

Insegno Materie Letterarie, Latino e Greco nel biennio del Liceo Classico ininterrottamente dal 2005. Mi sono dunque avvicinata ai problemi dell'insegnamento della storia da questo punto di osservazione, intrecciando le questioni che qui porrò alla vostra attenzione con quelle dell'insegnamento delle lingue antiche. Da qualche anno vado sostenendo - anche recentemente, in un mio intervento alla Scuola Normale Superiore di Pisa - la necessità di integrare lingue antiche/storia antica in un unico processo didattico, sia per far intravedere agli studenti il fine dell'apprendimento della grammatica, sia per consolidare in loro le conoscenze storiche attraverso il contatto diretto con le fonti testuali.

Quelle che qui espongo sono in gran parte le considerazioni del mio recente articolo *Il naufragio della storia nella scuola italiana*, apparso sulla rivista "Il Mulino" il 20 settembre 2017; a queste considerazioni se ne sono aggiunte altre, nel corso dei mesi, scaturite dal confronto con Antonio Brusa e Walter Panciera, che possiamo considerare gli storici al momento più impegnati e agguerriti sul fronte della didattica della storia in Italia.

Anche se non abbiamo dati statistici a riguardo, credo che sia esperienza diffusa tra i docenti della scuola superiore constatare carenze vistose nella conoscenza dei fatti storici da parte degli alunni, anche di quelli iscritti ai Licei, spesso allievi diligenti e studiosi. La costruzione della linea del tempo presenta numerose falle, principalmente riguardo al Medioevo e all'Età Moderna, per le ragioni che tra poco evidenzierò. Le conoscenze di storia antica sono a quattordici anni sostanzialmente assenti. Personaggi che dovrebbero far parte di un immaginario collettivo e popolare non sono che nomi: perfino su Giulio Cesare e Carlo Magno gli adolescenti mostrano ignoranza, soprattutto in relazione al tempo in cui sono vissuti (periodizzazione e cronologia *in primis*, ma anche elementi di contesto delle epoche). Questa ignoranza si salda alla paurosa assenza di orientamento geografico in Europa e nel mondo. Cosa dunque stiamo fabbricando, nella scuola italiana?

Le cause di questo stato delle cose sono facilissime da individuare. Partirò dalla questione degli ordinamenti e delle Indicazioni Nazionali, che toccano l'insegnamento della storia generale. Nel 2009 è stato realizzato, in seno alla riforma Gelmini, lo smantellamento della scuola primaria dei cosiddetti 'moduli', che prevedeva un'area disciplinare di storia/geografia/scienze sociali con 9 ore settimanali, ridotte ad un misero 2 storia + 2 geografia per tutti e cinque gli anni: nell'analisi delle cause del disastro basterebbe fermarsi qui. Ma già dal 1 settembre del 2004 l'insegnamento della storia aveva subito una significativa svolta nell'ordinamento voluto dal Ministro Moratti: in concomitanza con la creazione degli Istituti Comprensivi, e dunque all'interno di quello che è stato identificato come il primo ciclo di istruzione, nella riforma Moratti il percorso storico lineare è stato distribuito tra il secondo ciclo della scuola primaria e il triennio della secondaria inferiore. In realtà, l'apprendimento della storia vera e propria inizia in quarta primaria (età degli scolari 9 anni); la terza primaria (età 8 anni) è interamente dedicata alla preistoria e ai dinosauri a cui fa riferimento il titolo del mio intervento. L'anno del dinosauro è ormai leggenda, tra i genitori che hanno attualmente (o hanno avuto in tempi recenti) figli alle elementari. Perché anche al genitore meno colto non sfugge la seguente osservazione: bambini sveglissimi, capaci nella loro vita fuori dalla scuola di registrare grandi quantità di dati, benché soprattutto visivi ed esperienziali (quindi non eminentemente testuali), a scuola si attardano nelle più remote ere geologiche, proprio quelle più difficili da esperire, e quindi apprendere. Il dinosauro, nella fattispecie, è poi oggetto tra la realtà e la fantasia, anche per un adulto; questo suo imporsi nella mente dei bambini (a cui piace il dinosauro, non c'è dubbio!) come *oggetto e figura storica* è, a mio parere, assolutamente deviante, e temo che crei basi fragili nel rapporto che anche in futuro i bambini costruiranno con altri oggetti e figure storiche. Perché la storia ricostruisce *fatti*, e benché al bambino sia richiesta, nell'esplorazione storica, l'immaginazione come felice e positivo strumento, la paleontologia poco offre a sostegno di queste fantasie. Per un anno intero, dunque, tra gli 8 e i 9, i bambini non

