

Collana "Quaderni dei gruppi di ricerca USR e ex-IRRE Emilia-Romagna"
Serie II • N. 9

Quando si parla della nostra scuola sembrano prevalere i toni negativi: criticità nei livelli di apprendimento, demotivazione nei ragazzi, disorientamento negli insegnanti, sfiducia nella società civile. Questa rappresentazione è certamente parziale e non dà conto del prezioso e sotterraneo lavoro che tanti insegnanti e tante scuole compiono ogni giorno, pur tra molte difficoltà. Il recupero di credibilità deve partire proprio dalla valorizzazione di quanto viene fatto dalle scuole, con passione e attenzione, in termini di documentazione di buone pratiche e di esperienze didattiche positive.

La collana dei quaderni di ricerca dei gruppi ex-IRRE E-R e USR Emilia-Romagna, che si compone di 10 volumetti di analisi sui saperi e le discipline della scuola di base, vuole contribuire a diffondere questa dimensione operosa e riflessiva che è tipica della scuola della nostra regione. Negli ultimi anni si sono avvicendate diverse proposte di Indicazioni, quelle del 2004 e quelle del 2007, e su di esse si è indirizzata l'attenzione delle scuole e degli insegnanti. Oggi si è alla ricerca di un punto di equilibrio e di una necessaria armonizzazione tra le diverse ipotesi, che sappia leggere gli elementi di continuità e di discontinuità, ancorarsi alle nostre tradizioni pedagogiche, ma anche accogliere nuovi stimoli culturali, per far fronte a domande impegnative e inedite. Insomma, dare qualche certezza alla scuola. Con l'autonomia si aprono nuovi spazi di iniziativa e di elaborazione in materia di curricoli e di organizzazione didattica, che richiedono l'assunzione di un atteggiamento permanente di ricerca di innovazione.

I Quaderni presentano contributi utili in questa direzione, aiutano ad analizzare gli elementi essenziali delle Indicazioni, offrono una mappatura aggiornata delle discipline, chiariscono lessico e terminologie (competenze, obiettivi di apprendimento, standard, curriculum verticale), permettendo di arricchire quella ideale "cassetta degli attrezzi" (culturali) che ogni professionista deve portare con sé per rinnovare con i propri ragazzi, ogni giorno in aula, l'avventura e il piacere della conoscenza e dell'apprendimento. (gc)

Volume a cura di: Flavia Marostica

Coordinamento generale e supervisione scientifica: Giancarlo Cerini

Coordinamento redazionale, editing: Maria Teresa Bertani



Ufficio Scolastico Regionale
per l'Emilia-Romagna



Agenzia Nazionale per lo Sviluppo
dell'Autonomia Scolastica
ex IRRE Emilia-Romagna

euro 10,00

ISBN: 978-88-86100-52-6

Ufficio Scolastico Regionale E-R
ANSAS ex-IRRE Emilia-Romagna

STORIA

a cura di
FLAVIA MAROSTICA

*Dalle Indicazioni
alla pratica didattica*

Contributi di:

Flavia Marostica • Paolo Bernardi • Elena Carboni
Maria Culici • Silvia Dallavalle • Claudia D'Imporzano
Marta Dondini • Fabio Gambetti • Arturo Ghinelli
Elena Marcato • Antonella Martelli • Gianluca Neri
Davide Pizzotti • Maria Teresa Rabitti • Marinella Sarti
Antonio Tagliavini • Patrizia Vezzosi • Annalisa Zannoni

tecnodid
EDITRICE

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
ANSAS ex-IRRE Emilia-Romagna

STORIA

*Dalle Indicazioni
alla pratica didattica*

a cura di
FLAVIA MAROSTICA

Contributi di:

Flavia Marostica • Paolo Bernardi • Elena Carboni
Maria Culici • Silvia Dallavalle • Claudia D'Imporzano
Marta Dondini • Fabio Gambetti • Arturo Ghinelli
Elena Marcato • Antonella Martelli • Gianluca Neri
Davide Pizzotti • Maria Teresa Rabitti • Marinella Sarti
Antonio Tagliavini • Patrizia Vezzosi • Annalisa Zannoni

tecnodid
EDITRICE

Il volume 'Storia' è il risultato di un lavoro coordinato tra Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e ANSAS-Nucleo ex-IRRE Emilia-Romagna, nell'ambito del progetto "Gruppi di ricerca sulle Indicazioni". Il finanziamento è assicurato dall'USR E-R, nell'ambito dell'utilizzazione dei fondi assegnati all'ex-IRRE per attività di ricerca (Legge 440/1997) e dei fondi per il supporto alle "Indicazioni per il curriculum" (Direttiva MIUR n. 68/2007).

Il Gruppo di ricerca è composto da:

Flavia Marostica (coordinamento tecnico-scientifico), Paolo Bernardi, Elena Carboni, Maria Culici, Silvia Dallavalle, Claudia D'Imporzano, Marta Dondini, Fabio Gambetti, Arturo Ghinelli, Elena Marcato, Antonella Martelli, Gianluca Neri, Davide Pizzotti, Maria Teresa Rabitti, Marinella Sarti, Antonio Tagliavini, Patrizia Vezzosi, Annalisa Zannoni.

I testi presenti nel volume sono stati curati dagli autori che appaiono nell'indice e che sono riportati all'inizio di ogni contributo.

Volume a cura di: Flavia Marostica

Coordinamento generale e supervisione scientifica: Giancarlo Cerini

Coordinamento redazionale, editing: Maria Teresa Bertani

Collana "I Quaderni dei Gruppi di ricerca USR e IRRE Emilia-Romagna"

Serie II - Quaderno n. 9, marzo 2010

La riproduzione dei testi è consentita previa citazione della fonte.

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
via Castagnoli, 1 - 40126 Bologna - Tel. 051 3785 1 - Fax 051 4229721
E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it; sito web: www.istruzioneer.it
Direttore generale: Marcello Limina

Ufficio V - Formazione, autonomia
Dirigente: Giancarlo Cerini

Codice ISBN: 978-88-86100-52-6

Stampa: Tecnodid editrice, Napoli, marzo 2010

Presentazione

Serve una scuola di base più 'forte'	5
<i>Marcello Limina, Leopolda Boschetti</i>	

Parte I - Le premesse

Le premesse. Sperimentare le Indicazioni. Breve introduzione	7
<i>Flavia Marostica</i>	

Parte II - La ricerca

Dieci parole chiave trasversali	11
<i>Flavia Marostica</i>	
Autonomia	12
Cittadinanza	12
Orientamento	13
Discipline	14
Curricolo	16
Traguardi: conoscenze, abilità, competenze	18
Strategie di insegnamento per l'apprendimento	21
Fonti/strumenti per l'apprendimento	24
Verifiche, valutazione, autovalutazione, certificazione	25
La progettazione del lavoro d'aula	26
Nuovi programmi, nuova scuola?	27
<i>Marinella Sarti</i>	
Le proposte di innovazione per l'insegnamento della storia nelle normative degli ultimi trenta anni (1979 - 2007)	27
Programmi didattici per la scuola primaria (Ministro Falcucci, 1985)	29
Proposta per il programma di riordino dei cicli (Ministro De Mauro, 2001)	30
Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati (Ministro Moratti, 2002 e 2004)	31
Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione (Ministro Fioroni, 2007)	33

Analisi della disciplina storia	35
<i>Flavia Marostica</i>	
Cosa è una disciplina (il sapere esperto) e come si analizza	35
Una breve analisi della storia (discipline storiche)	38
Oggetto della disciplina o campo di conoscenze	38
Storia della disciplina	39
Struttura concettuale della disciplina	40
Struttura sintattica della disciplina	42
Linguaggio	50
Teorie o modelli di spiegazione	50
Rilevanza sociale	51
Dalla storia/storiografia alla storia insegnata	51

Orientamenti per un curriculum verticale di storia	59
<i>Gruppo di ricerca: Paolo Bernardi, Elena Carboni, Maria Culici, Silvia Dalla Valle, Claudia D'Imporzano, Marta Dondini, Fabio Gambetti, Arturo Ghinelli, Elena Marcato, Flavia Marostica, Antonella Martelli, Gianluca Neri, Davide Pizzotti, Maria Teresa Rabitti, Marinella Sarti, Antonio Tagliavini, Patrizia Vezzosi, Annalisa Zannoni</i>	
Breve premessa generale	59
Traguardi al termine della scuola dell'infanzia: Linguaggi non verbali - Comunicazione verbale - Conoscenza del mondo e la percezione di spazio e tempo - Il vivere insieme (cittadinanza)	61
Traguardi al termine della scuola primaria: Competenze - Abilità metacognitive - Abilità personali e sociali per la cittadinanza	63
Tappe dei primi tre anni: Conoscenze fattuali e concetti - Abilità comunicative e cognitive	64
Tappe degli ultimi due anni: Conoscenze fattuali e concetti - Abilità comunicative e cognitive	66
Traguardi al termine della scuola secondaria di primo grado: Competenze - Conoscenze fattuali e concetti - Abilità comunicative e cognitive - Abilità metacognitive - Abilità personali e sociali per la cittadinanza	69
Traguardi al termine del biennio della scuola secondaria di secondo grado: Asse storico-sociale Storia - Macro competenza 1 - Conoscenze fattuali e concetti - Abilità comunicative e cognitive - Abilità metacognitive - Abilità personali e sociali per la cittadinanza	72

Parte III - Le conclusioni

Quali prospettive di lavoro. Breve conclusione	77
<i>Flavia Marostica</i>	
Bibliografia su Storia ed educazione alla cittadinanza e al patrimonio (Indicazioni internazionali e dell'Europa)	79
<i>a cura di Flavia Marostica</i>	

Presentazione della Collana

SERVE UNA SCUOLA DI BASE PIÙ 'FORTE'

Marcello Limina*, Leopolda Boschetti**

**Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

***Commissario straordinario ANSAS*

Vecchie e nuove Indicazioni

La scuola di base italiana è stata coinvolta negli ultimi anni in numerosi tentativi e proposte di riforma, che hanno richiesto agli operatori scolastici una costante attività di autoformazione e di riflessione sul senso da dare ai cambiamenti e sulla loro possibile incidenza positiva nelle pratiche didattiche. Tuttavia, il rapido avvicinarsi delle proposte pone l'esigenza di un consolidamento e di una stabilizzazione degli ordinamenti e delle indicazioni programmatiche. Questo orientamento emerge dal recente regolamento sul primo ciclo (DPR 89/2009), che all'art. 1 propone una lettura integrata tra le *Indicazioni nazionali* (D.lgs. 19-2-2004, n. 59) e le *Indicazioni per il curricolo* (D.M. 31-7-2007). A tal fine viene previsto un periodo triennale di ricerca (dall'a.s. 2009-10 all'a.s. 2011-12), nel quale le scuole e gli insegnanti sono invitati a sperimentare le Indicazioni curriculari, come stimolo a migliorare i metodi di insegnamento, riscoprendo gli elementi essenziali e fondativi del progetto educativo.

Questo è il messaggio che emerge anche dall'Atto di indirizzo firmato dal Ministro Mariastella Gelmini l'8 settembre 2009, nel quale vengono richiamate le grandi sfide che attendono la scuola italiana del futuro: una formazione culturale più incisiva e solida, il ripristino di valori di responsabilità solidarietà e cittadinanza, il recupero del "senso" dell'esperienza scolastica. Una buona scuola di base, nelle sue collaudate articolazioni di scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di I grado, se ben raccordata nei curricoli disciplinari, nei sistemi di valutazione, nella coerenza delle proposte didattiche, è in grado di portare un contributo decisivo al miglioramento dei risultati scolastici.

A tal fine, la disponibilità di curricoli aggiornati e coerenti, elaborati con l'ausilio delle comunità scientifiche e professionali, validati attraverso moderni sistemi di valutazione e certificazione, diventa un prerequisito fondamentale per la qualità e l'equità dell'intero percorso formativo.

La ricerca in Emilia-Romagna

È per questo motivo che negli ultimi cinque anni, l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, d'intesa con l'Agenzia Nazionale - nucleo IRRE Emilia-Romagna, ha predisposto un ambizioso programma di ricerca didattica sulle indicazioni curriculari che il Ministero dell'istruzione ha elaborato. Nel triennio 2004-2007 hanno operato 15 gruppi di ricerca (coinvolgendo oltre 300 tra insegnanti, dirigenti, docenti universitari, rappresentanti di associazioni, ecc.) che analizzarono i contenuti culturali e pedagogici delle indicazioni "Bertagna". Di quella stagione resta un ricco scaffale di "Quaderni" inviati a tutte le scuole, ma ancora disponibili, che contengono elementi utili per decodificare le indicazioni programmatiche delle singole discipline. Successivamente, nel biennio 2007-2009, dieci gruppi di ricerca, con circa 200 partecipanti, hanno elaborato analisi ed ipotesi di lavoro sulle discipline obbligatorie del curriculum nazionale stilato dalla commissione "Ceruti". L'esito culturale del lavoro è ora offerto all'attenzione della scuola regionale, attraverso la pubblicazione di una seconda collana di 10 quaderni che qui vengono presentati.

Si conferma in questa nuova serie editoriale la vocazione positiva dell'IRRE Emilia-Romagna e dell'USR Emilia-Romagna nell'accompagnare i processi di riforma e di innovazione, attraverso momenti di ricerca, formazione, dialogo con il mondo della scuola. Tutto ciò in sintonia con le caratteristiche della nostra regione, da tempo attenta ed appassionata ai temi dell'educazione, ma che oggi deve interrogarsi – come tutte le società mature – sul ruolo 'appannato' dell'educazione, su alcune criticità che affiorano nei livelli di apprendimento, su sintomi di stanchezza nelle motivazioni dei ragazzi.

Riteniamo che la ricerca sui contenuti culturali, la riscoperta del valore formativo delle discipline (che sono al centro dei Quaderni, quasi in uno sforzo di riscoperta della centralità dei saperi come *mission* fondamentale della scuola), l'individuazione di percorsi didattici praticabili, desunti dalle migliori esperienze, siano elementi importanti per qualificare la nostra scuola e per offrire ai docenti strumenti professionali utili per ripensare metodi e approcci didattici e renderli ancora più adeguati alle esigenze dei ragazzi di oggi.

Un ringraziamento sentito va dunque a tutti coloro che, con ruoli diversi (dirigenti tecnici e scolastici, docenti, ricercatori, cultori della materia), accomunati da un forte impegno culturale e professionale, hanno reso possibile questa apprezzata iniziativa di ricerca e documentazione.

SPERIMENTARE LE INDICAZIONI. BREVE INTRODUZIONE

Flavia Marostica

Coordinatrice scientifica del Gruppo di ricerca "Storia", ricercatrice IRRSAE e IRRE E-R

Il Gruppo di ricerca "Storia"¹, affidato per il coordinamento tecnico-scientifico ed operativo a chi scrive, inizialmente era composto da 25 persone (9 selezionate dagli USP e 16 indicati dall'IRRE E-R tra quanti da anni collaborano sul tema con l'Istituto), ma si è ridotto nel tempo per motivi personali a 17 persone provenienti da 8 province su 9 (la provincia non presente era impegnata in un'altra ricerca), 16 docenti (4 delle scuole elementari, 8 delle medie, 4 delle superiori) e un dirigente scolastico: Paolo Bernardi, Elena Carboni, Maria Culici, Silvia Dalla Valle, Claudia D'Imporzano, Marta Dondini, Fabio Gambetti, Arturo Ghinelli, Elena Marcato, Antonella Martelli, Gianluca Neri, Davide Pizzotti, Maria Teresa Rabitti, Marinella Sarti, Antonio Tagliavini, Patrizia Vezzosi, Annalisa Zannoni. Gli incontri sono stati in tutto 12 (molto lavoro è stato svolto on-line), 6 nel 2008 e 6 nel 2009 (il primo il 12.5.2008 e l'ultimo il 15.6.2009), due dei quali particolari: il sesto (3.12.2008), svolto congiuntamente con i componenti di altri 4 gruppi di ricerca (Geografia, Scienze, Musica, Arte/immagine), è stato utilizzato per una giornata dedicata ad un seminario di studio su *L'educazione al patrimonio: dalle Indicazioni al curricolo*; l'undicesimo in realtà si è articolato in 3 gruppi ristretti di lavoro svolti in 3 diverse giornate (7.5.2009 elementari, 19.5.2009 medie, 27.5.2009 superiori).

I componenti del Gruppo sono persone non solo molto «competenti e motivate a partecipare ad azioni di ricerca-consulenza-produzione», ma anche portatrici di competenze professionali alte e consolidate nel tempo (quasi tutti hanno al loro attivo numerose pubblicazioni di articoli, libri, materiali anche di natura didattica, e moltissime esperienze come formatori di docenti, come collaboratori o coordinatori di ricerche didattiche, come conduttori di labora-

¹ Il Gruppo è stato costituito ai sensi della Nota prot. 1296 del 31.1.2008, *Misure di accompagnamento alla costruzione del curricolo di scuola secondo le Indicazioni per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo* (febbraio-agosto 2008) e delle tre Note dell'USR E-R, prot. 4846 del 19.2.2008, *Azioni di accompagnamento alle Indicazioni per il curricolo. Orientamenti nazionali e regionali*; prot. 5921 dell'11.3.2008, *Indicazioni per il curricolo. Costituzione dei Gruppi di ricerca regionali. Caratteristiche, adempimenti e scadenze*; prot. 7997 del 23.4.2008, *Avvio dei gruppi regionali di ricerca sulle Indicazioni per il curricolo*.

tori e/o di insegnamenti all'Università in ambito SISS e non). Ciò ha consentito di dare per scontate (prerequisiti fondamentali):

- una buona conoscenza della *ricerca storiografica più recente* (che nel corso degli incontri si è ulteriormente arricchita) relativa a tutti i lunghi periodi storici (conoscenze dichiarative fattuali e concetti);
- una buona conoscenza dell'*analisi della disciplina storia* (che nel corso dei lavori si è ulteriormente affinata) e in particolare delle *operazioni cognitive* di tipo logico e metodologiche utilizzate per la costruzione del sapere storico (conoscenze procedurali);
- una buona conoscenza dei fondamenti della *didattica della storia* così come si è venuta sviluppando in Italia negli ultimi decenni (che nel tempo si è approfondita ed estesa);
- una buona e consolidata *competenza professionale* maturata in anni di esperienza a scuola (progettazione e conduzione del lavoro d'aula).

Nel Convegno del 23 ottobre 2007 *Se la scuola fa ricerca. Un ponte verso le Nuove indicazioni per il curricolo* esse sono state definite un'opportunità data alla scuola dell'autonomia per valorizzare le buone pratiche e per migliorarle, soprattutto se la sperimentazione veniva sostenuta dalla ricerca/azione e dalla riflessione (previsione e progettazione, osservazione e ascolto, monitoraggio e autovalutazione). Nell'incontro del 7 novembre 2007 entro il ciclo *Le case dei saperi* dedicato a *La storia continua ... dalla ricerca-azione alle Nuove indicazioni per il curricolo. La parola agli insegnanti* sono stati presentati i risultati del precedente Gruppo di ricerca (2005-2006) e sono state delineate le premesse per la nuova.

In particolare, proprio partendo dei lavori precedenti, dai risultati positivi ma soprattutto dai suoi limiti, il Gruppo ha tenuto conto sia delle esperienze di *ascolto* dei docenti tramite focus e dei nodi critici espressi da loro, sia della constatazione della diffusa *subalternità ai libri* di testo che può risultare ostativa all'assunzione di una logica curricolare: ha concentrato così i suoi sforzi nell'elaborazione di materiali che potessero in qualche modo da un lato proporre *modalità di lavoro*, da un altro lato *sostenere le scuole nella loro ricerca e nella costruzione di curricoli*, anche perché in base all'ultimo Regolamento² queste

² Il Regolamento recante *Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione ai sensi dell'art. 64, c. 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito con modificazioni dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*, approvato con DPR 20 marzo 2009, n. 89, prevede all'art. 1, c. 3 che 'In sede di prima attuazione del presente regolamento, e comunque per un periodo non superiore a tre anni scolastici decorrenti dall'anno scolastico 2009-2010, si applicano le *Indicazioni Nazionali* (Allegati A, B, C e D del D.lgs. 19 febbraio 2004 n. 59), come aggiornate dalle *Indicazioni per il curricolo* di cui al D.M. 31 luglio 2007. Con atto di indirizzo del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca sono individuati i criteri generali necessari ad armonizzare gli assetti pedagogici, didattici ed organizzativi agli obiettivi previsti dal presente regolamento'.

Indicazioni rimangono il testo di riferimento per un altro triennio o almeno fino alla revisione. In un tempo relativamente molto breve (circa 15 mesi) il Gruppo ha fatto quello che è stato possibile fare, privilegiando alcune poche cose, ma preliminari, raccolte solo in parte in questa pubblicazione.

La ricerca si è svolta attraverso le fasi seguenti.

Premessa: individuare cosa significa sperimentare le Indicazioni

Il gruppo ha inteso individuare le caratteristiche fondamentali delle Indicazioni e provare a tradurle in un progetto operativo, mediando tra esperienze professionali pregresse e nuovi punti di riferimento. Per questo motivo non sono state prese mai in considerazione le «buone pratiche», anche se esse sono state il presupposto implicito per affrontare il nuovo.

Conoscere in modo dettagliato la proposta

Sono state analizzate sia le Indicazioni per la *scuola di base* sia quelle per il *biennio iniziale obbligatorio* delle superiori perché considerate un *continuum* per la costruzione dei saperi essenziali. Le due Indicazioni sono state lette e commentate nel loro complesso e in particolare nella parte che riguarda l'area storico-geografica delle prime e l'asse storico-sociale delle seconde (competenze di base a conclusione dell'obbligo di istruzione) e sono state poi condivise e stilate le *Dieci parole chiave trasversali*.

Approfondire alcuni aspetti del curriculum di storia

Sono stati studiati in modo molto puntuale (Raccomandazioni europee e letteratura dedicata) due aspetti fortemente innovativi per individuare in tutti e due i casi in quale modo la prima potesse contribuire alla seconda:

- *Storia ed educazione alla cittadinanza* (Dossier con punti di riferimento e percorsi didattici);
- *Storia ed educazione al patrimonio* (Dossier con gli Atti del seminario di studio del 3 dicembre 2008 con teorie e pratiche).

Confrontare il/le diversile programmi/indicazioni

Sono stati messi a confronto, per completare la conoscenza dettagliata della proposta e per individuare le continuità e le discontinuità, i documenti ministeriali 1979, 1985, 2001, 2004, 2007 ed è stata stilata l'analisi (con un interrogativo di fondo) *Nuovi programmi, nuova scuola? 1979-2007 Le proposte di innovazione per l'insegnamento della storia nelle normative degli ultimi trent'anni*.

Valorizzare esperienze pregresse e competenze professionali consolidate

Sono state predisposte alcune brevi schede per sintetizzare alcuni aspetti particolarmente interessanti della didattica della storia e utili per fronteggiare

il nuovo in modo da dare alcuni spunti in grado di incuriosire e di invogliare all'approfondimento attraverso le *30 Parole chiave per la storia*, una sorta di glossario non esaustivo e ovviamente sempre implementabile scritto da tutte le persone del Gruppo.

Produrre un primo pezzo di un ipotetico curriculum di scuola

A partire dalle Indicazioni e dalle competenze professionali di tutti e portando a sintesi la storia di ognuno e le proposte per tutti, le Indicazioni sono state tradotte in un abbozzo di *curricolo verticale per l'intera scuola di base* (6-16 anni), dalla struttura semplificata ma non semplicistica, che può essere utilizzato dalle scuole, ovviamente rivedendolo/adattando e contestualizzandolo ai diversi bisogni e risorse, i *Primi orientamenti per un curriculum verticale di storia*.

Affrontare almeno per sommi capi l'analisi dei manuali di storia e del metodo di studio e anche le abilità comunicative

Sono state esaminate le caratteristiche di alcuni manuali e le opportunità a disposizione per la costruzione di un buon metodo di studio personale della storia e sono stati analizzati alcuni importanti documenti internazionali sulle competenze linguistiche e prodotti *due Dossier*.

Conclusione: quali prospettive auspicabili di lavoro

Un'ultima riflessione è stata dedicata alle possibili prospettive di lavoro a livello sia di singola scuola o reti di scuole, sia di Gruppo regionale di aiuto.

