

Storia e Futuro

Rivista di storia e storiografia

Tra riordino dei licei e riforma della formazione degli insegnanti:
quale ruolo per gli storici?

Ivo Mattozzi

N.d.R. Benché il testo risalga a prima delle decisioni del nuovo ministro di mettere in mora la riforma morattiana dei licei, la sostanza delle questioni affrontate rimane comunque al centro di un'ampia discussione tuttora in piena circolazione. Questa nostra pubblicazione rappresenta una anticipazione sull'uscita del n.114 (gennaio 2007) di "Società e storia".

L'enseignement de l'histoire. Le débat actuel sur l'histoire coloniale illustre un malaise beaucoup plus général concernant l'enseignement de notre discipline, et l'énorme décalage qui existe entre les avancées de la recherche et le contenu des programmes. Il faudrait commencer par établir un état des lieux, pour réduire le fossé entre recherche et enseignement, réfléchir à une élaboration plus démocratique et transparente des programmes, pour que les différents courants de la recherche historique soient traités de façon équitable.

(Manifeste du Comité de Vigilance face aux Usages publics de l'Histoire (CVUH), adopté le 17 juin 2005, in <http://cvuh.free.fr/manifeste.html>)

Un promemoria per i docenti di storia nelle università

Attualmente siamo insoddisfatti di come stanno andando le cose nella formazione storica delle giovani generazioni.

Ci preme che la storia scolastica non sia avvertita da esse come noiosa ed inutile, e che gli studenti abbiano la possibilità di costruire una cultura storica che li aiuti nell'esercizio della cittadinanza e nella comprensione del mondo e della storia che si va svolgendo? allora non possiamo disinteressarci delle conseguenze di tre decisioni governative: 1. il riordino dell'istruzione superiore; 2. la formulazione di nuove indicazioni per la storia; 3. la riforma dei percorsi di formazione degli insegnanti. Le conseguenze dell'applicazione dei tre decreti governativi potranno contrastare la tendenza all'irrelevanza della storia come disciplina scolastica? Ciò dipende dalle decisioni riguardanti i percorsi di formazione degli insegnanti. E, perciò, in ultima istanza dipende da noi docenti di storia nei corsi che avviano all'insegnamento.

Nel giugno del 2005 le associazioni delle storiche e degli storici (Sis, Sisem, Sissco, Reti medievali) hanno svolto un seminario sulle indicazioni nazionali di storia per i licei il cui testo allora circolava in maniera ufficiosa¹. Alcuni degli interventi sono stati pubblicati sui siti delle associazioni ed entrano nel merito delle formule usate per indicare i contenuti in modo molto critico.

¹ Il seminario si è svolto il 24 giugno 2005 presso il Dipartimento di Discipline storiche dell'Università di Bologna.

Dopo di allora nessuna altra presa di posizione. Nel momento in cui scrivo (fine di febbraio 2006) sono tre mesi che le indicazioni per la storia sono state pubblicate insieme con tutti i documenti ufficiali della riforma dei licei (decreto legislativo n. 226 del 17 ottobre 2005) ed è stata pubblicata anche la circolare che dà il via alle sperimentazioni dei licei che volessero autonomamente realizzarle (secondo il decreto ministeriale n. 775 del 31 gennaio 2006).²

Non mi pare che gli storici che si mobilitarono contro le proposte della commissione Berlinguer-De Mauro si siano appassionati alla proposta firmata Moratti e siano intervenuti dopo la pubblicazione ufficiale per sostenerne la bontà o per contestarla, eppure la riforma complessiva e le indicazioni di storia sono temi che dovrebbero riguardarli come cittadini e come professionisti della disciplina. Dovrebbero riguardarli anche come responsabili del ritocco degli attuali piani di studio dei corsi di laurea letterari e, soprattutto, nella prospettiva dell'attuazione della riforma dei percorsi di formazione degli insegnanti.

Sono in gioco l'avvenire della formazione storica dei cittadini, il ruolo della storia negli studi universitari, la formazione di competenze professionali degli insegnanti di storia. Ci interessiamo alle indicazioni per misurare quanto confermino o disconfermino il modello di storia generale standardizzato oppure per valutare se accolgono o non le visioni che ci sono care come ad esempio quella della storia a scala mondiale. Tuttavia, a me pare che piuttosto di fare le pulci al testo programmatico, noi docenti faremmo meglio a chiederci che cosa possiamo fare per ridurre i danni di indicazioni mal concepite e per formare insegnanti capaci di andare oltre di esse.

Nel seminario del giugno 2005 io fui richiesto di ragionare sul sistema scolastico. Questo contributo è la radicale revisione della succinta esposizione svolta in quella circostanza. Esso è un promemoria rispetto allo stato delle questioni e ai contesti che si stanno configurando in conseguenza delle modifiche legislative. Come si collocherà la storia entro il nuovo quadro dell'istruzione secondaria superiore? Come si formeranno gli insegnanti di storia nei nuovi corsi di formazione iniziale? Cercherò di fare un inventario dei problemi che si prospettano. Io intendo spostare l'attenzione ad altri aspetti e dimostrare che i programmi e le indicazioni impongono maggiori responsabilità agli insegnanti e, per conseguenza, maggiori responsabilità ai docenti di storia delle università. Ci sono problemi alla cui soluzione non possono pensare solo i pedagogisti che hanno delineato il riordino dei cicli scolastici. E che non possono essere risolti con l'emanazione di nuovi programmi. E perciò proietto la discussione odierna in un futuro in cui ci dovranno essere altre iniziative da parte delle associazioni degli storici.

