

COLLEGAMENTO DEI DOCENTI DI STORIA E DI GEOGRAFIA DELLA SCUOLA MEDIA

Presentazione

Il presente numero di Collegamento inizia con due contributi dedicati ai piani di formazione di Storia e civica e di Geografia, contenenti un bilancio degli sforzi di rinnovamento e dell'esito degli incontri con i docenti interessati.

Completano questo numero di Collegamento tre resoconti di attività didattiche svolte, nelle rispettive classi, dai colleghi Massimo Chiaruttini, Robert Rüegger e Bernardino Croci Maspoli.

Per motivi di spazio verrà pubblicato sul prossimo numero di «Scuola Ticinese» un articolo che ci ha gentilmente inviato il collega Charles Heimberg, formatore di insegnanti di storia per le scuole secondarie del Canton Ginevra. Nel suo contributo propone una riflessione su un possibile impiego didattico di alcuni punti del rapporto Bergier.

Propaganda hitleriana per attirare le donne verso il mondo del lavoro.



Le illustrazioni del Collegamento sono tratte da:

- *Il Mondo in Guerra*, a cura di J. Campbell
- *La menzogna della razza*, a cura del Centro Furio Jesi
- *Hitler e il nazismo*, Enzo Colotti.

Piano di formazione di storia ed educazione civica

A poche settimane dalla consegna di una versione piuttosto consolidata, seppur ancora modificabile, del piano di formazione di storia, riteniamo opportuno fare il punto sull'attuale stato dei lavori e informare i docenti sulle riflessioni in corso per quanto concerne l'educazione civica.

Il piano di formazione di storia

Il piano di formazione di storia affianca e completa la mappa formativa disciplinare e si presenta come un documento che consente agli insegnanti di trovare indicazioni concrete e suggerimenti utili alla programmazione personale.

Nel documento si propone un'impostazione essenzialmente cronologica e generale dello studio della storia dell'umanità lungo l'arco temporale che corre dalla preistoria al XX secolo. La ripartizione durante i quattro anni della materia è scandita secondo una prassi consolidata, ma comunque suscettibile di modifiche, che prevede lo studio della storia antica, medievale e della prima modernità nel primo biennio, della modernità (XVII-XIX secolo) nel terzo anno e del Novecento nell'ultimo anno. Su questo percorso di storia generale si innestano i momenti più significativi della storia nazionale e cantonale. Il grado di complessità e di approfondimento delle singole tematiche è pensato in rapporto all'età degli allievi e ciò presuppone opportune semplificazioni e adeguate trasposizioni didattiche. In ogni caso lo studio della storia è particolarmente attento a fornire e progressivamente a rafforzare negli allievi le nozioni di spazio e di tempo (contestualizzazione dei fatti storici), a far prendere dimestichezza con il lavoro su fonti documentarie diversificate, grazie alle quali ricostruire i fatti del passato e ad allenare e sviluppare le capacità analitiche ed interpretative. Un posto importante è pure assegnato alla dimensione del racconto storico.

Per soddisfare esigenze di uniformità nella redazione dei piani disciplinari per la scuola media, anche nel piano di storia sono contemplati gli orientamenti didattici per anno e per biennio, le conoscenze, le capacità e gli atteggiamenti auspicati al termine di ogni curriculum e i riferimenti ad altre discipline con cui possono essere individuate occasioni di collaborazione. L'elenco delle tematiche è corredato da brevi suggerimenti relativi a materiali o sussidi utili alla trattazione dei singoli capitoli. Infine, per agevolare il lavoro di programmazione degli insegnanti, si è ritenuto opportuno evidenziare alcuni argomenti ritenuti essenziali all'interno di ogni capitolo e intorno ai quali si potranno costruire i percorsi didattici. In occasione degli incontri con i docenti di storia, svolti tra dicembre 2001 e febbraio 2002, sono emersi spunti utili per la stesura definitiva del documento. In generale abbiamo ricavato l'impressione che i colleghi condividano l'impostazione e lo spirito del piano formativo, ma sono preoccupati per un eccessivo carico di richieste e di finalità difficili da soddisfare nella pratica didattica. È quindi molto avvertita l'esigenza di una semplificazione, che ci pare sicuramente giustificata. Questo compito diventa però molto arduo nel momento in cui ci si interroga sul come procedere ad un'opera di riduzione che possa trovare largo consenso. A questo proposito pare dunque opportuna una precisazione sulla natura e la funzione che attribuiamo a questo documento programmatico. Sotto molti punti di vista il piano formativo di storia cerca di essere puntuale e preciso; ma nel contempo vuole anche essere elastico, aperto e adattabile alle circostanze. Si spera così che sappia in una certa misura rispondere in modo soddisfacente a due importanti esigenze avvertite spesso dal corpo docente.



Caricatura che mostra Hitler rimasto senza nemici grazie all'abilità delle sue pistole.

