

Insegnando storia: da New York al professionale.... e ritorno **Federica Anichini**

Workshop per la didattica della storia **Bologna, 23-24 febbraio 2018**

Ho un'esperienza lunga di insegnamento all'estero di letteratura, e solo la presa in carico di una cattedra di italiano e storia nella scuola secondaria di II grado mi ha messo a contatto con l'insegnamento della storia, nell'ultimo anno e mezzo. La mia pratica di didattica della storia è dunque molto recente.

Per il mio contributo ho riflettuto su due questioni relative alla didattica— da una parte un'esperienza bi-culturale; dall'altra un'esperienza con studenti di un istituto professionale, che nella generale 'professionalizzazione' delle scuole è la parte più colpita.

Parlerò soprattutto in relazione agli studenti di due quarte, una dell'indirizzo meccanici una di quello elettrici. Si tratta di una comunità di studenti omogenea per genere (sono tutti maschi), per provenienza sociale, per livello di istruzione (nessun laureato in famiglia). Non per provenienza geografica—accanto ad una prevalente presenza di ragazzi dal Mugello ci sono studenti provenienti da famiglie di recente trasferimento in Italia, nordafricani, albanesi, rumeni. Tutti con scarsa o assente attitudine alla concentrazione, la memorizzazione, la riflessione, lo studio. Per la maggioranza degli studenti, la scuola è il contesto di riferimento primario per imparare a sapere, saper fare, ed essere.

Soprattutto nel caso dei meccanici, le mie discipline sono costantemente sotto attacco. In aggiunta perciò all'impiego di mutare due o tre volte all'interno della stessa lezione le tecniche di insegnamento, in modo da tenere alta, o decorosamente alta, l'attenzione degli studenti, devo anche tenere alto l'onore delle mie materie, giustificare il tempo speso su di loro, tempo che, a detta di alcuni studenti, potrebbe e dovrebbe essere speso in laboratorio. Non si tratta dunque di gestire semplicemente una generica scarsa attitudine allo studio, ma anche una specifica scelta tutta orientata verso altre materie, quelle professionali.

È forte, e purtroppo alimentata anche da alcuni colleghi, l'idea che questi studenti non abbiano nulla da ricavare dallo studio delle materie umanistiche, e che si trovino in quella scuola precisamente perché non adatti allo studio di tali materie. Quindi, si rema contro, e a fatica, sovvertendo regole e aspettative, allo scopo di creare il senso di una cittadinanza nuova, conquistata sulla base di competenze espressive, abilità critiche, e conoscenze del canone culturale (letterario e storico).

Sempre dal punto di vista delle materie umanistiche, mi misuro anche con l'invisibilità degli istituti professionali all'interno di una riflessione sulle conoscenze. Parlo per esempio dei libri di testo, che dovrebbero essere adattati, e non aggiungendo una sezione in fondo denominata Percorsi di Storia Settoriale, ma rivedendo per intero i materiali. Oltre tutto, gli studenti di una

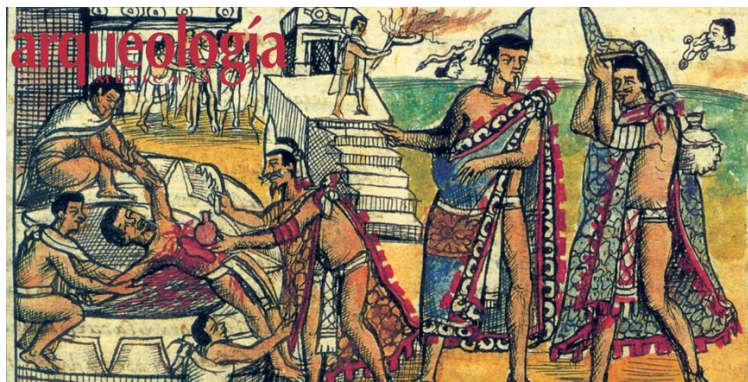
scuola professionale, applicando una visione lavorativa alla loro giornata di studenti, non concepiscono il tempo fuori da scuola come un tempo scolastico, e dunque non svolgono compiti a casa. Il libro di testo è strumento che viene utilizzato solo in classe anche perché, in più, i testi sono complessi, per molti dei ragazzi. Forse, e ci sto pensando per l'anno prossimo, è il caso di tentare di fare del tutto a meno del libro di testo, lasciando gli appunti (imparare a prendere appunti ha valore in sé) da raccogliere in dispense, insieme a qualche estratto di fonti primarie e secondarie.

Al di là degli aspetti strumentali (il libro di testo inadeguato) o di comportamento (alcuni di questi ragazzi non sono scolarizzati, deve ancora essere acquisito il principio che parlare uno per volta è una buona idea se si vuole essere ascoltati) le questioni più urgenti che mi sono trovata ad affrontare sono:

1. La costruzione di uno spazio mentale per materie che per molti sono superflue
2. La programmazione di lezioni che per materiali e tecniche devono tenere un passo veloce, variato, escludendo quasi a priori la lezione frontale (se non diluita in lezioni composte da molto altro)
3. La cura—e questa è questione che si lega direttamente alla disciplina della storia—per la difficoltà degli studenti a legarsi al tempo, a considerare la propria identità come un'identità in movimento non legata ad esiti fissi.

Come ho affrontato queste questioni.

