proverbio, che chi acconsente, tace.

Vi è anche da sottolineare un altro aspetto generale delle Indicazioni della Moratti: non se ne conoscono gli autori – al di là di Giuseppe Bertagna che ne ha curato la generale supervisione. Al contrario De Mauro aveva reso noti fin dall'inizio dei lavori i nomi di tutti i componenti della commissione da lui nominata, indicando anche con precisione, di volta in volta, i responsabili, coordinatori e moderatori dei vari gruppi di lavoro. La scelta dell'attuale ministro è una assoluta mancanza di trasparenza democratica, che ritengo condannabile e che probabilmente contribuisce a non stimolare il dibattito.

Aspetti critici dei piani:

1. il **monte ore** annuale: nella scuola media il monte ore annuale virtuale per la storia è di 60 ore che nella realtà dei fatti diventano circa 50; tale monte ore è del tutto imparagonabile a quello riservato alla lingua italiana e alla matematica (discipline cardine, anche in base ad una precisa raccomandazione europea), ma è praticamente identico ad altre discipline come l'educazione musicale, l'educazione artistica e l'educazione fisica; il monte ore va, inoltre, ripartito tra la quota nazionale e la quota regionale o di scuola, con una riduzione ulteriore del contenitore temporale entro il quale si forma la cultura storica dei giovani identica/simile in tutto il paese; il rischio è di una effettiva marginalizzazione dell'insegnamento della storia o comunque di una forte perdita della sua centralità educativa.

Problema: poiché appare evidente che solo una buona conoscenza del passato consente di capire a pieno il presente in cui si vive e di costruire una prospettiva temporale rivolta al futuro, anzi che solo la consapevolezza che il presente è la conseguenza delle scelte che gli uomini hanno fatto nel passato è funzionale alla formazione di persone in grado di fruire a pieno dei diritti di cittadinanza e di partecipare costruttivamente alla vita democratica, *come usare al meglio tutte le possibilità di formazione per costruire una cultura storica nei diversi segmenti del percorso (discipline, programma nazionale regionale di scuola, laboratori, educazioni) ?*

La soluzione sta nel formulare dei progetti interdisciplinari, con geografia e italiano in primo luogo, che consentano di recuperare spazio al discorso storico. Certo è una soluzione non semplice, date le difficoltà poste dalle Indicazioni.

2. le **conoscenze dichiarative** (contenuti) proposte: la storia generale/sistematica inizia in III elementare (dalla formazione della terra! e dal paleolitico) e viene proposta quindi in un arco di tempo di 6 anni scolastici, con un (presunto) alleggerimento della scuola media, con una sorta di condanna della scuola elementare alla storia antica e con il particolare che, mentre per la scuola

elementare si parla di scegliere fatti personaggi eventi ed istituzioni caratterizzanti un lungo elenco di temi, per la scuola media no; c'è, inoltre, la netta sensazione che la proposta sia molto prescrittiva dal momento che si parla di livelli essenziali di prestazione e c'è l'ipotesi della valutazione biennale.

Problema: poiché l'alto numero di temi proposti come livello essenziale di prestazione richiedono tempo e non si parla per la storia di laboratorio, c'è il rischio che rimanga poco spazio per la formazione al metodo e che diventi quasi inevitabile il ricorso alla pura memorizzazione, *come fare per equilibrare in qualche modo l'insegnamento/apprendimento delle conoscenze e contemporaneamente del modo in cui esse sono state costruite* per poter effettivamente sostenere il processo di conoscenza dei giovani e l'acquisizione di abilità e competenze ?

In realtà una lettura attenta delle Indicazioni nazionali e delle Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Primaria (testo quest'ultimo non ufficiale ma comunque molto significativo, pubblicato nel sito www.istruzione.it), mostra che lo studio sistematico della storia generale non comincia in III, bensì in IV. Nelle Raccomandazioni si afferma infatti con chiarezza che

"Nelle classi I, II e III della Scuola Primaria si pongono le basi dell'orientamento nella dimensione temporale e della capacità di collocare gli eventi nello spazio e nel tempo: a partire dalla dimensione esistenziale della memoria personale del fanciullo si giunge alla memoria familiare e sociale e, quindi, alla scoperta della continuità tra l'esperienza dell'uomo del presente e l'esperienza dell'uomo del passato. Lo studio della storia ha qui carattere predisciplinare"

E più avanti, a proposito della storia nel secondo biennio, si scrive:

"A partire dalla classe IV della Scuola Primaria si può avviare uno studio più sistematico e cronologico che introduca la distinzione tra l'avvenimento e la sua conoscenza"

Si tratta di una scelta storiograficamente più che criticabile, anche se in linea con una visione assai arretrata (tradizionale, direbbe qualcuno) della storia, perché toglie valore sia a tutta la prima fase della storia l'umanità, il paleolitico, sia alla rivoluzione neolitica, che insieme alla rivoluzione industriale rappresenta una delle due grandi trasformazioni di portata mondiale nel rapporto fra l'uomo e l'ambiente.

