

**OSSERVAZIONI SULLE BOZZE RIORDINO DEGLI ISTITUTI TECNICI. LINEE GUIDA PER IL PASSAGGIO AL NUOVO ORDINAMENTO E RIORDINO DEGLI ISTITUTI PROFESSIONALI. LINEE GUIDA PER IL PASSAGGIO AL NUOVO ORDINAMENTO**

Il Consiglio Direttivo e l'Assemblea ordinaria dei soci del LANDIS, riuniti a Bologna in data 17.6.2010, hanno delegato all'unanimità il prof. Maurizio Gusso, membro del Direttivo, a inviare le seguenti osservazioni sulle bozze *Riordino degli istituti tecnici. Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento* e *Riordino degli istituti professionali. Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento*, riservandosi la possibilità di approfondire le questioni mediante un'ulteriore consultazione dei soci e di inviare nuove riflessioni e proposte nell'arco di una decina di giorni, tempo necessario per raccogliere e sintetizzarle.

Il prof. Gusso aveva partecipato, su delega della Presidente del LANDIS (Laboratorio nazionale per la didattica della storia), prof.ssa Aurora Delmonaco, alle riunioni del 28.9.2009 e del 10.6.2010 con le associazioni professionali e disciplinari, su invito della Direzione generale per l'Istruzione e formazione tecnica superiore e per i rapporti con i sistemi formativi delle Regioni (d'ora in poi citata come Direzione generale) e del Gruppo Tecnico di lavoro sul sistema dell'istruzione tecnica e professionale (d'ora in poi denominato Gruppo Tecnico).

Le osservazioni che seguono si articolano in **due parti**, relative rispettivamente al **merito** delle *Linee guida* e al **contesto** più ampio della politica scolastica ministeriale e governativa, con particolare attenzione al **metodo** e al **modo** con cui sono state prodotte le *Linee guida* e le altre indicazioni ministeriali<sup>1</sup>.

Ci sarebbe piaciuto limitarci a proporre meri emendamenti; ma purtroppo ciò sarebbe stato possibile soltanto nel caso in cui le associazioni disciplinari fossero state coinvolte lungo tutto il processo e non solo quasi alla fine, come è avvenuto.

Le osservazioni che seguono, comunque, sono improntate a uno spirito critico e costruttivo, dialogante e lungimirante.

## **1. OSSERVAZIONI NEL MERITO**

### **1.1 Storia antica e altomedievale nel primo biennio: un'imposizione ingiustificata e controproducente**

Se non abbiamo capito male, la scelta di dedicare il quinquennio degli Istituti tecnici e professionali a un secondo ciclo di 'storia generale' (dalla storia antica a quella contemporanea), dopo quello previsto nella scuola primaria e secondaria di primo grado, è stata imposta come un vincolo politico esterno (e una sorta di dogma), senza tener conto di una serie di fattori.

Anzitutto i sostenitori della necessità formativa di dedicare alla 'storia generale' due successivi quinquenni nel primo e nel secondo ciclo d'istruzione, imponendo lo studio della storia antica e altomedievale nel primo biennio (con obbligo di istruzione) di tutti i percorsi della scuola secondaria di secondo grado, dimenticano che chi non proseguirà gli studi dopo il primo biennio affronterà due volte solo la storia antica e altomedievale, perdendo i benefici di fare altrettanto con la storia del Basso medioevo e dell'età moderna e contemporanea. In secondo luogo, **far uscire alla fine dell'Alto medioevo gli allievi che non proseguiranno gli studi oltre il nuovo biennio obbligatorio è una soluzione autarchica e regressiva, che allontanerebbe la scuola secondaria di secondo grado italiana dagli altri sistemi scolastici europei e occidentali**, ben diversamente orientati, e penalizzerebbe in modo particolare gli studenti degli **Istituti tecnici e professionali**, in cui demotivazione allo studio della storia e dispersione scolastica sono più diffuse. Ovviamente lo studio di ogni epoca storica ha lo stesso valore formativo; tuttavia un'insufficiente conoscenza della storia contemporanea e di quella recente impedisce agli studenti di orientarsi storicamente nel mondo in cui vivono.