Bibliografia

Nel quaderno redatto dal precedente Gruppo di ricerca c'è già un'ampia bibliografia che comprende sia testi storiografici che di didattica della storia. La bibliografia qui inserita, a completamento, riguarda esclusivamente Storia, Storia/cittadinanza, Storia/patrimonio in una prospettiva europea.

Nella sezione dedicata al Progetto, accessibile direttamente dalla *home page* del sito *www.storiairreer.it*, sono postati *tutti i materiali prodotti*, sia quelli qui pubblicati, sia quelli che non è stato possibile inserire. Tutte le voci della bibliografia sono linkate ai testi dei documenti postati sul sito.

A tutte le persone del Gruppo vanno i miei più sentiti ringraziamenti per la serietà e l'entusiasmo reiteratamente dimostrati e per gli eccellenti contributi professionali dati alla ricerca: lavorare con loro è stato un vero e grande piacere, oltre che intellettuale, anche e soprattutto umano.

DIECI PAROLE CHIAVE TRASVERSALI

Flavia Marostica

Coordinatrice scientifica del Gruppo di ricerca "Storia", ricercatrice IRRSAE e IRRE E-R

Premessa

I documenti esaminati (da cui sono tratte le citazioni) sono quattro: *Il curriculum nella scuola dell'autonomia*, la *Lettera del Ministro*, le *Indicazioni per la scuola di base* (comprendenti di *Cultura scuola persona*) e quelle per il biennio dell'obbligo. Le due Indicazioni si propongono come uno «strumento di lavoro» per promuovere l'innovazione, per sostenere la costruzione dei curricoli di scuola, per impostare le «attività di aula»; riconoscono che la nostra società, essendo ricca di «stimoli culturali» anche contraddittori, di «informazioni sempre più numerose ed eterogenee», di «legami con le varie aree del mondo», di una significativa «diffusione delle tecnologie di informazione e di comunicazione», presenta una «situazione di potenziale ricchezza formativa», ma affermano anche «la straordinaria complessità che richiede l'educazione», se vuole mirare a «far nascere il tarlo della curiosità» e a «formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale affinché possa affrontare positivamente l'incertezza», poiché essa è rivolta non a «un modello unico di studente astratto», ma a «valorizzare lo stile cognitivo» di ciascuno.

Un'attenzione particolare è riservata alla *lingua italiana* perché essa «costituisce il primo strumento di comunicazione e di accesso ai saperi»: ciò comporta che in tutte le discipline è indispensabile costruire/potenziare le *abilità comunicative*. Esse sono le capacità che consentono di decodificare/produrre informazioni (verbali e no), di avvalersi positivamente dei mezzi di comunicazione di massa, di dominare i *linguaggi* e gli strumenti materiali. Si tratta di *capacità procedurali* di trasposizione delle operazioni mentali in una forma che permetta di relazionarsi con il resto del mondo e di avere modelli di lettura del contesto e sono relative a:

- *linguaggi quotidiani* (informali e non formali, regolati da usi sociali e da ambienti) necessari per vivere nelle moderne democrazie, esprimendo/recependo le idee e partecipando costruttivamente alla vita sociale;
- *linguaggi specifici* delle diverse *discipline* (formali), necessari per apprendere e per decodificare/codificare le esperienze;

- linguaggi *logici* (dalle tabelle ai diagrammi alle mappe, ecc.), schemi visivi universali applicabili a tutti i settori del sapere che consentono sia di *comunicare* informazioni anche complesse in forma chiara, precisa, semplice, efficace sia di *elaborare* conoscenze, incrociando più variabili e istituendo relazioni;
- linguaggi ormai indispensabili delle *nuove tecnologie* (dalla videoscrittura alla navigazione intelligente in internet, ecc.).

Le parole chiave trasversali analizzate (che quindi costituiscono la chiave di lettura di tutte le proposte disciplinari) comprendono sia temi ampiamente presenti nei testi delle Indicazioni che riassumono posizione ormai largamente condivise dalla letteratura più recente sia temi che, invece, pur con una significativa rilevanza didattica, sono meno presenti o quasi assenti.

Autonomia

La finalità principale della scuola è la costruzione e la «conquista dell'*autonomia*» dei giovani, soprattutto dell'«*autonomia di pensiero*», attraverso la «*costruzione di saperi*»: «Autonomo è chi sa *fronteggiare le situazioni problematiche*, possiede *strategie di soluzione* dei problemi, sa *vivere con gli altri* cooperando, difendere con *argomentazioni* il proprio punto di vista, ma anche *ascoltare* il punto di vista degli altri e, se è il caso, modificare il proprio convincimento. Autonomo è anche chi sa *chiedere aiuto*, avendo la consapevolezza del proprio limite e sa offrire aiuto competente. Autonomo è, in definitiva, chi di fronte ai problemi che incontra sa *fronteggiarli facendo ricorso e mobilitando tutte le proprie risorse interiori: conoscenze e abilità, emozioni e impegno personale*. L'autonomia riguarda tutte le dimensioni della persona e il *grado di autonomia è in relazione al livello di competenza posseduta*».

Cittadinanza

Un'altra finalità fondamentale della scuola è la costruzione delle *competenze di cittadinanza* che consentono ad ogni giovane di diventare un «cittadino *responsabile* nei confronti di se stesso, degli altri, della città (*πολις*) e dell'ambiente». Occorre, dunque, «educare alla convivenza», potenziando le capacità «*in modo armonico e integrale* grazie all'apporto degli strumenti *culturali* propri della scuola e della qualità dell'*esperienza* che tale ambiente è chiamato a coltivare» in modo da «preparare al futuro, introducendo i giovani alla vita adulta, fornendo loro quelle *competenze indispensabili per essere protagonisti all'interno del contesto economico e sociale in cui vivono*».

Ciò significa, però, «formare cittadini *italiani* che siano nello stesso tempo cittadini dell'*Europa* e del *mondo* ... *mettere in relazione* le molteplici esperienze

culturali emerse nei diversi spazi e nei diversi tempi della storia europea e della storia dell'umanità» per costruire «la *capacità di vivere e di agire in un mondo in continuo cambiamento*».

In sintonia con vari documenti dell'UE (che parlano apertamente di «educazione politica») vengono proposti più livelli di intervento.

Innanzitutto «le competenze per l'esercizio della cittadinanza attiva sono promosse continuamente nell'ambito di *tutte le attività di apprendimento*, utilizzando e finalizzando opportunamente i contributi che ciascuna disciplina offre » (primo livello, comune a tutti i cicli).

Inoltre. Nel primo ciclo, in cui il «compito peculiare» è «porre le basi per l'esercizio della cittadinanza attiva», l'educazione «viene promossa *attraverso esperienze significative*» e «atteggiamenti cooperativi e collaborativi»: i traguardi «irrinunciabili» sono «la costruzione del senso della *legalità* e lo sviluppo di un'etica della *responsabilità* che si realizzano nel dover scegliere e agire in modo consapevole e che implicano l'impegno a elaborare e a promuovere azioni finalizzate al *miglioramento continuo del proprio contesto di vita*» e a «riconoscere e rispettare i valori sanciti nella Costituzione», soprattutto agli articoli 2, 3 (libertà ed eguaglianza) e 4 (funzione socialmente utile) (secondo livello).

Tuttavia «per educare a questa cittadinanza unitaria e plurale a un tempo, una via privilegiata è proprio la conoscenza e la trasmissione delle nostre tradizioni e memorie nazionali: non si possono realizzare appieno le possibilità del presente senza una *profonda memoria e condivisione delle radici storiche*» e quindi alcune discipline come la storia e la geografia hanno un ruolo particolare in tutti i cicli (terzo livello). Nel biennio dell'obbligo hanno un posto importante le macrocompetenze dell'*asse storico-sociale* e soprattutto «collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente».

In tutti i casi il docente in modo *intenzionale* «accompagna gli alunni nell'*elaborare il senso della propria esperienza*, promuove la *pratica consapevole della cittadinanza attiva* e l'acquisizione degli *alfabeti di base della cultura*».

Orientamento

Una terza finalità della scuola non è «accompagnare passo dopo passo lo studente nella quotidianità di tutte le sue esperienze», ma «proporre un'*educazione che lo spinga a fare scelte autonome*, quale risultato di un *confronto* continuo della sua progettualità con i valori che orientano la società in cui vive».

Quindi il «fondamentale ruolo educativo» di «trasmissione culturale» si deve intrecciare con quello di *orientamento personale*, «fornendo all'alunno le occasioni per *capire se stesso*, per prendere consapevolezza delle sue potenzialità e risorse, per progettare percorsi esperienziali e verificare gli esiti conseguiti in relazione alle attese. La scuola favorisce lo sviluppo delle capacità necessarie per imparare a leggere le proprie *emozioni* e a gestirle per *rappresentarsi obiettivi* non immediati e perseguirli. Promuove inoltre quel primario senso di responsabilità che si traduce nel far bene il proprio lavoro e nel portarlo a termine, nell'aver cura di sé, degli oggetti, degli ambienti che si frequentano, sia naturali sia sociali. Sollecita gli alunni a un'attenta riflessione sui comportamenti di gruppo al fine di individuare quegli atteggiamenti che violano la dignità della persona e il rispetto reciproco, li orienta a sperimentare contesti di relazione dove sviluppare *atteggiamenti positivi* e realizzare *pratiche collaborative*», «facilita le condizioni di *fruizione e produzione della comunicazione* tra coetanei e dei messaggi provenienti dalla società nelle loro molteplici forme. Crea contesti in cui gli alunni sono indotti a riflettere per *comprendere la realtà e se stessi*, diventano consapevoli che il proprio corpo è un bene da rispettare e tutelare, trovano stimoli al pensare analitico e critico, coltivano la fantasia e il pensiero divergente, si confrontano per ricercare significati ed elaborare mappe cognitive» fino ad essere in grado nel biennio dell'obbligo di «orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio».

Le funzioni di *orientamento* «sono di pertinenza di tutti i docenti» ed è «*prescrittivo*» che sia «assicurata una funzione di *accompagnamento* e di *orientamento* nei confronti di ciascun alunno».

Discipline

La finalità/funzione prioritaria – anche se non esclusiva – della scuola è l'insegnamento/apprendimento delle discipline, pur attraverso un lento ingresso passando dai *campi di esperienza agli ambiti disciplinari* («prime forme di aggregazione che, senza fare ancora esplicito riferimento agli statuti delle diverse discipline, consentono tuttavia agli insegnanti di promuovere *esperienze ed attività significative ed orientate* alla scoperta dei sistemi simbolici culturali») fino «*all'emergere e definirsi delle aree disciplinari e delle singole discipline*».

Ogni disciplina, infatti, viene intesa «non semplicemente come materia scolastica (insieme di nozioni)» da memorizzare, ma come «*punto di vista sulla realtà*», «come strumento di indagine che dispone di *metodi, linguaggi, concetti* specifici e caratterizzanti», «*come modalità di interpretazione, simbolizzazione e rappresentazione del mondo*» che fornisce «*chiavi di comprensione* specifiche della

realtà», «chiavi interpretative», «strumenti metodologici, mappe concettuali», «modelli di spiegazione dei fenomeni particolari, quadri di idee capaci di conferire alle singole informazioni un senso, all'interno di campi di indagine ben identificati». In questo tutte «rappresentano ... potenti mezzi di educazione», «potenti mezzi formativi per i metodi che forniscono e per i sistemi concettuali che consentono di costruire», offrendo:

- *conoscenze dichiarative, fattuali e concettuali* (sapere cosa è una certa cosa), che servono alla persona per costruire *conoscenze*;
- *conoscenze procedurali, logiche e metodologiche* (sapere come si fa una certa cosa), che servono alla persona per costruire *abilità e competenze*.

Offrono, così, ai giovani «occasioni di apprendimento dei *saperi* e dei *linguaggi* culturali di base», fanno sì che «acquisiscano gli *strumenti di pensiero* necessari per apprendere a selezionare le informazioni» e i «*processi di elaborazione*» e «la capacità di *elaborare metodi e categorie* che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali». In questo modo l'apprendimento dei *saperi* *formali* consente ad ognuno di «*dare senso* alla molteplicità delle informazioni e delle esperienze» e di compiere un «processo di personale costruzione di *significato*», facendo un'individuale «sintesi di quanto ... proposto» e trovando «il nesso tra la sua esperienza, i suoi bisogni e quanto la cultura gli offre», per «dare senso all'esperienza di apprendimento realizzata e farne risorsa per la costruzione del suo progetto di vita» o, meglio, del progetto del segmento più prossimo di vita grazie all'introduzione delle *risorse delle discipline* e alla loro trasformazione in *risorse personali/soggettive/individuali*.

In questo quadro e «in una prospettiva che deve sempre tendere all'unitarietà del sapere» non solo vanno considerate «interazione e collaborazione fra le discipline», ma anche «a livello pluridisciplinare vanno colte le *interazioni reciproche* che le discipline hanno ed il valore dell'integrazione di diversi apporti scientifici». Infatti «l'*interdisciplinarietà* si configura come *sapere di sintesi, modalità di soluzione di problemi complessi*»: questi «richiedono per essere esplorati che i diversi punti di vista disciplinari interessati dialoghino e che si presti attenzione alle zone di confine e di cerniera fra discipline. Le esperienze interdisciplinari sono finalizzate a trovare interconnessioni e raccordi fra le indispensabili conoscenze disciplinari e a formulare in modo adeguato i problemi complessi posti dalla condizione umana nel mondo odierno e dallo stesso sapere». Ad esempio «*discipline una volta distanti* hanno collaborato nel ricostruire un albero genealogico delle popolazioni umane e nel tracciare i tempi e i percorsi delle grandi migrazioni con cui il pianeta è stato popolato» in una «*storia globale dell'umanità*» in cui appare evidente che «le popolazioni

umane abbiano sempre comunicato fra loro», «le innovazioni materiali e culturali siano sempre state prodotte da una lunga storia di scambi, interazioni, tradizioni», e ci sia stata sempre «interdipendenza tra locale e globale».

Curricolo

«É il cuore didattico del Piano dell'Offerta Formativa» di cui fa parte integrante per documentare e socializzare il lavoro fatto, ma anche per essere valutato ed eventualmente corretto (documento di uso pubblico): esso «organizza e descrive l'intero percorso formativo che uno studente compie» e «nel quale si intrecciano e si fondono i processi cognitivi e quelli relazionali», contiene gli «elementi essenziali del rapporto educativo», è un «mosaico dal disegno unitario eppure articolato», ha «diverse componenti», «coinvolge tutti i fattori connessi con il processo educativo, dai contenuti agli esiti formativi, dalla modalità di realizzazione ai condizionamenti dovuti alle situazioni socio-ambientali» e quindi contiene «specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione».

Pur in questa ricchezza di aspetti il curricolo riserva un ruolo particolare ai traguardi di apprendimento: i «saperi e competenze irrinunciabili» da acquisire, la «progressiva costruzione di conoscenze» e lo «sviluppo delle competenze», anche se tutti «gli obiettivi di apprendimento che la scuola persegue sono finalizzati allo sviluppo delle competenze», «competenze indispensabili per continuare ad apprendere». Infatti «la scuola che è orientata a promuovere l'imparare ad apprendere, più che a trasmettere conoscenze da memorizzare o insegnare automatismi da applicare meccanicamente, finalizza il proprio curricolo allo sviluppo delle competenze fondamentali. In un curricolo centrato sulle competenze le conoscenze hanno un peso importante, ma non sono fine a se stesse, sapere inerte, spendibile solo nei confini di un'aula scolastica, ma non significativo per la vita. Una concezione non nozionistica del sapere è interessata non tanto a ciò che un alunno sa, ma a quello che sa fare e sa diventare con quello che sa. Nel curricolo conoscenze e competenze sono tra loro in stretta connessione».

Sicché la scuola con il curricolo, oltre a «promuovere apprendimenti significativi e garantire il successo formativo», in modo intenzionale «accompagna gli alunni nell'elaborare il senso della propria esperienza, promuove la pratica consapevole della cittadinanza attiva e l'acquisizione degli alfabeti di base della cultura»

Il curricolo, dunque, può essere descritto come la macroprogettazione/organizzazione di un percorso/processo di apprendimento che ha le caratteristiche della verticalità e della continuità, che fa riferimento al territorio, ai suoi bisogni e alle sue disponibilità, e che utilizza le risorse delle discipline per dotare i gio-

vani di *risorse personali* di tipo *disciplinare*, ma utili anche per l'esercizio dell'*autonomia*, della *cittadinanza*, dell'*orientamento*; esso comprende:

- *traguardi* di competenze disciplinari e trasversali, conoscenze e abilità;
- *metodologia* di insegnamento ed *esperienze/attività/esercizi* di apprendimento;
- *fonti/strumenti* per l'apprendimento;
- modelli di *valutazione* e *certificazione*.

In particolare esso è mirato:

- nel *primo ciclo* a «promuovere l'*alfabetizzazione* di base attraverso l'acquisizione dei *linguaggi simbolici* che costituiscono la struttura della nostra cultura»;

- nella scuola *primaria* a far acquisire «i *saperi irrinunciabili*» e «gli *apprendimenti di base*, come primo esercizio dei diritti costituzionali», a «sviluppare le dimensioni *cognitive, emotive, affettive, sociali, corporee, etiche, religiose*»; in questo modo la «scuola formativa» ... «attraverso gli alfabeti delle discipline, permette di esercitare differenti potenzialità di *pensiero*, ponendo così le premesse per lo sviluppo del pensiero riflessivo e critico» e per diventare «cittadini consapevoli e responsabili a tutti i livelli»;

- nella scuola *secondaria di primo grado* all'«accesso alle *discipline*» e al loro approfondimento con «un'*articolata organizzazione delle conoscenze*»;

- nel *biennio dell'obbligo* della scuola *secondaria di secondo grado* (conclusivo del percorso obbligatorio di base) e in riferimento ai quattro assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale) «all'acquisizione delle competenze chiave che *preparino i giovani alla vita adulta* e che costituiscano la base per consolidare e accrescere saperi e competenze in un processo di *apprendimento permanente*, anche ai fini della futura vita lavorativa».

Il *curricolo* viene costruito e concordato dai docenti dell'istituto: «la sua elaborazione è il terreno in cui si misura concretamente la *capacità progettuale* di ogni scuola» dal momento che tra le funzioni «di pertinenza di tutti i docenti» sono comprese anche la «*progettazione, organizzazione ... delle attività didattiche*». In questo «agli operatori scolastici viene riconosciuta un'ampia *autonomia professionale*» con i soli vincoli della coerenza con gli statuti disciplinari contemporanei e con le Indicazioni nazionali, ma viene nello stesso tempo riaffermata la loro responsabilità già sancita dal Regolamento dell'Autonomia (DPR n. 275/1999): i docenti, quindi, sono considerati «*professionisti riflessivi* impegnati in un costante lavoro di analisi e di rielaborazione delle loro pratiche didattiche» che operano insieme in una «*comunità professionale*».

L'elaborazione dei curricula – che rappresenta la base per la produzione del «sapere didattico» sulla base del «sapere esperto» – richiede, infatti, ai docenti un'*attività di ricerca*: «la costruzione del curriculum è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa», «il processo di costruzione del curriculum non si conclude una volta per tutte ma si configura come *ricerca continua*». Sicché la scuola è «luogo di ricerca in *rapporto dialettico con le istanze provenienti dalla comunità scientifica, le istanze provenienti dalla comunità sociale e quelle etiche e che caratterizzano l'orizzonte dei valori condivisi rappresentati sia a livello centrale sia a livello locale*».

Un'ultima ma importante riflessione. Il curriculum, inserito nel Piano dell'Offerta formativa, descrive e *rende pubbliche le linee generali* della progettazione condivise dagli organi collegiali (macro progettualità). *Altra cosa è la sua articolazione e traduzione pratica nella progettazione dettagliata del lavoro d'aula*. Questa distinzione – largamente diffusa tra i formatori che sono molto abituati a distinguere il disegno formativo generale, che è quello che concordano con i committenti, dalla predisposizione del lavoro d'aula, sulla quale hanno piena autonomia, pur in coerenza con il piano complessivo – è *fondamentale* anche a scuola.

Traguardi: conoscenze, abilità, competenze

L'uso di queste parole nei testi non sempre è sufficientemente chiaro e coerente poiché vengono utilizzate concettualizzazioni appartenenti a scuole di pensiero diverse e raramente conciliabili, come ad esempio *traguardi* e *obiettivi*: i primi sono detti «riferimenti per gli insegnanti» che «indicano piste da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'alunno», i secondi sono semplicemente definiti «strategici al fine di raggiungere i traguardi». Il Gruppo ha attribuito ad essi questi significati:

- *traguardi* (competenze) sono il punto di riferimento verso cui si tende e dove si auspica di arrivare;
- *obiettivi* sono l'articolazione in traguardi intermedi, in tappe graduali di avvicinamento.

Più chiaro e coerente è l'uso delle parole *competenze, abilità, conoscenze*: «fronteggiare efficacemente richieste e compiti complessi comporta non solo il possesso di conoscenze e abilità, nonché emozioni e atteggiamenti adeguati a un'efficace gestione di tali componenti. Pertanto la nozione di *competenze* include componenti *cognitive* ma anche componenti *motivazionali*, etiche, sociali, risultati di apprendimento (*conoscenze e abilità*), sistemi di valori e credenze, *abitudini* e altre *caratteristiche psicologiche*. Da tale punto di vista, legge-

re scrivere e far di conto sono abilità che, ai livelli di base, rappresentano le componenti critiche di numerose competenze. Mentre il concetto di competenza si riferisce alla capacità di far fronte a richieste di un elevato livello di complessità e comporta sistemi di azione complessi, il termine *conoscenze* è riferito ai fatti o alle idee acquisiti attraverso lo studio, la ricerca, l'osservazione o l'esperienza e designa un insieme di informazioni che sono state comprese. Il termine *abilità* viene usato per designare la capacità di utilizzare le proprie conoscenze in modo relativamente agevole per l'esecuzione di compiti semplici»³. Il Gruppo ha completato queste definizioni, assumendo, per utilizzare un lessico comune e condiviso, quelle contenute nel *Quadro Europeo delle Qualifiche*⁴.

Manca, invece, un riferimento esplicito ed esplicativo di altri concetti come *livelli e compiti/problemi* molto importanti, invece, nell'ottica delle competenze e ben presenti nelle indagini OCSE-PISA sugli studenti quindicenni e nel *Quadro Europeo delle Qualifiche*⁵:

- i *livelli* sono il grado, la scala, la misura, la capacità di dimostrare le proprie competenze in situazioni date, da quelli minimali e appena accettabili fino a quelli buoni ed eccellenti; maggiori sono le difficoltà superate, più alti sono i livelli raggiunti; il Gruppo ha individuato l'opportunità di graduare le competenze in almeno tre livelli⁶;

- i *compiti* di prestazione o compiti di realtà (di tipo professionale) sono l'esecuzione di una mansione che rivela in modo evidente il possesso di competenze; nella scuola sono i problemi che vengono posti agli allievi affinché, mobilitando le loro risorse per eseguirli, possano dimostrare la padronanza di competenze.

Un ruolo particolarmente importante hanno le *competenze trasversali*, già presenti nelle Indicazioni per la scuola di base ma ancora più rilevanti in quelle per il biennio (conclusivo) dell'obbligo in cui sono traguardi a se stanti sotto il nome di *competenze chiave di cittadinanza*. Poiché il giovane va *curato* (nel senso di *aver cura* di lui) «in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi» e poiché la competenza è un costrutto complesso comprensivo pure di fattori che vanno al di là delle semplici conoscenze e abilità, è importante che anche nell'insegnamento disciplinare ci sia un'attenzione mirata a costruire/potenziare tutti questi fattori.

³ La citazione è tratta dal documento preparatorio *Il curriculum nella scuola dell'autonomia*, che la riporta dalla *Ricerca DeSeCo* dell'OCSE, 2002.

⁴ Si veda la *Breve premessa generale* del capitolo *Orientamenti per un curriculum verticale di storia*.

⁵ *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio* del 23 aprile 2008.

⁶ Si veda la *Breve premessa generale*, cit.

Nella scuola di base, così, «le competenze sviluppate nell'ambito delle singole discipline concorrono a loro volta alla promozione di competenze più ampie e trasversali che rappresentano una condizione essenziale per la piena realizzazione personale e per la partecipazione attiva alla vita sociale nella misura in cui sono orientate ai valori della convivenza civile e del bene comune»; in questo modo la «scuola fornisce le *chiavi per apprendere ad apprendere*, per costruire e per trasformare le mappe dei saperi, rendendole continuamente coerenti con la rapida e spesso imprevedibile evoluzione delle conoscenze e dei loro oggetti. Si tratta di elaborare gli *strumenti* di conoscenza necessari per comprendere i contesti».

