ISTRUZIONE E CULTURA
(ED. MARIETTI)

Venerdì, 23 agosto 2002, ore 12.00

Relatori:
Serenella Carmo, Insegnante; Onorato Grassi, Direttore della Collana; Raffaella Manara, Insegnante; Gianni Mereghetti, Insegnante

Moderatore:
Rimaldini

Moderatore: Buongiorno, benvenuti a tutti a questo incontro di presentazione di questa nuova collana dell'editore Marietti, che ha come titolo e tema "Istruzione e cultura". Partecipano a quest'incontro il professor Onorato Grassi, docente all'UMSA di Roma, Gianni Mereghetti, docente di scuola superiore, Raffaella Manara, anch'essa docente nelle scuole superiori e Serenella Carmo, ugualmente docente nelle scuole superiori. Questa collana, che sarà pubblicata con una scansione di due titoli all'anno dall'editore Marietti, nasce in qualche modo all'interno dell'esperienza delle scuole libere e mi pare che rappresenti un' ottima occasione, un'ottima iniziativa per colmare un divario, uno iato tuttora esistente tra la ricerca alta, quella che viene compiuta da parte degli studiosi nei diversi campi del sapere, e ciò che di questa ricerca invece passa nella editorialistica di manuali, nella manualistica. C'è uno iato, a me pare, perché tanto spesso mi sembra di avere riscontrato che i risultati della ricerca alta, che sfatano luoghi comuni, mettono a punto problemi in maniera non banale, non ovvia, che questi contenuti non passano nei manuali, che continuano a ripetere, spesso meccanicamente, ovvietà, luoghi comuni, banalità, leggende nere, eccetera. Sono casi che probabilmente conoscete tutti, ma il modo di trattazione generale, per esempio, del Medioevo, o il modo in cui si parla della leggenda nera, dell'Inquisizione nei manuali non rispecchia assolutamente i risultati che sono stati raggiunti dalla ricerca storica e filosofica seria. Della collana ci parleranno ora i nostri ospiti e diamo la parola al professor Grassi.

Onorato Grassi: Grazie. Dunque, quando si presenta una collana si ha sempre un po' di soddisfazione da una parte, perché qualcosa si è iniziato, e anche molto tremore, perché tutti sanno che quando si inizia una collana, non si sa mai se si riesce a continuarla per molti anni. E questi sono un po' i sentimenti che ci animano nel presentare al pubblico per la prima volta questa collana, che abbiamo voluto chiamare "Istruzione e cultura", legando insieme i due elementi che già ha introdotto il moderatore, che sono l'aspetto della scuola e l'aspetto della ricerca, l'aspetto della cultura in quanto tale. Ma si è un po' confortati perché sia Gianni Mereghetti che io, che entrambi dirigiamo questa collana, abbiamo resistito a lungo prima di farla. In effetti, e questo è il primo elemento che mi sembra caratterizzare questa collana, e

che forse la distingue un po' anche da altre iniziative editoriali che possono esserci in Italia e anche fuori, la collana nasce all'interno dell'esperienza scolastica. Quello che si trova nei primi due volumi, e già è programmata quella del 2003, nasce - è un po' una battuta, lo so - da ciclostilati, da fogli che sono stati usati nelle classi, da riflessioni che gli insegnanti hanno fatto, da relazioni di verbale di molti anni. Un lavoro di molti anni, che è diventato poi una pubblicazione. Questo mi sembra l'elemento fondamentale: una collana che nasce all'interno dell'esperienza della scuola, nasce dal vivo dell'esperienza scolastica. E nasce propriamente all'interno di quel fenomeno culturale, oltre che associativo e organizzativo, ma io credo proprio un fenomeno culturale, che è rappresentato dalle scuole non statali, dalle scuole libere. E spendo una parola, perché mi sembra importante, sul valore proprio di questa esperienza, delle scuole libere, non statali. La scuola non statale si qualifica non per l'aspetto morale, per l'educazione morale che dà, o per la difesa disciplinare che dà ai genitori dei propri ragazzi, bensì la scuola libera si caratterizza propriamente per un'ipotesi culturale, che diventa ipotesi educativa, formativa. Questa è la ragione di una scuola libera. Oggi in Italia esiste una realtà molto consistente di scuole libere, che credo debba essere proprio considerata dal punto di vista del fenomeno culturale che rappresenta. La scuola libera è una scuola la cui ragion d'essere sta nell'ipotesi culturale che è capace di tradurre didatticamente. Ora, si capisce come una scuola libera rappresenti un fenomeno culturale in senso forte, che coinvolge genitori, gestori, insegnanti e alunni. E questo è un po' il lavoro che, all'interno del coordinamento culturale della FOE , si è cercato di fare in questi dieci anni, e che comincia a dare dei frutti, anche a livello di pubblicazioni, come quella di questa collana che oggi presentiamo. Quindi, all'interno dell'esperienza della scuola, un centro di idee, una fucina di idee, un laboratorio di idee. Chi ha avuto, come me, la fortuna di partecipare questa esperienza, ogni volta ne è uscito arricchito, con problematiche nuove, con possibilità di discutere, di verificare ipotesi, di mettere in discussione metodi. Ed è un lavorio di questo genere che rappresenta questa fucina, questo laboratorio culturale, questo fenomeno culturale. Un'ipotesi, dicevo, che non si applica, se non attraverso una verifica, e questo è l'aspetto originale e caratteristico. Dunque, come primo aspetto, questi libri nascono da questo lavorio, da questa riflessione, sono già stati temperati molte volte. Le cose che si trovano in questi libri sono state già discusse molte volte. E qui si trovano non in forma provvisoriamente definitiva, nel senso che hanno raggiunto un certo livello, ma che sarà a sua volta ancora da discutere, da riflettere, come elemento di riflessione. Secondo aspetto che, secondo me, è un po' implicito in quanto detto, è la funzione importante che hanno gli insegnati nella scuola. E' un po' implicito: l'insegnate non ha solamente una funzione impiegatizia, ma è protagonista della cultura che viene fatta nella scuola, cioè dell'ipotesi culturale che vige o che viene presentata nella scuola stessa. Quindi l'insegnante è protagonista, è un professionista di questa ipotesi culturale. E l'aspetto più interessante di questa vicenda è che gli insegnanti, già lo ricordava appunto il moderatore, almeno gli insegnanti con cui abbiamo lavorato e stiamo lavorando, cercano, anche se la questione è un po' difficile, di superare quella scissione che sempre accade e che è come una pena che affligge gli insegnati, di

