
Il Bollettino di Clio

Periodico dell'Associazione *Clio* '92

Giugno 2008 - Anno IX, n. 25

SOMMARIO

QUESTO NUMERO

SEGNALAZIONI

Maurizio Tiriticco, Commento a *Persona, tecnologie e professionalità*, documento del M.P.I. sull'istruzione tecnica e professionale

SPIGOLATURE

François Guizot, *La civiltà come oggetto della storia*, a cura di Saura Rabuiti

CONTRIBUTI

Lucia Frigerio, *Dieci anni di storia negli Istituti Professionali*

Paola Panico, *La formazione sui nuovi programmi di storia. Un'esperienza*

Annalisa Zannoni, *La pratica didattica di storia negli Istituti Professionali. Una riflessione*
Saura Rabuiti, *Il curriculum delle operazioni cognitive e delle conoscenze significative negli Istituti Professionali. Un'indagine statistica*

Paolo Bernardi, *I manuali di storia per l'istruzione professionale*

Flavia Marostica, *Le unità/moduli d'apprendimento di storia per l'istruzione professionale*

Maurizio Tiriticco, *L'innalzamento dell'obbligo d'istruzione: l'asse culturale storico-sociale nell'istruzione professionale... e non solo*

Ivo Mattozzi, *Un programma che vale la pena sperimentare*

Direttore: I. Mattozzi

Redazione: N. d'Amico, E. Farruggia, V. Guanci, E. Perillo, M. Pilosu, S. Rabuiti, L. Santopalo

Associazione *Clio* '92

Via Cesare Battisti, 49/1 • 30035 Mirano (VE) • tel/fax 041.431769

e-mail: info@clio92.it - segreteria@clio92.it

Questo numero

Un decennio di storia nell'istruzione professionale. Riflessioni e prospettive.

È il titolo del convegno che l'Associazione *Clio '92*, con il patrocinio dell'USR-Emilia Romagna e dell'ex IRRE-ER, organizzò il 3 dicembre dell'anno scorso a Bologna per invitare ricercatori e insegnanti a riflettere sulla stagione delle riforme strutturali dell'istruzione professionale. Per ciò che concerne l'insegnamento della storia il punto più alto fu il Decreto Ministeriale del gennaio 1997 che dettò i nuovi programmi tuttora in vigore.

Quei programmi per la loro portata innovativa destarono parecchie polemiche ma furono accolti non malamente dagli insegnanti ai quali fu opportunamente dedicato un massiccio piano di formazione e aggiornamento. I programmi del triennio di qualifica erano centrati sulla storia contemporanea, della quale si cercavano le radici guardando al passato con le lenti della "lunga durata". La padronanza degli operatori cognitivi della ricerca storiografica costituivano obiettivi formativi di pari importanza alla costruzione di conoscenze storiche significative, indicate, per esempio, nelle grandi rivoluzioni alla base del mondo attuale: la rivoluzione industriale, la rivoluzione americana, la rivoluzione francese. Nel biennio post-qualifica venivano introdotte le storie settoriali, gli approfondimenti problematici, la storia locale.

In pochissimi mesi si stava avviando per questa strada il passaggio dall'insegnamento trasmissivo alla mediazione didattica anche nella storia insegnata. La manualistica sembrava "sentire" l'innovazione e cercava di assecondarla.

Poi, ad un tratto, tutto si fermò. Altre divennero le priorità: la riforma dei cicli scolastici, l'autonomia delle scuole, la riforma del ministero della pubblica istruzione. Gli insegnanti vennero abbandonati a se stessi e all'editoria scolastica... che tornò ad appoggiarsi sulle rassicuranti leggi del comune senso storiografico in versione scolastica.

E oggi, qual è la situazione? Quali le prospettive?

Il 3 dicembre abbiamo cominciato a parlarne.

Continueremo a farlo, alla luce dei documenti ministeriali sull'istruzione tecnica e professionale, sull'innalzamento dell'obbligo d'istruzione, sulle politiche degli attuali responsabili della pubblica istruzione italiana.

Sarà una cosa lunga? Chissà? Noi non ci stancheremo.

Intanto, per cominciare, vi proponiamo alcuni degli interventi più significativi di quel convegno e un commento al più recente documento ministeriale sull'argomento, assieme alla riproposta di un importante saggio di dieci anni fa di I. Mattozzi sul "programma che vale la pena di sperimentare".

Dedichiamo infine le "spigolature" al concetto di civiltà nelle pagine di Guizot e la "controcopertina" alla descrizione della situazione delle scuole tratta da una corrispondenza tra in'insegnante e alcuni ricercatori di *Clio '92*.

Buona lettura.

Segnalazioni

I “NUOVI” TECNICI E PROFESSIONALI: VERSO DIVERGENZE PARALLELE?

di Maurizio Tiriticco

Per una ricomposizione delle conoscenze

Il documento con cui si traccia il rilancio dell'istruzione tecnica e professionale intitolato *Persona, tecnologie e professionalità*, recentemente prodotto dalla Commissione ministeriale *ad hoc*, è indubbiamente interessante e, per certi versi, nuovo nel suo impianto e nelle sue argomentazioni. In effetti, la prospettiva di promuovere un'istruzione tecnica di tutto rispetto, assolutamente riscattata dal suo vizio di origine gentiliana, per cui tutto ciò che non è classico e letterario sarebbe sempre un qualcosa di secondo livello, è assolutamente necessaria. L'evoluzione dei saperi nelle società avanzate ci ha ormai confermato da tempo che sul piano della ricerca e dello sviluppo delle conoscenze non ci sono gerarchie di sorta. Le ricadute di tale assunto sui processi educativi sono altrettanto importanti e determinanti, per cui è assolutamente necessario che tutti i percorsi dell'istruzione postobbligatoria vengano riordinati e vengano cancellate per sempre gerarchie che non hanno più ragion d'essere.

Nel nostro Paese il cammino in tale direzione ha preso l'avvio. Ne sono testimonianza recenti documenti. Nelle *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, il capitolo intitolato *Per un nuovo umanesimo* sottolinea come sia decisiva ai fini di un rinnovamento complessivo dell'intero Sistema educativo “una nuova alleanza tra scienza, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia, in grado di delineare la prospettiva di un nuovo umanesimo”. Il Ministro Fioroni ci ricorda nella sua nota del primo settembre 2007 che “la dimensione educativa del nuovo obbligo di istruzione intende fornire ai giovani gli strumenti per l'acquisizione dei saperi e delle competenze indispensabili per il pieno sviluppo della persona in tutte le sue dimensioni e per l'esercizio effettivo dei diritti di cittadinanza”: saperi, competenze e diritti che - ricordiamolo - per la prima volta nella nostra storia di europei - sono comuni a tutti i giovani dell'Unione europea. Ed ancora, la questione di un'educazione diffusa e ad ampia valenza culturale costituisce una assoluta centralità sia nelle *Linee guida per la riorganizzazione del Sistema di istruzione e formazione tecnica superiore e la costituzione degli Istituti tecnici superiori* che nei recenti provvedimenti relativi alla istituzione dei Poli tecnici superiori e al riconoscimento della piena autonomia dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti.

È evidente che stiamo operando una importante trasformazione: stiamo lentamente ma decisamente passando da un *Sistema scolastico*, tipico di una società in cui la scuola è intesa ed esercitata come un servizio pressoché riservato ai bambini e agli adolescenti, ad un vero e proprio *Sistema educativo nazionale di istruzione e formazione*, ed in dimensione europea, aperto a tutti e per la loro intera vita, con una assoluta continuità tra istruzione di base, istruzione secondaria, istruzione superiore, formazione professionale, percorsi universitari. E a tutti sarà reso un servizio a *tempo pieno* e a *spazio aperto* non solo da parte delle istituzioni scolastiche in senso stretto, opportunamente riordinate, ma anche da parte delle istanze del territorio e dei settori produttivi.

Il pasticcio dell'istruzione tecnica “e” professionale “e” liceale

Le linee di tendenza che abbiamo riassunte costituiscono un'assoluta novità nel campo dell'educazione e stanno ad indicare percorsi di apprendimento che dovranno essere profondamente connotati da una forte valenza culturale. Qualunque sia il percorso

postobbligatorio scelto dal *cittadino/persona* che deve diventare anche *lavoratore*, la dimensione cognitiva, ovviamente con tutte le differenziazioni che può assumere nelle sue specifiche e molteplici variabili, deve avere un alto spessore.

In effetti, tutti i percorsi postobbligatori sono anche preprofessionalizzanti, di ampio spessore all'avvio, quindi sempre più orientati verso specifici settori lavorativi, dalle qualifiche professionali fino alle specializzazioni universitarie. Ed è nell'arco di questa specificità che il *nuovo umanesimo* si deve manifestare comunque e sempre, indipendentemente dalle mansioni che il soggetto poi svolgerà. Se tale assunto è vero - e sono le linee di tendenza che oggi si stanno sviluppando nella società della conoscenza - non si comprendono le ragioni che hanno condotto la Commissione che ha steso il documento *Persona, tecnologie e professionalità* ad operare una netta distinzione tra l'istruzione tecnica e l'istruzione professionale.

Ovviamente la responsabilità della Commissione è stata, per così dire, limitata, stante il fatto che doveva rifarsi a un dettato di cui alla legge 40/07. Tuttavia, sembra con le concrete scelte di riordino adottate dalla Commissione, si corra il rischio di confermare, e di riprodurre - forse al di là delle intenzioni di cui al citato documento - i tre percorsi di sempre, quello classico-umanistico, quello tecnico, con tutta l'enfasi che nel documento lo connota, e quello professionale. Viene da pensare: non è anche un percorso tecnico quello in cui si apprende a tradurre dal greco all'italiano o a disquisire sul secondo canto del Paradiso o dell'lo fichtiano? E non è anche un percorso tecnico quello che conduce ad acquisire competenze nel campo della musica, della pittura, delle arti plastiche? E non è forse scienza (dallo *scio* -is dei latini) lo studio delle lingue, della letteratura, della filosofia? Oppure, nonostante le belle dichiarazioni sul *nuovo umanesimo*, sembra che per alcuni pesi ancora la riserva mentale per cui scienza, tecnica e tecnologia sono *cosa altra* rispetto ad altre attività di ricerca e produzione. E forse più attinenti alla *spiritualità* che alla *materialità*?

Il fatto che si intenda rilanciare l'istruzione tecnica - specialmente dopo il panliceismo della Moratti e dopo gli esiti dell'indagine Pisa - indubbiamente è più che corretto. Ma non emerge anche un "caso" relativo all'istruzione umanistico-letteraria? Si pensa forse che questo canale di studi sia immune dall'usura? Che sia l'unico perfetto ed irrimediabile? L'unico percorso di studi "serio" e "severo" che non occorre riordinare? Assolutamente no! Il *nuovo umanesimo* passa trasversalmente attraverso tutta la nostra cultura, attraverso tutti i nostri percorsi di studio! Se non si accetta questa tesi, viene da pensare che ci sia una istruzione "altra" - quella su cui ancora non si è avanzata alcuna proposta - quella dei nostri licei, che nulla avrebbe a che fare con l'istruzione professionale, o meglio con un'istruzione che sia anche professionalizzante o - se piace di più - preprofessionalizzante!

Il nodo gordiano del Titolo V

Vi è, tuttavia, una ragione specifica per cui l'attenzione è oggi concentrata più sull'istruzione tecnica e professionale che su quella umanistico-letteraria: la difficile attuazione del novellato Titolo V della Costituzione repubblicana.

Facciamo un passo indietro. Nella Costituzione del '47 si affermava all'articolo 115 che "le Regioni sono enti autonomi con propri poteri e funzioni" E all'articolo 117 si affermava che, tra le competenze regionali figura anche "l'istruzione artigiana e professionale". Tale scelta fu determinata dal fatto che la Regione è direttamente legata alle specificità del mondo del lavoro e può meglio organizzare i percorsi in materia, appunto, di *formazione professionale*. Va considerato, però, che le Regioni, fatta esclusione di quelle a Statuto speciale, videro la luce solo negli anni Settanta, per cui, nelle more di un avvio di una formazione regionale, lo Stato ritenne opportuno intervenire a mo' di supplenza e istituì quei corsi di *istruzione professionale* - per distinguerli dalla *formazione regionale* - che furono poi organizzati e affidati addirittura ad una Direzione generale *ad hoc* del MPI.

Ora, con il novellato Titolo V (legge Cost. 3/01), nel quadro del tanto atteso avvio della decentralizzazione dei poteri dallo Stato alle Regioni, si è scelto di tornare alle origini e restituire per intero alle Regioni tutti i percorsi direttamente professionalizzanti. Si è stabilito che tra le materie di legislazione concorrente figurasse "l'istruzione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche e con esclusione della istruzione e della formazione professionale". Stando

alla lettera del nuovo dettato costituzionale, un percorso di studi che sia finalizzato all'esercizio di una professione di livello intermedio (le lauree sono rilasciate dalle università) è di competenza regionale.

Ma una cosa è la norma, altra cosa sono i fatti. Ragionando con estrema approssimazione, da un lato l'Istruzione professionale statale temette di perdere ruolo e specificità; dall'altro le Regioni, già impegnate nella formazione professionale di loro competenza, temettero che lo Stato volesse caricarle di nuove responsabilità senza contropartite di sorta. Ne è nata una conflittualità - contrappuntata da numerose sentenze della Corte Costituzionale - della quale a tutt'oggi non sono affatto chiari gli sbocchi. Con l'amministrazione Moratti si optò per una cancellazione di tutta l'istruzione tecnica e professionale statale e si dette vita ad otto percorsi liceali statali. Con l'amministrazione Fioroni, invece, si è operata un'altra scelta: ridare forza e prestigio all'intero asse dell'istruzione tecnica e professionale connotandone una piena competenza statale. Ma si tratta di una scelta convincente, sia sotto il profilo costituzionale che sotto quello educativo, istruttivo e formativo?

Serie A e serie B per i tecnici e i professionali!?

Sotto il profilo costituzionale, la norma è completamente saltata! Lo Stato riprende ciò che la Costituzione gli ha tolto! E questo perché? Perché si ritiene che le Regioni non siano all'altezza di effettuare loro stesse il rilancio di quell'istruzione tecnica di cui tutti avvertiamo una assoluta necessità? Perché lo Stato teme di svendere uno dei gioielli di famiglia di cui si è fatto sempre un gran vanto? Ma allora perché si è giunti a riscrivere il Titolo V?

Così, mentre sotto il profilo del diritto costituzionale si ritiene che le Regioni debbano gestire in prima persona tutta la partita "della istruzione e della formazione professionale", nei fatti invece si agisce in senso contrario! E con la legge 40/07 lo Stato si è riappropriato in via definitiva (con gran dispetto delle Regioni, ovviamente) dell'istruzione tecnica e dell'istruzione professionale, con l'impegno di procedere ad un loro riassetto educativo, culturale ed ordinamentale. Fin da allora fummo in molti a nutrire forti dubbi sulla necessità di procedere ad un semplice riordino di percorsi, molti dei quali, nel giro degli ultimi decenni, erano diventati veri e propri doppioni. Infatti, nella misura in cui i corsi dell'istruzione professionale, in seguito alla riforma del '69, sono stati quinquennalizzati consentendo anche l'accesso all'università, e con l'adozione dei Progetti '92 e 2002 hanno assunto uno spessore culturale per nulla inferiore ai corsi dell'istruzione tecnica, si è reso sempre più difficile ritrovare nette differenze tra corsi tecnici e corsi professionali. Forse sarebbe stato più opportuno ripensare prioritariamente all'impianto complessivo dell'intera istruzione secondaria con particolare attenzione a tutti i curricula postobbligatori.

Il documento presentato lo scorso 3 marzo dalla Commissione ministeriale incaricata di tradurre in proposta operativa l'assunto della legge 40 non poteva fare più di quello che ha fatto, stando sia al mandato affidatole che allo stato in cui operano gli attuali istituti tecnici e professionali. Gli spazi concessi alla Commissione dalla legge erano molto stretti: restituire due specifiche differenziazioni a due tipologie di istituti che nel corso degli anni si sono venuti sempre più assimilando era impresa difficile, se non impossibile. Ma la Commissione aveva un mandato preciso ed è riuscita, comunque, a quadrare il cerchio. Due tocchi da maestro! Un *high-tech* e un *high-touch* e il gioco è fatto! Anche se all'insegna del più scoperto nominalismo!

Così apprendiamo che le differenze tra le due tipologie sono le seguenti: a) l'istruzione tecnica è correlata alla innovazione e allo sviluppo delle tecnologie, mentre quella professionale è correlata alla loro applicazione e personalizzazione; b) le variabili discriminanti sono per la prima le tecnologie e le tecniche, per la seconda i settori e i contesti produttivi; c) i contenuti formativi prevalenti nella prima sono di carattere tecnico-scientifico, tecnico relazionale nella seconda; ed è qui la preziosa illuminazione dell'*high-tech* e dell'*high-touch*; d) nella prima tipologia la complessità dominante è la tecnologia, nella seconda l'applicazione. Ovviamente nel documento il discorso è molto più disteso e per certi versi anche suadente, ma...

Ma non si corre il rischio di conferire all'istruzione tecnica una valenza tutta teorica ed alla professionale una valenza tutta pratica? E di riprodurre artificialmente - e per norma - proprio quella differenziazione che, invece, è stata superata nel corso degli ultimi anni? Da tempo la

ricerca psicopedagogica insiste sulla circolarità che corre costantemente tra mano e mente, tra fare e sapere, tra *tecne* e *theoria*, e sulla necessità di superare la dicotomia tra studi letterari e studi scientifici, proprio in forza di questo riscoperto “nuovo umanesimo”. Ma poi? Ci proponiamo di riordinare un’istruzione tecnica, tutta ricerca tecnologica, ed una istruzione professionale, tutta applicazione pratica?

Mah! Se andiamo a leggere le conclusioni dell'*Indagine conoscitiva sulle problematiche connesse alla riforma del secondo ciclo del Sistema educativo nazionale di istruzione e di quello di istruzione e formazione professionale*, condotta recentemente dalla VII Commissione cultura, scienza e istruzione della Camera dei deputati, cogliamo passaggi interessanti. Vi si afferma testualmente che nel modello gentiliano “la separazione tra ‘sapere’ e ‘fare’ muoveva in larga parte dalla presa d’atto di una divisione in classi della società italiana che, inevitabilmente, si ripercuoteva anche sulla cultura generale ... Per il modello gentiliano, protrattosi anche successivamente alla nascita della Repubblica italiana, non era né realistica né utile una scuola che modificasse lo *status quo* in senso inclusivo”. Da allora le cose sono profondamente cambiate e non è un caso che “il Consiglio europeo di Lisbona del marzo 2000 abbia conferito all’Unione europea un nuovo ambizioso obiettivo: *diventare entro il 2010 l’economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo...*Non ha più senso parlare di scuola ‘teorica’ e formazione ‘pratica’; invece ha significato assumere il meglio dagli strumenti didattici legati all’apprendimento di quelle che si potrebbero definire ‘conoscenze sperimentali’ e ‘nozioni materiali’. L’obiettivo di fondo è suscitare l’interesse dello studente - poco importa se in un liceo o in un istituto tecnico o professionale - alla conoscenza attraverso la dimostrazione della sua ‘realtà’ e non solo con l’apprendimento teorico”.

I possibili effetti del riordino annunciato

Le ricadute dell’annunciata “riforma” non saranno di poco conto. Sul piano culturale ed educativo, sembra che non riusciamo a liberarci dei tre canali di sempre, quello privilegiato dei licei, quello tecnico a tutto tondo, e quello professionale, essenzialmente finalizzato ad un inserimento rapido nel mondo del lavoro. In ordine a questa terza opzione, occorre tener conto del fatto che le Regioni non stanno con le mani in mano e - a prescindere dal contenzioso a cui daranno vita - attivano da tempo i loro percorsi di formazione professionale mirati ad un obiettivo che è e sarà concorrenziale con quello dell’istruzione professionale di Stato.

La schizofrenia con cui ci misuriamo da anni non solo non sarà superata, ma si aggraverà. In altri termini, un giovane uscito dall’obbligo di istruzione, se intende continuare nell’istruzione ha due scelte precise e diverse, i licei e i tecnici; se vuole misurarsi presto con il mondo del lavoro, ha, invece, due scelte sovrapposte e concorrenziali, quella dello Stato e quella della Regione. Perché dovrebbe optare per lo Stato, quando la Regione offre percorsi più articolati, più flessibili, più incardinati nella sperimentaltà, nell’immediato saper fare, maggiormente legati al mondo del lavoro? Ed ancora: perché dovrebbe optare per lo Stato dal momento che, se a 17 anni volesse conseguire una prima qualifica, l’istituto professionale non è in grado di rilasciargliela se non con il concorso attivo della formazione professionale regionale? Come se l’autonomia di cui gode l’istituzione scolastica statale fosse limitata dall’istituzione regionale.

A questo punto va anche considerato il divario Nord-Sud. Nel Nord la concorrenzialità tra il sistema professionale statale e quello regionale sarà aspra. Nel Sud si può correre il rischio che una moneta cattiva cacci quella buona! E bisogna anche pensare ai fondi europei, che finanziano la formazione regionale e che per certi versi ed in alcune situazioni la potranno rendere più appetibile rispetto all’istruzione professionale. Comunque, nella citata indagine svolta dalla VII Commissione della Camera, è puntualmente descritta la variegata casistica delle tante formazioni professionali regionali. Si può anche considerare l’ipotesi di un’altra strada, quella di andare alla costruzione di percorsi fortemente integrati, tra istruzione, formazione e realtà produttive, con un alto tasso di continuità orizzontale.

Ma viene sempre da chiedersi: tutte queste implicazioni a chi giovano? Risorse, danaro, energie saranno spese a sostenere percorsi intercambiabili, ora ostili, ora concorrenti, ora interagenti, ora integrati. Va anche considerato che le Regioni attendono che lo Stato entro il mese di settembre 2009 definisca le *norme generali sull’istruzione* e i *principi fondamentali* che

sono di riferimento per la legislazione concorrente in materia di istruzione nonché i *livelli essenziali delle prestazioni* relativi all'istruzione e formazione professionale di competenza esclusiva regionale. Si tratta di una matassa di adempimenti resa ancora più intricata dalle iniziative assunte dallo Stato, o meglio dal MPI - anche se a livello di proposta aperta - con il documento dello scorso 3 marzo sull'istruzione tecnica e professionale.

In conclusione, il rischio è che l'istruzione professionale statale venga a trovarsi come il classico vaso di coccio, perennemente sballottato da un lato da un'istruzione tecnica effettivamente riordinata e rafforzata, dall'altro da una formazione professionale regionale alla ricerca di una sua identità, garantita per altro dal dispositivo del Titolo V. Tale situazione di precarietà si aggraverebbe quando le Regioni avranno la piena legislazione concorrente in materia di istruzione. Vale la pena ricordare che nel Friuli Venezia Giulia è stato sottoscritto un protocollo "Illy-Prodi" in forza del quale dal 2009 tutta l'amministrazione scolastica passerebbe alla Regione e lo stesso Direttore generale dell'Ufficio scolastico regionale sarebbe sostituito da un Dirigente regionale.

Si tratta di situazioni e di segnali che non lasciano affatto bene sperare. E non si vuole affatto che il documento della Commissione ministeriale, pur pregevole per il suo spessore culturale e per le soluzioni che propone, non costituisca, a fronte delle prossime scadenze legislative, nazionali e regionali, un limite invece che un'opportunità.

Spigolature

LA CIVILTÀ COME OGGETTO DELLA STORIA

a cura di Saura Rabuiti

Le spigolature che seguono sono tratte da *La storia della civiltà in Europa* di François Pierre Guizot (1787-1874), uomo politico (più volte ministro, anche dell'Istruzione, e presidente del Consiglio durante il regno di Luigi Filippo) e storico di primo piano, dedito interamente agli studi storici solo dopo il ritiro dalla vita politica, in seguito alla rivoluzione del 1848. Dal 1811, non continuativamente, è anche docente alla Sorbona dove, fra il 1828 e il 1830, tiene i suoi celebri corsi di storia moderna, centrati sulla "*civilisation*", dai quali nascono l'opera qui considerata e *La storia della civiltà in Francia*. Per tali corsi e per il concetto di civiltà che vi viene elaborato, Guizot resta ancor oggi un classico della storiografia Ottocentesca.

Nella lezione del 18 aprile 1828, la prima lezione, Guizot presenta il corso: dichiara che vuole storicamente indagare la civiltà europea come un fatto, un fatto come tanti altri e nello stesso tempo "*il fatto per eccellenza, il fatto generale e definitivo, al quale tutti gli altri mettono capo.*"

Nel secolo in cui in Europa si realizza la professionalizzazione del mestiere dello storico e l'istituzionalizzazione dell'insegnamento della storia in ogni ordine e grado di scuola; nel secolo in cui dunque la storia scolastica viene sistematizzandosi, sotto il principio totalizzante e di senso della nazione e del progresso (nell'impianto che ancor oggi domina la storia insegnata), Guizot, storico razionalista, intende la storia come accadimento di fatti non solo politici, ma come crescita della civiltà.

Certo *La storia della civiltà in Europa* appartiene alla storiografia del suo tempo e numerose sono le ricostruzioni proposte oggi superate o abbandonate; certo Guizot è un uomo del suo tempo e del suo spazio, che vede nella civiltà soprattutto l'idea di progresso ("*Mi sembra che l'idea del progresso, dello sviluppo, sia l'idea fondamentale contenuta nella parola "civiltà"*") e nella Francia "*il cuore della civiltà stessa*".

Ma nell'opera è anche possibile cogliere lo sforzo di coniugare nazione ed Europa, individualità delle nazioni e cultura comune, problema questo di urgente attualità, per una storia insegnata che voglia contribuire a rispondere al bisogno di identità multiple (locale, regionale, nazionale, europea, mondiale) del nostro tempo. È possibile anche cogliere lo sforzo di utilizzare la "*civiltà*" come chiave di comprensione integrale della realtà storica, per una storia (insegnata) che non voglia essere semplice narrazione dei fatti ma comprensione e interpretazione.

Non a caso M. Bloch, nel suo testamento metodologico *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien* (Paris, A. Colin, 1964, p.96), ben prima del 1946, quando il termine "*civilisations*" (al plurale) comparirà nel nuovo titolo delle *Annales*, quasi giustificandone in anticipo l'uso, ricorda Guizot e scrive: "*Abbiamo riconosciuto che, in una società, qualunque essa sia, tutto si lega e si condiziona vicendevolmente: la struttura politica e sociale, l'economia, le credenze, le manifestazioni più elementari come le più sottili della mentalità*".

L'antologia, interamente tratta dalla lezione introduttiva, segue il filo del ragionamento appassionato e lucido di Guizot, che presenta ai suoi studenti il tema del corso (la civiltà europea), motiva la sua scelta, definisce i limiti spaziali e temporali della sua indagine, ragiona sul concetto di civiltà, dichiara il punto di vista che intende assumere.

