

Sono trascorsi esattamente dieci anni (1997-1998) dall'introduzione dell'insegnamento del '900 nei programmi di storia dell'ultima classe delle scuole superiori.

In chiave retrospettiva – e in sede di un bilancio libero ormai dalle polemiche che accompagnarono l'iniziativa dell'allora ministro della P.I. Luigi Berlinguer – bisogna riconoscere che il D.M. 682/1996 ha avuto comunque un merito: individuare nella conoscenza della storia del Novecento uno degli assi irrinunciabili del percorso formativo dei nostri studenti.

In questa scelta ministeriale c'era, sicuramente, più di una forzatura "giacobina", se non altro perché la riforma costringeva la scuola italiana, nelle sue punte di eccellenza ma anche nelle sue situazioni "medie", a confrontarsi con una serie di pro-

DIECI ANNI DOPO: FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI E DIDATTICA DELLA STORIA

Piero Borgna, Angelo Maneschi

blemi inediti: la trasformazione del Novecento da incompiuta "coda" dell'Ottocento – che gli insegnanti possono trattare, non trattare e trattare a metà – in "secolo" vero e proprio; la necessità di individuare le rilevanze storiografiche, le periodizzazioni, le chiavi interpretative, capaci di selezionare e organizzare gli eventi; l'esigenza di trasmettere agli studenti assieme ai contenuti una vera e propria grammatica del sapere storico (cioè un insieme di competenze metodologiche); il bisogno di trovare nuove forme di comunicazione per "raccontare" un secolo che più di tutti gli altri ha amato "raccontarsi" in prima persona (con il cinema, la musica, la narrativa, la fotografia, l'arte).

Anche per queste ragioni, insieme alla riforma dei curricula, il Ministero emanò (in data 4.11.1996, lo stesso giorno del D.M.) la Direttiva n.681 che prevedeva "attività di formazione in servizio finalizzate all'acquisizione da parte dei docenti di storia delle metodologie e degli ausili più idonei

all'insegnamento della storia più recente".

Sulla base di questa direttiva vennero così istituite in molte province Commissioni di studio (formate da ispettori, esperti, presidi, docenti di storia) con il compito di definire i fabbisogni formativi degli insegnanti e, conseguentemente, di programmare le attività di formazione sulla base delle risorse strutturali e scientifiche presenti sul territorio.

Gli studi condotti dalle Commissioni provinciali confluirono poi nell'attività dei Seminari di lavoro nazionale, tenutisi tra giugno e dicembre 1997 e coordinati da un apposito Ufficio presente presso le Direzioni generali del Ministero.

Questo complesso percorso di raccolta, elaborazione e confronto delle informazioni, rese infine possibile definire un modulo operativo basato sulla "costituzione di reti di scuole afferenti ad un Istituto polo inteso come centro di documentazione, di riferimento per le attività formative e sede degli incontri mirati alla proiezione didattica delle proposte".

Ogni rete scolastica, per lo più individuata a livello distrettuale, doveva inoltre costituire una équipe tutoriale - facente capo ad una scuola-polo - formata da un docente tutor per ogni istituto rappresentato nella rete.

Detto in altri termini, il compito della formazione degli insegnanti sui temi della didattica del Novecento veniva assegnato in primo luogo agli insegnanti stessi, con il sostegno e la consulenza di istituzioni e soggetti esterni quali Istituti storici, Dipartimenti universitari, Associazioni professionali specialistiche. Si realizzava in questo modo una vera e propria trasformazione del concetto di aggiornamento, inteso, dopo il Decreto Berlinguer, come autoformazione "reticolare", fondata sullo scambio orizzontale delle proposte, delle conoscenze e delle esperienze.

Ricordare come venne attuata la riforma dei curricula di storia in questo senso non è inutile, perché rende possibile misurare la distanza che separa quell' "inizio" da oggi.

Nel decennio che abbiamo alle spalle, infatti, si è compiuta una trasformazione epocale: il passaggio dal dominio della scrittura, che ha segnato la nostra civiltà per alcuni millenni, al dominio dei mass media costituiti in prevalenza da strumenti di comunicazione in cui si intrecciano immagini e racconto a viva voce.