Nel biennio, poi, «le competenze chiave proposte» sono «il risultato che si può conseguire, all'interno di un unico processo di insegnamento/apprendimento, attraverso la reciproca integrazione e interdipendenza tra i saperi e le competenze contenuti negli assi culturali»: «l'integrazione tra gli assi culturali rappresenta uno strumento per l'innovazione metodologica e didattica; offre la possibilità di «progettare percorsi di apprendimento coerenti con le aspirazioni dei giovani e del loro diritto ad un orientamento consapevole, per una partecipazione efficace e costruttiva alla vita sociale e professionale» e per «favorire il pieno sviluppo della persona nella costruzione del sé, di corrette e significative relazioni con gli altri e di una positiva interazione con la realtà naturale e sociale». Le competenze chiave di cittadinanza sono: *comunicare, acquisire ed interpretare l'informazione, individuare collegamenti e relazioni, progettare, imparare ad imparare, risolvere problemi, agire in modo autonomo e responsabile, collaborare e partecipare* (abilità comunicative, cognitive di tipo logico e metodologico, metacognitive, personali e sociali).

Si tratta di abilità/competenze presenti trasversalmente in tutte le *attività*, di modalità di procedere del soggetto che si attiva per svolgere un compito e/o affrontare un problema e sa trasformare i suoi saperi in prestazioni efficaci, non riconducibili a settori/saperi specifici e, quindi, non strettamente disciplinari. È possibile, tuttavia, *attivarle nell'insegnamento e nell'apprendimento di tutte le discipline* se si usano tutte le risorse disciplinari e si mira intenzionalmente all'acquisizione (non solo ma) anche delle *procedure*, se le si insegna in modo «*esplicito*» (riservando all'interno di ogni disciplina uno spazio apposito) entro l'area specifica di ciascuna (esse si caratterizzano in modo peculiare all'interno di ciascuna) attraverso esperienze ed esercizi mirati. Ma, dal momento che non è affatto spontanea e naturale la capacità di usarle in contesti diversi da quelli di apprendimento, occorre accompagnare i giovani ad applicarle in altri campi, contesti, situazioni gradatamente sempre più distanti da

quelli di apprendimento e quindi a *trasferirle* (intenzionalità e trasferibilità). Il soggetto, infatti, solo se prende coscienza delle cose che fa e riesce a istituire similitudini tra le situazioni, riesce «intenzionalmente» a operare i trasferimenti necessari a compiti/problemi diversi, scegliendo come procedere e decidendo di usarle altrove. Esse sono così garanzia di flessibilità e di adattabilità all'imprevisto e di *capacità di fronteggiamento* dei cambiamenti, di un'effettiva conoscenza di sé come realistica consapevolezza della propria cognitività, emotività e socialità, delle risorse già possedute, delle proprie potenzialità/possibilità e dei propri limiti, dei propri interessi, curiosità, inclinazioni e anche sogni. Non a caso queste competenze sono considerate di grande importanza sia dall'indagine OCSE-PISA che le chiama *competenze cross-curricolari* sia dallo stesso mondo del lavoro.

In questo modo i saperi disciplinari forniscono saperi trasferibili/utilizzabili in diversi contesti e si trasformano in capacità di azione e, anzi, è possibile anche parlare con maggiore concretezza di *formazione multidisciplinare* come formazione nella quale il contributo delle diverse discipline non comporta la semplice somma, ma la combinazione/collaborazione sulla quale si costruisce la *trasversalità a partire dalla specificità*: le discipline sono così punti di vista diversi dai quali affrontare gli stessi problemi, senza che abbia più senso alcuna gerarchia tra di esse. Sicché il soggetto «competente» è «un individuo che può avere un'età qualsiasi e che si è impadronito delle conoscenze e delle abilità di una disciplina o di un ambito conoscitivo e sa applicarle correttamente in situazioni nuove» (dimensione cognitiva, operativa, affettiva come insieme quest'ultima di atteggiamenti, convinzioni, motivazioni ed emozioni)⁷.

Strategie di insegnamento per l'apprendimento

Molto *rilevante* è, giustamente, l'attenzione alle strategie o, come comunemente ma in modo non corretto vengono chiamate, ai metodi di insegnamento, soprattutto alla relazione educativa rivolta ai gruppi classe e alle pratiche di insegnamento *funzionali all'acquisizione di strategie di apprendimento per la costruzione di competenze*.

Viene in primo luogo molto apprezzato il valore aggiunto prodotto dall'*apprendimento sociale* di gruppo: «se nessuno può sostituirsi al compito evolutivo del quale ogni persona è portatrice, tale compito può essere opportunamente sostenuto grazie a molteplici forme di *mediazione*. Già i materiali, gli

⁷ Howard Gardner, *Educare al comprendere. Stereotipi infantili ed apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano, 1993.

ambienti, lo spazio fisico fungono da mediatori, ma la principale, insostituibile, mediazione è data dall'*interazione sociale* da cui si possono sviluppare varie forme di apprendimento collaborativo, nelle quali la *qualità della relazione educativa* è centrale»: «si impara in un *contesto sociale* che è tale non soltanto perché avviene in una specifica situazione storica e culturale, ma anche perché si impara con gli altri che sono gli *adulti insegnanti responsabili* dei processi educativi che innescano e i *pari* che con le loro diverse caratteristiche contribuiscono alla presa d'atto progressiva delle proprie e delle altrui specificità. Si impara inoltre mediante l'ausilio di *strumenti materiali* (libri, quaderni, computer) e *simbolici* (i diversi alfabeti della conoscenza) che consentono la progressiva appropriazione del patrimonio culturale della società in cui si vive. Mediante l'acquisizione di *contenuti* e di *abilità* a scuola si attivano e si promuovono *processi di elaborazione* che rappresentano l'aspetto più specifico della complessa attività scolastica»; «gli alunni imparano l'uno dall'altro quando sono *insieme impegnati in un compito comune*, come possono essere quelli della ricerca o della progettazione e realizzazione di un prodotto. Il *lavorare insieme* promuove diverse forme di *collaborazione*, consente di mettere in comune conoscenze tacite altrimenti non svelate, fa emergere ruoli, evidenzia la mutua rilevanza perché tutti concorrono all'obiettivo condiviso». In questo modo è possibile costituire una «comunità di dialogo (mettere alla prova le proprie convinzioni)», una «comunità di diversità (autostima e integrazione)», una «comunità di persone (costituzione, conoscenza di sé, progetto di vita)». Infatti «ognuno impara meglio nella relazione con gli altri», soprattutto se c'è «il *monitoraggio* e l'*accompagnamento* di un *adulto competente*».

In secondo luogo viene data molta attenzione alle *attività/esperienze di apprendimento indispensabili* per la *costruzione di competenze* (didattica laboratoriale, ricerca storico-didattica, utilizzo delle risorse del territorio): «la scuola che mira allo sviluppo delle competenze è un vero *laboratorio del pensiero*, centro di ricerca e spazio di sperimentazione, di cooperazione, di *relazioni significative* che impegna gli insegnanti ad essere *maestri*, cioè *adulti competenti* che testimoniano con la loro passione l'autenticità delle richieste che fanno ai loro alunni»; accompagna «*dall'imparare facendo alla capacità sempre maggiore di riflettere e formalizzare l'esperienza* attraverso la ricostruzione degli strumenti culturali e la capacità di utilizzarli consapevolmente come chiavi di lettura della realtà» e ad «*apprendere per via pratica quello che successivamente dovrà essere fatto oggetto di più elaborate conoscenze teoriche e sperimentali*» dal momento che «le *esperienze personali* ... sono una via d'accesso importante per la sensibilizza-

zione ai problemi più generali e per la conoscenza di orizzonti più estesi nello spazio e nel tempo».

Tuttavia viene riconosciuta la più totale autonomia ai docenti: «le impostazioni metodologiche e didattiche non possono essere prescritte centralisticamente, ma è evidente che le diverse scelte possibili e che attengono al campo della libertà didattica e della ricerca, devono essere *orientate a rispondere ai bisogni fondamentali di apprendimento e di senso degli alunni*»; vengono solo, così, indicate alcune *impostazioni metodologiche di fondo*:

- «*valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni*» affinché ognuno possa «dare senso e significato a quello che va imparando»;

- «*attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità*»;

- «*favorire l'esplorazione e la scoperta* al fine di promuovere la passione per la ricerca di nuove conoscenze. In questa prospettiva la *problematizzazione* svolge una funzione insostituibile»;

- «*incoraggiare l'apprendimento collaborativo*. Imparare non è solo un processo individuale. La dimensione comunitaria dell'apprendimento svolge un ruolo significativo», anche se «*molte* sono le forme di interazione e collaborazione che possono essere introdotte»;

- «*promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere* al fine di *imparare ad apprendere*. Riconoscere le difficoltà incontrate e le strategie adottate per superarle, prendere atto degli errori commessi, ma anche comprendere le ragioni di un insuccesso, conoscere i propri punti di forza sono tutte competenze necessarie a rendere l'alunno consapevole del proprio stile di apprendimento e capace di sviluppare autonomia nello studio. Occorre che l'alunno sia attivamente impegnato nella *costruzione del suo sapere*, sia sollecitato a riflettere su quanto impara, sia incoraggiato a esplicitare i suoi modi di comprendere e a comunicare ad altri i traguardi raggiunti. Ogni alunno va posto nelle condizioni di capire il compito assegnato, valutare le difficoltà e stimare le proprie abilità, imparando così a riflettere sul proprio comportamento, valutare gli esiti delle proprie azioni e trarne considerazioni per migliorare»;

- «*realizzare percorsi in forma di laboratorio per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa*. Il laboratorio è una *modalità di lavoro* che incoraggia la sperimentazione e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare-realizzare-valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato, e che può essere attivata sia all'interno sia all'esterno della scuola, valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento».

Sicché, pur nel riconoscimento inequivocabile della più ampia autonomia dei docenti nella scelta delle strategie, l'indicazione è comunque orientata a *privilegiare come prassi normale* tutte le didattiche non solo *attive* ma anche riconducibili all'*apprendimento sociale* in cui, oltre che il percepire lo sperimentare il fare, c'è anche, in presenza, la *relazione con l'adulto*, il docente esperto con competenze professionali disciplinari e relazionali, e il *confronto con i pari*, che *insieme possono lavorare sugli stessi strumenti* e quindi realizzare la costruzione cooperativa del sapere e la negoziazione dei significati, dei concetti, del linguaggio, delle soluzioni: il riferimento è a tutte le *strategie attive ma di gruppo*, dal *Laboratorio* della Pedagogia popolare all'*Apprendistato cognitivo* fino al *Collaborative* e al *Cooperative learning*.

Fonti/strumenti per l'apprendimento

Nei tre testi analizzati il riferimento a questo tema è quasi assente, nonostante si tratti della «materia prima» sulla quale i giovani debbono lavorare e fare esperienze di apprendimento, con il rischio che il curriculum rimanga un bellissimo «documento di intenti» e poi la pratica quotidiana si traduca in una totale subordinazione all'impostazione dei libri di testo e quindi in una logica esattamente contraria a quella curricolare.

Ogni disciplina nella sua specificità richiede fonti/strumenti per l'apprendimento almeno in parte di tipo diverso, ma essi vanno individuati durante la *ricerca* per la costruzione del curriculum in modo che siano *organici e funzionali* alla sua attuazione e sulle loro risorse sia possibile costruire le esperienze concrete di apprendimento nel lavoro d'aula. Sicuramente tra questi vanno annoverati anche i *manuali* o libri di testo (ne esistono alcuni di ottima qualità), nonostante certi loro aspetti rappresentino più un limite che un pregio: hanno ad esempio una veste oggettiva di insieme di verità acclarate e da tutti riconosciute, mentre si tratta sempre di opere di divulgazione/ricostruzione organizzate in un sistema, non sono sempre funzionali all'attuazione delle indicazioni nazionali che pure le scuole sono tenute a osservare, spesso hanno una parte pratica/operativa giustapposta come semplice accessorio piuttosto che organica ai traguardi. Tuttavia, poiché in genere si tratta di repertori molto ricchi e diversificati, i manuali possono essere estremamente utili, a patto di fare un *uso ben selezionato* delle sue parti in stretta relazione con le altre scelte curriculari.

Occorre però *integrare* le risorse contenute nei manuali con altre che possano completare la gamma di strumenti necessari per l'apprendimento e tra

queste sicuramente sono da prendere in attenta considerazione tutte quelle che sono messe a disposizione dalle *nuove tecnologie dell'informazione*.

Per la storia, in particolare, c'è un chiaro riferimento all'opportunità di utilizzare uno «*strumentario diversificato*: manuali, fonti di genere diverso, atlanti, testi storici divulgativi e scientifici, i media, strumenti multimediali, l'ambiente e il territorio, il patrimonio storico/artistico» e una costante attenzione all'*uso dei documenti* e alla costruzione di informazioni a partire da essi e dalle altre *fonti* scritte ma anche materiali. Tuttavia, nonostante l'affermazione che «la storia favorisce negli alunni la formazione di un *abito critico*, fondato sulla capacità di interpretare le fonti e le conoscenze acquisite», manca un'attenzione adeguata alla loro completa esegesi che sola può assicurare la formazione della capacità critica. Le fonti di ogni tipo, infatti, possono contenere diversi gradi di *menzogna*⁸ e solo smascherandole è possibile avvicinarsi ad una *ricostruzione corretta* del passato: «gli storici ... fanno per mestiere qualcosa che è parte della vita di tutti: districare l'intreccio di vero, falso, finto che è la trama del nostro stare al mondo»⁹.

Verifiche, valutazione, autovalutazione, certificazione

Anche su questo tema i tre documenti contengono alcune importanti asserzioni, ma lasciano inevase non poche questioni cruciali.

Viene affermato che «la responsabilità della *valutazione*» appartiene «a tutti i docenti» e rappresenta un tratto essenziale della funzione docente e che «la valutazione, nella scuola di base, assume una preminente *funzione formativa*, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo», ma non vengono toccati molti aspetti che sono di grande rilevanza nell'attività didattica e hanno significativi riverberi nella relazione educativa e che dovrebbero essere definiti contestualmente alla costruzione del curriculum in modo da essere coerenti. Non ci sono, infatti, riferimenti alle prove di *verifica sommativa* (orali e scritte, strutturate, semistrutturate, non strutturate) e all'*assegnazione di compiti/problemi* da affrontare per accertare il possesso delle conoscenze ma anche e soprattutto delle competenze né all'esigenza di esplicitare *i criteri e i livelli di valutazione*. Né ci sono riferimenti

⁸ Vladimir Jankélévitch in *La menzogna e il malinteso*, Raffaello Cortina, Milano, 2000 (Francia, 1940) distingue la menzogna in base al rapporto che ha con la verità: si ha *dissimulazione* quando ci si limita a nascondere la verità (si dice che una cosa non c'è stata o non la si dice), *alterazione* quando si modifica la natura del vero (si dice che qualcosa è diversa da quella che è), *deformazione* quando se ne ingrandisce o si rimpicciolisce il formato (più grande o più piccolo), *antegoria* quando si dice l'assoluto contrario, *fabulazione* se invece di mascherare la verità la si inventa in toto.

⁹ Carlo Ginzburg, *Il filo e le tracce*, Feltrinelli, Milano, 2006.

adeguati all'opportunità e agli strumenti per educare i giovani alla valutazione e al senso critico, all'auto-osservazione e all'autoanalisi, al monitoraggio e all'*autovalutazione* che sono fondamentali per l'auto-orientamento. Praticamente assente ogni riferimento alla *certificazione*.

La progettazione del lavoro d'aula

Una cosa è il curriculum, un'altra la sua articolazione e traduzione pratica nella progettazione dettagliata del lavoro d'aula nella quotidianità. Nei testi non è presente in modo chiaro questa importante distinzione, anche se si precisa che «non è vincolante l'adozione di una particolare forma progettuale rispetto ad altre possibili e diverse, ma è *vincolante che le progettazioni dei percorsi didattici siano orientate a sviluppare le competenze fondamentali*, a garantire il raggiungimento degli standard stabiliti, siano attente a promuovere il protagonismo dell'alunno chiamato ad apprendere, siano sufficientemente flessibili per consentire un insegnamento individualizzato negli obiettivi da raggiungere ed un apprendimento personalizzato nei modi per conseguirli».

Per essere realizzato concretamente, invece, il curriculum deve essere *organizzato/scomposto* in qualcosa di più circoscritto riferito ad un segmento temporale quantificato, in tante sequenze graduali ciascuna con una propria autonomia ma completa, in tanti segmenti/tappe intermedie collegate e ordinate, in tanti *progetti* (operativi) che traducano in *concreta azione formativa intenzionale* la volontà di insegnare e diano vita al *lavoro d'aula*: segmenti/moduli/unità di apprendimento adatti alle *diverse età evolutive* dei giovani per i quali sono stati predisposti, prevedendo la distribuzione graduale delle difficoltà da superare e la costruzione di una cultura organica, con ritmi più lenti e semplici all'inizio e ritmi più veloci e complessi alla fine.

La costruzione dell'intero *setting di apprendimento* e dell'*ambiente di apprendimento* è forse la fase più *delicata* della progettazione, quella nella quale si organizza concretamente e dettagliatamente il processo di apprendimento di una classe reale con le sue peculiarità e di persone reali con le loro caratteristiche. I modelli possono essere diversi; tra quelli più conosciuti ci sono il *Mastery learning*, frutto del cognitivismo e molto apprezzato negli anni Settanta e Ottanta, l'*Apprendimento ipertestuale* o per mappe concettuali, diffusosi successivamente, e la *Didattica modulare*, derivata del costruttivismo, già largamente diffusa nei paesi di cultura anglosassone e anche in Italia a partire soprattutto dagli anni Novanta, perché ha caratteristiche di *flessibilità* e garantisce sia un *sostegno forte* (mediazione, *scaffolding*) al processo di apprendimento sia *risultati chiari e certificabili*.

NUOVI PROGRAMMI, NUOVA SCUOLA?

Marinella Sarti

Docente comandata all'Istituto Parri dell'Emilia-Romagna

Le proposte di innovazione per l'insegnamento della storia nelle normative degli ultimi trenta anni (1979-2007)

L'avvio di una fase innovativa per l'insegnamento della storia nei Programmi ministeriali si colloca nel periodo tra il 1979, con la presentazione dei *nuovi Programmi per la scuola Media*, e il 1985, anno in cui entrano in vigore i *Nuovi programmi* per la scuola elementare. Da allora alla formulazione delle *Nuove Indicazioni* del 2007 sono trascorsi circa trenta anni: si tratta indubbiamente di un periodo breve, se si utilizzano criteri temporali storiografici per interpretare mutamenti significativi in ambito pedagogico-culturale; si tratta, invece, di un periodo molto lungo, se lo si analizza attraverso gli avvenimenti che lo hanno caratterizzato e i successivi tentativi di intervenire nell'impostazione scolastica dell'insegnamento della storia.

Di particolare rilievo poi il fatto che, ad un'osservazione globale sullo stato attuale dell'insegnamento della storia nella scuola dell'obbligo, appare evidente come ai ripetuti tentativi di intervento *non corrisponda un effettivo e diffuso cambiamento di stato e di qualità*. Sicuramente esistono esperienze qualificate, percorsi di innovazione attuati da gruppi di insegnanti preparati e capaci di ricerca e problematizzazione in campo metodologico e didattico, ma tutti ancora con caratteristiche di caso, non ancora modificazioni strutturali. Le sperimentazioni progettate e realizzate, anche con forti motivazioni e ottime basi culturali, non hanno potuto svilupparsi in un tempo utile per una valutazione e validazione significativa, mentre le *resistenze* alle proposte di innovazione da parte della grande maggioranza degli insegnanti sono ancora un dato di grande rilievo all'interno di tutti i livelli di scuola.

Le ragioni vanno ricercate in direzioni diverse: nella formazione professionale degli insegnanti che non ha dato seguito adeguato alle proposte innovative delle diverse impostazioni dei programmi didattici; nella diffusa difficoltà ad abbandonare sistemi didattici noti e rassicuranti (conservazione acritica); nel senso di solitudine e di isolamento dell'innovazione, in particolare per gli insegnanti che sentono ancora forte la propria responsabilità formativa per i giovani delle future generazioni (conservazione problematizzante). Va

inoltre segnalata una grande attenzione critica dell'osservatorio sociale: molte persone, opinionisti, politici, famiglie, osservatori e analisti del costume, spesso decisamente non qualificati per questo tema specifico, sono stati sempre molto premurosi nell'interpretare ruoli di esperti e valutatori dell'innovazione in campo d'insegnamento della storia.

In questo periodo la scuola ha dovuto *adeguarsi troppo di frequente* a nuove direttive ministeriali, senza poter dedicare lo spazio necessario alla comprensione culturale, alla riflessione disciplinare e didattica e alla sedimentazione nella pratica quotidiana delle impostazioni precedenti.

Per definire ad oggi lo stato delle cose, può essere utile ricostruire un quadro sintetico delle diverse proposte di innovazione per l'insegnamento della storia nella scuola dell'obbligo, formalizzate in questi anni dai responsabili dell'Istruzione pubblica in Italia.

La prima apertura culturale, disciplinare e metodologica, per una nuova impostazione dell'insegnamento della storia viene posta con i Programmi per la scuola Media del 1979 (ministro Spadolini); pur in una suddivisione sostanzialmente immutata dei contenuti nel corso dei tre anni, si individuano:

- *nuove connotazioni della disciplina.* «La storia è infatti una disciplina complessa, peculiare fra le scienze dell'uomo, in quanto dà evidenza al tipico potere umano di produrre cultura, nella più articolata accezione del termine. Conviene pertanto che, escludendo ogni forma di enciclopedismo, l'insegnante punti a dare il gusto della ricerca...»;

- *nuove finalità formative.* «L'insegnamento della storia deve anzitutto proporsi di far comprendere che l'esperienza del ricordare è un momento essenziale non solo dell'agire quotidiano del singolo individuo, ma anche della vita della comunità umana (locale, regionale, nazionale, europea, mondiale) cui l'individuo stesso appartiene. Solo diventando in qualche modo partecipi di tale memoria collettiva si diventa uomini e cittadini»;

- *nuove indicazioni metodologico-didattiche.* «Tale lavoro consiste in tutta una serie di operazioni (quali il reperimento e la consultazione di fonti, la formulazione di ipotesi, la selezione di dati, l'analisi di documenti anche non scritti, l'individuazione di raccordi con altri fatti contemporanei o successivi) che possono essere riprodotte a fini didattici a un livello di sperimentazione molto elementare».

Posto questo documento come perno e matrice delle successive modificazioni, anche strutturali, dei programmi ministeriali, di seguito, schematicamente e a confronto, analizzeremo *I programmi didattici per la scuola primaria* del 1985, ministro Falcucci, *le Proposte per il riordino dei cicli* del 1999/2001, mi-

nistro De Mauro, le *Indicazioni Nazionali* del 2002/2004, ministro Moratti, le *Indicazioni per il curricolo* del 2007, ministro Fioroni, individuati come tappe significative di questo periodo di elaborazione del cambiamento nell'insegnamento della storia e presentati in forma di scheda.

Programmi didattici per la scuola primaria (Ministro Falcucci, 1985)

Con questo testo programmatico cambia in modo sostanziale l'impostazione della *disciplina storia* e del suo insegnamento nella scuola elementare.

Nei programmi del 1955 la storia era: • una «caratterizzazione delle grandi figure dell'umanità» e • «momenti rappresentativi di un'epoca da far rivivere attraverso l'intuizione».	<i>Diventa:</i> • una disciplina, con un suo statuto disciplinare; • una storia che riconosce importanza fondamentale ai metodi di ricerca e di analisi; ha una metodologia specifica; • una storia come realtà del passato, oggetto di ricostruzione, memoria collettiva; ha un ruolo culturale; • una storia che accoglie e usa metodologie di indagine anche di altre discipline; ha una funzione interattiva con altri saperi.
---	--

Per la prima volta si evidenzia la necessità di procedere alla formazione di *strumenti concettuali di base* (organizzatori cognitivi di tempo, spazio, categorie interpretative ...); l'avvio delle attività per far acquisire queste concettualità fondanti viene anticipato fin dal *primo anno* della scuola di base attraverso la rielaborazione dell'esperienza personale.