LEZIONE PRIMA

“Ci resta ben poco tempo prima che finisca l'anno. ... Ho cercato quale argomento potesse essere contenuto meglio sia nello spazio che ci resta, sia nei pochissimi giorni che mi furono concessi per prepararmi. Ho pensato che un quadro generale della storia moderna dell'Europa, considerata in quanto sviluppo della civiltà, uno sguardo d'insieme della civiltà europea, delle sue origini, del suo svolgimento, del suo scopo, del suo carattere; ho pensato, dico, che un tal quadro potesse essere adatto al tempo di cui disponiamo. È questo l'argomento sul quale mi sono deciso di intrattenervi.

Dico: “civiltà europea”. È evidente che esiste una civiltà europea; che una certa unità si manifesta nella civiltà dei vari stati d'Europa; che essa deriva da fatti pressoché simili, anche se presentano differenze notevoli di tempo, di luogo, di circostanze; che essa si ricollega ai medesimi principi, e tende a produrre quasi dovunque risultati analoghi. Vi è dunque una civiltà europea, e del suo insieme io voglio trattare con voi.

D'altra parte è evidente che questa civiltà non può essere ricercata né la sua storia desunta dalla storia di uno solo degli Stati europei. ...Essa non si è mai sviluppata integralmente in un singolo paese. I caratteri della sua fisionomia sono sparsi: occorre ricercare gli elementi della sua storia, ora in Francia, ora in Inghilterra, ora in Germania, ora in Italia o in Spagna..... Non bisogna adulare nessuno, nemmeno il proprio paese; eppure mi pare che si possa dire senza adulazione che la Francia è stata il centro, il focolare della civiltà in Europa Il cuore della civiltà stessa (pp. 8 - 9)

[...]

Da un po' di tempo si parla molto, e giustamente, della necessità di racchiudere la storia nei fatti, della necessità di raccontare: non v'è cosa più vera di questa; ma il numero e la varietà dei fatti da narrare sono ben maggiori di quanto, a prima vista, si sia portati a credere; vi sono fatti materiali, visibili, come le battaglie, le guerre, gli atti ufficiali dei governi; vi sono fatti morali, nascosti, ma non per questo meno reali; vi sono fatti individuali, che hanno un nome proprio; vi sono fatti generali, senza nome, ai quali non è possibile assegnare una data precisa, il giorno tale, l'anno tale, che non possono essere racchiusi entro limiti rigorosi ma che, ciò nonostante, sono fatti come altri, fatti storici, e non è dato escluderli dalla storia senza mutilarla

La civiltà, signori, è uno di questi fatti; fatto generale, nascosto, complesso, difficilissimo, ne convengo, a descrivere, a raccontare. (p. 10)

[...]

... Quando ci si racchiude entro confini cronologici e geografici determinati e ci si limita alla storia di un certo numero di secoli o di alcuni popoli, è evidente che, entro questi limiti, la civiltà è un fatto il quale può essere descritto, raccontato, il quale ha la sua storia. Aggiungo subito che questa storia è la più grande di tutte, che essa comprende tutte le altre.

Non è infatti evidente, signori, che il fatto della civiltà è il fatto per eccellenza, il fatto generale e definitivo, al quale tutti gli altri mettono capo, nel quale essi si riassumono? Prendete tutti i fatti che compongono la storia di un popolo, quelli che si ha l'abitudine di considerare come gli elementi della sua vita; prendetene le istituzioni, il commercio, l'industria, le guerre, tutti i particolari del suo governo: quando si vuol considerare questi fatti nel loro insieme, nel loro legame, quando si vuol valutarli, giudicarli, che cosa si domanda ad essi? Si domanda loro in che hanno contribuito alla civiltà di quel popolo, quale funzione hanno svolto, quale parte vi hanno preso, quale influsso vi hanno esercitato. (p.11)

[...]

Ora io domando, prima ancora di iniziarne la storia e considerandolo unicamente in se stesso: qual è dunque, o signori, questo fatto così grave, così esteso, così prezioso da sembrare il compendio, l'espressione dell'intera vita dei popoli? ... Da molto tempo, e in molti paesi, ci si serve della parola “civiltà”; si connettono ad essa idee più o meno chiare, più o meno estese; ma, alla fine, essa viene usata e compresa. Bisogna ora studiare il significato di questa parola, il suo significato generale, umano, popolare. (p.12)

[...]

Io ritengo che il primo fatto compreso nella parola “civiltà” (e questo consegue dai diversi esempi che ho fatto passare sotto i vostri occhi) sia il fatto del progresso, dello sviluppo; esso suscita immediatamente l'idea di un popolo che cammina, non per cambiare posto, ma per cambiare stato; di un popolo la cui condizione si estende e diviene migliore.

Mi sembra che l'idea del progresso, dello sviluppo, sia l'idea fondamentale contenuta nella parola "civiltà".

Qual è questo progresso? Qual è questo sviluppo? Qui sta la maggiore difficoltà.

... Due fatti sono compresi in questo grande fatto; esso sussiste sotto due condizioni e si rivela attraverso due sintomi: lo sviluppo dell'attività sociale e quello dell'attività individuale, il progresso della società e il progresso dell'umanità. (pp. 14, 16)

[...]

Se ci volgiamo alla storia del mondo troveremo che tutti i grandi sviluppi dell'uomo interiore si sono risolti a profitto della società, tutti i grandi sviluppi dello stato sociale a profitto dell'umanità. È sempre l'uno o l'altro dei due fatti a predominare, ad apparire in maniera evidente e imprimere al movimento un carattere particolare. (p. 19)

[...]

Da quanto si è detto, signori, è evidente che la storia della civiltà potrebbe essere trattata in due maniere, ricavata da due fonti, considerata sotto due aspetti diversi. Lo storico potrebbe porsi entro l'anima umana, per un dato tempo, una serie di secoli, o presso un popolo determinato: potrebbe indagare, descrivere, raccontare tutti gli avvenimenti, tutte le trasformazioni, tutte le rivoluzioni che fossero avvenute all'interno dell'uomo; e, quando fosse giunto alla fine, avrebbe una storia della civiltà presso il popolo e nel tempo prescelto. Può procedere diversamente: anziché entrare nell'interno dell'uomo, può mettersi all'esterno, porsi in mezzo alla scena del mondo; anziché descrivere le vicissitudini delle idee, dei sentimenti dell'individuo, può descrivere i fatti esteriori, gli avvenimenti, i cambiamenti dello stato sociale. Queste due parti, queste due storie della civiltà sono strettamente legate l'una all'altra; l'una è il riflesso, l'immagine dell'altra. Possono però essere separate; anzi, almeno all'inizio, devono forse esserlo, perché sia possibile trattare l'una e l'altra in maniera particolareggiata e chiara. Per conto mio, non mi propongo di studiare con voi la storia della civiltà nell'interno dell'anima umana; mio intento è quello di studiare la storia degli avvenimenti esteriori del mondo visibile e sociale.

Cominceremo dal ricercare tutti gli elementi della civiltà europea nella sua culla, alla caduta dell'impero romano; studieremo accuratamente la società così com'era in mezzo a quelle rovine famose, sforzandoci non di risuscitarne, ma di rimetterne in piedi l'uno a fianco dell'altro, i vari elementi; e, una volta riusciti nell'intento, cercheremo di farli camminare, di seguirli nel loro sviluppo attraverso i quindici secoli successivi." (pp. 21-22)

F. Guizot, Storia della civiltà in Europa.

Introduzione e traduzione di Armando Saitta, Torino, Einaudi, 1956

Contributi

DIECI ANNI DI STORIA NEGLI ISTITUTI PROFESSIONALI

di Lucia Frigerio e Daniela Merlo

Dalla preistoria alla storia

Ci è stato richiesto dagli amici di CLIO '92 un intervento come direttrice e redattrice di PRAGMA¹ - ad altri il compito impegnativo di "mettere le mani in pasta" - e noi volentieri assumiamo l'angolo di visuale della pubblicazione che più da vicino ha seguito la vita dei professionali dal momento in cui hanno avuto una "storia". Coincide infatti con la sperimentazione *Progetto '92* - e PRAGMA inizia la sua pubblicazione nell'ottobre del '94 - la presenza, nel monte orario settimanale del professionale, di due discipline distinte, italiano e storia, in sostituzione della vecchia "cultura generale".

Il fatto che nei professionali esistesse una disciplina di insegnamento chiamata "cultura generale", non presente in altri ordini di scuola superiore ma immediatamente percepita come un ibrido, non ben controllabile, induceva - forse prima di tutto nei docenti - l'idea di un insegnamento fatto un po' alla buona, per dare un'infarinatura culturale a studenti concepiti troppo presto come forza lavoro, più adatti al fare che al pensare. *Progetto '92* rompeva la tranquilla abitudine e, non a caso, incontrava fin dall'inizio del suo cammino resistenze tanto radicate quanto trasversali: "Insegnare seriamente storia ai ragazzi del professionale? Ma se già fanno fatica con ben più banali e semplici ragionamenti di astrazione? Loro che la storia l'hanno subita ed odiata alle medie? Ma ce li vogliono far bocciare tutti? Che lotta alla dispersione è?".

Una formazione per "insegnare ad apprendere storia"

La scommessa fu giocata fino in fondo sia da parte dei promotori della sperimentazione sia da alcuni (forse ancora troppo pochi..., ma lo vedremo più avanti) insegnanti dei professionali: alle obiezioni che nascevano dalla difficoltà di una disciplina, imparata e insegnata in modo spesso teorico e nozionistico, venne fin da subito contrapposta l'offerta di una formazione specifica, il cui coordinatore venne identificato nel professor Ivo Mattozzi, docente di didattica della storia all'Università di Bologna, in collaborazione con l'allora IRRSAE Emilia Romagna.

Si avviò così, a partire dall'inizio degli anni '90, una collaborazione la cui caratteristica più saliente fu quella della formazione in servizio, quindi impostata su un processo di progettazione (di unità didattiche), sperimentazione e rielaborazione. Venne scoperta durante questa prima formazione l'importanza, anche per gli studenti delle scuole superiori, della dimensione operativa della storia quale volano per lanciare l'apprendimento di una disciplina altrimenti lontana e ostica agli studenti, (e forse non solo a quelli dei professionali). Ci si formava soprattutto in didattica della storia, qualcosa che alla maggior parte degli insegnanti di ruolo delle superiori era sconosciuta.

¹ PRAGMA, www.rivistapragma.it, è una rivista nata nell'ottobre 1994 con l'intento di seguire da vicino l'evoluzione degli Istituti professionali, in cui dal 1988 si sperimentava una riforma assistita, il Progetto '92 (poi 2002). Attualmente la rivista si occupa più in generale di tutto il settore della secondaria superiore, sempre nella linea di "mission" originaria di pubblicazione fatta dagli insegnanti per gli insegnanti.

Programmazioni e programmi di storia

I primi articoli specificatamente dedicati all'insegnamento della storia nei professionali compaiono su PRAGMA nel 1996 e sono un segnale importante perché, a fronte di un settore scolastico parcellizzato in diversi indirizzi, si profila un'identica esigenza negli insegnanti di storia: trovare un approccio didattico vincente. Le soluzioni possono essere varie e differenti², così come spesso sono diversi i documenti di programmazione a cui le letture delle indicazioni ministeriali conducono. E arriviamo al fatidico gennaio 1997, anno in cui nell'ambito della riforma dei cicli del ministro Berlinguer e dell'accento posto sul Novecento, entrano in vigore i nuovi programmi di storia e di italiano per l'istruzione professionale. Non si discute solo all'interno del settore: tutti gli "addetti ai lavori" sentono l'esigenza di dire la loro, spesso senza avere la minima idea e tanto meno esperienza su di che tipo di scuola sia il professionale.

Sul numero 7 della rivista compare un interessante articolo del direttore responsabile Paolo Aziani³ - autore di manuali scolastici di disciplina - che pur riconoscendo la validità delle "finalità di ampio respiro" indicate dai programmi, avanza dubbi sulla loro effettiva insegnabilità nonché sulla reale possibilità e volontà di investimento da parte di case editrici, autori e istituzioni. "Gli insegnanti (e non solo loro, n.d.r.) avrebbero dovuto avere una formazione preventiva per poter svolgere il nuovo programma: non bastano le conoscenze pregresse e l'esperienza didattica, e nemmeno sono sufficienti i pur interessanti materiali della Direzione generale. E' soprattutto l'impostazione decisamente nuova dell'insegnamento che non può essere improvvisata. L'insegnante non formato si è trovato nella necessità di costruire una competenza *ex novo*, non riuscendo sempre a conciliare la necessità di studio e di preparazione personale con i tempi indispensabili per acquisirla"⁴. Questa, in estrema sintesi, la posizione della rivista.

Scuola dell'autonomia e istituti professionali

A partire dal dicembre 1997 PRAGMA è sempre più attenta alle molte novità del progetto di riordino dei cicli e dell'autonomia scolastica che, all'interno del settore professionale, prende il nome di *Progetto 2002*. Anche se i tempi - e le risorse - non sono più quelli della gloriosa sperimentazione del direttore Giuseppe Martinez e il futuro del settore rimbalza in modo altalenante tra indicazioni nazionali e prove di gestione regionali, ci sembra ancora oggi apprezzabile il contributo dato dalla rivista alla riflessione sulle innovazioni.

Sul numero 11 dell'aprile 1998 compare un primo resoconto collettivo sull'attuazione dei programmi di storia⁵: se, da una parte, si mette in evidenza il grande portato di rinnovamento nella didattica della storia, dall'altra non si nascondono alcune difficoltà quali la mancanza di un forte background storico nella formazione precedente degli studenti; l'assenza di questo substrato rende difficile trovare un'adeguata collocazione delle nuove conoscenze e può darsi che questo aspetto sia stato sottovalutato.

Seguono articoli di resoconto di esperienze didattiche, pubblicati con l'intento di offrire ai lettori percorsi fattibili e riproducibili⁶, anche per ordini di scuola superiore diversi⁷, non sempre ascrivibili all'esperienza di formazione con CLIO '92, ma elaborati con l'intento di attuare i nuovi programmi. Intanto è stata varato un piano nazionale di aggiornamento sui nuovi programmi di storia per l'Istruzione professionale: tra maggio e novembre 1999 si svolge una fitta serie di microseminari in risposta a quel disagio e a quella mancanza di formazione

² Si va da contributi di impianto teorico ma anche di realizzazione pratica, come *Insegnare storia: M & M (Moduli e Manuali)* di Bernardo Draghi (PRAGMA, supplemento al numero 6 del 1996) a descrizioni di esperienze riuscite, come *Che storia è questa?* di Elena Vassalle (ibidem)

³ Paolo Aziani, *Una storia per contesti, concetti e operazioni*, PRAGMA n. 9

⁴ Ibidem

⁵ Daniela Merlo, *A che punto è la storia?*, PRAGMA n. 11

⁶ Daniela Merlo, *Il Grand Tour*, PRAGMA n. 12; Lorena Mussini, *Novecento e dintorni*, PRAGMA n. 14; Paola De Angeli, *Per non dimenticare*, PRAGMA n. 15; Daniela Merlo, *La memoria della Shoah*, PRAGMA n. 15; Maria Rosa Stefani, *Meranti e mercato tra Medioevo ed età moderna*, PRAGMA n. 15

⁷ Alessandra Chiappano *Alla ricerca della professoressa Maylander*, PRAGMA n. 15

didattica adeguata di cui si parlava sopra. PRAGMA dedica il numero 16 dell'aprile 2000⁸ al resoconto dell'esperienza e si rende disponibile ad ospitare una rubrica fissa per il dibattito sull'insegnamento della storia⁹.

Orizzonti confusi

A partire dalla fine del 2000 la situazione non facile degli istituti professionali, per cui si danno indicazioni confuse all'interno della scuola dei cicli e dell'autonomia, si ripercuote sul lavoro quotidiano degli insegnanti e sulla loro disponibilità alla ricerca e al confronto. PRAGMA risente di questo clima di incertezza e quando riprende la sua pubblicazione dopo un anno di silenzio decide di imprimere una svolta alla sua impostazione: non sarà più solo la rivista dei professionali - parecchi insegnanti di altri settori di scuola superiore si rivolgono alla redazione della testata per proporre argomenti di discussione e spunti di riflessione - e, pur mantenendo anche la diffusione su carta, potenzierà la sua pagina web. La rivista vuole continuare ad essere una voce dei docenti, fatta dai docenti, per i docenti e verrà inviata a tutti coloro che ne faranno espressamente richiesta *on-line*.

Resistenza e inerzia

Sul numero 16 del marzo 2002 compare un primo bilancio dell'attuazione, ormai quinquennale, dei nuovi programmi di storia del Professionale¹⁰. L'articolo riporta integralmente una lettera inviata dai docenti di Lettere dell'Istituto professionale di Civitanova Marche alla rivista *Scuola Snals*, il documento è interessante perché "riassume la maggior parte delle obiezioni mosse dagli insegnanti al decreto ministeriale già all'epoca della sua emanazione, ma anche le difficoltà incontrate da molti di fronte ad ogni ipotesi di revisione del curriculum di storia che si distacchi dall'impianto tradizionale."¹¹ Il problema infatti sta tutto qui: se non nella paura, nella difficoltà di staccarsi dal noto anche quando questo si rivela inadeguato a dare risposte e a risolvere problemi imposti da mutamenti epocali. E questa resistenza è molto più forte nella disciplina storia di quanto non avvenga in altri ambiti, forse anche perché molti insegnanti non hanno una preparazione specifica nella didattica della materia, anche quando - e non è neppure molto frequente negli insegnanti di Lettere - posseggano una laurea in studi storiografici.

E qui ritorna utile un'osservazione precedentemente citata: l'impostazione decisamente nuova dell'insegnamento non poteva essere improvvisata ed evidentemente non sono bastati né i microseminari nazionali del 1999 (non sempre autorevolmente promossi dai dirigenti scolastici e spesso vissuti come imposizione di un lavoro non riconosciuto) né i materiali ricchi e approfonditi distribuiti ad ogni scuola (mi riferisco al volume *...non è più la stessa storia!*). Non dobbiamo dimenticare che il contesto politico - istituzionale è profondamente cambiato e non dobbiamo neppure sottovalutare l'effetto negativo che in molti docenti ha prodotto l'idea di svolgere programmi diversi dagli altri, l'idea cioè di non fare più "la stessa storia", non importa se per tenere in vita il rassicurante conosciuto impianto tradizionale, anche se rinunci ad un approccio che renderebbe la materia sicuramente più interessante e utile ai giovani studenti.

Non va taciuto a questo punto il ruolo, che potremmo definire con un eufemismo "non del tutto collaborativo", dell'editoria scolastica. I manuali, che forse nei primi anni avevano cercato di ridisegnare in modo abbastanza dignitoso materiali ed autori che avevano sempre lavorato sulla produzione tradizionale, hanno via via lasciato perdere gli aspetti più caratterizzanti riducendosi, nel corso del tempo, a pochi richiami di vera novità. "È così che vogliono i docenti"

⁸ Il numero contiene un'intervista al prof. Ivo Mattozzi a cura di Lucia Frigerio, e articoli di Concetta Brigateci, Patrizia Ceola, Giovanna Caccamo, Ugo Gherner, Massimo Martellotta, Marco Masuelli, Daniela Merlo, Mario Paschetto, Daniela Scunza,

⁹ Bernardo Draghi, *Che cos'è questa storia?*

¹⁰ Bernardo Draghi, *I programmi di storia per l'istruzione professionale a cinque anni dalla loro introduzione.*

¹¹ Ibidem

viene detto. certo è che si tratta di una nobile gara a scaricare colpe e responsabilità. Le cause di un fenomeno sono sempre molte e magari se un libro ben fatto non vende molto¹² dipende anche dai tempi e dalla capacità di pubblicizzazione di una rete distributiva piuttosto che di un'altra.

Nel frattempo abbiamo un terzo avvicendamento di governo e ministro e nel “mare magnum” delle questioni da sbrogliare quella della storia dei professionali sembra decisamente la meno cogente. Eppure il cruciale problema di avvicinare le nuove generazioni alla storia è più che mai pulsante e si merita anche qualche scandalistica (e brutta) inchiesta su molte pagine di giornali.

Certo è che tutto dipende dalla volontà politica di formare seriamente gli insegnanti, e non solo in servizio, già dalle aule universitarie.

¹² Ci sembra questo il caso di *Tempus*, di Maria Laura Cornelli e Carlo Zilioli, uscito solo nel 2005 presso Principato, cfr. Lucia Frigerio, *La discutibilità della Storia*, in PRAGMA n. 26

LA FORMAZIONE SUI NUOVI PROGRAMMI DI STORIA. UN'ESPERIENZA.

di Paola Panico

Insegno storia dal 1987. Dopo aver lavorato in vari ordini e indirizzi di scuola, da dieci anni opero nell'istruzione professionale, attualmente in un biennio dell'IPSIA "Chino Chini" di Borgo San Lorenzo (FI).

Il microseminario tenutosi a Roma nell'ottobre del 1999 ha rappresentato per me un evento cruciale, che ha profondamente modificato il mio modo di concepire e di insegnare la storia.

Il corso era organizzato dalla Direzione Generale dell'Istruzione Professionale per illustrare i nuovi programmi di storia del 1997.

Il mio intervento vuole individuare - ricalcando la struttura della ricostruzione di un fatto storico - tre momenti nella mia vita professionale di insegnante della materia: una situazione iniziale (la mia immagine della storia, del manuale e dell'insegnamento), l'evento chiave del microseminario e una situazione finale, quella attuale, che metta in evidenza il mutamento intervenuto.

1. Situazione iniziale

Immagine della storia

Nel descrivere la mia immagine della storia, del manuale e dell'insegnamento mi sono spesso ritrovata nelle parole di Ivo Mattozzi che, di seguito, mi troverò spesso a parafrasare.

- Nella mia immagine della storia insegnata non c'era una sequenzialità cognitiva, rispettosa, cioè, delle fasi dello sviluppo mentale dello studente, ma una disciplina attraverso la quale si approfondiscono le conoscenze del passato.
- La storia per me era la storia generale che, attraverso un'impostazione cronologico-lineare, trasmetteva in ciascun ordine di scuola conoscenze sempre più dettagliate e complesse, concatenando i fatti e le date con nessi di causalità e/o di continuità.
- La finalità dell'insegnamento era la conoscenza della formazione del mondo occidentale attraverso i mutamenti, soprattutto politici e istituzionali.
- Il modello che seguivo era quello narrativo/evolutivo, dalle origini ad oggi, secondo due principi:
 - ciò che precede nel tempo è più semplice e rende conoscibile ciò che segue;
 - narrare la storia per filo e per segno è necessario e sufficiente a comprendere il mondo attuale.

Sapere la storia equivaleva a "conoscere (tutto) ciò che è accaduto nel passato".

L'immagine del manuale

Particolare attenzione dimostravo nei confronti del **manuale**, che vivevo come una guida sicura, confortante e confortevole in quanto bene rispondeva a quell'immagine della storia che, a sua volta, condizionava il mio modo di trasmettere il sapere disciplinare.

Per usare un'espressione di Philippe Ariès, nel dominare le informazioni contenute nel manuale "mi sembrava che la mia scienza cronologica si fosse compiuta" (Philippe Ariès, *Il tempo della storia*).

Nella mia immagine, le caratteristiche di un buon manuale erano:

- il massimo di informazioni;
- la massima fedeltà ai fatti;

- l'imparzialità;
- l'obiettività.

Naturalmente, la ricerca del manuale ideale non aveva mai fine!

Obiettivi dell'insegnamento e ruolo dell'insegnante

La priorità del mio insegnamento era rappresentata dai contenuti da trasmettere attraverso lezioni frontali. Sostanzialmente, mi dedicavo ad una narrazione cronologico-lineare dei fatti storici del passato politico-istituzionale del mondo occidentale.

Lo studente

Lo studente riceveva il sapere trasmesso e lo ripeteva, ma la mappa complessiva delle conoscenze risultava sempre incompleta e frammentaria.

Il dubbio

I risultati che ottenevo hanno cominciato a spostare la mia attenzione sulla mia pratica didattica. Avevo l'impressione di ripetere ormai dei monologhi sempre più statici e immobili. E la verifica? Cosa mi proponevo di verificare? La quantità di nozioni apprese? E il processo di apprendimento in che cosa avrebbe, dunque, dovuto consistere?

Inoltre, l'insegnamento della storia generale cominciava a pormi di fronte al problema delle discordanze tra la complessità dell'organizzazione temporale e spaziale dei fatti e l'ordinamento sequenziale della narrazione discorsiva.

E l'intermittenza tematica del manuale, che passa da un tema ad un altro, interrompendo il filo cronologico? E i concetti che solitamente non vengono spiegati/costruiti, ma dati per scontati?

Allora ho iniziato a cercare altre vie che mi conducessero verso pratiche didattiche più attente allo studente e alle sue capacità di apprendimento. E così ho intrapreso un corso post-laurea in Storia moderna e contemporanea con tesi su "Il laboratorio di storia". In quella sede, sono venuta a sapere che si stavano svolgendo a livello nazionale microseminari sui nuovi programmi di storia dell'Istruzione professionale.

2. L'evento

Il microseminario di storia, ottobre 1999 - L'incontro con i nuovi programmi di storia

I punti chiave del microseminario erano i seguenti:

- riflessioni su come si è formato e come si caratterizza il proprio rapporto col manuale.
- Esempi di storia locale e settoriale.
- Produzione di grafici temporali, utilizzando le indicazioni cronologiche di testi dati.
- Costruzione di schemi di spiegazione, intesi come guida alla comprensione di una realtà complessa.
- Il laboratorio didattico di storia, inteso come luogo fisico per il lavoro degli studenti e per iniziative di formazione/autoformazione degli insegnanti all'interno di una scuola, per raccolta, archiviazione, consultazione di materiali.
- Il dipartimento di storia: la sua organizzazione pratica, finalità e obiettivi.

Parole nuove, concetti nuovi che mi immettevano direttamente in un nuovo modo di pensare l'insegnamento e l'apprendimento della storia.

Ricordo molto bene la dispensa sulla *Mediazione didattica e sulla struttura della conoscenza storica*, al cui interno ho trovato queste parole di Jerome Bruner:

Non sarebbe possibile dominare interamente una materia neanche con una vita intera, se dominare significa prendere in considerazione tutti i fatti, tutti gli eventi, insomma ogni particolare. Al contrario, una materia presentata in modo da portare in luce la sua struttura logica avrà una forza generativa che permetterà all'individuo di ricostruire i particolari, o perlomeno, gli consentirà di preparare uno schema funzionale dove i particolari potranno essere sistemati via via che si incontreranno. (Dopo Dewey, 1960)

Lo studente, dunque, ripercorre a ritroso il processo di costruzione della conoscenza storica seguita dallo storico (lo storico muove dalle fonti, lo studente muove dal testo).

