
Il Bollettino di Clio

Periodico dell'Associazione *Clio* '92

Giugno 2006 - Anno VII, n. 20

SOMMARIO

QUALE POLITICA PER LA STORIA INSEGNATA

Comunicazioni introduttive

Giulio Ghidotti, *Organizzazione scolastica e insegnamento della storia*

Ernesto Perillo, *La formazione in servizio*

Vincenzo Guanci, *Indicazioni Ministeriali e programmi scolastici*

Maria Teresa Rabitti, *La formazione iniziale degli insegnanti: le SSIS*

Luciana Coltri, *La formazione iniziale degli insegnanti: corsi di laurea in scienze della formazione primaria*

Relazione

Charles Heimberg, *Quale politica per la storia insegnata*

Spigolatura

L'attitudine del diciannovesimo secolo allo studio della storia

Interventi

Lorenzo Strik Lievers, *Note sull'insegnamento della storia nei nuovi ordinamenti*

Giorgio Cavadi, *Norme giuridiche e ricerca storica*

Maria Vassallo, *Il ruolo dei tutor nella formazione iniziale*

Angela Tisato, *La mia esperienza di studentessa di Scienze della Formazione*

Agenda per la storia

Il documento conclusivo del Comitato Direttivo di Clio'92

Direttore: I. Mattozzi

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

Associazione *Clio* '92

Via Bastia Fuori 33 • 30035 Mirano (VE) • tel/fax 041.431769

e-mail: info@clio92.it

QUALE POLITICA PER LA STORIA INSEGNATA

In un convegno intitolato "Quale politica per la storia insegnata" a Riccione, lo scorso 26 febbraio, in occasione dell'annuale assemblea nazionale dei soci, l'Associazione Clio'92 ha voluto affrontare in un'ottica a tutto campo appunto il problema della storia insegnata.

A tenere la relazione centrale è stato invitato Charles Heimberg, studioso e ricercatore dell'Università di Ginevra, direttore di "Le Cartable de Clio", allo stesso tempo buon conoscitore della situazione italiana ma non direttamente coinvolto.

La sua relazione è stata introdotta da alcune comunicazioni su quelli che riteniamo essere i punti problematici fondamentali dell'insegnare storia oggi in Italia: la formazione degli insegnanti, l'organizzazione scolastica, le indicazioni programmatiche. Per la formazione iniziale, cruciale è il ruolo svolto dalle Università e dalle Scuole di Specializzazione, posto che nella maggioranza dei casi la storia studiata al Liceo è quella del comune senso scolastico, incardinata sulla canonica sequenza cronologico-lineare ed eurocentrica. Al tema sono state dedicate le comunicazioni di Luciana Coltri e Maria Teresa Rabitti. Sappiamo bene, però, che non c'è buon insegnamento senza formazione continua degli insegnanti: ad Ernesto Perillo è stato quindi affidato il compito di esplorare le annose questioni della formazione in servizio dei docenti, spesso affidata solamente all'iniziativa delle singole istituzioni scolastiche, alle reti che esse riescono a costituire, all'attività delle associazioni professionali.

L'intervento di Giulio Ghidotti invita, poi, a guardare con attenzione, non con supponenza accademica, agli ostacoli che una cattiva organizzazione della scuola pone sulla strada di un buon insegnamento della storia: si parla di orari, cattedre, ruoli professionali, e non solo.

Vincenzo Guanci cerca di contestualizzare le recenti "indicazioni ministeriali" per la costruzione dei piani di studio di storia sia alla luce delle responsabilità normative di docenti e scuole, sia richiamandone i precedenti storici.

Volutamente non abbiamo affrontato la questione dei manuali e degli strumenti didattici: di questi ci occupiamo continuamente nella nostra attività di ricerca, sperimentazione e formazione, e nelle pubblicazioni che ne danno conto. Il Convegno voleva sottolineare e discutere tre punti cruciali accanto alla questione di quale storia insegnare e come farlo, ampiamente affrontata con acume e profondità dalla relazione di C. Heimberg.

Circa un mese dopo, il Comitato Direttivo dell'Associazione Clio'92, facendo tesoro di quanto era stato dibattuto il 26 febbraio a Riccione, ha approvato all'unanimità un documento significativamente intitolato "Agenda per la storia" a cui hanno aderito il Laboratorio Nazionale per la Didattica della Storia e il Movimento di Cooperazione Educativa.

All' *Agenda per la storia* e al Convegno di Riccione viene dedicato per intero questo numero speciale de "Il Bollettino di Clio".

Comunicazioni introduttive

ORGANIZZAZIONE SCOLASTICA E INSEGNAMENTO DELLA STORIA. UN'AGENDA PER CHI?

di Giulio Ghidotti

Mi sembra che il rapporto tra organizzazione scolastica e storia insegnata si possa cogliere immediatamente dalla considerazione di questi tre casi, tutti a loro modo, esemplari.

I° CASO (Autunno 2005)

Vorrei cominciare mettendo in comune una mia recente esperienza: mi riferisco al primo incontro di un corso di formazione storica per docenti delle scuole primarie e secondarie, tenuto in un capoluogo di una provincia emiliana, iniziativa cui partecipavo in qualità di relatore/conducente per il gruppo scuola primaria.

In tale occasione sono rimasto subito sorpreso della ridottissima presenza di colleghi/e della primaria, rispetto a colleghi/e della secondaria. Di solito l'appartenenza ai diversi ordini scolastici era inversamente proporzionale rispetto alla situazione verificatasi in questo caso.

Anche in questo caso, ho dedicato la prima fase a recensire e ad esplicitare le "urgenze" delle partecipanti rispetto al tema dell'appuntamento. Così è capitato che le colleghe abbiano colto l'occasione per esprimere in modo molto diretto e sentito, ciascuna dal punto di vista specifico della propria condizione culturale e professionale, un profondo malessere ed una stanchezza, al limite del disimpegno e della rinuncia, riferiti al loro essere insegnanti in microsistemi scolastici che hanno recepito, da subito e fino in fondo, l'impianto organizzativo e didattico della riforma morattiana.

Infatti, le colleghe manifestavano i bisogni formativi nei confronti di aspetti specifici della didattica (come sviluppare la didattica della storia locale, che si fa quando non si è mai insegnato storia, come avviare la didattica della Shoah, e le Indicazioni?) in relazione a condizioni materiali di lavoro e di insegnamento che di fatto impedivano loro qualsiasi discorso sensato e, in prospettiva, fattibile, circa una didattica virtuosa della storia.

Questa problematica condizione insegnante veniva messa in relazione soprattutto all'introduzione della figura di un insegnante prevalente per ogni classe (18 ore sulle 27 complessive dell'orario obbligatorio, comprendenti anche l'insegnamento della storia a cui è riservato uno spazio massimo di 2 ore settimanali).

Il ricorso all'insegnante prevalente comportava nell'esperienza delle colleghe:

- l'isolamento della stessa figura in ogni classe;
- la sua deprofessionalizzazione mancando una disciplina o un ambito disciplinare di riferimento, o al contrario, avendo un numero eccessivo di attribuzioni;
- l'impossibilità di mettere a frutto competenze professionali precedentemente acquisite nella cura di ambiti disciplinari specifici;

- l'accentuazione dello spazio dato dall'insegnante prevalente a quelle discipline (in particolare a Lingua italiana) che sono investite dalle prove INVALSI;
- l'istituzione di figure di insegnanti gregari che completano la parte di orario residuo con disparate ed incongrue assegnazioni disciplinari (se c'è anche storia, anche in questo caso non più di 2 ore settimanali).

Da qui la marginalizzazione dell'insegnamento della storia che si manifestava anche attraverso scarse motivazioni per proposte di formazione e di ricerca, venendo meno il clima e le condizioni per una didattica di qualità.

II° CASO (a.sc. 2003/2004)

Molto sintomatico al riguardo mi sembra anche il documento redatto da parte di alcune Associazioni professionali, a seguito dei provvedimenti intervenuti nell'organizzazione scolastica con l'applicazione della finanziaria 2003.

Al Ministro dell'Istruzione

Alle associazioni culturali, politiche e sindacali della scuola

Le associazioni firmatarie del presente documento (tra cui "Clio '92", INSMLI, LANDIS) sono formate da insegnanti di ogni ordine di scuola e da docenti universitari impegnati nella ricerca didattica e nella formazione in servizio nei rispettivi ambiti disciplinari. Il loro ruolo nello sviluppo dei curricoli e nella promozione della cultura professionale dei docenti è stato individuato dal Ministero dell'Istruzione, che le ha riconosciute, tra l'altro, come enti qualificati per produrre attività formative ai sensi del D.M. n. 177 del 10.7.2000.

Nella nostra veste di entità di supporto ai colleghi nelle attività professionali e quindi presenti nelle scuole, dobbiamo segnalare l'allarmante situazione di disagio che molti docenti ci riferiscono.

L'entrata in vigore dell'art. 35 della legge finanziaria per il 2003 in tema di "Misure di razionalizzazione in materia di organizzazione scolastica", che nel comma 1 ["le cattedre costituite con orario di insegnamento inferiore all'orario obbligatorio d'insegnamento dei docenti, definito dal contratto di lavoro, sono ricondotte a 18 ore settimanali, anche mediante l'individuazione di moduli organizzativi diversi da quelli previsti dai decreti costitutivi delle cattedre, salvaguardando l'unitarietà d'insegnamento di ciascuna disciplina e con particolare attenzione alle aree delle zone montane e delle isole minori"], riconduce tutte le cattedre ad un minimo di 18 ore settimanali, ha portato ad una generalizzata perdita della continuità didattica con improvvisa vanificazione di molti lavori programmati su cicli pluriennali, non istituzionali, ma ormai consolidati per progetto didattico negli anni. Il poter contare su una stabilità dei Consigli di Classe e garantire la continuità didattica è stato per anni un valore aggiunto per le scuole, molto apprezzato dalle famiglie e dalla maggioranza degli studenti.

III° CASO (1998)

I due casi appena richiamati mi sembra possano essere considerati come alcune tra le molteplici conferme empiriche di un quadro scoraggiante già delineato dagli esiti della ricerca a suo tempo coordinata da Emilio Lastrucci, su "La storia insegnata: studenti e insegnanti italiani a confronto".

"Da una considerazione ancor più d'insieme dei risultati che scaturiscono dall'analisi dei primi 25 item del nostro questionario, emerge quale conclusione fondamentale ...

... il fatto che gli insegnanti di questa disciplina rivelano una formazione di base imperniata in misura predominante su un'altra disciplina (generalmente la filosofia per quel che riguarda gli insegnanti degli indirizzi liceali e la storia della letteratura per gli insegnanti degli indirizzi tecnico-professionali e della scuola media di I grado), cosicché la cultura storica viene a rivestire un ruolo decisamente subalterno rispetto a tale altra disciplina fondamentale. Tale predominanza si manifesta all'origine nei curricula universitari dei futuri docenti e si rafforza nella preparazione ai concorsi per le classi di abilitazione che prevedono in abbinamento con altre discipline l'insegnamento della storia, poi ulteriormente nell'esercizio professionale e di conseguenza negli interessi culturali coltivati e nella frequenza delle attività di aggiornamento scientifico e didattico. Questo rilievo generale viene confermato sostanzialmente dall'analisi delle parti successive del questionario: se la storia rappresenta una disciplina marginale o comunque subalterna nella preparazione e negli interessi della maggior parte dei docenti, è naturale che essa risulti anche quella, nel complesso delle discipline insegnate, in cui essi si dichiarano meno disponibili ad investire in termini di un impegno volto all'innovazione e sperimentazione didattica, tendendo (giustificati dallo scarso monte-orario e dalla povertà di mezzi e risorse resi disponibili dal sistema formativo in questo settore) a rimanere ancorati, in misura considerevolmente maggiore che per altre discipline insegnate, nella consuetudine e nel conformismo didattici".

Organizzazione scolastica e insegnamento nella riflessione pedagogica.

Dopo aver colto per così dire, "in situazione", lo stretto legame tra organizzazione scolastica e storia insegnata, mi sembra necessario proporre la concettualizzazione di tale rapporto attraverso due riferimenti alla ricerca pedagogica.

Mi riferisco a due recenti pubblicazioni (RAFFAELE MANTEGAZZA, GABRIELLA SEVESO, *Pensare la scuola. Contraddizioni e interrogativi tra storia e quotidianità*, Milano, Bruno Mondadori, 2006; - ELIO DAMIANO, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, Brescia, Editrice La Scuola, 2004) di autori che, partendo ad prospettive culturali diverse, svelano i meccanismi dei macro/micro sistemi organizzativi scolastici quali fattori determinanti degli esiti generali/locali dei processi di scolarizzazione.

Infatti gli autori di *Pensare la scuola*, parlano della scuola come di un contesto materiale che agisce come dispositivo materiale di costruzione di soggettività.

"Si parla spesso di scuola restandone per così dire un po' all'esterno. E' però interessante provare a entrare nelle classi, studiando ciò che ogni giorno accade in esse, cercando di indagare gli elementi dati per scontati e spesso non tematizzati che però rappresentano la specificità dell'esperienza scolastica. Forse esiste all'interno di ogni scuola

un dispositivo materiale (1), una specifica articolazione di spazi, tempi, corpi, codici e oggetti: ... , uno schema che permette la presa affettiva ed emotiva della scuola sui corpi e sugli animi dei ragazzi e degli adulti che vi operano.

... la materialità della scuola, per poter essere compresa, deve essere smontata; ed è la dimensione dello smontaggio e del rimontaggio delle variabili materiali del dispositivo scolastico a interessarci in quanto possibile ridefinizione del ruolo dei soggetti all'interno della scuola.

Se i formatori e le formatrici, i formandi e le formande devono essere un po' architetti dell'atto educativo, devono anche prendere in mano la scuola e agire su di essa come si fa coi pezzi del meccano."

(1) possiamo definire "dispositivo" un insieme articolato e definito di spazi, tempi, codici, oggetti, che definiscono una data realtà. un dispositivo pedagogico, definisce la situazione educativa quale unità strutturale di pratiche che architettano e gestiscono spazi, scandiscono e colonizzano tempi, producono e diffondono discorsi e relativi codici, disciplinano e addestrano corpi, manipolano e distribuiscono oggetti. (op.cit. pag. 91-92)

Allo stesso modo Elio Damiano, parla dell'insegnante nel suo contesto.

" ... si può dire che l'organizzazione della scuola, dettando le condizioni di esercizio, non solo ordinava la prassi dell'insegnante, ma - attraverso queste - finalizzava le sue azioni e orientava le sue rappresentazioni dell'alunno e del suo dover essere, dell'insegnamento, e delle connesse responsabilità."

" ... si può dire ... che la scuola-organizzazione "genera" l'insegnante, contribuendo a definirne non solo la "forma" esterna, ma anche l'idea intorno alla quale si costituisce il suo modo di pensarsi e di identificarsi come tale." (op.cit. pag. 43)

E ancora.

"Se è accertato che anche la dimensione materiale della scuola "fa" educazione, ne discende che è possibile declinare in chiave educativa anche le strutture scolastiche: che non vanno considerate alla stregua di "neutri" contenitori del curriculum formale - l'unica che conta, come si pensa di solito, ingenuamente -" (op.cit. pag. 72)

Sulla base di questi elementi e a titolo di sintesi, ho provato a schematizzare la relazione tra l'insegnamento/apprendimento di storia e l'organizzazione scolastica secondo la procedura della rappresentazione FIGURA/SFONDI, dove la Figura è costituita dalla relazione docente/alunno all'interno dello sfondo costituito dall'Assetto dell'Istituto scolastico, il tutto nel Quadro Istituzionale più generale.

ASSETTO ISTITUTO SCOLASTICO

Tipologia dell'Istituto scolastico / Risorse disponibili

Modi e forme dell'attribuzione dell'insegnamento storico al docente

Forme e modi del rapporto Dirigenza, Docenza, Altre figure, OO.CC.

Forme e modi delle relazioni con contesto socioculturale di alunni/e

Collocazione dell'insegnamento storico nell'organizzazione spaziotemporale della didattica

Forme, modi e strumenti della didattica "legittimati"

Articolazione dell'attività docente

SOGGETTIVITA'

DOCENTE/DISCENTE

EFFETTO SCUOLA

INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO

Tra criticità e prospettiva

Dopo le considerazioni e gli spunti di analisi che evidenziano un rapporto di generatività/affiliazione tra organizzazione scolastica ed insegnamento rendono possibile, come conclusione provvisoria, la stesura di note, a mo' di sommario conclusivo, su innovazioni organizzative (auspicabili?) del sistema scolastico (livelli, gli elementi e relazioni reciproche tra gli elementi) per andare "oltre la solita storia".

NODI CRITICI - LIVELLO CENTRALE DEL SISTEMA

- Marginalità della formazione storica nell'attuale assetto culturale del sistema scolastico.

- Subordinazione dell'insegnamento della storia a quello delle filosofia o dell'italiano, a livello di preparazione universitaria, formazione e reclutamento (ovvero verificare i cambiamenti in atto).
- Esiguità/frammentarietà della quota oraria attribuita all'insegnamento della storia rispetto al totale del tempo scuola.

SAREBBE IRRAGIONEVOLE PENSARE A ... ?

- Profilo culturale/professionale dell'insegnante di storia integrato in una area culturale specifica? (insegnamento ambito geostoricosociale/scienze umane).
- Modalità di reclutamento specifiche, paritarie e non subordinate ad altri settori culturali?
- Collocazione di questo ambito/settore come una delle parti irrinunciabili nell'impianto culturale di tutto il corso degli studi?
- Struttura generale del tempo scuola: equivalenza oraria tra gli ambiti fondamentali?
- Valutazione del sistema: modalità partecipate con rappresentanze di docenti?

NODI CRITICI - LIVELLO PERIFERICO DEL SISTEMA (ISTITUTI SCOLASTICI)

- Residualità dell'insegnamento della storia nell'attribuzione della docenza (scuola primaria).
- Residualità dell'insegnamento della storia nella costituzione delle cattedre (scuola secondaria).
- Residualità dell'insegnamento della storia nella formazione in servizio.
- Orario attività: vincoli/criteri burocratico-amministrativi-personalistici nella strutturazione e nella collocazione dell'insegnamento della storia.
- Orario attività: rigidità/esiguità/frammentarietà della quota oraria attribuita all'insegnamento della storia.
- Frammentazione delle prestazioni scolastiche dell'insegnante di storia.

SAREBBE IRRAGIONEVOLE PENSARE A ... ??

- Distribuzione del personale stabile in organico in modo equivalente tra i diversi ambiti disciplinari?
- Attribuzione oraria equivalente agli ambiti disciplinari fondamentali?
- Circolarità/Intensificazione periodica nella collocazione oraria degli ambiti fondamentali?
- Gestione partecipata della progettazione/organizzazione pedagogico-didattica (dipartimenti, gruppi disciplinari ...)?
- Costituzione del laboratorio delle scienze geostoricosociali?
- Modalità partecipata della valutazione dell'efficacia del sistema unità scolastica?
- Articolazione dell'orario del docente comprensivo di attività differenziata/integrata di:
 - *Programmazione, insegnamento, controllo, adeguamento, valutazione.*
 - *Documentazione/Formalizzazione scientifica dell'azione didattica/Ricerca didattica collaborazione università.*
 - *Formazione attiva/passiva con distacco.*
 - *Rapporto con famiglie ed istituzioni educative del territorio.*

e di una Azione di sistema (Funzioni Strumentali, Commissioni, Progettualità, Incarico ...)??

LA FORMAZIONE IN SERVIZIO

di Ernesto Perillo

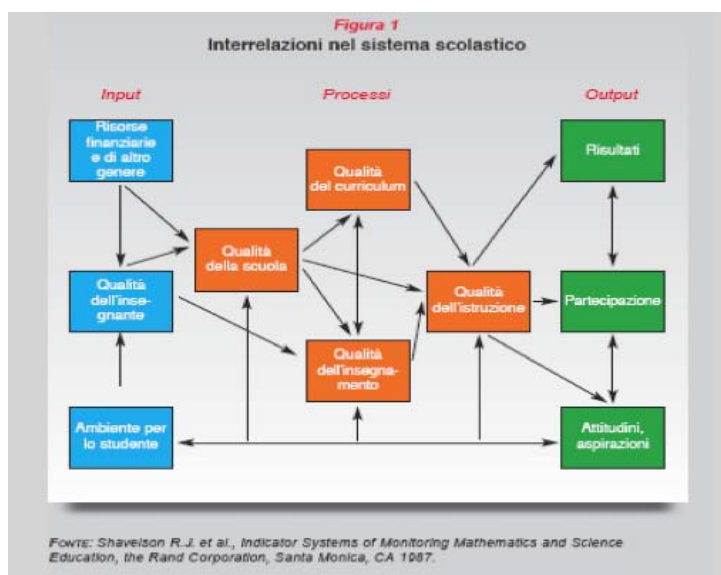
Il mio ragionamento prende avvio dalla domanda sulla necessità della formazione in servizio degli insegnanti (di storia) a cui cerco di rispondere considerando la non banalità di scuola, docenti e studenti. Prendo poi in esame la situazione attuale della formazione in servizio, per illustrarne pregi e limiti. Presento infine alcune possibili proposte per migliorare e rendere più efficace l'offerta formativa.

Premessa

La centralità dei docenti

La figura 1 mostra l'insieme delle variabili che entrano in gioco nel determinare la qualità di un sistema formativo.¹

Tra tutte, la qualità dell'insegnamento è certamente fondamentale: una scuola migliore è fatta da insegnanti migliori.



La scuola, una macchina banale?

Lo studioso Heinz von Foerster definisce macchine banali quelle macchine che ripetono sempre le stesse operazioni.

L'esempio che fa è quello della lavatrice. Il certificato di garanzia che ne accompagna l'acquisto garantisce che per un certo tempo questa macchina sarà banale: se schiaccio un tal bottone succederà quello che avevo previsto. E se la macchina si rompe o funziona male, ecco che la ditta manda un "banalizzatore" che la rimette in sesto.

La scuola è una macchina banale?

Per molto tempo e forse ancor oggi certamente sì.

¹ *Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia?*, Quaderno n.4 luglio 2004, Associazione Treelle, Genova, 2004.

“Ciò è dimostrato in maniera incontrovertibile - sostiene von Foerster - dal nostro sistema di verifica, l'esame, durante il quale si fanno solo domande di cui si conosce già (o è già definita) la risposta, che lo studente deve mandare a memoria. Queste domande - continua lo studioso di cibernetica - io le chiamerò "domande illegittime.

Non sarebbe affascinante pensare a un sistema educativo che miri a de-banalizzare gli studenti, insegnando loro a fare "domande legittime", domande di cui non si conosce la risposta?"²

PERCHE' LA FORMAZIONE IN SERVIZIO

Se vogliamo una scuola non banale dobbiamo avere insegnanti non banali. La formazione dei docenti, in fondo, dovrebbe perseguire questo obiettivo.