Coerentemente con questa impostazione "predisciplinare" della prima parte della storia, le Indicazioni nazionali presentano nel primo biennio un confuso elenco che mescola operazioni cognitive, osservazione ambientale e conoscenze sulla cosiddetta "preistoria":

"Indicatori temporali.

Rapporti di causalità tra fatti e situazioni.

Trasformazioni di uomini, oggetti, ambienti connesse al trascorrere del tempo.

Concetto di periodizzazione.

Testimonianze di eventi, momenti, figure significative presenti nel proprio territorio e caratterizzanti la storia locale.

La terra prima dell'uomo e le esperienze umane preistoriche: la comparsa dell'uomo, i cacciatori delle epoche glaciali, la rivoluzione neolitica e l'agricoltura, lo sviluppo dell'artigianato e primi commerci.

Passaggio dall'uomo preistorico all'uomo storico nelle civiltà antiche".

Peraltro anche l'iniziare in IV un insegnamento cronologico e sistematico mi sembra prematuro, tenendo conto dello sviluppo cognitivo degli allievi di quell'età.

La soluzione a mio avviso sta nel recuperare l'impostazione del curriculum della Commissione De Mauro, che prevedeva per la III e la IV un lavoro – con un forte taglio laboratoriale – sul concetto di società, in modo da fornire agli studenti le categorie interpretative di base, da utilizzare successivamente. Uno studio sistematico dovrebbe iniziare in V, e proseguire nei tre anni successivi. In tal modo è possibile realizzare un apprendimento abbastanza equilibrato. Ciò è naturalmente possibile negli Istituti comprensivi. Dove invece la (ex) scuola elementare è separata dalla (ex) scuola media, e quindi gli insegnanti devono portare gli allievi fino alle soglie del Medioevo prima di consegnarli ai loro colleghi della (ex) scuola media, allora credo che si possa concentrare la parte propedeutica, sui quadri di società, in III e nella prima parte della IV, e poi iniziare, con gradualità, la parte cronologica e si-

stematica. Certo, non senza difficoltà: indubbiamente la prima parte della storia risulta sacrificata nel quadro complessivo dell'apprendimento, se si debbono seguire, anche se nel modo più elastico possibile, le Indicazioni nazionali.

3. la **gerarchizzazione** dei temi proposti: i temi proposti dai piani di studio consistono in un lungo elenco di questioni che sembrano avere la stessa identica valenza, senza che ci sia la minima distinzione tra alcune questioni forti e irrinunciabili per tutti e una gamma di questioni in cui sia possibile costruire un percorso approfondito di studio funzionale alla formazione storica dei giovani.

Problema: poiché nella società della conoscenza abbondano i prodotti di informazione che vengono messi a disposizione dai mass media (giornali e riviste, CD DVD cassette video e audio, programmi televisivi, siti internet ecc...) e sono quotidianamente fruiti da un pubblico sempre più vasto, *come organizzare un curriculum che affronti in modo significativo le grandi trasformazioni ma offra anche l'opportunità di svolgere percorsi forti di formazione in grado di mettere a disposizione dei giovani le ricostruzioni fatte dagli storici con la ricerca scientifica e di dare ai giovani gli strumenti per decodificare e valutare le altre ricostruzioni con le quali inevitabilmente avrà a che fare ?*

A parte la questione di fondo, cioè il taglio culturale, il vero problema delle conoscenze storiche presentate nelle Indicazioni nazionali non è la mancanza di gerarchia fra di loro, ma le lacune e gli errori. Fra le lacune risalta ad esempio la mancanza di concetti storiografici fondamentali come "rivoluzione industriale", "colonialismo" e "imperialismo", celati, questi ultimi due, dietro due definizioni anodine: "l'Europa ed il mondo degli ultimi decenni dell'Ottocento" e "la competizione tra Stati e le sue conseguenze". E fra gli errori si nota che fra la Prima e la Seconda guerra mondiale viene collocato un tema dal titolo "l'età delle masse e la fine della centralità europea", dove la copula stabilisce un rapporto (di causa-effetto? di correlazione?) fra due fenomeni eterogenei, fra loro slegati e non contemporanei. Alcuni temi poi si sovrappongono e possono essere efficacemente unificati, come nel caso della "crisi della sintesi culturale, politica e sociale del Medioevo" e del seguente "Umanesimo e Rinascimento". È dunque possibile rivedere l'elenco delle conoscenze contenute nelle Indicazioni nazionali sintetizzandole in poche conoscenze essenziali da inserire in un quadro mondiale che le contestualizzi diversamente da come vogliono le Indicazioni. In altri termini, è possibile soddisfare le prescrizioni di queste Indicazioni per poi superarle e costruire un quadro della storia a dimensione mondiale.

