
Il Bollettino di Clio

Periodico dell'Associazione *Clio* '92

Luglio 2007 - Anno VIII, n. 22

SOMMARIO

QUESTO NUMERO

CLIO '92, *Agenda per la storia 2: idee per nuovi programmi di storia*

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Alessandro Cavalli (a cura di), *Insegnare la storia contemporanea in Europa*, Il Mulino, Bologna, 2005

Marco Silvani, *L'insegnamento della storia contemporanea nelle scuole italiane: problemi e riflessioni*, in A. Cavalli (a cura di), *Insegnare la storia contemporanea in Europa*, Il Mulino, Bologna, 2005

SPIGOLATURE

Apologia di un mestiere difficile. Problemi insegnamenti e responsabilità della storia

La storia e la valorizzazione del paesaggio come patrimonio culturale

CONTRIBUTI

Ernesto Perillo, *Le retoriche dei programmi di storia*

Saura Rabuiti, *I profili in uscita degli studenti al termine di ciascun ciclo: competenze e conoscenze*

Vincenzo Guanci, *La ripartizione della disciplina per cicli e annualità*

Ivo Mattozzi, *Oltre le indicazioni: il dovere della programmazione del curriculum*

Direttore: I. Mattozzi

Redazione: N. d'Amico, E. Farruggia, V. Guanci, E. Perillo, M. Pilosu, S. Rabuiti, L. Santopaolo

Associazione *Clio* '92

Via Cesare Battisti, 49/1 • 30035 Mirano (VE) • tel/fax 041.430769

e-mail: info@clio92.it - segreteria@clio92.it

QUESTO NUMERO

IDEE PER NUOVI PROGRAMMI DI STORIA

Lo scorso anno (cfr. “Il Bollettino di Clio” n. 20 del giugno 2006) abbiamo cercato di tematizzare una agenda politica per la storia, proponendo in forma sintetica alcune cose da fare al più presto per ritrovare (e dare) un senso (nuovo) all’insegnamento della storia nella scuola italiana di quest’inizio di secolo.

Oggi l’attualità ci pone di fronte alla prossima revisione delle Indicazioni Ministeriali per il Primo Ciclo d’Istruzione; nell’assemblea annuale dei soci del febbraio 2007 l’Associazione Clio '92 ha discusso su quali linee-guida adottare per tale revisione. Ne è scaturito il documento che abbiamo chiamato “agenda per la storia 2” per sottolinearne la continuità con la riflessione dello scorso anno.

Abbiamo dedicato la rubrica dei Contributi ad approfondimenti su alcune questioni che riteniamo fondamentali per la stesura delle nuove Indicazioni Ministeriali. E. Perillo ci ricorda quali sono le “retoriche” dei programmi, S. Rabuiti esamina gli auspicabili profili d’uscita degli studenti dal primo ciclo d’istruzione, V. Guanci affronta l’annosa questione della ripartizione della disciplina per cicli e per annualità. Un saggio di I. Mattozzi, infine, ripropone e argomenta la necessità. Anzi, il “dovere” della programmazione del curriculum.

Vi segnaliamo, per affrontare con maggiori cognizioni la questione dei programmi di storia, la lettura del libro curato da Alessandro Cavalli sull’insegnamento della storia contemporanea in Europa e in particolare in Italia.

L’educazione al patrimonio e l’educazione alla cittadinanza costituiscono temi importanti nella ricerca di Clio '92; nelle Spigolature vi proponiamo alcune interessanti considerazioni in proposito di G. Recuperati e C. Tosco.

La controcopertina chiude, forse pessimisticamente, speriamo invece solo ironicamente, il cerchio delle riflessioni con un’antica lezione di pedagogia...

Buona lettura!

AGENDA PER LA STORIA 2: IDEE PER NUOVI PROGRAMMI DI STORIA

Comitato Direttivo Scientifico di
Clio '92, Associazione di insegnanti e ricercatori sulla didattica della storia

Di storia in storia. Un curriculum di storia per le donne e per gli uomini di domani

*"costruire un'immagine del mondo
che tenga conto dell'universalizzazione,
della specificità del proprio punto di vista
e di una rigorosa rinuncia a costruire gerarchie superiorità."*
E. W. Said

Lo sviluppo di una salda coscienza storica da parte delle donne e degli uomini delle nuove generazioni è priorità fondamentale per il futuro del pianeta e dell'umanità. L'esercizio individuale e collettivo di una cittadinanza consapevole, attiva, plurale e responsabile ha bisogno di capacità critiche, conoscenze complesse, attitudine al dialogo e all'ascolto. Ha bisogno anche di competenze sul passato e sulle diverse memorie per costruire abilità di orientamento nel presente, di decostruzione degli usi pubblici della storia, di comparazione e comprensione delle molte storie del mondo. Ha bisogno di una rinnovata cultura storica.

Questa cultura storica presuppone una storia insegnata che sia:

- una storia problematizzata e problematizzante, che non si limiti al racconto dei fatti;
- una storia investigatrice, che sappia connettere presente, passato e futuro;
- una storia a geometria variabile composta di conoscenze costruite secondo una pluralità di scale spaziali (dalla scala mondiale a quella locale), temporali (dall'evento alla lunga durata) e tematiche;
- una storia critica che formi abilità cognitive e metta in gioco i diversi punti di vista;
- una storia interdisciplinare che dialoghi con gli altri saperi e le altre dimensioni dell'educazione;
- una storia che aiuti a comprendere in modo critico sia l'attuale assetto del mondo, sia la condizione umana, e aiuti a costruire significati intrecciando le biografie individuali ai processi storici superindividuali;
- una storia di tutti e di tutte, nella quale tutti e tutte possano riconoscersi, collocarsi e dare senso al proprio passato e proiettarsi nel futuro;
- una storia non marginalizzata negli assetti organizzativi complessivi della scuola e dei singoli istituti.

Queste considerazioni, insieme a quelle relative alle condizioni organizzative e materiali dell'insegnamento della storia nella scuola italiana di oggi, contenute nell'Agenda per la storia pubblicata nel 2006 dall'Associazione Clio '92, costituiscono il contributo di questa Associazione per la stesura delle future Indicazioni Ministeriali.

La scuola di oggi è e deve essere sempre più la scuola dell'autonomia, per l'insegnamento e l'apprendimento di qualità. Una simile scuola non ha bisogno di programmi da eseguire, ma di indicazioni, strumenti e risorse che da una parte garantiscano l'unitarietà del sistema educativo, dall'altra consentano un effettivo esercizio della professionalità dei docenti nella scuola pubblica.

Le attuali indicazioni ministeriali per l'insegnamento della storia nella scuola primaria e secondaria di I grado, unitamente alle condizioni materiali dell'insegnamento, presentano gravi limiti più volte e da più parti indicati: obiettivi di abilità mal formulati e carenti e poco rispettosi della progressione curricolare; obiettivi di conoscenze confusi, troppo dettagliati, non coerenti con la necessità di costruire la conoscenza a scala mondiale.

Su quali presupposti, allora, è possibile elaborare la nuova storia da insegnare? Un primo punto di riferimento possono essere le raccomandazioni delle istituzioni europee.

Le Raccomandazioni delle istituzioni europee sull'insegnamento della storia

Da tempo le istituzioni europee sono intervenute nel campo dell'insegnamento della storia. In particolare, vanno sottolineate la Raccomandazione n. 1283 del 1996 su "storia e apprendimento della storia in Europa" e le Raccomandazioni del 2001 sull'insegnamento della storia del XX secolo in Europa¹. Se ne ricavano almeno le seguenti indicazioni:

- la formazione storica costituisce uno strumento per la costruzione di un'identità culturale;
- va salvaguardato il diritto di ogni studente ad una storia insegnata non manipolata;
- i programmi d'insegnamento devono essere il più possibile "aperti";
- la didattica della storia è soprattutto una iniziazione ai metodi di acquisizione delle conoscenze storiche e non tanto un'acquisizione mnemonica di fatti storici;
- l'uso delle fonti è essenziale per un insegnamento critico e documentato della storia;
- gli studenti devono entrare in contatto con altre fonti di informazione oltre al manuale: media, cinema, letteratura, turismo, ma anche la famiglia e le comunità locali;
- le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione possono arricchire e potenziare molto l'insegnamento e l'apprendimento della storia;
- l'insegnamento e l'apprendimento della storia va perseguito attraverso ricerche individuali e collettive;
- nello studio della storia è auspicabile un approccio internazionale e transnazionale, multidisciplinare e transdisciplinare;
- non può esserci un buon insegnamento della storia senza un adeguato aggiornamento di insegnanti e ricercatori.

Centralità della disciplina

Per accogliere le proposte europee nelle indicazioni è indispensabile abbandonare l'idea che la storia scolastica sia una "materia" e assumere l'idea di "campo disciplinare". Non c'è equivalenza semantica tra "materia" e "disciplina" ma in ambito scolastico anche il secondo termine viene usato come se avesse lo stesso senso del primo. Le conoscenze costruite dagli esperti sono ridotte, mediante la trasposizione didattica, agli universi sistematici e chiusi dei nodi inevitabili e canonici del sapere, distaccati dal processo della loro produzione.

Gli universi di conoscenze si materializzano nel manuale, il manuale appare coincidere con la materia. Sono l'oggetto dell'attività comunicativa e didattica del docente che assolve il proprio compito limitandosi a gestire il manuale e le conoscenze in esso contenute.

Materia e manuale generano un modo di pensare la mediazione didattica che rende subalterno il sapere alla sua trasmissione.

È necessario invertire la rotta, recuperare la centralità della disciplina.

Per utilizzare le parole di Bruner, si tratta di pensare le discipline, anche quelle scolastiche, come "amplificatori" utili all'uomo per estendere le proprie capacità di pensiero, come "particolari metodologie di pensiero applicabili a determinate categorie di fenomeni."²

Le discipline scolastiche non sono ovviamente la stessa cosa delle discipline esperte. Sono inseparabili infatti non solo dalle finalità cognitive ma anche dalle finalità educative che la

¹ Una ricca documentazione si trova sul sito del Consiglio d'Europa <http://www.coe.int/DefaultIT.asp>

² J. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma, 1967.

società, lo stato o chi per essi demandano, in un dato periodo storico, ad una istituzione specializzata. Sono le finalità, nel loro insieme, che determinano la funzione educativa della scuola e plasmano i programmi e le conoscenze che si vogliono consegnare alle nuove generazioni.

Rimane che tutte le conoscenze scolastiche hanno a riferimento il corpo delle conoscenze (dichiarative e procedurali) delle discipline esperte, anche se devono inevitabilmente tenere conto dello sviluppo cognitivo e affettivo degli allievi.

La finalità educativa della scuola oggi è - per utilizzare le parole dell'attuale Ministro per la Pubblica Istruzione - quella di *"consegnare il patrimonio culturale irrinunciabile che ci viene dal passato... preparare [i giovani] al futuro ... fornendo [loro] ... quelle competenze indispensabili per poter essere protagonisti all'interno del contesto sociale ed economico in cui vivono."*³

Questo *patrimonio culturale irrinunciabile* è organizzato in discipline che differiscono fra loro per il campo materiale di studio, per concetti fondamentali, per il modo in cui gli esperti formulano e affrontano i problemi e che hanno il compito di accostare il discente a tre tipi di conoscenze: conoscenze dichiarative, concetti portanti, forme espositive e di ragionamento all'interno delle varie discipline.

Che significa tutto questo per ogni singola disciplina e, quindi, per la storia?

Significa - citando ancora il Ministro - predisporre un *"curricolo che interpreti questo intento e una didattica che lo realizzi"*. Un curricolo che formi le conoscenze, le abilità e le competenze necessarie ad un cittadino attivo e consapevole, critico e libero, aperto al mondo e alla responsabilità verso il futuro.

Centralità del curricolo

Il curricolo di storia deve essere:

▪ **Essenziale,**

articolato per competenze e per conoscenze significative, in quanto la dilatazione quantitativa delle conoscenze non ne consente un adeguamento in tempi ragionevoli da parte della scuola né a livello di singola unità scolastica né a livello di "indicazioni ministeriali".

▪ **Non autoreferenziale,**

chiuso all'interno dello specifico disciplinare, ma in dialogo con strutture, procedure e conoscenze degli altri saperi e degli altri codici di interpretazione e di comprensione della realtà, e capace di essere al servizio di progetti educativi per la costruzione di competenze fondamentali dei giovani del mondo di oggi.

▪ **Interculturale,**

in grado, cioè, di far comprendere le storie dell'umanità e del mondo come storie di tutti, per imparare a conoscere e comparare tra di loro i diversi processi, tempi e modi che hanno trasformato il passato del mondo, ad assumere uno sguardo al plurale capace di tener in conto le convergenze e le divergenze dei racconti storici e dei punti di vista di tutti i soggetti coinvolti.

▪ **Progressivo.**

Se vuole essere "curricolo" e non "programma" non può che essere progressivo, da un ciclo all'altro. Deve, cioè, prevedere una graduazione degli obiettivi cognitivi secondo le loro difficoltà di apprendimento, piuttosto che un elenco di contenuti in ordine di successione cronologica.

▪ **Modellato sulle diverse scale:**

- con riferimento allo spazio: dalla scala mondiale, alle scale continentali (europee, asiatiche, africane etc.), a quelle nazionali, regionali, provinciali, locali.;
- con riferimento al tempo: dalla lunga durata al tempo breve dell'avvenimento;
- con riferimento ai soggetti: dalle civiltà, ai popoli, alle culture fino agli individui.

³ Lettera indirizzata il 31 gennaio 2007 al mondo della scuola dal Ministro G. Fioroni.

▪ **Modellato sui diversi “formati” delle conoscenze storiche.**

Curricolare la storia come disciplina scolastica impone di definire un percorso di formazione di cultura storica che possa svilupparsi in corrispondenza della progressione della maturità cognitiva, operativa e affettiva degli allievi e promuoverla.

Nella proposta di Clio '92 tale percorso è definito sulla base dei “formati” delle conoscenze storiche, (si intenda per “formati” i modi di organizzare conoscenze e sistemi di conoscenze). Contro la tendenza tradizionale a pensare che la storia generale debba essere strutturata sempre allo stesso modo in ogni livello scolastico, si tratta di individuare per ogni ciclo di studio i “formati” adatti alla corrispondente maturità dei discenti.

Il curriculum viene, così, organizzato in quattro fasi:

1. destinata a formare le disposizioni cognitive e affettive allo studio della storia attraverso:
 - attività intorno alle esperienze vissute (attivazione del pensiero temporale e spaziale e sociale grazie a modellizzazioni di sequenze di eventi caratterizzanti il mondo vissuto/narrato mediante calendari e copioni);
 - ricostruzioni di esperienze vissute dalla comunità di classe e dalla generazione dei bambini e dalle generazioni degli adulti prossimi agli alunni (mediante l'uso di fonti dell'ambito esperienziale dei bambini e l'applicazione del metodo storico);
 - formazione del sapere cronologico quotidiano e della cronologia come misura della storia;
 - costruzione della conoscenza del quadro della civiltà in cui vivono gli alunni.
2. Formazione delle abilità di studio e costruzione del primo sapere storico organizzato in quadri di civiltà (impiego e consolidamento di operatori cognitivi per conoscere i modi di vita di gruppi/popoli in spazi e periodi determinati, per confrontarli e per periodizzarli e per sistamarli in una mappa spazio-temporale delle civiltà del passato del mondo);
3. costruzione del secondo sapere storico organizzato sulla base dei grandi processi di trasformazione dell'umanità (impiego e sviluppo di operatori cognitivi per rappresentare/conoscere le trasformazioni a grandi maglie del mondo e sistamarle in una mappa spazio-temporale che permetta di conoscere in modo essenziale il divenire dell'umanità);
4. costruzione del terzo sapere storico attraverso l'approfondimento di temi e problemi storici (impiego e arricchimento dei più complessi operatori cognitivi quali problematizzazione e spiegazione e argomentazione allo scopo di analizzare le controversie storiografiche).

Ogni fase, pur essendo legata a precisi “formati” di conoscenze tra quelli che la storiografia mette a disposizione, non li utilizza in modo esclusivo bensì li integra con altri, utili a costruire conoscenze significative via via più complesse, mediante lo svolgimento di specifiche attività cognitive e l'uso di appositi strumenti organizzatori.

Ogni fase, inoltre, ha dei traguardi specifici e si caratterizza per attività prevalenti, per la continuità e lo sviluppo delle operazioni cognitive atte a produrre e organizzare le informazioni necessarie a costruire conoscenze significative.

Il passaggio da una fase all'altra delinea la dimensione verticale del curriculum, un percorso di istruzione differenziato in verticale ma continuativo, poiché in ogni fase gli alunni sono impegnati a organizzare i saperi con le medesime abilità cognitive e operative man mano più raffinate.

Un curriculum che valorizzi la soggettività

Affermare prioritariamente il carattere cognitivo del curriculum non significa negare valore all'affettività e alla soggettività degli alunni e delle alunne e alla loro incidenza nel rapporto con la storia che si stabilisce attraverso l'insegnamento e l'apprendimento. In primo luogo perché atteggiamenti affettivamente positivi verso le storie si alimentano anche con l'acquisizione della

padronanza delle competenze. In secondo luogo perché investire prevalentemente l'affettività con le attività didattiche non comporta la conseguenza della formazione di competenze cognitive. L'affettività degli alunni è inevitabilmente implicata ora positivamente ora negativamente dalle proposte didattiche degli insegnanti. Sia i contenuti sia la loro tematizzazione sia la loro strutturazione sia le attività di insegnamento sia quelle di apprendimento possono tener conto dell'affettività e possono promuoverla in modo da farne una leva potente di interesse e di soddisfazione per lo studio delle storie. Ma può accadere che la sfera emozionale e quella motivazionale della personalità degli alunni siano negate dai modi dell'insegnamento. Ad esempio, un curriculum basato solo sulla trasmissione delle informazioni non presuppone e non ha bisogno di investire l'affettività dei discenti. Un curriculum inteso a suscitare attitudini proiettive nei riguardi del passato può promuovere la passione per la storia come alimento all'immaginario, ma non fonda le attitudini critiche e analitiche che sono proprie della conoscenza storica.

In un curriculum delle operazioni cognitive finalizzate alla costruzione di conoscenze che risultino significative sia sul piano scientifico sia ai soggetti che apprendono, le sfere emozionali e motivazionali della personalità vanno tenute in gran conto:

- in primo luogo all'inizio dei processi formativi in quanto le attitudini, le pre-conoscenze, gli schemi pregressi degli alunni/e di ogni età sono fatti emergere e valorizzati come punti di appoggio delle attività proposte;
- in secondo luogo perché la individuazione dei contenuti adatti, la tematizzazione e strutturazione favoriscono l'adesione degli alunni;
- in terzo luogo perché tale concezione presuppone una forte interazione tra insegnanti e allievi e tra gli allievi;
- in quarto luogo perché tale concezione tende a suscitare l'emozione del conoscere, la soddisfazione del saper fare e la spinta ad assumere iniziative consapevoli.

Gli obiettivi specifici di apprendimento della storia

Le attuali indicazioni ministeriali per l'insegnamento della storia nella scuola primaria e secondaria di I grado presentano gravi limiti più volte e da più parti indicati.

In particolare:

- gli obiettivi sono mal individuati e mal formulati sia nella prima fase che nella seconda; sia nella scuola elementare che media; non sono coerenti con nessuna delle esigenze della premessa;
- i contenuti sono carenti e mal formulati per le prime tre classi: occorre rinforzare l'indicazione che le attività di formazione delle abilità temporali e spaziali e le altre operazioni vanno esercitate sulla ricostruzione delle esperienze vissute dai bambini e su aspetti del passato sociale/locale prossimo;
- la lista delle conoscenze è, da un lato, troppo dettagliata e, dall'altro, carente per la scala mondiale e per la scala locale;
- le conoscenze sono numericamente esorbitanti.

Proposte per le nuove indicazioni ministeriali

- Occorre esplicitare in premessa e negli obiettivi che lo studio della storia, la costruzione di conoscenze storiche va strettamente collegato al rapporto presente-passato.
- Va anche detto con chiarezza che le conoscenze storiche acquisite possono e debbono essere utilizzate per comprendere e analizzare il presente in un esercizio di cittadinanza attiva e democratica.
- In questo senso deve essere anche formulata la lista degli obiettivi relativi alle abilità.

Per la scuola dell'infanzia:

Si può avviare l'attivazione delle disposizioni cognitive e affettive verso il passato attraverso attività intorno all'esperienza vissuta a livello individuale e di gruppo scolastico, arrivando a prime forme di generalizzazione (con copioni e calendari).

Per la scuola primaria:

- α) Nelle prime due classi si possono sviluppare le disposizioni cognitive e affettive verso la considerazione del passato attraverso l'attivazione del pensiero spazio-temporale e sociale rappresentando esperienze significative relative al mondo vissuto/narrato in forma di quadri/scene di vita quotidiana/generazionale propedeutici ai successivi quadri di civiltà.
- β) Si può cominciare il percorso di formazione del primo sapere storico organizzato sui quadri di civiltà in classe terza con la fase "introduttiva" e svilupparlo poi con la costruzione e la comparazione di quadri di civiltà per tre anni con "scavalco" tra scuola elementare e scuola media.
- γ) Nel caso, invece, si voglia privilegiare una "conclusione" nella scuola primaria, è fondamentale, comunque, puntare nelle classi IV e V alla formazione di una concezione della storia che coinvolga *tutte* le parti del mondo e focalizzi il legame presente-passato-presente.
- δ) In ogni caso va data rilevanza alla ricerca storico-didattica sia in ambito locale che in quello della storia generazionale.

Per la scuola secondaria di II grado:

- a) c'è la necessità, per consentirne una proficua assimilazione, di ridurre la quantità di conoscenze rispetto al canone tradizionale; per questo è necessario elaborare un *nuovo sistema di conoscenze* centrato sui grandi processi di trasformazione. Ciò permetterebbe agli allievi di passare da una concezione "statica" della storia mondiale per quadri di civiltà ad una visione dinamica del passato dell'umanità.
- b) Nell'ipotesi che lo studio delle civiltà del mondo avvenga nelle classi IV, V elementare e I media (tre anni) si può ipotizzare che la formazione di una cultura storica del divenire del mondo attraverso lo studio sistematico dei grandi processi di trasformazione avvenisse in 4 anni con "scavalco" tra scuola media e biennio superiore: dalla classe II media alla classe II superiore.
- c) Nell'ipotesi, invece, che lo studio delle civiltà mondiali venga concluso nella scuola elementare, la via migliore alla formazione storica sembra essere quella dello studio sistematico dei grandi processi di trasformazione in 5 anni dalla classe I media alla classe II superiore che conclude la scuola dell'obbligo.
- d) È opportuno che l'ultimo anno venga dedicato allo studio del XX secolo.

Profili in uscita al termine di ciascun ciclo

In coerenza con un curriculum di questo tipo è possibile ipotizzare profili d'uscita al termine di ciascun ciclo:

- al termine della *scuola dell'infanzia* bambini e bambine che:
 - conoscono alcuni elementi caratterizzanti il proprio ambiente di vita scolastica, familiare ed esperienziale;
 - sanno compiere semplici operazioni cognitive di organizzazione temporale e spaziale della loro esperienza;
 - sanno utilizzare un linguaggio adeguato per nominare le parti del giorno, gli spazi della vita quotidiana, le azioni - gli spazi - gli oggetti - i ruoli che costituiscono gli script delle esperienze fatte;
 - sanno raccontare la propria esperienza;
 - sono capaci di:
 - *ripensare le loro esperienze individuali e di gruppo;*
 - *fare previsioni.*
 - sono motivati/e a esplorare e curiosi /e di conoscere.
- Al termine della scuola primaria bambini e bambine che conoscono:

- Alcuni aspetti relativi al passato del loro ambiente di vita.
- Un mosaico di quadri di civiltà a scala mondiale, continentale e nazionale.
- Alcuni grandi mutamenti ed aspetti permanenti nel passato dell'umanità.

