

Continuità e discontinuità tra i Curricoli De Mauro e le Indicazioni Moratti: dal passato al futuro

1. Le premesse

Nel giro di pochi anni la scuola italiana (soprattutto la Scuola Materna, divenuta scuola dell'Infanzia, la Scuola Elementare, divenuta Scuola Primaria, e la Scuola Media, rimasta Scuola Secondaria di primo grado) è stata letteralmente travolta da proposte di innovazione, disciplinare e strutturale: prima i *Nuovi Curricoli* varati nel 2001, mai attuati perché bloccati nell'estate dello stesso anno insieme con la Riforma del primo ciclo; poi le *Indicazioni* varate nel 2004, subito attuate, anche se «*provvisorie*», come precisa la normativa stessa, e punto di riferimento al quale le scuole debbono riferirsi obbligatoriamente, ma che dovranno essere sostituite da altro, non si sa in quali tempi e con quali modalità. Sono, dunque, superati i «vecchi» orientamenti/programmi della scuola dell'infanzia del 1991, della scuola elementare del 1985 e della scuola media del 1979, che pure avevano suscitato tanto dibattito, ma non avevano indotto un corrispondente significativo cambiamento nelle pratiche operative della scuola; per le superiori tutto è per ora semplicemente bloccato e manca una chiara prospettiva per il futuro che va costruita quanto prima.

Nel corso degli anni Novanta è stata sempre più avvertita, da parte degli insegnanti la necessità di una revisione complessiva del curriculum dal momento che:

- erano abbastanza diffusi i problemi di scarso interesse e scarsa motivazione dei giovani nei confronti della disciplina;
- i percorsi di apprendimento non erano adeguati alle esigenze del nuovo contesto culturale della società della globalizzazione e della conoscenza;
- la relazione reciproca di strumenti procedurali e saperi dichiarativi, fondamentale per la costruzione dei curricula e la scelta delle conoscenze irrinunciabili, rimaneva un nodo non risolto a livello generale: era affidato alla competenza professionale dei singoli insegnanti che non sempre lo riconoscevano come un dato facilitante, più spesso lo sentivano un elemento di maggiore responsabilità individuale nel proprio lavoro.

Occorre dunque individuare traguardi precisi e dettagliati per i diversi ordini scolastici, in grado di essere un punto di riferimento più concreto al lavoro degli insegnanti di tutte le scuole e pensati in funzione dell'*intero percorso scolastico di 13 anni* e recepire quanto di nuovo va emergendo sia nelle «*sensate esperienze*» realizzate dalle scuole, sia nelle elaborazioni sulla didattica della storia, sia nel dibattito più ampio in corso a livello sia istituzionale che della ricerca (accademica e no) in Europa e nei paesi OCSE in tema di sistemi scolastici, di competenze di base e trasversali per tutti, e di standard.

Questa necessità aveva per altro già trovato alcune parziali risposte in:

- la predisposizione e l'attuazione dei *Nuovi orientamenti* per la scuola dell'infanzia nel 1991,
- l'elaborazione, la sperimentazione e poi l'assunzione, almeno entro alcuni Progetti coordinati dal Ministero e poi assunti come nuovo ordinamento, negli Istituti Superiori di istruzione classica, tecnica e artistica, dei *Programmi Brocca* (per il biennio iniziale nel 1991 e per il triennio terminale nel 1992),
- l'integrazione introdotta dalla *Direttiva Berlinguer* del 1996 che obbligava a riservare l'anno terminale dei diversi cicli allo studio della storia del Novecento,
- la predisposizione e la realizzazione dei *Nuovi programmi di storia* per gli Istituti Professionali del 1997,
- la elaborazione da parte di una Commissione di Saggi prima del documento *Le conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana dei prossimi decenni* (maggio 1997), poi del documento *I contenuti essenziali per la formazione di base* (marzo 1998).

Quello che occorre e tuttora occorre ed è sentito come un reale bisogno dei docenti è una revisione organica dell'intero percorso di insegnamento e apprendimento nei vari ordini scolastici. In quest'ottica risulta interessante confrontare i due documenti, i curricula De Mauro

e le Indicazioni Moratti, per evidenziarne elementi comuni e diversità sostanziali, in modo da trarne spunti per procedere.

