

---

# Il Bollettino di Clio

Periodico dell'Associazione *Clio* '92

Febbraio 2002 - Anno III, n. 10

---

## SOMMARIO

---

### EDITORIALE

I. Mattozzi, *Pro-memoria per insegnanti sull'orlo... di una controriforma*

### NOTIZIE

1-2 marzo a Bellaria l'assemblea nazionale 2002 di *Clio* '92

Il 16 febbraio a Treviso la prima edizione del Premio "Franco Rizzi"

La formazione dei formatori *Clio* '92. Resoconto del corso di formazione di dicembre

Le mappe del '900: globalizzazione e revisionismi. Un convegno

### SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

D. D. Guttenplan, *Processo all'Olocausto*

S. Barizza, *Mestre: la storia, le fonti. Un cd-rom.*

G. Brioni, T. Rabitti, *Gilgamesh tra gli alunni della scuola dell'obbligo*

P. Di Cori, *Immediatezza della storia*

### SPIGOLATURE

A proposito del progetto di riforma Moratti

### LINEA DI CONFINE

R. Iosa, *Da Erode alla quadratura del cerchio. Spigolature sul disegno di legge Moratti per il riordino dei cicli*

V. Guanci, *La scuola in prima pagina*

B. Draghi, *I programmi degli istituti professionali*

A. Di Caro - V. Guanci, *Una corrispondenza su istruzione professionale ed esami di stato*

### CONTRIBUTI

I. Mattozzi, *La formazione degli insegnanti di storia in prospettiva*

Direttore: I. Mattozzi

Redazione: G. Ghidotti, V. Guanci, C. Malta, S. Maroni, S. Rabuiti, L. Santopaolo

---

*Clio* '92

Casella Postale 2189 • 40100 Bologna Emilia Levante

## *editoriale*

---

### **PRO-MEMORIA PER INSEGNANTI SULL'ORLO... DI UNA CONTRORIFORMA**

*di Ivo Mattozzi*

Avevamo un sogno: che tutti, proprio tutti, i giovani in via di formazione potessero essere dotati di una cultura di base adeguata alla partecipazione consapevole alla vita comunitaria. Sognavamo una riforma che desse alla scuola pubblica e agli insegnanti le strutture, i mezzi, la cultura e le competenze per assolvere tale compito. Sognavamo che al disinteresse dei giovani per lo studio della storia si desse risposta proponendo curricoli e modalità di insegnamento e apprendimento capaci di fondare la crescita di conoscenze e di competenze in una cultura storica funzionale al bisogno di comprensione di processi storici e del presente. Sognavamo...

Il rapporto Bertagna e il disegno di legge del ministro Moratti ci hanno destato e ci hanno segnalato che la scuola migliore possibile è quella che assomiglia alla scuola di qualche decennio fa, prima che dibattiti, elaborazioni, riforme di programmi, sperimentazioni, progetti la mettessero in movimento verso una riforma che avrebbe dovuto dare sistemazione, coerenza e solidità alle sparse esperienze e alle proposte innovative già collaudate.

La scuola migliore possibile è come quella degli anni 50 quando il 50% degli alunni non finiva la scuola elementare e come quella degli anni 70 quando il 51% degli iscritti finiva fra i respinti, quella in cui una parte notevole degli adolescenti era costretta nella formazione professionale senza cultura.

Ora, ad occhi aperti, conviene cominciare a prendere in considerazione il destino che può promettere alla formazione storica il disegno controriformatore.

Il gruppo di saggi che ha elaborato le riflessioni alla base del rapporto Bertagna non scrive nulla a proposito dell'insegnamento della storia né di altre discipline. Aveva il mandato di fare proposte sull'architettura degli ordinamenti scolastici e l'ha assolto. Il ministro Moratti ha trasposto il rapporto in un disegno di legge che configura i percorsi di studio secondo criteri che hanno smentito alcune delle ispirazioni del rapporto. Ma quel che rapporto e progetto propongono e, soprattutto, quel che tacciono può far pensare agli effetti che la controriforma potrà produrre sulla formazione storica delle giovani generazioni.

### **Un futuro senza passato e senza presente?**

I saggi e il ministro non hanno bisogno della conoscenza storica per elaborare le loro idee. Non sono attrezzati per poterla usare? Sarebbe un segno della carente formazione culturale che la scuola e l'università italiana hanno impresso nella loro personalità. Ma, forse, hanno preferito non applicare la ragione storica per non dover riconoscere i mutamenti e per non rendere manifesto il ritorno al passato.

La scuola italiana da qualche decennio è stata modificata da innovazioni più o meno profonde sia nella scuola dell'infanzia, sia in quella elementare, sia nei diversi indirizzi della scuola secondaria. La scuola dell'infanzia è stata valorizzata da ordinamenti che l'hanno resa un modello per i ricercatori di altri paesi. Per la scuola elementare i programmi dell'85, il superamento della figura dell'insegnante unico e l'organizzazione per moduli hanno delineato le possibilità di percorsi formativi incisivi. La scuola media dal 1979 ha programmi che attendono ancora la piena valorizzazione da parte degli insegnanti, ma hanno aperto prospettive promettenti quando sono

stati coniugati con l'aggiornamento degli insegnanti e con l'autonomia. Le migliaia di istituti comprensivi hanno delineato un quadro possibile di comunicazione e di collaborazione tra insegnanti dei due ordini. Nella scuola secondaria non c'è un ordine scolastico che non abbia avuto le sue sperimentazioni e che non abbia ammodernato i programmi. L'istruzione professionale col "Progetto '92" e col "Progetto 2002" – elaborati dalla direzione generale coordinata prima da Martinez poi da Capo – ha man mano delineato un profilo professionale nel quale la formazione culturale ha gran peso per i 500.000 mila studenti che la scelgono con la prospettiva dell'inserimento rapido nel mondo lavorativo.

Ma, quel che più conta, un numero minoritario ma consistente e visibile di insegnanti ha prodotto ricerca didattica in collaborazione con docenti universitari, con associazioni disciplinari (CIDI, MCE, CLIO '92, ANISN, UMI, ecc.) con gli IRRSAE, con le istituzioni di ricerca (ISNMLI, LANDIS) e su committenza del Ministero della Pubblica Istruzione. La ricerca sulle didattiche delle discipline ha generato modelli di strategie di mediazione didattica, materiali, risorse... Tutto ciò costituisce un patrimonio di competenze, di esperienze, di punti di forza che dovrebbe essere conosciuto e valorizzato da chi vuole proporre una riforma migliorativa.

Ma i riformatori non sanno che farsene dello sguardo storico. Hanno studiato storia ma la formazione storica non gli serve per comprendere il presente e così non si rendono conto che quel che propongono è stato già vissuto fino agli anni sessanta. Del resto si rifiutano di produrre una descrizione del panorama variegato del sistema scolastico italiano così come si è venuto configurando con l'adozione dei parziali e frequenti rinnovamenti. Hanno preferito intervistare 3 o 4 colleghi docenti per ogni ordine per il nord, per il centro e per le isole (come fossero rappresentativi dell'universo) e ne hanno disatteso completamente le indicazioni quando non collimavano con le proposte del gruppo di lavoro: si veda il dissenso dei colleghi degli Istituti professionali nell'allegato al rapporto. (A proposito, prof. Bottani, quando farà un'inchiesta sulla capacità delle aziende italiane di fare formazione negli *stage*?). Ma, insomma, in un rapporto che delinea un ordinamento che – per necessità – deve innestarsi su quello attuale, nulla si dice delle ragioni per cui diversi aspetti della scuola italiana devono essere modificati e nulla si dice di ciò che potrebbe essere valorizzato di quanto insegnanti e dirigenti periferici e centrali hanno saputo produrre di valido. Fanno finta di essere smemorati e incapaci di osservazione sullo stato del mondo scolastico e fingono di partire da zero i componenti del gruppo di lavoro ministeriale che pure hanno avuto qualche ruolo nella storia recente della scuola italiana:

- Giuseppe Bertagna, docente di Pedagogia, ex ispettore di scienze storiche e filosofiche, direttore di due riviste per la scuola secondaria.
- Ferdinando Montuschi, professore ordinario di Pedagogia speciale, è stato membro della Commissione ministeriale per predisporre i programmi della scuola media inferiore (1978), rappresentate del Ministero P.I. nel comitato interministeriale per lo studio dei problemi dell'infanzia (1983), membro della Commissione per la elaborazione dei Programmi ministeriali della Scuola elementare (1985), membro della Commissione per la revisione degli "Orientamenti" della Scuola materna statale (1988);
- Giorgio Chiosso, ordinario di Storia dell'educazione, dirige la rivista per la scuola elementare "Scuola Italiana Moderna" e nel 1994 ha fatto parte della Commissione Pajno per la definizione dell'autonomia scolastica;
- Silvano Tagliagambe, professore ordinario di Filosofia della Scienza, col Ministero della Pubblica Istruzione, nel gennaio del 1997, ha sottoscritto un protocollo d'intesa nell'ambito del quale il Centro da lui diretto viene incaricato della progettazione e realizzazione di applicazioni didattiche interattive per le scuole medie inferiori e superiori, del coordinamento e dell'implementazione di materiali didattici ipermediali, dell'attivazione sperimentale ed allargata di moduli per la formazione a distanza del personale insegnante e direttivo e dell'attivazione di servizi per il funzionamento delle

reti INTERNET ed INTRANET, finalizzati al lavoro cooperativo e all'ottimizzazione dell'utilizzo delle informazioni, sia di tipo didattico, sia di tipo bibliografico. È stato membro della Commissione tecnico-scientifica per l'individuazione delle *"Conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni"*, (nota come "Commissione dei Saggi") ed è stato componente del gruppo di lavoro di sei esperti incaricato dal Ministro della Pubblica Istruzione Luigi Berlinguer di redigere il documento *I contenuti essenziali per la formazione di base*.

- Michele Colasanto, ordinario di sociologia, e partecipa alla direzione della Rivista "Professionalità" dell'Editrice La Scuola e la partecipazione alle redazioni delle riviste "Vita e Pensiero" e "Studi di Sociologia".
- Norberto Bottani, direttore del Dipartimento Innovazione Educativa del Cantone di Ginevra (Svizzera)

Come si nota, nessun esperto conoscitore della scuola dell'infanzia e di quella elementare militante dentro il gruppo di lavoro. E neppure un esperto dei problemi dell'insegnamento disciplinare. E neppure un esperto del sistema italiano degli istituti professionali. Che influenza ha potuto avere la specializzazione degli esperti della commissione nel delineare le proposte? Vediamolo. È conveniente analizzare il rapporto dal punto di vista disciplinare su tre punti specifici: 1. l'ordinamento della scuola elementare nei primi due bienni; 2. la durata differente dei licei e il minore monte ore di lezioni; 3. l'espulsione degli istituti professionali dalla sfera dell'istruzione.

---

### Una scuola elementare senza storia?

---

Uno dei problemi decisivi che la scuola attuale non riesce a risolvere è quello del curricolo verticale continuativo di storia. Ma la ricerca didattica e quella psicognitiva hanno elaborato analisi, critiche, idee, strumenti, proposte di impianti curriculari e numerosi insegnanti e gruppi di ricerca applicata hanno sperimentato e messo a disposizione i risultati delle loro esperienze. Esse prefigurano un itinerario formativo grazie al quale:

1. i bambini possono essere condotti nel territorio della storia con competenze cognitive, con sistemi di conoscenze storiche, con concetti, con abilità, con concezioni della storia e dei suoi metodi, con curiosità e interessi;
2. il sistema di conoscenze storiche può essere diverso nei diversi livelli scolastici e il sistema pregresso può essere fondatore di motivazioni all'apprendimento successivo;
3. la continuità è data dal filo rosso della formazione delle competenze cognitive che inizia fin dalla scuola dell'infanzia, prosegue nella scuola elementare con esperienze di apprendimento via via più dense di contenuti disciplinari e si sviluppa nella scuola secondaria con attività laboratoriali su conoscenze gradualmente più problematiche;
4. la discontinuità e il progressivo elevarsi della quantità e della profondità delle conoscenze possono essere garantite dalla strutturazione differente delle reti di conoscenze sul passato ma anche dalla condivisione di metodi, di strumenti, di modalità di mediazione didattica, di cultura storica da parte degli insegnanti dei diversi livelli.

La soluzione del problema potrebbe essere agevolata se l'architettura della scuola favorisse l'incontro e la programmazione condivisa tra gli insegnanti dei cicli contigui.

«La soluzione è quella di generalizzare l'esperienza degli istituti comprensivi, promuovendo, per la scuola dai 6 ai 14 anni, un piano degli studi unitario, continuo e progressivo...», parola di Bertagna. Ma né il rapporto né il disegno morattiano prevedono questo esito. Il primo ciclo di istruzione «è organizzato in periodi didattici biennali, il terzo dei quali assicura il raccordo educativo

e didattico tra la scuola primaria e quella secondaria di primo grado» (Moratti). Come scrive Bertagna, «resta inteso, ovviamente, visto che il terzo biennio costituisce un'unità sul piano didattico, che il docente coordinatore della V classe parteciperà alle sedute di progettazione, programmazione e valutazione intermedia e finale dei docenti della I media, mentre il coordinatore designato di questi ultimi parteciperà alle sedute di progettazione, di programmazione e di valutazione intermedia e finale predisposte dai docenti della V classe dell'istruzione primaria. Ciò perché è indispensabile che si crei una abitudine alla continuità non solo negli istituti comprensivi, ma anche in nei rimanenti, e perché gli obiettivi specifici di apprendimento dettati per la fine della I media devono essere distribuiti in maniera equilibrata, al servizio dell'apprendimento degli allievi, nell'arco del biennio.» Dunque, ciò che viene affermato come un'esigenza importante - «l'unificazione in un ciclo di scuola di base di 8 anni» - si traduce di fatto nella pensata di un gioco dell'oca dove l'insegnante elementare deve spostarsi in tutte le caselle di scuola media nelle quali gli alunni licenziati dalla scuola elementare andranno a posizionarsi? Ma se negli anni precedenti o nei due seguenti l'insegnamento non sarà tenuto ad ispirarsi ad una visione continuativa, che continuità potrà assicurare il mero raccordo tra uscita e ingresso?

Il problema si aggraverà se si realizzerà il disegno della Moratti secondo il quale solo la scuola media «cura la dimensione sistematica delle discipline e sviluppa progressivamente le competenze e le capacità di scelta individuali fornendo strumenti adeguati alla prosecuzione delle attività di istruzione e di formazione.» Dunque, la scuola elementare non avrà la responsabilità di curare la dimensione sistematica della disciplina storica e di fornire gli strumenti adeguati alla prosecuzione delle attività di studio. È questa la traduzione del pensiero di Bertagna che si esprime così «il biennio V elementare e I media, pur essendo a cavallo delle due scuole, costituisce, per gli obiettivi specifici di apprendimento terminali e per le attività didattiche, un tutto unitario, già caratterizzato da un'organizzazione del sapere di tipo **secondario**, ovvero **disciplinare**.» «Poiché si tratta di preparare il terreno ad un'organizzazione del sapere critico fondata sulle discipline, la scuola primaria presenta piani di studio che si aprono **esplicitamente** a queste ultime solo nell'ultimo anno.» E nei 4 anni precedenti? «... l'autobiografia personale e poi **ambientale** rispettivamente nel primo e nel secondo biennio dell'istruzione primaria.» (sic) Non so cosa intenda Bertagna per «autobiografia ambientale» e se abbia senso tale espressione. Ma quel che il montaggio delle frasi permette di presumere è che per quattro anni gli allievi non avranno la possibilità di prepararsi all'incontro con la disciplina storica affrontando esperienze di apprendimento capaci di dotarli di competenze, abilità, concetti, consapevolezze metacognitive. È una pietra sopra il programma dell'85 che non sarà migliorato e reso più esplicito nelle sue parti più coerenti con le conquiste della psicologia cognitiva e della ricerca didattica e le buone pratiche realizzate.

Non riesco a trasporre la retorica dei passaggi seguenti in una visione dell'insegnamento della storia: «Nel primo biennio, con una forte attenzione alle diverse identità anche biografiche dei bambini e ai loro diversi stili di apprendimento, si consolida la padronanza strumentale dei processi linguistici, logico-matematici e di relazione con gli altri, il territorio e la società locale. Nel secondo biennio, proprio grazie alla padronanza strumentale consolidata nel precedente, è possibile esplorare tutte le dimensioni simboliche della cultura di cui ciascuno fa memoria e nella quale agisce. Sé, gli altri che si incontrano, vicini e lontani, gli oggetti, la tecnica, l'arte, l'ambiente, la società, il mondo: tutti incontri che mandano l'eco di bisogni, richiedono risposte, stimolano rappresentazioni e narrazioni di un senso complessivo che bisogna imparare ad interpretare e con cui non si può fare a meno di interloquire. Si passa dalle idee e dalle teorie personali sulle cose, sulle persone e sul mondo, attraverso il confronto con le idee e teorie altrui, per giungere all'elaborazione di reti semantiche progressivamente più ampie e argomentabili, ormai nettamente indirizzate verso le formalizzazioni disciplinari. **All'ultimo anno, si incontra, perciò, la realtà organizzata attraverso il punto di vista sintattico e semantico delle discipline di studio, ciascuna con un proprio oggetto formale, con un proprio metodo e linguaggio.**»

È l'ultima frase che ci dà la chiave di lettura:

- nella scuola elementare non ci sarà l'insegnamento distinto di storia, geografia e scienze sociali. Infatti a tale esito porta la differenziazione degli «*obiettivi specifici di apprendimento*»: ci sono quelli qualificati come «*linguistici, matematico-scientifici*» mentre gli altri sono «*relativi ai temi dell'identità storico-sociale*». Si respinge, dunque, la concezione della storia come disciplina con propri obiettivi cognitivi e si torna a dare esclusiva forza alla concezione che ha messo l'insegnamento della storia al servizio di finalità esterne;
- la V classe diventa l'anno di inizio della realizzazione del piano di studio di storia, l'anno in cui gli alunni dovranno studiare la storia antica senza essere stati attrezzati delle motivazioni per lo studio e delle competenze per dare senso agli argomenti storici.

Verso tale approdo induce anche la riduzione del monte «*ore annuali di lezione assicurate a tutti*» nella scuola media: dalle attuali 999 circa alle 825 previste nel rapporto. Ma la cosa si aggrava perché la quota nazionale sarà di sole 660 ore. La storia potrà essere una delle discipline sacrificate. Questo comporterà l'invenzione di «*piani di studio*» che contemplino il ridimensionamento del sistema delle conoscenze storiche, l'escogitazione di modalità nuove di programmazione da parte degli insegnanti i quali saranno tenuti a determinare «*i contenuti specifici da svolgere anno per anno, mese per mese in classe ... sulla base del profilo e degli obiettivi specifici di apprendimento.*»

Ma saranno capaci di tali invenzioni gli esperti ai quali si segnala che «*gli obiettivi specifici di apprendimento precisano le conoscenze (solo in termini) (di avvenimenti, di concetti, di leggi, di teorie ecc.)*». La storia ridotta alla conoscenza di avvenimenti e concetti?

---

### Licei con meno storia?

I licei dureranno ancora 5 anni. Ma poiché «*l'attività didattica si sviluppa in due periodi biennali e in un quinto anno che completa il percorso disciplinare e prevede altresì l'approfondimento e la verifica delle conoscenze e delle abilità caratterizzanti il profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi*» (Moratti), e poiché il monte ore diminuirà di molto, dobbiamo presumere che l'insegnante di storia non potrà disporre della stessa quota oraria su cui fa conto oggi. Si pone anche in questo caso il problema della riconfigurazione dei piani di studio, della riduzione congrua della quantità delle conoscenze, del ridimensionamento del sistema di conoscenze, della sua gestione con una sapiente programmazione.

---

### Privazione della storia?

Gli istituti professionali hanno attualmente piani di studio con un'area comune all'interno della quale la storia è dignitosamente rappresentata. I programmi sono notevolmente diversi da quelli degli altri istituti secondari e si conformano sia alla articolazione difforme della durata dei cicli scolastici (2+1+2) sia ai bisogni formativi di studenti poco motivati in partenza verso le materie culturali. Ma la storia si insegna e nell'ambito degli istituti professionali si sono verificate alcune delle innovazioni interessanti sia dal punto di vista degli strumenti di studio sia dal punto di vista della mediazione didattica sia dal punto di vista dell'aggiornamento delle competenze e della cultura storica degli insegnanti. Non so se dipenda da questo, ma un indicatore significativo della rispondenza della storia insegnata ai bisogni formativi degli alunni è la scelta di un numero non esiguo di loro ad iscriversi ai corsi di laurea in storia. La riforma avrebbe potuto dare consolidamento alle tendenze e rafforzare la determinazione di fornire anche gli studenti dell'istruzione professionale di cultura storica.

Invece il rapporto e il disegno di legge parlano di «*sistema di istruzione e formazione professionale*» devoluto alle Regioni. Nulla dicono, però, a proposito dell'area delle discipline dell'attuale area comune. Gli altri punti del discorso Bertagna (o Bottani?) e l'esempio della formazione professionale regionale fanno pendere la previsione verso una prospettiva di privazione: a centinaia di migliaia di giovani che entreranno nel mondo del lavoro sarà preclusa la possibilità di formarsi un sistema di sapere storico.

---

### **Storici e insegnanti, allarme!**

Dunque, non storia fino a 9 anni, meno storia da 9 a 13 anni, meno storia per i liceali, nessuna storia per gli apprendisti del sistema di formazione professionale! Tirare le somme del ragionamento è preoccupante per chi pensa che la scuola attuale non fornisca la cultura storica possibile e desiderabile e fa conto che una scuola riformata debba assicurare le condizioni per migliorare la formazione storica delle giovani generazioni. Gli orizzonti verso cui ci fanno volgere lo sguardo il rapporto Bertagna e il ddl Moratti sono allarmanti. Gli storici e gli insegnanti che sono in pena per la crisi della storia e si sono accaniti contro le proposte della commissione "De Mauro" sono avvertiti. Per gli altri, storici non catastrofisti e insegnanti impegnati, resta la speranza: la ricerca didattica potrà salvare la storia, qualunque danno provocasse il Ministero dell'istruzione.

## *notizie*

---

### **L' 1 E IL 2 MARZO LA IV ASSEMBLEA NAZIONALE DI "CLIO'92"**

*di Vincenzo Guanci.*

Il Comitato Direttivo Scientifico dell'Associazione ha fissato nei giorni **1 e 2 Marzo 2002** la quarta Assemblea Nazionale, presso l'Hotel Principe a Bellaria (Rimini).

L'assemblea si articolerà su tre momenti:

- dibattito sulle questioni della didattica della storia che i soci segnaleranno alla segreteria prima dell'assemblea;
- comunicazione dei gruppi di ricerca sugli esiti del loro lavoro, discussione e programmazione del lavoro futuro;
- discussione sull'attuale fase di riforma della scuola e sulle prospettive dell'insegnamento della storia.

Quanto prima vi invieremo il programma dettagliato.

