Il Bollettino di Clio

Periodico dell'Associazione *Clio '92*

Febbraio 2001- Anno II, n. 4

SOMMARIO

Nota della Segreteria di Clio '92

EDITORIALE

Un curricolo da sostenere e migliorare

DOCUMENTI

Documento conclusivo del gruppo di lavoro ministeriale sui nuovi curricoli per l'aggregazione disciplinare storico – geografico – sociale

LINEA DI CONFINE

Giornalisti, storici ed insegnamento della storia: un rapporto difficile

M. Imarisio, *Storia a 10 anni. Le proteste dei professori*
G. Belardelli, *A scuola una Storia senza date*
F. Morganti, *Che fine ha fatto la storia nelle scuole*
F. Polacco, *Per la storia un ciclo non basta*
F. Alberoni, *La società che trascura il passato non ha speranza di futuro*
P. Conti, *Villari: caro ministro, ecco perché la tua riforma è sbagliata*
G. Galasso, *La storia non si fotocopia*
N. Tranfaglia, *Non tagliate le ali allo studio della storia*

COMMENTI

F. Bellafronte, *Benvenuti nuovi curricoli*
B. Draghi, *Finalmente basta con la ripetizione ciclica*
V. Guanci, *Le colpe di ieri ricadono sul domani*
A. De Bernardi, *Note sul documento ministeriale*
I.R.R.E. – E.R. *Nota sui nuovi curricoli dell'area geo-storico-sociale*
Associazioni di didattica dell'area storico – geografico – sociale, *Documento delle sui nuovi curricoli dell'area*

Direttore: I. Mattozzi.

Redazione: P. Bernardi, G. Di Tonto, B. Draghi, V. Guanci, S. Maroni, L. Santopaolo

Clio '92

Casella Postale 2189 • 40100 Bologna Emilia Levante

e-mail: cliomail@tin.it

Nota della Segreteria di Clio '92

La discussione sulla bozza di nuovi curricoli di storia che si è sviluppata la scorsa settimana sui quotidiani non ha dato conto, né poteva essere diversamente, di tutto il dibattito che, dal giorno della sua pubblicazione ufficiosa sul sito del ministero, si è articolato tra gli insegnanti, in particolare all'interno della nostra associazione.

In compenso si sono sprecati, come sempre , i corsivi malevoli, o semplicemente disinformati, di chi (giornalisti, ma anche storiografi di fama) ha in sommo disprezzo le ragioni della didattica o, più semplicemente, le ignora.

Abbiamo pertanto deciso di dedicare a questo dibattito questo numero speciale del nostro bollettino.

Riassumendo in estrema sintesi, sono in molti all'interno di Clio '92 ad essere perplessi in merito a parecchi punti del "documento Brusa", ma sostanzialmente la maggioranza del direttivo ritiene che sia importante, in questa fase, difendere l'impianto generale di una proposta che, oltre a contenere più di un punto condivisibile, può essere migliorata con alcune modifiche e, comunque, non ostacola una didattica innovativa, né nella scuola di base né in quella superiore.

Non bisogna, in sostanza, commettere l'errore di sottovalutare la forza di chi, dall'interno del ministero stesso, ha ancora la possibilità di ostacolare questa riforma. In questi giorni, chi è in contatto diretto con gli autori della bozza è sottoposto ad una doccia scozzese di notizie contrastanti. Giovedì scorso il Ministro, spaventato dalla polemica montata dai giornali, aveva organizzato un confronto/scontro tra i "riformatori" (Brusa, Cajani, De Bernardi...) e gli "accademici" (Cardini, Villari, Sabbatucci...) che sembrava aver segnato un punto a favore della definitiva conferma della "opzione Brusa". Ma nel momento in cui pareva non ci fossero più margini per un ripensamento da parte di De Mauro, sabato sono corse voci di ipotetiche "conversioni", in direzione di pericolosi progetti di curricolo "restaurato" (di nuovo ripetizione ciclica della storia generale, di nuovo storia antica ai primi due anni della scuola superiore), curricolo partorito nei corridoi del ministero, e che quindi la commissione non ha mai nemmeno messo in discussione.

A questo punto crediamo che sarebbe importante che tutti i soci di Clio facessero sentire la propria voce per difendere non già Brusa, o Cajani, ma quello che c'è di positivo nell'idea che sta alla base dell'attuale proposta di nuovi curricoli facendo pervenire in breve tempo all'attenzione del Ministro (utilizzando l'indirizzo mpi.davoli@flashnet.it) il maggior numero possibile di messaggi individuali che indichino la volontà di andare avanti con la riforma abbozzata, dichiarando di condividerne l'idea di fondo, e chiedendo che si apra subito, su questa base, una fase di elaborazione e di discussione costruttiva.

La Segreteria di Clio '92
18 Febbraio 2001

editoriale

UN CURRICOLO DA SOSTENERE E MIGLIORARE

La bozza del testo del curricolo per l'ambito di storia, geografia e studi sociali (pubblicata sul sito del MPI il 7 febbraio) propone importanti novità. Esse meriteranno un'accurata analisi e un contributo di emendamenti costruttivi. Richiederanno, inoltre, proposte di curricoli attuativi capaci di dare consistenza alle indicazioni a volte apparentemente prescrittive, a volte generiche, sia per quanto riguarda la storia, sia per quanto riguarda la geografia,sia per quanto riguarda gli studi sociali, sia per quanto riguarda i rapporti disciplinari nell'area.

La proposta sta suscitando le prese di posizione saccenti di storici ignoti ai più (come Giovanni Belardelli), di sociologi notissimi (come Francesco Alberoni), di storici noti (come Rosario Villari), i quali - inconsapevoli di didattica della storia e dei problemi dell'insegnamento, inconsapevoli del sistema scolastico attuale e dei deludenti risultati dell'insegnamento della storia, inconsapevoli di questioni epistemologiche e metodologiche come quelle relative alla struttura temporale dei sistemi di conoscenze storiche, inconsapevoli di psicologia cognitiva e, soprattutto inconsapevoli delle esperienze innovative di tanti insegnanti- pretendono di dare lezione sulla storia scolastica e sul modo di organizzarla e di insegnarla. I loro interventi sono una dimostrazione che l'insegnamento della storia così come essi l'hanno ricevuta non ha formato in loro le strutture cognitive adeguate a comprendere i problemi del presente. A loro cercheremo di rispondere contestando punto per punto le loro argomentazioni incoerenti, ma intanto sentiamo il dovere di prendere posizione in favore della proposta della commissione per quanto riguarda l'impianto della progressione curricolare.

Consenso per l'impianto e per la storia mondiale

Crediamo che il testo delle indicazioni curricolari riguardanti l'ambito storico-geografico-sociale valorizzi elaborazioni teoriche ed esperienze di numerosi insegnanti che hanno contrassegnato la ricerca didattica negli ultimi decenni e crediamo che espliciti i sottintesi dei programmi dell'85 per la scuola elementare e del '79 per la media.

Le novità più sostanziose della proposta curricolare sono nell'impianto verticale e continuo e nella prospettiva di storia mondiale.

L'impianto curricolare

La sequenza delle 3 fasi - un primo quadriennio di formazione di competenze e di conoscenze requisite nello studio della storia; un quinquennio di formazione della cultura storica sulle grandi trasformazioni del mondo dalla preistoria al presente; un triennio terminale di approfondimento di temi e problemi storici - è valida poiché

asseconda, modularmente, lo sviluppo cognitivo degli allievi e dei loro bisogni di conoscenze e competenze sempre più profonde e raffinate.

Essa è valida anche perché attribuisce tempi congrui per il raggiungimento dei traguardi formativi di ciascun segmento curricolare: la 1ª fase può contare sulle attività formative della scuola dell'infanzia e su 4 anni della scuola di base; la 2ª fase distende su 5 anni la storia del divenire del mondo contro i tre anni che sono assegnati nell'attuale scuola media. Gli effetti di quest'estensione sono importanti per l'insegnamento e l'apprendimento. Vogliono dire che: a) ci sarà un tempo più adeguato per lo svolgimento della programmazione e per l'apprendimento; b) gli allievi affronteranno lo studio della storia sistematica con una maturazione più avanzata delle strutture cognitive; c) gli allievi incontreranno la storia recente e contemporanea all'età di 14 e 15 anni, proprio quando lo sviluppo psicocognitivo li apre all'interesse per i processi più recenti di formazione del mondo attuale.

Il biennio di storia ottocentesca e novecentesca chiude l'apprendimento della storia sistematica, ma fonda anche le basi per l'interesse verso lo studio di problemi storici delle età precedenti nel senso che permette di elaborare schemi cognitivi e concettualizzazioni e questioni che predispongono alla comprensione di conoscenze storiche complesse.

L'articolazione dovrebbe dare sollievo agli insegnanti elementari e medi. I primi possono assumere un ruolo molto importante di formatori delle competenze e del sapere di base indispensabili per affrontare lo studio delle conoscenze storiche sistematiche; i secondi potrebbero essere rassicurati dal fatto che si decomprime la quantità dei contenuti da svolgere in tre anni a vantaggio della costruzione di competenze e di conoscenze più robuste e significative. Si tenga presente che l'apprendimento della storia per "quadri di società" (o "quadri di civiltà", come dicono i programmi vigenti) - con le procedure didattiche appropriate - permette di costruire un sapere storico essenziale, concetti di base anche geografici e sociali, un telaio cronologico, un gruppo di problemi storici come patrimonio conoscitivo predisposto alla prosecuzione dello studio dei processi di trasformazione del mondo. Con un'accorta interpretazione delle indicazioni tale lavoro può svolgersi specialmente nel quarto anno e coprire anche il quinto con l'apprendimento di conoscenze sulle "società" (o "civiltà") preistoriche e più antiche. Infatti, l'impianto e le indicazioni (non prescrittive nei dettagli) hanno il merito di legittimare programmazioni di diversa ispirazione ed è possibile, dunque, annettere i contenuti essenziali del V anno ("le società di caccia e raccolta nel Paleolitico, nomadi e sedentari, le prime società urbane") ad un progetto di costruzione del concetto di passato storico mediante il lavoro metodico sui "quadri di società" (o "quadri di civiltà"). Insomma la costruzione del concetto di tempo storico - come requisito per immaginare il passato storicizzabile e per dare significato alla conoscenza storica mediante l'organizzazione dei quadri di società (meglio, quadri di civiltà) nella mappa spazio-temporale del passato del mondo - può avvenire fino alla V classe cominciando non dalla III (come pare indichi il testo), ma dalla IV classe.

Storia a scala mondiale

L'avere scalzato la visione esclusivamente eurocentrica a vantaggio della prospettiva di conoscenza di fenomeni storici a scala mondiale è un bel punto a vantaggio della formazione della cultura storica aperta alla comprensione dell'interculturalità e dei problemi dell'interdipendenza crescente tra i diversi paesi e popoli.

L'acquisizione della prospettiva mondiale non sacrifica la conoscenza della storia europea e nazionale, ma corregge una distorsione della storia scolastica finora insegnata. La sua centratura esclusivamente nazionale o europea è stata oggetto di critiche da moltissimi anni e non è assolutamente più accettabile nell'attuale convergenza dei processi storici in un processo unitario.

La prospettiva mondiale è coerente sia nella fase di costruzione del sapere mediante le attività sui "quadri di società" (o "quadri di civiltà") sia nella fase di studio dei processi di trasformazione.

Sono disponibili elaborazioni storiografiche molto interessanti che assumono la scala mondiale e possono essere convenientemente trasposte nell'insegnamento.

Gli alunni possono uscire dal percorso di studi novennale dotati di conoscenze solide della cronologia e delle periodizzazioni importanti, dei processi storici più rilevanti riguardanti il mondo, l'Europa e l'Italia.

Se nella programmazione gli insegnanti saranno accorti nell'organizzare percorsi di conoscenza di fenomeni storici a scala locale in connessione con i fenomeni a scala maggiore, la cultura storica degli studenti di 15 anni sarà di tale qualità e struttura da poter sostenere la capacità d'attenzione, d'analisi e di comprensione verso i problemi storici locali, nazionali, europei e mondiali e delle loro interrelazioni. Tale capacità potrà essere potenziata e sviluppata nel triennio terminale da parte degli studenti che proseguiranno il percorso scolastico grazie allo studio approfondito di alcuni temi e problemi di storia antica, di storia medievale e moderna, di storia contemporanea.

L'insegnamento per temi e per problemi

Un argomento ricorrente negli scritti di tutti i contestatori della proposta curricolare è rivolto contro l'idea di insegnare la storia nel triennio terminale per temi e problemi. Si teme che tale impostazione riduca la possibilità di costruire l'organizzazione cronologica dei fatti storici nelle menti dei giovani e che si riduca la loro cultura storica se la storia sistematica viene studiata solo una volta da 10 a 15 anni di età.

Ci sono almeno quattro argomenti rassicuranti contro tali timori:

1) L'organizzazione cronologica si forma nella mente degli studenti grazie a processi di costruzione guidata dagli insegnanti e non come calco della struttura cronologica dei libri di testo;

2) insegnare per temi e per problemi non vuol dire assolutamente astrarre i fatti dalle relazioni con i contesti storici e con le periodizzazioni che li rendono comprensibili. Un tema come, ad esempio, *il cristianesimo delle origini* o un problema come, ad esempio, quello riguardante *le origini della rivoluzione inglese del 1642* dovranno essere trattati sulla base della conoscenza di una griglia cronologica, della periodizzazione e della conoscenza di contesti. È questa la potenzialità dell'organizzazione modulare delle conoscenze storiche (a differenza dell'organizzazione meramente cronologica) e buoni modelli vengono offerti dalla storiografia;

3) insegnare la storia per temi e per problemi è il modo più promettente per interessare gli studenti alla storia come processo di costruzione delle conoscenze del passato. La storia, infatti, è costruzione di conoscenze di fatti storici tematizzati e problematizzati prima di diventare la cosiddetta "storia generale" dei manuali scolastici;

4) i primi due anni della scuola secondaria dedicati alla storia più recente vanno considerati come parte integrante del percorso di formazione storica che può svolgersi lungo 5 anni per gli studenti che non abbandonano la scuola al compimento

dell'obbligo. Dunque, gli studenti della secondaria studiano storia per 5 anni come nella scuola attuale. Ma la partenza con la storia contemporanea li mette nella condizione di proiettarsi verso i temi e i problemi storici con maggiore maturità intellettuale e con consapevoli interessi.

C'è un quinto argomento a vantaggio della riforma: la programmazione per temi e problemi è più flessibile e più adattabile alle esigenze degli indirizzi di studio delle classi.

Infine, a chi teme la carenza di padronanza dello sviluppo cronologico dei fatti, si potrebbe opporre che tale padronanza è un povero risultato della formazione storica se non è corroborata dalla padronanza di concettualizzazioni, dalla capacità di problematizzazione, dalle competenze alla ristrutturazione delle conoscenze e di uso delle conoscenze in contesti diversi da quelli di apprendimento. Tali risultati possono conseguirsi solo a condizione che gli studenti siano guidati nell'apprendimento metodico di conoscenze storiche di buona strutturazione e con processi di costruzione distesi: la qualità fa premio sulla quantità delle conoscenze.

Le alternative?

Tutte le alternative immaginabili rispetto alla proposta pubblicata sono peggiori.

1) La pessima è quella che volesse proporre lo studio cronologico dalla terza classe alla settima classe della scuola di base. I bambini inizierebbero il loro percorso di studi storici ad 8 anni di età: un'aberrazione se pensiamo alla conoscenza storica come ad una cosa seria, che richiede strutture cognitive, competenze e schemi di conoscenza adeguati. Si perpetuerebbe la situazione creata ora dalla cattiva produzione di storielle dei sussidiari.

2) Altra possibile replica della situazione attuale si potrebbe verificare con la compressione della storia cronologica ancora in tre anni: dalla quinta alla settima classe della scuola di base. Tale soluzione che già ora è insoddisfacente, peggiorerebbe sia perché anticipa di un anno l'inizio dello studio della storia cronologica sia perché impone la necessità di programmare una gamma più ampia di contenuti.

3) Nella scuola secondaria un ciclo quinquennale di studi storici cronologici come quello attuale avrebbe i seguenti svantaggi:

a) gli studenti che terminassero gli studi a 15 anni avrebbero una conoscenza più robusta in storia antica che in storia contemporanea;

b) continuerebbe a riprodursi l'incultura storica diffusa che tanto preoccupa attualmente, poiché nessun correttivo verrebbe introdotto ad un assetto degli studi storici che tutti considerano fallimentare.

Si tenga presente che gli studenti comincerebbero e terminerebbero il ciclo di studi un anno prima che nell'attuale situazione, dunque in condizione di minore maturità e di minori competenze;

c) una grande quota degli studenti – quelli che abbandonano la scuola a 16 anni – non avrebbe la possibilità di fare un ciclo di storia sistematica quinquennale nell'età più favorevole.

Il Direttivo di Clio '92

documenti

BOZZA DEL TESTO DEL CURRICOLO PER L'AMBITO STORICO-GEOGRAFICO-SOCIALE (7 FEBBRAIO 2001)

Gruppo di lavoro
Aggregazione disciplinare storico-geografico-sociale

Documento conclusivo

Coordinatori: D. Antiseri, L. Cajani, G. Mori, G. Timpanaro
Moderatore: C. Croce.

Premessa

L'ambito storico-geografico-sociale è uno degli assi portanti del percorso formativo dai tre ai diciotto anni. Esso concorre, insieme agli altri ambiti, a far acquisire agli studenti competenze civiche e culturali, che permettano loro di svolgere, consapevolmente e con riferimento ai valori personali e sociali sanciti dalla Costituzione italiana e dalla Dichiarazione universale dei diritti umani, un ruolo attivo nella società, nonché di continuare ad imparare per tutto l'arco della vita.

L'ambito ha una funzione fondamentale nella costruzione dell'identità personale e sociale; a questo fine uno spazio adeguato sarà riservato alle tematiche che toccano più da vicino bambini e ragazzi nella loro soggettività nei diversi momenti del loro sviluppo, trattandoli, anche attraverso lavori di gruppo ed attività sociali, da sviluppare attraverso la collaborazione di più docenti e di più saperi.

L'ambito comprende la storia, la geografia e l'area degli studi sociali, che sono fra loro strettamente collegate, avendo in comune lo studio della convivenza umana in tutte le sue dimensioni. Nei primi due anni del percorso formativo esse costituiscono un campo di lavoro unitario. Nei due anni successivi, sempre in una logica unitaria, si avvia la progressiva e graduale caratterizzazione dei saperi. In quinta classe la storia, la geografia e l'area degli studi sociali diventano autonome avendo ciascuna di esse, pur in un contesto fortemente integrato, obiettivi formativi specifici.

Obiettivo formativo specifico della ***storia*** è far acquisire agli studenti una visione di insieme della storia dell'umanità, attraverso la conoscenza di fenomeni storici su scala mondiale, da esplorare e interpretare utilizzando il linguaggio proprio della disciplina (lessico, concetti, e metodologie).

