



La storia salvata dai maestri ?

Ivo Mattozzi

Un cantiere biennale

L'invito è chiaro. Per due anni *“le scuole sono... chiamate a “mettere alla prova” le Indicazioni nella progettualità e nella quotidianità delle attività di aula. Si dà avvio ... a un “cantiere di lavoro” biennale durante il quale riflettere, testare, integrare, valutare e validare le Indicazioni in un’ottica in cui la loro prima attuazione si espliciti in un contesto di dialogo reciproco e di affinamento consapevole.”*

Gli insegnanti possono affrontare tale compito sulla base delle pratiche già note e della conoscenza dei sussidiari, sulla base dell'analisi delle reazioni dei bambini alle proposte di insegnamento e di studio della storia. Il primo passo è, però, la lettura, l'analisi e la interpretazione del testo, per capire se è efficace nell'orientare ad assumere una visione nuova dell'insegnamento e dell'apprendimento della storia, a pensare il curricolo, a svolgere pratiche adeguate.

Ma la prova del fuoco sta nel “testarne” la validità ispirandosi ad esso per progettare curricoli, piani di lavoro annuale, processi di insegnamento e di apprendimento. Un compito da cui gli insegnanti non erano esenti neppure con i programmi del 1985 e le indicazioni 2004.

Vediamo come trovare i punti di riferimento.

Due punti di vista di occhi miopi

Chi si aspettava dalla riscrittura delle indicazioni il ripristino di tutto l'arco della storia nella scuola primaria – secondo il programma del 1985 - prova delusione, chiude gli occhi alle novità del testo e grida allo scandalo contro la continuità tra indicazioni per i piani di studio personalizzati e quelle per il curricolo. Insomma, per i nostalgici dei programmi Falcucci non c'è nessuna differenza sostanziale fra i testi delle due indicazioni.

Ma la giornalista Simonetta Fiori mi interpella per telefono e mi pone domande su quella che a lei appare una grande novità: che il testo solleciti l'insegnamento della storia

anche agli alunni delle prime tre classi. Desidera sapere come possono essere fatti i sussidiari per questo scopo. Ho un bel dire che gli insegnanti dovrebbero condurre i bambini alla storia con attività di ricerca storico-didattica e affannarmi a spiegare in che essa consista e con quali fonti si possa realizzare. Aggiungo che non mi sono fatto ancora un'idea di come i sussidiari potrebbero essere scritti, so però che non si può risolvere la questione con la pubblicazione di schede mortificanti per la mente dei bambini. Lei traduce il mio ragionare con l'esempio banale che, allora, i bambini possono portare bavagli o giocattoli della loro prima infanzia e resta convinta che la storia si possa insegnare facendo leggere ai bambini testi sui miti e su leggende e su episodi storici. Sulla base di tale incomprendimento non tiene conto di quel che le ho detto nel suo articolo intitolato *La storia salvata dai bambini* (in “La Repubblica” del 25 settembre) e - sulla base di un unico caso - inventa la generalizzazione che tutti i bambini di 6 anni sanno e possono comprendere conoscenze storiche: una retorica per stupire il lettore, senza nessun fondamento nella psicologia e nella didattica. Ecco due punti di vista che non aiutano gli insegnanti a pensare il curricolo e a progettarlo: il primo enfatizza la innegabile continuità e tace su ciò che può orientare la programmazione in modo non usuale, l'altro esalta una supposta novità e la fraintende. È possibile andare oltre i due atteggiamenti e cogliere le differenze tra indicazioni “vecchie” e nuove in modo da regolare sulle novità la inevitabile produzione di curricoli e piani di studio? E da onorare l'invito a valutare l'efficacia del testo nell'orientare gli insegnanti a produrre buone pratiche?

Le novità della partizione quinquennale

Le “vecchie” collocavano già nel primo biennio l'inizio della trattazione del sapere storico con la storia della Terra e quella della preistoria. Gli editori si adeguavano e inserivano nel sussidiario di terza la storia



geologica e quella del paleolitico e del passaggio al neolitico. Le nuove fanno piazza pulita di questa indicazione e raccomandano esplicitamente di iniziare ad insegnare le conoscenze storiche dalla quarta classe e dalla storia umana. Non c'è più l'equivoco disciplinare per cui il passato geologico e paleontologico era annesso – in modo incongruo - alla disciplina “storia” per il solo fatto che anche lì si tratta di fenomeni accaduti nel passato.