gente che non può più studiare, non può più fare ricerca ed è confinata alla didattica quotidiana. Ecco, io ho trovato invece insegnanti che sanno coniugare sia l'aspetto della didattica che quello della riflessione. E questo è un elemento estremamente importante. L'insegnante non è quello che ha dimenticato la sua vocazione allo studio, alla ricerca, alla continua riflessione sulle cose, ma continua a fare questa riflessione, anche con altri, nell'insegnamento che sta compiendo, nel lavoro che sta facendo. Molte delle cose che si trovano in questi testi nascono appunto dalla capacità che alcuni insegnanti hanno di riflettere e di dare una sistematicità all'esperienza. E non sono cose che avvengono spontaneamente. Ecco, questa è la funzione: aiutare a far diventar cosciente quella che è una esperienza buonissima, ma che non sempre trova le parole o le forme per potersi esprimere. Mentre c'è un grosso potenziale che va espresso. Questa collana vorrebbe appunto esprimere questa coscienza, la coscienza è una esperienza che esiste e che deve trovare le parole, le pagine, i volumi per poter essere comunicata. Terzo elemento, e poi concludo per lasciare la parola ai colleghi, è il rapporto con l'università, il rapporto tra scuola e università, che questa collana vorrebbe realizzare. In effetti, appunto, questi due mondi che nascono insieme perché dovrebbero essere insieme, ma che poi nel cammino vengono a trovarsi divisi, devono essere ricongiunti e devono essere ricongiunti per superare quella separazione, negativa per entrambi. In questi volumi, come sarà quello di storia, come sarà quello di letteratura che uscirà prossimamente, si troveranno insegnanti di scuola media che hanno lavorato con docenti universitari, riflettendo insieme su alcune questioni e dividendosi i compiti per creare quasi un prodotto unitario a diverse sfaccettature. E questo ha due importanti valenze: primo, quello di collegare sempre di più l'insegnamento ai dati della ricerca avanzata, di collegare ogni settore dell'insegnamento ai dati, a quello che sono i livelli già codificati della ricerca avanzata, per superare quello iato, quella arretratezza che molto spesso l'insegnamento può avere. E in secondo luogo, il secondo aspetto è quello (e qui è un problema che gli insegnanti troveranno abbastanza appassionante, anche se abbastanza difficile) di tradurre in sintesi formative quelli che sono i contenuti delle discipline scientifiche. E il problema, come ben sanno, è grave, perché la disciplina scientifica non coincide con la materia di insegnamento. Ora, cercare di tradurre il risultato della disciplina scientifica nella materia d'insegnamento è proprio il lavorio che anche questa collana vorrebbe aiutare a fare, perché quando si riuscirà a tradurre la disciplina scientifica nella sintesi formativa nella materia d'insegnamento, allora questa separazione potrà dirsi in qualche modo superata. Fin ad allora si rimarrà sempre in una sorta di divisione. Questo però è l'elemento, il carattere che noi vorremmo attuare con questa collana. Dico l'ultima parola per quanto riguarda il momento attuale della scuola. La scuola italiana avrà una riforma. Tutti noi lo speriamo, come dicevo a un collega americano, spero non sia una riforma di sistema completo, in cui vengono definiti anche gli orari della campanella, come una certa impostazione avrebbe voluto, ma una riforma che abbia degli indici che danno una direzione. Sarà poi il mondo della scuola a operare la riforma e dovrà operare questa riforma. Bene, una riforma è innanzitutto una riforma di contenuti, è una riforma di insegnamento. Questa collana vorrebbe cominciare a dare i contenuti, non le

