

Storia e Futuro

Rivista di storia e storiografia

La formazione storica tra due “crisi” e il riordino dei cicli

Ivo Mattozzi

La formazione storica tra due “crisi” e il riordino dei cicli

Ivo Mattozzi

La posta in gioco

Ogni volta che un governo mette mano alla riforma dei programmi di storia apre una partita alla cui giocata sono convocati molti altri soggetti: insegnanti, produttori di libri scolastici, storici che formano gli insegnanti nei corsi di laurea.

Ogni decisione governativa sulla storia da insegnare e sul suo insegnamento implica mettere sul tavolo quattro poste: a. la formazione storica dei cittadini; b. la qualità della storia scolastica; c. la preparazione di coloro che la insegnano; d. l'avvenire degli studi storici. Ma al tavolo da gioco non siede solo il ministro e le quattro poste non dipendono solo dal testo di programmi o delle indicazioni ministeriali, dipendono anche dai comportamenti e dalle scelte degli altri soggetti implicati. Il risultato della partita non è preconstituito dal fatto che il ministro dispone del mazzo di carte e gestisce la mano.

Questa nota vuol mettere in evidenza alcuni aspetti, potenzialmente dannosi delle *Indicazioni nazionali* per la storia, e richiamare alla loro responsabilità i soggetti che possono contrastare la deriva che da esse potrebbe generarsi.

Il contesto

Qual è il contesto in cui ci muoviamo?

1. La condivisa insoddisfazione per la formazione storica degli studenti licenziati dalla secondaria. La proviamo da più o meno tempo, con anamnesi diverse, con spiegazioni difformi ma la proviamo tutti, noi che li valutiamo all'ingresso all'università.

2. La insoddisfazione per la formazione disciplinare degli insegnanti di storia. Sia per i maestri diplomati dagli istituti magistrali, sia per i nuovi laureati dalle scienze della formazione, sia per i laureati dei corsi di lettere o di filosofia, sia per i laureati dei corsi quadriennali troppo specialistici, noi chiediamo che studino più storia, che comprendano il funzionamento della conoscenza storica, che seguitino a studiare storia prima o mentre affrontano il percorso di formazione professionale.

3. Insoddisfazione vuol dire che avvertiamo uno scarto inammissibile tra potenzialità formative della conoscenza storica ed esiti dell'insegnamento e apprendimento. Tale scontentezza ci fa cercare rimedi da molti decenni e ci fa pensare che il cambiamento dei programmi potrebbe essere risolutivo. O fa pensare a molti di noi che esso sia all'origine della cattiva piega che ha preso la formazione storica. Tutti invociamo o immaginiamo rimedi diversi.

4. L'intervento sui programmi o la loro riforma può essere uno dei passi nella direzione di marcia attesa, ma non può essere il solo. Se non si incide sull'intero sistema, il rinnovamento dei programmi è inerte. E il sistema è formato dal mondo extrascolastico, dai libri di testo, dagli studenti, dalla formazione disciplinare e professionale degli insegnanti, dalla storiografia.

5. Ormai i programmi nazionali non possono essere prescrittivi. In regime di autonomia delle scuole e delle regioni, essi possono essere orientativi, devono saper ispirare l'azione didattica e la valorizzazione della conoscenza storica e l'uso delle risorse. È questo il motivo che fa preferire

agli attuali esperti ministeriali usare il termine di *Indicazioni* piuttosto che di *programmi*. Ma se è così, questo comporta delle conseguenze sullo stesso formato dei programmi, sulla formulazione della lista dei contenuti. Diventa velleitario pensare in termini di “syllabus”, di liste di argomenti imposte a tutti. Meglio convincere della qualità di certe conoscenze nella formazione del pensiero e del sapere dei cittadini. In palese contraddizione col proprio nome, le *Indicazioni* attuali allestiscono una lista chiusa di conoscenze contro le aperture dei “programmi” del 1979 (ancora vigenti per l’ultimo biennio della “media”) e del 1985 che erano molto più liberali e indicativi.

6. I programmi e le *Indicazioni* – qualunque essi siano - hanno bisogno di essere interpretati. Non dicono come i temi devono essere sviluppati e come l’insegnamento e l’apprendimento debbano avvenire. E questo comporta la preparazione degli insegnanti all’interpretazione e all’insegnamento.