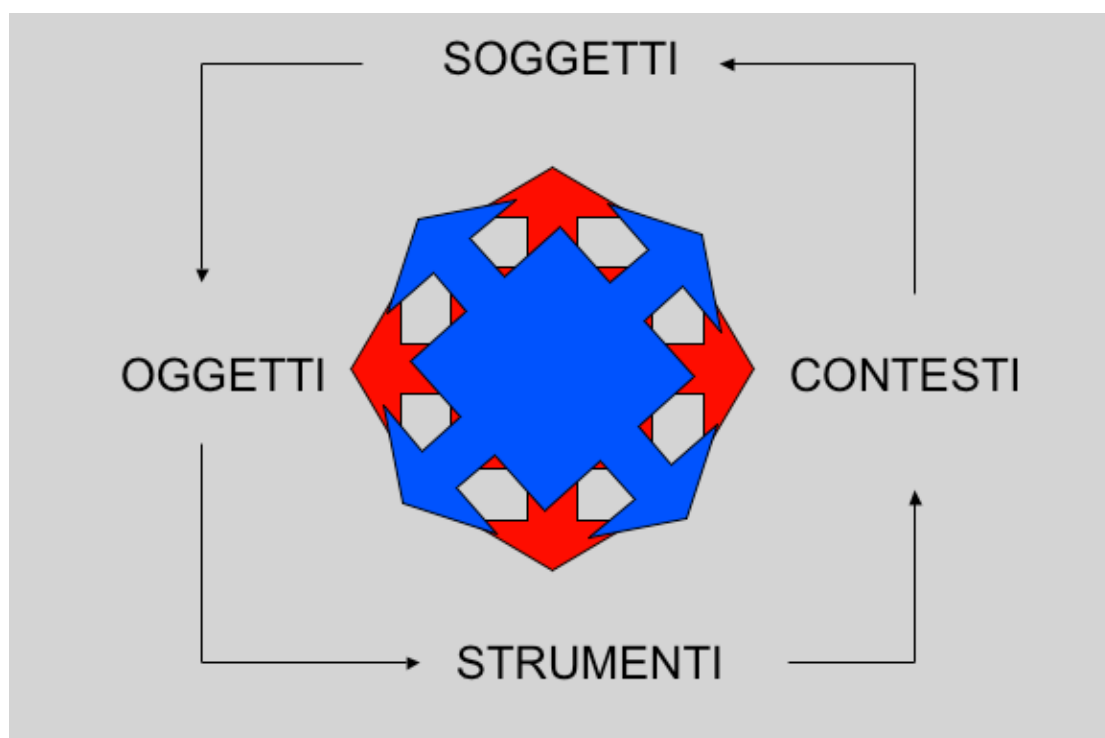
E' possibile definire gli insegnanti migliori e in qualche modo non banali?

Azzardo una risposta: gli insegnanti migliori sono quelli che sanno ancora imparare. Che sono cioè in grado di mettersi in discussione, reinterrogarsi, modificare il loro insegnamento (e il loro apprendimento) alla luce dei cambiamenti in atto.

C'è bisogno di imparare perché sono cambiati e cambiano:

- il sapere esperto;
- il sapere insegnato;
- il significato dell'istituzione scolastica, il suo modello organizzativo e cognitivo;
- il significato dell'insegnare e dell'imparare;
- la didattica del sapere insegnato.

In sostanza, il docente si trova a operare all'interno di una situazione che non è quella che conosceva (in primo luogo quando era studente). Tutte le componenti di questo sistema sono in movimento, soprattutto in epoche come la nostra sottoposta a continui processi di accelerazione e trasformazione.



² Da Heinz von Foerster, *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma, 1987, pagg. 212-213.

Mi limito a considerare alcuni cambiamenti dei soggetti (studenti) implicati nel sistema educativo.

Le seguenti considerazioni forniscono una possibile lettura della condizione giovanile oggi:³

“Le più recenti indagini sull'universo giovanile, da quelle di Cavalli⁴ a quelle del Landis⁵, a quelle del progetto *Youth and History*⁶ a livello europeo, o ancora quella presentata su “Il Sole 24 ore” di recente e ripresa da “La Repubblica”⁷, che introduce la categoria dell'invisibilità, mettono in luce la difficoltà, da parte dei giovani, di uscire fuori dalla dimensione del presente per porsi in modo propositivo degli obiettivi per il futuro; si assiste ad uno schiacciamento sull'esistente, subito ma non interpretato criticamente e quindi vissuto con l'ineluttabilità del dato impossibile da modificare.

Questa constatazione, tuttavia, non ci assolve, non possiamo cavarcela col classico rosario di luoghi comuni relativi alla gioventù “bruciata”: l'appiattimento sul presente riguarda noi quanto loro, la mancanza di progettualità esiste a tutti i livelli generazionali, il disinteresse per la politica e per la storia coinvolgono la società nel suo complesso; non sono solo i giovani a non ascoltare: sono anche gli adulti che hanno smesso di raccontare. Da una recente analisi risulta che c'è una “strana” coincidenza tra l'andamento scolastico dei ragazzi e le loro conoscenze rispetto al passato della propria famiglia: gli studenti con capacità di impegno e di attenzione inferiori alla media sono anche quelli che, di fronte a domande sulla propria famiglia, non sanno ricostruire un albero genealogico, non conoscono i nomi e la provenienza dei loro antenati diretti, non sono in grado di raccontare nessuna storia relativa ai nonni e, in alcuni casi, nemmeno ai genitori. Sono ragazzi, si badi, che appartengono ad ogni ceto sociale, figli di operai come figli di laureati, e ciò evidenzia come ormai alcune forme di deprivazione culturale abbiano superato i tradizionali steccati di classe, che pure tanto continuano a valere in relazione alla selezione nella scuola.

Questi dati ci richiamano a responsabilità forti: non possiamo scaricarle sull'invasività della televisione o sulla ripetitività dei videogiochi, che anzi, attivano abilità cognitive diverse, a noi sconosciute e che pertanto la scuola non è in grado di riconoscere e di utilizzare.”

Come sostiene P. C. Rivoltella, “il problema consiste nel non pretendere di paragonare la temporalità del giovane di oggi, modulata sul presente, con quella delle società tradizionali, profilata anche sul passato e sul futuro, per concludere che prima era meglio: si tratta invece di sforzarsi di comprendere che probabilmente questa nuova configurazione temporale contiene in sé germi di positivo, rinvia a nuove e più ricche forme di interfaccia con le cose”.⁸

Sforzarsi di comprendere: l'insegnante migliore è quello che accetta questa sfida, che si mette in relazione con questa differenza, che diventa interlocutore lasciandosi interrogare dalle nuove domande.

Se le valutazioni precedenti ci dicono qualcosa del rapporto tra le nuove generazioni e la dimensione temporale, quali sono stati i cambiamenti negli ultimi tempi che riguardano la storia insegnata?

³ http://www.bibliolab.it/labstoria_teorica/carosello.htm

⁴ Carlo Buzzi, Alessandro Cavalli, Antonio de Lillo, *Giovani verso il 2000 - Quarto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, il Mulino, 1997; cfr. anche A. Cavalli (a cura di), *Il tempo dei giovani*, Bologna, il Mulino, 1985.

⁵ Cfr. N. Baiesi e E. Guerra (a cura di), *Interpreti del loro tempo. Ragazzi e ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia*, Bologna, CLUEB, 1997.

⁶ Magne Angvik, Bodo von Borries, *Youth and History: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, Hamburg, Koerber-Stiftung, 1997, 2 voll. + Cd-rom.

⁷ Cfr. “Il Sole 24 ore”, 17 settembre 1997. Il quotidiano “La Repubblica” ha ripreso il tema ed ha aperto un forum sul sito internet del giornale, (www.repubblica.it) per continuare il dibattito ospitando contributi di esperti e riflessioni di giovani interessati.

⁸ P. C. Rivoltella, *Giovani e percezione del tempo*, in G. Andrizzo (a cura di), *L'esilio del tempo. Mondo giovanile e dilatazione del presente*, Meltemi, Roma, 2003, pag. 69.

La lista seguente ne offre un primo possibile elenco (non ordinato cronologicamente):

- Curricolo.
- Modularità.
- Unità di apprendimento.
- Insegnare/imparare storia in biblioteca.
- Insegnare/imparare storia in laboratorio.
- Insegnare/imparare storia attraverso le situazioni-problema.
- Insegnare/imparare attraverso la ricerca.
- Storia generale e storia settoriale.
- Copioni, quadri di civiltà, processi di trasformazione, temi e problemi.
- Abilità, competenze, standard.
- La storia e le nuove tecnologie.
- Storia da sentire.
- Storia da vedere.
- Storia e questione di genere.
- Storia e memoria.
- La storia e la dimensione europea.
- World history.
- La storia e le educazioni.
- La storia e il CLIL.⁹

Un docente che abbia iniziato la sua professione alla fine degli anni '80 con buona probabilità ha incontrato quasi tutti questi cambiamenti che hanno profondamente modificato la storia da insegnare. Che cosa sia effettivamente accaduto in classe dipende dalla capacità del docente stesso di ri-mettersi in discussione rispetto a queste nuove prospettive, di ri-discuterle criticamente, di valutarle in riferimento alla maggior efficacia e significatività della propria mediazione didattica. In una parola al suo grado "di banalità".

LA FORMAZIONE IN SERVIZIO: LO STATO DELL'ARTE

Non ci sono studi nazionali che riguardino in modo specifico la formazione dei docenti di storia.

Per svolgere qualche considerazione su questo tema, faccio riferimento alla seconda indagine IARD sui docenti italiani del 2000.¹⁰

Prima di analizzare la questione della formazione in servizio, può essere utile ricordare alcuni processi che caratterizzano il profilo del docente italiano oggi:

- **La crescente *femminilizzazione* della professione docente.**
I dati sugli iscritti alle liste permanenti di coloro che aspirano a diventare insegnanti a pieno titolo segnalano una presenza femminile ancora più marcata di quella dei docenti attualmente in servizio: la quota di donne sfiora infatti il 90%.
- **L'*invecchiamento*.**
L'età media dei docenti italiani è la più elevata d'Europa. Oscilla nei vari ordini di scuola intorno ai 50-52 anni. Per di più, l'età media degli aspiranti insegnanti iscritti attualmente nelle graduatorie permanenti è anch'essa elevata (intorno ai 39 anni), quindi neppure le sostituzioni produrranno un sostanziale ringiovanimento.
- **La percezione del declino del prestigio sociale.**

⁹ Il CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), apprendimento integrato di lingua e contenuti, è un'espressione usata per riferirsi all'insegnamento di qualunque materia non linguistica per mezzo di una lingua straniera. Si tratta, in pratica, contemporaneamente di usare le lingue per imparare e imparare a usare le lingue.

¹⁰ A. Cavalli (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, Il Mulino, 2000.

Tutte le indagini sugli insegnanti degli ultimi vent'anni indicano concordemente che nel ceto docente serpeggia un diffuso sentimento del declino del prestigio sociale della professione.

Se questi sono i principali processi che investono la professione docente, dobbiamo ora chiederci quale posto occupa la formazione in servizio, come si realizza e quali ne sono i risultati.

Le tabelle seguenti¹¹ consentono una prima risposta.

Riguardano:

- la partecipazione alle attività di aggiornamento (tab. 2.2);
- la valutazione dell'attività di aggiornamento (tab. 14 bis);
- le tematiche di aggiornamento giudicate più utili (tab. 15);
- le tecniche di aggiornamento di cui si ha esperienza (tab. 16 a).

La conclusione a cui giunge R. Moscati nel commentare questi dati è abbastanza sconsolata: "Si può anche avanzare l'ipotesi che si avverta l'effetto di una consistente diffusione delle forme di aggiornamento, la formazione in servizio avendo ormai toccato oltre i 4/5 degli insegnanti nei diversi gradi scolari. Tuttavia, se l'aggiornamento è diffuso, esso non sembra rispondere alle aspettative degli insegnanti. Emerge infatti anche dalle risposte degli intervistati un modello di formazione molto tradizionale dal quale sono assenti o largamente insufficienti sia i modi di utilizzo delle componenti tecnologiche più avanzate, sia i metodi pedagogici più innovativi. Nel segnalare queste carenze gli insegnanti indicano lo spostamento della domanda di formazione dai contenuti disciplinari alle metodologie didattiche."¹²

Ad una conclusione analoga giunge anche Giuseppe Cosentino, Direttore Generale del MIUR :

"Da diversi anni, potremmo dire almeno un decennio, si è evidenziata l'esigenza di promuovere una formazione specifica per l'innovazione. In precedenza si credeva bastasse cambiare le leggi per poter modificare la didattica, il modo di "fare" scuola. Poi ci siamo accorti di come il cambiamento si manifestasse, invece, attraverso cambiamenti gradualmente, lenti. A questa consapevolezza si è affiancata quella di non considerare il modello "trasmissivo" come adatto alla formazione dell'innovazione. Dovevamo programmare una didattica per obiettivi d'apprendimento definiti, che lasciasse ogni scuola libera di personalizzare i vari percorsi, contestualizzando i contenuti. E questo è avvenuto in tutta Europa, non solo in Italia. Con il modello trasmissivo potevamo immaginarci una formazione fatta anche solo attraverso un libro, uno stesso oggetto per tutto il personale. Ma una formazione "diversa", una didattica "altra", poteva essere raggiunta solo tramite un sistema permanente, in grado di garantire una professionalità nuova."¹³

¹¹ Ibidem.

¹² Ibidem.

¹³ *Verso un sistema di formazione permanente*, Intervista a Giuseppe Cosentino, Direttore Generale del MIUR, di Gianluca Torrini, 26 Gennaio 2006.

TAB. 2.2. *Partecipazione ad attività di aggiornamento negli ultimi due anni secondo il grado scolastico (%)*

	Grado scuola			
	Materna	Elementare	Media inferiore	Media superiore
Mai	3,1	3,6	4,8	5,7
Una volta	7,8	7,4	6,8	8,4
Più volte	88,3	88,2	87,6	85,1
Non risponde	0,7	0,8	0,8	0,7
N = 5.380	574	965	1.448	2.393

Fonte : Indagine IARD 1999

14bis. E come valuta l'aggiornamento che Le è stato offerto nelle attività che ha seguito negli ultimi due anni?	Materna statale	Materna non statale	Elementare statale	Media inferiore statale	Media superiore statale	Media superiore non statale
Molto adeguato	11,3	21,6	8,5	5,6	5,2	11,7
Abbastanza adeguato	64,0	63,7	59,1	55,8	49,2	61,4
Poco adeguato	19,8	11,2	27,6	30,8	35,0	21,5
Per niente adeguato	3,2	2,2	3,8	7,1	10,2	4,2
Non indica	1,6	1,3	1,2	0,7	0,4	1,2
Base	556	463	930	1.379	2.256	771

15. Quali tematiche di aggiornamento sono, secondo Lei, più utili? (% cumulativa delle due risposte indicate)	Materna statale	Materna non statale	Elementare statale	Media inferiore statale	Media superiore statale	Media superiore non statale
Approfondimenti nei singoli contenuti insegnati	np	np	17,7	11,7	26,2	24,6
Temi educativi di carattere generale	13,4	30,6	7,4	12,3	10,6	17,3
Temi didattici di carattere generale	33,8	35,3	9,1	10,1	11,4	15,1
Temi specifici di didattica relativi alla disciplina insegnata	np	np	54,8	55,5	59,3	58,3
Temi sociali o di attualità	8,6	12,1	5,8	7,1	5,0	7,6
Problemi di organizzazione scolastica	np	np	11,4	10,6	9,3	6,6
Problemi relazionali riguardanti rapporti tra insegnanti e bambini/alunni	75,5	72,5	34,0	29,5	22,2	24,4
Uso delle nuove tecnologie	53,2	37,1	53,4	53,4	47,7	37,6
Non indica	15,3	12,5	7,0	9,8	8,3	8,0
Base	374	553	965	1.448	2.393	1.109

16a. Di quali delle seguenti tecniche di aggiornamento ha esperienza? (% di risposte affermative)	Materna statale	Materna non statale	Elementare statale	Media inferiore statale	Media superiore statale	Media superiore non statale
Lezioni/conferenze	68,8	67,6	80,4	80,5	82,9	72,1
Lavori di gruppo	83,6	69,1	89,4	75,7	71,3	51,8
Formazione a distanza (radio, Tv, videocassette...)	10,8	11,9	17,4	12,6	18,2	21,0
Tecniche interattive: simulazioni, «role-plays»...	17,6	13,0	26,8	21,7	19,6	14,7
Esercitazioni/laboratori	51,6	66,5	59,8	53,5	54,6	36,2
Base	374	553	965	1.448	2.393	1.109

Fonte : Indagine IARD 1999

La formazione on line

La situazione sembra modificarsi con la recente esperienza della formazione on line attraverso PuntoEdu, l'ambiente di apprendimento studiato dall'Indire per la formazione in rete.

Secondo l'ultimo rapporto "la *popolazione di Puntoedu* è notevolmente cresciuta nell'edizione DL59 rispetto alle precedenti iniziative di formazione. Il totale delle utenze registrate nel sistema al mese di Settembre 2005 è di 219.611, numero oltre ogni previsione anche se è necessario considerare che al suo interno bisogna almeno distinguere circa 8.000 utenze di servizio non corrispondenti a corsisti."

Circa i *livelli di soddisfazione*, nello stesso rapporto si afferma che: "Dai questionari finali rivolti agli utenti emerge un giudizio positivo verso l'esperienza formativa: il 61,18% delle risposte date dagli insegnanti è collocato su un versante positivo in una scala da 1=per nulla a 6=completamente. Aumentano le percentuali di soddisfazione da parte degli e-tutor raggiungendo il 68,48% dei valori 5 e 6."

Altro aspetto interessante riguarda la *ricaduta professionale*.

Il 40,96% degli insegnanti dichiara di aver applicato, nella pratica didattica, almeno un'attività di laboratorio con successo, il 23,44% con risultati sufficienti. Il 22,68% non l'ha fatto per ragioni di tempo.

Le metodologie formative

Il 56,45% dei corsisti intervistati indica la lezione dialogica come una delle attività didattiche privilegiate durante gli incontri in presenza. Il 42,89% preferisce l'orientamento e la navigazione di Puntoedu, il 38,94% la discussione e il confronto attorno a tematiche problematiche, il 36,95% lo svolgimento di attività on line. Mentre gli e-tutor dichiarano un maggiore utilizzo della presenza per svolgere attività in gruppo tra quelle proposte in Puntoedu e per navigare e orientare nell'ambiente, i corsisti indicano maggiormente la lezione frontale su tematiche specifiche. Una delle metodologie utilizzate on line in questo percorso di formazione è stata l'attività di laboratorio, attività supportata on line dal sistema Centra, uno strumento di comunicazione sincrona, e da un forum di gruppo: il 52,6% dei rispondenti si sono dichiarati completamente soddisfatti per l'esperienza formativa appena vissuta nel laboratorio, seguiti da un 31% di soddisfatti manifestando un altissimo livello di consenso rispetto a questa attività. In particolare l'efficacia formativa dell'intera esperienza rispetto agli scopi didattici è stata valutata in modo completamente positiva dal 44% dei rispondenti e positiva dal 38%.

Non è possibile circoscrivere l'analisi alla formazione di storia, per osservare la valutazione dei docenti circa la proposta formativa, la qualità e le modalità dell'interazione, degli ambienti messi a disposizione, del rapporto con i tutor e con gli altri colleghi.

Resta il fatto che la proposta dell'Indire si configura come un altro importante aspetto della proposta formativa orientata alla scuola che merita ulteriori riflessioni.

LA FORMAZIONE IN SERVIZIO: ALCUNE PROPOSTE

1. Esplicitare il profilo professionale del docente.

La formazione in didattica della storia come costruzione di competenze.

Il presupposto per la formazione in servizio è la definizione esplicita di cosa deve essere e deve saper fare il docente di storia. Rendere visibile il profilo professionale significa anche orientare docenti e formatori nella loro attività. Una prima lista di competenze è quella proposta da Ivo Mattozzi:

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

2. Una diversa idea dell'insegnare e dell'apprendere

	IL SENSO COMUNE	UNA NUOVA DIMENSIONE
DISCIPLINE	Lista di contenuti	Mix di conoscenze, sistemi di conoscenze procedure, metodi e pratiche
DISCIPLINE	Sistemi chiusi	Sistemi in evoluzione e aperti a rapporti di collaborazione interdisciplinare
CONOSCENZE	Contenuti da trasmettere	Processi di costruzione psicosociocognitiva
STUDENTI	Solo destinatari del sapere	Anche attori del sapere
PROCESSI E AMBIENTI DI APPRENDIMENTO/INSEGNAMENTO	Centralità della lezione frontale	Pluralità e differenziazione delle strategie
STRUMENTI DELLA MEDIAZIONE DIDATTICA	Centralità del manuale Centralità della scuola	Pluralità e differenziazione dei media e degli ambienti di apprendimento
TESTI MANUALISTICI	Parafrasi Subordinazione	Smontaggio e ristrutturazione
RUOLO DOCENTE	Impiegato	Intellettuale, professionista in ricerca

Rielaborazione da I. Mattozzi

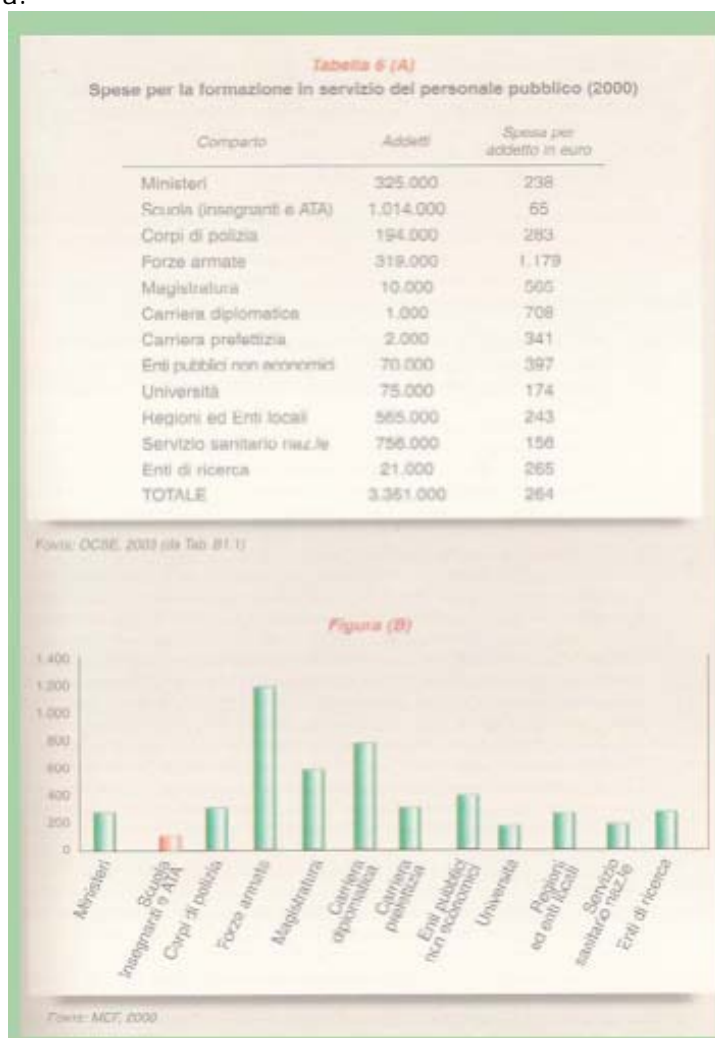
3. Un diverso modello di formazione in servizio

	IL SENSO COMUNE	UNA NUOVA DIMENSIONE
FINALITA'	Incremento del sapere	Costruzione di competenze
FINALITA'	Definite a priori	Negoziare con i partecipanti
MODELLO FORMATIVO	Centralità della lezione frontale/conferenza, della trasmissione del sapere, autoreferenzialità	Centralità del laboratorio e dei partecipanti, attenzione ai risultati
MODELLO FORMATIVO	Centralità della trasmissione del sapere	Intreccio teorie - laboratori - pratiche - esperienze - revisione di esperienze
MODELLO FORMATIVO	Non prevede il trasferimento in situazione e la verifica/valutazione	Lavori in presenza - tutoring a distanza
MODELLO FORMATIVO	Rigido e standard	Flessibile e centrato sui bisogni formativi dei partecipanti
MODELLO FORMATIVO	Per obiettivi predefiniti	Per costruzione di significati condivisi
MODELLO FORMATIVO	Assenza di valutazione	Capacità di imparare dalle esperienze fatte
MODELLO FORMATIVO	Conferma delle ipotesi iniziali	Attenzione al nuovo e ricerca
MATERIALI DIDATTICI	Spesso assenti	Materiali didattici esemplari e ad hoc
TEMPI	Spesso inadeguati; episodicità e frammentarietà	Tempi adeguati sia nella durata sia nella scansione delle attività
NUMERO PARTECIPANTI	O troppi o troppo pochi	Adeguato allo svolgimento delle attività previste
FORMATRICI E FORMATORI	In prevalenza docenti universitari	Docenti universitari, ricercatori, docenti esperti
CONTESTO	Indifferenza/incapacità di gestire gli spazi di autonomia e innovazione	Organizzazione scolastica volta all'innovazione
CONTESTO	Progressione della carriera centrata sulla anzianità	Facilitazione, sostegno, riconoscimento e valorizzazione della cultura dell'innovazione e dell'attività di aggiornamento/formazione per i docenti che vi partecipano attraverso investimenti culturali ed economici adeguati

Rielaborazione da I. Mattozzi

4. Maggiori risorse economiche alla formazione

Con riferimento al 2000, la tabella¹⁴ illustra la percentuale di spesa per la formazione in servizio dei dipendenti pubblici. Risulta largamente insufficiente l'impegno di risorse per il personale della scuola.