Il problema cruciale: la formazione degli insegnanti

Il problema non sono i programmi o le indicazioni, il problema cruciale è quello della formazione degli insegnanti. Rendiamoci conto della filiera lungo la quale si costituiscono la concezione e il sistema della storia insegnata. In principio c'è un modello di rappresentazione del passato considerato conveniente per gli studenti: è stato elaborato "storicamente" nei secoli XVII-XIX, sulla base di una visione della storia universale concepibile allora e di schemi di strutturazione dei fatti e degli intrecci allora pensabili. Tale modello si è standardizzato e, man mano aggiornato, ha ispirato le storie generali scolastiche. Queste hanno impresso il loro imprinting sulla mente degli studenti e degli insegnanti. La formulazione delle indicazioni è elaborata da persone che hanno a riferimento il modello di storia generale scolastica studiata nei loro percorsi di studio.³ Essi

² I documenti sono pubblicati oltre che sulla "Gazzetta Ufficiale" sul sito del Miur, www.istruzione.it

³ Nella storia dei programmi scolastici ci sono programmi elaborati da studiosi che si scostano dal modello di storia generale standardizzato ad esempio quelli proposti all'epoca del ministero Croce, cfr. G. Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa. I programmi di storia nell'Italia contemporanea*, Milano, Bruno Mondadori, 1991 e A. Gioia, *L'insegnamento della storia tra ricerca e didattica. Contesti, programmi, manuali. Saggio in onore di Augusto Placanica*, Rubbettino, 2005.

intendono il loro compito come trasformazione dell'indice dei libri di storia generale in formule di condensazione tematica. Le formule così condensate richiedono un'interpretazione. E gli interpreti più attivi dovrebbero essere gli insegnanti, ma essi non hanno avuto la formazione adeguata e delegano tale compito ai produttori di libri di testo. Infatti gli interpreti più interessati ed attivi sono le redazioni delle case editrici. È dimostrabile che il potere di imporre il quadro di riferimento per le scelte e le azioni degli insegnanti non ce l'hanno, nei fatti, i programmi o le indicazioni, ma i libri di testo. I redattori delle case editrici e gli autori devono interpretare i programmi e cercare di articularli in indici che diano agli insegnanti la sensazione che è rispettato il modello standard. Così il circolo si chiude. Ma resta il fatto che i processi di insegnamento e la mediazione didattica richiedono un'attività interpretativa dei programmi e un'attività di uso dei libri di testo per realizzare i processi e la mediazione in modo virtuoso, efficace, interessante e per organizzare e gestire i processi di apprendimento di conoscenze e del loro sistema. Purtroppo la formazione ricevuta mette gli insegnanti in una condizione di sudditanza psicocognitiva rispetto ai libri di testo.

L'esito dell'insegnamento della storia è funzione della formazione degli insegnanti. Se la storia come disciplina scolastica non è percepita come vitale e interessante, ma noiosa e repellente, allora il problema è quello della formazione degli insegnanti. E la responsabilità ricade su di noi docenti universitari.

- ❑ Siamo responsabili della formazione della qualità della conoscenza di storia generale dei formatori.
- ❑ Siamo responsabili della formazione dell'immagine della storia come campo di ricerca.
- ❑ Siamo responsabili della configurazione che assume la storia generale scolastica.
- ❑ Siamo responsabili delle competenze e incompetenze analitiche e critiche degli insegnanti.
- ❑ Siamo responsabili delle competenze e incompetenze comunicative degli insegnanti.
- ❑ Siamo responsabili delle competenze e incompetenze all'uso delle fonti e degli strumenti della comunicazione.

Il problema, diventa, dunque: come possiamo affrontare meglio le nostre responsabilità e i nostri compiti.

Ci siamo contentati di essere dei talent-scout, cioè di individuare tra i tanti studenti dei corsi di laurea umanistici i dotati per diventare storici. E siamo soddisfatti e rassicurati di sapere che il mondo della ricerca è popolato di bravi, promettenti studiosi e che possiamo consolidare l'avvenire della ricerca storica con le staffette generazionali.

Ma è tempo di cominciare a pensare come possiamo formare geniali insegnanti di storia, competenti a pensare la storia generale e la ricerca storico-didattica e a governare il loro insegnamento e apprendimento.

Non abbiamo mai considerato la storia generale come un genere storiografico che possa essere oggetto dignitoso di studio, di ricerca e di insegnamento ed abbiamo lasciato che il suo apprendimento fosse gestito dagli insegnanti secondari e, all'università, dalla capacità autodidattica degli studenti per affrontare la parte "istituzionale" dell'esame.

Se ci accontentiamo che i libri di storia generale generino i quadri cronologici di riferimento e le informazioni di base, possiamo affidarci a quei prodotti di eccellente sintesi comunicativa che sono i "Bignami": essi rispondono allo scopo molto più efficacemente e rapidamente di manuali poderosi e complicati.

Ma il problema è che il modello storiografico della storia generale e i libri che lo costruiscono sono i promotori del sapere storico della massa degli istruiti e della loro immagine di storia. E le conoscenze storiche usate pubblicamente e individualmente sono, nella maggior parte dei casi, le conoscenze costruite mediante lo studio del manuale. Su questo perciò è necessario puntare la nostra attenzione.

Da questo punto di vista propongo il promemoria.

Il mondo scolastico che stiamo perdendo e la situazione ventura

Attualmente esistono programmi di storia differenziati a seconda dei tipi d'istruzione secondaria⁴: artistica (liceo artistico e istituto d'arte), tecnica (istituti tecnici), professionale (istituti professionali) e classica. Questa ultima si caratterizza per la presenza di tre grandi aree: linguistico-espressiva (liceo classico e liceo linguistico), storico-sociale (derivati dalla trasformazione degli istituti magistrali in licei) e delle scienze matematiche e naturali (liceo scientifico).