vengono messi in contatto, in Italia, con la massiccia presenza di oggetti già storici (e non preistorici!) di ogni territorio, grazie ai quali inoltrarsi, a mio parere, molto più correttamente nell'apprendimento del metodo e degli elementi della narrazione storica vera e propria; al contrario, restano in balia di concetti astratti veicolati quasi esclusivamente dai testi scolastici, considerato anche lo scarso numero di ore (2 alla settimana!) da dedicare alla disciplina.

Ma andiamo avanti: a 9 anni è la volta delle civiltà del Vicino Oriente e, se le maestre riescono a tenere il giusto ritmo nello svolgimento del 'programma' presentato nei libri di testo, arriva la storia dell'Antica Grecia. La pretesa delle Indicazioni nazionali e, di riflesso, dei libri di testo, è quella di far assimilare ai bambini di quell'età gli aspetti politico-istituzionali ed economici di queste remote (nel tempo e nello spazio) realtà, con qualche infarinatura antropologica; mi pare una pretesa discutibile, tanto più se questi aspetti sono mediati esclusivamente dal libro di testo e dalla lezione frontale, in frazioni del tempo scolastico che in nulla riescono a incidere e anzi producono noia nei bambini.

A 10 anni finalmente Roma antica. È molto tardi rispetto alla curiosità di un bambino medio che vive in Italia. È tardissimo se quel bambino conosce già Asterix e ha un cellulare, una Play Station e una intensa vita sociale. Il bambino di 10 anni, poi, è spinto dalla medesima scuola primaria a leggere molto: narrativa di ogni genere, dunque anche classici (*Oliver Twist*, *I viaggi di Gulliver* o *Piccole Donne*) e biografie di personaggi illustri, nonché romanzi storici. Ma dove si collocano, nella linea del tempo che il bambino si è costruito fino alle soglie della pubertà, incontri anche felici con le storie della letteratura per l'infanzia? Esiste, nel bambino, un paesaggio immaginato per le varie epoche? La scuola non lo costruisce. E se anche ammettiamo che la famiglia possa costruirlo sulla base delle risorse culturali e della disponibilità di tempo dei genitori, quante sono le famiglie che resteranno fuori dal gioco? Come possiamo proclamare democratica la scuola dell'obbligo, se già a 10 anni la differenza tra chi gira il mondo in vacanza con i genitori e chi no marca pesantemente la sfera della conoscenza della realtà e crea dunque confini sociali difficilmente valicabili?

