

Le Indicazioni nazionali per la Storia 2025. Elementi critici e spazi di intervento per una scuola democratica e inclusiva

Elena Musci

Docente di Didattica della Storia – Università della Basilicata

elemusci@hotmail.com

Abstract

In questo intervento vengono messe in rilievo alcune criticità delle Indicazioni nazionali per la Storia del 2025 soprattutto nell'ottica di trovare uno spazio d'azione per un agire didattico significativo. Il testo della Commissione [[Scaricabile qui la versione del 7 luglio 2025](#)], infatti, pur dichiarando di voler formare cittadini consapevoli e critici, presenta un impianto narrativo identitario proponendo una visione eurocentrica e filoamericana della storia, centrata su un'idea di nazione compatta e su eroi militari come modelli civici. In quest'ottica, anche il rapporto con i bambini provenienti da realtà diverse, costruito attraverso lo studio della storia, viene basato sull'idea di un'integrazione culturale che si muove nel senso dell'assimilazione. Questa impostazione ignora - o ritiene implicitamente irrilevante - la realtà multiculturale e digitale in cui vivono bambini e ragazzi in Italia. In questo intervento, i docenti sono invitati però a cogliere anche le opportunità di cambiamento che trovano spazio nel testo, soprattutto in alcuni passaggi contraddittori. Uno dei più rilevanti è quello che riguarda lo studio delle fonti: se da una parte quest'ultimo viene definito irrealistico per i bambini, dall'altro si afferma, negli obiettivi di apprendimento, che già alla fine della primaria gli studenti devono essere in grado di *"analizzare i documenti storici"* e *"riconoscere le tracce del passato"* nel proprio contesto di vita. Nello stesso modo viene sottolineata l'importanza della narrazione, ma è opportuno notare che anche questa necessita di un apprendimento, meglio se laboratoriale e basato sul metodo disciplinare. Gli insegnanti possono quindi approcciarsi a queste Indicazioni in modo critico, chiedendosi davvero se al giorno d'oggi possa andar bene un insegnamento trasmissivo della storia per raggiungere gli obiettivi enunciati e quanto possa essere necessario invece attivare una didattica attiva e consapevole che attinga anche alla realtà degli studenti.

Testo dell'intervento (10 ottobre 2025)

In questo intervento non farò un'analisi dettagliata della parte dedicata alla Storia nelle Indicazioni nazionali del 2025 poiché molti l'hanno già fatta e in modo eccellente. Quello che mi preme, invece, è sottolineare alcuni **nodi tematici** che credo ci interroghino e su cui mi sembra opportuno riflettere per chiedere a noi stessi in prima persona quale modello di scuola vogliamo vivere e rappresentare. Inizio con una considerazione: alcune conquiste sociali e alcuni diritti possono apparire, a chi ne gode gli effetti da lungo tempo, qualcosa di dato una volta per sempre, oserei dire di scontato.

Così, in Germania dopo la Repubblica di Weimar si affermò il nazismo e in Iran, prima della rivoluzione islamica del 1979, le donne vestivano e vivevano all'occidentale.

Questo per dire che la democrazia, così come la scuola inclusiva e democratica, sono una scelta di tipo politico, prima ancora che culturale.

Le Indicazioni del 2025 si fanno portatrici di una scelta politica forte, pienamente in linea con gli orientamenti di chi è al governo in questo momento, ma che non è una peculiarità unicamente italiana poiché appartiene a movimenti politici e culturali che da anni ormai fanno capolino in Europa (e non solo).

In modo particolare, la parte dedicata alla storia ha una forte impronta identitaria, eurocentrica e filoamericana. Si tratta di uno dei possibili approcci allo studio della storia, criticabile da chi non lo

condivide, ma possibile e, per certi versi legittimo (se pensiamo che chi è al governo esprime il punto di vista della maggioranza degli elettori).

Quello che colpisce – almeno dal mio punto di vista - è la mancanza di consapevolezza di come sia realmente cambiata la società oggi, di come vivano i bambini e i ragazzi e di quello che accade realmente nelle scuole. Vediamo perché.