È stato durante il microseminario, che sono venuta a conoscenza di *Clio '92*, un'associazione di insegnanti e ricercatori in didattica della storia. Due mesi dopo ho partecipato all'Assemblea nazionale di dicembre e ho avuto modo di conoscere il prof. Ivo Mattozzi, presidente dell'Associazione e professore di Metodologia e Didattica della storia presso l'Università di Bologna.

Ho cominciato così a ripensare alla mia pratica didattica e a concepire la storia in maniera totalmente diversa, come una disciplina fortemente operativa che mette in gioco abilità cognitive, indispensabili per la costruzione di una cittadinanza che oggi si definisce "attiva".

3. Situazione finale

Immagine della storia

Ho costruito una nuova immagine dalla storia come il risultato di un processo di costruzione intellettuale. Una disciplina che mette in gioco non solo capacità di lettura e memorizzazione, ma specifiche operazioni cognitive.

L'insegnamento della storia generale, quella politico/istituzionale del mondo occidentale, si è trasformato in un insegnamento delle storie del mondo secondo lo schema presente - passato - presente.

Immagine del manuale

Oggi, insieme agli studenti, utilizzo il manuale come uno strumento nella costruzione della conoscenza storica. L'allievo infatti, individuato un ambito tematico svolge una lettura selettiva del manuale evidenziando le informazioni pertinenti. Analizzando quelle relative ad uno spazio e un tempo determinato, organizza la ricostruzione di un fatto storico specifico o di una concatenazione di fatti.

Obiettivi dell'insegnamento e ruolo dell'insegnante

Ho spostato, inoltre, la priorità dai contenuti alle abilità, trasferibili in situazioni nuove; non più lezioni frontali, ma consegne di lavoro con richieste di esercizi intesi come un'occasione di svolgere specifiche operazioni cognitive. Ho cominciato a vivere un nuovo ruolo, quello dell'insegnante che organizza percorsi formativi basati su attività laboratoriali con lo scopo di attrezzare lo studente affinché recuperi e sappia apprezzare conoscenze storiche selezionate e significative.

Il ruolo dell'insegnante diventa quello di un mediatore/facilitatore, che si colloca tra la conoscenza storica e lo studente per la costruzione di un sapere competente.

Questo lavoro presuppone inevitabilmente tempi lunghi se si vuole che le abilità si rinforzino e si automatizzino diventando abito mentale.

Tra gli strumenti di lavoro, ne cito due fondamentali:

- **il quaderno di storia:** perché l'alunno possa disporre di una documentazione significativa del proprio percorso di apprendimento e possa sentirsi incoraggiato a lavorare in modo sistematico;
- **i grafici temporali o linee del tempo:** per sistemare in ordine cronologico e per facilitare la comprensione dei testi ricchi di informazioni temporali sparse sequenzialmente nel testo narrativo; per rendere evidenti graficamente le relazioni temporali tra informazioni fattuali relative allo stesso tema o temi differenti; per potenziare l'uso degli organizzatori temporali. Nella costruzione di grafici temporali vengono attivati tutti gli operatori della conoscenza storica, a seconda della complessità del testo e degli organizzatori temporali usati dallo storico.

La scelta dei contenuti

Mi sento spesso dire dai colleghi che il programma di storia del primo anno è improponibile, in quanto comprende un periodo troppo lungo (dalla preistoria al diciottesimo secolo). Per quanto mi riguarda credo che l'insegnante debba, prima di tutto, saper operare delle scelte sui contenuti, intendendo il programma non come un pacchetto di argomenti da esaurire, ma come un contenitore all'interno del quale si possono individuare dei percorsi.

Le fasi metodologiche che applico nella ricostruzione di un fatto storico:

1. si individua un fatto storico, selezionando le informazioni dal manuale, coerentemente con la tematizzazione stabilita;
2. si individuano la situazione iniziale e la situazione finale;
3. si individuano, nella situazione finale, i fattori di permanenza e i fattori di mutamento;
4. si schematizzano, mediante la costruzione di grafici temporali, le serie delle informazioni che costituiscono i processi;
5. si individuano i periodi significativi nelle ricostruzioni storiche;
6. si riconosce la funzione della distribuzione spaziale di oggetti e di fenomeni nello svolgimento dei fatti storici;
7. si costruiscono i concetti chiave sotto forma di mappe.

Le competenze a cui miro sono intese come capacità cognitive applicate a informazioni sul passato, mediante abilità operative:

- **Competenze temporali:** dare ordine temporale ai fatti (saper costruire una linea del tempo); applicare autonomamente gli operatori cognitivi della conoscenza storica; essere capaci di distinguere tra passato, presente e futuro e mettere in relazione tra loro, comprendere le datazioni.
- **Competenze spaziali:** comprendere lo spazio.
- **Competenze classificatorie:** classificare le informazioni a seconda che diano conto di mutamenti, di permanenze, di eventi.
- **Competenze discorsive:** ricostruire testualmente un fatto utilizzando descrizione, narrazione, argomentazione.
- **Competenze di tematizzazione:** individuare e delimitare un tema storico in base all'ambito tematico (demografia; economia; società; politica/istituzioni; visioni del mondo), allo spazio e al tempo; saper articolare un tema generale in sottotemi.

Lo studente

Lo studente è il protagonista del processo di costruzione della conoscenza storica. La mappa complessiva delle conoscenze risulta più completa e coerente, in quanto questa nuova idea di storia si basa sullo sviluppo cognitivo e sulle capacità di apprendimento degli allievi.

4. Aperture per il futuro

Questo nuovo modo di intendere la storia si coniuga molto bene con l'impostazione dei documenti ministeriali sul nuovo obbligo d'istruzione (22 agosto 2007) e con quella del documento sulle competenze-chiave europee (18 dicembre 2006) che sono i nuovi traguardi con cui gli insegnanti devono misurarsi.

In questi vengono definite le competenze relative all'area storica che riguardano, di fatto, la capacità di percepire gli eventi storici nella loro dimensione locale, nazionale, europea e mondiale e di collocarli secondo le coordinate spazio-temporali, cogliendo nel passato le radici del presente.

Nel documento europeo, al sesto posto figurano le competenze interpersonali, interculturali, sociali e civiche. Queste riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alla persona di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica.

LA PRATICA DIDATTICA DI STORIA NEGLI ISTITUTI PROFESSIONALI. UNA RIFLESSIONE.

di Annalisa Zannoni

PREMESSA

Insegno da più di vent'anni all'Ipsia "Callegari" di Ravenna dopo una prima e significativa esperienza, nell'anno di immissione in ruolo, all'IPA "Spallanzani" di Castelfranco Emilia - sede di Montombraro, a cui approdavo dopo tre anni di insegnamento fra Istituto Magistrale e Liceo Classico. La precisazione non è irrilevante per far comprendere con quanta curiosità, provenendo da una formazione "classica", mi impegnavo a conoscere una realtà didattica e formativa che praticamente non conoscevo. Sicuramente il fatto di essermi trovata ad operare in due istituti molto attivi, animati da colleghi in gran parte fortemente motivati, mi ha aiutato moltissimo, ma devo dire che mi è stato altrettanto utile il rifiuto che provo di fronte a qualsiasi pregiudizio, come quello secondo il quale i Professionali erano e sono considerati da molti come scuole di serie B frequentate da improbabili studenti. Anche questa precisazione è tutt'altro che inutile, perché proprio su questo aspetto si giocano molte delle considerazioni che intendo esporre.

Nei primi anni di insegnamento e soprattutto in seguito con l'avvio del *Progetto '92*, sono stata coinvolta in diverse forme di sperimentazione didattica, individuale, nell'ambito del Consiglio di classe, seguendo i corsi e i seminari dell'allora IRRSAE e le attività progettate, condotte e coordinate dall'associazione *Clio '92* con cui i rapporti si sono fatti via via più significativi e stimolanti. Contemporaneamente mi rendevo sempre più conto delle nuove opportunità/sfide che sul piano professionale mi offriva una scuola, già allora rivolta verso il mondo del lavoro, dove i ragazzi andavano aiutati a comprendere che l'istruzione era un loro diritto, uguale a quello di tutti gli altri studenti, e che essere bravi operai, artigiani non li dispensava dal costruirsi una cultura e una piena consapevolezza del valore della cittadinanza. Certo di studenti svogliati, demotivati ce ne sono sempre stati, così come quelli resi "difficili" da particolari situazioni familiari, ma di fronte ai docenti che dimostravano di credere in loro, di lavorare per loro, in generale la maggior parte dei ragazzi si apriva e faceva progressivamente emergere, costruiva o raffinava capacità spesso sorprendenti rispetto ad un quadro valutativo iniziale.

In particolare, per quanto riguarda l'insegnamento della storia, attraverso la programmazione modulare, era possibile costruire un percorso di conoscenze progressivo, basato su una rete di concetti consapevolmente disposti nello spazio e nel tempo, e non solo con le parole ma anche attraverso la comprensione e la costruzione di grafici, carte, mappe etc. Il 'laboratorio' di storia era una realtà, non tanto uno spazio fisico, ma uno spazio operativo che poteva avvalersi anche delle nuove tecnologie o di spazi didattici privilegiati come quelli resi possibili dall'"organico funzionale". Per non parlare poi dei nuovi scenari aperti con lo studio della storia del Novecento e con l'introduzione dei nuovi programmi dei Professionali.

IL QUADRO ATTUALE

Negli ultimi anni tuttavia quelli che erano problemi affrontabili grazie all'amore per il proprio lavoro, alla volontà di aggiornarsi e di autoaggiornarsi e alla capacità di operare una costante mediazione didattica, sono diventati problemi diversi, più complessi, più disorientanti, più urgenti, sempre più difficili da gestire a fronte di interventi sempre più inadeguati, anzi spesso controproducenti o contraddittori nei confronti della scuola.

Vorrei pertanto tracciare un breve quadro dei più evidenti problemi - fenomeni in crescita esponenziale:

- ineducazione, maleducazione, disagio psicologico e sociale, bullismo soprattutto nel biennio, ma anche, non meno gravi, indifferenza, apatia, mancanza di autostima, spesso manifestate attraverso maschere comportamentali disorientanti. Questo tipo di problematiche richiederebbe interventi mirati e di lunga durata, difficilmente praticabili nell'attuale realtà scolastica, per le proporzioni che i casi da affrontare hanno assunto, tenendo conto anche dell'incidenza delle situazioni che richiedono o richiederebbero docenti di sostegno o tutor e degli effetti derivanti, soprattutto in forma strisciante, dal consumo di alcol e droghe sempre più diffuso fra gli adolescenti.
- Alta percentuale di alunni stranieri con notevoli difficoltà di comunicazione e inserimento, ma spesso motivati e impegnati. Una situazione che richiede l'attivazione di percorsi formativi alquanto 'personalizzati' da alunno ad alunno e all'interno del gruppo classe, ma al tempo stesso un'occasione preziosa di confronto e spesso di stimolo e riflessione per i ragazzi italiani, molti dei quali ormai incapaci o non interessati a comprendere il valore della partecipazione attiva al dialogo educativo e dell'impegno nello studio.
- Forme di analfabetismo di ritorno; lacune sempre più gravi nelle reti di conoscenze e nel possesso/dimostrazione di competenze; difficoltà accentuate nella concentrazione e nell'attenzione. Fenomeni che si intrecciano spesso con quelli analoghi sul piano relazionale e affettivo, fra i più gravi e delicati da gestire e affrontare con successo.

Questo quadro poco incoraggiante non vuol essere pessimistico ma solo realistico e si propone, anzi, di contribuire a tener vivo il confronto-dibattito, in atto nelle scuole, soprattutto fra gli insegnanti che non hanno proprio intenzione di arrendersi e sono convinti che la ricerca-azione, attraverso la propria disciplina, la collaborazione all'interno del Consiglio di classe e i vari progetti del P.O.F., possano ancora offrire strumenti e strategie per dare al percorso scolastico di ciascun ragazzo il valore di una scoperta, di una conquista progressiva, culturale e personale, e non di un inutile, faticoso e insopportabile obbligo.

Come riuscirci? Quali vie si possono percorrere? Le risposte non sono né facili, né pronte. Proprio per questo vorrei innanzi tutto sintetizzare i principali ostacoli che, in base alla mia esperienza, i docenti, anche/o soprattutto quelli di storia, incontrano sulla strada della progettazione - programmazione, della pratica didattica e della valutazione finale:

- difficoltà crescenti di programmazione e di raggiungimento degli obiettivi soprattutto nel biennio. E' necessario dare priorità agli interventi di educazione alla convivenza civile. Nel biennio post-qualifica il monte ore è alquanto ridotto per il tempo dedicato agli *stages*.
- Difficoltà crescenti, da parte degli alunni, di comprensione dei riferimenti spazio-temporali e di concetti anche semplici; difficoltà di spiegazione, di costruzione di reti logiche e di problematizzazione. A questo riguardo va segnalata la frammentarietà, la lacunosità che in forme eterogenee caratterizza i livelli di partenza degli alunni per effetto dell'assommarsi dei problemi già sopra evidenziati.
- Difficile anche la riflessione sul presente per la scarsità o casualità di conoscenze e informazioni che si rileva nei ragazzi e sempre di più nei più giovani. L'attenzione per l'attualità è superficiale, o condizionata dai mass media, senza, o quasi, filtri critici; è forte il peso dei pregiudizi e dei luoghi comuni; preoccupante la tendenza al semplicismo, a ridurre tutto a "bianco e nero" ignorando sfumature, affinità, differenze relative.
- Impoverimento del dialogo educativo e, di conseguenza, del patto formativo per la drastica riduzione del tempo dedicato dagli alunni allo studio e per la mancata acquisizione di metodi di studio efficaci. A questo proposito, sinceramente, sorge spontaneo il dubbio, umano e comprensibile, che forse solo da questo dipendano tanti problemi, cioè, dal fatto che molti ragazzi, a volte giustificati da genitori troppo tolleranti, assenti o incapaci di farsi ascoltare, semplicemente non abbiano voglia o tempo da dedicare alla fatica dello studio, condizionati anche dai modelli negativi che società e *mass media* sconsideratamente o, forse, volutamente propongono o veicolano. In realtà, se questo è vero, lo è altrettanto il fatto che non si può rimanere indifferenti di fronte a questo e risolvere il tutto con valutazioni negative senza proporre percorsi di riflessione che vadano oltre il semplice corso di recupero.

- Senso di impotenza di fronte a classi troppo numerose, a volte in seguito ad accorpamenti deleteri dal punto di vista didattico e relazionale.

Su questo aspetto è importantissimo fare chiarezza, soprattutto per quanto riguarda gli Istituti professionali, poiché spesso la questione viene liquidata, travisata o ignorata dalle forze politiche e sindacali, ma anche dalle stesse famiglie, vittime rassegnate, che non hanno forza o voglia per farsi sentire. Non è tanto una questione di numeri, ma di composizione degli stessi. E' la complessità dei problemi già esposti che rende inaccettabili classi numerose, dove la maggior parte degli alunni presenta notevoli difficoltà di apprendimento e di comportamento adeguato per i più svariati motivi e impegna gli insegnanti su più fronti con il rischio inaccettabile di non riuscire a seguire gli alunni più motivati e scolarizzati, che spesso rischiano a loro volta paurosi passi indietro o la tendenza al disimpegno. Questa è la realtà. Inutile ignorarla. Personalmente non rinuncerò mai a recuperare o a motivare i miei alunni, così come a valorizzarli e a incentivarli, ma ritengo un diritto, mio e loro, avere le condizioni didattiche per poterlo fare davvero.

La questione non è nuova, ma ha oggi assunto un peso rilevante come ogni altro aspetto attinente all'organizzazione dell'attività didattica sempre più penalizzata, al di là delle belle parole, da carenze di fondi e interventi frammentati e spesso contraddittori.

LA PRATICA DIDATTICA

Oggi, come dieci anni fa, non servono a nulla le lamentele sterili, ma occorre comunque prendere atto di una situazione in caduta libera, in cui ogni proposta didattica deve essere ben calata nella realtà per evitare diversi rischi:

- Una didattica fatta solo di belle parole e/o la percezione da parte di tutti i soggetti coinvolti di una didattica fatta solo di belle parole. Entrambe sono pericolose: la prima si esaurisce nell'autoreferenzialità o nei bizantinismi per addetti ai lavori; la seconda genera insofferenza, disinteresse o procura alibi per giustificarli.
- Una programmazione incentrata troppo sul metodo e troppo poco sul contenuto, intendendo comunque quest'ultimo come prodotto di costruzione strutturata di conoscenze.
- Conoscenze troppo frammentarie e integrabili a fatica in un'ipotetica rete come conseguenza di discontinuità didattiche nelle diverse fasi del percorso formativo.
- La reale impossibilità di interagire con soggetti spesso molto numerosi e molto diversi fra loro rinunciando sostanzialmente al raggiungimento di obiettivi disciplinari, che vengono messi in secondo piano per fronteggiare situazioni d'emergenza e attuare interventi sistematici di carattere educativo-disciplinare.
- La sottovalutazione dell'impatto prodotto sui processi dell'età evolutiva dai cambiamenti che a partire dagli anni Ottanta, e ancor più dagli anni Novanta, si sono succeduti in tutti i campi in modo sempre più rapido e complesso.

Nonostante tutto, anzi, proprio per quanto esposto, io credo che la programmazione modulare resti fondamentale per costruire e valorizzare diversi livelli di conoscenza e competenza, a partire dalla verifica della rete concettuale minima condivisa o condivisibile fino alla progressiva costruzione di nuove maglie sempre più fitte.

Resta aperto il problema della continuità metodologica, non facile obiettivamente da realizzare nella nostra realtà scolastica, ma anche il docente che la conserva per continuità didattica non può oggi prescindere da una programmazione sempre più flessibile, "creativa", anche se rigorosamente strutturata. A questo proposito va rilevato che, già da alcuni anni, docenti e case editrici sono orientati verso una programmazione di Storia nel biennio postqualifica 'semplificata', sostanzialmente in parallelo con i programmi di Italiano. E' un esempio di pratica didattica nata dalla pressante necessità di fare "sensate esperienze" nell'impossibilità di seguire pienamente i programmi ministeriali, pur senza rinunciare a svolgere moduli più aderenti a questi ultimi e fermo restando il filo rosso del curriculum delle operazioni cognitive.

Per quanto mi riguarda, nel corso degli anni ho cercato sempre di mettermi in gioco e in discussione, ben convinta sia dell'importanza di salvaguardare il patrimonio di materiali ed esperienze risultati efficaci, sia della necessità di modificarli o di costruirne dei nuovi.

Traccio quindi innanzi tutto una breve sintesi di alcune esperienze significative svolte nel corso degli anni (a partire soprattutto dagli anni '90) nelle mie classi:

- utilizzo dei moduli di Clio '92 (o di parte di essi) nel biennio;
- utilizzo di materiali prodotti nei corsi IRRE - ER, in particolare per un'unità di apprendimento sull'Africa subsahariana;
- progettazione e coordinamento del progetto Storia-Multimedialità (in tutte le classi, ma in particolare nel biennio dell'Ipsia "Callegari") documentato in tutte le sue fasi su CD (cfr. anche "Il Bollettino di Clio" n.7, maggio 2001).

Indico inoltre esperienze più recenti, piuttosto diverse fra loro perché motivate da diversi contesti didattici:

- A. S. 2004-2005 e 2005-2006, classe 4^a: modulo "Donne, lavoro, famiglia all'inizio dell'età moderna nel mondo occidentale cattolico" di Flavia Marostica, in collaborazione con COFIMP e in parallelo con altri istituti.
- A. S. 2006-2007, programmazione 2007-2008, classe 4^a, Modulo "L'età delle rivoluzioni" (integrato con il modulo di Italiano "Scrittori e ragione"): pp. 15-19 del modulo 'Clio '92' "Il potere, la legge e i diritti dell'uomo. Le rivoluzioni inglesi, americana e francese." di Marina Cortesi e Annalisa Zannoni: I fase-Il Presente.

Sviluppo di due percorsi integrati:

- Il Passato (le rivoluzioni) e il ritorno al Presente.
- Il Passato (l'Illuminismo) e il ritorno al Presente: materiali dal sito di Amnesty International; incontro-dibattito sul tema della pena di morte, organizzato nella sede dell'IPSIA, con la partecipazione di figure significative coinvolte direttamente o testimoni in situazioni legate a questo tema.
- A. S. 2006-2007, programmazione 2007-2008, classe 3^a, Moduli integrabili Italiano-Storia:
 - Modulo 'opera': 'Il Principe' di N. Machiavelli e i volti del potere;
 - modulo 'autore': G. Orwell: *La fattoria degli animali* e *1984*; modulo sui regimi totalitari.
- A. S. 2006-2007, programmazione 2007-2008, classe 3^a, Modulo integrato Italiano-Storia 'Quadro storico-culturale': *Dagli anni '60 ad oggi attraverso la 'poesia' di celebri canzoni* (materiale predisposto dall'insegnante). Analisi di alcune canzoni particolarmente significative e pertinenti per i temi trattati relativi a fatti e a questioni della storia del Novecento.

Testi: "Cantico dei drogati" (F. De André - R. Mannerini); "C'era un ragazzo che come me amava i Beatles e i Rolling Stones" (Migliacci - Lusini); "Auschwitz"; "Il vecchio e il bambino"; "Primavera di Praga"; "Dio è morto" (F. Guccini); "Eppure soffia" di P. Bertoli.

Espongo infine alcune considerazioni sugli strumenti e sulle strategie che costituiscono, per così dire, il "nervo" della pratica didattica e che richiamano il concetto già espresso di "sense experiences":

- pur credendo fermamente nella valenza dei percorsi laboratoriali, non credo che sia priva di efficacia anche la lezione frontale e/o dialogata per costruire o potenziare la capacità di ascolto, di attenzione e di partecipazione, soprattutto in quei contesti didattici dove occorre gestire forti problemi disciplinari e dove risultano alquanto carenti la socializzazione e il rispetto dei ruoli. Naturalmente è sempre opportuno e più stimolante il lavoro sui documenti, sulle fonti e sui testi storiografici, ma sono compresi con grosse difficoltà e non solo dagli alunni stranieri.
- Per vari studenti, soprattutto per quelli stranieri, il manuale è comunque utile, poiché per molti di essi costituisce un punto di riferimento per orientarsi, anche se poi ne fanno un uso soprattutto nozionistico, dal momento che resiste, nonostante le innovazioni, la

vecchia idea per cui “la storia è una materia da studiare”, con buona pace di chi ha ben altra concezione non solo della storia ma anche dello “studio”.

- Il rapporto degli studenti con le parole è difficile, perciò è utile il lavoro sulle immagini, ma la scelta delle stesse o dei film, per esempio, deve essere molto mirata per facilitare la comprensione, l'attenzione e l'elaborazione successiva. “Leggere” le immagini non si esaurisce certo solo nel vederle, come spesso purtroppo intendono molti ragazzi.
- Gli esercizi sono uno strumento basilare per la costruzione delle conoscenze, ma spesso mancano il tempo e le condizioni per l'esecuzione e il controllo. L'esercizio in forma orale risulta più funzionale, anche perché...
- è in aumento la difficoltà a costruire schemi e a prendere appunti. Difficile anche il passaggio dal linguaggio logico a quello verbale e viceversa. I grafici temporali risultano stimolanti, ma è difficile farne costruire di complessi. Per tutti questi motivi spesso risulta più efficace la lettura guidata di questi strumenti.

Per concludere, sono perfettamente consapevole di non aver esaurito tutti gli argomenti e di aver sviluppato sinteticamente quelli esposti, ma lo scopo di questa riflessione è soprattutto quello di contribuire a mantenere vivo il dibattito e il confronto-scambio di esperienze fra coloro che tutti i giorni entrano nelle aule scolastiche e fra questi e quanti si occupano o parlano di scuola, in particolare di didattica della storia.

IL CURRICOLO DELLE OPERAZIONI COGNITIVE E DELLE CONOSCENZE SIGNIFICATIVE NEGLI ISTITUTI PROFESSIONALI. UN'INDAGINE STATISTICA.

di Saura Rabuiti

I programmi di storia per l'istruzione professionale del 1997 sono organizzati in finalità, obiettivi di apprendimento, contenuti e indicazioni didattiche. Queste ultime, con nessun potere prescrittivo, sono da considerarsi indicazioni metodologiche, suggerimenti per i docenti, la cui autonomia didattica resta garantita. Le Indicazioni dei programmi del 1997 sono assai corpose: nel loro insieme affrontano, ad uso dei docenti, le questioni cruciali poste da programmi strutturalmente rinnovati e contengono una vera e propria proposta innovativa di metodologia e didattica della storia.

Ciò si mostra con estrema chiarezza semplicemente a considerare la loro articolazione, scandita per il corso triennale di qualifica in *La tematizzazione, L'organizzazione modulare, I temi e la cultura storica, Le unità di avvio e di chiusura dei percorsi di apprendimento, I temi di storia preindustriale, La mediazione didattica, Insegnare ad apprendere, La formazione del pensiero temporale, I diagrammi temporali, Il pensiero spaziale nella formazione storica, Il rapporto presente/passato, La formazione della cultura storica, La ricerca storico-didattica, La storia locale, La storia settoriale, La valutazione*; e per il corso biennale di post-qualifica in *Tematizzazione, problematizzazione e spiegazione, Programmazione modulare e moduli di apprendimento, Storia settoriale e storia locale, Moduli fondati sull'uso delle fonti, Lettura di un testo storiografico, moduli e sistema di conoscenze, La mediazione didattica, Operatività e strumenti operativi, Strumenti per la valutazione*.

Per quel che riguarda la scuola secondaria di II grado, va ricordato che anche i programmi degli istituti tecnici, che risalgono al 1996, contengono Indicazioni metodologiche che però si configurano essenzialmente come esortazioni, che indicano un orizzonte ideale, o come suggerimenti generali, che non offrono soluzioni didattiche. Quanto ai licei, i programmi, datati 1960, non esplicitano finalità né obiettivi né tantomeno indicazioni didattiche; si limitano a indicare un elenco di temi, cronologicamente ordinati, la cui conoscenza finisce per essere la condizione necessaria e sufficiente per realizzare le funzioni educative della disciplina. Mostrano insomma, fin dalla loro veste, di appartenere ad un altro tempo, di essere ormai lontanissimi da quanto ha elaborato la didattica disciplinare e dalla stessa funzione educativa attribuita oggi alla scuola.

Quello che qui si vuole porre in rilievo comunque non è tanto il segno della modernizzazione che caratterizza i programmi del 1997 per gli istituti professionali fin dalla loro veste, quanto che le corpose indicazioni che li accompagnano prefigurano un vero e proprio metodo di insegnamento; un metodo che rimanda al modello del curriculum delle operazioni cognitive e delle conoscenze significative, elaborato da I. Mattozzi e diffusamente sperimentato da gruppi di docenti di scuola primaria e secondaria da molti anni.