- Bambini/e capaci di
 - Compiere attività cognitive ed operative sia nello studio, sia nello sforzo di lettura e di comprensione della realtà in cui vivono.

- Bambini/e consapevoli:
 - Di alcuni grandi mutamenti e di permanenze e si pongono domande su di essi.
 - Di come si costruiscono le conoscenze geostoricosociali.
 - Dei concetti di passato storico e di storia.
 - Della disponibilità di molte conoscenze oltre quelle elaborate a scuola.

- Bambini/e motivati/e
 - Ad acquisire e integrare nuove conoscenze anche in modo autonomo rispetto a quelle proposte dalla scuola.
 - Allo studio delle discipline geostoricosociali e disponibili a studiarle ancora.
 - Ad interessarsi degli aspetti geostoricosociali del loro presente nella prospettiva del futuro.

Al termine della scuola secondaria studentesse e studenti che conoscono:

- le grandi trasformazioni del divenire del mondo;
- i processi di trasformazione e i quadri cronologici;
- un certo numero di temi e problemi storici;
- come si costruisce la conoscenza storica;
- la disponibilità di molte altre conoscenze oltre quelle studiate;

e sono capaci di:

- usare le conoscenze allo scopo di interpretare i processi;
- criticare le conoscenze storiche;
- acquisire e integrare nuove conoscenze storiche;
- scrivere di storia;
- vivere nella storia da cittadino riflessivo e critico;
- attribuire significato storico alle tracce del passato sul territorio;
- usare le conoscenze storiche e il pensiero storico nell'esercizio della cittadinanza.

Centralità della formazione dei docenti e sostegno all'autonomia

Un nuovo curriculum di storia ha bisogno di *nuovi* insegnanti, in grado di pensarsi come intellettuali e capaci di esercitare la mediazione e la ricerca didattica in un campo disciplinare al fine di:

- progettare sistemi di conoscenze disciplinari significative, di diverso formato, adeguate alle esigenze cognitive e affettive degli studenti dei diversi livelli scolari;
- organizzare ambienti di apprendimento di qualità ed esperienze formative nelle quali gli studenti sono coinvolti nella costruzione personale di conoscenze e competenze;
- collaborare con altri docenti, esperti e saperi per la realizzazione di progetti formativi trasversali e per l'acquisizione di competenze indispensabili ai giovani nel mondo di oggi.

È, dunque, necessario:

- accompagnare l'introduzione dei nuovi curricula con modalità efficaci, capillari e decentrate di formazione e autoformazione dei docenti, coinvolgendo per questo obiettivo tutte le risorse utili: università; agenzie territoriali, associazioni professionali;

- pensare l'introduzione dei nuovi curricoli in forma processuale, prevedendo risorse, modalità e strumenti di monitoraggio, sostegno e sperimentazione delle proposte innovative.

Segnalazioni Bibliografiche

ALESSANDRO CAVALLI (A CURA DI), *INSEGNARE LA STORIA CONTEMPORANEA IN EUROPA*, IL MULINO, BOLOGNA, 2005

di Vincenzo Guanci

Questo libro non è un saggio di didattica della storia bensì un rapporto sociologico sullo stato dell'insegnamento della storia, in particolare di quella contemporanea, nei principali paesi europei occidentali e in un paese della mitteleuropa ex-comunista. L'indagine è stata condotta da Laurent Wirth per la Francia, Bodo von Borries per la Germania, Marco Silvani per l'Italia, Catherine Clara Davies e Robert Philips per il Regno Unito, Rafael Valls-Montés per la Spagna, Csaba Dupcsik per l'Ungheria. Di ciascuno viene pubblicato il rapporto conclusivo che dà conto in modo articolato dello stato del dibattito sull'insegnamento della storia in ciascun paese.

Il volume è di particolare interesse non solo perché gli esiti di fondo della sua indagine confermano il percorso di ricerca che *Clio'92* conduce fin dalla fondazione sui nodi problematici dell'insegnamento della storia, ma anche per la possibilità che ci viene offerta di conoscere non superficialmente lo stato della storia insegnata in Europa occidentale.

Le premesse e i risultati complessivi dell'intera ricerca sono presentati, sintetizzati e commentati dallo stesso Cavalli nell'introduzione al volume, significativamente intitolata: *Insegnare storia contemporanea ai giovani europei del XXI secolo*.

I problemi e gli strumenti dell'indagine

Premesso che, in generale, le finalità dello storico - "descrivere e interpretare i fatti con lo scopo di capire come sono andate effettivamente le cose" - e quelle di chi definisce i programmi della storia da insegnare - "controllare la storia che viene raccontata nelle scuole" - sono inevitabilmente differenti, troviamo importanti tratti comuni ai paesi analizzati:

- Il tempo-scuola dedicato alla storia quasi ovunque si riduce, mentre si estende la quantità di conoscenze da affrontare.
- Così si pone il problema di quale storia sacrificare: la storia contemporanea o le storie del passato?
- E poi: quale peso dare alla storia nazionale? Farne ancora il perno dell'intero curriculum?
- Ovunque si lamenta lo scarso interesse degli studenti verso lo studio della storia; quali didattiche adottare per contrastarlo?
- Infine, "se una delle finalità dell'insegnamento della storia è la creazione di una base comune di consenso e di una memoria comune, come affrontare i temi che scatenano il dissenso?" (p. 12)

Cavalli e la sua *équipe* hanno condotto un'indagine "esplorativa" di tipo comparativo, puntando ad una ricognizione dello stato delle cose attraverso l'esame dei materiali disponibili, analizzando, in particolare, curricula e programmi nazionali, regionali, locali, libri di testo, eventuali inchieste condotte presso alunni e insegnanti. I materiali sono stati selezionati nella convinzione che i programmi manifestano l'intenzione dei decisori politici, i manuali scolastici fanno conoscere meglio la realtà della storia insegnata, e, dove ci sono, le inchieste condotte sul campo danno conto di ciò che effettivamente accade nelle aule scolastiche.

Cavalli avverte che l'indagine è stata condotta con riferimento solo alla scuola secondaria; ciò perché nella maggioranza dei paesi nella scuola primaria la storia non viene insegnata come disciplina autonoma.

Le finalità dell'insegnamento della storia

È ancora molto diffuso un insegnamento della storia con finalità extra-scientifiche: “trasmettere ai futuri membri della società i valori che di volta in volta si ritiene che debbano essere condivisi da tutti... In un certo senso, l'insegnamento della storia è sempre orientato al tipo di cittadino che è richiesto da chi di volta in volta detiene il potere politico e interpreta le esigenze della collettività” (p. 15).

Secondo Cavalli, consultando i rapporti dei suoi collaboratori nei diversi paesi, si può dire che ancora oggi la finalità principale dell'insegnamento della storia sia quella di formare la coscienza nazionale, il senso di appartenenza ad una patria. A questa finalità, tuttavia, da qualche decennio se ne sono affiancate altre:

- Spesso l'insegnamento della storia viene confuso con l'educazione alla cittadinanza democratica. Cavalli spiega quest'atteggiamento con il fatto che “proprio perché tendenzialmente ancorato all'identità, alla memoria e ai valori della collettività nazionale, l'insegnamento della storia si presta meglio di qualsiasi altro a trasmettere la coscienza dei diritti, ma soprattutto dei doveri del cittadino” (p. 16).
- Una finalità enunciata dai programmi di molti paesi è quella di fornire agli studenti strumenti culturali per la comprensione del mondo attuale; in questo senso viene spesso sottolineata l'importanza della storia contemporanea e, in alcuni paesi, il rapporto tra storia e scienze sociali.
- Particolarmente interessante, dal nostro punto di vista, appare la concezione “nazionale” dell'educazione al patrimonio culturale, vista anch'essa come una delle attività che contribuiscono alla formazione della coscienza nazionale. Cavalli sottolinea come il concetto francese di *patrimoine* e quello britannico di *heritage* comprendano sia i luoghi della memoria nazionale sia le “grandi gesta degli uomini”, cioè “l'insieme di valori che debbono essere trasmessi alle generazioni future, affinché anch'esse si sentano parte di una storia che nello stesso tempo le comprende e le trascende” (p. 17).

È però comune a tutti paesi esaminati la crisi che attraversa la storia nazionale a seguito della più profonda crisi del nazionalismo, ma anche dei processi di globalizzazione, e soprattutto dell'emergere di identità locali e regionali. L'esistenza stessa dell'Unione Europea costringe programmi e manuali scolastici a dedicarvi almeno un'unità didattica.

Storia e identità

“L'insegnamento della storia non esisterebbe neppure se le società umane non dovessero porsi il problema di garantire un grado sufficiente di coesione interna, grado che deve essere fissato ad un livello molto alto in periodi di guerra (...) e che invece in periodi di pace funziona anche a livelli inferiori e consente quindi la convivenza di ‘identità multiple’ ” (p. 21).

Ecco come il sociologo pone il rapporto tra insegnamento della storia e formazione dell'identità: l'una strettamente intrecciata all'altro che quindi ad essa viene direttamente finalizzata. Tutto questo assume connotati marcati e dalle conseguenze importanti nel caso delle identità nazionali. Le cose cambiano se ci sposta sul piano delle identità collettive, multiple. In ciascun individuo esiste un bisogno di appartenenza ad una qualche entità collettiva; le appartenenze, le identità, possono essere plurime ed equilibrate. Le tensioni nascono quando una delle identità pretende di essere esclusiva; l'identità nazionale ha avuto ed ha questa caratteristica. Al contrario, perché ci sia un equilibrio tra le diverse identità è necessario che ciascuna riconosca la legittimità delle altre: “un'identità che riconosca come legittime altre identità e, soprattutto, che riconosca i propri limiti è un'identità di tipo ‘riflessivo’ e quindi in grado di superare il principio fondamentale al quale il nazionalismo ha storicamente fatto ricorso: *right o wrong, my country*. Superare questo principio vuol dire saper riconoscere criticamente i lati oscuri, le ombre, le colpe che oscurano il passato e di cui non ha proprio senso essere ‘orgogliosi’; vuol dire fare i conti con i lati negativi dell'identità collettiva, senza tuttavia doverla rinnegare” (pp. 21-22).

Insomma, la questione del rapporto tra insegnamento della storia e formazione dell'identità sta nelle modalità con cui i responsabili dell'insegnamento decidono di affrontare i “nodi

problematici” della storia nazionale: eventi, regimi, periodi, che hanno prodotto divisioni nel corpo sociale, profonde divergenze, accanite controversie tra gli stessi storici di professione; gli esempi sono molti, specie nel XX secolo: franchismo e guerra civile per la Spagna, fascismo e Resistenza per l’Italia, nazismo e Shoa per la Germania, il collaborazionismo, Vichy e le guerre coloniali per la Francia, il comunismo e lo stalinismo per la DDR e i paesi dell’ex-Patto di Varsavia.

I modi, individuati da Cavalli, con cui sono stati affrontati i problemi sono sostanzialmente quattro:

- La “strategia del silenzio”, adottata in Italia nei primi vent’anni del dopoguerra e in Germania e in Austria fino agli anni Sessanta, che ha costituito una sorta di “rimozione collettiva” per evitare di elaborare una memoria su fatti difficilmente giudicabili positivamente.
- La “strategia della neutralità dei fatti”, adottata in Spagna per affrontare nelle scuole il tema della guerra civile. Si distingue, cioè, tra fatti e interpretazioni, tra giudizi di fatto e giudizi di valore, mettendo tra parentesi le controversie storiche derivanti, spesso, da contrastanti valutazioni politiche, favorendo una più generale “politica di riconciliazione nazionale” che onora i caduti di entrambe le parti.
- La “strategia dell’interpretazione ufficiale”, adottata dai regimi autoritari. Il caso emblematico è quello della DDR; fino al 1989 si considerava il nazismo come una forma estrema di capitalismo e di qui se ne facevano discendere giudizi su fatti e eventi. Dopo la caduta del muro di Berlino, naturalmente, sono cambiate molte cose e soprattutto i libri di testo, anche se, non essendo cambiati gli insegnanti di storia, restano alcune confusioni.
- La “strategia del riconoscimento e della riproduzione delle controversie”, adottata dalle esperienze più innovative, specialmente in Germania. Il principio è che a scuola vengono riportate le interpretazioni contrastanti di eventi e periodi controversi, nel quadro di una didattica attiva che crea gli spazi per un confronto democratico.

Verso un nuovo modello didattico?

Il punto è proprio questo, insiste Cavalli: il modello tradizionale dell’insegnamento della storia, lineare, cronologico, narrativo, basato sulla storia politica, non regge più in nessuna parte d’Europa. “Gli insegnanti europei sono concordi nel segnalare la presenza di un serio problema di motivazione all’apprendimento da parte degli studenti nell’ora di storia... Negli ultimi anni il dibattito sulla didattica della storia ha sottolineato l’importanza dell’acquisizione di competenze di ordine metodologico rispetto all’apprendimento di conoscenze di tipo nozionistico” (pp. 26-27).

Cavalli, tuttavia, mette in guardia gli insegnanti da un eccessivo metodologismo, da una sorta di idolatria delle competenze, le quali metterebbero in grado lo studente di confrontare opinioni e prendere posizione (e così faremmo anche educazione alla cittadinanza!) perché, ricorda, c’è bisogno di un giusto equilibrio tra abilità e competenze, da un lato, e conoscenze, dall’altro. “Le nozioni (le date) e il racconto dei fatti (la narrazione) diventano appetibili quando sono rivestiti di significati, cioè quando acquistano spessore nel quadro di un percorso dove si confrontano diverse interpretazioni”(p. 27).

Egli interviene anche nel dibattito sulla cronologia ricordando che, se è vero che l’ordinamento cronologico della materia scolastica è coerente con la centralità della nazione, in quanto ne mette in evidenza la continuità dalle origini all’oggi, è vero anche che il declino del paradigma cronologico non porta necessariamente all’abolizione di ogni impostazione del genere. Cavalli sostiene che “un ciclo che ripercorra a grandi tappe la vicenda delle società umane dalla preistoria ai nostri giorni sia utile, e forse indispensabile, per costruire nella mente la categoria concettuale del tempo storico...” (p. 28). Viene spontaneo ribattere che questa costruzione è cosa di tale complessità che non basta davvero il racconto o la presentazione dei grandi processi di trasformazione della storia dell’umanità in ordine cronologico; è necessario curricolare apposite operazioni cognitive in modo da costruire le capacità di concepire e

utilizzare gli operatori temporali in modo consapevole e adeguato a comprendere problemi e processi.

Cavalli trae dall'indagine europea la convinzione che è assolutamente da evitare la ripetizione di uno o più cicli cronologici, in favore di programmi d'insegnamento che assegnino lo studio di quella che noi chiamiamo la "storia generale" una volta sola, nella fascia d'età intermedia (11/12-15/16 anni) svincolando in tal modo la scuola primaria da qualsiasi ordine cronologico e assegnando al ciclo conclusivo della secondaria approfondimenti tematici coerenti con l'indirizzo di studio scelto. Molti paesi europei vanno in questa direzione. *Clio '92* lo va dicendo da anni...

Circa i contenuti, l'indagine mette in luce il declino della storia politica che ha perso la sua centralità a favore di altre storie: sociale, economica, di genere, della vita quotidiana, delle mentalità, ecc. Il fatto è, nota Cavalli, che oggi l'insegnamento della storia non può ignorare gli apprendimenti che vengono dall'extra-scuola. Televisione, internet, cinema, radio, giornali e altri media, oltre ai racconti familiari, intervengono fortemente nella formazione storica dei giovani. Il compito della scuola, oggi, è quello di fornire, oltre a conoscenze e competenze, "i quadri interpretativi all'interno dei quali collocare i precipitati delle esperienze cognitive acquisite al di fuori della scuola" (p. 29).

Insomma la didattica della storia si evolve in Europa verso un modello che ci appare piuttosto lontano dalla pratica e dai manuali maggiormente diffusi nelle nostre scuole: "spostamento di accento dalle conoscenze alle competenze, riflessione sulle modalità di produzione della conoscenza storica, ripensamento critico dell'organizzazione cronologica del curriculum, apertura verso le dimensioni della storia diverse dalla storia politica, valorizzazione delle esperienze di apprendimento extrascolastiche sono le caratteristiche del modello didattico che negli ultimi decenni è emerso, con significative analogie, pressoché ovunque nelle scuole secondarie d'Europa" (pp. 29-30).

Per una prospettiva europea nell'insegnamento della storia

L'indagine condotta da Cavalli e dai suoi collaboratori lascia supporre che nei prossimi anni si cercherà sempre più una prospettiva europea nell'insegnamento della storia.

La cosa non sarà semplice, anche se da tempo alcune commendevoli istituzioni europee si stanno muovendo in questa direzione. Il *Consiglio d'Europa*, innanzitutto, ha promosso convegni, pubblicazioni e lanciato progetti e campagne di sensibilizzazione; *Euroclio*, la conferenza permanente delle associazioni professionali degli insegnanti di storia, cui aderisce anche *Clio'92* fa la sua parte; altre istituzioni agiscono in tal senso.

Tutti ritengono che l'insegnamento della storia possa essere un fattore importante nella formazione della coscienza o identità europea.

La questione pregiudiziale sta però nella domanda: cos'è questa identità? Cavalli ribadisce ciò che molti altri sostengono: l'identità europea è un'identità debole, o meglio, "un'identità che non rischia di pretendere di diventare esclusiva, come lo sono state in passato le identità nazionali" (p. 31). Questa è proprio la grande novità dell'Europa, ciò che le dà paradossalmente forza nel panorama culturale globale. L'Europa non potrà mai diventare una nazione, nel senso ottocentesco del termine, e quindi è oggettivamente immune dal nazionalismo. Bisogna, infatti, ricordare sempre - e va fatto anche e soprattutto nell'ambito degli insegnamenti storici - che l'idea di Unione Europea nasce proprio per porre fine alle tragedie causate dai nazionalismi.

"La specificità dell'identità europea consiste nella possibilità di assumerla senza dover abbandonare la propria identità nazionale. Essa infatti si aggiunge alle altre fonti di identità senza cancellarle in quanto entra in conflitto con esse solo quando elevano una pretesa esclusiva. Questo principio identitario, in apparenza così semplice da sembrare banale, è in realtà di una portata straordinaria" (pp. 31-32).

L'Europa trova la sua ragione identitaria nella presenza di radici comuni di tipo culturale - cristianesimo, umanesimo, illuminismo, diritti umani - e nella capacità di superare oggi ciò che ha diviso nel passato. In questo senso, secondo Cavalli, l'Europa può rappresentare un esempio per il resto del mondo. Di tutto questo si deve tenere gran conto quando si pensa a quale storia e come debba essere insegnata nelle scuole europee.

MARCO SILVANI, L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA CONTEMPORANEA NELLE SCUOLE ITALIANE: PROBLEMI E RIFLESSIONI, IN A. CAVALLI (A CURA DI), INSEGNARE LA STORIA CONTEMPORANEA IN EUROPA, IL MULINO, BOLOGNA, 2005

di Ernesto Perillo

Nel capitolo introduttivo M. Silvani sottolinea come la storia, unico insegnamento riferibile alle discipline storico-sociali che compaia in tutti gli ordini di scuole, sia stata organizzata secondo un canone che è rimasto sostanzialmente stabile per molto tempo, basato sul racconto lineare di vicende prevalentemente politiche, parte di quella *koinè* culturale in grado di unificare la nazione. Un racconto che corrisponde alla categoria della storia generale e che si può considerare a tutti gli effetti una vera e propria "invenzione" di una tradizione nazionale secolare.

Questo impianto ha sorretto la storia insegnata fino agli anni Cinquanta del sec. XX, quando alla precedente finalità politico-ideologica se ne aggiunge un'altra che faceva capo alla tradizione del movimento operaio e del socialismo italiano: inglobare le classi subalterne all'interno della biografia della nazione.

La vicenda della storia insegnata viene esaminata a partire dalla fine degli anni Sessanta, periodo in cui, secondo l'autore, si è aperto in Italia il dibattito sull'insegnamento della storia.

Fino a quel momento il rapporto tra storiografia e insegnamento della storia era stato poco significativo. Intorno agli anni Settanta, anche in Italia si comincia invece a respirare la lezione delle *Annales* (pluralità delle scale temporali e spaziali, complessità dei fatti storiografici, centralità delle procedure e dei metodi dell'indagine storiografica). La ricerca viene indicata come pratica alternativa e sostitutiva dell'insegnamento tradizionale e si mette in discussione l'uso del manuale (nozionismo, approccio storiografico *événementiel*, standardizzazione dei contenuti, concezione del passato basato su un *continuum* di eventi disposti lungo l'asse lineare e cronologico).

L'autore ricostruisce il dibattito di quegli anni (intervengono, tra gli altri, S. Guarracino, D. Ragazzini, G. Recuperati, I. Mattozzi). L'affermazione della scuola di massa, la presenza di una nuova domanda di acculturazione anche rivolta al passato e al suo insegnamento, accanto alla presenza di nuovi modelli storiografici diedero ulteriore impulso al superamento del manuale tradizionale, sul piano di un rinnovamento estrinseco (nuovo linguaggio, uso delle immagini) e di un adeguamento scientifico e metodologico (è il caso di manuali di alcune case editrici come la Zanichelli, la Loescher, la Nuova Italia).

Se l'editoria scolastica registrò una lenta evoluzione e un timido rinnovamento, molto meno dinamico appare il quadro normativo dei programmi ministeriali. Bisogna attendere il D.M. n. 682 del 1996 per il pieno inserimento della storia contemporanea *fino ai nostri giorni* in tutti gli istituti.

Il terzo paragrafo del saggio di Silvani è dedicato ad un'analisi puntuale del decreto Berlinguer che secondo l'autore rappresenta un *vero discrimine per la didattica della storia*, introducendo non solo una diversa articolazione del programma, ma la necessità dell'innovazione didattica. La modifica dei programmi si poneva del resto all'interno di un contesto più ampio di innovazioni: dall'affermazione del principio dell'autonomia scolastica (legge delega n. 59 del 1997), alla riflessione sul curricolo verticale, al rapporto della storia con le altre discipline, alla questione della formazione dei docenti.

Il parere degli storici sull'insegnamento della storia del Novecento è stato in larga misura favorevole: Silvani riporta le posizioni di P. Pizzino, A. De Bernardi, S. Guarracino, T. Detti e quelle più caute di R. Vivarelli e di M. Salvati.

Il fatto è che l'insegnamento della storia contemporanea non rimette solo in discussione la tradizionale periodizzazione della storia insegnata e la "distribuzione" dei contenuti. Esso si caratterizza per una particolare specificità: i docenti che insegnano storia contemporanea non

trasmettono solo sapere storico, ma sono al tempo stesso testimoni degli avvenimenti contemporanei che propongono agli studenti. Mentre insegnano mettono in gioco la loro memoria e la loro biografia personale. È dunque questo nesso che si intreccia con l'uso pubblico della storia che diventa lo snodo decisivo del rinnovamento della storia insegnata. Per cercare di comprendere cosa sia accaduto su questo piano, l'autore usa come fonte i risultati della ricerca (1999/2001) su *Memoria e insegnamento della storia contemporanea*, avviata d'intesa tra il Ministero e l'INSMLI (Istituto Nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione nazionale). La ricerca coinvolse docenti dei diversi ordini di scuola a livello nazionale e si poneva l'obiettivo di indagare il rapporto tra memoria, biografie individuali e collettive e storia contemporanea.

L'indagine (realizzata attraverso una cinquantina di interviste condotte in profondità e la somministrazione di un questionario ad un campione di cinquecento insegnanti) ha messo in evidenza che "il grado di consapevolezza del rapporto tra storia e memoria che emerge dalle interviste è in linea generale problematico e il livello di elaborazione soggettiva è contenuto". L'assenza di una memoria collettiva condivisa e comunicabile con l'esterno ha portato all'incapacità di narrazione delle generazioni adulte che a volte si è configurata come una vera e propria rimozione del passato.