Per la sua natura epistemologica, la storia ha una valenza educativa trasversale a tutti gli ambiti, in quanto le categorie storiche sono una delle chiavi fondamentali di lettura

di tutta la realtà. Al tempo stesso essa svolge un ruolo fondamentale nella strutturazione della memoria e coscienza storica.

Per queste ragioni la storia si colloca nell'area di equivalenza e il suo curricolo è unico per tutti gli studenti fino alla conclusione dell'obbligo.

Obiettivo formativo specifico della geografia è far acquisire agli studenti una visione su una pluralità di scale spaziali, mondiale, europea, nazionale e locale, delle complesse relazioni esistenti sulla superficie terrestre tra fenomeni fisici e antropici, ispirata ai valori della tutela ambientale, dell'integrazione e cooperazione tra i popoli nel processo di sviluppo umano, sociale, economico.

Obiettivo formativo specifico degli studi sociali è sviluppare l'educazione alla cittadinanza democratica, promuovendo negli studenti sia l'acquisizione di conoscenze relative alla struttura e all'organizzazione sociale sia la maturazione di atteggiamenti e comportamenti critici e responsabili ispirati ai valori della libertà e della solidarietà a tutti i livelli della vita organizzata (locale, nazionale, europea e mondiale).

Obiettivi specifici di apprendimento dell'ambito storico-geografico-sociale relativi alle competenze degli alunni alla fine della scuola di base

1. **Competenze di ambito**
   - Riconoscere e utilizzare i linguaggi specifici delle discipline (lessico, categorie interpretative e procedure fondamentali)
   - Leggere e comprendere un contesto sociale e territoriale dal punto di vista storico, artistico, urbanistico, economico, naturalistico
   - Individuare problemi, formulare e controllare ipotesi esplicative
   - Esporre in forma argomentativa temi specifici delle discipline

2. **Competenze disciplinari**

Storia
- Esporre in forma narrativa e argomentativa eventi storici
- Comprendere testi storiografici
- Collocare eventi nel tempo storico
- Collocare e connettere eventi storici su diverse scale spaziali: mondiale, europea, nazionale, locale
- Individuare relazioni causali fra eventi storici
- Riconoscere, leggere e interrogare fonti storiche
- Avere consapevolezza della dimensione storica della realtà

Geografia
- Analizzare e descrivere il paesaggio come sistema antropofisico, nella dimensione mondiale, europea, nazionale, locale
- Individuare le trasformazioni subite dai paesaggi nel tempo e ipotizzare possibili evoluzioni future.

- Orientarsi sul terreno e sulle carte geografiche
- Interpretare tabelle e carte geografiche a diverse scale e possedere carte mentali per collocare spazialmente fatti e fenomeni fisici e antropici.
- Costruire tabelle e grafici, schizzi e carte tematiche relativi a problemi geografici, utilizzando la simbologia convenzionale appropriata
- Individuare relazioni causali fra fenomeni geografici

Studi sociali

- Riconoscere e descrivere le differenze culturali
- Essere disponibili a confrontarsi e a dialogare con altri soggetti, anche di culture diverse
- Saper gestire i conflitti
- Identificare nelle diverse culture gli orientamenti etici e religiosi
- Riconoscere e contestualizzare i diritti umani
- Riconoscere valori e norme della convivenza democratica e rispettarli nei propri comportamenti

Articolazione del curricolo

Il curricolo dell'ambito storico-geografico-sociale della scuola di base, nella logica della continuità fra i tre momenti del percorso formativo dai tre ai diciotto anni, si articola secondo la seguente scansione:

- nei primi due anni che si raccordano, soprattutto dal punto di vista metodologico, con la scuola dell'infanzia, l'ambito presenta un carattere di forte unitarietà;
- nei due anni successivi, sempre in una visione unitaria, si avvia la progressiva e graduale differenziazione dei saperi;
- negli ultimi tre anni la storia, la geografia e l'area degli studi sociali assumono caratteristiche disciplinari specifiche, ma sempre in un rapporto di forte interazione reciproca. Questi anni si raccordano sul piano curriculare ai primi due anni della scuola secondaria, conclusivi dell'obbligo.

Obiettivi, competenze e conoscenze della scuola di base nella sua articolazione

Primo e secondo anno

Lo scopo principale di questa fase del curricolo è condurre i bambini all'acquisizione del lessico fondamentale specifico di questo ambito e all'elaborazione di alcuni concetti di uso quotidiano, in modo che su queste basi si fondi il successivo processo di formazione delle conoscenze storiche, geografiche e sociali. Il bambino sarà guidato a ricavare dai contesti di relazione in cui è immerso (io-famiglia, io-gruppo dei pari, io-ambiente sociale, io-ambiente naturale), le parole e i concetti sui quali operare per cominciare ad avere una prima consapevolezza della complessità della realtà. Il

processo di insegnamento/apprendimento si svolgerà, integrando anche saperi appartenenti ad altri ambiti, intorno a *nodi problematici* che scaturiscono dai contesti di relazione della vita quotidiana.

Entrando nella scuola di base il bambino, che ha già fatto l'esperienza educativa della scuola dell'infanzia, dovrebbe avere già esplorato parole e concetti relativi ai seguenti temi:

- famiglia: sentimenti/legami e ruoli parentali
- gruppo: regola/autorità/collaborazione
- natura-società: vivente/non vivente; animali e vegetali, ambienti di vita
- tempo: durata, ripetizione, sviluppo
- spazio: percezione/punto di vista/direzione.

Da essi si partirà perché, attraverso attività esplorative, manipolative, di comunicazione linguistica, grafica e motoria, si costruiscano il lessico e i concetti relativi alle seguenti dimensioni:

- **sociale**: famiglia, gruppo, ruolo; regola/norma/legge; potere, collaborazione, cooperazione, tradizione, festa;
- **economica**: lavoro, mestiere, denaro, guadagno, commercio;
- **quotidiana**: alimentazione, abbigliamento, abitazione, abitudini e usi sociali;
- **culturale e spirituale**: comunicazione (oralità e scrittura, musica, immagine, multimedialità); arti figurative (architettura, pittura, scultura); religioni, miti; fonti (documento scritto, fossile, rudere); tecnologia (utensile, macchina);
- **temporale**: durata, prima, dopo, calendario, cronologia (giorno, mese, anno, secolo), orologio;
- **spaziale**: luogo (vicino-lontano, sopra-sotto, destra-sinistra), ambiente (fisico, antropico), direzione, mappa.

Obiettivi specifici di apprendimento dell'ambito storico-geografico-sociale relativi alle competenze degli alunni alla fine dei primi due anni

- Orientarsi nel tempo a partire dalla storia e dalla esperienza personale
- Orientarsi nello spazio a partire dai luoghi dell'esperienza personale
- Collegare e distinguere diverse storie personali nei gruppi di riferimento (famiglia, gruppo dei pari, ambiente sociale), collocandole nelle dimensioni spaziale e temporale
- Riconoscere i simboli più comuni per muoversi nello spazio urbano
- Orientarsi nello spazio secondo punti di riferimento dati
- Compiere azioni in base ad indicazioni di direzione e di distanza
- Leggere e costruire semplici rappresentazioni degli spazi
- Riconoscere e utilizzare il lessico di base dell'ambito
- Descrivere verbalmente e rappresentare graficamente oggetti in uno spazio
- Raccontare fatti ed esperienze
- Condividere compiti e responsabilità con i coetanei

Stabilire rapporti con gli altri basati sull'autonomia personale e sul riconoscimento della diversità

Riconoscere ed accettare le regole delle relazioni sociali

Terzo e quarto anno

Nel corso del terzo e del quarto anno il bambino sarà guidato da una parte a completare il processo di costruzione dei linguaggi e delle categorie indispensabili per la comprensione dei fenomeni storici, geografici e sociali, dall'altra a operare un decentramento cognitivo-affettivo riconoscendo, attraverso la sistematizzazione delle acquisizioni fatte nel biennio precedente, la funzione dei diritti e dei doveri nei rapporti sociali.

Quanto elaborato nella fase precedente verrà organizzato nel *concetto di società*. Lavorando empiricamente su un numero limitato di esempi, il bambino imparerà a riconoscere e distinguere le caratteristiche dei fondamentali modelli di società, per quanto riguarda in particolare il rapporto fra uomo e ambiente, l'organizzazione socio-politica e le espressioni culturali. L'insegnante sceglierà i quadri di società in modo da presentare casi esemplari relativi alla società di caccia-raccolta, alla società agro-pastorale, alla società industriale equilibratamente ripartiti nel tempo e nello spazio. Terrà così presente tutto l'arco temporale dalla comparsa dell'*homo sapiens* fino ai giorni nostri, e farà in modo che questi esempi coprano varie parti del mondo, in modo da introdurre il bambino alla consapevolezza della mondialità, nel presente come nel passato. Nell'esplorazione delle società attuali si dedicherà particolare attenzione a quella italiana.

Nell'esame dei quadri di società il bambino verrà guidato ad acquisire:

- il senso della profondità del tempo storico, cogliendo la differenza tra presente e passato (prossimo, remoto e remotissimo) specialmente attraverso l'osservazione dei prodotti e funzioni della cultura materiale e degli ambienti di vita (naturali e sociali);
- la consapevolezza dell'importanza delle fonti (materiali, orali, scritte, ideografiche) nella formazione delle conoscenze;
- un metodo indiziario di ricostruzione orientato all'acquisizione, negli anni successivi, di modelli di spiegazione e interpretazione degli eventi storici.

Il bambino verrà, altresì, avviato al linguaggio della *geo-graficità*, passando dallo spazio vissuto allo spazio rappresentato. Sarà così guidato a riconoscere e descrivere le caratteristiche dello spazio geografico nelle sue componenti fisiche e antropiche muovendosi in parallelo tra scala mondiale, scala nazionale (con particolare riferimento ai principali paesaggi italiani), scala locale e a ricavare informazioni geografiche da una pluralità di fonti (scritte, cartografiche, pittoriche, materiali).

In relazione allo studio dei quadri di società e nella prospettiva dell'educazione alla salute e all'ambiente. il bambino sarà guidato a riflettere sui diversi modi in cui l'uomo ha soddisfatto in passato e soddisfa oggi i suoi bisogni fondamentali.

Si danno qui di seguito indicazioni sui tipi di società da esplorare, che l'insegnante tratterà, sempre in un contesto di riferimento mondiale, selezionando un congruo numero di esempi del passato e del presente.

a. Società di cacciatori e raccoglitori:

quadri sociali del Paleolitico (anche con riferimento ad esempi locali)

quadri sociali relativi a società di cacciatori e raccoglitori attuali (europee, africane, americane, asiatiche, australiane)

b. Società agricolo-pastorali:

società agrarie neolitiche (con particolare riferimento all'area del Mediterraneo) e attuali
società nomadiche dal Neolitico a oggi

c. Società industriali

La prima rivoluzione industriale
La seconda rivoluzione industriale
Società ad alta industrializzazione

Obiettivi specifici di apprendimento dell'ambito storico-geografico-sociale relativi alle competenze degli alunni alla fine del quarto anno:

- Riconoscere descrivere quadri di società sulla base di indicatori: rapporto uomo-ambiente, rapporti sociali, rapporti economici, potere e istituzioni, religione, cultura materiale
- Conoscere e utilizzare categorie temporali: evento, durata, mutamento, permanenza
- Individuare e leggere le tracce storiche nel paesaggio
- Riconoscere forme diverse di relazione uomo-ambiente
- Riconoscere e utilizzare fonti storiche
- Ricavare informazioni da mappe, tabelle e strumenti cartografici
- Riconoscere e utilizzare il lessico fondamentale delle discipline dell'ambito
- Conoscere il valore dell'ambiente e agire consapevolmente per la sua salvaguardia
- Agire responsabilmente nella comunità scolastica
- Costruire rapporti con gli altri basati sull'autonomia critica, sul riconoscimento delle diversità, sulla cooperazione solidale

Quinto, sesto e settimo anno

a. Storia

Col quinto anno si inizia lo studio sistematico e cronologico della storia dell'umanità. Lo studente verrà guidato all'individuazione dei principali fenomeni che l'hanno scandita e dei fili conduttori che consentono di interpretarla: il rapporto fra l'uomo e l'ambiente, l'organizzazione politico-sociale, il sistema degli scambi, le dinamiche di occupazione dei territori, le espressioni culturali. I contenuti essenziali qui indicati rappresentano i punti di riferimento che consentono di costruire uno scenario mondiale in cui si colloca la storia, senza soluzione di continuità temporale. All'interno di questo scenario comune si collocano gli approfondimenti tematici, eventualmente suggeriti dalle peculiarità del contesto scolastico e culturale in cui si opera. In particolare saranno oggetto di studio le civiltà classiche di Grecia e Roma, la formazione del sistema degli

Stati europei, quali temi essenziali per la costruzione del patrimonio culturale del cittadino italiano ed europeo. Il completamento del curricolo di storia dalla rivoluzione industriale ai giorni nostri si realizzerà nelle prime due classi della scuola secondaria.

CONTENUTI ESSENZIALI

Quinto anno

- Il processo di ominazione e il popolamento della Terra
- Le società di caccia e raccolta nel Paleolitico
- La rivoluzione neolitica nel mondo: nomadi e sedentari
- Le prime società urbane (Mesopotamia, Egitto, valle dell'Indo, Cina, America)

Sesto anno

- La civiltà greca
- La civiltà romana
- Il cristianesimo
- Migrazioni di nomadi, crisi e ristrutturazione degli imperi eurasiatici
- L'espansione araba
- L'Europa medievale
- L'Impero mongolo
- Africa subsahariana: la migrazione bantu; lo sviluppo degli stati
- I Maya. L'Impero azteco. L'Impero inca
- La colonizzazione dell'Oceania

Settimo anno

- Lo stato moderno in Europa
- La formazione degli stati regionali italiani
- Umanesimo e Rinascimento
- Riforma e Controriforma in Europa
- L'espansione europea nel mondo: l'avvio del processo di globalizzazione
- L'Impero ottomano
- India, Cina e Giappone tra XVI e XVIII secolo

b. Geografia

Nel quinto, sesto e settimo anno lo studio della geografia è dedicato all'analisi di quadri ambientali e di sistemi territoriali, che vengono esaminati su varie scale spaziali (mondiale, europea, nazionale, locale) e con i metodi propri della disciplina geografica (osservazione diretta e indiretta, analogie e differenze).

CONTENUTI ESSENZIALI

Quinto anno

- L'evoluzione della morfologia terrestre.

- Elementi e fattori del clima sulla Terra
- Paesaggi naturali e popolamento della Terra
- L'ambiente delle prime società urbane mondiali
- Trasformazioni del paesaggio con la rivoluzione agricola
- Gli spazi agrari su scala mondiale, europea, nazionale, locale
- Produzione e commercio agricolo

Sesto anno

- Componenti e determinanti del paesaggio
- I rischi ambientali
- Problematiche relative alla salvaguardia del patrimonio ambientale e culturale
- Interrelazioni tra aspetti fisici del paesaggio, insediamenti umani e attività economiche
- Processi di urbanizzazione: dalla città antica alla città industriale

Settimo anno

- Trasformazioni del paesaggio conseguenti alla rivoluzione industriale, su scala nazionale, europea, mondiale
- Lo spazio come "sistema territoriale"
- I principali indicatori demografici, sociali, economici e le loro correlazioni
- Produttività e benessere: la diversa distribuzione del reddito nel mondo; debiti e aiuti internazionali
- I flussi migratori
- Temi e problemi legati allo sviluppo sostenibile e ai processi di globalizzazione
- La situazione politica internazionale

c. Studi Sociali

Nel quinto, sesto e settimo anno attraverso gli studi sociali, in collegamento con le altre discipline dell'area, si effettuerà una riflessione sulla realtà sociale, sottolineando le dimensioni istituzionale, economica, sociale, interculturale. Si perverrà, altresì, alla formalizzazione di concetti specifici sui quali si innesterà, nel ciclo secondario, lo studio dell'economia e del diritto.

CONTENUTI ESSENZIALI

Quinto anno

- La dinamica delle popolazioni umane: popolazioni in crescita, stazionarie, in declino
- Il rapporto tra popolazioni e risorse in diversi contesti
- L'influenza dei fenomeni migratori sull'organizzazione della società
- L'individuo e la società: dimensione interpersonale, regole e istituzioni

- La famiglia e le sue trasformazioni
- Genere e società

Sesto anno

- Rapporti tra culture:
  - i linguaggi e la comunicazione
  - i modi di vita
  - le credenze e le pratiche religiose
  - i rapporti tra culture diverse: cooperazione e conflitto
  - società multietniche e multiculturali

- Produzione, mercato, sfruttamento e salvaguardia dell'ambiente

Settimo anno

- Il cittadino e le istituzioni
  - lo stato diritto
  - diritti e doveri del cittadino
- La Costituzione italiana
- La carta dei diritti dell'UE
- La Dichiarazione universale dei diritti umani
- Le forme di partecipazione sociale e politica
- Le norme e le leggi
- La condizione dell'infanzia nel mondo: la Carta dei diritti del fanciullo
- La storia della scuola in Italia. Lo Statuto delle studentesse e degli studenti nel contesto della riforma attuale.

Indicazioni metodologiche per l'ambito storico-geografico-sociale

Nella scelta delle strategie didattiche più opportune (che ovviamente non può che essere libera, ma, nel contempo, giustificata e condivisibile attraverso la programmazione educativo-didattica e controllabile nelle sue modalità e nei suoi effetti) è necessario che l'insegnante consideri preliminarmente il quadro di riferimento generale (quali soggetti, quali contenuti formativi, quali modalità generali d'interazione) rispetto a cui collocare i suoi interventi

Nella proposta che qui viene fatta è stato adottato come quadro di riferimento per l'organizzazione del curricolo un approccio che vede nell'istruzione il punto d'incontro tra i linguaggi propri dei diversi saperi (concetti/teorie/metodologie/linguaggi specifici) e le operazioni cognitive che attivamente il soggetto va costruendo appropriandosi di tali strutture nei modi adeguati al suo sviluppo mentale, attraverso l'operatività e il dialogo con gli adulti e con i coetanei.

La realizzazione delle finalità formative delle discipline dell'ambito storico-geografico-sociale, comporta una chiara esplicitazione degli obiettivi di apprendimento che vengono articolati nel curricolo in funzione delle modalità cognitive e socio-relazionali proprie del bambino, del fanciullo, del preadolescente con un'ampia variabilità dei modi di insegnamento apprendimento ad essi correlati.

Per il bambino ludico esplorativo dell'età di 6-8 anni (in continuità con le esperienze già realizzate nella scuola dell'infanzia), si tratterà di andare alla scoperta del passato attraverso la costruzione delle nozioni di tempo e di spazio.Partendo dalla realtà dell'ambiente familiare e locale, il bambino collocherà nel tempo fenomeni che siano riconducibili a problemi presenti nella sua vita quotidiana, sviluppando in questa ricostruzione abilità diverse, quali narrare, drammatizzare, investigare, interrogare, quantificare

Successivamente, a 8-10 anni, il bambino apprenderà, lavorando sull'esperienza diretta, apprenderà ad elaborare quadri di società secondo precise coordinate spazio temporali. Imparerà così a descrivere, illustrare, classificare, analizzare, mettere in relazione, narrare, immaginare sviluppi possibili di situazioni, attraverso le attività del laboratorio, da svolgere con materiali di diversa tipologia, da lui reperiti, fruiti o riprodotti (cfr. connessione con il disegno). Accanto al manuale, da integrare sempre con attività di laboratorio, vanno utilizzate anche altre fonti di informazione esterne alla scuola (televisione, visite a musei e monumenti, cinema, fumetti). Nella didattica è opportuno non assolutizzare alcuno strumento, ma saper scegliere in funzione degli obiettivi.

