

# DALLA STORIA ALLE STORIE 1

## Riflessioni e proposte sulla storia in riferimento al Documento di lavoro sul riordino dei cicli scolastici

Bologna, 26 marzo 1997

### 1. Il dibattito

Il dibattito sulla scuola, apertosi in questi mesi in seguito ai diversi interventi ministeriali, sembra confermare la necessità di non prorogare più quella profonda trasformazione che il sistema educativo italiano attende ormai da decenni. Ma, per essere efficace, tale trasformazione deve investire, secondo linee coerenti tra di loro, tutti gli aspetti di fondo del sistema-scuola: gli assi culturali, i modelli organizzativi (ivi compresi la formazione e l'organizzazione del lavoro docente), gli assetti strutturali dei diversi cicli, i curricoli disciplinari. Essa deve, anche, tenere conto delle più consolidate ed efficaci esperienze di innovazione che in vari modi si sono realizzate in questi anni in aree e settori della scuola italiana, oltre che delle soluzioni adottate nei sistemi scolastici degli altri paesi europei.

Nel dibattito di questi mesi, l'idea-forza dell'autonomia scolastica e le proposte contenute nel *Progetto di riordino dei cicli scolastici* costituiscono punti di riferimento importanti che sembrano porre le premesse per il superamento del modello gentiliano finora imperante.

In particolare, sulle finalità e i contenuti dei nuovi curricoli disciplinari il documento sopra citato fissa alcuni principi che recepiscono posizioni ormai largamente condivise nel dibattito pedagogico-didattico nazionale e internazionale, quali:

- l'**inadeguatezza** della semplice "**trasmissione di conoscenze consolidate**";
- la necessità di "una **riduzione** quantitativa dei **contenuti** in favore di un **maggiore approfondimento dei nuclei fondanti** delle diverse discipline e degli strumenti per sviluppare ulteriormente l'esplorazione e la conoscenza e accrescere le relative capacità";
- l'importanza di tenere conto della **varietà degli stili cognitivi** e della **centralità del soggetto** in formazione nel rapporto di insegnamento/apprendimento.

Questi principi devono guidare verso un ripensamento circa il ruolo dei programmi e verso una ridefinizione della didattica disciplinare di tutte le materie. Questo percorso per molte discipline si è del resto già realizzato da tempo.

Non è così per la storia insegnata. Si può, infatti, constatare che questa materia è ancora attraversata, sia a livello di dibattito teorico che nelle pratiche quotidiane di insegnamento, dalla **contrapposizione fra tradizionalismo e innovazione**, o, più frequentemente, dalla giustapposizione ibrida dell'una sull'altra.

### 2. L'immagine tradizionale

Secondo la concezione tradizionale, la storia materia è essenzialmente "trasmissione di conoscenze consolidate" ovvero dei risultati delle ricerche degli storici; tale trasmissione avviene per lo più attraverso la lezione frontale del docente e lo studio del manuale, attraverso la memorizzazione dei fatti e dei problemi storici disposti in un ordine diacronico-lineare (o, meglio, questo è ciò che appare alla mente del discente), sulla base del presupposto dell'unicità del tempo storico, coincidente col tempo cronologico. I fatti "importanti", che sono in larga prevalenza quelli politico-istituzionali, vanno così a costituire un insieme detto "storia universale", ovvero un continuum narrativo che parte dalle "origini" e si chiude sul presente. In tale impostazione il percorso, una volta concluso, non può che ricominciare daccapo.

In questa immagine della storia non è neppure il caso di parlare di "nuclei fondanti della disciplina", di capacità degli studenti, di varietà dei loro stili cognitivi, di centralità del soggetto in

formazione. Alla sostanziale passività e all'unicità della forma di apprendimento (imparare fatti e concetti) corrisponde quella della forma di insegnamento: lo studente assimila e ripete in forma ridotta i risultati delle sintesi fatte dall'insegnante e dal manuale, che a loro volta ripetono in forma ridotta i risultati delle sintesi degli storici. Il contributo che è richiesto al docente si limita all'efficacia oratoria, agli altri stratagemmi con cui deve cercare (con sempre minore successo) di catturare l'interesse degli studenti, alla decisione di cosa "tagliare" nella fittissima selva di argomenti che vengono offerti dai manuali, per arrivare almeno a vedere il traguardo, cioè la contemporaneità: a vederlo da lontano, beninteso; quanto al varcarlo, questo sembra essere un obiettivo impossibile nella scuola italiana o almeno lo è stato fino al recente (e per alcuni versi dirompente) decreto ministeriale sulla storia del Novecento.

