

La storia insegnata con i processi di trasformazione

Ivo Mattozzi

[Università di Bologna e di Bolzano, presidente "Clio '92"]

[in corso di pubblicazione su "Riforma e didattica" novembre 2006]

Abstract

Qui leggerete la proposta di organizzare l'insegnamento della storia generale per mezzo di conoscenze che riguardano i processi di grande trasformazione dell'umanità e del mondo dalla preistoria al XXI secolo. L'elemento chiave da chiarire è il concetto di processo di grande trasformazione. Dimostrerò come può essere configurata la conoscenza che lo riguarda e in che cosa si distingue dalle conoscenze che ci sono rese familiari nella loro strutturazione dai libri di testo.

Da una storia ad un'altra

Il punto di partenza di qualunque ricerca sull'insegnamento della storia deve essere la constatazione che la storia è appresa male, con noia e con difficoltà dagli studenti e con scarso profitto. Il dovere dei ricercatori in didattica (teorici e insegnanti) è quello di spiegare l'insuccesso dell'insegnamento della storia. Io provo a formulare una spiegazione che individua il fattore primario della repulsione degli studenti nella struttura del sistema di conoscenze che a loro viene proposto dagli editori e dall'insegnante che si limita a trasformare in programmazione l'indice dei libri di testo.

Qual è la storia che viene mal digerita dagli studenti? È quella generale scolastica che ha una strutturazione sistemica molto ben riconoscibile. Essa è contenuta in tre o in cinque volumi, i quali svolgono la narrazione storica dalla preistoria alla fine del Novecento.

La struttura di sistema di conoscenze generalmente non viene presa in considerazione dagli insegnanti nell'organizzazione del loro insegnamento. Essi si limitano a gestire le singole conoscenze una dopo l'altra senza tener conto delle relazioni implicite o segnalate che ciascuna di esse intrattiene con altre conoscenze più o meno distanti nel testo e nel percorso di studio. Ma la costruzione del sistema di conoscenze dovrebbe essere una preoccupazione e una cura dell'insegnamento e il risultato di attività di apprendimento dedicate a tale scopo. Perciò mi sembra che ci sia il compito di analizzare tale struttura, sia per comprendere se ha responsabilità nel produrre disagio cognitivo negli studenti sia per individuare modi efficaci di gestione o alternative più valide.

Partiamo dallo scopo complessivo del corso di storia della scuola secondaria. Pure se non è dichiarato e non è ragionato, esso traspare dalla sequenza delle conoscenze: rendere conto del divenire del mondo tematizzato (cioè di quella parte del mondo che ha avuto a che fare con il costituirsi della civiltà occidentale). I tre o cinque volumi vogliono essere una risposta alla domanda sottintesa: "come il mondo è diventato così come è ora da come era nella preistoria?" Rispondono suddividendo il lungo divenire in porzioni che vengono trattate nei singoli volumi che l'insegnante deve gestire anno dopo anno. Dunque, in ogni anno la serie delle conoscenze inclusa in un volume è destinata a far conoscere al lettore come il mondo è cambiato ed è diventato tra l'inizio e la fine del periodo trattato. Purtroppo, però, tale scopo non è assunto come fattore di strutturazione delle singole conoscenze né dagli autori dei libri né dagli insegnanti. Con conseguenze dannose.

La miriade dei fatti che portano da un capo all'altro della storia (di ogni singolo volume, oppure di tutto il corso) deve essere ridotta e organizzata per assumere intelligibilità. Se venissero raccontati ad uno ad uno non potrebbero costituire una rappresentazione comprensibile del passato. Dal modo di organizzarli e di economizzare nella quantità dipende la qualità delle conoscenze e la loro comprensibilità. Il modo è in parte una conseguenza dell'interpretazione, ma in gran parte è funzione del modello di comunicazione storiografica che "comanda" le scelte organizzative dello storico e per altra parte è effetto della sua abilità di scrittura e di montaggio dei testi. Nella scrittura della storia generale scolastica si è affermato e resiste un modello che induce autori e case editrici a pensare che la storia debba, necessariamente, essere

rappresentata secondo una modalità che fa spezzettare le molteplici catene dei fatti così che viene a perdersi la visione d'insieme dei processi dei quali essi fanno parte.

Prendiamo come esempio una porzione di indice di un manuale e analizziamone la struttura.¹ Si tratta di tre capitoli che intendono costruire la conoscenza di tre processi di mutamento: 1. l'industrializzazione nell'800; 2. lo sviluppo degli USA nell'800; 3. la geopolitica dell'Europa nel secondo '800.