riflessioni sulle metodologie pedagogiche senza il contenuto, ma i contenuti che implicano anche dei metodi. Perché l'insegnamento è fondamentalmente la comunicazione di un'esperienza. E l'esperienza è contenuto, una concezione della realtà. Valorizzare i contributi che ci sono e dare sistemazione critica e scientifica a questi contenuti, destinando questi volumi a tutti coloro che vogliono interessarsi di scuola. Genitori e soprattutto insegnanti. Io penso che questi volumi, se avranno un successo, lo avranno in quanto potranno diventare elemento di formazione per degli insegnanti. Quindi questo è l'auspicio, il desiderio con cui noi ci siamo messi, con entusiasmo, a fare questa collana, che speriamo, grazie al contributo di molti, di poter continuare nei prossimi anni.

Gianni Mereghetti: Io faccio due brevi osservazioni rispetto all'importanza che secondo me ha questa collana per un'insegnante di scuola di stato, perché io insegno nella scuola di stato e vedo con estremo interesse tutta la metodologia e il tipo di esperienza che questa collana implica e suggerisce. La prima osservazione che voglio fare, legandomi proprio alle ultime cose che diceva il professor Grassi, è interna al mondo della scuola, soprattutto al mondo della scuola statale. In questi anni il mondo della scuola statale ha come vissuto dei tentativi di sperimentazione, che sarebbero più una sorta di sperimentalismo, dentro la disciplina, per la disciplina. Una crisi dell'insegnamento, che vi è di fatto nella scuola statale, e che spesso ha portato a sperimentazione di tecniche, tant'è vero che molto spesso nella scuola statale il solo fatto di sperimentare rappresenta una novità. Non importa che cosa o perché, ma il fatto che si sperimenti qualcosa di nuovo è una diversità rispetto all'antico, e rappresenterebbe il modello della scuola futura. Mi è venuta in mente, mentre parlava il professor Grassi, l' idea che viene da una certa scuola didattica, la cosiddetta ricercazione, dove non si parte mai da un'esperienza, ma il modello didattico è da ricercare nel futuro e in questo modo si svuota di fatto l'insegnamento. Moltissimi corsi di aggiornamento, moltissimi corsi di formazione sono come una sorta di progetti didattici, che poi nella realtà non sono di fatto utilizzabili, sono costruzioni totalmente teoriche. Questo, a mio parere, deriva da una nuova forma di neutralismo. Una volta c'era il neutralismo delle cosiddette nozioni. Le nozioni devono essere neutrali, e quindi si sviluppava l'idea di insegnamento neutro come un insegnamento di stampo nozionistico. Oggi è il neutralismo delle metodologie, come a dire che le tecniche di conoscenza degli studenti devono essere fatte apprendere in modo del tutto neutrale. E in questo modo si è andato progressivamente a svuotare il contenuto. Tanto che vi è una certa impostazione didattica che dice: non importa quello che insegni, l'importante è che insegni una tecnica di conoscenza e fai sviluppare nel ragazzo una tecnica di conoscenza (che porta praticamente al nulla o alla ripetizione continua di esercizi di carattere conoscitivo). Mi sembra utile fare questa osservazione dal punto di vista di un contesto scolastico che ha dentro uno smarrimento rispetto proprio alla questione del valore dell'insegnamento disciplinare e del fatto che senza un'ipotesi non si insegna un contenuto. Se non si ha un'ipotesi, ai ragazzi non si fa nient'altro che ripetere delle cose senza che abbiano un senso per loro e senza sviluppare in loro la curiosità per il contenuto e la realtà. L' indice

