

Le *Indicazioni* programmatiche di storia, queste sconosciute

di Antonio Brusa

Le ultime modifiche ai curricula della scuola italiana sono avvenute all'insegna della riduzione del tempo scuola e quindi del tempo dedicato alla storia

Quale idea e uso della storia a scuola?

Nel corso degli ultimi quindici anni si sono attuate ben tre riforme delle Indicazioni programmatiche per la scuola di base. Insieme alla schiera dei mutamenti che hanno investito l'amministrazione scolastica, hanno generato nel corpo docente un diffuso sentimento di precarietà, di messa in continua discussione degli assetti che, faticosamente, si era cercato di stabilizzare negli anni precedenti.

Tuttavia, è lecito chiedersi quanto queste *Indicazioni* siano state lette e discusse dal corpo docente. È un dubbio che apparirà fondato, non appena si ponga mente ad alcuni fatti del passato recente.

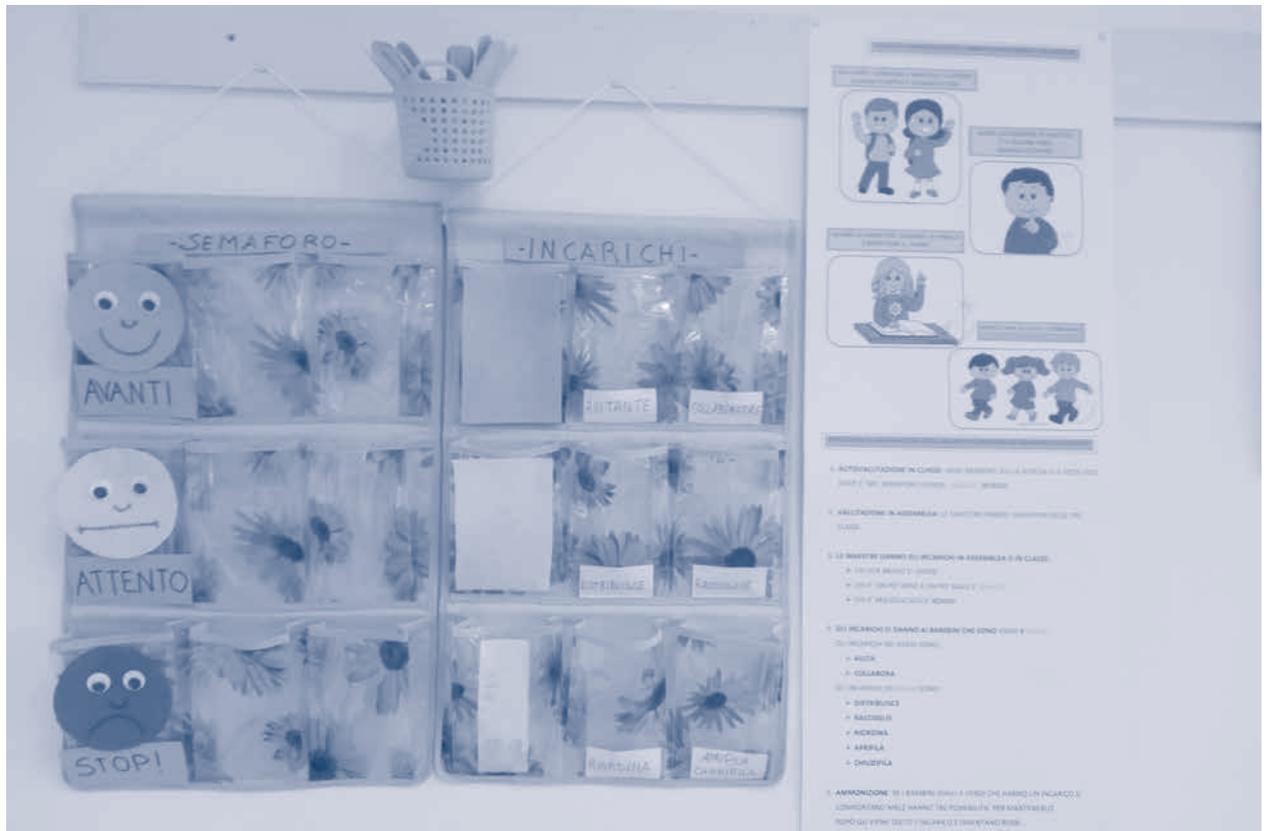
Il dispositivo messo a punto dalla ministra Moratti nel 2003, segnatamente nella parte storica, era marcatamente identitario, perché promuoveva la formazione all'identità giudaico-cristiana della massa dei bambini e degli adolescenti italiani. Una siffatta volontà politica non avrebbe dovuto mancare di suscitare un qualche dibattito: che in verità nessuno di noi ricorda. Esattamente come, cinque anni dopo, non suscitò nessuna polemica il fatto che il ministro Fioroni ruotasse la barra dell'istituzione di 180°, varando le nuove *Indicazioni* di storia, nelle quali si diceva esplicitamente che l'insegnamento di questa disciplina deve servire a prendere le distanze dall'uso identitario e politico della storia.