Primo e secondo anno

L'area storico-geografico-sociale prevede per il primo biennio la realizzazione della didattica di ambito, con una struttura marcatamente predisciplinare. E' favorito il raggiungimento dei "prerequisiti" cronospaziali e sociali, in continuità con quanto già realizzato nella scuola dell'infanzia.

Nei "moduli" strutturati intorno al concetto di spazio le attività degli alunni si concentrano inizialmente sull'organizzazione spaziale dello schema corporeo e della collocazione dell'io nello spazio, anche in rapporto ad altre persone o oggetti. La situazione spaziale statica e dinamica, sperimentata dai bambini prevalentemente in forma ludica, viene poi rappresentata graficamente indicando le posizioni o tracciando i percorsi su un foglio, sul quale l'insegnante avrà precedentemente disegnato il perimetro dell'aula o della palestra e la posizione di alcuni punti di riferimento, quali possono essere gli arredi. In questa fase è basilare il raccordo con le attività di educazione motoria, effettuate in palestra, in aula e all'aperto. Per l'acquisizione dei concetti topologici e dei relativi indicatori (sopra/sotto, vicino/lontano, destra/sinistra…) un metodo efficace, mutuato dalla psicomotricità, è il metodo dei contrasti: consiste nel far vivere al bambino due situazioni successive similari, ma nelle quali un elemento (es.: vicino) è sostituito dal suo contrario (es.: lontano): attraverso la percezione del contrasto egli scopre più agevolmente il significato implicito nei due termini del binomio. Proprio il contrasto vicino/lontano si presta anche ad accezioni temporali (valutazione delle distanze in termini temporali: è vicino ciò che è raggiungibile in poco tempo) e socio-affettive (le persone più care sono quelle che si percepiscono "vicine", anche quando sono spazialmente lontane).

L'approccio alla geo-graficità e all'orientamento nello spazio in base ai concetti topologici può proseguire con la rappresentazione grafica di percorsi precedentemente eseguiti sul terreno, anche attraverso la drammatizzazione di fiabe (si potrebbe, ad

esempio, far mimare il percorso di Pollicino nel bosco, lasciando sul terreno appositi segnalini colorati per delineare il tracciato).

L'azione didattica s'indirizza nei primi due anni anche all'approccio al concetto di paesaggio, attraverso la percezione sensoriale dello spazio vissuto. L'esplorazione dello spazio vicino alla scuola (meglio se si tratta di uno spazio verde o di un parco urbano) può avvenire inizialmente attraverso la raccolta di indizi sensoriali. La classificazione della grande mole di indizi visivi richiede un criterio d'ordine: è questo uno degli spunti possibili per introdurre una prima distinzione degli elementi componenti di un paesaggio in naturali e artificiali. Gli alunni vengono così avviati all'applicazione di uno dei metodi fondamentali della conoscenza geografica: l'osservazione diretta, condotta attraverso processi di ricerca e di scoperta, dapprima molto semplici e man mano più articolati, ma sempre imperniati sull'interesse che dev'essere sotteso ad ogni fase di insegnamento/apprendimento.

Terzo e quarto anno

Nelle classi terza e quarta, il bambino verrà guidato a collegare fra di loro i diversi concetti, rielaborati durante i primi due anni, e a tenerli insieme in un concetto di ordine superiore, capace di dare ai concetti stessi un senso nuovo: il concetto di società. Quest'operazione didattica, naturalmente, non va condotta in modo teorico, ragionando astrattamente sui concetti, ma – come vogliono insieme le discipline dell'ambito e la psicologia dell'apprendimento – lavorando empiricamente su società concrete.

In esse egli riconoscerà le diverse modalità di realizzarsi dei concetti imparati precedentemente (ci si alimenta o si lavora o si prega in modi diversi, a seconda delle società). Ma ciò non è sufficiente: egli deve ancora riconoscere, stabilire o ipotizzare le diverse relazioni fra i vari elementi, in modo da realizzare un'immagine unitaria di quell'insieme complesso che è una società. Questo itinerario operativo va effettuato su un "quadro sociale" da intendersi come descrizione articolata di una determinata società, colta in un suo particolare momento. Una specie di "foto", potremmo dire, in qualche modo anticipatrice del "film della storia", che l'allievo studierà nella fase successiva.

La scelta dei quadri sociali da inserire nel curricolo è affidata agli insegnanti, che dovranno comunque tener presenti tre esigenze: quella di una continuità temporale, per cui si dovranno scegliere esempi che coprano l'arco cronologico dal Paleolitico ad oggi; quella della mondialità, che rappresenta l'elemento caratterizzante e innovativo di questo curricolo, per cui si dovranno scegliere esempi di società che rappresentino tutte le parti del mondo, affinché nessuna di esse rimanga nella mente del bambino come una macchia bianca priva di realtà; e infine quella della completezza tipologica, per cui gli esempi dovranno essere equilibratamente distribuiti secondo questi tipi:

- società di raccoglitori e cacciatori
- società agricole e pastorali
- società industriali

L'allievo sarà guidato a compiere operazioni di confronto fra società e tipi o classi di società, in modo da formarsi un'idea dei tipi di società fondamentali della storia e in modo da saperli distinguere. L'insieme delle società studiate, inoltre, costituirà il terreno più adatto per laboratori temporali e spaziali, volti a costruire sistemi di organizzazione

delle conoscenze sempre più raffinati. Infine, lo studio analitico dei diversi quadri permetterà di mettere a fuoco i diversi concetti di tempo (lineari e circolari) che ne strutturano l'attività, e di confrontarli con quelli del nostro presente.

In tal modo l'allievo perverrà progressivamente a:

- analizzare un quadro sociale
- ricostruire un quadro sociale
- individuare i documenti in base ai quali ricostruire un dato quadro sociale
- organizzare cronologicamente (e spazialmente), in forme progressivamente più precise i quadri sociali studiati
- riconoscere organizzazioni temporali diverse

Prosegue inoltre lo sviluppo della geo-graficità: dalla visione della realtà tridimensionale si giunge alla sua rappresentazione bidimensionale, in altre parole alla lettura e interpretazione della carta geografica e alla costruzione di semplici schizzi cartografici. Quest'ultima potrebbe avvenire, ad esempio, mediante una prima fase di passaggio dal disegno libero di uno spazio noto (l'aula, una porzione del giardino della scuola…) alla sua rappresentazione in pianta: sovrapponendo al disegno un foglio di carta da lucido, ogni alunno può trasferire su di esso gli stessi "oggetti" contenuti nel disegno, ma rappresentati come se fossero visti dall'alto, vale a dire in prospettiva zenitale. Al contempo si inizia anche ad abituare i ragazzi alla visione interscalare: accanto all'uso delle carte a grande e grandissima scala (carte topografiche e piante del territorio "vicino") si affianca quello delle carte a piccola e piccolissima scala (carte corografiche e planisfero) per la localizzazione spaziale di temi e problemi su cui s'incentra la didattica modulare. Uno dei sussidi basilari nella didattica dell'ambito storico-geografico-sociale è, prima ancora del planisfero murale, il globo geografico, che non dovrebbe mai mancare nelle aule per consentire agli alunni di soddisfare autonomamente le loro curiosità mediante un approccio spontaneo.

Lo studio di alcuni modelli di società, scelti in varie parti del mondo, consente di cominciare ad analizzare il rapporto degli uomini e delle società con il loro ambiente di vita. Dal momento che ogni quadro sociale si realizza in un determinato ambiente, è possibile scegliere i diversi quadri sociali, in modo che diano la possibilità di studiare ambienti geografici diversi.

Così le società di cacciatori e raccoglitori offriranno la possibilità di osservare e studiare gli elementi essenziali dei paesaggi naturali (savana, foresta equatoriale, pianura alluvionale, monti, coste, colline ecc.); le società agricole e pastorali permetteranno di riflettere sugli elementi fondamentali di geografia antropica (il villaggio, la città, il paesaggio agricolo, quello pastorale, le vie di comunicazione ecc.); infine, i quadri industriali e postindustriali permetteranno di esplorare questioni e scenari di geografia economica e politica.

Inoltre, di ogni società si potranno mettere in evidenza alcuni aspetti, di volta in volta particolarmente evidenti o più facilmente trattabili: per esempio, i concetti di famiglia, ruolo, genere, scambio; quelli di legge, istruzione, amministrazione; quelli di rapporti internazionali, sviluppo/sottosviluppo, materie prime e prodotti finiti.

L'applicazione dei metodi geografici dell'osservazione diretta, indiretta e delle analogie e differenze facilita la conoscenza di diversi tipi di paesaggio e dei componenti fisici e antropici che li caratterizzano. Questo studio deve essere compiuto in parallelo tra la scala mondiale, quella nazionale (con particolare riferimento ai principali paesaggi italiani) e quella locale. È opportuno che gli alunni imparino in questi anni anche a

ricavare informazioni geografiche da una molteplicità di fonti diverse (cartografiche, letterarie, pittoriche, materiali...). Alla fine del quarto anno gli alunni dovrebbero possedere le competenze basilari in merito al concetto di paesaggio, le prime competenze relative alla geo-graficità ed essere in grado di applicare i principali metodi propri della disciplina geografica.

Indicazioni specifiche per l'insegnamento della storia nel quinto, sesto e settimo anno

L'allievo, al termine del percorso precedente, ha maturato alcune competenze di uso di concetti che appartengono, latamente, al mondo sociale, e ha una chiara conoscenza dei tre tipi fondamentali di società. Inoltre, avendo dimestichezza con alcuni strumenti essenziali del lavoro storico (i vari tipi di fonte) e avendo acquisito la capacità di lavorare con le coordinate spazio-temporali, è pronto per muoversi in un racconto storico organico, che si svolge su molti piani: il piano mondiale, quello europeo, quella nazionale e quello locale, tutti fra loro strettamente collegati. In questa prospettiva va interpretato il rapporto fra i contenuti essenziali indicati nel curricolo, i quali costituiscono il quadro mondiale di base, che deve essere sempre tenuto presente per evitare discontinuità, e gli approfondimenti, che riguardano le dimensioni al di sotto quella mondiale, e che potranno utilmente tener conto anche della storia locale come punto di osservazione di fenomeni globali. Si pensi ad esempio alla storia di una località italiana durante l'età longobarda, che può essere l'occasione per attività di laboratorio legate alle tracce che questo periodo ha lasciato sul posto, e al tempo stesso per affrontare un fenomeno di portata assai più vasta, come le migrazioni dei nomadi, che dà a quella specifica storia locale prende un significato non localistico.

Indicazioni specifiche per l'insegnamento della geografia nel quinto, sesto e settimo anno

La rinnovata impostazione delle linee programmatiche dell'area storico-geografico-sociale, rispondente alla varietà di quadri socioeconomici e politici mondiali in continua evoluzione, si colloca nella visione degli spazi della Terra che la geografia è in grado di offrire alle diverse scale (planetaria, nazionale, regionale, locale), utilizzando uno dei linguaggi fondamentali della comunicazione contemporanea: il linguaggio cartografico.

È ormai noto come sia oggi superata la limitante concezione della geografia, intesa etimologicamente come descrizione della Terra, legata fino al secolo scorso all'opera degli esploratori e dei cartografi, che man mano arricchivano l'"immagine" del mondo con la conoscenza di nuovi territori. L'utilizzo di tecnologie sempre più avanzate, come quelle legate al telerilevamento, consistente nell'elaborazione computerizzata delle informazioni trasmesse a terra dai satelliti in orbita, e le possibilità offerte agli uomini di spostarsi velocemente da un luogo all'altro del pianeta hanno indotto la comunità dei geografi a rivedere e arricchire i paradigmi scientifici della disciplina. La geografia, dapprima prevalentemente descrittiva, è divenuta scienza interpretativa ed esplicativa

dei rapporti dell'uomo e delle società con la natura, che si traducono in assetti territoriali in continua trasformazione.

Fra i compiti dei geografi si annoverano oggi lo studio delle trasformazioni subite nel tempo dall'organizzazione dello spazio, l'elaborazione di modelli di spiegazione delle dinamiche territoriali e dei parametri per la valutazione d'impatto ambientale, la progettazione di nuovi assetti del territorio. La ricerca avanza anche in relazione al paradigma dello *sviluppo sostenibile*: i geografi offrono il loro contributo per la creazione, a livello internazionale, di un nuovo modello di sviluppo che, partendo da una gestione delle risorse oculata ed equamente condivisa fra tutti i popoli, prospetti uno sviluppo sostenibile dall'ambiente e compatibile con le esigenze e le necessità degli uomini in ogni continente.

La nuova geografia non perde di vista lo stretto legame sia con gli studi sociali, sia con le scienze naturalistiche e ambientali: ad esempio, il filone della "geografia della percezione" accoglie sempre di più, avvalendosene per la ricerca, il contributo delle "geografie" soggettive, vale a dire delle percezioni che gli individui e i gruppi sociali hanno del territorio in cui vivono. Riguardo al legame con le scienze naturalistiche e ambientali, denso di prospettive è il filone della "geografia medica" o della salute, che esamina l'ambiente nella prospettiva del benessere dell'uomo.

Alla scuola spetta il compito, ricchissimo di valenze formative, di trasferire i nuovi paradigmi della ricerca geografica in una didattica che sviluppi nei bambini e nei giovani le competenze spaziali, ma anche le irrinunciabili premesse di un atteggiamento di solidarietà, apertura mentale e disponibilità all'integrazione delle culture e alla cooperazione fra i popoli, proprio attraverso la conoscenza e il rispetto di ambienti e modi di vita "altri", la salvaguardia e la condivisione dei beni naturali e culturali.

L'impostazione di continuità e progressività dei nuovi curricoli, che lasciano ai docenti e alle istituzioni scolastiche ampia libertà di articolazione progettuale, consente di mantenere nel settennio uno stretto collegamento della geografia con la storia e con gli studi sociali, analizzando le diverse forme d'interazione tra società e natura sviluppatesi nel tempo. Agli allievi è necessario fornire, fin dai primi anni, un ambiente formativo che li metta in grado di affrontare le conoscenze da una molteplicità di punti di vista, in una dimensione non soltanto locale, ma anche mondiale. La conoscenza di differenti punti di osservazione, infatti, fornisce utili chiavi di lettura, che possono agevolare il confronto aiutando a comprendere meglio atteggiamenti, comportamenti, relazioni.

La principale innovazione consiste nel definitivo superamento della scansione tradizionale ciclica dei contenuti, che per la geografia procedevano dal vicino al lontano e dal semplice al complesso). Oggi ci si trova di fronte a una realtà sempre più complessa, in cui l'uomo con le sue attività intreccia una fitta rete di scambi con l'ambiente naturale, muovendosi in una dimensione che continuamente travalica lo spazio circostante. Gli scenari di una società che va verso la globalizzazione (nell'accezione migliore del termine, riferita a una realtà mondiale omogenea e non frammentata)) sono davanti agli occhi di tutti, non solo degli adulti, transitando continuamente attraverso i moderni mezzi d'informazione e di comunicazione telematica, cui i bambini hanno un accesso sempre più facilitato.

Il compito della scuola, già dai primi anni, diventa allora anche quello di aiutare gli allievi a decifrare i messaggi e le immagini del mondo e ad avvicinarsi, seppure nel

rispetto delle peculiarità e delle forme d'apprendimento legate all'età, ai grandi temi generali, insegnando loro da subito a dominare gli strumenti attraverso un uso corretto, per non correre il rischio di esserne inconsapevolmente dominati. Non va tralasciato che la società multiculturale in cui si è immersi trova uno degli ambiti d'elezione, deputati al confronto e all'integrazione, proprio nella scuola: i bambini convivono e si confrontano quotidianamente con compagni di scuola di provenienza etnica differente, dei quali devono rispettare e conoscere le "radici" geografiche e culturali, anche per aiutarli a non perderle.

Appare ovvio, in ogni modo, come nel primo biennio l'approccio alla realtà sociale, temporale e spaziale e ai metodi d'indagine debba realizzarsi nell'ambiente vicino al bambino, in continuità con il lavoro svolto nella scuola dell'infanzia. Le "esperienze" senso-percettive e di orientamento nello spazio noto, strettamente connesse con le prime "esperienze" di socializzazione e di orientamento nel tempo, non possono che attuarsi in una dimensione spaziotemporale "vissuta", per contribuire a formare i prerequisiti delle successive acquisizioni.

Con la progressione del curricolo, negli anni successivi ci si può ancora soffermare sull'indagine locale, evitando però di cadere in un localismo troppo accentuato, che potrebbe far perdere di vista l'inserimento di una qualsiasi realtà storico-socio-spaziale in un contesto più ampio: regionale, nazionale, internazionale. Dall'approccio prevalentemente regionale alle tematiche geografiche, com'era nel passato, si passa oggi a un approccio sistemico, che consente di organizzare le conoscenze e le competenze geografiche intorno a temi o problemi di rilevanza non soltanto d'ordine spaziale. In una didattica modulare l'apporto della geografia converge a enucleare ed esaminare gli elementi spaziali che caratterizzano i luoghi connessi al tema di volta in volta prescelto e che ne costituiscono lo sfondo. Occorre dunque suscitare negli allievi la consapevolezza della coabitazione in una comune "casa" mondiale, in cui gli effetti devastanti di un terremoto o di una guerra in alcune parti del mondo siano problemi che coinvolgono direttamente o indirettamente tutti gli abitanti del pianeta, in una condivisione di destini e responsabilità.

Con questa nuova impostazione metodologica, al termine del settennio i ragazzi avranno, comunque, potuto completare il grande quadro fisico-politico del mondo, con particolare puntualizzazione riferita all'Europa e all'Italia.

Nel continuo rimando di scale, dalla rappresentazione analitica a quella sintetica e viceversa, l'obiettivo focale della didattica della geografia è quello di far giungere le giovani generazioni a una visione "glocale": il neologismo sta proprio a indicare la necessità di un percorso di studio mirato ad un'ottica insieme locale e globale dei temi e dei problemi che si affrontano; l'articolato bagaglio di competenze, così accumulato consente poi ai giovani di tornare ad approfondire l'analisi locale, essendo però in grado di comprendere meglio l'organizzazione di una determinata realtà territoriale e di fornire il loro consapevole e qualificato apporto, arricchito dallo sguardo planetario.

Quinto anno

Si procede in stretta connessione con le altre due discipline dell'area, anche se d'ora in poi ognuna di esse apporta alla comune azione il suo contributo di contenuti e metodi specifici.

