

Ma che storia è mai questa!

IVO MATTOZZI



A d ogni giro di boa sul tavolo delle riforme la questione dell'insegnamento della storia, da Darwin alle foibe, ritorna alla ribalta. Di questioni didattiche e metodologiche abbiamo discusso in questa intervista con il prof. Ivo Mattozzi.

Un docente di storia della scuola italiana, come si trova professionalmente al confronto con i suoi colleghi europei?

Più che tracciare un paragone, poiché ritengo che non esista una vera e propria opposizione "italiano vs europeo", osserverei che in ogni Paese ci sono storie diverse dell'insegnamento e dei programmi e differenti punti di arrivo. Mi espongo, invece, a rilevare i punti di forza e quelli di *defaillance* del panorama didattico italiano.

Per i primi: la ricerca didattica ha messo a punto e sperimenta proposte curriculari, strategie di insegnamento, modelli di materiali, che prendono di petto i problemi dell'insegnamento e ne propongono soluzioni efficaci (tanto per citare qualche esempio: didattica dei quadri di civiltà, ricerca storico-didattica con uso delle fonti più disparate, lavoro sui testi divulgativi, laboratori di storia, lavoro

L'insegnamento della storia alla luce delle più recenti riforme. Le metodologie didattiche e il sistema di conoscenze.

su manuali, didattica ludica, materiali modulari, ecc.). Credo che l'Italia sia tra i Paesi europei che offre un'effervescenza teorica molto intensa ed esempi variegati di applicazioni di innovazioni e di ricerca didattica. Dunque, se le migliaia di insegnanti di storia fossero attenti alle proposte e ai materiali disponibili, potrebbero contare su punti di forza adeguati e ridurre gli insuccessi e le frustrazioni professionali. Ma le potenzialità sono neutralizzate dai punti di debolezza: il primo deriva dalla qualità della formazione iniziale degli insegnanti sia primari sia secondari; il secondo dalle caratteristiche dei libri di testo. Il processo di formazione non rende gli insegnanti disposti alla ricerca didattica e a considerare il proprio lavoro come un'impresa intellettuale; li rende, invece, pronti ad assumere il modello trasmissivo come consustanziale alla professione insegnante. Per modello trasmissivo intendo quello basato, unicamente, sulla lezione frontale come spiegazione-parafraresi del manuale di storia. Solo una piccola minoranza riesce ad emanciparsi e a dedicarsi alla ricerca didattica. Il resto è dedito alla routine "spiegazione - assegnazione di compiti - interrogazione". I libri di testo rinforzano le attitudini dannose con la loro struttura. Nel caso della scuola dell'obbligo le conoscenze mal concepite e male strutturate inducono anche all'errore e all'ignoranza, nel senso che

anche le conoscenze sono organizzate seguendo delle vulgate storiografiche difficili da sradicare.

A suo avviso, negli ultimi anni abbiamo avuto una maggiore evoluzione nel campo della metodologia dell'insegnamento della disciplina, oppure rispetto al sistema delle conoscenze, considerando gli effetti delle questioni legate al "revisionismo" di natura politico-mediatica, tipo polemiche sulle foibe e simili?

Ho l'impressione che il maggiore rinnovamento riguardi la metodologia didattica. Ma esso ha preso in considerazione anche le conoscenze e il sistema di conoscenze. Sia i ricercatori didattici sia gli autori di manuali si sono dati da fare per introdurre nuovi temi. Purtroppo però, essi sono apparsi accessori alla struttura narrativa e non sono stati incorporati in nuovi sistemi di conoscenze.

Le polemiche su ciò che i manuali scolastici espungono od omettono sono salutari. Tali scandali è bene che avvengano, in quanto rendono più chiari i limiti - inevitabili - del sistema di conoscenze organizzato nei manuali e rivelano la presenza della soggettività dei loro autori. I dibattiti ci sollecitano a concepire un sistema di conoscenze che riesca a includere anche quelle che mettono in cattiva luce i soggetti storici per i quali l'autore o l'insegnante nutre più simpatia. È una questione, innanzitutto, di tematizzazione e di contestualizzazione.



A proposito di quelle che vengono definite "competenze trasversali", che spazio c'è nel sistema formativo italiano, per lo sviluppo di questo tipo di competenze e che funzione può avere, in questa direzione, l'insegnamento della storia?