La partecipazione all'assemblea è a carico di ciascuno. Le condizioni di soggiorno presso l'Hotel Principe di Bellaria dovrebbero essere le solite: 75.000 lire al giorno con pensione completa (vedremo in euro!).

A presto.

### **IL 16 FEBBRAIO A TREVISO LA PRIMA EDIZIONE DEL PREMIO "FRANCO RIZZI"**

*di Francesca Demattè*

Il Concorso "F. Rizzi" premia un percorso didattico originale prodotto da insegnanti di ogni ordine e grado scolastico, ispirato alle tesi sulla didattica della storia di Clio '92, e vedrà concludere questa prima edizione sabato 16 febbraio 2002 nell'Aula Magna dell'Istituto Tecnico Commerciale "J. Riccati" di Treviso.

La cerimonia di premiazione avverrà all'interno di una giornata seminariale sul tema "IL LABORATORIO DI STORIA", alla quale interverranno la prof.ssa Laurana Lajolo, Presidente Nazionale dell'Istresco, il prof. Ernesto Perillo, dell'IRRE Veneto, il prof. Amerigo Manesso, dell'Istresco di Treviso, il prof. Michele Di Cintio, Ispettore Tecnico della Direzione generale del Veneto e Ivo Mattozzi docente dell'università di Bologna e Presidente dell'associazione Clio '92. (Vi è stata già inviata la brochure con l'invito e il programma della giornata).

L'esame dei materiali, giunti in numero elevato ed equamente distribuiti fra i diversi ordini di scuola, ha messo i commissari in una condizione di lavoro particolare. Da una parte il compiacimento di vedere come, nelle diverse regioni e scuole del nostro paese, la didattica della storia, così come viene intesa dalla nostra associazione, trovi concrete, originali, ricche applicazioni. Dall'altra una non facile individuazione dell'eccellenza: la rosa dei possibili lavori da segnalare si presentava, infatti, nutrita di esperienze tutte interessanti e condotte con grande passione da parte degli insegnanti.



Si è proceduto perciò affidando, in prima istanza, i materiali pervenuti dai diversi ordini di scuole a quei membri della Commissione esperti di formazione e insegnamento anche all'interno degli ordini specifici di scuola ai quali i materiali facevano riferimento.

I moduli e i progetti, le unità di apprendimento della scuola elementare sono stati esaminati con tutti quelli pervenuti dalla scuola elementare; lo stesso è stato fatto per quelli pervenuti dalla scuola media e dalla media superiore.

Pertanto una prima selezione è stata fatta attraverso una comparazione tra i lavori pervenuti dai medesimi ambiti scolastici.

In seconda istanza, il confronto è avvenuto fra quei percorsi che si erano distinti, attraverso la prima selezione. In questo modo si è arrivati alla segnalazione di sei lavori: due per la scuola elementare, due per la scuola media e due per la media superiore.

Da questa rosa di sei finalisti è uscito il lavoro premiato: un modulo di apprendimento prodotto dalla scuola media associata all'Ucciardone di Palermo, grazie al progetto e al coordinamento del prof. Giorgio Cavadi, che coniuga una tematizzazione relativa alla storia locale, il mercato Capo di Palermo, con la storia generale e offre un esempio eccellente di assunzione del modello didattico presente nelle tesi di Clio, all'interno di realtà umane, sociali e scolastiche piuttosto difficili.

Poiché tutti i restanti cinque percorsi sono stati tuttavia ritenuti degni di menzione, la commissione ha deciso di segnalarli all'interno della cerimonia di premiazione, rendendo esplicite le ragioni dell'apprezzamento.

La qualità dei materiali giunti ha inoltre suggerito la modalità particolare da imprimere alla premiazione: la consegna del 1° Premio sarebbe avvenuta all'interno di una giornata seminariale di aggiornamento sul tema

"il Laboratorio di Storia".

Molti dei materiali pervenuti, infatti, implicavano nel percorso diverse attività di laboratorio; altri si dichiaravano come risultati di laboratori condotti lungo il corso di uno o più anni scolastici.

Certo il fatto che il 1° premio vada ad una Scuola Media di Palermo e, in particolare, alla Scuola Media associata al carcere "Ucciardone", crediamo sia significativo. Nel senso che, il lavoro condotto dal prof. Giorgio Cavadi, coniuga non solo le tesi di Clio con l'innovazione nella didattica della Storia, ma mette in luce come anche realtà particolari, difficili in termini di recupero all'apprendimento, nonché di quello specifico della Storia, possono trovare nel percorso di ricerca elaborato dall'associazione, un modello di riferimento stimolante, flessibile, attento alle condizioni umane, ambientali e cognitive più diverse.

In questa direzione quindi, attenta a premiare assieme alla coerenza con il modello, l'originalità, l'operatività, la fattibilità presenti non solo nell'esperienza di Palermo, si è espressa l'opinione dei commissari nei confronti degli altri cinque finalisti.

Possiamo, a questo punto, citarli in ordine rigorosamente alfabetico, per non fare torto a nessuno:

prof.ssa Agus Milena (Ipsia "A.Meucci"- Cagliari) – Insegnante Biancini Maria Giuseppina (Istituto Comprensivo di Arcevia) - proff. Cerreti, Ferrato, Guatelli (Itis "G.Cappellini" – La Spezia), Insegnante Matteucci Maria Vincenza (Scuola elementare "P.Thouar" Livorno) – Prof.ssa Zaino Maria Paola (Scuola media Statale "Pascoli" – Bussi sul Tirino – Pescara).

## **LA FORMAZIONE DEI FORMATORI CLIO '92. RESOCONTO DEL CORSO DI FORMAZIONE DI DICEMBRE**

*dagli appunti di Paola Panico, Mario Pilosu, Rosanna Ruffini*

Sabato 8 e domenica 9 dicembre 2001, si è tenuto a Bellaria (RN) il modulo base del corso di aggiornamento, promosso da Clio'92, finalizzato alla formazione di competenze alla progettazione e al coordinamento di lavori di gruppo e di attività laboratoriali. Questo primo modulo ha rappresentato il momento iniziale del percorso di formazione a cui ne seguirà un secondo, costituito da uno stage esperienziale, e un terzo, di formazione a distanza, per l'acquisizione di competenze per la preparazione di materiali laboratoriali .

### **La questione della formazione dei formatori**

I lavori sono stati introdotti da Ivo Mattozzi che si è soffermato prevalentemente su due questioni: sull'utilità di un corso base per la formazione di formatori in grado di far acquisire competenze specifiche per coordinare i gruppi di lavoro, e sull'importanza del funzionamento del laboratorio in quanto momento di ricerca.

Il rinnovamento della didattica non passa solo attraverso testi teorici, materiale grigio, prodotti editoriali, anche ipermediali. Da 20 anni si producono libri e materiali didattici, ma ciò non ha creato gli effetti attesi di "epidemia innovativa". Questo si potrà ottenere con un lavoro di tipo cooperativo e laboratoriale ben impostato, coordinato da chi conosce la proposta innovativa di *Clio '92* e può mettere in atto iniziative di formazione e percorsi nuovi.

La formazione dei formatori deve essere considerata la condizione strategica per la creazione di un sistema della formazione iniziale e di quella in servizio in grado di essere realmente efficace.

I docenti formatori sono docenti che:

- hanno progettato, realizzato e continuano a realizzare esperienze innovative e/o sperimentali;
- hanno seguito percorsi qualificati con agenzie riconosciute (IRRSAE, Centri di ricerca, ecc.), sia su aspetti specifici legati alla ricerca didattica, sia volti a costruire competenze di tutoring e di gestione dei processi di formazione;
- collaborano con agenzie qualificate per la realizzazione di interventi di formazione in servizio, partecipando alla progettazione, alla conduzione, alla valutazione delle iniziative poste in atto;
- realizzano interventi di tutoring su progetti mirati.

La formazione dei formatori richiede tempi lunghi: bisogna individuare insegnanti esperti, valorizzare le esperienze di ciascuno, intrecciare tali esperienze al lavoro comune di progettazione e realizzazione di curricula, moduli, materiali didattici, innestando tutto questo su dosi consistenti di studio teorico.

Ernesto Perillo, inoltre, ha presentato la questione della formazione dei formatori come momento di ricerca, con la creazione di situazioni laboratoriali che consentano di apprendere, capire, migliorare le competenze dei partecipanti. Essendo il laboratorio e la sua funzione gli elementi centrali dell'attività di formazione, il conduttore di un laboratorio deve impadronirsi appieno delle corrette modalità di coordinamento e di gestione.

## Il lavoro dei gruppi

Il corso ha privilegiato, come era logico facesse, le attività dei laboratori: 9 ore su 12 sono state impiegate nei lavori di gruppi e nelle successive plenarie di discussione.

### *Laboratorio 1: Dall'esperienza alle regole*

Tre gruppi, coordinati rispettivamente da Paolo Bernardi, Luciana Coltri e Vincenzo Guanci, hanno lavorato sulle esperienze personali dei corsisti in modo da evidenziare gli elementi fondamentali di un *laboratorio di formazione*.

Sono emerse le seguenti indicazioni generali:

- la formazione mette in moto un meccanismo di cambiamento che può avvenire solo se c'è una disponibilità e una certa predisposizione;
- il formatore è esterno al processo che sta mettendo in campo, ma nello stesso tempo diventa parte del processo e deve essere in grado di saperlo gestire ;
- gli obiettivi sono solo parzialmente definibili e, quindi, il modello non può essere troppo rigido;
- ci sono evidenti forti differenze tra la conduzione di un laboratorio con gli studenti e quella di un laboratorio con i docenti, in quanto l'apprendimento dell'adulto nasce anche dalla sua esperienza e deve essere esplicitamente finalizzato;
- il laboratorio si propone come momento di ricerca nel quale non esistono soluzioni scontate.

### *Laboratorio 2: Progettare una esercitazione*

I tre gruppi, formati per ordini scolastici omogenei, hanno affrontato il problema delle modalità di costruzione di un'esercitazione di laboratorio a partire da un testo dato. La finalità del lavoro del gruppo era però piuttosto quella di mostrare come un conduttore esperto gestisce le varie fasi e le diverse dinamiche attraversate dal gruppo stesso.

Un osservatore ha registrato su un'apposita griglia le modalità di conduzione del coordinatore e ha riportato in plenaria i problemi emersi nei gruppi rispetto rilevando i punti di forza e di debolezza della conduzione del gruppo da parte dei coordinatori.

### *Laboratorio 3: Analizzare un testo storiografico in vista di possibili implicazioni didattiche*

Questo laboratorio è stato una prosecuzione del secondo; sono cambiati i conduttori e gli osservatori, scelti all'interno del gruppo stesso tra i corsisti provando una vera e propria simulazione.

In generale il risultato è stato soddisfacente per tutti. Il problema principale è stato quello di evitare che il gruppo perdesse di vista la consegna e si disperdesse in discussioni poco utili.

Il corso si è concluso con una vivace plenaria dalla quale sono emerse le seguenti indicazioni:

- definire un profilo di formatore;
- attivare una formazione a distanza;
- precisare meglio le competenze dell'osservatore in una simulazione
- documentare le esperienze di conduzione di un gruppo.

Nel complesso insomma si è trattato di un'esperienza positiva e di sicuro arricchimento per tutti. Abbiamo posto le prime basi di un percorso di formazione che speriamo ci coinvolgerà in molti e molto profondamente.

Riportiamo, di seguito, per completezza di informazione, il programma del corso e i risultati del questionario finale di valutazione.

## **CORSO DI FORMAZIONE DI FORMATORI**

FORMAZIONE DI COMPETENZE ALLA PROGETTAZIONE E AL COORDINAMENTO DI LAVORI DI GRUPPO E DI ATTIVITÀ LABORATORIALI

### **MODULO DI BASE: LA GESTIONE DEL LABORATORIO come strumento di apprendimento nella formazione degli insegnanti di storia**

BELLARIA (RM) – HOTEL "PRINCIPE"  
8-9 DICEMBRE 2001

#### **PRESENTAZIONE**

Nell'ambito della formazione dei docenti di storia uno spazio importante e significativo assumono le attività di laboratorio che sono parte integrante del percorso formativo stesso.

E' nel laboratorio, infatti, che è possibile da parte dei partecipanti con l'aiuto del tutor rivisitare criticamente la propria esperienza, confrontarsi con i colleghi, pensare e cominciare a costruire ipotesi nuove per l'insegnamento della disciplina, utilizzando le indicazioni e i suggerimenti proposti nel corso.

Il bisogno di concretezza e di operatività, tipico della domanda formativa degli adulti, trova nel laboratorio uno spazio attrezzato e protetto per realizzarsi.

Per il corso di dicembre, si ipotizza di ragionare in riferimento a una attività di laboratorio organizzata all'interno di un percorso di formazione articolato in momenti di lezione e di esercitazione (il laboratorio, appunto). Non è questa l'unica modalità di essere dell'attività di laboratorio, ma ne costituisce, in qualche modo, la forma base, dalla quale partire per poi sviluppare altre considerazioni.

#### **MOTIVI**

- è necessario formare coordinatori numerosi e diffusi sul territorio nazionale per poter gestire corsi a misura di Clio con molto peso sulle attività laboratoriali;
- come associazione, dobbiamo provare a circoscrivere una filiera di competenze di formatori: quelle al coordinamento sono specifiche e si situano in questa scala: 1. competenze alla documentazione ed esposizione di esperienze didattiche; 2. competenze al coordinamento; 3. competenze alla lezione; 4. competenze alla progettazione di corsi e alla loro gestione; 5. competenze alla produzione di materiali laboratoriali; 6. competenze alla comunicazione scritta di esperienze; 7. competenze alla comunicazione scritta di lezioni teoriche.

#### **ARTICOLAZIONE DEL PERCORSO DI FORMAZIONE**

Il corso si articola in tre moduli:

*Primo modulo (introduttivo)*: rappresenta il primo momento della formazione. Durata: 12 ore (8-9 dicembre 2001)

*Secondo modulo*: il momento dello stage esperienziale in un corso Clio.

*Terzo modulo*: la formazione a distanza circa la produzione di materiali laboratoriali

Solo alla fine del percorso costituito dai moduli 1 e 2 i formandi vengono inclusi nell'albo dei formatori come coordinatori di lavoro di gruppo. Se svolgono la formazione a distanza sulla preparazione dei materiali e preparano un materiale convalidato e utilizzabile, acquisiscono altre competenze che verranno come tali certificate.

#### **REQUISITI**

conoscenza del curriculum delle operazioni cognitive, specie per quelle parti che riguardano le competenze implicate nelle attività laboratoriali (ad esempio, quadri di civiltà, moduli di apprendimento per la secondaria superiore...)

esperienze didattiche coerenti con le attività laboratoriali (come ad esempio aver svolto quadri di civiltà, )

### CONTENUTI

In considerazione di quanto detto, il primo modulo del corso di formazione si propone di approfondire:

- le esperienze di partecipazione e/o conduzione di laboratori da parte dei partecipanti;
- il significato dello spazio laboratorio nei percorsi formativi dei docenti di storia;
- le diverse tipologie di laboratorio in riferimento ai compiti assegnati
- i criteri e le modalità per una loro efficace gestione.

### OBIETTIVI

formare competenze alla gestione di materiali laboratoriali predisposti e al coordinamento di un gruppo impegnato in attività laboratoriali

avviare la formazione di competenze alla produzione di materiali laboratoriali.

### TEMPI

13 ore nei giorni 8-9 dicembre 2001 (arrivo il 7).

### TEMA

La gestione del laboratorio come strumento di apprendimento nella formazione degli insegnanti di storia

### Programma del modulo di base: La gestione del laboratorio

*Arrivo dei partecipanti previsto nella serata di venerdì 7 dicembre, con cena in albergo.*

	Sabato 8 dicembre	Domenica 9 dicembre
9.00 10.00	<i>Apertura e presentazione del corso</i> <b>Laboratorio 1</b>	<b>Laboratorio 3</b> <i>Analizzare attraverso un lavoro in sottogruppi la struttura e la tematizzazione di un testo storiografico e pensare possibili implicazioni sul piano didattico.</i>
10.00 11.00	Il laboratorio come spazio per l' apprendere: dall'esperienza alla «tavola delle leggi» <i>Esercitazione in sottogruppi</i>	
11.00 12.00	<i>Plenaria</i> Confronto e osservazioni sui risultati dei gruppi e sui report degli osservatori	<i>Plenaria</i> Confronto e osservazioni sui risultati dei gruppi e sui report degli osservatori
12.00 13.00	<b>Lezione 1</b> Di cosa parliamo quando parliamo di laboratorio	<b>Lezione 3</b> Di cosa parliamo quando parliamo di coordinamento di laboratorio
13.00 16.00	Pranzo	<i>Chiusura e valutazione del corso</i>
16.00 17.00 17.00	<b>Laboratorio 2</b> Progettare attraverso un lavoro in sottogruppi una esercitazione per studenti su 1. la tematizzazione 2. gli operatori temporali e spaziali.	
18.00 18.00 19.00	<i>Plenaria</i> Confronto e osservazioni sui risultati dei gruppi e sui report degli osservatori	
19.00 20.00	<b>Lezione 2</b> Compiti e funzioni del coordinatore di laboratorio	

## RISULTATI DEL QUESTIONARIO DI USCITA

di Ernesto Perillo

Alla fine del corso sono stati raccolti ed elaborati 22 questionari di uscita. Come di consueto, ogni questionario compilato è stato contrassegnato da un numero, riportato accanto a ciascuna delle risposte. Per alcune domande, inoltre, si chiedeva di esprimere una valutazione con un punteggio (compreso tra 1 e 4): nel report è stata indicata la media dei punteggi.

Le osservazioni dei partecipanti, accanto a quelle espresse nella plenaria finale a conclusione dell'iniziativa, costituiscono un insieme prezioso di dati sui quali riflettere per proseguire la progettazione dei successivi moduli di formazione e per ripensare questo modulo iniziale."

Questionari di uscita compilati **22**

A). **SESSO**

M **4** F**18**

B). **SCUOLA**

ELEMENTARE **8**

SECONDARIA I GRADO **2**

SECONDARIA II GRADO **11**

Non risposto **1**

C) **ANZIANITA' DI SERVIZIO**

meno di cinque anni **1**

da sei a dieci anni **1**

da undici a venti anni **9**

più di venti anni **11**

1. *La preghiamo di valutare l'interesse e l'utilità dei vari argomenti trattati nel corso , nonché l'adeguatezza del tempo dedicato a ciascuno di essi.*

(l'elaborazione dei dati è in corso.....)

*Commenti e osservazioni (particolarmente utili nel caso di giudizi negativi)*

- 7. E' importante la circolazione dei materiali prodotti (attraverso email) formalizzati.
- 14. Ovviamente il convegno non poteva essere totalmente esaustivo, ma offrirsi come "trampolino di lancio" per la formazione di ognuno. Penso questa finalità sia stata raggiunta, grazie anche agli strumenti messi a disposizione.
- 17. Il tempo è giusto nel quadro di un incontro di una giornata e mezza, ma resta il problema che dovrebbe essere di più...

2. *Quali sono, a Suo parere, gli aspetti positivi del corso?*

- 1. Chiarire dubbi e incertezze didattiche.
- 2. La pratica laboratoriale.
- 3. Confronto di esperienze attraverso lavori di gruppo. Indicazioni delle lezioni frontali.
- 5. Laboratorialità; scambio di ruoli nel gruppo; lezioni sintetiche ed efficaci.
- 6. Essere inserito in un gruppo che ha un linguaggio comune e dei rapporti affettivo-emotivi abbastanza consolidati; avere le dispense delle lezioni a disposizione.

- 7. Modalità di lavoro; contenuti svolti; competenze: relatori, conduttori laboratori.
- 8. La socializzazione delle esperienze; la possibilità di lavorare in gruppo e imparare a gestire un laboratorio efficace.
- 9. Confronto tra insegnanti; alternanza lavoro di gruppo/lezione frontale.
- 11. Chiarimenti; scambi di idee.
- 16. Collegamento tra fase formativa e fase di progettazione reale.
- 17. le riflessioni e gli scambi di opinioni sul ruolo e le competenze del formatore, sulla base delle lezioni e dei lavori di gruppo.
- 19. Il confronto delle opinioni e i lavori di gruppo.
- 21. Aver focalizzato nel laboratorio un momento importante nella formazione degli insegnanti.
- 22. Apertura a modalità di lavoro più professionali; incoraggiamento e indirizzo di speranza.

3. *Quali sono, invece, gli aspetti che necessitano dei miglioramenti?*

- 2. Dedicare maggiore spazio al laboratorio. "Fare esempi; portare esempi": esempi per comprendere gli errori.
- 6. tempi più dilatati; possibilità di formalizzare e socializzare i "modelli" e i materiali prodotti nei laboratori per essere consegnati ai corsisti.
- 16. Fare discussione su modalità di conduzione è da migliorare.
- 17. la formazione dei gruppi: i livelli troppo disomogenei come esperienze non consentono sempre la condivisione terminologica e metodologica e rallentano l'operatività del gruppo.
- 19. le lezioni frontali, eccessivamente statiche.

4. *Come valuta l'apporto dei docenti negli interventi frontali (max 4):*

**3.58**

*Commenti*

- 2. Facilitare la partecipazione di tutti i componenti del gruppo. Evitare l'emergere di figure leader.

5. *Come valuta l'apporto dei coordinatori di gruppo nei laboratori 1 e 2 (max 4):*

**3.44**

*Commenti*

- 5. Lab 1 Coltri: buono + difficoltà a controllare la comunicazione non verbale
- Lab 2 Bernardi : ottimo

6. *Come valuta l'apporto degli osservatori dei laboratori (max 4):*

**3.35**

*Commenti*

- 2. Poco critico. Non sono emersi aspetti negativi nella gestione dei laboratori.
- 5. Troppo coinvolti affettivamente e propensi a cogliere gli elementi positivi. Poca attenzione al non verbale.
- 6. Forse alcuni aspetti che gli osservatori erano tenuti a considerare erano "poco" oggettivi e "troppo" verso un'attribuzione di giudizio (rimanda a competenze psicologiche abbastanza alte). Serve però un osservatore, magari si può lavorare sulla griglia.
- 20 Per l'autovalutazione, ma transitorio e non riproponibile.