Queste Indicazioni ricalcano un approccio alla disciplina ottocentesco, tipico della fase della nascita degli Stati nazionali quando, dopo aver fatto l’Italia, bisognava “fare gli Italiani” fornendo loro modelli portatori di valori civici e una visione positiva e forte della propria Nazione, in conflitto con Stati che “da sempre” erano considerati nemici e contro cui ci si era e ci si sarebbe nuovamente scontrati in battaglia. Gli **eroi**, in quest’ottica, erano eroi militari pronti a dare la vita per la Patria: per esempio, gli eroi italiani attinti all’età medievale e moderna combattevano in genere contro genti tedesche o austriache e talvolta erano pronti a farsi saltare in aria assieme ai nemici, come Pietro Micca. Questo perché il cittadino dello Stato-Nazione doveva diventare un soldato, pronto a combattere contro il nemico e dare la vita per una Patria che conosceva a stento e che invece doveva imparare ad amare. La stessa impostazione, ovviamente, è appartenuta anche al racconto storico scolastico durante il fascismo che ha reinterpretato la storia in chiave teleologica e i cui eroi erano portatori di valori “fascistissimi”.

Pensiamo però a come sono poi cambiati gli eroi: non sono stati abbandonati del tutto, ma hanno mutato natura e nemico. Per esempio, nell’Italia repubblicana un nemico da combattere è diventato la mafia, e gli eroi nazionali hanno vestito i panni, ad esempio, di Paolo Borsellino, di Giovanni Falcone o di Peppino Impastato. I valori civici si sono trasformati e anche gli eroi, diventando modello per il bene comune e il mantenimento delle istituzioni democratiche. Lo slogan potrebbe essere: “dimmi che eroi hai e ti dirò che patria sei”. Se guardiamo al mondo della scuola, si tratta di un modello pedagogico basato su personaggi esemplari da imitare.

Allora, queste Indicazioni sollecitano un interrogativo forte quando prevedono, nel **primo e secondo anno della primaria**, che l’insegnante proponga:

“Personaggi e vicende ricavati da Bibbia, Iliade, Odissea, Eneide (in forma molto semplificata) per conoscere le radici della cultura occidentale. [...]”

Il racconto in breve della nascita dell’Italia: da molti Stati regionali ad una nazione libera e indipendente.

Mameli e l’Inno nazionale (spiegazione del contenuto), poesie e canti del Risorgimento.

Racconti ricavati dalle vicende del Risorgimento e della Resistenza a scelta degli insegnanti e collegati a riferimenti territoriali e all’esperienza dei bambini (es. di contenuti: Piccola vedetta lombarda, i Martiri del Belfiore, le 5 Giornate di Milano, Anita Garibaldi, Salvo d’Acquisto, altri protagonisti di eroismo e di virtù civili nella Resistenza)” (p. 57).

Quello che viene da chiedersi è: **a quale futuro vogliono prepararci coloro che hanno stilato questa parte delle Indicazioni Nazionali?**

Un altro punto caldo che ha colpito particolarmente tutti coloro che si occupano di Didattica della Storia è la questione delle **fonti**. Dinanzi all’annosa questione se è possibile insegnare storia senza insegnare il metodo storico, non solo in Italia, ci si era ormai assestati sull’idea che “contenuti e metodo siano indivisibili” e che insegnare storia significhi insegnare anche un metodo di studio basato, attraverso una necessaria e calibrata mediazione didattica, sul lavoro dello storico. Questo assunto si basa sull’idea che **la storia sia una disciplina scientifica, con un suo statuto e un suo metodo**. Dinanzi alla domanda “che cos’è la storia?” quasi nessuno risponde più “il racconto e la conoscenza degli eventi passati” perché sappiamo tutti ormai che il racconto storico si basa sulla ricostruzione degli eventi passati a partire dalle fonti. E sappiamo bene come la scoperta di nuove

fonti (e di nuovi strumenti tecnologici in grado di “farle parlare”) possa cambiare le informazioni che abbiamo di un certo periodo storico. Così come sappiamo ormai che per la ricostruzione storica è fondamentale il ruolo dello storico, che interroga il passato a partire dal suo contesto di vita e dai suoi interrogativi.