paradossale di smarrimento è determinato dallo sviluppo delle cosiddette educazioni. Siccome non si riesce più a insegnare la disciplina, allora l'educazione alla salute, l'educazione stradale, cioè le varie forme di educazione, la socializzazione: il contenuto della scuola viene svuotato e diventa di carattere morale. Dentro questo tipo di contesto, ed è la seconda osservazione, a me sembra, di estremo interesse la collana che stiamo curando, che stiamo proponendo, perché anche per un insegnante dello stato rappresenta una sorta di sfida. Prima di tutto in forza di un paragone, perché l'esperienza di insegnamento si sviluppa, si forma, si aggiorna per un paragone critico con altre esperienze ed è in questo modo che si svolge come verifica dello stesso insegnamento. Per cui è estremamente interessante che questi contenuti e questi metodi vengano proposti e suggeriti da un'esperienza, come possibilità di verifica dentro l'esperienza. E quindi sono proprio delle offerte per il lavoro dell'insegnante, che a sua volta devono esser riverificate e quindi in questo modo ulteriormente sviluppate. Non è la disciplina per la disciplina, perché l'insegnamento di una disciplina è un approccio organico e strutturato a un aspetto della realtà all'interno di un percorso, che si svolge dentro la drammaticità del rapporto tra un insegnante e si suoi studenti. E questo dà estremo interesse proprio all'insegnamento della disciplina, perché l'insegnamento della disciplina è quella materia, di cui tu tratti dentro un tipo di percorso.

Raffella Manara: Il testo, che è stata la prima uscita della collana, di cui io presento il contenuto, è intitolato: "La matematica e la realtà". Non è una teorizzazione, è una riflessione su un'esperienza di molti anni di insegnamento. Un'esperienza così ricca e così positiva, che troppo spesso è stata stimolata e interrogata da espressioni da me ripetutamente sentite, del tipo: "purtroppo io insegno matematica", oppure "cosa posso fare io che insegno solo matematica". Tante volte l'ho sentito. E ogni volta io mi dicevo: se ho davanti questo "purtroppo", le questioni sono due o cerco disperatamente di cambiar mestiere o ho uno schema sulle cose che mi impedisce di renderlo qualcosa di positivo. Ma la mia esperienza ha sempre contraddetto questo ed è un'esperienza che non è solo mia, ma che è condivisa con tanti amici, compagni di cammino, maestri, persone qui presenti, fior di insegnanti di matematica, di altre materie, e tutti testimoniano che non c'è questo "purtroppo" davanti. Allora lo sforzo di questi scritti è stato di far emergere quello che per me era l'esperienza di matematica come modalità di rapporto con la realtà, come uno dei modi con cui l'uomo la guarda, la conosce, si mette in rapporto con essa. Questo mi sembra il contenuto dell'esperienza che a me interessa comunicare e che continuamente si arricchisce anche per me (e la scuola è un'esperienza talmente forte e talmente arricchente, che continuamente rimette in gioco le questioni). Infatti, questa esperienza non si verifica se non ci sono certe condizioni. Ne metterò in vista alcune. Anzitutto, è chiaro che quando dico che è un modo di rapportarsi con la realtà non intendo assolutizzarlo. Non c'è solo la matematica. Tante persone mi dicono: "Ma si può stare benissimo anche senza la matematica!" E' vero: si può stare benissimo anche senza la matematica. Come quando uno sceglie di fare una dieta, per un po' sta benissimo anche senza certe cose. Io sono una grande golosa, per cui faccio molto