E sul piano degli studenti, gli altri soggetti coinvolti nell'apprendimento della storia, qual è il rapporto con la storia (contemporanea) e la memoria?

Citando le ricerche di A. Cavalli (1985), N. Baiesi e E. Guerra (1997), L. Cajani (2000), l'autore afferma che in generale si registra uno scarso interesse degli studenti verso la storia contemporanea: le nuove generazioni risultano essere deprivate della memoria del passato e appiattite su un presente destoricizzato. La tendenza a separare storia e vita individuale deriva da una "più radicale percezione di vivere in un'epoca in cui è caduta ogni illusione sulla possibilità di produrre azioni capaci di intervenire sul corso degli eventi".

Alla destrutturazione temporale, si aggiunge nelle nuove generazioni anche una diversa percezione cognitiva, governata da una logica combinatoria in cui elementi diversi e contraddittori convivono simultaneamente in un superamento dei modelli logici e temporali lineari.

In ogni caso anche di fronte ad una generazione "senza memoria" è responsabilità della scuola e dei docenti costruire il senso del tempo e i significati del passato.

Due sono gli interrogativi che allora si pongono se vogliono ripensare la storia a scuola: quale storia insegnare e come rendere efficace e stimolante tale insegnamento per i giovani.

Per Silvani il vero problema dei docenti di fronte all'insegnamento del Novecento è la modalità di approccio a questo secolo. Si mescolano difficoltà diverse: il toccare temi (il fascismo e l'antifascismo, il bipolarismo, il ruolo dei partiti etc.) che sono continuamente incalzati dalla cronaca e dagli interventi dei media, lo scarso peso dato alla dimensione soggettiva, gli usi pubblici per trasmettere valori e atteggiamenti, il mescolarsi della trasmissione di un sapere scientifico e la formazione di un senso di appartenenza alla collettività.

In generale i nodi riguardano il modo con cui trattare temi "caldi" e controversi in classe così come lo sono nel dibattito pubblico e mediatico: fascismo, antifascismo, comunismo.

In particolare, per quanto riguarda il fascismo, è difficile trovare nella vulgata diffusa dai manuali scolastici la ricostruzione delle radici storiche della sua affermazione, l'approfondimento della sua dimensione e adesione di massa, e della natura minoritaria della resistenza e dell'opposizione al regime.

La resistenza si configura, anche al di fuori delle aule scolastiche, come un caso di uso pubblico della storia. La riflessione di C. Pavone ha poi offerto una immagine nuova della resistenza, sottratta al suo mito celebrativo: non più un popolo intero in lotta per il riscatto nazionale contro i tedeschi e i loro servi, ma un processo complesso in cui convivono dimensioni diverse: guerra patriottica, guerra civile, guerra di classe.

La successiva evoluzione dell'antifascismo, il cui ruolo risulta sempre più marginale come fondamento della democrazia e della Repubblica, rende ancora più problematico il suo insegnamento. Né molto differente la situazione per quel che riguarda il comunismo.

Il problema che, allora, si pone è in ultima analisi quello di come affrontare in classe problemi controversi che dividono le coscienze e le appartenenze. Alla radice vi è la questione dell'oggettività della conoscenza storica.

Abbandonata l'illusione positivista della ricostruzione di come sono andate effettivamente le cose, di una neutralità rassicurante e definitiva, riconosciuto l'intreccio strutturale tra ricostruzione dei fatti e contesto interpretativo, l'unica strada possibile è ammettere l'esistenza di una pluralità di punti di vista, di verità storiche diverse tra di loro.

In una società democratica "il docente di storia è un uomo che ha delle certezze che, tuttavia, è capace di metterle in dubbio sistematicamente".

Si pone a questo punto la questione del come affrontare l'insegnamento del Novecento.

Silvani riprende le indicazioni di L. Lajolo: muoversi lungo due assi, della memoria e della storia, muovendosi dal vissuto individuale e collettivo per costruire motivazioni alla storia a partire dalla messa in gioco della stessa soggettività dei docenti.

Bisogna inoltre riaffermare il primato del significato cognitivo della storia, rinunciando a subordinare l'insegnamento della disciplina a favore dell'affermazione di certi valori. Si tratta piuttosto di costruire e fornire gli studenti degli strumenti critici e conoscitivi per la comprensione del passato e la formazione di un giudizio autonomo e consapevole.

Il rischio da cui guardarsi è quello del relativismo etico e culturale: il dibattito è ancora aperto e sono tuttora presenti sia tra gli insegnanti che tra gli storici le posizioni di chi rivendica l'importanza della trasmissione dei valori (educazione alla legalità valori democratici, della Costituzione, per citarne alcuni) nell'insegnamento della storia.

Silvani nelle pagine conclusive del suo saggio sostiene un insegnamento della storia che pone al centro la discussione dei problemi, che mostra la disciplina come conoscenza fallibile, imperfetta, discutibile, ma allo stesso tempo scienza che cerca di fondare e mostrare i criteri e metodi di costruzione dei propri oggetti di indagine. Secondo l'autore nella scuola italiana si sta delineando il superamento del vecchio modello di insegnamento centrato sulla sequenza lezione-manuale-interrogazione per assumere una prospettiva di ricerca e sperimentazione che assume intenzionalmente la dimensione laboratoriale.

Una storia che insegna a pensare storicamente, a costruire consapevolezza e padronanza di metodi e procedure, con una forte valenza di orientamento e di lettura della complessità del mondo contemporaneo.

In questa prospettiva è possibile, allora, che l'insegnamento della storia contemporanea possa finalmente trovare spazio e dignità nelle pratiche didattiche della scuola, e che il Novecento sia a pieno titolo parte del discorso sul passato attorno al quale docenti e studenti possano costruire sensate esperienze di insegnamento e apprendimento.

Spigolature

LA PROBLEMATICITÀ DEL PASSATO COME UNA VERA E PROPRIA RELIGIONE CIVILE

In questo numero del Bollettino di Clio, interamente dedicato alla riflessione sui nodi teorici dell'insegnamento della storia, ci piace presentare due riflessioni strettamente in tema. Entrambe hanno a che fare con le finalità generali della scuola, cui la storia insegnata dovrebbe e potrebbe concorrere. Si tratta dell'educazione alla cittadinanza e dell'educazione al patrimonio che Clio '92 ha assunto da tempo come ambiti di ricerca e che da tempo si è impegnata a declinare, attraverso il curricolo delle operazioni cognitive e delle conoscenze significative, in percorsi didattici praticabili e progressivi.

Delle enormi possibilità e delle altrettanto enormi responsabilità che ha la storia insegnata nella educazione alla cittadinanza e nella valorizzazione del paesaggio come patrimonio culturale, scrivono rispettivamente G. Ricuperati, professore di Storia moderna all'Università di Torino e direttore della "Rivista Storica Italiana" e C. Tosco, che insegna Storia dell'architettura e Storia e conservazione del paesaggio alla prima Facoltà di Architettura del Politecnico di Torino.

I pensieri che seguono, allo stesso tempo stimolanti e confortanti, sono estrapolati da due interessanti volumi attenti alle possibilità formative della storia a scuola.

"Vengo alla questione finale, riguardante tutti coloro che, in quanto docenti universitari, formatori di insegnanti, professori di storia nelle scuole medie, operatori delle Ssis o anche solo in qualità di cittadini, ritengono che la storia sia un discorso significativo su cui riflettere per allargare la cittadinanza, perché, come la letteratura, coinvolge l'identità. L'insegnamento è una responsabilità pubblica che richiede una serie di deleghe: da quella dello Stato, a quella della società civile, che corregge i tratti troppo rigidi e istituzionali della prima. Ma esistono altre deleghe emergenti, da quella regionale, a quella europea, a quella planetaria. E' in nome di quest'ultima che l'insegnamento acquista una serie significativa di valori di riferimento: la cultura dell'uguaglianza di tutti gli esseri umani, il rifiuto di ogni forma di razzismo, la repulsione verso la guerra come soluzione dei conflitti, la possibilità di considerare i diritti del futuro e delle prossime generazioni (i cosiddetti diritti di quarta generazione), il rispetto delle identità e delle differenze. Ma il vero insegnamento è per tutti, sempre, ricerca. Sono d'accordo sull'argomento della difesa della specificità della disciplina storica, ma soprattutto della presenza sostanziale di un asse culturale che faccia della storicità, cioè del tempo pensato dagli storici e connesso con altri tempi (delle culture classiche, medievali e moderne), l'asse portante di una formazione laica e democratica. Essere laico e democratico significa per me professare una vera e propria religione civile, in cui si riconoscano credenti e non credenti, e che sia la riconquista critica della problematicità anche etica del passato."

G. Ricuperati, *Apologia di un mestiere difficile. Problemi insegnamenti e responsabilità della storia*, Laterza, Roma-Bari, 2005, p. 44

LA STORIA E LA VALORIZZAZIONE DEL PAESAGGIO COME PATRIMONIO CULTURALE

In quanto fenomeno storico il paesaggio può essere compreso soltanto in modo storiografico. I metodi maturati dalla ricerca in tutte le diramazioni disciplinari, dall'indagine archivistica all'archeologia, dalla storia dell'arte all'ecostoria, offrono supporti per indagare le forme e i processi che hanno lasciato una traccia sul territorio nel corso del tempo. In una prospettiva di collaborazione l'approccio non dovrebbe essere multidisciplinare, ma interdisciplinare, prevedere cioè una comunicazione attiva tra i saperi, l'intersezione delle competenze e l'integrazione degli obiettivi di ricerca. La

maturazione di una cultura politecnica è un esercizio che risponde alle sfide della complessità esaminata.

Il progetto di ricerca non rimane soltanto finalizzato all'indagine «pura», ma implica ricadute di grande responsabilità sulla pianificazione urbanistica, sulla tutela, sulla gestione e sulla valorizzazione dei beni culturali. In tale contesto la ricerca assume un valore di servizio sociale offerto agli utenti, alle popolazioni residenti e ai responsabili delle scelte amministrative. L'acquisizione di un quadro storico rigoroso e aggiornato non può essere considerata come un lavoro preliminare, ma una linea portante per ogni progetto di valorizzazione, non un'introduttiva «premessa al piano», ma una verifica critica permanente in tutte le fasi d'azione.

I paesaggi più ricchi di sedimenti del passato sono anche quelli più minacciati, proprio perché i mestieri e le culture in via d'estinzione li rendono più fragili ed esposti alle trasformazioni indotte dallo sviluppo economico-sociale. In passato si parlava di «paesaggi dell'obsolescenza» per le isole più arretrate all'interno di un sistema territoriale. In realtà sono queste aree culturali che richiamano maggiormente l'interesse dello storico, come le presenze fossili per un geologo. Anche dal punto di vista ambientale tali aree conservano valori aggiuntivi come riserve di bio-diversità, dove il basso impatto industriale e urbanistico ha conservato quadri insediativi in via d'estinzione. I programmi di conservazione divengono realmente efficaci quando sono in grado d'integrare il recupero dei monumenti con la protezione dell'ambiente e delle attività umane correlate.

L'eredità dei paesaggi è una ricchezza che spetta in primo luogo allo storico valorizzare. La salvezza del patrimonio culturale passa attraverso il suo riconoscimento e approfondimento conoscitivo. Non si tratta di una storia accademica, ma operativa. L'integrazione delle ricerche storiche con i modelli di sviluppo è compito della pianificazione territoriale, ma i risultati della pianificazione si basano sulla qualità della storiografia prodotta.

Senza questa base culturale ogni progetto è condannato all'impatto dell'estraneità. Le analisi di supporto alla redazione di piani urbanistici o paesaggistici rivelano però, di frequente, un basso livello di preparazione degli operatori e una dilettantesca lettura dei processi di stratificazione. I quadri storici appaiono formati dall'assemblaggio superficiale di fonti sparse e cartografie tematiche elementari. Non è raro incontrare territori che si ritengono popolati di fantasiose «rocche celtiche», «torri saracene» e «chiese longobarde», con grossolani errori di attribuzione cronologica. La storia del paesaggio non può essere affidata a figure professionali improvvisate, ma a specialisti dotati di competenze specifiche e di solidi percorsi formativi. Resta da chiedersi quanto il sistema attuale di formazione universitaria e post-universitaria sia, particolarmente in Italia, all'altezza di questo compito.

C. Tosco, *Il paesaggio come storia*, Il Mulino, Bologna, 2007

Contributi

LE RETORICHE DEI PROGRAMMI DI STORIA

di Ernesto Perillo

La cosiddetta “nuova retorica” ha definitivamente confinato i discorsi apodittici ai soli sistemi assiomaticizzati e ha ricondotto sotto la voce retorica tutti gli altri tipi di discorso, da quello filosofico a quello politico. Così tutti i ragionamenti umani intorno a fatti, decisioni, credenze, opinioni e valori non sono più considerati obbedienti alla logica di una Ragione Assoluta, ma visti nella loro effettiva compromissione con elementi affettivi, valutazioni storiche, e motivazioni pratiche.(...).

Se la retorica viene considerata in tal modo essa rappresenta allora una forma complessa di produzione segnica che coinvolge la scelta delle premesse probabili, la disposizione dei sillogismi retorici, e tutti quei necessari rivestimenti esterni dell’espressione classificati sotto il nome di figure retoriche.

Pertanto la retorica in questa forma costituisce l’oggetto di una semiotica dell’interazione conversazionale.

Il requisito principale di questo tipo di interazione è che le regole di conversazione vengano rispettate; una delle più importanti regole di interazione è che siano riconosciute la parzialità delle premesse e la loro reattività alle circostanze.

U. Eco, Trattato di semiotica generale, 1975

I programmi scolastici sono (anche) discorsi retorici. Aspirano ad essere e ad essere considerati discorsi in qualche modo apodittici, mentre hanno bisogno di convincere e persuadere i destinatari della bontà delle loro proposte, nonostante il valore cogente e normativo delle stesse.

I programmi scolastici sono discorsi retorici anche nel senso che hanno una loro organizzazione formale e obbediscono a convenzioni linguistiche, regole, artifici.

La retorica classica distingueva le diverse parti del discorso assegnando a ciascuna di esso precise funzioni: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* e *pronuntiatio*. Analogamente è possibile individuare e analizzare le parti del discorso dei programmi scolastici, comprendere come si siano modificate nel tempo e quali possano essere le retoriche auspicabili per le nuove stesure.

Alcune domande (retoriche) per iniziare

Perché ci vuole un programma?

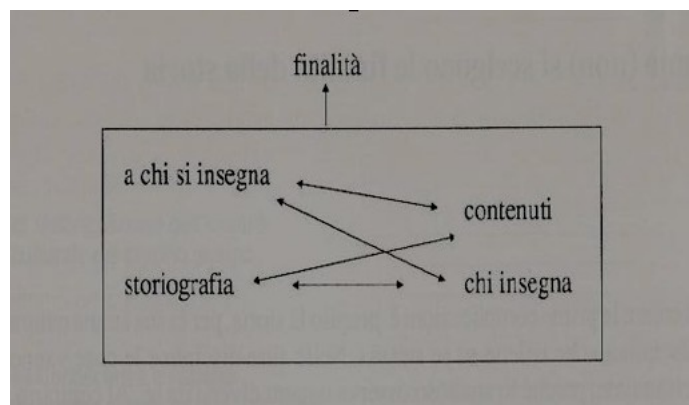
Per quale scopo si insegna la storia?

Chi è l’autore del programma di storia?

Nel suo saggio sul programma di storia, Antonio Brusa⁴ osservava come queste domande, pur legittime, fossero sostanzialmente indecidibili (si può rispondere tutto e il contrario di tutto) e proponeva di chiedersi più concretamente “chi insegna, che cosa si insegna, a chi si insegna”.

Suggeriva poi il seguente schema per poter mettere in gioco le variabili principali del programma di storia.

⁴ A. Brusa, *Il programma di storia*, La Nuova Italia, Firenze, 1991.



A seconda di come definiamo (e i programmi definiscono) soggetti, oggetti, saperi di riferimento (storiografia) cambiano di fatto le finalit  e gli scopi dell'insegnamento della disciplina.

Dopo aver annotato come fossero "pochissime le societ  che hanno creato una storiografia" Antonio Brusa concludeva:

Dunque non esiste un bisogno di apprendere la storia. Esiste un nostro ragionamento (da adulti, e dal momento che si analizza un programma di una comunit  nazionale), in base al quale siamo convinti che la storia sia utile, ma del quale gli allievi non sono affatto al corrente.

Non si vuole, in questo breve intervento, riprendere e rispondere a queste interrogazioni: si vuole semplicemente ricordare che ogni ragionamento sui programmi di storia implica una riflessione previa attorno a tutto ci  e che ovviamente le diverse risposte condizionano ogni passo successivo.

I programmi di storia: un confronto

Quali retoriche dei programmi, dunque.

Per cercare di rispondere, prendo in considerazione due programmi di storia riferiti a due periodi diversi. L'esame della loro composizione, il confronto tra gli elementi costitutivi ci potr  aiutare a capirne meglio la forma. E forse anche la sostanza.

I due testi presi in considerazione sono:

- i programmi di storia della scuola media inferiore unica varati nel 1963 (**D.M. 24.04.1963**);
- le Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di 1° grado approvate nel 2004 (**D.L. 19 .02.2004**) e attualmente in vigore.

Sono programmi di storia che riguardano lo stesso grado scolare e si riferiscono a due momenti particolarmente significativi della storia della scuola italiana: la introduzione nel 1962 della scuola media unica nel nostro ordinamento, con l'innalzamento dell'obbligo scolastico a 14 anni, e l'anno successivo ai nuovi programmi relativi a questo ciclo di studi; le indicazioni del 2004, entrate in vigore nell'ambito del pi  generale progetto di riforma della scuola italiana, portato a compimento dal Ministro Letizia Moratti.

La seguente tabella sintetizza alcuni degli elementi che caratterizzano i due provvedimenti.

Tab. 1 - Confronto fra Programmi di storia del 1963 e Indicazioni nazionali del 2004

D.M. 24.04.1963	D.L. 19.02.2004
Avvertenze <i>parole 600 circa</i> <ul style="list-style-type: none"> • Finalità • Modello/idea di storia insegnata • Temi • Suggestimenti per la pratica didattica 	Premessa <i>parole 5513</i> <ul style="list-style-type: none"> • Modello/idea di scuola • Obiettivi generali del processo formativo • Obiettivi specifici di apprendimento (OSA) per discipline: <ul style="list-style-type: none"> ○ ordine epistemologico ○ principio della sintesi ○ livelli essenziali di prestazione • Dagli OSA agli obiettivi formativi <ul style="list-style-type: none"> ○ Uda ○ Piano Studio Personalizzato ○ Pof • Il Portfolio • Vincoli e risorse <ul style="list-style-type: none"> ○ (organico, orario annuale, laboratorio, <i>tutor</i> ...) • Profilo educativo, culturale e professionale dello studente
Programma di storia <i>parole 25+9+24= 58</i> Elenco di campi tematici e/o indicazione di periodo Archi cronologici articolati per classi	Obiettivi specifici di apprendimento <i>parole 272 + 306 =578</i> conoscenze e abilità disciplinari per costruire competenze personali Archi cronologici articolati per primo biennio e classe terza

Possiamo scomporre i testi in due parti: la premessa (*inventio* e *argumentatio* della retorica classica) e il programma vero e proprio.

- **La premessa** contiene quelle che potremmo chiamare le giustificazioni alla proposta di programma. Nel 1963 in essa si definiscono le finalità della storia (conoscere gli aspetti caratteristici della vita di vari popoli e il loro contributo al divenire della civiltà; valido strumento per avviare gli alunni a un responsabile inserimento nella vita civile); il modello/idea di storia insegnata (solo una essenziale traccia narrativa; il richiamo ad alcune essenziali componenti dello svolgimento storico; l'articolazione tematica con il superamento dell'asse politico-militare); i suggerimenti per la pratica didattica (che si limitavano ad affidarsi al buon senso dei docenti, raccomandando un "giusto equilibrio tra le difficoltà inevitabili all'accostarsi alla storia e la semplicità inevitabile dell'esposizione necessaria in rapporto all'età degli studenti"). Molto diversa la struttura delle Indicazioni nazionali del 2004. C'è la necessità di fondare ed esplicitare i presupposti epistemologici, pedagogici e didattici delle discipline e ciò nel contesto più generale del significato che si vuole attribuire alla istituzione scolastica. Gli obiettivi specifici di apprendimento (quello che nel linguaggio precedente era il programma vero e proprio) sono indicati dentro una doppia cornice: a monte il modello di scuola e di istruzione/educazione, a valle il profilo educativo, culturale e professionale in uscita dello studente. Alla *brevitas* del 1963 si sostituisce l'esplicitazione del progetto culturale-pedagogico complessivo che sorregge la nuova proposta, dalle finalità generali agli obiettivi formativi, alle procedure e condizioni (vincoli e risorse) che ne consentono il raggiungimento.
- **Il programma**, inteso come lista dei contenuti/conoscenze disciplinari. Nel 1963 si additano campi tematici molto ampi e generali (ad es. per la classe prima: "Le civiltà antiche (orientali, greca e romana) nelle loro grandi linee, il cristianesimo, il tramonto dell'impero romano d'occidente e i regni romano-barbarici) o la semplice indicazione del perio-

do (ad es. per la classe seconda: “Dal Sacro Romano Impero alla conclusione del periodo napoleonico”).

Nel 2004 ci sono importanti cambiamenti *formali*:

- la lista dei temi è presentata in una tabella a due colonne: una dedicata appunto all'elenco delle conoscenze, l'altra riferita alle abilità connesse a quelle conoscenze e viceversa;
- conoscenze e abilità sono strumentali alla costruzione di competenze personali dello studente;
- la lista delle conoscenze pretende di avere un carattere inclusivo, di storia generale articolata per campi tentativi (un esempio per tutti: “l'apertura dell'Europa, ad un sistema mondiale di relazioni: la scoperta dell'altro” e le sue conseguenze”), traendo in questo modo scelte e opzioni che molti commentatori hanno denunciato.

Dai programmi al loro contesto

La comprensione di ogni oggetto è data anche dalla capacità di contestualizzarlo. I due programmi di storia che stiamo analizzando a quali contesti istituzionali appartengono? La tab. 2 ne traccia alcuni elementi essenziali.

Tab. 2 - Il contesto della istituzione scolastica

	D.M. 24.04.1963	D.L. 19 .02.2004
<i>Ordinamento</i>	Scuola media statale Articolazione 1+1+1	Scuola secondaria di I° grado Primo ciclo dell'istruzione Articolazione 2+1
<i>Denominazione del documento</i>	Programma di storia ed educazione civica	Indicazioni nazionali per i Piani di studio Personalizzati nella scuola secondaria di 1° grado
<i>Denominazione della disciplina</i>	Storia ed educazione civica	Storia
<i>Definizione delle Cattedre</i>	SI'	SI'
<i>Finalità generali</i>	SI'	SI'
<i>Orari</i>	SI'	SI'
<i>Prove di esame</i>	SI'	SI'

Per comprendere come si è arrivati alle Indicazioni del 2004 bisogna ripercorrere i poco più di quarant'anni che separano le due stesure. Le tabelle in allegato possono aiutare a rivedere alcune delle tappe fondamentali che hanno caratterizzato la storia della scuola italiana nel secondo dopoguerra e segnatamente i programmi di storia.