A questa concezione tradizionale sono estranei in primo luogo tutti gli apporti della psicologia cognitiva, della pedagogia e della didattica disciplinare. Quindi la capacità di pensare la storia-materia si riduce in termini di soli contenuti, anziché in termini di rapporto organico tra obiettivi disciplinari e trasversali, contenuti, strategie didattiche. Inoltre è del tutto estranea anche la capacità di ripensare i contenuti in termini di "rilevanze storiografiche" o di temi di ricerca all'interno dei quali affidare all'autonomia del docente la responsabilità di costruire il curriculum. Tale concezione conosce solo la vecchia logica dei curricula come programmi e dei programmi come enormi e minuziosi elenchi di contenuti rigidamente (anche se solo teoricamente) prescrittivi, in palese e spesso clamorosa contraddizione con quanto si afferma nelle parti concernenti finalità, obiettivi e indicazioni didattiche.

Il carattere ormai anacronistico di questa concezione - sia rispetto alla ricerca scientifica contemporanea sia rispetto ai bisogni formativi dei giovani di oggi - non può essere misconosciuto o sottovalutato per il solo fatto che questa è ancora l'immagine della storia-materia prevalente in molta parte del mondo accademico, degli insegnanti, della pubblica opinione. Il problema, infatti, della caduta della coscienza storica, del presentismo atemporale, dello schiacciamento sul presente - che pure esiste ed è fortemente avvertito dagli insegnanti - non può essere addebitato unicamente alla storia-materia tradizionale che molta parte della scuola ancora elargisce, ma è certo che quest'ultima è drammaticamente incapace di affrontare tale problema e di contribuire a superarlo.

Tale impostazione è, in definitiva, palesemente incompatibile con la filosofia dell'autonomia scolastica verso la quale ci si sta orientando.

### **3. L'immagine innovativa**

Contrapposta alla concezione tradizionale ora richiamata, ce n'è un'altra, nella quale convergono numerosi esponenti del dibattito storiografico ed epistemologico, il contributo delle scienze cognitive, gli apporti della pedagogia del curriculum, le esperienze sul campo di migliaia di docenti impegnati sul terreno dell'innovazione didattica.

Secondo tale concezione, la storia-materia non può avere una valenza meramente informativa, essa cioè non serve solo a imparare dei fatti, ma anche - e soprattutto - a imparare a pensare: ovvero, essa non consiste solo nel venire a sapere i risultati della ricerca storica, ma anche nel tendere all'acquisizione della consapevolezza e della padronanza delle procedure del sapere storico-sociale che hanno prodotto quei risultati. Tali procedure e apparati metodologici e concettuali non servono agli studenti per diventare "piccoli storici", bensì per orientarsi nella complessità dei fatti storico-sociali, per problematizzarli e per considerarli secondo una pluralità di punti di vista: per perseguire cioè le più autentiche finalità dell'educazione storica con l'acquisizione di una vera e propria "cultura storica".

Perché ciò sia possibile, l'apprendimento della storia deve essere strutturato in una pluralità di operazioni mentali e operative, in modo graduale secondo un ordine di complessità crescente, deve prevedere la valorizzazione del vissuto e delle preconcordanze dei discenti, deve tenere conto dei loro prerequisiti, nonché dei loro stili e dei loro processi di apprendimento.

Questa concezione lega strettamente il rinnovamento metodologico-didattico con quello dei contenuti e degli approcci storiografici. Considera, ad esempio, superata la mono-linearità del tempo storico (non riducibile al tempo cronologico) e definisce i tempi della storia, da considerare al plurale, in relazione agli spazi e ai problemi storiografici di volta in volta esaminati.

Allo stesso modo, essa tiene conto della dilatazione degli oggetti della storia, riducibili non più solo ai fatti politico-istituzionali, ma all'insieme degli aspetti che influenzano le società umane, nelle loro permanenze e nei loro mutamenti nel tempo.

