

Una proposta di laboratorio didattico sul Novecento

Da due anni la sezione didattica di Istoreco ha avviato un'attività di aggiornamento in servizio in forma di *laboratorio didattico sulla progettazione del curricolo di storia del Novecento*. Può essere utile descrivere questa esperienza, anche perchè mai come in questi mesi⁽¹⁾ in tutta Italia si moltiplicano le iniziative di aggiornamento sulla storia, specie del Novecento, ma quasi sempre nella tradizionale forma dei cicli di conferenze.

Il nostro laboratorio ha le seguenti caratteristiche:

A. Partecipanti: i docenti del triennio delle superiori (15-20 di licei, istituti tecnici e professionali).

B. Problemi da cui siamo partiti, quelli comuni a tutti gli insegnanti di storia, ovvero la difficoltà/necessità di:

1. rispetto ai **contenuti**, conciliare la vastità dei programmi con il poco tempo dell'orario-cattedra (le 60 ore annue);

2. rispetto al **processo di insegnamento/apprendimento**, superare la mera trasmissione di conoscenze e favorire l'acquisizione di metodi, di una "sintassi" del sapere storico-sociale, di competenze metacognitive;

3. rispetto agli **studenti**, fare i conti con il loro crescente disinteresse per la storia, porsi il problema delle loro motivazioni, dei loro "vissuti" soggettivi.

4. rispetto a se stessi come **docenti**, superare la "paura del Novecento" (paura che ha tante ragioni, prima fra tutte il fatto di non averlo studiato a scuola e all'università), ma soprattutto rimettere in discussione l'immagine tradizionale e consolidata della storia

CESARE GRAZIOLI

1) Dopo il decreto Berlinguer sulla storia (DM 4.11.96), dall'annessa direttiva applicativa 682 ha preso avvio un'imponente iniziativa ministeriale tesa a promuovere l'aggiornamento dei docenti di storia, tramite l'istituzione di apposite commissioni presso tutti i Provveditorati e una serie di attività che queste ultime dovrebbero avviare, formando figure di raccordo, organizzando scuole-polo e reti di scuole per dare continuità e capillarità all'aggiornamento in storia.

insegnata che ci si porta dietro, ovvero i suoi vari stereotipi - la storia lineare, il prima che spiega il poi, il primato dei "fatti", soprattutto quelli politico-istituzionali, il modello accademico di trasmissione, etc. - che rappresentano il principale ostacolo all'innovazione.

Partire da questi quattro problemi non ha significato affrontarli contemporaneamente (compito impossibile!), quanto piuttosto averli costantemente presenti, almeno come elementi di "sfondo", e, partendo da uno di essi, progettare soluzioni che favoriscano la soluzione anche degli altri, o quanto meno non siano contraddittorie rispetto ad essi.

C. Attività del laboratorio: abbiamo concordato di partire dal livello "macro", cioè dalla progettazione dell'intero curriculum triennale: in modo molto generale quelli di terza e quarta, in modo più approfondito quello dell'ultimo anno, sul Novecento. Ciò ha significato aggredire, come primo problema, quello dei contenuti (vedi sopra, B.1), o meglio quello dei loro criteri di scelta e di organizzazione sequenziale su scala annuale e triennale: non prima, però, di avere costruito una "piattaforma comune di intenti" sugli altri aspetti sopra indicati (B.2,3,4). Perché partire dai criteri generali di scelta e di organizzazione dei contenuti, e perché su tutto il triennio?

- in primo luogo, perchè ci è parso che la progettazione del curriculum triennale non possa essere concepita come una somma di parti, ovvero che la costruzione di singole parti (percorsi, o unità didattiche, o moduli) non produca di per sé il curriculum. Di fatto, si può constatare che l'abbondanza di contributi usciti nell'ultimo decennio - "materiali grigi" e pubblicazioni su riviste, su quaderni di didattica della storia, su collane specializzate, atti di seminari fuori e dentro alla rete degli Istituti - ha certamente permesso di inserire segmenti innovativi (per i contenuti, o per i metodi, o per entrambi gli aspetti) nel curriculum, ma non ha generalmente portato a una nuova idea di curriculum.

- in secondo luogo, perchè le novità della storia del Novecento impongono la ridefinizione dei tempi storici, degli spazi e degli oggetti di indagine, ovvero il passaggio "dalla storia alle storie": un riorientamento epistemologico e storiografico che vale per questo secolo ma che induce a rivisitare diversamente (sia sul piano sto-

riografico che su quello didattico) anche le epoche passate.

D. Finalità: la trasferibilità didattica, cioè che il progetto elaborato dal gruppo possa poi essere utilizzato dai singoli nella propria classe (contrariamente a quanto accade, come noto, nella maggior parte dei corsi di aggiornamento). Ciò assicura forti motivazioni ai partecipanti, e un sicuro elemento di autoverifica al lavoro svolto, anche ai fini della sua proponibilità ad altri colleghi.

E. Modalità di conduzione: il laboratorio è diverso dalla tradizionale conduzione frontale delle lezioni/conferenza (benchè momenti di questo tipo possano utilmente integrare il lavoro di laboratorio vero e proprio), ma è diverso anche dal "lavoro di gruppo tra pari", che è un modello utile in fase di problematizzazione e di scambio di esperienze, ma poco produttivo per la progettazione: perchè il gruppo cresca e sia produttivo, è utile la dialettica tra orizzontalità (ovvero partecipazione collettiva) e verticalità (ovvero "regia" di un coordinatore/tutor): quest'ultimo deve avere un progetto complessivo sugli obiettivi a cui arrivare e sulle tappe intermedie, e saper dare consegne pratiche per cui il lavoro si articoli in discussioni collettive, ma anche in esercitazioni individuali o in micro-gruppo e talora in "compiti a casa". In qualche modo, l'attività di laboratorio è la prefigurazione della didattica aperta che si porterà poi in classe, e nel laboratorio il partecipante simula il ruolo dello studente, mentre il coordinatore/tutor deve assumere quello del docente, ovviamente nell'accezione meno direttiva e tradizionale del termine. È superfluo sottolineare che questo modello prevede l'unitarietà della conduzione e una certa durata del lavoro complessivo, che non può quindi risolversi in incontri singoli o episodici: nel nostro caso, abbiamo fatto sia l'anno scorso che quest'anno una decina di incontri pomeridiani di circa 3 ore, a distanza di due-tre settimane l'uno dall'altro.