Dinanzi a queste considerazioni, viene difficile immaginare che si possa insegnare solo i contenuti tralasciando del tutto il metodo di indagine, senza inserire le fonti in modo graduale nel percorso di insegnamento/apprendimento disciplinare.

Ma cosa dicono a questo proposito, invece, le Indicazioni del 2025?

“Anziché mirare all’obiettivo, del tutto irrealistico, di formare ragazzi (o perfino bambini!) capaci di leggere e interpretare le fonti, per poi valutarle criticamente magari alla luce delle diverse interpretazioni storiografiche, è consigliabile percorrere una via diversa. E cioè un insegnamento/apprendimento della storia che metta al centro la sua dimensione narrativa in quanto racconto delle vicende umane nel tempo” (p. 55)

Eppure, un aspetto particolare che colpisce nella lettura delle Indicazioni è, in alcuni casi, la **mancanza di coerenza**. Infatti, fra gli Obiettivi specifici di apprendimento al termine della **classe quinta** leggiamo:

“Espirre i fatti storici. Collocare sulle relative carte geostoriche gli avvenimenti salienti dei vari periodi, con le loro date.

Analizzare i documenti storici. Illustrare il valore dei documenti storici proposti dall’insegnante.

Riconoscere le tracce del passato. Riconoscere i segni del passato nel proprio contesto urbano e paesistico” (p. 56).

Come possono i bambini della primaria essere in grado di “analizzare i documenti storici” se non hanno imparato a trattare criticamente le fonti? Come può la dimensione narrativa e trasmissiva dell’insegnamento sviluppare queste competenze che invece appartengono a quella che ormai viene chiamata alfabetizzazione storica? Il bambino deve necessariamente imparare a trasformare le tracce che derivano dall’agire degli uomini del passato in fonti utili per la ricostruzione storica per poterle interrogare e analizzare e, ancora di più, per descriverne il valore. E infatti - è bene ribadirlo - come si può riconoscere il valore di una fonte rispetto alla ricostruzione storica se non si comprende in che modo lo studioso del passato analizza le fonti e le interpreta per ricavarne informazioni utili al suo lavoro?

Riconoscere i segni del passato nel patrimonio e paesaggio necessita, inoltre, di un tipo di insegnamento necessariamente laboratoriale. Coloro che studiano il paesaggio sanno che le fonti utili sono molte e di tipo assai diverso: dalle cronache alle immagini di diverso tipo, dai toponimi alla cartografia storica, dai resti archeologici alle pratiche di coltivazione (a questo proposito pensiamo ai paesaggi agrari e alla lezione basilare di Emilio Sereni che per parlare dei paesaggi agrari passati dell’Italia ha scritto e pubblicato un meraviglioso libro a partire dalla loro rappresentazione artistica). Come potranno mai bambini ritenuti incapaci di leggere e interpretare le fonti riconoscere i segni del passato e attribuire loro un valore significativo?

E inoltre, se continuiamo la lettura, troviamo scritto:

“Conoscenze.

Gli alunni svilupperanno nei primi due anni della scuola primaria la familiarità con alcuni strumenti, funzionali all’acquisizione delle conoscenze, in grado di favorire la comprensione e l’apprendimento della storia. Tali strumenti riguardano: i concetti di successione e

contemporaneità delle azioni, la comprensione della durata delle azioni, la rappresentazione del tempo ciclico (giorno, settimana, mese, stagione, anno...), la periodizzazione e la linea del tempo, la comprensione della relazione di causa-effetto, l'uso delle sequenze temporali (prima, dopo, infine, adesso...); la biografia personale e familiare” (pp. 56-57).