Per la formazione in servizio: un primo elenco di cose da fare¹⁵

- Considerare la formazione in servizio compito strategico del sistema in relazione ai processi di innovazione, cambiamento, (ri)qualificazione.
- Dedicare maggiori risorse economiche alla formazione in servizio.
- Esplicitare il profilo professionale del docente di storia.
- Riconoscere e promuovere il diritto dovere alla formazione permanente come dimensione strutturale della professione docente.
- Incentivare l'acquisizione di livelli di professionalità elevata, riconoscendola sul piano economico e giuridico.
- Sostenere, diffondere, stabilizzare le occasioni di incontro/confronto tra ricerca didattica e attività dei docenti e delle scuole.

¹⁴ *Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia?*, Quaderno n.4 luglio 2004, Associazione Treelle.

¹⁵ Si riprendono alcune delle indicazioni avanzate dalla Associazione Treelle.

- Assumere nuovi modelli formativi centrati sulla ricerca e sulla partecipazione progettuale dei docenti stessi in rapporto ai bisogni degli studenti, delle singole scuole, del sistema scolastico.
- Promuovere le buone pratiche formative capaci di migliorare realmente la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, moltiplicare le occasioni e le opportunità formative (in presenza e on line), verificare l'efficacia delle iniziative.
- Incentivare le scuole anche in rete a predisporre progetti di ricerca azione e opportunità di esperienze professionali innovative.
- Realizzare centri territoriali di crescita professionale "a domanda" costruiti da:
 1. Luoghi fisici e virtuali di incontro.
 2. Luoghi di incontro.
 3. Servizi di consulenza e tutoraggio in presenza e on line.
 4. Banche dati e documentazioni.
 5. Opportunità di accedere a percorsi strutturati di formazione costituiti da segmenti di diverso tipo.
- Sostenere la comunicazione on line con un'adeguata rete territoriale di sedi e di tutor.
- Sostenere e coordinare le reti di soggetti capaci di fare formazione in servizio in grado di offrire guida e sostegno all'esercizio della professione.
- Promuovere la costruzione di una banca dati di proposte, percorsi, strumenti, modelli efficaci e utili per l'apprendimento, continuamente rinnovata attraverso la ricerca in collaborazione stabile e riconosciuta tra scuole, università, centri di ricerca, agenzie professionali.

INDICAZIONI MINISTERIALI E PROGRAMMI SCOLASTICI

di Vincenzo Guanci

La storia-ricerca: quattro principi

1. *La storia non è una religione. Lo storico non accetta nessun dogma, non rispetta nessun interdetto, non conosce tabù. Lo storico non ha alcun titolo per esaltare o per condannare. Lo storico spiega.*
2. *La storia non è schiava dell'attualità. Lo storico non applica al passato gli schemi ideologici contemporanei e non introduce negli avvenimenti di un tempo le sensibilità odierne.*
3. *La storia non è memoria. Lo storico, attraverso un procedimento scientifico raccoglie i ricordi degli uomini, li compara fra di loro, li confronta con i documenti, con gli oggetti e le tracce, e stabilisce i fatti. Lo storico tiene conto della memoria, ma non si riduce ad essa.*
4. *La storia non è un oggetto giuridico. In uno stato libero, non appartiene né al parlamento né all'autorità giudiziaria il compito di definire la verità storica. La politica dello Stato, anche se animata dalle migliori intenzioni, non è la politica della storia.*

(da un documento di storici francesi, dicembre 2005, in www.nouvelobs.com)

La storia insegnata: i "programmi"

A grana grossa possiamo distinguere tre fasi.

1. **Dall'unità d'Italia agli anni Settanta del Novecento: la funzione nazionale.**
La presenza della storia nella scuola è finalizzata a formare il senso della nazione: racconto di fatti e personaggi esemplari; passato letto, interpretato e valutato attraverso le lenti dell'interesse nazionale; tutto finalizzato alla costruzione di una mitologia della nazione.
Il programma di storia costituisce il canone rigido cui ogni insegnante deve attenersi (e il manuale il suo strumento didattico principale se non unico).
2. **Gli ultimi trent'anni del secolo scorso: la funzione identitaria.**
L'insegnamento/apprendimento della storia è visto come un necessario e notevole contributo alla costruzione della personalità dell'allievo/a, alla formazione dell'identità personale, familiare, sociale.
E' la stagione delle riforme: i programmi della scuola media del 1979, della scuola elementare del 1985, della sperimentazione Brocca nell'istruzione classica, delle sperimentazioni assistite nell'istruzione tecnica, del D.M. del 1996 che introduce lo studio del Novecento, dei nuovi programmi del 1997 degli istituti professionali.
Lo Stato democratico non offre un "passato istituzionale" da studiare a scuola, ma garantisce a ciascun cittadino la possibilità di costruire il proprio rapporto con il passato, a partire da un passato sociale ricostruito e indagato liberamente dagli storici. La canonicità del programma viene fortemente attenuata: i "documenti Brocca" della riforma tentata nel 1992 lo concepiscono come un sistema di garanzie culturali, "un sistema generale di disposizioni con gradi diversi di prescrittività". Il sistema scolastico nel suo complesso viene dotato di programmi di storia "risultato di un compromesso fra i rappresentanti del popolo, una burocrazia che il popolo non ha eletto, dei gruppi che

esercitano più o meno occultamente delle pressioni, e degli specialisti dei diversi rami della cultura che agiscono, almeno tacitamente, come i rappresentanti del corpo accademico." (G. e V. De Landsheere, *Definire gli obiettivi dell'educazione*, La Nuova Italia, 1990)

Nuovi manuali fioriscono: dal Villari negli anni Settanta ai diversi Brusa degli anni Novanta, passando per i vari Guarracino-Ortoleva-Revelli. La critica antimanualistica di Mattozzi porta alla sperimentazione di nuovi strumenti didattici: l'unità d'apprendimento, la didattica laboratoriale, la ricerca storico-didattica, la sperimentabilità di un curriculum non necessariamente incardinato sulla storia politico-istituzionale e eurocentrica.

Trova finalmente cittadinanza la storia contemporanea, lo studio del Novecento.

3. L'ultimo decennio: la storia insegnata nell'era della globalizzazione.

a. il periodo Berlinguer-De Mauro (1996-2001)

- o L'autonomia delle singole scuole apre spazi di libertà e responsabilità agli insegnanti (DM 275/1999: il curriculum d'Istituto).
- o La responsabilità dello Stato (del Ministero dell'Istruzione) è quella di fissare un *core curriculum*, di dare ai docenti solo delle "Indicazioni" di lavoro.
- o Viene eliminata drasticamente la ripetitività dei cicli d'insegnamento (gli stessi temi studiati tre volte: nella scuola elementare, media e superiore). Il ciclo di studio è uno: i nove anni della scuola dell'obbligo (nei successivi tre anni non obbligatori ci sarà un approfondimento, in particolare della storia contemporanea). Il curriculum è innanzitutto un curriculum fondato su competenze e abilità.
- o La prescrittività del "programma" di storia è fortemente ridotta; si moltiplicano invece i suggerimenti di metodologia didattica.
- o La dimensione storica costituisce un approccio fondamentale per l'educazione alla cittadinanza, definita "il cuore" del sistema educativo.
- o Vengono infine recepiti alcuni principi fondamentali della ricerca sulla didattica della storia:
 - *la storia insegnata non deve apparire agli allievi come un ciclo compiuto ma come sfondo integratore di nuove conoscenze;*
 - *la periodizzazione canonica del passato va insegnata come una delle possibili periodizzazioni;*
 - *la storia va insegnata a scale spaziali differenti, con molta attenzione alla scala mondiale;*
 - *è necessario insegnare storie con temporalità differenti;*
 - *il modello narrativo è solo uno dei possibili, e non il più efficace, mezzi di comunicazione dei risultati della ricerca storiografica.*

b. le Indicazioni Bertagna-Moratti (2001-2006)

Non appare in tutta evidenza un chiaro orientamento; al contrario, i documenti ministeriali sembrano recepire in maniera confusa e piuttosto appiccicaticcia gli approdi più diversi nella metodologia della ricerca sulla didattica della storia; non ne recepisce invece le elaborazioni teoriche ormai consolidate.

Solo alcune osservazioni:

- *viene confermata la ripetizione ciclica dei temi di studio, sia pure riducendoli da tre a due, con vantaggi molto opinabili sull'insegnamento/apprendimento della storia dal momento che resta confermata pressoché in toto la lista canonica dei temi dalla preistoria al novecento;*
- *scompare non solo la scala mondiale, ma anche la visione del passato a più scale temporali e spaziali;*

- torna la velleità identitaria nell'affermazione della centralità giudaico-cristiana;
- viene molto ridimensionato lo studio della storia contemporanea e, in particolare, del Novecento;
- diminuiscono le ore di scuola;
- non c'è congruenza tra i temi (la lista delle "conoscenze") e le competenze (la lista delle "abilità") proposte;
- non appare chiara quale cultura storica si intende formare nelle nuove generazioni (ricompiono, da un lato, i fatti e i personaggi esemplari, mentre, da un altro, si parla di abilità operative, di concettualizzazioni, di orientamento temporale e spaziale...).

La storia da insegnare: quali "indicazioni ministeriali" per le scuole

Alcune proposte:

- riaffermazione forte dell'autonomia delle scuole;
- ruolo decisivo dei *dipartimenti di storia* nelle scuole come strumento per l'elaborazione del *curriculum d'Istituto*;
- affrancamento degli insegnanti dal manuale unico: il curriculum d'Istituto per essere ricco e non banale dovrà necessariamente prevedere una pluralità di strumentazioni didattiche;
- generalizzazione del *laboratorio di storia* nelle scuole o, quantomeno, della didattica laboratoriale;
- dal Ministero deve venire chiara l'indicazione che la storia ha una *funzione precipuamente cognitiva*,
- che non può più avere una funzione identitaria in tempi di scuola multiculturale,
- che la *dimensione interculturale* dell'insegnamento della storia è imprescindibile, con una pluralità dei punti di vista;
- che questa non è in contrasto con una dimensione europea ma lo è con un punto di vista euro-centrico;
- va riaffermata la centralità della storia insegnata a *scale temporali e spaziali differenti*;
- in particolare, va riproposta la concezione della storia come "*passato dell'umanità*", come storia "planetaria";
- la storia insegnata si intreccia con *l'educazione al patrimonio culturale*;
- tutto si intreccia con *l'educazione alla cittadinanza*;
- infine, ma non per ultimo, il curricolo di storia è certamente un curricolo di conoscenze significative, ma innanzitutto è un *curricolo di operazioni cognitive*: dai copioni, ai quadri di civiltà, ai grandi processi di trasformazione, all'approfondimento di temi e problemi.

LA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI: LE SSIS

di Maria Teresa Rabitti

Verso un nuovo regime di formazione professionale?

Una riflessione e un bilancio, sulle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario di primo e secondo grado, risulta ormai doveroso. Le scuole di durata biennale, istituite nel 1999 presso le Università, con il compito di preparare laureati alla professione di docenti nelle scuole secondarie, stanno per concludersi o quantomeno modificarsi, poiché la riforma universitaria con il triennio dei corsi di laurea e il biennio di specializzazione, sta imponendo nuovi piani di studio (art. 5 della legge-delega n. 1306, 20 marzo 2003).

Sulle modalità della futura formazione iniziale degli insegnanti è stata resa nota dal Ministero solo una bozza che risale al luglio del 2005. Nella bozza agli Atenei è demandato il compito di istituire le lauree abilitanti per la scuola primaria e la laurea specialistica per le scuole secondarie, di tessere rapporti con le istituzioni scolastiche per l'anno di tirocinio. La proposta nel complesso risulta poco chiara, e ancora più incerto è cosa succederà dopo il conseguimento della laurea specialistica. L'assunzione garantita sembra un miraggio e la bozza pare prefigurare l'iscrizione degli abilitati ad un albo professionale a cui i dirigenti scolastici, le province, le regioni accederanno per la nomina dei futuri insegnanti.

L'esperienza delle SSIS

Proprio nell'incertezza del futuro è necessario compiere l'analisi delle SSIS alla luce dell'esperienza di questi sette anni; è il momento per fare proposte nella speranza che i prossimi ordinamenti ne tengano conto.

Il decreto costitutivo della Scuole di Specializzazione indica le linee guida per la formazione dei docenti e individua tre aree essenziali: l'area delle didattiche disciplinari, dei laboratori e del tirocinio. Il decreto concede un ampio margine di autonomia agli Atenei nella organizzazione e scelta dei corsi e della loro durata. Più o meno ampio risulta lo spazio attribuito alle Scienze dell'educazione e varie le proposte delle didattiche disciplinari, diversi i laboratori per qualità e quantità. L'attività di tirocinio fissata in 300 ore, ripartita nei due anni, si propone con modalità più o meno operative, ma tendenzialmente simili.

"Le didattiche sono relative a: Scienze dell'educazione, Metodologie e tecnologie, Didattiche disciplinari. In particolare i piani di studio non prevedono la riproposizione esclusivamente contenutistica delle discipline (i loro "saperi"), ma la focalizzazione sulle didattiche delle discipline, tenendo ben presente la fascia di età a cui sono destinate nella scuola.

I laboratori devono essere intesi come ricerca e progettazione di situazioni didattiche, simulazioni di situazioni didattiche, ricerca di strategie adatte all'apprendimento-insegnamento in stretto collegamento con le didattiche disciplinari.

Il tirocinio è inteso come osservazione del sistema scolastico, osservazione delle pratiche didattiche, analisi delle strategie didattiche.

Articolato in più fasi (tirocinio indiretto, tirocinio formativo, pratica d'aula) rappresenta l'esperienza più importante e caratterizzante il corso di specializzazione, durante il suo svolgimento i saperi teorici si traducono in prassi, ovvero in buone pratiche didattiche." ¹⁶

¹⁶ Franco Frabboni, direttore della Scuola di Specializzazione dell'Università di Bolzano, lettera ai docenti del 7-3-2006. Nel riproporre in modo sintetico la natura, i compiti e le finalità delle varie aree della formazione, lascia trasparire la preoccupazione che i docenti perdano di vista le finalità della formazione e si verifichino deviazioni contenutistiche.

Queste linee guida, in tutto condivisibili, dovrebbero costituire l'asse portante delle scuole di specializzazione, rispecchiarne l'identità. Ma è noto come al momento della realizzazione delle scuole e nella stesura dei piani di studio, vari interessi si siano scontrati ed equilibri accademici abbiano pesato e condizionato le scelte dei corsi e dei laboratori.

Alcuni problemi

Pur nella diversità delle varie scuole, in molte sono riscontrabili alcuni problemi strutturali e organizzativi comuni.

1. Le scuole prevedono un numero consistente di corsi riferiti all'area psicopedagogia (pedagogia generale, pedagogia interculturale, pedagogia speciale, pedagogia sociale, tecnologie dell'istruzione, antropologia culturale, psicologia dell'età evolutiva), sistemati massicciamente nel 1° anno; si tratta di un'aggressione psicopedagogica più che di una guida all'acquisizione di competenze professionali. La proposta così compatta non tiene conto dei tempi di assimilazione e interiorizzazione necessari per apprendere, sia all'adolescente che all'adulto.

Tali discipline non sono supportate da laboratori operativi che ne facilitino l'apprendimento e l'impressione è che tutto si risolva su testi teorici e con esami tradizionali.

Le discipline psicopedagogiche devono sì essere centrali nel corso di formazione proprio perché base della professione, e quasi assenti nel corso di laurea in lettere, ma in modo da relazionarsi con le didattiche disciplinari e da interagire in modo esplicito con il tirocinio.

2. I corsi di didattica disciplinare, (didattica della cultura e civiltà letteraria italiana, linguistica ed acquisizione della lingua, didattica della storia e dell'educazione civica, didattica della Geografia), a volte poco offrono di riflessione sulla struttura disciplinare e sulle metodologie di apprendimento della disciplina, sono solo nominalmente corsi di didattica, spesso si risolvono nella proposizione di corsi monografici e di saperi disciplinari che dovrebbero essere dati per acquisiti.

Gli specializzandi lamentano di dovere ripetere esami inerenti tematiche già affrontate nel corso di laurea e ne sottolineano l'inutilità

Un ambito di ricerca, questo delle didattiche disciplinari, che non trova nelle SSIS e tanto meno nelle facoltà un adeguato riconoscimento. Si deve tener presente che il reperimento di insegnanti esperti di didattica ha costituito per le scuole di specializzazione un problema, dato l'esiguo numero di docenti universitari preparati e interessati all'area della didattica disciplinare.

Sottesa vi è " [...] una sottovalutazione della ricerca in didattica delle discipline: la si pensa come settore dove si producono solo schemi pragmatici che non hanno bisogno di costruzione di oggetti di ricerca, di procedure metodologiche, di analisi e di controlli intersoggettivi [...]. La didattica della storia è il campo di ricerca che ha come oggetto di analisi privilegiato il rapporto tra il sapere storico e la metodologia storica, da una parte, e il processo di insegnamento e il processo di apprendimento, dall'altra.

Essa ha dunque l'esigenza di porsi problemi e di indagarli e trovare soluzioni."¹⁷

3. I laboratori sono percepiti come spazi isolati autonomi, senza relazioni precise con le discipline pedagogiche e le didattiche disciplinari. La relazione laboratorio, tirocinio e didattica disciplinare, essenziale per la stesura della tesi costruita sulla sperimentazione di unità di apprendimento, in realtà è sporadica o inesistente.

¹⁷ Ivo Mattozzi, *Documento sui corsi di didattica della storia*, Università e Scuola, Notiziario IV n. 1-2, 1999.

I laboratori a volte non sono ben caratterizzati, di operativo hanno ben poco, si risolvono anch'essi in lezioni frontali. Spesso i docenti di laboratorio provengono dall'insegnamento universitario e non hanno alcuna esperienza di scuola secondaria.

Per problemi di convenienza oraria a volte viene svolto prima il corso di laboratorio e poi quello di didattica. I docenti non sono tenuti ad accordare i loro programmi, a stabilire un percorso che permetta di far interagire teoria e pratica. Viene meno in questo modo la ricerca, l'attenzione alle metodologie e ai processi di insegnamento-apprendimento.

4. Il tirocinio, che costituisce la novità assoluta delle SSIS, in realtà non ha assunto nelle scuole di specializzazione la centralità dovuta e sperata. "Il Tirocinio andrebbe progettato e realizzato come parte rilevante, ma non autonoma del curricolo formativo [...] (*si devono*) facilitare e garantire i rapporti tra Tirocinio-Laboratori- Corsi di scienze dell'educazione e Corsi di Didattica Disciplinare. [...] L'ingresso dei tirocinanti nella scuola richiede di essere preparato, sostenuto e seguito da una intensa attività di riflessione teorica che fornisca strumenti procedurali ma anche cognitivi e culturali per osservare, analizzare e intervenire nella realtà della scuola e della classe [...]." ¹⁸

L'esperienza del tirocinio dovrebbe essere poi riversata nei corsi universitari per permettere quella circolarità tra scuola e università che è indispensabile alla ricerca.

Le scuole di specializzazione non sono riuscite ancora a creare rapporti stabili e collaborativi con le scuole del territorio che ospiteranno i tirocinanti.

Durante i colloqui per la stesura della tesi, quando il rapporto con gli specializzandi si fa più diretto, emergono le difficoltà che essi hanno incontrato nello svolgere il tirocinio. Sebbene la loro presenza nella scuola sia stata gradita e l'insegnante *tutor* corretto e accogliente, il tempo concesso loro per sperimentare in aula l'unità di apprendimento è in generale molto ridotto; la sperimentazione spesso interrotta per necessità di svolgimento del programma, per tornare alle 'lezioni'.

Il punto di forza delle scuole di specializzazione dovrebbe essere la stretta relazione tra le didattiche disciplinari, i laboratori e il tirocinio supportati da una preparazione psicopedagogica adeguata alla fascia di età scolare a cui è rivolta l'abilitazione all'insegnamento. Ma proprio questa mancanza di relazione, e lo squilibrio tra le aree, costituiscono il problema centrale delle SSIS: mentre sono ben rappresentate le discipline dell'area psicopedagogia, lo spazio per le didattiche e i laboratori risultano generalmente insufficienti.

