

Insegnare storia a scuola: quando, come e perché?

Premessa

Il titolo di questo contributo, e i suoi stessi contenuti, sono in qualche modo necessitati, e provocati, anche dagli esiti dei confronti diretti con i docenti nei *focus* organizzati dal gruppo di Ricerca / Azione nel marzo 2006. La storia come «materia scolastica» viene sempre rimessa in discussione ad ogni intervento di innovazione istituzionale o programmatica che da più di vent'anni ormai viene operato sistematicamente, e forse anche paradossalmente sul segmento scolastico «di base» costituito dai cinque anni della scuola elementare e dai tre anni della scuola media, che ne risulta il più «riformato» nel sistema scolastico. Resistono e persistono tuttavia, e proprio sulla storia insegnata, stereotipi e anacronismi, che vale la pena, allora, di rileggere storicamente.¹

1. La storia dei Programmi di storia nella scuola italiana

La scuola elementare è sicuramente la più longeva del sistema: nasce nel 1859, due anni prima del Regno d'Italia (1861), cui viene comunque estesa, undici anni prima dell'Unità Nazionale (1870).

È almeno dall'impianto del 1859 che la storia insegnata risulta subordinata a finalità estrinseche, di volta in volta dinastiche, nazionalistiche, moralistiche. I «programmi» prevedono quattro materie - religione, lettura, lingua italiana, aritmetica - e non va dimenticato che questa «prima» (e unica) scuola è articolata in 4 anni, di cui solo il primo biennio obbligatorio.² La storia compare nel secondo biennio come contenuto delle esercitazioni di lettura e come integrazione dell'insegnamento religioso.

L'elevazione dell'obbligo scolastico e la riformulazione dei programmi, operate nel 1887, assegnano per la prima volta alla storia una sua autonomia culturale e didattica. Finalità esplicitamente dichiarata: «... ispirare con l'esempio ai fanciulli il sentimento del dovere, la devozione al bene pubblico e l'amor di patria»; il metodo ovviamente «non può consistere che in racconti vivaci e atti a parlare alla fantasia».³

I successivi interventi del 1894 e del 1905 non modificano sostanzialmente i contenuti e, pur presentando in modo diversificato gli approcci metodologici, consolidano una finalità etico-politica fortemente ideologizzata: carattere che sarà particolarmente accentuato dalle riformulazioni del 1923 e del 1934.

A tale strumentalizzazione dell'insegnamento della storia tentano di porre fine, e per motivi troppo ovvii, i programmi del 1945, della cui formulazione è incaricata la Commissione Interalleata, coordinata da J. Whasburne, collaboratore di Dewey. La pedagogia anglosassone comincia a filtrare dopo che l'arretratezza autarchica che, oltre il sistema produttivo e sistema sociale, ha privato anche il mondo culturale di aggiornati apporti.

Sul piano politico-culturale, nell'immediatezza del contesto del dopoguerra, prioritaria è l'esigenza di espungere, dalla scuola primaria, l'esaltazione bellica e aggressivamente nazionalistica a favore di una impostazione pedagogica di *promozione dei valori di pace, di civile convivenza, di solidarietà internazionale*. Demolita l'impalcatura ostentatamente ideologica, la struttura dei contenuti si manifesta inquinata dagli stereotipi della storiografia «tradizionale»: Oriente, Grecia, Roma, Cristianesimo, Medioevo, Rinascimento, Risorgimento...

¹ Ho ripreso ampiamente le riflessioni che intorno alla didattica della storia hanno fatto parte del percorso poliennale di formazione ai N.P.S.E.- IRRSAE/ER, 1988/1992, nell'ambito del quale ho avuto la responsabilità della «storia».

² G. Di Pietro, *Per una storia dell'insegnamento della storia in Italia* in C. Pontecorvo (a cura di), *Storia e processi di conoscenza*, Torino, Loescher, 1983. Ripercorre la storia dell'insegnamento della storia, individuando variazioni e costanti legate a specifici momenti della storia politica del nostro Paese, attraverso cui si è venuta definendo la storia come «materia scolastica» nell'istruzione secondaria. Per questa ricostruzione ci si è invece riferiti in modo privilegiato a: Santoni Rugiu, *Ideologia e programmi nelle scuole elementari dal 1859 al 1955*, Firenze, Ed. Manzuoli, 1980; L. Volpicelli, *La storia della scuola dell'obbligo*, Roma, Armando, 1972; S. Guarracino, *Il racconto e la ragione*, Firenze, Nuova Guaraldi, 1981, e alla preziosa appendice in G. Catalfamo, *I programmi della scuola primaria*, Roma, Armando, 1996.