L'imposizione della storia antica e altomedievale nel primo biennio rende più difficile l'interdisciplinarietà con altri insegnamenti che privilegiano le epoche storiche successive e/o la contemporaneità (es.: Diritto, Economia, Lingue e letterature straniere e italiana).

---

<sup>1</sup> Dovrebbe essere superfluo ricordare che nelle autentiche democrazie le questioni di metodo (anzitutto la trasparenza e il pluralismo dei processi partecipativi e decisionali) sono altrettanto importanti di quelle di merito.

Costringere gli Istituti tecnici e professionali, ma anche gli altri Licei a dedicare il biennio iniziale alla storia antica e altomedievale solo perché questa soluzione va bene al Liceo classico significa scaricare sulle aree generali degli Istituti tecnici e professionali e degli altri Licei un problema specifico del Liceo classico<sup>2</sup>. Sembra trapelare una visione gerarchica a senso unico del secondo ciclo, in cui il Liceo classico detta legge e/o fa da *status symbol* omologante per tutti gli altri percorsi, e delle epoche storiche, per cui sarebbe più importante studiare due volte l'età antica e l'Alto medioevo che non il Basso medioevo e le età moderna e contemporanea.

### 1.2 Scarsa comprensibilità delle poche differenze fra i risultati di apprendimento delle *Linee guida* delle due bozze riguardanti Storia

Le motivazioni delle poche differenze non risultano sempre comprensibili<sup>3</sup>.

Vediamo alcuni esempi.

A) “stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali ed internazionali sia in una prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro” è previsto come risultato di apprendimento (il quarto) solo per gli Istituti tecnici, ma non per gli Istituti professionali; non se ne capisce il perché, tanto più che gli Istituti professionali presentano in media le percentuali più alte di studenti non di madrelingua italiana e hanno un rapporto altrettanto stretto con i territori e le tradizioni culturali locali, nazionali ed internazionali.

B) anche “riconoscere l'interdipendenza tra fenomeni economici, sociali, istituzionali, culturali e la loro dimensione locale/globale” è previsto come risultato di apprendimento (il terzo) solo per gli Istituti tecnici, ma non ne viene spiegato il motivo.

C) “utilizzare gli strumenti culturali e metodologici per porsi con atteggiamento razionale, critico e responsabile di fronte alla realtà, ai suoi fenomeni, ai suoi problemi anche ai fini dell'apprendimento permanente”, invece, è previsto come risultato di apprendimento (il terzo) solo per gli Istituti professionali, ma non si capisce perché l'“atteggiamento razionale, critico e responsabile” e la prospettiva “dell'apprendimento permanente” non debbano essere presi in considerazione anche per gli Istituti tecnici.

D) ai primi due risultati di apprendimento previsti per gli Istituti tecnici (“collocare le scoperte scientifiche e le innovazioni tecnologiche in una dimensione storico-culturale ed etica, nella consapevolezza della storicità del sapere”; “analizzare criticamente il contributo apportato dalla scienza e dalla tecnologia allo sviluppo dei saperi e dei valori, al cambiamento delle condizioni di vita e dei modi di fruizione culturale”) sembra corrispondere parzialmente il secondo risultato di apprendimento degli Istituti professionali (“correlare la conoscenza storica generale agli sviluppi delle scienze, delle tecnologie e delle tecniche negli specifici campi professionali di riferimento”), ma anche in questo caso non si capisce perché la correlazione con “la conoscenza storica generale” debba riguardare solo gli Istituti professionali e perché la “consapevolezza della storicità del sapere” debba essere un'esclusiva degli Istituti tecnici.