2. Caratteristiche (parzialmente) comuni

2.1. Linguaggio

Tutti e due i documenti utilizzano in modo intensivo parole della didattica che in qualche modo riecheggiano parole che sono state al centro della ricerca internazionale negli ultimi 20 anni: in entrambi i casi sembra essere sottovalutata la necessità di una chiara assunzione di significato, coerente con le elaborazioni in corso, utile ad una interpretazione condivisa da parte degli insegnanti. Il documento De Mauro parla di «obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni nell'ambito antropologico-ambientale» e poi «nell'ambito goe-storico-sociale», di «contenuti essenziali» in cui sono compresi sia concetti sia oggetti di studio sia capacità, e di «contenuti e/o attività» in cui sono comprese solo conoscenze dichiarative, di «competenze attese nell'ambito antropologico-ambientale» in cui sono comprese capacità. Il documento Moratti parla di «obiettivi specifici di apprendimento», di «conoscenze» e di «abilità» da trasformare in «competenze personali», che però, essendo personali, non sono né identificate né descritte. In entrambi i casi si usa, quindi, un linguaggio in cui sono mescolate parole relative a visioni profondamente diverse del processo di apprendimento, come ad es. contenuti e attività, obiettivi e competenze, per annotare solo le più evidenti.

Ancora più confuso è l'utilizzo della parola *standard*¹, parola già presente nella legislazione italiana (la legge 59 del 1997, matrice dell'autonomia scolastica, parla di «standard a livello nazionale»), che compare ridotta ai soli «livelli essenziali», espressione che non è dato sapere esattamente cosa significhi e che forse è riferita semplicemente a «standard di servizio» non meglio identificati, ma che sono altra cosa. Nel frattempo essa è stata assunta in senso proprio come criterio di costruzione dei curricula in due segmenti del sistema di istruzione e formazione (dal 2000 nell'educazione per gli adulti e dal 2004 nei trienni iniziali integrati degli istituti superiori).

Il problema vero è che la mancata chiarezza del significato attribuito ai termini nuovi, emergenti in tutta evidenza da una proposta organica e complessa, rischia di invalidarne la portata innovativa. Si è indotti a pensare che non ci sia un vero «valore d'uso» nelle parole nuove, che il lessico utilizzato non incida nella sostanza e nella qualità del lavoro degli insegnanti, che l'innovazione sia di fatto solo formale. Sicché si è indotti a rinunciare alla possibilità di avvio di una reale riflessione sulle nuove prospettive della ricerca educativa.

2.2. Verticalità

Il documento De Mauro prevede (in modo esplicito per la scuola di base e implicito per la scuola secondaria di secondo grado) un percorso verticale e graduale, ma non ripetitivo e in continuità con la scuola dell'infanzia che:

- inizia dai prerequisiti (glossario di base con i concetti fondamentali e le parole della storia) e da un lento ingresso nella disciplina a partire dalla storia personale per consentire di comprendere prima di tutto che il passato è conoscibile e serve a capire meglio il presente,
- prosegue con lo studio delle civiltà/società del passato e del presente, vicine e lontane nello spazio, per una prima sistemazione delle conoscenze in ampi quadri e l'acquisizione degli indicatori di analisi, anche con un primo lavoro sulle fonti,
- continua ancora con lo studio sistematico dei grandi processi di trasformazione della storia dell'umanità a diverse scale spazio-temporali (dal mondiale al locale), con un ruolo preminente della scala mondiale per fissare le scansioni fondamentali e per fare i conti con la storiografia contemporanea sempre più attenta a questa dimensione; garantisce la possibilità di trattare negli ultimi due anni dell'obbligo scolastico, con adeguata attenzione, la storia dell'Ottocento e del Novecento, allo stesso modo e nello stesso tempo per tutti, per l'acquisizione di capacità più complesse,
- si completa nel triennio terminale delle superiori con uno studio della storia per temi e problemi, per settori e indirizzi con un'ampia libertà di curvature

