

Relazione di sintesi finale del focus tenuto a Bologna il 15 marzo 2006

1. Gli attori dell'incontro

Il gruppo era formato da dodici insegnanti provenienti sia dalla Scuola Primaria che dalla Scuola Secondaria di primo grado appartenenti a 7 istituzioni scolastiche (quattro della provincia di Bologna e tre di Ferrara : Beghelli Lorena, Nista Anna, Martelli Alessandra, Ricciotto Paola, Bonini Lucia, Vistoli Simona; Cristofori Elisa, Trevisani Nedo, Pizzotti Davide, Mezzetti Rossella, Rolfini Maria Gloria, Binaschi Chiara. Anche se i presenti sono intervenuti durante l'incontro parlando a titolo personale, tuttavia c'è fondato motivo di ritenere che almeno in parte le riflessioni fatte derivino anche dal confronto con i colleghi di istituto.

Ha introdotto e concluso l'incontro e ha fatto da conduttrice, rivolgendo ad una ad una le domande predisposte, Flavia Marostica dell'IRRE ER, ha verbalizzato Marinella Sarti dell'Istituto Storico Parri dell'ER, trascrivendo parola per parola i pensieri dei presenti, ha osservato le comunicazioni che sono state lanciate a prescindere dalle parole e che hanno detto cose interessanti a completamento/integrazione delle parole Filomena Massaro Dirigente dell'IC di Monterezeno (Bologna).

L'incontro è durato circa due ore e mezza, dalle 15.00 alle 17.30.

2. I risultati

Nella breve introduzione è stato illustrato il Progetto e i Gruppi di ricerca/azione USR-IRRE ER riferiti alla Riforma della scuola di base (legge 53/2003) e il lavoro in specifico del Gruppo che si occupa di storia e che ha deciso di ascoltare, con il metodo del focus, ciò che pensano, in base alle loro esperienze, gli insegnanti della Regione (7 incontri). Sono state, quindi, elencate le regole seguite nella predisposizione delle domande (concentrare l'attenzione su alcune poche questioni prioritarie) e quelle da tenere nello svolgimento dell'incontro (risposte concrete e brevi, circa 3-4 minuti, più eventuale replica; autorizzazione all'uso del registratore mediante firma di presenza, etc...). Sono stati, poi, distribuiti i cartellini con i cognomi e i numeri dei partecipanti e l'elenco scritto delle domande.

I presenti sono stati, infine, informati che verrà redatto un Rapporto Regionale di Sintesi che riassumerà i 7 Rapporti dei singoli incontri e che tutti i Rapporti saranno presentati ai partecipanti ai focus, ma anche agli altri insegnanti, in autunno.

Quindi sono state poste le domande, ad una ad una, e, per ciascuna, sono stati ascoltati e registrati gli interventi che sono stati complessivamente 60 (14 alla prima domanda, 11 alla seconda, 5 alla terza, 12 alla quarta, 18 alla quinta); la domanda che ha suscitato maggiore discussione è stata la quinta, ma quella che ha impegnato per più tempo il gruppo è stata la prima; viceversa la domanda che ha destato minor interesse è stata la terza relativa ai miglioramenti indotti dalla Indicazioni. Qui di seguito vengono riportate le sintesi e le caratteristiche delle risposte.

2.1. Prima domanda

*Di quali **aspetti delle Indicazioni Nazionali** relative alla storia avete tenuto conto nel formulare la vostra progettazione di storia/il piano di studio di storia?*

Hanno risposto a questa domanda 11 persone (tre parlando due volte, in tutto 6 persone delle medie e 5 delle elementari) per un totale di 14 interventi; due di queste persone hanno fatto presente che insegnano in classi ancora non coinvolte nella riforma e quindi non hanno ancora fatto esperienza diretta dell'applicazione delle Indicazioni.

Solo tre insegnanti (due di scuola elementare e uno di scuola media) hanno parlato di lavoro collegiale fatto con gli altri docenti di istituto per concordare le modalità di attuazione delle Indicazioni.

La prima parte delle risposte si è incentrata sulla *nuova scansione temporale*. Solo tre docenti (uno di scuola elementare e due di scuola media) hanno dichiarato esplicitamente di averla adottata, ma in quasi tutti gli interventi era presente la convinzione che questo aspetto delle Indicazioni segna un cambiamento radicale che costringe a modifiche significative nell'insegnamento; un insegnante di scuola media, ad esempio, ha osservato che è necessario rivedere i prerequisiti da richiedere nella prove di ingresso, oltre che i contenuti e i metodi da seguire; un insegnante di scuola media ha detto che «un motivo di riflessione è stato soprattutto la scansione temporale perché è stato proprio un ribaltone esagerato».

Sono state, quindi, indicate alcune *carenze* che è necessario integrare; un insegnante di scuola media ha indicato quelle a suo avviso più rilevanti:

- *la rivoluzione industriale* «perché mi sembra uno snodo importante a livello proprio di periodizzazione», «chi fa storia, e non una storia trasmissiva, la deve considerare uno snodo importante per una periodizzazione seria e corretta», quindi non argomento in più ma tema da trattare per «individuare ... una periodizzazione che mi sembri convincente»; su questa posizione si è espresso concordemente anche un altro insegnante;
- *la storia locale* sulla quale è stata interessante la testimonianza di un'altra insegnante perché mette in relazione un settore, ma anche un metodo di lavoro didattico: «poi scelgo un tema o due per fare ricerca d'ambiente, per unire la grande storia con la storia locale ... c'è un bellissimo *archivio* storico, per cui noi, insieme all'archivista, scegliamo un paio di temi all'anno per classe, poi andiamo nell'Archivio storico, sceglie lei un documento, qualcosa su cui lavorare, che viene poi preparato per i ragazzi, per dare l'idea che la Storia, la grande storia, quella che si va a studiare sui libri, rispecchia più o meno la storia locale»;
- *la storia del Novecento* così come è stata proposta dalla normativa di dieci anni fa che recepiva l'esigenza di conoscere il presente e il passato prossimo.