³ L. Volpicelli, *op. cit*

Non mancano tuttavia elementi di notevole interesse didattico e metodologico, consonanti tra l'altro con i nuovi orientamenti storiografici, quali la proposta di affrontare unitariamente i problemi inerenti lo spazio e il tempo, il problema di costruire il concetto di «tempo storico» già dalle prime classi, tramite l'osservazione e il confronto degli oggetti della cultura materiale e l'individuazione dei bisogni vitali dell'uomo.⁴

Questi elementi di modernità risultano in ultima analisi i più disattesi e inefficaci nell'impatto con la solida arretratezza culturale e pedagogica della scuola italiana del tempo.

La successiva riformulazione dei programmi della scuola elementare, a 10 anni di distanza, li ignora completamente e si pone piuttosto in continuità con la tradizione dei «luoghi comuni» che fa da filo conduttore di tutti i testi programmatici precedenti.

A livello metodologico i Programmi del 1955, dovendo «far quasi rivivere il passato» operano di fatto la riesumazione della *narrazione romanzesca e avvincente*, avendo un alunno ascoltatore «*tutto intuizione, fantasia, sentimento*».

Sembra possibile concludere con queste due prime valutazioni:

- la presenza della storia nei programmi scolastici risulta costantemente e prioritariamente motivata da motivazioni estrinseche alla sua specifica valenza formativa;⁵
- risulta accertata, e in parte inevitabile, la commistione tra studi storico-sociali ed educazione socio-politica.

2. 1985 :una nuova storia insegnata ?

Il testo del 1985⁶ definisce in modo puntuale e pertinente l'identità formativa dei bambini e delle bambine in una fase specifica del processo di crescita cognitiva e relazionale. Alla definizione concorrono in maniera privilegiata da un lato la scelta disciplinare operata dal testo programmatico, dall'altro il profilo psicopedagogico, rintracciabile in una lettura trasversale.

La struttura di presentazione di ciascuna disciplina –premesse epistemologica, articolazione di obiettivi e contenuti, indicazioni metodologiche e didattiche– segnala come funzionale l'intervento didattico capace di operare l'incontro /mediazione tra il bambino, con le sue esperienze in *progres*, e il curricolo, cioè le esperienze, culturalmente e storicamente, sedimentate nelle discipline. Il concetto di *alfabetizzazione culturale* è l'indicatore di una formazione di base che si persegue tramite «...l'acquisizione di tutti i fondamentali tipi di linguaggio e di un primo livello di padronanza dei quadri concettuali essenziali alla comprensione del mondo ...». ⁷

Le conoscenze, come ci segnala la ricerca psicopedagogica⁸, si organizzano attorno a reti di concetti significativi, essi stessi progressivamente organizzatori dell'esperienza.

L'intervento sistematico e intenzionale della scuola va pertanto mirato a promuovere una valida integrazione delle conoscenze/capacità e il loro progressivo «inserimento» nella struttura cognitiva, affettiva, emozionale dei bambini. Da un'impostazione pre-disciplinare e integrata agli ambiti disciplinari progressivamente differenziati: questo il percorso didattico congruente, in termini di *continuità/discontinuità* nel processo di crescita, finalizzato a fornire strumenti di razionalizzazione e di coscientizzazione capaci di promuovere/incentivare l'emersione a livello consapevole di fenomeni che i bambini sono già in grado di percepire e produrre. Si tratta di un'operazione culturale e pedagogica che consente di collegare lo studio delle discipline storico-sociali alle motivazioni degli individui, bambini o adulti, a recuperare la propria immagine, individuale e collettiva, utile a finalizzare la padronanza di conoscenze in questo ambito alla costruzione/promozione della propria identità culturale.⁹ Lo stesso accorpamento disciplinare, sicuramente inedito nel panorama di cultura scolastica, valorizza questo esito formativo: storia, geografia, studi sociali costituiscono le coordinate di un progetto

⁴ Il riferimento, ormai quasi obbligato, è agli studi e alle ricerche condotti dal gruppo di storici francesi fra cui M.Bloch, L.Le Fèvre.F.Braudel, diffusi in particolare dalla rivista storica ANNALES, fondata a Parigi nel 1929, ma che in Italia, sia nella cultura accademica, sia nella cultura scolastica, si cominciano a conoscere solo nella seconda metà del secolo scorso.