*7. Come valuta il corso di formazione nel suo complesso(max 4):*

**3.35**

*8. . Come valuta l'effetto del corso di formazione nel suo complesso sul suo modo di gestire attività laboratoriali di formazione allo stato attuale delle cose?*

- 2. Ho acquisito alcune conoscenze (chiarimento di alcuni aspetti), ma ritengo che il processo di formazione necessiti di tempi più lunghi.
- 3. Positivo, in quanto mi ha fornito stimoli di approfondimento e di attenzione su argomenti e anche atteggiamenti e comportamenti.
- 5. Ho imparato moltissime cose sia relative al ruolo che alle esercitazioni da proporre.
- 6. Molto positivamente.
- 7. Valutazione positiva: ha chiarito vari aspetti sui quadri di civiltà e dato competenze sulle modalità di progettazione e di conduzione delle attività di laboratorio con gli alunni. Utili anche gli aspetti legati alla conduzione di laboratori di formazione degli adulti.
- 8. Molto positivo.
- 9. Mi ha chiarito alcuni dubbi; mi ha confermato la strada intrapresa come quella possibile per fare storia nel modo migliore.
- 11. Incisivo.
- 14. Ha offerto un modello base di riferimento, spunti di riflessione e di curiosità dai quali partire per l'approfondimento personale.
- 15. Elevato.
- 16. Positivo, ma ancora non sufficiente per gestire in maniera efficace questa attività.
- 17. Positivo.
- 19. Buono.
- 21. Mi ha aiutato a riflettere sulle modalità di progettazione e gestione del laboratorio
- 22. Ha messo a fuoco i problemi, mi ha reso più consapevole dei miei difetti; ho capito che ho una strada lunga da percorrere.

*9. Ci sono state per Lei ricadute impreviste? Quali?*

- 2. No.
- 3. Prevedevo l'utilità per il mio percorso formativo, ma ha evidenziato alcuni aspetti ulteriori (quali l'osservazione dall'esterno...) ed ha evidenziato miei limiti di capacità più che di conoscenze.
- 6. Osservare altre modalità di conduzione del laboratorio dalle quali trarre spunti di riflessione sulle proprie.
- 8. No.
- 19. No.

*10. Indicazioni, suggerimenti o richieste che ritiene di formulare (anche relativamente alla possibilità di organizzare nuovi corsi su questi o altri aspetti dell'insegnamento della storia).*

- 1. Alcuni momenti del corso sono risultati un po' vaghi.
- 5. Sarebbe auspicabile che questa prima fase fosse seguita (a breve) da altre fasi su questi aspetti e su altri (una volta ogni due mesi per due anni). Prevedere una "verifica" finale con certificazione delle competenze acquisite.
- 6. Continuare con le simulazioni assistite rispetto ai vari aspetti e concetti dell'educazione storico-temporale: storia locale; ricerca d'archivio etc.



- 7. Efficace la modalità di lavoro usate (relazioni/laboratori); utilizzare più esempi pratici di lavoro (esempi di percorsi effettuati ...); importanza di avere maggiori indicazioni bibliografiche e di siti internet.
- 8. Continuare così...
- 9. Scambio dei materiali prodotti nei vari gruppi. Modalità (attraverso posta elettronica) di comunicazione più continua.
- 10. Continuare il lavoro; distribuire i lavori dei gruppi; lavorare sulla composizione del gruppo. Per migliorare nel lavoro è indispensabile che nei gruppi si ritrovino persone che hanno in comune il "percorso e le conoscenze".
- 15. Maggiore omogeneità di livello tra i partecipanti; evitare nei report di sacrificare "temporalmente" gli ultimi (essere rigidi nell'assegnare i tempi).
- 20. Non sempre funzionale l'inserimento di nuovi colleghi che stanno appropriandosi di terminologie, strategie relative alla teoria delle operazioni cognitive. Ciò comporta una continua rilettura, a volte utile, ma spesso dispersiva.

## LE MAPPE DEL '900: GLOBALIZZAZIONE E REVISIONISMI. UN CONVEGNO

di Giorgio Cavadi

Cominciamo dalla fine, per dire che nella scheda di valutazione sugli aspetti organizzativi del corso alla voce "mezzi di trasporto utilizzati" per raggiungere Rimini, ho barrato tutte le caselle; mi è mancato solo il *risciò* per collezionare tutti i mezzi di trasporto possibili per arrivare da Palermo!

Ma passiamo ai lavori. La prima giornata del convegno dedicata alla globalizzazione è stata aperta dall'ottima relazione di Michele Salvati (*Globalizzazione: ombre e luci*).

Salvati ha definito la globalizzazione come quegli episodi di intensificazione di rapporti fra comunità; sono fenomeni ricorrenti nella storia che avvengono quando una civiltà ne ingloba altre. Si tratta di spinte politiche imperialistiche e spinte economiche che iniziano almeno quattro/cinque secoli fa con l'espansione genovese e poi olandese e quindi britannica. Oppure fasi ricorrenti di interpenetrazione di civiltà da parte di nazioni dominanti come è avvenuto nell'800 con l'impero britannico e nel '900 con gli USA (dopo la II guerra mondiale).

Questa storicizzazione del fenomeno mi è sembrata assai opportuna, poiché nella considerazione comune, sembra che la globalizzazione sia fenomeno recente della più vicina modernità, mentre è evidente che si tratti di un fenomeno strutturale che attraversa fasi, periodi ed assume caratteristiche differenti di epoca in epoca.

Ancora in via preliminare, Marco Revelli, in veste di *discussant*, ha insistito sulla rivoluzione spaziale operata dalla globalizzazione che ha allargato all'intero mondo i confini dello spazio sociale, inteso come quello spazio in cui avvengono eventi capaci di influenzare la quotidianità del singolo individuo.

Tornando a Salvati l'intervento di taglio economicistico ha individuato negli accordi di Bretton Woods l'inizio dell'attuale fase della globalizzazione guidata dagli USA. A Bretton Woods si avvia il disegno egemonico americano; in quell'occasione fu rilanciato il commercio multilaterale e definita un'unità monetaria in cui il dollaro era dominante sui rapporti economici mondiali. Mai progetto egemonico fu più coerentemente perseguito prima di allora. Un'egemonia che si è ancor più rinsaldata dopo i trenta gloriosi anni dello sviluppo del mondo occidentale, quando – a partire dagli anni '80 e dopo la crisi del '73-'75 - il pensiero neoliberista, monetarista del reaganismo (e della sua emula britannica) in nome del "*never again*" inflazione e del contenimento del deficit guidò

l'attacco all'idea di Stato dispensatore di servizi, e per quello che riguarda i processi di mondializzazione dell'economia, spinte per una più libera circolazione di capitali, vera linfa vitale dell'ultima fase (anni 1980-2000) dei processi di globalizzazione.

La crescita galoppante dei PIL si trasferì così con i capitali occidentali, nelle nuove economie del sud del mondo, con una fluidità che oggi appare difficilmente controllabile, essendo venuto meno l'impianto di Bretton Woods e visto il progressivo indebolirsi del potere di controllo degli Stati nazionali sui processi del mercato. In sintesi, anche dagli interventi dei *discussant* (in maniera retorica Giovanni Gozzini si è chiesto se i padroni della globalizzazione siano effettivamente gli USA), emerge la difficoltà di governare la globalizzazione per il generale arretramento dei poteri e degli strumenti in possesso degli Stati nazionali di fronte a processi di circolazione delle informazioni e dei capitali (che per Luciano Gallino, uno dei relatori dei seminari, sono di fatto la stessa cosa e la vera anima della globalizzazione), improntati alla simultaneità e alla più assoluta libertà.

È emerso quindi un richiamo alle ragioni forti della politica, chiamata con gli strumenti consueti (le leggi economiche, ma anche quelle capaci di regolare flussi di persone, beni e servizi) ma anche con nuove modalità da individuare, a governare i nuovi fenomeni dell'interdipendenza planetaria. Un'interdipendenza che, se ce ne fosse bisogno, ha rimarcato ancora di più le disuguaglianze nel mondo; è vero infatti, che negli ultimi venti anni, almeno da quando lo sviluppo galoppante si è trasferito fuori dal nord del mondo, in molte aree del pianeta è aumentato il livello generale del benessere, ma è anche vero che molte macroaree come l'Africa hanno subito un arretramento e che la globalizzazione, in termini di governo dei flussi finanziari e di informazioni, vede prevalere il mondo occidentale con in testa gli Stati Uniti con la conseguenza che siamo di fronte, non ad uno spazio omogeneo, ma ad uno *spazio deformato* nel quale o impareremo a governare ed equilibrare i flussi (basti pensare a quelli migratori) o avremo come alternativa la coesistenza attraverso le guerre.

D'altra parte, se è vero che il nostro modello di sviluppo non è pienamente esportabile, pena il collasso del pianeta, è pur vero che sono proprio i paesi in via di sviluppo (o come li si voglia chiamare) ad opporsi a forme di sviluppo più equilibrate e rispettose dell'ambiente. Ricordo perfettamente come durante gli anni '90 quando più accesa si fece la campagna mondiale di messa al bando dei clorofluorocarburi (CFC) i cosiddetti gas serra, colpevoli di distruggere la fascia di ozono dell'atmosfera, furono proprio i paesi come l'India che appena allora si affacciavano a forme di produzione di massa di elettrodomestici a rifiutare l'uso di gas alternativi per la costruzione di frigoriferi, perché ciò avrebbe comportato un insostenibile aumento dei costi.

Queste posizioni sono alla base di una delle più macroscopiche contraddizioni dell'era della globalizzazione che vede proprio i paesi impegnati nella rincorsa del nostro modello di sviluppo, rifiutare quelle politiche di rispetto dell'ambiente (o di bando del lavoro minorile) propuginate dall'ala progressista della cultura politica occidentale (no-global compresi) in nome di un libero ed immediato sviluppo delle loro economie.

Come si può notare gli stimoli espliciti e sottesi a questa tematica sono stati molteplici, con una deriva verso la politica intesa come scienza della gestione delle cose degli uomini, talvolta implicita altre volte dichiaratamente invocata. Ancora più "politici" e con una portata più marcatamente nazionale sono stati i temi introdotti dalla relazione di Claudio Pavone "*Per una storia del revisionismo in quanto realtà politica*" che ha aperto la seconda giornata. Qui le ragioni della politica sono state già direttamente chiamate in causa a partire dalla distinzione fra il concetto di revisione nel lavoro storiografico, come fatto etico e culturale e "revisionismo" che è più fatto politico ovvero azione di revisione storica il cui fine precipuo è di essere funzionale ad una linea politica intesa anche come politica culturale. Questa distinzione risulta ancor più evidente quando Pavone ricorda che oggi in Italia il revisionismo investe nel suo dibattito essenzialmente tre temi: il fascismo, la resistenza e il comunismo. Qui allora si capisce ancor meglio che il discorso si

sposta dal piano epistemologico (il richiamo forte ai canoni della ricerca) a quello politico, per cui il revisionismo si sostanzia innanzitutto di un uso politico della storia in cui la naturale quota di soggettività del lavoro storico si prolunga in una manipolazione di fonti (quando ci sono) che vengono utilizzate con molta disinvoltura anche da intellettuali che storici non sono (e qui il nome di Sergio Romano è stato spesso ricordato e citato). D'altra parte Giovanni Sabbatucci ha chiaramente indicato nella metà degli anni '90 la data in cui gruppi di storici, opinionisti e giornalisti hanno programmaticamente introdotto un progetto di politica culturale che ha prevalso sugli interessi della ricerca attraverso un uso, anche improprio, dei media utilizzati per lanciare le proprie tesi senza preoccuparsi di farle precedere da studi scientifici e di ricerca.

Su questo punto si sono confrontati più o meno direttamente i *discussant* specie Tommaso Detti che ha notato come, quando il dibattito deraglia verso la stampa e la televisione ci si allontani sempre più dalla ricerca scientifica, a favore di quello che definirei- un riduzionismo semplicistico e manicheo di tesi facilmente spendibili nei vari "porta a porta" e funzionali al dibattito politico del sistema bipolare (con una prevalenza di temi quali: fascismo, Resistenza, Repubblica sociale, Risorgimento, identità nazionale e altro). Certo Sabbatucci gli ha risposto di non scandalizzarsi molto per il fatto che tesi revisioniste e simili passino per i media, prevalentemente i giornali, forse -aggiungiamo noi- perché non guarda la televisione, dove tutto scorre nell'immediato seguendo le leggi della simultaneità e senza la possibilità di alcuna attribuzione di senso.

Sullo sfondo di questa intensa e serrata mattinata di lavori, è rimasta la questione dell'identità nazionale italiana fondata sulla Resistenza; è lì che il revisionismo di casa nostra si è maggiormente esercitato con riletture storiografiche e operazioni di pacificazione ai più vari livelli.

Su questo tema alcune buone osservazioni sono state fatte da Tommaso Detti e da altri che hanno citato le conclusioni dei lavori di Gian Enrico Rusconi, osservando che la Resistenza può ancora alimentare l'identità nazionale liberandosi dal "controllo" della tradizione comunista ed evitando risentite difese d'ufficio dell'antifascismo; questo tuttavia comporta la certezza che per essere democratici oggi in Italia è ancora necessario essere antifascisti, la cui memoria è assolutamente attuale per la nostra identità nazionale.

Sul tema dell'identità nazionale cito in volata l'intervento di Krzysztof Pomian che ha ricostruito le vicende del trattamento riservato in Argentina alla memoria dell'uomo politico del primo '800, Juan Manuel de Rosas, per dimostrare come lo storico debba lavorare sempre e comunque rimanendo fuori dal coinvolgimento nella memoria delle cose che tratta, poiché quando il ricercatore si identifica con uno degli attori del conflitto che sta narrando, e ne diviene il portatore della memoria, non può in alcun modo esserne lo storico; portatore della storia e portatore della memoria, agiscono su due piani differenti e contrastanti.

Due parole sui seminari pomeridiani per dire in generale sono stati di buon livello, ma qualcuno decisamente fiacco (lo si poteva notare seguendo i flussi migratori da una sala ad un'altra, e seguendo il tam tam dei colleghi) specie perché alcuni relatori, sono stati un po' troppo didascalici (livello lezione di scuola superiore). Sull'organizzazione nulla da dire, se non che ai partecipanti non è stato fornito uno straccio che fosse uno, di traccia delle relazioni antimeridiane (capisco che poi si debbano vendere i numeri monografici delle riviste con gli atti del Convegno, ma *est modus in rebus!*), per cui mi scuso delle eventuali omissioni, sopravvalutazioni o peggio, ma questo articolo è il distillato di cinquanta pagine di appunti!

Infine una considerazione sui massimi sistemi del mondo. Mentre ero a Rimini ho seguito sulle pagine locali de "la Repubblica" gli sviluppi dell'iniziativa con cui il deputato di Forza Italia Fabio Garagnani ha attivato il telefono-delazione per denunciare i docenti delle scuole italiane non allineati all'attuale governo di centrodestra.

Tornato a Palermo, ho trovato l'ultimo numero (n. II/2001) dell'annale della SISSCO "Il mestiere di storico" con il bell'articolo di Luca Baldissara che riassume i termini e gli sviluppi dell'iniziativa avviata nel novembre 2000 dal governatore del Lazio Storace per l'istituzione della famosa

Commissione sull'emendamento dei libri di storia (di passaggio, sullo stesso numero per i colleghi che lavorano nelle Ssis, segnalo un mio intervento sull'insegnamento della storia nelle scuole di specializzazione per l'insegnamento).

Si tratta di eventi solo apparentemente slegati fra loro, ma che sono riconducibili a un tentativo assai forte e sbrigativo di ridisegnare la mappa dei principi su cui si riconosce l'identità nazionale di questo paese, e di utilizzare "il revisionismo in quanto realtà politica" per dirla con Claudio Pavone; insomma di trovare rapide scorciatoie, funzionali ad un ceto politico per legittimarsi a partire dal controllo del sistema formativo pubblico: controllo aprioristico e *ope legis* (la commissione Storace) e controllo capillare e quotidiano sull'allineamento degli insegnanti. Si tratta di metodi e strade già battute in Italia durante il ventennio fascista (ma perché nel dibattito politico oggi si ha così pudore ad utilizzare questa categoria di giudizio storico?), sui quali occorre esercitare l'azione critica della memoria per ricordarne tutto il loro significato illiberale, al di là e contro ogni possibile tentativo di revisione e di "conciliazione".

---

### BIBLIOGRAFIA (PERSONALISSIMA)

---

Nella bibliografia sul '900 offerta nel bel quaderno per gli appunti (che è servito, eccome) fornito ai partecipanti, al di là dei legittimi intenti pubblicitari della casa editrice e dei relatori, segnalerei (con molte omissioni), oltre ai canonici Hobsbawm, Furet, Huntington e Fukuyama:

*Il lungo XX secolo*, S. Arrighi, Il Saggiatore, 1996;

*Il novecento e le sue storie*, S. Guarracino, B. Mondadori, Milano, 1997;

*Intervista sul nuovo secolo*, di E. J. Hobsbawm, Laterza, Bari, 1999;

*Il Novecento. Interpretazioni e bilanci*, M. Salvati, Laterza, Bari, 2001;

"*Internazionale*", 1° gennaio 1998, con interventi di Habermas, Dahrendorf, e Hobsbawm;

*Oltre il Novecento*, di M. Revelli, Einaudi, Torino, 2001;

*La passione e la ragione. Fonti e metodi dello storico contemporaneo*, di G. De Luna, La Nuova Italia, Firenze, 2001.

*Storia del sistema sovietico*, di V. Zaslavsky, Carocci, 2001.

## segnalazioni bibliografiche

---

### **D. D. GUTTENPLAN, PROCESSO ALL' OLOCAUSTO**

**Ed. Corbaccio, Milano, 2001**

*di Vincenzo Guanci*

Ecco un libro noioso, di cui bisogna, tuttavia, ringraziare l'autore.

D. D. Guttenplan è un giornalista americano che scrive un *reportage* su un processo. Non si tratta, però, di un *reportage* qualsiasi perché il processo non è un processo qualsiasi. Una ricercatrice americana, Deborah Lipstadt, scrisse un libro, *Denying the Holocaust: The Growing Assault on Truth and Memory*, in cui contestava le teorie negazioniste sull'esistenza dei campi di sterminio nazisti; in particolare, attaccava lo storico inglese David Irving, presentandolo come figura chiave di un movimento teso a riabilitare il nazismo, che a questo fine manipola l'evidenza storica, giungendo a negargli perfino la qualifica stesso di "storico".

Nel luglio 1996 Irving citò per diffamazione la Lipstadt. Il processo ha avuto inizio l'11 gennaio 2000 davanti alla Royal Court of Justice di Londra. L'11 aprile è stata pronunciata la sentenza. Se la Lipstadt fosse stata condannata si sarebbe implicitamente data una patente di "serietà" alle teorie aberranti di Irving e dei suoi sodali. Non è stato così. Ma, come Guttenplan racconta, non è stato affatto facile per gli avvocati della Lipstadt pervenire a questo risultato apparentemente scontato. Essi hanno dovuto dimostrare:

- primo, che Auschwitz e gli altri campi di sterminio facevano parte di un progetto diretto ad uccidere sistematicamente tutte le persone di etnia ebraica;
- secondo, che Irving nei suoi scritti ha manipolato la documentazione per dimostrare l'inesistenza di tale progetto.

L'hanno fatto producendo montagne di documenti, riducendo al minimo le testimonianze dei sopravvissuti, soprattutto confutando minuziosamente la documentazione prodotta da Irving, cogliendo con rigore e metodologie investigative di tipo giudiziario ogni piccola contraddizione nelle argomentazioni di Irving e dei suoi testimoni.

A noi leggere della Shoah come oggetto di una disputa giudiziaria, oltre a fare una certa spiacevole impressione, risulta una lettura per nulla scorrevole e spesso sgradevolmente spiazzante. I protagonisti, infatti, sono David Irving e gli avvocati della Lipstadt, non le comunità ebraiche, i nazisti e i campi. Ma proprio qui sta la particolarità del libro. La Shoah viene ad essere "provata" in un'aula giudiziaria, attraverso un dibattito tra storici condotto da avvocati, che "interrogano" e "contro-interrogano", *aldilà della memoria dei sopravvissuti*.

Le 333 pagine della sentenza finalmente dimostrano assolutamente infondata la tesi di Irving che "Hitler, ben lungi dall'essere l'istigatore della distruzione degli ebrei, era a questo proposito un ostacolo" (p.122).

Sui campi di sterminio il giudice così si esprime: "La questione fondamentale su cui devo decidere è se l'evidenza disponibile, considerata nella sua totalità, potrebbe convincere uno storico obiettivo e ragionevole che Auschwitz non fu soltanto uno dei tanti campi di concentramento o di lavoro creati dal regime nazista, ma servì altresì da campo della morte o di sterminio, dove centinaia di migliaia di ebrei furono sistematicamente messi a morte nelle camere a gas durante il periodo che va dagli ultimi mesi del 1941 fino al 1944" (p. 286). Dopo aver esposto ed analizzato scrupolosamente le prove e le argomentazioni dell'una e dell'altra parte il giudice arriva alla

conclusione "che nessuno storico obiettivo ed equanime avrebbe seri motivi di dubitare che ad Auschwitz vi fossero camere a gas e che siano state fatte funzionare su vasta scala allo scopo di uccidere centinaia di migliaia di ebrei." (p. 291).

Naturalmente non avevamo dubbi né avevamo bisogno di una sentenza di un tribunale di Sua Maestà Britannica per ricordarci della tragedia del popolo ebraico. Non è questo il punto.

Non so se a Carlo Ginzburg questa vicenda e questo libro abbiano destato un qualche interesse; certo è che mai come in questo caso la commistione tra "il giudice e lo storico" è parsa in così tanta evidenza!

## **MESTRE : LA STORIA, LE FONTI .**

### ***Un Cd strumento di ricerca e di didattica***

*di Sergio Barizza*

Nell'autunno del 1998, in occasione delle feste per la tradizionale fiera di San Michele, veniva presentato a Mestre il CD 'Mestre: la storia, le fonti'.

Obiettivo principale era quello di divulgare l'esistenza di fondi archivistici in Mestre e di permetterne la fruizione attraverso un inventario informatico di facile lettura.

La frequentazione poi con numerosi insegnanti, attenti a un modo diverso di fare storia, portando in primo luogo gli alunni a contatto con i documenti e da questi ricavando alcuni percorsi di lettura e interpretazione che dal vivere quotidiano proiettino la conoscenza su qualche aspetto del passato in presa diretta con le fonti, mi ha spinto all'esemplificazione cogliendo alcuni aspetti della storia di Mestre e leggendoli con i documenti 'in mano'.

Non posso non sottolineare che tutto ciò è stato possibile grazie alla sensibile applicazione dello studio grafico/informatico di Michela Scibilia e dei suoi collaboratori che, su programma Filemaker debitamente adattato, hanno saputo rappresentare e visualizzare anche le sfumature di questa singolare operazione archivistico-storico-didattica.

Il CD è articolato in due parti: le fonti, la storia.

#### **1. Le fonti.**

Vi sono raccolti gli inventari degli archivi attualmente disponibili in Mestre.

- L'Archivio della Podesteria : 99 buste contenenti pergamene, documenti cartacei, registri relativi all'amministrazione della città durante il periodo in cui era territorio della Serenissima Repubblica (XIV secolo-1797).

- L'Archivio del Comune di Mestre, che propriamente va dal 1806 al 1926 (con più di duemila 'pezzi'), ma contiene pure un paio di code. Una, antecedente al 1806, con una decina di buste relative al periodo della Municipalità Provvisoria (1797) e della prima Dominazione Austriaca (1797-1806) e una seconda, relativa al periodo susseguente al 1926, quando Mestre venne aggregata a Venezia e nell'archivio si continuarono ad accumulare documenti di scarsissimo valore, per lo più circolari, o in ogni caso duplicati di decisioni che venivano prese a Venezia. Per il periodo susseguente al 1926, anche per la storia di Mestre, è perciò assai più utile consultare l'Archivio Storico Comunale veneziano sito alla Celestia.