Oggetto di studio, che consente subito ai ragazzi di lavorare anche su scala mondiale, è la varietà e la distribuzione degli ambienti naturali della Terra (deserto di sabbia, di sassi e di roccia, savana, prateria, foresta pluviale equatoriale, foresta di latifoglie, macchia mediterranea, tundra…) e le loro particolari caratteristiche, per questo è opportuno che gli allievi conoscano gli agenti endogeni (tettonica a placche, terremoti, vulcani…) ed esogeni (corsi d'acqua, mare, ghiaccio, gelo e disgelo, vento…) che hanno contribuito e contribuiscono a plasmare e mutare nel tempo il volto della Terra. Sempre seguendo il procedimento interscalare, i ragazzi possono passare, nell'osservazione di questi fenomeni, dai paesaggi della loro regione e dell'Italia a quelli dell'Europa e del mondo. Lo studio del popolamento della Terra porta alla lettura e interpretazione di un planisfero su cui sia stata costruita una carta tematica indicante le varie migrazioni che, partendo dall'Africa, hanno raggiunto i vari continenti.

Con l'analisi delle prime società urbane mondiali (africane, asiatiche, amerinde, europee), in raccordo con la storia e gli studi sociali, gli allievi devono comprendere come l'uomo sia, fin dalla sua comparsa, il principale agente modificatore dell'ambiente, per rispondere alle proprie esigenze in continua evoluzione ed aumento. Si tratta di far conoscere e comprendere ai ragazzi come gli uomini, fin dalle prime società urbane, hanno strappato i terreni al deserto irrigandoli, ma anche come, nel corso del tempo, hanno favorito la desertificazione di interi territori (si pensi, ad esempio, al Sahel) diboscando per ricavare risorse energetiche non rinnovabili; come hanno prosciugato paludi rendendole all'agricoltura e all'insediamento (e qui l'osservazione può partire da una dimensione locale e nazionale, localizzando le molteplici zone bonificate in Italia, fino ad estendere l'osservazione a realtà europee e mondiali); come hanno coltivato i pendii terrazzandoli (si può osservare indirettamente la situazione dei terrazzamenti in Cina e poi passare a una scala spaziale nazionale per studiare, ove possibile anche in presa diretta, esempi italiani); come hanno cercato di muoversi sempre più agevolmente nello spazio, superando ostacoli naturali (con i trafori nelle montagne e i ponti sui fiumi, esaminati sempre nel confronto di scale, attraverso l'osservazione indiretta di esempi "lontani" e diretta di esempi di ogni realtà locale).

Lo studio delle fasi della rivoluzione agricola, che ha profondamente mutato le condizioni di vita e di aggregazione sociale degli uomini, offre l'occasione per analizzare le caratteristiche dei paesaggi agrari (con particolare riferimento all'Italia) in modo sincronico e diacronico, utilizzando anche dati statistici circa la produzione agricola mondiale e nazionale, da inserire nella costruzione di grafici e tabelle. Il confronto è completato con l'analisi della situazione attuale, in cui si assiste a processi di deruralizzazione molto avanzati nel Nord del mondo, con riduzione dell'occupazione nel settore primario, mentre nel Sud del mondo la maggior parte della forza lavoro è ancora impiegata nell'agricoltura, prevalentemente di sussistenza o di piantagione.

Sesto anno

Si affronta lo studio approfondito dei componenti fisici e antropici dei paesaggi, cogliendo in particolare le relazioni tra componenti fisici, insediamenti umani e attività economiche. L'attenzione è mirata all'analisi dei rapporti dell'uomo e delle società con la natura e ai rischi ambientali da sempre riferiti alle "forze" naturali (come alluvioni e frane, vulcanismo, sismicità), ma collegati, soprattutto nell'amplificazione delle

conseguenze, anche a interventi non sempre corretti dell'uomo sull'ambiente. La ricerca parte da casi particolari, esaminati come sempre alle varie scale (ad esempio, si potrebbero esaminare casi di dissesto geologico, di cui purtroppo anche il nostro Paese fornisce più di un esempio!).

Altro tema che va affrontato è quello dell'insediamento e delle problematiche ad esso connesse. Si possono sollecitare gli studenti ad indagare, sempre alle diverse scale spaziali, le cause che fanno sì che un luogo sia preferito ad un altro, cogliendo in questo modo le interrelazioni, variabili nel tempo, degli insediamenti con gli aspetti fisici ed economici. Questo conduce ad introdurre il macrotema dell'urbanizzazione, da sviluppare anche in senso diacronico, collegando la spiegazione geografica agli aspetti storici, oltre che sociali. Attraverso una molteplicità di fonti, comprese quelle archeologiche, si può seguire lo sviluppo della città dalla sua nascita, con la rivoluzione urbana del IV millennio a. C., agli ultimi sviluppi che conducono alle grandi metropoli del nostro secolo, nei diversi continenti. Le varie fasi dell'espansione urbana possono essere affrontate con riferimento all'Italia (la città romana, la città medioevale, la città industriale…), all'Europa e alle città degli altri continenti, comprese le immense città dei Paesi emergenti, che si espandono a macchia d'olio per il continuo afflusso di immigrati dalle campagne e la forte crescita demografica. Si possono analizzare e comparare le diverse qualità dell'espansione urbana, come pure la trasformazione della campagna in città attraverso il fenomeno della "rurbanizzazione", diverso nelle varie realtà geografiche. Lo studente può, inoltre, esaminare le varie fasi di espansione della propria città, evidenziandole con colori diversi sulla pianta. È importante mirare alla comprensione della città in modo ecosistemico: non l'insieme caotico di edifici, ma un insieme razionale per il raggiungimento di una migliore qualità della vita.

Settimo anno

Nell'affrontare da più ottiche disciplinari il periodo che va dalla prima rivoluzione industriale agli attuali processi d'informatizzazione e globalizzazione, l'applicazione dei metodi dell'indagine geografica consente agli studenti di esaminare le trasformazioni dei paesaggi; può essere analizzata a scala mondiale, europea e nazionale la distribuzione degli apparati e delle aree industriali (ad esempio, l'area dell'Europa occidentale definita "Banana Blu"), in modo che i ragazzi possano anche dedurre le macroscopiche differenze dello sviluppo industriale nel Nord e nel Sud del mondo e, all'interno dei singoli stati, le differenze socioeconomiche.

Sempre in raccordo con gli studi sociali e con la storia, si procede all'analisi delle varie situazioni nazionali e internazionali in base alla correlazione degli indicatori demografici, economici e sociali ("Indici di Sviluppo Umano"). Ciò porta ad affrontare lo studio dei diversi sistemi territoriali. Il territorio può essere indagato come sistema aperto, pronto a ricevere impulsi di tipo economico, demografico, culturale, sociale da altri territori, ad elaborarli in base alle proprie esigenze e caratteristiche e a trasmettere i propri impulsi ad altri territori, in un continuo scambio di input e output. È possibile per gli studenti osservare quanto avviene dalla scala locale alla globale o viceversa (fra i singoli quartieri di un centro urbano, i paesi di una provincia, le regioni, gli stati, i continenti, o seguendo un procedimento inverso). Ogni sistema va considerato all'interno di un sistema più grande, fino ad arrivare alla scala planetaria. Occorre

mettere gli studenti in grado di analizzare i processi e la struttura di un sistema prescelto, perché acquistino le competenze per potersi orientare ed operare all'interno di altre realtà sistemiche. In collegamento con la storia, si può affrontare lo studio delle strutture sociali delle epoche passate in termini d'analisi dei sistemi territoriali, mettendo a frutto le potenzialità d'indagine cronospaziale della disciplina geografica. Nel settimo anno si completa l'inquadramento dell'assetto politico mondiale, con il riconoscimento delle forme politiche e delle organizzazioni internazionali e con l'orientamento puntuale sul planisfero politico, evidenziando anche le aree di maggiori attriti internazionali, che mettono in pericolo la coesistenza pacifica tra i popoli.

Quello dello sviluppo sostenibile è un paradigma che va senz'altro indagato; occorre favorire nei giovani la formazione di una coscienza seriamente ecologica, evitando l'esasperato e semplicistico ecologismo, ma anche la sottovalutazione dei rischi ambientali, umani e sociali connessi a un progresso economico e tecnologico incontrollato. È importante prevedere una riflessione sui punti essenziali emersi dalla Conferenza di Rio del 1992: l'integrità dell'ecosistema, con il rispetto della biodiversità; l'efficienza economica con l'utilizzazione preferenziale delle risorse rinnovabili rispetto a quelle non rinnovabili; l'equità sociale e il rispetto delle diversità culturali.

Indicazioni specifiche per l'insegnamento degli studi sociali nel quinto, sesto e settimo anno

Per quanto riguarda l'area degli studi sociali saranno programmati itinerari didattici interdisciplinari su tematiche trasversali inerenti a problemi di grande rilevanza sociale, d'interesse planetario (educazione alla pace, educazione ambientale, educazione interculturale, alla salute,, ed altro in connessione con l'azione delle politiche comunitarie e degli altri organismi internazionali per la tutela dei diritti dell'uomo). E' opportuno attivare dei percorsi che mirino, attraverso la specificità degli ambiti e delle discipline, a raggiungere obiettivi di conoscenze, di atteggiamenti, di comportamenti, proponendosi la finalità di sviluppare la capacità di "iniziativa civica" . Si tratta di temi che richiedono un forte aggancio motivazionale col vissuto esperenziale ed un'attivazione del circuito scuola-extra scuola, in particolare nel rapporto con le famiglie. : Le "educazioni" possono costituire lo spazio privilegiato per caratterizzare il piano dell'offerta formativa delle scuola in regime di autonomia, in rete con altre scuole. E' necessario che tutte le discipline collaborino per la loro realizzazione, attraverso contenuti dei programmi e adeguate curvature ,all'interno di una programmazione collegiale dei tragitti. Quanto alla educazione civica, finalizzata alla acquisizione di conoscenze e alla maturazione di atteggiamenti e comportamenti che servono a costruire i legami di appartenenza al proprio Paese (dal territorio allo stato) in virtù della coscienza delle istituzioni, essa deve essere svolta in un legame stretto con gli insegnamenti storico-geografici per tutto l'arco della scuola di base. Pertanto sarà opportuno che concetti e categorie civico politiche vengano di volta in volta, in rapporto alla loro presentazione storica e con il riferimento all'attualità, segnalati e fatti oggetto di una attività di studio volta ad acquisirli nella forma adeguata alle modalità cognitive del fanciullo e con aderenza allo studio dell'ambiente circostante.

I contesti di apprendimento

La promozione degli apprendimenti relativi all'ambito storico geografico sociale trova nelle relazioni e nell'esperienza di vita familiare, associativa e scolastica un importante punto di riferimento per le iniziative didattiche della scuola. Di qui la necessità di non perdere di vista le dinamiche di vita personale e sociale dei fanciulli e dei preadolescenti e le mete di sviluppo personale e comunitario da proporre loro, attraverso l'esplorazione delle vicende umane e attraverso la stessa avventura scolastica. Le conoscenze e le competenze dei soggetti, di cui si occupa particolarmente la scuola, variano col variare dell'età e delle condizioni oggettive (l'ambiente extrascolastico da un lato e l'azione didattica dall'altro) e soggettive (il vissuto, con particolare riferimento all'interesse e allo studio).

La circolazione vitale tra vissuti personali e conoscenze offerte e conquistate può crescere nei ragazzi con maggiore o minore intensità e soddisfazione, alimentando lo sviluppo fisico, affettivo, mentale, morale, insieme al sapere e alla cultura, ma può anche rallentare, interrompersi, e poi rimettersi in moto e riacquistare senso e direzione. Di qui la necessità di cercare la maggior possibile vicinanza fra l'offerta dei contenuti didattici e la possibilità dei ragazzi di assimilarli in termini di conoscenza, di competenza, di saggezza. Di qui anche la necessità di integrare individualizzazione e socializzazione, e di promuovere emulazione e cooperazione, anche attraverso il lavoro di gruppo e varie attività sociali, che possono svilupparsi con la collaborazione di più docenti e di più discipline.

Le discipline storiche, geografiche e gli studi sociali non esauriscono certo l'impegno educativo della scuola, neppure nella dimensione che va sotto la sintetica espressione "cittadinanza democratica", ma dispongono di particolari valenze utili a promuovere, nel corso dell'età evolutiva, identità e solidarietà, razionalità e affettività, attenzione al globale e al particolare, attenzione ai conflitti e capacità di viverli in modo non distruttivo.

Un'identità personale da costruirsi attraverso il riconoscimento di molteplici appartenenze e di molteplici eredità, e una solidarietà da pensarsi e da viversi in ambiti sempre più vasti, sono le complementari polarità che si tratta di consolidare, facilitando nei ragazzi la ricostruzione del proprio esserci nello spazio e nel tempo, la partecipazione alla vita sociale della classe e la proiezione nel futuro del proprio sogno/progetto di vita.

Alla prima polarità sono riconducibili le problematiche della salute, dell'orientamento, delle relazioni fra ragazzi e ragazze e fra portatori di diverse culture e di diverse problematiche personali, familiari e sociali. Alla seconda le problematiche relative ai diritti umani, alla pace, allo sviluppo, all'ambiente. Una scuola che punti all'accoglienza, alla buona qualità delle relazioni e degli apprendimenti, attraverso un impegno di cooperazione comunitaria, costituisce un ambiente favorevole alla lotta contro il disagio, e contro la dispersione scolastica, che sono matrici di molte forme d'insuccesso per i singoli e per la società.

L'orientamento alla valorizzazione di sé, degli altri, dell'ambiente, nella prospettiva della fruizione dei diritti e dell'esercizio dei doveri, passa attraverso la selezione di contenuti e di esperienze adatti a sollecitare curiosità, interesse, volontà di partecipazione alla risoluzione di problemi comuni.

Questa consapevolezza induce a considerare tutta la scuola, fatta di spazio, tempo, contenuti, metodi, tecniche, relazioni, come complesso di risorse più o meno idonee a rafforzare le potenzialità positive dei ragazzi, per aiutarli a trovare la loro strada e a non disperdersi nei meandri di una società complessa, sovente contraddittoria e disorientante.

Il passaggio dalla narrazione alla ricerca e dalla rappresentazione oggettiva del mondo all'interiorizzazione di sistemi di concetti, di atteggiamenti, di criteri di giudizio e di comportamento qualificati sul piano etico, civico, sociale e politico implica l'impegno della scuola a realizzare una continua integrazione fra l'alfabetizzazione culturale e l'educazione alla convivenza democratica, per usare i concetti proposti nei Programmi della scuola primaria del 1985.

Il confronto, volto a cogliere similitudini e differenze fra i comportamenti di individui e popoli rilevabili nel tempo e nello spazio e i comportamenti rilevabili nella microsocietà della classe e della scuola, può suggerire vie di analisi critica, di comprensione, di lotta per superare limiti e per conquistare livelli più elevati di civiltà.

La normativa scolastica sull'autonomia e lo stesso "statuto delle studentesse e degli studenti" offrono a docenti e studenti la possibilità di una graduale conoscenza e di una progressiva adozione di norme e di criteri di condotta utili a far vivere ai fanciulli e ai preadolescenti un'esperienza di cittadinanza nella classe e nella scuola.

Il metodo dell'apprendimento attraverso i laboratori didattici si presta particolarmente a mobilitare interessi e a promuovere osservazioni, manipolazioni di oggetti e discussioni, utili a capire, a capirsi e a fornire ai docenti elementi per una conoscenza approfondita dei singoli ragazzi, al di là delle utili prove oggettive di profitto.

Anche le visite a luoghi significativi dell'ambiente urbano e rurale e le esperienze di gioco e di ricerca che si possono fare d'intesa fra scuole diverse possono fornire quell'arricchimento di conoscenza e di esperienza da cui è giusto attendersi una crescita equilibrata dei ragazzi e delle ragazze.

Le possibilità offerte dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione consentono di costruire reti intra e interscolastiche, con aperture in ambito nazionale, europeo e mondiale. Attraverso conoscenze ricuperabili nel contesto di vita della scuola, del quartiere, della città, si possono ascoltare e valorizzare nel dialogo non solo voci che vengono dalle generazioni dei padri e dei nonni per ricostruire il recente passato, ma anche voci e scritti che vengono da coetanei e comunque da contemporanei portatori di esperienze, di mentalità, usi e costumi diversi. Ciò consentirà di stabilire reti di informazioni e di amicizie anche con i paesi da cui provengono i piccoli immigrati presenti nelle nostre scuole.

Nel gioco, nel dialogo, nel racconto anche filmato, nella corrispondenza, nella confezione di giornalini di classe e di scuola, nell'esperienza dell'invenzione individuale e collettiva e della drammatizzazione di testi, si possono scoprire quei valori di affettività e quelle emozioni che rendono poi significativa la scoperta dei testi più solenni e più astratti delle dichiarazioni dei diritti umani, delle costituzioni e delle norme vigenti, che vanno per così dire scoperte in rapporto alla dinamica da cui sono nate, come risolutrici di problemi, anziché come affermazioni astratte o come imposizioni da rispettare o da ricordare.

Si tratta di portare gradualmente i ragazzi ad essere non solo consumatori di prodotti e di norme, ma anche produttori di idee, di iniziative, di regole di vita per la loro piccola

comunità. Utili sono in proposito le esperienze del "circle time", per riflettere insieme su problemi che riguardano la vita di classe, esperienze di partecipazione scolastica e anche di democrazia civica, sulla scorta delle ormai diffuse esperienze di consigli comunali dei ragazzi.

linea di confine

GIORNALISTI, STORICI ED INSEGNAMENTO DELLA STORIA UN RAPPORTO DIFFICILE

Storia a 10 anni. Le proteste dei professori

di Marco Imarisio

da *Corriere della Sera* – 1 Febbraio 2001

La Storia si studierà una sola volta, a partire dai 10 anni fino ai 15, termine della scuola dell' obbligo. I successivi tre anni, fino alla maturità, saranno dedicati ad approfondimenti tematici di epoche diverse. La novità, allo studio della commissione che sta elaborando i programmi della riforma, ha provocato molte proteste, nonostante il ministro della Pubblica Istruzione, Tullio De Mauro, abbia precisato che niente è stato ancora deciso, e che le «anticipazioni» apparse sui giornali sono «parti non ancora definite dei lavori istruttori». «Mi oppongo all'abolizione di questa disciplina - dice il professor Fabrizio Polacco, insegnante di storia e materie letterarie a Roma -. C'è una tendenza in atto, penalizzare i contenuti in favore di cosiddette competenze e metodologie che interessano molto pedagogisti e studiosi ma non gli studenti». Polacco, coordinatore nazionale di Prisma (Progetto per la rivalutazione dell' insegnamento e dello studio del mondo antico), protesta contro il tentativo di «privilegiare inspiegabilmente quella minoranza di alunni che decide di interrompere gli studi dopo la fine dell' obbligo, a svantaggio della maggioranza che prosegue fino alla maturità ». E annuncia: «Se questa riforma entrerà in vigore noi di Prisma continueremo a insegnare la storia secondo i metodi e i programmi attuali».