Criteria per la costruzione del curriculum

È doveroso premettere che... non ce li siamo inventati, ma abbiamo cercato di utilizzare, rielaborandoli anche sulla base delle nostre esperienze, i migliori risultati dell'ampio dibattito che in questi anni si è prodotto sulla didattica della storia, ed in particolare le proposte dei proff. A.Brusa e I.Mattozzi ⁽²⁾. La proposta che è stata discussa

2) A.BRUSA, "Il nuovo curriculum di storia", in RS n.81, marzo 1997; I.MATTOZZI, *Un curriculum per la storia. Proposte teoriche e resoconti di esperienze*, Cappelli, 1991.

e condivisa dal gruppo è così riassumibile:

1. **articolare** il curricolo annuo (fatto di circa 60 ore) in **4-5 moduli**, da organizzare in modo che in ciascuno di essi ci sia il tempo di fare svolgere agli studenti delle attività, e **tematizzare** ciascun modulo, ovvero focalizzarlo su un tema unitario e relativamente autosufficiente;

2. nella scelta delle tematizzazioni, basarsi sulle **rilevanze storiografiche**: quelle relative al periodo storico oggetto di studio, e quelle del tempo presente che è comunque, sempre, il punto di partenza del nostro interrogare il passato (ovviamente non è definibile a priori il rapporto tra queste e quelle);

3. nella progettazione dei moduli, **graduare le difficoltà** per gli studenti, sia rispetto alle tematizzazioni individuate (quelle iniziali dovranno basarsi su modelli semplici, retti da un numero relativamente ridotto di variabili, e basate su eventuali linguaggi settoriali non difficili), sia rispetto alle abilità/competenze metodologiche messe in gioco; in particolare, nel modulo iniziale (specie se iniziale anche rispetto al ciclo, in questo caso la terza) partire dal livello delle **capacità degli studenti**, ovviamente col fine di farle crescere attraverso il percorso;

4. nella progettazione dei moduli, **diversificare**:

4.1 i **materiali didattici**, cercando di ottenere un'alternanza (non meccanica) tra moduli basati:

4.1.1 sul manuale, utilizzato preferibilmente come banca dati-archivio da interrogare, non tanto come sequenza di conoscenze da acquisire passivamente (quindi con esercizi, percorsi "trasversali" e fortemente selettivi rispetto alla sequenza dei contenuti proposta dal manuale stesso);

4.1.2 su documenti: le fonti scritte, ma anche quelle mute e iconiche, e per la contemporaneità anche orali / sonore / multimediali; i testi storiografici, ecc;

4.1.3 su dispense e materiali prodotti appositamente da noi docenti (anche nel laboratorio, o tramite il laboratorio facendo circolare il già fatto, se serve).

4.2 la **conduzione** del lavoro, alternando stili e modalità di conduzione diverse: non solo attività frontali insegnante-classe, ma anche percorsi operativi per il lavoro in classe, individuali e di gruppo;

4.3 i **settori di indagine**, quali ad esempio: popolazione, rapporto uomo-ambiente, economia, società, politica e istituzioni, cultura e immaginario collettivo. È preferibile che i moduli iniziali siano incentrati su un solo settore, e che in alcuni dei successivi siano valorizzate le correlazioni tra diversi settori;

4.4 le **variabili temporali**, secondo una pluralità di criteri, quali ad esempio:

4.4.1 privilegiare, soprattutto nei moduli iniziali, le scale temporali ampie (la lunga durata), in modo che possano costituire il contesto per i moduli successivi;

4.4.2 per alcuni moduli scegliere tematizzazioni centrate sulla permanenza nel tempo, sulla continuità, e che abbiano perciò, come modalità espositiva prevalente, la *descrizione*;

4.4.3 per altri moduli scegliere tematizzazioni nelle quali sia prevalente il mutamento e pertanto la *narrazione*, ma praticando anche la sequenza: **A. situazione iniziale** - **B. situazione finale** - *problematizzazione*: come si è passati da **A.** a **B.**? ovvero, anticipare l'esito e porlo come chiave di lettura/problematizzazione del percorso;

4.4.4 nella successione dei moduli, non solo variare le scale temporali ma anche disporle in modo da non fare coincidere la sequenza dei moduli con la successione dei secoli, ad esempio alternando moduli di ampiezza plurisecolare ad altri di ampiezza più breve, meglio se uno temporalmente interno all'altro: valorizzare cioè la pluralità dei tempi storici, e la dimensione del tempo storico come funzione dei temi/problemi affrontati;

4.4.5 laddove ciò sia possibile, partire dal presente, evidenziando così quanto il passato storico sia una costruzione che nasce dagli interrogativi e dagli interessi del presente;

4.5 la **variabile spaziale**, ovvero alternare moduli di diversa scala spaziale di pertinenza: planetaria, macro-regionale, nazionale, locale;

4.5 i **soggetti** storici in primo piano (popoli, civiltà, ceti e classi; generi; singoli personaggi, ecc.);

4.6 le **abilità/competenze** degli studenti di volta in volta messe in gioco, sia quelle trasversali (cioè inerenti la lettura-smontaggio-manipolazione-schematizzazione dei testi), che quelle specificamente disciplinari.

È evidente che per quanto concerne le competenze degli studenti, ma anche altri dei parametri sopra indicati, il criterio della **varietà** va perseguito assieme a quello della **ricorsività**, in una logica di sequenza a spirale: se infatti tutti i moduli fossero diversi dai precedenti, ben difficilmente le competenze messe in gioco potrebbero fissarsi, mentre ciò può accadere se esse vengono richiamate/rafforzate da altri moduli, anche svolti a distanza dal primo. Dovrebbe essere altresì evidente che mediante tale criterio della varietà di impostazione dei moduli si vuole anche concorrere a stimolare l'interesse e la motivazione degli studenti (certamente poco stimolati, nell'impostazione tradizionale, dalla monotonia della storia-racconto mono-lineare imperniata sul trinomio *lezione frontale-studio del manuale-interrogazione*).