- L'archivio dell'Antica Scuola dei Battuti, poi semplicemente Casa di Ricovero di Mestre, in via Spalti, con documenti che vanno (in questa prima fase di operazione attuata da Stefano Sorteni) dal XIV al XIX secolo.

I primi due fondi sono conservati (ormai da dieci anni) presso la sede provvisoria di via Torino, all'interno dell'ex macello comunale, il terzo presso la Casa di Riposo di via Spalti.

La scheda che è stata predisposta permette di cogliere i possibili 'campi' di ricerca (amministrazione, finanza, militare, polizia ecc.), individuando le buste e i registri relativi, dai quali è poi possibile passare all'individuazione del contenuto dei singoli fascicoli.

Ma soprattutto, anche con una sola parola nel campo 'contenuto', sarà possibile reperire in quale busta/registro via siano notizie al riguardo.

Ad esempio cliccando "Garibaldi" si potranno reperire le 'buste' contenenti i documenti della visita di Garibaldi a Mestre (1867) o della costruzione di viale Garibaldi (1882) o le schede del censimento in viale Garibaldi (1951).

Considerando quanto tempo viene perso anche solo per sapere dove e se ci siano dei fondi archivistici, ritengo che questo approccio diretto a un qualsiasi argomento di ricerca sia uno strumento efficacissimo per qualsiasi ricercatore.

## **2. La storia**

La seconda parte del CD contiene una - per così dire - applicazione diretta delle conoscenze storiche facilitate dalla consultazione dei fondi archivistici.

Ho individuato un certo numero di argomenti che possono divenire, in mano a un insegnante attento, uno strumento nuovo ed efficace per l'insegnamento della storia di Mestre.

Gli argomenti sono: tra medioevo ed età moderna; da borgo a città; l'economia e i servizi; lo stemma, il gonfalone, il titolo di città; la fiera di San Michele; piazza Maggiore; Canal Salso, piazza Barche, San Giuliano; foro Boario; carità e assistenza; teatri; osterie e locande nel 1866.

Su ognuno di questi - con materiale d'archivio- è stata elaborata una, più o meno lunga, scheda che, per facilitare il lavoro degli insegnanti, può essere direttamente stampata e sono inoltre state aggregate una serie di immagini d'archivio (disegni, planimetrie, foto), che illustrano i vari passaggi della scheda stessa.

Disponendo perciò di un proiettore di immagini da computer, si possono direttamente coinvolgere gli alunni, a scuola, nella conoscenza del materiale iconografico d'archivio, senza obbligarli a venire essi stessi in archivio o senza sottoporre a pericolose e scomode peregrinazioni, di aula in aula, le vecchie carte.

Purtroppo l'amministrazione comunale non ha dato il dovuto risalto all'iniziativa ma so per certo che chi ha potuto disporre del CD ne ha fatto il debito uso.

Attualmente sto preparando una implementazione delle schede, soprattutto di quelle d'inizio Ottocento, in cui il materiale non era fascicolato ma raccolto semplicemente attorno a cinque voci (amministrazione, finanza, militare, polizia, sanità).

Se si arriverà presto a una riedizione, le conoscenze a disposizione sulla storia di Mestre potranno essere ancora più ricche.

## **PAOLA DI CORI, IMMEDIATEZZA DELLA STORIA**

*in "Iter", anno IV, n. 10, gennaio-marzo 2001, pp.14-18*

*di Vincenzo Guanci*

Il breve articolo di P. Di Cori si segnala perchè riesce molto bene a descrivere la crisi e la rinascita della storiografia e la conseguente perdita di senso della vecchia storia insegnata, ma si ferma nel proporre un nuovo insegnamento della storia.

La cesura viene individuata negli anni Sessanta e Settanta: "mentre prima il sapere veniva spiegato come una serie crescente di scalini da salire in sequenza graduale, illuminato dalla presenza di alcune grandi personalità, ora in primo piano emergevano i problemi e le soluzioni che questo o quell'altro studioso avevano trovato nel tentativo di risolverli" (p. 15). Da allora i manuali della vecchia storia politica insegnata a scuola sono diventati obsoleti e non sono più riusciti a destare interesse nei giovani, la cui odierna smemoratezza, forse, ha origine proprio in quella rottura.

Negli anni Novanta si assiste all'esplosione del bisogno di storia; o meglio, di storie.

"Per un verso, tramontata l'illusione di un'unica storia uguale per tutti/e, si è verificata una proliferazione di storie 'altre', e si è così accumulato un ricco patrimonio di versioni diverse del passato, a disposizione di chiunque voglia servirsene..."

Allo stesso tempo, la moltiplicazione dei soggetti bisognosi di storia presenti sulla scena sociale e nello spazio pubblico pone [gli storici] di fronte ad una situazione particolare: non ci sono solo ... gli studenti smemorati e indifferenti da istruire, ma politici di diverse estrazioni con cui polemizzare; e poi, giornalisti, pubblicitari, zingari, ebrei, omosessuali, curdi, serbi, indiani, il ministro della Pubblica Istruzione, ecc. ciascuno con una 'sua' storia da proporre..." (p.16).

Questa situazione del tutto nuova ha imposto il rovesciamento della consolidata tradizione che dava allo storico l'assoluto potere e arbitrio di decidere quali fossero i soggetti da studiare: i famosi "fatti" pescati nel mare del passato dal pescatore-storico e fatti diventare "storici", nella metafora di E. Carr.

Oggi sono la società e i suoi soggetti che impongono agli storici i temi dell'indagine:

"... più che di un 'uso pubblico della storia' (...) forse sarebbe più indicato parlare della fine del lavoro storico concepito come libera attività individuale" (p. 17).

Perciò non si scrive più storia pensando al saggio destinato agli studiosi o agli appassionati, ma si è costretti a misurarsi con le richieste pressanti dei *media*: giornali, radio, tv, cdrom, ecc.

"Tutto ciò comporta una inevitabile utilizzazione di quanto si studia e si scrive *immediata*" (p. 17) con le inevitabili semplificazioni, approssimazioni, superficialità!

E a scuola?

"Quando insegna o scrive un manuale – conclude la Di Cori – chi 'fa' storia cerca di mantenersi in equilibrio tra le diverse esigenze della cronologia, della contestualizzazione e della problematicità..." (p.17).

Ma perché, viene da chiedersi, non tentare modi tutti diversi di insegnare storia, più congrui alle storie che la ricerca oggi definisce come campo di indagine della storiografia?

Come appunto fanno tanti insegnanti dagli anni Sessanta e Settanta?

## **GILGAMESH TRA GLI ALUNNI DELLA SCUOLA DELL'OBBLIGO**

*di Germana Brioni e Maria Teresa Rabitti*

### **Scheda di presentazione**

*Schedario didattico MESOPOTAMIA. Percorso didattico della collezione "Ugo Sissa". Associazione "Clio'92", Gruppo di Mantova, Comune di Mantova Settore Cultura, Museo Civico di Palazzo Te, Mantova, febbraio 2001.*



### *Come è nato il progetto*

A seguito del successo di un precedente percorso didattico costruito sulla collezione egizia "Giuseppe Acerbi" ospitata a Palazzo Te a Mantova, nel 1998, i responsabili del Settore Cultura del Comune e il Conservatore delle Collezioni di Palazzo Te e del Museo Civico decisero di ampliare le offerte formative del museo, affidando al medesimo gruppo di insegnanti ricercatrici di "Clio '92", autrici del percorso citato, l'incarico di progettare e costruire un percorso sulla collezione mesopotamica "Ugo Sissa", presente anch'essa nelle sale espositive del palazzo gonzaghese, nell'intento di permettere all'istituzione museale di affermarsi come luogo non solo di conservazione e di studio, ma di elaborazione e diffusione della cultura presso il pubblico studentesco.

Il gruppo di lavoro, coordinato da Germana Brioni e Maria Teresa Rabitti, grazie alla consulenza scientifica del professore Ivo Mattozzi, docente di metodologia e didattica della storia presso l'Università di Bologna, e della curatrice del catalogo, dottoressa Paola Giovetti del Museo Civico Archeologico di Bologna, ha prodotto uno schedario, pensato per allievi della fascia d'età tra i 9 e i 13 anni, allo scopo di far fare loro un'esperienza di ricerca storico-didattica al museo.

Come dice Ivo Mattozzi nella presentazione dello schedario:

*"Gli studenti nel loro processo di formazione hanno bisogno di essere impegnati non semplicemente a guardare gli oggetti museali e a sentirne l'illustrazione divulgativa, ma a imparare come, con quali operazioni, con quali risorse conoscitive gli oggetti del passato possano essere trasformati da semplici tracce di attività umane, in fonti di informazione. Essi hanno anche bisogno di provarsi in procedimenti di produzione delle informazioni e delle inferenze grazie ad esse sostenibili"*

La funzione della didattica museale, autonoma rispetto all'attività della ricerca, è proprio quella di trasformare un insieme di pezzi museali in un campo di attività laboratoriali

### *Struttura dello schedario*

Lo schedario contiene schede di lavoro da usarsi in momenti differenti del percorso conoscitivo e deputate a scopi diversi.

Esse permettono di far sperimentare agli allievi operazioni analoghe a quelle che gli storici compiono nel processo di ricerca storica.

**Schede informative**, da svolgersi preferibilmente in classe come preparazione alla visita al museo e deputate a fornire l'informazione di sfondo sul territorio, l'economia, le civiltà dell'area mesopotamica o destinate alla formazione di preconcoscienze sulle tecniche di lavorazione dei materiali di cui sono fatti gli oggetti, sulla scrittura, la religione, i miti, la storia e la cronologia dei popoli che hanno abitato queste terre, nel lungo arco temporale documentato nella collezione.

**Schede di osservazione**, che l'allievo compilerà autonomamente durante la visita al museo. Esse guidano l'osservazione e la raccolta di elementi informativi espliciti, ponendo domande attorno ad alcune statuette, agli amuleti, alle tavolette scritte, ai sigilli, agli utensili della vita quotidiana.

La risposta al questionario corrisponde, nella ricerca, alla fase di analisi della fonte.

**Schede di approfondimento**, che vanno utilizzate in classe dopo la visita al museo. Esse preparano e stimolano un primo livello di attività inferenziale, collegando informazioni e osservazioni dirette.

Le schede sollecitano, dove è possibile, inferenze più complesse prodotte dall'incrocio tra le informazioni ricavate dalle fonti e le inferenze semplici. Esse rispondono allo scopo di stimolare la costruzione della conoscenza e favorire collegamenti passato-presente.

**Schede di verifica**, che vanno utilizzate al termine del percorso per riflettere e riorganizzare le conoscenze acquisite, a volte sotto forma di attività ludica, da svolgersi individualmente o

collettivamente. Lo scopo è di verificare la capacità dell'allievo di ricostruire un quadro descrittivo della cultura, dell'ambiente naturale, delle conoscenze e attività dei popoli mesopotamici e di riflettere sul proprio percorso di conoscenza. .

### *Il percorso di apprendimento*

Il percorso si sviluppa in cinque fasi:

1. formazione di preconoscenze
2. osservazione di oggetti e trasformazione in fonti
3. produzione di informazioni primarie
4. produzione di informazioni inferenziali semplici e complesse
5. verifica dell'apprendimento

Il percorso di conoscenza sviluppa la sequenza delle operazioni indicate ponendo al centro del lavoro l'osservazione di gruppi di oggetti: utensili della vita quotidiana, statuette votive, amuleti, tavolette, sigilli, conii, mattoni.

### *Le finalità*

Il percorso di ricerca si propone di raggiungere alcune finalità prioritarie:

- far esercitare gli allievi in attività operative che richiedono l'applicazione di operazioni cognitive
- far conoscere il museo attraverso un'esperienza cognitiva
- trasformare gli oggetti museali in fonti d'informazione.

### *Gli obiettivi*

- conoscere aspetti delle civiltà mesopotamiche;
- osservare oggetti allo scopo di produrre informazioni pertinenti ad un tema;
- svolgere inferenze usando i dati osservati e le preconoscenze;
- produrre conoscenze sulle civiltà mesopotamiche;
- comprendere il concetto di fonte;
- comprendere il concetto di lunga durata;
- produrre testi di tipo storiografico.

### *Le attività degli allievi*

Gli allievi, impegnati in un processo di conoscenza che privilegia l'operatività, sono chiamati a compiere le seguenti attività:

- lettura e comprensione delle schede;
- assunzione delle informazioni extrafonti;
- osservazioni ordinate sugli oggetti museali;
- uso delle informazioni e delle osservazioni per un'attività inferenziale;
- ricostruzione di contesti descrittivi
- costruzione di mappe attinenti il concetto di civiltà, l'ambiente, l'economia
- le tecniche, la mentalità, la vita quotidiana
- scrittura di testi di tipo storico.

### *Le attività degli insegnanti*

Lo schedario si presenta come un quaderno di lavoro per l'allievo, ma prevede che l'insegnante intervenga ed eserciti la sua mediazione.

L'insegnante ha il compito di:

- suscitare le motivazioni alla conoscenza;
- conoscere le caratteristiche della collezione Sissa;
- padroneggiare la struttura dello schedario;
- selezionare le schede da far usare;
- presentare agli scolari il materiale dello schedario da utilizzare;
- organizzare la visita al museo;
- fornire indicazioni agli allievi durante la visita per la compilazione delle schede
- organizzare in classe il confronto e la discussione sui risultati della visita;
- organizzare e seguire il lavoro inferenziale di produzione delle informazioni non evidenti;
- seguire il lavoro di scrittura dei testi in modo che in essi vengano riorganizzate le osservazioni e inferenze sparse;
- controllare le schede di verifica.

Lo schedario contiene consigli operativi per ristrutturare il percorso seguendo tematizzazioni differenti e proposte di attività di laboratorio multidisciplinari.

## spigolature

### A PROPOSITO DEL PROGETTO DI RIFORMA MORATTI

Ci è stato segnalato da Bernardo Draghi un documento di commento alla proposta Moratti presente sul sito <http://www.edscuola.com> di Educazione&Scuola© - La Rivista telematica della Scuola e della Formazione. Documento che ci è sembrato opportuno proporvi come provocazione.

Aspettiamo le vostre prese di posizione, le vostre risposte che pubblicheremo nel prossimo numero.

#### **Passi avanti di una riforma difficile**

*documento elaborato da:*

*A.E.S.P.I. (Associazione Europea Scuola e Professionalità Insegnante)*

*Centro di ricerche, studi e iniziative "Europa 2000"*

*Consulta Nazionale per i Valori della Scuola*

Il progetto di legge presentato dal Ministro Letizia Moratti al Consiglio dei Ministri di venerdì 11/1 - e da quest'ultimo ritenuto meritevole di ulteriore analisi e perfezionamento - rappresenta indubbiamente, rispetto all'ormai nota "bozza Bertagna" da cui origina (per non parlare della deleteria "riforma dei cicli" berlingueriana), un significativo progresso. Anche se il carattere sintetico del documento, di cui a suo tempo si dovranno esaminare con attenzione i Regolamenti applicativi, impedisce un apprezzamento ed una disamina esaustivi dei contenuti della Riforma che si va profilando (al di là di incidenti di percorso quale quello sopra richiamato), si possono cogliere in esso le linee di fondo che di seguito si evidenziano insieme ad alcuni commenti e proposte:

- la distinzione tra sistema dei licei ed istruzione e formazione professionale (già contenuta nella proposta del GrI) si fonda sulla realistica presa d'atto che parte dell'utenza scolastica è più orientata ad un approccio pragmatico all'inserimento professionale che all'acquisizione di contenuti teorici complessi e non immediatamente spendibili operativamente. A questo proposito non si deve nascondere qualche perplessità circa il fatto che, comunque, anche ai giovani orientati allo svolgimento di lavori dal modesto know-how sia fatto obbligo di permanere nella formazione fino ai diciotto anni. Tale decisione potrebbe incidere negativamente sui bilanci delle famiglie meno abbienti, incrementare involontariamente il mercato del lavoro nero e infine produrre dei costi privi di utili riscontri sociali. Una soluzione del problema potrebbe essere costituita dal fatto che nell'ambito della prevista alternanza scuola-lavoro fosse possibile effettuare gli stage anche presso piccole imprese artigianali, microimprese, imprese familiari;
- non avrebbe stonato un cenno alla cosiddetta scuola paterna, benemerito istituto che consente ai genitori di attendere, personalmente o mediante insegnanti da essi stessi prescelti, all'istruzione dei figli fino all'assolvimento dell'obbligo;
- la scuola secondaria di I grado appare sufficientemente differenziata, quanto alle finalità e all'approccio alle discipline, rispetto a quella primaria (artt. 3,4). Spiace però che la prevista "diversificazione didattica e metodologica" non venga modulata anche

in relazione alle caratteristiche della realtà locale in cui si collocano le singole istituzioni scolastiche. Soprattutto permangono perplessità sulla scansione biennale che caratterizza il percorso scolastico, scansione che potrebbe favorire una omogeneizzazione dei programmi e dei metodi tale da avvilire l'auspicato rigore degli studi. Il rischio è soprattutto quello di un appiattimento della scuola media sui livelli basilari dell'istruzione, rischio avvalorato anche dalla sparizione dell'esame di quinta elementare (provvedimento che in verità sembra collidere col dettato dell'art. 33, 5° co. della Costituzione). In verità, però, si attendono ancora utili precisazioni a proposito della detta scansione biennale, la quale già nel documento del Grl appariva un dispositivo dagli incerti contorni. Se, come appare dalle dichiarazioni di autorevoli esponenti della Maggioranza, essa comportasse la promozione automatica degli alunni dal primo al secondo anno del biennio, ne potrebbero derivare gravi conseguenze sia sul piano del rigore degli studi, sia su quello della determinazione degli organici d'istituto, che subirebbero verosimilmente rilevanti fluttuazioni al termine di ogni biennio. Il rischio appare foriero di ancora più gravi conseguenze nell'ambito del secondo ciclo di istruzione, dove le esigenze di selezione sono maggiormente stringenti.

- sembrano eccessivamente ambiziose le finalità attribuite alla Scuola dell'infanzia (art. 3 co. 1 e segg.) con rischio di ingolfamento pedagogico-didattico in soggetti la cui giovanissima età consiglia soprattutto attività ludico-educative e responsabile sorveglianza quale qualificato servizio a supporto delle famiglie;

- la durata quinquennale dei licei, che nella bozza Bertagna era stata sacrificata a discutibili preoccupazioni extra-culturali ed extra-didattiche, torna per parte sua a rassicurare docenti e famiglie circa la serietà e la profondità dei programmi disciplinari, nonché il rispetto dei tempi di assimilazione e maturazione del discente;

- i titoli conseguiti al termine dei percorsi di istruzione o formazione professionale continuano a valere su tutto il territorio nazionale (art. 4 co. 5). In tal modo è allontanato il rischio di un'impostazione chiusa ed asfittica dei programmi che un'eccessiva regionalizzazione del sistema dell'istruzione e della formazione professionale avrebbe comportato;

- nel tentativo di dar vita ad un sistema di valutazione integrato, accanto alle tradizionali verifiche sommative-orientative predisposte dalle istituzioni scolastiche e dal Ministero sono stati previsti interventi periodici ad opera dell'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione (art. 6 co. 2). Sorgono però dei dubbi circa la reale autonomia di tale istituto rispetto al MIUR, autonomia che sola potrebbe garantire alle valutazioni acribia e serietà tanto da ovviare almeno in parte all'inflazione delle promozioni e dei punteggi che ha acquistato particolare - e invero grottesco - rilievo in occasione delle ultime sessioni degli Esami di Stato. Maggiori garanzie sarebbero inoltre offerte, in sede di valutazione conclusiva degli studi pre-universitari, da un raccordo con le Associazioni e gli Ordini professionali;

- la parte dedicata alla formazione iniziale dei docenti suscita invero qualche allarme là dove prefigura una "laurea specialistica" che sembra privilegiare la preparazione in ambito pedagogico-didattico rispetto alla solida padronanza dei contenuti delle discipline. Si rischia così di formare insegnanti esperti di procedimenti docimologici, padroni di un lessico specialistico capziosamente suggestivo, non ignari di talune nozioni di tecniche di comunicazione, ma in possesso di una preparazione specifica superficiale e dunque incapaci di rispondere in modo adeguato al profondo bisogno di conoscenze che la miglior parte dei discenti possiede e manifesta. Non si vorrebbe, poi, che il fatto che la formazione dei docenti della scuola dell'infanzia, del primo ciclo e del

secondo ciclo venga stabilita "di pari dignità e durata" (art. 7, co. 1) prefigurasse di fatto la costituzione del ruolo unico docente, con misconoscimento delle peculiarità di ogni fase evolutiva dell'alunno e delle specifiche competenze necessarie agli insegnanti che intervengono nell'una o nell'altra di queste. Assai più interessante appare invece quanto recentemente dichiarato da esponenti della Maggioranza a proposito dell'intricato nodo della "carriera" docente, in quanto viene prefigurata una progressione basata non su disinvolute quanto dubbie assunzioni di responsabilità para-manageriali (vedi le fallite funzioni obbiettivo) ma su periodici corsi di aggiornamento presso quelli che sono gli autentici centri propulsori della cultura: le Università. Tralasciando ora la bozza-Moratti (la quale si presenta come un progetto-cornice, suscettibile di vaste integrazioni e precisazioni) per riferirci all'assai più articolato documento del Grl, si osserva quanto segue:

- Positiva appare la ri-valutazione del comportamento dell'allievo quale elemento incidente sul profitto. Nella determinazione della soluzione prescelta ha probabilmente avuto il suo peso una realistica stima delle reazioni, anche da parte della piazza, che un puro e semplice ritorno al passato (vale a dire alla normativa disciplinare precedente il famigerato Statuto delle studentesse e degli studenti) avrebbe potuto comportare. La decisione di considerare il comportamento alla stregua di una disciplina di studio come tale gravabile di debito va nella direzione giusta, e ci si può in proposito accontentare;
- Lo stesso dicasi della scelta di istituire la figura dell'insegnante prevalente nel primo biennio dell'istruzione primaria. Al di là di qualsiasi visione edulcorata e retorica della vecchia maestra e del suo materno rapporto con gli allievi, rimane il fatto che ad un allievo giovanissimo quale quello di sei-otto anni può realmente produrre sconcerto il doversi confrontare con tre diversi insegnanti, ognuno con il proprio approccio alla materia, con le proprie aspettative, con il proprio metodo di lavoro;
- Di non facile soluzione sarà invece l'integrazione tra ore curricolari obbligatorie (825 all'anno) e quelle, per un massimo di 300 all'anno) da istituirsi dalle singole scuole o da reti di scuole anche secondo i desiderata delle famiglie (vedi, nella Sintesi del doc. Bertagna, i "Cardini della proposta"): tali ore saranno certamente la parte meno definita e compatta del curriculum, e rischiano, a meno di una ferma cura da parte del legislatore, di sostanzarsi in attività poco più che custodiali, oppure rispondenti ad una logica meramente e superficialmente auto-promozionale degli istituti;
- Anche tenendo conto del fatto che un testo di legge è quasi per definizione un documento composito, in cui istanze di diversa matrice si incontrano e cercano di contemperarsi peraltro non sempre con successo, la bozza di progetto di legge del Ministro Letizia Moratti è da considerare un utile sforzo di mettere ordine in un comparto complesso, difficile e deficitario come quello dell'odierna scuola italiana. Non resta che auspicare che le forze di governo trovino al suo riguardo un accordo che non ne stravolga gli elementi più positivi e che ulteriori miglioramenti vengano apportati dalla discussione che il Parlamento gli riserverà.