Il bisogno, da un lato, di avere un orientamento sicuro, informazioni concrete e precise sui contenuti, sui percorsi didattici, sulle metodologie da applicare e sperimentare e sulle priorità da considerare nel momento delle scelte operative. D'altro canto è anche fortemente e giustamente sentita l'esigenza di intendere il piano di formazione come un testo di riferimento interpretabile, adattabile alle diverse realtà didattiche, rispettoso della libertà di insegnamento, fondamentale presupposto per un'attività didattica qualificante. Una libertà che, all'interno dell'impostazione e dello spirito del piano stesso, valorizzi la varietà degli approcci e delle metodologie, l'apertura alle sperimentazioni, la responsabilità delle scelte. Una libertà che consenta nella relazione didattica l'affermarsi della personalità e dell'esperienza culturale e professionale del docente attento alla formazione e alla crescita civile dei propri allievi.

Se il piano di formazione di storia riesce a conciliare queste diverse esigenze, è probabile e forse è anche necessario che gli snellimenti dei contenuti e delle finalità formative siano innanzitutto opera delle capacità professionali e delle sensibilità culturali ed umane di ogni singolo docente.

Conoscenze, capacità, atteggiamenti e/o competenze?

Una questione aperta, sulla quale il Gruppo programmi dell'UIM ha esplicitamente chiesto una presa di posizione, riguarda l'insegnamento della storia fondato anche sull'acquisizione di competenze. A tale proposito ci sembra opportuno sottoporre alcune considerazioni.

Benché da numerosi anni prosegua il dibattito sulla possibilità di un insegnamento della storia fondato sull'acquisizione di competenze, come pure sulle implicazioni di questo approccio in termini di trasmissione di un sapere storico, esso non ha mai assunto l'aspetto di scelta tra due opzioni. Il vero problema è sempre stato quello di trovare un equilibrio adeguato e durevole tra lo sviluppo delle conoscenze storiche dell'allievo da un lato e delle capacità di analisi, di interpretazione e di valutazione delle testimonianze storiche dall'altro.

Imparare a «pensare storicamente» è molto diverso dall'apprendimento di altre discipline, come ad esempio la musica o la matematica, campi nei quali l'acquisizione di competenze di alto livello è condizionata dall'apprendimento a un livello meno elevato, che deve necessariamente precedere. Invece in storia l'acquisizione delle conoscenze e delle competenze che un allievo deve padroneggiare non segue questa logica lineare. Inoltre, in funzione della sua natura particolare, ogni testimonianza storica richiede un tipo di analisi specifico; così lo storico applica una procedura d'indagine diversa, a seconda che si trovi di fronte un testo scritto, un quadro, una fotografia, ecc. Infine, le fonti storiche possono essere analizzate da punti di vista molto diversi: si possono porre domande specifiche sulla relazione della fonte con l'avvenimento o la situazione analizzata. Si possono però anche porre domande di carattere più generale: chi è all'origine del documento in questione, quando è stato prodotto, a quale scopo, qual è la sua affidabilità, ecc.

Al di là di tutte queste osservazioni, è possibile definire capacità fondamentali legate a un apprendimento della storia inglobante acquisizione di competenze e atteggiamenti? Oggi l'insegnamento della storia dovrebbe portare l'allievo a sviluppare alcune delle competenze seguenti:

- la capacità di formulare domande pertinenti;
- la capacità di utilizzare le informazioni disponibili per rispondere in modo adeguato alle domande;
- la capacità di analizzare fonti e distinguere tra fonti e materiale storiografico;
- la capacità di valutare il grado di precisione, di affidabilità, di oggettività di queste fonti;

- la capacità di studiare un problema storico e di proporre dei percorsi di ricerca;
- la capacità di contestualizzare l'informazione storica e di stabilire relazioni con eventi e situazioni;
- la capacità di prendere coscienza del proprio punto di vista e di tenerne conto nel momento interpretativo;
- la capacità di formulare conclusioni riguardo agli avvenimenti in questione e alle loro cause, e di motivare queste osservazioni;
- la capacità di costruire, oralmente o per scritto, un'esposizione chiaramente strutturata a partire dall'insieme di queste analisi.

Questo tipo di insegnamento richiede che venga riservato uno spazio adeguato anche alle attività di laboratorio.

L'educazione civica

In tutti gli incontri un problema molto sentito si è rivelato l'insegnamento della civica.

Molti insegnanti, infatti, sono intervenuti in relazione alla decisione del Gran Consiglio di introdurre l'insegnamento obbligatorio della civica e al susseguente nuovo articolo di legge sulla scuola (art.23a istruzione civica e educazione alla cittadinanza). Si può certamente affermare che il sentimento più diffuso tra i colleghi insegnanti di storia sia la delusione e, in alcuni casi, una comprensibile irritazione, poiché dal nuovo testo di legge e dalla discussione avuta in Gran Consiglio sembra che la civica a scuola, e in modo particolare alla scuola media, non sia mai stata insegnata. Gli insegnanti a più riprese hanno voluto rilevare con forza non solo che tale insegnamento è sempre stato presente nelle loro lezioni, ma che, considerando la civica nel suo significato culturale più ampio come introduzione alla convivenza civile, sia naturalmente impossibile affrontare e sviluppare argomenti di storia senza toccare l'ambito della formazione civica. Il vero problema dell'insegnamento obbligatorio della civica è in realtà la sua visibilità oggettiva, com'è d'altronde inevitabile (purtroppo?) nella società dell'immagine. Il fatto che un determinato insegnamento non figuri espressamente nella griglia oraria porta a ritenere che quell'insegnamento sia del tutto assente, anche se programmi e indicazioni didattiche dimostrano il contrario. Tutto ciò sottolinea un pa-