Da laureato a professionista esperto

" [...] il docente dovrebbe essere dotato di conoscenze e competenze per praticare la "ricerca didattica applicata" come specialista della "mediazione didattica", cioè dell'organizzazione, gestione, valutazione riflessiva e documentazione dei processi di insegnamento e di apprendimento allo scopo di mettere i discenti in rapporto efficace con un sapere. Tale visione comporta di pensare l'aspirante all'insegnamento come un intellettuale che si distingue dagli altri intellettuali perché la sua specializzazione è quella di saper utilizzare gli strumenti e i metodi del lavoro intellettuale in funzione della formazione" ¹⁹.

Come assolvere il compito assegnato alle SSIS e, relativamente all'ambito della storia, come formare il docente/intellettuale esperto, disponibile alla ricerca e alla sperimentazione, aggiornato e interessato alla produzione storiografica?

Il laureato che frequenta la scuola di specializzazione spesso dichiara nei colloqui iniziali, o nei questionari di rilevamento delle preconoscenze, poca affezione alla storia, a volte un interesse nato negli anni della scuola di base, poi abbandonato (stroncato?) nella scuola

¹⁸ Hilda Girardet, *Documento sul tirocinio*, Università e Scuola, Notiziario, IV, n. 1-2, 1999.

¹⁹ Ivo Mattozzi, *La formazione iniziale degli insegnanti: avvertenze per pensarla*, in Rassegna, Periodico dell'Istituto Pedagogico provinciale per il gruppo linguistico italiano, Anno X, n.19, Bolzano, dicembre 2002.

secondaria o durante gli anni dell'Università. Dimostra infatti conoscenze storiche disorganiche, che recupera nella memoria con una certa difficoltà, conserva solo vaghi ricordi delle letture di metodologia della storia.

La lettura di testi storiografici non ha stimolato altre letture, l'approccio alla produzione storiografica è rimasto episodico, o inesistente. La preparazione storica fornita dalle facoltà umanistiche, non è certo adeguata alla figura del cittadino intellettuale interessato e capace di aggiornare e gestire la propria cultura.

Quello che più meraviglia è che i problemi inerenti le scelte pedagogiche e i processi di apprendimento degli allievi sono poco conosciuti dagli specializzandi anche dopo che hanno superato l'abbuffata dei corsi dell'area psicopedagogica.

Valori da conservare e proposte di modifiche

Le scuola di specializzazione, nonostante i problemi enunciati, è stata un'importante esperienza dalla quale si deve partire per apportare modifiche al modello di formazione iniziale degli insegnanti. Anche per questo risulta indispensabile che le esperienze positive condotte in questi anni nelle SSIS non vadano disperse.

Tra i meriti, i maggiori forse sono stati quelli di:

- avere riconosciuto le didattiche disciplinari come " [...] area di studi, di ricerche, di produzione di conoscenze, di idee di modelli metodologici che non hanno nessuna inferiorità rispetto alle aree disciplinari"²⁰, discipline indispensabili alla formazione della professionalità degli insegnanti;
- di aver istituito laboratori obbligatori per le varie aree didattiche per coniugare teoria e prassi, spazi orari per sperimentare buone pratiche didattiche supportate da ipotesi e teorie;
- di aver reso centrale il rapporto università-scuole e avere riconosciuto, con le 300 ore di tirocinio, che "[...] il valore dell'esperienza e della pratica sul campo come modalità di acquisire conoscenze e competenze professionali, [...] fa della scuola oltre che dell'università, un luogo di formazione dei suoi operatori "²¹;
- di aver ampliato la gamma delle figure professionali preposte alla formazione iniziale: insegnanti di classe e supervisori accanto agli esperti universitari.

I problemi riscontrati suggeriscono di:

- ripensare l'organizzazione delle scuole e proporre le scienze dell'educazione non più come discipline a sé stanti, valide per qualunque processo conoscitivo, ma in stretta relazioni con le didattiche disciplinari per costruire le abilità professionali dell'insegnante in uno spirito di ricerca tra disciplina e teoria pedagogica. Ciò permetterebbe un confronto delle teorie pedagogiche con gli statuti disciplinari, le programmazioni e la verifica delle sperimentazioni;
- far interagire le didattiche disciplinari, i laboratori e il tirocinio su progetti trasversali e condivisi per creare un circolo virtuoso tra saperi, capacità di mediazione didattica, competenze metodologiche, attività laboratoriali e sperimentazione. Sono auspicabili laboratori che per orari e programmi si alternino con le didattiche, che permettano di progettare e realizzare ciò che viene proposto a livello della didattica disciplinare.²² È

²⁰ Ivo Mattozzi, *Documento sui corsi di didattica della storia*, op. cit.

²¹ Hilda Girardet, *Documento sul tirocinio*, op. cit.

²² Una esperienza di programmazione condivisa di laboratorio di storia e corso di didattica della storia, si trova in: Marzia Bonfanti, Maria Teresa. Rabitti, *Insegnare ed apprendere ad insegnare coi laboratori*, in *La Rivista di Pedagogia e Didattica*, anno III, n. 1/2, Ed. La biblioteca Pensa Multimedia, Lecce, 2006.

auspicabile un tirocinio che possa sperimentare brevi percorsi didattici, per restituire all'universitaria il risultato della sperimentazione, farne oggetto di analisi e di ricerca metodologica.

Per quanto riguarda più da vicino l'ambito storico, sarebbe necessario:

- ripensare le modalità di insegnamento della storia nei corsi di laurea, superare il modello trasmissivo per far acquisire conoscenze e abilità di ricerca storica, capacità di analisi dei testi storiografici, di intervento e trasposizione dei testi esperti;
- introdurre anche nella facoltà un'attenzione maggior alla didattica della storia e alle attività laboratoriali connesse, per far compiere esperienze di contatto diretto con la metodologia della costruzione storica e del trattamento dei testi.

Bisogna che si torni a riflettere sulla figura del docente da formare, sul profilo dell'insegnante esperto, sulla formazione iniziale, per sapere quale debba essere la professionalità insegnante²³ e come si possa contribuire a formarla con i vari insegnamenti "Su questo punto dovrebbero esserci ricerche sia da parte dei disciplinisti, sia da parte degli studiosi di scienze dell'educazione, sia da parte degli studiosi di didattica disciplinare. Dovrebbero dare risposta a domande di questo tipo: qual è il sapere disciplinare adatto a chi deve insegnarlo nella scuola secondaria [...] ? Quale è il sapere psicopedagogico che può ispirare soluzioni ai problemi dell'insegnamento nei diversi livelli scolastici? Quale può essere il sapere e il saper fare didattico che permetta di rendere più efficace la gestione dei processi di insegnamento e di apprendimento svolti nei diversi livelli scolastici?"²⁴

È necessario tener conto dell'esperienza delle SSIS e far colloquiare assieme agli esperti gli insegnanti che in questi anni le hanno frequentate; ascoltare le loro esperienze e i loro suggerimenti, il loro impatto con la scuola, con l'aula, una volta completato il percorso di formazione.

Sicuramente i nuovi docenti formati dalle SSIS dimostrano una maggiore sensibilità alle problematiche della scuola e ai problemi dell'apprendimento, dimostrano una ricerca di professionalità non registrata prima. Qualità e competenze che sia i dirigenti, sia gli insegnanti *tutor* sottolineano. Le scuole che ospitano gli specializzandi per il tirocinio li considerano una risorsa e apprezzano il contatto tra scuole e Università desiderose di aprirsi alla sperimentazione del nuovo.

²³ Il profilo professionale dell'insegnante di storia è delineato per punti nel documento citato alla nota 17.

²⁴ Ivo Mattozzi, *La formazione iniziale degli insegnanti: avvertenze per pensarla*, op. cit.

LA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI: CORSI DI LAUREA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

di Luciana Coltri

Elogio con riserva di un corso di laurea

Il mio contributo ha riflessi fortemente autobiografici poiché dal 1999 sono supervisore di tirocinio all'Università di Padova presso la Facoltà di Scienze della Formazione nel corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria.

Il mio utilizzo è definito a tempo parziale in quanto metà del tempo lo svolgo presso la Direzione Didattica di Gussago (provincia di Brescia) dove in questo anno scolastico insegno storia e geografia in due seconde, l'altra parte del tempo sono in utilizzo presso l'Università con due incarichi specifici. All'università di Padova sono *tutor di tirocinio*, così nel modello di Padova viene definito il supervisore a tempo parziale; nello specifico da quattro anni sono tutor di tirocinio indiretto on line, una sperimentazione durata due anni e che è diventata una ulteriore offerta rivolta a tutti gli studenti che frequentano il corso di Laurea di Padova a partire dal secondo anno di iscrizione. Con quello che viene definito il T-net è possibile svolgere il tirocinio indiretto utilizzando piattaforme telematiche e ambienti tecnologici ideati appositamente per costruire comunità di formazione a distanza con progettazioni dei percorsi, strumenti costruiti ad hoc e il tutoring di insegnanti che come me sono supervisori a tempo parziale. Questa iniziativa ha investito anche le insegnanti *mentori* (nel modello di Padova vengono così designate le insegnanti che nelle scuole accolgono gli studenti in classe durante il tirocinio diretto), costruendo anche con loro un percorso di formazione a distanza.

Un secondo ruolo che rivesto nel corso di laurea è *tutor di laboratorio* in alcuni insegnamenti scelti all'inizio di questa esperienza, tra cui però non c'è il laboratorio di storia che non è previsto nel piano di studi padovano.

In questi due ruoli tutoriali, io ed altri trentacinque insegnanti riusciamo a realizzare la trama su cui ogni studente tesse l'integrazione tra saperi teorici e abilità pratiche costruendo, con riflessi fortemente personalizzati, i diversi tasselli della competenza ad insegnare secondo un modello di insegnante riflessivo²⁵, agente reale di una scuola dell'autonomia, un insegnante che tenta di sostituire il modello di "erogatore di conoscenze" in una prospettiva che parafrasando E. Morin giunge a costruire teste ben fatte.²⁶

Il quadriennio della formazione primaria

Quando nel 1990 con la legge 341 è stata varata la Riforma degli ordinamenti didattici universitari e con relativi decreti del '97 si sono configurati questi corsi di laurea, la commissione di esperti, prima, e il legislatore, poi, hanno portato *il tirocinio* all'interno del percorso universitario di studi di tipo pedagogico facendolo diventare una chiave di volta della preparazione dei futuri insegnanti. Tale soluzione, pur con difficoltà dovute a un difficoltoso rapporto di partenariato tra scuola e università, si è rivelata di fondamentale importanza per la formazione professionale.

Ogni Università ha costruito intorno a questo corso un suo modello.

Per capire il valore di un corso di laurea per una professionalità educativa così importante nel quadro della scuola italiana è necessario delinearne per sommi capi la struttura. Conoscerne

²⁵ D. Schon, *Il professionista riflessivo*, Dedalo editore, Bari, 1993.

²⁶ L. Galliani, De Rossi, E. Felisatti, Bellagamba, "Autonomia scolastica e innovazione formativa", Vincenzi Audiovisivi, Verona, 2005.

L'architettura fa capire meglio quale percorso è previsto per studentesse e studenti che devono formarsi come maestre/i ma soprattutto portare in superficie l'idea di professione insegnante che ne sta alla base. Ci dà in pratica le coordinate per prefigurarci la scuola del futuro.

Prendo, di nuovo, come esempio il corso di laurea di Padova. Rimando per una conoscenza più approfondita a un'interessante lettura del volume curato dal preside di facoltà L. Galliani e dal prof. E. Felisatti, *Maestri all'Università, n. 2 curriculum, tirocinio e professione*, in cui viene presentato in modo molto articolato il secondo rapporto di ricerca sul caso di Padova. In questo volume Galliani delinea il progetto del curriculum per competenze su cui è fondato il corso di laurea, che "comporta una innovazione sostanziale su tre piani: i contenuti di un apprendimento professionalizzante, i parametri di efficacia della didattica universitaria e i dispositivi di integrazione dei saperi"²⁷.

L'insegnante che si intende promuovere è ispirato ai "modelli di Ferstermacher e Soltis nelle figure del *manager didattico* (insegnante che organizza percorsi formativi, definisce obiettivi e contenuti, costruisce materiali di apprendimento, utilizza tecnologie didattiche, valuta i progressi nell'apprendimento degli allievi, persegue un miglioramento continuo dei risultati formativi), del *facilitatore dell'apprendimento* (insegnante che cura con metodo clinico la diversità di ogni allievo...), di *liberatore della mente* (insegnante che aiuta a sviluppare le virtù intellettuali e morali e a emanciparsi dai condizionamenti culturali e sociali di classe, di razza, di genere, e dalle altre forme di regressione)."²⁸

Ebbene in un progetto così pensato corrisponde al modello di insegnante che è auspicato nel curriculum di storia delle operazioni cognitive e delle conoscenze significative di Ivo Mattozzi e supportato dalle esperienze e dalla ricerca sul campo del gruppo di insegnanti ricercatori "Clio '92", ma manca, per la storia, delle attività laboratoriali che potrebbero promuovere le competenze professionali.

Le unità formative

A Padova il quadriennio si sviluppa secondo una articolazione modulare di unità formative che comprendono gli *insegnamenti* disciplinari, le attività laboratoriali e il tirocinio. Ognuna di queste costituisce un nodo di un sistema che dovrebbe essere fortemente intrecciato.

L'organizzazione temporale del corso di studi prevede un primo anno comune dedicato alla formazione di base socio-psico-pedagogica, un secondo anno comune di formazione trasversale sulle metodologie e tecnologie dell'insegnamento, un terzo anno - distinto tra scuola dell'infanzia e scuola primaria solo per le attività laboratoriali - dedicato alla formazione disciplinare e didattica delle aree linguistica, storico-geografica, matematica, scientifica e un ultimo anno destinato, per la scuola dell'infanzia, ai linguaggi non verbali e alla loro didattiche e per la scuola elementare, alle scelte elettive fra le aree maggiori (linguistica, scientifica, artistica) dove si può notare la mancanza di riferimento preciso alla storia.

Le aree disciplinari. Le aree disciplinari individuate ai sensi di legge sono 16 per ciascuna delle quali la Facoltà attiva diverse discipline.

Sono aree che affrontano aspetti pedagogico/didattici e psicologici (3 aree), di tipo igienico e giuridico (2 aree), per l'aspetto filosofico (1 area), per l'integrazione scolastica per gli allievi disabili (1 area). L'insegnamento delle discipline è distribuito in 9 aree per ognuna delle quali è previsto anche l'insegnamento della didattica della disciplina stessa.

Nello specifico l'area storico-sociale comprende gli insegnamenti di storia, didattica della storia, storia della scienza.

²⁷ L. Galliani, *Per un modello curricolare di formazione degli insegnanti basato sulle competenze*, in L. Galliani, E. Felisatti (a cura di), *Maestri all'Università, n. 2 curriculum, tirocinio e professione*, Pensa multimedia, Lecce, 2005, pag. 16.

²⁸ Ibidem.

Ad ogni unità formativa corrisponde un esame o prova di valutazione conclusiva al cui voto concorrono proporzionalmente ai crediti assegnati, specifici insegnamenti e i laboratori.²⁹

I laboratori. I laboratori sono un aspetto determinante in quanto hanno lo scopo di integrare disciplina - didattica e pratiche scolastiche. Generalmente hanno una durata di 15 ore e dai docenti delle aree disciplinari vengono integrati nei programmi del corso o a conclusione del corso. Gestiti nella maggior parte dei casi dai supervisori sia a tempo parziale che a tempo pieno sono un felice connubio tra la parte teorica o teorico didattica e la possibile applicazione in classe. La garanzia della qualità del laboratorio è data dalla preparazione che viene fatta dai docenti e dai supervisori in momenti di confronto in cui si realizza la mediazione tra saperi teorici e pratica del quotidiano scolastico. Le studentesse e gli studenti apprendono abilità di conduzione della lezione o di gestione dei gruppi o di come è possibile scegliere e proporre gli argomenti in classe, a programmare, a valutare...

Nei laboratori si attuano metodologie tipiche del lavoro di gruppo.

Il tirocinio. Il tirocinio è il punto di forza della preparazione universitaria delle maestre. "Intendendosi per tirocinio le esperienze osservative ed esercitative svolte presso istituzioni scolastiche al fine dell'integrazione tra conoscenze teoriche e competenze operative, è necessario che le varie fasi di svolgimento, sempre collegate alle altre attività didattiche e in particolare al laboratorio, siano coordinate da équipe, composte da docenti, supervisori (comandati a tempo pieno), tutor (insegnanti part-time)".³⁰

Le attività di tirocinio si articolano complessivamente in 500 ore distribuite nelle diverse annualità a partire dal secondo anno. Il tirocinio si sviluppa in due modalità funzionali alla costruzione di una professione docente competente: il *tirocinio diretto* e il *tirocinio indiretto*. Entrambe hanno specificità di conduzione e figure precise di riferimento, insieme costruiscono un processo integrato di pratica e di riflessione: il primo realizza percorsi di esperienza "protetta" direttamente nelle scuole a contatto con le più diverse realtà del territorio, prevede interventi nelle scuole ed un affinamento della capacità di osservazione: del sistema scuola nel secondo anno, della progettazione e dell'azione didattica in classe da parte dell'insegnante accogliente-mentore nel terzo anno e la sperimentazione diretta di interventi nelle classi con l'assistenza dell'insegnante mentore nel quarto anno. Il secondo consente "la riflessione sull'azione" supportata con pratiche di riflessione sistematica che prevedono progettazioni iniziali, percorsi documentati da diari di bordo, laboratori di pratiche di insegnamento specifiche come microteaching e analisi di caso, e relazioni finali per ogni anno, seguite in itinere dal tutor.

Al tutor è delegata anche la cura della relazione finale di tirocinio che consente di conseguire il diploma di laurea.

Per quanto riguarda l'apprendimento della storia e del suo insegnamento le studentesse e gli studenti frequentano nel terzo anno le lezioni di storia e di didattica della storia. L'applicazione pratica, la riflessione su quale storia insegnare, come scegliere gli argomenti significativi per bambini della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, come scegliere un libro adeguato alla nuova storia, come proporre in classe metodologie di ricerca storico/didattica, in poche parole come insegnarla è solo appannaggio di chi (pochi peraltro) ha focalizzato questo interesse e durante il tirocinio del terzo e del quarto anno può fare osservazioni dirette in classe di insegnanti di storia. Vengono perciò a mancare i parametri di confronto, gli elementi osservativi necessari per cogliere le carenze di un insegnamento che si sa nella scuola primaria essere tra i più restii al cambiamento.

²⁹ A cura della presidenza e della commissione bollettino di facoltà Guida al corso di laurea quadriennale in scienze della formazione primaria, ordinamento degli studi - programmi dei corsi.

³⁰ Bollettino - Notiziario, Art. 6 Regolamento, Facoltà SFP Università di Padova A.A. 2005 - 2006.

Le figure implicate nella formazione

Una dei punti di forza e di eccellenza dell'istituzione di percorsi universitari per le future insegnanti è basato, quindi, su un intreccio formativo costruito intorno a diverse figure. Alcune di queste operano all'università, il docente, il supervisore a tempo pieno e il supervisore a tempo parziale (il tutor nel modello padovano) e le insegnanti che insegnano e si offrono come accoglienti-mentori, le insegnanti la cui figura costituisce il riferimento del concreto con cui gli studenti e le studentesse entrano in relazione nella scuola convenzionata con l'università dove si svolge appunto il tirocinio diretto.

Supervisore a tempo pieno

Ha il compito di garantire per ogni studente il raggiungimento di standard previsti dall'università, in particolare la coerenza tra progetto individuale e modello dell'università. Organizza, indirizza, valuta.³¹

Mentore insegnante accogliente

Insegnante nella scuola, si predispone ad essere osservato e a seguire lo studente nell'esperienza diretta nella conduzione della sua classe per tempi definiti. Accoglie, accompagna, indirizza, valuta.³²

Tutor supervisore a tempo parziale

Un ruolo particolare assume in questo sistema la figura del supervisore a tempo parziale. Assunto, come i supervisori a tempo pieno, attraverso un esame per titoli, un esame scritto e un esame orale, opera sia nella scuola di appartenenza sia in utilizzo presso l'università con un carico orario che supera ampiamente il normale orario di servizio, di fatto senza alcun tipo di riconoscimento né economico né professionale né sindacale.

In questo sistema in equilibrio "tra esperienza concreta sul campo e pensiero astratto produttore di teorie, tra sperimentazioni attive di pratiche innovative e osservazione riflessiva"³³ il tutor, il supervisore a tempo parziale, in quanto insegnante in servizio diventa il trait d'union tra la scuola del quotidiano, la realtà scolastica e il pensiero riflessivo-teorico in quanto riesce, sia nel laboratorio che nel tirocinio indiretto a tradurre operativamente quello che viene appreso nei corsi di insegnamento mediandolo con una pratica non basata sul ricordo ma sul costante rapporto con i bambini, le colleghe e il sistema scolastico.

La storia incompleta

Questo sistema innovativo che ha il potere di incidere molto più in profondità nel rinnovamento della scuola italiana rispetto alle presunte riforme dei programmi ministeriali, una pecca ce l'ha e purtroppo molto grave. In un quadro istituzionale scolastico in cui la storia è tra le discipline considerate meno importanti per la formazione iniziale dei bambini e in una situazione reale in cui, quando nelle scuole si formano le classi, l'insegnamento della storia viene spesso lasciata a "chi verrà" mentre per l'italiano e la matematica si cerca di garantire la continuità... ebbene in questo scenario, pur riconoscendo teoricamente il valore della formazione storica per gli insegnanti di base, nel corso di Padova si prevede l'insegnamento della storia e della didattica della storia e incomprensibilmente si omette la programmazione

³¹ Luciano Galliani, "Curricolo, tirocinio e professione: per un modello di formazione degli insegnanti basato sulle competenze" in L. Galliani e E. Felisatti (a cura di), *Maestri all'Università, curriculum tirocinio e professione, 2° rapporto di ricerca sul caso di Padova*, Pensa, Lecce, 2005.

³² Ibidem.

³³ Ibidem.

del *laboratorio di storia o del laboratorio di didattica della storia*. La funzione che dovrebbe svolgere un laboratorio apposito viene delegata al tutor che, se esperto di storia, nel tirocinio indiretto conduce la/lo studente ad una riflessione su nuove metodologie dell'insegnamento della storia. Una piccola toppa in tale falla è l'istituzione del laboratorio obbligatorio per chi desidera conseguire la seconda laurea dopo aver conseguito già quella per insegnare nella scuola dell'infanzia.

Per l'agenda, breve promemoria

Un corso universitario così concepito e realizzato può, a mio avviso, diventare la leva per il rinnovamento della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, al di là di ogni mutamento di governo e di programma ministeriale, in quanto riesce a integrare scuola, università e innovazione. Difatti, promuove il connubio tra scuola e università come luoghi integrati del sapere e del saper fare.³⁴ E in esso - seppur con molte difficoltà - il partenariato si delinea come struttura generativa di formazione professionale dell'insegnante. La preparazione ai compiti tutoriali crea molte occasioni di aggiornamento psicopedagogico e didattico. Ed anche per le/i mentori il corso di laurea di Padova svolge un corso di formazione per costruire le condizioni della loro compartecipazione nei percorsi formativi degli studenti.