E) i cinque capoversi previsti solo per gli Istituti professionali, accanto ad alcune considerazioni effettivamente specifiche, ne contengono altre che non si capisce perché non debbano valere sia per gli Istituti tecnici, sia (seppur a maggior ragione) per gli Istituti professionali. Ecco alcuni esempi: il riferimento ai “quadri di civiltà”; la “necessità di valorizzare gli stili cognitivi degli studenti”; l'“accentuazione della

---

<sup>2</sup> Se il Liceo classico richiede la storia antica, allora altri Licei (per esempio il Liceo linguistico) e gli Istituti tecnici e professionali avrebbero diritto a un privilegiamento dello studio delle epoche successive. Non si capisce perché estendere unilateralmente a tutti gli altri percorsi della secondaria superiore un modello legato alla presenza di materie come il Greco e il Latino, che caratterizzano una minoranza di Licei.

<sup>3</sup> Nei siti <http://nuovitecnici.indire.it> e <http://nuoviprofessionali.indire.it> (rispettivamente agli indirizzi [http://nuovitecnici.indire.it/content/index.php?action=lettura&id\\_m=8089&id\\_cnt=10179](http://nuovitecnici.indire.it/content/index.php?action=lettura&id_m=8089&id_cnt=10179) e [http://nuoviprofessionali.indire.it/content/index.php?action=lettura&id\\_m=8103&id\\_cnt=10469](http://nuoviprofessionali.indire.it/content/index.php?action=lettura&id_m=8103&id_cnt=10469)), nel momento stesso in cui si apriva un dialogo *online* con il mondo della scuola, si mettevano le mani avanti così: “Sono commentabili le sezioni ‘Conoscenze’, ‘Abilità’ e ‘Nota metodologica’; mentre non verranno prese in considerazione proposte riferite alla prima sezione (‘Risultati di apprendimento’) in quanto parte integrante del d.P.R. 15/3/2010”. Se si fossero consultate le associazioni di didattica disciplinare con cui il MIUR ha protocolli d'intesa e/o convenzioni e/o se ne fossero lette con attenzione le pubblicazioni prima di imporre tutti questi vincoli di non emendabilità, *diktat* politico-ideologici e dogmi privi di fondamento scientifico e pedagogico-didattico, non saremmo giunti all'*impasse* attuale.

dimensione della contemporaneità quale campo di conoscenza privilegiato del rapporto presente- passato-presente, essenziale alla prospettiva di apprendimento permanente per i giovani”.

### 1.3 Insufficiente articolazione dei risultati di apprendimento

Fra i risultati di apprendimento non ne è previsto nessuno in ordine agli intrecci fra Storia ed **educazione al patrimonio**. È sintomatico che il risultato di apprendimento “riconoscere il valore e le potenzialità dei beni culturali e ambientali per una loro corretta fruizione e valorizzazione” sia citato solo nel caso di Geografia, peraltro prevista nelle “Attività e insegnamenti obbligatori di indirizzo” solo del primo biennio del Settore economico degli Istituti tecnici. Sembra che ci sia stata un’*amnesia* totale sulla storicità dei “beni culturali e ambientali” e sul concetto di ‘patrimonio storico’ (dai monumenti ai musei e agli archivi).

Analogamente, a parte l’”insegnamento della Costituzione Italiana, afferente a Cittadinanza e Costituzione” e “affidato ai docenti di Storia e Diritto ed Economia”, non sembra esserci molta attenzione alla necessaria solidarietà reciproca fra Storia e **educazione alla cittadinanza, alla legalità, ai diritti umani e dei minori e alle pari opportunità**. Minore ancora sembra l’attenzione agli intrecci fra Storia ed **educazione interculturale, alla pace, allo sviluppo sostenibile e ai media**.

Non è previsto, inoltre, nessun risultato di apprendimento in ordine alla capacità di **storicizzare processi biografici o microstorici** o ai risultati di apprendimento relativi alla **storia locale, alla storia mondiale e alla ‘storia di genere’**.

Infine, risulta insufficiente la definizione delle competenze specificamente storiche: le “competenze di base attese a conclusione dell’obbligo di istruzione, di seguito richiamate” (“comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali”; “collocare l’esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell’ambiente”) sono delle macrocompetenze geostoriche o giuridico-civiche, più che delle competenze vere e proprie; inoltre, paradossalmente, sono meno chiare, più incomplete e aggregate di quelle implicite negli obiettivi di apprendimento previsti dalle Indicazioni nazionali per il primo ciclo.

