

di Flavia Marostica  
IRRSAE Emilia Romagna

### Due o tre cose sul programma di storia

**Da più di dieci anni l'IRRSAE Emilia Romagna, in collaborazione scientifica con le più significative istituzioni culturali e professionali, dedica numerose attività ai programmi e ai percorsi di storia nella scuola secondaria.**

1

L'IRRSAE/ER svolge attività di ricerca e aggiornamento/formazione in servizio sulla didattica della storia per tutti gli ordini di scuola in ambito sia nazionale sia regionale, anche in collaborazione con altri soggetti come il Dipartimento di Discipline storiche dell'Università di Bologna (DDS), il Laboratorio nazionale per la didattica della storia (LANDIS), gli Istituti Storici della Resistenza, le Associazioni professionali degli insegnanti, gli Istituti che si occupano dei Beni culturali.

Tra il 1987 e il 1996 l'Istituto su affido ministeriale (prima della DGIP e poi congiuntamente della DGIC-DGIT-DGIP) ha realizzato numerosi corsi di formazione e di formazione dei formatori che hanno coinvolto centinaia di docenti degli istituti superiori di tutto il paese e ha prodotto tra il 1991 e il 1997 tredici volumetti di materiali didattici la gran parte contenenti percorsi strutturati pronti per essere sperimentati nelle classi: 4 moduli di apprendimento di storia antica, 6 di storia contemporanea, 1 di avvio allo studio della storia alla scuola superiore e 2 di riflessione e di approfondimento su alcune questioni didattiche particolarmente rilevanti.

L'insieme delle attività è stata coordinata con responsabilità scientifica

da Ivo Mattozzi del DDS e dal gruppo di ricerca CLIO 92. Una sintesi dell'insieme di queste attività si trova nelle presentazioni dei volumetti e in particolare in due scritti contenuti in *Insegnare ad apprendere storia* (a cura di Ivo Mattozzi e Vincenzo Guanci) pubblicato a Bologna nel 1995: *Da una scuola di formazione alla mediazione didattica in storia* di Ivo Mattozzi e *Gli insegnanti e gli istituti coinvolti* di Lina Santopaolo. Un risultato in termini di riflessione e di proposta costruttiva è, invece, contenuto nell'intervento di Ivo Mattozzi *Sul laboratorio di didattica della storia nei corsi di formazione professionale degli insegnanti* al Convegno nazionale tenuto a Macerata sulla *Riforma della scuola e formazione degli insegnanti in Italia* (in *Atti del Convegno, Ist. Editoriali e Poligrafici internazionali*, Pisa-Roma 1998).

A partire dal 1992 sono state attivate iniziative sulla didattica della storia anche a livello regionale che hanno almeno tentato di far tesoro dell'enorme ricchezza che le iniziative a livello nazionale andavano accumulando e di valorizzare a potenziare le esperienze e le competenze degli insegnanti della regione.

Sono stati così realizzati un primo Progetto di formazione con produzione di materiali didattici riservato ai docenti della scuola elementare affidato per la gestione tecnico-scientifica-culturale-organizzativa alla responsabilità di Pasquale Roseti e un secondo progetto riservato agli insegnanti della formazione continua affidato alla responsabilità di Silvana Marchioro. Entrambi i progetti sono stati conclusi.

Un terzo progetto, che in realtà è un insieme di progetti e quindi si configura piuttosto come un ambito di interventi coordinati ma diversi, intitolato *Novecento - Didattica*

*della storia e delle scienze sociali nella scuola secondaria*, affidato alla responsabilità di chi scrive, è ancora in corso.

Le numerose attività regionali messe in campo sono state rese possibili e praticabili grazie anche al significativo contributo del Gruppo SoFiA che è stato costituito nel 1992 e che conta circa 40 docenti (di 8 province) competenti ed esperti nella ricerca didattica (produzione di moduli di apprendimento), nella ricerca ricognitiva (monitoraggio delle pratiche didattiche diffuse), nello studio delle novità istituzionali (riforme e programmi) e nella formazione (lezioni e conduzione di gruppi laboratoriali). Tale contributo ha consentito tra l'altro la pubblicazione a Bologna nel 1997 del volumetto *Apprendimento e cultura storica: esperienze e spunti per la progettazione* a cura di chi scrive.

La descrizione delle attività e del patrimonio di risorse umane e materiali, accumulato negli anni e a disposizione di tutte le scuole, in parte è contenuta in:

- *"Introduzione - Didattica della storia e delle scienze sociali negli istituti superiori: cinque anni di attività dell'IRRSAE Emilia Romagna a livello regionale (1992-96)"* in *Apprendimento e cultura storica* (op.cit.);
- *Novecento parte I* e *Novecento parte II*, due articoli redatti sempre da chi scrive e pubblicati a Bologna sul n. 1 e 2 del 1998 della rivista *Innovazione educativa* dell'IRRSAE Emilia Romagna per il periodo 1995/97;
- in parte sarà contenuta in alcuni articoli (uno sulla scuola elementare, uno sull'educazione degli adulti e uno sulle attività riservate nel 1998 alle scuole secondarie) in via di preparazione e/o di pubblicazione.

Le attività svolte hanno mirato alla realizzazione di 4 obiettivi qui di seguito schematizzati.

• **Costruzione di una rete di sinergie** con:

- gli **altri soggetti** che sul territorio si occupano di didattica della storia e di ricerca storiografica per valorizzare e mettere in rete le diverse esperienze a supporto dei bisogni delle scuole;
- i tecnici ricercatori degli **altri IRRSAE** che si occupano in specifico di didattica della storia per confrontare e socializzare la ricchezza delle diverse esperienze;
- gli unici due docenti che svolgono un insegnamento di didattica della storia nelle **università** italiane, Ivo Mattozzi a Bologna e Antonio Brusa a Bari, in modo da arricchire le riflessioni con il più alto grado delle potenzialità della ricerca.

• **Costruzione di risorse** attraverso la ricerca per la **produzione di materiali didattici** in connessione con **corsi di formazione per docenti o per formatori** in modo da mettere a disposizione delle scuole materiali didattici, formatori esperti e competenti e anche **modelli di formazione** diversificati:

- **Corso di formazione per formatori svolto nel 1997** in collaborazione con il LANDIS e con il DDS su *Le rilevanze storiografiche e la progettazione dei curricoli di storia del Novecento*: 30 ore di lezione e di laboratorio con produzione di 4 percorsi didattici (Italia - Africa - terza istituto professionale - terza media);
- **Corso di formazione per docenti** presso il DDS sul tema *Come si può costruire la storia da insegnare*: 30 ore di lezione e attività laboratoriale con Ivo Mattozzi e alcuni ricercatori del gruppo CLIO 92 nella primavera 1998;
- **Corso di formazione per for-**

**matori** su *Progettazione attuazione valutazione dei moduli di apprendimento* nell'autunno 1998: 40 ore di laboratorio strutturato di potenziamento delle competenze;

- **Corso di formazione per docenti** in collaborazione con l'Istituto Cabral di Bologna su *Le storie degli altri nel Novecento (Africa, Vicino Oriente, Asia, America latina)*: 40 ore di lezione e di laboratorio con produzione di 5 percorsi didattici (Africa subsahariana, Africa musulmana e medio oriente, India, Cina, America latina); è in corso di attuazione la seconda parte del corso;
- **Corso di formazione per formatori** sulla *World History* in via di progettazione e previsto per l'autunno del 1999 (all'alba del terzo millennio).

Sulla base delle esperienze fatte è stata messa a punto un'**offerta formativa** (percorso di formazione di primo livello e di secondo livello, sia per la scuola media che per la scuola superiore: 40 ore di attività di laboratorio guidato con l'indicazione dei temi, degli strumenti, degli obiettivi, degli esercizi che possono essere attuati, magari adattandoli, dalle scuole, chiedendo e ottenendo un finanziamento ad hoc al Provveditorato di competenza.