4. le reali **capacità dei bambini** dai 6 ai 13 anni: la dimensione del tempo è una delle categorie più ardue da apprendere, come fanno bene gli insegnanti che accompagnano i giovani reali e concreti nel loro (lento) processo di acquisizione, in un'età evolutiva di grandi e continue trasformazioni, e come dicono gli stessi ragazzi che ancora all'inizio della scuola superiore considerano la storia una delle discipline più difficili; l'uso del diario, poi, fin dalla prima elementare sembra più una battuta di spirito che non un'ipotesi realistica di lavoro.

Problema: dal momento che i ragazzi tendono a uscire con difficoltà dall'immediato presente in cui vivono immersi e con fatica imparano a dilatare la mente nel tempo, *come fare per accompagnarli effettivamente nel difficile percorso di acquisizione del senso del tempo, valorizzando e potenziando le capacità che in loro gradatamente affiorano nella loro quotidianità, nel loro ambiente, nel loro territorio ?*

Il lavoro sul senso del tempo va iniziato già dal primo anno di scuola, secondo le modalità ormai più che sperimentate, e va concentrato nella III e nella IV classe lavorando sui quadri di società, come già indicato nel curriculum della Commissione De Mauro. È quella la fase che in quel curriculum veniva definita come la fase della "grammatica della storia". Naturalmente questo lavoro non si esaurisce lì, ma in quegli anni deve essere uno degli obiettivi principali, insieme allo sviluppo della visione complessa della società e alla dimensione spaziale mondiale.

5. la **scala spaziale** dei temi proposti: quella che predomina è quella europea, c'è una scarsa presenza di quella italiana, la scala locale è presente poco e male (con intenti più celebrativi che formativi) e senza il minimo riferimento a esperienze didattiche interessanti maturate negli anni (musei, archivi, biblioteche ecc...), manca del tutto la scala mondiale, se non nella parte terminale e nella vaga espressione "l'Europa alla scoperta dell'altro" che, essendo collocata tra il medioevo e l'inizio dell'età moderna, non può che fare riferimento alle cosiddette crociate e alla conquista delle Americhe (!!!); nonostante questa asimmetria, tra le abilità previste c'è però anche quella di essere capaci di mettere in relazione le storie delle diverse scale spaziali.

Problema: poiché l'esperienza didattica insegna che per padroneggiare questa abilità bisogna costruirla gradatamente nel tempo, *come fare per arricchire i diversi temi anche di una dimensione più grande, se non proprio sempre anche mondiale?*

Mi sembra che la dimensione italiana sia più che forte in queste Indicazioni, coerentemente con l'impostazione culturale che si vuol dare all'insegnamento della storia. Basti pensare all'attenzione che viene data alla bandiera e all'inno di Mameli. Comunque la dimensione eurocentrica delle conoscenze è quella che domina lo sfondo. Il riferimento al saper "distinguere tra storia locale, regionale, nazionale, europea, mondiale, e coglierne le connessioni, nonché le principali differenze", che si trova nella colonna di destra delle Indicazioni, è incoerente con le conoscenze prescritte nella colonna di sinistra. Possiamo però sfruttare questo riferimento come pretesto per sostenere la necessità di un inquadramento mondiale di tutto il curriculum di storia. Per ottenerlo bisogna impostare tutto il curriculum su un doppio livello: un percorso di base di storia mondiale, cronologicamente ordinato, (per il quale si può far riferimento al curriculum della Commissione De Mauro, che però si ferma al XVIII secolo), e una serie di moduli di approfondimento, inseriti in questo percorso. Le conoscenze prescritte dalle Indicazioni, una volta ridotte all'essenziale, possono essere inserite o nel percorso di base o in qualche modulo, e rimane così abbastanza tempo per integrarle costruendo un quadro mondiale.

6. la presenza del **Novecento**, il secolo scorso, proposta: nonostante in base alla ultima legge di riordino dei cicli l'obbligo scolastico e quindi presumibilmente anche lo studio della storia si esauriscano con la terza media e nonostante gli insegnanti abbiano più volte sottolineato l'estrema difficoltà di insegnare/apprendere questo secolo, i piani prevedono che in terza media si affronti sia l'Ottocento che il Novecento e si riservi quindi al secolo scorso un monte ore reale di circa 25 ore (come nei programmi degli anni Sessanta e rinnegando non solo la direttiva Berlinguer, ma anche le proposte Brocca e i programmi degli istituti tecnici, quelli attuali e quelli precedenti).