Gli istituti professionali e quelli d'arte prevedono un ciclo di studi di durata inferiore, generalmente di tre anni, al termine del quale viene rilasciato, rispettivamente, un diploma di qualifica professionale o di maestro d'arte. Successivamente possono essere frequentati corsi biennali per il conseguimento del diploma conclusivo di Stato negli istituti professionali e negli istituti d'arte, che consentono l'ammissione agli studi universitari. Per tener conto di tale articolazione e della carenza di preparazione di base degli studenti i programmi di storia sono molto diversi da quelli degli istituti quinquennali.

Per le scuole medie e per le scuole secondarie superiori (limitatamente ad alcuni tipi) sono istituiti corsi per studenti lavoratori, che si differenziano dai corsi ordinari perché le lezioni si svolgono nelle ore serali e hanno un orario ridotto, pur avendo sostanzialmente gli stessi programmi.

Nell'anno scolastico 2002-2003 gli studenti delle scuole superiori erano circa 2.600.000. Per poter valutare la diffusione della formazione storica occorre tener conto del profitto degli studenti e della dimensione del fenomeno degli abbandoni scolastici.

Il profitto degli alunni che si licenziano dalla scuola media è piuttosto basso; il 39,4% degli esaminati della scuola media inferiore statale, infatti, ha riportato il giudizio più basso consentito per il superamento dell'esame ("sufficiente"), contro il 35,5% di chi si è licenziato con un giudizio più elevato ("distinto" o "ottimo").

Nel primo anno della scuola superiore si verifica una falciadie, come dimostra la tabella 1.

Tab. 1. Risultati degli scrutini nelle scuole statali, anno scolastico 2002-2003.
Respinti per cento scrutinati

TIPI DI SCUOLA	1°	2°	3°	4°	5°
Sc. elementari	0,4	0,3	0,2	0,2 ^a	0,3
Sc. medie inf.	4,9	3,7 ^a	3,2		
Sc superiori	17,5	12,0	10,6	8,8 ^b	2,4
Ist. professionali	27,8	19,0	5,1	13,7 ^b	4,5
Ist. tecnici	18,7	13,2	13,9	9,9 ^b	2,8
Ist. magistrali	14,3	9,4	8,0 ^b	1,2	
Licei scientifici	7,1	6,3	7,5	4,2 ^b	0,7
Licei ginnasi	6,6	4,3	5,2	3,2 ^b	0,9
Ist. d'arte	21,7	13,9	3,6	10,1 ^b	1,7
Licei artistici	22,0	11,7	13,3 ^b	1,7	

Fonte: Ufficio statistico Miur, Indagine campionaria sui risultati degli scrutini nella scuola statale

^a I dati si riferiscono agli esiti degli esami di licenza e includono i non ammessi a sostenere gli esami.

^b I dati si riferiscono agli esiti degli esami del diploma conclusivo di Stato dell'anno scolastico 2001-2002 e sono calcolati sugli esaminati interni.

^c I dati del terzo anno degli istituti professionali e degli istituti d'arte si riferiscono agli esiti degli esami di qualifica professionale e di licenza di maestro d'arte dell'anno scolastico 2001-2002 e non includono i non ammessi a sostenere gli esami.

⁴ Riprendo le informazioni circa l'articolazione degli istituti dall'Annuario statistico italiano dell'Istat per il 2001-2002.

“Il passaggio da un ciclo scolastico a quello successivo risulta impegnativo per gli studenti ed essi scontano in termini di rendimento il difficile impatto con un nuovo sistema didattico. Questo fenomeno, già evidente nelle scuole medie, diventa particolarmente rilevante nell’accesso alle scuole secondarie superiori dove la percentuale di respinti al primo anno di corso è pari al 17,5 per cento”.

Tab. 2 Iscritti nella scuola secondaria di I e secondo grado nell’a.s. 2004-2005

Secondaria di primo grado		Secondaria di secondo grado	
1° anno	594.905	1° anno	650.652
2° anno	604.035	2° anno	556.161
3° anno	596.538	3° anno	536.260
		4° anno	469.125
		5° anno	443.534

Fonte: Dati Miur, a.s. 2004/2005

Attualmente il rapporto fra i diplomati e i diciannovenni è pari al 72,7%. Ciò vuol dire che complessivamente circa il 30% dei giovani non compie il ciclo di studi di storia secondario e, di conseguenza, non riesce a studiare la storia, specie quella moderna e contemporanea.

Oggi si verifica, dunque, la privazione della formazione storica per una quota rilevante di giovani, e l’inefficace formazione per tutti gli altri.

Con la riforma dei licei, la regionalizzazione dell’istruzione tecnica e professionale e la modifica dell’obbligo scolastico in diritto e dovere all’istruzione⁵ potrebbero verificarsi tre tendenze che influiranno sui processi di formazione storica:

1. la prima, già in atto, è l’aumento degli iscritti ai licei stimolato dal timore di un declassamento dell’istruzione tecnico-professionale;
2. la possibile riduzione della quantità di conoscenze storiche negli istituti professionali regionali;
3. la fuoriuscita di un grande numero di adolescenti dal sistema scolastico che preferiranno i corsi di formazione professionale dove la storia è minima o inesistente.

La combinazione di tali tendenze può produrre due esiti:

- a. un numero ancora maggiore di giovani sarà sottratto alla formazione storica;
- b. le indicazioni per i licei assumono maggiore rilevanza per il fatto che sono le sole che attualmente continuano a dare sistemazione alle conoscenze dalla preistoria alla fine del ‘900.

È conveniente, perciò, aver chiaro quale situazione viene modificata dalla emanazione di indicazioni uniche per tutti i licei e qual è il contesto istituzionale nel quale l’insegnamento della storia si svolgerà.