Sulla base delle stesse esperienze, oltre ovviamente i necessari approfondimenti teorici e le (non molte) elaborazioni della ricerca, è stata costruita da chi scrive una riflessione su *Formazione 2000 - Spunti per la formazione in servizio dei docenti* pubblicata a Bologna sul n.4 del 1998 della rivista *Innovazione educativa - Speciale formazione: modelli formativi praticati e prospettive future*.

• **Analisi dell'esistente** attraverso il monitoraggio delle esperienze in corso in due ricerche:

- una su *Insegnamento/apprendimento della storia del Novecento negli anni terminali della scuola SUPERIORE in Emilia Romagna* condotta tra la

primavera del 1995 e l'autunno del 1996 e presentata con i risultati e le proposte in un Convegno il 2.12.1996 a Bologna;

- un'altra su *Insegnamento-apprendimento della storia del Novecento negli anni terminali della scuola MEDIA in Emilia Romagna* avviata nella primavera del 1998 e ancora in corso. I risultati della prima sono in via di pubblicazione, quelli della seconda sono ancora in via di elaborazione.

• **Erogazione di servizi di supporto alle scuole** attraverso la:

- **comunicazione** costante con tutte, attraverso l'ascolto e la consulenza su tutte le questioni attinenti la didattica della storia e in particolare sulla progettazione di attività di formazione in servizio e attraverso l'informazione costante del quadro delle iniziative in corso e delle novità istituzionali;
- **sensibilizzazione/sostegno** alle scuole: in collaborazione con gli Istituti storici provinciali della Resistenza e con il LANDIS sono stati realizzati nell'ottobre 1997 tre seminari inter-provinciali di aggiornamento/formazione in servizio di un pomeriggio sulla *Didattica della storia - Novecento* nel corso dei quali sono state date indicazioni operative, punti di riferimento, documenti di sintesi delle risorse materiali e umane presenti sul territorio, note bibliografiche (storiografia e materiale didattico), informazioni sulle diverse iniziative in corso e soprattutto è stata presentata da Cesare Grazioli una riflessione sulle diverse rilevanze presenti nella storiografia del Novecento e sono state presentate alcune suggestioni per la costruzione di curricoli. Tale riflessione è stata pubblicata dall'Autore con il titolo *Il Novecento, secolo scorso e storia del presente* nel n. 83 del dicembre 1997 a Reggio Emilia nella rivista *RS*.

- **disseminazione** degli ultimi 6 moduli di apprendimento prodotti dal Gruppo CLIO 92 in occasione dei corsi nazionali di cui sopra in collaborazione con Ivo Mattozzi, moduli che sono stati presentati in 2 seminari di 3 ore ciascuno di formazione per docenti nella primavera 1998.

### 2

Dal 1995 ad oggi le attività progettate e attuate sono state riservate, dunque, per lo più al sostegno dell'attuazione dell'obbligo di riservare l'anno terminale dei diversi cicli scolastici all'insegnamento/apprendimento della storia del Novecento, e, tenendo conto anche dell'avvio dell'autonomia scolastica e del dibattito sul riordino dei cicli sui saperi sui programmi, esse sono state finalizzate alla messa a disposizione di risorse umane e materiali a supporto delle scuole.

Ma le attività svolte hanno mirato anche alla valorizzazione dell'insieme delle esperienze all'interno del dibattito nazionale. Una forte attenzione, infatti, è stata riservata ai **programmi** (quinto obiettivo). Su 3 piani contemporaneamente.

2.1. Prima di tutto lo **studio**, alla luce delle esperienze e della letteratura sulla didattica, delle novità normative e delle proposte di riordino del sistema scolastico:

- **la normativa Berlinguer** sul Novecento (la CM 691 del 9.11.1996 che trasmette il DM 682 del 4.11.1996 e la Direttiva 681 del 4.11.1996, la CM 734 del 10.12.1996, la CM 19.3.1997) che ha introdotto una nuova periodizzazione nei programmi di storia con alcune, e non indifferenti, modifiche delle disposizioni relative alla suddivisione annuale del programma e l'obbligo di riservare l'anno terminale dei diversi cicli scolastici all'insegnamento/apprendimento della storia del Novecento, rendendo inevitabile una radicale e complessiva revisione delle modalità dell'insegnamento della storia;

- **i nuovi programmi di storia degli istituti professionali** usciti nel febbraio del 1997 che modificano le periodizzazioni precedenti, rendendo di fatto impossibili (soprattutto nel primo anno) non lavorare per moduli di apprendimento di lungo periodo su tematizzazioni sensatamente forti, e sono quindi corredati da un insieme inusitabilmente ampio di indicazioni didattiche dettagliate;

- **i documenti fondamentali concernenti il riordino complessivo dei cicli**, come il *Documento Berlinguer* del gennaio 1997 sul riordino dei cicli che ha aperto un ampio dibattito e ha avuto ricchi contributi che sono serviti per mettere a punto il *Disegno di legge* presentato dal Governo nel giugno 1997, il Documento programmatico sulle *Conoscenze fondamentali nelle scuole per i prossimi decenni* redatto alla fine dei lavori dalla Commissione dei Saggi nel maggio 1997 e quello che Berlinguer ha battezzato *La griglia dei saperi* cioè il Documento redatto da un Gruppo ristretto dei Saggi nel marzo 1998.

2. 2. Frutto in parte anche di questo studio e del continuo confronto, oltre ovviamente che **delle riflessioni e della creatività personali**, sono alcune analisi fatte da docenti del gruppo SoFiA come:

Pietro Biancardi e Cesare Grazioli *La storia che vorremmo*

Flavia Marostica *I programmi di storia tra presente passato e futuro*  
Marzia Gigli *World history e i programmi di storia italiani*

Manuela Baiocchetti e Cesare Grazioli *World history negli istituti professionali*.

I primi due pubblicati sul n.31 (gennaio - aprile 1997) della rivista *I viaggi di Erodoto* all'interno di una parte tutta dedicata a *Insegnare il Novecento* che contiene anche il Documento *Dalla storia alle storie* qui di seguito riportato, oltre ad alcuni altri interessanti articoli come *Il Novecento: riflessioni preliminari sulla sua insegnabilità* di

Alberto De Bernardi, *Il ruolo del Novecento nella storia contemporanea* di Scipione Guarracino, *Programmi di storia e insegnanti* di Ernesto Perillo, *Passando da Latina: idee ed esperienze didattiche* di Mario Pinotti.

Gli altri due sul quaderno n.13-14 del 1997 della rivista *I viaggi di Erodoto* tutto dedicato alla *World History*. Il racconto del mondo che contiene anche la presentazione di Antonio Brusa e l'articolo *Come analizzare e progettare un programma* di Ivo Mattozzi, oltre a molti altri testi di grande interesse. Particolarmente apprezzato è stato dal Gruppo il recente articolo di Antonio Brusa *Verso i nuovi programmi di storia* apparso sul n.9 del 1998 della rivista *Insegnare*.

