

# La storia nelle "indicazioni ministeriali": una questione di metodo

Ivo Mattozzi

(il contributo apparirà in "Cooperazione educativa", n. 5, 2002, rivista del Movimento di Cooperazione educativa.  
Essa riguarda le indicazioni del 24-07-2002 seguono le postille sulla versione del 6-11-2002)

## 1. Chi dovrebbe scrivere "indicazioni" circa la storia?

Ho l'impressione (ma bisognerebbe verificarla con ricerche) che la vicenda dei programmi di storia entrati in vigore sia piena di esempi di programmi elaborati da singoli "esperti" o piccoli gruppi di "esperti" incaricati da organi ministeriali di redigerli in tutta discrezionalità e segretezza. Invece, nei pochi casi in cui le elaborazioni dei testi sono state il frutto di un lavoro collettivo di gruppi numerosi e pubblici, i programmi non sono arrivati all'approvazione: la discussione che si è aperta su di essi e ne ha accompagnato la genesi e gli opposti, paralizzanti pareri di "lobby" di questo o quel periodo storico hanno dato buoni argomenti per non vararli. Fu questo il destino delle proposte programmatiche prodotte dalla commissione cosiddetta Brocca dal nome del sottosegretario che la presiedeva e poi del programma per la scuola dell'obbligo redatto in seno alla commissione De Mauro. Invece gli estensori delle "indicazioni ministeriali", pubblicate in piena estate 2002, sono anonimi, hanno lavorato alla chetichella e di buona lena, non si sono dovuti sottomettere allo stress del confronto pubblico, hanno visto il loro testo presto pubblicato e assunto dal Ministero per le 250 scuole sperimentali (un centinaio delle quali private).

Il problema di metodo diventa allora: 1. con quali criteri decidere chi debbano essere gli esperti che possono interloquire tra loro con cognizione di causa? come gestire la parte di dibattito pubblico in modo che si possa tener conto di pareri discordanti? ma, soprattutto, come individuare le fonti di ispirazione e di legittimazione che potrebbero fornire criteri discriminanti tra le diverse soluzioni pensabili?

Ecco, il punto decisivo è quest'ultimo. Io credo che le fonti di legittimazione della scelta degli esperti e della loro proposta debbano essere 1. la struttura della disciplina pensata in rapporto con i problemi della formazione (l'epistemologia pratica), 2. le elaborazioni della ricerca in didattica della disciplina, 3. le migliori pratiche didattiche risultanti dalla ricerca applicata che compiono le e gli insegnanti, 4. la psicologia cognitivista e dell'apprendimento. Gli esperti dovrebbero essere scelti in questi campi di studio e svolgere il loro lavoro in una condizione di ricerca, con tempi adeguati sia per la lettura e la messa a frutto della letteratura relativa alle questioni di fondo sia per la consultazione di esperti su questioni specifiche. Un lavoro non frettoloso e non contingente, ma metodico e di prospettiva lunga. Solo in questo modo si potrebbe garantire un risultato, certamente non al riparo da contestazioni, obiezioni ecc., ma accettabile dalla maggioranza degli intenditori dei diversi campi disciplinari e non soggetto agli umori politici delle maggioranze di governo.

Nel caso delle "indicazioni", non sappiamo quali siano stati gli esperti, non sappiamo quali riferimenti epistemologici abbiano utilizzato, non sappiamo quali pratiche e prodotti didattici abbiano avuto presenti, non sappiamo che teorie psicologiche abbiano preso a riferimento.

Siamo costretti a leggere nelle "indicazioni" gli indizi per ipotizzare inferenze su tali questioni.

Analizzerò in questa sede solo la questione dei "contenuti". Non potrò prendere in esame gli obiettivi e le raccomandazioni. Ma dirò come il diritto di interpretazione dei testi programmatici e l'autonomia scolastica possano permettere di gestire le "indicazioni" nel caso che diventassero cogenti.

## 2. Come analizzare un programma già predisposto?

Quali i punti di riferimento autorevoli e non meramente soggettivi per criticare? Di nuovo io non ne conosco altri che l'epistemologia, la psicologia, la didattica della storia, le pratiche didattiche più prestigiose, la cultura storica richiesta dal contesto attuale.

Sulla base di tali riferimenti si può cogliere che le "indicazioni" suscitano un problema di fattibilità, un problema di coerenza, un problema di alternative possibili e migliori.

### *Il problema della fattibilità*

Le indicazioni riguardano tre tipi di attività e di campi tematici nelle quali svolgerle: il primo è relativo all'avvio allo studio della storia e alla formazione di competenze e concetti di base. Nel primo biennio (seconda e terza classe) si raccomandano:

- « - *Trasformazioni di uomini, oggetti, ambienti connesse al trascorrere del tempo.*
- *Percezione di sé nel tempo in relazione alla propria storia personale.*
- *I documenti e le testimonianze necessarie per ricostruire la storia della famiglia e di persone prossime.*
- *Dalla storia biografica alla memoria sociale: documenti e testimonianze necessari per ricostruire la storia del proprio ambiente sociale di vita.*
- *Testimonianze di eventi, momenti, figure significative presenti nel proprio territorio e caratterizzanti la storia locale.»*