Ma implica anche la preparazione dei produttori dei libri di testo all’interpretazione e alla realizzazione di testi che non siano scritti sotto la dettatura “virtuale” del governo di turno.

7. La maggioranza degli insegnanti non bada ai programmi o alle *Indicazioni*. Sanno che i programmi e le *indicazioni* ispirano gli autori dei libri di testo e attraverso di essi orientano gli insegnanti. Basta loro affidarsi all’indice del manuale adottato per programmare il loro insegnamento, in maniera poco responsabile verso la conoscenza disciplinare e verso gli studenti.

8. I programmi sono pensati tenendo conto del sapere storico generale, quello che i loro redattori hanno appreso da studenti della secondaria e nella manualistica studiata per gli esami universitari. E affermano un dover essere rispetto al sapere, che non tiene conto di altre variabili:

a. Innanzi tutto, quella dei tempi: 50 o 60 ore di lezione a cui potrebbero corrispondere 50 o 60 ore di studio della storia. Quante pagine e quante conoscenze ben strutturate potrebbero essere insegnate e apprese in misura soddisfacente in quel monte ore?

b. Lo sviluppo cognitivo degli studenti: è evidente che i bambini fino ad 11 anni non possono affrontare la stessa struttura delle conoscenze e dei testi che sono pensate per gli adolescenti fino a 15 anni e che questi non possono affrontare strutture di sapere e di testi adatti ai ragazzi più maturi. Ma, dunque, le indicazioni dovrebbero essere fortemente differenziate fra i tre livelli di sviluppo cognitivo non solo per quanto attiene alla formulazione delle competenze attese, ma anche per il sistema di conoscenza, cioè per le storie generali e la loro composizione.

c. L’operatività per fondare apprendimenti solidi e profondi: essa consuma tempi e consente di svolgere un numero inferiore di contenuti rispetto all’insegnamento basato solo sulle lezioni.

Il che vuol dire che se si indicano competenze da formare, esse non possono che essere formate rinunciando allo svolgimento di una quantità di contenuti, incompatibile con il tempo disponibile.

9. Ci sono, dunque, formidabili difficoltà a pensare programmi che possano soddisfare tutte le condizioni di contesto e i gusti storiografici degli esperti o di chi ha una cultura storica scolastica.

Le difficoltà da qualche decennio sono accresciute dalla sovrabbondanza delle conoscenze che popolano la sfera e che la storiografia elabora e mette a disposizione.

Penso che nell’Ottocento non ci fossero problemi grandi a far corrispondere storia scolastica e storia degli storici. La storia politico-istituzionale era allora la sola rilevante e la sola che venisse considerata atta ad educare i ceti dirigenti o i sudditi in una visione conformistica del passato rispetto alle esigenze dei governanti (dinastie e regimi).

Dopo circa due secoli di istituzionalizzazione dell’insegnamento della storia, la storia politico-istituzionale non è più la sola dimensione della storia da insegnare.

Tutto questo comporta la espansione delle pretese di storie di altri settori a entrare nella storia scolastica e addirittura a diventarne l’asse strutturante. E a buon diritto.

10. È cresciuta la nostra consapevolezza delle grandezze e dei limiti della conoscenza storica. La grandezza delle ricostruzioni e interpretazioni storiografiche, il loro fascino, la loro

capacità di darci punti di riferimento per comprendere il mondo attuale com'è e come si va modificando. I limiti rispetto all'oggettività delle conoscenze, alla loro revisionabilità e alla loro falsificabilità.

La constatazione della grandezza della conoscenza storica ci fa essere scontenti delle riduzioni manualistiche. Non c'è specialista che non sia scandalizzato dalla trasposizione manualistica delle conoscenze che fan parte della sua specializzazione. La presa di coscienza dei limiti non ci fa essere più contenti della assolutezza e delle semplificazioni o delle scorrettezze delle ricostruzioni e interpretazioni dei libri scolastici.