I programmi di storia

Nessuno dei programmi degli istituti secondari è scampato alla pressione dell’innovazione nel corso degli ultimi decenni del ‘900. Si sono rinnovati man mano per far fronte alle mutazioni della economia, della tecnologia, della società, del mercato del lavoro. Gli istituti, sia i tecnici sia i professionali, hanno assecondato prima la crescita industriale, poi quella del settore terziario

⁵ Decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 76: *Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all’istruzione e alla formazione, a norma dell’articolo 2, comma 1, lettera c), della legge 28 marzo 2003, n. 53* pubblicato nella “Gazzetta Ufficiale” n. 103 del 5 maggio 2005: “La Repubblica assicura a tutti il diritto all’istruzione e alla formazione, per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età. Tale diritto si realizza nelle istituzioni del primo e del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione, [...] anche attraverso l’apprendistato”.

producendo il personale tecnico necessario alle imprese. Ed hanno assolto questa funzione con successo.

Dal punto di vista della formazione storica, ci sono state le sperimentazioni dei programmi elaborati dalla commissione Brocca. Poi esse sono state assunte dalle scuole che avevano progetti di sperimentazioni pluriennali.

L'istruzione professionale che non aveva l'insegnamento della storia se ne è provveduta con una sua propria articolazione.

Persino la formazione professionale regionale ha iniziato ad offrire agli "apprendisti" una quota di insegnamento storico centrato sul '900.

I programmi sono stati elaborati in tempi diversi (1944 e 1960 per i licei classico e scientifico, e in tempi molto recenti gli altri: negli istituti tecnici commerciali con decreto ministeriale del 31 gennaio 1996; nell'istruzione professionale con il decreto del 31 gennaio 1997) e ciascuno di essi tende a tener conto delle caratteristiche dei corsi di studio e degli studenti che li percorrono. Perciò ciascuno risulta strutturato peculiarmente.

Il programma per i licei, classico e scientifico, è impostato come elenco minuzioso di fatti, eventi, processi della storia del mondo mediterraneo ed europeo: una schidionata di argomenti che può essere trasposta meccanicamente in un indice di libro. Invece, i programmi degli istituti tecnici commerciali organizzano le conoscenze secondo un doppio livello: "I contenuti sono ripartiti in punti numerati progressivamente, nei quali sono indicati, in successione cronologica, i momenti fondamentali dello sviluppo storico dalla preistoria fino alla conclusione della lotta per le investiture. All'interno di ciascuno di questi punti sono indicati con lettere dell'alfabeto alcuni dei possibili temi particolari in cui è stata articolata la trattazione di essi". Anche in questo caso l'elenco delle conoscenze segnalate dalle lettere costituisce una infalzata cronologica di fatti dimensionati generalmente sul breve periodo.

I programmi per gli istituti professionali hanno una scansione completamente diversa. Essi sono due distinti. Fra triennio di qualifica e biennio postqualifica non ci sono programmi continuativi poiché il triennio può essere conclusivo del percorso di studio. L'articolazione dei contenuti viene adattata alla durata triennale e alla popolazione di adolescenti dal profitto scadente nelle discipline letterarie:

"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 sono privilegiate le rivoluzioni settecentesche e i susseguenti processi di mutamento che hanno prodotto i caratteri differenziali del mondo attuale rispetto al mondo preindustriale. Ma il mondo attuale si costituisce anche di aspetti che si sono formati attraverso processi che risalgono a tempi più lontani e che hanno trasmesso i loro effetti fino al tempo presente, perciò l'intero primo anno è destinato al loro insegnamento-apprendimento".

Nel biennio terminale il corso di storia viene differenziato in funzione del conseguimento di due fini: 1) dare alla storia l'opportunità di contribuire alla riflessione sul campo professionale; 2) approfondire la riflessione metodologica e l'uso della conoscenza storica... Ne consegue una doppia raccomandazione agli insegnanti: 1) che la tematizzazione storica sia riferita ai campi professionali e che la storia divenga storia settoriale pertinente a ciascuno degli indirizzi professionali; 2) che l'insegnamento ponga particolare cura allo studio della problematizzazione e della spiegazione dei fatti storiografici. Poiché i settori dell'istruzione professionale sono tre e ciascuno si distingue in indirizzi, nel programma non può esistere un catalogo e un sistema di conoscenze uniforme. Agli insegnanti è solo indicato che il loro compito è quello di programmare e realizzare cinque unità modulari di apprendimento i cui temi devono essere attinenti all'ambito della storia antica, della storia medievale e della storia moderna e altri cinque per la storia del periodo XVIII-XX secolo.

Attualmente, dunque, il panorama dei programmi di storia è molto variegato e movimentato: ma tutti imporrebbero sia all'autore del libro di testo sia all'insegnante di interpretarli, di gerarchizzare conoscenze, di selezionarle e di farne trasposizioni, il primo, in architetture testuali adeguate, il secondo in progetti di insegnamento.

Apparentemente tale differenziazione è superata dalle nuove indicazioni per i licei. Il testo unico vale per tutti i licei previsti dal riordino e sembra realizzare due desideri della comunità degli storici: la durata quinquennale del corso di storia generale e la uniformità del programma per tutti gli istituti scolastici.⁶

Uniformità delle *Indicazioni*, difformità dei percorsi di studio

Ma l'apparenza inganna. Basta uno sguardo al quadro orario differenziato tra i diversi licei per rendersene conto.