La costruzione del curriculum triennale

Attraverso questi criteri sono stati progettati, sia pure a grandi linee, i curricoli delle classi terza e quarta, per i quali all'interno del gruppo sono emerse due ipotesi, formulate entrambe secondo una griglia di progettazione costituita dai seguenti parametri (per ciascuno dei 5 moduli): tema; spazio; tempo; settore; soggetti del modulo; approcci metodologici. Per esigenze di brevità, li presento solo sulla base dei temi prescelti e del relativo ambito temporale:

1^A IPOTESI:

classe terza:

1. Gli aspetti di continuità della società di antico regime (popolazione, economia e società) con approfondimento su "la civiltà contadina" (secc.XIII-XVIII)

2. Un aspetto di mutamento della società di antico regime: la formazione dello stato-centralizzazione del potere, delle risorse, della forza; stato e guerra, stato e conflitti religiosi (XIII-XVIII)

3. I traffici a lunga distanza e le "economie-mondo": nuove rotte commerciali e nuovi prodotti strategici (XV-XVIII)

4. La città di Reggio Emilia: evoluzione urbanistica e rapporto città-campagna (dal XIII al presente)

classe quarta:

1. Le rivoluzioni industriali (la 1^A e la 2^A) e l'unificazione del sistema-mondo sotto l'egemonia europea (metà '700-1914)

2. Le rivoluzioni politiche e le nuove ideologie: reazionaria, liberale, rivoluzionaria (1750-1850)

3. Lo stato-nazione: unificazione politica (Italia, Germania) ed economico-amministrativa (seconda metà dell' '800)

4. La società italiana dopo l'unificazione: il "paese reale" (1860-1914)

5. L'Ottocento, il secolo dei "doveri" e delle "certezze" (i costumi, ad es. nella famiglia, nella scuola)

2^A IPOTESI

classe terza:

1. La crisi del Trecento: rottura, continuità, recessione o trasformazione?

2. Nascita ed evoluzione dello Stato moderno (secc.XIV-XVIII)

3. L'avvio del processo di mondializzazione: nuove rotte commerciali e imperi coloniali (secc.XV-XVIII)

4. Religioni e guerre di religione, in rapporto a politica e a mentalità collettiva (1500-1650)

5. La società di antico regime: continuità (agrarie) e trasformazioni (commerciali) nell'economia (secc.XIV-XVIII)

classe quarta:

1. Rivoluzione culturale (illuminismo), rivoluzioni politiche, nuove ideologie (1750-1850)

2. Dalla rivoluzione agricola alla 2^A rivoluzione industriale (1650-1914)

3. La questione nazionale: Italia, Germania, Balcani (1789-1914)

4. La società italiana dopo l'unità: il "paese reale" (1860-1914)

5. colonialismo-imperialismo (1650-1914)

Anche se alcuni criteri di progettazione sono abbastanza trasparenti (la preferenza per le lunghe durate, l'alternanza di settori, ambiti spaziali e temporali diversi, e questi ultimi non necessariamente in successione lineare da un modulo al successivo), altri dovrebbero essere chiariti, e tra questi le diverse logiche attraverso le quali le tematizzazioni sono legate al presente. Ad esempio, nella prima ipotesi la tematizzazione dell'ultimo modulo per la classe quarta è

funzionale alla comprensione del presente, in questo caso per contrapposizione/contrasto: infatti, se una delle caratteristiche del Novecento è di essere "il secolo dei diritti" nonchè il "secolo di crisi delle certezze", ciò diventa comprensibile per gli studenti se essi hanno visto in precedenza un Ottocento come "secolo dei doveri" e delle "certezze". La scelta (comune in questo caso ad entrambe le ipotesi) di esaminare la formazione dello stato moderno attraverso modelli teorici e individuazione di processi di lungo periodo, anzichè a livello di eventi, è collegata a processi fondamentali del Novecento: la "nazionalizzazione delle masse" e la diffusione in tutto il mondo del modello di stato nazionale europeo, nella prima parte del secolo; la crisi di questo modello, nella seconda parte del secolo. Dovrebbero soprattutto essere indicati gli itinerari metodologici, i materiali e gli strumenti di lavoro che a tali scelte sono sottesi: alcuni di questi aspetti sono stati definiti, ma manca qui lo spazio per illustrarli, mentre altri sono da definire nella sperimentazione all'interno delle classi, e saranno oggetto di confronto l'anno prossimo. Un'esigenza condivisa tra i partecipanti è stata infatti quella di dedicarsi soprattutto al Novecento, che appariva più difficile da progettare.

Non posso riassumere i molti problemi che il Novecento ci ha posto; della soluzione da noi ipotizzata ho già scritto nell'ultimo numero della rivista ⁽³⁾, e ne riprendo perciò solo pochissimi aspetti. L'abbiamo definita **curricolo reticolare**, cioè strutturato come una rete in cui si va dalle *maglie più larghe alle maglie più fitte*: ovvero dai *macro-temi o "cornici"* ai *sotto-temi o "quadri"* nei quali i primi si articolano, procedendo dal semplice al complesso e dal generale al particolare.

3) C. GRAZIOLI, "Il Novecento, secolo scorso e storia del presente", in RS n.83, dicembre 1997.

Le "cornici":

-
1. **I numeri e gli spazi**: le nuove dinamiche demografiche e l'alterazione del rapporto uomo-ambiente
 2. **Il secolo della tecnologia**: dalla 2^A alla 3^A rivoluzione industriale
 3. **L'unificazione del sistema-mondo nel lungo Novecento**
 4. **Il secolo delle masse**
-

Abbiamo definito "cornici" i quattro macro-temi qui sopra indicati perchè, nella mondializzazione della storia e nella moltiplicazione delle storie (ovvero nel passaggio "dalla storia alle storie") che appaiono come i tratti salienti del XX secolo, questi quattro macro-temi possono rappresentare la **mappa** che orienta la navigazione, che comprende e gerarchizza tutti i possibili sotto-temi. Per questo motivo abbiamo previsto che in classe le cornici vengano trattate all'inizio dell'anno, una di seguito all'altra in forma sintetica ⁽⁴⁾.