Se questi appaiono (ma non lo sono per nulla) dettagli, si faccia attenzione allora alla riduzione disastrosa del monte ore, destinato all'insegnamento delle materie storico geografiche, realizzato dalle due ministre Moratti e Gelmini.

La sparizione dei moduli, l'ingresso di una nuova materia – l'Educazione alla cittadinanza – il cui orario è ricavato a spese di storia e geografia, l'accorpamento di queste due discipline per la secondaria inferiore, servito in realtà a mascherarne la contrazione, hanno prodotto un deficit orario pauroso, scarsamente quantificabile nella primaria (ma in alcuni casi si è passati dalle più di cinque ore a un'ora settimanale), mentre nella secondaria di primo grado esso è valutabile intorno alle cento ore in meno. E si confronti il silenzio assoluto che ha accompagnato quella tragedia al vespaio sollevato, ai giorni nostri, dalla ventilata ipotesi di riduzione del curriculum scolastico: una discussione pubblica che sembra 'non conoscere' il fatto che un numero di ore – forse paragonabile a un'intera annualità – era stato già sottratto dai ministri degli ultimi governi Berlusconi.

La storia nella scuola di base

Per quanto riguarda la scuola di base, la discussione sulle *Indicazioni* si è concentrata – mi sembra – su due aspetti. Uno, generale e trasversale, riguardante il tema delle competenze. L'altro, specifico della storia, riguardante un curriculum in continuità che, mettendo in-



sieme primaria e secondaria, ha assegnato la storia antica alla prima, mentre medioevo, storia moderna e contemporanea vengono svolte dalla seconda. Decontestualizzato dalla conoscenza critica dei dispositivi e dalla storia nella quale sono stati elaborati, questo dibattito si è impantanato dentro alcuni dilemmi, ormai notissimi: se sia giusto o meno che le elementari non facciano storia contemporanea, e se – per converso – sia corretto iniziare il Medioevo senza aver spiegato la parte storica precedente, fino ad arrivare al rimpianto per il vecchio mondo, nel quale “la storia si faceva tre volte”. Come sovente accade, la decontestualizzazione spinge a discussioni del tutto teoriche, alle quali non si porrà mai fine, dal momento che ogni posizione contiene un qualcosa di veritiero. Per una corretta contestualizzazione, a mio modo di vedere, occorre tenere presenti alcuni fatti di facile verifica (basta

scorrere le riviste didattiche dei decenni successivi al dopoguerra). Al primo posto, metterei le lamentele che – nel passato, quando vigeva la regola dei tre cicli – provenivano dagli stessi insegnanti e non di rado da testimoni privilegiati. “Ripetere la storia” non sembrò a tanti un espediente didattico molto intelligente, per quanto anche in passato si sostenesse (con parole diverse ovviamente) che la ciclicità imponeva in realtà un continuo approfondimento. Né i dati in nostro possesso – per quanto rari – suggeriscono una conoscenza storica migliore in Italia, rispetto ad altri Paesi che, ormai da molto tempo, hanno abbandonato questa pratica, introdotta in Europa alla fine dell’Ottocento.