Infatti, l'insegnamento di storia non ha il medesimo trattamento in tutti i licei. Come si può constatare dalla tabella n. 3, le ore quinquennali che gli sono assegnate sono diverse di liceo in liceo: si va dalle 429 ore nei classici alle 363 ore del liceo delle scienze umane alle 330 del liceo scientifico. Negli altri cinque licei l'insegnante di storia ha un monte ore annuale da destinare anche alla filosofia e in un caso anche alla sociologia. Se ipotizziamo una ripartizione equa del monte ore tra le discipline, registriamo che la storia dispone di quote decrescenti di tempo complessivo: 264 nei licei linguistico e coreutico, 216 nell'artistico e nel tecnologico, fino alla miseria di 143 ore circa nel liceo economico.

Tab. 3. Quadri orari per i licei*

Licei	1° anno	2° anno	3° anno	4° anno	5° anno	totale
CLASSICO						
Storia	66	66	99	99	99	429
ARTISTICO						
Storia-filosofia	66 (33?)	66 (33?)	99 (50?)	99 (50?)	99 (50?)	216 ?
ECONOMICO						
Storia-filosofia-sociologia	66 (22?)	66 (22?)	99 (33?)	99 (33?)	99 (33?)	143 ?
LINGUISTICO						
Storia-filosofia	66 (33?)	66 (33?)	132 (66?)	132 (66?)	132 (66?)	264 ?
MUSICALE E COREUTICO						
Storia-filosofia	66 (33?)	66 (33?)	132 (66?)	132 (66?)	132 (66?)	264 ?
SCIENZE UMANE						
Storia	66	66	66	66	99	363
SCIENTIFICO						
Storia	66	66	66	66	66	330
TECNOLOGICO						
Storia-filosofia	66 (33?)	66 (33?)	99 (50?)	99 (50?)	99 (50?)	216 ?

* Tra parentesi le ore annuali attribuite alla storia nell'ipotesi di una spartizione equa del monte ore tra le discipline. I punti interrogativi accanto ad alcuni totali segnalano che si tratta solo di un'ipotesi.

Insomma, i quadri orari ci dicono che la formazione storica di pari peso in tutti i licei è una chimera.

⁶ Nel giugno del 2004 in un seminario svolto a Bologna presso il Dipartimento di Discipline storiche dalle associazioni di storici fu condiviso un documento che rivendicava l'abbandono dell'idea di svolgere il programma di storia in 4 anni a cui far seguire un anno terminale dedicato all'approfondimento di alcuni temi e la uniformità del programma per tutti gli istituti secondari. Il documento fu pubblicato sui siti delle associazioni.

Le conoscenze che possono essere distese ed articolate nelle attività di insegnamento e di apprendimento in 66 ore annuali nel primo biennio e, addirittura, in 99 ore annuali nel triennio del classico devono adattarsi al letto di Procuste degli altri licei. Per la storia del XX secolo l'insegnante del classico e quello del liceo delle scienze umane hanno a disposizione 99 ore, mentre il collega dell'economico ne ha due terzi in meno.

Come è possibile che il programma pensato per lo svolgimento in 429 ore del classico sia svolto nelle 330 ore dello scientifico o addirittura nelle 143 ore dell'economico allo stesso modo?

Su otto licei si verificano sette situazioni orarie diverse. All'unico testo delle *Indicazioni* dovranno corrispondere sette programmazioni diverse in funzione del minor tempo disponibile.

Tocca alle case editrici il compito di selezionare le conoscenze o di modellarle in modo che possano essere dimensionate nel tempo concesso. Ma tocca agli insegnanti la responsabilità più decisiva: quella di fare i conti con le ore e di programmare e strutturare sistemi di conoscenze che possano essere coerentemente insegnati e appresi nei tempi assegnati.

Altro elemento di differenziazione è generato dall'abbinamento della storia con la filosofia in cinque licei. La diffusione della filosofia comporterà che ad insegnare storia saranno sempre più i laureati in filosofia. La esperienza annosa ci ha insegnato che tali cattedre sono appannaggio di laureati in filosofia i quali sentono vocazione e passione maggiori per l'insegnamento della filosofia piuttosto che per la storia.

Resta aperto il problema delle indicazioni di storia che i governi regionali devono emanare per l'istruzione e la formazione professionale. È, però, prevedibile che esse non ricalcheranno le indicazioni ministeriali e perciò sarà differente l'offerta di storia per gli studenti non liceali.

Insomma l'uniformità dei programmi non genera la pari dignità della storia nei licei e in cinque licei la condizione strutturale della storia può diventare peggiore di quella che essa ha negli attuali istituti, dove gli insegnanti possono contare su 66 ore annuali.

È, perciò, affidata agli insegnanti di storia la responsabilità di rendere dignitosa la preparazione storica degli studenti qualunque sia il tempo assegnato alla storia, grazie all'interpretazione delle indicazioni e alla programmazione conseguente delle conoscenze e delle attività di apprendimento. Tale compito è imposto non solo dal monte delle ore disponibili, ma anche dalla formulazione stessa delle indicazioni.

I programmi e la responsabilità interpretativa e decisionale degli insegnanti

Vediamo, dunque, come le *Indicazioni* strutturano le conoscenze.

Organizzano i percorsi di studio in due bienni (I e II classe; III e IV classe) e in una annualità terminale. Le conoscenze non sono formulate in una lista ma a volte compendiate in grandi campi tematici: ad esempio, laddove nei programmi liceali attuali si elencano "Roma e la civiltà romana. Le origini di Roma. Roma regia. Roma repubblicana e la sua espansione nel Mediterraneo. La crisi della Repubblica. L'Impero: dal principato alla monarchia militare. La monarchia di tipo orientale". le *Indicazioni* si limitano al compendio "La civiltà romana dalle origini al principato"; altre volte vengono sì elencate ma collocate in un raggruppamento tematico: ad esempio, "L'Europa nel XVII secolo. Guerre di religione e nuova geografia europea. Stato moderno e monarchia assoluta".