Anche il Documento Moratti prevede un percorso verticale che anticipa la storia generale sistematica a partire dalla classe III della scuola primaria e lo spalma fino alla fine della III della scuola secondaria di primo grado. In questo modo si supera, almeno in parte, il problema

della ripetitività, si dilatano i tempi per approfondimenti più adeguati, si dà spazio, almeno implicitamente, ad un sistema di continuità efficace tra diversi livelli di scuola. Contemporaneamente però:

- si determina la sparizione dell'attenzione particolare per il Novecento (e anche per l'Ottocento), impossibile da approfondire alla fine della scuola secondaria di primo grado per mancanza di tempo (la ripartizione reintrodotta era stata superata dai programmi già negli anni Sessanta),
- si reintroduce una differenziazione tra la storia insegnata nei licei e quella insegnata negli istituti professionali,
- si assume il canone tradizionale cronologico lineare che certamente non aiuta né la educazione temporale né la cultura storica,
- si inseriscono lunghi elenchi di abilità da acquisire ma non è evidente alcuna gradualità e progressività, né alcun intreccio esplicito ed evidente tra conoscenze dichiarative e conoscenze procedurali, tra conoscenze e abilità, e competenze.

Inoltre. In entrambi c'è il cosiddetto «scavalco» tra due ordini scolastici diversi, ma mentre nel Documento De Mauro esso è verso le superiori (in cui sono compresi anche gli istituti professionali), in quello Moratti esso è a livello di scuola di base.

2.3. Sconfinamento nel lavoro specifico dei docenti

L'ultima caratteristica che accomuna i due documenti è il fatto che entrambi contengono precisi riferimenti alla didattica quotidiana, e intervengono su aspetti che dovrebbero appartenere propriamente all'autonomia delle scelte professionali dei docenti. È pur vero che l'innovazione nella scuola e la ricerca di una maggiore efficacia del sistema formativo non può fare a meno di una attenzione anche ai metodi e alle strategie di insegnamento, e che non sono ancora sufficientemente diffuse le «buone pratiche» didattiche, sperimentate e in gran parte validate in questi ultimi anni; resta tuttavia fondamentale rispettare e salvaguardare la possibilità di scelta dei singoli insegnanti quanto a strategie specifiche adeguate a contesti diversi, a definizione di modelli di progettazione, a possibilità di articolare i percorsi in tempi e con strumenti diversi.

Nei due documenti, tuttavia, è molto diverso anche il riferimento alla *didattica laboratoriale*:

- nel documento De Mauro si giustifica con la necessità di sostenere i giovani nel percorso di acquisizione di competenze, che si apprendono solo ed esclusivamente grazie ad esperienze di apprendimento e a uno specifico «apprendistato cognitivo»;
- nel documento Moratti (nelle Raccomandazioni allegate alle Indicazioni), si istituiscono una serie di laboratori, *a latere*, come completamento o potenziamento o recupero della normale attività; in questo modo non è chiaro come proceda la costruzione di competenze, a meno di non ipotizzare percorsi autonomi per i più dotati e attività di recupero nei laboratori per chi ha qualche difficoltà.

C'è, inoltre, un'ulteriore «differenza non indifferente»: in entrambi i documenti una quota parte del curriculum è svincolato dagli obblighi nazionali. Nel documento De Mauro però essa è demandata alle scuole che la decidono e realizzano nella loro autonomia, in base ai bisogni e alle risorse esistenti, nel documento Moratti invece essa è demandata alle regioni o agli enti locali che ovviamente la possono utilizzare per finalità diverse, non necessariamente, o non sempre, condivise dalle singole istituzioni scolastiche

3. Caratteristiche contrapposte

3.1. Elaborazione del documento

Un primo elemento che differenzia radicalmente i due documenti sta nelle modalità di scrittura. Il documento De Mauro è, infatti, il frutto del lavoro di una serie di Commissioni ampie e costituite da esperti, rappresentativi di tutte le tendenze culturali e politiche, regolarmente nominati con atto pubblico e i cui nomi erano quindi di *dominio pubblico*. Le commissioni hanno lavorato prima sull'impianto generale e poi sulle proposte disciplinari, hanno reso noti gli esiti dei lavori in corso, hanno interloquito ampiamente con tutti coloro che si rivolgevano loro con proposte, critiche, domande.