I riferimenti leggibili dietro tali formulazioni sono nella ricerca didattica che ha proposto un avvicinamento dei bambini alla storia favorito da processi di apprendimento adatti a formare le capacità cognitive di organizzazione delle informazioni. Si nota anche il rapporto con le proposte dei programmi ministeriali del 1985. Le "indicazioni" estendono ed articolano i cenni di quel testo e dicono con parole un poco diverse quello che è formulato nei libri relativi alla proposta del "curricolo delle operazioni cognitive" nei seguenti termini:

- le attività per favorire l'incontro dei bambini con la storia sono le ricerche con le fonti che impegnano gli scolari nella ricostruzione di "aspetti del passato immediato", di "aspetti del passato personale", di "aspetti del passato familiare" (cioè degli adulti prossimi), di aspetti del "passato sociale", di aspetti del "passato locale".<sup>1</sup> Tali proposte sono all'origine di molte sperimentazioni e di produzione di materiali didattici (per la storia socio-locale). Esse hanno messo in evidenza che le ricerche storico-didattiche richiedono molto tempo, ma soprattutto richiedono tempi di maturazione delle competenze cognitive e delle abilità strumentali degli scolari. In conclusione, è impossibile svolgere tutte le esperienze indicate in seconda e in terza classe: non è possibile che i bambini siano impegnati in ricerche sul passato personale e su quello locale nel breve arco di un anno e mezzo. Generalmente le ricerche storico-didattiche sul passato locale possono essere efficaci solo nella classe quarta. Dunque, le esperienze degli insegnanti dimostrano la non fattibilità delle indicazioni. Ma hanno alimentato anche riflessioni che hanno fatto evolvere le concezioni curricolari: 1. le generiche indicazioni di tematizzare aspetti del passato immediato si sono precisate nella indicazione di ricostruire qualche processo di trasformazione del passato della classe prima; 2. la storia personale è diventata "il passato della generazione dei bambini"; la storia "familiare-sociale" è diventata "il passato della generazione degli adulti". Il senso di tali modificazioni è che occorre conferire maggiore potere formativo alle esperienze di apprendimento degli scolari rendendo possibile la costruzione di conoscenze più significative in quanto generalizzabili e generalizzate e utilizzabili per la comprensione del mondo e della generalizzazione storica, senza limitarle ad essere una semplice palestra per l'esercizio delle operazioni cognitive. Dunque, se gli estensori avessero avuto maggiore attenzione alle esperienze degli insegnanti e allo sviluppo della ricerca didattica avrebbero potuto elaborare indicazioni più fattibili, più interessanti, più capaci di orientare anche verso la soluzione del problema delle conoscenze disciplinari.

Infatti la seconda questione riguarda le conoscenze disciplinari. In terza classe vengono indicate le seguenti:

- « - *Esperienze umane nel tempo: l'uomo preistorico.*
- *La rivoluzione neolitica.*
- *Passaggio dall'uomo preistorico all'uomo storico nelle civiltà antiche.»*

L'insegnante che seguisse alla lettera le indicazioni vedrebbe ridurre il tempo per le ricerche storico-didattiche sui passati prossimi a poco più di un anno. Il che aggrava la

diagnosi di non fattibilità. Ma vediamo che cosa comporta pretendere di far apprendere conoscenze storiograficamente sensate sull'epoca preistorica. Presumo che le conoscenze debbano essere coerenti con quelle elaborate dalla storiografia, che, dunque, non possano essere ridotte a narrazioni banali e fantasiose, tanto per compiacere la curiosità dei bambini e la loro voglia di racconti. Questi potrebbero essere più pertinenti all'insegnamento dell'italiano. Le conoscenze sono storiograficamente sensate se datate, se riferite a fatti, luoghi, ambienti, e periodi precisati. Ciò comporta che i bambini di 8 anni dovrebbero avere la padronanza della numerazione per 1000, dei numeri negativi per comprendere il sistema cronologico basato sulla nascita di Cristo, dovrebbero comprendere gli ambienti e i luoghi di qualche fase del paleolitico, dovrebbero saper comprendere le lunghissime durate. Inoltre dovrebbero poter comprendere i modi di vita di gruppi umani di cacciatori e raccoglitori in ambienti ben determinati e alcuni dei concetti correlati con tali modi di vita e dovrebbero comprendere che cosa ha comportato per alcuni gruppi e per alcuni ambienti (non per "l'uomo" generico) il passaggio al modo di vita agricolo. Come possiamo pretendere tutto ciò da bambini di 8 anni, la cui dotazione di requisiti è ancora da formare?

Siamo di nuovo davanti all'impossibilità di ottemperare con decenza scientifica alle indicazioni. Sussidiari e insegnanti si contenteranno di propinare ai bambini degli stereotipi senza senso.