Esula dall'economia di questa nota un ragionamento sulle trasformazioni dei programmi di storia in Italia: qui voglio solo sottolineare un dato che mi sembra centrale per comprendere il processo di rinnovamento della scuola e dei programmi di storia, che ha avuto un' accelerazione alla fine degli anni Novanta del secolo scorso e che è poi sfociato nella Riforma Moratti. Mi riferisco al **Regolamento dell'autonomia scolastica (DPR275/99)** che sancisce il passaggio ad un

sistema policentrico, ridisegnando profondamente funzioni, compiti, poteri e capacità decisionali dei diversi soggetti. In questo nuovo assetto il ministro della Pubblica Istruzione dovrà definire per ogni tipo e indirizzo di studio, “previo parere delle competenti commissioni parlamentari sulle linee e sugli indirizzi generali, sentito il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, per i diversi tipi e indirizzi di studio:

- a) gli obiettivi generali del processo formativo;
- e) gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni;
- f) le discipline e le attività costituenti la quota nazionale dei curricula e il relativo monte ore annuale;
- g) l'orario obbligatorio annuale complessivo dei curricula comprensivo della quota nazionale obbligatoria e della quota obbligatoria riservata alle istituzioni scolastiche;
- h) i limiti di flessibilità temporale per realizzare compensazioni tra discipline e attività della quota nazionale del curriculum;
- i) gli standard relativi alla qualità del servizio;
- j) gli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni, il riconoscimento dei crediti e dei debiti formativi;
- k) i criteri generali per l'organizzazione dei percorsi formativi finalizzati all'educazione permanente degli adulti, anche a distanza, da attuare nel sistema integrato di istruzione, formazione, lavoro, sentita la Conferenza unificata Stato-regioni-città ed autonomie locali.”

Diversa diventa la finalità del potere centrale e nazionale a cui spetta il compito di definire le specifiche strutturali del curriculum (*core curriculum*) e cambia quindi il senso e la funzione di quello che una volta si chiamava programma.

La storia insegnata: materia vs disciplina

Dopo il decreto sull'autonomia scolastica credo non sia più possibile parlare di programmi. La scuola dei programmi cede il passo alla scuola dei curricula, e s'avanza una nuova retorica con i suoi nuovi *topoi*: indicazioni nazionali, obiettivi formativi e specifici, profili in uscita, competenze, conoscenze e abilità, modularità.

Alla base dovrebbe esserci la consapevolezza che compito della scuola e dei docenti è quello di saper gestire e organizzare il passaggio dalla disciplina-ricerca (sapere esperto) alla disciplina-insegnata (sapere insegnato), superando definitivamente l'idea di materia scolastica.

Ma cosa vuol dire insegnare/imparare una disciplina?

P. Boscolo, docente di Psicologia dell'educazione all'Università di Padova, ce lo spiega in questo modo:⁵

Fare storia, o matematica, o italiano, o una qualsiasi altra disciplina è un'espressione molto usata da insegnanti e allievi con significati molto diversi. Per l'allievo molto giovane “fare” una determinata disciplina vuol dire eseguire una serie di attività (leggere, scrivere, ascoltare la lezione, rispondere a domande dell'insegnante, fare una ricerca, e così via) che caratterizzano quella disciplina e trovano collocazione in un momento determinato della giornata di scuola o della settimana. La disciplina funge in questo caso da etichetta o contenitore: segnala/contiene alcune attività specifiche, più o meno interessanti o gradevoli per l'allievo e da lui/lei percepite come più o meno utili e importanti.

Per l'insegnante la disciplina è un organizzatore. Essa designa un corpo di conoscenze in costante evoluzione, inquadrato in teorie o relativi metodi d'indagine e generi di discorso: “fare” una disciplina vuol dire, dal punto di vista dell'insegnante, scegliere alcune strutture di conoscenza in relazione a determinati obiettivi e individuare il modo o i modi (cioè il metodo e le attività didattiche) per trasmetterle agli allievi. Tali modi sono per l'insegnanti mezzi di insegnamento/apprendimento, per gli allievi - almeno inizialmente - sono la disciplina. Ovviamente l'istruzione non ha soltanto il compito di trasmettere forme

⁵ P. Boscolo, *La qualità dell'apprendimento*, in AA.VV. *La dimensione curricolare. La scuola italiana dal programma al curriculum*, B. Mondadori, Milano, 2002, pp. 63-64.

e strutture di conoscenza disciplinare, ma anche di dare - e aiutare gli allievi a formarsi - una visione disciplinare delle conoscenze; da questo punto di vista insegnare una disciplina significa fornire agli allievi degli strumenti per organizzare l'esperienza, e imparare una disciplina vuol dire diventare progressivamente consapevoli di tale funzione "organizzativa". Significa, in sostanza, far acquisire il senso della disciplina, e cioè la consapevolezza che una disciplina è una costruzione culturale che si esprime con un linguaggio che segue delle regole, una "sintassi", anche se non corrisponde a quella del linguaggio che parliamo ogni giorno. E una disciplina è un punto di vista, un modo di concettualizzare (analizzare, ordinare e interpretare) l'esperienza, non unico né esclusivo, ma suscettibile di essere completato e arricchito da punti di vista di altre discipline. Quindi, imparare una disciplina vuol dire imparare a usarne gli strumenti, a comprenderne e usarne il linguaggio, a dividerne il punto di vista.

Tutto questo richiede esperienza e maturità per realizzarsi pienamente, ma il senso della disciplina può essere acquisito anche da allievi molto giovani - ovviamente in relazione alle loro possibilità - se, attraverso attività didattiche ben guidate, giungono a rendersi conto che una certa nozione, per loro nuova, è produttiva perché consente di spiegare più fenomeni o eventi; che imparare gli elementi del linguaggio di una disciplina vuol dire usarne gli strumenti e adottarne il punto di vista; che, in definitiva, studiare una disciplina vuol dirne accecarne le convenzioni e dunque entrare a far parte, sia pure in misura molto marginale, della comunità di coloro che la praticano: matematici, letterati, storico, geografi, musicisti e così via.

Con riferimento alla storia, cosa significa, dunque, abbandonare la prospettiva dell'insegnare una materia per assumere quella di insegnare una disciplina?

La tab. 3 propone alcune differenze.

Tab. 3 - Storia-Materia vs Storia-disciplina

STORIA MATERIA	STORIA DISCIPLINA
Programma	<i>Curricolo</i>
Strumento dell'esecutività	<i>Strumento della professionalità docente</i>
La lista dei temi	<i>I saperi essenziali⁶</i>
Storia	<i>Storie</i>
Sistema di conoscenze	<ul style="list-style-type: none"> <i>Criteria per costruire sistemi di conoscenze + sintassi⁷ + competenze</i> <i>Sistemi di conoscenze</i> <i>Usi della storia</i> <i>Storie e memorie</i>
Ordinamento lineare	<i>Rete, modularità</i>
Auto-referenzialità	<ul style="list-style-type: none"> <i>Rapporto con gli altri saperi</i> <i>Rapporto con le educazioni (cittadinanza attiva, educazione al patrimonio, educazione interculturale...)</i>
Conclusività del sapere	<i>Capacità di incrementare le conoscenze e le competenze</i>

⁶ (...) l'essenzialità non è una categoria quantitativa, ma risponde a criteri di selezione qualitativa della disciplina: un sapere non è essenziale quando è sintetico o quando riassume tutti gli argomenti possibili. Un sapere è essenziale quando, pur quantitativamente ridotto, mantiene il senso epidemico completo e compiuto. (...) Un sapere è essenziale quando seleziona i propri fondamenti culturali, quando filtra i suoi nuclei concettuali e con essi raggiunge la sostanza della disciplina, ossia quando si raccoglie attorno a quegli elementi, cognitivi e metodologici, di struttura e di procedura, senza i quali la disciplina stessa diverrebbe altro da sé, priva della propria identità e, quindi, della propria autonomia scientifica e di ricerca." F. Tessarolo, *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Armando Editore, Roma, 2002, pp. 25-26.

⁷ Le "regole" e le procedure di costruzione delle conoscenze storiche, in sostanza le operazioni cognitive e metodologiche che sono alla base del sapere storico.

In generale uno degli aspetti retorici dei programmi di storia è il dire apodittico rispetto alle qualità della disciplina e alle sue ricadute formative (valore della conoscenza del passato per la comprensione del presente e la progettazione del futuro; importanza della storia per la cittadinanza attiva, la consapevolezza della propria identità e di quella collettiva): tutto viene espresso come se non ci fossero condizioni che rendono possibile, facilitano o impediscono il raggiungimento di queste finalità.

Questa formulazione retorica rinforza gli stereotipi per cui la storia serve alla formazione di ogni studente e deve quindi entrare de iure nel paniere delle discipline fondamentali di ogni percorso scolastico.

Sappiamo che non è così e che l'insegnamento/apprendimento della storia risulta essere tutt'altro che virtuoso, spesso inutile, a volte perfino dannoso.

Perché la disciplina possa raggiungere le finalità che di essa si predica che è necessario che nei programmi siano esplicitati i presupposti che rendono possibile ciò. Essi in sostanza vanno individuati:

- negli elementi che sono stati precedentemente evidenziati con riferimento alla storia-disciplina;
- in un rapporto credibile tra conoscenze significative, competenze da acquisire e tempi e strumenti a disposizione delle classi;
- nell'affidare alla capacità/professionalità dei docenti adeguatamente valorizzata e sostenuta la mediazione didattica efficace ed attiva.

A questo riguardo i nuovi programmi/le nuove indicazioni dovrebbero indicare per ciascun ciclo scolare:

- le finalità conoscitive fondamentali (es. per la scuola primaria: conoscenza di quadri di civiltà a partire dal presente, al fine di costruire una prima mappa a maglie larghe del passato del mondo);
- le competenze da costruire;
- gli operatori cognitivi, la "sintassi" della disciplina che devono diventare sistemi di padronanza dello studente;
- i criteri per costruire i sistemi di conoscenze:
 - la significatività delle conoscenze
 - il rapporto con il presente
 - i formati delle conoscenze chiave
 - i nuclei concettuali
 - la pluralità di scale temporali, spaziali, sociali
 - la modularità
 - la pluralità di ambienti di apprendimento
- l'uso delle conoscenze.

I nodi

A conclusione di questa nota, cerco di indicare sommariamente alcune questioni che a mio avviso rimangono da approfondire:

1. Le modalità di **produzione** dei curricoli: chi deve fare che cosa. Il problema cioè di quali devono essere la procedura, gli strumenti, i tempi per arrivare alla definizione dei curricoli; quale trasparenza e condivisione debba avere questa operazione, con quale coinvolgimento di esperti, docenti, associazioni professionali, scuole etc.).
2. Le modalità di **revisione** dei curricoli (vedi punto precedente).
3. L'articolazione dei cicli di istruzione, con riferimento all'innalzamento dell'obbligo scolastico e formativo.
4. La scansione macro del curricolo verticale. Esclusa la ripetitività ciclica della vecchia storia generale, quali storie insegnare nei diversi cicli? Se e dove collocare gli "scavalchi" tra un ciclo e l'altro?

5. Le condizioni di significatività dei nuovi curricula:
 - a. Il rapporto tra parole e cose⁸
 - b. Il rapporto tra conoscenze, abilità e competenze
 - c. Il rapporto con la ricerca storiografica, pedagogica e didattica
 - d. Il rapporto con le domande/aspettative/sfide delle nuove generazioni
 - e. Il rapporto con le domande/aspettative/sfide dei docenti
 - f. Il rapporto con la società della conoscenza e con il futuro
6. Le condizioni di praticabilità ed efficacia dei nuovi curricula:
 - a. Formazione dei docenti
 - b. I quadri orari, le cattedre, le aree disciplinari
 - c. Sostegno all'autonomia, all'innovazione e alla ricerca
 - d. Le risorse materiali e immateriali

⁸ Intendendo per "parole" le affermazioni di principio, e per "cose" le condizioni di praticabilità di queste "parole", I. Fiorin, intervento all'Assemblea annuale del 2003 dell'Associazione CLIO '92.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., *La dimensione curricolare. La scuola italiana dal programma al curricolo*, B. Mondadori, Milano, 2002.
- A. Brusa, *Il programma di storia*, La Nuova Italia, Firenze, 1991.
- I. Mattozzi, *Disciplina*, in *Voci della scuola. Idee e proposte per l'organizzazione e la didattica*, a cura di G. Cerini - M. Spinosi, vol. VI, "Notizie della Scuola", Napoli, 2007, pp. 183-192.
- L. Ruggiu, *Dizionario critico dell'autonomia scolastica*, Carocci editore, Roma, 2000.
- F. Tassarolo, *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Armando Editore, Roma, 2002.

Appendice

anni	Istruzione primaria	Istruzione Secondaria di primo grado	Istruzione Secondaria di secondo grado		
			Licei	Ist. Tecnici	Ist. professionale
1960.	Programmi "Ermini" del 1955	SCUOLA MEDIA INFERIORE UNICA OBBLIGO A 14 anni	Programmi del 1960	Orari e dei programmi di insegnamento negli istituti tecnici D.P.R. n. 1222 del 30.10.1961	
1961.					
1962.					
1963.					
1964.					
1965.					
1966.					
1967.					
1968.					
1969.					
1970.					
1971.					
1972.					
1973.					
1974.					
1975.					
1976.					
1977.					
1978.					
1979.					
1980.					
1981.					
1982.					
1983.					
1984.					
1985.	D.P.R. 12.02 del 1985 n.104 Nuovi Programmi		Sperimentazione Programmi Brocca	Sperimentazione Programmi Brocca	Programmi per gli istituti professionali di Stato del 1962
1986.					
1987.					
1988.					
1989.					
1990.					
1991.					
1992.					
1993.					
1994.					
1995.					
1996	Nuova periodizzazione + studio del Novecento Decreto n. 682 del 4 Nov. 1996				
1997					Nuovi programmi di storia negli Istituti Professionali D.M 31 gennaio 1997 n.31
1998	Commissione Saggi "fare storia nella scuola di tutti"				
1999	Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275 Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche				
2000	Legge 10 febbraio 2000 n. 30 Riordino cicli				
2001	Verso i nuovi curricula 7.02				
	Manifesto dei 33 storici 26.02				
2002					
2003					
2004	D. Lgs. 19 .02 2004 n. 59 + Indicazioni nazionali Allegato A, B, C				
2005			D. Lgs. 17. 10. 2005 n.226 Riforma sc. superiore		
2006			Sospensione del D. M. n. 775 del 31 gennaio 2006 sospeso.		
2007	" (...)operazione "Ascolto", che sta interessando in questi giorni un campione significativo di scuole e chiama in causa diversi attori che dentro di esse lavorano, è il primo passo di questo percorso; il secondo sarà la costituzione di una Commissione di esperti, provenienti dal mondo della scuola e dell'università, a cui chiederò di lavorare in vista della stesura delle nuove Indicazioni Nazionali, che dovranno essere pronte all'inizio dell' anno scolastico 2007-08" Dal Comunicato stampa del Ministro Fioroni, 31.01.07				

I PROGRAMMI DI STORIA NELLA SCUOLA ITALIANA DAL 1960 AD OGGI. QUADRO SINOTTICO

La storia insegnata tra riforme dei programmi, dibattito sulla didattica e sperimentazioni

a cura di
F. Marostica,
E. Perillo

(stesura ancora non definitiva del 21 febbraio 2007)

	Riforme e interventi istituzionali	Dibattito sulla didattica	Didattica della storia Letteratura e sperimentazioni
Anni 70		Curricoli Tassonomie (Bloom) Unità didattiche Cognitivismo Metacognizione	<ul style="list-style-type: none"> • 1973 Braudel <i>Scritti sulla storia</i> • 1973 Lefebvre <i>La storiografia moderna</i> • Pro e contro i libri di testo
1977	Scienze sociali e riforma della scuola secondaria - Una proposta del Consiglio Italiano delle Scienze Sociali pubblicata nel 1977 per le superiori Proposta di corso biennale sperimentale di scuola media superiore per lavoratori, non approvata (aprile 1977)		
1978			<ul style="list-style-type: none"> • I. Mattozzi: insegnamento come ricerca • R. Lamberti: laboratorio come luogo e modo attrezzato (testo costruito)
1979	Programmi Scuola Media I programmi della scuola media (DM del 9 febbraio 1979)		
1980			<ul style="list-style-type: none"> • S. Guarracino, D. Ragazzini: <i>Storia e insegnamento della storia</i> la storia nel processo formativo logica studente il curriculum storia e scienze sociali
1981	Progetto di sperimentazione di biennio unitario per lavoratori, approvata (gennaio 1981)		<ul style="list-style-type: none"> • Convegno di Venezia: molteplicità delle fonti (anche TV) • S. Guarracino <i>Il racconto e la ragione</i> la storia alla scuola elementare
1982			
1983			<ul style="list-style-type: none"> • S. Guarracino: <i>Guida alla storiografia e didattica della storia</i> storia e curriculum scolastico il curriculum • Fondazione LANDIS Laboratorio nazionale didattica storia
1984			
1985	Programmi Scuola Elementare I programmi della scuola elementare (allegati al DPR 104 del 12 febbraio 1985)		<ul style="list-style-type: none"> • A. Brusa: <i>Guida al manuale di storia</i> il libro di testo come risorsa esercizi con i linguaggi logici • A. Cavalli <i>Il tempo dei giovani. Storia biografia quotidianità</i>
1986	Proposta di razionalizzazione e ristrutturazione degli indirizzi esistenti di scuola superiore predisposta dal Ministero della Pubblica Istruzione, La prima stesura del 1986		<ul style="list-style-type: none"> • I. Mattozzi <i>Le categorie fondamentali</i> Corso di formazione al Dipartimento di discipline storiche di Bologna inizio ricerca sugli operatori cognitivi
1987	Proposta di razionalizzazione e ristrutturazione degli indirizzi esistenti di scuola superiore predisposta dal Ministero della Pubblica Istruzione, La seconda stesura del 1987		Quaderno area IRRSAE per PPA 1° ed.
1988	Avvio Progetto 92 Istituti professionali	Curricoli modulari Moduli di apprendimento Stili cognitivi Costruttivismo	Quaderno area IRRSAE per PPA 2° ed.

	Riforme e interventi istituzionali	Dibattito sulla didattica	Didattica della storia Letteratura e sperimentazioni
1989			<ul style="list-style-type: none"> I. Mattozzi Corsi di formazione MPI DGIP IRRSAE ER inizio ricerca moduli apprendimento storia in seguito anche DGIC e DGIT fino al 1996
1990		Svolta radicale nelle ricerche sulle abilità personali e sociali: intelligenza emotiva	<ul style="list-style-type: none"> I. Mattozzi La cultura storica: un modello di costruzione operatori conoscenza storica cultura storica
1991	Sperimentazioni ad indirizzo linguistico e pedagogico (CM 27 dell'11 febbraio 1991) Gli orientamenti per la scuola materna (DM del 3 giugno 1991) Piani di studio della scuola secondaria superiore proposti dalla Commissione Brocca 1991 - Biennio Programmi Brocca Biennio		<ul style="list-style-type: none"> I. Mattozzi: Storia educazione temporale nella scuola operatori cognitivi ingresso dei bambini nella storia
1992	Piani di studio della scuola secondaria superiore proposti dalla Commissione Brocca 1992 Programmi Brocca Triennio		Quaderno area IRRSAE per PPA 3° ed. I. Mattozzi, <i>Le parole del programma e la riconversione dell'apparato concettuale, Struttura della conoscenza storica e didattica della storia, Educazione all'uso delle fonti e curriculum di storia, Formare il senso del fatto storiografico</i> in <i>Storia geografia studi sociali</i> a cura di Pasquale Roseti, Nicola Milano Editore, Bologna 1992
1993	J. Delors, <i>Crescita, competitività, occupazione</i> , UE (dicembre) Nuovo ordinamento Istituti professionali	OMS propone le life skills	<ul style="list-style-type: none"> A. Brusa La programmazione di storia complessità scuola media
1994			
1995	E. Cresson, <i>Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva</i> , UE		<ul style="list-style-type: none"> Ricerca IRRSAE ER Insegnamento apprendimento storia Novecento alle superiori I. Mattozzi e V. Guanci, <i>Insegnare ad apprendere storia</i> , IRRSAE Emilia Romagna 1995 I. Mattozzi, <i>La mediazione didattica in storia: una riflessione teorica, una proposta pratica: guida per gli insegnanti</i> , Polaris, Faenza 1995
1996	UCLA University of California, Los Angeles, National Center for History in the Schools, <i>National Standards for History - Standard nazionali</i> 1996 I programmi di insegnamento di educazione civica (Direttiva 58 dell'8 febbraio 1996) Decreto Berlinguer Storia Novecento Storia del Novecento (Direttiva 681 con DM 682 del 4 novembre 1996)		
1997	Nuovi programmi di storia negli IP (DM del 31 gennaio 1997) La legge 59 parla di standard nazionali Commissione dei Saggi, <i>Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni</i> - La sintesi Liceo delle scienze sociali - biennio e triennio (CM 434 del 15 luglio 1997 e DI del 10 marzo 1997) Costituzione delle Commissioni provinciali di storia e delle équipes tutoriali		<ul style="list-style-type: none"> Documento Dalla storia alle storie 1 Quaderno Viaggi di Erodono tutto sulla storia mondiale Quaderno n.13-14 dei "Viaggi di Erodono" su <i>World History: Il racconto del mondo</i> , supplemento al n.33 (dicembre 1997), Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, Milano

	Riforme e interventi istituzionali	Dibattito sulla didattica	Didattica della storia Letteratura e sperimentazioni
1998	I contenuti essenziali per la formazione di base (R. Maragliano, C. Pontecorvo, G. Reale, L. Ribolzi, S. Tagliagambe, M. Vegetti) Minigruppo dei Saggi, <i>I contenuti essenziali per la formazione di base</i>		H. Spodek, <i>The world's History</i> , volume II, 1° edizione del 1998, Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ • L. Cajani, I. Mattozzi Corsi di formazione MPI DGSM Inizio ricerca sulla storia mondiale fino al 2000 • • Documento <i>Dalla storia alle storie 2</i> • • A. Brusa Verso i nuovi programmi di storia • Fondazione Associazione CLIO 92 • Ricerca IRRSAE ER Insegnamento apprendimento storia Novecento alle medie • Tesi sulla Didattica della storia dell'Associazione CLIO
1999			• Seminario IRRSAE ER risultati ricerca sull'immaginario dei bambini e dei ragazzi SE - SM Bologna • • I. Mattozzi <i>Un curriculum per la storia (elementare)</i> • • G. Brioni, M.T. Rabitti <i>Proposta per la scuola dell'obbligo</i> A. Brusa <i>Le storie del mondo</i> (istituti professionali)
2000	Commissione di studio per il programma di riordino dei cicli di istruzione		Howard Spodek, <i>The world's History</i> , volume I, 2° edizione del 2000, Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ • • <i>Proposte INSMLI</i> • L. Cajani <i>Per un insegnamento della storia mondiale</i> Apologia per l'insegnamento della storia mondiale L. Cajani, <i>Il mondo come orizzonte: apologia dell'insegnamento della storia mondiale nella scuola</i> in «Innovazione educativa» n.4/2000 Pubblicazione del Cdrom "Insegnare storia" a cura dell'MPI - Direzione scientifica I. Mattozzi CD <i>Insegnare storia</i> prodotto dal Ministero della Pubblica Istruzione e dall'Università di Bologna con la responsabilità scientifica di I. Mattozzi (2000) <i>Il Novecento e la storia</i> Cronache di un seminario di fine secolo (a cura di L. Cajani), MPI Direzione Generale Istruzione secondaria di I grado, Brescia, 2000 I. Mattozzi, <i>La programmazione modulare: una chiave di volta dell'insegnamento della storia</i> in Luigi Cajani (a cura di), <i>Il Novecento e la storia</i> , Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale Istruzione Secondaria di I Grado, Brescia 2000 D. Panighel, <i>La grammatica della storia</i> , Polaris, Faenza (RA), 2000
2001	Sintesi per aree disciplinari dei lavori della Commissione dei 250 sulla scuola di base: <i>Verso i nuovi curricula</i> (7 febbraio 2001) Gruppo di lavoro aggregazione disciplinare storico-geografico-sociale I curricula della scuola di base: <i>Indirizzi per l'attuazione del curriculum</i> (DIM del 28 febbraio 2001); <i>La scuola dell'infanzia e La scuola di base</i> Il Progetto del Consiglio d'Europa <i>Learning and teaching about the history of Europe in the 20th century</i> (2001) Robert Stradling, Teaching 20th-century european history (2001)		L. Guasti, <i>Le competenze di base degli adulti</i> , Prima ricerca nazionale sugli standard 2001 A. Brusa <i>Il racconto delle grandi trasformazioni</i> (scuola media)