fatica a rinunciare alla cucina italiana, che considero una delle migliori del mondo e che apprezzo moltissimo, però possono esserci anche delle ragioni adeguate per rinunciare a certe cose; ma si rinuncia consapevolmente e non per scelte ideologiche, non perché magari si sposa la macrobiotica di turno. Allora potremmo anche rinunciare alla matematica, ma con cosa la compensiamo? Poi perché rinunciare ad un contenuto, a qualcosa che la nostra tradizione ha, la nostra cultura ci consegna insieme a tante altre? Ci consegna come forza, come categoria, allora è anche una nostra responsabilità a nostra volta riconsegnarla ai nostri figli e ai nostri giovani. Questo è il senso della cultura, attrezzare le giovani generazioni a comprendere la realtà. Per cui non assolutizzarla, ma valorizzarla. Il mio sforzo è stato cercare di fare emergere che cosa veramente a me preme quando lavoro con i ragazzi, quando insegno la matematica. Il discorso del libro è stato articolato mettendo al centro le azioni della matematica, che ho cercato di segnalare usando i verbi. Quello che volevo aggiungere oggi è che quando io parlo di azione, di fare sorgere nei ragazzi l'azione, volevo proprio intendere mettere un ragazzo nella condizione di fare un atto di rapporto con la realtà, di far emergere dalla realtà ciò che la realtà dice, non di mettere come una zampata sulla realtà. Questo è l'uso a cui io mi riferisco quando uso la parola azione. Tenere i ragazzi in attività è quello che di solito fa la scuola, se riesce, e quando riesce è positivo, anche se non è così difficile perché è molto più difficile renderli totalmente passivi. Il problema quindi non è tenerli in attività, il problema è tenerli in azione sulle cose. In questo senso non so se sono riuscita a trasmettere la forza che intendo: non un azione che sia possesso, una manipolazione, appunto una zampata sulle cose ma la possibilità di fare emergere dalle cose il senso che hanno. Un azione quindi che è la risposta al compito della persona di scoprire ciò che il reale ha da dire. Infatti, quali azioni sono indicate e sottolineate? Delle azioni che forse raramente vengono collegate alla matematica, perché subito uno assocerebbe altri verbi che però vanno più in direzione di attività. Le azioni che ho cercato di descrivere, di motivare, di segnalare, cominciano dall'osservare, e anche qui non intendo sezionare la realtà, ma osservarla, trovare un modo di spalancare su di essa gli occhi alla ricerca di qualcosa. Quindi l'azione è la conseguenza di una domanda di senso. Definire non è: adesso metto io a posto, adesso stabilisco io le questioni, che è la zampata sulle cose, ma è discrimino, identifico, caratterizzo. Ogni cosa ha una sua essenza, un suo essere che deve essere caratterizzato, deve essere comunicato, deve tradursi in un nome che lo caratterizza. Così poi come, importantissimo per la matematica, è il simboleggiare, la possibilità di familiarizzare, approfondire nei giovani la consapevolezza dell'uso del simbolo per conoscere. Ce ne sono altre, non ultima sbagliare. Sono azioni che fanno parte di tanti altri aspetti dell'apprendimento, e questo può far suscitare la curiosità, può far capire che la matematica non è un campo a sé stante, ma è una grande forza che può concorrere con tutto il resto del campo educativo, sempre se concepiamo un'educazione e non delle educazioni, perché oltre a quello che diceva il professor Mereghetti, colpisce che tutte queste educazioni vengono presentate ad un livello di parità che fa sbalordire (per cui l'educazione all'affettività viene dopo l'educazione stradale: ma c'è un nesso tra queste due? non esiste neanche una gerarchia tra queste due!). Quindi

quali azioni? Ce ne sono molte altre e questo fa parte del fatto che questo libro raccoglie il lavoro di questi anni, ma già adesso se dovessi riscriverlo, lo riscriverei diversamente, proprio perché la scuola è una continua rielaborazione, una continua sollecitazione, è una continua critica e scoperta. Ma io non riscriverò un libro così, non so neanche se ne scriverò un altro. Io spero che voi stessi e l'esperienza di tanti insegnanti che io conosco che è ricca, che declina queste cose molto più di quello che io sono riuscita a fare, porti a riscrivere queste cose nel tempo. L'azione che vogliamo suscitare deve essere un'azione libera, ma non autosufficiente. Questa è la grande differenza tra il modo in cui io tento di parlare di azione e le tante teorie che mettono il bambino di fronte alle cose pensando di muoverlo e che sia in azione. L'azione non può essere autoriferita e questa è la funzione dell'insegnante, qui c'è l'insegnante, qui c'è la scuola come rapporto tra un adulto e un bambino, un giovane, tra una persona che apprende e uno che lo guida. Qui c'è il poter apprendere attraverso un'imitazione per arrivare all'immedesimazione, alle ragioni che vengono proposte per arrivare al superamento di queste, e questa è la vera possibilità che la cultura diventi una cultura che si rinnova, che la tradizione diventi non un tradizionalismo ma la radice di una novità. Le generazioni nuove portino avanti ciò che noi consegniamo loro. Nel titolo c'è un sottotitolo, "linee di metodo", e con ciò volevo chiarire che la mia non era una riflessione filosofica su qual è il rapporto tra matematica e realtà ma una riflessione sulla didattica. Il metodo, è già stato detto, è diverso da un sistema, è diverso dalla metodologia: il metodo è l'accesso, la metodologia è l'eccesso (questo l'ho inventato io, ma mi è piaciuto). Il metodo è trovare gli accessi alla realtà, è aiutare e seguire la strada; la metodologia è ridurre, scegliere uno schema come unica possibilità. Non credo infatti che troverete nel testo una metodologia, forse qualcuno troverà qualcosa che considera poche ricette didattiche, poche indicazioni per cosa fare direttamente, ma questo non lo posso dire io, io non posso dire cosa fare con il tal ragazzo, nella tal classe, su quella tal cosa. Conosco persone che insegnano quello che insegno io meglio di come faccia io, quindi non posso dire: "dovete fare così", questa sarebbe metodologia. Spero invece di essere riuscita a tirare fuori il metodo o degli elementi del metodo. Questo era il desiderio e l'intento con cui io ho cercato di raccogliere le riflessioni, aiutare ad avere una grande stima del proprio compito e del proprio lavoro, una stima che non è basata solo sul fatto che a me piace farlo più o meno, aiutare a guadagnare la consapevolezza della forza educativa che è contenuta nell'esperienza che viviamo coi ragazzi a scuola. Nelle forza educativa delle semplici azioni, stando alla realtà della matematica che serve a sua volta per stare nella realtà. Non c'è bisogno di altro, non ci sono da aggiungere aggettivi, facendo matematica. A questo punto lascio la parola al testo stesso, perché come diceva in modo molto acuto una scrittrice che amo molto, Flannery O'Connor, "dare un libro e insieme le istruzioni per l'uso è una cosa molto spiacevole", il libro è quello che vi è offerto e l'augurio è che serva a incrementare tra noi questa esperienza e a produrre altro lavoro, altri contributi.