### 1.4 Arretratezza delle “Conoscenze” proposte rispetto alle risorse della storiografia e della didattica della storia

L’elenco di *Conoscenze* proposto ha alcuni vizi fondamentali.

1.4.1 Anzitutto, ripropone tutti i limiti e le ambiguità del **tradizionale canone storico scolastico etnocentrico** (eurocentrico o al massimo mediterraneocentrico). I “riferimenti significativi” a “civiltà diverse da quelle occidentali”<sup>4</sup> sono solo “a coeve civiltà”. I due esempi riportati (“La civiltà indiana al tempo delle conquiste di Alessandro Magno; la civiltà cinese al tempo dell’impero romano”) sono sintomatici: le “civiltà diverse da quelle occidentali” non brillano di luce propria, non hanno una loro autonoma esistenza, ma sono solo viste in funzione e in rapporto ai momenti topici delle civiltà occidentali; non casualmente, quando le civiltà diverse da quelle occidentali raggiungono i loro ‘apogei’ (come la Cina al tempo della dinastia Tang) e presentano, nel complesso, livelli più alti di quelle occidentali, non si suggerisce di prenderle in considerazione<sup>5</sup>.

Si noti che le “civiltà” sono sempre definite esclusivamente da aggettivi riferiti a ‘popoli’ o ad aree geografiche o anche a religioni (“Principali civiltà dell’Antico vicino Oriente; la civiltà giudaica; la civiltà greca; la civiltà romana”) e mai da quadri di società più universalistici (nel senso che consentono

---

<sup>4</sup> Anche l’uso del termine “occidentale” è fortemente ambiguo e anacronistico. Infatti, da un punto di vista geografico, ognuno è contemporaneamente a nord, sud, est ed ovest di qualcun altro. In epoche storiche diverse “Occidente” indica spazi diversi; spesso ci si dimentica che Maghreb significa Occidente. In età contemporanea le Americhe (o almeno Usa e Canada) sono considerate parti dell’Occidente, ma nel mondo altomedievale Europa e Americhe praticamente si ignoravano a vicenda.

<sup>5</sup> Da notare che si parla di “civiltà” solo fino al tempo dell’impero romano; dopo di che il termine “civiltà” sparisce; sembra quasi che ci siano civiltà e non civiltà (se non barbarie), o almeno civiltà di serie A e civiltà di serie B. Inoltre, le civiltà ‘native’ delle Americhe e dell’Oceania, in assenza di rapporti stretti con quelle europee coeve, sembrano non poter essere studiate o addirittura non esistere; per parlare di loro, occorre aspettare che gli europei le ‘scoprano’/conquistino.

comparazioni alla pari tra fenomeni analoghi), come la classificazione in quadri di società di caccia/pesca/raccolta, agricole/pastorali ecc.: tipologie rispetto a cui Roma arcaica, repubblicana o imperiale, Grecia arcaica, classica o ellenistica possono risultare casi comparabili con analoghi e distinti casi riferibili ad altre aree spaziali.

La gerarchia delle civiltà di serie A (grosso modo le ‘nostre’) e dei ‘generi’ di serie A (quello maschile) sembra prevalere su un corretto approccio pluriscalare (dalla storia locale alla storia per macroregioni subnazionali, nazionali o sopranazionali e alla *World History*), correttamente comparativo, interculturale e attento ai diversi generi (non c’è un solo accenno alla **storia delle donne**).

In classi miste sempre più ‘multiethniche’/multiculturali/pluriconfessionali servirebbe passare dalla pseudo ‘Storia universale’ alle ‘storie’, attente a una pluralità di soggetti (individui appartenenti a generi e gruppi sociali diversi), spazi e tempi, a una storia di tutti e di tutte (attenta alle differenze di genere), a taglio comparato e interculturale. La protostoria, a cui non si fa nemmeno accenno, e la storia antica e altomedievale si presterebbero particolarmente a un ‘taglio’ di questo tipo: basti pensare a grandi processi storici quali il popolamento, il domesticamento di piante e animali, la ‘neolitizzazione’, la ‘rivoluzione dell’irrigazione’, l’urbanizzazione, le dinamiche nomadi/sedentari, la fondazione e la crisi degli antichi imperi, alle forme di pensiero magico, religioso (politeistico e monoteistico), laico, filosofico e scientifico, alle tecnologie e alle arti<sup>6</sup>.