Il documento Moratti, viceversa, è stato redatto nel suo impianto generale da poche persone, talora coadiuvate da piccoli gruppi di esperti rappresentativi di un solo indirizzo. La stessa cosa è avvenuta per le proposte disciplinari: i nomi dei redattori, che hanno lavorato in

totale isolamento dal resto del paese, sono rimasti pressoché sconosciuti e i loro prodotti sono stati diffusi solo in forma definitiva.

3.2. Storia di tutti v/s storia per licei e storia per istituti professionali

Le Indicazioni, provvisorie ma in vigore, riguardano la scuola di base, mentre quelle per gli istituti superiori sono per il momento bloccate. L'attuale impianto prevede, dopo i primi due anni di scuola primaria, l'avvio dello studio della storia generale/sistematica e la sua conclusione alla fine della III classe della scuola secondaria di primo grado: questo è un percorso comune a tutti. Quello che cambia notevolmente è il dopo.

Il disegno complessivo del documento De Mauro, infatti, prevedeva il completamento dello studio della storia, eguale per tutti, nei primi due anni della scuola superiore e un ulteriore prosieguo in cui i diversi indirizzi (tutti) ripercorrevano la storia curvandola al loro specifico.

Il disegno del documento Moratti prevede invece, dopo un primo percorso comune a tutti, una biforcazione radicale tra i licei, con lo studio della storia, anche di quella più recente (il Novecento) nel corso di 5 anni e gli Istituti professionali con lo studio di una storia diversa, se non altro più compressa, nel corso di 4 anni. Si annulla così l'effetto ottenuto con l'introduzione negli istituti professionali, all'inizio degli anni Novanta, dello studio della storia al posto della cosiddetta cultura generale, che riconosceva anche a questi indirizzi di studio il diritto di accedere alla cultura formale e di formarsi solide competenze di base nel corso di 5 anni.

3.3 Area disciplinare v/s solitudine disciplinare

Il documento De Mauro prevede lo studio della storia inserito all'interno di un'area disciplinare di studi affini (studi sociali) che hanno statuti disciplinari non eguali ma per molti versi simili e/o complementari. Si tratta di una impostazione non formale ma sostanziale: significa attribuire funzione di attivazione e arricchimento concettuale ad un campo disciplinare ampio e articolato, in cui diverse discipline (quelle che Braudel definisce il «mercato comune delle discipline dell'uomo») partecipano insieme, ciascuna con la propria specificità di metodi e campi d'indagine, alla formazione di strumenti cognitivi complessi.

Nel documento Moratti si prevede uno studio autonomo della storia: è scomparsa l'area, la geografia è semplicemente giustapposta, sono scomparsi gli studi sociali. Le discipline vengono analizzate da sole, rinunciando alla funzione di sistema; anche se ci sono comunque ripetuti richiami a caratteristiche ologrammatiche e a ricomposizioni interdisciplinari dei saperi «... dentro la disciplinarità anche più spinta ...va rintracciata l'apertura trans e inter disciplinare...». Sono state inserite, da spalmare su tutte le discipline, una serie di educazioni tra le quali anche quella alla cittadinanza, talmente «ambiziosa» da risultare difficilmente praticabile per difficoltà di orario e mancata attribuzione di titolarità (chi insegna, quando).

3.4. Competenze nazionali v/s abilità e conoscenze

Entrambi i documenti dichiarano di mirare alla costruzione di competenze, che assumono come esito dei percorsi formativi; prevedono quindi l'acquisizione non solo di conoscenze dichiarative (sapere cosa è una certa cosa), ma anche di conoscenze procedurali (sapere come si fa una certa cosa). Entrambi i documenti poi si premurano di chiarire a livello semantico il significato del termine competenza, sottolineandone la rilevanza e la necessaria condivisione.

Mentre nel primo documento c'è poi per ogni segmento di percorso di scuola di base, un *elenco di competenze attese in uscita* (esiti fissati a livello nazionale), nel secondo, oltre l'elenco delle conoscenze e delle abilità, c'è solo un richiamo al fatto che esse debbono trasformarsi in «*competenze personali*» attraverso le attività di apprendimento. In questo modo potrebbe però succedere che ogni scuola fornisca i giovani di competenze diverse o diversamente espresse; e questo potrebbe creare difficoltà se si pensa che il nostro è un *sistema formativo integrato* che prevede la *certificazione* delle competenze come condizione necessaria per transitare sia in verticale che in orizzontale da un segmento all'altro del sistema stesso (oltre che in Europa).