Sono tre processi che si svolgono parallelamente lungo il sec. XIX, cosicché alla loro fine la situazione del mondo occidentale appare molto diversa da quella dell'inizio e già analoga a quella di oggi. Se vengono montati su una mappa spazio-temporale danno la possibilità di costruire un sapere integrato su come il mondo si è trasformato nel corso dell'800.

Ma le intenzioni vengono realizzate con una comunicazione che non rende chiaro lo scopo della costruzione della conoscenza e ostacola il lettore nello sforzo di comprensione.

Per capire perché non funziona e con quali alternative migliorarlo dobbiamo analizzare la struttura dei diversi indici.

Cap. 22. Lo SVILUPPO INDUSTRIALE DELL'OTTOCENTO

1. Economia, politica, società; 230. 2. Modi e tempi diversi dell'industrializzazione, 232; 3. le nuove caratteristiche della produzione, 232. □ TECNOLOGIA – DAL VAPORE ALLA MACCHINA MECCANICA, 234; 4. Il lavoro: la classe operaia, 234; 5. Il capitalismo, 236; 6. Le società per azioni, 236; 7. La Borsa e la banca, 237; 8. La prima industrializzazione, 238; □ ECONOMIA – I MONOPOLI E I CARTELLI INDUSTRIALI, 239; 9. Il ritardo dell'Italia; ◇ Documenti – *Le prime industrie italiane*. 10. La seconda industrializzazione, 242; □ TECNOLOGIA – ENERGIA ELETTRICA, ACCIAIO, - MOTORE A SCOPPIO. □ I LUOGHI – L'URBANIZZAZIONE E LO SVILUPPO DELLA CITTÀ INDUSTRIALE, 244; *In breve*, 246.

Quali sono le caratteristiche di questo testo? È opportunamente monografico o monotematico e promette di costruire la conoscenza di un processo di grande trasformazione: come il mondo è passato da com'era a metà del '700 a come è diventato all'inizio del '900, dunque in 150 anni circa per effetto dell'affermarsi del modo di produzione industriale.

Ma lo studente non ha criteri per dare importanza allo studio di questa conoscenza. L'indice non segnala il periodo tematizzato già nel titolo, cioè non dichiara l'inizio e la fine del processo, non agevola la costruzione della conoscenza e la navigazione nel testo con la periodizzazione.

Mancano gli elementi necessari per dare significato: a. il rapporto tra la conoscenza del presente e quella del passato; b. la conoscenza degli stati di cose iniziale e finale e la loro comparazione allo scopo di far rilevare e descrivere il mutamento; c. la formulazione di questioni sul mutamento e sulle permanenze.

Come potrebbe essere ristrutturato e integrato dall'insegnante?

Il titolo potrebbe essere:

L'industrializzazione nel mondo dal 1750 al 1900 circa. Come il mondo si è industrializzato?

Formulato così, evidenzia lo scopo del testo e lo assegna al processo di costruzione della conoscenza da parte dello studente.

I paragrafi potrebbero essere i seguenti:

1. *Il più grande mutamento dopo la rivoluzione agricola.* Introduzione al tema che dichiara l'importanza del fenomeno mettendo in rilievo le preconoscenze esperienziali che gli studenti hanno del mondo attuale e l'idea che il periodo ha trasformato sia l'economia che la società e i rapporti tra paesi industrializzati e paesi non industrializzati. Questo serve per motivare allo studio.
2. *Com'era il mondo alla metà del '700?* Descrizione dello stato delle cose iniziale dal punto di vista della produzione, della società e dei rapporti tra paesi europei e paesi extraeuropei;
3. *Com'era il mondo all'inizio del '900?* Descrizione dello stato delle cose finale dal punto di vista della produzione, della società e dei rapporti tra paesi europei e paesi extraeuropei;
4. *Comparazione quantitativa e qualitativa tra i due stati di cose.*

¹ F. B. Stumpo, M. T. Tonelli, *Il nuovo libro di storia. Per i nuovi programmi*, vol. 2, Le Monnier per la scuola media, Firenze,