Il passaggio alla cosiddetta scuola media vede proseguire il percorso lineare: dunque Medioevo, Età Moderna ed Età contemporanea in due anni, il terzo anno esclusivamente storia del Novecento. Monte ore settimanale, anche questo riformato dal ministro Gelmini: 3, per un'unica area disciplinare, la geostoria, con l'inevitabile risultato di assestare un colpo mortale anche alla geografia (precedentemente si aveva un 2+2). In un suo recentissimo articolo Antonio Brusa ha stimato in un anno scolastico intero la perdita di ore dedicate alla storia rispetto agli ordinamenti precedenti. In questa scarsità di tempo per la storia, il percorso lineare deve tuttavia continuare, e con un salto metodologico molto impegnativo per gli alunni. Gli strumenti didattici sono infatti libri di testo di mole notevole, con narrazioni estese e ricche di dati, formulate in un lessico elevato e specializzato. Il disciplinarismo enciclopedico, che già rende poco efficace la didattica liceale, dilaga in una scuola media modellata sul liceo, dove non mi pare che si tenga sempre conto dei processi e degli stili di apprendimento tipici dell'età 11-13, dei prerequisiti (competenze acquisite nella scuola primaria) e degli obiettivi (scuola secondaria superiore). Certamente è soprattutto la mancanza di tempo ad imporre ai docenti una scelta: se vogliono completare il percorso lineare, devono attenersi strettamente al libro di testo e praticare una didattica trasmissiva; se intendono invece costruire delle unità didattiche di ricerca storica, dovranno operare tagli nel percorso lineare. A completare la catastrofe nella scuola media contribuisce anche il fatto che gli insegnanti di lettere in quel livello di scuola non sono quasi mai laureati in storia. Questa realtà riguarda anche le cattedre delle scuole superiori, dove la storia è sempre legata ad altre discipline e dunque è spesso insegnata senza vere competenze da parte dei docenti, nel ripetersi estenuante di un modello didattico trasmissivo: senz'altro il più prudente, ma il più fuorviante, e il più noioso.

Approdiamo così alla secondaria superiore, dove il percorso lineare si ripete, dalla Preistoria ai nostri giorni, per i cinque anni dell'ordinamento, anche qui con la decurtazione del monte ore e l'accorpamento di geostoria al biennio previsti dalla riforma dei Licei del ministro Gelmini entrata in vigore nel 2010. Un problema macroscopico è, nell'ordinamento delle superiori, la sfasatura tra il percorso lineare e il limite dell'obbligo scolastico/formativo a 16 anni: un alunno che abbandoni la scuola a quell'età fermerà il suo percorso nel bel mezzo del millennio medievale... e, come faccio notare nel mio articolo, avrà incrociato la storia del Novecento una sola volta in vita sua. Mi pare grave, ancor più se poi penso alla fantomatica Educazione alla cittadinanza, della quale si può dire, come dell'Araba Fenice, "come sia nessun lo dice, dove sia nessun lo sa", benché in teoria tutti i docenti di tutte le discipline siano chiamati a insegnarla.

Mi fermo qui nel mio 'esame clinico' di sintomi e cause, ma prima di passare ai rimedi mi preme dire che la riforma Moratti prima, e la riforma Gelmini dopo, sono state costruzioni ideologiche paurosamente efficaci nella storia della scuola italiana. Separare, nella primaria, la storia e la geografia dall'area delle scienze sociali, ha avuto l'effetto di neutralizzare potentemente ogni tentativo di educazione alla cittadinanza attiva sin dall'infanzia. I bambini sono poi cullati fino a 9 anni nel limbo semi-fantastico della preistoria e dei miti, e dunque tenuti lontano dalla riflessione sul proprio tempo attraverso il confronto con la storia. Con il taglio delle ore è stata fortemente danneggiata la possibilità di educare alla ricerca storica attraverso attività laboratoriali; la disciplina si è dunque ridotta ad un catechismo. La risposta dei governi di centrosinistra (parentesi certo troppo brevi) è stata blanda, anche se animata dalla buona intenzione di introdurre la questione delle competenze; le Indicazioni nazionali, riviste due volte, nel 2007 (Fioroni) e nel 2012 (Profumo), sono rimaste troppo vaste e troppo vaghe, laddove urgeva un'impostazione decisa e un piano d'azione tempestivo anche nella formazione degli insegnanti, come fa notare Walter Panciera.