Essa tiene conto, altresì, della dilatazione degli spazi della storia, che non può più essere solo o prevalentemente storia nazionale o europea, ma deve spaziare dalla scala locale a quella planetaria.

Da ciò discende una nuova visione della storia materia che da disciplina al singolare si deve ora declinare al plurale. All'egemonia della storia generale va quindi sostituito un insegnamento/apprendimento delle storie, da quelle generali alle microstorie, all'analisi della memoria individuale e collettiva, alla ricerca storico-didattica. Ciascuna storia, infatti, è in grado di fornire specifiche occasioni per la costruzione di conoscenze (su scale diverse) e di competenze in ordine agli strumenti dell'indagine storiografica. Si pensi, ad esempio, alla ricerca storico-didattica come percorso privilegiato per la formazione di competenze di analisi e di padronanza delle procedure interpretative delle fonti. Si viene, così, configurando un campo disciplinare inteso come insieme di percorsi anche modulari, basati su una varietà di settori di indagine, spazi, tempi, soggetti, generi e problemi storici.

Nella costruzione di questi percorsi, l'insegnante seleziona i contenuti sia sulla base delle rilevanze storiografiche indicate dalla ricerca scientifica, sia sulla base della loro utilità didattica, ovvero sulla possibilità di utilizzare tali contenuti come occasione per attivare e/o rafforzare le capacità disciplinari e trasversali degli studenti.

Questa e solo questa immagine della storia è coerente con la proposta di riforma dei cicli scolastici e con la stessa autonomia.

#### **4. I soggetti e le proposte**

Noi riteniamo che, in coerenza con i principi qualificanti del progetto ministeriale di riordino dei cicli scolastici, la nuova scuola che si va a costruire non può che fare riferimento alla seconda concezione della storia-materia qui sommariamente delineata. Da essa, e più in generale dallo spirito informatore della riforma discendono alcuni principi ispiratori che andrebbero assunti per la definizione dei programmi di storia:

#### **SUPERAMENTO DELLA CICLICITÀ**

Va superata la ciclicità degli attuali programmi, ovvero la loro ripetitività nei successivi cicli scolastici, e va ristrutturato l'intero curriculum verticale con indicazioni programmatiche essenziali e in stretto collegamento con l'educazione civica, giuridica ed economica. Ciò è fattibile distinguendo chiaramente diverse fasi in continuità.

Una **fase iniziale**, collocata nella nuova scuola di base, nella quale la finalità dell'apprendimento deve essere prioritariamente la costruzione e il progressivo affinamento delle coordinate spazio-temporali con successivi ampliamenti dei quadri geo-storico-sociali a partire dal vicino (nello spazio) e dal presente (nel tempo). In particolare. Il primo biennio deve essere speso per la costruzione dell'alfabeto spazio-temporale a partire dalla rappresentazione dell'esperienza vissuta del bambino, senza attribuire a queste lettere una specifica valenza antropico-sociale. Il secondo biennio deve essere dedicato alla trasformazione delle lettere spazio-temporali in senso antropico-sociale affinché l'alunno se ne possa servire per una prima lettura della propria realtà sociale nel presente. Il terzo biennio consente la lettura e la costruzione di pochi quadri sociali (procedendo dal presente al passato e dal vicino al lontano), estremamente semplificati ma già in possesso di quei requisiti che danno ad essi un carattere sistematico e di raffrontabilità reciproca: è questo il primo incontro con la storia generale, nel senso innovativo prima specificato.

Una **fase intermedia**, collocata nel triennio dell'orientamento, in stretta continuità con il biennio precedente, nella quale rafforzare l'approccio alla storia generale. L'intervento didattico deve insistere, a partire dai contenuti, nella attivazione delle operazioni concettuali e delle procedure metodologiche corrispondenti ai fondamentali momenti della logica della ricerca storiografica, ma anche sull'assunzione (sempre motivata) di prese di posizione rispetto all'oggetto dello studio da parte degli alunni attraverso tutte le modalità comunicative possibili. La storia del Novecento, quindi, non solo deve rappresentare il momento terminale del ciclo di studi dell'orientamento, ma anche l'orizzonte problematico costante con cui andare ad interrogare il passato prossimo e remoto.