Le vicissitudini del curriculum verticale

Ricorderei i motivi per i quali l’assetto attuale è stato progettato. Esso nasce

*Non ci sono
evidenze
che un insegnamento
‘ciclico’
della storia
produca
effetti
positivi*

Il curriculum
verticale
di storia
ha subito
i contraccolpi
delle riforme
degli ultimi anni
(riordino
dei cicli,
istituti
comprensivi,
nuove Indicazioni)

dalla cocente sconfitta del curriculum verticale innovativo, elaborato dalla Commissione "De Mauro" nel 2001 e messo in cantina sia dall'opposizione corale della stampa e di parte dell'opinione pubblica, sia dall'avvento del ministro Moratti. Quel programma prevedeva che la storia generale si studiasse una sola volta e bene, nel cuore del curriculum verticale, assegnata alla scuola media e al biennio, preceduta da attività storico-laboratoriali nelle elementari (quel curriculum non fu mai completato con la parte delle superiori).

Ricorderò che questa proposta è stata ripresa di recente dalla Sisem, la società degli storici modernisti italiani, senza peraltro riscontri significativi, né da parte dell'amministrazione, né delle altre associazioni di storici.

La sconfitta di quel progetto, tuttavia, generò quello – in vigore ancora oggi – che prevedeva due soli cicli. Il primo, assegnato alla primaria-secondaria di primo grado; il secondo, alla secondaria superiore (quindi, senza mutarne minimamente l'assetto).

Proprio nelle pieghe di questa riforma venne inserito quel vincolo della riduzione oraria che impedisce il ripristino della situazione precedente nella scuola di base. Riproporre tutta la storia generale al triennio della media, con cento ore di meno, era, e resta, un suicidio. Reimporre alle elementari tutta la storia, con gli assetti orari attuali, sarebbe un incentivo potente a tornare a

un insegnamento per 'quadretti' e 'episodi significativi', se non a temi esemplari, come accade ormai in Francia e in Belgio.

Il curriculum di storia nei comprensivi

In realtà, qualcosa di positivo restava anche nella riforma Moratti, ed era legato al fatto che si era praticamente diffusa ovunque l'istituzione, avviata negli anni '90, degli istituti comprensivi. Dotare queste nuove realtà di un programma in continuità è, senza dubbio, una innovazione da apprezzare. Certamente: tutte le discipline lo sono nelle nuove *Indicazioni*; ma – nei fatti – il curriculum di storia risulta tale non solo per una progressione di competenze, ma anche per uno stretto legame di contenuti. Un vantaggio? Direi di sì: soprattutto vista la piega, ahimè nominalista e formale, che ha preso in moltissimi casi la questione delle competenze. In storia, a differenza di altre discipline, questa continuità è fortemente sostanziata dai contenuti. Osservata da questa angolazione, la questione del curriculum storico pone una domanda alla ricerca didattica interessantissima: quella della realizzazione di pratiche curriculari che tengano insieme due spezzoni di scolarità, spesso solo conviventi nel medesimo istituto.

Le condizioni per un lavoro comune

Se teniamo conto degli infiniti corsi di aggiornamento e delle declaratorie di programmazione, non c'è nulla di nuovo nell'obiettivo della continuità. Se invece guardiamo alle pratiche, vediamo che il terreno è quasi interamente da sondare. Per realizzare un curriculum in verticale occorrono, infatti, alcune premesse di lavoro che non è dato sempre vedere: che si costituisca un gruppo misto di insegnanti di primaria e secondaria, che non solo preparino il pro-

Un progetto di continuità

In un progetto che ho proposto a diverse scuole ho suggerito l'idea che l'impero romano fosse gestito in compresenza da insegnanti dei due cicli, in modo da effettuare un passaggio di consegne concreto e di far transitare 'più dolcemente' gli allievi. Un'altra proposta potrebbe essere quella di individuare un momento co-gestito, nel corso del curriculum verticale, nel quale realizzare quelle unità di lavoro sul 'mestiere di storico', che vengono sempre più stancamente ripetute a ogni inizio di annualità o di ciclo. Una continuità effettiva dovrebbe assicurare i docenti 'che vengono prima' che gli argomenti successivi verranno affrontati all'interno di un ciclo nel quale loro 'hanno qualcosa da dire', e quindi sono presenti. E, al tempo stesso, darebbe la garanzia ai docenti 'che vengono dopo' di proseguire un processo di formazione affidabile.