23 gennaio 2002

per AESPI, Angelo Ruggiero

per Europa 2000, Giuseppe Manzoni di Chiosca

per Consulta Nazionale per i Valori della Scuola, Alfonso Indelicato

**RISPOSTA a *Passi avanti di una riforma difficile***

Ho trovato di grande interesse il documento trasmesso alla lista da Alfonso Indelicato. Se uno volesse estrarre dalle successive incarnazioni del progetto governativo di riforma scolastica quanto di più brutalmente restaurativo e classista esse contengono, e poi svilupparlo fino alle sue estreme conseguenze, difficilmente potrebbe fare di meglio. Nel leggerlo, mi è subito venuta in mente la "Modesta proposta" di Jonathan Swift... (Lascio a chi non conoscesse questo straordinario libricino il piacere di scoprire quale soluzione l'autore proponesse al problema del disagio infantile nell'Irlanda del Settecento). Una domanda: quanti sono i soci delle tre associazioni firmatarie, cioè l'Associazione Europea Scuola e Professionalità Insegnante, il Centro di ricerche, studi e iniziative Europa 2000, la Consulta Nazionale per i Valori della Scuola? Si possono conoscere la storia e gli statuti di queste associazioni? Giusto per capire! Perché altrimenti basta mettere una sigla, anzi tre, in calce a un documento, ed ecco che ogni presa di posizione pesa quanto qualsiasi altra.

Cordiali saluti,  
24 gennaio 2002

Bernardo Draghi

## linea di confine

### DA ERODE ALLA QUADRATURA DEL CERCHIO

#### **Spigolature sul disegno di legge Moratti per il riordino dei cicli**

di Raffaele Iosa

(da <http://www.edscuola.it>)

Non sono stato un buon profeta. Nel mio articolo di dicembre "[Bertagna/Moratti: tra Erode e Iva Zanicchi](#)", (vedi <http://www.edscuola.it/>), dicevo "...troppo reazionario e perfino rancoroso il documento Bertagna per non pensare che, ancora nascosto, non vi sia il "vero documento", più morbido, che il ministro lancerà come segno dell'arte di mediazione". E ancora: "Insomma: ritornare ad Erode (la strage degli innocenti, la scuola come nuova selezione sociale) passando per Iva Zanicchi. il fatto solo di portarlo agli Stati Generali è una prova di forza, poi la mediazione cercherà di spostare il più a destra possibile la filosofia della scuola, pur concedendo pezzettini a tutti di consolazione".

Ho sbagliato previsione. Letizia Moratti ci aveva provato, con la bozza di Disegno di Legge presentato ieri al governo. Ma clamoroso: il "vero documento di consolazione" è stato sonoramente bocciato. Una serie di contestazioni dai ministri, le più disparate e contrastanti, diversissimi punti di vista impossibili da mediare.

Si voleva la quadratura del cerchio ma non ha funzionato. Dal CCD che non vuole i bambini più presto a scuola (ci sono le suore), ad AN che cinque anni di liceo o morte, alla Lega che non vuole far niente da Roma, alle regioni che si sentono scippate, al ministro Giovanardi (noto pedagogista) che non vuole che maestri e professori si incontrino neanche nei corridoi. Al torvo Tremonti che ha altre spese per la testa.

Così appare quello che sempre ho pensato. Non c'è alcun pensiero serio di vera riforma in tutto ciò che è avvenuto finora. Si faceva presto a smontare la proposta Berlinguer, ma chi semina vento raccoglie tempesta.

A questo punto finirei l'articolo e buona domenica! Da lunedì è tutto più difficile, più si vorrà quadrare il cerchio più si complicheranno le cose. Aleggja aria di rimpasto e perfino aria di un bello stop a qualsiasi riforma. Ma questo è forse l'obiettivo: sono arrivato, infatti, a pensare che gli Stati Generali e la bozza sui cicli fossero una sorta di "atto dovuto", un'operazione mai davvero cercata da questo governo. Meriteremmo almeno il risarcimento danni (certo quelli uditivi) per il flop degli Stati generali. Troppo complicato fare le riforme, troppi interessi in gioco. Forse sono ben altri gli interessi, poca la passione per la scuola, nulla per la pubblica. La scuola serviva in campagna elettorale: chi semina vento raccoglie tempesta.

Ma c'è poco da gioire. In chi crede si debba cambiare qualcosa viene la depressione per questo paese splendidamente immutabile; in chi timidamente aveva cominciato a pensare che si doveva cambiare, torna le pennichella; nei furbacchioni rimasti in attesa, scoppia adesso l'esultanza del gattopardismo. Penso anche a certi "signori però" della sinistra culturale, che con i loro mal di pancia (licealisti e disciplinisti in primis) hanno



indirettamente dato voce alla teoria del "meglio non fare". Temo la disaffezione. La sento in giro.

In realtà penso che gli interessi veri siano stati, in questi mesi, altri dai cicli. Mentre Bertagna alacremenente lavorava (anche contro i suoi colleghi.....vedi la seconda versione della commissione), si approvavano oggetti originali quali l'esame di stato casereccio con i soli commissari interni (diplomifici esultanti), una parità invadente, preti e suore ex preti ed ex suore tutti assunti, e cose di questo tipo.

Uno scambio politico e culturale chiaro: abbraccio con i ceti moderati e clericali (non religiosi), qualche occholino al sistema aziendale, un messaggio rassicurante alle vestali della classe media della scuola per un bel ritorno indietro alle quiete acque dorotee. Questo è il segno politico: smontare il rinnovamento e la qualità del sistema scolastico pubblico a partire dal suo non rinnovarlo, lasciandolo andare alla deriva. L'immagine è quella di un paese politico che sembra cercare il consenso sulle paure del cambiamento, a qualsiasi prezzo, e che non ha il coraggio di scelte strutturali. E' così vero questo che nello stesso modo interpreto il recente provvedimento ministeriale che di fatto vorrebbe (vorrebbe) ripristinare i provveditorati, alla faccia delle scuole autonome e dei sistemi integrati con il territorio.

#### **Spigolature per capirci di più**

Visto che da lunedì qualcosa dovrà cambiare, da questa riga in poi le mie osservazioni sono solamente un accademico esercizio di analisi di alcuni aspetti della bozza dell'11 gennaio, quelli più intriganti e contraddittori, quelli utili a capire perché non funziona. Tanto per prepararsi almeno a capirci di più.

#### **Eppur sembrava dorotea...**

Se il governo fa fatica ad accettare questa proposta vuol dire proprio che le contraddizioni al suo interno sono grandi. Perché a me la proposta sapeva del più tradizionale doroteismo: non cambiare sostanzialmente nulla, se non alcune "piccole" cose riguardanti i ragazzi malmessi e i poveracci. Infatti per circa l'80% degli alunni (i figli del ceto medio) e il 90% degli insegnanti, il messaggio è: quasi nulla cambia (3 materne, 5 elementari, 3 medie, 5 superiori); per il 20% che resta si offre, dopo la scuola media, una sotto-scuola professionale. Questa è la chiave di tutto, il "tentativo di consolazione" del ministro Moratti: mantenere tutto così com'è espellendo presto i figli del disagio socio-economico fuori dai cicli tradizionali.

Cosa altro è questo sistema professionale duale (per come è stato pensato) se non questo?

Al proteiforme corpo della *middle class* si voleva dare un messaggio rassicurante (tutto come prima), ma anche egoistico visto che si dividerebbero prima possibile (dai 14 anni sicuramente, ma con effetti di orientamento selettivo nella media) i ragazzini bravi dai ragazzacci che disturbano e vengono già ora bocciati. A questi ragazzacci piuttosto che l'utopia astratta della sinistra (più scuola unitaria per tutti) viene offerto poco e meno, nel sicuro recinto della manualità. E che si accontentino, altro che astrusi diritti. Conservatorismo compassionevole. Sangue dal muro non se ne cava, un po' di realismo. Con questo si spiega anche la retorica della scelta delle famiglie, la privatizzazione, i nuovi esami di stato. Familismo, convenienza, abitudini tradizionali, paura delle differenze, una società chiusa e timorosa: questa è la destra!

La bozza pareva un buono specchietto per le allodole centriste politicamente ingenuo (non cambia nulla e basta), addomesticava il pensiero pedagogico di Bertagna, qui ovattato (viste le polemiche per la grevità dei contenuti) in attesa dei regolamenti (cioè di tempi e ministri nuovi?).

Intanto, anche nel 2002 nessuna riforma dei cicli partirà: è sicuro ormai, visti i tempi parlamentari. Due anni persi dopo la Legge 30. Questo è un altro bel segno: forse (forse) non succederà (quasi) nulla, se (se) succederà non è subito. Se (se) succederà succederanno poche cose. Forse succederà il nulla. Appunto.

Eppure la bozza di DDL pareva la quadratura del cerchio...

### **Il guaio delle elementari e medie separate**

L'impossibilità della quadratura del cerchio nasce dall'ostinata volontà di mantenere elementari e medie così come sono. E dall'inveterata volontà di mantenere i licei di cinque anni. A meno che non si incominci l'elementare a cinque anni, ma anche qui quanti guai! Ma questo vuol dire tredici anni, non dodici, e finire a 19 non a 18. Da qui l'escamotage degli anni e mezzi (di cui parlo tra un po'). E intanto l'Europa ci guarda!

Il lenzuolo europeo è quello, è corto: dodici anni. A tirarlo di qua e di là si strappa. E si è strappato. Crac!

Ma la separazione elementari-medie era impegno di campagna elettorale, soprattutto della filosofia selettiva della scuola della destra. Quale ragione c'era di separarle se non per orientare presto le differenze? Sapevamo che nella polemica sulla fusione non c'è una discussione psicologica sulle differenze tra infanzia e preadolescenza, né tra ambiti disciplinari e discipline, ma un vecchio-nuovo problema di classi sociali: separare il più presto possibile. Perfino già nella media, a leggere la bozza di DDL Moratti, che prevede "...la diversificazione didattica e metodologica in relazione allo sviluppo della personalità dell'allievo".

L'antico rancore della destra per la scuola media unica riportato agli anni 2000.

È quanto mai simpatico, inoltre, rilevare la schizofrenia della scuola media che da una parte viene inserita dentro la "scuola primaria", dall'altra viene ancora chiamata "secondaria di primo grado". Insomma ancora la belle ermafrodita che è sempre stata. E un tipico approccio doroteo: non scontentare nessuno, se si può.

La continuità nel ciclo primario non può essere risolto con il gioco dei bienni, che si ferma a diplomatiche chiacchierate tra maestri e professori, e non è certo la troppo sinistra commistione tra docenti e classi.

Eppure il ministro Giovanardi non vuole neanche questo. Separati, per carità!

Vedo, invece, un forte attacco all'autonomia delle scuole: sia nel documento Bertagna che in questo DDL viene ridimensionata. Si vuol mettere "paletti ideologici" all'organizzazione didattica della scuola primaria, lasciando alla scuola dell'autonomia l'aggiuntivo. Traspare ancora l'apologia del disciplinismo, traspare un modello tayloristico dell'organizzazione della scuola e degli apprendimenti, traspare una rigidità inusuale rispetto alla nuova autonomia delle scuole.

Mi appassiona poco, infine, l'enfasi sull'inglese e l'informatica. Campagna elettorale in prosecuzione. Ma niente di nuovo anche qui rispetto a quello che già si fa oggi, se non che con le preventivate 25 ore settimanali tuttologhe si vorrebbe fare di tutto! Anche il poco tempo e la fretta sono selettivi.

### **18 o 19 anni secondo il coito**

Ha fatto litigare i ministri la questione dell'ingresso dei bambini a due anni e mezzo nella scuola dell'infanzia e a cinque anni e mezzo nella scuola elementare. Ma cosa c'è sotto a questa bizzarra proposta?

Era una vecchia idea della Falcucci (quella sì, dati i tempi, ormai emerita) che prevedeva l'iscrizione in prima elementare ai nati da settembre a settembre. La questione è perfino biologicamente interessante: un bambino nato a gennaio e un altro nato a dicembre sono, in prima elementare, spesso molto diversi.

Ma qui non ci si deve dimenticare della vera questione di fondo: finire a 18 anni o finire a 19? Questa è la questione che si è elusa, tirando fuori l'escamotage delle iscrizioni spezzate sui mesi intermedi.

Con questa bizzarria, infatti, solo un terzo dei ragazzi finirà a 18 anni, ma soprattutto non cambia il percorso di 13 anni. Possiamo dire all'Europa che la nostra scuola termina a 18 anni con questo piccolo imbroglio? E' chiaro che i nostri futuri avvocati faranno 13 anni di scuola (come adesso), e che i nostri manovali pasticceranno in una qualche aula almeno (si dice) per 12 anni (meno di adesso).

La novità, dunque, non sta nell'architettura dei cicli (nella loro durata complessiva che rimane per la grande maggioranza di tredici anni), ma nel periodo in cui papà e mamma hanno fatto all'amore. Straordinario!

Ho fatto qualche calcolo sulle ipotesi del 30 aprile (qualche solerte burocrate avrà fatto i conti): gennaio-aprile è il quadrimestre in cui nascono più bambini (per papà e mamma nove mesi prima era primavera-estate...). Se l'inizio della frequenza elementare fosse dei cinquenni nati fino ad aprile, i frequentanti sarebbero abbastanza di più di un terzo. Quindi ci sarebbe una bella "ondina anomalina" la prima volta che questo meccanismo fosse applicato, con quasi metà delle classi in più. E sì che Bertagna sgridava l'onda anomala! Forse così si attenua la perdita di posti delle elementari per via della maestrona tuttologa. Mah!

Il tutto mi pare grave, ma poco serio. Certamente si precocizza la scuola dell'infanzia come se fosse un gioco qualsiasi, la si riduce ad una dimensione ibrida, si strappano i bambini a quella scuola per la quale Bertagna faceva l'apologia. Ma che importa? L'importante, sono i licei, come sempre, da Gentile in poi.

Il licealismo in Italia è una brutta bestia, ha condizionato anche Berlinguer, costretto al secondo modello 7+5 piuttosto dell'originario 6+6, ha condizionato il disciplinismo dei curricoli di De Mauro. Lo conosco bene.

Con questo escamotage invece si vuole nascondere il problema: l'Italia non riesce a completare i propri cicli scolastici a 18 anni in 12 anni di scuola per tutti. Si inventa una sciocchezza pedagogica e Amen.

Questa spigolatura deve anche pensare al destino delle cosiddette primine. Qui avremo due casi: o si vietano a tutti, oppure avremo bambini di quattro anni e tre quarti in prima elementare. Oppure i figli dei ricchi e dei genitori nevrotici nasceranno tutti tra gennaio e aprile. La pedo-ostetricia.

Solo i poveracci potranno amoreggiare senza queste preoccupazioni.

Un tema serio come la relazione tra età biologica e scolarizzazione nasconde un tema molto più grave: si abbandona l'orizzonte europeo della scolarizzazione in dodici anni. L'impossibile quadratura del cerchio!

### **La confusione secondaria**

Sull'area secondaria tira invece aria di imbarazzante confusione. Sembra che quello che interessa davvero siano i licei (i soliti otto) ritornati al sole della loro quinquennalità. Scommetto dieci euro che nel liceo classico un emendamento chiederà che i primi due anni si chiamino ancora quarta e quinta ginnasio.

È, ovviamente, sul sistema professionale che la proposta si fa complicata.

Si può dire che l'unico effetto di questa proposta sarà che una parte dell'istruzione professionale statale (in genere ottima) scivolerà nella formazione professionale regionale, mutuandone i modelli di certificati brevi, di semplice addestramento e di basso profilo professionale, che non piace neppure a Confindustria, che non ha bisogno di competenza manuali brute. Chi potrà cercherà di salvarsi saltando al liceo

tecnologico, gli altri (prevedo dal 15 al 20 %) entreranno nel girone regionale. Si può dunque dire che si torna agli anni 50.

E poi: in alcune regioni tutta l'istruzione professionale statale passerebbe alle regioni, in alcune altre rimarrebbe statale: devolution! O confusution?

Ma qui nasce il guaio del federalismo. Una corretta critica è come sia possibile che la formazione professionale possa essere decisa con un testo di legge che "decide al posto delle regioni?". Se il Parlamento legifera sugli indirizzi generali partendo dal liceo e schiacciando il professionale, è evidente che alle regioni "rimane il resto", neppure un sistema duale ma un sistema resi-duale. Stato e regioni dovevano fare insieme. E invece...

Resta il fatto che questa versione prima-i-licei e poi alle-regioni-il-resto, senza uno sguardo di insieme, sia la debolezza politica intrinseca della proposta Moratti. L'anima di destra vera di tutta la proposta: separare tra menti e mani. Ma anche il segno di una povertà di riflessione sul rapporto tra sapere e saper fare, oggi sempre più connesso in rapporto a qualsiasi professione e all'evoluzione delle tecnologie.

Il rischio con questo sistema resi-duale è di titoli disoccupanti e frustranti, di selezione sociale e intellettuale.

Forse Bertagna e soci non hanno letto bene i risultati degli apprendimenti dei quindicenni in Germania (patria del sistema duale) nella recente ricerca OCSE: sempre molto indietro a noi (a noi!). Forse non sanno del dibattito aperto in quel paese per superare il sistema duale, che sforna disoccupati analfabeti.

Forse non si sono accorti che il primo paese per risultati di apprendimento è la Finlandia, che ha un ciclo di base lungo (senza divisione tra media ed elementare, come voleva Berlinguer) e un sistema superiore insieme formativo e flessibilmente professionalizzante per tutti, con un'ottima formazione permanente.

Bertagna in una dichiarazione al Corriere della Sera ha detto "Così diranno che abbiamo fatto una scuola di serie A e una di serie B".

In alcuni casi il silenzio è d'oro.

Un'ultima spigolatura: con la proposta Moratti si deve in un qualche modo studiare tutti per almeno 12 anni, ma per nove anni si va a scuola tutte le mattine dell'anno scolastico (in qualsiasi accidenti di aula si sia messi), per gli altri tre anche lavorando; se si vuol diventare dottori invece bisogna farsi un annetto in più. Chi non farà questo avrà (forse) delle multe. Stop. Modernissima idea dell'obbligo scolastico.

### **Una critica pragmatica e valoriale**

Pur nell'impasse derivata dalla bocciatura del governo, è evidente che *l'esprit* reazionario delle proposte sulla scuola di questi mesi non ha finito oggi la sua azione negativa. Questa destra, che cita Don Milani ma pensa a De Maistre, non si fermerà a questa primo, per quanto emblematico, blocco. Le contraddizioni sono, ormai tutte presenti. Sono le stesse di sempre: per cambiare la scuola ci vogliono valori, ci vuole la politica, non bastano slogan elettorali.

Ma non c'è solo la bocciatura del governo. Naturalmente il testo Bertagna rimane l'anima profonda di questa pedagogia reazionaria, ma forse è un'anima che ha minor consenso di quanto si creda, perfino minor buon senso di quanto si creda. Insomma, il primo esplicito manifesto pedagogico di una nuova destra reazionaria non ha avuto i boatos che molti si attendevano.

Quindi: non è finita. Quindi: non è affatto vero che tutto è scontato. Mai dire mai.

Bisogna dunque reagire, ma non servono le demonizzazioni, basta un po' di ragionevolezza critica.

Ho sempre detto che la critica migliore a questa proposta non è ideologica o sentimentale, ma molto pragmatica: non funzionerà, farà più danni di quelli che intende risolvere. Costerà di più in termini sociali ed economici, sarà culturalmente più bassa e inutile. Ho già detto nel precedente articolo che la proposta Bertagna è figlia del conservatorismo compassionevole americano. Peccato che Bush abbia cambiato rotta e fatto una nuova legge bipartisan con i democratici, ben diversa dal modello italiano.

In sostanza, credo che questa politica, con maggiore o minore consapevolezza, di fatto rischia di descolarizzare il paese, privatizzerà i bisogni formativi, strapperà il tessuto di comunità eterogenea che la formazione di tutti i cittadini aveva nella scuola pubblica democratica. Questo, in ogni caso, accadrebbe.

Soprattutto sono convinto che il modello non funzionerà né sul piano delle opportunità e neppure su quello della relazione tra formazione, mercato del lavoro, formazione long life. E' l'impianto che non tiene conto della modernità. Questa oggi non chiede "piani di studio" e "dualità" (che sono "resi-dualità"), ma un pensiero più di fondo sul destino delle menti e dei cuori di tutti (ma proprio tutti) i nostri futuri cittadini. Questo destino è bipartisan, e interessa tutti. Ci dice di avere maggiore ottimismo sulle menti di tutti, maggiore apertura all'eterogeneità, tempi più distesi e comuni per tutti.

### **A proposito di Barbiana**

Tra le tante azioni ottimistiche possibili, nel precedente articolo avevo proposto di ripartire da Barbiana.

Moltissimi mi hanno scritto, telefonato, o parlato su questa mia idea, anche per ricucire con Don Milani.

Ho ricevuto biografie straordinarie di numerosi colleghi. C'è voglia, se ne parla.

Io non scherzavo. Ma c'è una novità, anzi due.

Vorrei andarci...il 25 aprile. Serve che spieghi il perché di questa data? C'è da ricucire un valore comune della nostra società e della nostra democrazia: libertà, equità, laicità sono cose valide oggi come sempre.

Vorrei andarci senza pompe, senza "adesioni formali di organizzazioni", senza coffee break, senza striscioni e discorsi ufficiali. Non ci sarà neppure uno stand per la porchetta né la bancarella dei libri.

Vorrei andarci e basta. Chi vuole, chi lì vuol dire delle cose, lo deve fare a titolo personale e privato. Questo non perché ho qualcosa verso i sindacati o i partiti (anch'io ho le mie simpatie), ma perché questo è il momento di andare oltre a qualsiasi schieramento preconstituito. La scuola e l'educazione, i suoi valori forti, sono costituzionali e valgono per tutti.

Ho incontrato in questi mesi tante persone deluse dalla politica ma affamate di valori, alla ricerca di senso senza tanti orpelli e apparati. Per questo vorrei un 25 aprile ingenuo a Barbiana.

Se volete venire, andate a caccia delle informazioni che spargerò su Internet man mano.

Qualcuno, ovviamente, può andarci in qualsiasi momento per gli affari suoi. Ma il 25 aprile staremo insieme, partendo da Ponte Vicchio e arrivando a Barbiana.

