

editoriale

PRO-MEMORIA PER INSEGNANTI SULL'ORLO... DI UNA CONTRORIFORMA

di Ivo Mattozzi

Avevamo un sogno: che tutti, proprio tutti, i giovani in via di formazione potessero essere dotati di una cultura di base adeguata alla partecipazione consapevole alla vita comunitaria. Sognavamo una riforma che desse alla scuola pubblica e agli insegnanti le strutture, i mezzi, la cultura e le competenze per assolvere tale compito. Sognavamo che al disinteresse dei giovani per lo studio della storia si desse risposta proponendo curricoli e modalità di insegnamento e apprendimento capaci di fondare la crescita di conoscenze e di competenze in una cultura storica funzionale al bisogno di comprensione di processi storici e del presente. Sognavamo...

Il rapporto Bertagna e il disegno di legge del ministro Moratti ci hanno destato e ci hanno segnalato che la scuola migliore possibile è quella che assomiglia alla scuola di qualche decennio fa, prima che dibattiti, elaborazioni, riforme di programmi, sperimentazioni, progetti la mettessero in movimento verso una riforma che avrebbe dovuto dare sistemazione, coerenza e solidità alle sparse esperienze e alle proposte innovative già collaudate.

La scuola migliore possibile è come quella degli anni 50 quando il 50% degli alunni non finiva la scuola elementare e come quella degli anni 70 quando il 51% degli iscritti finiva fra i respinti, quella in cui una parte notevole degli adolescenti era costretta nella formazione professionale senza cultura.

Ora, ad occhi aperti, conviene cominciare a prendere in considerazione il destino che può promettere alla formazione storica il disegno controriformatore.

Il gruppo di saggi che ha elaborato le riflessioni alla base del rapporto Bertagna non scrive nulla a proposito dell'insegnamento della storia né di altre discipline. Aveva il mandato di fare proposte sull'architettura degli ordinamenti scolastici e l'ha assolto. Il ministro Moratti ha trasposto il rapporto in un disegno di legge che configura i percorsi di studio secondo criteri che hanno smentito alcune delle ispirazioni del rapporto. Ma quel che rapporto e progetto propongono e, soprattutto, quel che tacciono può far pensare agli effetti che la controriforma potrà produrre sulla formazione storica delle giovani generazioni.

Un futuro senza passato e senza presente?

I saggi e il ministro non hanno bisogno della conoscenza storica per elaborare le loro idee. Non sono attrezzati per poterla usare? Sarebbe un segno della carente formazione culturale che la scuola e l'università italiana hanno impresso nella loro personalità. Ma, forse, hanno preferito non applicare la ragione storica per non dover riconoscere i mutamenti e per non rendere manifesto il ritorno al passato.

La scuola italiana da qualche decennio è stata modificata da innovazioni più o meno profonde sia nella scuola dell'infanzia, sia in quella elementare, sia nei diversi indirizzi della scuola secondaria. La scuola dell'infanzia è stata valorizzata da ordinamenti che l'hanno resa un modello per i ricercatori di altri paesi. Per la scuola elementare i programmi dell'85, il superamento della figura dell'insegnante unico e l'organizzazione per moduli hanno delineato le possibilità di percorsi formativi incisivi. La scuola media dal 1979 ha programmi che attendono ancora la piena valorizzazione da parte degli insegnanti, ma hanno aperto prospettive promettenti quando sono

stati coniugati con l'aggiornamento degli insegnanti e con l'autonomia. Le migliaia di istituti comprensivi hanno delineato un quadro possibile di comunicazione e di collaborazione tra insegnanti dei due ordini. Nella scuola secondaria non c'è un ordine scolastico che non abbia avuto le sue sperimentazioni e che non abbia ammodernato i programmi. L'istruzione professionale col "Progetto '92" e col "Progetto 2002" – elaborati dalla direzione generale coordinata prima da Martinez poi da Capo – ha man mano delineato un profilo professionale nel quale la formazione culturale ha gran peso per i 500.000 mila studenti che la scelgono con la prospettiva dell'inserimento rapido nel mondo lavorativo.