Non credo che ci sarebbe un insegnante in disaccordo con questa prospettiva.

getto di massima, ma si diano cura di validare i materiali e i percorsi di lavoro; che si moltiplichino le situazioni di compresenza.

Ma la realtà di docenti elementari che 'comunque' spiegano all'ultimo anno la storia contemporanea e quella, molto più diffusa e attestata dai manualetti di recupero preparati dalle case editrici, di insegnanti delle medie che svolgono di corsa la preistoria e la storia antica rischiano di proporsi come una testimonianza abbastanza brutale di disistima, tale da accentuare le divisioni fra i due corpi docenti e di vanificare qualsiasi progetto di verticalità.

Quando e come partire con la storia?

Se allarghiamo lo sguardo al dispositivo complessivo che accompagna le *Indicazioni* del 2007, e più chiaramente quelle del 2012, dobbiamo apprezzare il forte impulso che quei testi danno alla continuità non solo all'interno delle primarie, ma anche fra primaria e scuola dell'infanzia. È una forte ripresa di alcune belle intuizioni dei programmi Falcucci del 1985, nei quali si rompeva il muro fra quelli che allora erano chiamati primo e secondo ciclo delle elementari, e si sosteneva che si potesse insegnare storia "non appena ce ne fossero le condizioni".

Interpretare didatticamente queste disposizioni significa – in pratica – immaginare due cicli nella stessa scuola di base. Il primo unisce scuola dell'infanzia e i primi tre anni delle elementari. Lo possiamo destinare (come si evince anche dai testi normativi) alla preparazione di concetti e strumenti che attrezzino gli allievi al primo viaggio nella storia generale, che inizierà appunto in quarta. Sono due cicli simmetrici (2+3), che richiedono analoghe disposizioni a lavorare insieme, fra docenti appartenenti a gradi di scuola diversi. E, per quanto riguarda il primo, aprono a una ricerca didattica per me affascinante (ne ho condiviso il fascino con i docen-

ti con i quali ne ho discusso): quale storia è possibile fare con i più piccini?

Si tratta di infrangere degli autentici tabù didattici: la paura del lontano nel tempo e nello spazio; il terrore del tempo storico, che vieterebbe di parlare in classe anche di conoscenze familiarissime ai bambini, quali – ad esempio – quelle riguardanti gli ominidi o i dinosauri.

Occorre battere l'idea bizzarra, quanto diffusa, che, essendo la storia una disciplina 'astratta', mal si confà alla mentalità concreta dei bambini. Si tratta, però in molti casi, di recuperare all'interno di un progetto unitario, e finalizzato all'apprendimento della storia, esperienze collaudate ed efficaci della scuola dell'infanzia e dei primi anni di primaria. Si tratta, infine, di recuperare alla scuola quella natura straordinaria della storia, di essere un infinito deposito di racconti avvincenti.

Pochi temi 'forti' e pluralità di metodi

Alla ricerca (quasi disperata in storia) di una mediazione fra l'esigenza di fornire appigli certi alla programmazione e l'autonomia della progettazione curricolare, le *Indicazioni* vigenti producono due strumenti. Il primo è quello degli argomenti imprescindibili. Sono solo cinque (li vedremo subito). Pochi? Per valutare, confrontiamoli con quelli previsti dalle indicazioni per le superiori, o quelli del programma Moratti: una decina e anche più per anno, tali da bloccare definitivamente qualsiasi velleità di autonomia.

Consci della difficoltà di questa mediazione, cominciamo a notare che un curriculum elaborato rispettando queste norme dovrebbe organizzarsi, nella primaria, intorno ai due grandi temi: quello del processo di ominazione e quello del processo di neolitizzazione, mentre per la secondaria i temi sono: le rivoluzioni del secondo millennio, la globalizzazione e l'ambiente. Da questo punto di vi-

Un curriculum verticale può coinvolgere anche la scuola dell'infanzia mentre nella scuola primaria e secondaria vanno selezionati solo alcuni argomenti fondamentali