Una **fase conclusiva** nel triennio terminale della scuola secondaria nella quale operare un approfondimento dei temi e problemi storiografici di particolare rilievo (non necessariamente

affrontati in sequenza cronologica), prevalentemente riferiti alla storia contemporanea e ad aspetti di storia settoriale relativa all'indirizzo di studi prescelto. Tale impostazione può informare anche i curricoli di storia nella formazione degli adulti.

### **RUOLO DEL NOVECENTO**

Deve essere riservato uno spazio adeguato alla contemporaneità (letterature, arti, filosofia, matematica, scienze naturali etc ... del Novecento) e, in specifico, alla storia contemporanea, intesa come storia del Novecento e anche come storia del presente e del futuro: non tanto per motivi legati alla formazione storica, rispetto alla quale ovviamente tutte le epoche storiche hanno pari valore e utilità, quanto per le valenze civico-politiche e pre-professionalizzanti che la conoscenza del proprio tempo ha per il giovane in procinto di diventare cittadino a pieno titolo e di scegliere un orizzonte lavorativo e di vita.

La storia e i problemi del presente devono poi costituire non solo e non tanto il termine ad quem dei programmi, quanto l'orizzonte di problematizzazione e di precomprensione dei fatti del passato in base al principio per cui il presente aiuta a capire il passato non meno di quanto il passato aiuti a capire il presente.

Una simile visione del presente come presente storico è, inoltre, indispensabile anche per pensare la storia come strumento di progettazione del futuro. Il sapere storico, infatti, non esaurisce il suo significato in uno sguardo solo retrospettivo, ma da esso trae fondamento per la costruzione di ipotesi e congetture dotate di senso e da verificare per il futuro.

### **DAL PROGRAMMA ALLA PROGETTAZIONE NELL'AUTONOMIA**

Diversamente da quanto è accaduto finora, i programmi non devono essere elenchi di contenuti dettagliati e prescrittivi calati dal centro alla periferia, ma programmi brevi e chiari, magari supportati dalle necessarie indicazioni didattiche, e pensati in verticale (continuità), con l'individuazione chiara di standard che l'autonomia ha poi il compito di tradurre in realtà didattica.

Si possono, così, individuare e distinguere i compiti dei diversi soggetti in gioco: il legislatore, gli storici, i docenti, gli esperti di didattica della storia.

Al primo spetta indicare le finalità e gli obiettivi della storia insegnata, sia quelli generali e comuni anche alle altre materie sia quelli specificamente disciplinari. Tali aspetti non devono essere concepiti quali introduzioni di maniera, ma come autentici parametri per valutare il raggiungimento degli standard formativi richiesti. Compete, inoltre, indicare gli estremi cronologici dei diversi anni scolastici in cui viene inserito il programma di storia generale, e nel fare questo deve avvalersi dei criteri storiografici, indicati dagli storici, ma anche e soprattutto dei criteri pedagogico-didattici, indicati dagli esperti di didattica della storia. Spetterà, infine, indicare, sulla base dei contributi forniti dagli storici, le rilevanze storiografiche relative ai periodi compresi nei singoli cicli e anni scolastici.

Sulla base di tali rilevanze, nel nuovo quadro dell'autonomia non solo organizzativa ma anche didattica, è invece compito degli insegnanti (anche attraverso opportune forme di cooperazione didattica) selezionare i contenuti e costruire i programmi per i curricoli scolastici reali, tenendo conto anche delle specificità locali e, nella scuola superiore, settoriali, al fine di coniugare le valenze formative comuni con le curvature orientative e pre-professionalizzanti relative agli indirizzi in cui operano. È, altresì, compito degli insegnanti organizzare i contenuti in sequenze modulari, in modo coerente alle strategie didattiche più opportune per conseguire le finalità e gli obiettivi generali indicati dal legislatore, sulla base della concreta situazione dei gruppi classe con i quali essi realizzano il processo di insegnamento/apprendimento.