Ma, quel che più conta, un numero minoritario ma consistente e visibile di insegnanti ha prodotto ricerca didattica in collaborazione con docenti universitari, con associazioni disciplinari (CIDI, MCE, CLIO '92, ANISN, UMI, ecc.) con gli IRRSAE, con le istituzioni di ricerca (ISNMLI, LANDIS) e su committenza del Ministero della Pubblica Istruzione. La ricerca sulle didattiche delle discipline ha generato modelli di strategie di mediazione didattica, materiali, risorse... Tutto ciò costituisce un patrimonio di competenze, di esperienze, di punti di forza che dovrebbe essere conosciuto e valorizzato da chi vuole proporre una riforma migliorativa.

Ma i riformatori non sanno che farsene dello sguardo storico. Hanno studiato storia ma la formazione storica non gli serve per comprendere il presente e così non si rendono conto che quel che propongono è stato già vissuto fino agli anni sessanta. Del resto si rifiutano di produrre una descrizione del panorama variegato del sistema scolastico italiano così come si è venuto configurando con l'adozione dei parziali e frequenti rinnovamenti. Hanno preferito intervistare 3 o 4 colleghi docenti per ogni ordine per il nord, per il centro e per le isole (come fossero rappresentativi dell'universo) e ne hanno disatteso completamente le indicazioni quando non collimavano con le proposte del gruppo di lavoro: si veda il dissenso dei colleghi degli Istituti professionali nell'allegato al rapporto. (A proposito, prof. Bottani, quando farà un'inchiesta sulla capacità delle aziende italiane di fare formazione negli *stage*?). Ma, insomma, in un rapporto che delinea un ordinamento che – per necessità – deve innestarsi su quello attuale, nulla si dice delle ragioni per cui diversi aspetti della scuola italiana devono essere modificati e nulla si dice di ciò che potrebbe essere valorizzato di quanto insegnanti e dirigenti periferici e centrali hanno saputo produrre di valido. Fanno finta di essere smemorati e incapaci di osservazione sullo stato del mondo scolastico e fingono di partire da zero i componenti del gruppo di lavoro ministeriale che pure hanno avuto qualche ruolo nella storia recente della scuola italiana:

- Giuseppe Bertagna, docente di Pedagogia, ex ispettore di scienze storiche e filosofiche, direttore di due riviste per la scuola secondaria.
- Ferdinando Montuschi, professore ordinario di Pedagogia speciale, è stato membro della Commissione ministeriale per predisporre i programmi della scuola media inferiore (1978), rappresentate del Ministero P.I. nel comitato interministeriale per lo studio dei problemi dell'infanzia (1983), membro della Commissione per la elaborazione dei Programmi ministeriali della Scuola elementare (1985), membro della Commissione per la revisione degli "Orientamenti" della Scuola materna statale (1988);
- Giorgio Chiosso, ordinario di Storia dell'educazione, dirige la rivista per la scuola elementare "Scuola Italiana Moderna" e nel 1994 ha fatto parte della Commissione Pajno per la definizione dell'autonomia scolastica;
- Silvano Tagliagambe, professore ordinario di Filosofia della Scienza, col Ministero della Pubblica Istruzione, nel gennaio del 1997, ha sottoscritto un protocollo d'intesa nell'ambito del quale il Centro da lui diretto viene incaricato della progettazione e realizzazione di applicazioni didattiche interattive per le scuole medie inferiori e superiori, del coordinamento e dell'implementazione di materiali didattici ipermediali, dell'attivazione sperimentale ed allargata di moduli per la formazione a distanza del personale insegnante e direttivo e dell'attivazione di servizi per il funzionamento delle

reti INTERNET ed INTRANET, finalizzati al lavoro cooperativo e all'ottimizzazione dell'utilizzo delle informazioni, sia di tipo didattico, sia di tipo bibliografico. È stato membro della Commissione tecnico-scientifica per l'individuazione delle *"Conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni"*, (nota come "Commissione dei Saggi") ed è stato componente del gruppo di lavoro di sei esperti incaricato dal Ministro della Pubblica Istruzione Luigi Berlinguer di redigere il documento *I contenuti essenziali per la formazione di base*.