2.3. Poi l'elaborazione di una proposta di **gestione nell'immediato** della normativa innovativa già varata.

I docenti, infatti, possono già realizzare molte cose per rispondere ai bisogni cognitivi ma anche socio-affettivo-valoriali dei loro "apprendisti-cittadini", attuando, entro il monte ore dato e magari non scandito settimanalmente, quei margini di autonomia che già hanno e definendo quindi un progetto di curriculum triennale (scuola media) o quinquennale (scuola superiore) che abbia come obiettivo prioritario quello di rendere possibile e praticabile insegnare/apprendere la storia del Novecento nell'anno terminale, si ponga in continuità con l'ordine di scuola precedente e seguente, interpreti le periodizzazioni previste come "indicazioni di massima", operi delle scelte tematiche forti, istituisca un circuito tra presente e passato, si integri con i curricula delle altre discipline dell'area geo-storico-sociale, valorizzi a pieno il potenziale formativo della materia, si caratterizzi in risposta ai reali bisogni formativi dei giovani per la gradualità e punti quindi:

- a livello di scuola media e di biennio iniziale di scuola superiore alla **formazione**, alla acquisizione cioè, oltre

che di alcuni fondamentali contenuti, soprattutto di strumenti operativi (linguaggi) e operatori (pensiero) e quindi si snodi in ritmi lenti inizialmente e anche lentissimi, come necessario investimento altamente produttivo nel futuro;

- a livello di triennio terminale di scuola superiore alla **istruzione**, all'acquisizione cioè, oltre che di strumenti sempre più formali, soprattutto di contenuti, in modo tale che i giovani possano uscire con una solida conoscenza del mondo che hanno intorno, siano in grado di orientarsi perchè posseggono sia informazioni che strumenti di elaborazione e possano quindi inserirsi in esso in modo costruttivo (costruzione di una rete di conoscenze a maglie sempre più strette).

2.4. Infine alcune proposte collettivamente elaborate all'interno del **dibattito nazionale sul riordino dei cicli, sui saperi e sui programmi**.

**Un primo documento** è stato consegnata a Giovanni Trainito alla fine del Convegno del dicembre 1996 con una lettera per il Ministro. Esso contiene alcune proposte costruttive per la gestione immediata e per la revisione (parziale) della normativa Berlinguer sul Novecento e numerosissime firma di docenti tra cui primi firmatari sono Ivo Mattozzi del DDS, Maurizio Gusso Vice-presidente del LANDIS, Gian Mario Anselmi Direttore dell'Istituto Gramsci regionale e di chi scrive.

**Un secondo documento** intitolato *DALLA STORIA ALLE STORIE Riflessioni e proposte sulla storia in riferimento al documento di lavoro sul riordino dei cicli scolastici* è stato redatto e quindi inviato al Ministro nel marzo 1997.

Nell'intento di portare un contributo aperto e costruttivo al dibattito sul *Documento di lavoro sul riordino dei cicli scolastici* e in particolare sui programmi di storia, in due incontri nazionali tenuti l'1.3 e il 26.3 a Bologna - ai quali sono

stati invitati, come testimoni privilegiati, gli esperti di didattica della storia e i rappresentanti di tutte le Istituzioni gli Enti le Associazioni professionali che ora e da lungo tempo si occupano del tema in questione, per avere insieme i contributi più ricchi e significativi a livello nazionale - sono state messe a punto alcune proposte sui programmi di storia (dalla scuola di base alla maturità) in riferimento al riordino dei cicli scolastici.

Gli incontri si sono conclusi con il documento firmato da una quarantina di persone, Ricercatori, Presidi, Docenti esperti di didattica della storia e in particolare da rappresentanti delle Università, degli IRRSAE, del LANDIS (Laboratorio nazionale per la didattica della storia), degli Istituti storici della Resistenza, del CIDI, del Gramsci. Sottoscritto anche da tutti e tre i tecnici di questo Istituto che allora si occupavano di didattica della storia, è stato anche approvato all'unanimità dal Consiglio Direttivo nella seduta del 14. 4. 1997.

È stato inviato a tutte le scuole pubbliche e private dell'Emilia Romagna e a tutti gli altri IRRSAE e sono arrivate in seguito centinaia di adesioni ai suoi contenuti.

Il documento è articolato in 5 punti. Dopo una breve panoramica sul dibattito aperto dal documento Berlinguer sul riordino dei cicli e dalla legge Bassanini sull'autonomia scolastica, vengono brevemente messe a confronto l'immagine tradizionale dell'insegnamento e dell'apprendimento della storia e quella innovativa, quella cioè che si sforza di costruire nuove risposte ai bisogni cognitivi e socio-affettivo-valoriali emergenti nei giovani. Vengono, quindi, avanzate tre proposte fondamentali:

- il superamento della ciclicità ovvero della ripetitività dei programmi attuali nei successivi cicli scolastici con la definizione di un curriculum verticale che passi per gradi e in continuità attraverso diverse fasi consone alla crescita dei ragazzi;
- l'attribuzione di uno spazio adeguato alla contemporaneità e in parti-

colare al Novecento per le valenze civico-politiche e pre-professionalizzanti connesse con la conoscenza del proprio tempo;

- il passaggio dalla applicazione di programmi come insiemi dettagliati di contenuti alla progettazione di curricula nell'autonomia sulla base di indicazioni e standard nazionali quanto più possibile brevi e chiari.

Il documento si conclude con l'individuazione delle condizioni necessarie per un'attuazione efficace dei nuovi programmi nella formazione iniziale e in servizio.

**Un terzo documento** intitolato *DALLA STORIA ALLE STORIE n.2 Alcune riflessioni e proposte sulla storia in riferimento al documento di lavoro del minigruppo dei saggi* è stato redatto per rispondere all'invito del Ministro - inoltrato in data 9 aprile e assunto al protocollo di questo Istituto in data 22 aprile - a promuovere una riflessione e a formulare le osservazioni opportune per esprimere il parere dell'istituto sul documento sintetico sui "Contenuti essenziali per la formazione di base" stilato appunto con l'intento di essere la base per un'ampia consultazione che contribuisca al processo di rinnovamento del sistema formativo italiano e approdi alla definizione di un nuovo agile testo arricchito da tali contributi.

Il documento redatto da chi scrive e da alcuni docenti del Gruppo SoFiA, su mandato del Presidente, ha confermato tutti i contenuti del documento *Dalla storia alle storie* che si ritiene conservi piena attualità e ha elaborato una nuova serie di osservazioni integrative sia sul documento in oggetto sia di proposte per la prosecuzione dei lavori.

Il documento è stato inviato al Ministro e a Giuseppe Cosentino l'11 maggio 1998 con una lettera di accompagnamento che illustrava le attività dell'Istituto sulla didattica della storia

### DALLA STORIA ALLE STORIE N.1

**Riflessioni e proposte sulla storia in riferimento al DOCUMENTO DI LAVORO SUL RIORDINO DEI CICLI SCOLASTICI del gennaio 1997 (1)**

(marzo 1997)

#### 1. Il dibattito

Il dibattito sulla scuola, apertosi in questi mesi in seguito ai diversi interventi ministeriali, sembra confermare la necessità di non prorogare più quella profonda trasformazione che il sistema educativo italiano attende ormai da decenni. Ma, per essere efficace, tale trasformazione deve investire, secondo linee coerenti tra di loro, tutti gli aspetti di fondo del sistema-scuola: gli assi culturali, i modelli organizzativi (ivi compresi la formazione e l'organizzazione del lavoro docente), gli assetti strutturali dei diversi cicli, i curricoli disciplinari. Essa deve, anche, tenere conto delle più consolidate ed efficaci esperienze di innovazione che in vari modi si sono realizzate in questi anni in aree e settori della scuola italiana, oltre che delle soluzioni adottate nei sistemi scolastici degli altri paesi europei.

Nel dibattito di questi mesi, l'idea-forza dell'autonomia scolastica e le proposte contenute nel *Progetto di riordino dei cicli scolastici* costituiscono punti di riferimento importanti che sembrano porre le premesse per il superamento del modello gentiliano finora imperante.

In particolare, sulle finalità e i contenuti dei nuovi curricoli disciplinari il documento sopra citato fissa alcuni principi che recepiscono posizioni ormai largamente condivise nel dibattito pedagogico-didattico nazionale e internazionale, quali:

- l'**inadeguatezza** della semplice "trasmissione di conoscenze consolidate";
- la necessità di "una **riduzione** quantitativa dei **contenuti** in favore di un **maggiore approfondimento dei nuclei fondanti** delle diverse discipline e degli strumenti per sviluppare ulteriormente l'esplorazione e la conoscenza e accrescere le relative capacità";

- l'importanza di tenere conto della **varietà degli stili cognitivi** e della **centralità del soggetto** in formazione nel rapporto di insegnamento-apprendimento.