«Sapevamo che ci sarebbero state discussioni - replica la professoressa Laurana Lajolo, presidente dell' Istituto nazionale per la storia del movimento di liberazione in Italia e membro della commissione ministeriale -. Come sempre, bisogna fare delle scelte, noi abbiamo dovuto tener conto di un'esigenza di conoscenza complessiva della Storia per quei ragazzi che concludono gli studi con la scuola dell' obbligo. Tuttavia, a mio parere, il vero punto debole di questa riforma è che la consultazione degli insegnanti non è stata fatta a tempo debito. Si farà ora ma è un po' tardi». Oltre alla Storia c' è un' altra disciplina che cambierà radicalmente. Ed è l'Educazione civica. Non sarà più la Cenerentola delle materie scolastiche. Si comincerà a studiare fin dalla prima elementare e diventerà insegnamento autonomo.

A scuola una Storia senza date

di Giovanni Belardelli

da *Corriere della Sera* – 9 Febbraio 2001

Non sono mancati nei giorni scorsi i giudizi critici sui nuovi programmi scolastici che il governo si prepara a varare. Per quanto riguarda l'insegnamento dell' italiano, ad esempio, Giulio Ferroni su l Corriere del 5 febbraio, ha parlato di un trionfo dell' ovvio. Ma forse è la storia la disciplina che rischia di essere più duramente colpita. La prima novità consiste nel fatto che l'intero ciclo dalla preistoria ad oggi si studierà in modo sistematico e cronologico una volta sola, dai 10 ai 15 anni. Questo, si dice, per evitare ripetizioni, cioè che si studi tre volte la stessa materia come avveniva finora; si dimentica che in quelle ripetizioni la storia si studiava tuttavia a livelli diversissimi di complessità, in corrispondenza delle diverse fasi di età degli alunni. Ma a caratterizzare forse ancora di più i nuovi programmi sta il fatto che negli ultimi tre anni di scuola, dai 16 ai 18 anni, la storia verrebbe insegnata per moduli, per grandi temi, ma - ecco il punto - a prescindere da ogni significativo rapporto con la cronologia. Nei programmi questa indicazione ancora non c'è, poiché riguardano per adesso la sola «scuola di base». È però ribadita nei documenti preparatori e scaturisce dalla logica stessa della scansione unica strutturata nel modo che si è detto, che lascia liberi solo gli ultimi tre anni dell' intero ciclo scolastico per tornare allo studio approfondito della storia (che oggi ne richiede cinque: tutto il ciclo delle superiori). Ma separare la storia dalla dimensione diacronica implica in realtà la sua fine come specifica forma di sapere. Oggi gli studenti mostrano un'estrema fatica a collocare gli avvenimenti lungo l'asse del tempo. Chi è nato o quasi con Internet sperimenta quotidianamente la straordinaria espansione spaziale che la rete consente; ma la contemporanea perdita della dimensione temporale ne è in qualche modo il prezzo. Prima ancora è stata la televisione a incidere in senso distruttivo sulla percezione collettiva del passato. «Gli eventi non si collocano più in una successione cronologica, ma convivono l'uno accanto all' altro, si integrano e si completano a vicenda». Questa frase è stata pronunciata da Carlo Freccero, direttore di Raidue, parlando di televisione. Ed è stupefacente che si possa prevedere un criterio analogo come coronamento dell'istruzione, quando proprio la scuola dovrebbe almeno tentare di arginare quella perdita della dimensione del passato che sembra una caratteristica generale del mondo contemporaneo. Ad aggravare, se possibile, le conseguenze della virtuale cancellazione della storia cronologica nel triennio conclusivo dell' istruzione sta poi un' altra circostanza. L' ipotizzata trattazione della storia per problemi, scollegata da ogni struttura sistematica, si lega all'idea che gli stessi studenti, in appositi «laboratori di storia», dovrebbero imparare a utilizzare le procedure degli storici e a svolgere attività di vera e propria ricerca. Si tratta di una visione derivata direttamente dall'idea che gli studenti stessi debbano essere «protagonisti del loro sapere» e rifiutare dunque la concezione «puramente conoscitiva» della storia. Le espressioni tra virgolette sono contenute nel contributo di uno degli esperti utilizzati dal ministero: e questo ci conduce ai criteri in base ai quali sono stati scelti tali esperti. Tra i più attivi troviamo Antonio Brusa, nome probabilmente sconosciuto ai più, il quale sembra sia stato l'estensore materiale dei nuovi programmi di storia. Ma chi è questo esperto, a che titolo ha ricevuto questo enorme potere di fatto? E a che titolo, ad esempio, ha fatto parte della commissione

per i nuovi programmi Laurana Lajolo? La circostanza di essere la presidente dell'Istituto per la storia del movimento di Liberazione in Italia è davvero un titolo congruente? Crediamo che tutti i genitori, ma anzi tutti gli italiani (visto che il futuro del nostro Paese dipenderà in gran parte dal futuro dell' istruzione), abbiano il diritto di saperne di più. E pensiamo anche che agli insegnanti debba realmente essere fornita la possibilità di dire cosa pensano dei nuovi programmi. Infatti secondo le procedure in vigore dovrebbe ora attuarsi una consultazione di tutto il corpo docente; ma i bene informati fanno sapere che «purtroppo» non ci sarà il tempo (visto che la riforma dei cicli scolastici dovrà essere comunque applicata dal primo settembre 2001). Davvero l'istruzione delle nuove generazioni può essere definita seguendo simili criteri e simili metodi?

Che fine ha fatto la storia nelle scuole

di F. Morganti

da *Corriere della Sera* – 09 Febbraio 2001

Che fine ha fatto la storia nelle scuole. Chi di voi ha figli o nipotini alle elementari avrà notato che le materie di insegnamento stanno radicalmente cambiando. Pochi giorni fa, abbiamo chiesto a un nipotino che frequenta la terza, e che ha comincia to «storia», che cosa aveva imparato, se la preistoria o le prime civiltà. Sorprendentemente ci ha detto che avevano fatto «il mestiere di storico», cioè come fa lo storico a raccontare la storia. «Ma quale storia?», abbiamo chiesto. Qualunque storia. La scuola ha anticipato una riforma prossima ventura, secondo la quale la Storia si studierà una sola volta e fra i 10 e i 15 anni, cioè gli ultimi della scuola dell'obbligo. I successivi tre anni, fino alla maturità, saranno dedicati ad approfondimenti tematici di epoche diverse.

Evidentemente l'insegnante di quella terza ha pensato che nessun esaminatore, alla licenza elementare, si sognerà di chiedere qualcosa che sta per scomparire dalla lista delle materie. Del resto stanno cambiando anche i libri. Invece di annoiarli sui «Miserabili» o su «Oliver Twist», avranno libri come il recente «Chaise et café» (Sedia e caffè) in cui brevi testi accompagnano grandi figure.

Ma che cosa rimpiazzerà la Storia? Anzitutto un po' di metodologie, per far felici pedagogisti in vena di sperimentazioni, e poi l'Educazione civica, che acquisterà fisionomia autonoma e inizierà dalla prima elementare. Lodevole proposito. Ma a quali modelli si riferirà l' insegnante se l' allievo non ha nessuna base storica? Come farà a leggergli quella famosa lettera di un condannato a morte della Resistenza che diceva ai suoi genitori: «Non dite che non vale la pena impegnarsi, tutto questo accade proprio perché molti di voi hanno detto che non ne valeva la pena»? Come farà a «contestualizzare» questa lettera se fascismo, guerra, Resistenza, Liberazione non diranno niente alle sue orecchie? E come farà a dirgli che la prima educazione civica è il rispetto della Costituzione se il poveretto non saprà da d ove viene la Costituzione, chi l' ha scritta, cosa c'era prima?

Forse è il nostro modo di avvicinarci alle scuole medie americane, da cui escono appunto allievi che spesso ignorano le radici del Paese. Ma in compenso là ci sono scuole dove la qualità è eccelsa, i programmi sono impostati dalla scuola stessa, le radici si studiano. Il punto è che se la nostra scuola ha programmi stabiliti per legge (anche per le private) l'ignoranza, invece che selettiva, sarà generale.

fmorganti@compuserve.com

Per una storia un ciclo non basta

di Fabrizio Polacco

da *Il Sole 24 Ore* – 10 Febbraio 2001

Sulla storia si gioca una partita decisiva per le sorti della scuola: non è perciò un caso che sui nuovi programmi di questa disciplina si sia aperto un dibattito assai vivace. Giustamente Dario Antiseri, coordinatore del gruppo di lavoro che li ha elaborati, chiede a chi li critica idee e argomentazioni («Il Sole 24 Ore», 8 febbraio). Cercherò di accontentarlo.

L'attuale scuola, divisa in tre cicli, studia l'intera vicenda dell'umanità tre volte, con approfondimenti rapportati all'età degli alunni. La scuola futura prevede solo due cicli: un settennio di base, dai 7 ai 13 anni, e uno superiore , per i rimanenti cinque. Sarebbe logico e coerente che si prevedessero due percorsi cronologici dei programmi di storia. E invece no: con una scelta che fa a pugni con la struttura stessa della riforma, si vuole far studiare la storia per esteso *una sola volta*, a cavallo dei due cicli: dalla fine dell'uno a metà dell'altro, dagli 11 ai 15 anni.

Ma così si provocano tre gravi danni.

Anzitutto, studiare gli eventi una volta sola in età preadolescenziale non basta. Antiseri, che nei suoi saggi spazia agilmente da Platone al Novecento, può farlo poiché ha le idee chiare sulla sequenza dei fatti. Ma anche lui a scuola, come tutti noi, ha studiato la storia tre volte. Chi entra tutti i giorni nelle aule scolastiche sa quanto poco ritengano gli alunni di oggi: anche se non studiano più nel modo aridamente nozionistico che si dice. E a quanto sia quindi importante per essi riprendere i vari argomenti a diversi livelli.

Il secondo grave danno è che si spezza l'unità del quinquennio superiore, creando un primo biennio sequenziale rispetto alla scuola di base, con programmi appiattiti sulle esigenze di una esigua minoranza, a discapito di una maggioranza degna almeno di pari considerazione. Lo ammette lo stesso Antiseri, quando giustifica la strana scelta di accavallare il percorso di storia sui due cicli con l'esigenza di far conoscere il Novecento ai ragazzi che lasceranno la scuola per l'apprendistato, dopo l'obbligo, che si conclude a 15 anni.

Si dimentica, però, che la stragrande maggioranza dei giovani prosegue gli studi, e fin dal primo anno ha scelto il proprio indirizzo. Ad esempio, chi frequenta le aree classico-umanistica e scientifica ha certo l'intenzione di concludere gli studi: e non si vede perché gli si debbano negare programmi coerenti di respiro quinquennale.

E qui il discorso si allarga a tutte le materie, comprese italiano e matematica. Infatti anch'esse possono essere affrontate in due modi: a lungo respiro, con un biennio che metta le basi pere il triennio finale , o a corto raggio, con un biennio conclusivo e autosufficiente. Per la storia questa contraddizione è solo più evidente.

Perciò temo sia questo il principale motivo per cui si riducono i percorsi cronologici a uno solo; cercare, maldestramente, di risolvere il conflitto tra una scuola superiore che va dai 14 ai 18 anni e un arco dell'obbligo che si conclude invece a 15. Ma, spezzandola, la scuola superiore sarà quinquennale solo di nome: nei fatti sarà ridotta agli ultimi tre anni, con pessimi effetti per chi mira all'università.

La soluzione? Proprio "Il Sole 24 Ore" pubblicò con rilievo, la primavera scorsa, un appello al ministro Tullio De Mauro , sottoscritto da oltre un migliaio di professori dei licei, in cui si chiedeva di "stabilire orari, programmi e curricoli per tutte le discipline che siano distinti a seconda degli indirizzi fin dal primo anno delle superiori", salvaguardando così le esigenze di tutti.

E veniamo al terzo danno. La libertà di pensiero, la società competitiva, la riflessione razionale, la coscienza individuale, la comunità politica dei cittadini sono nate per la prima volta nel mondo classico; e la civiltà medievale ci ha consegnato, con tutto il bene e il male, quelle grandi entità religiose che pare stiano dando ancora molto da fare , in Italia come in Medio Oriente. Non è opportuno studiare tutto ciò solo a 11 –12 anni. Tanto più che chi intraprende lo studio delle lingue classiche deve assolutamente collocarle in un contesto fin dall'inizio delle superiori attraverso lo studio parallelo della storia antica: a meno che non vogliamo ridurle a puro supplizio grammaticale, preparandone così la definitiva soppressione.

Faccio dunque la mia proposta: si lascino in piedi almeno due percorsi cronologici quinquennali. Un primo per la scuola di base, dai 9 ai 13 anni: Un secondo, a livello superiore, dai 14 ai 18, come unica scelta almeno per le aree classico-umanistica e scientifica. Nelle altre aree gli si affianchi, al biennio, una seconda opzione alternativa, con un'educazione civica che proponga le grandi tematiche sociali e istituzionali di Ottocento e Novecento agli alunni che lo desiderino; fatta salva la possibilità, con percorsi integrativi effettuati nelle scuole , di cambiare idea cammin facendo.

Quanto ai moduli tematici, affrontiamoli pure insieme alla storia tradizionale, non al posto di essa. E la scelta, per favore, lasciamola ai veri esperti di metodo: quei professori che conoscono, in carne e ossa, gli alunni che hanno davanti.

La società che trascura il passato non ha speranza di futuro

di Francesco Alberoni

da *Corriere della Sera* – 12 Febbraio 2001

Con la riforma della scuola la storia verrà insegnata una sola volta fra i 10 ed i 15 anni. Poi gli studenti affronteranno solo dei temi senza ordine cronologico, che ne so, prima la rivoluzione industriale, poi le crociate, poi il fascismo e l'antifascismo, poi il monachesimo e così via. In questo modo l'insegnamento della storia viene eliminato. Lo studio per temi non è storia, è sociologia.

Ed ora domandiamoci. Perché questi pedagogisti hanno eliminato la storia dell'insegnamento? Quand'è che i politici, gli intellettuali, gli studiosi ritengono che, per capire il presente ed il futuro, sia indispensabile la storia e quando, invece, ritengono che non serva a nulla? La risposta è molto semplice. La gente sente il bisogno di conoscere il passato, è affamata di storia, quando la società si rinnova e si proietta piena di speranza verso il futuro. Invece si disinteressa del passato e della storia quando ha perso la meta e la speranza. La storia è indispensabile per dare identità a una nuova comunità che cresce. Quando è sorto il cristianesimo, duemila anni fa, i cristiani hanno sentito il bisogno di collocare l' avvento di Cristo, e l'attesa del suo ritorno, in un ordine cronologico e spirituale in cui c'erano Abramo, Salomone, ma anche Alessandro Magno, Romolo e Virgilio. Così, per la prima volta, hanno costruito una storia universale.

Nel Rinascimento l'impetuoso slancio verso il futuro ha portato a cercare il fondamento nei classici latini e greci, e nella loro architettura. Nel secolo scorso quando sono sorte le nuove nazioni, i tedeschi e gli italiani si sono domandati: chi siamo, quali sono le nostre radici, quale la nostra missione? I tedeschi le hanno cercate nel passato germanico e nella riforma di Lutero. Gli italiani nel passato romano, comunale e nel Rinascimento. Se uno ci domanda «chi sei e cosa vuoi fare», come possiamo rispondergli? Dandogli il nostro curriculum, cioè la descrizione storica di ciò che abbiamo fatto e i nostri programmi, cioè la storia che speriamo di realizzare. Ebbene ogni nuova comunità religiosa, politica, culturale, quando nasce, fa lo stesso. Tutti i movimenti di rinnovamento cristiano hanno riesaminato criticamente la storia della Chiesa per realizzare in modo più autentico il cristianesimo delle origini. Karl Marx incomincia il Manifesto dicendo che la storia è sempre stata storia della lotta di classe e addita come meta l'eliminazione delle classi. Il movimento femminista ha studiato la storia dei sessi dimostrando che c'è sempre stato un dominio maschile e ha indicato il modo per abbatterlo.

Perfino nell'innamoramento, che porta alla formazione della più piccola delle comunità, la coppia, c'è il processo di storicizzazione. Ciascuno dei due innamorati ripercorre la propria vita per capirsi, per capire il senso del suo amore, e racconta la sua vita all' altro per farlo partecipare a tutte le sue esperienze. Perché vuol fargli vedere il mondo come lui l'ha visto, e potere creare insieme il futuro.

Sono perciò le comunità nascenti, ricche di solidarietà, di speranza e di fede che vanno nel passato per lanciarsi verso il futuro. Quando invece un popolo, o un gruppo dirigente, o una classe intellettuale o dei pedagogisti rifiutano la storia, vuol dire che non si sentono più parte di una comunità in cammino. Vuol dire che hanno perso la speranza, lo slancio, l' ideale. Vuol dire che hanno perso il futuro, che sono morti.

Villari: caro ministro, ecco perché la tua riforma è sbagliata

di Paolo Conti

da *Corriere della Sera* – 13 Febbraio 2001

«Mi hanno telefonato molti colleghi, tutti impensieriti come me. Credo, anzi spero, che nei prossimi giorni arriveremo a un pronunciamento comune degli storici nei confronti di questi nuovi programmi scolastici». Lo storico Rosario Villari non esita a definirsi «molto preoccupato» per ciò che ha letto sui giornali a proposito del futuro insegnamento della storia nelle scuole italiane: studio completo dalla preistoria ai giorni nostri dai 10 ai 15 anni di età, cioè nell' ultimo periodo della fascia dell'obbligo, e poi tre anni di approfondimento da seguire per moduli e grandi temi, prescindendo dal tradizionale aggancio alla cronologia. Quella del professor Villari è una valutazione che mette da parte qualsiasi simpatia politica. Infatti il professore, da sempre considerato vicino alla sinistra, chiarisce: «Qui non si tratta di governo di centro sinistra o no, ma di rispetto della storia e del suo metodo di insegnamento».

Dice Villari: «Non conosco ancora il testo integrale del progetto e mi limito a ciò che ho saputo grazie ai giornali. Ma mi sembra che ci sia un errore di fondo. L'insegnamento della storia viene previsto a un' età in cui i ragazzi non hanno ancora una maturità sufficiente per affrontare e assimilare una visione generale. A

dieci anni si studia basandosi su elementi affettivi, sentimentali, magari anche di carattere razionale ma sempre a un livello elementare. Un interesse vero per la materia si raggiunge più tardi. Sono termini che, a mio avviso, vanno rispettati». Lo storico si pone poi un interrogativo: «Se l'intento è assicurare l'insegnamento della storia contemporanea nella fascia dell'obbligo, riconosco che la preoccupazione è più che legittima, ma che va risolta in altra maniera».

Interesse personale, visto che il suo manuale di storia edito da Laterza ha venduto in trent' anni un milione e mezzo di copie? Macché: «Da anni ho deciso di non rinnovarlo, non potrei né vorrei limitarmi ad aggiustamenti meccanici, occorrerebbe rivederlo e ripensarlo, non ne ho il tempo, quindi parlo disinteressatamente perché il mio testo in pratica non è più adottato». Torniamo al dunque e anche ai famosi approfondimenti previsti nel triennio finale della ciclo superiore: «Non riesco a capire come si possa immaginare uno studio monografico e slegato dalla visione generale del processo storico. Il dato cronologico era e resta essenziale per la comprensione e la contestualizzazione di qualsiasi avvenimento. I giovani hanno bisogno di una sorta di "griglia generale" entro la quale inserire le varie nozioni proprio per giungere a una percezione complessiva dello sviluppo, delle differenze, delle molteplicità».