3.5. Mondialità v/s eurocentrismo

Nella individuazione delle conoscenze dichiarative della storia su cui accentrare le attività di insegnamento e di apprendimento, il documento De Mauro prevedeva, per la scuola di base, un primo percorso teso a trattare le grandi ripartizioni fondamentali della storia (società di raccolta e di caccia, società dedite all'agricoltura e alla pastorizia, società industriali); un

secondo percorso di storia generale, sistematica, teso a trattare i grandi processi di trasformazione della *storia dell'umanità* e a comprendere, quindi, anche le grandi civiltà non Europee (India, Cina, Giappone, Americhe, Impero Mongolo, Africa Subsahariana). Questa impostazione era già presente in parte in manuali anche tradizionalissimi degli anni Sessanta e praticamente in tutti i manuali a partire dagli anni Settanta sia per facilitare la comprensione del mondo contemporaneo, caratterizzato dalla globalizzazione, sia per favorire l'inclusione dei bambini e dei ragazzi non italiani.

Il documento Moratti, viceversa, suggerisce solo e unicamente lo studio delle civiltà europea e mediterranea, se si esclude un breve riferimento a India e Cina, solo relativamente all'antichità, alla rivoluzione americana, solo a proposito del Settecento, a «l'Europa e il mondo degli ultimi decenni dell'Ottocento», oltre alla costruzione dei grandi imperi coloniali all'inizio dell'età moderna, eufemisticamente definita «l'apertura dell'Europa ad un sistema mondiale di relazioni: la scoperta dell'*altro* e le sue conseguenze». Inoltre l'attenzione viene incentrata su fatti, eventi, personaggi, come nella storia manualistica più tradizionale degli anni Cinquanta, senza tenere minimamente conto di modificazioni strutturali in ordine a tematizzazione, periodizzazione e problematizzazione suggerite dalla storiografia contemporanea.

3.6. Grafici, operatività, attività

Poiché entrambi i documenti dichiarano di voler favorire come esiti del percorso, la costruzione di competenze, e poiché è noto che le competenze (costrutto fatto di conoscenze dichiarative, conoscenze procedurali e attitudini) si acquisiscono solo ed esclusivamente attraverso apposite esperienza/attività di apprendimento (in cui si usano le conoscenze e si applicano le procedure), è di grande interesse analizzare i riferimenti in proposito.

Nel documento De Mauro le competenze sono prevalentemente un fare: sono espresse con verbi, c'è un esplicito riferimento alle diverse abilità da costruire/potenziare (riconoscere e utilizzare le fonti, utilizzare le categorie temporali, riconoscere e descrivere quadri di civiltà sulla base di indicatori et...) e allo strumento principale per agevolare l'apprendimento e l'elaborazione delle informazioni che si ricavano dalle fonti (costruire grafici temporali, ricavare informazioni da mappe tabelle e strumenti cartografici, rappresentare graficamente e discorsivamente le relazioni temporali etc...). Nel documento Moratti, nonostante un richiamo esplicito ad attività educative e didattiche funzionali alla costruzione di competenze, non viene poi dato alcun rilievo alle fasi operative di rielaborazione degli apprendimenti e vengono mescolate tra le conoscenze sia concetti che temi/informazioni, e tra le abilità sia le misurazioni cronologiche, sia le operazioni logiche e metodologiche.

3.7. Descrizione e spiegazione v/s narrazione

L'impostazione che deriva alla storia insegnata è del tutto diversa. Nel documento de Mauro è riconoscibile l'indicazione di un insegnamento della storia in grado di aiutare ad imparare, a descrivere e a spiegare situazioni, senza escludere la narrazione dei fatti e degli eventi, che può servire a rendere più piacevole, viva e comprensibile la ricostruzione del passato, anche in considerazione del fatto che i testi storiografici sono sempre un complesso intreccio di parti narrative, parti descrittive, parti argomentative. Nel documento Moratti l'invito (esplicito ed implicito) è quello di privilegiare la modalità comunicativa narrativa che però, per come è impostata, sembra identificarsi con il modello trasmissivo e tradizionale di mediazione didattica, che ha poco a che vedere con la costruzione di risorse personali.