Quanto poi alla *distribuzione dei contenuti* nell'arco dei 5 anni, non si danno periodizzazioni vincolanti. In modo esplicito si indica solo: «Saranno oggetto di approfondimento i fatti, gli avvenimenti, i personaggi che hanno contribuito a determinare le caratteristiche civili, culturali, economico-sociali, politiche, religiose della storia d'Italia, con specifico riferimento al processo che ha condotto alla realizzazione dell'unità nazionale». È evidente il suggerimento ad una necessaria selezione sui contenuti tradizionali.

La ricaduta sugli insegnanti

I programmi vengono accolti con atteggiamento diverso: per molti con grande soddisfazione, per la modificazione importante riconosciuta alla disciplina; per altri con perplessità e timori in vista del necessario cambiamento nella didattica. Molti dubbi sorgono soprattutto sulla scelta dei contenuti: in effetti *scegliere vorrebbe dire avere padronanza* della disciplina, delle sue rilevanzze, delle diverse prospettive d'indagine, e questo non è affatto un dato acqui-

sito. Prevale un senso di innovazione complessa da capire/realizzare a fronte di resistenze sulla rassicurante prosecuzione della tradizionale esperienza.

Per sostenere gli insegnanti nel processo di innovazione, vengono organizzati i PPA (Piani Poliennali Aggiornamento), quinquennali, obbligatori, di 40 ore annuali per ogni disciplina. In questa fase, inoltre, vengono elaborate da esperti disciplinari di indirizzi diversi, molte proposte curriculari, articolate sui 5 anni, con individuazione di contenuti anche molto differenziati, ciascuna impostata su espliciti criteri di selezione, tutte accomunate dalla finalità di formare negli alunni strumenti concettuali e capacità interpretative. È una grande ricchezza di possibilità, ma anche fonte di disorientamento: la storia uguale per tutti offre maggiore sicurezza.

Tra i testi ministeriali qui analizzati, i Programmi del 1985 sono quelli che hanno avuto maggiore durata e di conseguenza maggiore possibilità di approfondimento e sperimentazione. Rappresentano un reale punto di svolta nella storia della didattica della storia.

Proposta per il programma di riordino dei cicli. Documento conclusivo del Gruppo di lavoro per l'aggregazione disciplinare storico-geografico-sociale (Ministro De Mauro, 2001)

Quanto alla *concezione della disciplina* storia, questo documento assume una linea epistemologica in *continuità* con quella proposta nei *Programmi del 1985*, ribadendo la necessità di «utilizzare il linguaggio proprio della disciplina (lessico, concetti, metodologie), la sua valenza educativa trasversale a tutti gli ambiti, in quanto le categorie storiche sono una delle chiavi fondamentali di lettura di tutta la realtà». Opzione culturale questa assunta come scontata, da non rimettere in discussione, *oramai condivisa a livello accademico e scientifico*.

Quanto poi alla prospettiva d'indagine, si sottolinea con grande rilievo la necessità di una «visione d'insieme della storia dell'umanità, attraverso la conoscenza di fenomeni storici su *scala mondiale*».

Sostanzialmente innovativa la scelta di articolare le proposte per i diversi anni attraverso la definizione di competenze di ambito e competenze disciplinari. La parola *competenza* diventa parte fondante del lessico e della discussione pedagogico-didattica, a volte anche in modo decisamente invasivo, sia per i suoi sostenitori, sia per i suoi detrattori. Si tratta in sostanza di porsi in una prospettiva che persegua saperi stabili, attraverso la conquista di strumenti operativi per la conoscenza, non più di trasmissione di saperi, e metodologie di ricerca.

Viene inoltre modificata la *periodizzazione* dei programmi. La scuola dell'obbligo diventa un unico settennio – cui si aggiungono i due anni del biennio obbligatorio – durante il quale periodo il curriculum si svolge in una successione verticale. In sintesi:

- nei *primi due anni* si propone l'acquisizione del lessico e di alcuni concetti di uso quotidiano, partendo da «parole e concetti» che permettano «una prima consapevolezza della *complessità della realtà*», «*da nodi problematici* che scaturiscano dai contesti di relazione della vita quotidiana»,

- in *terza e quarta* si completa il percorso di acquisizione del lessico e delle categorie utili alla comprensione dei fenomeni, e si procede per l'acquisizione del concetto di società, con lo studio di *quadri di società* (società di cacciatori e agricoltori, società agricolo-pastorali, società industriali),

- nel *quinto, sesto e settimo* anno si avvia lo studio sistematico e cronologico della storia dell'umanità che arriva così al XVIII sec. Il completamento del curriculum di storia avviene nei due anni del biennio obbligatorio della secondaria.

La proposta dei *contenuti essenziali* viene definita attraverso grandi *tematizzazioni*, da analizzare attraverso *varie scale* spaziali, utilizzando *indicatori* di analisi esplicitati (il rapporto tra l'uomo e l'ambiente, l'organizzazione politico-sociale, il sistema degli scambi, le dinamiche di occupazione dei territori, le espressioni culturali).

La ricaduta sugli insegnanti

Pur non diventando *applicativa*, questa proposta di legge suscita un grande dibattito, sia per l'aspetto «*competenze*», sia soprattutto per la *nuova periodizzazione* dei contenuti.

Viene accolta come positiva l'indicazione di nodi tematici da affrontare, di *contenuti condivisi a livello nazionale*, mentre molti insegnanti della *scuola elementare* non ritengono positivo rinunciare ad un *ciclo completo di storia generale*; in particolare trovano non condivisibile rinunciare ad alcuni contenuti ritenuti fondanti per un orientamento culturale dei ragazzi nella società attuale, quale ad esempio la storia del Novecento. Gli *insegnanti di scuola media* rivendicano la necessità di approfondire *la storia antica*, ma soprattutto temono il *ridimensionamento* del loro corso (da tre a due anni).

Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati (Ministro Moratti, 2002 e 2004)

Oramai in modo stabile e condiviso *la storia è disciplina*, con propri punti di vista, metodi, strumenti e linguaggio. In queste Indicazioni, si evidenzia con particolare rilievo la necessaria relazione tra cosa si insegna (il sapere), come

si fa (il metodo), e chi, inteso come «il modo psicologico, e, più generalmente, esistenziale con cui ciascuno si appropria delle conoscenze e delle abilità». La «disciplina di studio» rimanda ad un intreccio costante tra:

- dimensione esistenziale evolutiva del soggetto e logica intrinseca di sviluppo della scienza;

- «soggetto» che, pensando gli «oggetti» scientifici che gli vengono proposti, se ne appropria (obiettivi formativi) e controlla che tale pensiero soggettivo, l'unico che conta sul piano educativo, non alteri la natura e l'identità epistemica degli oggetti scientifici in questione (obiettivi specifici di apprendimento);

- «processi personali della conoscenza e prodotti sociali del pensiero».

Nella premessa, si dichiara esplicitamente l'adesione alla logica delle *competenze*, da raggiungere attraverso un percorso organizzato di obiettivi specifici di apprendimento, articolati in un quadro di conoscenze e abilità disciplinari. Difficile a volte condividere la definizione di abilità proposta (ad esempio «Scoprire le radici storiche *antiche, classiche e cristiane* della realtà locale»).

Quanto all'articolazione delle indicazioni didattiche, l'avvio è sempre dal primo anno della scuola di base per l'acquisizione dei requisiti predisciplinari. La *periodizzazione* del ciclo di storia generale viene collocato a partire dalla terza classe della scuola primaria, iniziando dalla formazione della terra, e si conclude alla terza classe della scuola secondaria di primo grado, con tematizzazioni relative agli anni Ottanta e ai giorni nostri.

Si propongono precisi nodi tematici, con un'articolazione molto ricca, forse troppo, tra cui riappaiono suggestioni già superate con i programmi del 1985, quali ad esempio «in relazione al contesto fisico, sociale, economico, tecnologico, culturale e religioso, *scegliere fatti, personaggi esemplari evocativi di valori, eventi ed istituzioni ...*». Ne vengono esclusi altri, ritenuti dai più irrinunciabili (ad esempio la Rivoluzione industriale, il colonialismo ...).

Nella parte introduttiva, si lascia però spazio a scelte diverse di articolazione annuale, pur nel rispetto della completezza dell'intero percorso.

Tra la stesura del luglio 2002 e quella definitiva del 2004, si notano cambiamenti anche di rilievo, a sottolineare con evidenza il grande dibattito sotteso alla formulazione finale. Spariscono ad esempio alcune indicazioni operative (in prima elementare, in «Rappresentare la sequenza narrativa di semplici storie» viene tolta la parte *utilizzando grafici, linee temporali*).

Vengono introdotte con un certo rilievo, come strumenti nuovi di programmazione, le Unità di Apprendimento (UA, definite come strutturalmente interdisciplinari, ma che prevedono l'apporto delle singole discipline), e nuovi metodi di valutazione per la compilazione del Portfolio.

La ricaduta sugli insegnanti

Queste Indicazioni vengono accolte con molte perplessità dal mondo della scuola, sia per l'articolazione e la scelta dei nodi tematici, sia per le innovazioni che si propongono di introdurre, non sempre chiare e non sempre condivise (PSP - piani di studio personalizzati, UA, Portfolio, ecc.), sia per la periodizzazione del primo ciclo di storia generale, previsto tra la terza della scuola primaria e la terza della secondaria di primo grado.

Inducono, per questo, diverse situazioni di approfondimento, di formazione e di confronto, disciplinare e didattico, a livello istituzionale territoriale (attraverso gli IRRE) e spontaneo da parte di gruppi di insegnanti.

La breve permanenza in vigore non consente a queste Indicazioni di trasformarsi in pratica diffusa.

Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione (Ministro Fioroni, 2007)

Come già nel documento del 2001 per il riordino dei cicli, la storia è presentata all'interno di un'area *storico-geografica*, «composta dalle scienze che si occupano dello studio delle società umane, nello spazio e nel tempo: storia e geografia, strettamente collegate fra loro e in continuità fra primaria e secondaria». In una prima versione (luglio 2007) la definizione dell'area comprendeva anche la parola «sociale», non sviluppata però nello specifico dei percorsi disciplinari.

Alla disciplina viene poi riconosciuto un ruolo formativo centrale, attraverso la considerazione che l'elaborazione dei saperi necessari per comprendere l'attuale condizione dell'uomo planetario, definita dalle molteplici *interdipendenze fra locale e globale*, è «premessa indispensabile per l'esercizio consapevole di una cittadinanza nazionale, europea e planetaria».

Quanto alle impostazioni metodologiche, se ne citano diverse, a riconoscimento di possibili vari approcci in relazione ai nodi tematici affrontati: «uno *strumentario diversificato: manuali, fonti di genere diverso, atlanti, testi storici divulgativi e scientifici, i media, strumenti multimediali, l'ambiente e il territorio, il patrimonio storico/artistico*. In questo processo di formazione, *la lezione*, lo strumento tradizionale di insegnamento, *si combina con i momenti di laboratorio*, frutto di una tradizione più recente, ma ugualmente ricca di esempi e 'buone pratiche'».

L'insegnamento parte ancora una volta dalla prima classe della scuola primaria. Al termine di *ciascun segmento* di scolarizzazione si individuano precisi *traguardi per lo sviluppo delle competenze*, luogo d'incontro oramai condiviso per le proposte pedagogiche dei diversi paesi europei, e *indicazioni generali* per lo sviluppo delle *conoscenze*.

Anche se non propriamente come canone delle conoscenze, vengono individuati *nodi tematici essenziali* («*imprescindibili* per tutti gli alunni»):

- dal Neolitico alla Rivoluzione industriale, dalla storia dell'ambiente a quella dei processi di globalizzazione,
- fatti essenziali della storia italiana ed europea (ad esempio dalle prime società organizzate del protostorico alla colonizzazione greca e fenicia, al processo di unificazione del Mediterraneo realizzato dall'Impero Romano; sviluppo delle città medievali e moderne; la formazione dell'Europa; la nascita e le vicende della Repubblica italiana, ecc.) secondo una logica di necessità della trattazione e maglie larghe della loro articolazione.

La *periodizzazione* dei contenuti resta la medesima già proposta nelle indicazioni precedenti: il primo ciclo di storia generale viene avviato al terzo anno della scuola primaria e completato alla fine del terzo anno della scuola secondaria di primo grado.

La ricaduta sugli insegnanti

Vengono accolti come complessivamente «*più flessibili*» e quindi più facilmente realizzabili delle Indicazioni precedenti, anche se permangono perplessità sull'articolazione e sull'individuazione delle *competenze*, oramai stabili nei piani scolastici dei diversi governi italiani ed europei. Si amplia la richiesta di comprenderne l'effettiva incidenza sulla pratica didattica, ma sembra più rassegnazione che reale condivisione. Permangono inoltre le perplessità sulla *periodizzazione* del primo ciclo di storia generale.

Non hanno ancora avuto spazio adeguato di conoscenza: studio e sperimentazione sono tuttora in corso, ma non sono previsti piani di *formazione generalizzati* per tutti gli insegnanti.

ANALISI DELLA DISCIPLINA STORIA

Flavia Marostica

Coordinatrice scientifica del Gruppo di ricerca "Storia", ricercatrice IRRSAE e IRRE E-R

La prima risorsa a disposizione degli insegnanti è la singola disciplina di insegnamento/apprendimento, in questo caso la storia.

COSA È UNA DISCIPLINA (IL SAPERE ESPERTO) E COME SI ANALIZZA

Una disciplina è il prodotto dell'elaborazione fatta nel tempo dagli studiosi (professionisti della ricerca) i quali hanno letto e interpretato alcuni aspetti della realtà sulla base di uno specifico *statuto epistemologico* che regola e formalizza la loro *ricerca* affinché abbia fondamenti rigorosi e riconosciuti e sia comunicabile; essa è anche un sistema di *ordinamento* delle conoscenze e comprende quel patrimonio di saperi, informazioni, concetti, idee, procedure logiche e metodologiche che si reputa indispensabile consegnare alle nuove generazioni (memoria, identità). Ogni disciplina è dunque:

- un *campo di conoscenze* (l'aspetto contenutistico: ciò di cui si occupa, l'ottica da cui osserva la realtà);
- una *struttura concettuale* (l'insieme di informazioni/dati concetti portanti, propri e trasversali, che la organizzano), un insieme di *conoscenze di tipo dichiarativo* (sapere cosa è un certo oggetto);
- una *struttura sintattica* (i paradigmi di base che organizzano l'insieme di procedure, regole, mezzi, strumenti, fasi operative, le «regole che governano le attività di chi opera nell'ambito della disciplina»¹⁰: il *metodo* e il *linguaggio* specifico, ma anche le specifiche *operazioni* di elaborazione delle informazioni e di conoscenza), un insieme di *conoscenze di tipo procedurale* (sapere come fare) che sono le nozioni che insieme rendono possibile e determinano le operazioni di conoscenza o di articolazione dell'esperienza e che formano gli *schemi cognitivi* della mente (come si conosce).

Ciascuna disciplina è, infatti, anche un *modello di conoscenza*: fornisce modalità di conoscenza e strumenti di comprensione della realtà che mettono in atto processi di pensiero ed emozioni; in questo senso la struttura *sintattica* è la parte più importante per l'insegnamento/apprendimento, quella nella quale risiede principalmente la sua valenza formativa/orientativa. Essa serve come strumento «*per trasformare le acquisizioni in sviluppo mentale*»¹¹ e come quadro di riferimento per integrarsi nella vita; in altre parole è uno *strumento potente*

¹⁰ Renato Di Nubila, *La valenza formativo-orientativa del sapere disciplinare*, in Flavia Marostica (a cura di), *Orientamento e scuole superiori*, IRRSAE E-R, Synergon, Bologna, 1995.

¹¹ Renato Di Nubila, *op. cit.*

di comprensione della realtà e di se stessi, a patto ovviamente di fruire dell'insieme delle sue potenzialità.

Ogni disciplina è, dunque, una risorsa in quanto contribuisce a strutturare il pensiero, a costruire significati, a fornire modelli di rapporti con la realtà, se e quando le sue strutture si incontrano con le strutture del pensiero e se e quando i giovani vengono guidati a operare sulle conoscenze disciplinari: il lavoro scolastico consiste proprio nel *fare avvenire questo incontro* e nel proporre un *sapere didattico* mirato a rendere *reattive* le strutture cognitive dei giovani. Solo così la disciplina diventa uno strumento formativo reale ed efficace.

Le discipline, tuttavia, sono molto specialistiche e questo aspetto è funzionale alla ricerca scientifica, ma va superato nella pratica didattica: un conto è, infatti, l'ordine interno alle discipline (che comunque va tenuto presente), un conto è l'ordine delle proposte didattiche, se vogliono essere finalizzate all'apprendimento e all'orientamento. Tra l'esperienza conoscitiva che ogni persona fa in ogni attimo della vita e la conoscenza disciplinare c'è un *legame*, ma anche un *salto*: la prima è ricca, ma disordinata e disomogenea, la seconda è formalizzata e coerente.

Ogni disciplina è, quindi, formativa non solo per le conoscenze di tipo dichiarativo che mette a disposizione, quanto piuttosto perché fa acquisire:

- una modalità di percezione e di espressione della realtà (linguaggio);
- un insieme di interpretazioni dei fenomeni di percezione e comunicazione;
- una codificazione peculiare dell'esperienza.

Occorre, così, dare spazio all'interpretazione della realtà nei suoi vari aspetti dal punto di vista della specifica disciplina, ma occorre anche selezionare i concetti delle discipline che sono largamente *trasferibili*, abituare i giovani ad essere *attivi* e a cercare soluzioni da una certa angolatura disciplinare. In questo modo è possibile anche parlare con maggiore concretezza di formazione multidisciplinare come formazione nella quale il contributo delle diverse discipline non comporta la semplice somma, ma la combinazione/collaborazione sulla quale si costruisce la trasversalità *a partire dalla specificità*; le discipline diventano punti di vista diversi dai quali affrontare gli stessi problemi e tra di esse non ha più senso ipotizzare alcuna gerarchia: «le discipline differiscono tra loro per ciò che concerne non solo il campo materiale di studio e i concetti fondamentali, ma anche *il modo in cui gli esperti disciplinari formulano e affrontano i problemi*»; «ora, è vero che l'illustrazione di queste 'forme epistemiche' è esplicita solo raramente e che la presentazione di queste procedure è approssimativa, ma è anche vero che per gli studenti è *essenziale* cogliere la specificità dei tipi di conoscenze e degli status epistemologici delle varie discipline»¹².

¹² Howard Gardner, *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano, 1993.

L'apprendimento diventa così un processo di *interiorizzazione dei modi di agire, immaginare e simbolizzare che esistono nella cultura* (intesa come insieme di saperi formali, discipline, modelli d'uso) e che amplificano le capacità di intervento pratico dei soggetti. I saperi formali, inoltre, *fanno assumere significato* e arricchiscono anche le esperienze e i saperi quotidiani e sono in grado di organizzarli: così si sostituiscono o integrano con il senso comune e con i saperi non formali e informali. Un *nesso* più stretto tra la cultura scolastica e quella della vita quotidiana, della partecipazione alla vita civile, del lavoro e delle professioni consente alla scuola di diventare il *luogo «dedicato» alla consapevolezza e all'imparare a pensare*. In questa prospettiva ogni disciplina è uno *strumento potente* per imparare, usando le sue risorse, a ragionare e ad analizzare il mondo e se stessi e quindi a scoprire inclinazioni interessi talenti vocazioni, a «imparare ad imparare» e a costruire autonomamente il proprio futuro.

Analizzare una disciplina significa *destrutturarla, smontarla, spezzarla* per *individuare, selezionare, scegliere* poi con precisione l'insieme di conoscenze sulle quali concentrare il processo di apprendimento in modo che i giovani le trasformino in risorse personali. Con un'accortezza. Esaminare correttamente una disciplina, magari dopo aver individuato quali e quante «discipline» sono comprese nella «materia» scolastica, vuol dire esaminare le modalità con cui essa si configura oggi, alla luce della *ricerca contemporanea*, da un lato per non tradire l'identità della disciplina e per evitare di far lavorare i giovani su «surrogati» (qualcosa che somiglia, ma non è la disciplina) o su «fossili concettuali» (ricerca obsoleta)¹³, da un altro lato per individuare competenze che siano effettivamente spendibili e per costruire su questa base il sapere didattico.

Poiché le conoscenze sulle quali i giovani devono cimentarsi non sono affatto neutre e *sono, per così dire, la materia prima del lavoro scolastico*, indispensabili per comprendere la realtà e mettere in atto processi di pensiero ed emozioni, una questione cruciale e molto delicata è la scelta dei temi e delle procedure su cui impegnarli affinché si formino le loro conoscenze e competenze.

Occorre, quindi, *sforzarsi di fare un'analisi puntuale* della disciplina che abbia come obiettivo quello di comprenderla nella sua complessità e nelle sue articolazioni, non solo, dunque, come un insieme di *contenuti* e di *concetti* fondamentali (*conoscenze dichiarative, enunciati*), ma anche di *metodi* e di *operazioni logiche* regolate da un preciso statuto epistemologico (*conoscenze procedurali*), tutti funzionali alla formazione degli *schemi cognitivi* della mente.

¹³ Ivo Mattozzi, *Morfologia della conoscenza storiografica e didattica* in Ivo Mattozzi (a cura di), *La cultura storica: un modello di costruzione*, Faenza Editrice, Faenza (RA), 1990.

In particolare è necessario individuare, selezionare, scegliere:

- i *nuclei fondanti o nuclei essenziali o nodi* che sono le macro concettualizzazioni, i concetti che strutturano la disciplina e la distinguono da tutte le altre, gli organizzatori cognitivi o sintesi o sguardi di insieme che avviano la costruzione della conoscenza perché hanno la capacità di spiegare: essi, infatti, lasciano un segno nello sviluppo cognitivo perché danno forma alle modalità di conoscenza, forniscono le regole necessarie, offrono una particolare chiave di lettura del mondo e procurano gli strumenti conoscitivi che consentono di leggere la realtà in modo critico; essi diventano così possibili strumenti di lettura e schemi interpretativi della realtà e garantiscono la capacità di dare significato alle proprie esperienze, di orientarsi, di comprendere costruire e criticare argomentazioni e discorsi, di generare nuove conoscenze, di sviluppare apprendimenti;

- le *conoscenze più significative per i giovani di oggi* sia quelle *dichiarative* (sapere cosa è un certo oggetto), sia quelle *procedurali* (sapere come fare una certa operazione), sia quelle *pragmatiche* (sapere perché e quando fare); sia quelle *semplici* (o singole) sia quelle *complesse* (o aggregati di conoscenze), risultato di diversi livelli di elaborazione.

Poiché nella vita come nel lavoro per risolvere un problema, per affrontare una situazione, per eseguire un compito in modo positivo e costruttivo, ma anche creativo duttile soddisfacente motivante, sono necessarie nello stesso tempo conoscenze di diverso tipo che ciascuno combina e usa in modo del tutto personale, gli interventi di insegnamento/apprendimento risultano tanto più efficaci quanto più si *misurano con tutti i tipi di conoscenza* ed educano contemporaneamente all'*autoriflessione* e all'*automodificazione* attraverso esperienze, attività, esercizi mirati che consentano di passare dalle conoscenze alle *competenze*.

UNA BREVE ANALISI DELLA STORIA (DISCIPLINE STORICHE)

Oggetto della disciplina o campo di conoscenze

La storia è lo studio e la *ricostruzione del passato*, anche se la parola in italiano indica:

- sia l'insieme dei fatti e degli eventi *accaduti* nel passato (a differenza dei fatti naturali i fatti storici hanno un carattere non necessario);
- sia la descrizione/ricostruzione/narrazione di tali fatti ed eventi e in questo caso sta per *storiografia*.

Lo storico, nella sua ricerca, si basa su ciò che del passato sopravvive (le *tracce* in un certo momento disponibili che vengono assunte come *fonti* e diventano *documenti*), ma parte da un bisogno di conoscere che è proprio del

presente («L'ignoranza del passato non solo nuoce alla conoscenza del presente, ma compromette, nel presente, l'azione medesima ... forse però non è meno vano affaticarsi a comprendere il passato ove nulla si sappia del presente»¹⁴) e utilizza concetti, schemi interpretativi, principi metodologici (*statuto epistemologico*) che sono anch'essi propri del presente, avvalendosi talora della collaborazione di altre discipline anche scientifiche e delle nuove tecnologie: ciò comporta che *non tutte le descrizioni/ricostruzioni/narrazioni del passato sono storiografia, ma solo quelle organizzate con queste regole*.