Villari dunque si appresta a intervenire al fianco dei colleghi storici con un documento unitario, anche se da ottobre ha lasciato («per motivi personali e senza fini polemici») la carica istituzionale che ricopriva, cioè la presidenza della Giunta centrale per gli studi storici, l'organismo che collega l'attività di gran parte degli Istituti storici nazionali e delle Deputazioni di storia patria. Cosa farete? Contate di chiedere un incontro al ministro Tullio De Mauro? «Io non voglio polemizzare con nessuno ed esporrò le mie motivazioni al ministro nel modo più tranquillo. Ma mi chiedo perché l'Italia debba cancellare una delle poche cose che funzionano nella nostra scuola. Ricordo solo che analoghe riforme negli Stati Uniti, in Gran Bretagna, in Francia sono fallite e che proprio la Francia è tornata sui propri passi. Adesso in Italia si affronta la storia nell' ultimo quinquennio e con una adeguata capacità di apprendimento. Se abbiamo qualcosa di positivo, teniamocelo!».

Infine, un'ultima preoccupazione, legata ai recenti e costanti richiami del presidente della Repubblica, Carlo Azeglio Ciampi, al l'idea di Patria e di Nazione: «Uno studio della storia con simili sistemi mi sembra in aperto contrasto, anzi in contraddizione, con quelle sollecitazioni del Capo dello Stato, iniziative che personalmente approvo moltissimo. Uno studio della storia coincide con l' esigenza di conoscere approfonditamente l' identità della propria civiltà, della nazione e della comunità civile alle quali si appartiene».

La Storia non si fotocopia

di Giuseppe Galasso

da *Il Mattino* – 15 Febbraio 2001

"Programmi-fotocopia" è la qualificazione, naturalmente negativa, che in questi giorni si è sentita ripetere a carico della scuola che si vuole riformare. La si è rivolta soprattutto ai programmi di Storia. Si studia - si è detto - tre volte lo stesso programma dalle origini dell'uomo ai nostri giorni: alle elementari, alle medie inferiori e alle superiori. Si tratta, tuttavia, di un rilievo inconsistente. Il criterio della ripetizione ciclica dei programmi a livelli diversi di maturità psicologica e

culturale è elaborato da alcuni dei maggiori esponenti della pedagogia moderna, a partire da Comenio.

È anche un criterio di grande profondità di vedute. A livelli diversi la stessa materia viene studiata in modi così diversi da autorizzare a dire che non si tratta più della stessa materia.

Nel caso della Storia, ad esempio, alle scuole elementari la forma e la natura nell'insegnamento erano determinate dalla dimensione e dagli interessi immaginativi e favolosi di bambini fra i 6 e i 10 anni. Già nella quarta e quinta elementare, però, subentrava un'impostazione meno ingenua, che apriva la porta allo studio distesamente narrativo e informativo richiesto nella scuola media inferiore con lo scopo di sollecitare allo stesso tempo la capacità e l'inclinazione alla riflessione e alla ricerca. Infine, nelle scuole medie superiori il programma veniva svolto con pienezza di impostazione e di esigenza critica, completando un saldo impianto informativo con un certo addestramento a strumenti apprezzabili di analisi e di interpretazione.

Che vuol dire allora "fotocopia"? Vuol dire meno di niente. E ciò che abbiamo detto della Storia, va detto ugualmente della Geografia, delle Scienze Naturali, della Matematica, delle Lingue e di qualsiasi altra disciplina. Si pensa ora a due cicli? Benissimo. Sarebbe molto errato respingere in tutto e pregiudizialmente lo sforzo di una riforma della scuola indubbiamente necessaria da molto tempo. Ma anche gettare a mare il patrimonio di un'esperienza pedagogica e didattica secolare in base a parole d'ordine frettolosamente e vacuamente innovatrici è non solo errato, ma dannoso.

Nel caso della Storia le perplessità sugli annunciati nuovi programmi sono ancora maggiori. La materia verrebbe studiata al confine tra i due cicli, un po' nell'uno e un po' nell'altro, tra i 9 e i 13 anni, nel suo impianto cronologico.

Non prima. Dopo vi sarebbe un triennio di studio di approfondimento per temi: dizione misteriosa che si hanno tutti i motivi per ritenere che copra il vuoto di un conformistico adeguamento ad alcune mode storiografiche, da cui possono conseguire solo una letale dissipazione di tempo e di energie della scuola e dei giovani e la sostanziale diffusione di un'ignoranza mascherata da "approfondimento".

Peggio ancora appaiono le cose se si guarda ai contenuti dello studio storico-cronologico così mal disposto fra primo e secondo ciclo. Sullo stesso piano sono disposte, ad esempio, l'Africa sub-sahariana, con le migrazioni bantu, e le più grandiose e decisive esperienze civili dell'umanità. Via! Che cosa significa questo sciocco enciclopedismo ed egalitarismo storico? Dove tutto ha lo stesso rilievo, niente ha davvero rilievo; e, con tutto il rispetto per tutti e con un senso profondo della pari dignità umana di tutti gli uomini che nella storia vivono e operano, l'Ellade e il Rinascimento, la "rivoluzione scientifica" moderna e le rivoluzioni americana e francese, la Cina e l'Islam sono una cosa e i Bantu e gli Aborigeni australiani sono un'altra cosa. Nè i programmi scolastici varranno mai a mettere sullo stesso piano ciò che la storia ha messo su un piano diverso.

Eurocentrismo? Razzismo? Non facciamo ridere - per cortesia - i polli, che già si sono divertiti abbastanza a sapere delle elucubrazioni dei consulenti che hanno elaborato i programmi di cui discutiamo. Il ministro De Mauro ascolti le voci degli studiosi e degli insegnanti che in questi giorni si sono levate così numerose e trepidanti per quanto si è saputo dei nuovi programmi. Non ascolti commissioni non sempre e non in tutto competenti e autorevoli come sarebbe necessario. Salvi il buono della riforma, gettandone via la zavorra deteriorante che la compromette. La

questione non riguarda affatto soltanto la Storia, anche se è per la Storia che si sono levate più voci di protesta. Questo era naturale.

Se una scuola deve servire anche alla memoria civile e all'approfondimento dell'identità culturale ed etico-politica di una comunità, ci si aspetterebbe che in Italia e in Europa la Storia italiana e la Storia europea ricevano i riguardi dovuti. Nessuna chiusura campanalistica, però neppure nessuna inconsulta liquidazione di un enorme patrimonio di memorie e di valori: semmai, uno sforzo poderoso per restare all'altezza di un tale patrimonio. Ma - ripetiamo - la questione non riguarda solo la Storia.

Non tagliate le ali allo studio della storia

di Nicola Tranfaglia

da *La Repubblica* – 17 Febbraio 2001

Chi ha trascorso una parte notevole della sua vita a studiare il passato (si tratti di quello lontano o di quello più vicino, non cambia molto) ha un soprassalto di gioia e di interesse quando si accorge che da qualche giorno grandi quotidiani, e persino trasmissioni televisive, si occupano dell'insegnamento della storia. Ma l'interesse, la gioia cambiano di segno e si trasformano in preoccupazione, rammarico o altro ancora quando ci si accorge che se ne sta parlando perché si è vicini a un cambiamento che non promette nulla di buono per le nuove generazioni.

Insegnando ormai da un trentennio in una Facoltà di Lettere, ho visto, e continuo a veder passare ogni anno durante il mio corso di Storia Contemporanea o di Storia dell'Europa migliaia di giovani usciti dalla secondaria e più di metà dai licei classici e scientifici. Hanno studiato, secondo i programmi vigenti, per tre volte il cammino storico dell'uomo dalla preistoria all'età contemporanea ma sono in gran parte ignari delle grandi coordinate concettuali e cronologiche che consentono di orientarsi all'interno del grande racconto del cammino umano.

E questa situazione che tutti possono constatare e rispetto alla quale varie Facoltà universitarie (tra le quali quella di Lettere dell'Università di Torino) hanno pubblicato negli ultimi anni ricerche documentate, dipende da una molteplicità di fattori che si possono sommariamente elencare: si va dallo scarso peso che alla storia si dà nella secondaria a vantaggio di altre discipline alla preparazione degli insegnanti che sovente vengono da studi letterari o filosofici piuttosto che storici e ancora da una concezione della storia che privilegia troppo gli aspetti militari e diplomatici e poco quelli sociali e culturali e così appare paludata e barbosa ai giovani, qualcosa di assai lontano dalla loro vita e perciò inutile e poco fruttuoso.

La retorica è stata a lungo una componente importante della storia e imporla agli adolescenti di oggi, bombardati da una montagna di messaggi mediatici e televisivi, ha scarsa efficacia, costituisce anzi una ragione in più per volgersi ad altri percorsi. Insomma diciamo con chiarezza che l'insegnamento della storia nella scuola di oggi versa in una crisi abbastanza grave. Gli interventi, misurati ma pieni di preoccupazione, di Carlo Azeglio Ciampi sulla necessità per gli italiani, che si preparano a diventare europei, a rafforzare il senso della propria identità storica, della propria consapevolezza di un patrimonio di tradizioni, valori, storia a cui riferirsi, partono proprio dal riconoscimento di una simile crisi e suonano come un incitamento costante a rafforzare questo aspetto della formazione culturale e civile delle nuove generazioni.

Stando così le cose, chi scrive è tra quelli che ha letto con interesse, e senza pregiudizi, il rapporto presentato il 7 febbraio scorso a Roma dal Ministero della Pubblica Istruzione sul lavoro svolto nei mesi scorsi da una commissione di esperti sull'insegnamento della storia (e più in generale sull'ambito disciplinare storicogeografico sociale) e coordinato da D.Antiseri, L. Cajani e G. Mori.

Sulla base di questo lavoro (ma senza un vincolo preciso a seguirne in tutto gli orientamenti) il ministro De Mauro dovrà, entro i prossimi quindici giorni, emanare un decreto ministeriale per l'attuazione dei programmi della scuola di base che, come è noto, a partire dall'ottobre 2001, incomincerà il processo di riforma prevista dalla legge 30 del febbraio 2000.

Dalla lettura delle pagine dedicate alla storia si colgono subito gli aspetti positivi del lavoro svolto dalla commissione: si insiste sulla necessità di "far acquisire agli studenti una visione di insieme della storia dell'umanità, attraverso la conoscenza di fenomeni storici su scala mondiale, da esplorare e interpretare utilizzando il linguaggio proprio della disciplina (lessico, concetti e metodologie)" e si prosegue sottolineando il fatto che "la storia ha una valenza educativa trasversale a tutti gli ambiti in quanto le categorie storiche sono una delle chiavi fondamentali di lettura di tutta la realtà" e concludendo con l'affermazione decisa di un curricolo unico di storia per tutti gli studenti fino alla conclusione dell'obbligo, in prospettiva ai diciotto anni.

Simili premesse riconoscono all'insegnamento della storia il posto centrale che ad esso compete nella formazione culturale degli italiani e parte, a ragione, dalla dimensione mondiale che deve caratterizzare oggi qualsiasi discorso sulle grandi coordinate del quadro concettuale e cronologico.

Ma, quando si passa dall'impostazione generale alle scelte compiute dalla commissione, si resta inevitabilmente delusi e sorpresi giacché si immaginano programmi che fanno iniziare lo studio sistematico e cronologico della storia dell'umanità nel quinto anno della scuola di base (in pratica a dieci anni) e lo fanno concludere alla fine del secondo anno della secondaria (a quindici anni), riservando all'ultimo triennio della secondaria (fino ai diciotto anni) uno studio tematico delle vicende storiche attraverso la scelta di problemi e momenti del cammino umano.

Ora io capisco l'opportunità di non ripetere tre volte, come avviene ancora oggi, il programma di storia dall'antico al contemporaneo ma non posso essere d'accordo con l'idea di riservare lo studio delle coordinate cronologiche fondamentali soltanto a un'età preadolescenziale, lasciando alla successiva, che è quella più adatta e in grado di interessare più in profondità i giovani, uno studio per temi e problemi che dovrebbe essere legato, e non disgiunto dalla conoscenza dei nessi cronologici.

In altri termini la ricerca degli storici ha insistito molto negli ultimi decenni su una concezione della storia che privilegia la lunga durata, i temi specifici riservati agli aspetti economici, sociali, culturali del cammino umano ed è giusto che i risultati di queste ricerche entrino nella scuola ma non possiamo farlo se non siamo sicuri che il quadro concettuale e cronologico sia chiaro ai nostri allievi: ed è praticamente impossibile, nella situazione attuale, che questo avvenga dopo lo studio che ha luogo dai dieci ai quindici anni.

A me pare necessario che a uno studio insieme cronologico e problematico della storia si attenda negli ultimi cinque anni della secondaria ripercorrendo le vicende e i temi dall'antico al contemporaneo e riservando all'ultimo anno un'indagine soddisfacente dei nostri tempi, cioè del Novecento.

So che si obietta a questa soluzione fino a che l'obbligo scolastico non sarà esteso ai diciotto anni ma mi parrebbe assurdo procedere a un riordinamento così radicale dei cicli scolastici senza poter contare sull'indispensabile estensione

dell'obbligo fino alla conclusione della secondaria. Del resto, se la storia (come si dice nelle premesse) è così centrale occorre fare in modo che si studi in maniera efficace e nell'età adatta al suo apprendimento. Naturalmente per l'insegnamento della storia, come degli altri settori fondamentali, è necessario che gli insegnanti della riforma siano adeguatamente preparati.

Escano, cioè, dall'Università con una preparazione disciplinare effettiva e frequentino una scuola professionale assai meglio organizzata e istituzionalizzata di quanto sono adesso le Scuole di specializzazione degli insegnanti: c'è da augurarsi che, in questa frenetica conclusione di legislatura, né il ministro né il governo facciano decreti o colpi di mano all'ultimo momento in una materia così delicata che riguarda milioni di persone e tutta la scuola italiana.

commenti

BENVENUTI NUOVI CURRICOLI!

Margherita di Savoia, 10-02-2001

Proverò a valutare il Documento per "comparazione" con la proposta curricolare delle operazioni cognitive elaborata dal prof. **Ivo Mattozzi** e dall'associazione nazionale di gruppi di ricerca sull'insegnamento della storia **CLIO '92** e, a tratti, con i Programmi dell'85 che in certi punti mi sembrano epistemologicamente più "avveniristici" (per esempio negli espliciti richiami agli annalisti francesi, qui stemperati fin quasi a scomparire).

ASPETTI POSITIVI

3. ***L'attenzione alla mediazione didattica,*** quale momento d'incontro tra i vari saperi disciplinari e le operazioni cognitive degli allievi, che obbliga l'insegnante ad un lavoro di articolazione costante dei percorsi e degli strumenti non riducibili ad un'attività di parafrasi pura e semplice del (o dei) manuali. Tale prospettiva di mediazione come edificazione continua e del curricolo come di qualcosa in divenire, accennata nelle indicazioni metodologiche dell'ambito storico-geografico-sociale, viene poi richiamata nel confermare che "nella didattica è opportuno non assolutizzare alcuno strumento".
4. ***Il riconoscimento di uno spazio per la propedeutica della storia*** fino al quarto anno, affermando che lo studio sistematico e cronologico comincerà dal quinto. E'impossibile che l'alunno possa pensare in modo storicamente corretto senza che nessuno, il manuale né l'insegnante, prevedano l'educazione del senso del tempo e della storia, da costruire quanto più precocemente possibile e con interventi mirati. Sono noti gli studi psicologici sugli ostacoli alla comprensione storica, secondo i quali il bambino non coglie spontaneamente la diacronicità in ciò che lo circonda.
5. ***L'unitarietà dell'insegnamento della storia con la geografia,*** che impedisce il perpetrarsi di quella paradossale discrepanza spaziale tra la scala planetaria implicata dallo studio delle civiltà antiche, canonicamente contemplato in classe terza, e la "scoperta" dei continenti e delle loro caratteristiche geografico-ambientali, prevista soltanto dal curricolo di geografia della classe quinta.
6. ***Il superamento dell'andamento ciclico o 'a spirale' dei relativi contenuti, sia storici che geografici.***

7. ***L'evidente vocazione alla "mondialità"*** che, restituendo spazio e dignità alle culture "altre", evita l'esaltazione di un modello euro-occidentale come il migliore possibile, oltre che la costruzione di una falsa idea di progresso.

Si tratta di aspetti tutti fondamentali, il cui richiamo esplicito nel Documento dovrebbe impedire il perpetrarsi di pratiche didattiche inutili, scarsamente incidenti sul piano dell'apprendimento se non addirittura fuorvianti e mistificatorie.

Per cui non ci resta che salutare: "Benvenuti nuovi curriccoli!".

Restano tuttavia molti lati oscuri, la cui presenza finirebbe col giustificare sopravvivenze inquietanti e, giustificando le pratiche d'insegnamento della storia più disparate, finirebbero col vanificare la volontà innovatrice della Commissione.

I LIMITI DEL DOCUMENTO.

1. L'indistinzione temporale.

Perfettamente condivisibile, ma non sufficiente a costruire categorie temporali, la modellizzazione delle società mondiali nelle tre tipologie di cacciatori-raccoglitori, società agricolo-pastorali ed industriali. Sull'importanza di fornire tipologie, che siano per gli allievi paradigmi interpretativi della realtà, nulla da obiettare (anche se non mi sembra poi così nuovo nella sostanza rispetto ad una ben interpretata periodizzazione a maglie larghe, attraverso i famosi quadri di civiltà dei programmi dell'85), purché non vagamente collocate su un'ambigua tripartizione del passato in "prossimo, remoto e remotissimo".

E' quindi paradossale prevedere uno studio "cronologico del passato dell'umanità" a partire dal quinto anno: credo non sia possibile comprensione storica senza solide coordinate spazio-temporali sulle quali collocare tutto ciò che si studia, ed è quindi logico che queste vadano costruite precocemente non certo dalla quinta.

2. La profondità temporale decrescente.

Se la progressione vicino-lontano non ha più senso nello studio geografico del 'pianeta globale' (così come il Documento chiarisce nella sezione dedicata alla geografia), in quanto i bambini, anche i più piccoli, ricevono quotidianamente sollecitazioni televisive attraverso immagini di accadimenti che vanno aiutati a collocare nello spazio, studi e sperimentazioni avanzate tra i docenti CLIO hanno dimostrato che essa è invece auspicabile per la comprensione dei concetti astratti, come quelli relativi alla dimensione storico-temporale.

Il Documento, apparentemente ignorando quanto di fecondo si è prodotto e si sta producendo in scuole elementari o in istituti comprensivi che attuano il "**curricolo delle operazioni cognitive",** ripropone la scansione cronologica decrescente, che passa cioè dai milioni di anni della Preistoria nel terzo anno al '900 nel quarto (società industriali). A chi dovesse pensare di sentirsi disobbligato da quest'impostazione contemplata nell'enunciazione dei contenuti, c'è poi l'imperativo delle indicazioni metodologiche a fugare ogni possibile interpretazione 'libera': "gli insegnanti *dovranno comunque* (…) scegliere esempi che coprano l'arco cronologico ***dal*** Paleolitico ***ad*** oggi".