⁵ Il tema riguarda anche i sistemi scolastici di altri paesi europei, come la Francia, ad es., ma in Italia risulta particolarmente interconnesso con il percorso di formazione dello Stato unitario italiano, con le vicende delle due Guerre Mondiali, intervallate dal Ventennio.

⁶ Parte II della Premessa, D.P.R. 12.2.1985, n. 104, Programmi Didattici per la Scuola Primaria.

⁷ Ibidem

⁸ C. Pontecorvo, (a cura di), *Concetti e conoscenze*, TO, Loescher, 1983

⁹ Parere C.N.P.I. (adunanza del 24.9.1984).

formativo che, a partire da obiettivi cognitivi specifici concorrono a favorire il «passaggio dalla cultura vissuta alla cultura come ricostruzione intellettuale». Concorrono, in altri termini, ad attivare un itinerario di conoscenza, intesa come «elaborazione, interpretazione, strutturazione che la persona compie delle informazioni e dei dati che la realtà offre».¹⁰ I «campi d'esperienza» degli Ordinamenti della Scuola Materna del 1991 si collocano in pertinente sinergia con questo approccio olistico¹¹, che risulta anche in sinergia con i contenuti pedagogico-culturali dei Programmi della Scuola Media (D.M. 1859/1979).

La «realtà» da indagare rimanda esplicitamente ad una didattica dell'ambiente, in cui l'ambiente diventa «bacino di pescaggio di domande significative», interlocutore di una conoscenza che «è un modo di guardare alla realtà, guidato dall'esigenza di spiegare, e risolvere, specifici problemi», anche a dimensione locale. Un'esigenza insopprimibile, nella globalizzazione imperante, ma capace di sguardo prospettico, in senso spaziale e temporale, aliena ad ogni riduzionismo localistico¹².

L'assenza relativa di contenuti, in termini di «cose che l'alunno deve sapere», non comporta né sottovalutazione, né negazione dell'importanza dei contenuti stessi, ma una loro collocazione più pertinente nel processo formativo quali veicoli privilegiati, -contenuti formativi- della realizzazione degli obiettivi. I comportamenti mentali infatti sono esercitati e rilevati a partire dal possesso di solidi contenuti culturali e dalla capacità di organizzarli.¹³ La centralità dell'obiettivo, pertanto, ha lo scopo di focalizzare la priorità e la preminenza del carattere formativo, prima e ancor più che informativo, dei contenuti, orientandone coerentemente la scelta in sede di programmazione, nella quale si esercita l'autonomia didattico- organizzativa, come elemento distintivo del nuovo assetto istituzionale delle scuole.¹⁴

Per la storia, la scelta programmatica, in definitiva, sconfessa la tesi di chi sostiene l'inopportunità del suo insegnamento nella scuola elementare, accreditandola viceversa quale percorso privilegiato di promozione dei «procedimenti di astrazione portanti alla conquista graduale del senso del tempo e delle categorie che lo compongono».¹⁵ Gli ambiti disciplinari afferenti l'area, individuati progressivamente per il tramite dei «campi d'esperienza», promuovono operazioni mentali complesse che si collocano sia sul piano cognitivo, sia sul piano socio – affettivo.

Sul piano cognitivo: la «capacità di porre in relazione più fenomeni, di isolare una variabile, di formulare delle ipotesi, di dedurre la conseguenza da un presupposto o da un fatto, di cogliere chiaramente analogie e differenze, di stabilire relazioni causali e rapporti di implicazione tra fenomeni complessi»; *sul piano socio- affettivo:* «la capacità di decentrare il proprio punto di vista, di individuare la reciprocità di certe nozioni, il carattere relativo di altre.»¹⁶