Questi principi devono guidare verso un ripensamento circa il ruolo dei programmi e verso una ridefinizione della didattica disciplinare di tutte le materie. Questo percorso per molte discipline si è del resto già realizzato da tempo.

Non è così per la storia insegnata. Si può, infatti, constatare che questa materia è ancora attraversata, sia a livello di dibattito teorico che nelle pratiche quotidiane di insegnamento, dalla **contrapposizione fra tradizionalismo e innovazione** o, più frequentemente, dalla giustapposizione ibrida dell'una sull'altra.

#### 2. L'immagine tradizionale

Secondo la concezione tradizionale, la storia-materia è essenzialmente "trasmissione di conoscenze consolidate" ovvero dei risultati delle ricerche degli storici; tale trasmissione avviene per lo più attraverso la lezione frontale del docente e lo studio del manuale, attraverso la memorizzazione dei fatti e dei problemi storici disposti in un ordine diacronico-lineare (o, meglio, questo è ciò che appare alla mente del discente), sulla base del presupposto dell'unicità del tempo storico, coincidente col tempo cronologico. I fatti "importanti", che sono in larga prevalenza quelli politico-istituzionali, vanno così a costituire un insieme detto "storia universale", ovvero un *continuum* narrativo che parte dalle "origini" e si chiude sul presente. In tale impostazione il percorso, una volta concluso, non può che ricominciare daccapo.

In questa immagine della storia non è neppure il caso di parlare di "nuclei fondanti della disciplina", di capacità degli studenti, di varietà dei loro stili cognitivi, di centralità del soggetto in formazione. Alla sostanziale passività e all'unicità della forma di apprendimento (imparare fatti e concetti) corrisponde quella della forma di insegnamento: lo studente assimila e ripete in forma ridotta i risultati delle sintesi fatte dall'insegnante e dal manuale, che a loro volta ripetono in forma ridotta i risultati delle

sintesi degli storici. Il contributo che è richiesto al docente si limita all'efficacia oratoria, agli altri stratagemmi con cui deve cercare (con sempre minore successo) di catturare l'interesse degli studenti, alla decisione di cosa "tagliare" nella fittissima selva di argomenti che vengono offerti dai manuali, per arrivare almeno a vedere il traguardo, cioè la contemporaneità: a vederlo da lontano, beninteso; quanto al varcarlo, questo sembra essere un obiettivo impossibile nella scuola italiana o almeno lo è stato fino al recente (e per alcuni versi dirompente) decreto ministeriale sulla storia del Novecento. (2)

A questa concezione tradizionale sono estranei in primo luogo tutti gli apporti della psicologia cognitiva, della pedagogia e della didattica disciplinare. Quindi la capacità di pensare la storia-materia si riduce in termini di soli contenuti, anziché in termini di rapporto organico tra obiettivi disciplinari e trasversali, contenuti, strategie didattiche. Inoltre è del tutto estranea anche la capacità di ripensare i contenuti in termini di "rilevanze storiografiche" o di temi di ricerca all'interno dei quali affidare all'autonomia del docente la responsabilità di costruire il curricolo. Tale concezione conosce solo la vecchia logica dei curricoli come programmi e dei programmi come enormi e minuziosi elenchi di contenuti rigidamente (anche se solo teoricamente) prescrittivi, in palese e spesso clamorosa contraddizione con quanto si afferma nelle parti concernenti finalità, obiettivi e indicazioni didattiche.

Il carattere ormai anacronistico di questa concezione - sia rispetto alla ricerca scientifica contemporanea sia rispetto ai bisogni formativi dei giovani di oggi - non può essere misconosciuto o sottovalutato per il solo fatto che questa è ancora l'immagine della storia-materia prevalente in molta parte del mondo accademico, degli insegnanti, della pubblica opinione. Il problema, infatti, della caduta della coscienza storica, del presentismo atemporale, dello schiacciamento sul presente - che pure esiste ed è fortemente avvertito dagli insegnanti - non può essere addebitato unicamente alla storia-materia tradizionale che molta parte

della scuola ancora elargisce, ma è certo che quest'ultima è drammaticamente incapace di affrontare tale problema e di contribuire a superarlo. Tale impostazione è, in definitiva, palesemente incompatibile con la filosofia dell'autonomia scolastica verso la quale ci si sta orientando.

### 3. L'immagine innovativa

Contrapposta alla concezione tradizionale ora richiamata, ce n'è un'altra, nella quale convergono numerosi esponenti del dibattito storiografico ed epistemologico, il contributo delle scienze cognitive, gli apporti della pedagogia del curriculum, le esperienze sul campo di migliaia di docenti impegnati sul terreno dell'innovazione didattica.

Secondo tale concezione, la storia-materia non può avere una valenza meramente informativa, essa cioè non serve solo a imparare dei fatti, ma anche - e soprattutto - a imparare a pensare: ovvero, essa non consiste solo nel venire a sapere i risultati della ricerca storica, ma anche nel tendere all'acquisizione della consapevolezza e della padronanza delle procedure del sapere storico-sociale che hanno prodotto quei risultati. Tali procedure e apparati metodologici e concettuali non servono agli studenti per diventare "piccoli storici", bensì per orientarsi nella complessità dei fatti storico-sociali, per problematizzarli e per considerarli secondo una pluralità di punti di vista: per perseguire cioè le più autentiche finalità dell'educazione storica con l'acquisizione di una vera e propria "cultura storica".

Perché ciò sia possibile, l'apprendimento della storia dev'essere strutturato in una pluralità di operazioni mentali e operative, in modo graduale secondo un ordine di complessità crescente; deve prevedere la valorizzazione del vissuto e delle preconcoscenze dei discenti; deve tenere conto dei loro prerequisiti, nonché dei loro stili e dei loro processi di apprendimento.

Questa concezione lega strettamente il rinnovamento metodologico-didattico con quello dei contenuti e degli approcci storiografici. Considera, ad esempio, superata la mono-linearità del tempo storico (non riducibile al

tempo cronologico) e definisce i tempi della storia, da considerare al plurale, in relazione agli spazi e ai problemi storiografici di volta in volta esaminati.

Allo stesso modo, essa tiene conto della dilatazione degli oggetti della storia, riducibili non più solo ai fatti politico-istituzionali, ma all'insieme degli aspetti che influenzano le società umane, nelle loro permanenze e nei loro mutamenti nel tempo.

Essa tiene conto, altresì, della dilatazione degli spazi della storia, che non può più essere solo o prevalentemente storia nazionale o europea, ma deve spaziare dalla scala locale a quella planetaria.

Da ciò discende una nuova visione della storia-materia che da disciplina al singolare si deve ora declinare al plurale. All'egemonia della storia generale va quindi sostituito un insegnamento/apprendimento delle storie, da quelle generali alle microstorie, all'analisi della memoria individuale e collettiva, alla ricerca storico-didattica. Ciascuna storia, infatti, è in grado di fornire specifiche occasioni per la costruzione di conoscenze (su scale diverse) e di competenze in ordine agli strumenti dell'indagine storiografica. Si pensi, ad esempio, alla ricerca storico-didattica come percorso privilegiato per la formazione di competenze di analisi e di padronanza delle procedure interpretative delle fonti. Si viene, così, configurando un campo disciplinare inteso come insieme di percorsi anche modulari, basati su una varietà di settori di indagine, spazi, tempi, soggetti, generi e problemi storici.

Nella costruzione di questi percorsi, l'insegnante seleziona i contenuti sia sulla base delle rilevanze storiografiche indicate dalla ricerca scientifica, sia sulla base della loro utilità didattica, ovvero sulla possibilità di utilizzare tali contenuti come occasione per attivare e/o rafforzare le capacità disciplinari e trasversali degli studenti. Questa è solo questa immagine della storia è coerente con la proposta di riforma dei cicli scolastici e con la stessa autonomia.