La promozione dell'innovazione, oltre che ai docenti universitari, è delegata alle figure di tramite che sono i tutor di tirocinio e di laboratorio. Nella attuale situazione la relazione tra università e scuola è costruita, infatti, anche dai rapporti che le/i tutor tengono direttamente con le scuole accoglienti e con le/i "mentori" con i quali si instaura una modalità di formazione indiretta.

Perciò le figure tutoriali costituiscono i pilastri dell'attuale assetto.

La modifica che si profila tende - al contrario - ad eliminare tale articolazione e le figure tutoriali che le danno linfa per valorizzare la figura del mentore che è all'interno della scuola. Questa è un'ipotesi di cambiamento che rischia di ridurre il tirocinio a semplice addestramento in cui verrebbero a mancare la riflessione fuori contesto e le occasioni di ripensamento che sono improponibili all'interno della scuola stessa.

Contro questo rischio occorre rivendicare la conferma del partenariato tra università e scuola in un'articolazione in cui le/i tutor siano ancora tramite fecondo tra i due mondi e occorre promuovere il riconoscimento esplicito delle loro competenze e delle loro funzioni.

Altri punti da evidenziare nell'agenda riguardano la formazione delle competenze all'insegnamento della storia:

- la istituzione generalizzata dei laboratori di didattica della storia;
- la formazione disciplinare specificamente curvata in funzione della storia che gli insegnanti dovranno insegnare agli scolari.

³⁴ I. Padoan, *Elogio del tirocinio*, in O. Cian D. (a cura di), *Didattica universitaria tra teorie e pratiche*, Pensa Multimedia, Lecce, 2002.

Relazione

QUALE POLITICA PER LA STORIA INSEGNATA?

di Charles Heimberg (IFMES e Università di Ginevra)

Nel cantone di Ginevra, in cui prevale il sistema della democrazia semi-diretta, con i suoi referendum e le sue iniziative propositive, un'iniziativa popolare è stata lanciata per iscrivere nella legge cantonale il principio dell'organizzazione della scuola elementare in cicli annuali raggiungibili solo con voti sufficienti in francese e matematica. Si trattava di impedire una riforma pedagogica fondata su dei cicli pluriannuali e una valutazione qualitativa.

Il parlamento cantonale ha approvato un contro-progetto, contrapponendo l'avviso del ministro dell'educazione, in cui l'iniziativa viene ripresa con l'aggiunta di un controllo diretto dei deputati su ogni esperimento pedagogico.

Gli elettori ginevrini voteranno in settembre 2006 sui due progetti.

Per fortuna, non voteranno su come curare i pazienti dell'ospedale cantonale...

L'irruzione della politica nel campo quotidiano della formazione può anche svolgersi nel campo della storia. Vediamone un esempio francese.

In Francia, la legge del 23 febbraio 2005 che rendeva obbligatorio un insegnamento degli aspetti positivi della presenza francese oltremare (la colonizzazione) ha riunito tutti gli storici contro di lei.

Come vedremo, il famoso articolo 4 di questa legge, quello che prevede appunto quest'insegnamento in termini positivi, è stato finalmente cancellato dal presidente Chirac. Ma molti problemi sussistono.

Sei punti di riferimento su cui la nostra concezione scientifica dell'insegnamento della storia deve essere rispettata dal mondo politico

Vorrei proporre sei punti di riferimento a proposito della storia che vogliamo insegnare, trasmettere o fare, cioè sei punti da rivendicare sul piano scientifico. Insisto a questo proposito sul fatto che la nostra concezione dell'insegnamento della storia si potrebbe basare, anzi si dovrebbe basare, su questi punti non a partire da una scelta personale o ideologica, ma secondo criteri centrali dell'epistemologia della disciplina.

Si tratterebbe di insegnare, trasmettere o fare:

- una storia problematizzata, che mette i fatti a distanza;
- una storia investigatrice, che circola tra i tempi;
- una storia su tutte le scale della compresenza;
- una storia di tutti, vincitori e vinti;
- una storia appresa secondo una progressione a spirale;
- una storia il cui apprendimento lasci delle tracce.

1. Una storia problematizzata

Il concetto di una storia problematizzata che analizza i fatti con distacco, vuole dire che i fatti della storia non si succedono nella linearità di un racconto coerente. Quando un racconto si presenta lineare e coerente, si tratta probabilmente del risultato di una costruzione intellettuale ulteriore. La complessità dei fatti si percepisce peraltro a partire dalle interrogazioni del pensiero storico sulle società, dai contenuti del pensiero storico.

A monte di ogni narrazione storica, ci dice Reinhart Koselleck, si possono identificare le seguenti categorie fondamentali di interrogazione:

- l'ineluttabilità della morte e la possibilità di uccidere altri, fra il fatto di dover morire e quello di poter uccidere;
- le nozioni di amico e di nemico, un'opposizione formale che rimane aperta a tutti i contenuti possibili;
- l'interiorità e l'esteriorità, fra l'inclusione e l'esclusione, un'opposizione che crea forme di spazialità terrestre, ma che può essere anche prolungata da quella esistente fra il segreto e il pubblico, l'opaco e il trasparente;
- l'uomo e la donna, un rapporto di alterità fondamentale, ma anche una relazione necessaria per la vita e la discendenza, che sfocia nella paternità, nella maternità, ma anche nell'esistenza di generazioni;
- il signore e il servitore, fra il principale e il dipendente, fra il dominatore e il dominato, tante forme di dipendenza o di gerarchizzazione dei rapporti umani che contraddistinguono categorizzazioni giuridiche e sociali.

2. Una storia investigatrice

Per quanto riguarda la storia investigatrice, essa è caratterizzata dal fatto di circolare tra i tempi. Detto in un altro modo, la storia investigatrice non è quella degli antiquari (secondo la formula di Arnaldo Momigliano): non s'interessa all'oggetto in sé, ma lo considera sempre attraverso diversi tempi e diversi contesti praticando la comparazione storica.

Questa storia ricostruisce pure i presenti del passato, con le loro specificità e le loro incertezze, considerando il campo d'esperienza, collocato nel passato, e l'orizzonte d'attesa, orientato verso il futuro, che sono propri ad ogni attore del passato (secondo i concetti temporali di Reinhart Koselleck), e che non mancano di influenzare le sue scelte ed i suoi comportamenti.

3. Una storia su tutte le scale della copresenza

Tutte le scienze umane si trovano di fronte ad una domanda cardinale, ci dice Denis Retaillé: con chi essere solidali quando si considerano le società umane? Con i nostri antenati e i nostri discendenti o con tutti i nostri contemporanei, nella loro copresenza? E fino a dove?

La storia è di tutti. Dunque si tratta chiaramente di essere solidali con tutti i contemporanei nella loro copresenza. I modi con i quali la storia interroga i presenti del passato si arricchiscono attraverso la considerazione simultanea e incrociata di varie scale spaziali, non solo locale o nazionale, ma anche europea o mondiale.

La comprensione storica delle società del passato e del presente necessita l'uso del comparatismo e la presenza nell'analisi di scale diversificate nello spazio e nel tempo.

Una storia multiscale è una storia più atta a problematizzare i modi di convivenza e di conflitto nelle società umane.

4. Una storia di tutti, vincitori e vinti

Il ruolo della storia non può essere ridotto a quello di legittimare il potere costituito. Al contrario di come è stata, purtroppo, principalmente praticata e usata durante i due ultimi secoli, la storia dovrebbe avere per funzione di raccogliere e collegare tutti i punti di vista nelle sue reti.

Una storia di tutti che ricostruisce i presenti del passato dovrebbe quindi esaminare i diversi punti di vista in presenza, anche quelli che emergono dal basso, espressi dai subalterni, per poi confrontarli e sintetizzarli da un punto di vista critico. È l'unico metodo che permette alla storia di approdare alla complessità delle vicende delle società umane.

Come ha scritto Walter Benjamin, lo storico si dovrebbe proporre di spazzolare la storia contropelo.

5. Una storia appresa secondo una progressione a spirale

La costruzione del sapere storico non è cumulativa. Anche se abbiamo molte difficoltà nel descrivere precisamente le progressioni cognitive degli studenti nell'apprendimento della storia, possiamo considerare che la loro complessità esclude una concezione lineare di queste progressioni.

Lo sviluppo a spirale delle costruzioni cognitive procede per approssimazioni successive e allargamenti progressivi del proprio campo di comprensione delle società.

6. Una storia il cui apprendimento lasci delle tracce

Le attività di storia a scuola contribuiscono alla costruzione di uno sguardo critico sulle società e di una rappresentazione della disciplina storica in quanto storia di tutti.

Il modo di concepire il materiale didattico (manuale, esercizi, laboratori, ecc.) si dovrebbe adeguare alla prospettiva di una storia investigatrice e di tutti.

Una valutazione formativa della storia dovrebbe essere attenta ai processi di apprendimento e proporre agli studenti una varietà di attività di ricapitolazione e di trasmissione in modo di rafforzarli in una prospettiva temporale

Una storia insegnata fondata sul pensiero storico

Nel campo della didattica della storia, mi situo nella prospettiva di una storia insegnata organizzata in sequenze successive associando sempre un tema ad un elemento costituente del pensiero storico, cioè:

- Il paragonare (constatare delle analogie e delle differenze), che possiamo suddividere in due atteggiamenti integrativi:
 - *quello di cercare nel passato ciò che illumina il presente;*
 - *quello di considerare la stranezza del passato, un passato percepito come fattore di interesse verso l'altro e di decentralizzazione.*
- Il periodizzare (stabilire delle successioni, delle rotture, delle continuità):
 - *consiste nell'esaminare la complessità dei tempi e delle loro durate.*
- Il distinguere (la storia dai suoi usi sociali, politici e culturali):
 - *concerne le interazioni tra la memoria e la storia, tra le opere letterarie o cinematografiche che parlano di storia e la storia.*

La costruzione e la mobilitazione da parte dei ragazzi di tale pensiero storico costituisce un obiettivo centrale di un insegnamento democratico della storia. Permette loro di sviluppare la propria capacità critica per la loro vita futura di cittadini.

Cosa ne dicono gli storici

Purtroppo, non basta affermare questi sei punti di riferimento scientifici nella misura in cui non sono per niente approvati da tutti gli storici. Peggio ancora: ogni tanto, degli storici tra i più prestigiosi, separando la storia accademica dalla storia scolastica, prescrivono un insegnamento tradizionale e poco scientifico della loro disciplina nelle scuole. Prendiamo un esempio recente molto significativo. Si tratta di un libro curato da Alain Corbin che consiste nel riprendere tutte le date di un manuale scolastico di storia della Francia del 1938 per chiedere a specialisti contemporanei come parlerebbero oggi di queste date. Non è purtroppo disponibile il testo originario. Ma ci sono soprattutto quattro postfazioni che meritano riflessione.

«Si è affermato, scrive ad esempio Alain Corbin, il rifiuto di esigere dai bambini uno sforzo di memorizzazione. La cronologia era solo una vittima tra altri strumenti pedagogici come la buona vecchia «recitazione». Il reorientamento di un insegnamento basato sull'affettività e che

rifiutava la coercizione mirava allo svilupparsi del bambino per mezzo delle «discipline di risveglio»; ciò che conduceva a privilegiare il presente e la prossimità a spese della profondità temporale; ciò che creava nella mente dei ragazzi una modifica del rapporto al tempo, un restringersi dell'immaginario storico.»

«Il contrasto è strepitoso con i principi dell'attuale insegnamento, aggiunge Pierre Nora: Possono essere opposti termine a termine. Memoria imposta in modo autoritario contro rifiuto di ogni impostazione autoritaria; omogeneità della storia della Francia contro storia frammentata, mondializzata, tematizzata ; costruzione attorno al bambino di un edificio temporale abitabile contro micro-cronologie segmentate, e priorità data alla storia del vicino e del familiare, la strada o il quartiere.»

Questi rimpianti nostalgici non sono condivisi da uno solo dei quattro storici che si esprimono, Antoine Prost:

«È probabile, ma soltanto probabile, che i ragazzi conoscano meno date di prima.

L'esercizio della memoria è stato criticato: è un sapere vuoto.

L'obiettivo della pedagogia si è spostato dalla memoria alla comprensione, ma senza sapere associarli come si dovrebbe.

Senza ricerche serie, non sappiamo niente di sicuro né di preciso su come la storia è insegnata.

Ma tutti dicono lo stesso ciò che si deve fare... In Francia, si litiga sulla ricetta senza preoccuparsi della diagnosi: è tutto il dibattito pedagogico!»

Fa una strana impressione vedere degli storici tra i migliori accontentarsi di tali stereotipi parlando dell'insegnamento della storia.

Due tipi diversi di petizioni di storici

In Francia, come ho già detto, l'articolo 4 della legge del 23 febbraio 2005, ormai abrogato, che rendeva obbligatorio un insegnamento degli aspetti positivi della presenza francese oltremare (la colonizzazione), ha riunito tutti gli storici contro di lui. Invece l'insieme delle recenti leggi memoriali francese ha suscitato due posizioni diverse tra gli storici e gli insegnanti di storia.

Alcuni hanno proclamato la necessità di abolire tutte le leggi di memoria: quella del 2005 sugli aspetti positivi della colonizzazione, ma anche quelle del riconoscimento del traffico degli schiavi come crimine contro l'umanità, quelle del riconoscimento del genocidio armeno e pure quella che penalizza la negazione della Shoah.

Altri si sono impegnati per l'abolizione della legge del 2005 sugli aspetti positivi della colonizzazione, ma senza esigere l'abolizione delle altre leggi di memoria perché le considerano come legittime e protettrici dei diritti di certe categorie di vittime; perché non minacciano la libertà scientifica degli storici.

Al primo gruppo appartengono la petizione di 19 storici (tra cui Pierre Nora, Antoine Prost, Jean-Pierre Vernant, Pierre Vidal-Naquet) e un'altra petizione del settimanale *Marianne*. Nel secondo, ritroviamo una petizione del Comitato di vigilanza nei confronti degli usi pubblici della storia (animato in particolare da Gérard Noiriel, Claude Liauzu, ecc.), un'altra petizione di Yves Ternon, storico del genocidio armeno, ed alcune prese di posizioni di gruppi di docenti.

Questi orientamenti diversi ci fanno riflettere su come definirci in quanto storici, in quanto traghettatori di storia. Sono stati motivati non solo dalle leggi memoriali, ma anche da un loro effetto perverso, cioè il caso Pétré-Grenouilleau. In un bel libro, *Les traites négrières. Essai d'histoire globale*, questo storico evoca tutti i traffici di schiavi, e non solo quello triangolare dei tempi moderni; ma è stato contestato, e anche querelato da un'associazione antillana, per avere dichiarato che il traffico di schiavi non era stato un genocidio. Il caso è stato finalmente

risolto dopo la cancellazione della querela. Ha mostrato però a quali pressioni memoriali inaccettabili gli storici potevano ritrovarsi sottomessi.

In Francia, due risposte diverse sono emerse recentemente di fronte a questo contesto.

«Sotto l'effetto dello sviluppo dei comunitarismi, diversi gruppi organizzati contestano i lavori e i discorsi degli storici in nome del presunto od effettivo oblio della tragedia di un popolo, della spoliazione di una nazione», ha dichiarato ad esempio Marc Ferro.

Ma «non ci sono, da una parte, gli storici che sarebbero portatori della verità con la V maiuscola, e potrebbero così distribuire i punti buoni e no, e dall'altra parte, una memoria che sarebbe antistorica. Si tratta di un rapporto dialettico che permette alla storia di andare avanti», gli ha risposto Gérard Noiriel.

Marc Ferro, come Pierre Nora, ha firmato la petizione dei 19 storici per l'abolizione di tutte le leggi di memoria. Gérard Noiriel è invece tra i promotori della petizione di vigilanza contro la sola legge «scellerata» del 23 febbraio (affermando un rifiuto assoluto di applicarla).

«Gli storici sono i più atti, tra la pressione sociale e la perizia erudita, per dire a tutti - e per tutti - ciò che il passato autorizza e ciò che non permette», ha affermato solennemente Pierre Nora (*Le Monde* 2, 18 febbraio 2006).

Ma può davvero lo storico essere un riferimento cardinale, e forse unico, per il passato? Ha davvero senso separare in modo così netto la storia e la politica, la ricerca e gli usi pubblici del passato? E Pierre Nora non fa politica quando si lamenta dal fatto che la Francia abbia rinunciato a commemorare la vittoria di Austerlitz?

L'intreccio tra storia e politica

Vorrei fare qui due esempi di riflessione magistrale sul legame tra storia e politica, sull'uso possibile della critica storica per svelare la realtà dei fatti e avvicinarvisi. Il saggio di Pierre Vidal-Naquet intitolato *Le trait empoisonné. Réflexion sur l'affaire Jean Moulin* (ripubblicato nel 2002 da La Découverte) e quello di Carlo Ginzburg sul caso Sofri (*Il giudice e lo storico. Considerazioni in margine al processo Sofri*). Questi due prestigiosi storici non si sono dichiarati neutri. Hanno dichiarato tutti e due di voler difendere Moulin e Sofri. Ma l'hanno fatto mettendo a parte le loro opinioni per mobilitare soltanto gli strumenti della critica storica, in particolare quello della comparazione con fenomeni analoghi di altri tempi, i tempi che hanno studiato di più.

Nella stessa prospettiva, che facciamo dire oggi al *Bollettino della vittoria*, la Dichiarazione del Generale Diaz del novembre 1918? Ritroviamo oggi il testo di questa dichiarazione in vari posti d'Italia, su una terrazza del Vittoriano romano, in varie piazze, scuole e musei. A Borgo a Mozzano (LU), durante l'estate 2003 e dopo alcune polemiche, il sindaco ha pure dovuto rinunciare alla riesposizione di una lapide commemorativa contenente il testo di questo *Bollettino Diaz* con l'aggiunta di una breve dichiarazione di Mussolini che esaltava i valori della guerra.

Ma il *Bollettino della Vittoria* del Generale Diaz si inserisce, sì o no?, nel «grande romanzo» della nazione italiana? Oppure costituisce un'icona del processo di «disumanizzazione» moderna che sarebbe stata la Grande Guerra?

In realtà, l'interpretazione e la comprensione della Grande Guerra dalla parte degli storici hanno davvero una dimensione politica. Ad esempio, non sono tutti d'accordo sul fatto di sapere se la Grande Guerra fosse stata una guerra mossa dall'entusiasmo patriottico dei suoi combattenti oppure una guerra subita dai suoi attori. Questa controversia storica, che

dovremmo pure presentare agli studenti, ha molto senso nelle nostre società di oggi, in particolare per quanto riguarda il senso e la legittimità delle guerre.

Quale politica per l'insegnamento della storia?

Se torniamo a nostri sei punti di riferimento da rivendicare sul piano scientifico, dobbiamo prima, assolutamente, preservare l'autonomia scientifica degli storici e dei docenti.

In realtà, il mondo politico può legittimamente decidere di commemorare o di non commemorare; può indicare aspetti della storia umana che dovrebbero essere presentati a scuola, nello spazio pubblico; ma non deve mai dire agli storici ed ai docenti di storia *come* presentarli !

Invece ci sono delle prescrizioni politiche che sono assolutamente inaccettabili in democrazia.

Ad esempio, non sono accettabili né la legge francese già citata, col suo articolo 4 che prevede di presentare gli aspetti positivi della colonizzazione, né una recente interpellanza dei parlamentari nazionalpopulisti svizzeri del partito popolare (di Christoph Blocher), che volevano prescrivere, ed imporre a tutti, un insegnamento «positivo» dell'attitudine della Svizzera nei confronti del nazionalsocialismo.

In altri esempi, un intervento politico può essere invece gradito. In Svizzera, la crisi sulla valutazione della politica elvetica nei confronti del nazionalsocialismo, colla costituzione di una commissione di esperti, ha permesso alla storia e agli storici di andare avanti. A Ginevra, stiamo anche negoziando la creazione di una Casa della memoria, luogo intermedio tra scuola e museo per rendere possibile e incoraggiare un lavoro della memoria da parte dei ragazzi, un progetto che ha chiaramente bisogno di un sostegno politico.

Ma allora, che cosa chiediamo alla politica?

Vorrei proporre alcuni principi e quattro proposte per il rapporto tra politica democratica e insegnamento della storia.

I principi potrebbero essere di promuovere sempre, e solo, i valori di una cultura umanistica e democratica; ma anche di fare prevalere senza prescrivere, evitando nelle scuole ogni forma di catechismo laico! Ma abbiamo anche bisogno di nuove ricerche, in particolare di dati sugli apprendimenti effettivi dei ragazzi in materia di storia e di scienze umane; abbiamo soprattutto bisogno che sia riconosciuto il fatto che l'insegnamento della storia costituisce un mestiere complesso che necessita di una formazione ambiziosa e un'atteggiamento permanente di ricerca.

In fin di conto, la politica dovrebbe garantire la possibilità materiale di andare avanti nell'insegnamento storico, la formazione all'insegnamento storico, la ricerca storica e didattica; dovrebbe garantire l'ambito di lavoro, una piena autonomia intellettuale e soprattutto la possibilità di rimanere sempre onesti!

Faccio quindi, in tale prospettiva, quattro proposte al mondo politico. Propongo di:

- riconoscere le due finalità fondamentali della scuola democratica, cioè la preparazione dell'inserimento economico e sociale dei ragazzi e la costruzione della loro capacità di messa a distanza critica dei fatti osservati nella società;
- garantire lungo il curriculum scolastico una presenza sufficiente della storia e delle scienze umane nel progetto formativo e educativo;
- assicurare il diritto di tutti all'apprendimento della storia e alla propria storia attraverso la presentazione a scuola di una storia di tutti;
- promuovere il lavoro della memoria dei moderni crimini di massa evitando la concorrenza tra le vittime e ogni gerarchizzazione delle sofferenze.

Ovviamente, si tratta pure di assicurare tutti i mezzi finanziari per raggiungere questi obiettivi nell'insegnamento pubblico.

Una conclusione attorno alla figura di Carlo Levi

Il romanzo storico *L'orologio* mi pare essere un bell'esempio di relazione tra storia e società, tra storia e letteratura. La sua copertina originale, dipinta proprio da C. Levi, esprimeva appunto lo sguardo denso dello storico, dell'antropologo e del poeta, sulla società.

Mi pare che gli scritti del poeta, pittore e politico Carlo Levi dicono meglio di tanti storici la complessità temporale del mondo e la relazione tra la storia e la società, tra la storia e la politica.

Forse dovremmo chiedere ai nostri politici di promuovere il diritto dei ragazzi di apprendere la storia appropriandosi di questa profondità dello sguardo, di una tale capacità riflessiva e critica. La democrazia non ne patirebbe!