Moderatore: Bene, rimedio ora la dimenticanza precedente dicendo che la prof.ssa Manara è l'autrice del primo volume in uscita di questa collana che si chiama "La

matematica e la realtà". Non rifarò lo stesso errore e dirò che il secondo volume "La storia nella scuola" è a cura di Serenella Carmo.

Serenella Carmo: Se siete stati a Chartres avrete visto che sulla facciata della Cattedrale sono raffigurate le discipline delle scholae medievali, queste nobili e benefiche signore del trivio e del quadrivio. Se con una sorta di anacronismo vorremmo pensare a come verrebbe rappresentata oggi la storia, ne verrebbe fuori l'immagine di una signora alquanto scalcagnata, anzi non di una signora, ma di una serva (ora ovviamente non ne esistono neanche più), di un personaggio alquanto modesto, perché la storia è stata ridotta da molto tempo a questa parte, ad ancilla ideologiae (serva dell'ideologia). Questo l'ha squalificata, resa meschina agli occhi di molti, ed è innegabile che nella scuola la storia sia profondamente in crisi. Forse qualcuno degli insegnanti presenti che insegna al liceo classico o scientifico potrà dire che non è così, ma nei professionali è assolutamente un disastro, cioè non esiste più, e anche nei licei sta avanzando una sorta di impostazione che è veramente nefasta. Voi sapete naturalmente che in questo tipo di cultura difendere la storia, la formazione in senso storico, è impresa non da poco, perché si rema contro ad un orientamento che è esattamente opposto. Quindi occorre una reimpostazione dell'insegnamento. La riforma però che è stata avanzata all'epoca del Ministro Berlinguer e poi tentata, e fortunatamente mancata, dal ministro De Mauro, è il caso classico di un rimedio peggiore del male, perché si è arrivati a proporre, come dicevano anche prima i relatori, un metodologismo, lo sganciamento di una tecnica conoscitiva che sarebbe quella attribuita alla conoscenza storica (in realtà in termini molto riduttivi), con conseguente svalutazione completa dei contenuti. Aggiungiamo poi che dei contenuti che abbiamo studiato a scuola, quelli che vengono saltati, ovviamente, sono la storia antica e la storia medievale, privilegiando il '900, cosa che rende poi lo studio della storia contemporanea privo di qualsiasi radice e riferimento al passato. Un altro aspetto di questo orientamento, che è comunque diffuso in tutti i corsi d'aggiornamento che capiterà agli insegnanti di fare, e nei manuali già si diffonde, è la distruzione del continuum storico con un'impostazione per moduli. Il modulo diventa autosufficiente, non ha relazioni (un esempio di modulo, lo dico per i non abituati a queste questioni: sostituire la storia antica con un solo modulo sulla storia della donna nel mondo antico); nei professionali negli ultimi due anni nel biennio è già così, cioè si può fare soltanto, ad esempio, la storia della tessitura nel tempo. Questa impostazione modulistica nasce anche da una concezione analitica e non più narrativa della storia, che è stata diffusa soprattutto nel mondo anglosassone, e proprio nel mondo anglosassone le ricerche sui risultati scolastici di questa metodologia della storia a temi, o moduli, ha rivelato un disorientamento grave degli studenti, che a questo punto non sanno più se prima viene Giulio Cesare o Napoleone, cioè proprio una confusione mentale totale. Da ultimo, se aggiungiamo la pretesa di fare a meno di una tradizione di riferimento, mettendo sullo stesso piano la cultura dell'Africa subsahariana (se vi ricordate i programmi De Mauro) con il medioevo occidentale, abbiamo distrutto completamente lo studio della storia, anche se innegabilmente in tutte queste cose ci possono essere suggerimenti che vanno