### 4. I soggetti e le proposte

Noi riteniamo che, in coerenza con i principi qualificanti del progetto

ministeriale di riordino dei cicli scolastici, la nuova scuola che si va a costruire non può che fare riferimento alla seconda concezione della storia-materia qui sommariamente delineata. Da essa, e più in generale dallo spirito informatore della riforma, discendono alcuni principi ispiratori che andrebbero assunti per la definizione dei programmi di storia.

#### • SUPERAMENTO DELLA CICLICITÀ

Va superata la ciclicità degli attuali programmi, ovvero la loro ripetitività nei successivi cicli scolastici, e va ristrutturato l'intero curriculum verticale con indicazioni programmatiche essenziali e in stretto collegamento con l'educazione civica, giuridica ed economica. Ciò è fattibile distinguendo chiaramente diverse fasi in **continuità**.

Una **fase iniziale**, collocata nella nuova scuola di base, nella quale la finalità dell'apprendimento deve essere prioritariamente la costruzione e il progressivo affinamento delle coordinate spazio-temporali con successivi ampliamenti dei quadri geostorico-sociali a partire dal vicino (nello spazio) e dal presente (nel tempo). In particolare. Il primo biennio deve essere speso per la costruzione dell'alfabeto spazio-temporale a partire dalla rappresentazione dell'esperienza vissuta del bambino, senza attribuire a queste lettere una specifica valenza antropico-sociale. Il secondo biennio deve essere dedicato alla trasformazione delle lettere spazio-temporali in senso antropico-sociale affinché l'alunno se ne possa servire per una prima lettura della propria realtà sociale nel presente. Il terzo biennio consente la lettura e la costruzione di pochi quadri sociali (procedendo dal presente al passato e dal vicino al lontano), estremamente semplificati ma già in possesso di quei requisiti che danno ad essi un carattere sistematico e di raffrontabilità reciproca: è questo il primo incontro con la storia generale, nel senso innovativo prima specificato.

Una **fase intermedia**, collocata nel triennio dell'orientamento, in stretta continuità con il biennio precedente, nella quale rafforzare l'approccio alla

storia generale. L'intervento didattico deve insistere, a partire dai contenuti, nella attivazione delle operazioni concettuali e delle procedure metodologiche corrispondenti ai fondamentali momenti della logica della ricerca storiografica, ma anche sull'assunzione (sempre motivata) di prese di posizione rispetto all'oggetto dello studio da parte degli alunni attraverso tutte le modalità comunicative possibili. La storia del Novecento, quindi, non solo deve rappresentare il momento terminale del ciclo di studi dell'orientamento, ma anche l'orizzonte problematico costante con cui andare ad interrogare il passato prossimo e remoto.

Una **fase conclusiva** nel triennio terminale della scuola secondaria nella quale operare un approfondimento dei temi e problemi storiografici di particolare rilievo (non necessariamente affrontati in sequenza cronologica), prevalentemente riferiti alla storia contemporanea e ad aspetti di storia settoriale relativa all'indirizzo di studi prescelto. Tale impostazione può informare anche i curricoli di storia nella formazione degli adulti.

### • RUOLO DEL NOVECENTO

Deve essere riservato uno spazio adeguato alla contemporaneità (letterature, arti, filosofia, matematica, scienze naturali etc... del Novecento) e, in specifico, alla storia contemporanea, intesa come storia del Novecento e anche come storia del presente e del futuro: non tanto per motivi legati alla formazione storica, rispetto alla quale ovviamente tutte le epoche storiche hanno pari valore e utilità, quanto per le valenze civico-politiche e pre-professionalizzanti che la conoscenza del proprio tempo ha per il giovane in procinto di diventare cittadino a pieno titolo e di scegliere un orizzonte lavorativo e di vita.

La storia e i problemi del presente devono poi costituire non solo e non tanto il termine *ad quem* dei programmi, quanto l'orizzonte di problematizzazione e di precomprensione dei fatti del passato in base al principio per cui il presente aiuta a capire il passato non meno di quanto il passato aiuti a capire il presente.

Una simile visione del presente come presente storico è, inoltre, indispen-

sabile anche per pensare la storia come strumento di progettazione del futuro. Il sapere storico, infatti, non esaurisce il suo significato in uno sguardo solo retrospettivo, ma da esso trae fondamento per la costruzione di ipotesi e congetture dotate di senso e da verificare per il futuro.

### • DAL PROGRAMMA ALLA PROGETTAZIONE NELL'AUTONOMIA

Diversamente da quanto è accaduto finora, i programmi non devono essere elenchi di contenuti dettagliati e prescrittivi calati dal centro alla periferia, ma programmi brevi e chiari, magari supportati dalle necessarie indicazioni didattiche, e pensati in verticale (continuità), con l'individuazione chiara di standard che l'autonomia ha poi il compito di tradurre in realtà didattica.

Si possono, così, individuare e distinguere i compiti dei diversi soggetti in gioco: il legislatore, gli storici, i docenti, gli esperti di didattica della storia.

Al primo spetta indicare le finalità e gli obiettivi della storia insegnata, sia quelli generali e comuni anche alle altre materie, sia quelli specificamente disciplinari. Tali aspetti non devono essere concepiti quali introduzioni di maniera, ma come autentici parametri per valutare il raggiungimento degli standard formativi richiesti. Compete, inoltre, indicare gli estremi cronologici dei diversi anni scolastici in cui viene inserito il programma di storia generale e, nel fare questo, deve avvalersi dei criteri storiografici, indicati dagli storici, ma anche e soprattutto dei criteri pedagogico-didattici, indicati dagli esperti di didattica della storia. Spetterà, infine, indicare, sulla base dei contributi forniti dagli storici, le rilevanze storiografiche relative ai periodi compresi nei singoli cicli e anni scolastici.

Sulla base di tali rilevanze, nel nuovo quadro dell'autonomia non solo organizzativa ma anche didattica, è invece compito degli insegnanti (anche attraverso opportune forme di cooperazione didattica) selezionare i contenuti e costruire i programmi per i curricoli scolastici reali, tenendo conto anche delle specificità locali e,

nella scuola superiore, settoriali, al fine di coniugare le valenze formative e pre-professionalizzanti relative agli indirizzi in cui operano. È, altresì, compito degli insegnanti organizzare i contenuti in sequenze modulari, in modo coerente alle strategie didattiche più opportune per conseguire le finalità e gli obiettivi generali indicati dal legislatore, sulla base della concreta situazione dei gruppi classe con i quali essi realizzano il processo di insegnamento/apprendimento.

### 5. Le condizioni per un'attuazione efficace: la formazione iniziale e in servizio

Programmi buoni sono certamente una buona base di partenza, ma da soli non garantiscono la qualità dell'insegnamento e tanto meno dell'apprendimento. Affinchè non rimangano solo un bel documento scritto e siano viceversa un effettivo sostegno all'innovazione, è necessario, infatti, fare i conti con le condizioni dell'effettiva traduzione dei programmi in pratica didattica e costruire efficaci canali di formazione. In prospettiva sicuramente potrà qualificare le attività degli insegnanti il fatto di aver seguito in sede universitaria una buona formazione iniziale attraverso una specializzazione comprensiva, oltre che dell'approfondimento disciplinare, anche e soprattutto della riflessione sul piano pedagogico-didattico e dell'acquisizione di competenze professionali operative, in stretto rapporto con le esperienze più interessanti già in atto nelle scuole.

Nell'immediato, il primo e fondamentale passo da compiere in questa direzione è quello di pensare (ma in grande e per un'utenza assai differenziata e quindi complessa), a un piano di aggiornamento che sia in grado di rispondere a tutti i bisogni formativi effettivi dei docenti, dando loro gli strumenti adeguati per progettare e per operare. Dalle indagini esistenti in proposito emerge, infatti, che pochi docenti hanno seguito corsi di aggiornamento/formazione in servizio specifici sulla storia e che la loro difficoltà maggiore è quella di costruire una progettazione adeguata

di itinerari motivanti ed efficaci sul piano dell'apprendimento.