Gli esiti della sua ricerca non sono, però, la ricostruzione oggettiva del passato, non riflettono o fotografano la realtà oggettiva del passato, perché, non disponendo della macchina del tempo per tornare indietro, non può più sperimentare ciò che è stato (e che non sarà mai più) così come si è effettivamente svolto e non ne può avere conoscenza diretta, ma solo attraverso le informazioni che dal passato sono arrivate a lui: «la *storiografia* è l'arte di stabilire relazioni tra fenomeni che si svolgono nel tempo e che hanno temporalità diverse; queste relazioni costituiscono la spiegazione»¹⁵.

Occorre, quindi, distinguere tra:

- *fatto storico*, «quello effettivamente accaduto», *oggetto* della ricostruzione, evento, avvenimento, fenomeno, qualcosa che ha fatto parte dell'esperienza di qualcuno nel passato;

- *fatto storiografico*, la «rappresentazione del primo realizzata mediante un testo scritto», il *fatto ricostruito*, l'*oggetto* della comprensione¹⁶.

Un fatto storico, per essere analizzato, richiede una procedura complessa, ma solo così diventa comprensibile e consente di conoscere il passato; può essere ricostruito in molti modi diversi, anche se la correttezza scientifica impone di non falsare o omettere: è lo *storico* che, distanziandosi dai fatti, fa operazioni mentali di organizzazione delle informazioni (scegliendo), attribuisce significato (lavorando con la mentalità del suo tempo), costruisce concettualizzazioni (non insite nei fatti o nelle tracce) e produce un fatto storiografico.

Storia della disciplina

Storia della disciplina come processo di ricerca scientifica

In Europa la storiografia ha avuto inizio nel VI a.C. (il primo storico è considerato Erodoto, V a.C.), quando si è cominciato a ricostruire il passa-

¹⁴ Marc Bloch, *Apologia della storia o mestiere di storico*, Einaudi, Torino, 1950.

¹⁵ Ivo Mattozzi, *Struttura della conoscenza storica e didattica della storia nella scuola elementare*, in Pasquale Roseti (a cura di), *Storia geografia studi sociali nella scuola primaria*, IRRSAE E-R, Nicola Milano Editore, Bologna, 1992.

¹⁶ Ivo Mattozzi, *Formare il senso del fatto storiografico* in Pasquale Roseti (a cura di), *op. cit.*

to attraverso i documenti e a riflettere su fatti ed eventi, dando di essi una interpretazione.

Solo nel tardo medioevo, dopo un lungo periodo in cui la storia è stata intesa come storia del potere o di grandi personaggi oppure come realizzazione di un disegno trascendente, con il diffondersi delle cronache cittadine si è affermato un orientamento più attento ad eventi concreti, che riguardavano l'insieme degli uomini e nel rinascimento ha avuto inizio la storiografia moderna, a partire dalla lettura critica dei documenti e dall'attribuzione di importanza all'uomo.

Un profondo rinnovamento della storiografia è stato attuato nel corso del Novecento non solo per il progressivo aumento di tipologie di fonti, ma anche per l'apporto di altre discipline (scienze) e per l'emergere di storici di altri continenti.

Storia dell'uso scolastico della disciplina

Lo studio della storia è stato introdotto in tempi abbastanza recenti, prima solo in alcuni indirizzi (nei secoli XVI-XVII nei collegi dei Gesuiti e solo all'interno delle classi di umanità e retorica) e poi, a partire dall'età napoleonica, nei curricoli delle scuole secondarie in Francia e nelle regioni italiane annesse all'Impero. Ma poi, fino a metà Ottocento, la storia è stata di nuovo poco valorizzata, tranne nel Lombardo-Veneto e poi anche in Toscana e in Piemonte.

In Italia, a partire dall'unificazione (1861), la storia è stata insegnata tra le discipline comuni ai vari ordini di scuola, anche se ridotta essenzialmente a quella italiana e con lo scopo prioritario di formare la coscienza nazionale, fino ai programmi per la scuola media del 1979, a quelli per l'elementare del 1985 e quelli Brocca del 1991, quando la *storia è stata finalmente assunta come disciplina formativa*.

Struttura concettuale della disciplina (nuclei fondamentali, concetti chiave)

La ricerca si può incentrare in *aree cronologiche* diverse (il lungo periodo, il medio, il breve, il brevissimo; periodizzazioni tradizionali e più recenti: preistoria, neolitico, civiltà idrauliche, civiltà della mezzaluna fertile, antichità, età classica, medioevo, civiltà precolombiane, umanesimo, rinascimento, età moderna, età contemporanea, età dell'industrializzazione, secolo di ferro, secolo breve, biennio rosso, ecc.), in *contesti geografici/spaziali* diversi (storia mondiale, europea, nazionale, locale, ecc.), in *ambiti diversi* di attività umana o di realtà (storia demografica, economica, sociale, politica, militare, diplomatica, della mentalità, dell'immaginario, della cultura materiale, dell'addomesticamento delle piante e degli anima-

li, dei nomadi e dei sedentari, delle malattie, ecc.) tanto che, oltre che di *storia*, è legittimo parlare anche di *storie*.

Ognuno di questi filoni ha prodotto una quantità considerevole di *concettualizzazioni* in parte di uso *comune* (concetti generali come conoscenza storica, fatto, problema, spiegazione, ricerca storica, tempo, memoria), in parte di uso *larghissimo* almeno tra gli storici occidentali (ad esempio la ripartizione in storia antica, medievale, moderna, contemporanea), in parte di uso *ristretto* allo specifico oggetto di studio (qui gli esempi sono tendenzialmente infiniti).

Concetti specifici accorpati per indicatore

Si riportano, a puro titolo di esempio ampiamente incompleto, raggruppandoli, alcuni concetti di largo uso, con l'avvertenza che alcuni sono propri solo della *storiografia*, altri afferiscono più propriamente ad altre discipline dell'*area geo-storico-sociale* ma sono molto presenti anche in storia:

- *popolazione*: nativi, nomadi e sedentari, grandi migrazioni, invasione, emigrazione ed immigrazione, meticcio, crollo demografico, crescita demografica, salute pubblica, epidemia, mortalità, natalità, segregazione razziale, liberi e schiavi, tratta degli schiavi, ecc.;

- *forme di stato e di governo*: città-stato, impero, regno, repubblica, monarchia feudale, città libera, comune, signoria, stato regionale, stato moderno, monarchia assoluta, stato nazionale, dinastia, statuto, costituzione, ecc.;

- *politica*: politica interna, politica estera, autorità politica, politica dell'equilibrio, politica matrimoniale, potere temporale, potere universale, intolleranza e tolleranza religiosa, potenza marittima, controllo del territorio, espansione territoriale, posizione strategica, colonialismo, politica economica, politica sociale, ecc.;

- *apparati pubblici*: assemblea rappresentativa, parlamento, finanza pubblica, burocrazia, tassazione, ministeri, esercito, mercenari, compagnia di ventura, leva obbligatoria, guerra moderna, magistratura, tribunali, ecc.;

- *gruppi/partiti politici*: patrizi e plebei, guelfi e ghibellini, bianchi e neri, piagnoni e palleschi, giacobini e termidoriani, destra e sinistra, reazionari e rivoluzionari, ecc.;

- *economia*: economia di raccolta e caccia, rivoluzione del neolitico, economia schiavistica, economia feudale, fonti di energia, mercato, corporazioni, sindacati, navigazione oceanica, colonizzazione, economia di scambio, economia monetaria, imboschimento, disboscamento, incremento della produttività dei suoli, crisi economica, ripresa economica, ristrutturazione economica, rendita, mezzadria, affitto, decadenza urbana, ripresa urbana, attività artigia-

nali, moneta, banca, proprietà, profitto, investimento, vie di comunicazione, commercio internazionale, libero mercato, protezionismo, attività industriali, rivoluzione industriale (prima, seconda, terza), monopolio, carestia, clima, vita materiale, globalizzazione, economia-mondo, ecc.;

- *gruppi sociali*: liberi e schiavi, patrizi e plebei, cavalleria e servitù della gleba, destrutturazione sociale, masse urbane e rurali, borghesia, nobiltà, clero, terzo stato, proletariato, sottoproletariato, emigrati, immigrati, ecc.;

- *cultura*: analfabetismo, alfabetizzazione, lingue volgari, influenza culturale, scuole, scolarità, università, cultura orale, cultura scritta, cultura dei *mass media*, ecc.;

Struttura sintattica della disciplina

Fonti della disciplina e procedure di ricerca (metodologia)

Lo storico, partendo da un problema, per avere gli elementi per costruire risposte e svolgere la sua ricerca, *cerca le fonti più idonee*, ne vaglia l'attendibilità e la ricchezza, le interroga in modo da avere il maggior numero possibile di informazioni per poi selezionare quelle pertinenti al tema.

Le fonti dalle quali lo storico può ricavare/costruire informazioni sono numerosissime e vanno dai testi scritti (manuali, storie generali, saggi storiografici, biografie, stampa periodica, raccolte di documenti, atti processuali e notarili, registri anagrafici, ecc.) reperibili nelle biblioteche e negli archivi, ai repertori iconografici, ai supporti informatici e massmediali (CD, DVD, documentari televisivi e cinematografici, siti internet, ecc.), alle fonti materiali reperibili nel territorio (musei, territorio, beni culturali, siti archeologici, ecc.) fino alle fonti orali (testimonianze, memoria); a seconda del tipo di fonte, occorrono strumenti di lettura diversi. Nel corso del Novecento, infatti, con il dilatarsi degli interessi degli storici e grazie alle nuove tecnologie il concetto di fonte si è molto esteso, sia in qualità, sia in quantità; oggi comprende non solo le fonti scritte, ma anche quelle materiali, audiovisive, informatiche¹⁷.

La ricerca si avvale non solo dell'apporto delle tradizionali *scienze ausiliarie*, ma anche di quelle che un tempo erano considerate molto distanti, in particolare delle *discipline scientifiche e delle nuove tecnologie*, che consentono di ricavare dai reperti informazioni fino a poco fa impensabili: molte cose, ad esempio, sono state scoperte dopo che è stato possibile leggere il DNA di età lontanissime, alcuni dati sono stati raccolti dallo Shuttle e rila-

¹⁷ Ermanno Rosso, *Le fonti, dalla storiografia al laboratorio di didattica*, in Paolo Bernardi (a cura di), *Insegnare storia*, UTET, Novara, 2006.

borati dalla NASA, le fotografie scattate palmo a palmo dall'aereo hanno consentito di scoprire tracce anche in zone impenetrabili, ecc.

Sicché si può parlare di un allargamento progressivo delle fonti, tanto che la classica distinzione tra *fonti primarie* (documenti e testimonianze) e *fonti secondarie* (testi storiografici, manuali) risulta sempre più obsoleta, mentre continua ad essere interessante la distinzione tra *fonti intenzionali* e *non intenzionali*.

In realtà i segni (oggetti) lasciati dagli uomini del passato sono *tracce*; se essi vengono analizzati dagli storici in riferimento a diversi codici per ricavarne informazioni in modo diretto o indiretto diventano *fonti*; se esse vengono utilizzate come prova di un'affermazione o ricostruzione dello storico diventano *documento* (ad esempio un codice medievale può essere interrogato per le cose che sono scritte, per le miniature, per i materiali usati, ecc.).

Nulla è, dunque, fonte e tutto può essere fonte: «*niente ha innato lo statuto di fonte storica*, mentre ogni cosa ha la potenzialità di acquistare quello statuto ... tutto ciò che il passato ha lasciato è suscettibile di essere trasformato in fonte. Lo statuto di fonte si costituisce ogni volta che ci si pone in rapporto interrogativo con un oggetto, un'immagine, un edificio, un paesaggio, un testo ... che poniamo in relazione con aspetti del passato che vogliamo conoscere»; si ha una fonte, quando si decide di «*sfruttare il potenziale informativo*» di qualcosa che rimane dal passato¹⁸; «ogni prodotto relativo alle attività umane (ogni avanzo, ogni oggetto, ogni scritto, ogni immagine, il paesaggio, ogni edificio o resto di edificio, ogni scritto, ogni lingua... ovunque siano conservati) ha uno statuto *potenziale* di fonte di informazione sul passato e diventa effettivamente fonte nel momento in cui qualcuno decide di analizzarlo per trarne informazioni relative all'aspetto del passato che ha tematizzato. Le informazioni possono trovarsi già direttamente enunciate o date ma nella maggior parte dei casi sono invece costruite dallo studioso mediante un'*attività inferenziale*»¹⁹.

Dalle fonti, infatti, si ricavano direttamente o indirettamente, oltre fatti nomi informazioni, riferimenti temporali che servono per collocare nel tempo (fonti materiali) o date o indicazioni verbali (testi), ma lo storico osserva e vede anche al di là della fonte. A partire dalle informazioni che trova produce *inferenze*, stabilendo nessi tra le cose che sa e l'informazione che trova e produce nuove informazioni (le informazioni storiche sono in gran parte inferenze) e attribuisce significato alle informazioni anche nascoste; incrociando più fonti è possibile fare più inferenze o farne di più potenti.

¹⁸ Tutte le citazioni del capoverso sono tratte da Ivo Mattozzi, *Educazione all'uso delle fonti e curriculum di storia* in Pasquale Roseti, *op. cit.*

¹⁹ Ivo Mattozzi, *Le parole del programma e la riconversione dell'apparato concettuale degli insegnanti* in Pasquale Roseti, *op. cit.*

Lo storico, attraverso la ricerca il confronto e l'elaborazione delle informazioni tratte dalle fonti scritte iconografiche e materiali, *ricostruisce e interpreta* (nella ricostruzione storica non c'è un ordine oggettivo preesistente) le strutture e le dinamiche di sviluppo del passato, attenendosi ai principi, tipici del metodo scientifico, di *pubblicità* e di *verificabilità* da parte della comunità di studiosi: le procedure che usa debbono essere, infatti, *ripetibili* e i risultati *cumulabili*.

Operazioni cognitive specifiche (processi logici)

Lo storico nella sua ricerca svolge molte attività mentali o *operazioni cognitive*, utilizzando *procedure* sia specifiche della storia sia proprie di altre discipline e anche dei saperi quotidiani, per ordinare le informazioni e «dare loro un'organizzazione e un significato che le strutturi in conoscenze significative»²⁰, per produrre conoscenze, per ricostruire il passato. In parte queste operazioni sono svolte anche dai docenti nella ricerca didattica per la costruzione di moduli di apprendimento (fontizzazione, tematizzazione, periodizzazione, strutturazione) e, in particolare, per l'individuazione delle esperienze mirate all'apprendimento della *capacità di svolgere le operazioni che fa lo storico*.

La storia è la scienza degli uomini e delle donne nel tempo²¹, ma il tempo non è semplice cronologia, è qualcosa di più complesso. Le informazioni sono semplici dati relativi a qualcosa del passato ricavati da fonti (possono essere *esplicite* o *implicite*), ma, per diventare *conoscenza storica*, devono essere connesse, organizzate, strutturate usando gli operatori (abilità) e facendo operazioni (procedure): la storia è un sistema di conoscenze basato su regole che garantiscono attendibilità e controllo e gli operatori servono per organizzare e *ordinare le informazioni raccolte con criteri temporali e spaziali*, ma anche per dare lo spessore completo e articolato della *complessità*. La storia è, dunque, un discorso basato sul tempo nel senso che *riflette* sul tempo e *produce* una conoscenza con un tessuto temporale, ma anche è un discorso *costruito* mediante l'utilizzo di operatori temporali che consentono operazioni temporali e l'organizzazione temporale dei fenomeni, per capirli meglio, per dare loro *significato*, per dominarli intellettualmente, per rappresentarli adeguatamente.

Gli operatori temporali servono sia alla costruzione della conoscenza storica sia alla produzione del sapere storiografico. Dopo la raccolta e la selezione delle informazioni (tracce) su fatti avvenuti nel passato occorre, infatti, met-

²⁰ Ivo Mattozzi, *La programmazione modulare: una chiave di volta dell'insegnamento della storia* in Luigi Cajani (a cura di), *Il Novecento e la storia. Cronache di un seminario di fine secolo*, MPI-Direzione generale Istruzione secondaria di I grado, Brescia, 2000, ora in: www.storiainreer.it.

²¹ Marc Bloch, *op. cit.*

terle assieme per capire e ricostruire il processo nel tempo o la situazione in un certo momento, selezionando quelle che vengono ritenute significative e ordinandole: partendo dall'inizio e descrivendo il processo fino alla conclusione, oppure partendo dal presente e individuando i precedenti che lo hanno determinato nel passato, oppure ancora confrontando il passato con il presente e rilevando mutamenti e permanenze.

Gli operatori o organizzatori cognitivi sono le capacità e gli strumenti di conoscenza che il presente usa sulle tracce del passato. Apprenderli, imparare a riconoscerli, ad usarli (costruire relazioni temporali tra i fenomeni), a rappresentarli significa acquisire un modo peculiare di pensare e di svolgere lavoro intellettuale, ma anche conoscere la realtà del presente, organizzare la propria esistenza, progettare il futuro: l'educazione temporale comporta la formazione di competenze temporali per «padroneggiare le modalità di costruzione del discorso sul passato» nel «tentativo di mettere ordine e di dare senso alle vicende» per stabilire nessi tra i fatti dando loro un ordine²². La stessa conoscenza del resto si costruisce nel tempo, imparando a connettere singole conoscenze sui diversi fatti e a costruire conoscenze complesse. Sicché imparare storia è un apprendimento significativo perché consente, svolgendo operazioni sulle fonti primarie e secondarie, nello stesso tempo di comprendere le conoscenze storiche, di costruire conoscenze, ma anche di acquisire in modo consapevole un metodo e peculiari schemi cognitivi temporali corretti.

Seguendo il lavoro dello storico è possibile tracciare uno schema logico dettagliato (non si tratta di sequenze di lavoro perché sovente, per procedere o sciogliere un nodo, è necessario tornare indietro e rivedere, integrare, modificare, approfondire quanto già fatto) dell'insieme delle operazioni cognitive che caratterizzano la ricerca storiografica e il sapere esperto, rispetto ad altre ricostruzioni che le utilizzano solo in parte e in modo meno rigoroso e formale²³. In altre parole esse sono gli strumenti che consentono, partendo dalle tracce/fonti, di costruire fili (informazioni classificate e relazioni), intrecciando i quali è possibile ricostruire un pezzo di passato.

²² Ernesto Perillo, *La storia. Istruzioni per l'uso*, IRRE Veneto, Tecnodid, Napoli, 2002.

²³ L'elenco è tratto dai seguenti testi ai quali è totalmente debitore: Ivo Mattozzi, *Morfologia della conoscenza storiografica e didattica*, op. cit.; *Le parole del programma e la riconversione dell'apparato concettuale degli insegnanti*, *Struttura della conoscenza storica e didattica della storia nella scuola elementare*, *Educazione all'uso delle fonti e curriculum di storia*, *Formare il senso del fatto storiografico* in Pasquale Roseti, op. cit.; *Struttura della conoscenza storica, sapere storico nella scuola e bisogni cognitivi e affettivi degli adolescenti* in *Innovazione della didattica della storia nella scuola secondaria superiore* (Atti corso di aggiornamento 1988-89) a cura di Ernesto Perillo, IRRE Veneto, 1992; il CD *Insegnare storia*, prodotto dal Ministero della Pubblica Istruzione e dall'Università di Bologna, con la responsabilità scientifica di Ivo Mattozzi (2000) da cui è tratto l'elenco riportato nel testo.

Per comodità di ragionamento le operazioni si possono distinguere in tre momenti/aspetti, il *primo* dei quali è la *premessa* e il *terzo* la *conclusione* della ricerca, entrambi con una forte valenza comunicativa, ma *non solo*.

Operazioni di fontizzazione	Reperimento tracce scritte, iconiche, orali e materiali Scelta e assunzione come fonti attendibili Decodificazione elementare Reperimento e/o produzione di informazioni primarie su luoghi, soggetti, azioni, oggetti
Operazioni di costruzione del testo/comunicazione	Descrizione Narrazione Argomentazione

Nel *primo* gruppo sono comprese tutte le operazioni di reperimento e di prima decodificazione delle fonti e di selezione motivata e consapevole. Nel *terzo* gruppo quelle che consentono di rendere pubblici, comprensibili e plausibili i risultati della ricerca in un testo scritto che alterni, a seconda dei casi, il racconto, i dati, la spiegazione.

Tra questi due momenti/aspetti vengono svolte altre numerose operazioni che costituiscono il *secondo* e più corposo gruppo di operazioni.

Operazioni di tematizzazione e articolazione tematica	Delimitazione del campo di indagine Individuazione del fatto storico Costruzione di insiemi di informazioni Costruzione di mappe di conoscenze
Operazioni di ordinamento e organizzazione temporale	Distinzione tra passato presente futuro Rilevamento di successione Individuazione di datazione Cronologia Rilevazione di contemporaneità Rilevazione di durate Individuazione di cicli Individuazione di congiunture Periodizzazione e/o distinzione in periodi
Operazioni di ordinamento e organizzazione spaziale	Definizione della localizzazione Definizione dell'estensione Definizione della forma Definizione della densità Definizione della distanza Definizione della distribuzione territoriale
Operazioni di classificazione dei fatti e di organizzazione di relazioni	Operazioni di attribuzione di significato Interpretazione Valutazione Selezione informazioni utili e pertinenti

	Operazioni di aggregazione di informazioni Ricapitolazione Generalizzazione Seriazione Operazioni di classificazione dei fatti Ricostruzione della situazione iniziale Ricostruzione della situazione terminale Individuazione di permanenze Individuazione di mutamenti Individuazione di fatti ed eventi Individuazione articolazione di un fatto Operazioni di concettualizzazione Costruzione di concetti interpretativi Utilizzo di concetti interpretativi Operazioni di organizzazione di relazioni Problematizzazioni (interrogativi sui dati) Ipotesi di correlazioni e di spiegazione Spiegazioni (relazioni temporali e fattuali) Modelli di spiegazione
--	---

Tra le operazioni, alcune *semplici* e altre *complesse*, hanno particolare importanza quelle di *ordinamento/organizzazione temporale* delle informazioni.

La successione. Dà un ordine temporale ai fatti, mette in sequenza presente passato futuro (dal passato al presente, dal più lontano al più vicino), stabilisce relazioni temporali con il criterio del prima e del dopo, individua una successione temporale e costruisce una serie ordinata. Non sempre nella fonte si trova la collocazione temporale esplicita di ciascun fatto, a volte c'è solo quella implicita contenuta in indicatori linguistici di successione. A questo punto ci si può interrogare se c'è una relazione tra i fatti (non è detto che ci sia).

La datazione. Colloca in una precisa posizione, dandole l'esatta sistemazione cronologica, l'informazione relativa al tempo cronologico in cui qualcosa è avvenuto, stabilisce la distanza tra un fatto e l'altro e il tempo complessivo caratterizzato da una serie. Solo con la datazione una successione diventa una successione cronologica, una serie di fatti ordinati cronologicamente. A volte è solo parziale oppure occorre ricavarla traendola da altre informazioni presenti nella fonte o già conosciute.

La cronologia. Misura il tempo ed è *indispensabile* e la sua assenza è didatticamente dannosa perché rende più difficile, se non impossibile, la ricostruzione storica; essa, tuttavia, *da sola non ricostruisce e non spiega*; si tratta di una misura matematica basata sull'osservazione di fenomeni fisici ricorrenti (giorno e notte, ciclo della luna e ciclo del sole), ma anche su convenzioni e scelte culturali. Il tempo viene così scandito in ore, giorni, settimane, mesi,

stagioni, anni, decenni, secoli, millenni. Lo strumento materiale nato per misurare e ordinare il tempo è il calendario (solare). In questa ottica il tempo ha un inizio e una direzione ed è rappresentabile con la linea del tempo.