3. Genesi e sviluppo delle categorie temporali e socio-economiche

I contributi della ricerca psicologica in ordine a questa specifica problematica, e non solo, non sono sempre immediatamente utilizzabili in chiave educativa. La monumentale opera di Piaget, per altro, prescinde proprio dall'intervento educativo ed è senz'altro legittimata l'avvertenza a diffidare da indebite trasposizioni, tali per cui gli «stadi di sviluppo», individuati dalla sua ricerca vengono assunti come «limiti naturali», invalicabili, cui l'intervento didattico deve adeguarsi e subordinarsi. Questa avvertenza non vuole minimizzare –e come potrebbe?– il contributo piagetiano, ma vuole segnalarne la valenza fundamentalmente diagnostica.¹⁷ Nella ormai classica schematizzazione, i bambini che frequentano le classi elementari si situano,

¹⁰ Relazione *Le conoscenze fondamentali -Saperi per le giovani Generazioni*, Accademia Lincei, marzo 1998

¹¹ R.Facchini, *La continuità: gli anni ponte tramite l'insegnamento della storia*, in C. Pontecorvo, H. Girardet (a cura di), *L'insegnamento della storia*, MI, Fabbri, 1995

¹² L'evoluzione del concetto di ambiente nel discorso pedagogico in F.Frabboni, *Scuola e ambiente*, MI, B.Mondadori, 1985

¹³ H.Girardet, *Tra vecchio e nuovo: storia, geografia, studi sociali* in «Educatore Professione», n. 5/1985, e anche *Quale Bambino, Quale Programma, Quale conoscenza* in C.Pontecorvo,(a cura di), *Insegnare con i Nuovi Programmi: storia*, MI, Fabbri, 1987

¹⁴ Legge 15 marzo 1997, n. 59 e D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, l'Autonomia Scolastica

¹⁵ .Mattozzi, *La scuola dei tempi*, in P.Falseri- G.Lazzarin (a cura di), *Tempo, memoria, identità*, DI, La Nuova Italia, 1986

¹⁶ H.Girardet, *Un curriculum di storia come costruzione di reti concettuali* in C.Pontecorvo (a cura di), *Storia e processi di conoscenza*, To, Loescher, 1983

¹⁷ S.Guarracino- D.Ragazzini, *Storia e insegnamento della storia*, MI, Feltrinelli, 1983

quanto a sviluppo cognitivo, nella II fase, definita delle operazioni concrete. In tale periodo si struttura il pensiero intuitivo, che consente ai bambini concettualizzazioni sufficientemente affinate, classificazioni di oggetti in base ai diversi elementi percepiti; il tutto stimolato e facilitato da una sempre più ampia e funzionale padronanza del linguaggio: mediazione verbale. In tale fase, all'incirca verso i sette anni, i bambini acquisiscono il concetto di reversibilità che permette di ritornare sulla propria azione o su di una situazione, ricostruendola passo, passo. Il limite di tale fase è costituito dall'impossibilità di elaborazione di operazioni formali: i bambini sono in grado di seriare, classificare, organizzare logicamente la realtà, ma non sono in grado di applicare tali regole a concetti e a problemi astratti. Si aggiungono alcune tendenze caratteristiche di questa fase:

- l'egocentrismo, con la relativa difficoltà di rendersi conto che la realtà può essere vista, ed indagata, da diversi punti di osservazione e tramite diverse ipotesi euristiche;
- il moralismo, o realismo morale, che finisce per dicotomizzare la realtà in buoni e cattivi, senza appello, e per giudicare più in base agli effetti che alle intenzioni;
- l'animismo con la conseguente tendenza a vedere anche nelle cose intenzionalità positive o negative; si parla anche di animismo sociale¹⁸ per indicare la tendenza infantile a personalizzare e singolarizzare entità collettive (i russi, i francesi, i lavoratori ...) finendo per determinare immagini riduttive e distorte di situazioni, fatti e persone.

Quanto allo sviluppo della capacità di valutazione del tempo e della durata, Piaget lo lega al rapporto che i bambini riescono a cogliere fra attività ed esperienze compiute (spazio percorso) e la velocità con cui tali attività ed esperienze sono state compiute. Per Fraisse invece la velocità è solo uno degli indici di valutazione; altro indice è la resistenza (durer), che il tempo oppone, per esempio alla realizzazione dei propri desideri. Questo autore indica tre fasi di sviluppo della capacità di valutazione del tempo : da un tempo fisiologico, legato ai propri ritmi biologici, al tempo vissuto attraverso prime valutazioni intuitive connesse ai processi percettivi, per arrivare ad un ragionamento sul tempo, tipico degli adulti.¹⁹ Montangero invece sostiene che lo sviluppo del concetto di tempo sia frutto del controllo di vari indici: la velocità, la percezione del lavoro compiuto, l'ordine iniziale e finale degli avvenimenti stessi.²⁰

Queste diverse teorie concordano comunque nel legare la formazione del concetto di tempo alle esperienze vissute concretamente dai bambini, in particolare alla velocità di esecuzione di un'attività o di un avvenimento, alla frequenza e/o alla ritmicità di avvenimenti, che «riempiendo» una porzione di tempo, indirettamente la qualificano temporalmente.