Gli insegnanti si trovano, dunque, a dover interpretare le formulazioni e prendere decisioni sulla ripartizione delle conoscenze nelle annualità, sulla articolazione dei campi tematici, sulla gestione dei raggruppamenti. Essi sono interpellati, soprattutto, per modificare le loro abitudini ed assumere la prospettiva di organizzare oltre che il loro processo di insegnamento il processo di apprendimento degli studenti in una unità di lavoro che intrecci le attività conseguenti.

Del resto non c'è programma che non faccia appello a tale responsabilità degli insegnanti.

Già il testo emanato nel 1944 raccomandava saggiamente agli insegnanti liceali:

Ma la vastità dei campi di indagine non deve indurre l'insegnante ad affastellare nella mente del giovane informazioni non assimilabili, ad appesantirlo con un materiale brutto che non diviene cultura, ma provoca avversione agli studi o, nel migliore dei casi, supino adattamento alle altrui imposizioni. Va esercitata invece l'indagine collettiva che renderà vivo nei giovane il bisogno di seguire via via nuovi sviluppi e di risolvere problemi scaturiti da formazioni precedenti. La lettura e la discussione dei presenti programmi sarà il primo incentivo al sorgere dei problemi⁷.

Nei programmi degli istituti tecnici si registrano le raccomandazioni più esplicite e più onerose per l'organizzazione delle conoscenze.

Essi invitano gli insegnanti

- ad essere abili nel tematizzare ogni conoscenza impostandone la scala temporale e spaziale e il fuoco dell'osservazione:

Considerato il numero delle ore previste per ogni anno di corso, la varietà e la complessità dei problemi, la vastità dell'arco di tempo preso in esame nel triennio, si sono individuati, a puro titolo d'esempio, essenziali temi portanti intorno ai quali muoversi [...].

Le articolazioni interne delle unità didattiche, vanno intese come percorsi possibili e non pretendono d'essere esaustive; vogliono suggerire argomenti salienti, suscettibili di essere trattati con maggiori o minori approfondimenti, secondo angolature differenti (economiche, socio-culturali, politiche) che rispondono all'intento di fornire quella varietà di approcci sopra auspicata.

La scelta del tema o dei temi più adatti a caratterizzare la fisionomia di un determinato momento rispetto a quello che precede e a quello che segue è affidata al docente. In una prima fase è opportuno privilegiare gli sviluppi politico sociali e in seguito, sulla rete della cronologia già tracciata, è possibile strutturare una trattazione per temi sulle realtà storiche di più lenta trasformazione (per esempio, le trasformazioni nell'economia, nella cultura, nella religione, nelle istituzioni).

- a svolgere il tema organizzando le informazioni in una gamma di articolazioni tematiche:

Nella presentazione degli snodi fondamentali della storia (ad esempio, per quanto riguarda la storia antica e altomedievale, l'espansione di Roma in Occidente e in Oriente, o l'espansione arabo-musulmana nel bacino del Mediterraneo; per la storia contemporanea la formazione degli imperi coloniali o l'avvento dell'era nucleare) è necessario distinguere i diversi aspetti (politici, sociali, culturali, economici, religiosi, ambientali ecc.) di un evento storico complesso e le relazioni che intercorrono fra essi.

- a gestire una pluralità di interpretazioni:

Attraverso il confronto tra le diverse ricostruzioni di uno stesso fatto si porta lo studente a comprendere che tale diversità è riconducibile non solo ai differenti orientamenti metodologici, culturali e ideali o, più semplicemente, alle propensioni soggettive, spesso storicamente datate, degli storici, ma che in più casi essa riflette anche un ampliamento ed un approfondimento oggettivi delle conoscenze in materia. Perciò la possibile conoscenza di diverse e spesso anche contraddittorie interpretazioni dello stesso fatto non è frutto di arbitrarità, ma rispecchia la difficoltà insita nell'esercizio del "mestiere di storico" e non giustifica quindi l'insorgere di un atteggiamento di scetticismo nei confronti della possibilità di conoscere il passato ... Allo studente vanno presentate le ragioni che possono motivare la diversità delle opinioni fra gli storici.

Infine, l'insegnante dovrebbe gestire i rapporti tra conoscenze costruite a diverse scale di osservazione:

usare modelli appropriati per inquadrare, comparare e collocare in modo significativo i diversi fenomeni storici locali, regionali, continentali, planetari.

Dovrebbe guidare a ristrutturare le conoscenze in un sistema adeguato a dare la visione d'insieme del periodo:

⁷ Programmi emanati dalla Sottocommissione alleata dell'Educazione nell'anno 1944, modificati con il Dpr 6 novembre 1960, n. 1457.

Resta comunque indispensabile corredare i momenti di lavoro, di analisi e di approfondimento a momenti d'indagine miranti a far acquisire una visione d'insieme del periodo storico di ogni anno.... È tuttavia necessario tenere presente che a livello scolastico non è possibile far emergere dal lavoro analitico la visione d'insieme del periodo storico di cui l'unità didattica costituisce approfondimento; vanno pertanto correlati i momenti d'indagine diretta ad un profilo di storia generale.

E poiché i temi dovrebbero essere impostati attorno a problemi, c'è la presunzione che l'insegnante riesca a problematizzare:

È necessario che l'insegnante strutturi le unità didattiche attorno ad alcuni nodi problematici finalizzati a potenziare progressivamente nello studente capacità di accesso ai problemi storici con rigore di metodo e varietà di approcci: tali unità didattiche si avvarranno dello studio delle fonti.

Tutti questi elementi della costruzione delle conoscenze e del loro sistema l'insegnante dovrebbe organizzarli in 10 o 12 unità didattiche:

Per ogni anno di corso si suggerisce di sviluppare da dieci a dodici unità didattiche opportunamente scelte all'interno dei temi portanti. Ad ogni unità didattica devono essere dedicate da quattro a sei ore di lavoro della classe a scuola, comprensiva di verifica ed eventuale recupero, e altrettante di lavoro individuale dello studente.