Ma le "indicazioni" funzionano peggio per il secondo biennio, cioè per le classi quarte e quinte:

- « - *Fatti, personaggi, eventi ed istituzioni che caratterizzano dal punto di vista dell'organizzazione economica, sociale, politica, culturale e religiosa:*
- *le grandi civiltà dell'Antico Vicino Oriente,*
  - *le popolazioni presenti sulle sponde del Mediterraneo e nella penisola italiana in età preclassica,*
  - *la civiltà greca dalle origini all'età alessandrina,*
  - *la civiltà romana dalle origini alla crisi dell'impero.*
  - *Origine della religione cristiana, elementi di peculiarità ed influenza sull'integrazione tra Romani e popoli barbari.*
  - *Nascita dell'Islam: caratteri distintivi della civiltà islamica e sua espansione.*
  - *Fatti, personaggi, istituzioni caratterizzanti l'Europa medioevale fino al Mille.*
  - *Scoprire le radici storiche della realtà locale.»*

L'estensore ha dovuto fare i conti con il problema del curricolo continuativo e della noiosa ripetitività del sistema di sapere attuale. Ha optato per una soluzione facile: la ripartizione del corso di storia fra scuola elementare e scuola media. Poiché sa che è impossibile insegnare buone conoscenze di storia generale scolastica nella scuola elementare, che gli insegnanti della scuola media non sanno come programmare le conoscenze dell'intero corso di storia, che gli alunni si annoiano a ripetere lo stesso sistema di conoscenze, ha assegnato ai due anni della scuola elementare ciò che attualmente si insegna in prima media ed ha alleggerito il compito degli insegnanti medi proponendo lo svolgimento di conoscenze dall'anno Mille fino al mondo attuale nei tre anni della scuola media.

Sembra una soluzione "equa" e furba. E infatti anche in alcuni istituti comprensivi insegnanti elementari e insegnanti medi si sono accordati per una soluzione analoga, profittando dell'autonomia.

Ma si tratta di una pensata che non tiene conto delle difficoltà che la struttura del testo storico e del sistema di sapere storico oppongono alle capacità di comprensione dei bambini. Rispetto a tale preoccupazione contraddice in modo netto quel che ha affermato il prof. Bertagna nel suo rapporto a proposito dell'opportunità di riservare all'ultimo anno della elementare e poi alla scuola media il sapere sistematico e che il ministro Letizia Bricchetto ha assunto negli ordinamenti. Bertagna si è espresso così: «*il biennio V elementare e I media, pur essendo a cavallo delle due scuole, costituisce, per gli obiettivi specifici di apprendimento terminali e per le attività didattiche, un tutto unitario, già **caratterizzato** da un'organizzazione del sapere di tipo **secondario**, ovvero **disciplinare**.*» «*Poiché si tratta di preparare il terreno ad*

*un'organizzazione del sapere critico fondata sulle discipline, la scuola primaria presenta piani di studio che si aprono **esplicitamente a queste ultime solo nell'ultimo anno.***» La Brichetto traspone il pensiero di Bertagna così nel suo disegno: solo la scuola media **«cura la dimensione sistematica delle discipline e sviluppa progressivamente le competenze e le capacità di scelta individuali fornendo strumenti adeguati alla prosecuzione delle attività di istruzione e di formazione.»** Dunque, secondo le precedenti elaborazioni, la scuola elementare non avrebbe dovuto avere la responsabilità di curare la dimensione sistematica della disciplina storica e di fornire gli strumenti adeguati alla prosecuzione delle attività di studio, se non nell'ultimo anno. I quattro anni precedenti avrebbero dovuto servire di avvicinamento al punto di partenza dello studio disciplinare.

Se il Bertagna e la Brichetto hanno pensato che *un'organizzazione del sapere di tipo **secondario*** non fosse adatta ai bambini fino alla V classe, perché l'estensore delle "indicazioni" ha proposto **un sistema di conoscenze identico**, nella struttura, a quello della scuola media? È sensata tale scelta? O era sensato l'eccesso di prudenza di Bertagna? Vediamolo.

Le indicazioni pretendono che gli scolari della scuola elementare studino il sistema di conoscenze tradizionalmente costruito sull'asse cronologico lineare, centrato sul modello narrativo di ricostruzione di processi di trasformazione, limitato alla sola genealogia della civiltà occidentale. Quel che ispira la scelta è il paradigma della storia generale scolastica così come si è affermato nel corso dell'800 e del '900. Probabilmente l'estensore delle indicazioni lo pensa inevitabile e insostituibile in quanto lo ha introiettato attraverso i suoi studi secondari, senza avere appreso la cultura storica per elaborare riferimenti a paradigmi diversi e più efficaci.

Se si considera questa una struttura adatta per gli studenti della scuola media (10-13 anni), con quale criterio si pensa che la stessa struttura possa essere compresa dagli scolari di 8 e 9 anni? È evidente che la soluzione è concepita non dalla parte dei bambini ma dalla parte degli insegnanti, ai quali si vuole rendere meno gravoso il compito di "finire il programma" - come dicono - cioè di far studiare tutto il libro di testo. Ma quel sistema è difficile ed è improduttivo di cultura storica: si tratta infatti di un sistema testuale attraverso il quale i bambini dovrebbero navigare con molte capacità di compiere operazioni cognitive (di tematizzazione, di organizzazione temporale e spaziale, di classificazione delle informazioni per mutamenti, eventi, permanenze, di relazioni esplicative, di organizzazione del discorso descrittivo, narrativo, argomentativo...) e di abilità (a costruire grafici temporali, a usare cartografia, a costruire mappe concettuali...) e con molti concetti di base. Le esperienze di controllo degli apprendimenti dimostrano che la maggior parte dei bambini imparano confusamente le informazioni e che non riescono a mettere altro ordine tra i fatti che non sia quello della successione, con buona pace del dominio dei quadri cronologici. E dimostrano anche che quel tipo di testi storici è deludente rispetto alle attese dei bambini e scoraggiante rispetto alle motivazioni strutturali e non occasionali allo studio della storia.<sup>2</sup>

In sostanza, anche le "indicazioni" riguardanti il sapere storico sono non fattibili oppure fattibili a prezzo della inefficacia nella formazione storica.