A proposito di queste cornici, si può notare che, al di là della predilezione per la lunga durata, non abbiamo optato in modo univoco per l'una o l'altra delle periodizzazioni del Novecento che l'attuale dibattito storiografico propone (*secolo breve*, *secolo lungo*, *secolo spezzato*), preferendo... periodizzazioni al plurale, cioè relative ai diversi temi e sottotemi di volta in volta affrontati. Ciò non impedisce però di intrecciare alla trama dei temi l'ordito di svolte periodizzanti che si ritengono di significato generale: ad esempio, come termini *ad quem* del secolo, gli anni settanta (rispetto all'economia) e/o l'ormai classico 1989 (rispetto alla politica).

Le cornici sono state elaborate da alcuni dei partecipanti al laboratorio (come "compito a casa"), poi sono passate al vaglio della discussione collettiva, per arrivare ad essere utilizzabili come tracce ad uso dell'insegnante o come dispense per gli studenti.

Nel laboratorio si è poi passati a scegliere, tra i moltissimi sotto-temi compresi nella mappa iniziale, quelli da inserire nel curricolo sul Novecento da fare in classe. In tale scelta abbiamo ovviamente cercato di rispettare i criteri generali di selezione sopra enunciati (v. pp. 87/89), ma è evidente che le scelte plausibili, e coerenti con tali criteri, possono essere le più diverse, oltre a quelle da noi effettuate. Poichè non ritenevamo possibile comprimere la densità della storia del Novecento in quattro o cinque moduli (come invece eravamo riusciti a fare per le classi precedenti), abbiamo ipotizzato che il curricolo di quinta sia composto da due o tre *moduli* veri e propri (da 10-15 ore ciascuno) e da alcune altre tematizzazioni svolte in modo sintetico (2-3 ore ciascuna), in forma di lezioni frontali.

La fase più recente del lavoro, dall'inizio del '98 (e che proseguirà nel prossimo anno scolastico, in una logica di "laboratorio permanente") ha visto partire la progettazione dei *moduli*: ovvero siamo

4) In allegato, come materiali esemplificativi di una parte del lavoro svolto, riproduciamo la rappresentazione grafica, in forma di mappa concettuale, della terza e della quarta cornice, e di quest'ultima la stesura in forma discorsiva.

entrati - non senza difficoltà - nel livello "micro", dopo aver lavorato per mesi sul "macro". Anche in questa fase, i partecipanti hanno scelto liberamente se incaricarsi della progettazione dei moduli e di quali (evitando sovrapposizioni sullo stesso tema, naturalmente), e su di essi lavorano a casa, individualmente o in sotto-gruppo. Il carattere non vincolante di questa attività è una grande risorsa per il laboratorio, una volta che si sia maturato un certo affiatamento e spirito di gruppo: chi se la sente progetta, ma è ugualmente importante il contributo di chi non lo fa, sia per la partecipazione alle discussioni collettive, sia per l'impegno a trasferire nella sua classe, e quindi a testare, i percorsi progettati da altri e discussi collettivamente. Così come, per quanti progettano singoli percorsi, c'è poi il vantaggio di potere utilizzare anche quelli costruiti dai colleghi. Di tali attività daremo conto in seguito, sui prossimi numeri della rivista e in appositi quaderni di didattica.

L'esportabilità di una esperienza

Concludo qui con alcune considerazioni sulla esportabilità della nostra esperienza di laboratorio. Chi volesse muoversi nella stessa direzione, non sarebbe costretto a ripercorrere tutto il nostro itinerario di ricerca collettiva (che finora, in due anni, è stato di circa 60 ore, a lavori ancora in corso: più il "sommerso", cioè il lavoro a casa, non quantificabile... come al solito), ma, come nelle staffette, potrebbe partire da una tappa intermedia - ad esempio dai criteri generali, o dalle ipotesi sulle classi terza e quarta, o dall'idea di curricolo reticolare della classe quinta, o da alcuni prodotti e/o semilavorati da noi costruiti - e andare oltre, nella progettazione di percorsi e moduli coerenti con il disegno di insieme. Vorrei focalizzare gli aspetti più qualificanti (a mio avviso, ovviamente) del nostro itinerario, quelli che andrebbero salvaguardati da chi volesse servirsene, individualmente o in una dimensione di ricerca didattica collettiva di laboratorio didattico:

1. sul piano storiografico, lo sguardo sul Novecento nella sua globalità spazio/temporale, ovvero in termini di *World History*⁽⁵⁾ mi pare non una scelta fra le tante, bensì la prospettiva ineludibile per una nuova idea di storia generale, nella quale riposizionare il rapporto tra locale e generale;

5) Preziosi contributi sul possibile uso della *World History* nella storia insegnata sono raccolti in *World History. Il racconto del mondo - insegnare la storia mondiale nelle scuole medie inferiori superiori*, quaderno n.13-14 de "I viaggi di Erodoto", Ed. Scol. B. Mondadori, Milano, 1998.

2. la trasposizione sul piano didattico di tale opzione storiografica mi pare consista nel progettare prima a livello "macro", cioè il curriculum annuale e pluriennale: opzione che risponde anche ad un bisogno, molto forte degli insegnanti, di nuovi criteri generali di selezione e organizzazione dei contenuti;

3. partire dal "macro", cioè dal curriculum, non significa in alcun modo togliere valore al lavoro sul "micro", ovvero alla progettazione dei singoli moduli, percorsi, unità di lavoro, senza dei quali il curriculum di insieme rimarrebbe un contenitore vuoto, o un insieme di titoli di argomenti non sviluppati. Aggiungo anzi che, sulla base della esperienza fatta, le competenze necessarie per progettare i singoli percorsi sono diverse da quelle utili a progettare l'itinerario di insieme, e le une non sostituiscono in alcun modo le altre. Progettare l'insieme del curriculum e progettarne le singole parti, insomma, sono due momenti ugualmente indispensabili;

4. sono sempre più convinto che un percorso di formazione in servizio realmente efficace, oltre a questi due aspetti di tipo disciplinare, dovrebbe comprenderne un terzo, di tipo "trasversale" (cioè non disciplinare), inerente gli aspetti metacognitivi - l'insegnare a imparare e a riflettere criticamente sui propri processi di apprendimento -, emotivi e meta-emotivi. Sempre più le neuro-scienze, la psicologia e le scienze dell'educazione sottolineano infatti l'importanza delle componenti emozionali e relazionali nei processi di apprendimento⁶⁾. Con queste sfide deve pertanto misurarsi ogni curriculum disciplinare che voglia fare interagire le conoscenze storiche con le abilità e con gli aspetti motivazionali.