Il testo del 2004 indicava per il secondo biennio una lista di temi a volte più o meno precisi altre volte generici. Gli editori e gli autori dei manuali avevano alcune obbligazioni di contenuti e parecchie alternative tra cui decidere. Gli insegnanti avrebbero avuto il dovere di programmare unità di apprendimento e di connetterle in un piano di studio personalizzato.

Ora non c'è la lista e sono gli insegnanti che devono comporla nel curriculum e nel piano di lavoro annuale. Lo potranno fare sulla base di una tradizione scolastica e culturale ormai consolidata. Ma avranno anche margini maggiori di libertà per scegliere, ad esempio, la scala mondiale come riferimento per le loro programmazioni. Ed avranno ancora i sussidiari come punti di riferimento. Ma ora sapranno con chiarezza che gli editori non traducono alla lettera i programmi ministeriali, ma solo le scelte redazionali. Con le indicazioni precedenti gli editori non differenziavano molto i loro prodotti. Ora può diventare più interessante il modo con cui ciascun editore risolve le scelte possibili.

Gli orientatori: traguardi e obiettivi

Dove trovare i riferimenti e gli appigli per pensare il curriculum e selezionare le conoscenze e organizzarle in sistema e distribuirle nei processi di insegnamento e di apprendimento? Occorre rendersi conto della struttura del testo: esso è composto di un discorso introduttivo sull'area storico-geografica, di un altro di presentazione della disciplina, di liste di traguardi per la fine della scuola primaria e di elenchi di obiettivi per il primo triennio e per il secondo biennio.

Nei discorsi ci sono alcune suggestioni, ma sono molto generiche. Per il primo triennio si afferma:

“i docenti cureranno la formazione dei **concetti di base del ragionamento storico** e i soffermeranno su **aspetti di storia locale**, esperibili da vicino, ma anche **su fatti e racconti di storie lontane** nel tempo e nello spazio, dalla preistoria ai giorni nostri, purché presentati in forme comprensibili e utilizzabili dagli allievi.

Gli insegnanti devono ispirarsi alla metodologia storica, alla psicologia cognitiva e alle proposte didattiche, per individuare quali sono i concetti fondamentali del ragionamento storico e come realizzare esperienze di storia a scala locale. Si tratta di un invito a pensare la storia come disciplina per formare nei bambini un abito al ragionamento: le operazioni temporali e spaziali, quelle con le fonti, quelle per organizzare le informazioni possono essere applicate a ricerche sul passato vissuto dalle generazioni dei bambini e da quelle degli adulti. Nuovo è l'accento esplicito messo sulla possibilità di introdurre racconti che evocano fenomeni, fatti, personaggi, miti di tempi e luoghi non esperibili. Ma non si confonda questa attività narrativa con la formazione del ragionamento storico. Essa serve solo ad incrementare le scoperte del passato remoto che i bambini fanno per conto proprio ascoltando racconti da adulti o vedendo immagini in libri, alla televisione o al cinema. Per l'ultimo biennio l'indicazione è quella di “focalizzare l'attenzione sugli aspetti della vita sociale, culturale e materiale delle società preistoriche, protostoriche e del mondo antico”.

Gli aspetti della cultura materiale, dell'organizzazione sociale ed economica e delle visioni del mondo compongono un quadro di civiltà. Dunque, si tratta di individuare un numero inevitabilmente limitato di società di cui descrivere la civiltà, in modo che il curriculum si componga di un numero di quadri di civiltà adeguato per far scoprire il passato del mondo nell'antichità e per ragionare sulle conoscenze che lo



riguardano.

Ma i veri orientatori sono i “traguardi per lo sviluppo delle competenze” e gli obiettivi.

I traguardi delineano il profilo della personalità dell'alunno alla fine della scuola primaria. Lo caratterizzano conoscenze e abilità. Le prime riguardano elementi significativi del passato del suo ambiente di vita, gli aspetti fondamentali della prima storia e delle società studiate, le relazioni tra vita dei gruppi umani e contesti spaziali.

Le abilità sono molteplici: all'uso delle rappresentazioni grafiche delle organizzazioni temporali, e a quello delle carte geostoriche, a dare organizzazione tematica alla conoscenza, a produrre testi storici e a raccontare fatti studiati, a riconoscere le tracce del passato e ad attribuire loro il valore di componenti del patrimonio culturale.