Sulla tomba metterò un sassolino. Duri, duri si deve essere, come le pietre. Arrivederci lì a chi vuol venire.

**Ravenna, 12 gennaio 2002**

## LA SCUOLA IN PRIMA PAGINA

di Vincenzo Guanci

Il 20 dicembre del 2001 è stato un giorno speciale per la scuola italiana; non tanto perché si è concluso un convegno ministeriale pomposamente denominato "Stati Generali" bensì per il fatto che quel giorno tutti i maggiori quotidiani nazionali sono usciti con un editoriale sui problemi della scuola. E' stata quindi un'occasione unica per avere un quadro generale della concezione di scuola dell'*entourage* politico-culturale vicino all'attuale ministra per l'istruzione.

Cominciamo da Marcello Veneziani, che, su "Il Giornale", mi pare, sintetizzi in modo abbastanza esplicito, seppure con qualche imprecisione, il modello di scuola desiderato dalla destra intellettuale:

"Personalmente trovo [nella proposta Bertagna-Moratti] molte cose che mi piacciono, alcune che non mi dispiacciono e altre che non mi piacciono. Trovo giusto, per esempio, che sia stata sventata la sciagurata scomparsa delle elementari e medie e si sia ripristinato (*sic*) la suddivisione che Berlinguer e De Mauro volevano sopprimere, (...) Trovo positivo che si ripristini la selettività nella scuola, con la bocciatura e non con il grottesco pallottoliere dei debiti e dei crediti formativi; trovo positivo che torni il voto in condotta perché a scuola non si va solo per sapere di più ma per acquisire comportamenti civili, educati e rispettosi del mondo e degli altri. E trovo giusto che si rilanci l'avviamento professionale.

L'aspetto surreale di queste buone cose è che rimettono in piedi gli assi portanti della scuola tradizionale italiana.

Non mi dispiace poi che si freni la polverizzazione dei saperi e si riduca la quantità di materie.

Non mi piace invece la riduzione del corso di studi a 12 anni e la perdita di un anno di liceo o istituto superiore.

Sono altresì perplesso sulla managerialità nella scuola: la scuola non è un'azienda, il preside non è un manager ma il riferimento simbolico, culturale, educativo della scuola.

Mi preoccupa l'idea di regionalizzare le scuole.

Vi confesso una sensazione sconcertante: temo che i veri mali della scuola non siano scossi dall'annunciata riforma Moratti e che poco in realtà si possa fare anche con la migliore delle riforme. Perché ci scontra con un clima..., con una media qualitativa e ideologica del corpo docente che è sotto la decenza e sotto gli standard europei (...), con la difficoltà di individuare e introdurre criteri meritocratici e scelte di qualità."

Continuiamo con Angelo Panebianco, che sul "Corriere della Sera", sotto il titolo *Gli insegnanti il vero nodo*, precisa:

"A differenza di Mario Pirani, con cui pure spesso concordo in materia di istruzione, non penso che il 'disastro' come lo ha definito su *Repubblica*, sia cominciato quando ci

si è messi a parlare della scuola con linguaggio aziendalistico. Penso che il disastro sia iniziato molto tempo prima, negli anni Settanta.

Raddrizzare questa situazione ormai compromessa è difficilissimo, forse impossibile. Ora ci prova la Moratti. Diciamo subito che la sua proposta di riforma dei cicli scolastici è nettamente migliore di quella in precedenza varata dal centrosinistra. Soprattutto perché prevede l'introduzione, dopo la scuola media inferiore, del canale professionale.

Concludo ricordando (... ) che chi scrive ha già espresso in precedenza su questo giornale (...) perplessità sulla proposta di ridurre di un anno il percorso liceale. Le repliche non mi hanno convinto. Non si capisce perché si voglia sconvolgere i licei attuali...."

In sintonia, pur se con qualche non secondaria distinzione, Andrea Casalegno su "Il Sole 24 Ore"; individua due interessanti difetti nella proposta Bertagna-Moratti:

"Il primo è che la scelta tra scuola e formazione professionale avviene troppo presto: a 14 anni. Come ha ricordato Guido Maria Barilla, delegato del presidente di Confindustria per le attività di *education* e conoscenza in tutta Europa la scelta tra scuola e formazione professionale si fa solo dopo i 16 anni' poiché solo allora si possiedono 'le basi culturali indispensabili' ("Il Sole 24 Ore", 25 novembre). In Italia l'obbligo scolastico è stato recentemente portato a 15 anni. Dovremmo tornare indietro? Non è mai successo, in nessun Paese.

Il secondo difetto è la riduzione secca di un anno della scuola secondaria superiore, che passerebbe da cinque a quattro anni. Questa soluzione scardinerebbe il percorso didattico delle nostre scuole migliori: non solo dei licei classici e scientifici ma anche degli istituti tecnici, molti dei quali si sono rinnovati a fondo e ottengono risultati che non sfigurano affatto di fronte a quelli dei licei."

Solo Gianni Riotta su "La Stampa" ci ricorda la drammaticità della attuale situazione:

"... l'indagine dell'Ocse sul livello dell'istruzione nel mondo ci ha schiacciati in serie B. Solo gli studenti belgi sono più svogliati dei nostri. Davanti a un testo da interpretare gli studenti italiani si piazzano a un misero ventesimo posto. Nelle scienze scendono al ventitreesimo e in matematica sprofonano al ventiseiesimo."

Non ci sono molti commenti da fare.

A me pare che emerga una posizione culturale netta, personificata da Veneziani e Panebianco (e si potrebbero aggiungere i ricorrenti articoli di Mario Pirani su "La Repubblica") che vede nell'attuale percorso *elementare+media+liceo* la scuola migliore possibile. Quella definita correttamente e chiaramente da Veneziani la "scuola tradizionale italiana", quella struttura gentiliana che per un secolo intero ha formato le classi dirigenti che hanno trasformato l'Italia da paese agricolo a settima/ottava potenza industriale del mondo. Si tratta di una scuola selettiva nei saperi e nei comportamenti con la finalità esplicita di individuare e formare le persone che dovranno guidare il Paese. Nulla, in sostanza, è da mutare rispetto alla scuola attuale; anzi, l'unica riforma necessaria sarebbe quella di riportare indietro la scuola agli anni precedenti il sessantotto (Panebianco), senza ideologismi e soprattutto con una chiara e precoce differenziazione tra percorso d'istruzione e percorso di avviamento professionale.

L'unica correzione a questa concezione la porta il giornale della Confindustria che sa bene quanto le imprese abbiano bisogno di personale preparato e modernamente acculturato; perciò

considera l'avviamento professionale un'ottima cosa, ma dopo i 16 anni. Per il resto va tutto benissimo così com'è: accade perfino che alcuni istituti tecnici raggiungano quasi il livello dei licei.

E allora perché l'Ocse si ostina a dichiarare che la nostra è una scuola disastrosa? La risposta è piuttosto semplice: perché l'Ocse fa indagini sul livello culturale "medio", intervistando la *massa* dei giovani. E qui casca l'asino (è il caso di dire): la nostra è, infatti, fallimentare come *scuola di massa*!

La cosa non interessa più di tanto ai nostri Veneziani-Panebianco-Casalegno, in quanto come scuola d' *élite* resiste ancora bene, anche se va rafforzata nei suoi principi fondamentali: selettività, percorso lungo, saperi forti. Alle masse l'avviamento professionale: poche materie, percorso breve, acculturazione semplice di base, quel tanto che basti, come dice Lucio Russo nel suo *Segmenti e bastoncini*, Feltrinelli, Milano, 1998, per essere buoni lavoratori e grandi consumatori.

## **I PROGRAMMI DEGLI ISTITUTI PROFESSIONALI A CINQUE ANNI DALLA LORO INTRODUZIONE**

*di Bernardo Draghi*

Su *ScuolaSnals* del 28 novembre 2001 è stata pubblicata una lettera dei docenti di Lettere dell'Istituto professionale per il commercio e il turismo di Civitanova Marche a proposito dei programmi di storia introdotti nel 1997. Il documento ha il merito di riassumere non solo la maggior parte delle obiezioni mosse dagli insegnanti al decreto ministeriale già all'epoca della sua emanazione, ma anche le difficoltà incontrate dai molti insegnanti di fronte a ogni ipotesi di revisione del curriculum di storia che si distacchi dall'impianto tradizionale. Una riflessione in proposito appare quindi assai opportuna, tanto più in un periodo in cui la riorganizzazione dei curricula continua a essere uno dei temi caldi nel processo di riforma del sistema scolastico. Ma vediamo la lettera dei colleghi, per poi proporre qualche nostra osservazione.

### ISTITUTI PROFESSIONALI - PROGETTO DI REVISIONE PROGRAMMI DI STORIA

Lo scorso giugno, il collegio dei docenti della nostra scuola ha approvato una sperimentazione didattica relativa all'insegnamento della Storia. Il collegio ha accolto la proposta degli insegnanti di Lettere della sede centrale, volta a modificare radicalmente la scansione temporale prevista dallo specifico decreto del ministro della pubblica istruzione del 31 gennaio 1997.

Il progetto prevede la seguente scansione temporale: I anno - Dalle origini all'età della monarchia di Roma; II Anno - Da Roma repubblicana all'età dei comuni; III Anno - Dalla fine del Medioevo alle origini dello stato moderno; IV Anno - Dall'Ancien regime alle rivoluzioni risorgimentali; V Anno - Dall'Unità d'Italia agli scenari mondiali contemporanei.

In questo modo si potrà dedicare un intero anno di corso (il quinto) alla trattazione di un secolo che, per la sua complessità, richiede un patrimonio di conoscenze (allo stato attuale delle cose non acquisibile) e una capacità critica che studenti dell'ultimo anno dovrebbero possedere in maggior misura. Inoltre, si risponderebbe adeguatamente alle insistenze ministeriali perché il Novecento sia oggetto di studio approfondito.

La Storia verrebbe così a costituire il tessuto connettivo in grado di unificare più discipline: Italiano, Religione, Scienze della terra, Geografia, Diritto, Lingue straniere,



Storia dell'arte... Quanto al problema posto dal monoennio, facciamo presente che nel futuro sistema scolastico, l'esame di qualifica scomparirà e che, statisticamente, la quasi totalità degli studenti prosegue gli studi fino all'esame di stato.

Questo progetto è il frutto di una riflessione che gli insegnanti di lettere hanno svolto su quattro anni di attuazione del programmi del citato decreto. La valutazione didattica sui risultati conseguiti dagli studenti e sulle metodologie di insegnamento, ha tenuto conto di questi parametri: la capacità di orientamento spazio-temporale, l'effettiva conoscenza e collegamento del contenuti, l'interdisciplinarietà. La conclusione principale a cui siamo pervenuti è che la scansione temporale scelta dal D.M. (la storia ripetuta due volte nel cinque anni di corso) e l'impostazione modulare hanno avuto l'effetto di disorientare gli studenti.

L'eccessiva concentrazione degli eventi in un anno scolastico e la conseguente estrema sinteticità della trattazione impediscono, infatti, di approfondire lo studio degli avvenimenti storici e obbligano a salti temporali irragionevoli. La natura dei testi, necessariamente non narrativa bensì concettosa, ha ostacolato gli studenti nell'acquisizione e nell'approfondimento di un adeguato metodo di indagine storica, obiettivo espressamente richiesto dal citato decreto. L'interdisciplinarietà, poi, è risultata praticamente irraggiungibile, visto che le materie di Storia, Italiano, Lingua straniera, Storia dell'Arte sono state costrette a seguire percorsi didattici sfalsati fra loro. Questo ha impedito, in particolare agli alunni delle quinte classi, di acquisire una visione ampia, organica e completa delle epoche oggetto di studio.

Nell'ultimo anno, ad esempio, il programma di Storia dovrebbe partire dalla Rivoluzione americana e giungere ai nostri giorni. Quello di Italiano, invece, riguarda soprattutto la seconda metà dell'Ottocento e il Novecento. Di conseguenza i nostri ragazzi, all'esame di stato, - che richiede espressamente interdisciplinarietà e trasversalità, soprattutto nel colloquio - si trovano in difficoltà.

Nessuno di loro, tra l'altro, può essere in grado di svolgere, con conoscenze e competenze adeguate, il tema di Storia: il Novecento, infatti, si studia inevitabilmente in maniera sommaria, a meno che non si vogliano trascurare completamente argomenti come la Rivoluzione francese e il Risorgimento.

Per approvare questa revisione del programma di Storia, il collegio docenti ha tenuto conto dell'autonomia scolastica riconosciuta agli Istituti, e fatto riferimento all'art. 277 (Sperimentazione metodologico-didattica) del D.L. n. 297 del 16 aprile 1994.

Inoltre, si è richiamato a quanto esplicitamente affermato dal Consiglio di Stato, nella sua recente sentenza in ordine alla riforma dei cicli, secondo la quale i cumicoli della scuola di base "non hanno carattere vincolante, nel senso che non obbligano all'uniformità generalizzata della didattica".

## Osservazioni

Per quel rispetto verso le fonti che dovrebbe distinguere l'insegnante di storia, partiamo dai riferimenti legislativi. Appare infatti curioso che per giustificare la non prescrittività dei programmi nazionali ci si richiami all'articolo 277 del DL 297/94, esplicitamente abrogato dal Regolamento dell'autonomia scolastica (DPR 8 marzo 1999), nonché a una sentenza del Consiglio di Stato riferita alla scuola di base, mentre l'istruzione professionale fa parte a pieno diritto della secondaria superiore. Più centrato appare il richiamo al Regolamento stesso, nel quale tuttavia si afferma (art. 8) che spetta al Ministero dell'istruzione definire "gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni", a loro volta definite (allegato A della versione approvata dal Consiglio dei Ministri il 30 ottobre 1998) come "intreccio di conoscenze e di abilità". Dunque, se la scuola

autonoma ha facoltà di adattare il curriculum al contesto locale anche attraverso una selezione o un arricchimento dei contenuti di studio, ciò non significa che sia possibile sostituire di peso i temi indicati dai programmi per un determinato ciclo di studi con altri, quali che ne siano le ragioni. È facile capire che altrimenti qualsiasi scelta diverrebbe possibile (compresa quella di svolgere un programma quinquennale di storia padana, o toscana, o magari cinese) e non avrebbe più senso parlare, accanto ai curricoli locali, di una quota di curriculum nazionale.

Ma poiché ci interessa l'aspetto sostanziale e non quello formale, vale la pena di rammentare i vincoli posti dal Ministero al gruppo incaricato nel 1996 della elaborazione dei nuovi programmi di storia per l'istruzione professionale, in seguito alle obiezioni mosse dal CNPI a quelli in vigore dal 1992 (qualifica) e 1994 (postqualifica):

- coordinare cronologicamente i programmi del biennio iniziale con quelli degli altri indirizzi della secondaria superiore, per non ostacolare i passaggi in orizzontale previsti dalla normativa;
- rispettare l'autonomia del triennio di qualifica, all'uscita del quale lo studente deve possedere una adeguata conoscenza del mondo attuale;
- evitare la ripetitività dei precedenti programmi in cui si studiava storia generale dell'età contemporanea due volte, nel corso di qualifica e in quello postqualifica;
- rafforzare il valore formativo della disciplina;
- renderla interessante e utile per gli studenti del professionale (tra i quali, da tutte le indagini svolte in merito, la storia risultava immancabilmente tra le materie meno gradite);
- dare ai docenti la possibilità di organizzare percorsi modulari, raccordabili con quelli delle altre materie di area comune e professionalizzante.

A questi vincoli i programmi del 1997 cercano di dare una risposta in positivo, recuperando la dimensione professionale in senso alto della disciplina. Non la storia scolastica, cioè, ma quella degli storici, compresi quegli accademici che dalle matricole universitarie vorrebbero una conoscenza senza sbavature della "storia generale", e insieme ostentano un aristocratico disprezzo dei manuali. Questa storia è:

- una disciplina che prima di poter analizzare il proprio oggetto lo deve costruire a partire da tracce e sopravvivenze del passato, e in cui la conoscenza è quindi basata su un paradigma indiziario e il "fatto" è sempre un'ipotesi sul passato, anche se costruita mediante procedure controllabili;
- una storia in cui la ricostruzione dei fatti del passato è inevitabilmente funzione del problema conoscitivo che lo storico si pone in quanto uomo del suo tempo, e anche per questo non è mai di per sé univoca e assodata una volta per tutte, se non altro riguardo alle attribuzioni di significato assegnate alle specifiche informazioni;
- una storia di storie, in cui la tradizionale narrazione politico-militare-diplomatico-dinastica è solo uno dei filoni tematici praticabili, e non necessariamente quello col maggiore valore esplicativo rispetto ai grandi mutamenti del passato e del presente;
- una storia in cui a loro volta le scelte tematiche non solo sono inevitabili, ma impongono proprie scale temporali, di rado riconducibili alle periodizzazioni scolastiche tradizionali;
- una storia in cui la narrazione di eventi e di processi è integrata dalla descrizione di situazioni e contesti, ed entrambe (narrazione e descrizione) divengono significative e si articolano in sistemi di rilevanze nella trama argomentativa della problematizzazione e della spiegazione.

Questa visione richiede evidentemente di superare l'immagine scolastica della Storia con la S maiuscola, concepita come una e una sola, un filo narrativo da percorrersi dall'inizio alla fine e senza salti, con l'unica variabile della ricchezza di dettagli. Una Storia in cui gli "eventi" sono dati una volta per tutte, e ciò che cambia sono le "interpretazioni" degli storici, tanto più viziate dalle ideologie quanto più ci si avvicina al tempo presente. Dal punto di vista tematico, di quale Storia si tratti risulta evidente dai termini-chiave della periodizzazione proposta dai colleghi di Civitanova: la vicenda politico-militare-istituzionale d'Italia, con possibili cenni all'Europa occidentale e un'apertura finale agli "scenari mondiali". Una storia legittima, certo, ma non l'unica possibile. Soprattutto da discutere è se sia quella che rende gli studenti degli istituti professionali più capaci non tanto di svolgere il tema dell'esame di Stato, quanto di orientarsi in una società globale e complessa.

Se i programmi di storia per gli istituti professionali si ispirano alla prima immagine della disciplina, la presa di posizione dei colleghi di Civitanova appare derivare dalla seconda, assunta in modo autoreferenziale e scarsamente problematico. I colleghi infatti sembrano spesso assumere come oggetto di critica non tanto il testo dei nuovi programmi, quanto una propria lettura selettiva degli stessi, a sua volta orientata dal presupposto che "la Storia" sia appunto una e una sola, e insegnabile in un unico modo. Si creano in questo modo difficoltà e addirittura prescrizioni ministeriali non confortate da alcun riscontro fattuale. Ne citiamo solo alcune:

1). I attuali programmi obbligano a ripetere la Storia due volte.

È esattamente quanto i programmi, nell'ambito dei vincoli sopra ricordati, cercano di evitare, proponendo per i primi tre anni un percorso di storia generale che costruisca una mappa conoscitiva di sfondo, e per il biennio postqualifica percorsi tematici di approfondimento in chiave settoriale. Indicare per i due cicli archi temporali parzialmente sovrapponibili non significa affatto imporre ai docenti di ripetere la "Storia" due volte, ma offrire loro la possibilità di svolgere percorsi diversi e al tempo stesso reciprocamente integrati. Le difficoltà caso mai stanno da una parte nella carenza di materiali, dall'altra in una formazione iniziale degli insegnanti di storia che non si è mai preoccupata di fondare le necessarie competenze programmatiche e didattiche.

2). Gli attuali programmi non danno uno spazio adeguato allo studio della storia del Novecento.

Immaginando che ci si riferisca al corso postqualifica, in quanto l'ultimo anno della qualifica è interamente dedicato al ventesimo secolo, i programmi in questione chiedono di svolgere percorsi di storia settoriale, per la classe quarta del periodo preindustriale, per la quinta del periodo industriale, senza tuttavia stabilire scansioni temporali rigide. È quindi del tutto possibile dedicare l'intero quinto anno allo studio del Novecento, approfondendo quanto già svolto in terza. Viene peraltro da chiedersi se, nella scansione proposta dai colleghi di Civitanova, avviare il quinto anno dall'unificazione italiana (ossia, se non ricordiamo male, dal 1861!) consenta davvero gli auspicati approfondimenti del periodo novecentesco.

3). L'impostazione modulare disorienta gli studenti.

L'affermazione è tanto recisa quanto indimostrata. Se modularità, come risulta dal testo dei programmi, significa organizzare l'insegnamento/apprendimento della disciplina per unità di conoscenze, abilità e competenze che siano da una parte relativamente autosufficienti (in quanto contengono percorsi di recupero o acquisizione delle pre-conoscenze e dei prerequisiti necessari), dall'altra disponibili a integrarsi ai moduli precedenti ed essere integrati da quelli successivi, il disorientamento dovrebbe essere evitato di partenza. Altrimenti, dichiariamo la nostra incapacità di comprendere il problema, a meno che esso non dipenda dal confondere le indicazioni dei

programmi con certe fantasiose interpretazioni manualistiche, che un professionista dell'insegnamento storico dovrebbe essere perfettamente in grado di evitare.

4). L'eccessiva concentrazione degli eventi in un anno scolastico [il primo] impedisce l'approfondimento degli avvenimenti storici e obbliga a salti temporali irragionevoli.

Se "eventi" sta per "accadimenti politico-militari-diplomatici..." è evidente l'impossibilità di concentrare in un solo anno svariati millenni di ricostruzione storica. Anche la bignamizzazione ha i suoi limiti invalicabili. Ma i programmi non richiedono assolutamente di fare questo, bensì di focalizzare il percorso di insegnamento-apprendimento su permanenze e processi di lungo periodo riguardanti i grandi temi del popolamento, delle strutture economiche e sociali, delle istituzioni politiche e giuridiche, delle visioni del mondo, da svolgersi in sequenza o intrecciandoli fra loro. Certamente è una storia diversa da quella che noi insegnanti siamo abituati a praticare, e questo rappresenta un problema che può essere risolto solo con l'aggiornamento e una buona organizzazione del dipartimento di storia d'Istituto.

5). L'attuale impostazione del programma impedisce l'interdisciplinarietà in quanto Storia, Italiano, Lingua straniera, Storia dell'arte sono costrette a seguire percorsi sfalsati. Nell'ultimo anno, per esempio, il programma di Storia dovrebbe partire dalla Rivoluzione americana e giungere ai nostri giorni. Quello di Italiano, invece, riguarda soprattutto la seconda metà dell'Ottocento e il Novecento...

Ammesso e non concesso che l'interdisciplinarietà sia solo questione di cronologia, l'esempio appare mal posto, non solo perché nei programmi di storia del postqualifica non si fa cenno alla Rivoluzione americana (né alla Rivoluzione francese o al Risorgimento, altrove richiamati dai colleghi di Civitanova), ma soprattutto in quanto sia gli stessi programmi di storia sia quelli di italiano consentono esplicitamente tutti gli aggiustamenti cronologici che i docenti ritengano opportuni. Lo stesso vale per la storia dell'arte. Per quanto riguarda le altre materie (oltre alle lingue straniere, i colleghi citano in apertura religione, scienze della terra e geografia), da nessuna parte i programmi in vigore richiedono un insegnamento di tipo storico scandito per annualità, cosicché in una programmazione ben congegnata di Consiglio di classe qualsiasi forma di raccordo e integrazione interdisciplinare è non solo possibile ma assolutamente legittima.