3.8. Disegno scientifico v/s disegno ideologico

Un'ultima questione, non per questo secondaria, che differenzia radicalmente i due documenti è l'impostazione complessiva dell'insegnamento e dell'apprendimento della storia. Se, infatti, il documento De Mauro si sforza in ogni modo di delineare un percorso che consenta ai bambini e ai ragazzi di acquisire tutte le risorse che la disciplina mette a disposizione, tenendo conto della ricerca storiografica contemporanea, con una funzione eminentemente cognitiva (la storia come strumento di conoscenza e di costruzione di risorse personali), il documento Moratti sembra caratterizzato da una forte impronta ideologica, sia nell'assegnare un ruolo preminente alla identità giudaico-cristiana come fondante della civiltà europea (in questo confondendo origini e identità), sia nell'introdurre alcuni elementi propri molto di più dell'educazione religiosa che non di quella storica. Questa impostazione potrebbe far nascere più di un problema in classi sempre più multietniche e sempre più multireligiose.

4. Le prospettive

Poiché le indicazioni per la scuola di base sono provvisorie e quelle per la scuola superiore sono bloccate, è necessario riprendere quanto prima i lavori di approfondimento e di elaborazione per andare avanti e produrre, come alcuni recenti documenti suggeriscono², nuovi punti di riferimento, valorizzando tutte le esperienze positive pregresse, ma escludendo una semplice riproposizione dei documenti precedenti. Nel frattempo, infatti, molte cose sono cambiate a livello sia di esperienze, sia di elaborazione, anche in virtù della riflessione e del dibattito sulle proposte ministeriali.

Ci sono, poi, alcuni *nodi* che richiedono una ampia e approfondita riflessione, perché dalla loro chiarificazione dipende la qualità della nuova proposta; per citarne solo alcuni:

- ripensare al *vocabolario* in termini sia di fondatezza che di comunicabilità (attribuzione di significati riconosciuti e condivisi),
- capire meglio cosa possa essere esattamente e concretamente un *apprendimento significativo entro la società contemporanea conoscitiva e globalizzata* e cosa questo comporti per la scuola e la storia in particolare,
- esplicitare con inconfondibile evidenza cosa effettivamente significa assumere come *esiti dell'apprendimento le competenze* o se non sia più funzionale e generalizzabile fare riferimento a standard, e con quali conseguenze sul piano del metodo,
- interrogarsi se è effettivamente possibile costruire curricoli che hanno comunque come esiti le competenze, utilizzando soltanto le competenze attese, o se invece non sia meglio pensare come criteri di costruzione dei curricoli a standard (per altro esplicitamente previsti dalla legislazione italiana nella legge 59 del 1997), ma intesi come li intendono la ricerca e le esperienze che si sono sviluppate negli ultimi dieci anni,
- ripensare alle modalità con cui la storia possa inserirsi oggi all'interno dei un area di sapere più vasta e come essa possa rapportarsi positivamente con le altre scienze sociali, ma anche con le discipline scientifiche,
- ridefinire il concetto di curricolo verticale, approfondendo soprattutto gli aspetti connessi con la gradualità e la progressività della procedure sulle quali articolare i percorsi e costruire abilità (cognitive ma non solo), a livello sempre più alto, anche ripensando all'orario di insegnamento/apprendimento.

Ma occorre soprattutto ripartire da alcuni punti forti e irrinunciabili sulla funzione formativa della storia insegnata, una storia insegnata che:

- aiuta a comprendere e a costruire connessioni tra presente passato futuro e tra scale spaziali diverse: «La cultura storica delle nuove generazioni è priorità fondamentale per la formazione di una cittadinanza consapevole, attiva, plurale. L'esercizio della democrazia ha bisogno di capacità critiche, conoscenze complesse, attitudine al dialogo e all'ascolto. Ha bisogno anche di competenze sul passato e sulle diverse memorie per costruire abilità di orientamento nel presente, di decostruzione degli usi pubblici della storia, di comparazione e comprensione delle molte storie del mondo»³,
- è «una storia di tutti nella quale tutti possano riconoscersi, collocarsi e dare senso al proprio passato»⁴ ed è attenta ai risultati della ricerca storiografica contemporanea⁵,
- si propone come strumento per costruire esperienze di apprendimento e «riaffermare nei fatti l'autonomia delle scuole come luoghi di ricerca e produzione di cultura, riconoscere il ruolo decisivo dei dipartimenti di storia nelle scuole come strumento per l'elaborazione del curriculum di istituto»⁶.

