

ANALISI DELLA DISCIPLINA STORIA

1. 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»¹: 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*»² e come quadro di riferimento per integrarsi nella vita; in altre parole è uno *strumento potente 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 di 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»³.

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 i suoi strumenti, 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)⁴, 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.

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 delle conoscenze 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 forniscono 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

te all'*autoriflessione* e all'*automodificazione* attraverso esperienze, attività, esercizi mirati che consentano di passare dalle conoscenze alle *competenze*.

2. 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»⁵) 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 su queste regole*.

Gli esiti della 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»⁶.

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 comprensione⁷.

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, sec. V), quando si è cominciato a ricostruire il passato attraverso i documenti e a riflettere su fatti ed eventi, dando di essi un'interpretazione.

Solo nel tardo medioevo, dopo un lungo periodo in cui la storia è stata intesa come storia del potere oppure di grandi personaggi oppure come realizzazione di un disegno trascendente, con il diffondersi delle cronache cittadine si è affermato un orientamento più attento a fatti ed 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'affacciarsi di storici di altri continenti.

Storia dell'uso scolastico della disciplina

Lo studio della storia è stato introdotto nel sistema 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 curricula 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 o 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 etc. etc.), in *contesti geografici/spaziali* diversi (storia mondiale, europea, nazionale, locale etc.), 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 animali, dei nomadi e dei sedentari, delle malattie, etc.) 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 accorpatis 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, meticciato, crollo demografico, crescita demografica, salute pubblica, epidemia, mortalità, natalità, segregazione razziale, liberi e schiavi, tratta degli schiavi etc.
- *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 etc.
- *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 etc.
- *apparati pubblici*: assemblea rappresentativa, parlamento, finanza pubblica, burocrazia, tassazione, ministeri, esercito, mercenari, compagnia di ventura, leva obbligatoria, guerra moderna, magistratura, tribunali etc.
- *gruppi/partiti politici*: patrizi e plebei, guelfi e ghibellini, bianchi e neri, piagnoni e palle-schi, giacobini e termidoriani, destra e sinistra, reazionari e rivoluzionari etc.
- *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, imboscamento, disboscamento, incremento della produttività dei suoli, crisi economica, ripresa economica, ristrutturazione economica, rendita, mezzadria, affitto, decadenza urbana, ripresa urbana, attività artigianali, moneta, banca, proprietà, profitto, investimento, vie di comunicazione, commercio internazionale, libero mercato, protezionismo, attività industriali, rivolu-

zione industriale (prima, seconda, terza), monopolio, carestia, clima, vita materiale, globalizzazione, economia-mondo etc.

- *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 etc.
- *cultura*: analfabetismo, alfabetizzazione, lingue volgari, influenza culturale, scuole, scolarità, università, cultura orale, cultura scritta, cultura dei massmedia etc.

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 etc.) reperibili nelle biblioteche e negli archivi, ai repertori iconografici, ai supporti informatici e massmediali (CD, DVD, documentari televisivi e cinematografici, siti internet etc.), alle fonti materiali reperibili nel territorio (musei, territorio, beni culturali, siti archeologici etc.) fino alle fonti orali (testimonianze, memoria etc.); a seconda del tipo di fonte, occorrono strumenti di lettura diversi. Nel corso del Novecento, infatti, con il dilatarsi degli interessi degli storici e anche grazie alle nuove tecnologie il concetto di fonte si è molto esteso sia in qualità che in quantità e oggi comprende comprendendo non solo le fonti scritte ma anche quelle materiali, audiovisive, informatiche⁸.

La ricerca si avvale non solo dell'apporto delle tradizionali *scienze ausiliarie*, ma anche di quelle che un tempo erano considerate molto distanti e in particolare dei contributi 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 rielaborati dalla NASA, le fotografie scattate palmo a palmo dall'aereo hanno consentito di scoprire tracce anche in zone impenetrabili etc.

Sicché si può parlare di un allargamento progressivo delle fonti tanto che oggi 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 etc.).

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 passato⁹; «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*»¹⁰.

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 informazio-

ni 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.

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 una organizzazione e un significato che le strutturi in conoscenze significative»¹¹, 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 tempo¹², 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, metterle 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 ordine¹³. 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 formale¹⁴. In altre

parole esse sono gli strumenti (il fuso e la rocca) che consentono, partendo dalle tracce/fonti (le fibre tessili, il fiocco) di costruire fili (informazioni classificate e relazioni), intrecciando i quali è possibile ricostruire un pezzo di passato.

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 della 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 aggregazioni 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 una relazione temporale 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, il ciclo della luna, il 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 preso in considerazione. 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/milenni).

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*¹⁵, 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 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 *sottoperiodi*: 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, generalizzazione, 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 *mutato* da altre discipline, a seconda dei temi che sono oggetto di trattazione; 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 ragionato ¹⁶.

Ovviamente se la ricostruzione utilizza *altri linguaggi* (immagini statiche e in movimento, suoni, multimedialità etc.) 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.

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 multietnica.

3. 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 la scuola 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, anzi, 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 30 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»¹⁷.

Si è cominciato, così, in questo primo decennio del XXI secolo a parlare di «nuova *alleanza tra storiografia e insegnamento*»¹⁸ e ad affermare con forza non solo che la «*la storia è di tutti*»¹⁹, ma anche che è 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 o sistematica).