5. *Formulazione di domande sul processo che ha prodotto la trasformazione e sulle permanenze*
6. *La ricostruzione in breve mediante la periodizzazione.* Il testo storico è l'organizzazione delle informazioni selezionate e rese significative dagli elementi interpretativi allo scopo di rappresentare un aspetto o un fatto o un processo del passato, oppure per dar conto di un problema e della sua soluzione. Per costruire la rappresentazione lo storico ha a disposizione l'organizzazione descrittiva (per rappresentare gli aspetti), quella narrativa (per rappresentare le sequenze di fatti), quella argomentativa (per ragionare sul problema e sulla spiegazione). Ma lo storico (e noi stessi) dispone anche di un altro mezzo di organizzazione delle informazioni e di ricostruzione dei fatti. È la periodizzazione: un mezzo che fa economizzare informazioni e fa contrarre le ricostruzioni narrative. Essa non è soltanto la segmentazione in periodi del flusso dei fatti ma è anche la base di un discorso che rappresenta le grandi tappe del processo. La periodizzazione proposta in anticipo rispetto alla ricostruzione del processo, lo fa conoscere in breve nei suoi tratti essenziali e rende il lettore più abile a inoltrarsi nella narrazione più o meno minuziosa dei fatti.
7. *Il processo narrato:* selezione di fatti e loro montaggio narrativo.
8. *Il rapporto tra conoscenza del passato e conoscenza del presente:* serve a far usare la conoscenza del passato (concettualizzazioni, schemi di relazione, spiegazioni, modi di ragionamento...) per una migliore comprensione di aspetti o processi in corso nel mondo attuale.

Cap. 23. LA QUESTIONE SOCIALE E IL MOVIMENTO OPERAIO, 247
[...]

Cap. 24. GLI STATI UNITI NELL'OTTOCENTO

1. L'allargamento del Territorio, 259; 2. L'immigrazione ed il "sogno americano", 263; 3. La corsa all'ovest, 262; 4. Gli indiani d'America, 262; ◇ DOCUMENTI [...], 263; 5. Gli stati americani: Nord e Sud, 264; I motivi del conflitto, 265; ◇ ECONOMIA – LIBERO SCAMBIO E PROTEZIONISMO, 265; 7. La guerra di secessione, 267; ◇ DOCUMENTI – "... *che non debbano essere morti insieme*", 267; 8. Cessò lo schiavismo, non il razzismo, 268; 9. Lo sviluppo del secondo Ottocento, 268; 10. L' "ALTRA AMERICA", 270; *IN BREVE*, 271.

Ecco un altro capitolo che prende in considerazione un tema monografico e gli assegna un lungo periodo (quasi tutto il sec. XIX), ma il titolo segnala al lettore due possibilità di risposta:

1. il corso della storia statunitense lungo l'800; oppure, 2. come erano gli USA in qualche momento dell'800.

Il titolo è ambiguo e sviante. Ma i sottotemi fanno intendere che i testi tratteranno di mutamenti (espansione territoriale, incremento demografico e immigrazione, il conflitto con i pellerossa, il conflitto tra nord e sud, la fine dello schiavismo, lo sviluppo economico). Sappiamo che sono i mutamenti che, concatenati nel processo, porteranno a fare degli USA la potenza economica e politica egemone nel mondo. Ma il testo fermandosi alla fine dell'800 nega al lettore la possibilità di rendersi conto del punto di arrivo del processo di trasformazione: l'ascesa degli USA al primato mondiale. Di conseguenza, rende meno significativa la conoscenza per gli studenti che seguiranno a chiedersi: "ma a che mi serve conoscere quello che successe nell'800?". Oltretutto manca ogni riferimento al mondo attuale che potrebbe dare un impulso problematico alla conoscenza del passato. Anche in questo caso occorre ristrutturare e integrare. Il punto di partenza potrebbe essere l'inizio dell'800 quando gli USA si erano consolidati nella loro costituzione, ma potrebbe essere persino il momento della nascita del nuovo stato. Il traguardo rilevante è la fine della prima guerra mondiale. Perciò il titolo potrebbe diventare: *Lo sviluppo demografico, economico e sociale degli USA dall'inizio dell'800 al primo '900. Come gli USA sono diventati la prima potenza mondiale? Si potrebbe ripetere lo schema già proposto per l'industrializzazione in modo che ogni mutamento venga inquadrato e compreso come elemento che contribuisce allo sviluppo territoriale, demografico, economico e sociale degli USA in vista della comprensione di come la storia in corso sia caratterizzata dal primato statunitense.*

Un tipico modo manualistico di strutturare le conoscenze.