Una ripetizione delle esperienze piagetiane, condotta nell'ambito dell'ormai storica –è proprio il caso di dirlo- ricerca IARD relativamente ai condizionamenti socio-culturali sulle prestazioni scolastiche²¹, non solo conferma questo quadro, ma essendo stata condotta in situazioni «culture free», cioè isolando o neutralizzando nelle prove le abilità verbali, ha permesso di evidenziare che, a livello operatorio, nella «manipolazione logica» del concetto di tempo, sembrano non attive le influenze, positive o negative, indotte dall'ambiente socio-economico/culturale di appartenenza. Altre ricerche hanno indagato il pensiero economico dei bambini, trovando strette corrispondenze tra la concezione finalistica, egocentrica, animistica, rilevata da Piaget a proposito del mondo fisico e il modo di rappresentarsi la realtà socio-economica. Rispetto a questa realtà l'autonoma elaborazione che i bambini compiono delle informazioni frammentarie e occasionali che ricevono dal loro ambiente di vita, risultano caratterizzate da questa specifica tipologia di difficoltà:

- mancanza di differenziazione tra dominio fisico e dominio umano e sociale: fino a 7/8 anni i bambini pensano che oggetti di grosse dimensioni, o inamovibili, non si possono vendere o comprare perché il cliente non può portarseli via; il prezzo delle merci stesse è correlato a qualità intrinseche delle merci stesse e non al complesso di attività e decisioni umane;
- mancanza di differenziazione tra ambiti diversi entro il dominio sociale: l'esperienza sociale dei bambini è limitata ai rapporti interpersonali "faccia a faccia" con genitori, fratelli/sorelle, coetanei, insegnanti: pertanto i bambini generalizzano le prime nozioni morali ricavate dalla propria esperienza diretta alla vita economica, per cui, ad esempio il negoziante vende le merci allo stesso prezzo a cui le ha pagate;

¹⁸ Piaget J., *Lo sviluppo della nozione di tempo nel bambino*, FI, La Nuova Italia, 1979

¹⁹ Fraisse P., *Psicologie du temps*, Paris, PUF, 1967

²⁰ Montangero J., *La notion de la durée chez l'enfant de 5 à 9 ans*, PUF, 1977

²¹ O.Andreani-Dentici, *Classe sociale, intelligenza, personalità*, BO, Il Mulino, 1974

- difficoltà di collegamento dei vari rapporti di scambio entro un unico sistema: i rapporti di scambio di cui tutti i bambini fanno esperienza – denaro contro merci, denaro contro lavoro- avvengono in momenti distinti che danno luogo a rappresentazioni separate e che seguono linee di sviluppo indipendenti, rendendo difficoltoso il collegamento entro una rete interconnessa dei rapporti di scambio;
- assenza della nozione di conflittualità sociale : è vero che nei bambini è presente la nozione di conflitto, come testimoniano tanti giochi infantili e l'interesse suscitato da films o fumetti in cui i "buoni" si contrappongono ai "cattivi"; supera le loro capacità cognitive rappresentarsi conflitti fra gruppi e/o individui che siano provocati da interessi contrapposti correlati alla diversa collocazione all'interno dei processi produttivi o della "mappa" sociale.²²

Da ultimo, ma non certo per ordine di importanza, il problema della *maturazione linguistico-concettuale*, che incrocia trasversalmente tutta l'esperienza culturale, scolastica e non, e che nello specifico risulta legato alla caratteristica dei «concetti sociali» di non possedere di per sé una definizione univoca, ma di assumere il loro significato, di volta in volta, dal contesto in cui sono inseriti.²³

La semantica storico-sociale, infatti, espone una specifica complessità per il fatto che:

- usa una terminologia tecnica,
- usa una terminologia comune con accezione tecnica;
- registra una continua oscillazione semantica, legata anche ai diversi significati che i termini assumono, rispetto al contesto storico;
- usa termini specifici, che traggono il loro significato da un complesso lavoro di interpretazione mai concluso.