Bibliografia

- Walter Benjamin, «*Sur le concept d'histoire*» (1942, redatto nel 1940), in *Œuvres III*, Parigi, Folio-essais, 2000, pp. 432-433.
- Marc Bloch, *L'histoire, la guerre, la Résistance*, Parigi, Gallimard, 2006 (con i testi essenziali dell'autore).
- *Le cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne, LEP, n°1-5, 2001-2005.
- Alain Corbin (dir.), *1515 et les grandes dates de l'histoire de France revisitées par les grands historiens d'aujourd'hui*, Parigi, Seuil, 2005.
- Marcel Detienne, *Comparer l'incomparable*, Parigi, Seuil, 2000.
- Marcel Detienne, *Comment être autochtone. Du pur Athénien au Français raciné*, Parigi, Seuil, 2003.
- Marcel Detienne, *Les Grecs et nous*, Parigi, Perrin, 2005.
- Patrick J. Geary, *Quand les nations refont l'histoire. L'invention des origines médiévales de l'Europe*, Parigi, Aubier, 2004 (edizione originale 2002).
- Clifford Geertz, «*La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture*», *Enquête*, n°6, 1999, pp. 73-105 (traduzione del 1° capitolo di *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books, 1973).
- Carlo Ginzburg, *Il giudice e lo storico. Considerazioni in margine al processo Sofri*, Torino Einaudi, 1991.
- Charles Heimberg, *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, Issy-les-Moulineaux, ESF Éditeur, 2002.
- Eric J. Hobsbawm & Terence Ranger (eds), *The invention of tradition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983, pubblicato in italiano da Einaudi.
- Reinhart Koselleck, *L'expérience de l'histoire*, Parigi, Gallimard-Le Seuil, 1997 (1987).
- Reinhart Koselleck, *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. Parigi, Éditions de l'ÉHÉSS, 1990 (1979).
- Carlo Levi, *L'Orologio*, Torino, Einaudi, 1950, tradotto in francese da Jean-Claude Ibert, Parigi, Gallimard, 1952.
- Claude Liauzu & Gilles Manceron (dir.), *La colonisation, la loi et l'histoire*, Parigi, Syllepse, 2006.
- Arnaldo Momigliano, *Les fondations du savoir historique*, Parigi, Les Belles Lettres, 1992 (1990).
- Olivier Pétré-Grenouilleau, *Les traites négrières. Essai d'histoire globale*, Parigi, Gallimard, 2004.
- Antoine Prost, «*Histoire, vérités, méthodes. Des structures argumentatives de l'histoire*», *Le Débat*, n°92, Parigi, Gallimard, novembre-dicembre 1996, pp. 127-140.
- Antoine Prost, *Douze leçons pour l'histoire*, Parigi, Seuil, 1996.
- Antoine Prost, «*Comment l'histoire fait-elle l'historien?*», *Vingtième Siècle*, n°65, Parigi, Presses de Science Po, gennaio-marzo 2000, pp. 3-12.

- Antoine Prost, «*Argumentation historique et argumentation judiciaire*», *Enquête. L'argumentation, preuve et persuasion*, Parigi, Éditions de l'ÉHÉSS, 2002, pp.29-47.
- Denis Rétaillé, «*Faire de la géographie un programme*», *EspacesTemps*, n°66/67 (Histoire/géographie, 1. L'arrangement), Parigi, 1998, pp. 155-173.
- Pierre Vidal-Naquet, *Le trait empoisonné. Réflexion sur l'affaire Jean Moulin*, Parigi, La Découverte, 2002 (prima edizione 1993).

Spigolatura

Tra i fertili campi delle conoscenze e delle riflessioni del grande storico del Rinascimento italiano abbiamo raccolto e offriamo la spigolatura di alcune sue considerazioni sulla storia "generale" a scala mondiale: ci pare che possano ispirarci nella ricerca di una nuova storia da insegnare.

L'opera di Burckhardt (Basilea 1818 - ivi 1897) viene pubblicata postuma, nel 1905, a partire dal manoscritto del ciclo di lezioni tenuto dal grande storico svizzero a Basilea, tra il 1886 e il 1870.

Nell'Introduzione, da cui sono tratte le pagine che seguono, l'autore dichiara che il corso universitario che si accinge a tenere è finalizzato a "collegare un certo numero di osservazioni e di indagini storiche ora ad un semicasuale nesso di idee, ora ad un altro" nell'intento di offrire non "una guida agli studi storici in senso erudito, bensì ... dare soltanto dei cenni per lo studio dell'*elemento storico* nei diversi campi del mondo intellettuale."

Nel panorama della storiografia del XIX secolo, Burckhardt è uno degli storici più originali. Lontano dalle tendenze idealistiche e storicistiche dominanti, polemico con le filosofie della storia ottimisticamente progressiste, elabora un autonomo approccio storiografico noto come *Kulturgeschichte* (storia della civiltà) inteso a ricomporre la dimensione politica, spirituale e culturale del fenomeno storico entro un quadro unitario e propone una sua generale visione della storia in cui non trova posto alcun progresso della condizione umana. Scrive nell'Introduzione: "Certo, non soltanto ai filosofi è comune l'errore secondo cui la nostra età è il compimento di tutte le età, o almeno ci si avvicina, e tutto ciò che è esistito, invece, noi compresi, ha la sua ragion d'essere in sé, in ciò che l'aveva preceduto, in noi stessi e nel futuro." Soggetto e oggetto della storia per Burckhardt è sempre e solo l'uomo: "Il nostro punto di partenza sta in quell'unico centro permanente, e per noi possibile, ossia l'uomo che patisce, che anela, che agisce, l'uomo qual è, qual è sempre stato e sempre sarà."

Originale e purtroppo solitario e isolato è anche il suo approccio all'insegnamento e allo studio della storia, volto ad educare all'autonomia di pensiero, alla libertà di giudizio. In pieno XIX secolo infatti, quando la storia insegnata è ormai sistematizzata come "storia generale" (ovvero come narrazione lineare e cronologicamente ordinata degli eventi essenzialmente politico-militari degli spazi nazionali/europei), in apertura del corso universitario dichiara: "Rinunziamo a ogni sistematicità, non abbiamo nessuna pretesa di *idee storico-universali*, ma ci appaghiamo di constatazioni e offriamo materia storica vista in sezioni trasversali, nel maggior numero di direzioni possibili; e soprattutto non offriamo alcuna filosofia della storia."

In questo insegnamento, per questo studio della storia, centrale è l'utilizzo delle fonti.

Saura Rabuiti

L'ATTITUDINE DEL DICIANNOVESIMO SECOLO ALLO STUDIO DELLA STORIA

da Jacob Burckhardt, *Sullo studio della storia*, [trad. di Mazzino Montinari], Torino, Boringhieri, 1968, pp. 27-41 (sono state eliminate le poche note, mentre la parafrasi e i titoli dei paragrafi sono un'aggiunta redazionale)

"La nostra epoca è preparata alla conoscenza del passato meglio delle precedenti."

È discutibile che noi possediamo una conoscenza storica specificamente superiore.

Lasaulx arriva a dire: "Tante cose sono già trascorse nella vita dei popoli attuali d'Europa, che si possono riconoscere le linee direttrici convergenti verso uno scopo e anzi si possono trarre conclusioni sul futuro."

Ma conoscere il futuro è altrettanto poco desiderabile per la vita dell'umanità come per la vita dell'individuo. E la nostra impazienza astrologica è veramente una stoltezza.

Sia che ci rappresentiamo il quadro di un individuo che per esempio sappia in anticipo il giorno della sua morte e la condizione in cui si troverà, oppure il quadro di un popolo che conosca in anticipo il secolo della sua fine: i due quadri dovrebbero provocare, come conseguenza necessaria, la confusione di ogni volontà e aspirazione, che può svilupparsi pienamente soltanto quando si vive e si agisce "ciecamente", vale a dire per sé e seguendo i propri intimi impulsi. Il futuro si forma soltanto proprio perché ciò avviene e, se non avvenisse, lo sviluppo e la fine dell'uomo e di un popolo assumerebbero un'altra forma. Un futuro conosciuto in anticipo è un controsenso.

Lasciando da parte la sua indesiderabilità, la previsione del nostro futuro non è neppure verosimile. Innanzi tutto si oppongono ad essa gli errori della conoscenza, determinati dal nostro desiderare, sperare e temere, quindi la nostra ignoranza di tutto ciò che si può chiamare forze latenti, materiali come spirituali, e l'imprevedibile dei contagi spirituali, che possono improvvisamente cambiar faccia al mondo. Inoltre qui bisogna tener conto anche della grande illusione acustica in cui viviamo, in quanto da quattrocento anni la riflessione con il suo razionalizzare, intensificato dalla stampa fino a raggiungere l'ubiquità, copre tutto il resto con il suo fracasso e apparentemente fa dipendere completamente da sé anche le forze materiali, eppure queste ultime forse sono molto vicine ad un grande vittorioso sviluppo di tutt'altro genere, oppure è alle porte una corrente spirituale del tutto opposta. Se quest'ultima vince, prende al suo servizio la riflessione con tutte le sue trombe, e così via. Infine dobbiamo essere coscienti, per quanto riguarda il futuro, della nostra poca conoscenza della biologia dei popoli dal punto di vista fisiologico.

È vero tuttavia che la nostra epoca è preparata alla conoscenza del *passato* meglio delle precedenti.

"Le facilitazioni" alla conoscenza storica.

Come facilitazioni esterne essa dispone, a questo riguardo, della accessibilità di tutte le letterature per il molto viaggiare e la conoscenza delle lingue del mondo moderno e per la grande estensione della filologia, anche gli archivi le sono accessibili, e così pure i monumenti grazie ai viaggi, alle riproduzioni, anzi alle fotografie; dispone ancora di pubblicazioni delle fonti su grande scala da parte dei governi e degli istituti, che in ogni caso sono assai più multilaterali e dedicate all'elemento storico come tale, di quanto non avvenisse nella congregazione di S. Mauro e nei Muratori.

A ciò si aggiungono facilitazioni interne, anzitutto di tipo negativo.

Tra queste è prima di tutto l'indifferenza della maggior parte degli Stati per i risultati della ricerca, dalla quale essi non temono niente per la loro esistenza, mentre la loro forma temporale attuale (la monarchia) ha nemici infinitamente più vicini e più pericolosi, di quel che la ricerca possa diventare: in generale la prassi universale del *laissez aller et laissez dire*, perché si è costretti a lasciar fare cose ben diverse tutti i giorni su ogni giornale. (E tuttavia si potrebbe dire che la Francia ha preso la questione troppo alla leggera. L'ala radicale della sua storiografia ha esercitato una grande influenza sui fatti di questi ultimi tempi.)

Inoltre bisogna ricordare l'impotenza delle religioni e delle confessioni di fronte a qualsiasi disamina del loro passato e della loro situazione attuale. Una immensa ricerca si è rivolta alla considerazione di quelle epoche, di quei popoli e di quelle condizioni, in cui si formarono le rappresentazioni originarie dalle quali le religioni sono state parzialmente determinate o create. Una grande mitologia, storia della religione e dei dogmi comparata alla lunga non si è potuta escludere.

Ed ora le facilitazioni di tipo positivo: innanzi tutto i possenti mutamenti dalla fine del diciottesimo secolo hanno qualche cosa in sé che costringe imperiosamente a considerare e indagare il passato, anche a prescindere da ogni giustificazione o accusa.

Un periodo mosso come questi 83 anni di rivoluzioni deve crearsi un simile contrappeso per poter tornare in sé.

Soltanto considerando il passato otteniamo un metro per la velocità e la forza del moto in cui noi stessi viviamo.

Inoltre lo spettacolo della Rivoluzione francese, e la sua motivazione nel passato, ha abituato il nostro sguardo a indagare non soltanto causalità di tipo puramente materiale, ma precipuamente causalità spirituali e il loro visibile rovesciamento in conseguenze materiali. Tutta la storia universale, fin dove le fonti scorrono abbondanti, potrebbe insegnare proprio la stessa cosa, ma questa epoca ce lo insegna nel modo più immediato e evidente. Dunque è un vantaggio, per la considerazione storica del nostro tempo, il fatto che il pragmatismo sia inteso in modo più elevato e ampio che in passato. La storia nella concezione e nell'esposizione è diventata infinitamente più interessante.

Inoltre con lo scambio delle letterature e con il traffico cosmopolitico del XIX secolo, i punti di vista si sono in generale infinitamente moltiplicati. Ciò che è lontano diventa vicino; invece di una singola scienza di cose curiose, di tempi e paesi lontani, si impone il postulato di una immagine totale dell'umanità.

Finalmente a tutto ciò si aggiungono i forti movimenti nella filosofia moderna, già significativi di per sé e costantemente collegati a concezioni generali della storia universale.

Perciò gli studi del XIX secolo hanno potuto raggiungere una universalità senza precedenti.

"Non vogliamo formare degli storici": come presentare "l'enormità dello studio storico."

Ma quale è ora il nostro compito, data l'enormità dello studio storico che si estende a tutto il mondo visibile e spirituale, superando largamente ogni precedente concetto di "storia"?

Per dominarlo completamente non basterebbero, neppure lontanamente, mille vite umane, anche se si presupponessero le doti più elevate e il massimo sforzo.

Poiché di fatto predomina una estrema specializzazione, fino alle monografie sui particolari più minuti. Sicché anche gente bene intenzionata perde talvolta ogni senso della misura, in quanto dimentica quale quota della sua vita terrena un lettore (che non abbia un determinato interesse personale all'argomento) potrà dedicare a opere del genere. Quando si scrive una monografia bisognerebbe sempre tenersi vicino l'Agricola di Tacito e dire a se stessi: quanto più prolissamente tanto più effimeramente.

Già ogni manuale su di una singola epoca o su di un singolo ramo della scienza storica rimanda ad una infinità di fatti accertati. Una prospettiva disperante quando si cominci a studiare la storia!

Qui non dobbiamo neppure preoccuparci di chi si vuole dedicare interamente a tale studio, e addirittura alla esposizione storica. Non vogliamo formare degli storici e tanto meno degli storici universali. La nostra misura la ricaviamo da quella capacità che ogni persona con formazione accademica dovrebbe, fino ad un certo grado, sviluppare dentro se stessa.

Noi trattiamo, come si è detto, non tanto dello studio della storia quanto dello studio dell'elemento storico.

Ogni singola conoscenza di fatti ha cioè accanto al suo valore speciale, come notizia o pensiero preso da un campo specifico, anche un valore universale o storico, come notizia di una epoca determinata del mutevole spirito umano, e in pari tempo rende testimonianza, se posta nella giusta connessione, della continuità e immortalità di tale spirito.

Accanto allo sfruttamento immediato delle scienze, per la specializzazione di ognuno, ve ne è un secondo di cui qui vogliamo occuparci.

Il presupposto di tutto è un solido corso di studi; teologia, giurisprudenza o altro debbono essere intraprese e portate a fondo accademicamente e, per la verità, non soltanto in vista della propria professione, bensì per imparare a lavorare con coerenza, per imparare a rispettare l'insieme delle discipline di un ramo determinato, per consolidare la necessaria serietà nella scienza.

Ma oltre a ciò si debbono proseguire quegli studi propedeutici che permettono l'accesso a tutto il resto, particolarmente alle varie letterature, perciò bisogna coltivare ambedue le lingue antiche e possibilmente alcune lingue moderne. Non si conoscono mai troppe lingue. E, poco o molto che se ne sappia, non si deve mai perderne completamente l'esercizio. Con tutto il rispetto per le buone traduzioni, nessuna può sostituire l'espressione originale, e la lingua originale già di per sé rappresenta, nelle parole e nelle locuzioni, una testimonianza storica di altissimo valore.

Ancora bisogna raccomandare, in senso negativo, di evitare tutto ciò che serve soltanto a far passare il tempo, che invece si dovrebbe far venire e fermare, di astenersi dalla odierna devastazione intellettuale dovuta ai giornali e ai romanzi.

In generale prendiamo in considerazione soltanto quelle menti e quegli spiriti che non sono esposti alla noia volgare, che possono sopportare una successione di idee ed hanno abbastanza fantasia da sé per poter fare a meno della fantasia degli altri, o, se la accettano, non le si sottomettono, bensì sono capaci di considerarla un oggetto come gli altri.

In generale bisogna essere in grado di distogliersi interamente, almeno temporaneamente, dalle intenzioni e di volgersi alla conoscenza per il solo fatto che è conoscenza; bisogna, oltre a ciò, essere capaci di considerare ciò che è storico anche se non si riferisce, direttamente o indirettamente, al nostro benessere o al nostro malessere; e anche se si riferisce a quest'ultimo bisogna saperlo considerare oggettivamente.

Inoltre il lavoro mentale non deve essere un puro piacere.

Sull'importanza delle fonti.

Ogni autentica tradizione al primo sguardo è noiosa, per la ragione e nella misura in cui essa ci è estranea. Essa testimonia le intuizioni e gli interessi della propria epoca per la propria epoca, e non ci fa alcuna concessione, mentre la mancanza di autenticità di ciò che è moderno è calcolata per noi e perciò esso è reso piccante e conciliante, come lo sono di solito le fantasie sull'antichità. In questo quadro rientra particolarmente il romanzo storico, che molte persone leggono come se fosse storia soltanto un po' arrangiata ma sostanzialmente vera.

Per le persone comuni, dotate di una istruzione a metà, già la poesia in generale (se si eccettua la poesia di tendenza) e anche ciò che è più piacevole nel passato (Aristofane,

Rabelais, il Don Chisciotte ecc.) sono incomprensibili e noiosi, perché non sono tagliati su misura per esse come i romanzi d'oggi.

Ma anche per lo studioso e per il pensatore il passato nella sua manifestazione è da principio sempre qualche cosa di estraneo, e l'appropriarselo è un lavoro.

Uno studio completo delle fonti su qualsiasi argomento importante, condotto secondo le leggi dell'erudizione, è un'impresa che chiede per sé l'intera persona.

La storia ad esempio di una sola teoria teologica o filosofica potrebbe da sola richiedere anni e la teologia vera e propria nel suo insieme, — anche se si escludano la storia della Chiesa, la Costituzione ecclesiastica ecc., — considerata semplicemente come storia dei dogmi e come storia della scienza ecclesiastica, si presenta come un lavoro gigantesco: basta che pensiamo a tutti i Padri, i concilii, le bolle, gli scolastici, gli eretici, i moderni dogmatici, omiletici e filosofi della religione. Certo, a penetrare più a fondo, si vede come essi si copino l'un l'altro; si imparano anche i metodi e si impara ad indovinare da una piccola parte l'intero, si corre però il pericolo di sorvolare sull'altra importante metà, che in qualche modo è nascosta in quell'ammasso farraginoso, salvo che una grande capacità intuitiva attiri tuttavia l'occhio, come per caso, su di essa.

Vi è poi il pericolo di fossilizzarsi, se ci si occupa troppo a lungo di cose omogenee e di interesse limitato! Buckle si è preso la sua paralisi cerebrale a causa delle prediche scozzesi del XVII e XVIII secolo.

E infine come dovrebbe essere il poliistore che dovrebbe studiare secondo la concezione attuale tutto! Giacché tutto è fonte, non soltanto gli storici ma anche tutta la letteratura e tutti i monumenti, questi ultimi anzi per le epoche più antiche sono l'unica fonte. Tutto ciò che in qualche modo è tramandato è legato in un modo qualsiasi allo spirito e alle sue vicissitudini. E ne è la notizia e l'espressione.

Al nostro scopo basta parlare della lettura di fonti scelte, ma in quanto tali; il teologo, il giurista, il filologo dovrebbero assimilare talune opere scritte di tempi remoti, non soltanto in quanto il loro contenuto tocca in senso stretto la loro specializzazione, ma in pari tempo nel senso storico, come testimonianze di singoli determinati stadi dello sviluppo dello spirito umano.

Infatti, per chi voglia realmente imparare, vale a dire diventare spiritualmente ricco, una unica fonte felicemente scelta può in una certa misura sostituirne innumerevoli, in quanto con una semplice funzione del suo spirito egli trova e sente nel singolo l'universale.

Non importa se il principiante prenda l'universale per il particolare, ciò che è pacifico come un qualche cosa di caratteristico, l'individuale come qualcosa di universale; tutto si corregge nel corso dello studio, anzi già l'aggiungere una seconda fonte, comparando ciò che è simile con ciò che è contrastante, gli permette di trarre conclusioni, quali più abbondanti non glielo permettono venti volumi in *folio*.

Ma bisogna voler cercare e trovare, e bisogna saper *leggere* (*De Boni*). Bisogna avere fiducia che in tutte le storie si trovano seppellite le pietre preziose della conoscenza, sia di valore generale, sia individuale per noi; una sola riga in un autore, che forse non vale per tutto il resto, può essere destinata a illuminarci in modo determinante per tutto il nostro sviluppo.

E ancora la fonte rispetto alla elaborazione ha i suoi eterni vantaggi.

Prima di tutto essa dà il fatto in modo puro, sicché soltanto così noi possiamo sapere che cosa se ne possa trarre, mentre l'elaborazione ci toglie già quest'ultimo compito, e riproduce il fatto già valorizzato, vale a dire inserito in un nesso estraneo, spesso falso.

La fonte inoltre dà il fatto in una forma ancora vicina alla sua origine o ai suoi autori o addirittura ne è, l'opera. Nella sua dizione originale è riposta la sua difficoltà, ma anche il suo fascino e una grande parte del suo valore, superiore ad ogni elaborazione. Anche qui vogliamo ricordare l'importanza delle lingue originali e della loro conoscenza rispetto alle traduzioni.

Ancora, il nostro spirito entra nella giusta combinazione chimica soltanto con la fonte completamente originale, sebbene si debba constatare che la parola "originale" ha un significato relativo in quanto, quando quella è andata perduta, al suo posto possono subentrare anche fonti di seconda e terza mano.

Le fonti però, specialmente quelle che derivano da grandi uomini, sono inesauribili, sicché ognuno deve leggere di nuovo libri mille volte sfruttati, perché ad ogni lettore e ad ogni secolo presentano un aspetto particolare, ed anche ad ogni età dell'individuo. Può essere che, per esempio in Tucidide, vi sia un fatto di primo piano che sarà notato soltanto fra cento anni.

Ancora, il quadro che l'arte e la poesia del passato risvegliano muta incessantemente. Su coloro che sono nati oggi Sofocle potrebbe avere un effetto sostanzialmente diverso che su noi. E questa non è una disgrazia bensì soltanto una conseguenza della perpetua circolazione della vita.

Se noi però ci affatichiamo sul serio per le fonti, ci possono essere riservati in premio quei momenti importanti, quelle ore predestinate in cui improvvisamente ricaviamo una intuizione da ciò che forse già da lungo tempo era a disposizione e si credeva di conoscere.

E ora la difficile domanda: che cosa deve estrarre e annotare dalle fonti prescelte chi non è storico?