La scelta dell'estensore delle "indicazioni" si configura, dunque, come una retrocessione rispetto ai programmi del 1985, da una parte, verso la ideologia eurocentrica e, dall'altra, verso la negazione che ci possa essere un sapere specifico a misura dei bambini. È una regressione che priva i bambini della possibilità di costruire concetti di passato e di storia corretti, perché ricchi di elementi informativi riguardanti anche altre civiltà che non hanno contribuito alla genesi della civiltà europea. È una regressione che li priva di conoscenze necessarie per pensare il mondo attuale. È una retrocessione che priva gli scolari immigrati da ambienti non europei dell'occasione di comprendere qualche conoscenza riguardante quegli ambienti da cui provengono le loro famiglie. È la negazione della ricerca sulla possibilità di insegnare la storia a dimensione mondiale ed è la negazione delle aspirazioni e delle esperienze di fare della storia un asse dell'educazione interculturale. In un sol colpo l'estensore delle "indicazioni" ha annullato esperienze interessanti di insegnanti, di gruppi di ricerca, di reti di scuole.

Ma nei programmi dell'85 c'era anche l'apertura verso un altro sistema di conoscenze più adatto alla scoperta della storia da parte dei bambini in fase di prima alfabetizzazione storica: era il sistema di conoscenze costruito mediante i "quadri di civiltà" e "il telaio cronologico a

maglie larghe". Sono indicazioni che gli editori di sussidiari e la maggioranza degli insegnanti non hanno mai seguito, preferendo insistere - illegalmente - con il più familiare modello cronologico lineare non prescritto dal testo del programma. Ma sono proposte che hanno pur ispirato la ricerca di studiosi di didattica e di insegnanti e che hanno un fondamento nella psicologia dell'apprendimento e nei modelli storiografici che costruiscono conoscenze di civiltà e della "vita quotidiana", piuttosto che di processi di trasformazione. Che fine fanno i "quadri di civiltà" secondo le "indicazioni"? Non finiscono, ma anzi vengono valorizzati attraverso l'esplicitazione molto chiara dei riferimenti. I quali, però, finiscono per porre un problema di coerenza.

#### *Un problema di coerenza*

Nelle "indicazioni" per i piani di studio personalizzati» i riferimenti ai **quadri di civiltà** sono numerosi. Tra le «conoscenze e le abilità» da costruire nelle classi quarta e quinta gli obiettivi raggiungibili mediante il lavoro sui quadri di civiltà sono chiaramente enunciati:

- «Indicatori che definiscono un **quadro di civiltà** (risorse del territorio ed economia, organizzazione sociale e politica, cultura e religione) **all'interno di un contesto temporale e spaziale.**»
- «Collocare sulla linea del tempo in modo preciso personaggi ed eventi di un **quadro di civiltà.**»
- «Cogliere gli elementi di identificazione della realtà storica: eventi, uomini, fattori geografici, culturali, politici ed economici, individuando un **quadro di civiltà.**»
- «Individuare gli elementi di contemporaneità, gli elementi diacronici e gli elementi di durata nei **quadri di civiltà.**»
- «Costruire grafici temporali a blocchi, mappe concettuali, **mappe spazio-temporali dei quadri di civiltà** e delle principali formazioni politiche fino al Mille.»

Ma anche altri obiettivi richiedono per essere conseguiti il ricorso alla descrizione di quadri di civiltà:

- «Concetti e lessico specifico relativi a: città, stato, crisi, sviluppo, decadenza, nomadismo, sedentarizzazione, risorse, demografia, economia, società, istituzioni e cultura materiale.»
- «Rapporto spazi -ambienti (micro-macro regioni, Medio Oriente, Mediterraneo, Europa, Asia).» [Qui credo che sia frutto di una svista l'omissione dell'Africa che fu la sede della civiltà egizia e dell'espansione della civiltà araba]

In conclusione, rispetto alla trattazione della storia sottoforma di quadri di civiltà si può interpretare il testo delle "indicazioni" del 2002 come una esplicitazione e una enfaticizzazione del programma del 1985. E come una proposta più stringente (anche se più limitativa) per orientare la programmazione dei processi di insegnamento e di apprendimento del sapere storico nella scuola elementare.