Per quanto riguarda la programmazione variata, una lezione è stata risolta attraverso il “far vedere la storia,” cioè far lezione di storia partendo da una testimonianza visiva. Siamo evidentemente in un periodo in cui i nostri studenti sono *visual learners*, anche se poi mancano gli strumenti di lettura profonda delle immagini. Dunque utilizzo un linguaggio a loro molto familiare—quello delle immagini—per dare qualche elemento in più di lettura a loro, e trasferire contenuti di tipo storico. Funziona anche in generale come legittimazione delle fonti visive, e come invito a lavorare sul collegamento tra testo e immagine nei libri di testo. Senza alcuna introduzione relativa al contesto storico, ho sottoposto ai ragazzi un'immagine tratta da la *Historia de las Indias*, di Diego Duran (XVI secolo).



Li ho lasciati osservare per una decina di minuti, tra le solite e rumorose proteste, e poi ho posto loro una serie di domande: Chi è presente e con quale ruolo? Cosa mi dicono vestiti e

attrezzature? Quali sono i riconoscibili ruoli sociali? E, infine, qual è il rapporto tra la scena e l'osservatore che la ritrae? Per alcuni è stata un'esperienza visibilmente significativa quella di riuscire ad estrarre informazioni in modo autonomo da una illustrazione. Informazioni peraltro che avranno più possibilità di essere fissate nella memoria. Questa attività mi permette anche di lavorare sulla questione del rapporto tra immagine e tempo—gli studenti sono abituati a farsi scorrere immagini davanti agli occhi ad un ritmo molto veloce, e vorrei invece che si abituassero anche a passare del tempo sulla stessa immagine, e quindi eliminare un rapporto con le immagini vorace e superficiale.

L'altra questione a cui ho accennato è quella della difficoltà degli studenti a legarsi al tempo. Penso che il sentirsi collocati su un percorso cronologico, essere parte di un percorso diacronico, sia per alcuni studenti particolarmente difficile. Si immaginano in un presente eterno e immutabile, sospeso nel vuoto. Quando abbiamo parlato della nascita delle Trade Unions in Inghilterra, dunque di questioni riguardanti il rapporto tra operai e lavoro, abbiamo parlato di questioni di stretta pertinenza al loro futuro, e tuttavia per loro irrilevanti e distanti. Per correggere questo senso di 'eterno presente' degli studenti ho incoraggiato la loro partecipazione al progetto Basta Bufale (MIUR e Camera dei Deputati), in cui i ragazzi hanno collettivamente lavorato a completare un decalogo per difendersi dalle Fake News. Si è trattato di un progetto che al di là della sua esecuzione puntuale, ha stimolato i ragazzi a sentirsi agenti di cambiamento, su un tema strettamente legato alla loro storia. In più, è stato un momento di pratica argomentativa, rappresentata dalla discussione su diversi possibili nuovi articoli.

Quali strumenti provenienti dalla mia esperienza americana ho applicato in queste circostanze. In America ho insegnato a livello di College, dunque a studenti di età compresa tra i 17 (ci sono 4 anni di liceo) e i 21. Ho inoltre insegnato in scuole che, anche quando pubbliche, avevano un costo notevole. Questo fattore naturalmente cambia la prospettiva da parte dello studente. In generale la cultura scolastica americana è profondamente diversa, ma certamente da guardare con interesse, a mio parere. Se dovessi indicare la specificità che più mi ha formato professionalmente negli Stati Uniti direi la centralità dello studente (non sempre rispettata qui in Italia, a partire da questioni apparentemente banali come quella dell'orario, considerato esclusivamente dal punto di vista del docente, non dello studente).

Ecco una lista di aspetti importanti che ho importato, con i dovuti aggiustamenti:

1. Diversificare delle tecniche di insegnamento. Gli insegnanti sono naturalmente portati a considerarsi degli intrattenitori, e buona parte delle loro energie è assorbita dal cercare di creare lezioni che non annoiano e tengono costante il livello di attenzione. Il *public speaking* è in generale, per molti mestieri, una competenza precisa che richiede preparazione negli Stati Uniti, e difficilmente, in qualunque contesto, si trovano oratori noiosi o disinteressati alla platea.
2. Rompere la linearità—si procede non in ordine cronologico ma per temi ed approfondimenti che in corso d'opera si collocano nel rispettivo contesto. È una delle lezioni dei *Cultural Studies*.
3. Coinvolgere continuamente gli studenti in attività di produzione. Questo rappresenta una modalità particolarmente importante per le classi con cui mi sto misurando adesso. Considerato che i compiti a casa sono inimmaginabili, le lezioni a scuola devono

diventare lo spazio non solo di comunicazione dei contenuti, ma anche di consolidamento degli stessi, di elaborazione, di produzione. In una *flipped classroom* l'insegnante è più un facilitatore, che un protagonista. Aggiungo che, ancora sul modello americano, le giornate dovrebbero essere per questi studenti ben più lunghe delle ore della mattina creando spazi di confronto e collaborazione tra insegnanti, e spazi di lavoro per i ragazzi.

4. Lasciare che siano gli studenti a valutarci. Si tratta di valutazioni anonime, che molto spesso forniscono indicazioni importanti all'insegnante. I commenti che hanno intenzioni diverse, non equilibrate, sono immediatamente riconoscibili.