5. È forse superfluo concludere che l'unica modalità formativa all'altezza di questi compiti è quella del laboratorio, concepito secondo le modalità e la dialettica di orizzontalità/verticalità che ho descritto all'inizio, sia pure integrato da contributi esterni di tipo frontale (conferenze-seminari) che di volta in volta si ritenga necessario attivare sui singoli temi e problemi.

6. Sarebbe sciocco negare che sussistono molti ostacoli alla diffusione di un modello di formazione in servizio di tipo laboratoriale quale quello che qui ho presentato. Il maggiore di tutti, però, credo sia ancora rappresentato dalla attuali normative sull'aggiornamento. Credo si possa convenire che ai fini del miglioramento della pro-

6) Cfr. ad es. G. BLANDINO, B. GRANIERI, *La disponibilità ad apprendere*, Ed. Cortina, 1995; D. GOLEMANN, *L'intelligenza emotiva*, Garzanti, 1996; S.I. GREENSPAN, *L'intelligenza del cuore*, Mondadori, 1997.

fessionalità docente siano necessarie quattro tipi di *competenze*:

1) *disciplinare*, non solo sui contenuti ma anche sui fondamenti epistemologici della disciplina;

2) *didattica*;

3) *psico-pedagogica*, oggi riferibile soprattutto alla conoscenza dei processi di apprendimento nelle loro componenti cognitive ma anche emotive e socio-affettive;

4) *relazionale e gestionale*, anche in riferimento alla prospettiva della scuola dell'autonomia.

Ovviamente nessun corso da solo può riguardare tutte queste tipologie, ma nel *percorso di formazione permanente in servizio* che un insegnante avrebbe il diritto/dovere di intraprendere, dovrebbero essere presenti (e certificabili) esperienze afferenti a ciascuno dei quattro ambiti di competenze sopra indicati. Finchè così non sarà, finchè si rimarrà nella logica di certificazione puramente burocratica vigente, che lascia l'insegnante nella posizione del più assoluto "*fa un po' tu come ti pare*", continuerà ad imperare un aggiornamento "mordi e fuggi" o di "intrattenimento culturale", in ogni caso sganciato da alcun parametro di ricaduta e spendibilità didattica. E i laboratori, di storia e non, rimarranno avventure del tutto minoritarie - sia pure assai gratificanti, possiamo tranquillamente affermare rispetto alla nostra esperienze - dei pochi volenterosi che le intraprendono.

Allegati: alcuni dei materiali prodotti nel laboratorio

4^A cornice: **IL NOVECENTO COME SECOLO DELLE MASSE**

Fino alle soglie del Novecento, anche nelle società "avanzate" la grande maggioranza della popolazione viveva in condizione di sudditanza e/o di esclusione economica culturale e politica: era infatti ai limiti della sopravvivenza materiale, marginale rispetto agli scambi di mercato e ai consumi, senza diritti di voto e di partecipazione alla vita politica, esclusa dalla cultura scritta in quanto analfabeta. Nel corso del Novecento, invece, le masse diventano soggetto della storia, ovvero si realizza quella che è comunemente definita **società**

di massa. Tale processo ha tempi diversi secondo le aree (prima nel Nord America, poi nell'Europa occidentale, poi nel resto del continente europeo e del "Nord" del mondo, in seguito ma solo in parte e solo per alcuni aspetti nel "Sud" del mondo) e secondo gli ambiti (economico, culturale, politico) in cui si realizza:

1. *Ambito economico*

1.1 Tra la metà dell'Ottocento e la metà del Novecento si sgretola la "civiltà contadina", che nei suoi tratti fondamentali - autoconsumo, marginalità rispetto al mercato e all'economia monetaria, separata dal resto della società, importanza dei valori tradizionali, delle consuetudini, delle gerarchie sociali, della famiglia patriarcale, della religione - era rimasta immobile per secoli, e nella quale era immersa la maggior parte della popolazione (dal 70 all'80%, nel primo Ottocento, nell'Europa continentale). Il **modello di vita** prevalente diventa quello **urbano-metropolitano**, sia perchè nelle città si concentra la maggior parte della popolazione, sia perchè esso influenza progressivamente anche quanti continuano a vivere nei centri minori e nelle campagne.

1.2 Nell'industria, le profonde trasformazioni tecnologiche e organizzative legate alla seconda rivoluzione tecnologica (vedi cornice n.2) da una parte creano nuove figure di lavoratori, espandendo il numero degli impiegati e dei tecnici e sostituendo all'operaio di mestiere l'operaio-massa a bassissima professionalità (cioè l'addetto alle linee della catena di montaggio); dall'altra parte rendono possibile la produzione di serie, che ha costi sempre più bassi e che diventa quindi **produzione di massa**. Questo aspetto non viene meno, ed anzi si accentua, nell'ultimo quarto del secolo, quando la terza rivoluzione tecnologica sostituisce alla produzione di serie e al fordismo la flessibilizzazione dei processi (tojetismo) e dei prodotti, sempre più diversificati e "personalizzati".

1.3 Causa e al contempo conseguenza del punto precedente è l'avvio dei **consumi di massa**, per cui una quantità crescente di beni e servizi possono essere rivolti ad una sempre più vasta platea di consumatori. I mezzi di trasporto (dalla bicicletta al ciclomotore all'automobile), poi i cosiddetti beni di consumo durevoli (elettrodomestici e prodotti per la casa), poi altri beni sempre più sofisticati

(fino ai personal computer e ai telefonini cellulari) diventano via via gli *status symbol* di una civiltà occidentale nella quale il riconoscimento sociale poggia sempre più sul “potere d’acquisto”, cioè sull’identità di consumatore. Ciò si verifica secondo tempi e ritmi molto diversi: negli USA già negli anni ’20, in Europa occidentale nel secondo dopoguerra, in Italia dagli anni ’60 per i ceti medi impiegatizi, dagli anni ’70-’80 per le masse popolari. Questo processo di “produzione dei consumatori” è favorito dalla riduzione degli orari di lavoro che crea il tempo libero anche per le masse, dilatando le loro possibilità di spesa, e moltiplicando i settori produttivi (turistico-alberghiero, sport e tempo libero, cura del corpo, industria dello spettacolo, pubblicità, ecc) e le reti distributive (dai grandi magazzini agli ipermercati, dalle vendite rateali e quelle “porta-a-porta” alle tele-vendite).