La ricerca storico-didattica ha elaborato molteplici strumenti per lavorare su questi concetti, che sono l’oggetto dell’imparare, ma che necessitano di una strumentazione didattica per essere appresi e interiorizzati. Anche gli esercizi di storia, sviluppati non come meri strumenti di verifica sommativa, possono diventare una palestra per esercitarsi e apprendere, per manipolare cognitivamente il testo storico. Proposte più articolate, per esempio, vengono dall’Associazione Clio ’92 che ha sviluppato i copioni e i calendari per lavorare su questi aspetti. Questo vale anche per i primi due anni della primaria:

“Nei primi due anni invece l’insegnante cercherà di familiarizzare il giovanissimo allievo con la dimensione per lui nuova del passato nella sua profondità temporale nonché con i luoghi, più o meno vicini alla sua esperienza di vita, che sono stati teatro delle successive vicende propriamente storiche a cui si accosterà nell’ultimo triennio. Per questo gli alunni svilupperanno nei primi due anni della scuola primaria la familiarità con alcuni strumenti, funzionali all’acquisizione delle conoscenze, in grado di favorire la comprensione e l’apprendimento della storia e far maturare i concetti di ciclicità, periodizzazione, linea del tempo ecc.” (p. 56).

Ma questa mancanza di coerenza si trova anche nella parte dedicata alla **secondaria di primo grado**:

“Competenze attese al termine della classe terza

Conoscenza storica. Conoscere i principali fatti, processi e personaggi storici, comprendendo il loro ruolo e significato nel contesto storico.

Comunicazione delle conoscenze storiche. Essere capaci di esporre in forma orale e di organizzare in forma scritta il proprio pensiero, componendo le informazioni acquisite in una narrazione coerente.

Orientamento nel presente e cittadinanza attiva. Utilizzare le proprie conoscenze del passato per avvicinare i problemi del mondo contemporaneo; **avere una prima consapevolezza delle diversità culturali attuali** (p. 58).

ma la maggior parte dei bambini questa competenza la ha già perché la vive nella propria classe. E questo accade sin dalla scuola dell’infanzia.

Obiettivi specifici di apprendimento al termine della **classe terza**:

“Comprendere e analizzare i principali fatti ed eventi storici. Evidenziare i nessi interni tra i principali fatti storici; indicare le specificità e le differenze dei principali fatti storici rispetto all’attualità europea e mondiale.

Esporre i fatti storici. Collocare sulle relative carte geostoriche gli avvenimenti salienti dei vari periodi, con le loro date.

Riconoscere le tracce del passato. Riconoscere e distinguere i segni del passato nel proprio contesto urbano e paesistico, in Italia e non solo.

Utilizzare le conoscenze storiche come strumento per comprendere il presente. Evidenziare i tempi, i modi e le forme attraverso i quali il presente si lega al passato.

Padroneggiare un’adeguata capacità di esposizione. Sapere esporre oralmente le proprie conoscenze storiche utilizzando linguaggio e terminologia appropriati” (p. 58).

Mi sembra si possa affermare che questi sono **obiettivi articolati, funzionali all’alfabetizzazione storica**. Certo sono parziali, per esempio trascurano la capacità di padroneggiare le diverse forme di narrazione storica diffuse nella nostra società, come film, fiction, giochi, fumetti e media in generale, mentre manca il lavoro su fonti che non siano quelle materiali e architettoniche, ma sono tutti obiettivi che per essere conseguiti in modo efficace necessitano di un **insegnamento/apprendimento per competenze**.

Perché è così importante sottolineare questa ostilità verso l’utilizzo didattico delle fonti? Perché **nel mondo attuale il lavoro sui documenti è il punto di forza dell’insegnamento della storia**. Potremmo definirlo il suo asso nella manica. I bambini già da piccoli accedono a informazioni e immagini spesso manipolate e addirittura create dal nulla dall’intelligenza artificiale. La storia, col suo ampio bagaglio di fonti manipolate è una straordinaria palestra per esercitarsi all’acquisizione dello spirito critico. Imparare a interrogare, problematizzare e mettere in discussione fonti iconografiche come la rappresentazione della battaglia di Qadesh o la colonna traiana, per non parlare delle fotografie e dei discorsi di Mussolini durante il fascismo, permette davvero agli studenti di acquisire uno strumento utile per valutare criticamente il proprio mondo. Lavorare sulle manipolazioni delle fotografie durante i regimi totalitari del secolo scorso o sulla rappresentazione fotografica della Resistenza nelle mostre che furono realizzate all’indomani della fine del conflitto aiuta a comprendere a pieno il fatto che una immagine sia polisemica, che il suo significato può cambiare a seconda del contesto in cui viene inserita o delle didascalie che la accompagnano.