## **5. Le condizioni per un'attuazione efficace: la formazione iniziale e in servizio**

Programmi buoni sono certamente una buona base di partenza, ma da soli non garantiscono la qualità dell'insegnamento e tanto meno dell'apprendimento. Affinché non rimangano solo un bel documento scritto e siano viceversa un effettivo sostegno all'innovazione, è necessario, infatti, fare i conti con le condizioni dell'effettiva traduzione dei programmi in pratica didattica e costruire efficaci canali di formazione.

In prospettiva sicuramente potrà qualificare le attività degli insegnanti il fatto di aver seguito in sede universitaria una buona formazione iniziale attraverso una specializzazione comprensiva, oltre che dell'approfondimento disciplinare, anche e soprattutto della riflessione sul

piano pedagogico-didattico e dell'acquisizione di competenze professionali operative, in stretto rapporto con le esperienze più interessanti già in atto nelle scuole.

Nell'immediato, il primo e fondamentale passo da compiere in questa direzione è quello di pensare (ma in grande e per un'utenza assai differenziata e quindi complessa), a un piano di aggiornamento che sia in grado di rispondere a tutti i bisogni formativi effettivi dei docenti, dando loro gli strumenti adeguati per progettare e per operare. Dalle indagini esistenti in proposito emerge, infatti, che pochi docenti hanno seguito corsi di aggiornamento/formazione in servizio specifici sulla storia e che la loro difficoltà maggiore è quella di costruire una progettazione adeguata di itinerari motivanti ed efficaci sul piano dell'apprendimento.

Certamente è necessario potenziare la preparazione sul piano dei contenuti e dei risultati della ricerca contemporanea sulla storia e sulla storiografia del Novecento (la gran parte dei docenti non ha mai sostenuto studi di storia contemporanea e non è laureata in storia). In questo un punto di riferimento importante può essere costituito dall'Università che dovrebbe iniziare a farsi carico di tali bisogni e, anzi, in proposito non può non apparire preoccupante il ritardo nella attivazione delle specializzazioni post laurea.

Certamente è necessaria una diffusa e tempestiva cura per la sensibilizzazione del numero maggior possibile di docenti e l'aggregazione su alcune riflessioni che possono risultare forti e magari dirimenti, per garantire la presenza di un senso comune professionale diffuso in grado di distinguere, ad esempio, con chiarezza la storia dalla cronaca. Occorre in altre parole colmare assenze e ritardi sulla storia insegnata, sicuramente con l'impegno di tutti i soggetti interessati ma anche attraverso una circolarità più allargata tra scuola università e mass media.

Ma quello che è ancora più necessario (ed è più urgente e più importante) è un intervento che fornisca ai docenti gli strumenti concreti della loro professionalità, come il saper selezionare i temi, il saper individuare gli obiettivi concreti, il saper costruire esercizi e prove di verifica, il saper costruire percorsi motivanti tra presente e passato. Su questo è necessario l'impegno congiunto di tutte quelle istituzioni, associazioni, agenzie che sono impegnate sul terreno della formazione per avanzare e realizzare proposte in grado di dare ai docenti gli strumenti per operare concretamente. È comunque necessario coinvolgere gli stessi docenti nell'attività di formazione in vista dei nuovi programmi. Un piano di aggiornamento realmente efficace e in grado di interessare fasce sempre più ampie di insegnanti è possibile solo se questi ultimi diventano parte attiva di questo processo accanto ad altri soggetti e vedono riconosciuta e valorizzata la loro esperienza professionale di ricerca e di sperimentazione.

Una buona e seria formazione va considerata senza dubbio come un investimento produttivo che non solo costruisce realtà nell'immediato ma continua a costruire prospettive per il futuro. Tanto più che essa è la condizione per la costruzione di quell'ampio consenso che solo può garantire l'attuazione dei nuovi programmi.

C'è il rischio, infatti, da non sottovalutare, che una riforma pur in sé buona non produca risultati all'altezza delle aspettative e dei bisogni del paese, se non vengono attivate le condizioni della sua attuazione e che gli stessi programmi vengano letti e realizzati in senso tradizionale e limitativo.