La contemporaneità. Individua una relazione temporale in cui due o più fatti avvengono nello stesso tempo o nella stessa unità di tempo presa in esame; essa è ancora più precisa se si tiene conto anche della durata di ciascun fenomeno. In presenza di essa lo storico si chiede se ci sono relazioni tra i fatti contemporanei, ma non è detto che ci siano. Nella fonte si può trovare la collocazione temporale esplicita di ciascun fatto oppure solo quella contenuta in indicatori linguistici di contemporaneità; a volte essa deve essere dedotta.

La durata. Individua un arco di tempo in cui avviene un fatto, stabilisce quanto esso dura e lo calcola con unità di misura fissa; quando un fatto dura nel tempo si ha una *permanenza*. In genere indica un periodo di tempo in cui non avvengono grandi mutamenti e descrive un fenomeno che dura senza interruzioni. Essa, infatti, può essere *breve* (singoli avvenimenti o eventi, fatti relativi per lo più alla vita quotidiana e alla cronaca), *media* (fenomeni in un periodo in cui si possono calcolare/verificare *cambiamenti, mutamenti*), *lunga* (fenomeni calcolabili in secoli/millenni).

La lunga durata. In essa rientrano le realtà che si perpetuano per un numero molto grande di generazioni, restando identiche e immutate (*permanenze*). Analizzare le lunghe durate consente di avere una visione più completa dei fenomeni. Carlo Maria Cipolla, ad esempio, in *Uomini tecniche economie*²⁴, descrive la storia economica della popolazione mondiale in tre lunghissimi periodi: quello della raccolta e caccia che va dal processo di ominazione alla rivoluzione neolitica, quello della diffusione dell'agricoltura e dell'allevamento dal neolitico alla rivoluzione industriale, quello della diffusione dell'economia industriale a livello globale; si tratta di fenomeni di lunghissimo periodo intervallati da mutamenti radicali che vengono esaminati intrecciando vari indici (il che è uno schema di descrizione e di spiegazione scelte dallo storico): fonti di energia, produzione e consumi, tenore di vita, natalità e mortalità, incremento popolazione.

Il ciclo. Individua periodi in cui sequenze di mutamenti si ripetono con ritmo uniforme: un fenomeno nasce, cresce, declina, poi rinasce, ricresce, rideclina, quindi ha aspetti ricorrenti nello scorrere del tempo. Alcuni si ripetono nel tempo, ritornano periodicamente e, mentre il tempo scorre linearmente, essi si ripetono in forma ciclica sicché il tempo ciclico si intreccia con quello lineare. Il ciclo consente di analizzare meglio le dinamiche di evoluzione di un

²⁴ Carlo Maria Cipolla, *Uomini tecniche economie*, Feltrinelli, Milano, 1966.

fenomeno, soprattutto di fenomeni più complessi che hanno durate in genere lunghe e vanno ben al di là del singolo avvenimento. Esempi di ciclo si hanno nell'andamento dell'economia con l'alternarsi di periodi di sviluppo e di periodi di crisi, ma anche nell'andamento della demografia che alterna periodi di aumento con periodi di calo.

La congiuntura. Stabilisce associazioni e relazioni tra fenomeni e trova spiegazioni in circostanze e processi che si verificano in contemporanea. Particolarmente utile soprattutto per spiegare fenomeni economici, ora è usata anche dagli storici per mettere assieme e in relazione dati relativi a diversi indici. Si possono avere diverse congiunture con durate e caratteristiche diverse.

Il periodo. Al di là della misurazione matematica/fisica del tempo gli storici individuano altre scansioni che tengono conto delle caratteristiche omogenee e dei *caratteri peculiari* dei fenomeni; a secondo del criterio usato le periodizzazioni possono cambiare (sono un criterio di lettura e di organizzazione delle informazioni), tranne quelle convenzionali classiche (contemporaneità, modernità, medioevo, antichità). Per indicare un periodo storico molto lungo che inizia e finisce con un evento che cambia il corso delle cose in modo radicale e ha tratti caratteristici propri si usano le parole *era*, *età*, *evo*; viceversa per un periodo che va dalla nascita di una persona alla nascita dei suoi figli, convenzionalmente circa 25 anni, si usa la parola *generazione*. A seconda della durata (data di inizio e data di fine) un periodo può essere *breve*, *medio*, *lungo*. La *periodizzazione* consiste sia nell'individuazione di segmenti temporali sostanzialmente omogenei sia nella loro scomposizione in ulteriori *segmenti* o *sotto-periodi*: ad esempio, per riferirsi ad una terminologia molto comune e tradizionale, per indicare il periodo che va grosso modo dal 500 al 1500 in Europa si usa la parola medioevo che può essere scomposto in alto e basso, che a loro volta possono essere ancora scomposti e così via.

Hanno altresì molta importanza le operazioni di *classificazione dei fatti* e di *organizzazione di relazioni* che presentano un grado di complessità maggiore e presuppongono le operazioni di ordinamento e organizzazione temporale. Classificare, infatti, vuol dire definire un oggetto e una classe si definisce per opposizione ad almeno un'altra classe; inserire in una classe significa individuare caratteristiche che consentono di riconoscere altri oggetti simili (con alcuni tratti comuni) anche se sono diversi (accanto ai tratti comuni ce ne sono altri diversi) e di prendere in considerazione un sistema di classi. Si tratta in ogni caso di operazioni che consentono di portare a sintesi tutto il lavoro precedente attraverso l'*attribuzione di significato alle informazioni costruite* (interpretazione, valutazione, selezione), alla loro *aggregazione* (ricapitolazione, genera-

lizzazione, seriazione) e *classificazione* (ricostruzione della situazione iniziale e di quella terminale, individuazione di permanenze/mutamenti e di fatti ed eventi e della loro articolazione), la *concettualizzazione* (costruzione e/o utilizzo di concetti interpretativi). Solo a questo punto della ricerca lo storico procede all'*organizzazione di relazioni* attraverso la *problematizzazione* (analizzando i fatti e i dati si interroga sulle possibili relazioni tra di essi, sulle condizioni che hanno reso possibile la loro realizzazione, sulle conseguenze nel breve e nel lungo periodo), la formulazione di *ipotesi* di correlazioni, l'individuazione di una *spiegazione* (relazioni temporali e fattuali in risposta alle domande poste e costruzione di un modello).

Linguaggio

Il linguaggio *verbale* con cui sono costruiti i testi che riportano i risultati delle ricerche storiche è in parte un linguaggio *specifico* della disciplina, in parte un linguaggio *mutuato* da altre discipline, a seconda dei temi che sono oggetto di attenzione; si tratta, quindi, di un linguaggio ad alto livello di *complessità* tanto da richiedere un'educazione linguistica «dedicata» alle *parole della storia* e a quelle usate non solo dalla storia ma che la storia usa molto frequentemente, e la costruzione di un apposito glossario ragionato²⁵.

Ovviamente se la ricostruzione utilizza *altri linguaggi* (immagini statiche e in movimento, suoni, multimedialità ecc.) il livello di complessità aumenta e richiede ulteriori competenze specifiche aggiuntive.

Teorie o modelli di spiegazione

Più che a teorie, in storia si fa riferimento a *modelli di spiegazione* di fatti ed eventi dal momento che la conoscenza storica non è una semplice esposizione del passato, ma il tentativo di *comprenderlo*, *spiegandolo*. I possibili modelli sono *numerosi*, ma i più interessanti dal punto di vista didattico sono quelli, originali o presi da altre discipline, che vengono utilizzati perché *funzionali* in un preciso ambito di indagine, senza pretendere di cogliere la totalità delle questioni, e che possono essere *verificati* e confermati sulla base dei dati desumibili dalle fonti.

²⁵ Daniele Panighel, *La grammatica della storia*, Polaris, Faenza (RA), 2000; particolarmente interessanti le osservazioni e le esercitazioni sull'uso dei verbi, l'individuazione di 6 parole base (anteriore, contemporaneo, posteriore, attuale, recente, remoto), l'uso didattico di individuare 100 *parole della storia* che riguardano tutti i contenitori tematici.

Rilevanza sociale

La storia è strettamente legata al suo uso sociale in quanto è fondamentale per comprendere se stessi, le persone e la società, l'ambiente fisico e umano, per assumere un ruolo sociale non subalterno e fruire a pieno dei moderni diritti di *cittadinanza*; lo studio del passato, inoltre, contribuisce alla costruzione del senso di identità individuale e collettiva, e fornisce contemporaneamente il senso della *relatività* dei valori, base ineludibile non solo della tolleranza e del rispetto, ma anche dell'auspicabile convivenza civile nella società contemporanea multiethnica.

DALLA STORIA/STORIOGRAFIA ALLA STORIA INSEGNATA

Nel corso degli anni Novanta del Novecento si è affermata nella scuola, e soprattutto nella società, la convinzione che si dovesse insegnare anche la storia di tutto il secolo che ormai stava finendo. Prima la proposta di Programmi per le scuole superiori della Commissione Brocca (1992 e 1993) e poi la Direttiva Berlinguer per tutte (1996) hanno risposto a questa esigenza, indicando di riservare l'anno terminale dei vari cicli alla storia del *Novecento*. Ma proprio il tentativo di attrezzarsi in questo senso e la lettura dei tanti testi storiografici pubblicati in quel decennio sulla storia – lunga o breve – del secolo hanno evidenziato che è impossibile averne un quadro «intelligente» senza considerare anche *la storia dei paesi non europei* e che *in un mondo ormai globalizzato è possibile avere una comprensione significativa dei fenomeni solo in un'ottica mondiale*.

La stessa storiografia del resto negli ultimi trent'anni è profondamente cambiata, si è arricchita di nuovi strumenti di indagine grazie all'apporto di altre discipline e delle nuove tecnologie e del contributo di storici provenienti ormai da tutti i continenti, ha allargando continuamente i suoi oggetti e il suo campo di conoscenza (ad esempio, la storia delle donne oppure la lunga preistoria dal processo di ominazione alla scoperta dell'agricoltura) e di conseguenza le concettualizzazioni e quindi anche gli schemi cognitivi utilizzati: ignorare questi cambiamenti comporta il rischio di tradire l'identità della disciplina e di insegnare ai giovani nella scuola ad apprendere solo «surrogati» o «fossili concettuali»²⁶.

²⁶ Ivo Mattozzi, *Le parole del programma e la riconversione dell'apparato concettuale degli insegnanti*, op. cit.

Si è cominciato, così, in questo primo decennio del XXI secolo a parlare di «nuova alleanza tra storiografia e insegnamento»²⁷ e ad affermare con forza non solo che la «la storia è di tutti»²⁸, ma anche che é indispensabile nella scuola un profondo rinnovamento degli oggetti di studio, delle rilevanze, delle concettualizzazioni nella ricostruzione del passato affinché essa sia in grado di spiegare il mondo presente con il passato e viceversa (storia generale/sistemica).

Il Convegno di Modena del 2005 ha dato un interessante contributo in tal senso anche perché era improntato sulla consapevolezza che:

- c'è un forte legame tra *storia contemporanea e formazione dei cittadini* nella costruzione di una cultura democratica e politica locale, nazionale e, se pur con più fatica, transnazionale in equilibrio tra loro perché basate sul confronto e la mediazione;

- é indispensabile partire dal *presente* (il passato serve a capire il presente, ma anche il presente serve a capire il passato) per non scambiarlo con qualcosa che in realtà è già passato, sia nella sua scansione temporale (il 1989 con il sogno di pace e l'11 settembre 2001 con l'incubo del terrorismo e dell'alta tecnologia sono eventi periodizzanti) sia nelle sue caratteristiche: la globalizzazione e l'interdipendenza tra le diverse parti del mondo, l'aumento del cosmopolitismo, l'informazione che arriva in tempo reale, la nuova storiografia prodotta da storici che vengono da molti più paesi e offrono riflessioni da più punti di vista sull'intera storia dell'umanità, la dilatazione del concetto di fonte (cultura materiale frutto della mente dell'uomo, ma anche nuove fonti virtuali) grazie all'archeologia e alle discipline scientifiche costringono a cambiare i *nodi del passato remoto e prossimo* da affrontare e richiedono una nuova alleanza con le discipline contigue e le scienze sociali.

Gli storici e gli esperti di didattica della storia (provenienti dall'Italia, ma anche da molti altri paesi del mondo) hanno individuato prima i *nodi fondamentali del passato remoto*, le *radici* del mondo moderno nella preistoria e nell'antichità:

- la *preistoria* e il processo di ominazione, la conquista e il popolamento della terra da parte dell'uomo prima in gruppi sociali di raccolta e caccia (ambienti, tecnologie, spostamenti) e poi, con il neolitico, in gruppi sociali di allevatori/pastori e di agricoltori di villaggio, la formazione delle città; tutti temi

²⁷ Convegno internazionale *Storiografia e insegnamento della storia: è possibile una nuova alleanza?* del Dipartimento di Discipline storiche dell'Università di Bologna, Bologna 19-20 ottobre 2004.

²⁸ Convegno nazionale *La storia è di tutti. Nuovi orizzonti e buone pratiche nell'insegnamento della storia* (Modena, 5-10.9.2005), organizzato da Comune, Provincia e Memo (MO); gli Atti si trovano in www.comune.modena.it/lastoriadituttil/; Flavia Marostica, *La storia è di tutti. Nuovi orizzonti e buone pratiche nell'insegnamento della storia: un grande convegno a più dimensioni* in «Storicamente» (2006).

che vengono oggi affrontati lavorando sulle fonti materiali con l'ausilio di altre discipline e delle tecnologie moderne (archeologia ma anche discipline scientifiche per studiare la terra, il clima, la vegetazione e gli animali, il rapporto uomo ambiente);

- gli *antichi imperi*, l'antico vicino oriente, il luogo in cui si concentra metà della storia documentaria e in cui si sono realizzate le grandi innovazioni della protostoria (rivoluzione del neolitico) in campo economico, istituzionale, sociale, culturale, religioso da mettere a confronto con fenomeni analoghi avvenuti in un quadro mondiale;

- la ricostruzione delle vere identità dei *popoli del medio evo* in Europa, della loro disomogeneità e discontinuità, dei tanti e continui meticciamenti, del continuo processo di trasformazione, ma anche di apertura al resto del mondo, da cui parte un processo che solo nel corso dei secoli, attraverso progressive selezioni e arricchimenti, hanno costruito le identità di oggi (le radici sono nel passato, ma di esse solo una parte costituisce l'identità o autorappresentazione che è del presente).

Hanno anche individuato i *nodi fondamentali del passato prossimo* come delineati dalla storiografia degli ultimi 40 anni: la nascita e la formazione del mondo moderno (la crisi energetica, la formazione dei grandi imperi e la costruzione della globalizzazione prima con la supremazia europea e l'ineguaglianza tra le parti del mondo e poi con le trasformazioni di oggi negli equilibri mondiali tra America Europa Asia), compresi gli eventi periodizzanti del presente (le bombe atomiche del 1945, la caduta del muro di Berlino nel 1989, l'attacco dell'11 settembre 2001). Senza dubbio c'è una certa difficoltà insita nella storia contemporanea che parla del presente non solo per i continui e rapidi cambiamenti, ma anche perché in esso siamo immersi come protagonisti. Tuttavia oggi è indispensabile che l'Europa si ponga in relazione diversa con le altre parti del mondo e riconosca gli altri e i loro apporti: studiare la storia di oggi consente di scoprire, confrontare, mediare in modo argomentato con gli altri con cui condividiamo il mondo e il presente, leggere gli storici di altri paesi e continenti consente di analizzare tutti gli scenari del mondo e dell'umanità con ottiche diverse, in modo che sia possibile individuare i punti di incontro, gli scambi, la possibilità di collaborazione e vedere il mondo come sistema interconnesso tra le parti e l'umanità multietnica come un processo rilevante. Solo in questo modo *conoscere il passato serve per costruire il futuro*.

Non si tratta di aggiungere o giustapporre, ma di *assumere prospettive diverse*. Nel mondo globalizzato in cui viviamo, caratterizzato da una rapida e continua trasformazione e da un crescente flusso non solo di merci (mercato) ma

anche di persone (immigrazione) da un paese all'altro, in una società multietnica e consumistica, risultano interessanti e anzi *indispensabili soprattutto le ricostruzioni storiografiche a scala mondiale* o comunque a scala molto ampia che consentono di vedere in un'«ottica allargata» per cogliere i tratti d'insieme, anche se non i particolari, che sono in grado talvolta di modificare le rilevanze date per scontate, talaltra di sovvertire convinzioni assodate.

Se, ad esempio, si parla del millennio dal 476 al 1492 (per la storiografia occidentale il medioevo) si afferma che Firenze e Parigi intorno al 1300 erano città molto popolose (50.000 ca. abitanti la prima, 100.000 ca. la seconda)²⁹.

Ma se si allarga lo sguardo si trova Angkor, antica capitale dell'impero Khmer (IX-XV secolo) e al centro dell'attuale Cambogia, una vera metropoli di 1 milione di abitanti (allora la più grande città del mondo), dotata di un eccezionale e sofisticato sistema idrico di canali e più di mille laghi artificiali per la gestione e la conservazione dell'acqua e anche per la coltivazione del riso durante tutto l'anno, pur in un ambiente tropicale³⁰. Nello stesso periodo si trova anche la civiltà molto evoluta dei Maya fiorita tra il 500 a.C. e il 1500 d.C. nella Mesoamerica, in un territorio particolarmente ostile (foresta pluviale e molti animali feroci), con grandi città-stato collegate tra loro da strade anche pavimentate e un buon sistema idraulico, un'agricoltura sviluppata e intensiva per l'autoconsumo e l'allevamento del bestiame, commerci anche con altri popoli e buone tecniche e strumenti di navigazione in mare e nei fiumi, raffinate manifestazioni artistiche (palazzi, gioielli ecc.), una cultura molto avanzata (scrittura geroglifica ora decodificata, notevoli conoscenze matematiche e astronomiche, calendario molto preciso ecc.)³¹.

Ma. Per assumere prospettive diverse risultano fondamentali alcuni *punti di riferimento*.

Innanzitutto le opere di Fernand Braudel (1902–1985) che ha studiato le società e i cambiamenti a lungo termine, dando rilievo alla vita quotidiana in contrapposizione con gli avvenimenti, e ha distinto tra:

- una *storia quasi immobile*, che riguarda le relazioni tra uomo, ambiente e strutture elementari della vita economica, caratterizzata da fluttuazioni quasi impercettibili e dai tempi lunghissimi delle tradizioni e delle consuetudini;

²⁹ Carlo Maria Cipolla, *Storia economica dell'Europa pre-industriale*, Il Mulino, Bologna, 1974, 1975, 1980.

³⁰ Questi i risultati della ricerca coordinata da Damian Evans dell'Università di Sydney e pubblicata su «Proceedings of the National Academy of Sciences», 2007.

³¹ Questo è emerso dalle scoperte anche archeologiche degli ultimi dieci anni.

- una storia leggermente più mossa, la *storia sociale*, che riguarda i gruppi umani e la lunga durata della struttura sociale che resiste con forza alle diverse sollecitazioni;

- una storia fattuale, quella dell'*agitazione di superficie* e degli avvenimenti³².

In secondo luogo la ormai ampia produzione degli ultimi 30 anni che ha ricostruito, pur con angolature diverse, la storia *mondiale/globale*³³. In questo ambito si segnalano in particolare tre testi recenti di grande interesse:

- il primo è *Mappe della storia dell'uomo. Il passato che è nei nostri geni* di Steve Olson (USA 2002)³⁴ che descrive le origini africane dell'uomo anatomicamente moderno (*homo sapiens*) e la successiva diffusione in tutto il resto del mondo, il suo incontro/scontro con gli altri ominidi preesistenti che via via poi si sono tutti estinti, l'avvio dell'agricoltura e la nascita delle prime grandi civiltà; il libro si conclude con queste parole: «*gli studi di genetica ci hanno rivelato ora che siamo tutti legati tra noi ... siamo tutti membri di un'unica famiglia umana: il prodotto della necessità genetica e del caso, tutti rivolti incessantemente verso un futuro sconosciuto*»;

- il secondo è *Le origini etniche dell'Europa. Barbari e Romani tra antichità e medioevo* di Walter Pohl (raccolta di saggi quasi tutti degli anni Novanta pubblicati in originale in diverse lingue dall'autore che insegna all'Università di Vienna) che, oltre ad approfondire efficacemente le modalità con le quali sono stati «guardati gli altri», punta l'attenzione alla storia dell'Europa centro-

³² Tra le opere principali si segnalano: *Civiltà e imperi del Mediterraneo nell'età di Filippo II*, Einaudi, Torino, (1949) 1953; *Il mondo attuale*, Einaudi, Torino, 1966; *Civiltà materiale, economia e capitalismo dal XV al XVIII secolo* (1979, in tre volumi: *Le strutture del quotidiano*, *I giochi dello scambio*, *I tempi del mondo*), Einaudi, Torino, 1987; *Il mediterraneo. Lo spazio, la storia, gli uomini, le tradizioni*, Bompiani, Milano, (1985) 1987.

³³ Si segnalano in ordine cronologico alcuni testi di grande interesse, tutti tradotti in Italia: William H. McNeill, *La peste nella storia. Epidemie, morbi e contagio dall'antichità all'età contemporanea*, Einaudi, Torino, 1981; Jacques Ruffié, Jean Charles Sournia, *Le epidemie nella storia*, Editori Riuniti, Roma, 1985; Massimo Livi Bacci, *Storia minima della popolazione del mondo*, Il Mulino, Bologna, (1989) 1998; Alfred Crosby, *Lo scambio colombiano. Conseguenze biologiche e culturali del 1492*, Einaudi, Torino, 1992; Serge Latouche, *L'occidentalizzazione del mondo*, Bollati Boringhieri, Milano, 1992; Marshal McLuhan, Bruce R. Powers, *Il villaggio globale. XXI secolo: trasformazioni nella vita e nei media*, SugarCo, Milano, 1992; Clive Ponting, *Storia verde del mondo*, SEI, Torino, 1992; Luigi Cavalli Sforza, Paolo Menozzi, Alberto Piazza, *Storia e geografia dei geni umani*, Adelphi, Milano, 1997; Jared Diamond, *Armi, acciaio e malattie. Breve storia del mondo negli ultimi tredicimila anni*, introduzione di Luigi e Francesco Cavalli Sforza, Einaudi, Torino, 1998; Juliet Clutton-Brock, *Storia naturale della domesticazione dei mammiferi*, Bollati-Boringhieri, Torino, 2001; Steve Olson, *Mappe della storia dell'uomo. Il passato che è nei nostri geni* (2002), Einaudi, Torino, 2003; Jared Diamond, *Collasso. Come le società scelgono di morire o vivere*, Einaudi, Torino, 2005; Antonio Brusa, Luigi Cajani (a cura di), *Atti del Convegno nazionale di Modena "La storia è di tutti"*, 5-10 settembre 2005, Carocci, Roma, 2009.

³⁴ L'anno e il luogo relativi a questo testo e a quelli presentati di seguito sono sempre riferiti alla prima edizione originale.

orientale e al ruolo sostenuto dai popoli provenienti dalle *steppe eurasiatiche*, tutti «accumunati dai *pregiudizi* con cui venivano accolti» ma che hanno invece giocato «*ruoli ben determinati* nella storia d'Europa» tanto che dal Danubio alla Grande Muraglia cinese la «cultura delle steppe ... *ebbe una parte nella costruzione dell'Europa*»;

- il terzo è *L'incontro delle civiltà* (Francia 2007) di Youssef Courbage e Emmanuel Todd, il primo libanese e il secondo francese, entrambi demografi e quindi abituati a ragionare su statistiche, che mettono a disposizione nel libro; il testo esamina, infatti, alcuni indicatori che sono sintomatici, secondo gli autori, di una trasformazione significativa della mentalità (crollo della fecondità/natalità, controllo delle nascite, crescente alfabetizzazione femminile, tassi di suicidio) e del fatto che con questi dati il mondo musulmano si inserisce perfettamente nella storia mondiale e sta percorrendo la propria via alla modernità; osserva, inoltre, che 1 miliardo 322 milioni di persone accumulate dalla stessa religione rappresentano realtà assai diverse tra loro ed esamina le varie aree geografiche (Africa del nord, Medio oriente arabo e non, paesi ex-comunisti, Africa subsahariana, Asia sud-orientale), mettendo a confronto, per ognuna, i dati con la lettura delle strutture familiari e dei sistemi parentali vigenti, retaggi di modelli preesistenti.