Queste considerazioni sul linguaggio assumono evidenza e rilevanza, tutte particolari, se si pensa che «a differenza di quanto avviene negli altri insegnamenti, (il linguaggio) è praticamente l'unico strumento attraverso cui passa l'acquisizione delle conoscenze storiche»²⁴.

Sembra pertinente segnalare che in adulti non scolarizzati sono state riscontrate caratteristiche, per certi versi, assimilabili a quelle dei bambini nella concettualizzazione delle categorie temporali e socio-economiche. Non sembrano quindi imputabili esclusivamente all'età gli anacronismi, i fraintendimenti, le riduzioni: l'esposizione, o meno, a interventi di istruzione formalizzata sembra più correttamente responsabile della produzione di queste elaborazioni semplificate di realtà.

Risulta validata, a contrario, l'attribuzione all'insegnamento delle discipline storico-sociali di un ruolo strategico nella produzione e nell'incentivazione di appropriate concettualizzazioni, sia nell'ambito temporale, sia nell'ambito socio-economico. La scelta programmatica del 1985 risulta confermata dal Progetto Storia del '900, di cui si è operata una lettura tutta ideologizzata, quando con approccio critico pertinente se ne doveva/poteva cogliere la valenza formativa, coerente sia sul piano disciplinare, sia sul piano psico-pedagogico.²⁵

4. I processi di acquisizione della conoscenza a scuola

La conclusione appena proposta è per altro condivisa dalle teorizzazioni e dalle ricerche più recenti della psicologia dell'educazione che pongono in rilievo la continuità e la dinamicità dell'esperienza cognitiva.²⁶

Già Dewey, del resto, aveva segnalato come non ci sia differenza di natura tra esperienza dei bambini, che contiene già fatti, conoscenze, moventi, interessi, analoghi a quelli che hanno operato nell'organizzazione di quei «*corpi sistematizzati di verità*»²⁷ che chiamiamo discipline. In questa prospettiva il campo specifico della mediazione didattica è l'istituzione e l'attivazione del nesso tra «cognizione» e «conoscenza», cioè tra le modalità di organizzazione/elaborazione delle conoscenze dei soggetti ai diversi livelli di sviluppo cognitivo ed affettivo e le richieste

²² A.Berti, A.S.Bombi, *Il mondo economico del bambino*, FI, La Nuova Italia, 1981

²³ H.Girardet, cit.

²⁴ *Ibidem*

²⁵ D.M. 681 del 4.11.1996

²⁶ C.Pontercorvo- L.Fusè, (a cura di), *Il curricolo: prospettive teoriche e problemi operativi*, TO, Loescher, 1981; P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico, aspetti cognitivi*, TO, UTET, 1981

²⁷ .Dewey, *Prospettiva scientifica e prospettiva educativa per gli argomenti di studio* in C. Pontecorvo, L.Fusè, (a cura di), cit.

cognitive poste dai contenuti di apprendimento, che vanno ricavati dall'analisi epistemologica e metodologica delle discipline di studio.²⁸ Dalla lezione piagetiana vanno assunti i punti nodali: il ruolo determinante dell'*azione, concreta ed interiorizzata nella costruzione delle conoscenze individuali*; la *generalità del processo di assimilazione* agli schemi mentali del soggetto e il parallelo *accomodamento* di tali schemi; la *motivazione cognitiva* attivata dall'incongruità tra schemi e dati che provoca *conflitto cognitivo*.

Questi punti vanno poi integrati con altri contributi forniti dalla ricerca psicologica, in particolare Vygotskij, Bruner, Gardner.²⁹ Si tratta di contributi mirati privilegiatamente ad individuare *l'interazione tra processo di sviluppo e processo di istruzione* e a definire la funzione di *strutturazione cognitiva del linguaggio* e che consentono un quadro generale di riferimento del *processo di insegnamento/apprendimento*, in cui:

- i processi cognitivi vengono considerati come *codificazioni, trasformazioni, riduzioni, recuperi dell'informazione*, in altri termini, *elaborazione dell'informazione*, espressa dalla metafora del calcolatore;
- il soggetto cognitivo viene considerato come chi che *ricerca, seleziona l'informazione, la ordina, la utilizza* in base ai suoi schemi e alle sue conoscenze pregresse .