In questo contesto sono numerosi i problemi posti dal riordino dei cicli

1) Il riordino dei cicli pone questi problemi:

a. nella scuola elementare entrano numerosi bambini di 5 anni e mezzo: il loro sviluppo cognitivo può richiedere un abbassamento o uno svolgimento più lento della prima formazione storica;

b. la trasformazione dell'obbligo scolastico in diritto-dovere alla formazione consente ai ragazzi di scegliere tra i licei dove può essere svolto un programma “completo” e l'addestramento professionale dove ci sarà il rischio che i governi regionali propongano solo lo svolgimento della storia degli ultimi decenni. Non sappiamo come sarà strutturata la “formazione professionale”. Siamo ai primi di ottobre 2004 ed il governo non ha preso ancora decisioni.

c. Nei licei c'è una struttura che distingue tra un primo quadriennio e l'anno terminale e questa struttura incide sulla architettura dei programmi.

d. I licei vengono distinti in otto tipi ciascuno con un proprio asse formativo: ciò comporta che ci siano programmi di storia distinti, curvati su misura degli indirizzi.

e. È probabile che al reparto dei licei tecnologici verranno assegnati anche gli istituti tecnici e gli istituti professionali.

f. È probabile che il “tempo della storia” in tutti gli ordini di scuole diminuisca in conseguenza della diminuzione del monte ore di scuola normale.

Altri problemi sono posti dall'invenzione di una storia da insegnare.

2) Il problema della differenziazione tra i sistemi di conoscenze dei tre livelli di sviluppo cognitivo e dei tre livelli scolastici.

3) I problemi della composizione dei sistemi di sapere scolastici:

a. quello del rapporto tra storia dell'età contemporanea (‘900...) e storia delle età precontemporanee.

b. i problemi delle scale spaziali;

i. come accogliere la storia a scala mondiale;

ii. come non trascurare quella a scala locale;

iii. come ribadire la importanza della scala europea ma renderla effettivamente europea;

iv. come fare cultura storica intelligente a scala nazionale;

c. il problema delle proporzioni delle diverse storie settoriali;

d. il problema di incorporare nel sistema di sapere la storia di genere;

e. il problema dell'uso e della valorizzazione formativa dei beni culturali nell'insegnamento e apprendimento della storia.

4) Infine, c'è il problema che considero il principale: come

a. formare possessori di buone conoscenze storiche, conoscitori di storie;

b. formare lettori e intenditori di storia;

c. incentivare l'uso individuale e professionale delle conoscenze storiche;

d. formare le attitudini a pensare la storia e in termini storici;

e. formare le attitudini a pensare l'umanità e i processi di mutamento che la investono col pensiero storico.

Dunque, i programmi o le *Indicazioni* possono essere riconosciuti validi se riescono a dare risposte positive all’inventario dei problemi e se

- a. ispirano un sistema di conoscenze atto ad essere insegnato nei tempi debiti e con i modi operativi;
- b. ispirano la produzione di libri di testo adeguati nella trasposizione delle conoscenze esperte e nel rispetto per le esigenze dei processi di apprendimento nei diversi livelli scolastici;
- c. orientano e ispirano gli insegnanti e li motivano a studiare oltre la laurea e l’abilitazione;
- d. mettono in condizione di formare cultura storica atta a far comprendere il mondo attuale che è ormai plurale e interrelato;
- e. danno valore alla conoscenza delle storie a scala locale;
- f. inducono a far includere nei processi di insegnamento e di apprendimento i beni culturali.

Pensare programmi o *Indicazioni* vuol dire pensare nuove storie da insegnare con nuovi metodi e nuove risorse: tutte novità che non possono essere elaborate se non attraverso seminari, convegni, dibattiti nei quali si incrocino le riflessioni degli storici e degli studiosi dei problemi dell’insegnamento della storia.

Ad un esito positivo non ci portano commissioni formate con cooptazioni partigiane e con orizzonti angusti.

Di fronte a tanti problemi ed esigenze quali sono le risposte degli autori delle *Indicazioni*?