In questo lavoro di costruzione di una prospettiva può essere di aiuto una recente *Raccomandazione* della Unione Europea⁷ in cui gli Stati membri sono sollecitati ad «assicurare che l'istruzione e la formazione iniziale offrano a tutti i giovani gli strumenti per sviluppare le competenze chiave a un livello tale che li prepari alla vita adulta e costituisca la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come anche per la vita lavorativa».

Nella *Relazione* di accompagnamento al punto 1 si ricorda che, come ha messo in evidenza il Consiglio di Lisbona (2000), nella società della globalizzazione e delle conoscenze è necessario che *tutti* possiedano alcune *conoscenze e competenze di base*⁸ indispensabili (competenze in tecnologia dell'informazione, lingue straniere, cultura tecnologica, imprenditorialità e competenze sociali oltre, ovviamente, la capacità di leggere, scrivere, far di conto) che *vanno integrate nei curricoli* e aggiornate lungo tutto l'arco della vita. Delle 8 competenze chiave descritte nell'allegato, quella che qui interessa in modo particolare è la

sesta (*Competenze interpersonali, interculturali e sociali e competenza civica*) perché qui; vi troviamo una importante bussola per il nostro lavoro⁹, quando si afferma che tra i saperi fondamentali che tutti debbono possedere ci sono:

- i concetti di «democrazia, cittadinanza e diritti civili» così come elaborati e applicati non solo nell'Unione Europea, ma anche a livello internazionale,
- «la conoscenza dei principali eventi, tendenze e agenti del cambiamento nella storia nazionale, europea e mondiale come anche nel mondo presente»,
- le «abilità riguardano la capacità di impegnarsi in modo efficace di impegnarsi in modo efficace con gli altri nella sfera pubblica, di mostrare solidarietà e interesse per risolvere i problemi che riguardano la collettività locale e la comunità più ampia,
- l'«attitudine positiva» basata su «il pieno rispetto dei diritti umani, tra cui anche quello della parità quale base per la democrazia, la consapevolezza e comprensione delle differenze tra sistemi di valori di diversi gruppi religiosi o etnici».

Dunque la storia (come anche le scienze sociali):

- è da includere *tra i saperi fondamentali e irrinunciabili da dare a tutti*,
- deve essere, per fare questo, una *storia anche mondiale*,
- deve, inoltre, sapere *promuovere abilità e attitudini, conoscenze e competenze*,
- deve essere, infine, uno strumento di *comprensione* e di *orientamento* nella complessità del presente.

¹ Sembra riferita solo a «standard di prestazione di servizio che le scuole pubbliche della Repubblica sono tenute in generale a fornire ai cittadini per mantenere l'unità del sistema nazionale..., impedire la frammentazione del sistema..., consentire ai fanciulli la possibilità di maturare...» (da *Le parole di una scuola che cresce. Piccolo dizionario della riforma*), ma la si ritrova anche negli schemi proposti per la compilazione delle U.A., riferita quindi ai traguardi formativi degli alunni (Declinazione dell'apprendimento unitario in obiettivi formativi, con i relativi standard).

² Si vedano in proposito due interessanti documenti: *Agenda per la storia* dell'Associazione Clio92 (marzo 2006) e Antonio Brusa, *Si ricomincia a discutere di storia? Mettiamo in agenda una nuova politica per la storia. Riflessioni e proposte sul curricolo verticale* (novembre 2006), entrambe accessibili direttamente dalla home del sito www.storiairreer.it

³ *Agenda per la storia*, op.cit.

⁴ *Agenda per la storia*, op.cit.

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

⁶ *Agenda per la storia*, op.cit.

⁷ *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo*, varata a Bruxelles il 10 novembre 2005 e rivolte a tutti gli Stati membri..