1.4.2 In secondo luogo, non c’è traccia di un **approccio per problemi** e di un’attenzione ai conflitti sociali (es.: uomini/donne, nomadi/sedentari, autoctoni/immigrati, campagne/città, liberi/servi/schiavi, gruppi sociali dominanti/subalterni, magia/religioni politeistiche o monoteistiche/filosofia/scienza, stati/chiese).

1.4.3 In terzo luogo, come si è detto a proposito dei risultati di apprendimento, l’approccio è solo di tipo macrostorico; non c’è nessun accenno alla microstoria, alla storia locale e al patrimonio storico.

1.4.4 In quarto luogo non c’è alcun riferimento alla storicizzazione delle grandi date del ‘**calendario civile**’ (27 gennaio, 10 febbraio, 25 aprile, primo maggio, 2 giugno ecc.), forse perché percepite come corpi estranei (in quanto riferite tutte ad eventi cruciali della storia contemporanea) rispetto all’imposizione della storia antica e altomedievale.

### 1.5 Insufficiente articolazione delle “Abilità”

Delle abilità e degli operatori cognitivi temporali si parla solo nella prima abilità, che prevede, però, solo il saper “Collocare gli eventi della storia antica ed alto-medievale nella giusta successione cronologica, sapendone cogliere gli elementi di continuità e discontinuità”, due abilità innegabili, ma che non esauriscono il campo delle abilità e degli **operatori cognitivi temporali** necessari (per esempio: datazione assoluta e relativa, periodizzazione, misurazione di durate, grafici temporali, mappe di contemporaneità).

Molto limitati sono anche i riferimenti alle abilità relative alla **contestualizzazione spaziale** (es.: il buon uso della cartografia e degli atlanti storici) e **sociale** (es.: i rapporti fra personaggi storici e contesti sociali globali).

Insufficiente sembra anche l’attenzione alla **globalità della storia** e agli intrecci fra variabili ambientali, demografiche, economiche, sociali, politiche e culturali. Per esempio, la seconda abilità privilegia gli aspetti “sociali ed economici” dei “fatti o fenomeni storici” e non si capisce perché gli aspetti politici e culturali non vengano citati; l’ultima abilità propone di “Analizzare il ruolo dei diversi soggetti pubblici e privati nel promuovere e orientare lo sviluppo economico e sociale”, ma non parla del loro ruolo nelle vicende politiche e culturali.

Come si è già visto a proposito dei risultati di apprendimento e dei contenuti, mancano riferimenti alle abilità di storicizzare processi biografici e microstorici e a quelle relative alle visite d’istruzione (es.: musei, archivi ecc.), alla tematizzazione e problematizzazione, all’uso di modelli multifattoriali di spiegazione e alle metodologie laboratoriali.

### 1.6 Vaghezza della nota metodologica su Cittadinanza e Costituzione

La nota metodologica su Cittadinanza e Costituzione riguarda in realtà solo “L’insegnamento della Costituzione italiana, afferente a Cittadinanza e Costituzione” e “affidato ai docenti di Storia e Diritto ed

---

<sup>6</sup> Non è casuale nemmeno il fatto che si parli solo delle tre grandi religioni monoteiste, come se non fossero mai esistiti pensiero magico, politeismo e concezioni filosofiche e scientifiche più laiche.

Economia”; come si è già detto, le Linee guida sembrano non prendere in sufficiente considerazione l’ipotesi di una solidarietà reciproca fra Storia ed educazione alla cittadinanza democratica, alla legalità, ai diritti umani/dei minori e alle pari opportunità.