2 Ambito culturale

2.1 Già nella seconda metà dell’Ottocento gli stati si erano preoccupati di ridurre o eliminare l’analfabetismo di massa rendendo obbligatoria la **scolarizzazione** di base; nella seconda metà del Novecento anche l’istruzione secondaria, e in misura minore quella universitaria, modificano le loro strutture e finalità: non più (solo) la selezione delle future classi dirigenti, ma (anche) l’istruzione e la formazione delle masse.

2.2 L’estendersi dell’alfabetizzazione favorisce la diffusione di **nuovi mezzi di acculturazione** come giornali, rotocalchi, e generi letterari derivanti dal romanzo ottocentesco e indirizzati al grande pubblico: la letteratura d’appendice, il rosa, il giallo, l’avventura, la fantascienza. Ma l’acculturazione delle masse passa anche e sempre più attraverso canali nuovi, diversi dalla tradizionale cultura scritta: all’alba del secolo il cinema, prima muto poi sonoro; dagli anni ’30 la radio; dagli anni ’50 la TV (in Italia l’unificazione linguistica, il superamento della dialettologia e del semi-analfabetismo si devono soprattutto a questi **canali multimediali**).

2.3 La nuova **cultura di massa** si configura come diversa rispetto all’alta cultura (sia quella artistico-umanistica che quella scientifico-tecnologica), e al contempo ne influenza le forme espressive (ad esempio nei campi della pittura e dell’architettura). Ma quel che è

più evidente è la nascita di nuove arti (la fotografia, il cinema, il *design*) e di una vera e propria **industria culturale** (vedi 1.3) di massa, sia in forma “generalista”, sia rivolta a specifiche fasce sociali e soprattutto generazionali (gli adolescenti, i giovani): la musica leggera (concerti, dischi, *compact disk*), gli spettacoli televisivi di evasione, la pubblicità, la moda, gli sport di massa (da praticanti e soprattutto da tifosi, allo stadio/palasport o davanti alla TV). Tutto questo comporta la creazione di miti, cioè eroi moderni in cui il grande pubblico possa identificarsi: è la nascita del divismo, sempre più influenzato dai mass-media (gli attori/attrici fin dagli anni venti, poi i cantanti, i personaggi dello sport, fino ai presentatori televisivi e ai *DJ*, alle *show girls* e alle *top models*, etc).

3. Ambito politico

3.1 Intermedio tra il piano economico-sociale e quello politico è il fenomeno dell’affermazione dei **sindacati**, soggetti sociali collettivi che nella civiltà industriale aggregano e rappresentano gli interessi collettivi dei lavoratori dipendenti sia sui luoghi di lavoro (la contrattazione aziendale e di categoria con il padronato) sia nella sfera politica (con i governi). La crescita dei sindacati, soprattutto ma non solo operai, si realizza soprattutto tra gli anni dieci-venti e gli anni settanta, secondo modelli organizzativi, strategie d’azione e rilevanza politico-sociale diversi nei differenti paesi. Invece, nell’età della terza rivoluzione tecnologica, il loro ruolo tende a declinare o a spostarsi sul terreno della contrattazione con i governi (concertazione).

3.2 Il sistema liberale ottocentesco rappresentava élites molto ristrette di maschi adulti benestanti, gli unici depositari del diritto di voto (in Italia, nel 1861, gli aventi diritto erano l’1,9% della popolazione). Gradualmente, tra la fine dell’Ottocento e l’inizio del Novecento entrò in vigore il **suffragio universale** maschile (in Italia nel 1919), e tra la 1^A e la 2^A guerra mondiale anche quello femminile (in Italia nel 1946): solo con il suffragio universale si può parlare di passaggio dal liberalismo alla **democrazia di massa**, con le conseguenze che essa comporta: la necessità per i governanti di cercare in modi nuovi il consenso, la possibilità per tutti i governati di partecipare alla vita politica.

3.3 Il passaggio dal liberalismo ottocentesco alle democrazie di massa del Novecento sposta l'asse politico dalla centralità (di diritto e di fatto) del parlamento alla centralità (di fatto) dei **partiti politici**, i principali organismi attraverso i quali si realizza la partecipazione attiva delle masse alla vita politica. La novità dei partiti del Novecento, rispetto ad altre strutture politiche di età precedenti, è costituita da: 1. una vasta base popolare di iscritti; 2. il carattere permanente dei partiti (a differenza dei comitati elettorali presenti nel sistema liberale) e quindi la nascita di apparati di funzionari che ne garantiscano il funzionamento; 3. l'esigenza della disciplina di partito (che sarà particolarmente forte nei partiti comunisti, attraverso la formula del "centralismo democratico"); 4. il controllo - almeno formale - della base sui vertici, nella formazione dei programmi e nella nomina dei gruppi dirigenti. Propaganda, militanza, comizi, assemblee e manifestazioni politiche diventano così, nel Novecento, attività capillarmente diffuse. Per primi ad organizzarsi sono i partiti di opposizione di sinistra (prima i socialisti, a fine Ottocento, poi i comunisti, dopo la 1^a guerra mondiale), che si presentano come partiti classisti, e più precisamente come espressione degli interessi e delle aspirazioni della classe operaia; poi sorgono i partiti confessionali, inizialmente espressione del mondo contadino e di ceti medi urbani; i partiti nazionalisti e, dopo la 1^a guerra mondiale, quelli fascisti; più lente ad muoversi nella logica del suffragio universale sono le classi dirigenti di ispirazione liberale. Nella seconda metà del secolo, poi, si afferma sempre più un orientamento di tipo interclassista che porta quasi tutti i partiti a cercare consensi in diverse direzioni sociali: dal *voto di appartenenza* si passa sempre più al *voto di opinione* o *di scambio*.