Queste competenze, in un mondo in cui bambini e ragazzi postano immagini e video offrendoli allo sguardo di chiunque, sono davvero fondamentali, sono davvero competenze di cittadinanza. E sono questi gli strumenti che lo studio della storia offre, con cui può attrarre gli alunni.

Un altro elemento fortemente attrattivo è dato dalla proposta di un **racconto storico problematico, portatore di più punti di vista**, il cui studio possa insegnare a **gestire la complessità del mondo attuale**. Per esempio, se studiamo i regni romano-germanici come un laboratorio di sperimentazione degli incontri fra popoli con culture diverse in cui si sono testate differenti soluzioni di convivenza, allora lo studio del passato aiuterà davvero i nostri allievi a riflettere criticamente sull’oggi. Non perché la storia sia *magistra vitae* (perché le vicende attuali ci dimostrano che assolutamente così non è), ma perché il suo studio offre gli strumenti per orientarsi nella società attuale.

Questo sollecita un’ulteriore riflessione. Le incongruenze che ho appena descritto nascondono un’altra questione che ci interroga in modo forte: l’**idea di bambino** coltivata dagli adulti. Molti esperti hanno rilevato come dalle Indicazioni emerga un’idea impoverita di bambino, ma la verità è che il mondo del bambino di oggi è profondamente diverso da quello della generazione dei docenti e di coloro che hanno scritto questi testi. Tutti noi che lavoriamo nel mondo della scuola o che abbiamo a che fare con bambini, sappiamo che sono caratterizzati da una curiosità incredibile se sollecitati nel modo giusto, sappiamo che sgranano gli occhi e si illuminano quando fanno nuove scoperte e che, se condotti attraverso un percorso didattico adeguato e tarato sul loro sviluppo cognitivo, sono in grado di cogliere particolari che agli adulti sfuggono, così come sono in grado di sviluppare inferenze e fare riflessioni profonde.

Sono bambini che sempre più, già da piccolissimi, hanno a che fare con gli strumenti digitali, che talvolta aiutano i genitori (e gli insegnanti) ad aprire applicativi digitali e ad usarli con perizia. Sono bambini che seguono gli *youtuber*, che guardano *reel* che propongono interpretazioni del mondo e degli eventi, che si collegano online per giocare insieme. Sono figli di un mondo globalizzato, che guardano prodotti video globalizzati. E molti di questi sono a tema storico. E a questi bambini la scuola cosa propone? Una narrazione affabulatoria, come se non fossero in grado di manipolare le conoscenze (anche quelle storiche), di cogliere i problemi che gli uomini del passato hanno dovuto affrontare e di riflettere sulle possibili soluzioni che sono state adottate. Mentre in realtà sono bambini che imparano a memoria moltissimi nomi improbabili di personaggi dei videogiochi o dei

cartoni animati, che ne combinano le proprietà per acquisire nuove carte da scambiare con gli amici e che ne percepiscono i livelli di sviluppo.

Possiamo ignorare il fatto che il loro approccio al mondo, soprattutto quello digitale, sia costruito secondo strutture non lineari, ma spesso frammentate, oppure, per esempio, che i giochi – digitali ma non solo – siano prodotti culturali con cui hanno familiarità e che spesso costruiscono il senso del loro stare insieme? Così come avviene per i video, le immagini e i social su cui postano contenuti quotidianamente.

La storia, il racconto del passato, deve essere in grado di coinvolgere e appassionare questi studenti, così diversi da quello che noi siamo stati. Può e deve raccontare le biografie, ma **biografie significative per il nostro vivere quotidiano**. Mi piace a questo proposito citare il lavoro di Carlo Greppi che col suo *Storie che non fanno la Storia* ricostruisce le biografie di uomini e di donne che il racconto storico tradizionale ignora, ma che insieme, collettivamente, hanno definito il senso degli eventi. Lo stesso, ci dice Greppi, accade per noi.