La proposta è rafforzata dalle «raccomandazioni per l'attuazione delle indicazioni» che includono riferimenti ai quadri di civiltà sia per l'avvio allo studio della storia in terza sia per le classi successive:

*«In questa prospettiva, anche impiegando opportune narrazioni desunte dalla mitologia, l'insegnante sceglierà **quadri di civiltà** relativi alle società organizzate dall'uomo preistorico (caccia e raccolta, agricola, ..) e ne metterà in evidenza le possibili caratteristiche organizzative e sociali, rendendo l'allievo disponibile alla riflessione comparativa tra il passato e il presente, senza dimenticare la riflessione sulla componente spaziale e geografica che ha visto nascere l'uomo preistorico.»*

*«A partire dalla classe quarta si può avviare uno studio più sistematico e cronologico della storia che introduca la distinzione tra l'avvenimento e la sua conoscenza, **che***

*faccia riflettere sugli indicatori che definiscono un quadro di civiltà all'interno di un contesto temporale e spaziale e che fornisca le coordinate concettuali necessarie per comprendere i fenomeni che hanno scandito la storia dell'umanità. Può iniziare lo studio delle grandi civiltà che hanno preceduto o accompagnato il dispiegarsi di quelle più significative per la nostra tradizione, le civiltà greca, romana e ebraico-cristiana. Si tratta di introdurle all'interno di un quadro complessivo che verrà via via arricchito.»*

Gli obiettivi e le raccomandazioni che riguardano i quadri di civiltà sono in linea con la ricerca psicologica ed hanno una base di riferimento storiografico non nelle narrazioni cronologiche lineari dei processi, ma nelle descrizioni di stati di cose. Esse sono più adatte per formare il primo sapere storico, perché sono meno cariche di intrecci temporali e di relazioni spaziali di molteplici serie di fatti e di implicazioni esplicative e offrono ai bambini i tasselli di conoscenze con i quali costruire la rete del sapere, iconicamente rappresentata dalla mappa spazio-temporale. Cioè stimolano una grande attività cognitiva nei bambini ma non surdimensionata rispetto alle loro potenzialità.

Tali indicazioni sono state anticipate nelle proposte che vanno sotto il nome di "curricolo delle operazioni cognitive" e - grazie alle esperienze di insegnanti non timorosi davanti alle innovazioni - sono state ulteriormente sviluppate in una didattica organica dei quadri di civiltà.<sup>3</sup>

Purtroppo le indicazioni circa le conoscenze e quelle relative ai quadri di civiltà sono dissonanti. Esse sono generate da fonti di ispirazione diverse e sono incoerenti. Di tale incoerenza le spie sono tre:

1. se si esalta la conoscenza e la concettualizzazione del passato per quadri di civiltà, bisogna assumere un concetto non valutativo di civiltà e bisogna pensare che anche i gruppi umani preistorici sono descrivibili in un "quadro di civiltà".<sup>4</sup> Infatti nelle raccomandazioni si invita gli insegnanti a «scegliere **quadri di civiltà relativi alle società organizzate dall'uomo preistorico (caccia e raccolta, agricola, ..)**». Ma nell'elenco delle conoscenze, indicando il «**passaggio dall'uomo preistorico all'uomo storico nelle civiltà antiche**» si reintroduce implicitamente la distinzione tra gruppi umani civili e gruppi umani incivili che torna nella designazione di "barbari" per i popoli germanici.
2. Se si invita a costruire conoscenze rispetto a «**Fatti, personaggi, eventi ed istituzioni che caratterizzano dal punto di vista dell'organizzazione economica, sociale, politica, culturale e religiosa**» le civiltà, allora si introduce la visione eventografica della storia ed essa entra in conflitto con la visione per quadri di civiltà, e si finisce per reclamare la prevalenza della narrazione contro la descrizione.
3. Se si esprimono le conoscenze in questi termini: «**la civiltà greca dalle origini all'età alessandrina, la civiltà romana dalle origini alla crisi dell'impero. Origine della religione cristiana, elementi di peculiarità ed influenza sull'integrazione tra Romani e popoli barbari...**», allora si pretende che i "fanciulli" possano comprendere le ricostruzioni di processi di trasformazione e i relativi problemi e le relative spiegazioni e ciò è una illusione deleteria, poiché ispira una cattiva storiografia scolastica e genera un pessimo rapporto iniziale con la storia.

La distonia produce la impressione che le "indicazioni" sulla storia siano state scritte da due mani: la prima di un patito della storia generale scolastica tradizionale, la seconda di uno più attento a quello che dall'85 in poi si è affermato come una possibilità di innovazione.

L'estensore delle "indicazioni" vorrebbe che la scuola elementare nei due anni iniziali di studio della storia fosse capace di costruire conoscenze di quadri di civiltà e di processi di trasformazione. Non si rende conto che svolgere una buona didattica dei quadri di civiltà richiede la formazione di competenze alla lettura e alla comprensione dei testi, di abilità molteplici e lo svolgimento di processi di insegnamento e di apprendimento lenti, necessitanti di tempi lunghi. Il problema del tempo diventerà ancora più drammatico se le ore assegnate alla storia diventeranno meno numerose in proporzione alla diminuzione del monte ore di lezioni complessivo.

### *Quali possono essere le conseguenze?*

Se prevale l'idea che siano prescrizioni e non indicazioni da interpretare alla luce della psicologia, dei modelli storiografici, della struttura disciplinare, ci sarà la maggioranza degli insegnanti che continuerà a fare frettolosamente e malamente la storia personale, aneddoticamente la storia dei nonni e bisnonni e poi passerà ai primitivi, senza nessun beneficio formativo per i "fanciulli".