- Michele Colasanto, ordinario di sociologia, e partecipa della direzione della Rivista "Professionalità" dell'Editrice La Scuola e la partecipazione alle redazioni delle riviste "Vita e Pensiero" e "Studi di Sociologia".
- Norberto Bottani, direttore del Dipartimento Innovazione Educativa del Cantone di Ginevra (Svizzera)

Come si nota, nessun esperto conoscitore della scuola dell'infanzia e di quella elementare militante dentro il gruppo di lavoro. E neppure un esperto dei problemi dell'insegnamento disciplinare. E neppure un esperto del sistema italiano degli istituti professionali. Che influenza ha potuto avere la specializzazione degli esperti della commissione nel delineare le proposte? Vediamolo. È conveniente analizzare il rapporto dal punto di vista disciplinare su tre punti specifici: 1. l'ordinamento della scuola elementare nei primi due bienni; 2. la durata differente dei licei e il minore monte ore di lezioni; 3. l'espulsione degli istituti professionali dalla sfera dell'istruzione.

Una scuola elementare senza storia?

Uno dei problemi decisivi che la scuola attuale non riesce a risolvere è quello del curricolo verticale continuativo di storia. Ma la ricerca didattica e quella psicognitiva hanno elaborato analisi, critiche, idee, strumenti, proposte di impianti curriculari e numerosi insegnanti e gruppi di ricerca applicata hanno sperimentato e messo a disposizione i risultati delle loro esperienze. Esse prefigurano un itinerario formativo grazie al quale:

1. i bambini possono essere condotti nel territorio della storia con competenze cognitive, con sistemi di conoscenze storiche, con concetti, con abilità, con concezioni della storia e dei suoi metodi, con curiosità e interessi;
2. il sistema di conoscenze storiche può essere diverso nei diversi livelli scolastici e il sistema pregresso può essere fondatore di motivazioni all'apprendimento successivo;
3. la continuità è data dal filo rosso della formazione delle competenze cognitive che inizia fin dalla scuola dell'infanzia, prosegue nella scuola elementare con esperienze di apprendimento via via più dense di contenuti disciplinari e si sviluppa nella scuola secondaria con attività laboratoriali su conoscenze gradualmente più problematiche;
4. la discontinuità e il progressivo elevarsi della quantità e della profondità delle conoscenze possono essere garantite dalla strutturazione differente delle reti di conoscenze sul passato ma anche dalla condivisione di metodi, di strumenti, di modalità di mediazione didattica, di cultura storica da parte degli insegnanti dei diversi livelli.

La soluzione del problema potrebbe essere agevolata se l'architettura della scuola favorisse l'incontro e la programmazione condivisa tra gli insegnanti dei cicli contigui.

«La soluzione è quella di generalizzare l'esperienza degli istituti comprensivi, promuovendo, per la scuola dai 6 ai 14 anni, un piano degli studi unitario, continuo e progressivo...», parola di Bertagna. Ma né il rapporto né il disegno morattiano prevedono questo esito. Il primo ciclo di istruzione *«è organizzato in periodi didattici biennali, il terzo dei quali assicura il raccordo educativo*

e didattico tra la scuola primaria e quella secondaria di primo grado» (Moratti). Come scrive Bertagna, «resta inteso, ovviamente, visto che il terzo biennio costituisce un'unità sul piano didattico, che il docente coordinatore della V classe parteciperà alle sedute di progettazione, programmazione e valutazione intermedia e finale dei docenti della I media, mentre il coordinatore designato di questi ultimi parteciperà alle sedute di progettazione, di programmazione e di valutazione intermedia e finale predisposte dai docenti della V classe dell'istruzione primaria. Ciò perché è indispensabile che si crei una abitudine alla continuità non solo negli istituti comprensivi, ma anche in nei rimanenti, e perché gli obiettivi specifici di apprendimento dettati per la fine della I media devono essere distribuiti in maniera equilibrata, al servizio dell'apprendimento degli allievi, nell'arco del biennio.» Dunque, ciò che viene affermato come un'esigenza importante - «l'unificazione in un ciclo di scuola di base di 8 anni» - si traduce di fatto nella pensata di un gioco dell'oca dove l'insegnante elementare deve spostarsi in tutte le caselle di scuola media nelle quali gli alunni licenziati dalla scuola elementare andranno a posizionarsi? Ma se negli anni precedenti o nei due seguenti l'insegnamento non sarà tenuto ad ispirarsi ad una visione continuativa, che continuità potrà assicurare il mero raccordo tra uscita e ingresso?