Per la maggior parte dell'opinione pubblica no-

tizie e conoscenze non vengono più dalla parola scritta, ma dall'oralità e dalle immagini diffuse dai mezzi di comunicazione di massa. Non più i libri, quindi, ma la televisione, il cinema, gli audiovisivi in genere, rappresentano oggi il canale privilegiato per comunicare contenuti di ogni sorta.

Per capire la portata di un simile evento, possiamo rifarci a un precedente storico, altrettanto rivoluzionario anche se di segno opposto, verificatosi nel mondo antico: il passaggio dalla cultura orale alla civiltà della scrittura. Il tramite della comunicazione passò allora dall'orecchio all'occhio e alla mano, modificando profondamente le modalità di apprendimento, i destinatari, i messaggi e le forme in cui erano stati espressi fino a quel momento.

Non solo. Il dominio dei mass media che si è affermato nel XX secolo è all'origine di un altro mutamento straordinario nelle modalità di comunicazione, con un ritorno in primo piano del ruolo dell'udito connesso però strettamente a quello della vista e con l'affermazione, dunque, di un inedito contesto percettivo.

È evidente che mutamenti di questa portata incidono profondamente sul rapporto che intratteniamo col mondo dei saperi e del lavoro intellettuale.

In particolare, per chi si occupa di storia, diventa fondamentale il nuovo rapporto che si deve instaurare con la memoria. Gli strumenti informatici consentono, infatti, di immagazzinare una quantità enorme di dati in pochissimo spazio e la comunicazione in rete offre infinite opportunità di ricerca e reperimento dei dati in tempi brevissimi. In tale contesto, diventa necessario recuperare nelle sue peculiarità di uso intelligente e creativo delle nozioni acquisite e di proiezione prospettica nel passato - la memoria umana naturale, che oggi sembra soccombere alla potenza della memoria artificiale. Al punto che la dimensione del presente ha preso decisamente il sopravvento sia sul passato che sul futuro. Così, se l'esperienza degli individui sembra in apparenza non aver confini, tante sono le possibilità comunicative offerte dalla rete in tempo reale, è facile rendersi conto che l'esperienza, in quanto presa diretta sulla realtà, si è ridotta rispetto al passato.

Anche in questo caso occorre intervenire per cercare di recuperare il senso della realtà vera, sensibilmente presente e vissuta.

In questa situazione nuova e complessa deve oggi muoversi la scuola, e, in particolare, gli insegnanti di storia ai quali è affidato il compito non certo facile di stimolare l'uso di una memoria attiva, di una conoscenza consapevole e di un'attenzione analitica.

Se è vero, infatti, che è finito il tempo delle "grandi narrazioni" della modernità, è altrettanto vero che occorre promuovere una ricerca aperta, uno stile di pensiero mobile e inquieto, uno sguardo interpretativo che, lasciata da parte ogni pretesa totalizzante, sappia cogliere la realtà nella sua assenza plurale e frammentata.

Per raggiungere questo obiettivo occorre misurarsi con i nuovi strumenti comunicativi che si stanno imponendo.

Il web è una risorsa che va conosciuta e sfruttata in tutte le sue possibilità. I motori di ricerca, i portali, le banche dati, tutti gli strumenti che costituiscono il corrispettivo dei volumi bibliografici e dei repertori consultabili nelle biblioteche e negli archivi possono essere di straordinaria utilità per insegnanti e studenti. Ma il loro uso comporta significativi cambiamenti sul piano della narrazione, della ricerca e della didattica.

Basta solo pensare ai nuovi problemi posti dalla critica delle fonti, dove non si ha più a disposizione il documento nella sua materialità, ma una sua versione digitalizzata, immateriale e anche molto fragile (la cui durata nel tempo è estremamente limitata).

Non solo. Anche l'intenzionalità del documento, la sua veridicità ed esattezza (a partire dall'identificazione dell'autore) sono messi in discussione dalla natura instabile e in costante mutamento della rete.