Cap. 25. L'EUROPA NELLA SECONDA METÀ DELL'OTTOCENTO

1. La Prussia e l'Unificazione tedesca, 271; 2. La crescita dell'economia tedesca, 273; 3. La guerra fra Prussia e Austria, 274; 4. La guerra con la Francia, 274; 5. La Comune di Parigi, 275; 6. L'impero tedesco, 276; 7. La corsa agli armamenti, 277; 8. La Francia e la terza Repubblica, 277; ◊ I LUOGHI – FERRO, VETRO E ACCIAIO UNA NUOVA ARCHITETTURA, 278; ◊ PREGIUDIZI – L'ANTISEMITISMO, 280; 9. L'Inghilterra e l'età vittoriana, 282; 10. L'Irlanda, 282; Il declino dell'impero austro-ungarico, 283; ◊ CULTURA

Nel cap. 25 il titolo fa pensare a due possibili scopi assegnati al testo: 1. far conoscere com'era l'Europa nel secondo '800; 2. far conoscere come l'Europa cambiò durante i 50 anni. Il lettore si aspetta o una descrizione dell'intera Europa oppure la narrazione di un processo di mutamento dell'intera Europa oppure il montaggio di entrambe le cose. In effetti nessuna delle tre soluzioni è adottata dal testo. Si preferisce infatti un frazionamento del tema in tanti piccoli temi autonomi che hanno lo scopo di far conoscere gli eventi che hanno coinvolto i paesi europei occidentali più potenti: Prussia-Germania, Francia, Austria, Inghilterra. Essi vengono proposti come tessere di un mosaico tematico che non è mai ricomposto. Il frazionamento geografico si combina con lo spezzettamento temporale in eventi di breve durata. La decina di pagine assegnate al capitolo vengono frantumate in tanti testi quanti sono i temi. Il lettore non ha un bandolo e un criterio per dare coerenza alle diverse informazioni. Ma è maggiormente disorientato in quanto gli mancano i criteri per dare senso a ciascun tema e al titolo del capitolo. Oltretutto manca la precisazione che si parla di una parte dell'Europa: quella occidentale. Questo è il tipico modo di strutturare le conoscenze da parte degli autori (storici e redattori) dei libri di testo. Esso è approssimativo e disorientante per il lettore. Occorre contrastarlo con una ristrutturazione molto più drastica. Come dare senso a un pulviscolo di informazioni come quello che si distribuisce nelle pagine del manuale? Che cosa interessa che sappiano alla fine gli studenti? La risposta può essere la seguente. Affinché gli studenti possano comprendere il legame tra conoscenza del passato e conoscenza del presente essi devono avere la sensazione di studiare cose importanti in quanto riguardano i processi che hanno portato al mondo e ai problemi attuali. Dal punto di vista geopolitico le trasformazioni importanti si verificano lungo tutto l'800, dalla sistemazione europea del congresso di Vienna alla vigilia della prima guerra mondiale. Conviene perciò periodizzare quel secolo e tematizzare: *Le trasformazioni dell'Europa politica dall'inizio dell'800 all'inizio del '900*. Se diciamo Europa, allora dobbiamo costruire conoscenze che riguardino anche l'Europa orientale (mondo slavo e mondo ottomano compresi). Altrimenti segnaliamo la restrizione di campo aggiungendo l'aggettivo *occidentale* ad *Europa*. Procediamo poi con lo schema di strutturazione delle conoscenze. In questo caso si tratta di ribaltare la visione che offre il testo in una visione d'insieme della mappa geopolitica europea. Presentiamola nell'attuale situazione, poi presentiamo l'Europa sistemata dopo il Congresso di Vienna. La comparazione fa formulare questioni. Alle questioni si può dare risposta solo con la ricostruzione dei processi storici. Ma essi devono essere periodizzati e il primo periodo lo delimitiamo al primo '900. In quel periodo si verificano processi importanti come la nascita di stati nazionali, il cambio di regime in parecchi stati, la crisi di altri come l'impero ottomano, la corsa imperialistica alla formazione di colonie, l'insorgere di inimicizie e di alleanze... che fanno diventare la situazione europea tanto diversa da com'era cent'anni prima e inclinata verso la grande guerra.

Far pensare la storia sottoforma di processi di trasformazione

Spero che l'esempio di critica dei limiti comunicativi dell'organizzazione delle conoscenze e la proposta di rimedio sia stata chiara. Sugli esempi delineati possiamo ragionare sulla configurazione del sapere storico della scuola media (ma non solo) come complesso di processi di grande trasformazione. Lo scopo è quello di formare la conoscenza dei tratti essenziali del divenire del mondo e dei quadri cronologici che lo possono compendiare. È questo sapere che può permettere di integrare altre conoscenze, magari organizzate sotto forma di problemi e spiegazioni storiche, nel livello superiore d'istruzione.