raccolti ma, come impianto totale, sarebbe veramente un disastro completo. Noi siamo convinti del valore educativo, formativo, essenziale dell'insegnamento della storia. "Per educare – scrive don Giussani nel "Rischio educativo" – occorre proporre adeguatamente il passato, la tradizione come un'ipotesi di lavoro con cui la natura butta l'uomo nel paragone con tutte le cose". Chiaro che quest'impostazione mina al cuore l'educazione, cioè vuole togliere esattamente queste possibilità di crescita nei giovani. Per questo un gruppo di docenti universitari e insegnanti (questo lavoro fatto insieme è interessante) da anni, sia attraverso convegni, corsi di aggiornamento, sia attraverso uno strumento che a noi è servito molto, la rivista "Linea tempo", che si rivolge agli insegnanti e nasce da una proposta che è insieme dei docenti universitari (alcuni sono qui presenti) e di insegnanti delle scuole medie superiori, ha realizzato questo libro, "La storia nella scuola", un bel volume, perché sono 320 pagine. Suppongo possa avere una notevole utilità, sia per i giovani insegnanti che dovranno comunque prepararsi all'insegnamento, sia anche per gli insegnanti che sono già in carriera, perché possono confrontarsi con una forma di aggiornamento interessante. Oggi si tende a pensare che l'insegnante (io penso al caso della storia) debba trovare nel manuale una specie di riferimento totale, cioè una chiusura autoreferenziale nel manuale. Il manuale è fatto in modo che l'insegnante anche più ignorante e più demotivato possa far lavorare (si fa per dire), far leggere ai ragazzi e far fare gli esercizi, che sono come un circolo che si chiude, in modo che i ragazzi imparino esattamente quelle quattro cose, in genere molto modeste che il manuale vuol far passare, che poi sono soprattutto tecniche di modalità con cui leggere un breve testo. Io mi rendo conto che l'insegnante del futuro potrà essere molto allettato da questa proposta, se non avrà nell'università una formazione tale da rendere il suo insegnamento più dignitoso. Cosa vuol dire proporre adeguatamente il passato? Sono due gli aspetti di questa formula. Il primo aspetto è quello del metodo dettato dall'oggetto: è chiaro che chi ha seguito un po' le vicende della didattica e della storia saprà che ci sono dei teorici che sostengono di aver scoperto (inventato o scoperto, non so qual è la parola giusta) qual è il metodo, l'epistemologia della scienza storica. In realtà questo metodo va cercato presso gli storici, non presso i didatti della storia; per questo noi abbiamo dato nella prima parte la parola agli storici, sono qui presenti due di questi storici, professori universitari, due ordinari, di Storia antica il professor Balbo, e di Storia moderna, il professore Danilo Zardini. Tutti i contributi arrivano fino all'epoca contemporanea. In che senso dobbiamo ascoltare gli storici? Chi di voi insegna storia saprà bene una cosa: se c'è un modo di interessare i ragazzi è dir loro: "sapete, io questa cosa (passaggio dalla monarchia alla repubblica) come sia avvenuto questo fatto in fondo non lo so bene. Io stesso vorrei capirlo meglio, allora quest'estate mi sono letta un libro su questo" A questo punto vedete che la classe sta attenta. Voi gli dite: "Ci sono ragioni in questo senso, in quest'altro"; i ragazzi si sentono stimolati a studiare il problema anche loro e capiscono che la storia è una indagine problematica nel senso autentico del termine, che tende a scoprire una realtà che è difficile da capire, perché non c'è più, ci è data attraverso dei documenti, ma è ormai passata. Quindi questo primo aspetto del dar la parola agli storici vuol dire ascoltare direttamente da chi fa ricerca la modalità del suo lavoro e le scoperte più

rilevanti nel suo campo che sono in discussione in questo periodo. Questo è un primo versante del libro che, vi assicuro, offre anche degli affondi interessanti su problemi che magari da decenni nella scuola (forse anche di più) vengono insegnati allo stesso modo. Per fare un esempio il feudalesimo, la questione dell'antico regime, cioè degli stereotipi che vengono riprodotti di generazione in generazione, mentre gli storici hanno lavorato e possono offrire un approccio più interessante, forse più vicino alla realtà. L'altro aspetto, quello che deriva dall'insegnamento, è tener conto della realtà dello studente, che può voler dire soprattutto tre cose. La prima è provocarlo a porsi davanti al passato. La grande lezione di don Giussani dice: "Dentro un vissuto presente"; questa è veramente la grande regola che non è il presentismo dell'ex ministro Berlinguer, per cui l'unica cosa interessante dev'essere accaduta nel giro di 50 anni, se no non interessa più; è un coinvolgimento presente, un rapporto con l'esperienza dello studente.
Una seconda grande regola è appassionarlo all'avventura dell'uomo e qui entriamo nel cuore del carattere formativo. Questi ragazzi che sono così poco appassionabili: suscitare in loro l'interesse per un'avventura fatta da persone che cercavano, come noi, di rispondere alla domanda di felicità e bene nelle circostanze che gli erano date e che hanno prodotto l'esperienza, hanno creato e anche sbagliato, provocato disastri. Tutto questo può essere compreso, perché in fondo la storia insegna a comprendere, non ha altra finalità. Da ultimo, come comprendere: l'unico modo per comprendere, nella storia ma penso in tutto, è di immedesimarsi, cioè una capacità di simpatia, partecipazione che supera in blocco tutte quelle stupidaggini sull'eurocentrismo piuttosto che sulla storia mondiale. Il ragazzo dev'essere capace di capire il diverso, immedesimarsi nell'uomo del passato come nel diverso che è anche attualmente presente. Con questo si vede benissimo che questa proposta è quella di attivare, di suscitare nel ragazzo un dinamismo conoscitivo e affettivo per cui la sua crescita, cioè quell'aspetto nodale della conoscenza, avviene. Alcuni dei contributi in modo particolare hanno sviluppato questo aspetto, penso al professor Elmo che ha dato un fondamentale saggio dell'uso della drammatizzazione in storia, con risultati molto interessanti che lui, all'istituto professionale così negletto da tutti, è riuscito ad ottenere.