radosso tipico della nostra società della comunicazione: l'inefficienza dell'informazione, poiché di questo si tratta. Basterebbe porsi seriamente qualche domanda sull'insegnamento della storia, cui tradizionalmente la civica è da sempre abbinata, ma anche su altre discipline, per rendersi conto che la formazione civica e civile dei nostri allievi è costantemente presente nell'insegnamento, sia nelle varie forme disciplinari sia attraverso iniziative di sede.

Più specificamente per quanto riguarda la storia, non solo precisi contenuti di civica sono presenti nel programma cantonale, non solo a tutti i docenti è stato distribuito del materiale didattico, ma, soprattutto, risulta impossibile trattare con serietà e professionalità argomenti centrali del programma di storia quali, per fornire esempi evidenti, «la costruzione dello stato moderno»; «la teoria della separazione dei poteri»; «la dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino del 1789»; «l'affermazione e la diffusione del modello costituzionale in Europa»; «la nascita e l'affermazione dello stato federale in Svizzera»; «la difesa dei valori democratici nel XX secolo»; senza ancora una volta parlare dei fondamenti della convivenza umana e dei valori fondamentali sui cui si basa la nostra società democratica.

Precisato quanto sopra, i docenti ritengono che sia importante oltre che auspicabile migliorare e potenziare l'insegnamento della civica. La decisione del Gran Consiglio va letta certamente in questa direzione e a tale proposito una commissione ad hoc sta studiando le modalità pratiche con cui mettere in atto le intenzioni di principio contenute nel nuovo articolo di legge. Le riflessioni della commissione saranno consegnate entro la fine di maggio all'UIM, ma si può fin d'ora affermare che le proposte di intervento mirano a valorizzare e rendere più esplicito ciò che già attualmente viene regolarmente svolto nel programma di storia e a suggerire nuovi percorsi interdisciplinari da affrontare collettivamente in sede. Vale la pena sottolineare che indicare un percorso interdisciplinare come modello di lavoro per le attività di sede comporta in ogni caso sia nuovi compiti organizzativi e amministrativi per le direzioni, sia nuovi gravosi impegni di preparazione e approfondimento per gli insegnanti: chi si assumerà la responsabilità di tali progetti

in assenza di un qualsiasi riconoscimento per la disponibilità e il lavoro svolto?

Altri due punti della decisione granconsigliare sollevano perplessità: la valutazione dell'insegnamento della civica e la neutralità di tale insegnamento.

Come valutare l'insegnamento della civica? Con test «oggettivi»? È certamente possibile, ma non si corre il rischio di ridurre tale attività a sterili verifiche di nozioni mnemoniche di scarso valore educativo e, in caso di attività di sede, di limitarsi alla verifica della presenza fisica dell'allievo all'attività svolta?

Il principio della neutralità sembra dimostrare la paura di affrontare con coerenza ciò che davvero l'insegnamento della civica presuppone: avvicinare gli allievi ad interessarsi di politica, a discutere sui valori fondamentali della convivenza civile, quali la solidarietà, la giustizia, la diversità culturale...

Come è possibile far avvicinare i giovani alla politica se i temi più controversi, quelli che obbligano a schierarsi e che quindi sono per definizione «tendenziosi», rischiano di non poter essere affrontati in classe? In che modo un giovane può affinare il

proprio senso critico se non può confrontarsi con chi la pensa in modo diametralmente opposto al suo?

Cosa significa applicare il criterio della neutralità in questi campi? Non schierarsi, non esporsi in prima persona, non valutare criticamente in base alle proprie convinzioni? Quale timore si nasconde dietro questa poco comprensibile preoccupazione?

Ancora una volta la sensazione è che si voglia far ricadere sulla scuola un compito e una responsabilità che è invece di tutti e in primo luogo delle famiglie: «[...] i genitori dovrebbero parlare ai figli di politica perché la politica insegna il modo di stare insieme, insegna quale sia l'uso responsabile della libertà, il sentimento e i costumi della polis; la politica infine conferisce spessore comunitario al progetto di vita che un giovane deve configurare e coltivare come proprio obiettivo, strappandosi dalla noia, dall'atonìa, dalla perdita di volontà e di creatività». Questo il brano apparso su un importante quotidiano italiano nei giorni immediatamente successivi al delitto compiuto da due adolescenti a Novi Ligure.

Gli esperti di storia per la scuola media

Un disegno di George Grosz: *Café* (1918-1919). L'artista, protagonista dell'avanguardia berlinese, fu tra i maggiori perseguitati dal regime.