Certamente è necessario potenziare la preparazione sul piano dei contenuti e dei risultati della ricerca contemporanea sulla storia e sulla storiografia del Novecento (la gran parte dei docenti non ha mai sostenuto studi di storia contemporanea e non è laureata in storia). In questo un punto di riferimento importante può essere costituito dall'Università che dovrebbe iniziare a farsi carico di tali bisogni e, anzi, in proposito non può non apparire preoccupante il ritardo nella attivazione delle specializzazioni post laurea.

Certamente è necessaria una diffusa e tempestiva cura per la sensibilizzazione del numero maggior possibile di docenti e l'aggregazione su alcune riflessioni che possono risultare forti e magari dirimpenti, per garantire la presenza di un senso comune professionale diffuso in grado di distinguere, ad esempio, con chiarezza la storia dalla cronaca. Occorre in altre parole colmare assenze e ritardi sulla storia insegnata, sicuramente con l'impegno di tutti i soggetti interessati ma anche attraverso una circolarità più allargata tra scuola università e mass media.

Ma quello che è ancora più necessario (ed è più urgente e più importante) è un intervento che fornisca ai docenti gli strumenti concreti della loro professionalità, come il saper selezionare i temi, il saper individuare gli obiettivi concreti, il saper costruire esercizi e prove di verifica, il saper costruire percorsi motivanti tra presente e passato. Su questo è necessario l'impegno congiunto di tutte quelle istituzioni, associazioni, agenzie che sono impegnate sul terreno della formazione per avanzare e realizzare proposte in grado di dare ai docenti gli strumenti per operare concretamente. È comunque necessario coinvolgere gli stessi docenti nell'attività di formazione in vista dei nuovi programmi. Un piano di aggiornamento realmente efficace e in grado di interessare fasce sempre più ampie di insegnanti è possibile solo se questi ultimi diventano parte attiva di questo processo accanto ad altri soggetti e vedono riconosciuta e valorizzata la loro esperienza professionale di ricerca e di sperimentazio-

ne.

Una buona e seria formazione va considerata senza dubbio come un investimento produttivo che non solo costruisce realtà nell'immediato ma continua a costruire prospettive per il futuro. Tanto più che essa è la condizione per la costruzione di quell'ampio consenso che solo può garantire l'attuazione dei nuovi programmi.

C'è il rischio, infatti, da non sottovalutare, che una riforma pur in sé buona non produca risultati all'altezza delle aspettative e dei bisogni del paese, se non vengono attivate le condizioni della sua attuazione e che gli stessi programmi vengano letti e realizzati in senso tradizionale e limitativo.

Rimane un altro aspetto da considerare anche se, per abitudine e per tradizione, considerato secondario, ma egualmente condizionante di una buona attuazione dei nuovi programmi e sul quale sarebbe auspicabile e urgente un maggiore e più approfondito interesse: l'introduzione della cultura (prima ancora che del sistema costituito) della valutazione del processo didattico, come fonte di individuazione di errori e/o successi di progettazione e/o di arricchimento nell'individuazione dei bisogni formativi degli studenti. Solo una prassi consolidata di tal genere può infatti consentire di percepire con mano quello che è utile e quello che non è utile fare nella didattica quotidiana e può dare, in una sperimentazione continua ma controllata e misurata, gli strumenti per realizzare una qualità per lo meno alta, se non totale, dell'insegnamento.

#### NOTE

Il documento è stato redatto da rappresentanti delle Università, degli IRRSAE, del LANDIS (Laboratorio nazionale per la didattica della storia), degli Istituti storici della Resistenza, del CIDI, dell'Istituto Gramsci.

Ginetta Adorni docente ITCG Paciolo di Fidenza (Parma); Nadia Baiesi direttrice LANDIS (Laboratorio nazionale per la didattica della storia); Emanuela Baiocchetti docente ITPC Cavazzi di Pavullo (Modena); Paolo Bernardi docente ITC Luosi di Mirandola (Modena); Pietro Biancardi docente Liceo Classico Minghetti di Bologna; Antonio Brusa docente di Didattica della storia Università di Bari; Adriana

Caporali docente IPSIA Margaritone di Arezzo; Claudia Castaldini docente Liceo scientifico di Casalecchio (Bologna); Fausto Ciuffi docente comando Istituto storico della Resistenza di Modena; Elisabetta Collini Istituto Gramsci dell'Emilia Romagna; Simonetta Corradini docente ITC Keynes di Castelmaggiore (Bologna); Alberto De Bernardi docente di Storia contemporanea DDS Università di Bologna; Aurora Delmonaco presidente LANDIS (Laboratorio nazionale per la didattica della storia); Alessandra Deoriti docente comandata Istituto storico della Resistenza di Bologna; Luciana Feliciangeli docente comandata DDS Università di Bologna; Cesare Grazioli docente comando ISTORECO di Reggio Emilia; Vincenzo Guanci preside ITC 8 marzo di Mestre (Venezia); Scipione Guarracino esperto di didattica della storia Firenze; Elda Guerra docente comandata LANDIS (Laboratorio nazionale per la didattica della storia); Maurizio Gusso vicepresidente LANDIS (Laboratorio nazionale per la didattica della storia); Maria Grazia Leoni docente IPAG Spallanzani di Vignola (Modena); Lucio Levrini docente IPAG Motti di Correggio (Reggio Emilia); Claudia Malta docente IPCT Olivetti di Ravenna; Silvana Marchioro tecnica ricercatrice IRRSAE Emilia Romagna; Flavia Marostica tecnica ricercatrice IRRSAE Emilia Romagna; Ivo Mattozzi docente di Metodologia e didattica della storia DDS Università di Bologna; Francesco Paris docente Liceo classico Torricelli di Faenza (Ravenna); Ernesto Perillo tecnico ricercatore IRRSAE Veneto; Mario Pinotti docente Liceo scientifico Copernico di Bologna; Nicoletta Pontalti docente comandata Istituto storico della Resistenza di Trento; Anna Maria Quarzi docente comandata Istituto di Storia contemporanea di Ferrara; Rossella Rinaldi docente ITA Serpieri di Bologna; Maddalena Ronconi tecnica ricercatrice IRRSAE Liguria; Pasquale Roseti tecnico ricercatore IRRSAE Emilia Romagna; Fulvio Salimbeni presidente IRRSAE Friuli Venezia Giulia; Lina Santopaulo docente IPC Manfredi di Bologna; Silvana Sgarioto docente comandata INSMLI (Istituto naz. storia movim. liberazione in Italia); Ivana Summa segreteria nazionale CIDI; Siriana Suprani Istituto Gramsci dell'Emilia Romagna; Antonella Varani docente IPSA Ghini di Loiano (Bologna); Angela Verzelli docente IPAG Spallanzani di Vignola (Modena); Graziano Vinci tecnico ricercatore IRRSAE Friuli Venezia Giulia; Annalisa Zannoni docente IPSIA Callegari di Ravenna.

### DALLA STORIA ALLE STORIE 2

#### Alcune riflessioni in riferimento al documento di lavoro del mini-gruppo dei saggi I CONTENUTI ESSENZIALI PER LA SCUOLA DI BASE del marzo 1998 (3)

(maggio 1998)

Poiché si condividono complessivamente le enunciazioni generali come anche quelle contenute nel precedente documento del maggio 1997 (4), in questa nota prima vengono svolte alcune osservazioni di integrazione e di approfondimento sulla parte generale e poi, a proposito della storia, vengono proposti in forma sintetica solo alcuni spunti (in riferimento sia al documento sia al proseguimento dei lavori) e si rimanda al documento *Dalla storia alle storie* - che si ritiene conservi ancora una piena attualità - per le linee guida sull'innovazione dell'insegnamento/apprendimento della storia.