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;
- è 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 anche 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 che vengono oggi affrontati lavorando sulle fonti materiali con l'ausilio di altre discipline e delle tecnologie moderne (archeologia ma anche discipline scien-

tifiche 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 agli 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 perchè 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 popolate (50.000 ca. abitanti la prima, 100.000 ca. la seconda)²⁰.

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 tropicale.²¹ 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 etc.), una cultura molto avanzata (scrittura geroglifica ora decodificata, notevoli conoscenze matematiche e astronomiche, calendario molto preciso etc.).²²

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 l'uomo e l'ambiente e le strutture elementari della vita economica, caratterizzata da fluttuazioni quasi impercettibili e dai tempi lunghissimi delle tradizioni e delle consuetudini,
- 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 avvenimenti²³.

In secondo luogo la ormai ampia produzione degli ultimi 30 anni che ha ricostruito, pur con angolature diverse, la storia *mondiale/globale*²⁴. In questo ambito si segnalano in particolare tre testi recenti particolarmente interessanti:

- il primo è *Mappe della storia dell'uomo. Il passato che è nei nostri geni* di Steve Olson (USA 2002)²⁵ 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 pre-esistenti che via via poi 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-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 numeri e 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 e 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 dalla *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 intermittenze 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 massa media (trasmissioni televisive, film, CD, DVD, pubblicazioni vendute in edicola, siti internet etc.),

- la messa a punto di *repertori di testi la cui lettura* suggerire ai giovani per integrare e/approfondire i curricoli 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 correttamente e adeguatamente i supporti che consentono ai giovani di apprendere ad individuarli e ad utilizzarli anche sul piano non formale e informale.

Per insegnare storia occorre, infatti, anche una buona conoscenza dello *statuto epistemologico* contemporaneo della disciplina (procedure logiche e metodologiche): se la storia/storiografia é 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»²⁶.

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 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»²⁷. 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 individuare²⁸ 7 *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.

¹ Renato Di Nubila, *La valenza formativo-orientativa del sapere disciplinare* in Flavia Marostica (a cura di), *Orientamento e scuole superiori*, IRRSAE ER, Synergon, Bologna 1995.

² Renato Di Nubila, *op.cit.*

³ Howard Gardner, *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano 1993.

⁴ 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.

⁵ Marc Bloch, *Apologia della storia o mestiere di storico*, Einaudi, Torino 1950.

⁶ Ivo Mattozzi, *Struttura della conoscenza storica e didattica della storia nella scuola elementare* in Pasquale Roseti (a cura di), *Storia e geografia studi sociali nella scuola primaria*, IRRSAE ER, Nicola Milano Editore, Bologna 1992.

⁷ Ivo Mattozzi, *Formare il senso del fatto storiografico* in Pasquale Roseti (a cura di), *op.cit.*

⁸ Ermanno Rosso, *Le fonti, dalla storiografia al laboratorio di didattica* in Paolo Bernardi (a cura di), *Insegnare storia*, UTET, Novara 2006.

⁹ Tutte le citazioni del capoverso sono tratte da Ivo Mattozzi, *Educazione all'uso delle fonti e curricolo di storia* in Pasquale Roseti, *op.cit.*

¹⁰ Ivo Mattozzi, *Le parole del programma e la riconversione dell'apparato concettuale degli insegnanti* in Pasquale Roseti, *op.cit.*

¹¹ 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.storiareer.it.

¹² Marc Bloch, *op.cit.*

¹³ Ernesto Perillo, *La storia. Istruzioni per l'uso*, IRRE Veneto, Tecnodid, Napoli 2002.

¹⁴ 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 curricolo 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, IRRSAE 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.

¹⁵ Carlo Maria Cipolla, *Uomini tecniche economie*, Feltrinelli, Milano 1966.

¹⁶ 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.

¹⁷ Ivo Mattozzi, *Le parole del programma e la riconversione dell'apparato concettuale degli insegnanti*, *op.cit.*

¹⁸ 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.

¹⁹ Convegno nazionale di Modena *La storia è di tutti. Nuovi orizzonti e buone pratiche nell'insegnamento della storia* (5-10.9.2005), organizzato da Comune, Provincia e Memo; tutti gli Atti del Convegno sono nel sito dedicato <http://www.comune.modena.it/lastoriaditutti/>; 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).

²⁰ Carlo Maria Cipolla, *Storia economica dell'Europa pre-industriale*, Il Mulino, Bologna 1974, 1975, 1980.

²¹ Questi i risultati della ricerca coordinata da Damian Evans dell'Università di Sydney e pubblicata sui «Proceedings of the National Academy of Sciences», 2007.

²² Questo è emerso dalle scoperte anche archeologiche degli ultimi dieci anni.

²³ 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.

²⁴ Si segnalano in ordine cronologico alcuni testi di grande interesse e 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.

²⁵ L'anno e il luogo relativi a questo testo e a quelli presentati di seguito sono sempre riferiti alla prima edizione originale.

²⁶ Ivo Mattozzi, *Presentazione per il docente* in Ernesto Perillo, *La storia. Istruzioni per l'uso*, *op.cit.*

²⁷ Daniele Panighel, *op.cit.*

²⁸ Daniele Panighel, *op.cit.*