La premessa, dunque, *indispensabile* per insegnare storia non può non essere una *solida e aggiornata conoscenza* dei risultati più recenti della ricerca scientifica contemporanea e della *storiografia più aggiornata* che consentono di passare agevolmente *dalla storia difficile e noiosa*, subalterna ai libri di testo, organizzata in sequenza lineare e con continue intermissioni tematiche, memorizzata, difficile, lontana dalla vita e dal presente e che non incuriosisce e non interessa, *alla storia come occasione per costruire «risorse» personali soggettive individuali*, lavorando con l'insieme ricchissimo e variegato di «risorse» che essa mette a disposizione. Essa, inoltre, può offrire ai docenti moltissimo:

- il *piacere*, innanzi tutto, di leggere e di percorrere con la mente e con il cuore la ricostruzione di aspetti nuovi o diversi del passato degli uomini e delle donne che è ancora dentro di noi;

- l'*autoaggiornamento* per completare, approfondire, integrare la preparazione universitaria e per scoprire i risultati della ricerca più recente che alle volte ribalta le conoscenze acquisite (incremento e aggiornamento dei saperi),

- la *formazione ex novo* su temi e/o aree geografiche che non sono mai stati presenti nella formazione universitaria e/o successiva, ma che ormai è indispensabile accogliere nel curriculum (conoscenze e concettualizzazioni);

- l'individuazione di *criteri scientifici per giudicare* efficacemente i manuali scolastici e in genere i materiali didattici che l'editoria mette sul mercato e anche per valutare la produzione poderosa/pervasiva dei *mass media* (trasmissioni televisive, film, CD, DVD, pubblicazioni vendute in edicola, siti internet, ecc.);

- la messa a punto di *repertori di testi la cui lettura* suggerire ai giovani per integrare/approfondire i curricula scolastici e magari anche per assecondare interessi e passioni personali;

- il reperimento di *materiali* da utilizzare o direttamente o con le opportune riconfigurazioni/ristrutturazioni per *produrre percorsi didattici*, soprattutto per i ragazzi degli ultimi anni della scuola superiore;

- l'elaborazione, attraverso la lettura e lo studio di testi che comunicano i risultati della ricerca, di *criteri sensati e fondati* da utilizzare per la strutturazione di percorsi didattici;

- *l'esperienza diretta* dell'utilizzo scientificamente fondato degli operatori cognitivi e dei modelli di spiegazione propri della storiografia, per impostare in modo corretto e adeguato i supporti che consentono ai giovani di apprendere ad individuarli e ad utilizzarli sul piano non formale e informale.

Per insegnare storia occorre, infatti, una buona conoscenza dello *statuto epistemologico* contemporaneo della disciplina (procedure logiche e metodologiche): se la storia/storiografia è la ricostruzione di fatti ed eventi accaduti nel passato sulla base di determinati principi metodologici, insegnare e apprendere storia significa lavorare non solo con le conoscenze *dichiarative*, ma anche e soprattutto con le conoscenze *procedurali* proprie della disciplina: «Le conoscenze storiche sono una costruzione intellettuale che si fonda su un uso intensivo dell'organizzazione temporale dei fatti e delle informazioni che li riguardano. Le conoscenze storiche si costruiscono con i testi e nei testi l'organizzazione temporale si elabora attraverso gli strumenti della lingua. La comprensione dei testi e l'acquisizione delle conoscenze storiche richiedono la comprensione del loro ordine temporale. Se manca la capacità di comprendere la temporalità dei testi storici, la comprensione diventa difficile e la conoscenza viene sicuramente mal compresa»³⁵.

La storiografia produce *testi scritti* che sono costruiti per comunicare, seguendo determinate regole, i risultati della ricerca che, a sua volta, ha seguito precise regole; se si ignorano queste i testi risultano incomprensibili, se invece si imparano a *decodificarle* e a *utilizzarle*, si possono *affrontare le difficoltà* e anche *acquisire abilità personali*. «Il testo di storia ... con quell'insieme complesso

³⁵ Ivo Mattozzi, *Presentazione per il docente* in Ernesto Perillo, *La storia. Istruzioni per l'uso*, op. cit.

di notizie, di date, di avvenimenti, in una successione senza tregua, mette in difficoltà tanti studenti che rischiano di naufragare in quel grande mare di informazioni»³⁶. Paradossalmente i manuali scolastici che sono una sintesi di ricerche fatte da diversi studiosi, seguendo più modelli di ricerca, pongono molte difficoltà di apprendimento e risultano più ostici dei testi storiografici che almeno sono organizzati in modo organico e si basano su un solo modello. Risulta, quindi, molto importante lavorare su queste regole e imparare a capire come lo storico ha interpretato i segni, ha organizzato le conoscenze semplici in mappe/schemi, ha costruito la storia e dato una *struttura ai testi* (capirla per capire e per sapere organizzare).

Si possono così individuare³⁷ *sette strutture ricorrenti* (a volte ci sono più strutture sovrapposte ma in genere una è prevalente) in ciascuna delle quali predomina l'utilizzo di alcune operazioni cognitive:

1. causa/conseguenza (condizioni che hanno reso possibile il verificarsi di qualcosa);
2. sviluppo cronologico (cosa succede prima dopo durante qualcosa, eventi in successione e/o in contemporaneità);
3. confronto (quali caratteristiche sono eguali e quali diverse tra due realtà oppure tra la stessa realtà presa in considerazione in momenti diversi, somiglianze e diversità, mutamenti e permanenze);
4. prova/esempio (fatti elementi e fonti che sostengono una certa interpretazione, un'affermazione base);
5. analisi (individuazione delle caratteristiche che distinguono un certo fenomeno/realtà, diverse componenti di un fenomeno);
6. obiettivo/progetto (individuazione dei traguardi fissati da una persona da un gruppo da una società, degli strumenti, degli elementi di ostacolo, degli elementi di facilitazione e dei risultati ottenuti in parte o in tutto);
7. sviluppo imprevedibile (evoluzione non attesa o non prevista, che di fatto si realizza).

Se, tuttavia, la premessa è identica in qualsiasi ordine di scuola si insegni (conoscere la storiografia e conoscere le regole che la organizzano), molto diverso è il percorso da fare nell'individuazione dei saperi essenziali e nella *trasposizione didattica* in relazione ai diversi livelli di età dei giovani.

³⁶ Daniele Panighel, *op. cit.*

³⁷ Daniele Panighel, *op. cit.*

ORIENTAMENTI

PER UN CURRICOLO VERTICALE DI STORIA

Gruppo di ricerca 'Storia':

Paolo Bernardi, Elena Carboni, Maria Culici, Silvia Dalla Valle,
Claudia D'Imporzano, Marta Dondini, Fabio Gambetti, Arturo Ghinelli,
Elena Marcato, Flavia Marostica, Antonella Martelli, Gianluca Neri,
Davide Pizzotti, Maria Teresa Rabitti, Marinella Sarti,
Antonio Tagliavini, Patrizia Vezzosi, Annalisa Zannoni.

Breve premessa generale

Il **curricolo** è la descrizione/progettazione complessiva a maglie larghe di un *processo di apprendimento*: viene costruito dalla *singola scuola* sulla base sia degli Statuti disciplinari sia delle Indicazioni nazionali sia delle risorse e dei bisogni locali e viene inserito nel Piano dell'Offerta Formativa per renderlo pubblico.

I **traguardi (competenze)** sono interpretati come il punto di riferimento verso cui si tende (processualità e verticalità) e dove si auspica di arrivare; gli **obiettivi** come l'articolazione in traguardi intermedi, in tappe graduali di avvicinamento.

In analogia con quanto previsto nelle indagini OCSE-PISA e nella *Costituzione del Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente*³⁸, le competenze dovrebbero essere graduate per *livelli*, almeno tre: il livello 1 (il più basso), il livello 2 (medio), il livello 3 (il più alto). Per individuare i tre livelli possono essere utilizzati i seguenti *criteri*: per quanto riguarda il *compito* il grado di familiarità, di complessità, di astrazione; per quanto riguarda il *soggetto* il grado di autonomia, di responsabilità, di efficienza³⁹.

Vengono assunte, per utilizzare un lessico comune e condiviso, le definizioni contenute nel *citato Quadro Europeo delle Qualifiche*:

- le **conoscenze** sono «il risultato dell'assimilazione di *informazioni* attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di *fatti*, principi, *teorie* e *pratiche* relative ad un settore di lavoro o di studio. Nel contesto del

³⁸ Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008.

³⁹ Si veda in proposito Paola Vanini, *Il valore aggiunto della didattica per competenze*, in P. Vanini (a cura di), *Corpo, movimento e sport*, Collana Quaderno dei Gruppi di ricerca - Serie II, USR E-R e ex-IRRE E-R, Tecnodid, Napoli, 2009.

Quadro europeo delle qualifiche le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche»;

- le **abilità** sono «le *capacità di applicare conoscenze e di usare know-how* per portare a termine *compiti* e risolvere *problemi*. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti)»;

- le **competenze** sono «la comprovata *capacità di utilizzare* conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termine di *responsabilità e autonomia*».

L'acquisizione di competenze (cosa si sa fare con quello che si sa, con le conoscenze acquisite, quali compiti si sanno eseguire e quali problemi si sanno risolvere) richiede necessariamente una ***didattica attiva/operativa di gruppo o laboratoriale***, ma una pratica di questo tipo comporta necessariamente un'articolazione per la realizzazione e una ***progettazione dettagliata del lavoro d'aula*** (*setting di apprendimento* o costruzione di moduli/unità di apprendimento).

Quindi il percorso di storia si configura come un insieme di ***attività*** (esperienze, esercizi, ecc.) svolte sulle conoscenze storiche in cui attraverso l'*educazione temporale*, ma anche l'*educazione al patrimonio* e l'*educazione alla cittadinanza*, si tende a:

- il possesso di una *cultura storica* comprensiva di alcune *conoscenze* fondamentali di base, della *capacità* di usare correttamente le categorie temporali e di leggere criticamente le informazioni;

- l'abitudine al rispetto/conservazione/valorizzazione del *patrimonio* storico e culturale;

- la capacità di usare anche gli strumenti della storia per esercitare la *cittadinanza attiva*.

Le conoscenze storiche vengono costruite e/o tratte dall'uso diretto sia di ***fonti primarie*** scritte e/o materiali sia di ***fonti secondarie*** di ricostruzione (manuali e testi storiografici) e la storia sistematica/generale viene introdotta solo alla fine della classe terza della scuola primaria.

Infine. Il possesso di conoscenze e di competenze viene accertato attraverso diverse tipologie di ***prove di verifica*** tra le quali anche l'esecuzione di compiti e la risoluzione di problemi.

A - In uscita dalla scuola dell'infanzia (quindi **in ingresso alla scuola primaria**) e **in riferimento alle discipline dell'area storico-geografica** del primo ciclo la competenza dei/delle bambini/e comprende (realisticamente) la capacità comprovata di svolgere i seguenti **compiti** (ciò che sanno fare con quello che sanno):

I linguaggi non verbali

- segue con attenzione e con piacere per un periodo contenuto di tempo spettacoli di vario tipo (teatrali, musicali, cinematografici...) e ha un certo interesse per l'ascolto della musica e per la fruizione e l'analisi di opere d'arte;
- comunica e racconta, utilizzando alcune possibilità che il linguaggio del corpo consente, inventa storie e si esprime attraverso diverse forme, soprattutto il disegno, la pittura e altre attività manipolative;
- ricostruisce con disegni le esperienze vissute;
- esplora i materiali che ha a disposizione e li utilizza con creatività;
- esplora le possibilità offerte dagli strumenti tecnologici, compreso il computer, per comunicare e per esprimersi attraverso di esse.

La comunicazione verbale

- usa la lingua italiana in modo chiaro e comprensibile nell'esperienza quotidiana;
- descrive gli oggetti osservati con un linguaggio appropriato, semplice e comprensibile;
- comunica verbalmente in modo elementare le proprie emozioni, le proprie domande, i propri ragionamenti e i propri pensieri;
- racconta e inventa storie;
- ascolta e comprende le narrazioni e la lettura di storie;
- dialoga, discute, chiede spiegazioni e spiega;
- progetta le attività e definisce le regole verbalizzandole;
- ricostruisce a livello elementare le fasi più significative di quanto ha realizzato;
- usa un repertorio linguistico adeguato alle esperienze e agli apprendimenti compiuti nei diversi campi di esperienza;
- riconosce la propria lingua materna e il dialetto di appartenenza;
- osserva gli artefatti tecnologici, li esplora e sa scoprirne funzioni e possibili usi;
- sperimenta le prime forme di comunicazione attraverso la scrittura, anche utilizzando le tecnologie;
- racconta oralmente le esperienze vissute.

La conoscenza del mondo e la percezione di spazio e tempo

- ascolta per ricavare informazioni;
- raccoglie fotografie, filmati, oggetti materiali e li usa come fonti per ricavare informazioni;
- raccoglie i ricordi e i racconti di testimoni e li usa come fonti per ricavare informazioni;
- raggruppa e ordina secondo criteri diversi, confronta e valuta quantità;
- registra queste operazioni utilizzando semplici simboli;
- colloca correttamente nello spazio se stesso, oggetti, persone;
- segue correttamente un percorso semplice e breve sulla base di indicazioni verbali;
- coglie le trasformazioni naturali;
- osserva i fenomeni con attenzione sulla base di griglie semplici di osservazione;
- ricorda, rappresenta, ricostruisce il tempo della vita quotidiana nell'ambito di una giornata;
- riferisce eventi del passato recente e dà loro una collocazione temporale;
- formula pensieri relativi al futuro molto immediato e prossimo;
- ordina le esperienze personali distinguendo: presente passato futuro, prima dopo durante, ieri oggi domani, più sequenze (successione, contemporaneità);
- individua la durata di un'esperienza recente (durata);
- riconosce ripetizioni ordinate nella giornata, nella settimana, nel mese, nell'anno (cicli temporali);
- trova informazioni tematizzate in alcune semplici fonti relative alla vita quotidiana;
- organizza semplici informazioni in insiemi tematici (tematizzazione);
- attribuisce un ordine temporale alle informazioni.

Il vivere insieme (cittadinanza)

- riconosce l'identità personale, le proprie esigenze e i propri sentimenti, sa controllarli ed esprimerli in modo comprensibile;
- riconosce la propria appartenenza, la propria storia personale e familiare, alcune tradizioni della famiglia e della comunità;
- percepisce in modo personale alcuni elementari diritti propri e degli altri, le ragioni e i doveri che determinano il suo comportamento;
- esprime il proprio parere con gli adulti e con gli altri bambini e si rende conto che esistono punti di vista diversi;

- riconosce, accetta, apprezza almeno in parte le differenze;
- ascolta gli altri, dialoga, discute;
- spiega il proprio comportamento;
- spiega il proprio punto di vista;
- gioca e lavora in modo costruttivo e creativo con gli altri bambini con cui dialoga e discute;
- si coordina in giochi individuali e di gruppo; usa semplici attrezzi e rispetta le regole (sport), all'interno della scuola e all'aperto, in rapporto all'età;
- comprende chi è fonte di autorità e di responsabilità nei diversi contesti, sa seguire regole di comportamento e assumersi responsabilità in piccole pratiche;
- porta a termine il proprio lavoro/compito.

B - In uscita dalla scuola **primaria** (quindi **in ingresso alla scuola secondaria di primo grado**) e **in riferimento alle discipline dell'area storico-geografica** la competenza dei/delle bambini/e comprende (realisticamente) la capacità comprovata di svolgere i seguenti **compiti**:

Traguardi al termine della scuola primaria

Competenze

- comprende la struttura dei testi storici proposti (testi storiografici, sussidiari, ecc.);
- comprende e usa le immagini anche multimediali;
- riconosce e classifica le fonti e le utilizza per produrre conoscenze;
- individua le relazioni tra attività dei gruppi umani e contesti spaziali nelle società studiate;
- organizza la conoscenza, tematizzando con l'uso di semplici categorie (alimentazione, difesa, cultura, ecc.);
- ricostruisce il passato delle società utilizzando appositi semplici indicatori;
- ricostruisce quadri di società (QdS) a scala locale e mondiale, organizzando le conoscenze acquisite e utilizzando indicatori utili (aspetti della vita sociale, economica, artistica, religiosa, ecc.);
- individua le testimonianze del passato presenti sul territorio e le usa per ricostruire un quadro storico-sociale;

- individua analogie e differenze fra quadri storico-sociali diversi, lontani nello spazio e nel tempo (i gruppi umani preistorici o le società di cacciatori/raccoglitori oggi esistenti);
- contestualizza la storia locale in quella nazionale e mondiale;
- sintetizza conoscenze e concetti appresi esponendoli oralmente;
- sintetizza conoscenze e concetti appresi mediante disegni e semplici schemi logici e mappe;
- compone brevi e semplici testi scritti descrittivi e narrativi di argomento storico.

Abilità metacognitive

- verbalizza le operazioni che compie e quelle che compiono altre persone;
- verbalizza un'esperienza fatta e sa individuare gli aspetti positivi e negativi;
- si proietta nel suo immediato futuro con sufficiente concretezza.

Abilità personali e sociali per la cittadinanza

- verbalizza le emozioni che prova e quelle che provano altre persone;
- controlla sufficientemente l'impulsività;
- spiega il proprio comportamento;
- si concentra adeguatamente sulle cose che fa;
- rispetta diritti e doveri propri e degli altri;
- tiene conto dei punti di vista diversi dai suoi;
- individua riconosce e accetta le differenze;
- spiega il proprio punto di vista;
- rispetta le regole all'interno della scuola e all'aperto;
- comprende la differenza tra adulti e bambini;
- si assume responsabilità in piccole pratiche.

Tappe dei primi tre anni

Conoscenze fattuali e concetti

- conosce l'uso degli strumenti convenzionali per la misurazione del tempo;
- conosce alcuni fondamentali indicatori di ricostruzione del passato delle società (famiglia, gruppo, regole, agricoltura, ambiente, produzione, ecc.);
- conosce alcuni elementi significativi del passato del suo ambiente di vita;
- conosce le tre grandi ere della storia dell'uomo (raccolta/caccia, agricoltura, industria).

Abilità comunicative (recezione e produzione) e cognitive (logiche e metodologiche)

- riconosce il tema prevalente di un testo che legge e dà un titolo appropriato;
- ricava alcune parole chiave dai testi che legge;
- distingue anteriorità e posteriorità nelle esperienze personali e degli altri (successione);
- individua fatti contemporanei nella esperienza personale e degli altri (contemporaneità);
- distingue segmenti temporali nelle esperienze personali e degli altri, della classe, delle diverse generazioni familiari (periodo);
- distingue nei diversi segmenti delle esperienze personali i cambiamenti (mutamenti e permanenze);
- rileva la durata di un fenomeno e la classifica in breve, media, lunga;
- riconosce i cicli temporali;
- individua i caratteri peculiari di un'esperienza vissuta;
- ricostruisce le esperienze, le attività e i fatti vissuti, suoi e degli altri, rappresentandoli con disegni e grafici;
- descrive verbalmente le attività e i fatti vissuti;
- misura il tempo, utilizzando gli strumenti convenzionali, in riferimento alla propria esperienza;
- quantifica il tempo in giorno, settimana, anno, decennio, secolo;
- individua le durate temporali, le relazioni di successione e di contemporaneità, i cicli temporali, i mutamenti e le permanenze in fatti narrati;
- rappresenta con grafici e disegni i fatti narrati;
- descrive verbalmente i fatti narrati;
- individua le tracce e le usa come fonti per ricavare conoscenze sul passato personale, familiare e della comunità di appartenenza;
- riconosce le tracce storiche presenti sul territorio;
- riconosce l'importanza e la funzione del patrimonio artistico e culturale;
- riconosce più tipi di fonte materiale, iconografica, scritta, orale;
- ricava/produce informazioni da una o più fonti di tipo diverso e costruisce conoscenze semplici su fatti del passato;
- distingue le informazioni tematizzandole (tema);
- ricava da una o più fonti le informazioni pertinenti un certo tema;
- ricerca fonti dalle quali poter ricavare informazioni su un certo tema;
- organizza sequenze di immagini;
- produce semplici inferenze a partire dalle informazioni di una fonte;
- classifica le informazioni tratte da una o più fonti, tematizzandole;

- legge e costruisce la linea del tempo, per collocare un fatto o un periodo storico;
- legge e costruisce semplici schemi logici (tabelle, grafi, diagrammi, ecc.);
- legge e costruisce semplici mappe concettuali;
- legge e usa carte geo-storiche semplici;
- elabora (colora, confronta, ecc.) carte geo-storiche mute per evidenziare luoghi e società;
- usa gli strumenti informatici nell'ambito storico con la guida dell'insegnante;
- utilizza con proprietà i seguenti concetti: famiglia, gruppo, regole, agricoltura, ambiente, produzione, raccolta/caccia, agricoltura, industria;
- ascolta con attenzione, concentrandosi, con lo scopo di ricavare informazioni.

Tappe degli ultimi due anni

Conoscenze fattuali e concetti

- conosce la cronologia storica secondo la periodizzazione occidentale (prima e dopo Cristo);
- conosce l'esistenza di altri sistemi cronologici;
- conosce il significato dei seguenti concetti: popolo, risorse, territorio, società, potere, cultura, guerra, pace, città, città-stato, impero, repubblica, potere, legge, codice, pubblico e privato, cittadinanza, democrazia;
- conosce a grandi linee le funzioni di archivi, musei, biblioteche per la conservazione del patrimonio;
- conosce gli indicatori di descrizione di un quadro di società;
- conosce alcuni aspetti della storia locale;
- conosce gli aspetti fondamentali della preistoria, della protostoria e della storia antica:
 - Paleolitico, Neolitico e rivoluzione agricola;
 - le grandi civiltà della Mesopotamia e dell'Egitto tra IV e I millennio a.C. (città, scrittura, leggi, divisione del lavoro);
 - Fenici, Ebrei, Greci nel Mediterraneo del I millennio a.C.;
 - la rivoluzione agricola e le grandi civiltà nel resto del mondo (India, Cina, Meso-america),
 - il popolamento e le prime società nella penisola italiana,
 - la storia di Roma e del Mediterraneo dal 753 a.C. al 476 d.C.

Abilità comunicative (ricezione e produzione) e cognitive (logiche e metodologiche)

- descrive le relazioni tra le diverse tracce presenti sul territorio costruendo mappe o altri schemi;
- ricava informazioni dirette e indirette da fonti scritte in italiano;
- evidenzia le parole relative ad uno o più indicatori dati;
- ricava informazioni dirette e indirette da fonti materiali (oggetti, palazzi monumenti e struttura urbana della città, scavi, reperti museali, elementi del paesaggio rurale ecc.);
- ricava informazioni dirette e indirette da fonti iconografiche e multi-mediali;
- distingue tra fonte e ricostruzione/narrazione/descrizione;
- seleziona in una fonte le informazioni pertinenti ad un tema dato;
- organizza le fonti in riferimento ai temi da trattare;
- distingue informazioni dirette, indirette, inferenziali;
- legge e ricava informazioni da tabelle, mappe, grafici;
- legge e ricava informazioni da carte geo-storiche relativamente complesse,
- confronta carte geografiche diverse;
- sintetizza le informazioni costruendo mappe concettuali semplici;
- descrive una società studiata costruendo semplici mappe concettuali;
- legge e costruisce semplici strisce del tempo;
- legge e costruisce strisce del tempo tematizzate;
- legge e costruisce grafici temporali semplici;
- legge e costruisce semplici grafici spazio-temporali;
- ordina le informazioni utilizzando grafici temporali semplici;
- classifica e organizza le informazioni, utilizzando apposite schede;
- riconosce e utilizza correttamente i concetti di presente, passato, futuro, passato storico;
- individua anteriorità e posteriorità nei testi scritti (successione);
- individua le contemporaneità tra società lontane nello spazio (contemporaneità);
- individua le durate dei fenomeni analizzati;
- individua sequenze cronologiche funzionali alla ricostruzione cronologica di un fatto;
- distingue segmenti temporali con caratteristiche proprie (periodo);
- individua la periodizzazione e le sottoperiodizzazioni;
- descrive/ricostruisce un fatto utilizzando le informazioni ricavate;
- distingue tra fonti primarie e secondarie;
- ricava e produce informazioni da grafici, tabelle, carte storiche, mappe;

- legge e confronta lo stesso argomento su testi diversi (manuali, articoli, testi divulgativi);
- sintetizza l'insieme di conoscenze acquisite sui temi affrontati costruendo mappe o altri schemi;
- sintetizza l'insieme di conoscenze acquisite sui temi affrontati contribuendo alla costruzione di cartelloni/poster;
- usa la cronologia storica secondo la periodizzazione occidentale;
- descrive i diversi aspetti di una società/periodo/fatto studiati, usando cronologie e carte storico-geografiche;
- confronta le società studiate utilizzando griglie di lettura con gli indicatori conosciuti relativi agli aspetti caratterizzanti;
- confronta gli stessi indicatori relativi a società diverse, anche utilizzando apposite tabelle;
- confronta gli indicatori di società diverse e individua analogie e differenze;
- confronta la situazione iniziale e finale di un periodo, rilevando mutamenti e permanenze;
- espone un fatto, usando correttamente le categorie temporali;
- trasferisce informazioni dal contesto di apprendimento ad altro contesto (generalizza);
- utilizza con proprietà i seguenti concetti: popolo, risorse, territorio, società, potere, cultura, guerra, pace, città, città-stato, impero, repubblica, potere, legge, codice, pubblico e privato, cittadinanza, democrazia;
- pone domande, interroga;
- ascolta e annota sul quaderno alcune parole chiave.