LA RICERCA

Nell'anno scolastico 1999-2000, il curriculum delle operazioni cognitive e delle conoscenze significative, applicato ai programmi del 1997, è stato oggetto di una ricerca empirica, svolta da chi scrive sotto la guida del Prof. Piero Boscolo (Psicologia dell'apprendimento, Università di Padova), in occasione della presentazione della tesi di laurea in Psicologia.

Più precisamente la ricerca ha voluto mettere a confronto i risultati degli apprendimenti storici ottenuti da due metodi di insegnamento per verificare se, e in quale misura, uno dei due garantisse risultati migliori. I due metodi sono riconducibili rispettivamente al modello del curriculum delle operazioni cognitive e delle conoscenze significative e al metodo, che chiameremo tradizionale, nel senso di tradizionalmente e ampiamente presente in tutti gli

ordini di scuola; un metodo derivato da un modello trasmissivo della conoscenza, centrato su lezione frontale, interrogazione, verifica; un metodo che tutti noi abbiamo conosciuto come studenti e sicuramente praticato come insegnanti alle prime armi.

La ricerca, corredata da una rassegna internazionale della ricerca empirica in psicologia (soprattutto dello sviluppo e dell'educazione) sull'insegnamento/apprendimento della storia, è stata pubblicata integralmente ne *I Quaderni di Clio '92* (numero 5/febbraio 2005), rivista dell'Associazione *Clio '92*. Di seguito ne vengono sinteticamente riportate le diverse fasi.

Per comparare i due metodi,

1. sono stati individuati due gruppi classe (2 classi prime di istituti professionali), statisticamente omogenei rispetto all'età, al sesso, al profilo socio-culturale delle famiglie di provenienza, al profitto in storia durante la terza media [Anova: $F(1,37)$ 0.203; n.s.] e diversi per il metodo di insegnamento;
2. il gruppo classe con il metodo del curriculum delle operazioni cognitive e delle conoscenze significative è diventato il gruppo sperimentale e quello con il metodo tradizionale il gruppo di controllo;
3. è stato individuato un modulo, fra quelli proposti dal programma ministeriale, sul quale verificare i risultati di apprendimento;
4. è stato scelto il modulo del popolamento della terra perché, in quegli anni almeno, era sempre presente nelle programmazioni degli insegnanti; era considerato un modulo-cornice rispetto a quelli sulle formazioni economiche e sociali e sulle organizzazioni politiche e giuridiche, previsti dal programma; era il primo modulo affrontato, nel primo quadrimestre;
5. è stato individuato, in collaborazione con le insegnanti delle classi coinvolte, che cosa sottoporre a verifica, a partire da obiettivi comuni, in termini di conoscenze e abilità presenti nelle programmazioni disciplinari;
6. è stata costruita, da parte di chi scrive, una prova strutturata relativa alle conoscenze e abilità concordate: un questionario di 37 *item*, articolato in conoscenze (di concetti, di fatti, eventi, contesti, processi) e abilità (di collocare eventi nel tempo e nello spazio, di individuare relazioni fra fatti, contesti, eventi);
7. quasi tutte le domande del questionario erano precodificate, con 4 alternative, di cui una sola proponeva la risposta corretta. Solo 4 domande prevedevano e richiedevano più risposte corrette;
8. il questionario è stato somministrato ad entrambi i gruppi, prima di affrontare il modulo in classe (pre-test), nel mese di ottobre;
9. il modulo sul popolamento è stato poi insegnato/appreso nelle due classi, sotto la guida esclusiva delle due insegnanti, con le modalità di insegnamento che caratterizzano i due metodi;
10. lo stesso questionario è stato somministrato una seconda volta (post-test), circa un mese dopo la fine del percorso di apprendimento relativo al modulo;
11. l'apprendimento realizzato per ciascuna delle conoscenze o abilità considerate è stato definito come la differenza tra i punteggi ottenuti dal singolo allievo in occasione delle due somministrazioni.

Il disegno della ricerca quasi sperimentale è dunque risultato il seguente:

- **Ipotesi:** il metodo riconducibile al curriculum delle operazioni cognitive e delle conoscenze significative produce risultati migliori di apprendimento.
Apprendimento = (punteggio post-test) - (punteggio pre-test).
- **Variabili indipendenti:** i due metodi di insegnamento.
- **Variabili dipendenti:** gli apprendimenti relativi a:
 - conoscenze di concetti;
 - conoscenze di fatti, eventi, contesti, processi;
 - abilità nel collocare nel tempo;
 - abilità nel collocare nello spazio;

- abilità nell'individuare relazioni tra fatti, eventi e contesti.
- **Partecipanti:**
 - gruppo sperimentale = 20 studenti (F=13, M=7) con metodo "curricolo delle operazioni cognitive"
 - gruppo di controllo = 19 studenti (F=11, M=8) con metodo "tradizionale".
- **Misure:** il questionario di 37 items sul popolamento della terra.

L'INTERVENTO DELLE INSEGNANTI

Prima di presentare i risultati dell'indagine, è utile ed interessante confrontare gli interventi delle due insegnanti che, all'interno della normale attività scolastica e nel modo loro abituale, hanno organizzato e guidato lo studio del modulo relativo al popolamento della terra.

I due interventi verranno presentati attraverso una tabella che pone a confronto la diversa configurazione del tema scelto e le diverse modalità di organizzazione delle attività di insegnamento/apprendimento, diversità che discendono dai due diversi metodi adottati. La tabella 1, inevitabilmente schematica, non può certo rendere la ricchezza delle pratiche educative, ma può far guadagnare in semplicità e chiarezza.

	Metodo Curricolo operazioni cognitive/conoscenze significative <u>Gruppo sperimentale</u>	Metodo tradizionale <u>Gruppo di controllo</u>
Modulo	<u>Organizzazione tematica:</u> 6 unità sul rapporto tra popolazione, ambiente e vita materiale in un periodo dato	<u>Organizzazione cronologica:</u> 6 unità riferite a sei civiltà diverse nello spazio e nel tempo
	<u>Unità</u> 1. Aspetti demografici del mondo oggi 2. Ominazione 3. Rivoluzione neolitica 4. Stabilità demografica del mondo antico, instabilità età moderna 5. Civiltà del grano, del riso, del mais 6. Studio di un caso (emigrazione europea continente americano dal XV al XVII secolo).	<u>Unità</u> 1. La preistoria 2. Le civiltà fluviali 3. La civiltà greca 4. Le civiltà preromane e romana 5. La civiltà medioevale 6. La civiltà rinascimentale.

	Metodo Curricolo operazioni cognitive/conoscenze significative <u>Gruppo sperimentale</u>	Metodo tradizionale <u>Gruppo di controllo</u>
Attività	<u>Modalità prevalenti svolgimento modulo</u> <u>in classe</u> : attività operativa in piccoli gruppi + discussioni e confronti guidati; <u>a casa</u> : attività individuale operativa	<u>Modalità prevalenti svolgimento modulo</u> <u>in classe</u> : lezione frontale, lettura e spiegazione manuale; <u>a casa</u> : attività individuale orale
	<u>Articolazione lezione</u> : 1. correzione (individuale/collettiva) dei compiti assegnati 2. presentazione attività e materiali didattici (carte, tabelle, testi, fonti...) del giorno 3. lavoro a piccoli gruppi sulle consegne del giorno 4. confronto/discussione sui risultati	<u>Articolazione lezione</u> : 1. ricapitolazione delle conoscenze già presentate 2. narrazione, spiegazione, lettura, parafrasi del manuale 3. domande di verifica + commento risposte
	<u>Attività prevalenti studenti</u> Leggere, comprendere, operare sui testi, utilizzare/costruire carte, mappe, tabelle, grafici, linee del tempo, a scale diverse etc	<u>Attività prevalenti studenti</u> Leggere, comprendere, memorizzare un racconto diacronico lineare a scala prevalentemente europea
	<u>Attività prevalenti insegnante</u> Mediare sapere esperto/studente, guidare la discussione e il confronto, supportare l'operatività e la motivazione, valutazione sommativa e formativa	<u>Attività prevalenti insegnante</u> Lezione frontale, semplificazione linguistica e concettuale, valutazione sommativa e (in modo non sistematico) formativa

Tab. 1 Differenze nelle due sequenze pedagogiche relative al popolamento della terra

I due interventi presentano evidenti e profonde diversità e mostrano le pratiche didattiche assai differenti che sono riconducibili ai due diversi metodi di insegnamento, che sottendono due diverse concezioni delle finalità formative della storia, dell'apprendimento, del ruolo del docente e dello studente, dell'idea di storia e di storia scolastica. Non è qui il caso di approfondire questi aspetti; certo è che non si può non sottolineare la stretta coerenza fra l'intervento del metodo derivato dal curricolo delle operazioni cognitive/conoscenze significative e i programmi del 1997 e di contro la scarsissima, se non puramente formale, rispondenza fra l'intervento del metodo tradizionale e i programmi del 1997.

Per fare un esempio di incongruenza, basti notare che, nell'intervento "tradizionale", le unità del modulo sul popolamento sono state individuate a partire da un criterio cronologico e non tematico, per cui lo studio di ogni civiltà inizia col sorgere della medesima e termina con il declino della medesima.

L'articolazione interna di ogni unità segue il percorso presente nel manuale in adozione che, pur proponendo formalmente i sette moduli tematici richiesti dal programma ministeriale, permette, attraverso il rimando a schede, la ricomposizione di un percorso cronologico-lineare per le diverse civiltà studiate. Ma tale articolazione rende impossibile svolgere il tema del popolamento della terra, come pur si è dichiarato nella programmazione, come pur richiedono i programmi ministeriali.

Non solo. L'intervento tradizionale, a dispetto delle finalità indicate dai programmi ministeriali, è volto a far conseguire la conoscenza dichiarativa, ovvero i "prodotti" della conoscenza storica; non si preoccupa di far acquisire la padronanza delle procedure della storia; non si propone cioè di far conseguire, attraverso un'istruzione deliberata, anche la conoscenza procedurale. Si rivolge insomma ad uno studente che è un consumatore passivo della conoscenza storica.

Di contro l'intervento riconducibile al curriculum delle operazioni cognitive e delle conoscenze significative è volto a realizzare un apprendimento attivo: utilizza sistematicamente una vasta gamma di fonti, che gli studenti devono attivamente interrogare, manipolare ed elaborare per appropriarsi progressivamente di quelle specifiche procedure che fondano la disciplina storia. Si rivolge insomma ad uno studente capace di diventare progressivamente consapevole delle modalità del pensiero storico che hanno costruito la conoscenza storica.

Proprio a partire da queste considerazioni, o meglio per non penalizzare i risultati del gruppo di controllo, volendo comparare, attraverso una ricerca quantitativa, gli effetti sull'apprendimento dei due metodi, chi scrive ha costruito il questionario (utilizzato per il pre-test e per il post-test) sulla verifica dell'acquisizione dei "prodotti" della conoscenza storica, cioè su conoscenze dichiarative, proponendo domande i cui risultati fossero rilevabili in termini di risposte giuste o sbagliate.

I RISULTATI

I dati raccolti sono stati analizzati con il programma SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), uno dei software statistici più utilizzati nella ricerca sociale, e l'ipotesi è stata verificata attraverso un test ANOVA. La sottostante tabella 2 mostra i risultati riferiti agli apprendimenti globali e alle singole variabili.

Variabile	Punteggio post-test - punteggio pre-test (valori medi)		ANOVA	
	Gruppo sperimentale	Gruppo di controllo	F (1.37)	p
Apprendimenti globali	10.00	2.31	22.459	.000
Conoscenza concetti	1.85	0.35	9.313	<.01
Conoscenza fatti	3.30	0.32	18.006	.000
Collocare nel tempo	1.45	0.21	2.494	n.s.
Collocare nello spazio	1.15	0.32	4.428	<.05
Individuare relazioni	2.25	1.11	6.794	<.025

Tab. 2 Differenze negli apprendimenti dei due gruppi

Gli apprendimenti del gruppo sperimentale risultano significativamente migliori di quelli del gruppo di controllo, sia globalmente che per la maggioranza delle singole variabili dipendenti considerate.

L'ipotesi della ricerca dunque, e cioè che il metodo di insegnamento derivato dal modello del curriculum delle operazioni cognitive e delle conoscenze significative della storia favorisca l'apprendimento di conoscenze (di concetti e di fatti, eventi, contesti, processi) e di abilità (riferite al collocare nello spazio e all'individuare relazioni tra fatti, eventi e contesti), risulta ampiamente confermata. Solamente gli apprendimenti relativi al "collocare nel tempo" realizzati dal gruppo sperimentale non risultano significativamente superiori a quelli del gruppo di controllo. Tuttavia non si tratta di una disconferma dell'ipotesi, se si considera che l'insegnamento tradizionale si caratterizza proprio per chiedere all'allievo di apprendere fatti (e non solo fatti, ovviamente) disposti in ordine diacronico-lineare. Non sorprende cioè che l'insegnamento tradizionale, che fa della cronologia la principale bussola cui ancorare la storia insegnata, proprio in questo ambito (l'abilità di collocare nel tempo) ottenga risultati, per altro non significativamente differenti da quelli dell'altro metodo.

ALCUNE CONSIDERAZIONI

J. Bruner ha scritto "che si può insegnare in forma onesta qualsiasi argomento a chiunque, in qualsivoglia età." Il che significa, per chi opera nella scuola, la necessità di chiedersi quale approccio di insegnamento promuova maggiormente una intellettualmente onesta forma di conoscenza, o almeno chiedersi quale approccio di insegnamento promuova una maggiore conoscenza.

La ricerca effettuata sulle due classi non lascia dubbi. Il metodo riconducibile al curriculum delle operazioni cognitive e delle conoscenze significative ha prodotto una maggiore conoscenza. Certo la ricerca non autorizza affermazioni di principi generali, dato che non è possibile affrontare la complessità dell'insegnamento/ apprendimento attraverso un singolo studio realizzato su due classi. Può essere però un contributo alla riflessione sul come fare per l'apprendimento della storia a scuola, verificando gli effetti di quel fare.

Se si considera poi che gli apprendimenti del gruppo sperimentale sono stati conseguiti attraverso:

1. un'impostazione modulare basata sullo schema "presente - passato - presente" in modo da rendere significativo lo studio da compiere sul passato storico, partendo cioè dal "presente del tema", esplicitando il rapporto presente-passato, concludendo con un ritorno al presente che offra possibilità di uso della conoscenza acquisita;
2. unità didattiche organizzate su tematizzazioni forti e caratterizzate da temporalità differenti, che tengono conto del fatto che ci sono tanti tempi quante sono le logiche dei fenomeni che si esaminano (fuori dunque dalla periodizzazione canonica della storia antica - medioevale - moderna - contemporanea e dall'asse cronologico - lineare);
3. una continua e guidata attività di smontaggio, riorganizzazione e trasformazione delle conoscenze comunicate dall'insegnante e/o dei testi utilizzati (articoli, brani di testi storiografici) e/o delle fonti (fuori dunque dal modello narrativo, funzionale al racconto della Storia e che richiede agli studenti di essere consumatori passivi della storia);
4. il confronto continuo coi compagni di classe;
5. l'esercizio di quegli operatori cognitivi (di relazioni temporali, di intreccio, di classificazione dei fatti, della comunicazione) che consentono operazioni di costruzione della conoscenza storica;
6. l'educazione alla consapevolezza e al controllo di quei processi cognitivi;

allora sono davvero tanti e concreti gli spunti per riflettere sulle possibilità concrete, sperimentate (e con successo come sembra evincersi dalla ricerca presentata) e sperimentabili di un rinnovamento dell'insegnamento della storia; un rinnovamento reso necessario dall'unanime denuncia degli insuccessi della scuola, dal rinnovamento epistemologico che ha investito la disciplina, dalle acquisizioni della psicologia cognitiva, dalla riflessione della didattica della storia, da una società in profonda trasformazione, accelerata e globalizzata.

Oggi, a dieci anni di distanza dall'introduzione dei nuovi programmi del 1997, che sollecitavano un rinnovamento per come sono composti e per le Indicazioni che li accompagnano, non pare che molto sia cambiato, anzi. Da più fonti e non solo da chi opera nella scuola si continuano a denunciare le difficoltà e i fallimenti registrati dal nostro sistema di formazione in generale e, per quel che riguarda in specifico la storia, molte colpe continuano ad essere addossate ad una generazione di studenti che non studia e che, appiattita sul presente, è indifferente se non ostile a questa disciplina. Insomma i decisori pubblici continuano a non riuscire o a non volere affrontare i problemi e le sfide, gli insegnanti per lo più anche ad autoassolversi, gli studenti per lo più a non imparare. In attesa di soluzioni magiche, si continua però a perdere delle occasioni, come quelle offerte dai programmi del '97.

MANUALI DI STORIA PER L'ISTRUZIONE PROFESSIONALE

di Paolo Bernardi

La definizione del problema

Il tema che mi sono proposto di sviluppare in questo intervento può essere sintetizzato con la seguente domanda: come ha recepito l'editoria scolastica i programmi di storia per gli istituti professionali, promulgati dieci anni fa?

Prima di esplicitare l'ipotesi di partenza, è forse utile fare alcune premesse.

Il rapporto tra chi scrive i programmi, chi produce la manualistica scolastica e chi lavora direttamente in classe è qualcosa che va oltre il puro soddisfacimento delle esigenze di chi, a partire dalle indicazioni dei programmi ministeriali, necessita di uno strumento per esercitare il proprio mestiere e chi ha il compito di fornire tale strumento.

In teoria, tale rapporto dovrebbe essere governato dall'azione di *feed back* rappresentata dal meccanismo delle adozioni: il Ministero elabora i programmi, avendo come destinatari sia gli editori che gli insegnanti; i primi elaborano in anticipo i saggi dei nuovi testi, tra i quali i docenti scelgono i più adatti a supportare il proprio lavoro e li adottano, ed infine l'editoria risponde alle scelte dei docenti organizzando la produzione dei manuali effettivamente adottati. Tale meccanismo, del tutto teorico, può essere rappresentato dallo schema sottostante:



È evidente, però, il fatto che le scelte dei docenti sono molto condizionate dalla reale offerta di testi saggio che proviene dall'editoria scolastica, la quale in gran parte predetermina il meccanismo delle adozioni promuovendo più alcuni titoli che altri.

Inoltre, gli editori scolastici, che dovrebbero assumere come base incontrovertibile il testo dei programmi ministeriali, offrendo opzioni diverse, ma senza uscire da quel contesto, in realtà hanno per decenni "fatto la didattica", assumendosi il ruolo di fonte autorevole della

programmazione, con gli insegnanti che tendevano ad identificare il programma con l'indice del manuale.

In questo contesto i programmi di storia del '97 per gli istituti professionali hanno rappresentato un elemento di discontinuità da questo punto di vista, per almeno due motivi:

1. perché erano fortemente innovativi rispetto alle scansioni tradizionalmente proposte in precedenza, e sulle quali si era consolidata la produzione manualistica più diffusa;
2. perché non si limitavano a dare "a grandi linee" indicazioni circa i contenuti, ma puntavano il fuoco prevalentemente sugli aspetti didattico/metodologici, con un'attenzione forte agli elementi dell'epistemologia della disciplina in una chiave certamente innovativa.

Che tipo di reazione c'è stata, allora, di fronte a questi aspetti "di rottura"?

L'ipotesi di partenza e la definizione del campione di osservazione

Io parto dall'ipotesi, che a qualcuno potrà apparire come un pregiudizio, che i programmi dei professionali del '97 siano stati un po' da tutti, forse anche dagli stessi funzionari ministeriali che li avevano promossi, considerati una parentesi effimera, destinata ad essere presto accantonata all'interno della più complessiva rivisitazione della struttura scolastica e dei curricoli (Berlinguer poi De Mauro), all'interno della quale in effetti pochi anni dopo (Moratti poi Fioroni) si è passati, almeno per la scuola primaria e secondaria di primo grado, dai "programmi" alle "indicazioni".

La gran parte dell'editoria scolastica, dunque, ha deciso di non investire sulla produzione di strumenti didattici compatibili con questi nuovi programmi, preferendo in molti casi riproporre, riciclati, i testi della secondaria di primo grado, o producendo testi nuovi, ma di impianto sostanzialmente tradizionale.

D'altra parte anche gli insegnanti hanno fatto la loro, spesso ignorando i nuovi programmi o sottovalutando le indicazioni da essi scaturite e, anche laddove l'editoria proponeva strumenti diversi ed efficaci (ad esempio i manuali di Brusa per il primo biennio, quelli di Guarracino e De Bernardi per gli anni successivi...), ne hanno alla lunga decretato l'accantonamento, facendo prevalere quella forza di inerzia che ha riportato i manuali dei professionali al livello dei tradizionali manuali della scuola secondaria di primo grado.

Il Ministero ha sostanzialmente assecondato quest'inerzia se è vero che, dopo la breve stagione dei "microseminari" organizzati per aggiornare il personale docente sugli elementi fondanti del nuovo impianto didattico, non ha più insistito sulla formazione in servizio (che del resto dalla scomparsa dei "gradoni" è diventata la grande assente nel sistema scolastico italiano a tutti i livelli ed in tutte le discipline).

Ma in Italia nulla è definitivo come le cose provvisorie, e noi ci troviamo oggi a celebrare il decennale di un programma che quasi tutta l'editoria scolastica e una buona parte del mondo della scuola hanno deciso sostanzialmente di ignorare.

Per dimostrare la validità di questa ipotesi, o almeno per verificare le sue conseguenze sulla realtà di oggi, ho orientato la mia osservazione sui manuali attualmente in adozione negli istituti professionali.

Non era possibile, infatti, svolgere agevolmente un'indagine storica, perché non è facile procurarsi testi non più ristampati: purtroppo che io sappia non esiste in Italia un'istituzione preposta alla raccolta di copie saggio di tutti i manuali di storia prodotti nel paese, qualcosa di confrontabile con quello che è il Georg Eckert Institut in Germania.

Ho deciso quindi di osservare la situazione presente, assumendo la situazione attuale come il risultato di dieci anni di politiche scolastiche ed editoriali, nel senso che i testi attualmente in adozione rappresentano la conseguenza finale delle complesse e non sempre lineari relazioni tra funzionari ministeriali, docenti ed editori.

Nella necessità di delimitare il campo di indagine a tre o quattro testi significativi per ogni anno di corso, mi sono procurato le percentuali relative alle nuove adozioni, ed ho richiesto alle

case editrici di avere una copia saggio per ciascuno dei testi più adottati, il che non ha presentato, a parte qualche caso sporadico, particolari problemi.

Dai dati ricevuti dall'associazione degli editori scolastici, risultavano le seguenti percentuali, che definivano i cinque testi più adottati per i tre livelli:

Manuali CLASSI PRIME E SECONDE	Adozioni %
Calvani - Le radici del futuro - A. Mondadori - 2005	34,1
AA. VV. - Le basi della storia - B. Mondadori - 2003	14,9
De Vecchi et al. - Guarda che storia - B. Mondadori - 2007	10,3
Stumpo - Le parole della storia - Le Monnier - 2005	7
Leone - Storia modulare - Sansoni - 2003	6,2
Altri	27,5

Manuali CLASSI TERZE	Adozioni %
Calvani - Le radici del futuro - A. Mondadori - 2005 [□]	33,3
De Vecchi et al. - Guarda che storia - B. Mondadori - 2007 ^{□□}	8,8
Leone - Storia modulare - Sansoni - 2003	8
Piazza - Storia Dossier - Petrini - 2003	7,1
Stumpo - Le parole della storia - Le Monnier - 2005	6,9
Altri	35,9

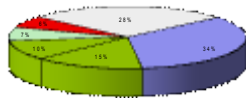
Manuali CLASSI QUARTE E QUINTE	Adozioni %
Calvani - Il gusto della storia - A. Mondadori - 2004	15,3
Zanette - Interrogare il passato - B. Mondadori - 2005	12,7
Palazzo - Sistema storia - La Scuola - 2004	11,8
Brancati - Tre secoli di storia - La Nuova Italia - 2005	6,9
De Bernardi et al. - Storicamente - B. Mondadori - 2006	2,4
Altri	50,9

Come è possibile osservare nei grafici “a torta” che derivano dai dati precedenti, il meccanismo delle adozioni opera con maggiore omogeneità nelle classi prime e seconde, dove i primi cinque titoli rappresentano più del 70% del totale, e via via sempre meno nelle classi successive, fino alle quarte e quinte, dove i primi cinque manuali adottati corrispondono a meno della metà delle adozioni totali.

[□] In questo dato si sommano i dati relativi alle due edizioni del testo, quella del 2002, in calo di adozioni, e quella del 2005, saldamente in testa.

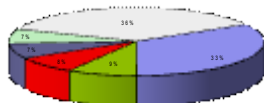
^{□□} il dato si riferisce al testo “Nuovi moduli di storia”, del 2001, che sta per essere sostituito dal nuovissimo “Guarda che storia”, degli stessi autori, per il quale valgono in linea di massima le considerazioni fatte circa il volume di prima.

PERCENTUALE ADDIZIONI
CLASSI PRIME E SECONDE

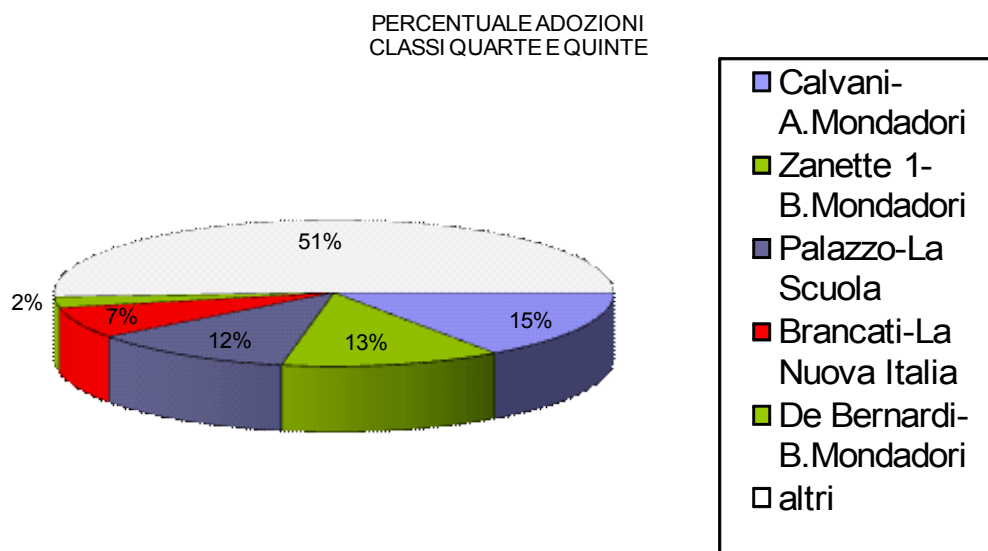


- Calvani-A. Mondadori
- PBSM-B. Mondadori
- De Vecchi-B. Mondadori
- Stumpo-Le Monnier
- Leone-Sansoni
- altri

PERCENTUALE ADDIZIONI
CLASSI TERZE



- Calvani-A. Mondadori*
- De Vecchi-B. Mondadori
- Leone-Sansoni
- Piazza-Petrini
- Stumpo-Le Monnier



Una volta definiti i titoli che sarebbero stati oggetto di analisi, ho pensato di restringere il campo di osservazione ai volumi degli anni **primo, terzo e quinto**, per i seguenti motivi:

- il **primo anno** è senza dubbio il più interessante, dal momento che la proposta programmatica contiene in questo anno le novità più dirompenti, ed avrebbe potuto essere (e di fatto vedremo che lo è stato) difficile per l'editoria scolastica recepire le indicazioni contenute nella legge;
- il **terzo anno** (definito volgarmente "il monoennio") rappresenta una sorta di ponte tra un biennio iniziale, che oggi rappresenta il completamento della scuola dell'obbligo, ed il biennio post-qualifica; contemporaneamente, però, è anche l'anno conclusivo della prima tranche del percorso di studio dell'istruzione professionale, e per questo è ad esso che si applica la "circolare Berlinguer" sull'obbligo di studiare la storia del '900;
- il **quinto anno** è sempre un anno "chiave", anche perché si conclude con l'esame di stato che, nella sua ultima formulazione, prevede prove scritte (il tema di storia, il breve saggio di argomento storico, la terza prova "strutturata") che hanno molto a che fare con le competenze che possono essere costruite nelle ore di insegnamento/apprendimento della storia.