#### Sulla premessa

1. L'obiettivo posto dal documento è quello di definire il quadro, la mappa dei saperi di base che tutti i giovani debbono far propri e padroneggiare al termine del percorso della scuola dell'obbligo (10 anni) e sui quali debbono innestare e costruire nel corso degli studi successivi la capacità di essere **flessibili** e di adattarsi ai cambiamenti sempre più veloci pervasivi e continui imposti dal ritmo della società contemporanea. Ma, se l'obiettivo finale è questo (la flessibilità e non la rigidità), sarebbe opportuno un riferimento esplicito alla necessità di pensare ad **una mediazione didattica adatta** a garantire questi risultati (mediazione didattica forte sia in fase di progettazione che di attuazione).
2. Viene affermato, quindi, che si tratta di ragionare non tanto in termini di materie e programmi quanto piuttosto di attese delle componenti della società civile. Queste andrebbero, però, più attentamente specificate, cercan-

do di comporre l'interesse sia individuale che generale. Sarebbe quindi opportuno, tra le altre cose, fare esplicito riferimento ai **bisogni cognitivi e affettivi dei bambini e dei preadolescenti** e attribuire a questi carattere prioritario. In altre parole, se è ovviamente del tutto condivisibile l'affermazione che occorre che quanto si insegna valga la pena di essere insegnato e che abbia un valore soprattutto formativo, bisognerebbe ancora di più affermare che occorre che quanto si apprende valga la pena di essere appreso (motivazione - disagio - dispersione) e aggiungere esplicitamente l'esigenza che i giovani acquisiscano anche la **consapevolezza delle competenze** di cui via via si impadroniscono (metacognizione).

3. Se, infine, i compiti fondamentali della scuola sono da un lato di sviluppare nei giovani tutte le potenzialità e la capacità di orientarsi nel mondo in cui vivono perché in esso siano in grado di inserirsi in modo autonomo e costruttivo - decidendo, progettando, scegliendo il proprio futuro, sapendo argomentare le proprie posizioni e interloquire con gli altri e con i diversi - e da un altro lato di sviluppare competenze proprie del pensiero astratto, necessarie per dare senso alle esperienze e per decodificare in modo non subalterno l'eccesso di informazioni da cui i giovani sono circondati, andrebbe ben evidenziata fin da subito a proposito di bambini e preadolescenti della scuola di base la **valenza cognitiva della operatività** (imparare facendo), tanto più che in diversi punti del documento si parla dell'opportunità di valorizzare la componente operativa dell'apprendimento. L'esigenza, inoltre, di avvalersi della pluralità dei saperi e di fare riferimento alle esigenze del momento storico potrebbe opportunamente essere integrata dall'affermazione della necessità di avvalersi anche di una pluralità di metodi e di strategie nei confronti di un

utente/cliente che non può non rientrare oggi nella categoria della **complessità (dispersione)** e dalla aperta dichiarazione della priorità da attribuire alla conoscenza e alla comprensione del proprio presente.

#### Sui contenuti irrinunciabili (trasversali)

4. Appare particolarmente opportuno da un lato affermare con forza che è necessaria una nuova modalità di organizzazione e di stesura dei programmi che alleggerisca i contenuti disciplinari, si limiti all'indicazione di una serie succinta di tematiche portanti e fissi precisi standard nazionali e da un altro lato postulare l'esigenza del superamento, soprattutto per la scuola di base, della tradizionale partizione per discipline con un **insegnamento/apprendimento per temi** in riferimento a problemi complessi e con un approccio multidisciplinare integrato (ma basterebbe un richiamo più minimalista ma più realistico all'opportunità di lavorare per aree disciplinari). Ne dovrebbe conseguire l'individuazione a partire dall'analisi della struttura delle diverse discipline (che invece non c'è, o meglio, è spezzata in tanti contesti disciplinari di appartenenza tradizionale) di alcune **competenze di tipo trasversale** da conseguire cioè attraverso tutti gli insegnamenti: ad esempio le quattro abilità di base non si potenziano solo con lo studio della lingua ma anche con quello delle discipline in quanto ascoltare leggere scrivere parlare sono abilità che richiedono, per essere usate correttamente, anche una buona conoscenza della struttura delle discipline specifiche (le discipline come risorsa); il piacere di leggere e la competenza a leggere testi di diversa forma/materia non riguarda solo i testi letterari e non esige quindi solo competenze meramente linguistiche. Inoltre. Imparare ad usare idee e tecniche di tipo matematico nella soluzione di problemi diversi

può essere funzionale non solo all'apprendimento delle scienze fisico-naturali e delle scienze sociali, ma anche delle altre discipline (logica, linguaggi logici etc...) e appare davvero inspiegabile che le nozioni elementari di logica, come anche la teoria dell'argomentazione, siano citate solo a proposito della filosofia (disciplina, che, tra l'altro, insieme con la tradizione classica, non è chiaro quale funzione possa avere in un documento che riguarda solo la scuola di base).

5. La pratica di **laboratorio** - intesa come spazio finalizzato all'esecuzione di compiti e all'acquisizione di specifiche abilità e come orizzonte culturale nel quale appropriarsi di modalità specifiche di osservazione descrizione interpretazione del mondo - nel documento è riferita solo alle scienze naturali, ma tutti i primi 5 commi del punto 3 con pochissimi adattamenti potrebbero e dovrebbero essere assunti come modello di lavoro didattico trasversale, in quanto in tutti gli ambiti del sapere sarebbe opportuno parlare di **costruzione della conoscenza** attraverso sia il momento applicativo e d'indagine sia il momento cognitivo intellettuale. Anzi, il momento cognitivo dovrebbe essere considerato non come separato ma come parte integrante dell'attività di laboratorio in cui apprendere le attività di modellizzazione schematizzazione formalizzazione ma anche di problematizzazione e di spiegazione. Solo in questo modo il bambino e il preadolescente possono cominciare ad appropriarsi dei linguaggi e del modo di operare delle discipline formali ed essere accompagnati e sorretti nella progressiva ristrutturazione delle conoscenze e nell'evoluzione delle strategie di ragionamento, tenendo conto anche della cultura di cui sono portatori e delle reali caratteristiche cognitive e affettive di un'età di profonda e radicale evoluzione, in un'ottica di reale continuità del processo formativo, differenziato a secon-

da delle diverse fasi del percorso scolastico.

#### Sulla storia

6. Se si parla di scuola di base bisogna evitare di pensare al suo impianto, in termini di materie contenute programmi, partendo dal ciclo superiore di cui rischierebbe di diventare una brutta e piccola copia ostativa della identificazione di una sua specificità funzionale all'età evolutiva dei bambini e dei ragazzi. Certamente è opportuno prevedere un lento e **graduale approccio alle discipline formali** fin dalla scuola di base. Ma un insegnamento ripetitivo e noioso non solo non facilita l'apprendimento ma crea difficoltà e non sollecita alcun amore per lo studio. Le discipline vanno affrontate non con percorsi ricorsivi, ma con un itinerario a spirale in grado di formare un **reticolo** a maglie sempre più strette di competenze-capacità-abitudini-conoscenze, con una progressiva entrata che nasca dall'esperienza e che vada a far sì che gradualmente la disciplina diventi uno spazio culturale in cui lo studente abita: si tratta di individuare alcuni punti forti che pian piano si dilatano e si precisano fino a portare non a conoscere le discipline, ma a saperci stare dentro per poter ulteriormente navigare in esse. La scuola ha il compito di aiutare i ragazzi a diventare protagonisti delle proprie rappresentazioni del mondo integrando **esperienze e conoscenze**, a passare dall'esperienza alla sua simbolizzazione come capacità di rileggerla e di riviverla avvalendosi della cultura ufficiale. La scuola deve essere uno spazio in cui si ha tempo per riflettere, in cui si impara a riflettere e a fruire della cultura codificata alla quale non si accede se non si è aiutati, della cultura non vissuta come un fatto astratto ma come un **patrimonio che serve a costruire la propria identità. In rapporto alle molte informazioni con cui i massmedia e il**