La presunzione che gli insegnanti abbiano la preparazione per selezionare, ristrutturare le conoscenze e riorganizzarle in un sistema è ancora più forte nei programmi degli istituti professionali dove nel primo triennio si scompone la tradizionale organizzazione delle conoscenze dell'impianto di storia generale scolastica allo scopo di costruire conoscenze dimensionate sul lungo periodo e a grande scala di osservazione e nel biennio si lascia campo libero alla tematizzazione e alla problematizzazione di fatti di storia settoriale da individuare nell'ambito di lunghi periodi e da organizzare in 5 unità modulari annuali.

Dunque, i produttori dei programmi e delle indicazioni delineano implicitamente un profilo professionale desiderabile per quanto riguarda la gestione delle conoscenze storiche nell'insegnamento. Ed esso diventa più ricco se si esaminano le attività che vengono presunte nella lista degli obiettivi che gli insegnanti dovrebbero raggiungere con i loro allievi. Nelle *Indicazioni* la lista degli obiettivi è molto accurata e formulata con gradualità e precisione terminologica. Essa invita a saper fare uso delle fonti, a saper fare uso delle conoscenze, a saperle ristrutturare, a saper concettualizzare ecc. ecc.

Dal punto di vista della gestione delle conoscenze i punti di forza della professionalità desiderabile degli insegnanti sono le seguenti:

1. la padronanza delle conoscenze disciplinari adeguate in qualità, quantità e strutturazione;
2. la capacità di acquisirne altre mediante un lavoro di ricerca bibliografica;
3. la padronanza delle visioni epistemologiche e delle procedure metodologiche;
4. la padronanza della trasposizione didattica rispetto ai testi;
5. la capacità di trattare ogni tema in una struttura monografica;
6. la padronanza della mediazione didattica rispetto alle procedure della ricerca;
7. la padronanza della comunicazione storiografica.

Le ultime quattro implicano la padronanza di analisi della struttura dei testi e quella della struttura delle fonti e della elaborazione di testi.

È un profilo che corrisponde alla esigenza che l'insegnamento della storia si emancipi dalla modalità trasmissiva e che il sapere storico smetta di essere trattato come un accumulo di nozioni erudite e sia fatto sentire dagli allievi come sapere vivo e vitale e interessante in ogni conoscenza che lo compone.

Non si tratta di competenze didattiche, ma di competenze che riguardano il trattamento delle conoscenze e del loro sistema. E perciò la loro formazione non è di pertinenza degli insegnamenti pedagogici e didattici, ma di quelli propriamente storici. Ma il profilo professionale così delineato non ha mai ispirato l'organizzazione dei corsi universitari di storia. E di conseguenza l'università non ha formato insegnanti dotati di tali competenze.

Ma è ai docenti di storia delle università che pertiene la responsabilità della formazione di abilità e conoscenze relative ai sette campi.

Gli insegnanti sono tenuti ad essere competenti nella interpretazione dei programmi e a trasporre le indicazioni in programmazioni di conoscenze e di sistemi di conoscenze.

Per far questo gli insegnanti sono tenuti ad essere competenti nella gestione della storia generale scolastica rappresentata nei manuali.

Ciò richiede che la configurazione della storia generale, la sua capacità di produrre conoscenze significative, le possibili varianti e differenze di impostazione, siano fatte oggetto di studio e di riflessione.

La padronanza dell'epistemologia e della metodologia richiede che ci siano laboratori all'interno dei quali i candidati all'insegnamento siano guidati nelle pratiche di uso delle fonti, di ristrutturazione dei testi, di produzione di testi storiografici divulgativi oppure didattici.

Questi scopi che non sono mai stati presi di mira dai docenti universitari possono entrare nel loro raggio di attenzione e determinare la configurazione dei percorsi di studio degli aspiranti all'insegnamento? Io credo di sì e gli indizi che la dissoluzione della camicia di contenimento dei vecchi corsi quadriennali stia stimolando l'inventiva degli accademici ci sono e fanno intravedere prospettive inedite. Vengono organizzati master in comunicazione nella sfera delle discipline storiche⁸, e offerti stage come quello del sito dell'associazione degli storici dell'età moderna dove si promette la formazione di competenze

1. al settore digitale, attraverso l'apprendimento delle tecniche di compilazione e di immissione dati in un sito web dinamico;
2. allo spazio di internet, imparando a riconoscere e a catalogare, mediante criteri scientifici, i materiali di interesse per la modernistica presenti in rete;
3. all'attendibilità delle fonti in internet, con un accento particolare sulla dimensione della comunicazione pubblica della storia⁹.

E tra i titoli preferenziali che i candidati possono esibire ci sono giustamente le attestazioni di percorsi di studio "in [...] discipline attente in modo specifico agli aspetti pubblici della comunicazione e alle nuove prospettive aperte dalla telematica (comunicazione pubblica e d'impresa), a capacità di ricerca sul web, con particolare riguardo alla riconoscibilità dei siti di valore scientifico".

Pure queste dovrebbero far parte della dotazione professionale degli insegnanti.

Ma perché competenze di tal genere devono essere acquisite nei master o negli stage sganciati dalla formazione degli insegnanti? Non possono diventare in qualche misura gli obiettivi di attività organizzate nei corsi di laurea letterari? Io credo di sì. È vero, i docenti di storia hanno sprecato la opportunità conseguente alla entrata in vigore della prima riforma universitaria: infatti, sono stati capaci di imporre agli studenti solo una sventagliata di piccoli corsi di 30 ore che non hanno modificato in nessun punto la comunicazione trasmissiva delle lezioni universitarie. Il sapere ha continuato ad apparire agli studenti come un corpo di nozioni da imparare e non da smontare e rimontare secondo le esigenze dell'analisi e della critica e dell'uso.