Nasce quindi la necessità di una didattica che stimoli a una nuova approfondita critica delle fonti, che faccia dell'insegnante una guida capace di aiutare nella certificazione dei testi in rete, nella consapevolezza che gli studenti sempre più spesso accedono alle informazioni attraverso "google o yahoo", imbattendosi anche in siti assolutamente inaffidabili e tendenziosi.

A tutto questo si aggiunga la brusca accelerazione che la svolta del 1989, intrecciandosi con la crisi del sistema politico repubblicano, ha finito per imprimere all'uso pubblico della storia nel nostro Paese. Non è un caso, infatti, che proprio alla fine degli anni '90, il dibattito sul Novecento abbia

conosciuto un rilancio essenzialmente politico e mediatico, innestando un vero e proprio corto circuito fra ricerca storica, polemica politica e sistema informativo. Con il rischio paradossale di trasformare il circuito mediatico in luogo privilegiato di formazione di una memoria pubblica appiattita e banalizzata.

Certo, nel corso di questo decennio gli insegnanti non si sono certo sottratti alla “sfida del Novecento”, misurandosi con un “oggetto storiografico” ancora in via di costruzione, selezionando gli argomenti, mettendo in ordine i temi, utilizzando le nuove tecnologie multimediali, realizzando la pratica del laboratorio storico (con il ricorso diretto a molteplici tipologie di fonti).

Ma le trasformazioni che abbiamo poco sopra ricordato impongono forse di ripensare con più forza sia lo statuto epistemologico della “storia insegnata”, sia le forme, i tempi, i luoghi, della formazione dei docenti. Prova ne sia che, da qualche anno a questa parte, gli strumenti per l’aggiornamento previsti dal Decreto Berlinguer sembrano essersi progressivamente atrofizzati, condannando all’insuccesso la maggior parte delle iniziative volte a ricostruire gruppi di lavoro interistituto, équipes tutoriali e seminari di studio (il nostro stesso liceo-ultima scuola polo sopravvissuta- ha preferito optare per la formazione on-line a distanza).

Sarebbe tuttavia moralistico denunciare il ritorno di molti insegnanti nelle quattro mura della propria classe, senza ricordare altri importanti fattori di crisi.

In primo luogo, la demotivazione di larga parte dei docenti, oggi costretti a confrontarsi con problemi che dieci anni fa non avevano ancora assunto le attuali dimensioni: il carico crescente di lavoro, la perdita di status, la polverizzazione degli stipendi.

In secondo luogo, il ricambio generazionale che ha investito la classe insegnante negli ultimi anni: per ragioni anagrafiche (lo vediamo nella nostra stessa provincia) è uscita dalla scuola proprio quella leva di docenti che aveva rappresentato dopo il 1996 – la “spina dorsale” dell’esperimento tutoriale (e che, per formazione, esperienza, impegno ideale e civile, era costitutivamente pronta a rimettere in discussione certezze professionali e “ferri del mestiere”)

In terzo luogo, non si può infine trascurare la lun-



ga “gelata” che sui temi della storia del Novecento ha fatto calare il Ministero Moratti (con l’intenzione non tanto di imporre brusche virate revisionistiche, quanto più sottilmente di “sterilizzare” le implicazioni etico-civili dell’insegnamento della contemporaneità).

Un complesso intreccio di fattori culturali, sociali, economici, che impone, in via preliminare, una serie di domande: chi sono oggi i docenti di Storia, per formazione (Università, Sis), composizione anagrafica, anzianità di insegnamento, esperienza didattica? Quale rapporto intrattengono con le nuove tecnologie multimediali? Come avviene- se avviene- il loro aggiornamento ordinario? Quali sono i loro bisogni formativi?

Un discorso serio sulla didattica del Novecento e sulla formazione dei docenti di storia, a dieci anni di distanza, dovrebbe ripartire da questi problemi.

**Piero Borgna
Angelo Maneschi**

*Liceo scientifico “Orazio Grassi”, Savona,
Scuola-polo per la storia del ‘900*