3.4 I moderni partiti di massa non sono solo macchine organizzative che cercano il consenso elettorale per la conquista e/o la conservazione della maggioranza parlamentare (ovvero, del potere politico), ma anche portatori di **ideologie**. Ed è tramite i partiti che le grandi ideologie, spesso già elaborate nell'Ottocento, nel Novecento si diffondono tra le masse: sia quelle miranti a consolidare l'ordine politico esistente, sia quelle orientate a superarlo, tramite riforme parlamentari o per via rivoluzionaria. Un'ideologia tesa a costruire l'adesione delle masse allo stato-nazione e ai suoi obiettivi

espansionistici è il *nazionalismo*, e su di esso le classi dirigenti dei diversi paesi ottengono l'adesione delle masse (inizialmente assai ampia) alla partecipazione alla 1^a guerra mondiale. Dopo che questa guerra ha messo in crisi le istituzioni liberali, prendono forza l'*ideologia comunista*, alimentata dalla rivoluzione russa del 1917, e l'*ideologia fascista*, che si afferma vittoriosa in numerosi paesi europei tra gli anni venti e trenta (per prima in Italia, dal 1922, in Germania dal 1933). Per l'ideologia comunista le istituzioni liberali, espressioni delle classi capitaliste, vanno sostituite dalla dittatura del proletariato attraverso il potere del partito comunista, con l'abolizione della proprietà privata dei mezzi di produzione e una pianificazione centralizzata dell'economia che realizzi una effettiva giustizia sociale. Anche l'ideologia fascista, erede del nazionalismo, rifiuta le istituzioni liberali e il pluralismo politico e afferma un modello totalitario, ma in nome dei superiori interessi della nazione (o, nel caso del fascismo tedesco, il nazionalsocialismo, della razza ariana), rispetto ai quali i conflitti tra le classi vanno rifiutati e incanalati nell'ordinamento corporativo. Tra gli anni trenta e il secondo dopoguerra, come autoriforma del capitalismo liberale si afferma *lo stato sociale (welfare state)*, un nuovo modo di concepire il ruolo dello stato e il rapporto tra stato e cittadini, ovvero anch'esso un'ideologia: al mantenimento delle istituzioni liberali e alla difesa dei diritti civili e politici individuali, essa affianca una maggiore attenzione (rispetto al liberalismo classico) ai diritti sociali, tramite un più attivo intervento dello stato nell'economia finalizzato alla redistribuzione dei redditi e alla salvaguardia dell'occupazione e delle fasce sociali deboli.

3.5 Il Novecento è caratterizzato anche da immani tragedie e **violenze** collettive, in particolare da **guerre** di dimensioni senza precedenti (per il Nord del mondo, ciò è vero soprattutto nella sua prima metà). Si può cogliere una forte continuità tra la prima e la seconda guerra mondiale e la guerra fredda in almeno quattro aspetti: 1. nelle conseguenze globali (e non solo locali) che tali guerre hanno nella ridefinizione dei rapporti di forza internazionali; 2. nell'impiego (o, nel caso della guerra fredda, nell'allestimento) di armamenti sempre più sofisticati e di enorme potenziale distruttivo; 3. nel carattere fortemente ideologico di queste guerre, che proprio per

questo possono concludersi solo con la completa distruzione dell'avversario; 4. nel loro carattere **guerre di massa**. Sotto quest'ultimo aspetto, la 1^a guerra mondiale (1914-1918) rappresenta per molti milioni di contadini europei il primo, traumatico ingresso nella vita pubblica, nello stato-nazione. Il carattere ideologico e di massa della 2^a guerra mondiale (1939-1945) si esprime nel coinvolgimento, in forme e modi senza precedenti, delle popolazioni civili, colpite dai bombardamenti e dalle deportazioni, nonché protagoniste della guerriglia partigiana. Nella guerra fredda (dal 1947 alla fine degli anni '80) la sfida planetaria tra comunismo sovietico e capitalismo liberale costringe l'opinione pubblica, le masse, a schierarsi ideologicamente per l'uno o per l'altro campo, come in una moderna guerra di religione.

Ma il Novecento conosce anche altre forme di violenze estreme, per lo più legate alle ideologie e alle guerre ma di queste ultime ancora più barbare: gli **stermini di massa** (masse qui sia nel senso di vittime che nel senso di responsabili, o comunque consenzienti). La maggior parte di tali stermini sono legati a motivi razziali: dal genocidio degli armeni ad opera del governo turco durante la 1^a guerra mondiale, a quello degli ebrei perpetrato dal nazismo tedesco durante la 2^a guerra mondiale (con quasi 6 milioni di vittime), alla "pulizia etnica" dei tutsi in Ruanda nel 1994 a quella dei musulmani ad opera dei serbo-bosniaci nella guerra civile in Bosnia del 1992-95. Contro i "nemici di classe" sono invece rivolti gli stermini di massa ordinati da Stalin in URSS, negli anni trenta, e quelli attuati dai khmer rossi di Pol Pot in Cambogia nella seconda metà degli anni '70. Non è facile classificare le stragi di popolazioni civili in corso in Algeria ad opera dei fondamentalisti islamici.