ANALISI DEI MANUALI PER LE CLASSI PRIMA E TERZA

Definizione dei criteri di osservazione e di confronto.

La domanda di base è stata: quali erano le specificità che caratterizzavano i programmi del '97 per il triennio di qualifica, talmente profonde da non poter essere ignorate da chi doveva predisporre gli strumenti fondamentali per realizzare didatticamente tali programmi?

In primo luogo l'articolazione dei contenuti, in particolare la caratteristica del tutto innovativa del programma del primo anno, organizzato per macro-moduli tematici, non cronologici; in secondo luogo la tematizzazione, ed in particolare la necessità di limitare l'intermittenza tematica propria del manuale; in terzo luogo l'indicazione di impostare la programmazione in base ad un'autentica opzione modulare; in quarto luogo l'indicazione relativa alla necessità di affrontare le storie settoriali e locali; in quinto luogo il recepimento dei suggerimenti relativi alla didattica da utilizzare, con i frequenti riferimenti alle operazioni cognitive ed agli strumenti per governare l'apprendimento consapevole.

Sono state queste cinque, quindi, le variabili in base alle quali si è organizzato il confronto, che ovviamente è partito da un'attenta ricognizione di ciò che diceva il programma.

Classe prima

	Cosa diceva il programma?	Sintesi dell'osservazione testi classe prima
1. Articolazione dei contenuti	<i>“Gli argomenti storici sono individuati secondo un doppio criterio di selezione e di organizzazione dei temi e secondo una duplice scala temporale. Il programma li organizza in due gruppi, uno sulla storia dei periodi preindustriali, l'altro sulla storia otto-novecentesca. Nel loro insieme i due gruppi disegnano due itinerari indirizzati a far costruire la conoscenza delle radici remote e di quelle prossime del mondo attuale. Tra le radici prossime si sono privilegiate le rivoluzioni settecentesche e i susseguenti processi di mutamento che hanno prodotto i caratteri differenziali del mondo attuale rispetto al mondo preindustriale. (...)”</i> <i>“Primo anno: La proposta di selezione e organizzazione dei contenuti per il primo anno punta a creare le condizioni per il recupero e la ristrutturazione delle conoscenze sulla storia delle età preindustriali. Lo scopo è quello di formare, innanzitutto, le conoscenze dei quadri strutturali di lunga durata come quelle riguardanti le radici remote del mondo attuale. Essi si formano mediante una trattazione di modelli, di tipologie di forme che hanno caratterizzato - coesistendo e sovrapponendosi - il mondo nell'epoca dell'antichità mediterranea, il mondo nell'epoca dell'Europa medievale, il mondo nell'epoca dell'Europa moderna. (...) L'insegnamento di tali temi punta ad ottenere la formazione di una cultura storica costituita dalla conoscenza delle descrizioni di grandi strutture, dalla conoscenza della loro formazione o dissoluzione e dalla conoscenza di situazioni del mondo in alcune fasi della storia. (...) Se ... venissero dotati di conoscenze di sfondi integratori, ma anche di schemi concettuali e di modelli di concettualizzazione,</i>	Generalmente manca, in tutti i testi considerati, una rispondenza tra le indicazioni del programma e la divisione in moduli-unità: <u>è scomparsa, cioè, l'articolazione tematica a favore della più consueta suddivisione cronologica.</u> Il problema è che, pur riorganizzati in ordine cronologico lineare, se i moduli avessero al loro interno unità costruite in base ad una più rigorosa articolazione tematica, l'insegnante che eventualmente volesse seguire la lettera del programma potrebbe, saltando di modulo in modulo, ricostruire un percorso tematizzato. Ma questo non risulta possibile, dal momento che <u>tutti i testi presentano moduli che mescolano, anche all'interno delle stesse unità in cui sono articolati, tematizzazioni diverse.</u> Solo in un caso (Leone, 2003) la quarta di copertina segnala la possibilità di adottare anche una versione organizzata per moduli tematici (versione rossa), ma ad una mia precisa richiesta in tale senso il distributore del volume mi ha confessato che tale edizione non è stata praticamente mai adottata, e non ne era più disponibile una copia saggio: resta il dubbio su come fosse costruita, visto l'impianto super tradizionale dell'edizione blu, fatta dalla stessa autrice. Le tematizzazioni previste dal programma, con diverse definizioni, generalmente ricompaiono solo per classificare i box di approfondimento: significativo in questo senso un caso (Stumpo, 2005) che dedica approfondimenti a “geografia e ambiente”; “economia e società” e “religione e cultura”, mentre non è prevista una sezione “politica e istituzioni”, segno che <u>si dà per scontato che la storia politico-istituzionale è “La Storia”.</u> Si segnala che, al posto dei due mo-

	<i>gli studenti potrebbero disporre di pre-conoscenze e di quadri di riferimento utili alla comprensione della storia otto-novecentesca e delle permanenze tuttora vitali.</i>	duli di avvio allo studio della storia previsti dal programma, solo in alcuni casi è presente un breve “modulo zero” di tipo metodologico, che significativamente però è assente proprio nel testo più adottato (Calvani, 2005).
2/3. Tematizzazione/ Modularità	<i>“Per ogni tema è stata suggerita un’articolazione in sottotemi allo scopo di segnalare plausibili rilevanze tematiche. Inoltre la mappa tematica di riferimento può rendere chiara un’impostazione che tende a contrastare una caratteristica negativa per l’apprendimento: l’intermittenza tematica derivante dalla tendenza ad aderire allo svolgimento cronologico di una pluralità di fatti. Si suggerisce che lo svolgimento di ogni tema avvenga senza interpolazioni di altri temi fra i diversi segmenti tematici e periodali in cui esso può essere suddiviso.”</i> <i>“Le unità tematiche sono state raggruppate secondo un’organizzazione modulare. I moduli sono da intendersi come sequenze di unità tematiche destinate ad essere trasformate dagli insegnanti in sequenze di unità didattiche nella loro programmazione e in sequenze di unità di apprendimento per gli studenti. La sequenza deve costruire un percorso conoscitivo e formativo integrato, autonomo, sufficiente, flessibile, ma aperto ad altre integrazioni. Lo scopo dell’organizzazione modulare è quello di formare un sapere coerente e integrato su un’area tematica e di consolidare obiettivi che vengono investiti ricorrentemente nelle unità della sequenza.”</i>	Nella stragrande maggioranza dei casi, come era logico aspettarsi dopo quanto detto sopra, <u>la tematizzazione dei moduli e delle unità non è omogenea, e c’è una costante intermittenza tematica</u>, con un affastellarsi di informazioni politico-militari, economiche, religiose... In corrispondenza di ciò, viene da chiedersi che significato abbia l’utilizzo del termine “modulo”, che caratterizza nella maggior parte dei casi la suddivisione dei testi: in realtà <u>appare chiaro che i termini “modulo” e “unità” vengono considerati semplicemente sinonimi delle “parti” e dei “capitoli” in cui originariamente era articolato il manuale.</u> Due i casi particolari: • nel primo (De Vecchi, 2007) si assume la terminologia (“unità di apprendimento”) adottata dalle “indicazioni” morattiane, che hanno messo in soffitta il termine “modulo” (segno chiaro di una derivazione diretta dal manuale della secondaria di primo grado...); • nel secondo (Stumpo, 2005), l’articolazione tematica interna dei primi due moduli lascerebbe ben sperare circa la possibilità di ricostruire moduli tematici come quelli prescritti dal programma, ma già dal “modulo” sui romani si torna alla tradizionale assenza di tematizzazione.
4. Storia	<i>“Uno dei moduli deve essere svolto</i>	<u>Qualunque accenno a moduli di sto-</u>

settoriale	<i>mediante l'organizzazione di temi di storia settoriale pertinente a ciascuno degli indirizzi professionali: storia dell'agricoltura, storia dell'abbigliamento e della moda, storia dell'industria, storia dell'impresa, storia del commercio, storia dell'alimentazione, storia dell'editoria e della grafica, storia dell'assistenza.</i> <i>Tale modulo deve permettere allo studente di riconoscere l'attinenza della conoscenza storica al campo professionale nel quale può svolgersi il suo destino biografico e di utilizzare la conoscenza storica allo scopo di dare più senso all'attività professionale."</i>	<u>ria settoriale</u> (ma anche ad approfondimenti che vadano nel senso di una storia più attenta alle dinamiche tecniche, economiche e produttive) <u>è in tutti i testi considerati praticamente assente.</u>
5. Operatori cognitivi, apparati didattici.	“Occorre mettersi nella prospettiva di un insegnamento capace di: • attivare continuamente l'operatività degli studenti; • organizzare le loro operazioni di apprendimento; (...) <i>In questa prospettiva i modi, le forme, gli strumenti della mediazione didattica devono essere applicati in modo da incidere in tre direzioni: 1) allo scopo di rendere più abbordabili i testi; 2) allo scopo di attrezzare gli studenti ai compiti dell'apprendimento; 3) allo scopo di guidare l'apprendimento lungo un percorso di operazioni cognitive e di applicazioni operative.</i> <i>Perciò agli insegnanti è raccomandato: 1) un largo ricorso agli strumenti della mediazione quali schemi e immagini da proiettare con lavagna luminosa, immagini diapositive, videoregistrazioni... in modo che l'oralità della comunicazione sia integrata e sostenuta e ritmata da mezzi visivi; 2) il perseguimento di un ampio impiego, da parte degli studenti, di strumenti operativi quali i diagrammi ad albero, le tabelle, i diagrammi concettuali, gli schemi di spiegazione... e - in modo particolare ed intensivo - i diagrammi temporali e le carte di contemporaneità”.</i>	È ormai diffusa (solo un testo ne è priva: Leone, 2003) la tendenza a fornire la contestualizzazione spazio-temporale e pseudo problematica nelle prime due/quattro facciate del modulo o dell'unità, ma <u>senza che ci siano specifiche indicazioni di lavoro sugli operatori fondamentali del sapere storico.</u> Anche gli strumenti per la costruzione della conoscenza storica da parte degli alunni (schemi, mappe, concettualizzazioni) sono spesso fornite direttamente dal testo, più che frutto di un lavoro guidato da parte dei discenti. Lo stesso può dirsi per <u>le verifiche</u> in itinere (esercizi) e finali, che <u>tendono a privilegiare la verifica delle conoscenze</u> alla costruzione di percorsi per lo sviluppo delle competenze. Fanno parzialmente eccezione due testi: Calvani (2005) che presenta una sezione di “laboratorio” più ricca di attività e meglio strutturata; e AA.VV. (2003), che oltre ad un'analoga sezione di “laboratorio”, presenta al termine di ogni unità verifiche meglio strutturate. Generalmente, comunque, si ha l'impressione che una scarsa attenzione agli obiettivi cognitivi generi proposte didattiche disomogenee e “casuali”.

	Cosa diceva il programma?	Sintesi dell'osservazione testi classe terza
1. Articolazione dei contenuti	“Terzo anno: (il programma propone un’articolazione in 6 moduli tematizzati): 12. LA FORMAZIONE DI REGIMI DITTATORIALI E TOTALITARI IN EUROPA (politica-istituzioni) 13. LE CONGIUNTURE ECONOMICHE TRA LE DUE GUERRE MONDIALI (economia-società) 14. LA SECONDA GUERRA MONDIALE (politica-istituzioni-società) 15. LA FORMAZIONE DELL’ITALIA REPUBBLICANA (politica-istituzioni) 16. LE TRASFORMAZIONI GEOPOLITICHE DEL MONDO (politica-istituzioni) 17. IL FUTURO DEL MONDO (economia-società)”	In linea generale, <u>l’articolazione dei contenuti non segue la scansione prevista dal programma</u>, ma propone un numero variabile di moduli che si susseguono secondo un ordine (grossomodo) cronologico. <u>È comunque generalmente possibile ricostruire, a partire dal testo, l’articolazione prevista dal programma.</u> Generalmente in tutti i testi (in particolare si veda Piazza, 2003) i moduli sono più incentrati su temi di carattere politico - istituzionale - eventografico, nella tradizione della “storia generale”, mentre alla storia economica, sociale, culturale e religiosa sono dedicati la maggior parte dei box di approfondimento. Parzialmente diverso, e perciò più in linea con il dettato del programma, un testo (Stumpo, 2005) nel quale è sufficiente “estrarre” alcune unità dal contesto nel quale sono inserite (mi riferisco in particolare a quelle relative all’economia tra le due guerre ed a quella sulla formazione dell’Italia repubblicana) per ottenere una sequenza didattica coerente e abbastanza ben tematizzata. In un altro caso (De Vecchi, 2001) si propone un doppio binario tra “nuclei tematici”, organizzati cronologicamente, e “percorsi di ricerca”, più tematizzati.
2/3. Tematizzazione/Modularità	Vedi sopra (programma classi prima e seconda)	Valgono per questo volume le considerazioni già fatte per il volume primo: <u>non c’è attenzione ad una compiuta modularità, ed il flusso del racconto della storia è presentato come continuo ed interconnesso.</u> Ancora una volta Stumpo (2005) fa in parte eccezione, che almeno a livello delle singole “unità didattiche” tenta un’organizzazione basata su una sostanziale autosufficienza tematica.
4. Storia settoriale	Vedi sopra (programma classi prima e seconda)	Anche qui, <u>qualunque accenno a moduli di storia settoriale</u> (ma anche ad

		approfondimenti che vadano nel senso di una storia più attenta alle dinamiche tecniche, economiche e produttive) <u>è in tutti i testi considerati praticamente assente.</u>
5. Operatori cognitivi, apparati didattici.	Vedi sopra (programma classi prima e seconda)	<u>In tre testi su cinque la situazione è analoga a quella riferita per il primo volume.</u> Parzialmente diversa la situazione dei due restanti manuali: • il primo (De Vecchi, 2001), presenta in allegato un quaderno per le esercitazioni molto ricco e sostanzialmente ben costruito, con una certa attenzione agli operatori cognitivi della storia. (è però significativo notare come nella versione successiva, degli stessi autori, edita nel 2007, destinata a sostituire questa, il quaderno in questione sia stato eliminato...); • il secondo (Piazza, 2003) offre al termine di ogni capitolo, accanto ad un laboratorio con le fonti, una “guida allo studio” abbastanza ben costruita, con qualche riferimento alle competenze specifiche della disciplina.

ANALISI DEI MANUALI PER LA CLASSE QUINTA

Definizione dei criteri di osservazione e di confronto.

La domanda di base era simile alla precedente: quali erano le specificità che caratterizzavano i programmi del '97 per il biennio post-qualifica, che non potessero essere ignorate da chi doveva predisporre gli strumenti fondamentali per realizzare didatticamente tali programmi?

Risposta:

- in primo luogo la centratura sulla storia settoriale, considerata il vero elemento caratterizzante della storia di quarta e di quinta rispetto agli anni precedenti;
- in secondo luogo la prescrizione chiara a non svolgere ancora una volta un corso di storia generale, ricominciando da capo (e tra l'altro per la quarta volta...) il percorso cronologico, ma affrontando alcuni moduli (cinque per la precisione) di tipo tematico/problematico;
- in terzo luogo la sottolineatura degli elementi costitutivi della conoscenza storica, e la conseguente indicazione alla necessità di variare gli approcci, dalla storiografia alle fonti... ;

- infine la scansione dei contenuti, per cui in quarta i temi avrebbero dovuto abbracciare la storia antica medievale e moderna, fino al XVII secolo, mentre in quinta il periodo dal XVIII al XX secolo.

Su questi quattro elementi, quindi, ho organizzato la mia osservazione.

Mi sembra però utile premettere una considerazione preliminare: è evidente che la “forma manuale” non è la più adatta a fornire strumenti agli insegnanti per realizzare un programma come quello proposto per la quarta e la quinta. Che cosa, dunque, potevamo aspettarci dai manuali predisposti per il biennio post-qualifica?

Una quantità di moduli tematico/problematici e settoriali da scegliere, soprattutto tenendo conto della notevole quantità di settori professionali attivati?

Un'antologia di testi storiografici?

Una serie di dossier di fonti alle quali attingere per moduli di laboratorio?

Sarebbe stato chiedere troppo.

Quello che però, secondo me, ci si poteva (ci si doveva) almeno aspettare erano agili volumi “di raccordo”, con periodizzazioni, cronologie, mappe di contemporaneità e carte tematiche (sulla forma, ad esempio, dell'atlante storico), affiancati da “moduletti” di storia settoriale tematizzati e problematizzati, magari in collane che presentassero molti titoli tra i quali scegliere.

Alcune case editrici l'hanno fatto (ed era possibile farlo nella pratica, come dimostrano, ad esempio, i volumetti di narrativa proposti per l'insegnamento della letteratura, o i percorsi tematizzati che gli editori ormai da anni propongono per integrare i percorsi di letteratura presentati nelle antologie “per generi”, o per la preparazione del “tema di attualità”...), ma in generale la proposta non è stata portata fino in fondo, e comunque la soluzione che oggi va per la maggiore ha, come si vedrà più avanti, qualcosa di sorprendente... .

Un'altra considerazione, che riprende e sottolinea quanto è già stato detto sopra: prendendo come campione i primi 4/5 testi in ordine di adozione in base ai dati nazionali, si fatica a raggiungere il 50% del totale delle adozioni, segno che il panorama del biennio post-qualifica è più frastagliato rispetto al precedente triennio, e che gli insegnanti di questo settore scolastico tendono a fare scelte più disomogenee (o forse che gli insegnanti del triennio tendono a fare scelte più omogenee, anche perché spesso indotti a questo da adozioni comuni per tutte le sezioni della stessa scuola). Purtroppo, però, a questa pluralità di testi non corrisponde, come vedremo, una sostanziale pluralità di opzioni didattiche.

Classe quinta

	Cosa diceva il programma?	Sintesi dell'osservazione testi classe quinta (vedi tabella analitica, all. 4)
Storia settoriale	<i>“L'individuazione della storia settoriale come asse di organizzazione dell'insegnamento apprendimento della storia nel biennio terminale può avere i seguenti vantaggi:</i> <i>1. rinnova le motivazioni allo studio della storia, in quanto i contenuti non appaiono ripetitivi dei contenuti dei cicli precedenti;</i> <i>2. permette di riconoscere l'utilità delle conoscenze storiche già acquisite per costituire lo sfondo di contestualizzazione generale per i fatti della storia generale tematizzati;</i>	<u>Non sono presenti, all'interno dei quattro dei cinque manuali esaminati, moduli dedicati alla storia settoriale</u>, né risulta che siano disponibili, in collegamento con il testo, volumetti opzionali di storia settoriale. Un'analisi dei cataloghi <i>on line</i> ha messo però in evidenza come alcuni editori, Bruno Mondadori, Archimede, Le Monnier, ad esempio, dispongano ancora sia di testi organizzati per moduli tematici e settoriali, sia di volumi separati di storia settoriale.

	3. <i>permette di riconoscere l'attinenza della conoscenza storica al campo professionale nel quale può svolgersi il destino biografico dello studente;</i> 4. <i>permette di stabilire relazioni concettuali tra i campi di studio professionalizzanti e la storia in modo che le mappe concettuali apprese in quei campi possano essere utilizzati nella comprensione delle conoscenze storiche;</i> 5. <i>permette di utilizzare la conoscenza storica allo scopo di dare più senso all'attività professionale;</i> 6. <i>permette di dare spessore temporale e concettuale allo sviluppo del campo professionale e di porlo in prospettiva.</i> <i>Per tali ragioni la conoscenza della storia dell'attività pertinente al settore e all'indirizzo può contribuire alla formazione del profilo professionale in quanto fornisce un punto di prospettiva, argomenti, concetti, informazioni, modelli di conoscenza che possono essere utilizzati dal tecnico specializzato nelle sue comunicazioni sociali e professionali."</i>	Tra i cinque testi esaminati, unica eccezione è rappresentata dal Brancati, che propone, al termine di ogni modulo, temi di storia settoriale, dedicati prevalentemente al mondo dell'economia, dell'industria, della produzione.
Articolazione per moduli tematico/problematici	<i>"L'insegnamento della storia nel biennio terminale si caratterizza, anche in quanto è teso a organizzare le conoscenze in modo da formare negli studenti le competenze alla problematicizzazione e alla spiegazione dei fatti storici, all'analisi delle interpretazioni, al metodo comparativo, al lavoro analitico sui testi storiografici.</i> <i>Molta importanza assume il confronto delle interpretazioni differenti allo scopo di coglierne la logica di funzionamento, la struttura, il rapporto tra teorie, ricostruzioni, spiegazioni...</i> <i>In relazione con tali orientamenti un obiettivo linguistico a cui l'insegnamento storico del biennio terminale può dare contributi specifici è quello della padronanza procedurale della produzione di testi argomentativi."</i>	In questo caso è possibile individuare, nei cinque testi esaminati, <u>due distinte tipologie</u>: • <u>in un primo gruppo di testi</u> (Calvani, Palazzo, Brancati), <u>l'articolazione è di tipo tradizionale</u>, con un impianto cronologico e rettilineo a tematizzazione "debole" ed intermittente, senza possibili alternative coerentemente tematico/problematiche; • <u>in un secondo gruppo</u> (Zanette, De Bernardi), viene presentato un <u>duplice percorso, uno di sintesi</u> ("capitoli sintetici" o "scenari") <u>ed uno tematico e problematico</u> ("capitoli monografici" o "temi"). Questo rende più modulare ed opzionale la programmazione dell'insegnante: ad esempio, nel caso del De Bernardi, uno può svolgere il "tema" fascismo

		senza essere costretto a fare prima il “tema” prima guerra mondiale, perché di questo argomento viene offerta una sintesi negli “scenari”.
Attenzione alla metodologia storiografica	FINALITÀ 1. <i>Sviluppare la consapevolezza che la crescita delle conoscenze, delle competenze cognitive e delle abilità operative specifiche della storia è in funzione delle procedure e delle operazioni di studio e di apprendimento che lo studente mette in atto.</i> 2. <i>Sviluppare la consapevolezza che ogni conoscenza storica è una costruzione alla cui origine ci sono processi di produzione nei quali lo storico vaglia e seleziona le fonti, interpreta, seleziona e ordina le informazioni secondo riferimenti ideologici e secondo la propria attrezzatura di strumenti intellettuali.</i> 3. <i>Consolidare l'attitudine a problematizzare e spiegare tenendo conto delle dimensioni e delle relazioni temporali e spaziali dei fatti.</i>	<u>Tutti i testi analizzati contengono sezioni dedicate al dibattito storiografico</u>, generalmente organizzate a partire da alcuni “problemi” chiave; • in qualche caso si tratta solo di riassunti del dibattito storiografico, o di brevi antologie di brani contenenti testi contrapposte, ma senza particolare attenzione alla operatività; • due esempi (De Bernardi e Zanette) sono più attenti alla dimensione didattico operativa, ed entrambi offrono anche una sezione in CD-Rom con approfondimenti ed ulteriori esercizi.
Scansione dei contenuti	<i>Data la molteplicità delle storie e date le differenze di periodizzazione e di rilevanze tematiche tra le diverse storie settoriali è inevitabile che le indicazioni contenutistiche siano generiche e che sia attribuita all'insegnante la responsabilità della individuazione dei temi rilevanti storiograficamente e didatticamente nella specifica storia settoriale al fine di svolgere ogni anno cinque moduli secondo la seguente scansione temporale:</i> IV ANNO: cinque moduli i cui temi devono essere attinenti all'ambito della storia antica, della storia medievale e della storia moderna V ANNO: cinque moduli i cui temi devono essere attinenti ai secoli XVIII-XX. Tale scansione non segnala, però, una barriera prescritta per la programmazione modulare. Infatti sono organizzabili moduli che possono avere temporalità proprie e coprire in parte o totalmente i due periodi.	In tutti i testi analizzati, <u>la scansione dei contenuti proposta ignora completamente quanto prescritto dal programma</u>, e propone i secoli XVIII e XIX in quarta ed il XX secolo in quinta. Effettivamente i cataloghi di alcuni editori propongono testi organizzati secondo la scansione prevista dal programma ma, evidentemente, le scelte degli insegnanti, attraverso il meccanismo delle adozioni, hanno determinato nell'editoria questo orientamento generalizzato che contraddice il programma.

CONCLUSIONI

Da tutto quanto abbiamo esposto, alcune cose emergono con chiarezza, a parziale conferma della tesi di partenza: in generale emerge cioè che nella maggior parte dei casi (soprattutto nel triennio di qualifica) gli strumenti che gli insegnanti scelgono per insegnare storia negli istituti professionali non consentono loro di applicare le indicazioni più caratterizzanti del programma ministeriale, a partire dalla stessa articolazione dei contenuti.

I casi più clamorosi sono relativi alla classe prima, nella quale i macro-moduli tematici sono stati sostituiti dalla tradizionale successione cronologica di eventi, e alle classi quarta e quinta dove (e qui il caso è ancora più clamoroso) si è di fatto “inventato” un programma diverso, probabilmente motivandolo con la necessità di far coincidere la cronologia della storia con quella della letteratura italiana (con buona pace dell'autonomia della disciplina storia).

A questo punto sorgono spontanee alcune domande:

- è lecito, in nome dell'autonomia dell'insegnamento, ignorare di fatto un programma vigente, modificandone anche gli elementi-cardine?
- è utile e giusto che, in base alle scelte dell'insegnante, in una scuola si studino in quarta cinque moduli tematico-problematici di storia settoriale dalla Preistoria al Settecento, mentre nella scuola a fianco si studi la storia generale eventografica del XVIII e XIX secolo?