Innanzitutto occorre che gli insegnanti in primo luogo e gli studenti, di conseguenza, concepiscano la necessità che il flusso dei fatti storici può essere rappresentato e compreso razionalmente solo a condizione di segmentarlo in stati di cose e in processi.

« La difficoltà per il bambino come per l'adulto che vedono le cose accadere e trasformarsi con continuità, spesso consiste proprio nel non trovare il punto giusto da dove cominciare a capire il fenomeno: [...]. Lo stesso concetto di "stato" – in fisica come nelle scienze umane – è così un'"astrazione matematica": ogni sistema cambia continuamente e a rigore non è mai possibile definirne uno "stato", eppure è essenziale per ogni comprensione poter definire uno stato, e poi un altro, in modo da "vedere" un dato processo come *trasformazione* da uno stato A a uno stato B. Questa separazione-relazione fra le nozioni di stato e trasformazione è infatti uno dei passi logici fondamentali per tutte le scienze, e uno dei fondamentali "concetti integranti" che stanno alla loro base. »²,

E stati di cose e processi vanno tematizzati congruamente in modo che risultino chiari l'ambito spaziale e il periodo da tenere sotto osservazione, e il punto di vista e il rapporto con il mondo attuale.

In un processo di grande trasformazione, stati di cose e processi sono combinati in un intreccio tra serie di fatti storici successivi che produce un mutamento di lunga durata e che interessa ampi spazi. Perciò è meglio insegnarlo e farlo studiare sul lungo periodo e a grande scala. Il primo criterio è questo:

- progettare un processo di trasformazione vuol dire porsi domande su come è diventato progressivamente il mondo a partire da come era nel periodo preso come punto di partenza.

L'orizzonte deve essere sempre il mondo presente e il periodo considerato deve essere un lungo periodo. Il processo di trasformazione deve essere, insomma, una tappa di avanzamento verso il presente e un segmento del divenire del mondo. La conoscenza deve contribuire a rispondere alla domanda: "ma com'è che il mondo è diventato così com'è ora?". Occorre dunque guidare gli studenti a porsi la domanda e a cogliere quali sono gli aspetti del mondo attuale che richiedono la conoscenza di processi di trasformazione avvenuti nel periodo considerato.

Il secondo criterio è

- quello di appoggiare la progettazione su testi di riferimento, almeno sui loro indici e sulle loro strutture, (storie generali, opere monografiche su problemi di storia generale) che orientino le scelte e diano un'impalcatura all'uso del manuale e alla ristrutturazione delle sequenze dei temi.

La rappresentazione del processo si costituisce, dunque, di testi descrittivi, di testi narrativi e di argomentazioni per dare significato alle diverse conoscenze che vengono man mano proposte.

Il vantaggio per l'apprendimento è che si annullano le informazioni frantumate e prive di significato per gli studenti, diventano più numerosi e più riconoscibili gli elementi significanti. Si rende più agevole la selezione e la programmazione annuale e pluriennale e si dispone di conoscenze più adatte per costruire il sistema di conoscenze. Ma come si passa dalle conoscenze dei processi di trasformazione al sapere sistematico e integrato si vedrà in un prossimo contributo.

Approfondimenti bibliografici

I. Mattozzi, G. Di Tonto (a c. di), *Insegnare storia*, courseware ipermediale per l'aggiornamento, MPI-Dipartimento di discipline storiche, Roma-Bologna, 2000 (il cdrom è stato distribuito a 10.000 scuole ed è disponibile presso l'Associazione "Clio '92")

I. Mattozzi, *La programmazione modulare: una chiave di volta dell'insegnamento della storia* in L. Cajani (a c. di), *Il Novecento e la storia. Cronache di un seminario di fine secolo*, Ministero Pubblica Istruzione, Sarezzo (BS), 2000, pp. 57-95.

I. Mattozzi, *Pensare la nuova storia da insegnare* in "Società e storia" n. 98 (annata 2002), pp. 787-814.

I. Mattozzi, *Il bricolage della conoscenza storica*, in *Che storie insegnerò quest'anno?*, Assessorato alla cultura della Regione Valle d'Aosta, Aosta, 2004.

² *L'insegnamento della matematica* in C. Pontecorvo, P. Guidoni, *Scienza e scuola di base*, Treccani, Roma, 1979, p. 176