“Nulla, come la Storia “con la S maiuscola” ci può distogliere dalla “sua utilità”, dice Greppi a pag. 12. E continua: “La storia politico-diplomatica – in genere: la storia del potere –, la storia economico-sociale e la storia del pensiero o delle idee sono di immenso interesse, ma sono l’architrave su cui, è bene ricordarselo, si innestano le vite delle persone. Che sono in parte inafferrabili, incostanti, contraddittorie – tutti tratti che le rendono uniche. E in questa complessità e unicità chiunque si può immedesimare. Perché le nostre esistenze sono fatte così”.

E colgo qui l'occasione per virare il mio intervento: **cosa possiamo fare come docenti avendo Indicazioni come quelle scritte quest'anno?** Intanto aspettare la risposta che verrà dalla commissione alle [osservazioni del Consiglio di Stato](#). Ma se non dovessero comunque esserci modifiche sostanziali, credo sia interessante approfondire alcune questioni. Quello che mi preme di più è questa **marcata sottolineatura dell'importanza della narrazione**.

“La dimensione narrativa della storia è di per sé affascinante e tale deve restare nell’insegnamento, svincolato da qualsiasi nozionismo. È necessario pertanto che i discenti apprendano solo quanto è stato davvero determinante, che sappiano elaborare e connettere logicamente le loro conoscenze, esprimerle con appropriata capacità di verbalizzazione” (pp. 55-56).

Ma non tutti sono abili narratori e ancora meno persone sono in grado di affabulare. Però, anche a scrivere e a raccontare si impara. Si tratta di acquisire una tecnica.

Inoltre la narrazione si può ridurre a uno *storytelling* banale, un compito che l'insegnante potrebbe fare senza metterci del suo, affidandosi unicamente al libro di testo, ma può essere anche qualcosa di diverso. La stessa narrazione può diventare un elemento di rottura a disposizione dell'insegnante, può essere usata in maniera dirompente, se il docente, per esempio, fa ricorso a narrazioni esterne al libro di testo, narrazioni che esprimono un punto di vista diverso o plurale, su cui far lavorare gli studenti.

Da questo punto di vista mi sembra che **il laboratorio storico non perda la sua importanza, così come la didattica per competenze**.

Faccio un esempio: proviamo a immaginare cosa succede se una maestra del terzo anno della primaria assegna come compito a casa la scrittura del riassunto di un testo storico che, per esempio, descrive le caratteristiche dell'*Homo erectus*. Per poter svolgere in modo soddisfacente questo compito il bambino deve essere stato formato: deve essere, in primo luogo, in grado di comprendere il testo (cosa scontata, ma non troppo) e deve, soprattutto, saper compiere una lettura selettiva, una categorizzazione delle informazioni ricavate e una loro successiva gerarchizzazione. Non è possibile,

infatti, chiedere a un bambino di 8 anni di fare un riassunto se prima non gli ho insegnato a fare tutte queste operazioni, che sono sì pratiche (sottolineare, individuare titoli, cerchiare, ...) ma che in realtà sono prima di tutto operazioni cognitive. E come si impara tutto ciò? Col laboratorio storico, con esercizi mirati, con giochi linguistici e narrativi. Non c'è un'altra strada efficace.

Il rischio altrimenti è che questi bambini, diventati adulti, arrivino, per esempio, all'Università sottolineando di un testo d'esame quasi tutto. E perché questo è grave? Perché se loro non sanno gerarchizzare le informazioni, cercheranno di ricordare tutto quello che c'è scritto nel libro e la settimana dopo aver sostenuto l'esame l'avranno dimenticato. Non avranno realizzato quello che si chiama un **apprendimento significativo**, utile per il loro contesto di vita e per la loro formazione professionale.