È ben vero che molti di noi, negli anni passati, si sono appellati alla medesima autonomia dell'insegnamento per tentare programmazioni non tradizionali, “forzando” la didattica nel senso dell'innovazione di metodi e contenuti, ma almeno le scansioni cronologiche del programma si tentava di rispettarle. Ed anche se si volesse eccepire il fatto che la nuova tendenza della politica scolastica, dalla Moratti a Fioroni, è ormai quella di limitarsi a dare “indicazioni nazionali”, esaltando così l'autonomia didattica dei singoli istituti, siamo sicuri che ci sia traccia, nei documenti elaborati dai dipartimenti per materia, di una discussione in base alla quale si è pervenuti esplicitamente e consapevolmente alla decisione di programmare in modo diverso rispetto alle indicazioni ministeriali tuttora vigenti?

Ma, al fine di verificare l'ipotesi di partenza, è necessario dare una risposta ad un ulteriore quesito: da cosa è dipeso questo riflusso verso modalità più consuete di svolgimento del programma, così ben testimoniato dall'analisi degli strumenti didattici scelti dai docenti, che ha rappresentato un sostanziale accantonamento delle più innovative indicazioni presenti nel programma in vigore dal '97?

Da una parte si potrebbe dire che la cosa è dipesa esclusivamente dalle scelte degli insegnanti i quali, pur avendo a disposizione, nei primi anni successivi alla promulgazione del nuovo programma, tutti gli strumenti necessari ad applicarlo, prima ci hanno provato, verificando nel giro di qualche anno che le sue proposte erano di fatto inapplicabili, poi hanno fatto pressione sulle case editrici, attraverso il meccanismo delle adozioni, determinando scelte editoriali che sono andate nella direzione di tornare ad offrire strumenti manualistici più tradizionali.

Dall'altra invece si potrebbe eccepire che l'offerta iniziale da parte delle case editrici era scarsa e poco convinta, che i primi strumenti “a norma”, prodotti “a tamburo battente” non erano certo perfetti e meritavano di essere tarati meglio, e che forse era proprio la “forma manuale” che andava accantonata a favore di un'offerta compiutamente modulare e fortemente opzionale, ma che evidentemente le case editrici hanno ritenuto questa politica troppo rischiosa e poco conveniente, preferendo assecondare la naturale “resistenza passiva” del corpo insegnante nei confronti dell'innovazione, limitandosi poi ad offrire loro strumenti didattici che avevano già “in caldo”, nella grande maggioranza dei casi consolidati manuali in uso nella secondaria di primo grado semplicemente sottoposti ad un nuovo editing.

Per non dire del Ministero che, dopo aver varato un programma coraggioso e impegnativo, non ha fornito agli insegnanti l'appoggio formativo che sarebbe stato necessario per gestirlo o, quando lo ha fatto, lo ha fatto sporadicamente e con eccessiva timidezza.

Il quesito resta aperto, al di là della mia soggettiva ipotesi di partenza, che non pretendo di aver dimostrato in modo inoppugnabile.

Sarebbe necessario, per farlo, approfondire l'analisi, questa volta consultando i dati "storici" relativi a questi dieci anni, e magari intervistando colleghi e responsabili delle case editrici.

È un'utile proposta di ricerca per il futuro che rilancio all'associazione, e credo che ne potranno scaturire interessanti considerazioni.

LE UNITÀ/MODULI D'APPRENDIMENTO DI STORIA PER L'ISTRUZIONE PROFESSIONALE

di Flavia Marostica

Tra passato e presente

È utile ricordare in premessa, almeno per sommi capi, le condizioni che hanno reso possibile e accompagnato la delineazione di un modello di unità/moduli di apprendimento di storia, gli sviluppi cioè e le direzioni dalla didattica della storia in Italia: dagli accesi dibattiti degli anni *Settanta* a favore e contro il libro di testo, superati alla fine del decennio dall'introduzione dell'idea di laboratorio nell'insegnamento della storia nelle scuole di ogni ordine e grado¹³, alla attenzione nuova nel corso degli anni *Ottanta* per la dimensione del tempo nei giovani¹⁴ e ad alcuni importanti saggi sul rapporto tra storia e scienze sociali e sull'uso dei linguaggi logici in funzione della costruzione delle conoscenze¹⁵; dall'acceso e pervasivo confronto sui nuovi programmi della scuola media prima e poi della scuola elementare seguito, in questo ultimo caso, da un intensa attività di aggiornamento¹⁶ ad alcune altre esperienze pionieristiche di formazione che tentavano vie nuove¹⁷ fino al *punto fermo* costituito dall'analisi approfondita delle procedure logiche e metodologiche proprie del sapere storiografico che consentiva di cominciare ad individuare le tante risorse messe a disposizione dell'insegnamento/apprendimento¹⁸.

È in questa fase che è iniziata l'esperienza, lunga e interessante, che ha prodotto l'artefatto su cui verte questa comunicazione e anche, dopo, i nuovi programmi del 1997: *tra il 1989 e il 1997*, per iniziativa del MPI e affidati all'IRRSAE Emilia Romagna, sono stati realizzati più corsi nazionali di formazione in servizio in storia a sostegno prima della sperimentazione e dell'introduzione del nuovo ordinamento degli istituti professionali (nel 1992 per i trienni iniziali, nel 1994 per i bienni terminali)¹⁹ e, successivamente, estesi anche alla partecipazione di insegnanti dell'istruzione classica e tecnica. I nuovi programmi di storia del 1992 per i professionali (solo Ottocento e Novecento nei trienni iniziali), però, hanno suscitato molti commenti critici da parte degli insegnanti che li applicavano ed è nata l'esigenza di una revisione che ha poi portato ai *nuovi Programmi del 1997* e, negli anni successivi, alla realizzazione di un numero considerevole di *Microseminari* per sostenere in modo diffuso i docenti e disseminare nuovi materiali didattici organici alla loro attuazione.

¹³ Raffaella Lamberti, *Sulla didattica della storia nella scuola secondaria* in «Italia contemporanea» n. 132 luglio/settembre 1978.

¹⁴ Alessandro Cavalli (a cura di), *Il tempo dei giovani*, Il Mulino, Bologna 1985.

¹⁵ Scipione Guarracono, Dario Ragazzini, *Storia e insegnamento della storia*, Feltrinelli, Milano 1980 e Scipione Guarracono, *Il racconto e la ragione: la storia nella scuola elementare*, Nuova Guaraldi, Firenze 1981; Antonio Brusa, *Guida al manuale di storia*, Editori Riuniti, Roma 1985.

¹⁶ I programmi della scuola media sono del 1979 e quelli delle elementari del 1985; una testimonianza del livello dell'attività di formazione fatta per la scuola elementare (PPA dal 1987 al 1991) è rappresentata dal volume curato da Pasquale Roseti, *Storia, Geografia, Studi sociali*, IRRSAE ER, Nicola Milano Editore, Bologna 1992, che contiene alcuni saggi di Ivo Mattozzi ancora largamente fruibili: *Le parole del programma e la riconversione dell'apparato concettuale, Struttura della conoscenza storica e didattica della storia, Educazione all'uso delle fonti e curricolo di storia, Formare il senso del fatto storiografico*.

¹⁷ Il riferimento è ai numerosi corsi di formazione tenuti da Ivo Mattozzi al Dipartimento di Discipline Storiche dell'Università di Bologna tra il 1985 e il 1990 su: *L'uso delle fonti, Le categorie fondamentali con laboratorio, Modelli di storiografia, Revisioni manualistiche, Metodologie e analisi della ricerca*.

¹⁸ Ivo Mattozzi, *Morfologia della conoscenza storiografica e didattica* in *La cultura storica: un modello di costruzione* a cura di Ivo Mattozzi, Faenza Editrice, Faenza (RA) 1990.

¹⁹ Flavia Marostica (a cura di), *Il processo di riforma in atto negli istituti professionali*, Quaderno di «Innovazione educativa» 1995.

Da questo insieme di esperienze è nata nel 1998 l'*Associazione Clio92* che ha continuato a produrre altri strumenti per l'insegnamento/apprendimento²⁰ ancora usati, anche a distanza di anni, per la loro efficacia e che ha coinvolto un numero crescente di docenti, anche perché, a differenza di altre più mirate ad alcuni segmenti specifici, si è occupata della storia insegnata in ogni ordine e grado scolastico e ha intrecciato l'attenzione di tipo didattico con quella per gli sviluppi della storiografia su scale spaziali e anche temporali diverse da quelle tradizionali.

In quegli stessi anni, infatti, cominciava a diventare sempre più evidente (e lo è diventato ancora di più negli anni successivi) che la storia si era enormemente *allargata* non solo per l'emergere di una storiografia prodotta ormai in *tutti i continenti*, ma anche per l'esigenza sempre più avvertita di affrontare, in una società sempre più multietnica e multiculturale, il passato e il presente da un'*ottica mondiale/globale*²¹. Grazie, inoltre, alla felice collaborazione tra paleoantropologi, archeologi, storici e all'apporto di nuovi strumenti/discipline nella decodificazione delle tracce/fonti materiali, nuove ampie sorprendenti scoperte dilatavano enormemente le conoscenze del *tempo profondo*²².

Ma è altrettanto utile, ragionando a dieci anni di distanza, avere uno sguardo attento anche al presente perché è alla luce di esso che oggi possiamo valutare fino a che punto le soluzioni individuate e praticate in questi anni hanno ancora una loro validità, completa o parziale, o debbono essere anche solo in parte modificate/adattate.

In effetti non si può non constatare che nella pratica didattica diffusa continua a sussistere una quasi totale subalternità ai *libri di testo*, magari di ottima qualità e anche ricchi di scritti e di apparati iconografici, ma quasi sempre utilizzati in modo acritico e non selettivo piuttosto che come «riserva» di possibili risorse: si tratta di un'abitudine gravemente ostativa alla costruzione di curricoli. Nello stesso tempo continua a sussistere nelle pratiche una generale mancanza di chiarezza, quando non si arriva ad un vero e proprio fastidio, sulla *progettazione* (soprattutto delle attività di aula) e sulle modalità del tutto peculiari di *costruzione di competenze* (di cui però tutti parlano molto). Infine, tranne in pochissimi esempi virtuosi, si continuano ad affermare «le magnifiche sorti e progressive» dell'insegnamento/apprendimento in *laboratorio* senza approfondire l'importanza della predisposizione/strutturazione delle esperienze. In altre parole non è ancora ben chiaro cosa possa significare passare da una scuola in cui si memorizzano molti fatti storici ad una in cui si costruiscano effettivamente «competenze storiche»²³. In parte anche, a mio avviso, a causa della sterile, e quindi inutile, contrapposizione tra pedagogisti e disciplinari.

²⁰ Le *Tesi sulla didattica della storia* del 1999, pubblicate nel Quaderno 1 di Clio'92, aprile 2000, e il CD *Insegnare storia* prodotto dal Ministero della Pubblica Istruzione e dal Dipartimento di Discipline Storiche dell'Università di Bologna con la responsabilità scientifica di Ivo Mattozzi (2000).

²¹ Per la storiografia: Carlo Maria Cipolla, *Uomini, tecniche, economie*, Feltrinelli, Milano 1966 (1962); Clive Ponting, *Storia verde del mondo*, SEI, Torino 1992; Luigi Luca Cavalli Sforza, Paolo Menozzi, Alberto Piazza, *Storia e geografia dei geni umani*, Adelphi, Milano 1997; Jared Diamond, *Armi, acciaio e malattie. Breve storia del mondo negli ultimi tredicimila anni*, Torino 1998 e *Collasso. Come le società scelgono di morire o vivere*, Einaudi, Torino 2005; Juliet Clutton-Brock, *Storia naturale della domesticazione dei mammiferi*, Bollati-Boringhieri, Torino 2001; Paolo Capuzzo, Elisabetta Vezzosi (a cura di), *Traiettorie della World History*, in «Contemporanea» n. 1/2005, Il Mulino, Bologna, pagg. 105-133; *La storia è di tutti*, Atti del Convegno nazionale di Modena (5-10 settembre 2005) in www.comune.milano.it/lastoriaditutti. Per la didattica: AAVV, Quaderno n. 13-14 dei «Viaggi di Erodoto» su *World History: Il racconto del mondo*, supplemento al n. 33 (dicembre 1997); Luigi Cajani (a cura di), *Il Novecento e la storia. Cronache di un seminario di fine secolo*, MPI Direzione Generale Istruzione secondaria di I grado, Brescia 2000; il CD *Il novecento e la storia* (2002) prodotto dal Ministero della Pubblica Istruzione (versione definitiva 2003) con la responsabilità scientifica di Luigi Cajani in <http://www.icmuzio.it/ilmondoelasuastoria/>

²² Jared Diamond, *Il terzo scimpanzé. Ascesa e caduta del primate Homo sapiens*, Bollati Boringhieri 1994 e 2006, Antonio Brusa e Luigi Cajani, *L'Africa nella storia mondiale* scritto nel 2004 e pubblicato nel n. 19/2005 di «Didactica de la Ciencias Sociales y Experimentales» dell'Università di Valencia; Giorgio Manzi, *Homo sapiens. Breve storia naturale della nostra specie*, Il Mulino, Bologna 2006 e *L'evoluzione umana. Ominidi e uomini prima di Homo sapiens*, Il Mulino, Bologna 2007; Gianfranco Biondi, Fabio Martini, Olga Rickards, Giuseppe Rotilio, *In carne e ossa. DNA, cibo e culture dell'uomo preistorico*, Laterza, Bari 2006; Lucia Sarti e Massimo Tarantini (a cura di), *Evoluzione, preistoria dell'uomo e società contemporanea*, Carocci editore, Roma maggio 2007.

²³ Flavia Marostica, *Insegnare storia nella società della conoscenza e della globalizzazione* in «Riforma&Didattica. Tra formazione e ricerca» n.1/2007 (gennaio/febbraio)

Nello stesso tempo i *giovani «reali»* -che frequentano la scuola e sono stati così ben descritti per le problematiche di cui sono portatori da Annalisa Zannoni nella sua comunicazione- sono profondamente cambiati: sempre più indecisi e insicuri perché cresciuti nella società dei consumi (abbondanti e variegati, troppi), sempre più incapaci della necessaria concentrazione/motivazione allo studio perché allevati all'uso del *multitasking* e all'abuso delle nuove tecnologie dell'informazione, sempre più carenti di abilità, personali e sociali, perché sempre più schiacciati sulla realtà virtuale piuttosto che presenti in quella concreta²⁴. Un solo esempio. Quando nel 2004/5 abbiamo sperimentato un modulo di apprendimento appena costruito²⁵ e per il quale avevamo predisposto (per mancanza di finanziamenti, ma anche per scelta didattica) un ricchissimo apparato di tabelle e di carte geo-storiche tutte in bianco e nero, i ragazzi hanno avuto molte e ripetute difficoltà a lavorare con materiali «non a colori», tranne in una classe nella quale era stato svolto in precedenza un percorso sul cinema in bianco e nero.

Ancora un'ultima osservazione preliminare. Ogni relazione di questa giornata di studio presenta un'ottica parziale e mirata non solo ad uno specifico tema, ma anche ad uno specifico segmento temporale di esperienza: in questo non si può non rilevare che risiede la ricchezza di questo incontro in cui ciascuno, pur focalizzando l'attenzione su una parte, offre però un contributo alla composizione di un quadro d'insieme piuttosto ampio e complesso.

Una catena di «scelte ben fatte»

L'ottica di questa comunicazione è riferita principalmente alle esperienze della prima metà degli anni Novanta e ai corsi nazionali di formazione di storia.

L'intera, lunga, esperienza si è caratterizzata, non solo ma principalmente, per una serie di scelte tra loro collegate e di certo particolarmente «felici» per i risultati che hanno prodotto sia a breve che a lungo termine. Esse si possono così sintetizzare:

- l'IRRSAE ER, che pure contava ricercatori impegnati nella didattica della storia, ha deciso di attribuire a Ivo Mattozzi, che già aveva svolto con ottimi risultati questa funzione con il PPA, la *responsabilità scientifica* di tutti i progetti ministeriali avuti in affidamento nell'intento di garantire all'esperienza un livello qualitativamente alto.
- Ivo Mattozzi, per predisporre e realizzare i corsi, ha costituito un'*équipe di ricerca* composta da alcuni docenti portatori di particolari esperienze/competenze professionali, oltre che da alcuni ricercatori IRRSAE.
- L'*équipe*, coordinata da Ivo Mattozzi, ha messo a punto (e non è davvero poco):
 - un *modello di formazione* mirato al potenziamento delle competenze professionali dei docenti attraverso poche lezioni e molti laboratori di produzione di materiali didattici che sono stati tutti sperimentati e validati e successivamente disseminati;
 - un *modello di attività* in classe funzionale al potenziamento delle abilità cognitive e metacognitive ma basato su una forte operatività (*laboratorio strutturato*);
 - un *modello di progettazione* delle attività d'aula in cui sono predisposti tutti gli strumenti per l'apprendimento cognitivo (*segmenti/unità/moduli di apprendimento*).

Dalla storia «difficile e noiosa» alla storia come «repertorio di risorse»

Il punto di avvio di questa ricerca per individuare il «che fare» è stata l'analisi realistica delle condizioni che rendevano poco attraente per i giovani e anche ostico lo studio della storia insegnata: i fatti/eventi raccontati e poi memorizzati in sequenza lineare e con continue

²⁴ Flavia Marostica, *Problematiche multidimensionali dell'utenza in condizione di svantaggio. Analisi di casi relativi all'utenza giovanile: Giovani deboli e giovani difficili nel sistema scolastico* in Progetto Attori, ASTER, Bologna 2007.

²⁵ Flavia Marostica, *Donne, lavoro, famiglia all'inizio dell'età moderna nel mondo occidentale cattolico (1492-1763)*, Modulo di apprendimento di storia, Progetto Unione Europea, Fondo Sociale Europeo, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Regione Emilia Romagna, Casa editrice Re Enzo, Bologna 2006.

intermittenze tematiche senza che fossero chiare le contemporaneità e quindi le relazioni, la generale subalternità alle impostazioni dei libri di testo di difficile lettura decodificazione interpretazione e a prescindere dalle dovute scelte di focalizzazione su alcune rilevanze significative e, soprattutto, una storia molto più legata alla conoscenza del passato (quasi esclusivamente europeo) che al nesso tra lo studio del passato e la conoscenza del presente, il che la rendeva lontana dalla vita e priva della capacità di incuriosire e interessare.

I punti di riferimento adottati per superare questa situazione sono stati essenzialmente:

- da una parte l'opzione per una visione più ampia della disciplina che è stata analizzata nella sua struttura non solo concettuale (fatti e concetti), ma anche *sintattica* (linguaggio, procedure logiche e metodologiche), quindi come insieme di ricche risorse messe a disposizione;
- da un'altra parte la convinzione che la *mente è attiva e dotata di operatori* cognitivi idonei a costruire conoscenze dichiarative e procedurali significative, se opportunamente attivati e potenziati.

La conseguenza è stata la valorizzazione soprattutto (non esclusivamente) delle risorse *procedurali della storia*, lavorando con le quali era possibile sostenere i giovani nella costruzione di risorse personali/soggettive/individuali.

I fattori costitutivi del segmento/unità/modulo di apprendimento (la struttura)

Con queste premesse si è cominciato a pensare a qualcosa non solo di diverso, ma anche di più funzionale rispetto alle «unità didattiche» e si è scelto di *privilegiare la predisposizione del lavoro d'aula* e di caratterizzarlo con un forte sostegno all'apprendimento (il primo progetto era rivolto a docenti degli istituti professionali e quindi alle prese con un'utenza particolarmente difficile). Il risultato fu la messa a punto di un modello di progettazione che fu chiamato inizialmente *unità di apprendimento* per evidenziare a cosa esso soprattutto puntava e successivamente, mano a mano che si chiarivano le premesse teoriche generali²⁶, *modulo di apprendimento*.

In particolare si è pensato fin da subito ad una strutturazione/articolazione in tante parti, ciascuna delle quali potesse assolvere ad una *specifica funzione*, prevedendo:

- una precisa tematizzazione del percorso in modo che l'insieme fosse organizzato e ruotasse intorno ad un centro di gravità, un preciso *tema* ben delimitato sia nello spazio che nel tempo;
- un certo numero di *fonti* ordinate e distinte in *unità* (sottotemi/indicatori o sottoperiodi);
- una quantità significativa di *esperienze, attività, esercizi di apprendimento* per ciascuna delle fonti selezionate a sostegno dell'apprendimento;
- una *unità di ingresso* come avvio per accompagnare, partendo da un aspetto del *presente*, alla trattazione del segmento di passato tematizzato;
- una *unità di conclusione* come arrivo per accompagnare al ritorno al *presente* e poterlo leggere anche alla luce delle nuove conoscenze costruite/acquisite;
- una batteria di *prove di verifica finali per la valutazione sommativa*.

Successivamente la ricerca sulla struttura dei moduli è proseguita (ed è ancora in corso) e si è arricchita mano a mano di nuovi contributi come la distinzione tra moduli che trattano stati di cose e quindi quadri di società in un determinato tempo/spazio e moduli che ricostruiscono processi di trasformazione di breve o lungo o lunghissimo periodo, la maggiore attenzione alla identificazione dei traguardi specifici in termini di risultati attesi (competenze in uscita) e alla definizione del tempo (monte-ore) entro il quale svolgere il percorso proposto, l'arricchimento

²⁶ Gaetano Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Bari, 1998 e, prima, Flavia Marostica, *Curricoli e moduli di apprendimento* in Paolo Senni ed Anna Bonora, *Autonomia, flessibilità, scelta del curriculum*, IRRSAE ER, Synergon, Bologna 1998.

con parti già preposte sia per gli eventuali recuperi sia per il potenziamento riservato alle eccellenze²⁷.

Le due condizioni per l'apprendimento laboratoriale (apprendistato cognitivo)

Il pregio, a mio avviso, principale di questo modello è stato quello di aver messo in evidenza, e con molto anticipo rispetto ad altre elaborazioni, che per «imparare» e soprattutto per «imparare a imparare» i giovani hanno bisogno prima di vedere come fa un adulto esperto e poi di fare da soli, anche se con la guida attenta in termini di progettazione e di osservazione del lavoro in classe da parte del docente (*laboratorio*), e soprattutto di avere sostituito all'esaltazione spesso retorica e vuota delle «magnifiche sorti e progressive» del laboratorio la messa a punto di un modello efficace, focalizzando l'attenzione sulle *due condizioni indispensabili per la sua realizzazione*.

Queste sono:

- La scelta precisa degli *strumenti specifici (fonti) per imparare* che hanno bisogno di:
 - essere di *diverse tipologie*: testi scritti, anche storiografici, ma pure un vasto repertorio iconografico (carte, tabelle, grafici, mappe etc... schemi logici per comunicare);
 - essere, se necessario, *riconfigurati* riadattati resi effettivamente fruibili in rapporto all'età evolutiva e al livello scolastico dei giovani ai quali sono proposti;
 - essere sempre ordinati e *strutturati* in sequenze e unità per dare la possibilità di costruire/ricavare conoscenze sensate e compiute, anche se in quantità contenuta.
- L'identificazione di precise *azioni per imparare* (attività/esperienze/esercizi di apprendimento) che hanno bisogno di:
 - essere *ricorrenti e continui* in modo da seguire passo passo le varie sequenze di apprendimento;
 - essere *solo mirati* alla costruzione di conoscenze dichiarative e procedurali, semplici e complesse, e di competenze;
 - essere quanto più possibile *variegati*, con un largo uso degli schemi logici per elaborare le informazioni e della scrittura di brevi testi per sintetizzare;
 - essere cadenzati da specifici *esercizi di ricapitolazione* conclusivi, non solo importanti ma indispensabili per la costruzione di conoscenze e competenze complesse.

Moduli di questo tipo sono stati prodotti sia durante i due corsi di formazione sia dopo e continuano ad essere predisposti anche ora.

Come valutare questo modello

Le unità/moduli di apprendimento, almeno quelli prodotti all'interno dei due Progetti Ministeriali di aggiornamento/formazione in servizio, sono stati costruiti dalla collaborazione e dal confronto di gruppi di docenti opportunamente guidati che poi li hanno sperimentati nelle loro classi e li hanno modificati/validati sulla base dei risultati effettivamente ottenuti. A distanza di anni questo modello, anche sulla base dei successivi approfondimenti, continua ad essere utilizzato perché si dimostra non solo efficace, ma anche utilizzabile in tutti i bienni iniziali di scuola superiore (prolungamento dell'obbligo scolastico) e nella scuola media.

La pratica didattica è già un motivo più che valido per esprimere una valutazione ampiamente positiva. Ma risulta anche estremamente interessante fare una comparazione tra questo modello

²⁷ Ivo Mattozzi, *Il bricolage della conoscenza storica. Stati di cose, processi di trasformazione, tematizzazione, quadri di civiltà, periodizzazione: cinque elementi per modulare la programmazione e il curriculum* in Silvana Presa (a cura di), *Che storia insegno quest'anno. I nuovi orizzonti della storia e il suo insegnamento*, Collana A prendere, n. 2, Assessorato all'Istruzione e Cultura, Direzione Politiche Educative, Ufficio Ispettivo Tecnico, Coordinamento editoriale Editrice Le Chateau, Aosta 2004, e *La programmazione modulare: una chiave di volta dell'insegnamento della storia* in Luigi Cajani (a cura di), *Il Novecento e la storia. Cronache di un seminario di fine secolo*, MPI Direzione Generale Istruzione Secondaria di I Grado, Brescia 2000, entrambi ora in www.storiairreer.it.

e alcune modalità esterne/internazionali di verifica delle competenze per vedere se e fino a che punto esso sia funzionale alla costruzione di competenze.

Dal 2000 si effettua anche in Italia l'Indagine OCSE-PISA²⁸ sulle competenze dei quindicenni alla fine del primo biennio obbligatorio di scuola superiore: competenze in ambito linguistico, matematico, scientifico, non specificatamente storico o sociale. Tuttavia, andando ad analizzare le prove in ambito linguistico (e anche alcune negli altri) si possono trovare esempi che, per le questioni toccate, si prestano bene ad un comparazione e consentono di formulare una valutazione suffragata da strumenti che sono il frutto della collaborazione di esperti di tutti i paesi ad alto livello di industrializzazione e di scolarizzazione.

Uno dei temi nuovi previsti dalle nuove Indicazioni per la costruzione del curricolo nella scuola di base e anche dalle Indicazioni per il nuovo biennio obbligatorio è la «protostoria», quel lunghissimo periodo di «tempo profondo» che nella tradizionale storia scolastica era sbrigativamente relegato nella «preistoria» e che negli ultimi 30 anni è stato oggetto di scoperte scientifiche sorprendenti.