Bisogna rimarcare che la elaborazione è stata clandestina. Il processo di decisione non è stato e non è trasparente e non ha rispettato tutte le procedure per i primi testi emanati. Non è stato chiesto il parere del Cnpi e non c’è stato un Dpr, ma sono stati allegati come complemento del decreto di riordino dei cicli. I testi vengono considerati, perciò, transitori dal Miur. Non hanno tenuto conto delle pratiche degli insegnanti e delle loro elaborazioni ottimali. Non hanno tenuto conto delle indicazioni molto liberali e permissive del 1985 e del 1979 che erano programmi di governi non di sinistra. Ed hanno lavorato a dispetto contro gli abortiti e “abborriti” programmi della commissione Berlinguer-De Mauro. Ancora per i licei la procedura di elaborazione è “macchinosa” e lascia ai margini gli storici. Non hanno voluto rendere pubblici i nomi dei componenti delle commissioni. Le commissioni per i licei non hanno nessun presidente storico e i soli membri che si sono esposti pubblicamente sono il compianto Marco Tangheroni e il prof. Giovanni Vitolo esponenti della commissione per i licei tecnologici.

Il problema della differenziazione dei sistemi di conoscenze è stato ignorato. Esso è stato ridotto al problema della ripetizione dei percorsi di studio. Perciò la risposta è stata quella della riduzione del numero delle volte: invece di tre ripetizioni dello studio del corso della storia, ce ne propongono due. Ma il “corso di storia” resta strutturato allo stesso modo nella scuola di base e in quella superiore. Se i contenuti e la loro struttura vanno bene per la seconda non si capisce come possa essere adatta per gli allievi ai primi approcci con le conoscenze storiche.

Scuola primaria.

Non è da sottovalutare quel che è possibile fare nel primo approccio dei bambini alla conoscenza metodica del passato. L’approccio può essere fondatore di conoscenze, di concetti produttivi di doti cognitive, di atteggiamenti e motivazioni favorevoli allo studio ulteriore della storia oppure può essere sorgente di stereotipi sbagliati e di cattive concezioni e di conoscenze di pessima lega. Per evitare questo rischio occorre un’accorta serie di condizioni: attività di

promozione di un pensiero metodico e un sistema di sapere che faccia scoprire il passato e la possibilità della sua conoscenza.

Nella scuola primaria dopo le ormai abituali attività di avvio della formazione predisciplinare, si chiede di fermarsi alla caduta dell'impero romano. Questo limite dell'arco temporale può incontrare il favore di molti insegnanti ma suscita il malumore di molti altri che sentono limitata la possibilità di formare meglio il primo senso storico se riescono a spaziare su tutto l'arco della storia e a sfruttare meglio le conoscenze pregresse dei bambini.

Le *Indicazioni* presumono che i bambini di 7 o 8 anni possano studiare cose incongrue con la storia e difficili come la “storia della Terra prima dell'uomo” e la “comparsa dell'uomo”. Poi proseguono con l'indicazione di trattare le civiltà antiche preclassiche sottoforma di quadri di civiltà. Ci sono opportune indicazioni circa civiltà del lontano oriente. Infine danno l'indicazione di trattare i processi di trasformazione delle civiltà classiche e della cristianizzazione dell'impero. Con un cambio di modalità di trattazione che fa dimenticare la possibilità di una conoscenza storica a misura di bambini, poiché sono un incentivo ai produttori di manuali a fare la storia sequenziale cronologica delle vicende politico istituzionali dei Greci e dei Romani o a rinverdire la inutile aneddotica sui personaggi esemplari.

Scuola “media”

Qui siamo su un terreno più tradizionale. Ma mentre i programmi del 1979 (ancora validi per il secondo biennio) si limitano a stabilire periodizzazioni che il decreto Berlinguer ha modificato in favore della assegnazione dell'ultimo anno alla storia del '900, le *Indicazioni* non solo ridistribuiscono i periodi e ristabiliscono la solita periodizzazione per il terzo anno (1815-1970), ma tentano di imporre una visione della storia attraverso la selezione dei temi e la impostazione delle tematizzazioni. I programmi precedenti erano neutri. E gli autori di manuali hanno fatto le loro scelte. Ora le case editrici saranno attente alla riconoscibilità dei loro prodotti, accogliendo le tematizzazioni codificate dal documento ministeriale.