Lo schema che segue sembra adeguatamente esplicativo delle variabili in gioco nell'intervento didattico.³⁰

1. Attività cognitive richieste: attenzione, ripetizione, riassunto, copiatura, produzione di immagini	2. caratteristiche di chi impara :abilità, stile cognitivo, conoscenze, atteggiamenti, personalità
3. natura e presentazione dei contenuti, struttura concettuale,sequenze	4. compiti criteriali utilizzati come verifica: ricordo, riconoscimento, concettualizzazione, transfer

Tutte le variabili giocano un ruolo strategico in quanto interagiscono complessivamente nel processo di insegnamento/apprendimento.³¹ Va posta attenzione particolare alle modalità di presentazione dei contenuti, dal momento che «modalità didattiche diverse cambiano l'informazione veicolata dal contenuto e producono risultati diversi negli allievi», e uguale attenzione va messa in campo alle «caratteristiche» di chi impara, che comportano evidentemente anche, e soprattutto i modelli di spiegazione che i bambini vanno elaborando in parallelo, e anche ... a prescindere dalle sollecitazioni scolastiche. Del tutto evidente il ruolo strategico delle operazioni di misurazione /valutazione degli apprendimenti.

5. Questioni epistemologiche : alcuni cenni

Se le discipline che, dal campo della ricerca sono diventate nel tempo, materie scolastiche di insegnamento, non sono solo *corpi di conoscenza*, ma sono anche, e soprattutto, *metodologia di indagine e strategie di pensiero*, da collegare funzionalmente all'*organizzazione concettuale* che di impara³², se all'attività didattica vengono conferite *legittimità ed efficacia* in riferimento ai contenuti, alla logica, alla struttura delle discipline stesse, sembra domanda pertinente chiedersi a quale scelta epistemologica ci si può/deve affidare per quanto riguarda la *storia*, il cui *apparato concettuale e metodologico* ha subito nell'ultimo cinquantennio radicali revisioni.

I principi teorici della storia come disciplina scientifica, così come si sono affermati nel secolo scorso e così come si sono riversati nella storia come «disciplina insegnata a scuola» e consolidati nel senso comune, risultano:

- la concezione del passato come universo di «fatti storici», oggettivamente conoscibili;

²⁸ B. Vertecchi (a cura di), *La scuola italiana verso il 2000*, FI, La Nuova Italia, 1984

²⁹ L.S.Vygotskij-A.R.Lurija, *La scimmia, l'uomo primitivo, il bambino. Studi sulla storia del comportamento*, Giunti Barbera, FI, 1987: si cita esclusivamente questo testo ,in quanto costituisce la prima traduzione dal russo di un lavoro dei due autori datato 1930, sempre citato e mai conosciuto davvero in italiano fino a tale data; J.S.Bruner, *La cultura dell'educazione*, MI, Feltrinelli, 1996; ma anche H.Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, MI, Feltrinelli, 2000 e dello stesso autore, sempre da Feltrinelli, *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, 1993; *Saper per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*(1994).

³⁰ Schema ripreso, e riadattato da C. Pontecorvo, *I processi di acquisizione della conoscenza a scuola*, che a sua volta lo cita da Branford 1979 – Brown 1982, in B.Vertecchi(a cura di), *La scuola italiana verso il 2000*, FI, La Nuova Italia, 1984, pag. 384

³¹ D.R.Olson, *Linguaggi, media e processi educativi*, TO, Loescher, 1979

³² C. Pontecorvo - L. Fusè,(cura di) cit.

- l'idea del tempo come processo omogeneo e lineare;
- il concetto di causalità come relazione tra fatti antecedenti e conseguenti;
- l'identificazione del prodotto storiografico come genere letterario narrativo.

Da questi principi infatti la storia-scienza e la storia-materia ricavano la stessa gerarchia delle rilevanze.³³

L'interesse e l'investigazione storiografica si esercitano prioritariamente sugli aspetti politico-istituzionali, militari, dinastici, diplomatici, mettendo in secondo piano l'economia, le relazioni sociali, la cultura antropologica. L'insegnamento, di conseguenza, si esercita su un opportuno «condensato» della enorme massa di conoscenze storiche, nell'unica forma possibile, la «lezione narrata», attivando negli alunni un'unica modalità di reazione: la «restituzione mnemonica»³⁴.