Il problema si aggraverà se si realizzerà il disegno della Moratti secondo il quale solo la scuola media «cura la dimensione sistematica delle discipline e sviluppa progressivamente le competenze e le capacità di scelta individuali fornendo strumenti adeguati alla prosecuzione delle attività di istruzione e di formazione.» Dunque, la scuola elementare non avrà la responsabilità di curare la dimensione sistematica della disciplina storica e di fornire gli strumenti adeguati alla prosecuzione delle attività di studio. È questa la traduzione del pensiero di Bertagna che si esprime così «il biennio V elementare e I media, pur essendo a cavallo delle due scuole, costituisce, per gli obiettivi specifici di apprendimento terminali e per le attività didattiche, un tutto unitario, già caratterizzato da un'organizzazione del sapere di tipo **secondario**, ovvero **disciplinare**.» «Poiché si tratta di preparare il terreno ad un'organizzazione del sapere critico fondata sulle discipline, la scuola primaria presenta piani di studio che si aprono **esplicitamente** a queste ultime solo nell'ultimo anno.» E nei 4 anni precedenti? «... l'autobiografia personale e poi **ambientale** rispettivamente nel primo e nel secondo biennio dell'istruzione primaria.» (sic) Non so cosa intenda Bertagna per «autobiografia ambientale» e se abbia senso tale espressione. Ma quel che il montaggio delle frasi permette di presumere è che per quattro anni gli allievi non avranno la possibilità di prepararsi all'incontro con la disciplina storica affrontando esperienze di apprendimento capaci di dotarli di competenze, abilità, concetti, consapevolezze metacognitive. È una pietra sopra il programma dell'85 che non sarà migliorato e reso più esplicito nelle sue parti più coerenti con le conquiste della psicologia cognitiva e della ricerca didattica e le buone pratiche realizzate.

Non riesco a trasporre la retorica dei passaggi seguenti in una visione dell'insegnamento della storia: «Nel primo biennio, con una forte attenzione alle diverse identità anche biografiche dei bambini e ai loro diversi stili di apprendimento, si consolida la padronanza strumentale dei processi linguistici, logico-matematici e di relazione con gli altri, il territorio e la società locale. Nel secondo biennio, proprio grazie alla padronanza strumentale consolidata nel precedente, è possibile esplorare tutte le dimensioni simboliche della cultura di cui ciascuno fa memoria e nella quale agisce. Sé, gli altri che si incontrano, vicini e lontani, gli oggetti, la tecnica, l'arte, l'ambiente, la società, il mondo: tutti incontri che mandano l'eco di bisogni, richiedono risposte, stimolano rappresentazioni e narrazioni di un senso complessivo che bisogna imparare ad interpretare e con cui non si può fare a meno di interloquire. Si passa dalle idee e dalle teorie personali sulle cose, sulle persone e sul mondo, attraverso il confronto con le idee e teorie altrui, per giungere all'elaborazione di reti semantiche progressivamente più ampie e argomentabili, ormai nettamente indirizzate verso le formalizzazioni disciplinari. **All'ultimo anno, si incontra, perciò, la realtà organizzata attraverso il punto di vista sintattico e semantico delle discipline di studio, ciascuna con un proprio oggetto formale, con un proprio metodo e linguaggio.**»

È l'ultima frase che ci dà la chiave di lettura:

- nella scuola elementare non ci sarà l'insegnamento distinto di storia, geografia e scienze sociali. Infatti a tale esito porta la differenziazione degli «*obiettivi specifici di apprendimento*»: ci sono quelli qualificati come «*linguistici, matematico-scientifici*» mentre gli altri sono «*relativi ai temi dell'identità storico-sociale*». Si respinge, dunque, la concezione della storia come disciplina con propri obiettivi cognitivi e si torna a dare esclusiva forza alla concezione che ha messo l'insegnamento della storia al servizio di finalità esterne;
- la V classe diventa l'anno di inizio della realizzazione del piano di studio di storia, l'anno in cui gli alunni dovranno studiare la storia antica senza essere stati attrezzati delle motivazioni per lo studio e delle competenze per dare senso agli argomenti storici.