E' inequivocabilmente una riproposizione della tradizionale retrospezione decrescente: almeno i Programmi dell'85 ribadivano, a tratti, l'importanza della storia

come ricostruzione dell'immagine del passato movendo dal presente che qui non viene richiamata nemmeno di straforo, e davano la possibilità agli insegnanti innovatori di ricavarsi uno spazio di legittimazione nel seguire il capovolgimento degli ambiti tematici (passato immediato, personale, familiare, generazionale locale e, infine in classe quinta, il passato del mondo) suggerito dal curricolo delle operazioni cognitive cominciando, in terza, dallo studio del Novecento.

Sembra, insomma, che la storia personale e familiare, dovrà essere strozzata nei primi due anni: dico "sembra" perché quest'idea viene smentita dall'esemplificazione di fonte che viene fatta nella sezione "Primo e secondo anno", alla voce "dimensione culturale e spirituale": è improbabile che l'intervista ai nonni avvicini all'idea di *fonte come fossile* o come rudere.

Non ci sarà mica la perversa intenzione di incoraggiare ad anticipare lo studio della preistoria alla prima classe?

Il sospetto (che potrebbe essere il prodotto di una lettura distorta e perciò privo di fondamento) viene poi consolidato dalla constatazione che alla voce "Indicazioni metodologiche", relativamente al primo e secondo anno, s'indugia su esemplificazioni di concetti topologici e geografici e si tace completamente circa le preconoscenze di natura storica.

3. La mancanza di gradualità.

L'ordine rigorosamente cronologico decrescente previsto per il terzo e quarto anno, è frutto (ancora una volta) della presunzione che la preistoria sia, oggettivamente, più semplice dell'età contemporanea, cadendo nell'equivoco che sia meramemente una questione di contenuti, piuttosto che di modalità di approccio. Non è ininfluente, ad esempio, l'uso di grafici temporali murali che consentano di visualizzare e quantificare periodi, durate, successioni e contemporaneità, mettendo gli alunni nelle condizioni di progredire nella ricostruzione storica stabilendo nessi tra i fattori e problematizzando.

Perché non se ne parla alla voce "indicazioni metodologiche", al posto di quell'inquietante silenzio?

Aleggia anche il fantasma dell'idea preconcetta (che tanti anni di dibattito colto su questioni di didattica della storia dovrebbero aver definitivamente scalzato!) che la comprensione storica del bambino sia subordinata alla presentazione dei fatti e degli eventi nel preciso ordine del loro accadere.

4. Netta prevalenza della lettura diacronica della storia.

Mi sembra infatti che, nell'insieme, ci sia una netta prevalenza della lettura cronologico-lineare della realtà storica (seppur apprezzabilmente allargata negli orizzonti mondiali), a scapito della dimensione del sincronico, delle contemporaneità tra fatti, eventi e processi che sono accaduti ed accadono a varie latitudini sul pianeta.

5. Sovradimensionamento dei contenuti e presentazione precoce di concetti complessi.

I contenuti mi sembrano il frutto sciagurato di una "miniaturizzazione" del corso di storia per studenti di scuola superiore o universitari, da parte di esperti che non hanno avuto frequentazioni con la scuola elementare (o se le hanno avute non ne hanno ricevuto sollecitazioni feconde), con questa tipologia di alunni, con le caratteristiche del loro modo di pensare e di interpretare la realtà sui quali bisogna precocemente

intervenire attivando operazioni cognitive piuttosto che elargendo saperi preconfezionati.

Circa i concetti relativi alla "dimensione economica", previsti per il primo biennio, si menziona il concetto di ***guadagno***.

Ora, gli studi di Berti-Bombi ma anche di Anna Maria Ajello, hanno messo in luce di come le nozioni di carattere economico e, nello specifico, di guadagno, ricavo...siano tra le più astratte e difficili da comprendere.

Non è pretenzioso prevederne l'acquisizione da bambini di sette anni!

6. Assenza delle storie locali

Avrei voluto si specificasse, nella sezione riservata alle indicazioni metodologiche, l'importanza delle storie locali come possibile rinforzo motivazionale allo studio della storia 'generale' oltre che come materia "tangibile" sulla quale forgiare le strutture cognitive degli alunni, invece scopro a malapena un'ammissione di liceità tra gli ***approfondimenti*** del curricolo essenziale (previsto per il V, VI e VII anno), frutto di un malcelato timore di 'localismo' a scapito dell'ottica 'glocale'.

In sintesi, non trovo in questo Documento nessun riferimento alla psicologia dell'età evolutiva e dell'apprendimento, né alcuna ricaduta significativa di quei documenti colti, completi e convincenti sul piano pedagogico e didattico, elaborati da CLIO nelle Tesi (tutte le tesi: le tesi sulla didattica della storia, sulle storie locali e sul curricolo della scuola elementare).

Chiudo questo sfogo di amarezza dicendo che speravo di trovare in questo Documento la piena legittimazione al curricolo delle operazioni cognitive, del quale sto sperimentando l'efficacia ogni giorno, visibilmente, con i miei alunni in difficoltà.

Parlo di Cettina (figlia degli sfrattati che occupano l'ex-mercato coperto), che riesce a muoversi con disinvoltura sul grafico temporale murale o di Angela (figlia di ragazza madre; il padre è rinchiuso nel carcere di Turi per non so quale reato), che si esprime a gesti e in dialetto, ma legge correttamente i periodi e le durate delle vacanze estive del 2000.

Ho pensato a loro due quando il Ministro De Mauro, nell'intervista rilasciata mercoledì 7 febbraio ai giornalisti (in occasione della presentazione dei Nuovi curricoli), ha detto che nessuna bambina, nemmeno una, dovrà più essere buttata via perché a qualcuno non piace il suo ritmo di apprendimento. Ma ho pensato anche a tutti quei bambini e ragazzi che non conosco direttamente, quelli che i Dirigenti dispongono di non bocciare e di trattane re a scuola, ***comunque***, pur di attestare i loro istituti sugli standard nazionali di efficacia ed efficienza, invece di attrezzarsi (per davvero!) per migliorare la qualità dell'offerta formativa.

A loro, a buttarli via, ci penserà la società nell'intero arco della vita.

Francesca Bellafronte
Coordinatrice della Sezione di scuola elementare
Laboratorio Storico, centro studi e ricerche
FOGGIA

Finalmente basta con la ripetizione ciclica

Di fronte alla proposta di un nuovo curricolo di storia per la scuola dell'obbligo, non stupiscono le reazioni scomposte degli accademici, per i quali ogni mutamento dello statu quo significa pregiudicare equilibri di potere faticosamente conquistati, né gli attacchi della destra, sempre pronta a cogliere - è il suo mestiere - ogni istanza conservatrice.

Stupiscono invece, o piuttosto deprimono, le prese di posizione negative di tanti bravi e impegnati colleghi insegnanti, come se il cambiamento proposto significasse rinunciare a insegnare il passato ai bambini e ai ragazzi, e come se la situazione attuale fosse tutto sommato accettabile.

La catastrofe dell'insegnamento storico nel nostro paese è sotto gli occhi di tutti. Non solo molti (troppi) studenti di liceo non sanno dove è nato Garibaldi, che sarebbe il meno, ma non sono in grado di analizzare una ricostruzione storica (anche solo un articolo di cronaca) per valutarne l'attendibilità, di leggere storicamente gli elementi costitutivi del territorio in cui vivono, di ricostruire a voce o per iscritto un fatto del passato in maniera fondata e coerente. Non parliamo del gradimento degli studenti per la materia, che da tutte le ricerche svolte risulta a dir poco trascurabile.

Chi le nostre scuole le conosce davvero come insegnante, dirigente, formatore o genitore, sa che il disastro non può essere attribuito al dilagare delle cosiddette "nuove didattiche", praticate - se va bene - da un 5% degli insegnanti: dato facilmente desumibile anche da un'analisi delle adozioni dei libri di testo, o dal numero degli iscritti alle associazioni di didattica della storia.

Le proposte della commissione ministeriale sono fortemente criticabili sotto molti punti di vista: dallo scarso accento posto sulle valenze cognitive della disciplina al sostanziale disinteresse per il rapporto tra passato e presente. Ma se in esse vi è un fondamento sensato, questo sta nel superamento dell'inane e demotivante ripetitività dei programmi vigenti, a favore di una più realistica e formativa gradualità nella presentazione dei contenuti secondo un andamento a spirale, ciclico se si vuole ma non ripetitivo. Questo è almeno ciò che leggo nel documento ministeriale (non nelle sintesi giornalistiche) sul curricolo della scuola di base, e che da esso posso dedurre circa i curricoli del biennio/triennio successivo:

- fondazione dei prerequisiti cognitivi e in particolare spazio-temporali (primo-secondo anno di scuola);
- ricostruzione di quadri di società/civiltà del passato (terzo-quarto anno) che costituiscano la premessa e lo sfondo delle conoscenze successive;
- ricostruzione dei grandi processi di mutamento in una prospettiva mondiale ma con particolare attenzione alla storia d'Europa e d'Italia (quinto-nono anno);
- approfondimenti di temi e problemi specifici (triennio finale della secondaria), considerati com'è ovvio nel loro sviluppo temporale e - presumibilmente - da programmarsi a cura dell'insegnante, che meglio di chiunque altro può stabilire quali siano i bisogni di conoscenza dei suoi allievi anche in relazione all'indirizzo di studi.
-

Dove stanno dunque lo scandalo e la tragedia? Siamo sicuri che il documento ministeriale sia stato davvero compreso da parte di professionisti dell'insegnamento

storico, che dovrebbero abituare i loro studenti a leggere e interpretare criticamente le fonti di informazione?

Bernardo Draghi
Istituto Regionale di Ricerca Educativa della Toscana
(18 Febbraio 2001)

Note sul documento conclusivo elaborato dal gruppo di lavoro dell'aggregazione disciplinare storico-geografico-sociale della commissione ministeriale per il riordino dei cicli

Sta accadendo anche questa volta nel momento in cui i gruppi di lavoro nominati dal ministro per definire i contenuti e gli obbiettivi formativi delle varie materie insegnate dopo mesi di lavoro sono riusciti a elaborare una sintesi compiuta, che delinea il nuovo volto culturale della scuola italiana.

Questo documento finale – è bene che si sappia – esprime semplicemente una proposta di un organo consultivo, le cui conclusioni non sono state ancora recepite dagli organismi ministeriali, né trasformate dal ministro in decisione politica, e riguarda esclusivamente la scuola di base, perché questo era il mandato assegnato dal ministro alla commissione. Infatti solo con il mese di marzo la commissione, divisa nei suoi diversi gruppi di lavoro, comincerà l'esame dei curricola delle scuole superiori.

Come purtroppo era ovvio che fosse, data la centralità che la memoria del passato ha assunto attualmente nel dibattito culturale e nella lotta politica in Italia, la discussione si è incentrata solo ed esclusivamente sulla storia, ma proprio per quella ragione, essa è già iniziata con il piede sbagliato e rischia di precipitare in un pantano di banalità e di fraintendimenti, che non giovano né alla sforzo legittimo di quanti vogliono contribuire a emendare e migliorare il testo della commissione, né allo scopo encomiabile di informare con cognizione di causa le famiglie e i giovani su quale storia verrà insegnata nella nuova scuola italiana.

Esempio fulgido di mala informazione è stato l'articolo di Giovanni Belardelli, apparso il 9 febbraio sul "Corriere della Sera". Redatto evidentemente senza nemmeno avere letto il documento in questione, ma avendo solo maneggiato di fretta le anticipazioni di stampa, esso si concentra sull'insegnamento della storia nel triennio delle superiori, che come ho detto in precedenza, esula dall'elaborazione della commissione. Inoltre si spinge a improvvide lamentazione sul presunto abbandono della "cronologia" nel curricolo di storia, che non trovano riscontro in nessuna riga del documento, ma che servono solo per un gratuito attacco ad alcuni membri della commissione stessa, additati al pubblico ludibrio con l'accusa infamante di essere incompetenti e di sinistra.

Poiché chiunque si occupi dei problemi dell'insegnamento della storia conosce benissimo le persone in questione, l'affondo di Belardelli si sarebbe solo rivelato un maldestro infortunio di chi parla di cose che non conosce; ma purtroppo due giorni dopo l'attacco personale è stato ripreso dal "Foglio", che ha pubblicato una biografia di questi colleghi redatta con lo stile delle veline della questura e con i toni minacciosi di chi si sente incaricato di stilare liste di proscrizione degli intellettuali ritenuti "nemici".

La partenza della discussione è stata dunque pessima, subito inquinata di politicismo e maleodorante di cialtroneria intellettuale. Per fortuna Rosario Villari prima e Nicola

Tranfaglia poi sulle pagine del "Corriere della sera" e della "Repubblica", hanno elevato il tono del dibattito, facendo emergere nodi e questioni importanti, ma non fugando del tutto l'impressione che vi sia una resistenza a discutere nel merito gli assi portanti della proposta e soprattutto che si faccia fatica ad abbandonare l'equazione storia insegnata uguale "storia generale".

Queste note vogliono essere un contributo in questa direzione da parte di chi ha contribuito non poco alla elaborazione del curricolo di storia, nella speranza che esso possa favorire una discussione seria degli storici italiani sul futuro della loro disciplina.

Il punto saliente che ha informato l'attività del gruppo di lavoro sulla storia presieduto da Dario Antiseri è consistito nello sforzo di immaginare lo studio della storia nella scuola di base all'interno di un curricolo verticale unitario che delineasse gli indirizzi complessivi della formazione storica nella scuola italiana. Da questo punto è vero che l'ipotesi elaborata chiama in causa anche il biennio e il triennio, ma solo nel senso che punta a definire le competenze formative degli ordini superiori della formazione e suggerisce soprattutto per il triennio un approccio alla conoscenza storica non più descrittivo-narrativo, ma problematico, lasciando del tutto aperta la questione dei contenuti e degli assi culturali.

Questa scelta affonda le sue radici innanzitutto nella necessità di superare la ciclicità dell'insegnamento della storia, che come ha rilevato Tranfaglia, non ha dato buoni frutti formativi. Attualmente gli studenti e le studentesse italiane, come è noto, fanno per ben tre volte – alle elementari, alle medie e alla superiori – lo stesso programma di storia, che prevede l'insegnamento della cosiddetta "storia generale" dalla preistoria ai giorni nostri. Le differenze tra i diversi ordini e gradi dell'istruzione sono eminentemente di ordine quantitativo, perché all'interno del medesimo approccio descrittivo-narrativo alla conoscenza della storia le differenze riguardano essenzialmente la mole di informazioni veicolate all'interno di argomenti ormai standardizzati.

Ma abbandonare la ciclicità non significa tralasciare lo strumento e il criterio della ricorsività nella formazione storica, che consente di graduare l'acquisizione di una visione d'insieme della storia dell'umanità in funzione dell'evoluzione delle capacità cognitive dei discenti.

Da questo punto di vista il progetto divide il curricolo in quattro fasi:

a) la prima, collocata nei primi due anni della scuola di base, prevede un primo contatto con la storia a partire dall'esperienza vissuta, enucleando i primi elementi del lessico e delle concettualizzazioni proprie della conoscenza storica dall'universo delle relazioni nelle quali è inserito.
b) La seconda che riguarda i due anni successivi, ha come centro l'acquisizione di una sorta di grammatica delle civiltà. L'alunno sarà guidato alla conoscenza delle forme storiche della civilizzazione umana dalla rivoluzione neolitica alla società industriale, in modo da evidenziare attraverso elementari comparazioni la complessità e la profondità dei processi storici.
c) La terza è quella sulla quale si è maggiormente rivolta l'attenzione del gruppo ed è stato prodotto il maggior sforzo d'innovazione e di discontinuità rispetto al passato. Questa fase comprende un ampio ciclo di studi che va dal quinto anno della scuola di base al compimento dell'obbligo scolastico alla fine del biennio delle superiori. In questi cinque anni si colloca l'apprendimento della "storia generale", che ho chiamato descrittivo-narrativa. Cinque anni, anche tendendo conto delle esperienze di altri paesi europei, sono la dimensione

giusta per effettuare una ricognizione seria sulla storia dell'umanità calibrando l'apprendimento dal mondo antico alla contemporaneità senza dover ricorrere a salti e omissioni, che sono invece assai presenti nella situazione attuale. Le riflessioni degli psicologi dell'età evolutiva sono concordi nel ritenere che in questo periodo studenti e studentesse siano nelle condizioni di affrontare uno studio sistematico e cronologico delle vicende storiche; l'esperienza poi conferma che l'avvio dello studio della storia generale nella scuola media attuale (11 anni) non abbia presentato problemi cognitivi rilevanti, tali da giustificare eccessive preoccupazioni per l'anticipo di un anno. Inoltre il una maggiore ampiezza del tempo a disposizione favorirà procedure d'insegnamento adatte ai ritmi di apprendimento dei bambini e delle bambine.

d) Ovviamente questa scelta ha una conseguenza rilevante: l'abbandono dello studio della storia antica nel biennio dei licei e la sostituzione con la storia contemporanea. Su questo argomento la commissione ha discusso molto ma molti argomenti militano a favore di questa opportunità. Innanzitutto va detto che la collocazione della storia nell'area comune impone programmi omogenei per tutto questo ordine di studi, nella misura in cui è indispensabile ammettere la possibilità degli studenti di muoversi trasversalmente da un tipo di scuola all'altro. Inoltre già attualmente non solo gli istituti professionali svolgono il programma di storia sulla contemporanea, ma in molti istituti tecnici si effettuano sperimentazioni didattiche basate sulla storia contemporanea. Infine l'argomento più forte è che non si può immaginare l'obbligo scolastico per migliaia di adolescenti si concluda con la storia antica. L'obbiezione sollevata da più parti che la mancata coincidenza tra l'obbligo scolastico e l'obbligo formativo da tutti auspicato alla fine del diciottesimo anno sia rapidamente superata e che quindi in tempi brevi la maggior parte degli studenti proseguiranno gli studi fino alla fine del triennio superiore, non è molto convincente. Infatti non solo non è alle viste nessun progetto per omogeneizzare obbligo scolastico e obbligo formativo, ma i dati a disposizione dicono che le iscrizioni alla scuola professionale sono in crescita e che la fine dell'obbligo comporterà una fuoriuscita dal sistema scolastico di molti giovani.

e) Con il nostro progetto di curricolo a tutti i ragazzi e le ragazze italiane verrebbe garantita la stessa formazione storica seria e approfondita sulla quale fondare una educazione al pensare storicamente che costituisce l'apporto culturale fondamentale dell'insegnamento della storia alla formazione del cittadino.

f) Il triennio coincide con l'ultima fase della formazione storica. Qui lo studente verrà messo a confronto con la disciplina nelle sue dimensioni problematiche e metodologiche all'interno di un approfondimento delle conoscenze specifiche. Ovviamente i nuclei problematici non dovranno, né potranno, essere disgiunti da un ossatura cronologica che consenta di recuperare la pienezza dell'evoluzione storica nelle sue lunghe durate. Ciò non toglie che in questo ultimo segmento del percorso scolastico gli allievi dovranno saggiare la natura congetturale della disciplina e i nessi strettissimi tra storia come res gestae e la storia come discorso storiografico. Sono dunque

infondate le preoccupazioni di quanti hanno intravisto dietro la "storia per temi" il rischio di una approccio alla storia ridotto a un caleidoscopio di argomenti svincolato da quadri generali di riferimento e affidato alle scelte soggettive di scuole e docenti. È vero invece esattamente il contrario nel senso che l'insegnamento della storia, svincolato dalla camicia di Nesso della "storia generale", potrà dedicarsi all'approfondimento criticamente più avvertito del passato: del passato non solo recente, ma lontano e lontanissimo, perché sono dell'avviso che in quest'ottica vada recuperata anche la storia antica, a cui si potrebbe dedicare buona parte del primo anno del ciclo triennale.