⁸ Il riferimento è al Master di I Livello in "Didattica, divulgazione e nuovi media nell'antichità" dell'Università di Ferrara organizzato dal Laboratorio di antichità e comunicazione. Uno dei seminari è intitolato *Comunicare i beni culturali*.

⁹ Vedi il bando sul sito Reti medievali "Stage presso la Redazione del Portale di Storia moderna", *Bando 2006*.

Ma ora la sollecitazione alla modifica dei piani di studio universitari e la perdita dell'alibi del biennio Sis posteriore al corso di laurea potrebbero offrire l'occasione propizia per tentare di realizzare l'ipotesi di formazione di competenze nuove: esse devono avvenire nell'ambito dei corsi triennali e biennali. È riconosciuta l'autonomia delle Università nel programmare i nuovi percorsi formativi (in conformità ai criteri definiti con decreto del ministro): ne profitteranno i docenti di storia?

Occorre inventare una composizione ben temperata di corsi magistrali, di attività laboratoriali e di stage in ogni punto degli studi storici. Dovremmo emancipare la storia generale dalla condizione di serva-padrone e farne un campo di riflessioni circa la sua architettura comunicativamente più efficace, le scale spaziali e temporali più redditizie per la formazione della cultura storica di base.

Dovremmo organizzare laboratori nei quali guidare gli universitari ad apprendere a fare i conti con le procedure della ricerca e con le fonti di diverso tipo, e ad esercitarsi nella scrittura della storia e nella trasposizione didattica e divulgativa dei testi storiografici. Dovremmo istituire stage e tirocini presso musei, aree archeologiche, gallerie, redazioni di case editrici, di siti web, di case di produzione di programmi divulgativi televisivi, radiofonici, filmici: grazie ad essi si potrebbe coltivare il gusto a "comunicare i beni culturali", a far "sentire la storia" mediante l'uso didattico dei beni culturali, ad analizzare il rapporto tra pubblico, beni culturali e loro comunicazione, ad analizzare e criticare prodotti multimediali e siti web e a saperne far uso didattico.

L'insegnante che avesse acquisito almeno una parte delle competenze immaginate potrebbe essere meno succubo delle scelte delle case editrici, più capace di dare senso intellettuale alla sua professione, più propenso a provarci gusto, e, perciò, più pronto a salvare la storia scolastica dall'irrelevanza nella quale ci lamentiamo che sia stata cacciata.

Vogliamo provarci?

Referenze bibliografiche

La mia riflessione sul rinnovamento della storia da insegnare e della formazione degli insegnanti è annosa e si è concretata nei seguenti scritti:

- I. Mattozzi, *Perché far sentire la storia?* in E. Guanci, C. Santini (cur.), *Far sentire la storia*. Associazione Clio '92, Polaris editrice, Faenza, 2006.
- I. Mattozzi (cur.) *La cultura storica: un modello di costruzione*, Faenza editrice, Faenza, 1990.
- I. Mattozzi e G. Di Tonto (cur.), *Insegnare storia*, courseware ipermediale in cdrom, MPI e Dipartimento di discipline storiche, Bologna-Roma, 2000.
- I. Mattozzi, *La didattica laboratoriale nella modularità e nel curriculum di storia*, in *Insegnare storia con le situazioni problematiche*, in "I Quaderni di Clio '92", n. 4, dicembre 2003, pp. 41-54 e in E. Perillo e C. Santini (cur.), *Il fare e il fare vedere nella storia insegnata. Didattica laboratoriale e nuove risorse per la formazione storica e l'educazione ai beni culturali*, atti della VIII e IX Scuola estiva di Arcevia (giugno 2002-giugno 2003), Polaris, Faenza 2004, pp. 27-42.
 - *Sul laboratorio di didattica della storia nei corsi di formazione professionale degli insegnanti* in A. Arfelli Galli e M. Corsi, *Riforma della scuola e formazione degli insegnanti in Italia*, Atti del Convegno Nazionale (Macerata 16-18 ottobre 1997), Macerata 1998, pp. 153-162.
 - *Sul laboratorio di didattica della storia nei corsi di formazione professionale degli insegnanti*, in "I quaderni di Clio'92", n. 3, marzo 2002, Polaris, Faenza, 2002.
 - *La cultura storica: un modello di costruzione*, Faenza, Faenza, 1990.
 - *Dalla ricerca storica specialistica alla ricerca storico-didattica* in E. Ficarelli e G. Zacché (cur.) *La didattica negli archivi*, Archilab, San Miniato (PI), 2000, pp. 35-55.
 - *Pensare il concetto di fonte per la ricerca storico-didattica* in *Storia e didattica*. Convegno regionale, (Torino 16-17 maggio 2003), Atti a cura di Cristina Vernizzi, Miur, Direzione regionale per il Piemonte, Commissione Regionale di Storia, Torino, 2004, pp. 145-158, come premessa alla sessione *L'uso delle fonti*]
 - *Pensare la nuova storia da insegnare*, in "Società e storia" n. 98, 2002, pp. 787-814
 - *Un modo per formare lettori di storie* in I. Mattozzi e L. Santopaulo (cur.), *Imparare storia in biblioteca*, Associazione Clio '92, Polaris, Faenza, 2003, pp. 7-29
 - *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 S. Presa (cur.), *Che storia insegno quest'anno. I nuovi orizzonti della storia e il suo insegnamento*, Assessorato all'Istruzione e Cultura della Regione Valle d'Aosta, Aosta, 2004, pp. 47-75.