L'allargamento di campo conoscitivo, operato soprattutto dalla storiografia francese³⁵, ha inciso profondamente, anche, e soprattutto, sull'impalcatura concettuale e sull'attrezzatura metodologica dell'attività storiografica. L'interesse conoscitivo si sposta sulla vita quotidiano-materiale, sul mondo dell'immaginario, sulla «mentalità» (sesso, morte, malattia, devianza, soggetti marginali ...), sull'economia e ne risulta profondamente modificato il «questionario mentale»³⁶ che orienta l'indagine.

Diventa necessario, in questa prospettiva, costruire anche una rappresentazione del tempo capace di considerare la molteplicità dei tempi sociali, rispetto alla quale la «semplice» cronologia, pur indispensabile per ordinare e memorizzare il passato, non dà sufficientemente conto della complessità dei «fatti storici».

Le storiografie contemporanee preferiscono la dizione più complessa di «strutture dinamiche» e considerano il «fatto storico»:

- inserito in una durata ampia che va oltre la data singola e precisa :il fatto storico non accerta solo l'accadimento dell'evento, ma la trasformazione e la sua incidenza sul funzionamento del sistema;
- riferito a modificazione «importanti» nelle strutture sociali nelle quali si verifica, ma anche al «quotidiano»;
- inserito in un sistema di relazioni fra variabili sociali, economiche, demografiche, geografiche ... ;
- riferito anche a fatti naturali, se incidono su una struttura sociale.

Questo quadro concettuale libera la storia da una causalità lineare e deterministica puntando l'attenzione piuttosto sulla natura delle relazioni fra i «fatti», sicuramente più esplicativa che non la ricerca di una improbabile causa prima e determinante, e sulla constatazione che gli effetti che derivano da una modificazione delle «parti» sono a loro volta condizionati dal ruolo in cui il «tutto» è organizzato.

La tavola sinottica che segue dà conto comparativamente della revisione concettuale e metodologica operata dalla storiografia contemporanea.³⁷

	STORIA – MATERIA	STORIA - SCIENZA
PASSATO	Finito, unidimensionale, oggettivo	Infinito , pluriprospettico
TEMPO	Lineare, continuo, composto di una successione di tempi brevi	Multiplo: congiuntura, lunga durata, tempo medio, interferenza tra temporalità differenziali
OGGETTO	Evento, fatti singoli e irripetibili	Vita collettiva, eventi sociali, struttura, dialettica evento –struttura
CAUSALITA'	Genetica	Modelli complessi di relazione e tipi diversi di causalità

³³ I. Mattozzi, *Per una nuova storia – materia* in «Quaderni storici», 1980, n. 43

³⁴ A. Calvani, *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*, Firenze, La Nuova Italia, 1986

³⁵ Vedi nota 4

³⁶ L. Le Fébvre, *Problemi di metodo storico*, Torino, Einaudi, 1976

³⁷ La tabella è ripresa da I.Mattozzi, cit.

TEMATICA	Netta prevalenza del politico, dell'istituzionale e dell'attenzione alle classi dirigenti	Dilatazione tematica illimitata; attenzione a tutti i gruppi sociali
FONTI	Scritte e ufficiali	Qualsiasi testimonianza che rechi traccia del passato
PRESENTAZIONE	Narrativa	Problematica
LIVELLO COMPLESSITÀ	Storia generale	Storia globale o totale

Sembra evidente che questo regime teorico presenta una più elevata potenzialità euristica. Sembra del pari evidente la decisa messa in discussione dei contenuti, ma soprattutto dei modi della storia insegnata. È relativamente facile evidenziare la esplicita o implicita ideologizzazione dei contenuti tradizionalmente compresi nei programmi di storia insegnata. Si tratta ora di capire che anche la *modalità didattica* è veicolo di condizionamento in tal senso; l'indifferenza, l'incomprensione, l'insofferenza nei confronti di questo contesto culturale, come esito certamente indesiderato dell'intervento formativo, diventano fattori «ideologici» nella misura in cui deprivano i bambini e le bambine delle conoscenze e delle competenze che possono invece essere promosse dall'«*acquisizione di un sistema di categorie storiche e di un corredo di tecniche mentali... utilizzabili per decifrare e manipolare strutture logiche complesse entro le quali scomporre e analizzare il reale*». ³⁸

³⁸ I. Mattozzi, *op. cit.*