	Riforme e interventi istituzionali	Dibattito sulla didattica	Didattica della storia Letteratura e sperimentazioni
2002	Sperimentazione nazionale (allegati al DM 100 del 18 settembre 2002): <i>Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di istruzione</i> (6-14 anni), <i>Indicazioni nazionali per la Scuola dell'infanzia, la scuola primaria, la scuola secondaria di primo grado e Raccomandazioni</i>		CD <i>Il novecento e la storia</i> (2002) prodotto dal Ministero della Pubblica Istruzione (versione definitiva 2003) con la responsabilità scientifica di Luigi Cajani Ernesto Perillo, <i>La storia. Istruzioni per l'uso</i> , IRRE Veneto, Tecnodid, Napoli 2002
2003			I. Mattozzi, <i>La didattica laboratoriale nella modularità e nel curricolo di storia</i> , Quaderni di Clio '92 n. 4 di dicembre 2003 L. Guasti, <i>Standard Nazionali per l'educazione degli Adulti</i> , Seconda ricerca nazionale sugli standard 2003 A. Cavalli e S. Pagani (a cura di), <i>L'insegnamento delle scienze sociali nella scuola secondaria di alcuni paesi europei</i> (novembre 2003) Associazione Clio '92, <i>Imparare storia in biblioteca</i> , a cura di I. Mattozzi e L. Santopaolo, Polaris, Faenza, 2003
2004	<i>Standard formativi minimi relativi alle competenze di base</i> (trienni integrati) 15 gennaio 2004 Allegati al Decreto legislativo 59 del 19 febbraio 2004 attuativo della legge 28 marzo 2003, n. 53: <i>Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di istruzione</i> (6-14 anni), <i>Indicazioni nazionali per la Scuola dell'infanzia, la scuola primaria, la scuola secondaria di primo grado e Raccomandazioni</i> UCLA University of California, Los Angeles, National Center for History in the Schools, <i>National Standards for History - Standard nazionali 2004-2005</i>		Documento del Consiglio Italiano delle Scienze Sociali (febbraio 2004) Ivo Mattozzi, <i>Il bricolage della conoscenza storica. Stati di cose, processi di trasformazione, tematizzazione, quadri di civiltà, periodizzazione</i> , Aosta 2004 Tommaso Detti, <i>Contemporaneità e lunga durata. L'uovo e la gallina, ovvero: sulle origini della supremazia dell'Occidente</i> , Università di Firenze, 13 dicembre 2004 Associazione Clio '92, <i>Il fare e il far vedere nella storia insegnata</i> , a cura di E. Perillo, C. Santini, Polaris, Faenza, 2004
2005	Proposte di obiettivi specifici di apprendimento di storia e scienze sociali negli otto livelli previsti dalla legge 53/2003 (gennaio 2005) Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a <i>Competenze chiave per l'apprendimento permanente</i> del 10 novembre 2005 (<i>Competenze interpersonali, interculturali e sociali e competenza civica</i>)		AAVV, <i>Traiettorie della World History</i> , Capuzzo P., Vezzosi E. (a cura di) in "Contemporanea" n.1/2005, Il Mulino, Bologna T. Detti, <i>Per una prospettiva di storia globale</i> , Bologna, 24 giugno 2005 Convegno di Modena <i>La storia è di tutti (Relazioni e laboratori) settembre 2005</i> T. Detti, <i>Economie, imperi, mondi: percorsi di una storia globale</i> , Modena, 7 settembre 2005 L. Guasti, <i>Standard Nazionali per lo sviluppo delle competenze di base degli adulti, terza ricerca nazionale sugli standard 2005</i> A. Cavalli (a cura di), <i>Insegnare la storia contemporanea in Europa</i> , Il Mulino, Bologna, 2005
2006			<i>Portali di storia. I principali strumenti di riferimento per le ricerche disciplinari</i> , Workshop di Informatica umanistica, Firenze, 29 maggio 2006 E. Guerra e E. Rosso, <i>Quale storia per una società multi-etnica? Rappresentazioni, timori e aspettative degli studenti italiani e non italiani: un percorso di ricerca.</i> (2006) Associazione Clio '92, <i>Insegnare Storia con il cinema muto. Torino: Cinema Moda e Costume nel primo Novecento</i> , a cura di M. Vassallo, Polaris, Faenza, 2006 Associazione Clio '92, <i>Far sentire la storia. Musica, suoni, discorsi per fare. Insegnare e apprendere storia</i> , a cura di V. Guanci, Polaris, Faenza, 2006 Associazione Clio '92, Landis, <i>Agenda per la Storia</i> (marzo 2006)
2007			Associazione Clio '92, <i>Tesi per l'Educazione al Patrimonio</i> , in corso di stampa (febbraio 2007)

PROFILI IN USCITA DEGLI STUDENTI AL TERMINE DI CIASCUN CICLO: COMPETENZE E CONOSCENZE

di Saura Rabuiti

1. Il contesto

Nel 2006, a seguito della annuale Assemblea Nazionale dei soci, *Clio '92* ha prodotto *Agenda per la Storia*, un documento che affrontava in un'ottica a tutto campo il problema della storia insegnata. Tale documento, cui hanno poi aderito il Laboratorio Nazionale per la Didattica della Storia e il Movimento di Cooperazione Educativa, voleva affermare fin dal titolo (*"Per una storia di tutti, perché tutti possano avere una storia"*) la grande finalità che dovrebbe perseguire la storia insegnata, oggi.

L'assemblea Nazionale di questo 2007 continua ad occuparsi di "idee per nuovi programmi di storia", anche per arrivare a definire, nella linea aperta lo scorso anno, una *Agenda per la storia 2*, di nuovo rivolta ai docenti (ai quali mostrare la fattibilità delle nostre idee), ai decisori pubblici (rispetto ai quali vogliamo essere interlocutori) e ai cittadini (perché se la storia oggi non è di tutti, noi auspichiamo che *tutti possano avere una storia*).

Nell'anno passato la Riforma Moratti era in piena corsa di realizzazione; oggi, ferma al I ciclo, è fatta oggetto di quella che ormai viene definita la "logica del cacciavite."

Nella lettera inviata il 31 gennaio 2007 al mondo della scuola, il ministro Fioroni ha scritto di aver aperto *"la revisione delle Indicazioni Nazionali ereditate dalla passata legislatura"* e di voler giungere alla *"definizione di nuove Indicazioni Nazionali più chiare ed essenziali... che dovranno essere pronte all'inizio dell'anno scolastico 2007/08"*, precisando che *"non siamo all'anno zero e non è necessario stravolgere tutto ancora una volta."*

I ragionamenti che seguono assumono dunque che, pur nel già deliberato innalzamento dell'obbligo scolastico:

- non cambierà la struttura (5+3+5) + (licei, tecnici, professionali ...) della scuola italiana;
- che le Indicazioni Nazionali (Profilo, competenze e conoscenze), che delineano il quadro nazionale della scuola, sono di competenza del ministro e che il programma è di competenza della scuola (DPR 275 del 1999);
- che verranno riscritti gli OSA del I ciclo + II ciclo.

Per questo i ragionamenti che seguono considereranno i profili in uscita degli studenti al termine della V elementare, della III media, della V superiore.

2. Profilo in uscita di storia da declinare in termini di competenze e conoscenze

Competenze e conoscenze: parole chiave per la scuola e non solo, sulle quali il dibattito è aperto e si confronta e scontra su tutto, sulla definizione di competenza, su come declinarle, su come valutarle, sui nuclei essenziali delle discipline, su quali conoscenze siano oggi irrinunciabili.

Senza entrare nel merito di questo dibattito, mi interessa qui considerare il sostanziale accordo che mi pare esista, nel mondo della scuola, anche a livello degli ultimi ministri o almeno nelle loro dichiarazioni:

- sulla centralità di chi apprende (dell'allievo e dell'apprendimento);
- sulle competenze come risorse conoscitive da costruire e da utilizzare durante o al termine del processo formativo per maneggiare e trasferire conoscenze e abilità in modo da generare nuovo sapere;

così che la scuola possa assolvere alla sua funzione educativa generale: accompagnare la crescita personale dei giovani ed educare alla cittadinanza attiva, responsabile, democratica.

Ad esempio la Riforma Moratti, che declina gli OSA in termini di conoscenze e abilità e che considera OSA e Obiettivi Generali la “*materia prima*” per progettare UA volte a costruire competenze, recita: “*Il Profilo educativo, culturale, professionale ... rappresenta ciò che un ragazzo di 14 anni dovrebbe sapere e fare per essere l'uomo e il cittadino che è giusto attendersi da lui al termine del Primo ciclo di istruzione. Il traguardo può ritenersi raggiunto se le conoscenze disciplinari e interdisciplinari (il sapere) e le abilità operative apprese ed esercitate nel sistema formale (la scuola)... sono diventate competenze personali di ciascuno*”. (Decreto Lgs. 19 febbraio 2004, n.59)

E il ministro Fioroni, nella lettera già citata del 31 gennaio 2007, scrive:

“Al centro di tutto questo impegno [per la definizione di nuove Indicazioni] dovrà esserci l'idea di persona, principio fondante e condiviso della nostra grande tradizione culturale, storica ed educativa. [...] Mettere al centro dei processi educativi ogni allievo come persona significa sostanzialmente tre cose:

- consegnare il patrimonio culturale irrinunciabile che ci viene dal passato perché non vada disperso e possa essere messo a frutto;
- preparare al futuro introducendo i giovani nella vita adulta, fornendo loro quelle competenze indispensabili per poter essere protagonisti all'interno del contesto sociale ed economico in cui vivono;
- accompagnare il percorso di formazione personale che uno studente compie mentre frequenta la scuola, sostenendo la sua ricerca di senso e il faticoso processo di costruzione della propria personalità.

È questo l'unico modo per educare ad una cittadinanza piena e consapevole, critica e libera, una cittadinanza attiva che, accanto alla rivendicazione dei diritti di ognuno, sappia testimoniare un impegno verso la comunità che fin dalla nascita ci ha accolto e che comunque ci ospita, essendo aperti al mondo e alla responsabilità verso il futuro.

So che tutto questo è da sempre presente nella missione delle nostre scuole e nell'attenzione degli insegnanti; quello che oggi va rivisto è un curriculum che lo interpreti, una didattica che lo realizzi, un'organizzazione della scuola che lo renda possibile e lo agevoli”.

Certo noi tutti sappiamo che la distanza che separa le dichiarazioni dalla realtà è grande. Le dichiarazioni condivisibili poi non necessariamente vengono declinate in termini coerenti o altrettanto condivisibili. (Ad esempio le Indicazioni Nazionali della Riforma Moratti hanno offerto un elenco di Osa disciplinari (discutibili) ma non hanno offerto strumenti per collegare tali obiettivi alle competenze dei discenti). Non solo. Le dichiarazioni condivisibili, tradotte in programmi ministeriali ben costruiti e del tutto condivisibili, non diventano automaticamente la realtà della scuola.

Tuttavia quello che mi interessa sottolineare è il sostanziale accordo, almeno nelle dichiarazioni d'intenti, sui punti ricordati perché tale accordo comporta uno spostamento di attenzione sul soggetto e sull'apprendimento (ovvero sull'interconnessione fra variabili socio-affettive e variabili cognitive) e sulla costruzione di competenze.

Il che comporta necessariamente almeno uno scostamento da una organizzazione del sapere a scuola scandito solo in termini di contenuti; solo trasmissivo della conoscenza “*irrinunciabile che ci viene dal passato*”.

Se si dichiara cioè che la scuola deve perseguire la formazione di un sapere critico (per continuare ad apprendere), che deve favorire un apprendimento generativo che susciti nuovo apprendimento, si sposta inevitabilmente e in un qualche modo l'attenzione sulle procedure, sugli stili di pensiero, sugli atteggiamenti mentali che caratterizzano le diverse discipline, ovvero sulla struttura della disciplina.

3. Le discipline scolastiche, le competenze, le conoscenze e le finalità

Per utilizzare le parole di Bruner, si tratta insomma di pensare le discipline, anche quelle scolastiche, come “amplificatori” utili all'uomo per estendere le proprie capacità di pensiero, come “particolari metodologie di pensiero applicabili a determinate categorie di fenomeni”.⁹

⁹ J. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma, 1967.

Le discipline scolastiche non sono ovviamente la stessa cosa delle discipline esperte. Sono inseparabili infatti non solo dalle finalità cognitive ma anche dalle finalità educative che la società, lo stato o chi per essi demandano, in un dato periodo storico, ad una istituzione specializzata. Sono le finalità, nel loro insieme, che determinano la funzione educativa della scuola e plasmano i programmi e le conoscenze che si vogliono consegnare alle nuove generazioni.

Rimane che tutte le conoscenze scolastiche hanno a riferimento il corpo delle conoscenze (dichiarative e procedurali) delle discipline esperte, anche se devono inevitabilmente tenere conto dello sviluppo cognitivo e affettivo degli allievi + delle finalità della scuola.

Ora la finalità educativa della scuola oggi, lo sfondo educativo entro cui collocare tutti gli altri obiettivi è, per continuare ad utilizzare le parole di Fioroni, quello di *“educare ad una cittadinanza piena e consapevole, critica e libera, una cittadinanza attiva”*. Il che significa *“Consegnare il patrimonio culturale irrinunciabile che ci viene dal passato + preparare al futuro ..., fornendo ... quelle competenze indispensabili per poter essere protagonisti all'interno del contesto sociale ed economico”*.

Questo *patrimonio culturale irrinunciabile* è nella scuola organizzato in discipline:

- che differiscono fra loro per il campo materiale di studio, per concetti fondamentali, per il modo in cui gli esperti formulano e affrontano i problemi;
- che hanno il compito di accostare il discente a 3 tipi di conoscenze:
 - risultati raggiunti / conoscenze dichiarative
 - concetti portanti
 - forme espositive e di ragionamento all'interno delle varie discipline¹⁰

nell'orizzonte delle (e così concorrendo alle) finalità educative generali della scuola.

Che significa per la storia e per ogni singola disciplina? *“Predisporre un curriculum che interpreti questo intento e una didattica che lo realizzi”*. Un curriculum che formi le conoscenze, le abilità e le competenze necessarie ad un cittadino attivo e consapevole, critico e libero, aperto al mondo e alla responsabilità verso il futuro.

4. Il curriculum delle operazioni cognitive e delle conoscenze significative

Si possono prendere per serie e meditate le affermazioni di Fioroni? Sarebbe auspicabile poter rispondere sì perché noi abbiamo un curriculum capace di interpretare questa funzione generale della scuola e una didattica laboratoriale capace di realizzarla.

È la proposta elaborata negli anni da Clio '92:

- che ha al centro il discente e l'apprendimento (=è attenta allo sviluppo cognitivo e affettivo di bambini e adolescenti);
- che ha a riferimento la disciplina esperta, ossia le conoscenze dichiarative costruite ma anche le procedure utilizzate per costruirle, queste ultime indispensabili per la costruzione di competenze.

Nel suo insieme *il curriculum delle operazioni cognitive e delle conoscenze significative* delinea un percorso progressivo di educazione al pensiero storico e ha come meta finale la formazione di una cultura storica intesa - come afferma da lungo tempo Mattozzi - come uso e padronanza:

- di conoscenze significative e del sistema di conoscenze;
- di quadri cronologici pronti a integrare nuove conoscenze;
- di operazioni di produzione e di organizzazione delle informazioni sul passato;
- di strumenti di organizzazione delle informazioni e delle conoscenze.

Ora se l'educazione alla cittadinanza democratica viene affidata a tutte le discipline scolastiche nel loro insieme, allora l'educazione al pensiero storico rappresenta il contributo specifico più significativo che la storia può offrire alla costruzione di tale cittadinanza, alla funzione educativa generale della scuola.

¹⁰ H. Gardner, *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano, 1993.

Nella proposta di Clio '92, il curricolo è organizzato in quattro fasi volte alla:

1. formazione delle disposizioni allo studio della storia attraverso calendari, copioni, ... (Esercizio del pensiero temporale e spaziale + esperienze significative sul mondo vissuto/narrato);
7. formazione del primo sapere storico organizzato attraverso QdC (Esercizio di operatori cognitivi per conoscere i modi di vita di gruppi/popoli in spazi e periodi determinati, per confrontarli e per periodizzarli + Mappa spazio-temporale delle civiltà del passato del mondo);
8. formazione del secondo sapere storico organizzato attraverso PdT (Esercizio di operatori cognitivi per rappresentare/conoscere le trasformazioni a grandi maglie del mondo + Mappa spazio-temporale delle grandi trasformazioni del mondo);
9. formazione del terzo sapere storico attraverso Temi e Problemi (Esercizio dei più complessi operatori cognitivi quali problematizzazione e spiegazione + Problemi storici, spiegazioni, interpretazioni).

Ogni fase è connessa a diversi formati di conoscenze (Copioni, QdC, PdT, Temi e Problemi) che la storia esperta mette a disposizione e che risultano i più adeguati allo sviluppo e alle capacità dei discenti.

Ogni fase prevede conoscenze significative + attività cognitive + pratiche di costruzione ed uso di strumenti organizzatori.

Ogni fase ha dei traguardi specifici e si caratterizza per attività prevalenti, per la continuità e lo sviluppo delle operazioni cognitive atte a produrre e organizzare le informazioni e per la continua ricerca di costruire conoscenze significative.

Il passaggio da una fase all'altra delinea la dimensione verticale del curricolo, un percorso di istruzione differenziato in verticale ma continuativo.

Nell'attuale struttura della scuola italiana (5+3+5) le competenze, le abilità e le conoscenze della prima e della seconda fase definiscono il profilo di storia alla fine della V elementare; la terza fase corrisponde a quello della III media e la quarta fase a quello dei profili in uscita dalla scuola media superiore.

5. La funzione civile della storia insegnata

Non entro nel merito di ogni fase (Vedi relazione di V. Guanci).

Propongo alcuni elementi di riflessione che hanno a che fare con la declinazione di conoscenze e competenze nelle Indicazioni ministeriali, un punto caldo delle discussioni e degli scontri fra storici, pedagogisti, docenti ... in questi anni.

È un punto dirimente perché mi pare rimandi, al di là delle contingenze della riforma dei curricoli, al più generale problema della funzione civile della storia, oggi, a scuola.

La storia, è noto, è stata introdotta a scuola, in Europa Occidentale, nel corso del XIX secolo, per finalità estrinseche alla disciplina. Da allora ne è stato fatto un *uso pubblico*, affidato a storici e didatti, per trasmettere i valori che nel tempo si è ritenuto dover essere condivisi da sudditi o cittadini. Ha svolto, in estrema sintesi, la funzione civile di formare i cittadini dello stato-nazione, di trasmettere valori identitari nazionali, sistematizzandosi nel percorso cronologico-lineare centrato sullo stato-nazione narrato dal manuale; un percorso che ben ancora conosciamo. Nell'Ottocento insomma, a partire da una sostanziale alleanza fra storia esperta e storia insegnata, gli storici hanno costruito un modello interpretativo, gli insegnanti lo hanno trasmesso e la scuola ha chiesto agli studenti di aderirvi riproponendolo.

Ora questo paradigma didattico è in crisi, per varie ragioni. Ne ricorderò velocemente alcune:

- sono in atto grandi trasformazioni (globalizzazione, internet, imporsi del multiculturalismo....) che hanno logorato gli stati nazionali; che pongono esigenze di ricostruzioni storiche a scala mondiale; che hanno corroso il "canone occidentale".

- Queste trasformazioni sono accompagnate in Occidente da una crisi della trasmissione di conoscenza e memoria storica che è da tutti denunciata (P. Prodi: appiattimento in un presente senza fine soprattutto dei giovani)¹¹ ma anche dal rinascere di micro-nazionalismi.
- La storia è cambiata; il sapere storico è cambiato per una rivoluzione innanzitutto interna alla disciplina (diversa concettualizzazione di fonte, ampliamento di soggetti, di temi...). Molti sono oggi i paradigmi storiografici, molta è la confusione. La professione di storico si è enormemente specializzata, è cresciuta la separazione fra ricercatori e divulgatori e molte sono le difficoltà. Inoltre totale è la separazione fra storia esperta e storia insegnata.
- È cambiato/sta cambiando il ruolo della storia nella società/cultura; basti considerare la crisi della storia come progressiva perdita del monopolio sulla storia di storici e didatti (G. Ricuperati: ritiro delle deleghe agli storici)¹² + *uso pubblico* della storia esposto ai media.

Un fatto è certo e sotto gli occhi di tutti. La storia insegnata è un gran disastro: ha rotto la vecchia alleanza con la storiografia (che ha forme ben più complesse e articolate) + produce risultati deludenti e una cultura storica inconsistente.

La funzione civile fino ad oggi tradizionalmente svolta dalla storia a scuola è in crisi.

Quale nuova funzione civile può avere oggi la storia insegnata? Il suo contributo alla formazione del cittadino non può che essere in termini cognitivi e non normativi; in termini di costruzione di competenze e non di trasmissione di valori identificanti; in termini di conoscenza critica, che ha fortemente a che fare con la costruzione di abilità e competenze.

Insomma, e per ritornare al linguaggio dei programmi ministeriali, il contributo più significativo della storia alla generale funzione educativa della scuola può innanzitutto essere quello connesso non alle conoscenze dichiarative ma a quelle procedurali che:

- hanno un ruolo centrale nella formazione della cultura storica;
- forniscono una grammatica civile e “laica” in cui tutti possono riconoscersi per leggere il mondo, se stessi e gli altri;
- permettono alla storia scolastica una collaborazione feconda con altre discipline (ad esempio con la storia della musica, come ci ha mostrato l'ultima Scuola Estiva di Arcevia), una collaborazione che vada oltre la semplice integrazione di informazioni che provengono da altri campi disciplinari;
- permettono di perseguire altre finalità educative trasversali (ad esempio l'educazione al patrimonio culturale).

Infine un insegnamento della storia come educazione al pensiero storico è richiesto anche dal modello di sapere/cultura/prassi del nostro tempo, dal proliferare delle conoscenze, per cui *“occorre soffermarsi sulla preminente esigenza di un'economia massima nel processo di apprendimento e stabilire intanto che non sarebbe possibile dominare interamente una materia neanche con una vita intera, se dominare significa prendere in considerazione tutti i fatti, tutti gli eventi, insomma ogni particolare. Al contrario una materia presentata in modo da portare in luce la sua struttura logica avrà una forza generativa che permetterà all'individuo di ricostruire i particolari, o perlomeno, gli consentirà di preparare uno schema funzionale dove i particolari potranno essere sistemati via via che si incontreranno”*.¹³

Alcune provvisorie conclusioni

Le riflessioni svolte giustificano le seguenti idee per nuovi programmi di storia a scuola.

¹¹ P. Prodi, *Insegnamento e funzione sociale della storia*, Il Mulino, Bologna, 2001.

¹² G. Ricuperati, *Apologia di un mestiere difficile*, Laterza, Roma-Bari, 2005.

¹³ J. Bruner, *Dopo Dewey*, Armando, Roma, 1964.

1. Le conoscenze storiche non possono che essere subordinate all'esigenza di pensare storicamente: solo così si può delineare un quadro complessivo di abilità, competenze e conoscenze irrinunciabili per la formazione scolastica.
10. Le conoscenze procedurali vanno costruite (ed esercitate) attraverso pratiche e attività cognitive ricorrenti, graduali e continuative per assicurare la continuità curricolare e per avere la possibilità di affrontare conoscenze e compiti sempre più complessi.
11. Le conoscenze dichiarative devono essere individuate per la loro significatività dal punto di vista dei discenti (per la possibilità che offrono di comprendere il mondo attuale, se stessi e gli altri o di apprendere le conoscenze che seguiranno) e dal punto di vista della disciplina.
12. Le conoscenze vanno diversamente configurate a seconda dello sviluppo dei discenti.
13. In ogni caso le conoscenze non possono avere a riferimento la forma cronologica-lineare della tradizionale storia scolastica, ma piuttosto prefigurare reti di conoscenze, organizzarsi in mappe spaziotemporali, per preparare *schemi funzionali*.

