

Il Bollettino di Clio

Periodico dell'Associazione Clio '92

novembre 2000 - Anno I, n. 2

Estratto

Segnalazioni bibliografiche

RIVISTE «RASSEGNA», PERIODICO DELL'ISTITUTO PEDAGOGICO DI BOLZANO, A. VII (1999), N. 11

Il numero 11 di «Rassegna», la rivista semestrale dell'Istituto pedagogico provinciale per il gruppo linguistico italiano di Bolzano, è interamente dedicato alla didattica della storia: sette contributi che spaziano dai saperi essenziali nell'insegnamento del '900, alle veloci riflessioni sulle rilevanze didattiche della storia a scala locale, tutti condotti con una particolare attenzione ai problemi che si innescano ogni qualvolta si passa da riflessioni di carattere generale alle concrete dinamiche di interazione fra insegnamento e apprendimento.

È bene dire che non si tratta di volume monografico, con un filo conduttore ben delineato, ma di una miscelanea; questo non rappresenta un limite, piuttosto una curiosità: nel momento in cui redazionalmente si decideva di dedicare un fascicolo della rivista alla didattica della storia non era forse il caso di far sì che emergesse una coesione di fondo, un filo rosso che univa tutti gli interventi?

Nel dettaglio i singoli contributi offrono interessanti suggestioni. Antonio Brusa (Sapere essenziale e di approfondimento nell'insegnamento del Novecento) muove dal bisogno di costruire un modello di programmazione modulare per la fase terminale della scuola dell'obbligo, il secondo anno del biennio superiore. La proposta presuppone un programma base e uno di approfondimento da sviluppare in un ambiente scuola in cui i docenti abbiano già affrontato, discusso e superato gli s/nodi teorici connessi all'autonomia, la flessibilità oraria e la riformulazione della professionalità docente. I due programmi dovrebbero articolarsi in due distinte fasi, equivalenti nella suddivisione del monte ore. Il primo programma articolato in quattro moduli consentirebbe un orientamento nel Novecento, la possibilità di costruire una "mappa semplificata" del secolo. Presupposto metodologico è il confronto tra il prima e il dopo, giocato, per esempio nel primo modulo, sui due fondamentali concetti di mondializzazione e di società di massa, nel secondo modulo sulla periodizzazione fondamentale del secolo, sulla comprensione della periodizzazione nel terzo modulo e nella messa a punto della mappa nel quarto modulo.

Interessanti per uno sviluppo nella concreta attività in classe le applicazioni pratiche che accompagnano le riflessioni dell'A.: il mondo prima del '900/il mondo dopo il '900 (pag. 11), i concetti: regionalizzazione/mondializzazione, società strutturata/società di massa, strategie e osservazioni (ibidem); il modello elementare di mercato mondiale (pag. 13), modello elementare di globalizzazione (pag.15), modello di stato novecentesco (pag. 16), modello cronologico del '900 (pagg. 17-8) a cui si aggiunga lo schema generale del '900 (pagg. 19-21). Qualche punto interrogativo resta però al lettore: quale effettivo rapporto esiste nell'uso del modello elementare di mercato mondiale e la sequenza di interrogativi della pagina successiva posti per comprendere la dinamica tra produzione e saturazione del mercato, o il rapporto operaio/imprenditore nella competizione mondiale, o, infine, il ruolo dello stato in una situazione di crisi economica? Domande che vengono riproposte nel funzionamento del modello elementare di globalizzazione, ma il cui sviluppo didattico avrebbe necessitato di concrete delucidazioni.

Un programma che, come afferma l'A. persegue un obiettivo assai ambizioso, quello di orientarsi, ma che per essere raggiunto richiede un'accurata programmazione e il coinvolgimento dell'intero dipartimento dei docenti di storia.

Interessante la proposta del programma di approfondimento, ma l'impressione è che parta da una condizione preliminare non facilmente realizzabile. È vero che l'autonomia sta dando vita a tante e tali frammentazioni orarie e determinando spazi prima impensati, ma è anche vero che un programma di approfondimento in cui la classe tradizionale si apre all'istituto per ricomporsi in gruppi nuovi a secondo delle specifiche competenze del docente («chi conosce a fondo la Resistenza, chi si è specializzato sul fascismo, chi ha letto molto - sic! - sui temi della globalizzazione o sulla guerra del Kuwait: ognuno ha lo spazio per progettare un suo modulo») è un'immagine che si scontra con il comune senso didattico vigente nella scuola attuale. Detto questo la suggestione resta e le proposte didattiche conservano un fascino tentante, che potrebbe costituire il momento di rimessa in gioco della didattica della storia nel quotidiano confronto tra insegnanti e le incalzanti e tormentate richieste di SOS che si levano dalla scuola e che potrebbero trovare una prima risposta nella bibliografia indicata da Antonio Brusa e corredata di alcune note.