Gli editori continueranno a sentirsi autorizzati a riempire di sciocchezze storiche le 180 pagine dei sussidiari oppure ad anticipare alla scuola elementare pari pari quello che ora i manuali ammanniscono agli studenti di prima media. Gli insegnanti (nella maggioranza) continueranno a pensare che i sussidiari siano interpreti autorizzati delle indicazioni e continueranno a volere svolgere e finire il programma, piuttosto che aiutare gli allievi a sviluppare le conoscenze e le competenze. Gli alunni continueranno a non comprendere la storia e a pensare che le cose studiate in fila si siano verificate tutte l'una dopo l'altra in uno schema stereotipato di successione che inibisce la visione delle contemporaneità, della sincronia dei processi, della visione di stati delle cose compositi... Continuerà il disastro della storia insegnata!

### *Il problema di alternative possibili e migliori*

Per tali timori io spero che le indicazioni non diventino norma. Ma se ciò dovesse accadere, allora è il caso di indurre gli insegnanti a pensare che si tratta di indicazioni e non di prescrizioni e che nell'incoerenza che ho segnalato ci sono i varchi per interpretazioni più rispettose dei bambini e della conoscenza storica. Poiché le indicazioni circa la progressione iniziale delle attività sono chiare, allora si dedichi tutto il tempo necessario alla formazione di competenze e di concetti di base attraverso le ricerche storico-didattiche. Poiché le indicazioni circa i quadri di civiltà sono sensate mentre quelle sulla storia antica e altomedievale sono insensate, allora si assumano le prime come ispiratrici della programmazione e della elaborazione di piani di studio che, per essere **personalizzati**, dovrebbero tener conto e dei limiti e delle potenzialità dei bambini e della presenza di alunni provenienti da mondi diversi da quello della civiltà occidentale. La didattica dei quadri di civiltà può essere utilizzata anche per svolgere le conoscenze dalla preistoria all'anno Mille: ad esempio, la civiltà romana dalle origini alla crisi dell'impero può essere presentata con tre quadri di civiltà - uno per il periodo delle origini, uno per il periodo repubblicano e uno per il periodo imperiale - e stimolando il confronto tra i quadri in modo che gli alunni si rendano conto dei mutamenti e delle persistenze. Sulla scoperta di esse gli alunni possono formulare questioni storiche, a cui dare risposte semplici senza le complicazioni e le banalizzazioni delle ricostruzioni di processi. È la scelta del male minore. Ma finché non ci saranno indicazioni ministeriali credibili e capaci di promuovere il rinnovamento della storia insegnata, la creatività degli insegnanti e la ricerca didattica, come fare a difendere la storia e la salute cognitiva degli alunni?

---

<sup>1</sup> I. Mattozzi (a cura di), *Un curriculum per la storia. Proposte teoriche e resoconti di esperienze*, Cappelli (Nicola Milano), Bologna 1990. Id., *Storia. Storia. Educazione temporale nella scuola elementare*, Progetto di aggiornamento a distanza, IRRSAE Lombardia, Milano 1991. Associazione Clio '92 (a cura di), *Oltre la solita. Nuovi orizzonti curricolari*, Polaris editrice, Faenza 2000, con articoli di A. Brusa, M. Gusso, I. Mattozzi, F. Marostica, G. Ghidotti, G. Brioni, M. T. Rabitti, C. Grazioli.

<sup>2</sup> Sulle difficoltà di apprendimento della storia manualistica cfr. ora G. Petter, *Ragionare e narrare. Aspetti psicologici dell'insegnamento della storia*, La Nuova Italia, Firenze 2002. I. Mattozzi, *Struttura della conoscenza storica e didattica della storia nella scuola elementare*, in P. Roseti (a cura di) *Storia, Geografia, Studi sociali*, "Quaderno dell' IRRSAE Emilia Romagna", Nicola Milano editore, Bologna 1988. Id., *Le parole del programma di storia e la riconversione dell'apparato concettuale degli insegnanti*, in *Ibidem*.

<sup>3</sup> Id., *Come analizzare e progettare un programma* in A. Brusa (a cura di) *World History. Il racconto del mondo*, Quaderno n. 13-14 de "I viaggi di Erodoto", Milano, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, 1998, pp. 27-45, ripubblicato in *Oltre la solita storia*, cit. Id., *Novecento elementare*, in "La Vita Scolastica", 15 giugno 2000, pp. 15-20.

<sup>4</sup> F. Hours, *Le civiltà del paleolitico*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 1986.

---

## Dalle indicazioni del 24 luglio 2002 alle indicazioni del 6-11-2002.

Postille al commento delle indicazioni del 24 luglio 2002

di Ivo Mattozzi

[pubblicato in "Il bollettino di Clio", rivista elettronica di «CLIO '92. Associazione di insegnanti ricercatori sui problemi dell'insegnamento della storia», n. 12, prelevabile da tutti dal sito <www.clio92.it/areasoci/bollettino ]

Qualcuno (chi? all'interno o all'esterno della setta segreta e innominabile incaricata di scriverlo?) ha criticato il testo apparso sul sito ministeriale il 24 luglio 2002 e l'estensore delle indicazioni circa la storia ha dovuto riscriverle: abbiamo perciò altri due testi, il secondo apparso in appendice ai decreti sulla sperimentazione il 18-9-2002 e il terzo datato il 6-11-2002. I due ultimi testi sono stati pubblicati sul web senza nessun avviso ai naviganti circa le modifiche apportate.