In estrema sintesi, vorremmo dai decisori indicazioni contenutistiche molto generiche e di contro molto investimento in termini di formazione degli insegnanti, per realizzare nella realtà, e non solo nei programmi, il passaggio da un insegnamento trasmissivo ad un insegnamento costruttivo.

Ciò detto non va ignorato né sottovalutato il fatto che comunque la storia coinvolge l'identità, quella propria e quella altrui, e che non è probabilmente separabile da finalità identitarie.

Queste ultime però possono essere costruite in vari modi. Le finalità identitarie del "vecchio" modello sono oggi insufficienti, anche senza scomodare valori, di fronte al moltiplicarsi delle identità (locale, nazionale, europea, planetaria) che il nostro tempo richiede.

La sfida, in una società irreversibilmente multi-etnica, è quella di *"costruire un'immagine del mondo che tenga conto dell'universalizzazione, della specificità del proprio punto di vista e di una rigorosa rinuncia a costruire gerarchie e superiorità"*.¹⁴

Il curricolo coerente con le proposte dell'associazione "Clio '92" va in questa direzione lavorando per un apprendimento di qualità, "dove per qualità non s'intende prioritariamente la rilevanza o correttezza o attualità dei contenuti di conoscenza ma la loro coerenza, flessibilità e produttività"¹⁵ e *"Per una storia di tutti, perché tutti possano avere una storia"*.

¹⁴ E.W. Said, *Cultura e imperialismo. Letteratura e consenso nel progetto coloniale dell'Occidente*, Gamberetti, Roma, 1998.

¹⁵ P. Boscolo, La qualità dell'apprendimento, in AA. VV., *La dimensione curricolare. La scuola italiana dal programma al curricolo*, B. Mondadori, Milano, 2002.

LA RIPARTIZIONE DELLA DISCIPLINA PER CICLI E PER ANNUALITÀ

di Vincenzo Guanci

1. Oltre la solita storia...

Nel 2000, *Clio '92* pubblicò una raccolta di proposte sul curricolo di storia, con saggi di I. Mattozzi, A. Brusa, M. Gusso, F. Marostica, G. Ghidotti, G. Brioni, M.T. Rabitti, C. Grazioli.

Il volume veniva introdotto con una significativa esortazione:

“...bisogna fare una cosa che nei programmi ministeriali di storia non è mai apparsa: curricularizzare le operazioni cognitive necessarie alla formazione della cultura storica ... e assieme curricularizzare le conoscenze...”¹⁶

e proponeva come base di lavoro una tabella a tre colonne, tentando anche un esempio di curricolazione sulla base dei cicli scolastici stabiliti dalla legge 30 del 2000¹⁷.

Lasciando da parte la scuola dell'infanzia, si proponeva:

ciclo scolastico	operazioni cognitive	conoscenze
<i>primo biennio della scuola di base (6-8 anni di età)</i> scuola dell'obbligo	<i>formazione dei prerequisiti, educazione temporale, educazione spaziale</i>	
<i>secondo biennio della scuola di base (9-10 anni di età)</i> scuola dell'obbligo	<i>rinforzo dell'educazione temporale e spaziale</i>	<i>descrizioni di quadri di civiltà formazione di una prima mappa mentale del mondo</i>
<i>ultimo triennio della scuola di base (11-13 anni di età)</i> scuola dell'obbligo	<i>aumento delle difficoltà cognitive, lavoro con le fonti e con i testi, uso diffuso degli operatori temporali, delle cartine tematiche, degli schemi di spiegazione, smontaggio e produzione di testi storiografici.</i>	<i>studio della storia generale: 1. il mondo prima del neolitico 2. il mondo fra il neolitico e l'industrializzazione</i>
<i>primo biennio della scuola secondaria (14-15 anni di età)</i> scuola dell'obbligo	<i>alto coefficiente di operazioni cognitive: costruzione di grafici temporali, carte geostoriche, problematizzazioni, modelli di spiegazione, smontaggio e produzione di testi storiografici</i>	<i>studio della storia generale: il mondo dopo l'industrializzazione, secoli XIX e XX</i>
<i>ultimo triennio della scuola secondaria (16-18 anni di età)</i> non dell'obbligo	<i>operazioni cognitive complesse: intrecci spazio-temporali, tematizzazioni, problematizzazioni, spiegazioni, produzione di testi storiografici</i>	<i>studio di storie di settore, approfondimento di temi e problemi</i>

Per discutere sulla ripartizione della disciplina per annualità mi pare utile ripartire da quelle considerazioni. Lì c'erano le basi per costruire un percorso sensato di conoscenze significative e un curricolo per la costruzione di abilità necessarie a formare una cultura storica adeguata ai saperi del mondo globalizzato dell'inizio del XXI secolo.

¹⁶ Associazione Clio'92, *Oltre la solita storia. Nuovi orizzonti curriculari*, Polaris, Faenza (RA), 2000, pp. XI-XII.

¹⁷ La legge 10 febbraio 2000, n. 30, riordinava il percorso scolastico in tre cicli: *scuola dell'infanzia* (non obbligatoria) da tre a sei anni di età, *7 anni di scuola di base* (obbligatoria) da sette a tredici anni di età, 5 anni (di cui i primi due obbligatori) di *scuola secondaria*, da quattordici a diciotto anni di età. La legge è stata abrogata nel 2001 all'inizio della nuova legislatura su proposta del nuovo ministro Letizia Brichetto Moratti.

2. Curricolare la disciplina

Innanzitutto è necessario un chiarimento di tipo pregiudiziale: la ripartizione per cicli e per annualità non deve voler dire “fare a pezzi” la materia-storia, bensì *curricolare l'apprendimento della disciplina-storia*.

L'idea della “ripartizione” nasce dalla concezione di una storia da insegnare (e da apprendere) come *corpus* completo di cognizioni/nozioni, che si possono spezzettare, assegnandone dei pezzi ad ogni ciclo e di questi un pezzo ad ogni anno scolastico. Ciò è pensabile solo se si immagina che la disciplina da imparare sia quella dentro i manuali! Solo così la “ripartizione” appare sensata: un volume (eventualmente diviso *materialmente* in più tomi) per ogni anno scolastico. Se, invece, concepiamo l'insegnamento della storia come formazione di una cultura storica composta da conoscenze e abilità, concetti e competenze, allora la questione “quale storia insegnare/apprendere ogni anno scolastico?” va intesa non tanto come “ripartire la materia” quanto come “curricolare la disciplina”.

Apriamo una piccola parentesi e ricordiamo, perciò, per brevi punti cosa intendiamo per curricolo: un curricolo - è ormai assodato - deve essere *essenziale e progressivo*¹⁸.

Deve, cioè, essere articolato per competenze, per saperi essenziali, in quanto la dilatazione quantitativa delle conoscenze non ne consente un adeguamento in tempi ragionevoli da parte della scuola né a livello di singola unità scolastica né a livello di “indicazioni ministeriali”.

Deve essere ovviamente progressivo, da un ciclo all'altro, se vuole essere “curricolo” e non “programma”: una graduazione, cioè, degli obiettivi cognitivi rispetto alle loro difficoltà di apprendimento e non un elenco di contenuti cognitivi in ordine di successione cronologica.

Nel 2000 un nutrito gruppo di lavoro (circa 280 esperti), nominato dall'allora ministro per la pubblica istruzione L. Berlinguer, stilò un piano di fattibilità dei curricoli disciplinari. Per quanto riguarda la storia, quel documento appare ancora oggi particolarmente interessante; in esso vengono individuate tre fasi dell'insegnamento/apprendimento della disciplina:

- “a) la prima attenta alla ‘grammatica’ della disciplina e cioè agli strumenti che ne permettono la conoscenza;*
- b) la seconda, alla ‘sistemica’, cioè alla conoscenza organica della materia;*
- c) la terza, ai ‘percorsi’ che consentono approfondimenti particolari.”*¹⁹

Le tre fasi corrispondevano ai cicli scolastici ipotizzati dalla riforma Berlinguer: la “grammatica” ai primi 4 anni della scuola di base, la “sistemica” agli ultimi 3 anni della scuola di base + i primi 2 anni della scuola secondaria fino a coprire l'intero arco dell'obbligo scolastico, i “percorsi” agli ultimi tre anni della scuola secondaria. In sostanza, la storia-materia (quella, per intenderci, “dalla preistoria ai giorni nostri”) veniva studiata una volta sola: negli ultimi cinque anni dell'obbligo (i 3 dell'ex-scuola media + i primi 2 dell'ex-scuola superiore, con il famigerato ‘scavalco’ che allora suscitò grande clamore).

A me pare che, prescindendo dalle polemiche roventi dell'epoca, specie la prima e la terza fase conservino tutta intera la loro attualità nel configurare un'ipotesi di curricolo anche per gli attuali cicli scolastici, i quali, seppure modificati dalla riforma Moratti, restano sostanzialmente quelli tradizionali: scuola dell'infanzia (3 anni), scuola elementare (5 anni), scuola media (3 anni), scuola superiore (5 anni). Recentemente, inoltre, una legge, proposta dall'attuale ministro Fioroni, ha innalzato l'obbligo scolastico al termine del primo biennio della scuola superiore.

Vedremo in seguito come e perché questa impostazione potrà tornarci utile.

¹⁸ Questa definizione e le considerazioni immediatamente successive si ritrovano nel documento ministeriale del Coordinamento per l'Autonomia delle scuole redatto in vista del riordino dei cicli scolastici. Qui sono riprese dall'articolo di V. Guanci, *Un curricolo essenziale e progressivo*, in “Il Bollettino di Clio”, n. 3, dicembre 2000.

¹⁹ *ibidem*, p. 4

Intanto, per capire meglio l'attuale situazione della scuola sulla quale andranno a calare le "nuove indicazioni ministeriali" è utile ricordare l'intervento riformatore del ministro Moratti dal 2001 al 2006 con le sue Indicazioni Ministeriali, che seppur "provvisorie", hanno scom bussolato l'insegnamento della storia nella scuola elementare e media.

3. Le Indicazioni Ministeriali e gli O.S.A.

Le Indicazioni Moratti-Bertagna non parlano più di curricolo; in compenso sono ricche di "obiettivi specifici di apprendimento" che declinano la disciplina in abilità e conoscenze ripartite per annualità dalla classe terza elementare (primaria) alla terza media (secondaria di I° grado), eliminando la ripetizione della materia "dalla preistoria ai giorni nostri", prima alle elementari e poi alle medie.

Richiamando soltanto le approfondite analisi a suo tempo condotte in proposito, ci limitiamo qui a segnalare la duplice contrastante reazione degli insegnanti alla ripartizione della materia; da un lato c'è chi si lamenta di non poter più insegnare il periodo storico a suo giudizio più interessante, dall'altro c'è chi gioisce per l'aumento del monte-ore a disposizione per il periodo storico che insegnava prima della riforma. Insomma, nell'ambito della concezione diffusa della storia-materia, l'insegnante di quinta elementare si lamenta perché *non deve* insegnare la storia contemporanea e il docente di scuola media perché *non deve* insegnare la storia antica, denunciando entrambi una concezione della storia generale come storia "data" e "totale": la storia va insegnata (e imparata?) *tutta*, in un ciclo scolastico, dalla preistoria ai giorni nostri!

Nel merito, va comunque ricordato che nonostante alcune indicazioni accettabili, il quadro complessivo appare invece inaccettabile, a partire proprio dal fatto che è *assente qualsiasi riferimento al curricolo*. La mancata curricolazione esplicita e motivata degli O.S.A., in termini di abilità e di conoscenze, ne ha fatto un elenco confuso e disordinato, che non fornisce chiare indicazioni di lavoro chi insegna. Se vi aggiungiamo la sostanziale mancata formazione in servizio degli insegnanti sugli O.S.A. e su tutte le altre novità delle Indicazioni Ministeriali si spiega il disorientamento generale degli insegnanti nelle scuole, dei redattori nelle case editrici scolastiche.

4. Il "formato" delle conoscenze storiche

Torando alla questione della ripartizione per cicli e per annualità della disciplina, penso che, in buona sostanza, voglia dire costruire una *filiera sensata di abilità e di conoscenze* che si snoda nell'arco dei tredici anni di scuola. Ciò vale a dire che bisogna curricolare, da un lato, le operazioni cognitive da far compiere agli allievi per costruire le abilità e, dall'altro, le conoscenze significative in rapporto alle loro qualità e tipologia, sul versante dell'apprendimento.

Come più volte ha scritto I. Mattozzi²⁰, curricolare le difficoltà dell'apprendimento storico sul fronte delle conoscenze, significa innanzitutto andare a vedere la struttura, o meglio, il "formato" delle conoscenze storiche. In questa sede ci limitiamo a richiamare i tre "formati" fondamentali:

1. la descrizione di stati di cose;
14. l'intreccio descrittivo-narrativo-argomentativo dei processi di trasformazione;
15. l'intreccio descrittivo-argomentativo di tematizzazioni-problematizzazioni-spiegazioni.

Le *descrizione di stati di cose* come le civiltà, per esempio, bene si prestano ad introdurre lo studio della storia, a costruire le prime e fondamentali competenze (uso della cronologia, uso della rappresentazione spaziale, ricerca delle fonti, organizzazione delle informazioni, ecc.), a formare in sostanza il *primo sapere storico*.

Lo studio guidato dei *processi di trasformazione* dà conto del *divenire del mondo*, fornisce senso alle nozioni da studiare, riempie di significato i segmenti di passato conosciuti. La storia

²⁰ Si rilegga, per esempio, il saggio di I. Mattozzi, *L'insegnante di storia e le Indicazioni*, e si guardi la presentazione ppt della proposta di curricolo in: www.retestresa.it/news/news/rimemco/CURRICOLO_IN_PRATICA_14_11_05.pdf.

non appare come una vecchia fotografia ma piuttosto come un film dove popoli, donne e uomini, si muovono nello spazio e si trasformano nel tempo.

Infine, anche le grandi *questioni storiografiche*, i *problemi* che appassionano gli storici potranno essere affrontati dagli studenti negli anni conclusivi del loro corso di studi, quando saranno ormai dotati di strumentazioni concettuali e cognitive adeguate.

5. Riprendiamoci il curriculum

A. All'inizio di tutto - e *per tutto il percorso*, dalla scuola elementare all'esame di stato conclusivo - ci sono sempre la *mappa spazio-temporale del mondo* e l'esplicitazione dei *nessi presente-passato*, strumenti assolutamente indispensabili per capire la storia, per rendersi conto, da un lato, che la storia è una disciplina *in fieri*, piena di vuoti da riempire e perciò sempre viva e sempre da studiare, e, dall'altro, che serve a comprendere il presente e non il passato!

B. Poi, nella scuola dell'infanzia e nei primi anni della scuola elementare, si vanno formando le prime concettualizzazioni sotto forma di *copioni*, la prima educazione temporale con la costruzione di *calendari* e di linee del tempo, le prime ricerche storico-didattiche sulla *storia personale* e dei propri genitori.

C. Negli ultimi anni della scuola elementare si costruiscono le prime disposizioni allo studio della storia formando le prime abilità specifiche: uso delle fonti, uso della cronologia, uso delle rappresentazioni spaziali, organizzazione delle informazioni attraverso indicatori tematici. Questo avviene mediante la costruzione di *quadri di civiltà*.

D. Negli anni della scuola media si mette a punto il concetto del passato come *divenire del mondo*: si affrontano alcuni dei grandi *processi* che hanno trasformato nel tempo le condizioni di vita dell'umanità, in periodi e in località differenti. Si intrecciano, insomma, *quadri di civiltà e processi di trasformazione*, insegnando e imparando una *metodologia di indagine del passato e di studio della storia* che seleziona e organizza le informazioni dei testi storiografici e manualistici per conoscere, da un lato molte civiltà del passato e, dall'altro, i mutamenti di fondo all'interno delle civiltà stesse e nelle relazioni tra loro. Si viene a costruire così una intelaiatura della disciplina che la vede direttamente connessa con il mondo in cui oggi allieve e allievi vivono: la storia come materia viva e non come sommatoria di avvenimenti passati e, per questo, inutili da conoscere e da indagare.

E. Nella scuola secondaria superiore si passa ad affrontare *temi nuovi e/o ad approfondire temi* già affrontati; essendo gli allievi già in possesso delle strumentazioni concettuali e cognitive non solo di base, sarà possibile anche esaminare le grandi questioni storiografiche, i *problemi*, sui quali gli storici si arrovelano per fornire spiegazioni plausibili. In quella sede alla *descrizione di quadri di civiltà e di stati di cose*, si aggiunge l'*analisi di processi di trasformazione* e, infine, si pongono le grandi domande della storia, con una visione del mondo di forte profondità temporale: perché l'umanità è quella che è oggi? perché ci sono tante disuguaglianze? da dove e quando nascono le differenze tra popoli ricchi e popoli poveri? ecc. ecc. Insomma, si tenta un raffinato lavoro di tematizzazione teso a selezionare gli argomenti utili a comprendere i problemi del presente mediante lo studio del passato.

Ecco: abbiamo visto che è possibile curricolare le conoscenze storiche tenendo conto delle loro difficoltà d'apprendimento, guardando alla loro qualità, a quello che I. Mattozzi chiama il loro "formato". Pare questo il modo migliore per evitare l'errore di una ripartizione fondata soprattutto sul criterio della successione cronologica (e della scelta privilegiata della visione eurocentrica), che resta così solo *uno* (non l'unico) dei criteri.

In quest'ottica *non ha più senso la disputa sulla ripetizione ciclica della materia*, studiata due o tre volte, per il semplice motivo che *non è sempre la stessa storia*. Si tratta, è vero, della stessa disciplina, ma di questa vengono affrontati temi a complessità crescente, con la

contemporanea messa in gioco di abilità diverse e la formazione di competenze sempre più complete.

Riprendendo, quindi, in conclusione, le considerazioni fatte all'inizio si può sostenere che:

- viene confermato l'*approfondimento* come compito principale della scuola superiore, mettendo al centro del proprio insegnamento/apprendimento gli operatori storiografici tematizzazione, problematizzazione e spiegazione;
- viene confermata l'idea della *grammatica* della storia nella scuola elementare, nel senso dell'applicazione dei 'fondamentali' della disciplina: fonti, testi, operatori temporali, operatori spaziali, concetti di base;
- *non viene confermata* l'idea di "storia generale" come *sistematica* conoscenza della disciplina; piuttosto pensiamo ad una *rete di conoscenze* a maglie più o meno strette, tenute assieme dal consolidamento del rapporto **tema-contesto** e **presente-passato**.

L'obiettivo finale resta quello di costruire una autentica e solida **cultura storica** nella formulazione che ne diede, fin dal 1990, I. Mattozzi:

...la padronanza di conoscenze + la consapevolezza di come esse sono prodotte + la capacità di usare gli operatori cognitivi + la capacità di uso delle conoscenze per mettere in prospettiva il presente + la capacità di usarle per argomentare i propri punti di vista + la padronanza dei meccanismi generativi delle conoscenze storiche...²¹

Di qui proviamo, infine, a declinare un'ipotesi di curriculum, intesa solo come elemento per la discussione, aggiornando la tabella iniziale:

ciclo scolastico	operazioni cognitive	conoscenze significative
scuola dell'infanzia e primi anni di scuola elementare o primaria (3-7 anni di età) <i>inizio scuola dell'obbligo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - avvio alla costruzione di copioni - educazione alla cronologia - educazione spaziale 	<ul style="list-style-type: none"> - esperienze significative - storia personale
ultimo triennio della scuola elementare o primaria (8-10 anni di età) <i>scuola dell'obbligo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - operatori temporali semplici - operatori spaziali semplici - indicatori tematici - organizzazione delle informazioni - produzione di brevi testi storici descrittivi - uso delle fonti - uso delle immagini - costruzione di poster 	<ul style="list-style-type: none"> - descrizione del quadro di civiltà del presente - descrizione di quadri di civiltà di ogni parte del mondo e di ogni tempo - comparazione di quadri di civiltà - formazione della prima mappa spazio-temporale del mondo
scuola media o secondaria di I grado (11-13 anni di età) <i>scuola dell'obbligo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - operatori temporali complessi - operatori spaziali complessi - mutamenti e permanenze - lavoro con le fonti e con i testi 	<ul style="list-style-type: none"> - ricerche storico-didattiche di storia locale - costruzione di quadri di civiltà e analisi di grandi trasformazioni: <ol style="list-style-type: none"> 1. il mondo prima del neolitico 2. il mondo fra il neolitico

²¹ I. Mattozzi, *La cultura storica: un modello di costruzione*, Faenza editrice, Faenza (RA), 1990, p. 34.

ciclo scolastico	operazioni cognitive	conoscenze significative
	<ul style="list-style-type: none"> - problematizzazioni - schemi di spiegazione - smontaggio e produzione di testi storiografici 	<p>e l'industrializzazione</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. il processo di industrializzazione 4. il mondo dopo l'industrializzazione 5. il mondo della globalizzazione
<p>primo biennio della scuola secondaria di II grado (14-15 anni di età) <i>scuola dell'obbligo</i></p>	<p>alto coefficiente di operazioni cognitive: costruzione di grafici temporali, carte geostoriche, problematizzazioni, modelli di spiegazione, smontaggio e produzione di testi storiografici</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Il mondo della globalizzazione: costruzione di un quadro complesso della civiltà del presente 2. Il mondo pre-moderno <ul style="list-style-type: none"> - le civiltà del mondo antico - introduzione al medioevo europeo - la civiltà bizantina - la civiltà araba - le grandi civiltà asiatiche - le civiltà americane - le civiltà africane
<p>biennio di formazione professionale e simili, a conclusione dell'obbligo scolastico</p>	<p>alto coefficiente di operazioni cognitive: costruzione di grafici temporali, carte geostoriche, problematizzazioni, modelli di spiegazione, smontaggio e produzione di testi storiografici</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Il mondo della globalizzazione: costruzione di un quadro complesso della civiltà del presente 2. Temi e problemi di storia del Novecento
<p>ultimo triennio della scuola secondaria di II grado (16-19 anni di età) non dell'obbligo</p>	<p>operazioni cognitive complesse: intrecci spazio-temporali, tematizzazioni, problematizzazioni, spiegazioni, produzione di testi storiografici</p>	<p>percorsi di approfondimento di temi e problemi di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - storia politica - storia sociale - storia economica - altre storie settoriali <p>percorsi di approfondimento di storia moderna e contemporanea a scala mondiale</p>

OLTRE LE INDICAZIONI: IL DOVERE DI PROGRAMMARE IL CURRICOLO

di Ivo Mattozzi

[testo destinato agli atti tuttora inediti di un seminario svolto a S. Vittoria in Matenano (AP) e organizzato dal Dipartimento di Discipline Storiche dell'Università di Bologna, dalla Scuola di Memoria Storica del Piceno, dal Centro Studi Farfense, Il Laboratorio Multidisciplinare di Ricerca Storica *Le radici per volare. Insegnare storia tra impegno didattico e ostacoli normativi* ", 26-27 agosto 2005.]