⁸ Con la precisazione che:

- «per *competenza* si intende una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini adeguate per affrontare una situazione particolare» (nell'Allegato si dice «appropriate al contesto»),
- «le *competenze chiave* sono quelle che contribuiscono alla realizzazione personale, all'inclusione sociale, alla cittadinanza attiva e all'occupazione»; esse «comprendono le competenze di base ma hanno una dimensione più ampia».

Si parla, inoltre, dello «sviluppo di *competenze trasversali* nell'ambito dell'istruzione dell'obbligo» e di «*competenze trasferibili*», ma si aggiunge che «ciò richiede approcci diversi nell'organizzazione dell'apprendimento nonché nuove competenze da parte degli insegnanti».

⁹ Si riporta integralmente la parte che descrive le *Competenze interpersonali, interculturali e sociali e la competenza civica*:

Definizione: queste competenze riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitiche e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica.

Conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza

A. Il benessere personale e sociale richiede la consapevolezza di ciò che gli individui devono fare per conseguire una salute fisica e mentale ottimali, intese anche quali risorse per se stessi e per la propria famiglia e la **conoscenza** del

modo in cui uno stile di vita sano vi può contribuire. Per un'efficace partecipazione sociale e interpersonale è essenziale comprendere i codici di comportamento e le maniere generalmente accettati in diversi contesti e società (ad esempio sul lavoro) e conoscere i concetti di base riguardanti gli individui, i gruppi, le organizzazioni del lavoro, la parità tra i sessi, la società e la cultura. È essenziale inoltre comprendere le dimensioni multiculturali e socioeconomiche delle società europee e il modo in cui l'identità culturale nazionale interagisce con l'identità europea.

Le **abilità** di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, di esprimere e di comprendere diversi punti di vista, di negoziare con la capacità di creare fiducia e di essere in consonanza con gli altri sono gli elementi al nocciolo di questa competenza. Le persone dovrebbero essere in grado di venire a capo di stress e frustrazioni in modo costruttivo e dovrebbero anche distinguere tra la sfera personale e quella professionale.

Per quanto concerne le **attitudini** questa competenza si basa sulla collaborazione, assertività e integrità. Le persone dovrebbero provare interesse per lo sviluppo socioeconomico, la comunicazione interculturale, la diversità dei valori e il rispetto degli altri ed essere pronte a superare i pregiudizi e a cercare compromessi.

B. La **competenza civica** si basa sulla **conoscenza** dei concetti di democrazia, cittadinanza e diritti civili, anche nella forma in cui essi sono formulati nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea e nelle dichiarazioni internazionali e quali sono applicati da diverse istituzioni a livello locale, regionale, nazionale, europeo e internazionale. È anche essenziale la conoscenza dei principali eventi, tendenze e agenti del cambiamento nella storia nazionale, europea e mondiale come anche nel mondo presente, con un'attenzione particolare per la diversità europea, ed è anche essenziale la conoscenza degli obiettivi, dei valori e delle politiche dei movimenti sociali e politici.

Le **abilità** riguardano la capacità di impegnarsi in modo efficace con gli altri nella sfera pubblica, di mostrare solidarietà e interesse per risolvere i problemi che riguardano la collettività locale e la comunità più ampia. Ciò comporta una riflessione critica e creativa e la partecipazione costruttiva alle attività della collettività/del vicinato come anche la presa di decisioni a tutti i livelli, da quello locale a quello nazionale ed europeo, in particolare mediante il voto.

Il pieno rispetto dei diritti umani, tra cui anche quello della parità quale base per la democrazia, la consapevolezza e comprensione delle differenze tra sistemi di valori di diversi gruppi religiosi o etnici pongono le basi per un'**attitudine** positiva. In ciò rientra anche la manifestazione del senso di appartenenza al luogo in cui si vive, al proprio paese, all'UE e all'Europa in generale e al mondo (o almeno alla parte di mondo in cui si vive) oltre alla disponibilità a partecipare al processo decisionale democratico a tutti i livelli. La partecipazione costruttiva comporta anche attività civili, il sostegno alla diversità sociale, alla coesione e allo sviluppo sostenibile e una disponibilità a rispettare i valori e la privacy degli altri.