Moderatore: Essendosi lodevolmente i nostri relatori tenuti nei termini prefissati d'orario c'è spazio per qualche domanda, se qualcuno vuol farne.

Domanda: Come pensate di continuare la vostra attività?

Onorato Grassi: Quelli presentati sono degli strumenti che speriamo avviino una riflessione. Nessuno di noi ha la pretesa di risolvere i problemi della complessità che lei ha descritto, però questi due testi sono degli esempi estremamente interessanti, in quanto nascono dall'unità di un gruppo di matematici di cui la prof. Manara è stata l'anima, la mente e molto di più; l'altro è nato dalla collaborazione, si vede che è fatto anche a più mani, di un gruppo di insegnanti e un gruppo di docenti universitari. Se solo si imparasse da questi due modelli e si traessero delle conseguenze, penso che

sarebbe già importante nella direzione che lei diceva. Speriamo che ne seguano altri: Newman diceva "One step enough", un passo è sufficiente, poi ne faremo un altro, e ancora un altro, senza la pretesa di risolvere tutto all'origine. Questo è l'umile contributo che noi ci sentiamo di dare, aperto a tutte le altre possibilità. Colgo l'occasione, visto che ho la parola, per dire che si tratta di settori disciplinari, come avete sentito, ma non saranno solamente settori disciplinari; abbiamo in cantiere un testo per la scuola elementare dove la divisione disciplinare sarà impossibile da attuare, quindi si tratterà di vedere cos'è l'insegnamento a livello elementare, il tema dell'elementarità. Quindi ci saranno testi che sono sia di materie, discipline, ma anche di contesti, come quello delle elementari, poi c'è n'è uno sul gioco alle materne. Questa sarà un po' la varietà dei contributi che cercheremo di presentare, se le forze le avremo, e se la cosa potrà andare, perché siamo abbastanza empiristi, se i testi non vanno chiudiamo, se invece vanno avremo motivo per continuare a farli.

Domanda: quale rapporto c'è tra la storia e la filosofia?

Serenella Carmo: Io ho insegnato sia storia sia filosofia. La storia ha una briscola fondamentale da giocare: sono fatti. La filosofia è fatta di teorie, idee, la storia è la storia, ha a che fare coi fatti. Io privilegerei comunque, come mi sembra fare anche il professore Foschi nel suo contributo, il concetto di evento, quindi la libertà dell'uomo di fronte alle circostanze. La filosofia fa parte del percorso storico dell'uomo. Io ho sempre provato un grandissimo vantaggio nell'abbinamento della storia con la filosofia, e col fatto che la filosofia non galleggi a tre metri d'altezza, ma si incarni in una situazione ben precisa, in circostanze.

Domanda: da quale esperienza nascono questi testi?

Onorato Grassi: Questi sono testi non isolati, cioè sono all'interno di un certo contesto, io citavo prima il coordinamento, cioè l'attività che viene fatta dalla FOE, da GS e altri. Il problema, non è dell'aggiornamento degli insegnanti, ma di quella continua possibilità che l'insegnante ha di formare se stesso in un contesto che non sia isolato, per non cadere nell'autodidattismo; ci sono strutture e iniziative che sono state messe in piedi propriamente con questo scopo, quindi rimanderei eventualmente a tutta questa strumentazione la risposta alle domande importantissime che voi due avete fatto. Esiste questa strumentazione, ci sono iniziative, ci si può informare. Appunto questi testi ne sono un'espressione, ma non rappresentano un caso isolato: questa mi sembra anche un po' la novità della collana.

Moderatore: Credo che possiamo concludere qui, ringrazio i relatori e buon Meeting a tutti.