Problema: poiché nel corso della terza media i giovani debbono operare una scelta molto significativa per la propria vita (proseguire gli studi o avviarsi al lavoro) e hanno quindi bisogno, oltre che di conoscere se stessi anche di conoscere il mondo in cui vivono per orientarsi nella complessità del presente, *come fare per arricchire il curriculum di riferimenti al mondo contemporaneo?*

Si può qui giocare con l'orario della II, anticipando ad essa alcuni temi della III, come Napoleone, e soprattutto si può far interagire il programma di storia con quello di geografia, utilizzando quest'ultimo per sviluppare la storia del tempo presente.

7. la **dimensione economica** dei temi proposti: sono quasi del tutto assenti nel lungo elenco di temi proposti riferimenti espliciti (e non solo di risulta) all'assetto economico dei diversi periodi, non si parla di rivoluzione del neolitico (né tanto meno di processo di ominazione) né di colonialismo né di rivoluzione industriale né di globalizzazione/mondializzazione, anche se tra gli indicatori si parla anche di contesto economico.

Problema: poiché la dimensione economica è un'esperienza quotidiana concreta e familiare nella vita dei giovani, *come fare per introdurre un'attenzione specifica ad alcuni passaggi epocali*

della dimensione economica, tenuto anche presente la necessità di offrire nello studio delle discipline anche gli elementi necessari per orientarsi e costruire il loro progetto di vita e di lavoro ?

Anche in questo caso, bisogna stravolgere il quadro concettuale delle Indicazioni nazionali, scomponendolo nelle sue conoscenze essenziali ed inserendo queste conoscenze in un quadro diverso: un quadro di storia mondiale, come quello della Commissione De Mauro, costruito secondo i quattro parametri del rapporto fra l'uomo e l'ambiente, delle dinamiche geopolitiche, della struttura sociale e della cultura, consente fra l'altro proprio di valorizzare appieno la dimensione economica.

8. la **collocazione interdisciplinare**: sembra del tutto assente dal momento che la storia non è collocata all'interno di un' area e non c'è alcun legame esplicito e intenzionale con altre discipline affini (geografia) e con altre educazioni (educazione alla cittadinanza), anche se nella declaratoria delle abilità e delle conoscenze molte sono le parti che potrebbero essere interscambiabili; tale assenza diventa particolarmente grave in riferimento alla cultura e alla realtà contemporanea e tenuto conto che le educazioni sono da collocare in un'ottica di piano personalizzato e di laboratori opzionali teoricamente scelti dai ragazzi (con quali capacità di scelta non è dato sapere), in realtà scelti con l'aiuto del docente tutor dalle famiglie (quali famiglie? con quali criteri?).

Problema: poiché nel corso della III media i ragazzi fanno una scelta radicale per la loro vita futura e quindi hanno un bisogno estremo di conoscere almeno nei suoi tratti essenziali il mondo contemporaneo e la complessità che lo caratterizza, *come fare per istituire relazioni virtuose tra le discipline* (tra cui la storia) *e le educazioni* che danno loro strumenti significativi di conoscenza funzionali alla definizione delle loro scelte di vita ?

La questione delle educazioni mi pare molto confusa, anche perché non hanno una precisa collocazione nel monte ore. Sul problema generale del monte ore, ancora aperto, credo che sia utile una riflessione conclusiva, perché mostra quali spazi ci sono - proprio sul piano normativo - per sviluppare un progetto didattico diverso da quello delle Indicazioni nazionali. Il monte ore infatti è diviso in tre parti: una quota nazionale e una quota regionale, entrambe da definire; ed una quota d'istituti pari al 15% secondo il decreto ministeriale n. 234/2000. Quest'ultima quota certo non è rilevante, ma intanto può essere utilizzata per potenziare l'insegnamento della storia o per progetti interdisciplinari che coinvolgano la storia. Più interessante è il discorso sulla quota regionale: ancora non si sa nulla sulla sua entità, che dipende dalle future decisioni sulla riforma della Costituzione e la cosiddetta devolution, però essa può essere uno spazio molto interessante per un pieno sviluppo dell'autonomia scolastica, soprattutto nei casi in cui una regione decida di affidarne la gestione alle scuole, come è già il caso dell'Emilia-Romagna con la cosiddetta legge Bastico (art.21). Naturalmente può avvenire - al contrario - che una regione decida di intervenire in maniera prescrittiva sulla quota a lei delegata. E questo è tutto spazio di futura contrattazione ed eventualmente di lotta.

Note

(1) Cfr. l'intervista di Paolo Conti, *Villari: caro ministro, ecco perché la tua riforma è sbagliata*, in "Corriere della Sera", 13 febbraio 2001.

(2) Cfr. *Storia: un documento in difesa di De Mauro. «Non riportiamo i programmi agli anni '80»*, in "Corriere della Sera", 27 febbraio 2001.

(3) Il testo integrale di questo curriculum è stato pubblicato sulla rivista Lineatempo, 2001, n. 1, pp. 106-112.