## **1.7 Insufficiente armonizzazione fra le Linee guida per Storia e quelle per gli altri insegnamenti riferibili all’asse storico-sociale (Diritto ed Economia) nel primo biennio**

## **1.8 Mancanza di armonizzazione, nel caso specifico di Storia, delle Linee guida per gli Istituti tecnici e professionali con le Indicazioni nazionali per gli obiettivi specifici di apprendimento dei Licei**

Il carattere ancor più tradizionale e contenutistico delle Indicazioni nazionali per gli obiettivi specifici di apprendimento per i Licei (in cui non vengono nemmeno esplicitate le Abilità), oltre che danneggiare gli studenti dei Licei e contraddire tutte le belle parole sulla didattica laboratoriale, complicherà passaggi e passerelle fra Licei e Istituti tecnici e professionali.

## **1.9 Mancanza di armonizzazione, nel caso specifico di Storia, delle Linee guida per gli Istituti tecnici e professionali con gli obiettivi di apprendimento previsti per i gradi di scuola precedenti**

Tale mancanza di armonizzazione ha effetti collaterali paradossali: come si è già detto, le abilità previste alla fine del primo ciclo risultano a volte, oltre che più chiare, anche più avanzate e complesse di quelle previste alla fine del quinquennio degli Istituti tecnici e professionali.

## **2. OSSERVAZIONI SUL CONTESTO E SUL METODO**

### **2.1 Insufficiente coinvolgimento delle associazioni di Storia**

Il LANDIS ha da parecchi anni un protocollo d’intesa con il Ministero dell’Istruzione (MPI o MIUR a seconda delle legislature) ed è socio dell’INSMLI, che ha da tempo una convenzione con il Ministero dell’Istruzione, con cui anche Clio ’92 ha da molti anni un protocollo d’intesa. Clio ’92 e LANDIS sono stati invitati dal Gruppo Tecnico e dalla Direzione generale alle riunioni del 28.9.2009 e del 10.6.2010 con le associazioni professionali e disciplinari. È innegabile che il **Gruppo Tecnico** e la **Direzione generale**, in tal modo, hanno dato prova di apertura al dialogo e di trasparenza democratica; tuttavia, tale modalità di coinvolgimento presenta **tre limiti**, due interni al comparto dell’Istruzione tecnica e professionale e uno legato al contesto esterno.

Anzitutto, le associazioni di Storia (e più in generale le associazioni disciplinari) vengono consultate in tempi molto stretti e su documenti ministeriali di cui le parti più rilevanti spesso sono presentate come inemendabili, a volte forse per imposizioni politiche esterne (come nel caso della distribuzione delle epoche storiche affrontate nell’arco dei quinquenni del secondo ciclo), mai discusse con le associazioni disciplinari e proposte quasi come dogmi assolutamente indiscutibili, anche se in controtendenza sostanziale rispetto alla stragrande maggioranza dei sistemi d’istruzione europei e occidentali.

In secondo luogo, sarebbe utile almeno una riunione fra le associazioni disciplinari dell’asse storico-sociale e gli esperti di tale asse interni al Gruppo tecnico e/o alla Direzione Generale. Purtroppo, in riunioni in plenaria come quelle del 10.6, in cui sono intervenute 29 persone in rappresentanza di 27 associazioni in due ore, non c’è la possibilità di approfondire questioni specifiche in così poco tempo. Sarebbe più utile, a tal fine, prevedere dei momenti di decentramento delle plenarie in piccoli gruppi per asse culturale o disciplina e/o seminari appositi per asse o disciplina e/un **filo diretto**, sia pure a mero titolo dialogico-consultivo, **fra gli estensori delle parti dei documenti ministeriali relative a Storia e un esponente per ogni associazione di Storia**.

Nei casi delle Commissioni ministeriali sulle riforme dei programmi della scuola media (1979), delle elementari (1985) e della secondaria superiore (Commissioni Falucci e Brocca) e delle Commissioni ai tempi dei Ministeri De Mauro e Fioroni c’erano esperti di chiara fama di didattica della storia e si conoscevano pubblicamente i nominativi degli estensori dei programmi o delle indicazioni disciplinari; invece, nei casi delle Commissioni ai tempi dei Ministeri Moratti e Gelmini, i nominativi degli estensori delle parti specifiche di Storia non sono stati comunicati pubblicamente.