Veniamo dunque ai possibili rimedi. Non mi addentro nelle questioni minute della didattica, ma resto sul quadro di sistema. Nel mio articolo ho avanzato una proposta di riordino del percorso lineare che si ispira in gran parte all'idea di curriculum verticale elaborata dalla SISEM già nel febbraio 2015, nel pieno delle discussioni sulla Legge 107, e prima ancora, nel 2001, dalla (tragicamente inascoltata) commissione De Mauro, nell'ambito della fallita riforma dei cicli del Ministro Berlinguer. La mia proposta individuerrebbe, nel quadro dei cicli scolastici attuali, 3 ripetizioni cicliche articolate in 3+5+3 anni (dagli 8 ai 19 anni di età degli alunni), con lo 'scavalco' dunque non tra secondo ciclo della primaria e secondaria di primo grado, ma tra medie e biennio delle superiori, cosa che mi pare più sensata sia nel quadro di uno sviluppo della persona che copra l'arco della pubertà, sia per quella che è la conclusione attuale dell'obbligo scolastico. La prima ripetizione deve essere completata comunque alla scuola primaria; la terza ripetizione del ciclo, però, l'avrei immaginata in termini nuovi, e cioè nello spalancarsi delle prospettive di studio e di ricerca all'interno della storia globale, delle storie settoriali, di casi di studio, anche interdisciplinari; una rottura totale con l'apprendimento manualistico, insomma. Sostengo questo modello, benché criticata da Antonio Brusa, alla luce del fatto che non mi sembra sia il caso, in Italia, ossia in una nazione relativamente giovane, di mollare la presa con la storia nazionale ed europea alla scuola primaria; in questo modo peraltro è il vicino, il già noto che viene scandagliato, periodizzato correttamente e collocato spazialmente; i bambini non possono fare di più, ma possono senz'altro acquisire una corretta periodizzazione storica nei tre anni della primaria, arrivando così a interiorizzare entro gli 11 anni una linea del tempo chiara e solida. Questo non significa affatto costringere i bambini ad una memorizzazione passiva dei dati e delle date; la lotta all'insegnamento di tipo trasmissivo è un altro fronte aperto e complementare (ma non alternativo), legato a quello dei contenuti dalla questione del monte ore. Costruire una corretta e completa visione temporale e spaziale, facendolo meglio con più ore a disposizione, con una competenza didattica maggiore da parte dei docenti, e certamente anche tenendo conto di quello stimolo identitario che anima la curiosità dei bambini, senza demonizzarlo, ma anzi indirizzandolo verso la ricerca di risposte nelle fonti storiche accreditate, mi sembra un obiettivo realistico e chiaro. Nei cinque anni che portano

alla conclusione dell'obbligo si possono reperire poi tutte le risorse (tempo/ore, strumenti di lavoro, competenze dei docenti, maturità dei discenti) per insegnare la storia in tutte le sue pieghe, inscrivendola modo definitivo nella biografia intellettuale di *tutti* i nostri studenti. Perché non deve sfuggirci una cosa: siamo di fronte ad un'emergenza culturale nazionale pari a quella del dopoguerra. Abbiamo, nelle nuove generazioni, una crisi (un declino?) della lingua italiana, una crisi delle competenze logico-matematiche, e certamente una crisi della storia-geografia di cui troppo poco si parla. E abbiamo la questione dell'integrazione degli stranieri. Non dobbiamo, come docenti, avere paura di imparare ad insegnare le scienze cosiddette 'dure', tra le quali includo anche la storia; dobbiamo anzi fare di tutto perché queste non siano le discipline scolastiche più noiose ed incomprensibili per gli alunni. Altro effetto auspicabile di un rafforzamento della storia nella scuola: lo sviluppo della capacità di distinguere i fatti dalle opinioni, l'esperienza della ricerca con l'onere della prova. La nostra cultura nazionale mi pare ancora troppo intrisa di vuota retorica, a sfavore tanto della ricostruzione dei fatti, quanto dell'argomentazione, quella vera; insomma serve un potente antidoto contro il dilagare della conversazione da bar sport anche ai livelli più alti. L'inefficacia della scuola, infine, non può che peggiorare l'evidente crisi sociale; il ritorno di familismo e provincialismo patologici nella mentalità corrente, e (molto più spaventosa!) la violenza che riesplode nel nostro Paese, i solchi che diventano di nuovo profondi tra le classi e i gruppi sociali, richiedono alla scuola e ai suoi docenti, così come ai Ministeri e alle Università, un deciso colpo di reni, anche nella definizione di un nuovo quadrivio (lingua, matematica, scienze e storia/geografia) su cui concentrare le energie migliori.