Credo che da queste rapide considerazioni emerga con chiarezza come siano del tutto pretestuose le considerazioni di quanti hanno voluto leggere in questa proposta curricolare una sorta di regressione culturale e una perdita di senso dell'insegnamento della storia. Si tratta invece di un progetto che consegna ai giovani e alle giovani gli strumenti conoscitivi per impossessarsi criticamente del passato e farne il baricentro della loro formazione culturale. Un obbiettivo che la scuola che per fortuna ci lasciamo alle spalle non aveva raggiunto.

Alberto De Bernardi
(ordinario di Storia Contemporanea presso l'Università di Bologna)

LE COLPE DI IERI RICADONO SUL DOMANI

Nell'appassionato dibattito sulla riforma della scuola mi pare stia accadendo un curioso fenomeno: si sta costruendo una retorica della discussione fondata sul seguente assunto: la scuola *oggi* è piena di difetti e non adempie in nulla ai suoi più ovvi compiti, ma la colpa di tutto questo è della riforma che *si sta per attuare*!!!

Esemplari in questo senso sono gli interventi sui nuovi programmi di storia per la scuola di base (a proposito, ma perché nessun intellettuale editorialista scrive per dirci se i programmi di matematica e di italiano e di scienze sono buoni o cattivi?) Dice, per esempio, G. Belardelli, nel "Corriere della Sera" del 9 febbraio, che "*oggi* gli studenti mostrano un'estrema fatica a collocare gli avvenimenti lungo l'asse del tempo" e poi ne attribuisce la responsabilità ad A. Brusa e L. Lajolo (sconosciuti per lui , ma non per noi insegnanti) che non hanno, davvero, steso i programmi vigenti sui quali sono modellati i manuali di storia oggi diffusi nelle scuole.

Qual è la proposta di Belardelli, di Alberoni, di Villari, ecc., per aiutare gli studenti ad acquistare uno spessore temporale oltre l'appiattimento sul presente da loro stessi lamentato? Quella di continuare, come oggi, a studiare il manuale (di Villari o di qualcun altro più recente) per tre volte, in tre diversi formati (elementare, media, superiore), senza nulla cambiare?

Perché è così difficile da accettare il fatto che nel nostro Paese non tutti i giovani frequentano il Liceo e non tutti frequenteranno la scuola superiore fino a 18 anni?

Per questo motivo – per nulla secondario – è importantissimo costruire *curricula* che garantiscano a *tutti* i ragazzi e le ragazze di 14-15 anni di conoscere il mondo in cui vivono nel suo spessore temporale – e cioè (per dirla in termini canonici) la storia contemporanea – anche se – come è loro diritto – non frequenteranno il Liceo e

addirittura non andranno più a scuola bensì a fare gli apprendisti, cioè a *lavorare*, come oggi già accade nelle zone più economicamente sviluppate del Paese!

Perché non si ha l'onestà di aspettare e controllare i risultati della riforma?

Vincenzo Guanci

Nota sui nuovi curricoli dell'area geo storico sociale

I quattro tecnici ricercatori dell'IRRSAE Emilia Romagna che da molti anni, all'interno del Progetto *ESSE Didattica della storia e delle scienze sociali*, coordinano le ricerche e la formazione in storia e scienze sociali degli insegnanti della scuola elementare, media, superiore e dei corsi per adulti intendono con la presente nota esprimere il **vivo apprezzamento per i risultati dei lavori della Commissione nazionale dell'Area geo storico sociale,** contenuti nel Documento sui Nuovi curricoli per la scuola di base presentato il 7 febbraio.

Le motivazioni che ci inducono a formulare tale valutazione possono essere così sintetizzate:

- la storia e gli studi sociali vengono riconosciuti come **fondamentali nella formazione** dei bambini, dei ragazzi e degli adulti e rientrano nelle **materie comuni** che concorrono alla formazione della persona umana lungo **tutto l'arco della vita** e garantiscono la piena fruizione dei diritti di cittadinanza;
- le discipline dell'area vengono proposte all'insegnamento e all'apprendimento sulla base di quanto è emerso da circa **30 anni di dibattito** sull'insegnamento e sull'apprendimento e soprattutto di **sensate esperienze concrete** che hanno dato significativi risultati in termini di apprendimento e di motivazione e sulla base dei risultati della **ricerca storiografica contemporanea** italiana, europea, mondiale ;
- la ricorsività (il ripetere tre volte le stesse cose) che tanto inficia l'attuale insegnamento della storia e non è in grado di dare né gli strumenti né la curiosità per lo studio della storia viene superata con l'assunzione del criterio di un **insegnamento differenziato, ma consequenziale, in tre fasi diverse compatibili con l'età** evolutiva dei bambini e dei ragazzi e con le **caratteristiche del tutto peculiari dei bambini e dei ragazzi dell'inizio del terzo millennio** (società multietnica e dell'informazione);
- nella prima fase di quattro anni (2+2) è previsto molto opportunamente, in due segmenti successivi differenziati, un **"lento ingresso"** nelle discipline in grado di **"motivarli"** e di **"attrezzarli"** per il successivo studio sistematico delle discipline stesse;
- nella seconda fase (gli ultimi tre anni) inizia lo studio sistematico (o, se si preferisce, cronologico) della storia generale che viene previsto **una sola volta,** ma organizzato per **grandi quadri** e in un'ottica di **mondialità** in modo da fornire ai ragazzi un primo, ma indelebile, quadro complessivo della storia dell'umanità nel quale **possono inserirsi tutte le successive** letture, ricerche e studi;

- la seconda fase ha in tal modo termine alla fine del secondo anno della scuola superiore o, meglio, alla fine dell'**obbligo** scolastico e consente, con un adeguato studio del mondo industriale degli stati nazionali della globalizzazione (dalla metà del Settecento ai nostri giorni) e del diritto ed economia, di fornire ai ragazzi **conoscenze e competenze che sono fondamentali e anzi irrinunciabili come sostegno all'avvio della costruzione di un proprio progetto di vita; orientarsi,** infatti, significa saper fare delle scelte, saper trovare un giusto equilibrio tra se stessi, le proprie aspirazioni, le proprie capacità e le reali condizioni che il mondo reale (la società nel suo complesso e il mondo del lavoro) offre e che vanno quindi adeguatamente indagate e conosciute;
- la terza fase, negli ultimi tre anni della secondaria, sulla base di quanto acquisito negli anni precedenti, può essere riservata ad approfondimenti che consentono:
  - da un lato **opportuni adattamenti** a seconda dalle risorse del territorio e delle caratteristiche dell'indirizzo (gli studenti degli indirizzi tecnici possono approfondire la storia dell'economia o delle istituzioni, quelli degli indirizzi linguistici classici la storia del mondo greco e romano etc..., anche nel lunghissimo periodo e senza trascurare la cronologia);
  - - dall'altro consentono ai ragazzi di lavorare, tematizzando, su veri e propri **testi storiografici**, attrezzandosi in tal modo per l'**accesso agli studi universitari** e dotandosi dell'**abitudine a cimentarsi con la storia** per cogliere in profondità aspetti della realtà che li toccano molto da vicino.

In altre parole siamo convinti, sulla base di tanti anni di insegnamento prima e di tanti anni di lavoro con gli insegnanti poi, che questi curricoli predisposti dalla Commissione potrebbero essere uno strumento potente per sostenere l'apprendimento, per costruire conoscenze e competenze, per motivare allo studio della storia e insieme delle scienze sociali.

Claudio Dellucca (storia scuola di base) Sezione scuola elementare
Mauro Levratti (studi sociali, diritto, economia) Sezione scuola superiore
Silvana Marchioro (storia adulti) Sezione educazione permanente
Flavia Marostica (storia scuola secondaria) Servizio metodi e tecniche della ricerca e della sperimentazione educative

Bologna/Modena, 18 febbraio 2001

DOCUMENTO DELLE ASSOCIAZIONI DI DIDATTICA DELL'AREA STORICO-GEOGRAFICO-SOCIALE SUI NUOVI CURRICOLI DELL'AREA[1]

Il 7.2.2001 è stata presentata la ***Sintesi dei Gruppi di lavoro*** della Commissione di studio per il programma di riordino dei cicli di istruzione (L. n. 30 del 10.2.2000) del

[1] Documento approvato dal Consiglio Direttivo di Iris (Insegnamento e ricerca interdisciplinare della storia), socio del Landis (Laboratorio nazionale per la didattica della storia), e sottoposto all'attenzione del Forum delle associazioni disciplinari della scuola

Ministero della Pubblica Istruzione, che conteneva, fra l'altro, il *Documento conclusivo* del gruppo di lavoro Aggregazione disciplinare storico-geografico-sociale.

In vari quotidiani, nei giorni successivi, sono stati pubblicati diversi interventi di insegnanti, storici e giornalisti. Quotidiani come il "Corriere della Sera" e "Il Mattino" hanno ospitato con notevole rilievo le opinioni negative di storici universitari come Giovanni Belardelli[2], Rosario Villari[3] e Giuseppe Galasso[4].

L'articolo di Belardelli, in particolare, contiene alcuni elementi molto discutibili o preoccupanti, in parte in comune con altre precedenti posizioni contrarie espresse da qualche storico e giornalista:

- l'assenza di riferimento a fonti ufficiali e di citazioni precise e non decontestualizzate, quando non anche la loro non conoscenza dichiarata o la banalizzazione o il fraintendimento;
- la mancata informazione sulla reale composizione della Commissione di studio citata e del Gruppo di lavoro Aggregazione disciplinare storico-geografico-sociale, unita agli attacchi personali a singoli suoi membri;
- l'assenza di riferimento alle posizioni espresse dalle persone e dalle associazioni che si occupano professionalmente da tempo della didattica delle

[2] Nel suo articolo *I nuovi programmi. A scuola una Storia senza date*, pubblicato in prima pagina dal "Corriere della Sera" del 9 febbraio 2001, Giovanni Belardelli, fra le altre considerazioni, solleva pesanti dubbi sui "(…) criteri in base ai quali sono stati scelti (…)" gli "(…) esperti utilizzati dal ministero (…)" della Pubblica Istruzione nella Commissione di studio citata e prosegue: "Tra i più attivi troviamo Antonio Brusa, nome probabilmente sconosciuto ai più, il quale sembra sia stato l'estensore materiale dei nuovi programmi di storia. Ma chi è questo esperto, a che titolo ha ricevuto questo enorme potere di fatto? E a che titolo, ad esempio, ha fatto parte della commissione per i nuovi programmi Laurana Lajolo? La circostanza di essere la presidente dell'Istituto per la storia del movimento di Liberazione in Italia è davvero un titolo congruente?".
Per la cronaca, Antonio Brusa insegna da anni Didattica della storia all'Università di Bari, è membro del Consiglio Direttivo del Landis (Laboratorio nazionale per la didattica della storia) ed è uno degli esperti italiani di didattica della storia e di formazione dei docenti di storia fra i più noti e stimati in Italia e all'estero; l'Istituto nazionale per la storia del movimento di liberazione in Italia (Insmli), fondato nel 1949 e riconosciuto con legge n.3 del 16 gennaio 1967, è una rete federativa di 65 Istituti di storia contemporanea, che si occupano di documentazione, ricerca storica, divulgazione storiografica, ricerca didattica e formazione degli insegnanti, e ha sottoscritto con il Ministero della Pubblica Istruzione una convenzione per la realizzazione di programmi comuni "(…) per la ricerca e il sostegno alla sperimentazione, per la diffusione di contenuti e metodologie finalizzate a rendere effettivo patrimonio di tutti gli studenti una formazione storica attenta alla complessità delle relazioni fra passato e presente, con particolare riferimento a storia contemporanea, educazione civica e cultura costituzionale" (protocollo d'intesa del 9 febbraio 1996, art.1); ha una rivista *online* "Storie contemporanee. Didattica in cantiere": http://www.novecento.org. Insmli e Landis aderiscono al Forum delle associazioni disciplinari della scuola.

[3] Intervistato da Paolo Conti (*Villari: caro Ministro, ecco perché la tua riforma è sbagliata*, "Corriere della Sera", 13.2.2001, p.35), Rosario Villari , dopo aver auspicato "(…) un pronunciamento comune degli storici nei confronti di questi nuovi programmi scolastici", ammette: "Non conosco ancora il testo integrale del progetto e mi limito a ciò che ho saputo grazie ai giornali (…)".

[4] Nel suo articolo *La Storia non si fotocopia*, "Il Mattino", 15.2.2001, p.1), Giuseppe Galasso afferma: "Non facciamo ridere - per cortesia - i polli, che già si sono divertiti abbastanza a sapere delle elucubrazioni dei consulenti, che hanno elaborato i programmi di cui discutiamo. Il ministro De Mauro ascolti le voci degli studiosi e degli insegnanti che in questi giorni si sono levate così numerose e trepidanti per quanto si è saputo dei nuovi programmi. Non ascolti commissioni non sempre e non in tutto competenti e autorevoli come sarebbe necessario".

discipline storico-geografico-sociali, o addirittura l'accusa di incompetenza ad alcune di esse.

Da qui alla demonizzazione dell'intera Commissione di studio (storici compresi), compiuta da certi giornalisti [5], il passo è breve.

Ci sconcerta il fatto che dei cultori di una disciplina incentrata sulla critica e sulla contestualizzazione storica delle fonti e sul rifiuto delle spiegazioni monocausali e moralistiche, non sappiano o non vogliano applicare le stesse cautele metodologiche proprie della loro professione di storici a un terreno contiguo, come quello della didattica della storia. I problemi della scuola possono essere affrontati con efficacia solo tramite un confronto franco, ma documentato.

Ci sembra utile ribadire alcuni punti fermi.

- Qualsiasi persona, categoria (insegnanti, docenti universitari, genitori, studenti, cittadini ecc.) ed associazione o ente ha diritto di parola nel dibattito sui nuovi curricoli e il dialogo è tanto più costruttivo ed efficace quanto meno tende ad escludere o a demonizzare chi la pensa diversamente.
- Esistono, tuttavia, delle persone e delle associazioni che, in modo documentabile e trasparente, da tempo si occupano professionalmente di didattica delle diverse discipline: sembrerebbe, quindi, logico, anche da parte dei *mass media*, degli universitari e dei politici, documentarsi sulle loro analisi e proposte.
- Molte di queste persone sono anche docenti universitari, oltre che membri delle associazioni, e meritano un ringraziamento pubblico perché hanno capito che non ha più senso intendere l'insegnamento come un'esclusiva trasmissione di contenuti, ma che sono necessarie anche mediazioni psicopedagogiche, relazionali, comunicative e didattiche per incidere davvero sulla formazione culturale dei giovani, in una prospettiva di dialogo e di ascolto reciproco**.**
- È vero che, per insegnare, i docenti devono aggiornarsi costantemente sui metodi e sui contenuti delle discipline, ma è anche vero che i non insegnanti

[5] Si veda, per esempio, Mariella Mazzetto (*Riforma della scuola: storia, la grande assente*, "La Padania", 15.2.2001, pp.1-2): "Dai nuovi programmi scolastici consegnati a De Mauro dalla Commissione ministeriale preposta alla loro elaborazione, possiamo trarre alcune considerazioni sulle cause che, secondo noi, hanno determinato le scelte contenutistiche governative che la commissione di esperti all''uopo costituita', aveva solo il compito di sottoscrivere e sintetizzare.
Dal 'nunzio' del nuovismo culturale, ovvero dal portavoce del Comitato ministeriale, il professor Nicola Tranfaglia, un intellettuale allattato all'ideologia comunista, apprendiamo che la riduzione dell'iter cronologico della storia a una sola volta nell'arco di sei anni sarà più che sufficiente per la conoscenza e l'interpretazione dei fatti greci, romani, medievali, ecc. (…).
La via ideata da Tranfaglia e dagli altri compagni di studio e di partito non è un itinerario casuale, neutro o immune da mercificazioni comuniste, ma ne è la concretizzazione e l'alzabandiera".
Per la cronaca, la Commissione è "(…) costituita da maestri, docenti di scuola, dirigenti scolastici, professori universitari, rappresentanti delle associazioni disciplinari, degli Enti Locali (…)" (*Intervento del ministro Tullio De Mauro in occasione della presentazione del documento predisposto dalla commissione per il riordino dei cicli d'istruzione sui nuovi curricoli della scuola di base. Roma, 7 febbraio 2000*, rintracciabile, come la composizione della Commissione e dei singoli Gruppi di lavoro, nel sito del Ministero della Pubblica Istruzione: http://www.istruzione.it).

dovrebbero conoscere meglio il mondo della scuola e quello della ricerca educativa e didattica prima di esprimere dei giudizi affrettati.

Suggeriamo a tutte le persone e le associazioni interessate al miglioramento della scuola un'analisi critica e attenta della *Sintesi dei Gruppi di lavoro*, che tenga conto del contesto storico e istituzionale in cui è stata prodotta. Già da tempo, infatti, i programmi scolastici e i curricoli delle diverse discipline si dimostrano non del tutto adeguati ai bisogni formativi dei giovani e della società e da più parti si invocano provvedimenti di riforma.

La stesura dei nuovi curricoli proposta è stata elaborata in tempi molto stretti, non è ancora definitiva, ma certamente aperta ad integrazioni ed emendamenti. Ci sembra più utile entrare nel merito della *Sintesi*, per distinguere fra punti di radicale disaccordo o di pieno consenso e parti su cui è possibile suggerire chiarimenti, tanto più che molti aspetti dei nuovi curricoli proposti sono comunque fortemente condivisibili e in un gran numero di scuole son già stati sperimentati con successo.

In quanto Associazioni di didattica dell'area storico-geografica-sociale, ci proponiamo di procedere ad un ampio dibattito al nostro interno in tempi assai rapidi e di giungere a formulare emendamenti ed integrazioni, in una logica di critica costruttiva.

Qualunque persona o associazione voglia sottoscrivere questo documento è pregata di inviare la propria adesione al presidente di Iris, prof. Maurizio Gusso - via Petrella, 7 - 20124 Milano - tel./fax: 02-29512889 - e-mail: maurizio.gusso@rcm.inet.it