C - In uscita dalla scuola **secondaria di primo grado** (quindi **in ingresso al biennio della scuola secondaria di secondo grado**) e **in riferimento alle discipline dell'area storico-geografica** la competenza dei/delle ragazzi/ragazze comprende (realisticamente) la capacità comprovata di svolgere i seguenti compiti:

Traguardi al termine della scuola secondaria di primo grado

Competenze

- comprende la struttura dei testi storici proposti anche relativamente complessi;
- si informa in modo abbastanza autonomo su fatti e problemi storici;
- organizza le informazioni ricavate componendo testi scritti di vario genere e in forma di mappe concettuali, tabelle, grafi, ecc.;
- espone oralmente le conoscenze storiche acquisite in modo organico;
- argomenta oralmente le proprie tesi attraverso l'uso di strumenti di sintesi in forma scritta e grafica;
- ricostruisce processi di trasformazione (PdT) organizzando le conoscenze acquisite con l'uso di indicatori utili (aspetti della vita sociale, economica, artistica, religiosa, ecc.);
- istituisce relazioni tra storia locale, italiana, europea, mondiale;
- comprende alcuni aspetti della realtà contemporanea utilizzando le conoscenze acquisite;
- si confronta con opinioni e culture diverse utilizzando le conoscenze acquisite;
- si confronta con alcuni aspetti delle questioni relative all'ecologia, all'intercultura e alla convivenza civile utilizzando le conoscenze acquisite;
- si orienta nella complessità del presente, utilizzando conoscenze e abilità acquisite;
- compone testi, utilizzando conoscenze apprese da fonti di informazione diverse.

Conoscenze fattuali e concetti

- conosce gli aspetti essenziali della storia del suo ambiente di vita;
- conosce gli eventi e i caratteri fondamentali della storia italiana dalla caduta dell'impero romano d'occidente fino ad oggi (storia medievale, moderna, contemporanea);

- conosce i processi e i caratteri fondamentali della storia europea medievale, moderna e contemporanea;
- conosce i processi e i caratteri fondamentali della storia mondiale, dal neolitico e la protostoria attraverso la rivoluzione industriale fino alla globalizzazione;
- conosce alcuni aspetti del patrimonio culturale relativo ai processi studiati;
- conosce alcuni aspetti del patrimonio culturale locale, italiano e dell'umanità.
- conosce il significato dei seguenti concetti: democrazia, giustizia, eguaglianza, cittadinanza, diritti e doveri, libertà, impegno, solidarietà, partecipazione, decisioni, statuto e costituzione, diritti umani, responsabilità, globalizzazione;
- conosce le periodizzazioni fondamentali della storia generale;
- conosce i fondamentali processi di trasformazione della storia locale e generale:
 - l'Europa occidentale e il Mediterraneo nell'alto medio evo dalla fine dell'impero romano all'impero germanico del X secolo: popoli e regimi; economia curtense;
 - la nascita della civiltà araba e la sua espansione nel Mediterraneo;
 - il basso medio evo dal X al XV secolo: le trasformazioni dell'agricoltura e l'economia di mercato; impero, monarchie feudali, città, stati regionali;
 - la nascita dell'impero turco e la lotta per il predominio del Mediterraneo;
 - i grandi viaggiatori del medio evo;
 - la colonizzazione degli altri continenti e la nascita dell'economia-mondo tra XV e XVI sec.;
 - la definitiva frattura della cristianità in Europa;
 - lo sviluppo della scienza e della tecnica nell'Europa dal XVII al XVIII secolo;
 - la nascita e lo sviluppo dello stato moderno e la rivoluzione inglese;
 - la rivoluzione industriale in Inghilterra;
 - la trasformazione degli stati e della società con le rivoluzioni americana e francese e con Napoleone;
 - la rivoluzione industriale in Europa, l'imperialismo, la prima guerra mondiale;
 - l'unificazione dell'Italia;
 - la società di massa;
 - gli stati totalitari e gli stati democratici tra le due guerre mondiali; la seconda guerra mondiale;

- il processo di decolonizzazione e la lunga guerra fredda;
- l'Italia repubblicana;
- il processo di unificazione dell'Europa;
- la rivoluzione informatica e la società della conoscenza;
- la globalizzazione (sviluppo e sottosviluppo, fenomeni migratori).

Abilità comunicative (ricezione e produzione) e cognitive (logiche e metodologiche)

- riconosce nei luoghi di conservazione del patrimonio storico-artistico (paesaggio agrario, siti archeologici, biblioteche, archivi, musei, fototeche, mediateche, cineteche, monumenti come edifici chiese teatri parchi tematici) fonti utili per ricostruire il passato (conoscenza);
- seleziona le informazioni pertinenti in una o più fonti;
- suddivide i testi storici letti in paragrafi e in sottoparagrafi;
- rappresenta graficamente la struttura dei testi letti;
- rappresenta graficamente l'insieme di informazioni relative ad una o più parole chiave ricavate dai testi letti;
- ricava/costruisce informazioni storiche da fonti di vario genere;
- utilizza con proprietà i seguenti concetti: democrazia, giustizia, eguaglianza, cittadinanza, diritti e doveri, libertà, impegno, solidarietà, partecipazione, decisioni, statuto e costituzione, diritti umani, responsabilità, globalizzazione;
- schedo e classifica le informazioni pertinenti e le colloca in una griglia tematica;
- ricavo conoscenze su temi definiti, usando fonti di diverso tipo (documentarie, iconografiche, narrative, materiali, orali, ecc.);
- leggo e confronto carte geografiche e geo-storiche;
- organizzo le conoscenze studiate utilizzando grafici e mappe spazio-temporali, schemi, tabelle;
- istituisco relazioni tra i fatti e gli eventi;
- formulo semplici domande sulla base delle informazioni raccolte (problemizzazione);
- ascolto con attenzione i discorsi degli altri prendendo appunti.

Abilità metacognitive

- utilizzo un personale metodo di studio in storia;
- so descrivere le modalità con cui studio la storia;
- verbalizzo le esperienze fatte e so trarre indicazioni per migliorare;
- individuo eventuali interessi e propensioni personali nei confronti della storia;

- individua con sufficiente chiarezza la relazione tra interessi e propensioni personali e percorsi di studio;
- delinea e realizza progetti nel breve e medio periodo.

Abilità personali e sociali per la cittadinanza

- controlla discretamente l'impulsività;
- spiega il proprio comportamento;
- si concentra sulle cose che fa;
- rispetta diritti e doveri propri e degli altri;
- tiene conto dei punti di vista diversi dai suoi;
- riconosce accetta valorizza le differenze;
- spiega e motiva il proprio punto di vista;
- media tra le proprie posizioni e quelle degli altri;
- collabora con i compagni nello studio e nelle esperienze di vita;
- rispetta le regole all'interno della scuola e all'aperto;
- si assume responsabilità.

D - In uscita dal biennio della scuola secondaria di secondo grado e in riferimento alle discipline dell'area storico-geografica (Asse storico-sociale) la competenza dei/delle ragazzi/ragazze comprende (realisticamente) la capacità comprovata di svolgere i seguenti **compiti**:

Asse storico-sociale - storia

Macro Competenza 1: Comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione *diacronica* attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione *sincronica* attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali.

Conoscenze fattuali e concetti

- conosce le periodizzazioni fondamentali della storia mondiale (caccia e raccolta, agricoltura, industria);
- conosce i principali sviluppi storici del proprio territorio e i principali eventi della realtà nazionale, europea, mondiale, relativi alla storia antica e medievale (licei e tecnici) o alla storia fino a tutto l'Ottocento (istituti professionali);

- conosce le principali periodizzazioni e tematizzazioni in riferimento alle specificità degli indirizzi;
- conosce il concetto di fonte e le diverse tipologie di fonti;
- conosce le procedure fondamentali dell'indagine storica;
- conosce il concetto di fatto storico (storia e storiografia) e di evento;
- conosce concetti relativi ai principali indicatori di lettura delle società e alla loro articolazione in alcuni fondamentali descrittori:
 - *tecnologia* (attrezzi e materiali con cui sono costruiti, forza motrice, tipo di utilizzazione, soggetti che li usano);
 - *società* (demografia, gruppi sociali, livelli culturali e attività lavorativa, alimentazione);
 - *economia* (settori produttivi, capitale, forze di lavoro, fonti di energia, risorse, vie di comunicazione, mezzi di trasporto, mercato);
 - *potere* (sovranità, forme di stato e forme di governo, organi, partecipazione e diritto di voto, cittadinanza, politica, legittimità);
- conosce il mondo contemporaneo anche in relazione alle diverse culture come partenza e arrivo dei percorsi di storia;
- conosce il significato e le implicazioni dell'espressione «villaggio globale».

Abilità comunicative (ricezione e produzione) e cognitive (logiche e metodologiche)

- legge le diverse fonti in modo abbastanza autonomo e approfondito;
- utilizza, per leggere le fonti, anche modalità multimediali;
- padroneggia diversi metodi di lettura delle fonti;
- ricava dalle diverse fonti le informazioni utili per ricostruire un fatto storico;
- individua in una fonte dati diversi a seconda delle chiavi di lettura;
- trae informazioni e formula ipotesi prendendo in esame diversi tipi di fonte;
- comprende gli scopi per i quali sono state prodotte le fonti esaminate;
- individua l'attendibilità e l'utilità delle fonti esaminate;
- distingue con chiarezza fatti e opinioni nelle fonti esaminate;
- ricostruisce un'epoca attraverso l'analisi di documenti oggetti e testimonianze dirette;
- intervista testimoni diretti e raccoglie racconti ed episodi, personali e collettivi;
- reperisce informazioni storiche e persistenze nella memoria collettiva in espressioni musicali, epistolari, diaristiche;
- ricostruisce tratti caratteristici di una civiltà (valori condivisi, memoria collettiva, ecc.) utilizzando testi di mitologia, di epica, di letteratura;

- formula domande di spiegazione e ipotizza risposte istituendo corrette relazioni;
- utilizza correttamente e fluentemente operatori spazio-temporali semplici;
- formula ipotesi di spiegazione (inferenza) e di trasformazione (influenza sulla vita degli uomini);
- utilizza almeno con sufficiente correttezza alcuni operatori cognitivi complessi (problematizzazione e spiegazione);
- analizza una società utilizzando indicatori e descrittori di lettura di quadri di società e di processi di trasformazione;
- confronta le diverse società nello spazio e nel tempo;
- espone un tema storico argomentando;
- utilizza con proprietà i seguenti concetti: tecnologia, attrezzi di lavoro, materiali di costruzione degli attrezzi di lavoro, forza motrice, società, demografia, gruppi sociali, livelli culturali, attività lavorativa, alimentazione, economia, capitale, forze di lavoro, fonti di energia, risorse economiche, vie di comunicazione, mezzi di trasporto, mercato, settori produttivi, poteri, sovranità, legittimità, forme di stato, forme di governo, organi, partecipazione, diritto di voto, cittadinanza, diritti umani;
- compone un breve testo scritto argomentativo su un tema storico.

Abilità metacognitive

- valuta e gestisce il tempo a sua disposizione per studiare e apprendere;
- organizza l'apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti/strumenti;
- collega l'apprendimento formale con quello non formale ed informale;
- utilizza più strategie di apprendimento in classe e in proprio;
- adegua il proprio metodo di studio ai traguardi di apprendimento con l'aiuto dell'insegnante;
- migliora continuamente il proprio metodo di studio e di lavoro con l'aiuto dell'insegnante;
- riconosce il linguaggio specifico della storia e ne fa uso appropriato e pertinente;
- distingue la conoscenza critica dall'acquisizione di semplici informazioni o dai luoghi comuni;
- individua le conoscenze e le abilità possedute e i propri limiti;
- colma con l'aiuto dell'insegnante le proprie lacune e difficoltà;
- analizza con sufficiente lucidità il percorso di apprendimento fatto anche in riferimento alle prove di verifica sostenute;

- trova più soluzioni per affrontare un problema;
- individua la soluzione più adatta e meno dispendiosa per risolvere un problema;
- cerca risposte a domande sul presente attraverso un percorso/processo di apprendimento dei fatti del passato;
- usa con sufficiente consapevolezza, metodo, rigore le fonti per individuare elementi di comprensione e confronto nei fatti del passato e per costruire una riflessione più critica sul presente;
- comprende la valenza del contributo di altre discipline e cerca di utilizzarlo per costruire modelli di spiegazione delle tematiche problematizzate;
- prevede percorsi anche di medio termine per realizzare attività di studio e altro;
- individua la fattibilità e i possibili esiti dei percorsi previsti (obiettivi significativi e realistici);
- delinea progetti operativi e relative priorità per tradurre le sue previsioni;
- traduce le previsioni e i progetti in azioni concrete;
- costruisce autonomamente percorsi di ricerca per svolgere compiti/problemi assegnati;
- costruisce autonomamente percorsi di ricerca per soddisfare propri interessi/curiosità;
- individua e mette in atto le strategie necessarie per raggiungere l'obiettivo in relazione all'ambiente di apprendimento;
- verifica i risultati raggiunti in rapporto alle consegne ricevute e/o ai propri personali interessi.

Abilità personali e sociali per la cittadinanza

- controlla adeguatamente l'impulsività in rapporto al contesto e alla situazione;
- spiega il proprio comportamento e sa valutarne le conseguenze;
- si concentra sulle cose che fa e sullo scopo per cui le fa;
- fa valere in modo corretto i propri diritti e i propri bisogni;
- riconosce i diritti e i bisogni degli altri, adulti e pari;
- rispetta i diritti e i bisogni degli altri, adulti e pari;
- spiega e motiva il proprio punto di vista;
- individua i limiti, le regole, le responsabilità connesse alle singole azioni che attua;
- rispetta le regole all'interno della scuola e all'aperto;

- si assume responsabilità proporzionate all'età, prevedendo consapevolmente (almeno in parte) rischi e conseguenze delle proprie azioni;
- riconosce i mutamenti e le trasformazioni avvenuti nel tempo;
- comprende i retaggi del passato nel presente;
- riconosce e rispetta le differenze nel tempo e nello spazio e tra le persone;
- tiene conto dei punti di vista diversi dai suoi;
- riconosce accetta valorizza le differenze linguistiche e culturali;
- media tra le proprie posizioni e quelle degli altri;
- collabora con i compagni nello studio e nelle esperienze di vita;
- valorizza le competenze degli altri, adulti e pari;
- interagisce positivamente e costruttivamente nel gruppo classe;
- si assume incarichi nelle attività collettive e li porta a termine;
- comprende l'importanza degli organi collegiali e della partecipazione attiva degli studenti ad essi.

QUALI PROSPETTIVE DI LAVORO. BREVE CONCLUSIONE

Flavia Marostica

Coordinatrice scientifica del Gruppo di ricerca "Storia", ricercatrice IRRSAE e IRRE E-R

In questi 16 mesi di lavoro il Gruppo ha predisposto alcuni materiali che possono *sostenere* l'impegno delle scuole autonome nella costruzione dei curricula di storia. Nello stesso periodo hanno lavorato *altri* gruppi nelle diverse province e all'interno delle reti di scuole e hanno prodotto altri materiali che sarebbe molto utile fossero tutti in qualche modo pubblicizzati. Si può dire che nella nostra regione si è accumulato un *patrimonio di risorse* a disposizione dei docenti che per il momento non ha eguali in nessun'altra regione italiana e si è anche avviata la *costituzione di fatto di una comunità di pratiche* che sicuramente risulta significativa.

Tuttavia si tratta di uno sforzo a sostegno di una *sperimentazione* che, avviata nel 2007, dovrebbe continuare ancora per tre anni, a meno che non arrivino nel frattempo ancora nuove Indicazioni. Normalmente quando si sperimenta si lavora per sequenze: si studia e si analizza il progetto di massima, poi lo si traduce in pratica concreta e lo si realizza, infine si valuta l'esperienza per individuare quali risultati ha dato, quali problemi ha posto e quali ha risolto, quali sono quindi i punti forti e i punti deboli del percorso per poter formulare eventuali *proposte di modifica* e/o di *conferma* e eventuali *proposte di aggiornamento e formazione in servizio* che si rendono necessarie per sostenere e qualificare ulteriormente l'attività didattica.

In questa ottica il Gruppo di ricerca di Storia che ha fin qui operato mette a disposizione delle scuole della regione una pluralità di *competenze professionali* in grado di realizzare altre azioni di *supporto alla fase matura e conclusiva della sperimentazione*, azioni non alternative ma complementari ad altre analoghe promosse a livello nazionale, caso mai azioni in continuità con la storia e le peculiarità territoriali costruite nel tempo.

Si potrebbe, ad esempio, pensare all'attuazione di una serie di iniziative, alcune decentrate nel territorio, altre condotte regionalmente, rivolte alle scuole e/o alle reti di scuole che lo richiedono esplicitamente come:

- una presentazione dei *risultati* finora raggiunti dalla ricerca sui curricoli di storia in un seminario dedicato regionale;
- un *confronto* tra i diversi risultati finora raggiunti dai vari gruppi di ricerca sui curricoli di storia che si sono costituiti nella regione in un seminario di studio regionale;
- una *ricerca* regionale per analizzare la documentazione scritta dei curricoli di storia elaborati dalle singole scuole della regione;
- una *formazione* che coinvolga i docenti di storia della primaria, della secondaria di primo grado, del nuovo biennio dell'obbligo sul *curricolo verticale di storia tra continuità e discontinuità*;
- un servizio stabile di *consulenza* alle scuole o alle reti di scuole su particolari problemi o situazioni connessi con la costruzione dei curricoli di storia;
- un'*osservazione* sistematica delle attività che si svolgono in classe nelle ore di storia,
- una *supervisione* della progettazione curricolare in storia prodotta dalle scuole;
- un *monitoraggio in itinere* delle attività di insegnamento della storia in modo da promuovere, attraverso l'ascolto attento della voce dei docenti, la socializzazione delle esperienze e la loro valorizzazione;
- un *monitoraggio finale* in modo da costruire, sempre attraverso l'ascolto attento della voce dei docenti di storia, una *valutazione* finale condivisa (e non) della sperimentazione con l'individuazione dei punti forti e dei punti deboli delle Indicazioni e la stesura di un *Documento* di eventuali proposte di modifica.

Si tratta di iniziative che riguardano sempre *attività in presenza* che per un verso sono *insostituibili*, se si mira ad un sostegno effettivamente significativo per i docenti, e per un altro verso sono quelle più auspicabili a livello territoriale perché contribuiscono anche alla costruzione e al potenziamento delle comunità di pratiche. Questo non vuol dire che non si possa pensare anche ad altre esperienze caratterizzate dall'*uso di strumenti multimediali* come ulteriore occasione di sostegno ai docenti e come modalità di rafforzamento della diffusione dell'uso «formale» di strumenti, linguaggi, tecnologie ormai tanto largamente diffuse tra i giovani – anche se purtroppo quasi sempre solo a livello «non formale» e/o «informale» – da essere diventate una delle condizioni *necessarie, pur se non sufficienti*, per poter comunicare con loro.

BIBLIOGRAFIA

a cura di Flavia Marostica

Coordinatrice scientifica del Gruppo di ricerca "Storia", ricercatrice IRRSAE e IRRE E-R

Le indicazioni internazionali e della Comunità europea per Storia, Educazione alla cittadinanza, Educazione al patrimonio⁴⁰

Convenzione riguardante la *Protezione sul piano mondiale del patrimonio culturale e naturale*, UNESCO, Parigi, 16 novembre 1972, in vigore dal 17 dicembre 1975.

La storia e l'apprendimento della storia in Europa, Raccomandazione 1283 dell'Assemblea parlamentare del 22 gennaio 1996.

La tutela del patrimonio culturale contro il deterioramento fisico a causa di inquinamento e altri fattori simili, Raccomandazione R(97) 2 del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa, 4 febbraio 1997.

L'educazione al patrimonio, Raccomandazione n. R(98) 5 del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa, 17 marzo 1998.

Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea, Nizza, 7-9 dicembre 2000.

L'insegnamento della storia nel XXI secolo, Raccomandazione Rec15 del Consiglio d'Europa del 31 ottobre 2001 con Appendice.

Stradling R., *Teaching 20th-century european history, Istituzioni, politiche e allargamento dell'Unione europea*, pubblicato dal Consiglio d'Europa all'interno del Progetto *Learning and teaching about the history of Europe in the 20th century*, 2001.

Eurydice, *Key Competencies. A developing concept in general compulsory education*, Bruxelles, 2002.

Educazione alla cittadinanza democratica, Raccomandazione del Comitato dei Ministri agli Stati membri, 16 ottobre 2002.

Convenzione per la Salvaguardia del Patrimonio Culturale Immateriale, UNESCO, Parigi, 17 ottobre 2003.

⁴⁰ Per la bibliografia generale sulla didattica della storia e sulla storia mondiale si rimanda a Rosanna Facchini (a cura di), *Storia. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica*, Collana "Quaderni dei Gruppi di ricerca" - Serie I,USR E-R e ex-IRRE E-R, Tecnodid, Napoli, 2007. Il Quaderno è stato pubblicato a conclusione della sperimentazione delle *Indicazioni* del 2004.

- Audigier F., *Concetti di base e competenze chiave per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica*, Consiglio d'Europa, Bruxelles, 2003.
- Codice dei beni culturali e del paesaggio*, ai sensi dell'articolo 10 della legge 6 luglio 2002, n. 137 (Italia), D.lgs. n. 42 del 22 gennaio 2004.
- Un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (EUROPASS)*, decisione n. 2241/2004/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 15 dicembre 2004.
- Framework convention on the value of cultural heritage for society* del Consiglio d'Europa, Faro, 27 ottobre 2005.
- Eurydice, *Citizenship Education at School in Europe*, Commissione europea, Bruxelles, 2005.
- Disposizioni correttive ed integrative al decreto legislativo 22 gennaio 2004, n. 42, in relazione al paesaggio*, D.lgs. 24 marzo 2006, n. 157.
- Materiali didattici adeguati per includere la dimensione europea nei programmi scolastici nazionali*, Risoluzione del Parlamento europeo sulle iniziative destinate ad integrare i programmi scolastici nazionali con misure di sostegno idonee ad includere la dimensione europea, 26 settembre 2006.
- Leclercq J.M., *The European Dimension in History Teaching: Plural Images and Multiple Standpoints*, Relazione Consiglio d'Europa, Strasburgo 9-10 ottobre 2006.
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a *Competenze chiave per l'apprendimento permanente (Competenze interpersonali, interculturali e sociali e competenza civica)* del 18 dicembre 2006 con Allegato.
- Audigier F., *Per un approccio comparativo dell'educazione alla cittadinanza in alcuni curricula europei*, IBIS, Pavia, 2007.
- Progetto *L'immagine degli altri nell'insegnamento della storia*, Simposio *Imparare storia per comprendere e sperimentare la diversità culturale oggi*, Documento informativo della Segreteria, Strasburgo 29-30 ottobre 2007.
- Trattato di Lisbona* che modifica il trattato sull'Unione europea e il trattato che istituisce la Comunità europea, firmato a Lisbona il 13 dicembre 2007 dai Rappresentanti dei 27 Stati membri. Versione consolidata del 30 aprile 2008. A norma dell'articolo 6, il trattato è stato ratificato dagli Stati membri conformemente alle rispettive norme costituzionali ed è entrato in vigore nel 2009.
- Costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente*, Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008.