Uno dei moduli prodotti dall'Associazione CLIO'92 (nel 1997!!!) è proprio dedicata a uno degli aspetti più significativi di questo lunghissimo periodo, il *popolamento della terra*²⁹. Analizzando la parte iniziale dell'unità tematica 3 si trovano:

- un titolo che delimita il fenomeno preso in esame (la rivoluzione agricola) e il grande periodo (il neolitico), ma non l'area territoriale (infatti lo spazio indagato è il mondo);
- una brevissima introduzione alle questioni trattate nell'unità (passaggio alla domesticazione di piante e animali e costruzione dello spazio agricolo) che funge da «anticipatore cognitivo»;
- un grafico temporale semplice degli ultimi 10.000 anni di storia;
- una carta geostorica sulle zone di origine e i tempi di diffusione della rivoluzione agricola;
- una seconda introduzione che focalizza l'attenzione sul concetto di rivoluzione agricola e sulle conseguenze sociali che essa ha comportato;
- una pagina tratta da un testo storiografico³⁰ e centrata sui mutamenti comportati dalla rivoluzione agricola;
- due esercizi di apprendimento che richiedono di ricavare dal testo e dalle figure precedenti alcune informazioni e di utilizzarle per la costruzione di un grafico temporale e per una serie di inferenze che diano conto delle condizioni che hanno reso possibile il fenomeno;
- una carta geostorica che indica i luoghi di origine di piante e animali che sono stati domesticati;
- una seconda pagina tratta dallo stesso testo storiografico sugli effetti dirompenti prodotti dalla rivoluzione agricola sul piano dell'alimentazione e dell'energia.

Ci sono dunque fonti scritte di varia specie (testi scritti e iconografici, pagine di uno storico e riflessioni delle autrici) e precise indicazioni di esperienze/attività tese alla costruzione di conoscenze e di competenze.

Una delle prove somministrate nel 2000 nell'indagine PISA sulle competenze linguistiche è intitolata *Lago Ciad*. In essa si trovano:

- una brevissima introduzione che offre alcune informazioni minime sul lago (scomparso circa 20.000 anni fa e riapparso circa 11.000 anni fa e il cui livello oggi corrisponde a quello che aveva nel 1000 d.C.);
- una prima figura composta da una carta geografica che riproduce l'estensione del lago in due date diverse e distanti 6000 anni e un grafico temporale che consente di riportare la profondità del lago a molte date relative ad un arco di 12.000 anni (l'ultima data segnata è il 1000 d.C.);

²⁸ Si veda per la documentazione il sito <http://www.invalsi.it/invalsi/index.php>

²⁹ Germana Brioni e Maria Teresa Rabitti, *Il popolamento della terra. Dal mondo vuoto al mondo pieno*, Progetto Clio, Polaris, Faenza (RA) 1997.

³⁰ Cipolla Carlo Maria, *Uomini, tecniche, economie*, Feltrinelli, Milano 1966 (1962).

- una seconda figura costituita da un grafico temporale che consente di comparare la durata della ricorrenza di figure di animali in disegni/pitture dell'arte rupestre e quindi le variazioni della fauna in un arco di 9000 anni;
- cinque quesiti che richiedono di utilizzare le informazioni costruite decodificando l'insieme di informazioni contenute nelle due figure (prima separatamente e poi in modo integrato) e di indicare la profondità del lago oggi, l'anno da cui parte il primo grafico temporale, i motivi della scelta di questa ultima data, il significato della pittura di animali, la relazione tra la data della scomparsa di alcuni animali e la profondità del lago.

Ci sono in questo caso quasi esclusivamente fonti iconografiche sulle quali viene richiesto di svolgere operazioni logiche che consentono di costruire risposte per dimostrare il possesso di precise competenze nel riutilizzo delle informazioni per rispondere a un compito/problema.

La comparazione tra questi due spezzoni si rivela particolarmente significativa perché nel primo caso c'è la descrizione di un processo di apprendimento (acquisizione di competenze) e nel secondo caso quella di un percorso di valutazione (uso effettivo di competenze) strutturate in modo così analogo da mostrare senza ombra di dubbio che la strada intrapresa può essere ritenuta valida anche da questo punto di vista e quindi può essere fruttuosamente continuata.

L'INNALZAMENTO DELL'OBLIGO DI ISTRUZIONE: L'ASSE CULTURALE STORICO-SOCIALE NELL'ISTRUZIONE PROFESSIONALE... E NON SOLO!!!

di Maurizio Tiriticco

1. Dall'insegnamento della storia alla costruzione dell'asse temporale

In genere si è portati a pensare che l'insegnamento della storia sia difficile perché i ragazzi non lo affrontano con la dovuta attenzione, e ciò sarebbe reso più grave per il fatto che le tante distrazioni a cui sono soggetti non facilitano affatto quella concentrazione e quella elaborazione che un insegnamento effettivamente complesso richiede.

La mia tesi è un'altra: è proprio l'apprendimento della storia che può aiutare i nostri ragazzi non solo ad assumere consapevolezza della loro identità personale, ma anche ad orientarsi nelle problematiche dell'attuale società complessa e globalizzata, nonché "liquida" - se si vuole - e a comprendere anche come interagire con gli "altri da sé" ai fini di un inserimento positivo nel mondo della cultura e del lavoro.

Non spetta agli alunni avvicinarsi alla storia, quasi per una naturale vocazione: è il suo insegnamento che, condotto con strategie assolutamente diverse da quelle tradizionali, consente loro di acquisire gli strumenti per comprendere in primo luogo se stessi e quali rapporti possano e debbano avviare con gli altri e con la realtà del difficile mondo contemporaneo. La storia come sistematica successione di eventi costituisce una seconda istanza rispetto all'obiettivo primario della collocazione della persona nel suo tempo. Vi è una felice continuità tra educazione alla storia e educazione alla vita civile.

La questione di fondo è allora la seguente: che occorre fare perché un individuo, fin dalla nascita, impari a "costruire" quell'asse temporale su cui si susseguono dal passato al futuro gli eventi personali e collettivi?

In tale scenario, occorre allora rintracciare e sottolineare quali sono i fattori di un apprendimento efficace.

2. La metafora del cono

Alla nascita di un individuo, il patrimonio genetico è largamente comune (l'immagine dell'area di una circonferenza). Sono poi gli stimoli esterni che ne condizionano lo sviluppo. Stimoli e patrimonio genetico si combinano e, con il passare del tempo che si sviluppa in verticale, l'individuo cresce selezionandosi a poco a poco come persona dotata di una sua identità che si definisce in una determinata età (sulla circonferenza del DNA si è sviluppato un cono al cui vertice c'è la persona differenziata dalle altre e definitivamente costruita).

Più si è piccoli e più si apprende, ed anche con alta velocità: la "costruzione" del cervello e delle sue modalità operative non è automatica, ma si sviluppa in rapporto agli stimoli a cui è sottoposto. E' noto che più gli stimoli (da quelli fisici, la respirazione, il nutrimento, a quelli socioaffettivi, l'attenzione amorosa degli attenti, e a quelli cognitivi, il linguaggio, la matematizzazione) sono ricchi e corretti, più il processo di sviluppo/crescita e apprendimento è altrettanto ricco.

La necessità per il nuovo nato di sopravvivere al più presto e meglio è, comunque, fortissima.

In questo processo intervengono quei fattori che la psicologia dello sviluppo e la psicologia dell'apprendimento hanno studiato con larga dovizia, quali l'imitazione, la curiosità, il mettersi e mettere alla prova, il "mio", la competizione, il "gioco". Il nuovo nato deve misurarsi con se stesso, con gli altri, con gli oggetti. Intervengono le molle poderose dell'esperienza attiva e della sua coscientizzazione a sospingere il soggetto a costruire le sue relazioni con lo spazio, l'ambiente, le cose, gli altri soggetti!

E' per queste ragioni che i bambini... **non stanno mai fermi!!!** E vanno sempre avanti!

Man mano che si cresce, la reazione agli stimoli tende a diminuire, perché il soggetto, anche se inconsciamente, ritiene più importante conservare e rinforzare ciò che via via apprende e gli garantisce la sopravvivenza: il resto è considerato superfluo.

Per queste ragioni gli adulti tendono a... **mettersi a sedere!!!** E guardano indietro! Rivanno spesso ai loro tempi, quando hanno costruito le coordinate della loro personalità che ritengono ferme ed immutabili.

Quando il cono della metafora si chiude al vertice, l'individuo-persona ha costruito la sua identità personale, in quanto segno di *autonomia* e capacità di *scelta*.

3. L'istruzione da sola non è vincente!

In una società complessa come la nostra è bene che l'adulto si guardi dal fermarsi nella crescita e sviluppi costantemente il "bambino" che è in sé in modo che il cono si chiuda il più tardi possibile!

Ed oggi ciò è assolutamente necessario in quanto è indispensabile apprendere per tutta la vita per adeguarsi giorno dopo giorno ai cambiamenti a cui siamo costantemente sottoposti!!!

Dovremmo adoperarci perché il nostro "cono personale" si chiuda il più tardi possibile.

Di qui l'esigenza che tutti i nuovi nati - e i nuovi arrivati - siano EDUCATI ai valori etici e civili, ISTRUITI alle conoscenze e alle tecniche, FORMATI come *persone*, come *cittadini* consapevoli e come *lavoratori* ("L'Italia è una Repubblica democratica fondata sul lavoro").

Si veda al proposito l'articolo 1 del dpr 275/99 in cui si afferma che, se si vuole garantire a ciascuno il suo personale "successo formativo", occorre utilizzare sinergicamente le tre leve dell'*educazione*, dell'*istruzione* e della *formazione*. Oggi la sola istruzione - in quelle materie/discipline che una volta permettevano di "leggere" la realtà di una società semplice e rigida - non è più sufficiente!

IERI c'era un tempo per la scuola, uno per il lavoro, uno per il riposo: fasi rigidamente scandite e, per certi versi, molto rassicuranti.

OGGI nelle società ad alto sviluppo, complessa ed in perenne movimento, tali cadenze sono saltate ed è necessario che tutti apprendano per tutta la vita.

4. Lo spazio/tempo

Lo sviluppo/crescita di un vivente si effettua con una graduale conquista del sé sugli assi ortogonali dello SPAZIO (orizzontale) - la costruzione del sé corporeo - e del TEMPO (verticale) - la costruzione del sé cognitivo.

Il DNA genetico è sollecitato dagli stimoli ambientali e l'apprendimento si sviluppa dal meno al più in un processo a spirale.

Più gli stimoli sono ricchi e positivi, più l'individuo si afferma come persona AUTONOMA (identità, come capacità di darsi delle regole condivise) e RESPONSABILE (socialità, in quanto essere abili nel dare risposte coerenti con le regole condivise).

Sull'asse orizzontale sincronico globale dello SPAZIO si costruiscono i rapporti tra corpo e oggetti. Dominano il senso del vedere e le immagini: l'analogico, il continuo. La percezione/visione di un "oggetto" è globale (sono le operazioni del "cervello destro").

Sull'asse verticale diacronico discreto del TEMPO si costruiscono le catene dei dati, delle informazioni, dei concetti, memorizzati, archiviati, implementati dalla conoscenza procedurale. Dominano il senso dell'udire/parlare e le sequenze ritmiche scandite nel tempo: il digitale, il discreto. L'ascolto o narrazione di un "oggetto evento" è sequenziale (sono le operazioni del "cervello sinistro").

La costruzione progressiva di una spirale continua ed aperta costituisce un modello perfetto!

Ma in effetti non è così! Alcuni "privilegiano" l'asse temporale! Altri "privilegiano" l'asse spaziale!

Se un curriculum educativo, istruttivo e formativo è efficace, l'adulto continua ad apprendere e non ci sono "privilegi" di sorta. I due assi si costruiscono contestualmente.

E non ci sarà più nessuno che è nato con il pallino della matematica! O con il pallino della poesia! Leonardo e Galilei avevano mille pallini! E nessuno ancora aveva detto loro quella grossa menzogna secondo la quale le culture sarebbero due! Da cui il nostro liceo classico e la nostra formazione professionale: la mente che ignora la mano e la mano che ignora la mente! Solo oggi sappiamo che non è così, che la mano è intelligente e che siamo in grado di *pensare con le mani e di fare con la testa!*

5. Lo spazio/tempo nei gruppi sociali

Nei piccoli gruppi chiusi di un tempo dominava l'asse temporale: la memoria, il culto dei morti, le leggende, il destino, il mistero dell'aldilà. La trasmissione delle regole e dei valori garantivano la COESIONE del gruppo, la sua vita e il suo sviluppo. Il piccolo gruppo, in effetti, ha una sua identità, o meglio una sua sintalità.

Nel grande gruppo globalizzato di oggi domina l'asse spaziale: l'informazione che viene da lontano, le mode, le *non-regole*, i *non-valori*... la "società liquida" sollecitano CONFLITTI all'interno del medesimo ed indifferenziato macrogruppo. Il grande gruppo non ha identità.

I NOSTRI GIOVANI NON HANNO COSTRUITO FIN DALLA NASCITA L'ASSE TEMPORALE E SONO SCHIACCIATI SULL'ASSE SPAZIALE! Occorre, quindi, aiutare i nostri preadolescenti e adolescenti a rivitalizzare l'asse temporale! E' un'operazione non da poco, che dovrebbe avere inizio fin dalla nascita. Ma la famiglia "liquida" non ne è assolutamente capace e nella grande maggioranza dei casi affida alla scuola - o alle sezioni Primavera - soggetti già... liquefatti!!!

In effetti, nella società "liquida" ai giovani sono stati rubati il FUTURO e il PASSATO ed è stato regalato a piene mani uno SPAZIO ETERNAMENTE PRESENTE, apparentemente libero, ma di fatto assolutamente vuoto.

Di qui i principali fattori di crisi:

- carenza delle capacità di... intendere e di volere... e di sentire!!!;
- una adolescenza che si allunga oltre il limite di quell'età biologica che riguarda la capacità di sopravvivere e riprodursi: quell'adolescenza che non esiste nelle società semplici, quando il saper sopravvivere e riprodursi fanno già l'adulto. E per di più un'adolescenza che l'attuale precarietà del lavoro e dei referenti socioculturali tendono ad allungare ulteriormente;
- carenza emotivo-affettiva e relazionale;
- incapacità di orientare la naturale "aggressività" nell'impegno (studio, lavoro, famiglia...);
- incapacità di assumere una qualsiasi dimensione valoriale;
- deterioramento del limite tra il privato e il pubblico. Tutto ciò che è privato è pubblicizzato: l'ostentazione e l'apparenza costituiscono il "reale".

6. Le finalità dell'apprendimento della storia

Uno "studio" non formale della STORIA deve promuovere il recupero di quella TEMPORALITA' che le società ad alto sviluppo di fatto tendono a schiacciare.

Vi è quindi una assoluta necessità di una "*educazione emotiva*" al fine di aiutare i nuovi nati a crescere/apprendere consapevoli delle loro emozioni e capaci di costruire un corretto rapporto tra le dimensioni e i concetti di SPAZIO e di TEMPO.

Nelle Indicazioni per il curriculum (primo ciclo) si individua l'AREA STORICO-GEOGRAFICA, che presiede alla costruzione e allo sviluppo in-discriminato e continuo dello spazio-tempo.

Nel biennio obbligatorio si individua l' ASSE STORICO-SOCIALE per un recupero e un rafforzamento continuo della dimensione temporale.

ATTENZIONE! L'asse storico-sociale non è fine a se stesso! Va finalizzato all'acquisizione, da parte dell'alunno-cittadino-lavoratore, delle competenze chiave per l'esercizio della cittadinanza attiva.

C'è una diretta continuità tra l'asse storico-sociale e le competenze civiche!

7. Le competenze chiave dell'Unione europea

Le Competenze chiave da raggiungere all'uscita dall'istruzione obbligatoria di tutti i Paesi dell'Unione europea individuate dalla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 sono le seguenti:

- Comunicazione nella madre lingua.
- Comunicazione nelle lingue straniere.
- Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologie.
- Competenza digitale.
- Imparare ad imparare.
- Competenze interpersonali, interculturali e sociali e competenza civica.
- Imprenditorialità.
- Espressione culturale.

8. Le competenze chiave nella scelta italiana

La curvatura operata dal nostro Paese in ordine alle predette competenze è la seguente. Si noti che le otto competenze sono state riscritte e distribuite lungo tre assi, il Sé, il Sé e gli altri, il Sé e la realtà.

- **Costruzione del sé**
 - Imparare ad imparare
 - Progettare
- **Relazioni con gli altri**
 - Comunicare
 - ◆ comprendere
 - ◆ rappresentare
 - Collaborare e partecipare
 - Agire in modo autonomo e responsabile
- **Rapporto con la realtà**
 - Risolvere problemi
 - Individuare collegamenti e relazioni
 - Acquisire ed interpretare l'informazione

I tre assi possono anche essere rappresentati tridimensionalmente. All'origine della rappresentazione grafica c'è il soggetto che dovrebbe sviluppare in modo equilibrato ciascuno dei tre assi.

9. Specificità dei tre assi

Costruzione del sé

1. Imparare ad imparare: ogni giovane deve acquisire un proprio metodo di studio e di lavoro. *(Oggi molti di loro si disperdono perché non riescono ad acquisirlo).*
2. Progettare: ogni giovane deve essere capace di utilizzare le conoscenze apprese per darsi obiettivi significativi e realistici. Questo richiede la capacità di individuare priorità, valutare i vincoli e le possibilità esistenti, definire strategie di azione, fare progetti e verificarne i risultati. *(Oggi molti di loro vivono senza la consapevolezza della realtà e delle loro potenzialità).*

Relazioni con gli altri

3. Comunicare: ogni giovane deve poter comprendere messaggi di genere e complessità diversi nelle varie forme comunicative e deve poter comunicare in modo efficace utilizzando i diversi linguaggi. (Oggi i giovani hanno molte difficoltà a leggere, comprendere e a scrivere anche testi semplici in lingua italiana).
4. Collaborare e partecipare: ogni giovane deve saper interagire con gli altri comprendendone i diversi punti di vista. (Oggi i giovani assumono troppo spesso atteggiamenti conflittuali e individualistici, perché non riconoscono il valore della diversità e dell'operare insieme agli altri).
5. Agire in modo autonomo e responsabile: ogni giovane deve saper riconoscere il valore delle regole e della responsabilità personale. (Oggi spesso i giovani agiscono in gruppo per non rispettare le regole e per non assumersi responsabilità).

Rapporto con la realtà

6. Risolvere problemi: ogni giovane deve saper affrontare situazioni problematiche e saper contribuire a risolverle. (Oggi i giovani tendono, spesso, ad accantonare e a rinviare i problemi per la situazione di malessere esistenziale che vivono nell'incertezza del futuro).
7. Individuare collegamenti e relazioni: ogni giovane deve possedere strumenti che gli permettano di affrontare la complessità del vivere nella società globale del nostro tempo. (Oggi molti giovani non possiedono questi strumenti).
8. Acquisire ed interpretare l'informazione: ogni giovane deve poter acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni. (Oggi molti giovani sono destinatari passivi di una massa enorme di messaggi perché sono sprovvisti di strumenti per valutarli).

10. Discipline, assi culturali, competenze di cittadinanza

Le competenze di cittadinanza non si “imparano” come se fossero distinte discipline! Si “apprendono” se l'educatore insiste sulla costruzione degli atteggiamenti e dei comportamenti dell'educando, in modo che siano contestualizzati con la dimensione temporale.

Seguono alcuni concetti guida per lo “studio” della storia:

- costruzione del sé come memoria e come progetto;
- gli umani a fronte dei bisogni per la sopravvivenza come costruttori in-consapevoli dello sviluppo;
- le aggregazioni gruppalì e la divisione del lavoro nel gruppo;
- lavoro manuale e lavoro intellettuale;
- lo sviluppo come socializzazione nei gruppi e conflittualità tra i gruppi;
- le società organizzate, le divisioni in classi e lo sfruttamento dell'uomo sull'uomo;
- la conservazione dell'ignoranza come strumento di divisione;
- strutture socioeconomiche e rapporti sociali;
- sovrastrutture istituzionali, statuali e sovratatali;
- le ideologie e la conflittualità tra le “nazioni”;
- evoluzione del concetto e della pratica della democrazia;
- condizionamenti socioeconomici e sviluppo della persona;
- la Costituzione come “bibbia laica”;
- dimensioni sovranazionali e conflittualità nel XXI° secolo.

UN PROGRAMMA CHE VALE LA PENA SPERIMENTARE³¹

di Ivo Mattozzi

Esempi di programmazione

Due gruppi di professori dell'istruzione professionale hanno partecipato a due seminari che la DGIP aveva appositamente predisposto già in fase di approvazione dei nuovi programmi di storia allo scopo di produrre schemi di programmazione. Qui si pubblica il pacchetto messo a punto nel primo dei corsi relativo al programma del primo anno del triennio. Il secondo relativo alle storie settoriali previste nel biennio terminale verrà messo in circolazione a settembre.

Gli schemi non devono assolutamente essere recepiti come modelli imposti. Essi sono da considerare come esempi a cui ispirare una progettazione che può interpretare i programmi in modo creativo. Essi dovrebbero dare la fiducia che i nuovi programmi possono essere tradotti in progetti adeguati alle condizioni in cui si svolge l'insegnamento della storia negli istituti professionali. La logica degli schemi di programmazione è esposta nelle premesse a ciascun pacchetto.

Lo scopo di questa presentazione generale è quello di dare risposta al bisogno di chiarimenti che le tante critiche rivolte ai programmi hanno rivelato. Lo farò ricostruendo la genesi dei programmi e prendendo in esame punto per punto le critiche.

Le critiche ai programmi

I nuovi programmi hanno suscitato reazioni critiche e preoccupazioni che sono state raccolte nei vari istituti dai corsisti che se ne sono fatti portavoce nell'ambito dei seminari. Le critiche hanno riguardato l'impianto complessivo e alcuni aspetti particolari dei programmi. A proposito del programma per il triennio si è detto che sono prolissi e ambiziosi e che hanno pretese sproporzionate rispetto alle caratteristiche degli studenti, che sono eccessivamente determinati e che impongono come e cosa insegnare, che i temi sono troppo numerosi e che la loro articolazione in sottotemi traccia percorsi obbligati, che si insiste troppo sull'operatività degli studenti mentre l'operatività non consolida il sapere.

A proposito del programma per il biennio si è detto che esso pone in difficoltà gli istituti nei quali una storia settoriale è già presente tra gli insegnamenti tecnici (ad es. storia della moda e dell'abbigliamento) e dove ci sono classi composte da alunni di 2 indirizzi. Altra obiezione riguarda la indeterminatezza dei contenuti e lo scollamento tra italiano e storia. (Queste saranno prese in considerazione nel secondo fascicolo sul programma del biennio terminale).

Le preoccupazioni riguardano la mancanza di manuali adatti.

Altre critiche più dettagliate colpiscono alcuni aspetti lessicali, alcuni concetti, gli obiettivi.

Infine hanno suscitato malumori i tempi imposti per l'attuazione e il fatto che un altro cambiamento si è sovrapposto a quelli precedenti.

Partiamo da questo ultimo punto.

L'opportunità e l'urgenza del cambiamento di programmi

Si considerino i seguenti fatti:

1. secondo una inchiesta svolta nel 1995 negli istituti professionali l'interesse per la storia "tocca il minimo" e il disinteresse si traduce in uno scarso piacere a studiarla e nella sfiducia che essa sia strumento interpretativo utile per

³¹ Già pubblicato in AA.VV., *...non è più la stessa storia!*, Ministero Pubblica Istruzione. Direzione Generale Istruzione Professionale, 1999, pp.43-52.

capire il presente o per orientarsi nel futuro (cfr. L. CAJANI, *Gli studenti italiani nella ricerca Youth and History*, in *Jugend und Geschichte. Eine Studie zum Geschichtsbewusstsein. I giovani e la storia un'indagine sulla coscienza storica*, a cura di F. Lanthaler, Bolzano, 1997, p 235);

2. fino all'a.s. 1996-97 nell'istruzione professionale la disciplina storica non era ancora sistemata a regime. La situazione era di gran confusione. Nel primo biennio c'era una gran parte di insegnanti che si sentivano legittimati ad impartire ancora l'insegnamento di storia antica mentre altri insegnavano la storia ottonecentesca. Nel monoennio c'erano insegnanti che si ingegnavano a raccordare l'insegnamento della storia con quello di alcuni classici letterari, mentre altri prolungavano il programma novecentesco. Nel biennio terminale gli studenti dovevano ripetere con poche varianti i temi otto-novecenteschi.

Alla DGIP si è posto dunque il problema di portare a regime l'istruzione professionale anche per quanto riguarda la storia, di riparare alla confusione, di dotarsi di programmi che si accordassero alla peculiare architettura e alla caratterizzazione culturale della scuola, che differenziassero i contenuti dei primi tre anni da quelli del biennio postqualifica. A questo traguardo miravano le osservazioni che il CNPI aveva elaborato nell'esame del "Progetto '92" e dei precedenti programmi.

Ma l'impegno più importante era quello di costituire per gli insegnanti un quadro di riferimento che consentisse di contrastare la mancanza di interesse per il sapere storico e le difficoltà allo studio della storia da essi generalmente attribuite agli studenti e alle studentesse.

Il cambiamento non ha modificato, dunque, una situazione virtuosa, ma una situazione insoddisfacente, nella quale gli insegnanti cercavano di dare senso all'insegnamento della storia con notevoli disagi.

I nuovi programmi sono un tentativo di risposta alle esigenze di normalità, di specificità, di significatività che rivela l'esame della situazione della storia insegnata nell'istruzione professionale.

Per avere elementi di valutazione sull'efficacia del tentativo conviene prendere in considerazione la genesi dei programmi.

I corsi di aggiornamento per il "Progetto '92" come crogiolo dei programmi

Qualunque programma di storia - anche il più scarso - ha alla sua radice una qualche concezione della storia insegnata e una qualche teoria della mediazione didattica. I nuovi programmi per l'istruzione professionale hanno alle spalle una concezione della storia insegnata e una teoria della mediazione didattica che sono passate attraverso il fuoco della sperimentazione nelle classi.

Negli anni 1991-1995 si sono svolti 8 corsi nazionali di aggiornamento per insegnanti di storia degli istituti professionali. In essi si è stabilito un rapporto tra la ricerca teorica e la ricerca applicata in didattica della storia. Infatti nei corsi sono state proposte una ipotesi di mediazione didattica e alcune unità di apprendimento basate sull'analisi della struttura della conoscenza storica e del testo storiografico. L'ipotesi di mediazione e le unità sono state sperimentate dagli insegnanti e la loro sperimentazione ha permesso di accumulare elementi di valutazione sulla base dei quali le ipotesi si sono confermate in gran parte, modificate in punti importanti e sviluppate con l'integrazione di elementi suggeriti dagli insegnanti o ispirati dalle reazioni degli studenti.