Ecco quindi, ancora una volta che la mancanza di coerenza fra alcuni enunciati e gli obiettivi di apprendimento previsti lascia lo spazio a una didattica attiva e di stampo costruttivista. Nel caso specifico, come già detto, anche **a raccontare la storia si impara**. E questo è ancora più necessario se consideriamo che i testi storici – le biografie, le cronache, ... – hanno delle caratteristiche peculiari, così come i concetti e il lessico che caratterizzano questa disciplina. E quindi? Siamo in un vicolo cieco?

In realtà no. Perché a pag. 57, prima dell'elenco delle conoscenze da conseguire durante la scuola primaria, troviamo scritto:

"L'elenco di argomenti che segue intende semplicemente aiutare l'insegnante fornendogli la traccia di un possibile percorso didattico. Restando egli libero, naturalmente, di apportarvi le integrazioni e le modifiche che riterrà opportune, avvalendosi eventualmente di tutte le fonti documentarie, scritte e non, utili a illuminare aspetti e vicende del passato" (p. 57)

Questo passaggio delle Indicazioni tocca anche un altro punto rilevante: quello dell'**elenco dei contenuti da studiare**. Anche su questo molto si è detto, soprattutto perché si tratta di un'inversione di rotta rispetto alle Indicazioni del 2012 e perché contraddice il senso dalla parola "indicazioni". Molte incongruenze, inoltre, sono state rilevate soprattutto rispetto ai risultati della storiografia più recente da parte delle diverse società di storici che le hanno approfondite.

Però, secondo me, un elemento fortemente problematico è la **stretta connessione che gli autori delle Indicazioni hanno voluto creare con gli editori**, spingendoli alla riscrittura dei libri di testo anche attraverso una modifica delle periodizzazioni per i singoli anni. Sicuramente c'è un fattore ideologico – si è voluto dare maggiore spazio a quelle che vengono indicate come le "radici" della cultura occidentale (la Grecia e Roma soprattutto) –, ma c'è un risvolto pratico non indifferente. Quindi ora sarà interessante vedere come risponderanno concretamente gli editori e, soprattutto, che scelte faranno i docenti per le loro adozioni. Perché, ricordiamolo, gli editori rincorrono le scelte dei docenti che sono gli unici in grado di decretare la fortuna di un testo scolastico.

E questo aspetto chiama in causa l'ultima questione che vorrei affrontare. La realtà dell'**insegnamento della storia nelle scuole italiane**. La maggior parte dei docenti fa ricorso a un metodo di insegnamento trasmissivo di questa disciplina. Nella mia esperienza nel mondo della formazione della Didattica della Storia, che è ormai più che ventennale, ho visto ridursi le sperimentazioni. I miei studenti di Scienze della Formazione Primaria non hanno mai sperimentato un laboratorio o un gioco storico, mentre quando ho iniziato una decina di anni fa c'era sempre qualcuno che era stato più fortunato. La storia è vissuta come una disciplina in cui si imparano a memoria i nomi e le date ed è per lo più odiata o mal sopportata. A meno che non si abbia avuto la fortuna di incontrare un docente illuminato in grado di appassionare e coinvolgere o non la si ami per proprio interesse personale o per alcune vicende familiari. Da più parti è stato quindi rilevato come **queste Indicazioni in definitiva attestino e sostengano quello che in realtà è un dato di fatto**: il valore totalizzante dell'insegnamento trasmissivo orale, della narrazione appunto.

Eppure coloro che compongono la Commissione sono convinti del contrario poiché hanno affermato in più interventi, infatti, che sia stata la didattica attiva e laboratoriale suggerita dalle Indicazioni del 2012 a determinare l'ignoranza storica che caratterizza attualmente gran parte della popolazione italiana. La soluzione, in quest'ottica, consiste nel rafforzamento dell'aspetto dei contenuti secondo le modalità d'insegnamento che abbiamo visto fino ad ora.