In terzo luogo, nei confronti delle associazioni di Storia la **Cabina di regia per i Licei** non ha tenuto lo stesso lodevole atteggiamento del Gruppo Tecnico e della Direzione generale. Nonostante il rappresentante del LANDIS avesse chiesto pubblicamente, durante la riunione del 28.9.2009, al coordinatore della Cabina di regia per i Licei, prof. Max Bruschi, una riunione analoga sui Licei e ne avesse ottenuto una risposta positiva e rassicurante, il LANDIS, come anche altre associazioni disciplinari, non ha ricevuto nemmeno il questionario sulle Indicazioni nazionali relative agli obiettivi specifici di apprendimento per i Licei, pervenuto, invece, ad altre associazioni disciplinari (fra cui Clio '92). **I contatti con la Cabina di regia, nel caso del LANDIS e di altre associazioni disciplinari, sono stati totalmente inesistenti.** Anche sull'**educazione degli adulti** le associazioni di Storia non sono mai state consultate; *idem* per quanto riguarda **Cittadinanza e Costituzione**.

### **2.2 Schizofrenica divaricazione fra indicazioni ministeriali per i Licei, da una parte, e per gli Istituti tecnici e professionali, dall'altra**

Non potendo approfondire, in questa sede, le indicazioni ministeriali, relative a Storia, per i **Licei**, ci si limita a osservare che esse sono **molto più arretrate e incongrue rispetto a quelle per gli Istituti tecnici e professionali**. Le raccomandazioni europee e molti principi solennemente enunciati nelle parti generali dei documenti ministeriali italiani (es.: didattica laboratoriale e per competenze ecc.) sono clamorosamente contraddetti dalla riproposizione del più piatto e pletorico contenutismo, che contraddistingue le Indicazioni dei Licei. Il problema è che, nei fatti, sembra permanere una vecchia gerarchia gentiliana, in cui (per ricorrere a una metafora calcistica) il Liceo classico è la serie A, il Liceo scientifico la serie B, fino ad arrivare ai campionati per dilettanti: gli Istituti tecnici e professionali, per non parlare del sistema dell'Istruzione e formazione professionale regionale e del primo ciclo. Il paradosso è che le prime serie sono quelle che ripropongono tradizionalismi epistemologici, disciplinari e pedagogico-didattici di altri tempi, mentre le ultime serie propongono le innovazioni più aggiornate e sensate.

Questa schizofrenia e questa rigida e anacronistica gerarchizzazione produrranno un mare di problemi a istituzioni scolastiche, insegnanti, studenti, genitori e società, specialmente nel caso dei passaggi e delle passerelle fra i vari percorsi dell'istruzione secondaria superiore (Licei, Istituti tecnici e professionali).

### **2.3 Problemi posti dalla spendibilità dell'obbligo d'istruzione nei tre canali molto eterogenei dell'Istruzione secondaria superiore, del sistema dell'Istruzione e formazione professionale e dell'apprendistato**

Sarebbe interessante sapere come si stanno organizzando l'apprendistato e le Regioni con minori tradizioni innovative per garantire un minimo di efficacia (per non parlare di equipollenza formativa) agli studenti rispetto all'Istruzione secondaria superiore. Non parliamo delle passerelle e dei passaggi<sup>7</sup>.

### **2.4 Assenza di un congruo curriculum verticale di Storia**

L'attuale curriculum verticale di Storia risente della stratificazione di programmi/ indicazioni ministeriali relativi a diversi gradi di scuole e risalenti a epoche, commissioni, governi e ministeri diversi, senza una progettazione unitaria e coerente, in un continuo azzeramento e oblio delle esperienze precedenti.

