

Le indicazioni di storia

Sandra Chesi

Quello che salta agli occhi, confrontando le Indicazioni attuali con le precedenti, è la diversità del testo che prelude ai traguardi per lo sviluppo delle competenze e agli obiettivi di apprendimento. Che poi è il testo che conferisce senso e significato al curriculum di storia. Organizzato in brevi paragrafi, sfrondata dalle eccedenze di una quantità eccessiva di contenuti e riferimenti alla storia mondiale che sembravano voler arginare il pericolo di un uso strumentale e ideologico della storia, il testo mostra chiarezza e completezza.

Sono evidenti molte enunciazioni che rimandano agli obiettivi formativi e cognitivi della storia, aspetto forse carente nelle Indicazioni del 2007.

Tuttavia l'aspetto centrale, il nodo essenziale di queste nuove Indicazioni, è la conferma dello studio della storia generale, dall'omnizzazione fino alla tarda antichità, nella scuola primaria.

Probabilmente, il fatto di dedicare allo studio del Novecento l'ultimo anno della secondaria di primo grado, innesca una serie di problemi nella ripartizione dei contenuti nei vari anni del primo ciclo scolastico. Si rende necessaria la 'discesa' della storia antica nella primaria per evitare una contrazione improponibile degli argomenti di studio nella scuola media.

Le questioni e i problemi che questa scelta comporta, però, restano inalterati.

Sarebbe auspicabile una discussione vera con le scuole per analizzare difficoltà, opportunità, possibili modifiche; utilizzando modalità che non si limitino ad un questionario presentato a giugno, a scuola quasi finita e con gli adempimenti di fine anno da espletare.

Personalmente ritengo che la storia generale non dovrebbe riguardare la primaria, con l'eccezione di alcuni aspetti che poi analizzeremo. In linea di massima, alle elementari dovrebbero essere costruite conoscenze e competenze, anche di ordine metodologico, propedeutiche alla storia generale.

La continuità fra i due ordini di scuola che costituiscono il primo ciclo dell'istruzione non può essere riduttivamente concepita come distribuzione di un programma, ma come una progressione che gradualmente costruisca prerequisiti per fasi successive più complesse.

Nelle Indicazioni attuali, più precisamente nel paragrafo della ripartizione delle conoscenze storiche, oltre ad affermare che la primaria deve occuparsi del periodo che va dalla comparsa dell'uomo fino alla tarda antichità, si specifica che in questo ordine di scuola le conoscenze devono riguardare i quadri di società (quindi un aspetto descrittivo), mentre nella secondaria riguarderà anche i processi e le trasformazioni.

Quindi: da una parte i bambini delle elementari sarebbero incapaci di ragionare sulle trasformazioni, dall'altra però devono studiare la storia antica fino alla caduta dell'impero romano. Come si può pretendere lo studio della storia generale escludendo i processi di trasformazione? Non si può svilire, mortificare e banalizzare lo studio della storia antica

che i ragazzi incontreranno di nuovo solo alle superiori. E' evidente la complessità di tanti processi di cambiamento che si sono verificati nel corso della storia, complessità la cui comprensione è inadeguata alla fascia d'età della primaria, e ciò conferma tutti i dubbi sull'opportunità dello studio dell'antichità in questo ordine di scuola. Ma è impensabile che non si possa e debba parlare di cause e processi di trasformazione: è una questione di livelli entro cui mantenersi e, soprattutto, di scelta di contenuti.

Occorre dire, però, che questa idea soprattutto descrittiva della storia, viene in qualche modo limitata dal richiamo, nello stesso paragrafo, ad affrontare i temi della storia usando anche come chiave di lettura "l'insieme dei problemi della vita umana sul pianeta" che vengono poi indicati. E ragionare per problemi non può essere solo descrizione, ma anche individuazione di cause ed effetti.

Il confronto fra le Indicazioni del 2007 e quelle attuali, in merito ai traguardi finali per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento alla fine della terza e della quinta, non presentano differenze significative. E' da notare, però, nei traguardi finali, una più completa formulazione dell'organizzazione cronologica delle conoscenze, con riferimenti ad obiettivi cognitivi propri della disciplina. Inoltre, gli ultimi due traguardi elencati, non presenti nel 2007 in modo così esplicito, stabiliscono un rapporto diretto con i contenuti da affrontare nella primaria.

Ritengo sia da sottolineare la mancanza di un riferimento preciso e chiaro all'antropologia, allo studio di popolazioni primitive oggi esistenti. Questa attività dovrebbe precedere lo studio della storia generale e potrebbe essere collocata nella terza elementare.

Non solo può favorire la comprensione delle antiche società di cacciatori/raccoglitori e quelle dei primi villaggi neolitici, ma contribuisce in modo significativo alla costruzione degli operatori cognitivi di contemporaneità/durata: il paleolitico non è finito, 'dura' ancora oggi in alcuni luoghi del mondo.

La ripartizione dei contenuti nei diversi anni scolastici è una questione sostanziale, che deve confrontarsi con la psicologia dell'età evolutiva, con le strutture cognitive che progressivamente si costruiscono. Tra gli 8-9 anni della terza ed i 9-10 della quarta c'è uno scalino cognitivo e motivazionale importante, di cui si deve tenere conto.