6). L'attuale programma impedisce di svolgere in modo adeguato il tema di storia dell'esame di stato.

Il problema in questo caso è reale e deriva da un atteggiamento (almeno finora) profondamente contraddittorio del Ministero, che da una parte nei corsi postqualifica richiede per decreto di svolgere un programma di storia settoriale, dall'altra per la prima prova scritta dell'esame di stato insiste nel proporre una traccia storica di tipo tradizionale, che gli studenti del professionale avrebbero tutto il diritto di non svolgere. Per sdrammatizzare, tuttavia, possiamo ricordare che prima del 1997 e all'esame di maturità di vecchio tipo (quindi con 4 opzioni soltanto, in luogo delle attuali 8) la percentuale degli studenti che svolgeva la traccia di storia si aggirava intorno al 7,5% del totale, la metà circa nei professionali.

Una ultima nota, di ordine diverso, riguardo la presunta irrilevanza del problema del monoennio, ossia dell'autonomia del triennio di qualifica con diploma finale, in quanto (a) "nel futuro sistema scolastico l'esame di qualifica scomparirà" e (b) "statisticamente, la quasi totalità degli studenti prosegue gli studi fino all'esame di stato".

Per quanto riguarda la motivazione (a), le uniche fonti a cui rifarsi sono la legge Berlinguer sul riordino dei cicli, attualmente sospesa, nonché il recente documento della commissione Bertagna. In nessuno dei due casi si prospetta un'abolizione del corso breve di qualifica, che anzi nella bozza

Bertagna appare rafforzato. L'enunciato (b) può avere un qualche fondamento in alcuni indirizzi del professionale (economico-aziendale, servizi sociali), molto meno in altri (meccanico, alberghiero), e di conseguenza non può essere generalizzata. E anche nel primo caso, si applica solo a coloro che hanno superato la perdurante e fortissima selezione dei primi tre anni, alla quale non pare che l'insegnamento della storia abbia mai cercato di porre costruttivamente rimedio. Una ulteriore dimostrazione del fatto che le osservazioni riguardanti la presunta nocività della nuova impostazione non sono suffragate da alcun dato fattuale, tranne quello dell'evidente disagio degli insegnanti di fronte a una proposta della quale non riescono a cogliere il senso.

## **UNA CORRISPONDENZA SU ISTRUZIONE PROFESSIONALE ED ESAMI DI STATO**

### **Da Alba di Caro al Comitato Direttivo**

---

Sabato 28 ottobre 2001

Carissimi,

voglio raccontarvi un fatto direi "increscioso" che mi è capitato. Venerdì ho partecipato ad un seminario ministeriale sulla prima prova degli esami di Stato, sul tema di storia. Sono intervenuta per sottolineare che il Ministero non ha tenuto conto, nella formulazione delle tracce, dei nuovi Programmi di storia dell'Istruzione professionale che prevedono negli ultimi due anni lo studio della storia settoriale. Sono stata aggredita dal rappresentante del Ministero, che mi ha accusato di non conoscere i programmi, che non è vero che prescrivono la storia settoriale. Ho replicato con fermezza citando a memoria le parole dei programmi (che credo di conoscere abbastanza bene), ricordando che c'è stato un intervento massiccio di formazione dei docenti e di disseminazione dei nuovi programmi a cui avevo partecipato e chiarendo che si è trattato di fare "fuoco" sulla storia settoriale, lasciando sullo sfondo i contesti e per questo i nostri alunni non potevano svolgere la *tipologia C* della prima prova degli esami di Stato. Di fronte alla mia insistenza, cui si era aggiunta, nel frattempo quella di un'altra collega, si è tagliato corto: se i ragazzi non conoscono la storia non sono obbligati a svolgere il tema di storia.

Sono uscita disorientata. Ora, se è vero che nessuno di noi ha mai pensato di fare la storia degli alberghi o delle dentiere, e che ultimamente ci siamo resi conto che fare storia settoriale in fondo, vuol dire privilegiare l'asse economico-sociale, è pur vero che in questi anni ci siamo sforzati di fare una programmazione che tenesse conto delle indicazioni ministeriali senza perdere di vista i contesti. Pensavamo (o forse sbaglio?) che, riguardo al tema, si fosse trattato di una svista ministeriale....e invece, no. Se la convinzione è quella di far studiare la storia generale, anche se partendo dal settore lavorativo, converrà rifare tutta la programmazione eliminando la storia settoriale?

Ho bisogno del vostro parere, perchè sono confusa.

Vi abbraccio

Alba

---

### **Da Vincenzo Guanci ad Alba Di Caro e al Comitato Direttivo Scientifico di Clio '92**

Giovedì 1 novembre 2001

Cara Alba,

la questione è, a mio avviso, al tempo stesso intricata e semplice.

1. Che i programmi del '97 per gli Ist. Professionali prescrivano le storie settoriali nel biennio post-qualifica è fuori di ogni dubbio e dovrebbe essere fuori da ogni discussione.

2. Che il programma di storia per l'ultimo anno di liceo e di istituto tecnico sia quindi completamente diverso da quello per l'ultimo anno di ist. professionale è di tutta evidenza.

3. Che la preparazione standard in storia degli studenti dell'ultimo anno di liceo, di istituto tecnico, di istituto professionale sia profondamente differente (non vale qui discutere quale sia eventualmente la migliore!) pare a me di altrettanta chiara evidenza.

4. Che l'*entourage* ispettivo del MPI concepisca gli esami di stato come esami finali di corsi "liceali" è provato abbondantemente - oltre che dalla formazione culturale di ispettori e ispettrici - dalle quattro tracce dei temi proposte anno per anno nell'ultimo trentennio e dalle otto proposte nell'ultimo biennio (proposte - non dimentichiamolo! - che sono state richieste dai vari ministri a ispettori/trici della *Direzione Classica*). Lo stesso *entourage*, peraltro, non ha mai capito la portata innovativa né ha mai davvero "accettato" i programmi del '97! Ricordate quelle poche e bizzarre riunioni con il terzetto di ispettori inviato dal Ministero in occasione dei corsi interdirezionali di formazione per i programmi Brocca?

5. Che la scelta della traccia di storia per la prova scritta di italiano sia sempre stata operata da una **ridottissima** quota di studenti dell'ultimo anno di istituti tecnici e professionali è un fatto che accade da almeno trent'anni, ben prima dei programmi del '97 e dell'introduzione dello studio della storia settoriale. (Solo poco meno ridotta è la quota di studenti tecnici e professionali che scelgono il "tema di letteratura" sia prima che dopo la riforma degli esami!).

6. Si può quindi concludere che la conformazione della prova scritta d'italiano è pensata innanzitutto per gli studenti di terza liceo classico e di quinta liceo scientifico? Sì, a mio avviso, si può.

Concedo, tuttavia, la condizione della buona fede, che, tuttavia, non costituisce in questo caso un'attenuante!

Infatti, secondo me, tale situazione dipende da:

- un senso comune forte e diffuso tra docenti, massmedia, apparati ministeriali fondato sull'idea che la scuola importante è il liceo e gli esami di stato o di maturità, come li chiamano ancora tutti, sono quelli di liceo.

- un senso comune fortemente diffuso tra i docenti che vedono la prova dell'esame di stato come la sola valutazione "oggettiva" del proprio lavoro e che vorrebbero quindi vedere i propri alunni primeggiare; ne deriva, perciò, che i docenti di ist. tecnici e professionali possano percepire la traccia di storia (e di letteratura, almeno nella mia esperienza di insegnante, commissario e presidente) come *chances* in meno offerte ai propri studenti e che cerchino di sopperire a tale handicap con dosi particolari di preparazione storica e letteraria, legittimando così ancor più la situazione data.

7. In conclusione, cara Alba, personalmente non credo che il docente debba fare il *coach* che allena i propri atleti alla massima prova olimpica degli esami di stato.

Se si prende atto della situazione ci si rassegna al fatto che alcuni studenti (ist. tecnico per scarsa preparazione e ist. professionale per programmi differenti) hanno a disposizione per la prova scritta d'italiano 7 tracce anziché 8! E' grave? Sì, in linea di principio, per senso di giustizia e per la concezione di scuola pubblica che denota; mi pare meno grave nella realtà effettiva.

Cosa fare? Due cose, penso:

a) insegnare ai propri studenti di quinta a superare la prova scritta d'italiano utilizzando tutte le sette possibilità che questa offre oltre al saggio di storia, programmando il proprio curriculum di storia **a prescindere** dalla prova "olimpica" dell'esame finale, se si è convinti - come siamo in Clio '92 - dell'efficacia formativa di obiettivi/contenuti/metodologie che si ritrovano nei programmi del '97;

b) organizzare un'azione di denuncia e di pressione collettiva perché si arrivi a tracce differenziate per studenti di licei, di ist. tecnici, di ist. professionali.

Abbracci affettuosi e auguri di buon lavoro.  
Enzo

## *contributi*

---

### **LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI DI STORIA IN PROSPETTIVA**

*di Ivo Mattozzi*

*Comunicazione per la tavola rotonda dell'XI Symposium de l'Asociación de Profesores de didácticas de las Ciencias Sociales (Universidad de Huelva, 11-14 abril 2000)*

Mi occuperò sia della formazione degli insegnanti di storia della scuola primaria sia di quelli della scuola secondaria. Esporrò prima le ipotesi teoriche elaborate da me sulla base di una esperienza di formazione di insegnanti in servizio e di corsi universitari che si è svolta in molti anni. Poi presenterò i nuovi percorsi universitari per la formazione degli insegnanti e li commenterò.

#### **Pensare la formazione**

La formazione degli insegnanti di storia in Italia non è stata mai pensata. Sia per gli insegnanti della scuola primaria sia per quelli della secondaria si è sempre supposto che "naturalmente" l'apprendimento della storia generale scolastica (quella dei manuali) bastasse a metterli in condizione di insegnare le conoscenze storiche. La supposizione è basata sulla idea che insegnare storia voglia dire trasmettere semplicemente i contenuti in modo che gli allievi li possano apprendere. Le competenze supposte sono quelle della gestione del libro di testo e della parafrasi dei testi: competenze, derivanti, dunque da quelle linguistiche. Oggi non è più possibile continuare a pensare che gli insegnanti di storia non abbiano bisogno di una professionalità specifica.

La qualità della storia da insegnare si è modificata e l'analisi della sua struttura invalida l'idea che bastino le competenze linguistiche per insegnarla. L'insuccesso degli apprendimenti in storia è diventato più visibile da quando la scuola è di massa. Abbiamo un'idea più articolata della struttura della disciplina e siamo coscienti che le semplificazioni della parafrasi non soddisfano tutti i problemi posti dall'apprendimento. Siamo divenuti anche più esigenti rispetto alla possibilità che l'apprendimento delle conoscenze storiche aiutino a comprendere le dinamiche della vita sociale.

Pensare la formazione è diventata, dunque, conveniente per i destini della storia, sia di quella scolastica sia di quella accademica.

Ciò vuol dire pensare procedure, strumenti, tempi, condizioni, modalità con i quali gli insegnanti possano apprendere a gestire la formazione in campo storico di bambini della prima scuola oppure di adolescenti della scuola secondaria.

La prima mossa è quella di pensare la specificità del lavoro didattico. Essa consiste nella *mediazione didattica*: la quale esige da tutti gli insegnanti la capacità di organizzare le attività di insegnamento e quelle di apprendimento allo scopo di adeguare il campo disciplinare della storia alle competenze degli allievi e di rendere gli allievi capaci di mettersi in rapporto con le conoscenze storiche e con il campo storiografico. Le competenze della mediazione didattica da applicare nella scuola primaria sono diverse da quelle richieste nella scuola secondaria.

Ma tutte si basano sulle competenze relative alla cultura storica: senza cultura storica la storia insegnata è banalizzata e resa inutile. Che cosa si può intendere per cultura storica?



Nella concezione tradizionale della professionalità la cultura storica sufficiente per gli insegnanti era il complesso di conoscenze che formano il sapere manualistico più o meno ampio, secondo i gradi di scuola. Ora la cultura storica feconda deve intendersi come un complesso di conoscenze, di consapevolezza e di competenze correlate:

- Consapevolezza e competenza epistemologica.
- Consapevolezza e competenza metodologica.
- Consapevolezza della disponibilità di conoscenze storiche in quantità e qualità molto superiore quelle riunite in un libro di testo.
- Consapevolezza della disponibilità di molti generi storiografici e di molte storie settoriali.
- Competenza a individuare testi di riferimento da utilizzare nell'insegnamento.
- Competenza alla trasposizione didattica della ricerca storica.
- Competenza alla trasposizione didattica dei testi storici.
- Conoscenza di problemi storici e di opere storiografiche importanti.

Insomma per cultura storica bisognerebbe intendere non la quantità delle informazioni e la loro estensione all'interno del sistema di conoscenze della storia cosiddetta generale, ma la qualità delle conoscenze di un repertorio ampio di cui si conoscono però i limiti e si conosce anche la possibilità degli incrementi, poiché la cultura produce una disposizione all'attenzione verso le novità editoriali, verso le segnalazioni dei periodici, verso la esplorazione dei cataloghi editoriali, verso la consultazione di opere nelle biblioteche, verso la scoperta di opere interessanti per la trasposizione sugli espositori delle librerie.

Su tale considerazione possiamo pensare la formazione degli insegnanti di storia come un itinerario che si snoda attraverso tre percorsi intrecciati alla fine dei quali il traguardo è la costruzione di competenze integrate.

Il primo percorso di una formazione professionale pensata riguarda la cultura storica e l'immagine di storia adatta a darle alimento. Tale percorso si incrocia con un secondo itinerario che è quello della metodologia didattica. Essa forma le competenze all'utilizzazione della cultura storica in funzione della risposta ai problemi psicopedagogici e didattici pertinenti a ciascun grado scolastico. Il terzo percorso – alla confluenza degli altri due – è indirizzato alle competenze nella realizzazione delle attività di insegnamento e di apprendimento.

Si tratta di capire come si possono gestire i tre percorsi ed il loro intreccio e come si possono specificare in funzione della diversità degli alunni a cui è destinato l'insegnamento.

### **La formazione della cultura storica**

Necessaria sia per gli insegnanti elementari sia per gli insegnanti della secondaria, essa può specificarsi per quanto riguarda le conoscenze ma non per quanto riguarda l'epistemologia e la metodologia che invece devono essere conoscenze condivise da tutti gli insegnanti nella stessa misura.

### **Le conoscenze**

Quali conoscenze sono funzionali all'insegnamento nella scuola elementare? Quali sono adatte per svolgere meglio l'insegnamento nella scuola secondaria obbligatoria? Quali convengono per insegnare nella scuola secondaria di secondo grado? A queste domande a lungo in Italia si è risposto ritenendo sufficiente lo studio di quattro volumi manualistici degli istituti magistrali per i candidati all'insegnamento primario, e assegnando il fondamento della preparazione degli insegnanti secondari alla sequenza di cinque volumi manualistici nel percorso scolastico e allo studio di alcune opere relative a due delle epoche nelle quali è diviso tradizionalmente il campo storiografico: una differenza di quantità, ma anche nella qualità delle conoscenze evidente.

Tuttavia identico era l'impianto del sistema di conoscenze della storia generale e identica l'immagine di storia e di storia da insegnare che ne derivava: stessa predominanza dei temi politico-istituzionali, stesso impianto cronologico lineare, medesimo il prevalere dell'orizzonte europeo e di scale nazionali o macroregionali delle conoscenze. Da ciò consegue l'incongruenza di considerare inevitabile insegnare in formato ridotto ai piccoli allievi la conoscenza storica che è insegnata agli adolescenti.

Come uscire da tale insostenibile contraddizione è il primo problema da affrontare per pensare la nuova formazione.

Se ne può uscire a condizione di pensare un nuovo curriculum verticale di costruzione delle conoscenze storiche segmentato in tre cicli: il primo per formare nei bambini il senso storico con la costruzione di un'idea di passato del mondo composta grazie al lavoro su quadri di civiltà; il secondo per formare il senso storico con la costruzione dell'idea del divenire del mondo, delle sue trasformazioni epocali e delle permanenze di lungo periodo; il terzo ciclo per approfondire temi e problemi storici sullo sfondo delle conoscenze del divenire in rapporto con gli indirizzi di studio caratterizzanti gli istituti secondari. Le conoscenze dei tre cicli sono differenziate nella quantità, nella struttura, nella tematizzazione. Sono modulate in modo tale che le conoscenze di un ciclo sono preparatorie al processo di costruzione delle conoscenze nel ciclo seguente. In ogni ciclo sono formate da conoscenze dimensionate sulla scala mondiale oppure sulla scala macroregionale oppure sulla scala nazionale o su quella locale. Sono indirizzate a formare un'immagine di storia disposta agli incrementi di conoscenze.

È evidente che un percorso di studi così articolato formerebbe una base culturale nuova per i futuri insegnanti che potrebbero su di essa edificare nei corsi universitari conoscenze più approfondite e indirizzate all'insegnamento.

Ma attualmente nei corsi di formazione occorre immettere nuovi modelli di conoscenze storiche capaci di modificare la visione della storia ereditata: conoscenze riguardanti la civiltà materiale, conoscenze relative ai grandi processi di trasformazione, conoscenze relative alle strutture di lunga durata, conoscenze costruite ora a scala mondiale ora a scala macroregionale, ora a scala nazionale ora a scala locale. Non occorre una grande quantità, ma una grande qualità delle conoscenze-modello in numero sufficiente a caratterizzare la cultura storica e a mettere gli insegnanti nella prospettiva di acquisire nuova conoscenza secondo i bisogni dell'insegnamento.

La cultura storica così formata può diventare uno strumento meglio utilizzabile per l'insegnamento grazie alle competenze epistemologiche e metodologiche. Sono esse che conferiscono le capacità di analisi, di critica, di ristrutturazione, di uso, di costruzione di reti applicabili alle conoscenze tematiche

### **L'epistemologia e la metodologia**

Le conoscenze epistemologiche e quelle metodologiche attualmente sono considerate accessorie alla conoscenza della storia. Vengono proposte sulla base di letture di testi metodologici, ma non vengono messe in gioco né in rapporto alle opere storiche da studiare né in rapporto con l'uso di fonti e di esercitazioni di ricerca. Restano dunque superficiali ed estranee al complesso delle conoscenze.

Abbiamo urgenza di modificare il modello di formazione per addizione (complesso di conoscenze + conoscenze metodologiche) in un modello per fusione: le conoscenze metodologiche ed epistemologiche si costruiscono in rapporto con la costruzione delle conoscenze per il raggiungimento di scopi conoscitivi che vengono esclusi nel modello per addizione:

- Consapevolezza che la conoscenza storica dipende dal processo di costruzione di un soggetto conoscente.
- Consapevolezza che il processo di costruzione si attua mediante operazioni cognitive dalla cui combinazione ed intreccio dipende la struttura della conoscenza storica.

- Consapevolezza che la conoscenza storica si arricchisce di senso in rapporto con la conoscenza del presente.
- Consapevolezza che la conoscenza storica è controllabile intersoggettivamente grazie alla verifica della validità delle operazioni cognitive applicate nella fase euristica, nella produzione delle informazioni, nel loro trattamento in un tessuto di relazioni, nella scrittura di un testo, nel testo che risulta da tutte le operazioni precedenti e che le contiene..
- Consapevolezza che il pensiero di tipo storico può essere applicato a comprendere fatti e fenomeni e processi del mondo attuale.
- Consapevolezza che le conoscenze storiche possono essere usate con opportune operazioni cognitive nel processo di comprensione del presente.
- Capacità di analizzare la struttura di testi storici.
- Capacità di usare fonti allo scopo di costruire una conoscenza storica.

Però le competenze epistemologiche e metodologiche farebbero dei futuri insegnanti al più degli esperti di teoria della storiografia se non venissero coniugate con quelle metodologiche didattiche e con quelle didattiche operative.

### **Le competenze didattiche**

Attualmente il risultato dei percorsi formativi tradizionali si traduce in competenze didattiche di modesta qualità consistenti soprattutto nella capacità di parafrasare i testi manualistici per renderli più comprensibili agli allievi.

Il passo da compiere è quello di arricchire le competenze didattiche degli insegnanti fondandole sulla base delle teorie costruttiviste della conoscenza. Se la conoscenza storica è il risultato di un processo di costruzione attuato mediante operazioni cognitive, agli insegnanti incombe il compito di insegnare agli alunni a costruire le conoscenze e le reti di conoscenze storiche mediante l'applicazione di operazioni cognitive apprese e manifestate grazie a pratiche operative. Rispetto a tale compito si differenziano nettamente le competenze degli insegnanti elementari da quelle degli insegnanti della scuola secondaria. Infatti, i primi devono avviare gli alunni allo studio della storia e devono fondare le capacità di compiere le operazioni cognitive prescindendo per un lungo tratto dalle conoscenze elaborate dagli storici. E per un altro tratto devono farle esercitare, prevalentemente, nella costruzione della rete di conoscenze riguardanti quadri di civiltà allo scopo di costruire un'idea di passato del mondo conoscibile storicamente. Agli insegnanti della secondaria, invece, spetta la responsabilità di sviluppare le capacità in relazione con i processi di apprendimento di conoscenze e di reti di conoscenze storiche programmate nei diversi cicli: le lunghe permanenze e le grandi trasformazioni, - nel secondo ciclo; temi e problemi da approfondire nel terzo ciclo di studi.

Le competenze che vengono implicate in tutti i cicli sono quelle a compiere le operazioni cognitive che servono nella ricerca storica, nella scrittura dei testi storici, nello studio di testi storici e nell'apprendimento di conoscenze storiche:

- Competenze a mettere in rapporto conoscenza del mondo attuale e conoscenza del passato ai fini della tematizzazione dei fatti storici.
- Competenze a organizzare temporalmente le informazioni.
- Competenze a dare significato alla organizzazione spaziale delle informazioni.
- Competenze ad attribuire senso alle informazioni ritenendole attinenti a permanenze, a mutamenti, ad eventi.
- Competenze a coordinare le informazioni nella costruzione di concetti storici.
- Competenze a dare significato e valutazioni alle informazioni correlandole ad altre informazioni.

- Competenze ad usare teorie e schemi cognitivi per articolare problemi storici.
- Competenze ad usare teorie e schemi cognitivi per costruire spiegazioni.
- Competenze ad analizzare e costruire descrizioni storiche.
- Competenze ad analizzare e costruire narrazioni storiche.
- Competenze ad analizzare e costruire argomentazioni.
- Competenze a costruire connessioni tra una pluralità di conoscenze.
- Competenze ad far emergere e a sfruttare le preconoscenze, gli schemi pregressi, i concetti costruiti dagli alunni in rapporto con le attività programmate.
- Competenze a programmare le attività di insegnamento e di apprendimento e le reti di conoscenze storiche.
- Competenze a costruire e usare didatticamente diagrammi spazio-temporali.
- Competenze ad usare fonti di diverso tipo in percorsi di ricerca storico-didattica.
- Competenze a valutare gli apprendimenti con criteri appropriati alla struttura della conoscenza storica.