Rimane un altro aspetto da considerare anche se, per abitudine e per tradizione, considerato secondario, ma egualmente condizionante di una buona attuazione dei nuovi programmi e sul quale sarebbe auspicabile e urgente un maggiore e più approfondito interesse: l'introduzione della cultura (prima ancora che del sistema costituito) della valutazione del processo didattico, come fonte di individuazione di errori e/o successi di progettazione e/o di arricchimento nell'individuazione dei bisogni formativi degli studenti. Solo una prassi consolidata di tal genere può infatti consentire di percepire con mano quello che è utile e quello che non è utile fare nella didattica quotidiana e può dare, in una sperimentazione continua ma controllata e misurata, gli strumenti per realizzare una qualità per lo meno alta, se non totale, dell'insegnamento.

Il documento è stato redatto e sottoscritto da rappresentanti delle Scuole, delle Università, degli IRRSAE, del LANDIS (Laboratorio nazionale per la didattica della storia), degli Istituti storici della Resistenza, del CIDI, del Gramsci.

Ginetta Adorni docente ITCG Paciolo di Fidenza (Parma)  
Nadia Baiesi direttrice LANDIS (Laboratorio nazionale per la didattica della storia)  
Emanuela Baiocchetti docente ITPC Cavazzi di Pavullo (Modena)  
Paolo Bernardi docente ITC Luosi di Mirandola (Modena)  
Pietro Biancardi docente Liceo Classico Minghetti di Bologna  
Antonio Brusa docente di Didattica della storia Università di Bari  
Adriana Caporali docente IPSIA Margaritone di Arezzo  
Claudia Castaldini docente Liceo scientifico di Casalecchio (Bologna)  
Fausto Ciuffi docente comando Istituto storico della Resistenza di Modena  
Elisabetta Collini Istituto Gramsci dell'Emilia Romagna  
Simonetta Corradini docente ITC Keynes di Castelmaggiore (Bologna)  
Alberto De Bernardi docente di Storia contemporanea DDS Università di Bologna  
Aurora Delmonaco presidente LANDIS (Laboratorio nazionale per la didattica della storia)  
Alessandra Deoriti docente comandata Istituto storico della Resistenza di Bologna  
Luciana Feliciangeli docente comandata DDS Università di Bologna  
Cesare Grazioli docente comando ISTORECO di Reggio Emilia  
Vincenzo Guanci preside ITC 8 marzo di Mestre (Venezia)  
Scipione Guarracino esperto di didattica della storia Firenze  
Elda Guerra docente comandata LANDIS (Laboratorio nazionale per la didattica della storia)  
Maurizio Gusso vicepresidente LANDIS (Laboratorio nazionale per la didattica della storia)  
Maria Grazia Leoni docente IPAG Spallanzani di Vignola (Modena)  
Lucio Levrini docente IPAG Motti di Correggio (Reggio Emilia)  
Claudia Malta docente IPCT Olivetti di Ravenna  
Silvana Marchioro tecnica ricercatrice IRRSAE Emilia Romagna  
Flavia Marostica tecnica ricercatrice IRRSAE Emilia Romagna  
Ivo Mattozzi docente di Metodologia e didattica della storia DDS Università di Bologna  
Francesco Paris docente Liceo classico Torricelli di Faenza (Ravenna)  
Ernesto Perillo tecnico ricercatore IRRSAE Veneto  
Mario Pinotti docente Liceo scientifico Copernico di Bologna  
Nicoletta Pontalti docente comandata Istituto storico della Resistenza di Trento  
Anna Maria Quarzi docente comandata Istituto di Storia contemporanea di Ferrara  
Rossella Rinaldi docente ITA Serpieri di Bologna  
Maddalena Ronconi tecnica ricercatrice IRRSAE Liguria  
Pasquale Roseti tecnico ricercatore IRRSAE Emilia Romagna  
Fulvio Salimbeni presidente IRRSAE Friuli Venezia Giulia  
Lina Santopaolo docente IPC Manfredi di Bologna  
Silvana Sgarioto docente comandata INSMLI (Istituto naz. storia movim. liberazione in Italia)  
Ivana Summa segreteria nazionale CIDI  
Siriana Suprani Istituto Gramsci dell'Emilia Romagna  
Antonella Varani docente IPSA Ghini di Loiano (Bologna)  
Angela Verzelli docente IPAG Spallanzani di Vignola (Modena)  
Graziano Vinci tecnico ricercatore IRRSAE Friuli Venezia Giulia  
Annalisa Zannoni docente IPSIA Callegari di Ravenna