Chiunque conosca il mondo della scuola sa invece che il risultato attuale è dato da un insieme di fattori, non ultimo una didattica obsoleta basata sulla memorizzazione di dati e informazioni che gli studenti trovano insignificanti per il proprio contesto di vita. Talvolta anche sussidiari e manuali adottati propongono attività più o meno laboratoriali (corrispondenze fra immagini e paragrafi, inviti a sottolineare con colori diversi, a trovare titoli per blocchi di testo, ...) che vengono ignorate dai docenti che assegnano imperterriti lo studio e la ripetizione orale. In alcuni casi il disegno o il riassunto vengono proposti come unico strumento di rielaborazioni cognitiva dei contenuti. Come si viene fuori da questa situazione?

Con la **formazione dei docenti**. Mi sembra che il problema reale stia lì. Già dall'Università dove non è previsto un laboratorio di Didattica della Storia con la conseguenza che molti studenti arrivano all'ultimo anno, dopo aver sostenuto esami di storia, senza avere chiaro il concetto di fonte. Non sanno, per esempio, quali sono le fonti dell'età antica. Non le sanno enunciare durante gli esami. Se poi andiamo nelle scuole, vediamo che assai spesso le ore di Storia vengono sfavorite nell'orario rispetto a quelle "regine" come Italiano e Matematica. Credo quindi che il nodo più grande che queste Indicazioni fanno emergere stia proprio qui, nella questione della formazione dei docenti che – operati da mille progetti e impegni burocratici – spesso affermano di non poter fare laboratori o di non poter trattare temi specifici che attraggono fortemente gli studenti perché hanno da finire il programma (che poi, lo sappiamo bene, coincide per molti con il libro di testo), che si sentono sotto scacco rispetto alle pretese dei genitori i quali richiedono, e in alcuni casi pretendono, che vengano trattati gli stessi argomenti che hanno studiato loro e nello stesso modo.

Chiunque sperimenti un'attività laboratoriale (chiaramente adatta e tarata sul contesto della classe e soprattutto supportata da una coerente didattica sviluppata nell'ottica del curricolo verticale) ha invece modo di verificare l'efficacia di un apprendimento attivo e il conseguente incremento del coinvolgimento e interesse degli studenti. Cito a questo proposito, in quanto studio ben sviluppato e documentato, il recente libro di Antonio Calvani e Valentina Della Gala, *Potenziare e valutare l'apprendimento della storia*, edito per Carocci, che costituisce una testimonianza assai interessante e significativa di come la teoria didattica sia confermata e avvalorata dalla sperimentazione in classe (viene presentato il piano di lavoro annuale in una classe quinta e i test in entrata e uscita proposti agli studenti con i relativi risultati).

D'altra parte, voglio chiudere con un **messaggio di speranza** che nasce da un interrogativo forte. Molti insegnanti sono sempre più attratti dalle **nuove tecnologie e da metodologie didattiche sentite come innovative**. Questo accade, secondo me, per molteplici ragioni: perché lavorando sul campo ci si rende conto che è necessario cambiare approccio (così come è necessario lavorare sulle operazioni cognitive significative e sulle competenze per imparare a raccontare la storia) e perché i **nuovi docenti sono in parte immersi nel mondo dei loro studenti e trovano naturale portare in classe i propri interessi** (per esempio il digitale o i giochi o i videogiochi). Ancora, possiamo ignorare nella nostra pratica didattica il fatto che la richiesta di un elaborato a casa possa essere svolto interamente da ChatGpt, venendo poi copiato e incollato? Senza che ci sia nemmeno lo sforzo di ricercare i siti web da cui copiare, come accadeva fino a pochissimo tempo fa.

Cosa vogliamo fare allora? Vogliamo farci travolgere da questo mondo che cambia e che pervade la realtà dei nostri studenti di fatto ignorandola, o vogliamo imparare a gestirlo e costruire con loro gli strumenti critici utili per affrontarlo senza soccombere?

Grazie

Link di approfondimento

- **Clio'92, CHE STORIA. Podcast di analisi delle NI di Storia**
<https://www.youtube.com/watch?v=Yk3K15dR38I&t=237s>
- Gessetti colorati, **Indicazioni nazionali: commento di Franca Da Re e Aluisi Tosolini sul parere del Consiglio di Stato**
<https://www.youtube.com/watch?v=gX5x4mf9KkQ>