I manuali di storia

Per quanto riguarda i manuali, una complessa coincidenza di vicende, che vanno dalla polemica sul 'peso' dei manuali fino all'introduzione farraginoso e non finanziata adeguatamente del digitale, hanno fatto sì che le ultime generazioni di manuali facciano letteralmente rimpiangere quelle dei due decenni finali del secolo scorso. L'idea che le case editrici sembrano condividere è che la scuola abbia bisogno di una narrazione tradizionale, infarcita di *novitates*: frammenti e quadri di nuove curiosità, e insistenti richiami a un web, contenitore salvifico della didattica. Infine, è da notarsi il deciso contrasto fra un'Amministrazione che da una parte spinge per la continuità e l'apprendimento laboratoriale, ma dall'altra non fornisce agli editori i necessari strumenti e gli incentivi per una produzione adeguata di materiali.

Non basta
cambiare
i programmi
per migliorarli,
se non si rinnovano
i manuali,
non si fa formazione,
non si dà continuità
al lavoro
di ricerca

sta non ci sono modifiche con l'assetto delle precedenti *Indicazioni* del 2007.

Il secondo strumento è metodologico: vi si dice in che modo svolgere questi argomenti, sia attraverso esempi (che sono numerosi e, naturalmente, puramente indicativi), sia attraverso suggerimenti. La storia che si prospetta è, dunque, una storia aperta al mondo, a vari livelli di scala (dal locale al globale), varia per la documentazione che presenta e per gli approcci didattici (da quello narrativo tradizionale a quelli laboratoriali e ludici), varia ancora per i mediatori: dalla lezione fino ai mediatori digitali.

Scarsa formazione in servizio

Difficoltà? Molte, naturalmente. Alcune dipendono dai piani di formazione allestiti dall'amministrazione. Quelli del 2012, finanziati con cifre francamente irrisorie, non hanno minimamente scalfito la scuola e, nei tempi successivi, ci si è letteralmente dimenticati che questa era un'autentica emergenza formativa: basta guardare i corsi che le scuole e gli ambiti territoriali stanno lanciando, pur in un periodo che si annuncia di 'vacche grasse' per l'aggiornamento. Altre dipendono dai modelli storiografici impliciti, che si oppongono alla comprensione di un programma di questo genere, e che né l'università né la produzione didattica standard sembrano aver voglia di mettere in discussione.

Corsi e ricorsi storici...

È difficile, in questa situazione, provare a dare suggerimenti che vadano al di là dell'impegno personale. Anche perché non mi pare che la gravità che colgo sia condivisa o percepita da agenzie e istanze che incidono nella conduzione della scuola (dai centri di formazione dei sindacati, alla formazione che le case editrici promuovono, fino alle Direzioni regionali e alle associazioni di categoria, di insegnanti e di ricercatori). Ci si è, come stancamente, adeguati a un protocollo, che risale alla Moratti, secondo il quale periodicamente i programmi vanno rinnovati, pensando che questo solo fatto ne garantisca il miglioramento.

Conviene partire dalla realtà: in assenza di un serio monitoraggio dell'istituzione e di una rigorosa messa a punto, attraverso una ricerca storico-didattica che è stata smantellata, le novità significheranno ripartire ogni volta da zero. Questo fu evitato fra le *Indicazioni* del 2007 e del 2012, per il semplice motivo che alcuni studiosi (fra i quali chi scrive) furono presenti in entrambe le Commissioni. Ma questa separazione caratterizzò i lavori della Commissione Brocca, i cui componenti non conoscevano (in gran parte) i programmi precedenti, che avrebbero dovuto modificare, o le 'riforme' messe a punto dai ministri Moratti e Gelmini, costruite peraltro, col compito esplicito di contrastare i programmi dei governi di centro-sinistra.

Iniziare da zero può voler dire migliorare. Ma, certamente, significa perdere quello che di buono era stato messo in cantiere. Non vorrei che il paradosso degli anni futuri sia quello di docenti che si accorgeranno di quanto di innovativo avrebbero potuto fare con le *Indicazioni* oggi vigenti, solo quando verranno sostituite.

Antonio Brusa

Direttore di "Novecento.org", ha insegnato didattica della storia all'università "Aldo Moro" di Bari
brusantonio@gmail.com