Le formule che riguardano le conoscenze inducono le domande che gli insegnanti devono porsi nell'elaborazione del curricolo: quali sono gli elementi significativi del passato esistenziale e locale? Quali civiltà e quali aspetti fondamentali di esse far apprendere? Come far comprendere le modalità di rapportarsi ai contesti ambientali dei diversi gruppi umani?

Per rispondere non c'è altro da fare che cercare le bussole nella produzione storiografica esperta.

Le formule riguardanti le abilità sono più cogenti: esse impongono di curare l'apprendimento della produzione delle informazioni mediante fonti, della rappresentazione grafica dell'organizzazione temporale delle informazioni, della lettura delle carte geostoriche, della organizzazione tematica delle informazioni e del loro montaggio in testi, del riconoscimento che le fonti coincidono con elementi del patrimonio culturale.

Le fonti, la produzione delle informazioni e le linee del tempo per organizzarle possono essere immesse nei processi didattici fin dalla prima classe, le carte geostoriche possono essere usate già a proposito della storia locale, la strutturazione delle informazioni in testi può essere sviluppata man mano in tutto il quinquennio. Il patrimonio può diventare un

punto di forza nella ricostruzione del passato locale e per la didattica di quadri di civiltà italiane.

Nella prospettiva del raggiungimento dei traguardi, gli obiettivi orientano con più specificità l'azione didattica e le attività di apprendimento degli allievi.

Le contraddizioni e le incertezze

Il processo di produzione del testo delle indicazioni è stato complicato dalla esigenza di tener in conto molteplici e difformi pareri. Il testo originario è stato revisionato tante volte e man mano ha dovuto essere accorciato o rimaneggiato. Questo spiega alcune contraddizioni e le formule che provocano le maggiori incertezze degli insegnanti.

Tra gli obiettivi assegnati al triennio c'è quello di “Individuare analogie e differenze fra quadri storico-sociali diversi, lontani nello spazio e nel tempo (i gruppi umani preistorici, o le società di cacciatori/raccoglitori oggi esistenti).” Esso non ha nessuna coerenza con l'affermazione che la storia sistematica comincia nel secondo biennio, cioè in quarta classe. Né sono previste attività che mettano gli alunni in condizione di onorare tale impegno.

Quadri storico-sociali e/o quadri di civiltà?

Le incertezze riguardano la maniera con cui è formulato l'oggetto delle conoscenze storiche. sugli aspetti della vita sociale, culturale e materiale delle società preistoriche, protostoriche e del mondo antico: il termine preferito è “quadro storico-sociale”.

Sarebbe stato più avveduto pensare di fare riferimento alle “buone pratiche” esaltate nella presentazione dell'area e affiancare al termine “quadro storico-sociale” quello di “quadro di civiltà”, che fa parte del glossario scolastico, che ha ispirato buone pratiche, che è entrato nei riferimenti per gli editori. Ma la dizione “quadro storico-sociale” non è un impedimento a realizzare ancora la didattica dei quadri di civiltà. Che altro fanno gli aspetti della vita culturale, materiale, ecc. se non comporre un quadro di civiltà?

Ma perché avere ribrezzo per i concetti di “civiltà” e di “quadro di civiltà”?

Tab. 1. Confronto tra *Indicazioni* 2004 e *Indicazioni* 2007. Il grassetto evidenzia le differenze forti

Indicatori	2004	2007
Periodo di formazione di requisiti	I primi 2 anni	I primi 3 anni
Ripartizione del tempo storico	Storia antica	Storia antica
Inizio di svolgimento della storia sistematica	Primo biennio	Secondo biennio
Contenuti	Lista dettagliata da precisare nei piani di studio	Sollecitazioni generali
Nome degli oggetti delle conoscenze storiche	contesto fisico, sociale, economico, tecnologico, culturale e religioso; civiltà; quadri di civiltà	Società - aspetti della vita sociale, culturale e materiale delle società; quadri storico-sociali
Storia mondiale	Nessuna indicazione	Indicata
Storia locale	indicata	Indicata più nitidamente
Obiettivi	Formulati per la classe I, il 1° biennio, il 2° biennio	Formulati per il primo triennio e per il 2° biennio
Obiettivi	Mal formulati e perciò inadatti ad orientare	Più adatti ad orientare le decisioni e le azioni didattiche
Traguardi in uscita da scuola primaria	Non presente	Formulati e adatti a orientare le decisioni e le azioni
Patrimonio culturale	Indicazione debole	Indicato con forza e pertinenza negli obiettivi e nei traguardi
Ricerca con fonti	indicata	Indicata più nitidamente