In sostanza l'esito principale della sperimentazione è stato che aumentano le probabilità che gli studenti si motivino allo studio della storia alle seguenti condizioni:

1. che l'insegnante si prenda cura delle loro capacità di studio sia mediante le attività di mediazione sia mediante materiali didattici elaborati per guidare le operazioni di apprendimento e le interazioni insegnante-studente;
2. che si assuma il rapporto tra la conoscenza del passato e la conoscenza del presente come banco di prova dell'utilità cognitiva della conoscenza storica.

Altri risultati interessanti sono stati i seguenti:

- l'organizzazione modulare rende possibile farla finita con la tendenza enciclopedica e con la linearità cronologica ma permette di costruire un sistema di conoscenze;
- l'uso ripetuto dei grafici temporali abitua gli studenti a pensare l'organizzazione temporale;
- la esecuzione di esercizi e l'annotazione dei risultati su un quaderno di storia li abitua al lavoro ordinato e dare una base di dati alle loro esposizioni.

I corsi hanno pure dimostrato che la formazione professionale può essere orientata decisamente verso una nuova idea di storia insegnata e verso l'assunzione di nuove modalità di mediazione didattica con il supporto di materiali che emancipano dagli standard della struttura manualistica.

Ciò ha come conseguenza che anche il sapere storiografico non manualistico diventa una risorsa per gli insegnanti e uno degli elementi della mediazione didattica.

Insomma si è stabilita una continuità e una congruenza tra innovazione didattica, innovazione di materiali didattici, nuova professionalità degli insegnanti.

I programmi sono stati elaborati tenendo conto del test costituito dai corsi e dalla sperimentazione per quanto riguarda la organizzazione e le indicazioni didattiche e tenendo conto delle riserve del CNPI ai precedenti programmi per quanto riguarda i contenuti.

La modifica dei programmi è stata operata dopo un lavoro di sperimentazione compiuta in situazione reale con la collaborazione degli insegnanti: ciò dovrebbe essere la regola, secondo il rapporto della commissione presieduta da Pierre Bourdieu e François Gros sui contenuti dell'insegnamento e sui programmi (cfr. "Le monde de l'éducation", avril 1989)

Ma la sua instaurazione definitiva è avvenuta dopo che il programma triennale è stato presentato e discusso in comparazione con programmi italiani, inglesi, francesi e tedeschi in un seminario al cui svolgimento hanno contribuito altri esperti di didattica della storia come Antonio Brusa e Maurizio Gusso e un gruppo degli insegnanti formati nei corsi di aggiornamento citati.

I programmi e la ricerca didattica

I programmi hanno alle spalle le critiche annose alla storia insegnata tradizionale e alcuni dei risultati della ricerca didattica che si è sviluppata negli ultimi decenni. Contrastano l'ambizione all'enciclopedismo, riducono l'eurocentrismo, combinano la struttura tematica con quella cronologica. Assumono l'interazione tra insegnanti e allievi e tra allievi e testi come fondamento dei metodi attivi diretti a rafforzare l'autonomia nella padronanza delle nozioni temporali e spaziali, nell'acquisizione di tecniche di lavoro, nella pratica del saper fare. Presumono che l'insegnamento della storia può dare un contributo alla formazione di abitudini di pensiero e di strumenti cognitivi adatti a costruire ragionamenti controllati e la padronanza delle procedure logiche e retoriche che vi sono implicate. Introducono con molta chiarezza moduli di storia locale riflettendo così l'emergenza della storia regionale che caratterizza i programmi dei diversi paesi europei.

Sottolineando il valore delle operazioni cognitive, del saper fare, dell'interazione didattica i programmi mettono l'insegnamento della storia in un settore della scuola secondaria in continuità con quello della scuola dell'obbligo. Ma rompono con la ripetizione ciclica della storia del divenire dell'umanità occidentale, anticipando con tale impostazione i possibili futuri assetti della scuola.

(...)

Programmi prolissi?

Un programma deve funzionare come una guida per gli insegnanti. Perciò deve essere accompagnato dalla esposizione esplicita degli argomenti che dichiarino la teoria che l'ha

ispirato, gli obiettivi desiderati, i presupposti e le condizioni della sua applicazione. Il programma deve anche comportare esempi di applicazione. Gli obiettivi e i contenuti dei differenti livelli devono essere percepiti e definiti nella loro interdipendenza. I programmi devono prevedere esplicitamente tutte le ripetizioni (e quelle soltanto) che sono indispensabili per assicurare l'assimilazione delle conoscenze fondamentali. Ma devono evitare tutte le sovrapposizioni inutili tra i diversi livelli. Questo è uno dei criteri raccomandati ragionevolmente dalla commissione Bordieu e Gros. A questi criteri si conformano ormai i programmi di storia di molti paesi europei che si presentano come voluminosi dossier ai quali si aggiungono materiali integrativi (si vedano, ad es., i programmi spagnoli, quelli francesi e quelli inglesi oppure, per uscire dall'Europa, si veda il programma di *social studies* della scuola della Nuova Zelanda che è un volume di 130 pagine).

La presenza di tali elementi non implica la riduzione della flessibilità in fase applicativa, ma risponde ad un'assunzione di responsabilità da parte di coloro che redigono i programmi. Se essi indicano finalità e obiettivi, devono anche sapere e dichiarare quali sono i modi e gli strumenti che ne rendono possibile il conseguimento. Esplicitando la corrispondenza e la coerenza tra gli uni e gli altri forniscono agli insegnanti le risorse per il concreto esercizio della professionalità e per esercitarla con creatività.

Ridondanza degli obiettivi?

Il grande numero degli obiettivi che articolano le finalità ha fatto impressione, come se fosse prescritto il raggiungimento di tutti. La quantità indica semplicemente un orizzonte di possibilità aperte alla programmazione e all'attività di insegnamento e di apprendimento. La scelta degli obiettivi si colloca all'intersezione tra l'impostazione tematica dei contenuti, gli strumenti utilizzati e la effettiva mediazione didattica realizzata. La premessa alla lista lo afferma con chiarezza.

La loro formulazione appare ambiziosa perché usa gli enunciati del linguaggio colto. Non può essere diversamente. La taratura può essere ottenuta, però, facilmente mediante la determinazione delle condizioni della loro verifica e specificando sia il campo di applicazione sia le prestazioni che ci si attende alla fine di un ciclo di insegnamento e apprendimento.

Anche grazie al numero alto di obiettivi i programmi non si presentano come un decalogo rigorosamente prescrittivo, succinto e immotivato, ma come una "banca dati" di cui sono esplicitate le modalità di uso. Bisogna apprezzare lo sforzo di non lasciare nella vaghezza e indeterminazione le finalità che vengono specificate in un inventario di capacità. La definizione degli obiettivi e la loro.

L'operatività e il sapere

Alcune critiche contrappongono operatività e consolidamento delle conoscenze. Si dice che l'operatività non genera sapere. Questa critica sarebbe incisiva, se ora si potesse dimostrare che senza operatività e solo con lo studio del testo gli studenti accumulano un sapere soddisfacente. Ma generalmente gli insegnanti segnalano come diffusa la demotivazione degli studenti verso lo studio della storia e il livello insoddisfacente del loro apprendimento. Dunque si tratta di trovare rimedi a problemi che provocano frustrazioni e senso di impotenza negli insegnanti. Le sperimentazioni hanno dimostrato che impegnare gli allievi in esercizi di manipolazione dei testi - mediante un'operatività appresa sotto la guida dell'insegnante - ha due effetti importanti:

1. consente di manifestare potenzialità cognitive che nel semplice studio sono compresse e ciò fa applicare anche studenti poco inclini allo studio e dotati di stili cognitivi differenziati;
2. promuove la formazione di capacità cognitive che non possono emergere né se gli studenti leggono il testo né, tanto meno, se lo ripudiano (come accade nella maggior parte dei casi).

Certo, l'operatività non garantisce di per sé la costruzione di una conoscenza stabile. Per conseguire questo risultato occorre che la lettura dei testi sia ripetuta, che i risultati degli esercizi siano riconsiderati, che in classe ci sia un'interazione tra insegnanti e studenti che favorisca la riformulazione delle conoscenze apprese.

Se si accetta che tra gli obiettivi della formazione storica ci siano quelli inerenti il tempo e lo spazio, la capacità inferenziale, la capacità di correlare informazioni, la capacità critica, la capacità a problematizzare ... allora o si riesce a dimostrare che gli studenti raggiungono tali obiettivi mediante il semplice studio oppure bisogna ricorrere ad altre strategie. Quelle basate sull'operatività rivolta a costruire sintesi figurative di discorsi storici si sono dimostrate efficaci.

Se si pensa alla intensità con cui si usa il linguaggio schematico nelle situazioni lavorative, nelle comunicazioni professionali, nelle comunicazioni di massa, allora la formazione delle abilità a produrre e comprendere schematizzazioni di discorsi è uno dei compiti dell'insegnamento storico.

Ma c'è un altro motivo che rende importante l'operatività degli studenti. Bisogna assegnare un posto nella formazione a tutto un insieme di tecniche del lavoro intellettuale (capacità di costruire uno schedario e di utilizzarlo, costruzione di indici, lettura e costruzione dei significati di grafici e di tabelle, ecc.) poiché esse rendono metodico e razionale il lavoro e contribuiscono a ridurre l'ineguaglianza dipendente dalla differenza dell'eredità culturale.

Il saper fare così concepito può favorire la padronanza dell'espressione scritta e orale.

Un programma difficile per gli studenti?

Un programma non è scritto per gli studenti, ma per insegnanti laureati. Si presume che essi siano capaci di comprendere le formulazioni che il linguaggio elaborato dalla storiografia e dalla didattica mette a disposizione di chi deve parlare di argomenti storici e dare indicazioni didattiche. Si presume anche che gli insegnanti siano capaci di trasporre le indicazioni contenutistiche e didattiche - scritte nel linguaggio colto - in attività didattiche e materiali sulla misura dei ragazzi.

Il programma si fa carico delle esigenze degli studenti. La cura verso gli studenti è presente nella indicazione di aprire il ciclo con dei moduli di riorientamento della loro concettualizzazione della storia e del rapporto soggettivo con lo studio della storia. Essa è manifestata in altre cinque indicazioni. La prima riguarda la messa in relazione dei temi storici da studiare con la cultura di cui gli studenti sono portatori. La seconda è quella della messa in rapporto degli aspetti storici da studiare con la riflessione sugli aspetti analoghi presenti. La conoscenza del presente rappresenta il punto di partenza da cui prende le mosse il percorso di conoscenza storica e su cui si fondano le motivazioni e i bisogni cognitivi e affettivi di studenti e studentesse. La terza indicazione è quella della organizzazione modulare dell'insegnamento e dell'apprendimento. L'organizzazione modulare è la chiave metodologica per risolvere un gran numero di problemi didattici. Essa permette di isolare un tema o un filone tematico e di ritagliarlo come una figura sullo sfondo della storia complessiva. Essa consente di organizzare sul tema o sul filone tematico la giusta progressione dell'apprendimento: la mobilitazione delle preconoscenze degli studenti; la formazione di competenze e conoscenze requisite per affrontare lo studio del tema; la progressione delle mappe di conoscenza che compongono la conoscenza complessiva del tema; la efficace scansione delle procedure valutative; la progressione delle operazioni di apprendimento degli studenti. Insomma l'organizzazione modulare è la condizione per realizzare la mediazione didattica sia agendo sul sapere storico sia agendo sul sapere dello studente sia organizzando le sue attività apprenditive. Inoltre l'organizzazione modulare è un dispositivo che permette la concatenazione dei concetti e delle conoscenze in modo da formare un sistema che possa stabilizzarsi nella memoria a lungo termine dello studente. Rimpiazza l'apparente omogeneità e linearità del programma tradizionale con una matrice conoscitiva e cognitiva che può favorire operazioni di organizzazione mentale delle conoscenze. La quarta indicazione favorevole agli studenti è quella che caldeggia la forte interazione tra insegnanti e studenti ai quali va insegnato come si studia e come si interagisce con il testo storico. La quinta indicazione riguarda la modalità della valutazione e la raccomandazione a tenere sotto osservazione i processi di apprendimento.

Anche l'insistenza con cui si raccomanda di muovere i primi passi verso lo studio del passato dalla conoscenza del mondo attuale - con il modulo di avvio allo studio delle radici remote del mondo attuale - è vantaggioso per gli studenti perché permette di far emergere le loro preconoscenze e di prepararli con gli schemi e i concetti necessari sia per dare significato allo studio del passato sia per comprendere i testi.

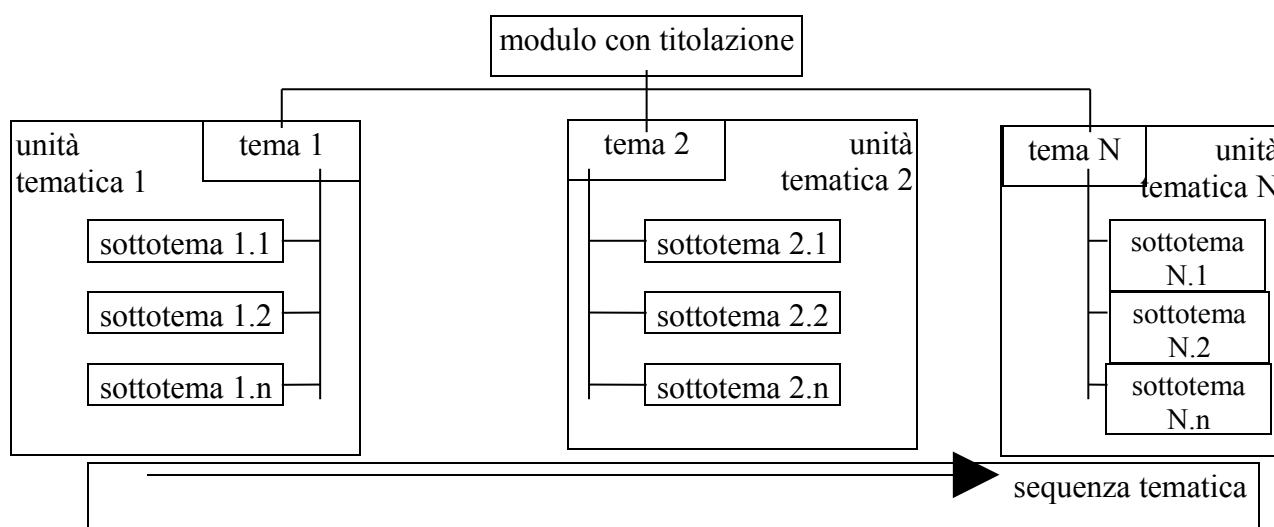
A completare la cura del rapporto tra i giovani e lo studio della storia ci sono i moduli che invitano ad usare le conoscenze e le capacità operatorie acquisite per riconsiderare aspetti del mondo attuale e fare proiezioni di tendenze storiche verso il futuro. Anzi l'ultimo modulo consentirebbe di prolungare la conoscenza dei contesti e degli sfondi di lunga durata fino all'età contemporanea. Tali moduli sono il banco di prova dell'utilità cognitiva della conoscenza storica e contribuiscono a renderla significativa e interessante.

Alcune questioni lessicali

Si è obiettato che i programmi sono enunciati in molti punti con un lessico inusuale per gli insegnanti. È vero. È il lessico che è stato costruito dalla ricerca epistemologica, o metodologica, o psicopedagogica e didattica. Esso si riferisce a concetti che esprimono una idea di storia e di storia insegnata e un'idea di mediazione didattica diverse da quelle tradizionali. Ad esempio si indica come prima finalità il saper riconoscere la struttura del **fatto storiografico**, piuttosto che del fatto storico. Il concetto di fatto storiografico è coniato da J. Topolsky, uno dei grandi studiosi dell'epistemologia della storia, per sottolineare che di un fatto storico ciò che noi conosciamo è la rappresentazione che ne fa un testo storiografico. Con fatto storico si indica, invece, l'oggetto di studio, di ricostruzione e di analisi della storiografia, ma la sua configurazione è comunicata mediante un testo che ne propone una strutturazione. È un'idea che fa piazza pulita della fallacia del realismo per il quale esiste la possibilità di conoscere i fatti storici nella loro realtà. È la fallacia in cui cadono immancabilmente gli studenti. Abituarli a rendersi conto che ciò con cui hanno a che fare, studiando storia, sono rappresentazioni discorsive dei fatti è un modo di formare la loro coscienza storica.

Dunque, acquisire i concetti nuovi comporta modificare la visione dell'insegnamento della storia.

L'altra difficoltà segnalata riguarda la varietà dei termini con cui si designano le organizzazioni dei contenuti: *modulo*, *tema*, *sottotema*, *unità tematica*, *sequenza tematica*. Credo che uno schema possa chiarire più rapidamente di singole definizioni la differenza e i rapporti dei termini.



La questione dei libri di testo

È la più dolente, almeno nel primo anno di applicazione. Le case editrici non hanno avuto il tempo di tradurre le indicazioni programmatiche in testi. Alcune hanno risposto con ristrutturazioni tempestive dei loro manuali, riducendoli e organizzandoli in moduli. È una prova della loro disponibilità ad accogliere le novità programmatiche. Ma per elaborare libri più coerenti con il nuovo impianto dell'insegnamento agli autori occorrono tempi più lunghi. (...) Però gli editori si sentiranno incoraggiati alla produzione di una nuova generazione di libri di testo, se avvertiranno che i programmi riescono a innescare un nuovo modo di pensare la storia insegnata e un nuovo modo di insegnarla per i quali vengono richiesti dagli insegnanti libri di testo di nuova concezione.

Nel frattempo per gli insegnanti si tratta di rimediare alla carenza di strumenti appropriati con un uso più manipolatorio dei manuali disponibili e/o di ricorrere alle risorse della editoria divulgativa e parascolastica, agli atlanti storici, ai materiali multimediali, ai materiali audiovisivi. Si può volgere in positivo la carenza di libri di testo già confezionati per provare le potenzialità di altri strumenti nella mediazione didattica.

Si può arricchire il rapporto tra insegnamento ed editoria. Finora il flusso delle innovazioni si è diretto sempre dagli editori agli insegnanti. Attraverso il rinnovamento contenutistico e l'adeguamento storiografico dei manuali si è prodotto l'aggiornamento del sapere degli insegnanti. Però gli editori sono sempre molto prudenti a proporre innovazioni più radicali per il timore che non siano recepite dalla maggioranza conservatrice degli insegnanti. Questa può essere l'occasione per rovesciare il flusso. L'adozione di atteggiamenti innovativi da parte di un grande numero di insegnanti può promuovere la creatività degli autori e dell'editoria scolastica a tutto vantaggio della formazione storica dei giovani.

I futuri ordinamenti e questi programmi

All'orizzonte si intravede la possibilità di altri notevoli cambiamenti nella scuola. Il riordino dei cicli potrà richiedere la modifica di tutti i programmi di storia. Il progetto federalista potrebbe lasciare ai parlamenti regionali la possibilità di definire quote del programma di storia per quanto riguarda la storia locale. Ciò potrà modificare in parte i contenuti degli attuali programmi, ma le innovazioni didattiche che essi propugnano seguiranno ad avere valore anche in una architettura scolastica rivoluzionata. Le iniziative di aggiornamento messe in moto dal decreto 682 del 4/11/1996, relativo all'insegnamento della storia contemporanea e alla nuova suddivisione annuale del programma di storia, avranno come nuclei forti il riesame critico dello statuto epistemologico della disciplina e il rinnovamento didattico con ipotesi innovative da sperimentare. I programmi dell'istruzione professionale sono già in linea con tali nuclei. La loro attuazione mette gli insegnanti in un orizzonte che diventerà comune in tutti gli ordini di scuole. Per tali motivi l'adesione ai nuovi programmi può diventare una buona opportunità per uscire dalle frustrazioni della mediazione didattica trasmissiva.

Riferimenti bibliografici

Limito i riferimenti ai materiali elaborati in rapporto con i corsi di aggiornamento realizzati o con l'IRRSAE Emilia Romagna per conto della DGIP e dei progetti di aggiornamento ministeriali interdirezionali o con le presidenze degli Istituti professionali "Ruzza" di Padova, "Cima" di Conegliano, "Giordani" di Parma e "Don Milani" di Rovereto.

- *Insegnare ad apprendere storia*, a c. di I. MATTOZZI e V. GUANCI, Bologna, IRRSAE E.R., 1995
è un quaderno nel quale si fa il resoconto dei corsi e se ne chiarisce lo sfondo teorico.

Le seguenti sono, invece, le unità di apprendimento prodotti per i corsi o nei corsi e pubblicati o in corso di pubblicazione da parte dell'IRRSAE E.R.

- *La solita storia?* a c. di B. CEI e E. PERILLO

- *Lo sviluppo industriale nel mondo dell'Ottocento*, a c. di I. MATTOZZI
- *Conseguenze sociali dello sviluppo industriale nell'Europa occidentale della II metà del sec. XIX*, a c. di F. RIZZI
- *Lo sviluppo industriale italiano fra il 1860 e il 1914*, a c. di G. DI TONTO
- *Movimenti sociali e partiti politici nel primo dopoguerra in Italia: crisi dello stato liberale, nascita e avvento del fascismo*, a c. di V. GUANCI
- *Il sistema economico internazionale fra la grande depressione e la I guerra mondiale (1875-1914)*, a c. di M.T. RABITTI
- *La schiavitù nel mondo romano*, a c. di G. DI TONTO
- *La schiavitù nel mondo greco*, a c. di F. RIZZI
- *Poteri, istituzioni e movimenti politici (1815-1914)*, a c. di A. CAPORALI e L. SANTOPAULO
- *La democrazia di Atene nella Grecia del V secolo*, a c. di C. MALTA e F. RIZZI
- *L'organizzazione dell'impero romano*, a c. di A. DI CARO e B. DRAGHI
- *La decolonizzazione e l'origine del sottosviluppo*, a c. di M.T. Rabitti

DIALOGO TRA CLIO E UN'INSEGNANTE

venerdì 11 aprile 2008

Gentile prof. Mattozzi,

insegno italiano e storia in un istituto professionale alberghiero in provincia di Bergamo e ho partecipato negli anni scorsi a parecchi corsi di aggiornamento sui programmi del '97 e sulla didattica della storia, nei quali anche lei è intervenuto. Ho letto con attenzione nel sito di Clio '92 i materiali delle relazioni al convegno di Bologna sui dieci anni di storia negli istituti professionali, che toccano anche una problematica che ultimamente è nata nella mia scuola.

Nell'ultima riunione dell'area di italiano e storia, alcuni colleghi hanno criticato la scansione temporale dei programmi del biennio postqualifica e hanno proposto di far votare al Collegio Docenti una modifica della scansione: in quarta dalla fine del '700 all'800, in quinta il '900.

Nei prossimi giorni il Collegio dovrà esprimersi e deliberare su questa proposta.

Io sono molto dubbiosa sul merito e sul metodo.

Sul merito, perché è vero che si tratta di una ripetizione, concentrata in due anni, del programma del triennio di qualifica, che esiste una sfasatura tra l'ambito temporale affrontato in letteratura e quello trattato in storia. Ma è anche vero che il nuovo percorso dovrebbe essere condotto assai diversamente da quello del triennio, con un'attenzione particolare alla storiografia, ai "testi esperti", e alla storia settoriale; mi sembra se mai da modificare l'impianto del triennio, che non tiene conto dell'obbligo a 16 anni, e di conseguenza mi sembra necessario affrontare organicamente - e non a livello di singola scuola - tutto il percorso quinquennale.

Sul metodo, perché l'area ha affrontato frettolosamente il problema, non ha prodotto un documento da sottoporre all'analisi del Collegio Docenti e, soprattutto, perché mi chiedo se un Collegio Docenti ha il potere modificare così radicalmente i programmi ministeriali tuttora in vigore.

Credo che parecchie altre scuole si siano mosse in questo modo, e mi farebbe piacere conoscere il suo parere, ed eventuali sue indicazioni.

Grazie e cordiali saluti

Lettera firmata

sabato 12 aprile 2008

Gentile Collega,

mi chiamo Paolo Bernardi, insegno nell'Istituto Professionale per l'Industria e l'Artigianato "Fioravanti" di Bologna, e sono contemporaneamente supervisore alla SSIS di Bologna.

In un recente convegno organizzato a Bologna dall'associazione Clio '92, e dedicato ai dieci anni dalla riforma dei programmi di storia nei professionali, mi sono occupato di ricostruire l'evoluzione dell'editoria scolastica in questo periodo, e, visti i risultati della mia piccola ricerca, secondo la quale i manuali oggi più adottati di fatto ignorano la scansione cronologica prevista dal programma (allego una trascrizione di quel mio intervento), non mi stupisce affatto la situazione che si è venuta a creare nel suo Istituto. Non mi stupisce e non mi scandalizza, se non in parte.

Non mi scandalizza che un collegio dei docenti scelga in autonomia strade alternative rispetto a quelle previste dal programma: quando ho iniziato ad insegnare, vent'anni fa, chi si poneva come "innovatore" spesso ha spinto la propria programmazione anche oltre i limiti estremi di quanto previsto dai programmi ministeriali, appellandosi all'autonomia dell'insegnante, e sinceramente non me la sento di negare oggi ad altri una possibilità che allora ci aiutò a praticare strade nuove.

Sono molto più scandalizzato, invece, dal fatto che il cambiamento sia avvenuto senza un'adeguata discussione e soprattutto senza solide motivazioni didattiche. Questo significa infatti che il suo collegio non solo non ha inteso rispettare la scansione cronologica prevista dal programma del '97, ma che ne ha di fatto ignorato le basi pedagogiche, che si incentrano su un'idea dell'insegnamento della storia che parte dalla necessità di sostituire l'approccio meramente trasmissivo con un atteggiamento basato sul concetto di "mediazione didattica". Se l'unica discussione in merito al programma di storia ha riguardato "da quando a quando...", è evidente che il problema di una didattica innovativa e più coinvolgente è stato completamente ignorato dai suoi colleghi.

Se la conforta, le dirò anche che una situazione del genere è molto diffusa a tutti i livelli, a partire dalla mia stessa scuola: in più di un'occasione mi è capitato di discutere con colleghi che ignoravano completamente la lettera dei programmi del '97. Mettere in discussione qualcosa significa conoscerla e prenderne atto, e questo è già un passo avanti rispetto ad ignorarla...

Resto a sua disposizione per eventuali ulteriori scambi di idee.

Cordialmente

Paolo Bernardi

Gentile prof.sa,

La ringrazio di cuore per averci preso come interlocutori nelle sue preoccupazioni e nei suoi dubbi. Io concordo con lei nelle perplessità. E questo "Bollettino di Clio" contiene tutti gli argomenti per sostenere la contrarietà alle ragioni dei suoi colleghi. Spero che anche loro, da professionisti intellettuali, vogliano prenderli in considerazione.

Con tanta cordialità

Ivo Mattozzi