A proposito delle "competenze" (nella concettualizzazione prevalente nelle elaborazioni psicopedagogiche) la questione che si pone è che esse non si possono dimostrare che nelle situazioni di esperienza esistenziali. Non si possono verificare a scuola. Infatti, le *Indicazioni* rinunciano a dare obiettivi rispetto alle "competenze" e si limitano a formularli in merito alle abilità e alle conoscenze con la fiducia che abilità e conoscenze possano trasformarsi in competenze. Si è ancora più scettici sulla possibilità che i processi di insegnamento e di apprendimento scolastico possano costruire "competenze trasversali". I campi di riferimento delle elaborazioni dei pedagogisti non riguardano la storia e sono quelli delle competenze professionali: gli esempi che fa il prof. Bertagna riguardano i pompieri. Se spostiamo il nostro sguardo alle materie umanistiche e alla storia in particolare, forse, potremo ragionare in termini diversi. In questo caso, ci è di aiuto l'analisi delle operazioni cognitive che servono per costruire, comprendere, trasporre la conoscenza storica. Sono operazioni che richiedono abilità e conoscenze da applicare alle fonti e ai testi che permettono di costruire conoscenze. Ci sono professioni (di operatori della giustizia, di giornalisti, di addetti alla gestione del patrimonio, di architetti, di storici...)

nelle quali le competenze storiche sono investite nella soluzione di problemi professionali. Tali problemi non sono proponibili a scuola. Ma ci sono altre situazioni reali che sfidano comportamenti competenti e che possono essere costruite a scuola o possono essere importate dal mondo extrascolastico; non c'è da aspettare l'ingresso in una condizione professionale. Faccio un esempio. Uno scolaro impara - con la guida dell'insegnante e in ripetute esercitazioni - che è essenziale per conoscere un quadro di civiltà organizzare le informazioni dal punto di vista tematico e temporale e spaziale. Se riesce ad affrontare le stesse operazioni in un compito analogo da affrontare in autonomia - senza la guida - è presumibile che trasformi le conoscenze dichiarative e procedurali e quelle operative (le abilità) in "competenze", cioè in comportamenti cognitivi e operativi adeguati allo scopo. Se gli sottoponiamo un articolo di giornale e lui riesce a rilevarne le incongruenze tematiche, temporali, spaziali, come consideriamo la sua prestazione, competente o non? E che differenza ci sarebbe rispetto alle situazioni della vita reale? Le competenze di tipo storico dovrebbero essere manifestate rispetto a ciò che capita a qualunque cittadino: reagire con operazioni cognitive intelligenti alle rappresentazioni del passato dei mass media, all'uso pubblico della storia, alla gestione del patrimonio culturale, agli stimoli dei musei, alla lettura di testi storici... Tali competenze possono diventare trasversali?

Esse hanno uno specifico storico ma servono anche per affrontare l'organizzazione delle informazioni in altri campi disciplinari. Mi limito ad un esempio: la struttura temporale di un racconto può essere colta molto meglio da chi ha sviluppato le operazioni cognitive in rapporto con le conoscenze storiche? Se verificiamo questo esito, possiamo considerare trasversale la competenza promossa nell'insegnamento della storia? Così si soddisfa uno dei precetti di Bernard Rey: "... La scuola [...] è un luogo che ha le sue regole. A queste regole che sottovalutano la diversità epistemologica delle scienze, corrispondono competenze che sono trasversali rispetto alle discipline."

Secondo lei, anche rifacendoci ai vari tentativi di riforma della scuola, c'è ancora da parte del legislatore la percezione, del carattere formativo della storia a livello individuale, sociale rispetto, soprattutto, all'evoluzione della società italiana verso un dimensione multi-etnica?

La retorica delle dichiarazioni fa percepire che sia diffusa anche tra i governanti l'idea che l'insegnamento della storia possa e debba essere utilizzato per indurre gli studenti ad assumere la visione multi-etnica della convivenza, ma le scelte che contano e che influenzano i comportamenti di editori ed autori di libri di testo, di insegnanti e di allievi non sono conseguenti con le dichiarazioni. Ad esempio, esse impongono la conoscenza della storia eurocentrica ed escludono la dimensione mondiale del sistema di conoscenze storiche. Basti un esempio: se si può continuare a formare conoscenze circa l'espansione europea verso l'Africa e l'Asia senza formare conoscenze sull'Africa, sui traffici dell'Oceano Indiano, sui Paesi asiatici, come può lo studente capire l'intreccio tra le storie di Paesi diversi che è un elemento favorevole alla visione multi-etnica? ■

Brevi cenni biografici

Ivo Mattozzi è docente di Didattica della storia presso l'Università di Bologna e presso la Libera Università di Bolzano. Insegna anche Storia moderna a Bologna. È presidente di "Clio '92. Associazione di insegnanti ricercatori in Didattica della storia". Ha scritto numerosi saggi sulla Didattica della storia tra i quali: *Didattica della storia: insegnare il primo sapere storico*, corso di formazione a distanza in www.giunti.scuola.it. *Un curriculum per la storia. Una proposta teorica e reso-*

conti di esperienze, Cappelli, Bologna, 1990. *Il bricolage della conoscenza storica* in S. Presa (a cura di). *Che storia insegno quest'anno?*, Regione Autonoma della Valle d'Aosta, 2004. *Insegnare storia*, corso di aggiornamento in Cd Rom, Mpi-Dipartimento discipline storiche, Bologna-Roma, 2000. *La mediazione didattica in storia*, Polaris, Faenza, 1995. *Storia. Educazione temporale nella scuola elementare*, progetto di aggiornamento a distanza, Irrsae Lombardia, Milano 1990.