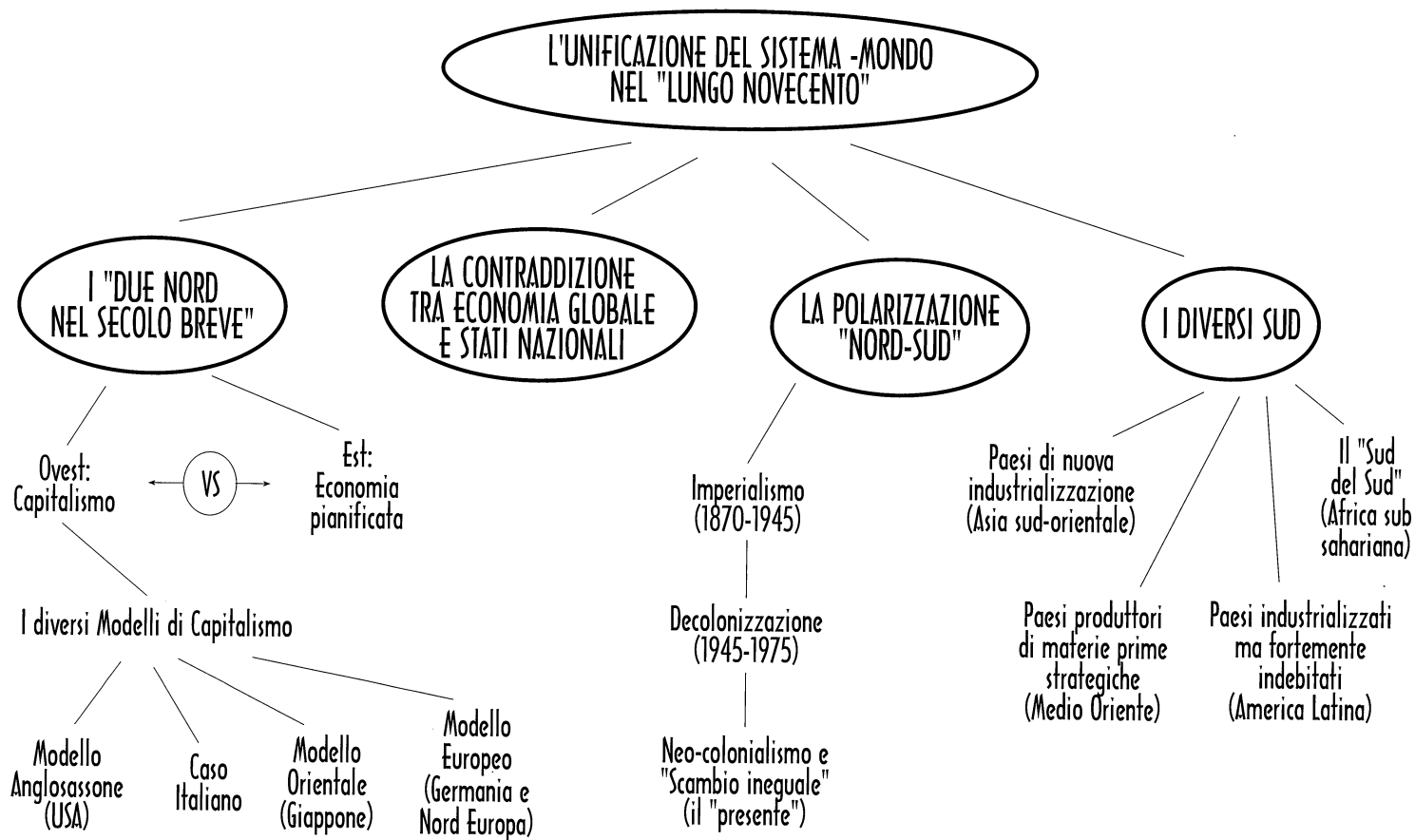
3.6 Secolo di profonde contraddizioni, il Novecento delle violenze di massa, dei genocidi delle minoranze, è però anche il **secolo dei diritti** e della emancipazione di molte **minoranze**. Dopo i diritti civili, affermatasi nel mondo occidentale tra Settecento e Ottocento, e i diritti politici, affermatasi tra l'Ottocento e il primo Novecento, è con la società di massa che, come sopra accennato, la cittadinanza si apre ai *diritti sociali*: istruzione, sanità, pensioni di invalidità e di vecchiaia, assegni familiari, sussidi di disoccupazione.

Una "minoranza maggioritaria" che diventa protagonista nel Novecento è quella delle donne, tanto che si può considerare questo il

secolo della **rivoluzione femminile** (in Occidente). Oltre che le differenze di genere, il Novecento vede in molti paesi il riconoscimento dei diritti di altre minoranze: il superamento delle discriminazioni razziali (in USA e recentemente in Sudafrica), o di quelle contro gli omosessuali. I fenomeni migratori dal Sud al Nord pongono poi il problema della cittadinanza in società multietniche. Ormai fenomeno di massa, in questo fine secolo, è infine la diffusione di una coscienza ecologica che può, in un certo senso, far parlare di un'ulteriore "generazione di diritti": quelli dell'**ambiente**, degli animali e della natura.

Civiltà di massa significa anche *massificazione*, fenomeno al quale si lega, come l'altra faccia della stessa medaglia, l'*atomizzazione*: ovvero l'uomo-massa come individuo spersonalizzato, omologato a tutti gli altri, e come tutti gli altri solo (nella forma più paradossale, eppure così frequente specie nel mondo delle metropoli: la solitudine nella folla). Questo risvolto - inevitabile ? - della società di massa, particolarmente evidente nello scorcio finale del secolo, è trasversale ai tre ambiti finora esaminati, da ciascuno dei quali emerge che l'essere soggetti della storia non significa automaticamente esserne soggetti attivi. Sul piano economico, la società dei consumi rischia di condizionare pesantemente gli individui, che sotto l'apparenza di una illimitata libertà di scelta di merci sono in realtà manipolati e indotti a ricercare ciò che la "mano invisibile" del mercato offre loro. Sui piani socio-politico-culturale, dopo la fine dei canali di aggregazione e di socializzazione del passato (famiglia patriarcale, parrocchia, comunità di villaggio o di quartiere, confraternite e corporazioni, gruppi dei pari, ecc), anche le forme di identificazione prodotte dalla società di massa nell'età industriale (partiti, sindacati, ideologie, forme varie di associazionismo giovanile) sono entrate in crisi nell'età post-industriale, con il rischio che all'individuo e/o alla famiglia nucleare vengano a mancare punti di riferimento forti o comunque significativi. Se nella società pre-industriale l'individuo, praticamente dalla nascita, era immesso su binari tanto rigidi quanto sicuri (nei valori da rispettare, nel futuro familiare professionale e sociale che lo aspettava) e con pochissimi margini di scelta e di incertezza, la società post-industriale prospetta viceversa agli individui il massimo di opportunità di scelta e al contempo il massimo di incertezza.

MAPPA CONCETTUALE DELLA 3^A CORNICE: L'UNIFICAZIONE DEL SISTEMA - MONDO NEL "LUNGO NOVECENTO"



MAPPA CONCETTUALE DELLA 4ª CORNICE: IL NOVECENTO, SECOLO DELLE MASSE