Il problema dei rapporti con i corsi di laurea e la formazione degli insegnanti di storia

Nella *Guida all'università e alle professioni* pubblicata dal Miur per l'a.a. 2002-03 (Roma, nov. 2002) tra le “Attività professionali nel campo delle scienze storiche” non è incluso l'insegnamento. Ma per quelle nel campo della filosofia si esplicita:

“appartengono al campo della filosofia alcune attività professionali quali, a titolo esemplificativo:

- insegnamento nelle scuole secondarie” (p. 191).

E nel campo delle lettere, si scrive:

“il laureato in lettere potrà utilizzare le conoscenze e le capacità critiche acquisite prima di tutto nell'ambito dell'insegnamento per accedere alle cattedre di lettere (italiano, storia, geografia), latino e greco nelle scuole di ogni ordine e grado, oltre ad altre cattedre specifiche secondo le norme che regolano l'accesso alla docenza nelle secondarie” (p. 188).

Che sia un segno, piuttosto che di trascuratezza, di una intenzione di escludere i laureati in storia dalla possibilità di accedere ai corsi di formazione professionale per insegnanti?

Noi abbiamo da rivendicare la dignità dei percorsi di studio delle storie per l'ammissione all'insegnamento e la possibilità che ci siano cattedre di storia e di storia e geografia.

La responsabilità dei corsi di laurea in storia

Ma non possiamo attestarci solo sulla rivendicazione di una maggiore dignità per la storia e per i laureati in storia. Abbiamo un dovere, innanzitutto: assicurare che i corsi universitari formeranno candidati all’insegnamento della storia dotati di una cultura storica profonda e adeguata a svolgere l’insegnamento come lavoro intellettuale non banalizzato nella *routine*. Ma c’è un di più di responsabilità che non è stata mai assunta dall’università. Noi docenti non possiamo più contentarci di formare poche schiere di ricercatori eletti e di disinteressarci dell’esito formativo prodotto sulla maggioranza dei laureati. Riceviamo una missione dalla “crisi” della storiografia e della storia scolastica: quella di formare competenze alla scrittura dei testi storici per l’apprendimento e competenze per la scrittura (discorsiva o multimediale) divulgativa dei testi storici destinati a un pubblico di massa. Insegnanti ben formati, produttori di testi competenti alla trasposizione didattica e/o divulgativa rappresentano la risorsa di maggior efficacia per rinnovare la formazione storica dei cittadini e di professionisti e per renderla esigente e critica e desiderosa di nuova conoscenza. Per dare alla storiografia il ruolo a cui può ambire, facciamo l’inventario di tutte le professioni nelle quali il pensiero di tipo storico è elemento essenziale per la soluzione di problemi professionali (magistrati, investigatori, architetti, politici e amministratori, operatori museali, giornalisti, redattori di case editrici, diplomatici...) e impegniamoci a formare il sapere e il pensiero di tipo storico di cui essi hanno bisogno nella soluzione di problemi professionali.

In questa prospettiva, dobbiamo accogliere le sollecitazioni di CLIOHnet. La rete delle università europee tesa a “sintonizzare” i percorsi formativi per i laureati in storia ha proposto una lista di competenze che compongono il profilo formativo del laureato in storia. Delle 17 competenze elencate io metterei in evidenza quelle “a studiare e imparare”, “all’analisi e alla sintesi”, “ad applicare le conoscenze nella pratica”, “a generare nuove idee (creatività)”, alla “comunicazione orale e scritta nella propria lingua”, alla ricerca. Io aggiungerei quelle metodologiche, quelle “alla trasposizione”, quelle all’applicazione dello stile di pensiero proprio all’esercizio storiografico.

Se assumiamo l’impegno a formare competenze come quelle citate, ho la fiducia che il percorso formativo composto di un segmento triennale e di uno di specializzazione ci dia l’occasione di adempiere alla missione che le “crisi” percepite – della storiografia e dell’insegnamento della storia – ci affidano.

Il “male” della riforma universitaria può non essere venuta per nuocere, se sapremo finalmente manovrarla per formare competenze alle quali i corsi quadriennali non avevano mai posto attenzione come obiettivi dell’insegnamento universitario.

Da questo nuovo corso può dipendere la neutralizzazione dei guasti che i programmi o le *indicazioni ministeriali* possono provocare e la conversione di una minaccia in una possibilità di futuro per la formazione storica.