Innumerevoli manuali già da lungo tempo hanno sfruttato il contenuto materiale; se egli ne trae questo, i riassunti diventano enormi e poi non riuscirà più a dominarli. E del resto il lettore non ha ancora uno scopo specifico. Tuttavia gliene può risultare uno, se si è dedicato con passione e anche senza scrivere al suo autore; allora conviene che egli ricominci da capo e annoti secondo quel singolo scopo, ma faccia anche una seconda serie di annotazioni su tutto ciò che in generale gli sembra particolarmente notevole, fossero anche soltanto i titoli dei capitoli o i numeri delle pagine con due parole a proposito del contenuto.

Sul lavoro risulta poi forse un secondo e terzo fine; paralleli e contrasti con altre fonti si aggiungono, eccetera.

Certo: "con questa roba non si fa altro che coltivare il dilettantismo, che trova diletto in quello che per gli altri è un lodevole tormento!"

Questa parola gode di una cattiva fama a causa delle arti, dove certo bisogna essere o niente o un maestro e bisogna dedicare la vita alla cosa, perché le arti presuppongono in modo sostanziale la perfezione.

Nelle scienze invece si può essere maestri anche soltanto in un campo limitato, cioè come specialista, e specialisti in un campo qualsiasi bisogna essere. Ma non bisogna perdere la capacità della visione generale o addirittura non riuscire più a valutarla rettamente, così bisogna essere dilettanti, più che si può, in molti altri campi per lo meno pensando a se stessi, per aumentare la propria conoscenza e arricchirsi di prospettive; altrimenti in tutto ciò che va oltre la specializzazione si resta ignoranti e talvolta, nell'insieme, assai rozze persone.

Al dilettante, poiché ama le cose, forse nel corso della vita sarà dato di approfondirsi veramente in campi diversi.

La storia e gli altri saperi.

Infine è opportuno dire qui ancora una parola sul nostro rapporto con le scienze naturali e la matematica, le nostre uniche disinteressate compagne, giacché la teologia e il diritto vogliono ammaestrarci o per lo meno servirci da arsenale, e la filosofia, che vuole stare al di sopra di tutte, è in realtà ospite di tutte.

Non ci domandiamo se lo studio della matematica e delle scienze naturali escluda da parte sua assolutamente ogni considerazione storica. In ogni caso la storia dello spirito non dovrebbe lasciarsi escludere da queste discipline.

Uno dei fatti più giganteschi di questa storia dello spirito è stata la nascita della matematica. Ci domandiamo se dalle cose si distaccarono per primi i numeri, o le linee, o le superfici. E come fu trovato tra i vari popoli il necessario consenso su questo fatto? Quale fu il momento di codesta cristallizzazione?

E le scienze naturali, quando e come liberarono lo spirito per la prima volta dal timore per la natura e dalla sua venerazione, dalla magia naturale? Quando e dove esse divennero, per la prima volta approssimativamente, un libero fine dello spirito?

Certo anche esse ebbero le loro vicissitudini, il loro temporaneo asservimento e la loro sistematica limitazione e pericolosa santificazione entro limiti determinati: presso i preti.

La cosa che dobbiamo lamentare più di tutte è l'impossibilità di una storia dello sviluppo spirituale dell'Egitto, che potrebbe essere data tutt'al più in forma ipotetica, quasi come un romanzo.

Presso i greci poi vengono, per le scienze naturali, i tempi della piena libertà; ma essi se ne occuparono relativamente poco, perché lo Stato, la speculazione e l'esercizio delle arti plastiche pretendevano per sé tutte le energie.

All'epoca alessandrina, romana e bizantino-araba segue quindi il Medioevo occidentale e l'asservimento delle scienze naturali alla scolastica, che sostiene soltanto ciò che è riconosciuto.

Ma per l'epoca seguente al XVI secolo esse sono uno dei più importanti strumenti di misura del genio delle epoche. Ciò che le ritarda sono molto spesso gli accademici e i professori.

Il loro predominio e la loro popolarizzazione nel XIX secolo sono un fatto per il quale vien fatto di chiedersi a che cosa esso tenda, e in che modo si intrecci con il destino della nostra epoca.

E ora tra esse e la storia vi è amicizia non soltanto perché, come abbiamo detto, non pretendono niente dalla storia, ma perché queste due scienze possono avere soltanto una convivenza oggettiva, priva di intenzioni, nelle cose.

Storia e natura.

Ma la storia è qualcosa di diverso dalla natura, il suo creare, il suo far nascere e perire è qualcosa di diverso.

La natura presenta il più alto compimento dell'organismo della specie e la più grande indifferenza verso l'individuo, anzi essa stabilisce organismi ostili, combattivi, che, ad un livello approssimativamente eguale di perfezione organica, si distruggono l'un l'altro e lottano l'uno contro l'altro per l'esistenza. Anche le generazioni umane nello stato di natura fanno parte di questo quadro; la loro esistenza deve essere stata simile agli Stati animali.

La storia al contrario è la rottura con questa natura mediante il crescere della coscienza; in pari tempo però rimane ancora abbastanza di quell'elemento originario, perché si possa descrivere l'uomo come un animale feroce. Un superiore affinamento della società e dello Stato coesiste con la completa mancanza di garanzie per l'individuo e con il costante impulso ad asservire gli altri, per non essere da loro asserviti.

Nella natura abbiamo regnum, genus, species; nella storia popolo, famiglia, gruppo. La natura, per un impulso originario, crea in modo coerente ed organico nell'infinita varietà dei generi, mantenendo la grande eguaglianza degli individui; nella storia la varietà (certo solo in seno alla specie homo) non è davvero così grande; non vi sono nette delimitazioni, gli individui però premono verso l'ineguaglianza: verso lo sviluppo.

Mentre la natura crea secondo alcuni tipi originari (vertebrati e invertebrati, fanerogame e crittogame ecc.) nel popolo l'organismo non è tanto un tipo quanto un prodotto graduale; esso è lo spirito specifico di un popolo nel suo sviluppo graduale.

Ogni specie della natura ha tutto ciò che appartiene alla sua vita; se non lo avesse non vivrebbe e non procreerebbe. Ogni nazione è incompleta e cerca di completarsi e tanto più quanto più è evoluta.

La il processo di nascita della specie è oscuro; forse è fondato in una somma di esperienze che si aggiungono alla costituzione, ma molto più lentamente e anticamente. Il processo di nascita e di modificazione della nazionalità è fondato evidentemente in parte sulla costituzione, in parte altresì sulla somma di cose vissute; soltanto, siccome vi contribuisce lo spirito

cosciente, questo processo è molto più rapido che nella natura, e si possono far vedere gli effetti dei contrasti e delle affinità che riguardano la nazionalità.

Mentre nella natura gli individui, proprio nelle classi animali superiori, non significano niente per gli altri individui – se non forse come nemici o amici più forti – nel mondo umano ha luogo una costante influenza di individui privilegiati.

Là la specie rimane relativamente immutata; i bastardi muoiono o sono fin da principio sterili. Nella vita storica tutto è pieno dell'elemento bastardo, come se esso appartenesse sostanzialmente alla fertilità, per maggiori processi spirituali. L'essenza della storia è il mutamento.

Nella natura la fine avviene soltanto per motivi esterni: catastrofi della terra, catastrofi climatiche, soffocamento di specie più deboli da parte di specie più violente, di specie più nobili da parte di specie più volgari. Nella storia la fine è sempre preparata da un intimo venir meno, dal finir della vita. Soltanto allora un urto dall'esterno può mettere fine a tutto.

Interventi

NOTE SULL'INSEGNAMENTO DELLA STORIA NEI NUOVI ORDINAMENTI

di Lorenzo Strik Lievers

Accolgo con piacere l'invito a svolgere qualche rapida, e certo disorganica, considerazione intorno al tema di quel che comportano rispetto all'insegnamento della storia il nuovo sistema di formazione degli insegnanti e i nuovi ordinamenti. Mi limiterò all'ambito della scuola primaria, cui dedico particolare attenzione anche perché insegno storia e didattica della storia nel corso di laurea di scienze della formazione primaria a Milano Bicocca.

Una considerazione, innanzi tutto, a proposito delle "Indicazioni nazionali". Non entro naturalmente a esaminarle nel merito; il discorso porterebbe troppo lontano. Mi limiterò a un'osservazione sui vincoli che esse comportano. Che è, a mio modo di vedere, questione essenziale, prima ancora forse di quelle relative ai contenuti. Certo è molto importante il problema se l'insegnamento debba vertere su un argomento o sull'altro, nel nostro caso magari se limitarsi all'età antica piuttosto che spaziare sull'intero arco della storia umana. Ma rispetto a questo è prioritario il tema del grado di libertà pedagogica che ordinamenti e programmi consentono a ciascun insegnante; almeno se è vero che la verità e fecondità di un rapporto educativo non può non fondarsi in primo luogo sulla libertà, e solo così dunque sulla responsabilità, dell'educatore. Su quelle che sono la natura e le esigenze del bambino, o poi dell'adolescente, e così via, e quindi sui ritmi e sui modi in cui insegnare in funzione di quella natura e di quelle esigenze esistono, e sono legittime, e si misurano le più diverse scuole di pensiero. Ciò vale, naturalmente, anche per l'insegnamento della storia. Per non andar lontani, così, la proposta di Clio 92 è conseguente con tutta evidenza a una determinata concezione pedagogica, accanto alla quale se ne pongono altre dalle quali possono derivare impostazioni diverse quanto alla didattica della storia. (Per quanto personalmente mi riguarda, ad esempio, se molto mi sembra condivisibile delle vostre tesi, su altri aspetti ho una visione di altro tipo). Un criterio di fondo per valutare ordinamenti e programmi, a questa stregua, è dunque quello se e in che grado essi consentono di convivere ed esplicarsi nella scuola a diverse concezioni pedagogiche, a diverse visioni dei bisogni degli allievi nelle differenti fasce di età, e insomma a diversi modi di insegnare.

Da questo punto di vista la situazione precedente alla riforma era da giudicare profondamente negativa; almeno sulla carta, almeno a leggere i programmi allora vigenti, perché quanto alla realtà effettiva, poi, lo si sa bene, il discorso da fare sarebbe diverso: è ben noto che per la storia la linea dei programmi del 1985 è rimasta molto largamente non attuata nel concreto della vita scolastica. Perché questa valutazione dei programmi del 1985? Per quanto innovativi e per più aspetti affascinanti essi fossero, è indubbio che essi esprimevano e pretendevano di imporre un preciso indirizzo pedagogico, conseguente a una determinata immagine del bambino, quella che si sintetizzava nella formula del "bambino della ragione". Vi si stabiliva come norma dello stato, per legge, che cosa è la storia, secondo quali categorie il bambino deve pensarla, come l'insegnante deve insegnarla, si arrivava perfino a dettare la struttura stessa della lezione (la narrazione, se proprio occorre, alla fine). Insomma, quella che ne usciva era una vera e propria pedagogia di stato: chi non la condividesse, chi avesse una diversa visione del bambino era costretto o a insegnare contro coscienza o a essere un "fuorilegge".

A considerarlo in quest'ottica, il nuovo contesto presenta aspetti positivi ed altri negativi. Cominciamo con i primi. La struttura delle "Indicazioni" non determina e non definisce metodi e

approcci, indica obiettivi da conseguire senza vincolare gli insegnanti all'una o all'altra impostazione o strategia educativa. Proprio a marcare questa differenza rispetto ai precedenti programmi, nella loro prima versione - quella predisposta per la sperimentazione della riforma - le "Indicazioni" erano accompagnate dalle "Raccomandazioni" che entravano, queste sì, a definire un approccio pedagogico e di metodo; ma, appunto, erano presentate esplicitamente come suggerimenti non vincolanti, che si avanzavano come una possibile interpretazione delle "Indicazioni", restando liberi gli insegnanti di adottarne una diversa lettura e applicazione.

La sostanza delle cose, su questo piano, non è mutata con il passaggio alla versione definitiva, in cui le "Raccomandazioni" sono sparite e sono rimaste solo le "Indicazioni". Si potrà, anzi, semmai fare una osservazione a latere. Molti - e anche gli esponenti di "Clio 92" - critici con i contenuti delle "Indicazioni" avevano espresso invece una valutazione molto più positiva circa le "Raccomandazioni", e hanno lamentato perciò che siano rimaste in vigore solo le prime. Ma il fatto che non esista più un'interpretazione ufficiale delle "Indicazioni" dovrebbe semmai rafforzare il loro carattere di testo aperto a più interpretazioni; mentre rimane agli atti che le "Raccomandazioni", per quanto non pubblicate sulla "Gazzetta ufficiale", rappresentano di quelle "Indicazioni" una legittima lettura (offerta dai loro medesimi autori), ciò che autorizza gli insegnanti a fondare su di esse il loro insegnamento, se lo credono.

Detto questo, balza agli occhi quanto poi le "Indicazioni" siano intimamente contraddittorie proprio dal punto di vista che qui ho adottato. Se anche non si dichiara esplicitamente l'una o l'altra impostazione pedagogica, infatti, non ha forse un valore equivalente definire quel certo elenco di competenze e capacità da far maturare nei bambini, e in quei tempi e con quei ritmi? "Concetto di durata e valutazione delle durate delle azioni" fra le conoscenze da far sviluppare ai bambini di prima; "rapporti di causalità tra fatti e situazioni" per quelli del primo biennio. Sono opzioni coerenti con determinati orientamenti pedagogici, contraddittori con altri: è molto forte il rischio, se non altro, che questo sia sentito come un insieme di vincoli in definitiva obbliganti proprio sul terreno sul quale in teoria si dichiara di riconoscere la responsabile libertà degli insegnanti.

C'è qui un terreno importante per la battaglia delle idee delle associazioni professionali dei docenti. Insieme alle iniziative per proporre quelle che a ciascuno appaiono le vie migliori per insegnare - storia nel nostro caso, ma poi qualunque disciplina - a me pare dovrebbe porsi l'azione per garantire la libertà pedagogica degli insegnanti. Tanto più ciò va tenuto presente in una situazione in cui le "Indicazioni" sono state ufficialmente adottate come provvisorie, in vista di una generale ridefinizione a riforma pienamente entrata in vigore. Sarebbe bene che si aprisse finalmente un dibattito su questo argomento: come possono essere strutturate le necessarie indicazioni programmatiche in modo tale da lasciar spazio davvero a diverse opzioni pedagogico-didattiche; perché si possa insegnare storia raccogliendo fino in fondo le feconde indicazioni elaborate nell'ambito di Clio 92, o invece guardando ad altri modelli e ad altre concezioni.

Vengo ora al nuovo sistema di formazione degli insegnanti. Anche qui il quadro, a mio avviso, è di luci e di ombre. Cominciamo con un aspetto da guardare favorevolmente. Mi pare che, almeno in linea di massima, non dovrebbero sorgere motivi di preoccupazione riguardo alla questione che già è stata sollevata in più interventi, quella del ruolo essenziale del rapporto fra università e scuola, quella dell'apporto all'insegnamento universitario di supervisori e tutor; riguardo cioè a quello che ha rappresentato il dato di novità più profondo e positivo dei corsi di laurea in formazione primaria. Per questo aspetto, la nuova normativa in sostanza conferma l'esistente e spinge a sviluppare l'esperienza in corso. Il decreto legislativo sulla formazione degli insegnanti, infatti, stabilisce che nei corsi di laurea magistrale si svolgano laboratori e tirocini con l'apporto di insegnanti e dirigenti scolastici, e quanto all'impiego di questo personale mantiene in vigore le norme già vigenti. Va ricordato poi che si prevedono crediti per attività di tirocinio nella classe di laurea triennale ex-18, nel cui ambito le facoltà organizzeranno i corsi di primo livello da cui naturalmente verrà la maggior parte degli iscritti ai corsi di laurea magistrale per l'insegnamento primario. Così, anche, è indicato che per le

attività di formazione in servizio i nuovi centri di ateneo debbano operare in collaborazione con le strutture scolastiche.

Detto questo, certo, poi molto dipenderà dagli orientamenti, dalle sensibilità e dalle capacità delle singole università e facoltà. Anche oggi, del resto, varia molto dall'una all'altra sede universitaria il modo in cui sono gestiti il rapporto con la scuola e il tirocinio, e il rilievo che in concreto a questi aspetti è assegnato. La mia esperienza alla Bicocca, ad esempio, è quella di un corso di laurea in cui gli studenti sentono come una dimensione centrale nel loro percorso di formazione quella del tirocinio e del laboratorio. Se non è dovunque così, è questione non di vincoli normativi che lo impediscano ma, appunto, di linee culturali, di atteggiamenti e di scelte.

Bisogna dire, per contro, che sembrano legittime le preoccupazioni per il passaggio, anche per la formazione degli insegnanti, dal corso di laurea quadriennale attuale al sistema del 3+2, conseguenza della scelta politica inutilmente rigida compiuta a suo tempo di uniformare tutte le realtà universitarie, così diverse fra loro, a quest'unico modello. Invece di un corso quadriennale finalizzato organicamente alla preparazione di insegnanti della scuola primaria o dell'infanzia, concepito e si spera gestito nell'insieme con la preoccupazione di equilibrare e coordinare a questo scopo tutti i diversi momenti disciplinari e psicopedagogici, avremo due corsi di laurea separati, prima quello triennale formalmente non indirizzato alla preparazione degli insegnanti, e poi quello biennale per l'insegnamento, nel quale - si badi - si confonderanno in tutt'uno i percorsi per preparare a funzioni così diverse come quelle di insegnante nella scuola dell'infanzia e in quella primaria (per non dire che al corso biennale potranno accedere anche studenti provenienti da altri corsi triennali, orientati in tutt'altra direzione, e quindi senza preparazione al rapporto con i bambini). Il rischio, insomma, è che il percorso quinquennale possa paradossalmente risolversi in un indebolimento di quelle che sono oggi, o dovrebbero essere, le caratteristiche culturalmente e professionalmente più feconde dei corsi quadriennali.

Che cosa potrà comportare tutto ciò per quel che riguarda il nostro argomento specifico, l'insegnamento della storia? E' presumibile che si avrà un corso di storia nel triennio ed uno, probabilmente non annuale ma semestrale, insomma di poche ore, di didattica della storia nel biennio per la laurea magistrale. Ma in un corso di laurea triennale non dichiaratamente volto alla preparazione degli insegnanti (anche perché molti di quegli studenti non entreranno nel biennio per l'insegnamento, a numero rigorosamente chiuso), anche il corso di storia non sarà, come almeno in teoria dovrebbe essere oggi, concepito in vista dei problemi, dei bisogni e delle caratteristiche specifiche di chi dovrà insegnare storia ai bambini; sarà, o è ancora più probabile rispetto ad oggi che sia, un corso di storia "generico", non finalizzato. Verrà insomma semmai assecondata la naturale propensione di tanti docenti a tener presente solo la dimensione ordinariamente disciplinare del loro insegnamento, senza preoccupazioni di altro tipo. Se così dovesse accadere, se ne avrebbe sicuramente un peggioramento nel percorso formativo dei futuri insegnanti, almeno rispetto ai casi in cui i corsi di storia sono riusciti davvero a rispondere alle esigenze specifiche del tipo di laurea cui sono indirizzati.

Il problema diventa anche qui, allora, come per quanto riguarda il ruolo da assegnare al tirocinio e al rapporto università-scuola, quello di aiutare e stimolare l'attenzione e la sensibilità dei docenti universitari; in questo caso dei docenti di storia per la dimensione anche didattica della loro disciplina. Che non vuol dire, si capisce, confondere cose diverse come sono la storia in quanto disciplina e la didattica della storia: gli insegnamenti di storia devono essere formalmente e sostanzialmente fino in fondo disciplinari, per ragioni troppo evidenti perché occorra spendere parole a dimostrarlo. Si tratta invece di saper concepire l'insegnamento - nelle sue forme, nel tipo di testi da proporre agli studenti, nel modo di leggere i testi da stimolare in loro - in maniera da far emergere quegli aspetti della disciplina stessa e della sua epistemologia che è più importante e utile siano colti da studenti che a loro volta diventeranno insegnanti.

Esigenze e intenti questi, va da sé, che possono essere declinati nelle direzioni più varie. Ma che comunque potrebbero forse riassumersi dicendo che si tratta di far scattare negli studenti il senso che insegnare storia, e insegnarla bene, è importante, e però non solo: che può essere anche una sfida affascinante.

NORME GIURIDICHE E RICERCA STORICA

di Giorgio Cavadi

L'intervento di Charles Heimberg apre diversi e interessanti scenari di riflessione.

Intanto alcune sollecitazioni di Heimberg si incrociano con alcuni fatti assai recenti.

Intervistato qualche giorno fa da Radio Capital lo scrittore Massimo Carlotto, a chi gli domandava come mai oggi in Italia non si faccia più o quasi giornalismo d'inchiesta, ma siano ormai gli scrittori come lui a sviluppare nel romanzo sociologico l'indagine e la ricerca su fatti e accadimenti della società contemporanea, Carlotto rispondeva che uno dei motivi era indubbiamente la facilità con cui i giornalisti vengono trascinati in cause giudiziarie per diffamazione, ma anche la tendenza delle case editrici delle testate a non affiancare in sede legale i propri giornalisti.

La facilità con cui l'indagine giornalistica finisce nelle aule dei tribunali pare sia divenuta ormai una tendenza del nostro tempo. Così avviene nella ricerca storica dove pure, come ha illustrato Heimberg, è ormai diffusa la tendenza degli organi dello Stato a legiferare (e quindi dare alla magistratura l'opportunità di giudicare) su questioni che oltre al merito attengono i fondamenti delle discipline e ambiti in cui la logica della norma giuridica e della rispettiva sanzione, possono talvolta non funzionare pienamente.

Ora si può essere certamente in totale disaccordo con le tesi negazioniste dello storico inglese David Irving, ma l'idea che un tribunale austriaco, in forza di una legge di quello Stato, proprio in questi giorni lo abbia condannato a tre anni di reclusione per aver sostenuto (in buona compagnia nel mondo intero di migliaia di fanatici e paranoici) che i campi di sterminio non siano esistiti almeno nella forma con cui è conosciuta la Shoah, è di per sé aberrante. Per una serie di ragioni illustrate qualche giorno fa dallo storico Massimo Salvadori la distorsione delle idee e la falsificazione delle testimonianze e dei documenti, o al limite la loro negazione, devono essere combattute sul piano del libero confronto argomentativo e interpretativo, l'unico in grado di depotenziare queste aberrazioni e di smontare sul nascere l'edificazione di "vittime" sull'altare di pseudo-revisionismi.

In Francia, a dicembre dello scorso anno, una recente presa di posizione di alcuni storici ha respinto l'idea che le leggi dello Stato debbano imporre agli storici cosa ricercare e come rappresentare le vicende del passato. La legge del 23 febbraio 2005 che impone a storici e autori di manuali di dare il giusto peso al ruolo positivo che la Francia avrebbe avuto nella colonizzazione dell'Africa, oltre ad avere suscitato critiche all'estero, ha indignato, in primo luogo, gli stessi studiosi francesi, dopo che altre leggi dal 1990 e nel 2001 avevano definito la pena per chiunque negasse il genocidio armeno o per chi non condannasse adeguatamente la schiavitù dei neri africani.