Mi limiterò a mettere a confronto la terza con la prima stesura, lasciando da parte la seconda. Ma sarà conveniente - in altra occasione - ricostruire lo slittamento progressivo verso il peggioramento del testo e analizzare l'epistemologia storica che ha ispirato le indicazioni sulle conoscenze.

Tra la mano didattica e la mano storiografica dell'estensore è prevalsa la seconda e gli effetti sono nella riduzione delle indicazioni che avevano maggiore rilevanza didattica:

1. in classe prima è abrogato l'obiettivo  
« *Rappresentare la sequenza narrativa di semplici storie utilizzando grafici, linee temporali*»
2. nel primo biennio (classi seconda e terza) sono sparite le indicazioni esplicite rispetto alla progressione della conquista del senso del passato da parte degli alunni:
  - *Percezione di sé nel tempo in relazione alla propria storia personale.*
  - *I documenti e le testimonianze necessarie per ricostruire la storia della famiglia e di persone prossime.*
  - *Dalla storia biografica alla memoria sociale: documenti e testimonianze necessari per ricostruire la storia del proprio ambiente sociale di vita.*

Ora gli insegnanti che volessero organizzare sequenze di unità di apprendimento significative in conformità a tale progressione possono legittimamente farlo, giustificandole con le generiche indicazioni:

- *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.*

e con le indicazioni relative alle fonti:

- *Osservare e confrontare oggetti e persone di oggi con quelli del passato.*
- *Distinguere e confrontare alcuni tipi di fonte storica orale e scritta.*
- *Leggere ed interpretare le testimonianze del passato presenti sul territorio.*
- *Individuare nella storia di persone diverse vissute nello stesso tempo e nello stesso luogo gli elementi di costruzione di una memoria comune.*

Ma gli insegnanti che non hanno gli strumenti e le esperienze per interpretare tali indicazioni in modo significativo per gli alunni, seguiranno ad impegnarli in banali esercizi di ricostruzioni aneddotiche e cronachistiche. E saranno incoraggiati all'interpretazione minimalista dalla omissione delle indicazioni relative alle fonti che erano correlate con la progressione delle esperienze di ricerca storico-didattica:

- *Distinguere i vari tipi di fonte storica interpretandoli e confrontandoli con l'aiuto dell'insegnante.*
- *Reperire ed imparare a decodificare le testimonianze relative alla propria storia personale: fotografie, certificati, testimonianze orali.*
- *Ricostruire la storia di una persona analizzando le fonti disponibili.*
- *Individuare nella storia di persone diverse vissute nello stesso tempo gli elementi di costruzione di una memoria comune.»*

Anche la parte relativa alle conoscenze ha ricevuto una revisione profonda:

L'indicazione, non accettabile, ma leggera e storiograficamente corretta:

- *Esperienze umane nel tempo: l'uomo preistorico.*
- *La rivoluzione neolitica.*
- *Passaggio dall'uomo preistorico all'uomo storico nelle civiltà antiche.*

è aggravata nella nuova versione:

- *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.*
- *Miti e leggende delle origini.*

Questa formulazione provoca oltre alle obiezioni meritate dalla prima versione rispetto alla non fattibilità, altre relative alla cattiva epistemologia storica dell'esperto prevalente:

1. la terra prima dell'uomo e la comparsa dell'uomo (cioè l'ominazione) non sono materia di cui si occupino gli storici, ma altri scienziati; dunque non dovrebbero apparire sotto la disciplina "storia";
2. gli altri contenuti richiedono di trattare temi molto rilevanti, che però gli alunni di terza non avranno la possibilità di comprendere per difetto di prenoscenze e competenze requisite.

Alcuni degli emendamenti sono dovuti al fatto che l'estensore (o il critico) si è accorto che la formulazione spesso non era coerente con la distinzione tra obiettivi relativi alle conoscenze e obiettivi relativi alle abilità e che altri erano ridondanti o mal formulati (ad esempio, «*Classificare gli eventi utilizzando sulla linea del tempo gli indicatori temporali*».) Ma questo dimostra che la fretta con la quale è stata scritta la prima versione è stata cattiva consigliera. Altri, però, sembrano rispondere all'intento di ridurre l'ispirazione didattica che sottostava alla prima stesura.

Le modifiche più forti sono evidenti nel ridimensionamento delle indicazioni relative al secondo biennio:

Redazione del 24-7-2002	Redazione del 6-11-2002
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fatti, personaggi, eventi ed istituzioni che caratterizzano dal punto di vista dell'organizzazione economica, sociale, politica, culturale e religiosa:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- le grandi civiltà dell'Antico Vicino Oriente,</li> <li>- le popolazioni presenti sulle sponde del Mediterraneo e nella penisola italica in età preclassica,</li> <li>- la civiltà greca dalle origini all'età alessandrina,</li> <li>- la civiltà romana dalle origini alla crisi dell'impero.</li> <li>- Origine della religione cristiana</li> <li>- elementi di peculiarità ed influenza sull'integrazione tra Romani e popoli barbari</li> <li>- Nascita dell'Islam: caratteri distintivi della civiltà islamica e sua espansione.</li> <li>- Fatti, personaggi, istituzioni caratterizzanti l'Europa medioevale fino al Mille.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- In relazione al contesto fisico, sociale, economico, tecnologico, culturale e religioso, scegliere fatti, personaggi esemplari evocativi di valori, eventi ed istituzioni caratterizzanti:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La maturità delle grandi civiltà dell'Antico Oriente (Mesopotamia, Egitto, India, Cina),</li> <li>➤ le civiltà fenicia e giudaica e delle popolazioni presenti nella penisola italica in età preclassica,</li> <li>➤ la civiltà greca dalle origini all'età alessandrina</li> <li>➤ la civiltà romana dalle origini alla crisi e alla dissoluzione dell'impero</li> <li>➤ la nascita della religione cristiana, le sue peculiarità e il suo sviluppo.</li> </ul> </li> </ul>

I cambiamenti più evidenti sono:

1. Fatti, personaggi caratterizzanti sono diventati «fatti e personaggi esemplari evocativi di valori»;
2. l'Antico Vicino Oriente si è allargato in Antico Oriente e si reclama la trattazione delle civiltà dell'India e della Cina, con una riparazione rispetto all'esclusione precedente;
3. l'ampiezza della indicazione «le popolazioni presenti sulle sponde del Mediterraneo» viene delimitata in «le civiltà fenicie e giudaica»;
4. si elimina la formula così pretenziosa: «origine della religione cristiana. Elementi di peculiarità ed influenza sull'integrazione tra Romani e popoli barbari». Ma l'infelice e arretrata qualifica di «barbari» è spostata nelle raccomandazioni.
5. Si delimita l'arco temporale alla fine dell'impero romano e non al Mille.

Cadono tutte le indicazioni relative agli obiettivi di abilità formulati con attenzione didattica e i riferimenti ai quadri di civiltà sono ridotti al seguente:

---

«Individuare elementi di contemporaneità, di sviluppo nel tempo e di durata **nei quadri storici di civiltà studiati**»

dove il superfluo aggettivo "storici" sembra dettato dalla smania di differenziare il linguaggio delle indicazioni (terza versione) da quello dei programmi dell'85 e delle teorizzazioni didattiche conseguenti, troppo contaminante nella prima redazione.

Ma alcune di quelle indicazioni ricompaiono nelle *Raccomandazioni*. Ed é nel testo delle raccomandazioni che si possono leggere i riferimenti piú utilizzabili per programmare sequenze di unità di apprendimento di quadri di civiltà:

«Nel corso della Scuola Primaria la storia avvia i fanciulli ad interrogarsi sui **modi di vita degli uomini nelle diverse epoche, a compararli a quelli attuali, bandendo giudizi frettolosi e assoluti** e riducendo progressivamente le spiegazioni causali magiche, semplicatorie e stereotipate.

«L'insegnante sceglie quadri relativi alle prime società organizzate e ne mette in evidenza le caratteristiche organizzative e sociali rendendo l'allievo disponibile alla riflessione comparativa tra il passato e il presente, senza mai dimenticare la componente spaziale e geografica.»

«A partire dalla classe IV della Scuola Primaria si può avviare uno studio piú sistematico e cronologico che introduca la distinzione tra l'avvenimento e la sua conoscenza, che faccia riflettere **sugli indicatori che definiscono un quadro di civiltà** all'interno di un contesto temporale e spaziale e che fornisca le prime coordinate concettuali necessarie per comprendere i fenomeni che hanno scandito la storia dell'umanità»

«Può iniziare lo studio delle grandi civiltà che hanno preceduto o accompagnato il dispiegarsi di quelle piú significative per la nostra tradizione, le civiltà greca e romana. Si tratta di introdurre all'interno di un **quadro complessivo che verrà via via completato, avendo cura di definire le categorie storiche di: durata, periodo, mutamento, permanenza**; esse offrono, infatti, la possibilità di conoscere e coordinare gli elementi temporali di un sistema politico (quanto dura, perché diventa così potente, perché decade). Alla presentazione dei **primi quadri di civiltà** il docente, avendo cura di sottolineare costantemente l'incidenza del contesto temporale e spaziale, affiancherà l'introduzione di indicatori come: le risorse del territorio e dell' economia, l'organizzazione sociale e politica, la cultura e la religione.»

Conclusione. Il testo piú recente mi sembra piú sensato per quanto riguarda l'inclusione di alcune conoscenze, ma per la formulazione di altre e per il minore peso dato alle indicazioni d'ordine didattico segna un' ulteriore regressione verso la storia scolastica tradizionalmente intesa.

Tuttavia gli appigli per l'interpretazione innovativa sia nei primi tre anni sia nell'ultimo biennio ci sono e converrà usarli per volgerli in favore della formazione storica fatta di competenze cognitive e di conoscenze significative capaci di contribuire a quegli elementi del «profilo terminale» così formulati:

«... *Orientarsi nello spazio e nel tempo, operando confronti costruttivi fra realtà geografiche e storiche diverse, per rendersi piú consapevoli, da un lato, delle caratteristiche specifiche della civiltà europea e, dall'altro, delle somiglianze e delle differenze tra la nostra e le altre civiltà mondiali....*».