**Perché il MIUR non organizza un seminario con le associazioni di insegnanti di Storia con cui ha protocolli di intesa e/o convenzioni per mettere a confronto le diverse ipotesi di curriculum verticale di Storia?**

### **2.5 La riduzione crescente del peso orario di Storia e dell'asse storico-sociale nel curriculum verticale, dal primo ciclo ai Licei**

### **2.6 Scarsa armonizzazione delle Linee guida di Storia e di altre discipline affini o abbinate/accorpate a Storia**

---

<sup>7</sup> Perfino la Regione Lombardia, considerata una delle più avanzate, ha convocato i rappresentanti delle associazioni disciplinari per raccogliere i loro pareri e le loro proposte di emendamenti su competenze, conoscenze e abilità previste per il quarto anno prima che si conoscessero quelle del terzo anno e con proposte a tratti più arretrate di quelle previste per la quinta classe primaria e per la terza classe della secondaria di primo grado, nonostante si predicasse a parole la progressività del curriculum verticale.

## **2.7 La politica scolastica governativa di tagli indiscriminati all'istruzione pubblica rende difficili la didattica laboratoriale, l'innovazione e la sperimentazione**

## **2.8 Il Ministero dell'Istruzione non organizza più da parecchi anni piani di formazione nazionali di Storia degni di questo nome**

Piani di formazione nazionali di Storia (in presenza o *blended*) non vengono organizzati dal Ministero dell'Istruzione sostanzialmente dai tempi della Direttiva berlingueriana sulla storia del Novecento e dei suoi sviluppi, gestiti con modalità piuttosto varie dagli ex Provveditorati agli Studi e con finanziamenti ridotti gradualmente fino allo zero. I corsi INDIRE per i neoassunti sono stati prevalentemente corsi di formazione a distanza, gestiti, nel caso di Storia, in prevalenza da esperti di Clio '92, INSMLI e LANDIS. Nel frattempo, il commissariamento e la riorganizzazione degli IRRE hanno fatto sì che anche i corsi regionali di Storia si riducessero gradualmente allo zero o quasi. Raramente gli Uffici Scolastici Regionali e Provinciali coinvolgono nelle scarse iniziative (spesso meramente informative, rigidamente frontali ed episodiche) su Storia e Cittadinanza e Costituzione le associazioni di Storia, che non sono state consultate nemmeno dalla Commissione Israel sulla formazione iniziale.

Anche in questo caso ci sono insegnamenti di serie A (come Matematica, Scienze, Lingue straniere e italiana), in cui, sulla scia degli allarmi scaturiti dagli esiti preoccupanti delle indagini OCSE-PISA, si sono attivati Piani nazionali di formazione (Poseidon ecc.)<sup>8</sup>, e insegnamenti di serie B, come Storia, per cui da molto tempo non c'è nessuna iniziativa di formazione nazionale.

## **2.9 L'avvio dal primo settembre 2010 della revisione degli ordinamenti del secondo ciclo è assurdo e poco democratico e trasparente**

Genitori e studenti hanno dovuto scegliere al buio. Gli insegnanti partiranno il primo settembre senza la debita informazione e formazione. **Queste scelte si pongono fuori della trasparenza, della legittimità, se non anche della legalità democratica.**

## **2.10 Le associazioni di Storia offrono la loro collaborazione critico-costruttiva al MIUR in tutte le fasi dei processi di riforma, ma chiedono di non essere escluse e di non essere consultate solo a buoi già scappati dalla stalla**

In particolare, il LANDIS chiede che le associazioni di Storia con cui il MIUR ha protocolli d'intesa e/o convenzioni vengano coinvolte nella progettazione e nella gestione delle misure di accompagnamento e di sostegno all'attuazione della revisione del secondo ciclo, a partire dalle iniziative di formazione degli insegnanti.

---

<sup>8</sup> Una proposta: perché non promuovere indagini analoghe sulle altre discipline, come Storia e Geografia? Pensiamo che i loro esiti, prevedibilmente altrettanto (se non più) preoccupanti, costringerebbero a pensare a nuovi Piani di formazione nazionale *ad hoc*. Quel che non viene indagato non cessa di esistere e di costituire un problema rilevante solo per il fatto di non essere stato scelto come oggetto d'indagine.