Questo quadro serve a definire un andamento generalizzato che vede un po' in tutta Europa il campo della ricerca storica e sociale essere trascinato nelle aule dei tribunali.

Credo che a questo andamento debba ascriversi anche il contenzioso, che nel tribunale civile della mia città, Palermo, ha visto in questi anni opposti l'onorevole Calogero Mannino, già parlamentare della Democrazia Cristiana e padrino politico di Totò Cuffaro, processato e assolto per concorso esterno in associazione mafiosa e lo studioso del fenomeno mafioso Umberto Santino. Il processo si è concluso con la condanna per diffamazione di quest'ultimo, giudicato colpevole di aver utilizzato le affermazioni contenute in una lettera anonima utilizzata nelle sue ricerche. Per essere più precisi l'onorevole Mannino rimprovera infine Santino perché ...

"Quando Santino pubblica l'anonimo e dice di prenderne le distanze, per correttezza deontologica deve evitare di offrirsi, anche senza intenzione, alla dilatazione del falso e alla sua cristallizzazione." (lettera di Calogero Mannino all'edizione di Palermo del quotidiano "La Repubblica" del 4 marzo 2006).

Ora io non ho letto le motivazioni della sentenza, ma se un minimo del ragionamento di Mannino fosse accettato dalla magistratura, ci troveremmo di fronte ad un fatto non solo "deontologicamente", ma epistemologicamente aberrante almeno per due motivi: il primo è che il falso nella ricerca storica ha una sua dignità pari al documento vero, proprio perché contiene e disvela le ragioni di un ambiente, e del momento storico e politico che lo hanno prodotto, come mezzo secolo fa spiegò Federico Chabod nelle sue celeberrime *Lezioni di metodo storico*. Quindi lo studioso che le analizza e le utilizza e per di più "dice di prenderne le distanze" fa esattamente il suo mestiere; "dilatate il falso e cristallizzarlo" perché se ne parla in un lavoro di ricerca, non può essere considerato un reato: è anzi un contributo alla scoperta di una porzione di realtà. D'altra parte le precedenti opere di Santino come *L'impresa mafiosa*, pubblicata nel 1990 per Franco Angeli, ci dicono di uno studioso attento e documentato che, insomma, non parla e scrive a vanvera.

In secondo luogo, tanto per fare un esempio dalle parti di casa nostra, lo storico che volesse indagare sulla storia recente di Palermo, nella "Documentazione allegata alla Relazione conclusiva della Commissione Antimafia" quella, per intenderci, che indagò sul "sacco di Palermo", si troverebbe di fronte ad un documento che raccoglie tutti gli esposti anonimi giunti agli organi giudiziari e di polizia, a proposito degli anni d'oro del duopolio Lima-Ciancimino. Indagini affidate alla Questura accertarono quanto ci fosse di vero e di falso in quelle lettere. Ora certamente lo studioso si troverebbe nella condizione di utilizzare tutta intera tale documentazione, proprio per le ragioni di cui si è detto. Ma siamo sicuri che qualcuno dei tanti personaggi citati in quelle lettere, ancora viventi, o i loro figli, non lo trascineranno in giudizio con una certa speranza di successo?

Insomma, come si vede, quando la norma giuridica incrocia la ricerca storica, non sempre si può dire che le renda un buon servizio. Ma allora, dobbiamo chinare il capo alle aberrazioni del negazionismo? Certamente no. La ricerca in campo storico ha in sé gli strumenti per confutare - nel libero campo della libera interpretazione delle fonti - tesi palesemente false e insussistenti. C'è ancora, fortunatamente una grande differenza fra il gridare a *Porta a Porta* che l'avversario politico "dice il falso" e dimostrare, documenti alla mano, l'insussistenza di alcune presunte verità. E', come è noto, la differenza di fondo fra l'uso pubblico e politico della storia e la serietà della ricerca. E', infine, la sostanziale differenza fra il revisionismo storico, nato da e per l'uso pubblico della storia a fini politici, e la revisione storica frutto della documentata confutazione di tesi storiografiche.

A chi volesse approfondire tali questioni, da almeno un decennio entrate a pieno titolo nel dibattito politico che si svolge quotidianamente sui media italiani, consiglio la lettura del numero speciale de *I viaggi di Erodoto*, (supplemento al n. 43/44, 2002) che raccoglie gli atti del convegno *Mappe del '900*, tenutosi a Rimini nel novembre del 2001, per capire quanto tali questioni siano diffuse e dibattute nella cultura europea e non solo.

IL RUOLO DEI DOCENTI IN SERVIZIO NELLA FORMAZIONE INIZIALE

di Maria Vassallo

Il dibattito, avviato sin dalla nascita delle scuole di specializzazione per l'insegnamento nella scuola secondaria e tuttora aperto, ha sempre privilegiato i temi della organizzazione delle SIS, il rapporto con le università, i contenuti proposti dai docenti, il valore del titolo professionale conseguito al termine dei corsi; più raramente ha preso in considerazione l'anello di congiunzione tra università e istituzioni scolastiche, costituito dai docenti in servizio che assumono il ruolo di tutor nel processo di formazione dei futuri insegnanti.

La proposta formativa SIS non è completa e perde di senso quando viene a mancare il raccordo ideale e fattivo tra i vari attori del sistema formativo.

Attivare i corsi di Didattica della storia non è sufficiente a creare una cultura dell'insegnamento della disciplina, cultura che richiede strumenti conoscitivi, capacità operative, competenza metodologica, sperimentazione delle pratiche didattiche.

Si rende necessario, cioè, articolare la preparazione dei futuri docenti fornendo loro i fondamenti teorici, coinvolgendoli attraverso attività laboratoriali nella preparazione di materiali didattici, mettendoli nella condizione di sperimentare gli stessi e verificarne l'efficacia attraverso il tirocinio.

In quest'ultima fase del processo formativo diventa prioritario il rapporto con l'insegnante tutor (accoglie lo studente SIS nella scuola e nelle classi) che non può e non deve essere casuale o affidato alla semplice disponibilità dei docenti in servizio. Il docente accogliente ha un ruolo rilevante nel sistema formativo iniziale:

- determina la qualità dell'impatto con la funzione docente;
- predispone l'ambiente in cui si verifica la relazione tirocinante - allievi;
- prevede l'inserimento del tirocinio nella sua programmazione annuale;
- discute l'efficacia dell'intervento, propone eventuali modifiche, suggerisce alternative.

La figura del tutor presenta delle specificità che dovrebbero essere riconosciute e formalizzate; dovrebbe rientrare nella tipologia degli insegnanti formatori che si specializzano nella formazione iniziale dei docenti.

LA MIA ESPERIENZA DI STUDENTESSA DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

di Angela Tisato

Mi chiamo Angela e vivo a Padova.

Quello che mi ha portato a partecipare al convegno il 25/26 febbraio 2006 è stata la voglia di provare una nuova esperienza utile per la mia formazione.

Sono iscritta al 4° anno di Scienze della Formazione, corso di studi Scienze della Formazione Primaria per un motivo ovvio, visto il mio indirizzo: voglio diventare un'insegnante della scuola primaria.

Il mio viaggio è iniziato con le superiori quando mi sono iscritta all'indirizzo "Assistente alle comunità infantili", quindi per insegnare nella scuola dell'infanzia. Finita la scuola ho pensato che sarebbe stato interessante approfondire le mie conoscenze e così mi sono iscritta a questa facoltà; con il passare del tempo e grazie al tirocinio ho cambiato idea sul mio futuro, ho scelto l'indirizzo scuola primaria.

Domenica 26 febbraio, Luciana Coltri ha parlato dell'importanza del tirocinio e dei laboratori e io, da studentessa, sono d'accordo con lei. Dal 2° anno noi ragazze iniziamo a conoscere l'ambiente scuola, il primo anno dedicato all'osservazione del sistema scolastico, il secondo all'osservazione di processi di insegnamento/apprendimento nei contesti scolastici ed infine, l'ultimo anno, alla progettazione, conduzione, valutazione, riflessione di interventi didattici nelle classi. È un percorso molto ricco e articolato, noi studentesse abbiamo la possibilità di conoscere la scuola, entrandoci e confrontandoci con il tutor, con le nostre compagne di corso, con le figure della scuola e soprattutto con l'insegnante mentore.

Io mi ritengo molto fortunata, svolgo il mio tirocinio diretto in una scuola di Padova aperta alle iniziative del territorio e per questo motivo le maestre sono in continua formazione.

La mia insegnante mentore è una donna pronta ad accogliere nuove proposte, segue contemporaneamente tre tirocinanti, compresa me e fa tesoro di ogni nostra idea; soprattutto in questo periodo in cui dobbiamo tenere sei interventi didattici a testa. La mia "lezione" si indirizzerà sulla *"Civiltà Greca"* e quindi sull'ambito disciplinare della storia, è questo uno dei motivi per cui ho deciso di unirmi al vostro gruppo.

Io vorrei diventare un'insegnante aperta alle nuove iniziative, sogno di lavorare in una classe e motivare i miei studenti allo studio, soprattutto allo studio della storia, far maturare nei miei allievi competenze trasversali e comportamenti critici. Ricordo ancora la mia Prof.ssa di storia della scuola media, con lei ho provato il vero "terrore" delle interrogazioni e l'agitazione di averla in classe ma ricordo soprattutto la qualità del suo insegnamento, la maggior parte delle lezioni si svolgevano in gruppo discutendo delle problematiche del tempo con riferimento ad eventi storici. Non ricordo di aver mai fatto una classica lezione di storia (l'insegnante spiega dal libro e gli studenti ascoltano in silenzio), l'obiettivo era quello di coinvolgere noi studenti in un percorso interdisciplinare offrendoci la possibilità di maturare un atteggiamento critico per affrontare la società. Noi studenti non siamo stati abituati a lavorare concretamente, spesso quello che ci classifica è un voto su *"a quante domande abbiamo saputo rispondere durante l'interrogazione o la verifica in classe"*; certo è una parte del compito dello studente ma a volte sarebbe più efficace proporre attività che stimolino l'allievo a concretizzare il suo sapere, dare ad ognuno la possibilità di esprimere quello che ha appreso senza rincorrerlo con un giudizio positivo o negativo. Io, per esempio, non ho mai avuto dei voti eccellenti, ho sempre fatto e faccio fatica a studiare, soprattutto quando sentivo e sento la materia "tanto lontana da me" e dalla mia esperienza quotidiana; oggi, studentessa universitaria, partecipo ai laboratori con entusiasmo perché "tocco" e provo sulla mia "pelle" alcuni concetti che scritti sulle pagine di un libro sono di difficile comprensione; è coinvolgente discutere, sperimentare, provare e pensare in un gruppo composto da cinque, sei persone.

E' stato molto interessante partecipare a questo convegno, vedere che ci sono insegnanti che propongono attività stimolanti e utili, soprattutto, per gli studenti. Mi è piaciuto il clima di collaborazione che c'era tra voi, è affascinante trovare nello stesso posto tanti insegnanti che collaborano con convinzione, io spero in un futuro di lavorare in un ambiente dove ci si possa confrontare e stimare. Io sono una studentessa ma sono anche un'educatrice di asilo nido, con i miei compiti e le mie responsabilità, purtroppo la gioia e la soddisfazione che provo lavorando con i bambini della mia sezione, che tutti i giorni mi lasciano a bocca aperta per la velocità con cui crescono, è smorzata dal clima di competitività che c'è tra noi colleghe "adulte"... cattiveria e invidia spesso ci portano fuori strada e a perdere quello che è il nostro obiettivo e purtroppo i primi a rimettercene sono i bambini che subiscono senza aver diritto di parola. Quello che voglio dire da studentessa, soprattutto, è che a noi alunni non importa essere trascinati nella gerarchizzazione (direbbe qualcuno di voi) degli insegnanti, a noi piace lavorare in un ambiente sereno e collaborativo, è più motivante e più stimolante avere la possibilità di confrontarsi con più di un docente e vedere che negli occhi degli altri insegnanti non traspare invidia.

Non sono ancora un'insegnante ma sto lottando per realizzare il mio sogno. In queste righe ho espresso quello che io ho colto della scuola e degli insegnanti come studentessa e come universitaria; vivo ancora l'agitazione dell'esame e i pomeriggi sui libri ma piano piano sto arricchendo il mio bagaglio personale e professionale, con l'esperienza sul campo conoscerò cose nuove e imparerò ancora tantissimo. Quello di cui sono sicura è che voglio continuare a imparare, la formazione è fondamentale per il mio futuro lavoro e questo voi lo sapete meglio di me.

Grazie per avermi dato uno stimolo in più continuare nel mio percorso e nella mia crescita.

Agenda per la storia

Comitato Direttivo di Clio'92

Per una storia di tutti, perché tutti possano avere una storia.

Questa in sintesi la grande finalità che dovrebbe perseguire la scuola, oggi.

Il documento che segue nasce dall'esperienza e dal lavoro di docenti e ricercatori di didattica della storia che si riconoscono nell'Associazione "CLIO '92".

In esso abbiamo sintetizzato alcune proposte e richieste per una storia insegnata di buona qualità.

Per raggiungere questo obiettivo è necessario mettere in campo un orientamento politico e culturale nuovo e coraggioso, in grado di riconoscere le nuove domande di senso poste dalle società contemporanee, dalla ricerca pedagogica e didattica, dalle nuove generazioni, dai docenti e dalle istituzioni scolastiche.

L'agenda che proponiamo vuole essere un contributo concreto e puntuale in questa direzione.

Una scuola diversa e migliore ha bisogno di un'altra storia. Le nuove generazioni hanno bisogno di un'altra storia.

Cominciamo a pensarla e a renderla possibile.

Il documento si rivolge:

- **ai cittadini,**
 - perché conoscano le condizioni difficili in cui versa la costruzione della cultura storica e civile nel nostro paese;
- **ai docenti ed agli studenti,**
 - per stimolare il confronto, la elaborazione di richieste e proposte, la pensabilità e la sperimentazione di nuovi modi di fare storia;
- **ai decisori pubblici a vario livello:**
 - governo centrale
 - governi regionali e locali
 - dirigenti delle istituzioni universitarie e scolastiche
 - dirigenti degli istituti di conservazione dei beni culturali

perché sappiano progettare indicazioni ed assumere decisioni incisive a favore di un'altra storia insegnata.

La marginalizzazione dell'insegnamento della storia

Sui media la storia è spesso protagonista (basti pensare allo spazio che nella programmazione radiotelevisiva occupano le trasmissioni dedicate ai temi del passato), nella scuola, invece, essa occupa uno spazio formativo sempre più marginale.

Diversi sono i fattori che concorrono alla progressiva perdita di significato della storia insegnata:

- **le condizioni materiali di lavoro e di insegnamento:**
 - l'introduzione dell'insegnante prevalente nella scuola primaria che azzerava competenze disciplinari formatesi negli anni scorsi;
 - il completamento a 18 ore delle cattedre nella scuola secondaria che porta alla frammentazione dell'orario e alla casualità della continuità didattica;

- l'esiguità oraria dell'insegnamento della storia che riduce le possibilità di gestione dell'apprendimento attivo;
- gli attuali abbinamenti delle discipline (italiano/storia; lettere/storia; filosofia/storia...) che fanno considerare la storia come la disciplina secondaria e inducono ad insegnarla in subordine all'insegnamento della disciplina ritenuta più importante;
- **la formazione dei docenti:**
 - penalizzati gli insegnanti laureati in storia per effetto dell'abbinamento delle discipline nelle cattedre;
 - scarse le conoscenze disciplinari acquisite nel corso di laurea, spesso affidate solo al superamento di alcuni esami, cosicché la cultura storica finisce per rivestire un ruolo decisamente subalterno;
 - sostanzialmente sconosciuti i problemi della mediazione didattica e dei processi di apprendimento degli alunni;
- **il modello trasmissivo basato sul canone tradizionale cronologico-lineare, largamente dominante nei manuali scolastici:**
 - incentiva il conformismo degli insegnanti e scoraggia percorsi di innovazione e di ricerca;
 - inibisce dall'implicare i beni culturali, le fonti visive, sonore e multimediali nei processi di insegnamento e di apprendimento, riducendo di fatto l'apprendimento della storia alle abilità linguistiche;
 - inibisce dall'assumere la didattica laboratoriale come elemento di grande potenzialità formativa.

Le proposte

La cultura storica delle nuove generazioni è priorità fondamentale per la formazione di una cittadinanza consapevole, attiva, plurale. L'esercizio della democrazia ha bisogno di capacità critiche, conoscenze complesse, attitudine al dialogo e all'ascolto. Ha bisogno anche di competenze sul passato e sulle diverse memorie per costruire abilità di orientamento nel presente, di decostruzione degli usi pubblici della storia, di comparazione e comprensione delle molte storie del mondo.

1. Una diversa idea di storia insegnata

- una storia problematizzata e problematizzante, che non si limiti al racconto dei fatti;
- una storia investigatrice, che sappia connettere presente, passato e futuro;
- una storia a geometria variabile: pluralità di scale spaziali (dalla scala mondiale a quella locale) e temporali (dall'evento alla lunga durata);
- una storia critica che formi abilità cognitive e metta in gioco i diversi punti di vista;
- una storia interdisciplinare che dialoghi con gli altri saperi e le altre dimensioni dell'educazione;

Le indicazioni o i programmi dovrebbero essere scritti allo scopo di incoraggiare gli editori e gli insegnanti ad assumere modelli nuovi di comunicazione storiografica, capaci di trasporre i testi degli storici in testi adatti all'apprendimento progressivo del sapere storico nei diversi livelli della scolarità.

2. Una diversa formazione dei docenti

- una formazione come diritto dovere permanente e dimensione strutturale della professione docente;
- una formazione come compito strategico del sistema in relazione ai processi di innovazione, cambiamento, (ri)qualificazione;
- una formazione con maggiori risorse economiche.

a. Formazione iniziale

- istituire insegnamenti di didattica della storia nei corsi universitari che preparano i futuri docenti;
- dare maggiore importanza alla riflessione epistemologica e metodologica circa i modelli di storia generale;
- superare il modello trasmissivo per far acquisire conoscenze e abilità di ricerca storica trasferibili, per costruire un intreccio tra disciplina e uso della conoscenza;
- introdurre pratiche laboratoriali di lavoro sui testi e con le fonti;
- mettere in relazione le scienze dell'educazione e le didattiche disciplinari, facendole interagire con i **laboratori** e con il **tirocínio** in modo che siano conseguenti e fortemente interrelati;
- rafforzare il **legame tra università e scuole** e **valorizzare l'esperienza degli insegnanti in servizio** come tutori e mentori dei loro colleghi in formazione.

b. Formazione in servizio

- incentivare l'acquisizione di livelli di professionalità elevata, riconoscendola sul piano economico e giuridico;
- sostenere, diffondere, stabilizzare le occasioni di incontro/confronto tra ricerca didattica (università, centri di ricerca, agenzie professionali) e attività dei docenti e delle scuole;
- assumere nuovi modelli formativi centrati sulla ricerca, sull'intreccio tra approfondimento teorico / laboratori / pratiche / esperienze / revisione di esperienze / e sulla partecipazione progettuale dei docenti stessi in rapporto ai bisogni degli studenti, delle singole scuole, del sistema scolastico;
- promuovere le buone pratiche formative capaci di migliorare realmente la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento;
- moltiplicare le occasioni e le opportunità formative (in presenza e on-line);
- verificare l'efficacia delle iniziative di formazione.

3. Una diversa organizzazione dell'insegnamento

- includere la storia tra i saperi fondamentali, assegnandole un adeguato spazio orario;
- riconoscere la specificità dell'insegnamento della storia (profilo professionale ad hoc, competenze specifiche, diversa composizione della cattedra);
- garantire l'insegnamento della storia, diritto di tutti, anche agli studenti dell'istruzione professionale, che rischiano di uscire dal percorso formativo senza le conoscenze e le abilità storiche indispensabili per un loro inserimento attivo e critico nella società e nel mondo del lavoro;
- articolare il curriculum verticale prescindendo dalla configurazione del racconto lineare della storia, ma tenendo in gran conto per ciascun livello scolastico delle pre-conoscenze e delle abilità degli studenti, e puntando alla necessaria progressione della costruzione dei sistemi di conoscenze; riaffermare nei fatti l'autonomia delle scuole come luoghi di ricerca e produzione di cultura; riconoscere il ruolo decisivo dei dipartimenti di storia nelle scuole come strumento per l'elaborazione del curriculum d'Istituto;

- superare il modello trasmissivo a favore di una mediazione didattica che sappia utilizzare una molteplicità di ambienti di apprendimento (dalle fonti ai testi storiografici, dal laboratorio al web);
- riconoscere le potenzialità dell'apprendimento storico nella formazione linguistica e in generale degli altri saperi e perciò attribuirgli tempi scolastici congrui;
- concepire i beni culturali come elementi importanti per la formazione della cultura storica riconoscendo le potenzialità dell'insegnamento storico nell'educazione al patrimonio.

Ad ognuno il suo compito

Non abbiamo voluto distinguere le proposte secondo i decisori destinatari del documento, ma è facile individuare gli ambiti nei quali ciascuno di essi ha la responsabilità di intervento: la salvezza del ruolo formativo dell'insegnamento della storia sta nelle loro decisioni concorrenti e collaborative.

"CLIO '92" invita le altre associazioni di insegnanti di storia a contribuire alla elaborazione dell'agenda e a promuoverne la conoscenza in tutti gli ambiti utili e tra tutti i destinatari.

"... della 'riforma Gentile' feci non dimenticata esperienza al liceo, fin dall'inizio, quando nel '23 mi iscrissi in prima dopo avere concluso 'brillantemente' il vecchio ginnasio.

Proprio al liceo con la riforma mutarono molte cose, a cominciare da una distribuzione delle materie assegnate ai vari professori, mentre di alcune cambiavano profondamente anche i programmi. Per cominciare con un esempio, forse il più bruciante, laddove fino ad allora esistevano un professore di storia e uno di filosofia, che in genere, magari valentissimi nella loro materia, non avevano preparazione adeguata per l'altra, da quel momento le due discipline venivano assegnate al medesimo insegnante. [...]

Non a caso proprio sugli abbinamenti di materie, si ebbero discussioni aspre, e se ne fornirono motivazioni teoriche inconsistenti. In realtà si voleva dare a tutti un numero di ore di insegnamento se non identico almeno non troppo diverso, e non era di per sé assurdo che un medesimo professore, adeguatamente e tempestivamente preparato, insegnasse storia e filosofia, ma era iniquo imporlo da un giorno all'altro a chi era diversamente preparato e orientato. Così, nel brusco passaggio dal vecchio al nuovo, molti, pur eccellenti nella loro disciplina, non si sentivano né adatti né aperti altrettanto a quella che veniva abbinata. Ed erano guai, e a volte drammi, e tanto più amari quanto più seri e scrupolosi erano gli insegnanti"

Eugenio Garin, *Ricordi di scuola*, Annali di storia dell'educazione, 1996, 3, pp. 265-266