È un testo che può essere utilmente letto in questa stagione in cui sono cominciate le manovre di revisione delle *Indicazioni* e in cui gli insegnanti sono invitati a trasporre e articolare le indicazioni ministeriali in curricoli e in piani dell'offerta formativa:

«le Indicazioni Nazionali costituiscono il quadro di riferimento delle scelte affidate alla progettazione delle scuole. In questo senso sono un testo volutamente aperto che la comunità professionale è chiamata ad assumere e a contestualizzare tenendo conto dei bisogni di sviluppo degli alunni, delle aspettative della società, delle risorse disponibili all'interno delle scuole e nel territorio. Con il riconoscimento dell'autonomia alle istituzioni scolastiche il posto che era dei programmi nazionali viene preso dal Piano dell'Offerta Formativa che, come è affermato nella vigente normativa, è "il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche". Il cuore didattico del Piano dell'Offerta Formativa è il curricolo, che viene predisposto dalla comunità professionale nel rispetto degli orientamenti e dei vincoli posti dalle 'Indicazioni' e la sua elaborazione è il terreno su cui si misura concretamente la capacità progettuale di ogni scuola. Una conseguenza dell'introduzione dell'autonomia è che il luogo delle decisioni si sposta, almeno in parte, dal centro alla singola istituzione scolastica ed è per questa ragione che il curricolo si afferma come principale strumento della progettualità didattica.»

Dalla bozza ministeriale: *Il curricolo nella scuola dell'autonomia, aprile 2007.*

Premessa

Il mio compito è quello di analizzare il testo delle *Indicazioni Nazionali per i piani di studio personalizzati* e di mettere in evidenza alcuni punti o deboli o contrastanti con le esigenze disciplinari e sostenere che è inevitabile interpretarle ed è salutare trasgredirle in un qualche misura.

Vorrei cominciare con una sorta di apologo. Fino al Seicento - appena tre secoli fa - si pensava in Occidente che la storia umana coincidesse con quella narrata nella Bibbia e che perciò la storia della Terra e la storia dell'umanità avessero la medesima durata di 6000 anni circa. Essa veniva narrata nei testi di Storia sacra. Nel corso della seconda metà del '600 e del '700, perspicaci osservatori cominciarono a dare senso di tracce ai fossili che vedevano incorporati nelle rocce e a collegarli a tempi in cui la Terra doveva aver avuto aspetti molto diversi da quelli attuali. Altre inferenze portarono altri studiosi a rendersi conto che c'erano popoli la cui storia aveva preceduto quella narrata nella Bibbia. Cominciarono perciò a parlare di una umanità pre-adamitica.

Nello stesso tempo altri cominciarono a pensare che le storie particolari erano troppe per poter fare della storia una conoscenza insegnabile e iniziarono a vedere come costruire una sintesi che riducesse le diverse storie particolari in una storia "universale".

In tre discussioni secolari si sono affermate la storia geologica della Terra, la scoperta di una cronologia più lunga nella storia dell'umanità e un modello di storiografia scolastica. Ho appreso di queste polemiche da un libro, per me entusiasmante, dello storico della scienza, Paolo Rossi, *I segni del tempo* e da una tesi di dottorato di Saura Rabuiti.

A me questa storia di una civiltà occidentale che ha fatto tanta fatica a scoprire cose che ora ci appaiono ovvie, pare una metafora del percorso che dovremmo far fare ad un allievo nel suo primo approccio alla storia nella scuola di base:

- scoprire il passato e la sua profondità;
- scoprire che ci sono le tracce che ci permettono di costruirne la conoscenza;
- scoprire che tutta l'umanità ha un passato profondo;
- imparare a gestire le conoscenze che possono dar conto di come l'umanità si è trasformata nel corso del tempo;
- scoprire con quali procedure la conoscenza attendibile e controllabile del passato possa essere costruita;
- scoprire come usare la storia (come conoscenze e come procedura di costruzione) per comprendere il mondo e abitarlo con la consapevolezza che esso è il risultato di processi storici testimoniati grazie alle tracce che consideriamo beni culturali;
- attrezzarsi degli strumenti operativi e cognitivi per accrescere le conoscenze storiche.

A partire dall'assunzione e dall'affermazione di questi scopi, vorrei ragionare sul rapporto tra le *indicazioni* (o i programmi) e le opzioni dell'insegnante nell'impostare il proprio insegnamento e l'apprendimento degli alunni e vorrei sostenere la tesi che la qualità della formazione storica è condizionata dall'attività interpretativa che deve essere esercitata dall'insegnante rispetto alle *Indicazioni* (o a qualunque altro testo programmatico emanato dalle autorità competenti) e dalle sue capacità di trasgredirle dove esse non siano congruenti con l'epistemologia, con la metodologia disciplinare, con la psicologia cognitiva.

Infine vorrei porre la questione di metodo su come si può arrivare a scrivere programmi meno esposti a rischi di contestazione e più atti a dare impulso alla creatività didattica.

Non ci possono essere programmi o indicazioni ufficiali immuni da critiche o da obiezioni o da tentazioni di contrapporre un testo diverso, poiché ogni programmi è inevitabilmente selettivo e ciò che non contempla può essergli rimproverato da qualcuno. Però ci possono essere testi più soddisfacenti per la loro capacità di mettere in sintonia esigenze disciplinari, esigenze psicologiche, esigenze didattiche. E, dunque, nell'indicare scopi, obiettivi dell'insegnamento e apprendimento, nel dosare le conoscenze, nel modellarle.

Ma a me pare che le vicende delle rivoluzionarie visioni sei-settecentesche ci offrano anche un termine analogico per capire in che congiuntura ci troviamo oggi a proposito della storia da insegnare. Come allora c'era un modello di storia sacra che impediva di accettare le scoperte dei fossili come segni di una storia geologica non contemplata dalla Bibbia, e di accettare che ci potessero essere popoli antecedenti agli ebrei, oggi c'è un modello o schema di storia "universale" - quello che si affermò nel corso del '700 - che inibisce l'accettazione di modelli nuovi di storia scolastica.

Allora ci furono intellettuali di grande prestigio come Voltaire a combattere le visioni nuove in nome della fede che tutto era stato voluto da Dio così come appariva. Oggi ci sono molti storici e coloro che pensano i programmi ministeriali ad opporsi a modelli nuovi in nome di un modello che sembra nato dalla mente divina e che è invece solo una costruzione contingente da storicizzare e da analizzare.

Vediamo come possiamo ragionare per arrivare a definire il quadro di riferimento delle decisioni che deve prendere l'insegnante.

1. La storia nel letto di Procuste

Le esigenze da tener in conto quando si formulano programmi sono quelle psicocognitive, quelle disciplinari, quelle didattiche, e quelle della progressione curricolare degli apprendimenti. La loro intersezione suggerisce che cosa è possibile fare e, dunque, che cosa è opportuno proporre.

- a) Le esigenze psicognitive ci orientano a pensare l'apprendimento in termini di costruzione delle conoscenze a partire dalle preconoscenze e dalle esperienze degli allievi, che i compiti della costruzione devono essere proporzionati alla zona di sviluppo prossimale, a sapere che essi sono affrontabili a condizione che gli allievi abbiano già imparato a compiere operazioni cognitive requisite, a pensare che l'apprendimento è agevolato e potenziato da attività laboratoriali, a optare per l'uso di una varietà di strumenti e di materiali.
- l) Le esigenze disciplinari ci impongono di trattare le conoscenze con il rispetto rigoroso della loro struttura concettuale - chiunque siano i destinatari -, di sapere che ci sono conoscenze singole da far apprendere ma anche un sistema di conoscenze da far gestire, e che la storia non è solo il sistema delle conoscenze di storia generale, ma anche procedure di costruzione, uso di fonti, organizzazioni di informazioni.
- m) Le esigenze curriculari ci fanno pensare che le conoscenze storiche e il loro sistema non possono avere la stessa struttura nei diversi gradi scolastici e nelle classi della scuola di base e, dunque, ci orientano a pensare formati diversi a seconda dello sviluppo cognitivo degli allievi e delle conoscenze dichiarative e procedurali già possedute.
- n) Le esigenze didattiche impongono la mediazione rispetto ai testi, alle fonti, alle procedure, la gestione accurata dei processi di apprendimento degli allievi mediante applicazioni laboratoriali e l'uso di una molteplicità di strumenti e di materiali (immagini, carte, audiovisivi, web, schemi, diagrammi ...). Esse richiedono tempi distesi e velocità non uniforme di svolgimento dei processi.

I produttori dei programmi hanno considerato il sistema di conoscenze storiche come un'invariante: è quel che è, non si può modificarne il formato. Al più si deve ridurre la quantità delle informazioni e semplificarne la esposizione.

Si parte dal sistema di conoscenza predeterminato e lo si considera "naturale" (non un artefatto umano, storicamente prodotto e situato, com'è), perciò si considera imm modificabile la sua struttura e si pensa di doverlo accomodare nel letto di Procuste dei cicli e dei tempi scolastici. Il sistema di conoscenze ha il modello di storia generale elaborato nel corso del '600: eurocentrico, con la spina dorsale nella storia politico-istituzionale, con l'organizzazione della linearità cronologica per cui i fatti sono inclusi nel discorso a seconda della data del loro inizio e sono interrotti al momento in cui inizia un altro fatto.

La spia che è questa l'idea che ha ispirato gli estensori sta in tre indicazioni:

1. quella che assegna al biennio seconda-terza il primo contatto con la storia della Terra e con la preistoria;
16. quella che invita a trattare la civiltà greca dalle origini all'ellenismo;
17. quella che invita a trattare la civiltà romana dalle origini alla fine;
18. il che vuol dire suggerire la ricostruzione diacronica delle vicende politico-istituzionali.

Avendo preso il sistema delle conoscenze come stella polare, i redattori delle indicazioni hanno declinato le altre esigenze: di quelle psicognitive hanno assunto la questione della motivazione e, siccome la ripetizione della sequenza dei temi genera noia, hanno risolto il problema suddividendo l'intero sistema in due archi temporali, assegnando l'uno alla scuola primaria (dalla preistoria alla fine del mondo antico) e l'altro alla scuola media (dalla fine dell'impero romano occidentale agli anni 70 del '900). Allo stesso risultato ha portato la considerazione della esigenza curricolare e didattica di non sovraccaricare le classi di contenuti. Poiché la storia generale - nel formato tradizionale offerto dai libri di testo - è diventata molto densa e troppo ricca di conoscenze e gli insegnanti si lamentano di non aver abbastanza tempo per svolgerla per intero allora si allunga il letto (da tre a sei anni). Ma il sistema gigantesco si deve adattare nella sua struttura.

E poiché il sistema deve avere il filo cronologico e l'inizio della storia della Terra è il "bing-bang" e quello della storia dell'umanità è la comparsa dell'uomo, le indicazioni hanno assegnato al biennio seconda-terza classe la costruzione delle conoscenze sulla storia della Terra e la preistoria. Così a bambini che non hanno ancora familiarizzato con l'organizzazione temporale e spaziale delle informazioni sul passato, che non hanno ancora il dominio delle quantità per comprendere la cronologia dei millenni, che non hanno ancora allungato

abbastanza gli orizzonti temporali, si assegna lo studio della storia geologica e paleontologica della Terra e della preistoria umana.

L'esigenza psicocognitiva e quella curricolare vengono negate dalla esigenza di distribuzione delle conoscenze in quel formato.

Ma la conseguenza è che pure le esigenze disciplinari sono mortificate, poiché esporre la storia della Terra e quella della preistoria e la storia greca e romana nella forma di una storia diacronica a bambini ancora inadeguatamente attrezzati per capirle comporta l'inevitabile effetto della degradazione delle conoscenze.

Tale sistemazione ha provocato la scontentezza di molti insegnanti primari delusi di non poter più trattare conoscenze della storia più recente, e la preoccupazione di insegnanti e di storici, allarmati dal timore che l'effetto sarà la scarsa conoscenza di base della storia antica non conseguita nella scuola media.

Riprenderò l'analisi delle carenze delle *indicazioni* più avanti. Mi preme, prima, mettere in rilievo che l'insegnante ha margini di manovra molto ampi per neutralizzare i loro effetti dannosi.

3. La parte dell'insegnante

Insomma, il testo contiene indicazioni poco favorevoli alla formazione storica o per motivi psicocognitivi, o per motivi curricolari o per difetto di rigore disciplinare. Tocca all'insegnante di storia la responsabilità di interpretarlo e di tradurlo in programmazioni che attenuino i danni.

È una responsabilità che il testo riconosce in pieno nei due punti che riguardano la programmazione delle attività didattiche e la elaborazione di unità di apprendimento:

«Le istituzioni scolastiche, rispettando i vincoli organizzativi di orario, di organico e di funzioni elencati nelle *Indicazioni nazionali*, sono tenute a trasformare gli «obiettivi generali del processo formativo» e gli «obiettivi specifici di apprendimento» (*conoscenze e abilità*) prima in *obiettivi formativi* e poi, grazie all'articolazione delle attività educative e didattiche, nelle *competenze* educative, culturali e professionali finali di ciascuno.»

«Gli *obiettivi formativi*, le attività, le modalità organizzative, i tempi ed i metodi necessari per trasformarli in competenze degli allievi, nonché le modalità di certificazione delle competenze acquisite, vanno a costituire le *Unità di Apprendimento* del *Piano di Studio Personalizzato* di ciascun alunno, da cui si ricava documentazione utile per la compilazione del *Portfolio delle competenze individuali*.»

«[...] le tabelle degli obiettivi specifici di apprendimento. [...] hanno lo scopo di indicare con la maggior chiarezza e precisione possibile i *livelli essenziali di prestazione* (... standard di prestazione del servizio) che le scuole pubbliche della Repubblica sono tenute *in generale* ad assicurare ai cittadini [...]. Non hanno, perciò, alcuna pretesa validità per i casi singoli, siano essi le singole istituzioni scolastiche o, a maggior ragione, i singoli allievi.

È compito esclusivo di ogni scuola autonoma e dei docenti, infatti, nel concreto della propria storia e del proprio territorio, assumersi la *libertà* di mediare, interpretare, ordinare, distribuire ed organizzare gli obiettivi specifici di apprendimento negli obiettivi formativi, nei contenuti, nei metodi e nelle verifiche delle Unità di Apprendimento, considerando, da un lato, le capacità complessive di ogni fanciullo che devono essere sviluppate al massimo grado possibile e, dall'altro, le teorie pedagogiche e le pratiche didattiche più adatte a trasformarle in competenze personali.

Allo stesso tempo, tuttavia, è compito esclusivo di ogni scuola autonoma e dei docenti assumersi la *responsabilità* di «rendere conto» delle scelte fatte e di porre gli allievi, le famiglie e il territorio nella condizione di conoscerle e di dividerle.»

Dunque, il ritornello: “devo svolgere il programma” - che tante volte si sente ripetere nelle aule scolastiche, non ha senso e non è ammissibile. Non c'è un programma da svolgere e l'insegnante non deve considerare il libro di testo come la realizzazione più autorevole del programma o come se fosse il sostituto del programma. È tenuto, invece, a interpretarlo, a pensare e progettare processi di insegnamento e di apprendimento, ad organizzarli in una sequenza di unità, a realizzare la propria programmazione, ad adeguarla man mano che la svolge.

4. Le fonti di ispirazione dell'interpretazione

L'insegnante si trova al centro di un sistema i cui elementi sono: le indicazioni o il programma, i libri di testo, il contesto scolastico, l'ambiente extrascolastico. Il sistema gli propone suggestioni, lo sottopone a pressioni, gli pone limiti e vincoli e gli offre risorse. L'insegnante deve reagire e prendere le sue decisioni di progettazione e programmazione. A che cosa deve ispirarsi per non subire le suggestioni e le pressioni del programma e del libro di testo da mero esecutore? Come può cogliere e mettere a frutto le risorse dell'ambiente? come può far fronte ai limiti contestuali?

Le *indicazioni* lo invitano a progettare unità di apprendimento “considerando, da un lato, le capacità complessive di ogni fanciullo che devono essere sviluppate al massimo grado possibile e, dall'altro, le teorie pedagogiche e le pratiche didattiche più adatte.”

Non citano tra le fonti di ispirazioni né l'epistemologia e la metodologia disciplinare né la psicologia cognitiva. Ma si tratta di dare all'epistemologia e alla metodologia la priorità che loro spetta per il fatto che i criteri psicognitivi, pedagogici, didattici dovrebbero essere articolati e curvati verso lo scopo della formazione di conoscenze dichiarative e procedurali prodotte in campo disciplinare.

Si tratta di smettere di pensare la storia come complesso di “contenuti” o come mero insieme di informazioni, che si possono banalizzare e svisare per ridurle a misura di bambini. Occorre cominciare a pensarla:

- a) come processo di costruzione delle conoscenze e dei sistemi di conoscenze;
- o) come testi che sono il risultato dei processi di costruzione e la cui struttura manifesta tutti i segni delle operazioni compiute nel processo di elaborazione;
- p) come conoscenze organizzate in un sistema che devono essere trasposte e configurate in modo adatto alle capacità cognitive dei discenti, ma sempre in modo che conservino il rigore delle conoscenze esperte.

Il processo di costruzione implica strumenti (tracce, fonti, testi), procedure di uso degli strumenti e procedure di costruzione, operazioni mentali e operazioni pratiche per assecondare l'uso degli strumenti e organizzare le informazioni e l'elaborazione della conoscenza, procedure di scrittura e di elaborazione dei testi.

Dal punto di vista psico-cognitivo anche l'apprendimento è un processo di costruzione delle conoscenze. Nei processi di apprendimento entrano in gioco le conoscenze prelieve dei discenti, strumenti da usare, procedure da applicare, le operazioni mentali e quelle pratiche, la necessità di elaborazione di testi di tipo storico.

Dunque, l'insegnante deve prendere cura dei processi di apprendimento, deve insegnare ad usare gli strumenti (le tracce, le fonti, i testi), deve insegnare a compiere operazioni cognitive e pratiche di organizzazione delle informazioni, deve insegnare a rispettare le procedure e ad elaborare testi di tipo storico.

L'insegnante deve impegnarsi a far apprendere conoscenze e sistemi di conoscenze non banali né distorte e come oggetti costruiti.

Su questi punti anche gli esperti ministeriali che hanno concorso ad elaborare le *indicazioni* si sono espressi esplicitamente nelle *Raccomandazioni* pubblicate dal MIUR nel 2002 e presenti sul web²².

Essi hanno messo in rilievo le conseguenze del pensare in termini di “materia” oppure di “disciplina” e l'esigenza di rispettare la qualità delle conoscenze prodotte dagli esperti.

[Se si pensa in termini di materia come complesso di informazioni da trasmettere],

²² Raccomandazioni per l'attuazione delle *Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Primaria. Raccomandazioni generali. Questioni di lessico.*

«i concetti e le teorie delle diverse scienze si trasformano ... in una dogmatica astratta ed enciclopedica che si può solo deglutire. Si presentano come «risultati» dell'attività scientifica che sembrano non avere avuto «processi» d'origine, prima, e di sviluppo, ora, e che appaiono immutabili ed autosufficienti: al punto da valere in sé, sebbene non li si capisca affatto e non dicano niente a chi li incontra proprio perché, alla fine, non sono da lui «pensati».

Il rischio, allora, è quello del contenutismo fine a se stesso: sacrificare l'allievo ai contenuti elaborati dall'attività scientifica; ritenere che possa esistere un «pensato» che ha valore perfino senza «un pensiero che lo pensa». Non è un caso che il linguaggio comune definisca l'insieme delle conoscenze costruite nel tempo da una scienza, tuttavia presentate dimenticando le dimensioni esistenziali, storiche ed epistemologiche da cui provengono e a cui devono comunque pervenire in ogni soggetto, con il termine di materia: qualcosa di pesante, di opaco, l'esatto contrario della leggerezza e della trasparenza a noi stessi che aderisce a qualsiasi sapere che sia «nostro» pensiero.»

Hanno supposto che l'insegnamento disciplinare debba promuovere processi di pensiero:

«Come e a quali condizioni le due prospettive si possono integrare e non restare estranee? È possibile nella scuola, tanto più con soggetti in età evolutiva, non trattare la ricerca scientifica (scienza) alla stregua di contenuti materiali (materia), ma utilizzarla, senza tradirla nella sua complessità, come occasione per promuovere processi vitali di apprendimento e di pensiero (disciplina di studio)»

Ed hanno richiamato l'attenzione sulla necessità di non banalizzare le conoscenze:

«Come favorire l'apprendimento personale senza banalizzare, con distorsioni e semplificazioni, la natura degli «oggetti di studio» identificati dalle scienze e richiamati, per gli insegnanti, negli obiettivi specifici di apprendimento? Non si fatica ad immaginare quanto il cuore della professionalità docente e della qualità della scuola siano fondati sulla competenza nel rispondere a questi interrogativi.»

La visione della disciplina come composta di “processi di pensiero + procedure + operatività + rigorosa costruzione di conoscenze testuali” impone alcune strategie didattiche:

- a) insegnare le procedure per costruire conoscenze mediante fonti;
- q) insegnare le procedure per costruire conoscenze mediante i testi storici;
- r) formare le abilità cognitive e operative requisite nella costruzione delle conoscenze;
- s) usare intensivamente le attività laboratoriali;
- t) scegliere buoni testi storici per le conoscenze.

Pensare la trama curricolare

L'insegnante che assuma tali strategie trova agevole pensare la trama curricolare, i tempi di svolgimento delle attività e le modalità didattiche:

- a) occorre un primo tempo per formare le abilità cognitive e operative di primo accesso al pensiero storico, costituire la pedana di partenza mediante esercizi di rappresentazione delle esperienze quotidiane e generazionali degli allievi. Il che vuol dire impegnare gli scolari a ricostruire e dare ordine temporale e spaziale alle informazioni sulle esperienze vissute mettendo in atto le pratiche della ricerca storico-didattica;
- u) un secondo tempo per allargare gli orizzonti del passato e ampliare la gamma degli strumenti e delle esperienze procedurali: il che comporta l'esercizio di ricostruzioni di esperienze delle generazioni adulte nello spazio locale, ancora mediante la ricerca;
- v) un terzo tempo per costruire le conoscenze sul passato del mondo mediante l'uso prevalente dei testi storici.

In ogni segmento curricolare gli scopi formativi richiedono la organizzazione e la gestione di processi di apprendimento densi in cui l'insegnante mette a frutto:

- a) la rilevazione delle pre-conoscenze degli scolari;
- w) le loro esperienze come oggetto di riflessione e di rappresentazione;

- x) le attività laboratoriali per insegnare il sapere fare sulle fonti e sui testi e elaborare schemi, diagrammi, grafici...;
- y) l'operatività propria e quella degli allievi;
- z) la modularità nella sequenza delle attività e nella progressione delle conoscenze;
- aa) la selezione e il montaggio di materiali di qualità (immagini, testi, fonti...);
- bb) la gestione delle singole conoscenze e quella del sistema del conoscenze.

I processi di insegnamento e di apprendimento che possono essere concepiti su questa base richiedono tempi distesi di realizzazione, velocità non uniforme di svolgimento (ci sono apprendimenti che richiedono più tempo di altri), varietà di strumenti e di attività.

Se questi sono i termini delle esigenze curricolari e didattiche, possiamo tornare all'analisi del testo delle *indicazioni* per capire come le contraddicono o le negano.

L'interpretazione delle *Indicazioni*: un'ipotesi

Rispetto alle esigenze presentate, le *indicazioni* sbagliano i tempi curricolari, non ispirano efficaci pratiche di formazione delle abilità requisite nelle prime classi, entrano in contraddizione con i principi affermati nelle premesse perché non valorizzano le preconcoscenze e le esperienze e omettono passaggi curricolari importanti.

La questione dei tempi e delle attività

Secondo la scansione delle *Indicazioni* uno scolaro acquisisce le abilità necessarie alla lettura di testi e allo studio di conoscenze storiche nelle prime due classi con attività volte a formare:

- i concetti di successione e contemporaneità delle azioni e delle situazioni, di durata e misurazione delle durate delle azioni, di ciclicità dei fenomeni temporali e loro durata (giorni, settimane, mesi, stagioni, anni, ...), di periodizzazione;
- la capacità di riconoscere "i rapporti di causalità tra fatti e situazioni";
- la capacità di conoscere le "trasformazioni di uomini, oggetti, ambienti connesse al trascorrere del tempo";
- la capacità di riconoscere e usare "testimonianze di eventi, momenti, figure significative presenti nel proprio territorio e caratterizzanti la storia locale".

il che impone di far sviluppare le capacità di riconoscere e descrivere i mutamenti e gli eventi e quelle di uso delle fonti.