Le Indicazioni del 2007 stabilivano che "la conoscenza sistematica e diacronica della storia verrà realizzata fra il secondo biennio della primaria e la fine della secondaria di primo grado". Era scritto quindi con chiarezza che lo studio della storia generale, nella parte di competenza della scuola primaria, vale a dire dalla preistoria alla tarda antichità, doveva iniziare in quarta. C'era tuttavia una contraddizione con uno degli obiettivi di apprendimento posti al termine della classe terza, vale a dire: "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)". Nelle Indicazioni attuali è rimasto sostanzialmente uguale questo obiettivo di apprendimento, ed è purtroppo sparita l'affermazione che stabiliva che la quarta dovesse essere la classe di inizio dello studio sistematico della storia. Il testo attuale si limita a dire che "la disciplina, per la sua complessità, richiede la formulazione di un percorso ben articolato, con una progressione di attività e di conoscenze adatta alle diverse fasi dell'apprendimento e che permetta di distribuire lungo tutto l'arco della scuola primaria e secondaria di primo grado i diversi compiti di apprendimento". In pratica, si lascia alla programmazione dei docenti (o, peggio, a chi compila i sussidiari) la determinazione di un aspetto così importante relativo alla scansione dei contenuti. L'autonomia va esercitata all'interno di paletti che le Indicazioni devono porre in modo chiaro.

Nel paragrafo *La storia generale a scuola* si elencano alcuni momenti fondanti della storia umana, dai quali il curriculum non può prescindere. Tra questi ci sono il processo di ominazione e le rivoluzioni neolitiche. E' positivo che si siano scelte queste due specificazioni al posto del termine più generico di preistoria. Lavorare sull'ominazione significa affrontare il tema dell'identità di specie, e la progressiva costruzione di questa particolare identità dovrebbe essere un obiettivo formativo a lungo termine della cultura storica. Non a caso "l'unità del genere umano" è citata nelle Indicazioni come riferimento per le riflessioni "sulle diversità dei gruppi umani che hanno popolato il pianeta" (vedi paragrafo *Identità, memoria e cultura storica*).

Il tema dell'ominazione è estremamente motivante per i ragazzi e si presta ad essere affrontato con una didattica induttiva, che rispetta, in fondo, quella che è stata la ricerca della paleoantropologia. E' possibile, cioè, partire dalle storie degli individui e solo dopo generalizzare le caratteristiche delle specie, per poi collocarle correttamente nel grande cespuglio evolutivo.

La storia del bambino di Taung, il piccolo australopiteco che un giorno, nella savana, fu afferrato da un grande rapace e sollevato dal suolo, su cui poi ricadde e morì.

E Lucy, una nonna preistorica, anziana e con l'artrosi, ritrovata vicino ad un fiume. Il ragazzo del Turkana, un adolescente di Homo ergaster che morì per un'infezione ad un molare, in riva al lago dove aveva cercato refrigerio per la febbre alta.

E poi la storia della nostra specie, oggi ultimo ramo rimasto di quel cespuglio evolutivo in cui siamo nati quasi 200 mila anni fa, con la storia delle nostre migrazioni, rende possibile la conoscenza dell' "unità del genere umano". Porta a comprendere come elementi che ci differenziano in modo così evidente alla nostra percezione (per esempio il colore della pelle), altro non sono che progressivi adattamenti al clima ed all'ambiente; porta alla consapevolezza che il concetto di razza è inapplicabile al genere umano.

La scuola dovrebbe contribuire alla costruzione dell'identità personale e di quella di specie.

Nel primo ciclo della primaria, cioè in seconda e in terza, la consapevolezza progressiva da parte dei bambini della propria identità individuale, dovrebbe essere costruita dal lavoro sulla storia personale e poi su quella familiare, riferita soprattutto alle quattro generazioni in un arco di tempo che va a collocarsi intorno ai cento anni. La percezione che si ha, lavorando sulla propria storia e quindi ragionando come individui, somiglia all'immagine di un imbuto. Ci siamo noi, alla base, e andando a ritroso nel tempo l'imbuto si allarga progressivamente sempre di più: i nostri due genitori, i nostri quattro nonni, gli otto bisnonni, e così via. Ma se ragioniamo come specie la prospettiva si ribalta, l'imbuto si rovescia.

Se, idealmente, noi 7 miliardi di persone oggi sulla Terra, andassimo a ritroso nel tempo e nello spazio cercando i nostri più lontani antenati, ci ritroveremmo tutti lì, in quella piccola porzione dell'Africa centro-orientale, ad osservare quel gruppo di Sapiens da cui discendiamo. E guardandoci, noi 7 miliardi, ci vedremmo tutti individualmente differenti, ma capiremmo di essere tutti parenti.

La ragione per cui ho dedicato molto spazio al tema dell'ominazione, ai problemi che richiama, agli obiettivi formativi che può contribuire a realizzare, è per mostrare quanto sia prematuro affrontare prima della quarta questo lavoro, sia dal punto di vista cognitivo che motivazionale. La preistoria in terza rischia la banalizzazione propria dei sussidiari.

Anche le rivoluzioni neolitiche possono essere affrontate nella primaria partendo da una didattica induttiva ed adeguata a questa fascia d'età. Oltre, dovrebbe essere compito della scuola media.

In ogni caso, occorre che le Indicazioni dicessero chiaramente che la storia generale comincia in quarta, ed occorre eliminare qualsiasi contraddizione o ambiguità. Sia per le scuole, sia per le case editrici che pubblicano i libri di testo.

Quello dei sussidiari è un tema spinoso e complesso, che non può essere affrontato in poche righe. Comunque, detto esplicitamente il problema è: come possiamo limitare i danni dei sussidiari?

Senza considerare le approssimazioni, le imprecisioni o i veri e propri errori che frequentemente ci tocca leggere, spesso sono i libri di testo che, al di là dei Collegi, dei POF e dell'Autonomia, dettano la scansione ed anche la scelta dei contenuti nelle varie classi. Nelle Indicazioni c'è il giusto richiamo ad una molteplicità di strumenti da utilizzare, ma per molti insegnanti il libro di testo è ancora il riferimento della didattica, il 'programma da svolgere'.

E' una questione che merita ulteriori approfondimenti.