Diverso il contributo di Mario Pollo (L'oblio della storia: la fuga del tempo spazializzato della narrazione). Dopo un'introduzione (la cui fase iniziale - il mistero del tempo e la coscienza umana - ciascuno potrà leggere con un personale filtro di lettura) in cui l'A. indica chiavi di interpretazione del «rapporto tempo-vita umana nella cultura dell'attuale società complessa»: per esempio la cultura del piacere, l'esoterismo, la trasformazione del vissuto, l'incapacità degli adulti di radicare i giovani nel tessuto storico, le tecnologie della comunicazione che costringono sempre di più ad una dipendenza dal loro sistema informativo, la colonizzazione del tempo, chiavi, si diceva, che mostrano come il presente costituisca la sola dimensione esistenziale per gli individui e la storia ne costituisca, di contro, un peso. In altri termini un processo che disperde gli elementi dialettici del rapporto presente/passato e disancora le generazioni da un progetto esistenziale a tutto vantaggio di una persona che si forma unicamente in funzione del soddisfacimento dei propri bisogni immediati e che per far ciò si adatta alla realtà sociale e alla sua cultura.

L'A. considera, quindi, una ricerca sul rapporto dei giovani con il tempo, iniziativa promossa dai comuni di Torino, Padova, Venezia, Ferrara, Ancona e la ASL di Udine. Ne emerge uno spaccato significativo del mondo adolescenziale e giovanile, le due fasce d'età considerate nell'indagine. Per quanto riguarda la storia personale emerge una struttura del ricordo frammentata, scarsamente coesa e, soprattutto, estranea ad un'organizzazione tipica della storia. L'A. usa l'immagine dello zapping, di elementi personali verificatisi in tempi diversi ma fuori da un definito ordito relazionale e temporale. È questa una conseguenza del fatto che nella società attuale vengono meno i canali di trasmissione attraverso i quali veicolano archetipi, valori e orientamenti esistenziali che i gruppi sociali costruiscono e intrecciano nel tempo in un determinato spazio e in una determinata comunità, come per esempio la crisi del racconto orale e letterario attraverso cui si trasmettevano le fiabe, le leggende e i miti. E se da un lato, anche in virtù dell'insegnamento nella scuola dell'obbligo, l'indagine mostra una ripresa dei miti classici, dall'altro le moderne forme della comunicazione e la caduta della narrativa popolare entro le mura domestiche, certamente collegata alla perdita progressiva delle identità dialettali, determinano la fragilità dello spessore temporale sul quale dovrebbe essere, invece, innestata la tradizione culturale.

Anche i risultati relativi alla storia della famiglia, alla storia locale e all'interesse per la storia in generale consentono all'autore di riflettere sulle forme di trasmissione, ma ciò che in qualche modo costituisce la cifra di un rapporto problematico con la storia sembra essere rappresentato soprattutto dalla sua memorizzazione, che l'A. tende a giustificare con la mancanza nell'ambito scolastico di «una narrazione esistenzialmente coinvolgente» a fronte invece di «un discorso altamente formalizzato ed astratto che tocca essenzialmente le dimensioni cognitive ed esclude fortemente quelle affettive» (pagg. 44-5). Quali poi siano le recenti didattiche della storia «di

grande successo» nella scuola dell'obbligo che determinano il «conseguente indebolimento dell'aspetto narrativo della storia» e che hanno indebolito l'«interiorizzazione della storia come memoria viva» l'A. non dice, si ha però l'impressione di cogliere un fraintendimento tra narrazione storica in quanto tale, con precise operazioni di comunicazione, e affabulazione.

Il contributo di Ivo Mattozzi (Novecento elementare, pubblicato anche sul primo numero di questa rivista) prende le mosse dal decreto ministeriale che ha imposto lo sviluppo del '900 nelle classi terminali della scuola media inferiore e superiore, escludendo la scuola elementare. Esiste, invece, una corrispondenza tra decreto ministeriale e programmi della scuola elementare del 1985, che però viene sovvertita dalla struttura dei sussidiari e dalla cultura storica dei docenti che collocano all'ultimo anno lo sviluppo del Novecento. l'A. considera poi il sapere storico di base che si modella sul divenire della civiltà occidentale e viene mutuato attraverso la manualistica, e individua in questo tipo di trasmissione alcune difficoltà di costruzione per i lettori in formazione. Esaminati alcuni punti intorno ai quali giocare la formazione della personalità cognitiva, operativa ed affettiva dell'alunno, l'A. si interroga se sia possibile costruire tale personalità superando l'ottica dei contenuti storici proposta dai sussidiari. La risposta affermativa trova il suo campo di applicazione (sviluppo delle capacità, consapevolezze metodologiche, nuclei concettuali fondanti) nel passato dell'ultimo secolo. Il Novecento è «il tempo vissuto delle tre generazioni che condividono il presente con i bambini. I membri delle generazioni adulte con i quali i bambini hanno rapporto sono le testimonianze viventi di un passato che raggiunge la profondità di un secolo (corsivo mio). Ma esso è anche per gli ultimi sei o sette anni il secolo nel quale è compreso il passato dei bambini» (pag. 52).