L'insegnante è tenuto ad interpretare tali indicazioni per organizzare i processi di apprendimento:

- a) deve notare che nulla si dice a proposito degli organizzatori spaziali e nulla si dice a proposito della conoscenza del sapere cronologico che deve essere posseduto quando gli scolari leggeranno i testi storici. Ma sono due campi di applicazione degli apprendimenti necessari per lo sviluppo del curriculum. Perciò, l'insegnante deve rimediare predisponendo le attività in modo da raggiungere anche questi obiettivi;
- cc) deve decidere quali siano le attività possibili e più redditizie dal punto di vista della motivazione, della significatività delle conoscenze apprese, della ricchezza delle abilità cognitive e operative formate.

Da questo punto di vista, il testo delle indicazioni lo tenta a pensare di poter risolvere sbrigativamente la pratica con esercizi svolti implicando psicomotricità e schede con vignette ed altre immagini allo scopo di far emergere il possesso del lessico del tempo.

Ad esempio, un confronto di azioni o situazioni contemporanee osservate o pensate in classe sembra sufficiente per far elaborare le parole della contemporaneità. Oppure, il confronto di quattro immagini della piazza del paese in quattro momenti diversi può sembrare ideale per far cogliere le trasformazioni nel tempo. Per attività di questo genere due anni scolastici potrebbero essere abbondanti.

Ma attività di tal genere favoriscono apprendimenti rigidamente e fortemente situati e perciò inutilizzabili nella comprensione dei testi storici e nella costruzione delle conoscenze storiche.

Essi non possono essere trasferiti nella lettura e comprensione di testi storici in cui l'organizzazione della contemporaneità e la sequenza dei mutamenti e le durate e i periodi e l'organizzazione spaziale sono da comprendere e da rappresentare attraverso la comprensione del montaggio delle informazioni nel testo.

Ne è prova il fatto che scolari che pur usano adeguatamente le "parole del tempo" nelle loro esperienze quotidiane falliscono nel compito di comprendere adeguatamente i testi storici.

Occorre pensare altre attività intrecciate in processi di apprendimento più complessi e più motivanti e più significativi. Per pensarle, l'insegnante deve mettere in relazione l'idea di storia come disciplina con le ispirazioni provenienti dalla psicologia cognitiva e dalle teorie didattiche.

La storia come disciplina lo guida con l'idea che le conoscenze storiche sono il risultato di un processo di costruzione e che sono rappresentazioni di aspetti, di fatti, di sequenze di mutamenti accaduti nel passato; la psicologia cognitiva lo induce a mettere a frutto preconcoscenze ed esperienze degli scolari e la problematicità come molla motivazionale; le teorie didattiche gli offrono molte risorse tra cui il laboratorio e la procedura della ricerca storico-didattica.

Se la storia è rappresentazione costruita del passato ottenuta organizzando temporalmente e spazialmente informazioni prodotte mediante fonti, allora chiediamoci su che cosa i bambini possano esercitarsi a fare ricostruzioni che li impegnino all'uso delle fonti e ad operazioni di organizzazione delle informazioni. La risposta è: "le esperienze dei bambini come gruppo classe o come gruppo generazionale". I bambini vivono giornate organizzate temporalmente, attività che hanno durate e sequenze e si svolgono in spazi diversi, perché non fare delle loro esperienze gli oggetti delle operazioni organizzative e delle ricostruzioni? L'effetto di tale scelta sarebbe di rendere utile e significativa ogni esercitazione e di renderla abbordabile grazie alle preconcoscenze.

- Si può impegnare la classe a costruire rappresentazioni delle attività quotidiane e settimanali: chiamiamo tali rappresentazioni "i calendari delle attività". Esse richiedono il montaggio di successioni, il riconoscimento di durate, la distinzione in periodi, la comprensione della contemporaneità, le idee di presente, passato, futuro, il riconoscimento di attività cicliche, il riconoscimento delle distinzioni di spazi.
- La loro utilità e significatività sta nel rendere i bambini più consapevoli e più abili nel dominare l'organizzazione della loro vita quotidiana.
- La classe vive esperienze (quali l'andare al cinema, al teatro, a mensa, al museo ecc.) che possono essere rappresentate come copioni o script: anch'essi sono stimoli alla organizzazione temporale e spaziale.
- La classe vive esperienze di cui è possibile fare la ricostruzione e la rappresentazione ad una certa distanza di tempo: così si giustifica il ricorso alle tracce da trasformare in fonti per produrre le informazioni necessarie e disposte a ricevere un ordine spaziale e temporale.
- Se si tratta di far capire ai bambini le "trasformazioni di uomini, oggetti, ambienti connesse al trascorrere del tempo", non ci sono in primo luogo le trasformazioni che essi stessi vivono? Nel loro primo anno di scuola essi sono attori di trasformazioni importanti come quella di passare dall'analfabetismo all'alfabetismo. Non potrebbe essere questa trasformazione l'oggetto di una ricostruzione per la quale dispongono di preconcoscenze e di strumenti di informazioni da loro stessi prodotti? E dopo di questa attività, non potrebbero ricostruire la biografia della loro generazione per rendersi conto delle tante trasformazioni condivise dalla prima infanzia all'ingresso nella scuola primaria?
- Il richiamo alle "testimonianze di eventi, momenti, figure significative presenti nel proprio territorio e caratterizzanti la storia locale" impone la ricostruzione di aspetti e processi del passato delle generazioni adulte all'interno del contesto territoriale nel quale i bambini vivono.

Sono attività di ricerca per mezzo di fonti disparate - da quelle più familiari ai bambini, come i loro quaderni o le testimonianze orali, a quelle più ufficiali come i documenti d'archivio - e che

stimolano lo sviluppo delle idee di organizzazione temporale e spaziale, la consapevolezza del senso delle datazioni, quella di fonte, quelle di mutamento e di evento, quelle della procedura ricostruttiva... E sono attività che consumano tempo scolastico poiché richiedono laboratori, attività di rilevazione di preconoscenze, tempi di riflessione metacognitiva. No, non è possibile inzeppare tanti processi di apprendimento in due anni scolastici. Occorre prolungare questa fase di formazione dei requisiti anche nella terza classe.

Che fare in terza?

Secondo le *indicazioni* e secondo i libri di testo, in terza, si fa la storia geologica e paleontologica della Terra e quella della preistoria.

La configurazione raccomandata per conoscenze di storia antica è quella dei quadri di civiltà.

Sappiamo che il percorso di comprensione e costruzione di tali conoscenze può essere agevolato se si procede gradualmente con:

a) la mobilitazione delle preconoscenze dei bambini;

e la formazione della

dd) mappa concettuale di “quadro di civiltà”;

e delle

ee) abilità procedurali di costruzione e di uso della mappa;

e richiede come strumenti indispensabili:

ff) il dominio della cronologia storica;

gg) il dominio della rappresentazione della superficie terrestre col planisfero.

Questo ragionamento dà punti di riferimento alla programmazione del piano annuale didattico. Occorre realizzare attività in cui le preconoscenze dei bambini sul passato del mondo siano fatte emergere e siano fatte sistemare in una mappa spazio temporale a-cronologica in modo che i bambini si rendano conto di quel che sanno e di come lo sanno e che è tanto quel che ignorano. Altre attività per costruire il quadro di civiltà rispetto al mondo in cui i bambini vivono e per esercitarli a comprendere l'articolazione degli aspetti e le loro correlazioni e le procedure di uso degli strumenti (testi e fonti). Attività per formare il sapere cronologico storico e per insegnare a decodificare le date. Infine, attività per far familiarizzare col planisfero in modo che i bambini siano pronti a localizzare le civiltà studiate e capire le estensioni e le distanze e le relazioni spaziali.

Se si considera che in terza conviene fare anche il processo di apprendimento relativo alle trasformazioni locali, credo che cinque processi di apprendimento possano assorbire tutto il tempo della terza. Non resta altro tempo per trattare la storia della Terra e la preistoria.

Dunque, questa sarebbe una trasgressione salutare rispetto alla lettera del testo ministeriale. Darebbe ai bambini il tempo adeguato per formare gli strumenti e gli atteggiamenti più efficaci per affrontare non solo i testi storici e comprenderli, ma per costruire mappe di conoscenze e saperle usare. Probabilmente, ci sarebbero meno insuccessi nello studio della storia.

E in quarta?

Secondo questa ipotesi, la quarta è la classe in cui impegnare gli scolari ad uno studio sistematico delle conoscenze storiche sottoforma di quadri di civiltà. Ma una indicazione riguarda la storia della Terra: deve svolgerla l'insegnante di storia in rapporto con la storia? La storia geologica e paleontologica della Terra richiede, fatta seriamente, il trattamento di fenomeni, di concetti, di problemi e di spiegazioni che sono propri delle scienze. Quel passato non è studiato dagli storici i quali sono impegnati a studiare il passato delle società umane.

Infatti, lo studioso della preistoria Jean Clottes, nel bel libro *La preistoria spiegata ai miei nipoti*, (Archinto, Milano, 2002, p. 9) alla domanda:

[...] *E i dinosauri?*

risponde:

«Sono vissuti decine di milioni di anni prima degli uomini. Non ne parleremo, perché non fanno parte della nostra storia, che è la storia dell'Umanità.»

Dunque, sarebbe bene che ne parlasse l'insegnante più preparato nella didattica delle scienze. Chiunque ne parli, dovrebbe preoccuparsi di trattarne in modo rigoroso e facendo capire quali sono gli studiosi che si occupano di tali argomenti.

Ma, poiché, gli argomenti da trattare in storia sono numerosi, l'insegnante di storia potrebbe anche decidere di non trattarne, allo scopo di dedicare più tempo alla storia dell'umanità. E questa sarebbe un'altra trasgressione, salutare per far capire le caratteristiche del campo disciplinare e per formare migliori conoscenze storiche.

La conoscenza storica mediante i quadri di civiltà

Nel biennio terminale il testo delle indicazioni si offre alle interpretazioni poiché la loro formulazione è vaga o ambigua. Si apre all'insegnante un ampio campo di discrezionalità per decidere come trattare gli argomenti (sotto forma di quadri di civiltà o in una narrazione diacronica?) e quanti ne deve trattare (uno, due, tre o più popoli italici, ad esempio?) e come realizzare la didattica.

Io propongo questa ipotesi di lavoro. Puntare decisamente a far apprendere conoscenze sotto forma di quadri di civiltà.

Organizzare una didattica dei quadri di civiltà molto operativa e molto stimolante che implica:

- a) la definizione precisa dei tempi e degli spazi per i quali la descrizione è valida;
- hh) l'uso di testi e/o di fonti per costruire la mappa concettuale di ogni civiltà studiata;
- ii) il confronto tra quadri di civiltà allo scopo di riconoscere mutamenti e permanenze, somiglianze e differenze e formulare questioni di interesse storico;
- jj) la costruzione del sistema di conoscenze mediante la mappa spazio temporale sul passato del mondo.

Risolvere con sequenze di quadri di civiltà e di confronti tra loro anche le indicazioni riguardanti la storia greca e quella romana, in modo da evitare le complicazioni e le banalizzazioni della narrazione eventografica.

Riservare un trattamento diacronico solo per l'ultimo argomento: la cristianizzazione dell'impero da trattare come un processo di grande trasformazione.

È una didattica che richiede molte attività laboratoriali e molta operatività e la produzione di molti testi e di molti schemi e grafici da parte degli scolari. Ma può risultare molto efficace per motivare, per formare strumenti cognitivi e abilità pratiche e per fondare la base della conoscenza storica su cui gli allievi possano sentire la voglia di altra storia e possano edificare altre conoscenze.

5. Si possono trasgredire le indicazioni in nome della comprensione del mondo?

Spesso insegnanti, abituati a svolgere temi di storia medievale o moderna o contemporanea e temi di storia americana nella scuola primaria, mi rivolgono la domanda se è ancora possibile seguitare a trattarne in nome del beneficio che ne avrebbe la formazione storica e la formazione del cittadino. Sono del parere che le giustificazioni per tali opzioni siano offerte dagli stessi documenti ministeriali. Il riconoscimento dell'autonomia e la educazione alla convivenza civile permettono di includere nei piani di studio temi che riguardino altre epoche oltre l'antichità e quadri di civiltà amerindie anche nella scuola primaria. Abbiamo a disposizione due soluzioni didattiche che favoriscono certe opzioni: la possibilità di trattare sensatamente argomenti monotematici - senza la necessità di includerli in una narrazione a maglie fitte - e l'impianto modulare che permette di prescindere dalla conoscenza degli eventi precedenti, poiché il punto di partenza della costruzione del sapere è costituito dalla descrizione della situazione all'inizio del periodo preso in considerazione. La storia locale è un campo indicato dal testo ministeriale ed è disponibile per la trattazione di qualche conoscenza di storia più recente. Ma anche la conoscenza della storia a scala mondiale potrebbe essere perseguita includendo nei piani di studio civiltà di continenti non contemplati nelle *indicazioni*.

La prospettiva del sapere storico a scala mondiale ormai è un imperativo dettato sia dal plurisecolare processo di mondializzazione dell'economia, dalla globalizzazione in corso, dalle esigenze dell'educazione multiculturale, dalle curiosità degli scolari sia dalla necessità di fondare la comprensione del mondo sulla conoscenza del passato del mondo e non solo della parte europea di esso. Nella scuola primaria abituare gli alunni a "vedere" il mondo storico mediante i planisferi vuol dire far render conto che oltre alle civiltà studiate ci sono continenti non contemplati dal piano di studi che hanno ospitato gruppi umani e popoli negli stessi periodi delle civiltà studiate.

Quel che mi preme mettere in rilievo in conclusione è che possiamo considerare il testo delle *indicazioni* come uno spartito musicale - purtroppo, a mio parere, di cattiva concezione - che aspetta dall'interpretazione e dalla esecuzione degli insegnanti di essere trasformato in qualcosa di vitalmente stimolante e formativo per gli scolari a beneficio della conoscenza storica e dell'esercizio della cittadinanza.

Riferimenti bibliografici per gli approfondimenti

La nota risponde all'intenzione dell'autore di indicare solo alcuni testi che permettano di approfondire problemi e chiarire soluzioni. Dai testi citati è possibile risalire ad altre referenze.

Tutte le questioni qui affrontate sono ampiamente svolte nel cd-rom *Insegnare storia. Courseware ipermediale per l'aggiornamento degli insegnanti*, prodotto a cura di I. Mattozzi e di G. Di Tonto da un gruppo di docenti per conto del MPI e del Dipartimento di discipline storiche dell'Università di Bologna nel 2000. Il cd-rom diffuso dal MPI in 10.000 istituti, è disponibile in copia presso l'associazione "Clio '92".

Nel cd-rom si trova anche una ricca bibliografia.

Per quanto riguarda l'epistemologia e la struttura del testo:

R. Koselleck, *Futuro passato*, Marietti, Genova, 1986.

I. Mattozzi, *La morfologia della conoscenza storica*, in *La mediazione didattica in storia: una riflessione teorica, una proposta pratica*, Polaris, Faenza, 1995.

I. Mattozzi, *Il bricolage della conoscenza storica*, in Silvana Presa (a cura di), *Che storia insegno quest'anno. I nuovi orizzonti della storia e il suo insegnamento*, Collana *Apprendere*, n. 2, Assessorato all'Istruzione e Cultura, Direzione Politiche Educative, Ufficio Ispettivo Tecnico, Coordinamento editoriale Editrice Le Chateau, Aosta, 2004: si trova sui siti: <http://storiairreer.it/Materiali/MattozziModuli2000.htm> [Progetto ESSE. Didattica della storia e delle scienze sociali] e <http://www.clio92.it>

K. Pomian, *Che cos'è la storia*, B. Mondadori, Milano, 2001.

J. Topolsky, *Metodologia della ricerca storica*, Il Mulino, Bologna, 1975.

J. Topolsky, *Narrare la storia. Nuovi principi di metodologia storica*, B. Mondadori, Milano, 1997.

Sulla psicologia dell'apprendimento:

D. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano, 1983.

P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico: gli aspetti cognitivi*: UTET Libreria, Torino, 1986.

H. Gardner, *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano, 1993.

H. Gardner, *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*, Feltrinelli, Milano, 2000.

H. Girardet, *Insegnare storia: risorse e contesti per i primi apprendimenti*, La Nuova Italia, Firenze, 2001.

G. Petter, *Ragionare e narrare: aspetti psicologici dell'insegnamento della storia*, La Nuova Italia, Firenze, 2002.

C. Pontecorvo (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna, 1999.

Sul curricolo delle operazioni cognitive e conoscenze significative:

I. Mattozzi (a cura di), *Un curricolo per la storia. Una proposta teorica e resoconti di esperienze*, Cappelli Editore, Bologna 1990.

I. Mattozzi, *Storia ed educazione temporale nella scuola elementare*, PAD, IRRSAE Lombardia, Milano, 1990.

Per il curricolo nella scuola primaria possono risultare utili articoli e proposte didattiche delle ultime due annate de "La vita scolastica", Giunti editore, Firenze, 2003-2005 e l'annata 2005-2006 in preparazione.

Sulle operazioni cognitive temporali:

I. Mattozzi, *Obiettivo: formare il senso del tempo. Per un curricolo verticale di educazione alle temporalità*, in "Scuola Viva" leggibile ora in:

http://www.funzionioiettivo.it/medie_file/Curricolo_sul_tempo.htm

I. Mattozzi, *La storia: scuola dei tempi*, in E. Berti (a cura di), *Le dimensioni del tempo nel bambino, nella società, nella memoria* Atti della giornata di studio per insegnanti, educatori, genitori (Bassano del Grappa, 10-11 settembre 1999), Polisportiva Jonathan editrice, Bassano 2000, pp. 71-80.

I. Mattozzi, *Per un curricolo di formazione temporale* (da una pubblicazione del Comune di Cavriago curata da I. Poli) entrambi sono leggibili in:

http://www.irre.toscana.it/multiverso/risorse/tavola/ivo_mattozzi_1.htm

Sulla didattica dei copioni:

L. Coltri, V. Giacomelli, *Le briciole del percorso di Pollicino: i copioni. Come si sollecita la loro elaborazione*, in "L'Educatore" n. 8/9, dicembre 2003, dossier "Tre-Sei" sull'educazione temporale, pp. 6-9.

I. Mattozzi, *Pollicino e Cronos. Primi passi verso la storia*, in "L'Educatore", n. 8/9 - dicembre 2003, dossier "Tre-Sei" su l'educazione temporale, pp. 3-6.

I. Mattozzi, *L'avvio alla formazione storica. Pollicino in marcia verso Clio*, in "I diritti della scuola", a. 1 (2004), n. 0, pp. 44-46.

Sulla ricerca storico-didattica e sulla storia a scala locale:

E. Ficarelli e G. Zacché (a cura di), *La didattica degli archivi*. Atti del seminario di studi "L'officina della storia, le fonti della ricerca" (Carpi, 29 aprile 1999), S. Miniato, 2000.

I. Mattozzi, E. Perillo (a cura di), *Formare con le storie locali. Percorsi per la ricerca storico-didattica*, Coop. Adriatica Nordest, Diabasis, Reggio Emilia, 2003.

I. Mattozzi, *Pensare il concetto di fonte per la ricerca storico-didattica*, E. Perillo, *Insegnare la storia locale: perché e come*; entrambi i contributi in Miur, USR Piemonte, Commissione Regionale di Storia (a cura di), *Storia e Didattica, Convegno regionale (Torino, 16-17 maggio 2003)*, Torino, 2004, che contiene il resoconto di numerose esperienze di insegnanti di scuole piemontesi.

I. Mattozzi, *Archivi simulati e didattica della ricerca storica: per un sistema formativo integrato tra archivi e scuole*, in "Archivi della Valle Umbra". Rivista semestrale di archivistica, a. VI, n. 2, 2004, pp. 41-58.

I. Mattozzi, *Storia locale: una risorsa per la scuola e la formazione*, in N. Perego e M. Pirovano (a cura di), *Brianza e Lecchese. Patrimoni culturali, ricerche storiche, memorie collettive*, Cattaneo, Oggiono, 2004, pp. 65-79.

Sulla didattica dei quadri di civiltà:

I. Mattozzi, G. Brioni, L. Coltri, D. Dalola, M. T. Rabitti, L. Santopaolo, *Didattica della storia: Insegnare il primo sapere storico*, Corso di formazione a distanza on line, www.giunti-scuola.it, 2003, ora in cdrom, Giunti, Firenze, 2006.

Sul laboratorio nell'insegnamento della storia:

L. Coltri, *Dai testi allo schedario*, in U. Rizzo (a cura di), *Alla scoperta del tempo e della storia*, Edizioni Junior, Bergamo, 2005, pp. 161-176.

P. Bernardi (a cura di), *Insegnare con le situazioni-problema*, in "Quaderni di Clio", n. 4, 2004.

- I. Mattozzi, L. Santopaolo (a cura di), *Imparare storia in biblioteca*, Clio '92, Faenza, 2002.
- I. Mattozzi, *La mente laboratoriale*, in P. Bernardi (a cura di), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, UTET, Torino, 2006, pp. 9-20.
- E. Perillo e C. Santini (a cura di), *Il fare e il far vedere nella storia insegnata. Didattica laboratoriale e nuove risorse per la formazione storica e l'educazione dei beni culturali*, Scuola Estiva di Arcevia, Polaris, Faenza, 2004.

Sulla didattica delle preconcoscenze:

- L. Coltri, *La didattica delle preconcoscenze*, in E. Felisatti (a cura di), *Modelli progettuali e valutativi per l'intervento didattico. Quaderni di laboratorio per la formazione degli insegnanti*, Cleup, Padova, 2005.

Sulle Indicazioni per i piani di studio personalizzati:

- S. Bianchi (a cura di), *Insegnamento della storia e riforma: problematiche e prospettive*, Miur-USR Veneto, Verona, 2005.
- I. Mattozzi, *L'insegnante di storia e le Indicazioni*, in S. Bianchi (a c. di), *Insegnamento della storia e riforma: problematiche e prospettive*, Miur-USR Veneto, Verona, 2005, pp. 39-68.

Lezioni di pedagogia

Il cantautore Jacques Brel, non molto tempo fa, evocava, in una canzone, una straordinaria capacità delle dame di San Vincenzo, nella loro generosità calcolata: quella di “faire du neuf avec du vieux” (“fare cose nuove con roba vecchia”). Nel suo progressismo anch’esso calcolato, l’istituzione scolastica, ci mostra, da molto tempo, la sua capacità, pur essa straordinaria, di “faire du vieux avec du neuf” (fare cose vecchie con ingredienti nuovi).

Infatti, si osservi da vicino questa scuola investita da un turbinio di riforme successive incoerenti ... e si vedrà a che punto le pratiche quotidiane vi restano, quasi completamente, inalterate.

Come dicono gli amici del Québec “a scuola ci sono cambiamenti frequenti, ma nell’aula tutto è sempre uguale”. In effetti, tutto è sempre uguale: lezioni, esercizi, compiti a casa, interrogazioni, temi, esami... Tutto è sempre uguale: l’alunno s’applica un momento, poi guarda la lancetta del suo orologio aspettando che segni la fine della lezione. Alcuni si agitano.

Altri si scoraggiano. E, alla fine del percorso, si ritrova l’inoscidabile curva di Gauss: una piccola parte degli alunni identificati come l’élite, una grande parte attorno alla media e il resto che, decisamente e per lungo tempo ancora, “può fare di più”. [...]

(Ad esempio), si sa fino a che punto la nozione di competenza può costituire un abito moderno delle pratiche più tradizionali e selettive.

Dalla prefazione di Philippe Meirieu al libro di B. Rey, V. Carette, A. Defrance, S. Kahn,
Le compétences à l’école. Apprentissage et évaluation, De Boek, Bruxelles, 2006, p. 5
(trad. di I. Mattozzi)