Gli insegnanti della scuola primaria hanno bisogno di specializzare tali competenze in primo luogo in direzione della costruzione delle capacità organizzative dei fatti e delle informazioni in rapporto con lo svolgimento di ricerche storico-didattiche centrate su aspetti del passato prossimo ai bambini temporalmente, spazialmente, affettivamente. In secondo luogo tali competenze vanno messe in gioco per fare dei quadri di civiltà le tessere di un incompleto mosaico spazio-temporale del passato del mondo nel quale i bambini leggono le contemporaneità, le durate, le successioni delle civiltà. Le comparano per individuare le differenze, le trasformazioni, le permanenze. Periodizzano le grandi fasi del divenire del mondo. Elaborano questioni sulle trasformazioni e sulle lunghe permanenze.

Gli insegnanti della scuola secondaria devono applicare le loro competenze allo scopo di modulare conoscenze a scala locale, a scala mondiale, a scala macroregionale, a scala nazionale usando le risorse:

- a. della periodizzazione per mettere in risalto mutamenti e durate,
- b. della descrizione di stati di cose per contestualizzare i fenomeni tematizzati,
- c. della ricostruzione di processi che danno conto delle trasformazioni,
- d. dell'intreccio di teorie, concetti, informazioni per spiegare aspetti problematici dei processi,
- e. delle scienze sociali per formare i concetti, gli schemi cognitivi, le teorie utili alla comprensione delle ricostruzioni e delle spiegazioni del passato.

Nella prospettiva di formazione da me finora delineata si individua il ruolo funzionale delle competenze nelle scienze sociali.

### **Le competenze nelle scienze sociali**

Nell'insegnamento della storia, come nella storiografia, è indispensabile fare uso di concettualizzazioni, di schemi, di teorie derivanti dalla geografia, dalla economia, dalla sociologia, dalla antropologia, dalla demografia, dalla etnologia... Esse servono a due scopi: 1) stabilire il rapporto tra la conoscenza del mondo attuale e la conoscenza di fatti del passato e 2) costruire la loro intelligibilità. Esse sono conoscenze extrafonti che hanno funzione costruttiva sia nella fase di mobilitazione delle preconoscenze e della tematizzazione sia nella fase ricostruttiva sia nella fase problematizzante ed esplicativa.

È evidente che non è pensabile di costruire competenze specialistiche in ogni campo delle scienze sociali. Alla portata dei percorsi formativi degli insegnanti di storia sono, invece, l'attrezzatura di una attitudine a utilizzare gli strumenti concettuali delle scienze sociali in funzione

della costruzione di conoscenze storiche e la competenza a formarsene all'occasione mediante il ricorso ai testi pertinenti.

Questo ragionamento vale nella prospettiva da me assunta di isolare le questioni della formazione degli insegnanti di storia e nella convinzione che il rapporto tra le scienze sociali nei processi di insegnamento e di apprendimento si costruisca a partire dalla prevalenza di una di esse (nella mia ipotesi la storia è prevalente) dalla curvatura di altri saperi alle esigenze del sapere prevalente.

È ovvio che ove si intenda far prevalere un'altra disciplina (ad es. geografia oppure economia oppure sociologia...) è la conoscenza storica che può essere messa al servizio della costruzione della conoscenza tematizzata. In tal caso agli insegnanti servono competenze specialistiche nella disciplina prevalente e capacità di utilizzazione delle conoscenze storiche da formare di volta in volta in funzione dello sviluppo del processo di insegnamento.

Le competenze complesse e articolate come quelle proposte sono esiti di percorsi formativi la cui architettura e i cui tempi sono decisive per assicurarne il raggiungimento.

### Le modalità della formazione

Le mie esperienze di formazione di insegnanti in servizio e di studenti dei corsi di laurea mi fanno caldeggiare alcune soluzioni rispetto alle modalità della formazione virtuosa. Un percorso formativo completo deve comprendere:

1. un'attività di ascolto dei **sogetti in formazione**. Essa va diretta a far emergere immagini della storia, pratiche di insegnamento, concezioni metodologiche, concezioni sulla struttura della disciplina, valutazioni sul rapporto tra alunni e storia, valutazioni sulla storia da insegnare e sui libri di testo... Grazie a tale attività si costruisce la mappa dei bisogni formativi.
2. Una o più lezioni sulla teoria della **mediazione didattica** in storia in modo da creare lo sfondo e i bisogni di conoscenze storiche, di conoscenze epistemologiche, di conoscenze metodologiche, di conoscenze psicopedagogiche...
3. Lezioni teoriche **epistemologiche** e **metodologiche**: esse devono riguardare la ricerca e il testo storico; devono far chiarezza sul rapporto tra conoscenza del mondo attuale e conoscenza del passato, sulle procedure investigative e sulla produzione delle informazioni dirette e inferenziali, sulla pragmatica del lavoro storico, sulle operazioni di organizzazione delle informazioni, sulle operazioni di classificazione dei fatti e di attribuzione di significati, sulle problematizzazioni e sulle spiegazioni, sulla scrittura che intesse le relazioni e colma i vuoti tra le informazioni frammentarie, sulla inevitabile soggettività della conoscenza, sulle possibilità dei controlli intersoggettivi... È importante che tutte le questioni siano esaminate alla luce di un forte legame con le questioni dell'insegnamento. La immagine dei processi di costruzione della conoscenza storica corrispondente alle elaborazioni metodologiche aggiornate deve far parte della cultura storica da costruire.
4. Lezioni sulle potenzialità delle diverse **scale di osservazione** e analisi di fatti storici a costruire conoscenze: da quella locale a quella mondiale, la gamma delle scale di analisi deve essere presente nella storia da insegnare e gli insegnanti devono avere competenze a gestirle e a incastrarle l'una nell'altra nella programmazione.
5. Lezioni sugli **usi individuale e sociale della storia**: servono a formare la coscienza delle possibili applicazioni della conoscenza storica e la capacità di analisi della storia utilizzata a scopi pubblici;
6. Lezioni sul **rapporto tra bambini e adolescenti con la conoscenza storica**: servono a formare le capacità di: diagnosticare i bisogni affettivi e cognitivi dei soggetti in apprendimento e i loro eventuali problemi; costruire e rinforzare la motivazione allo

- studio della storia; graduare le attività e valorizzare le differenti strategie di apprendimento; sostenere processi significativi e sempre più autonomi di apprendimento; gestire un insegnamento individualizzato e uno collettivo; organizzare moduli di sostegno e di recupero.
7. Laboratorio di lettura, analisi e smontaggio di testi storiografici: le esercitazioni servono per formare la padronanza della struttura dei testi in funzione della valutazione della loro trasponibilità.
  8. Lezioni su teorie della **trasposizione didattica** della ricerca storica: hanno lo scopo di giustificare le procedure grazie alle quali si preparano materiali didattici basati su fonti e diretti a far sperimentare agli allievi il processo di costruzione di una conoscenza sul passato.
  9. Laboratorio su fonti e su dossier di ricerca storico-didattica per insegnare ad utilizzare fonti e complessi di fonti già organizzati per l'apprendimento.
  10. Lezioni teoriche **sull'organizzazione modulare** di processi di insegnamento e di apprendimento di singole conoscenze: preparano le capacità di dare alle attività e ai contenuti la strutturazione più favorevole all'apprendimento.
  11. Lezioni teoriche sulla **trasposizione** delle singole conoscenze storiche: sono dirette a rivelare i procedimenti con i quali testi esperti possono essere manipolati allo scopo di produrre testi adatti all'apprendimento.
  12. Lezioni sulla composizione del **testo storico didattico**: mettono a fuoco come si trasforma un testo trasposto in un meccanismo che promuove le operazioni cognitive e pratiche degli allievi.
  13. Laboratorio per la **programmazione** delle attività di insegnamento e di apprendimento relative ad una singola conoscenza trasposta: produce le competenze per realizzare la mediazione didattica secondo sequenze ottimali.
  14. Lezioni sulla **programmazione modulare di una pluralità di conoscenze**. Predispongono a manipolare programmi e libri di testo in funzione delle esigenze di organizzazione dei processi di insegnamento e di apprendimento, tenendo conto della necessità di concatenare conoscenze che funzionino da organizzatori propedeutici con le conoscenze storiche nuove e montando le conoscenze e le attività correlate secondo le esigenze dello sviluppo cognitivo.
  15. Laboratorio di analisi critica delle condizioni e risorse scolastiche ed extrascolastiche favorevoli o svantaggiose per la realizzazione dei progetti da programmare: predispone a far pensare l'uso didattico di fonti diffuse sul territorio, di musei, di archivi...
  16. Laboratorio sulla programmazione: mira all'esercizio di competenze a costruire previsioni di sequenze annuali di conoscenze e di attività di insegnamento e di apprendimento.
  17. Laboratorio sull'uso didattico di testi, ipertesti, strumenti audiovisivi e multimediali
  18. Lezioni su metodi e strumenti del controllo e della **valutazione** degli apprendimenti in storia: dispongono alla rilevazione e valutazione di indizi e prove sullo stato cognitivo iniziale degli alunni, sui loro processi di apprendimento, sugli esiti dell'insegnamento e sull'insegnamento stesso.
  19. Laboratorio su strumenti di controllo **valutazione**: si esercitano le competenze alla costruzione di test strutturati e di altre prove di tipo diverso e le competenze a valutare le prestazioni degli alunni.
  20. Esercitazione pratica di sperimentazione di un progetto programmato in laboratorio (un segmento di una programmazione annuale o un'intera programmazione annuale): l'insegnante applica le competenze costruite guidando una classe nella realizzazione di un progetto e nella prova di materiali didattici predisposti.

21. Laboratorio per organizzare la riflessione sul processo di sperimentazione, sul suo andamento, sulle reazioni degli alunni, sulla efficacia dei materiali utilizzati.
22. Laboratorio di revisione dei materiali e del progetto.
23. Laboratorio per la produzione, la selezione, la organizzazione dei materiali che documentano l'attività di sperimentazione: è diretto a formare l'attitudine alla documentazione e comunicazione delle esperienze didattiche.
24. Laboratorio sulla **trasposizione** testuale e/o ipertestuale delle conoscenze storiche esperte: mira a far esercitare nella ristrutturazione e nella riscrittura dei testi storiografici per trasformarli in testi storico didattici
25. Laboratorio su complessi di fonti diretto allo scopo di trattarli in modo da predisporli per la **ricerca storico-didattica**.

questa è la trafila completa di un percorso virtuale che potrebbe portare i soggetti in formazione dall'autocoscienza dei propri bisogni formativi alla capacità di produrre materiali didattici. La numerazione non indica una progressione stabilita una volta per sempre. L'evidenziazione delle parole chiave segnala i punti cruciali del processo. È un'ipotesi teorica che serve per pensare i passaggi dello sviluppo delle attività formative: essa segnala, ad esempio, che non è conveniente fare un corso sulla programmazione modulare se gli insegnanti non hanno imparato a gestire la singola conoscenza strutturata modularmente.

Si delineano otto complessi di competenze da formare in modo che tra loro si stabilisca funzionalità e modularità:

- competenze sull'epistemologia e la metodologia e sull'uso individuale, sociale e pubblico del sapere storico;
- competenze alla mediazione didattica tra singole conoscenze trasposte testualmente e gli allievi chiamati ad un compito di apprendimento;
- competenze alla mediazione didattica tra dossier di fonti e allievi impegnati nel processo di costruzione di una conoscenza di un fatto o di un aspetto del passato;
- competenze alla programmazione di processi di insegnamento e di apprendimento annuali e pluriennali;
- competenze all'uso di strumenti di controllo degli apprendimenti in storia e alla valutazione degli esiti del controllo;
- competenze alla documentazione e alla comunicazione di esperienze didattiche;
- competenze alla elaborazione di trasposizioni didattiche con la produzione di testi storico-didattici;
- competenze alla elaborazione di trasposizioni di procedure della ricerca producendo materiali per la realizzazione di ricerche storico-didattiche.

Tali complessi di competenze possono essere gli obiettivi di moduli nei quali viene segmentato il processo formativo, qualunque siano le sedi e i modi della formazione: in servizio in corsi residenziali, universitaria e iniziale, a distanza.

### **Il ruolo degli insegnanti formatori**

Un processo di formazione ben architettato si compone di sette fasi:

1. la fase di acquisizione di conoscenze sulle teorie. Tale acquisizione è mediata dalle lezioni teoriche.
2. La fase di acquisizione di competenze operative. In essa le conoscenze teoriche vengono applicate in esercitazioni di analisi di prodotti (testi storiografici, testi storico didattici,

dossier di fonti, test di controllo, programmazioni...) e di produzione sulla base di modelli analizzati;

3. La fase di sperimentazione di prodotti già pronti all'uso. La sperimentazione deve essere monitorata e assistita.
4. La fase di documentazione dell'andamento della sperimentazione e degli apprendimenti degli allievi.
5. La fase di riflessione e di valutazione del processo di sperimentazione, dei suoi esiti e dei prodotti sperimentati, delle risposte e delle modificazioni nella personalità degli allievi.
6. La fase di formazione di competenze alla formazione dei colleghi. Essa intreccia lezioni teoriche ed esercitazioni laboratoriali.
7. La fase di elaborazione di nuovi prodotti (testi storico-didattici; dossier per la ricerca storico-didattica; prove di controllo; programmazioni curricolari...). Essa intreccia lezioni teoriche ed esercitazioni laboratoriali

Le prime cinque fasi delineano il processo di formazione delle competenze necessarie per lo svolgimento della mediazione efficace. Esse riguardano, dunque, tutti gli insegnanti. Le ultime due fasi sono mirate invece alla formazione di competenze eccedenti rispetto ai doveri della mediazione. Riguardano, dunque, una parte degli insegnanti: quella più motivata e attrezzata a provarsi in attività di produzione e/o in attività formative. Le prime cinque fasi delineano la figura di un insegnante capace di riflettere metacognitivamente sul proprio operato e sugli strumenti usati e di rendere i processi di insegnamento e di apprendimento oggetti di ricerca in didattica applicata. Le altre due implicano la ricerca sui processi di formazione degli adulti oppure sull'efficacia della struttura e della forma dei prodotti. Insomma l'insegnante si configura non solo come specialista della mediazione didattica ma anche come ricercatore.

In tutte le fasi – eccettuate quelle teoriche, gestite da esperti con lezioni frontali – è essenziale l'apporto di insegnanti dotati di competenze alla formazione dei colleghi. Le fasi laboratoriali e di sperimentazione assistita possono essere efficaci a condizione che gli insegnanti lavorino a piccoli gruppi e siano coordinati, animati e guidati nelle esercitazioni da colleghi già diventati esperti nell'analisi di prodotti, nella mediazione, nel tutoring, nella sperimentazione controllata di innovazioni didattiche. L'insegnante formatore è un insegnante che ha formato competenze a:

1. gestire innovazioni didattiche;
2. documentare e comunicare i risultati delle sperimentazioni ai colleghi;
3. coordinare e guidare gruppi di colleghi in attività esercitative;
4. svolgere il tutoring dei colleghi nelle fasi di sperimentazioni;
5. progettare percorsi di aggiornamento e di formazione, mediante la sua partecipazione a tutte le sei fasi in cui è scomponibile il percorso formativo.

Proprio allo scopo di valorizzare le competenze degli insegnanti formatori e di promuoverne e sostenerne le attività di ricerca in didattica applicata abbiamo costituito in Italia un'associazione di gruppi di ricerca sulle questioni dell'insegnamento della storia.

### **Le conoscenze storiche nella formazione**

C'è un problema di formazione o di aggiornamento del patrimonio di conoscenze storiche degli insegnanti. Come risolverlo? La soluzione più frequente in Italia è quella di organizzare corsi dove gli storici sono invitati a tenere lezioni sui temi nei quali sono specialisti. In genere gli insegnanti ascoltano con piacere tali lezioni, ma non sanno come servirsene per rinnovare il loro insegnamento, poiché da esse derivano nuove tematiche o nuove interpretazioni, ma non gli strumenti per la loro trasposizione didattica. Ecco, la prima soluzione richiede che l'aggiornamento



delle conoscenze si incroci con le competenze all'analisi e all'utilizzazione didattica di esse. Richiedono capacità traspositive, altrimenti esse sono inerti nella sfera della didattica, non incidono sull'impostazione dell'insegnamento. In un percorso formativo ben congegnato secondo la trafila da me supposta, gli insegnanti hanno la possibilità di incontrare nuove conoscenze nella fase di uso di materiali didattici innovativi e ancora più nella fase di formazione delle competenze alla trasposizione. Quest'ultima li costringe e li motiva a leggere opere storiografiche e a fare i conti con la loro tematizzazione, con la loro struttura e con le caratteristiche linguistiche dei testi. È un'analisi che rende possibile la crescita di competenze culturali, poiché non permette che ci si limiti all'ascolto o alla lettura superficiale. La seconda soluzione riguarda la qualità delle conoscenze. Esse non possono essere semplicemente nuove impostazioni di temi già presenti nella storia generale dei libri di testo. Esse devono avere caratteristiche tali da modificare il senso comune storiografico. Ad esempio, devono essere proposte conoscenze a scala mondiale, conoscenze a scala locale, conoscenze sulla civiltà materiale, conoscenze di storia sociale, conoscenze di storia delle mentalità, conoscenze di strutture di lunga durata, conoscenze di processi di lungo periodo, conoscenze di problemi storici...: insomma, conoscenze che abbiano la capacità di rinnovare da capo a fondo l'immagine di storia che la scuola ha formato e di costituire un serbatoio di modelli trasponibili nella storia insegnata.

### La questione dei tempi

L'efficacia della formazione è funzione del tempo, non solo della quantità, ma anche della distribuzione delle attività in un arco di tempo adeguato. Se il tempo è scarso non si ottengono risultati apprezzabili, è ovvio. Ma tale ovvietà non sempre è riconosciuta, poiché non si ha idea delle risorse temporali richieste dallo svolgimento delle lezioni da me presupposte e ancor più dal lavoro laboratoriale. I laboratori servono per discutere delle lezioni teoriche, per esercitare capacità di analisi, capacità di progettazione, capacità di elaborazione: richiedono tempi distesi in un rapporto con il tempo delle lezioni che non può scendere al di sotto delle due ore di laboratorio contro una di lezione. Poiché la sperimentazione ha un'importanza decisiva, ad essa deve essere destinato un tempo lungo per il suo svolgimento e per i laboratori in cui svolgere la riflessione e la valutazione di essa. In sostanza, un processo formativo deve distribuirsi lungo un anno scolastico addensando talora le attività di lezioni e laboratori e talora lasciando agli insegnanti il tempo ampio per la sperimentazione in classe.

### I nuovi corsi universitari

In Italia sono stati istituiti inediti percorsi di formazione iniziale degli insegnanti. Per l'abilitazione degli insegnanti della scuola primaria (materna ed elementare) è attivo già (1999-2000) il secondo anno del corso quadriennale di laurea; per gli aspiranti all'insegnamento della scuola secondaria è iniziato il primo anno della scuola biennale di specializzazione post lauream. In entrambi i corsi c'è un forte contributo delle scienze dell'educazione e sono programmate molte ore di laboratori di didattica e moltissime ore di tirocinio. Per la formazione delle competenze nell'insegnamento della storia nel corso di laurea è destinato un insegnamento di *storia e studi sociali* della durata di 60 ore; nella scuola di specializzazione sono istituiti un insegnamento di *didattica della storia* della durata di 60-80 ore e un *laboratorio di didattica della storia* della medesima durata. Ciascuna università può decidere come gestire i contenuti dei corsi autonomamente perciò la previsione degli effetti formativi non ha punti di riferimento certi. Possiamo immaginare che la frequenza di molti corsi di scienze dell'educazione e di varie didattiche generali e disciplinari possa generare importanti competenze trasversali degli insegnanti di storia. Ma per quanto riguarda le competenze più specifiche dobbiamo presupporre una carenza di formazione. Infatti tutti i corsi subiranno la carenza di specialisti di didattica della storia e di insegnanti formatori esperti di innovazioni didattiche.

Nel corso di laurea - qualunque sia l'impianto dell'insegnamento di storia e studi sociali - non potranno essere soddisfatti tutti i bisogni formativi. Se il corso viene investito nell'insegnamento dell'una o dell'altra storia generale, allora sarà lacunosa la cultura epistemologica e quella metodologica e didattica. Se il corso viene dedicato alla didattica della storia risulterà carente la cultura storica e metodologica. Si tenga presente che gli studenti hanno la conoscenza della storia appresa nella scuola secondaria: appresa male e inadatta a formare la base della cultura storica che possa ispirare i contenuti dell'insegnamento elementare. Insomma, la questione dei tempi adeguati per la corretta formazione si ripropone.

Nella scuola di specializzazione i corsi di didattica potranno essere impegnati per l'insegnamento di altre conoscenze di storia generale e i laboratori di didattica della storia frequentati da troppi studenti non potranno far fronte all'esigenza della formazione di un ampio spettro di competenze.

La partita della formazione degli insegnanti non sarà chiusa, dunque, neppure con i nuovi processi di formazione iniziale. Ci sarà bisogno di una formazione continua che potrà contare su una base molto ampia di competenze psicopedagogiche e didattiche, ma che avrà il compito di innestare su di esse capacità di didattica della storia non prese in considerazione nei corsi universitari. Perciò il modello presupposto nella mia lista potrà seguitare ad essere un punto di riferimento anche nella formazione continua.

---

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Fornaca, R., *Formazione degli insegnanti e nuova pedagogia*, Torino, Giappichelli, 1984.

Dutto M.G., *Una nuova formazione degli insegnanti*, in "Il laboratorio della riforma" dossier in "Annali della pubblica Istruzione", nn. 1-2/1999, pp. 114-129

Mattozzi I., *Sul laboratorio di didattica della storia nei corsi di formazione professionale degli insegnanti* in A. Arfelli Galli e M. Corsi, *Riforma della scuola e formazione degli insegnanti in Italia*, Atti del Convegno Nazionale (Macerata 16-18 ottobre 1997), Macerata 1998, pp. 153-162.

Mattozzi I., *Le competenze del professore di storia*, in "I viaggi di Erodoto", 8 (1994), n. 23, pp. 86-98.

Mattozzi I., *Il quadrilatero del tempo. Alcune precisazioni sulla didattica della storia* in "La Didattica", I (1994/95), n. 1, pp. 81-87

Mattozzi, I. - Guanci, V. (a cura di), *Insegnare ad apprendere storia*, Bologna, IRSSAE Emilia Romagna, 1995.

Mattozzi, I. - Guerra, E. (a cura di), *Insegnanti di storia tra istituzioni e soggettività*, Bologna, CLUEB, 1994.