Vengono quindi suggerite le fasi di sviluppo mediante la ricerca storico-didattica, in cui i bambini partendo dal passato condiviso nella frequenza della classe prima prendono coscienza della pluralità dei soggetti, tematizzano il proprio orizzonte biografico e percepiscono il secolo come il tempo in cui si sovrappongono più segmenti generazionali, nella storia locale percepiscono lo spessore temporale attraverso gli elementi di trasformazione del territorio e della comunità di appartenenza e costruiscono la trama concettuale che li predispone allo studio dei quadri di civiltà e della storia generale.

Lo studio dei quadri di civiltà consente di prendere coscienza del passato del mondo, di fare comparazioni e di rilevare mutamenti e durate, e sul piano metodologico possono intrecciarsi con alcune attività di ricerca storico-didattica indicate precedentemente dall'A.

Restando all'ancora della storia locale, il contributo di Rita Zambanini (La storia locale nella scuola elementare) prende le mosse dall'attuale contesto culturale, all'interno del quale si coglie un particolare interesse per il passato che sembra poi smarrirsi nei messaggi onnivori del presente. Quale dunque il significato formativo e cognitivo dell'insegnamento/apprendimento della storia e della storia locale in particolare?

Quattro sono i presupposti che l'autrice individua per un'efficace attività didattica e di apprendimento e abbracciano l'aspetto storiografico, l'aspetto psico-pedagogico, l'aspetto didattico-applicativo, l'aspetto formativo-educativo. Se gli ultimi tre aspetti offrono lo spessore per misurare la pertinenza degli interventi didattici (conoscenze connesse alla fascia d'età, utilità dei modelli storiografici, compito della scuola ad assumere il ruolo di alfabetizzatrice «in una società dell'informazione che richiede strumenti per orientarsi nella massa sempre più imponente di dati e capacità di utilizzare criticamente le informazioni stesse» pag. 59), il primo aspetto chiama in ballo la storiografia, con particolare riferimento alle «Annales», che sono riprese anche al termine del contributo per ricordare come la scuola storiografica francese abbia orientato anche la storiografia locale verso lo studio della realtà sociale». Vien fatto di pensare: che c'entrano le «Annales»? Ma sul ruolo della storiografia delle «Annales» nella proposizione didattica varrebbe forse la pena di aprire un dibattito su questa rivista o all'interno dell'Associazione, non per uno status quaestionis da giocare sul piano dell'esperienza personale, ma per un lavoro di indagine sul panorama scolastico italiano.

Gli ultimi due contributi di Nicoletta Pontalti (Il laboratorio didattico del Museo storico in Trento) e Milena Cossetto (Minoranze linguistiche, storia e scuola: il laboratorio di ricerca, documentazione ...) mostrano situazioni concrete di attività laboratoriali. Il primo contributo percorre la storia del laboratorio didattico e i risultati conseguiti; richiama le pubblicazioni costruite su un modello che propone alcune costanti adatte a facilitare la fruizione degli stessi materiali. Dalla mediazione tra storiografia e fare storia in classe, all'uso dei documenti, alla costruzione di un percorso didattico calibrato sugli studenti. La veloce carrellata delle unità didattiche (sei) consente di rendersi conto dell'efficacia del lavoro dei componenti del Laboratorio. La visita guidata al Museo e il gioco storico su La memoria della Grande Guerra consentono un'attività tra il virtuale e il ludico, in cui, comunque, gli studenti acquisiscono nuove conoscenze e si abitano a verificare ipotesi precedentemente formulate.

Il contributo di Milena Cossetto, dopo un breve excursus su storia e storie in un territorio di frontiera, ricorda il Progetto Storia dell'Istituto Pedagogico di lingua italiana della Provincia di Bolzano partito nel 1993 (e che ha permesso la pubblicazione dei due corposi volumi, Fare storia a scuola, 1997 e 1999); nel fervore di iniziative che caratterizzano l'attività di questa zona di frontiera, va a collocarsi per il triennio 1998.2001 l'istituzione del Lab*doc con approvazione della Giunta Provinciale di Bolzano. Cinque sono gli àmbiti di intervento del Lab*doc: la ricerca, la documentazione, l'aggiornamento e la formazione, la produzione di materiali didattici, i progetti e le proposte alle scuole. Un impegno che ha visto coinvolti due docenti comandati, dodici gruppi di ricerca, numerosi docenti, oltre alla collaborazione delle diverse istituzioni culturali, quali il Museo storico in Trento con il suo laboratorio didattico o l'Archivio di Stato di Bolzano. Il senso di questa esperienza deve però avere un seguito e questo può essere garantito solo consentendo al Lab*doc di diventare un centro di consulenza e servizi per le scuole dell'autonomia, con una sede ed una precisa struttura organizzativa, una biblioteca e un centro di documentazione informatica.

Contributi, dunque, eterogenei, ma che nel loro insieme mostrano come la didattica della storia stia muovendo in una direzione precisa, dove la ricerca didattica, i laboratori storici, le operazioni cognitive non sono più miraggi appannaggio di un gruppo di volontari, ma costituiscono ormai una tendenza significativa verso una più rassicurante educazione storica.

(a cura di Edoardo Penoncini)