Verso tale approdo induce anche la riduzione del monte «*ore annuali di lezione assicurate a tutti*» nella scuola media: dalle attuali 999 circa alle 825 previste nel rapporto. Ma la cosa si aggrava perché la quota nazionale sarà di sole 660 ore. La storia potrà essere una delle discipline sacrificate. Questo comporterà l'invenzione di «*piani di studio*» che contemplino il ridimensionamento del sistema delle conoscenze storiche, l'escogitazione di modalità nuove di programmazione da parte degli insegnanti i quali saranno tenuti a determinare «*i contenuti specifici da svolgere anno per anno, mese per mese in classe ... sulla base del profilo e degli obiettivi specifici di apprendimento.*»

Ma saranno capaci di tali invenzioni gli esperti ai quali si segnala che «*gli obiettivi specifici di apprendimento precisano le conoscenze (solo in termini) (di avvenimenti, di concetti, di leggi, di teorie ecc.)*». La storia ridotta alla conoscenza di avvenimenti e concetti?

Licei con meno storia?

I licei dureranno ancora 5 anni. Ma poiché «*l'attività didattica si sviluppa in due periodi biennali e in un quinto anno che completa il percorso disciplinare e prevede altresì l'approfondimento e la verifica delle conoscenze e delle abilità caratterizzanti il profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi*» (Moratti), e poiché il monte ore diminuirà di molto, dobbiamo presumere che l'insegnante di storia non potrà disporre della stessa quota oraria su cui fa conto oggi. Si pone anche in questo caso il problema della riconfigurazione dei piani di studio, della riduzione congrua della quantità delle conoscenze, del ridimensionamento del sistema di conoscenze, della sua gestione con una sapiente programmazione.

Privazione della storia?

Gli istituti professionali hanno attualmente piani di studio con un'area comune all'interno della quale la storia è dignitosamente rappresentata. I programmi sono notevolmente diversi da quelli degli altri istituti secondari e si conformano sia alla articolazione difforme della durata dei cicli scolastici (2+1+2) sia ai bisogni formativi di studenti poco motivati in partenza verso le materie culturali. Ma la storia si insegna e nell'ambito degli istituti professionali si sono verificate alcune delle innovazioni interessanti sia dal punto di vista degli strumenti di studio sia dal punto di vista della mediazione didattica sia dal punto di vista dell'aggiornamento delle competenze e della cultura storica degli insegnanti. Non so se dipenda da questo, ma un indicatore significativo della rispondenza della storia insegnata ai bisogni formativi degli alunni è la scelta di un numero non esiguo di loro ad iscriversi ai corsi di laurea in storia. La riforma avrebbe potuto dare consolidamento alle tendenze e rafforzare la determinazione di fornire anche gli studenti dell'istruzione professionale di cultura storica.

Invece il rapporto e il disegno di legge parlano di «*sistema di istruzione e formazione professionale*» devoluto alle Regioni. Nulla dicono, però, a proposito dell'area delle discipline dell'attuale area comune. Gli altri punti del discorso Bertagna (o Bottani?) e l'esempio della formazione professionale regionale fanno pendere la previsione verso una prospettiva di privazione: a centinaia di migliaia di giovani che entreranno nel mondo del lavoro sarà preclusa la possibilità di formarsi un sistema di sapere storico.

Storici e insegnanti, allarme!

Dunque, non storia fino a 9 anni, meno storia da 9 a 13 anni, meno storia per i liceali, nessuna storia per gli apprendisti del sistema di formazione professionale! Tirare le somme del ragionamento è preoccupante per chi pensa che la scuola attuale non fornisca la cultura storica possibile e desiderabile e fa conto che una scuola riformata debba assicurare le condizioni per migliorare la formazione storica delle giovani generazioni. Gli orizzonti verso cui ci fanno volgere lo sguardo il rapporto Bertagna e il ddl Moratti sono allarmanti. Gli storici e gli insegnanti che sono in pena per la crisi della storia e si sono accaniti contro le proposte della commissione "De Mauro" sono avvertiti. Per gli altri, storici non catastrofisti e insegnanti impegnati, resta la speranza: la ricerca didattica potrà salvare la storia, qualunque danno provocasse il Ministero dell'istruzione.