**consumismo aggrediscono i giovani, la scuola dovrebbe aiutare a capire che la fatica che si fa a studiare vale la pena di essere fatta.**

Il documento, purtroppo, non accenna neppure a quello che forse è il maggior problema della storia insegnata nella prospettiva del curricolo verticale ovvero alla **necessità di eliminare la ripetizione degli stessi contenuti all'interno dei successivi cicli scolastici** e di sostituirla con una sequenza di obiettivi-abilità-competenze relative all'acquisizione della sintassi dei saperi da perseguire attraverso diversi contenuti nell'arco della scuola di base: contenuti che possono non essere indicati in termini prescrittivi e lasciati all'autonomia delle scuole e, se indicati, non riferiti alla tradizionale storia universale monolineare, bensì semmai alla **pluralità delle identità e quindi delle storie.**

Inoltre è senz'altro opportuno evidenziare che anche parlare di mentalità e vita quotidiana è fare storia, come anche ripensare alle periodizzazioni (a patto di dare una aperta priorità alla storia della contemporaneità) e anche fare riferimento alle storie più che alla storia. Ma sarebbe più efficace essere più espliciti, non limitarsi ad ammettere come legittimi nuovi **filoni** e invece dare precise indicazioni di contenimento, soprattutto nella scuola di base, del filone tradizionalmente egemone che è quello politico-istituzionale.

7. Le scienze sociali giustamente (e finalmente) sono valutate come strumenti indispensabili per dare l'attrezzatura mentale per comprendere i meccanismi di fondo dell'agire individuale e collettivo, anche se non appare facilmente comprensibile la proposta di uno studio per blocchi tematici solo per queste discipline ed è molto grave (perché questo è il problema di fondo dell'insegnamento di queste discipline) che non ci sia un esplicito riferimento alla necessità di procedere per competenze-abilità e non solo

per contenuti e concetti.

La geografia - anche se è vero che rappresenta una transizione tra scienze della natura e mondo sociale e ci sono motivi formalmente corretti sul piano epistemologico, ma superati sul piano didattico, per collocarla altrove - è bene che sia non separata dalla storia e dalle scienze sociali. Si ritiene, infatti, opportuno - per l'interconnessione concettuale-tematica-metodologica che nella ricerca attuale la caratterizza - considerare tale area in modo unitario e denominarla **area geo-storico-sociale**. Questa accezione non deve avere un valore puramente nominalistico, ma tradursi in un' impostazione - sia di cattedre e insegnamenti che di programmi - basata su un insegnamento articolato in moduli che valorizzi la inter-pluridisciplinarietà di tutte queste prospettive o, di volta in volta, di alcune di esse, ovvero su moduli geostorici, moduli geo-economici-antropologici, moduli storico-economici, moduli storico-giuridici. In altre parole, è opportuno evitare che nella futura scuola di base le ore e i moduli di queste discipline siano separati ed è bene fare in modo che insieme concorrano a costruire i prerequisiti per l'**acquisizione di alcuni (pochi) macroconcetti fondativi** delle discipline, in parte comuni in parte peculiari di ciascuna.

Non appare, infine, chiaro cosa possa significare esattamente l'invito a considerare gli ultimi 50 anni come un blocco tematico e non come un oggetto specifico dell'analisi storica e forse è anche discutibile storiograficamente mettere insieme il periodo dal 1945 al 1992 con il periodo dal 1992 ad oggi (che è poi il nostro presente), con il **rischio** per di più che una simile proposta di lavoro per temi, esplicitata solo a proposito degli ultimi 50 anni, possa avvallare il fatto che la storia precedente continui ad essere affrontata come prima in modo monolineare.

8. Certamente l'insegnamento della

storia e delle altre discipline dell'area (che tutte hanno un proprio statuto epistemologico e proprie regole di costruzione) devono porsi come obiettivo oltre che la memorizzazione anche (e bisognerebbe aggiungere, in un documento sulla scuola di base, soprattutto) lo **sviluppo delle competenze e delle capacità** necessarie a leggere i segni che caratterizzano il paesaggio rurale ed urbano del nostro paese. Forse sarebbe utile essere più espliciti e affermare che tali competenze e abilità servono innanzi tutto per capire il **mondo contemporaneo** e per vivere in esso: nel secolo della globalizzazione sarebbe conveniente parlare più apertamente di **paesaggi o scenari mondiali**. Sicchè più che partire dal proprio popolo e valorizzare gli altri con il rischio di peccare ancora di eurocentrismo, sarebbe opportuno guidare i giovani **a partire dalla pluralità delle loro identità e delle loro appartenenze** (compresa quella di genere), a leggere le identità come costruzioni e quindi a costruirsi un'**identità funzionale** al loro positivo inserimento nel mondo in una pluralità giustamente valorizzata di approcci di storie di spazi di usi che ci attraversano e sempre più attraverseranno in una **prospettiva multiculturale** le prossime generazioni: l'identità mondiale o di abitanti del mondo (nel tempo della globalizzazione), l'identità europea (nel tempo dell'euro e dell'unificazione europea), l'identità nazionale (di italiani), le identità locali.

9. Risulta del tutto condivisibile, da ultimo, il richiamo alla necessità di integrare gli attuali strumenti di studio con altri materiali (dati, immagini, ricostruzioni visuali etc...), ma sarebbe opportuno parlare di essi attribuendo loro a pieno titolo dignità di fonti e ampliare tale repertorio possibile almeno con carte geografiche, carte geo-storiche, carte tematiche, con tutti gli schemi possibili costruiti con i linguaggi logici, con tutti i possibili strumenti

multimediali. Sulla produzione di tali strumenti e soprattutto di **percorsi didattici strutturati di tipo modulare - che consentano il loro uso per la costruzione delle conoscenze/competenze e quindi consentano di accompagnare e sostenere effettivamente l'apprendimento** - è senza dubbio auspicabile che siano impegnate tutte le sedi opportune, ma sarebbe necessario un riferimento più chiaro all'editoria e magari anche una serie di affermazioni circa il ruolo ineludibile e potente che anche in questo ha il mediatore/facilitatore dell'apprendimento. Un'ultima osservazione riguarda l'opportunità di rendere finalmente del tutto legittima, e magari anche auspicabile, la possibilità di avvalersi nell'insegnamento/apprendimento anche di testi diversi da quelli scolastici, almeno divulgativi se non proprio ancora storiografici, come integrazione o in sostituzione.

### Sul lavoro in prospettiva

10. Sulla base di quanto affermato nei punti precedenti si ritiene che gli interlocutori privilegiati del MPI nella ulteriore definizione della riforma dovrebbero essere i soggetti che si occupano della **didattica dell'area e delle didattiche disciplinari (docenti universitari ma anche delle associazioni professionali, esperti e docenti delle scuole che su questo fanno ricerca)** più che i soggetti legati alla logica accademica e/o strettamente mono-disciplinare.

### NOTE

(1) È il cosiddetto *Documento Berlinguer* del gennaio 1997 sul riordino dei cicli che ha aperto un ampio dibattito e ha avuto ricchi contributi che sono serviti per mettere a punto il disegno di legge presentato dal Governo nel giugno 1997.

(2) È il *Decreto Berlinguer* del novembre 1996 sulla storia del Novecento.

(3) È quello che Berlinguer ha battezzato *La griglia dei saperi*.

(4) È il Documento programmatico sulle *Conoscenze fondamentali nelle scuole per i prossimi decenni* redatto alla fine dei lavori dalla Commissione dei Saggi