Una sola insegnante (di scuola media) ha espresso parere diverso sulla questione carenze: «prima è stato detto, ci sono delle gravi carenze. Io non la vedo da questo punto di vista perché sono *formulate in modo talmente generico, che io le considero nient'altro che dei contenitori. All'interno di ciascun contenuto io faccio quello che voglio*, quello che mi interessa, che si trova poi nei libri di testo. La Rivoluzione industriale ad es. è chiaro che non si può non fare, poi a livello di approfondimento dipende da ciascuno di noi».

A partire dalla questione delle carenze e della nuova scansione temporale il ragionamento sotteso alle risposte si è allargato fino a riferirsi *complessivamente* alle Indicazioni.

Ben 6 interventi (più della metà, 2 di docenti della scuola elementare e 4 della scuola media) hanno avanzato forti e motivate riserve sulle Indicazioni, parlando di *resistenza* e di *linguaggio fumoso* (un insegnante di scuola media ha affermato: «c'è stata una resistenza notevole ... la fatica di riprendere una terminologia magari fumosa e distante») e anche di *incompetenza* (un insegnante di scuola elementare ha sostenuto: «abbiamo trovato una tale incompetenza in chi ha scritto queste Indicazioni che siamo state costrette a lavorare in gruppi, anche perché non accettavamo una cosa così mediocre, fatta male. Abbiamo dovuto riformulare tutto, ma cercando di migliorarle per quanto possibile, perché ci è sembrato un passo indietro, oltre ad una impostazione che è a nostro parere molto *eurocentrica*, per esempio tutto il discorso delle *altre storie* non c'è, invece è un'emergenza»).

Ma le osservazioni più significative le hanno fatte due docenti, uno delle medie e un altro delle elementari, che, anche se con ragionamenti diversi, hanno messo in luce come, secondo loro, le Indicazioni *veicolano valori ed escludono gli altri*.

L'insegnante di scuola media ha detto che «quando io vado a leggere a me sembra che ci siano tutta una serie di contenuti che vogliono *veicolare tutta una serie di valori* già precostituiti che ci vengono calati dall'alto. Poi come ha detto la collega, *c'è una visione che lascia fuori l'altro praticamente del tutto* ... proprio come approccio a quella che è la storia»; e ha proposto un approccio completamente diverso che recupera la mancanza di *storia globale* «... quindi, caso mai, non aggiungo un pezzo per i vecchi imperi dell'America precolombiana, ma vado ad affrontare in modo globale i temi e le periodizzazioni che io mi scelgo. Da questo punto di vista mi sembra che siano dei programmi che lasciano libertà, ma indirizzano anche, vogliono veicolare dei valori già un po' precostituiti».

L'insegnante di scuola elementare ha proposto a sua volta un approccio che lascia spazio alle *storie degli altri* indispensabili in classi sempre più multietniche: «*la Storia* non esiste, esistono *le Storie* e la connessione tra le storie. Si tratta di ricercare le caratteristiche di una data civiltà, quello che ha lasciato e quello che è andato perduto, piuttosto che i grandi personaggi ... il vedere il cambiamento e le trasformazioni mi sembra più importante della guerra di Pirro».

Un'altra via d'uscita viene proposta da altre due insegnanti, una di scuola media e una di scuola elementare, che, proprio perché *critiche*, parlano di necessità di operare delle scelte rispetto le Indicazioni: «io sono critica e non mi stanno bene, sono critica anche rispetto la formulazione così generica, però all'interno di questa formulazione io mi sento libera, autorizzata a fare delle scelte, per fortuna».

Appaiono, viceversa, piuttosto inquietanti non solo l'osservazione di un insegnante di scuola elementare che afferma «mi sembra che ci sia nelle Indicazioni *la comparsa dell'uomo*, non si capisce se sia religione cattolica o storia, sono due cose diverse, si insegnano due cose diverse» (*processo di ominazione*), ma anche e soprattutto la testimonianza di un'insegnante di scuola media che ha riferito: «*è la mia collega di religione che fa tutta la storia antica*. In prima media noi dovremmo in teoria partire dalla fine dell'impero romano, mentre in religione fanno tutta la storia antica».

Insieme con le osservazioni sulla nuova scansione temporale e sulle Indicazioni nel loro complesso, sono state riportate anche numerose informazioni sulle *pratiche didattiche adottate* che, pur con il cambio dei contenuti, hanno mantenuto, per esplicita dichiarazione di molti convenuti, l'impostazione precedente in *continuità con le buone pratiche messe a punto*.

Un'insegnante di scuola media ha detto: «abbiamo dovuto per forza mantenere la nuova scansione temporale, però abbiamo cercato di mantenere il più possibile i vecchi obiettivi, le vecchie competenze» e tre docenti (due di scuola elementare e uno di scuola media) hanno affermato di continuare a lavorare per *quadri di civiltà*: «cominciando a costruire quadri di civiltà, osservando le permanenze, i cambiamenti, e confrontando questi quadri di civiltà» per rilevare quello che è stato cambiato e quello che si è trasformato nel tempo».

Altre prassi adottate e descritte sono:

- privilegio dato al lavoro per la costruzione di *abilità* (un insegnante di scuola elementare);
- cura del *linguaggio*: «la scelta del linguaggio, che io guido nella ricerca di parole chiave che caratterizzano epoche o aspetti particolari della storia ... un linguaggio specifico»; «parole chiave, proprio per far acquisire un minimo di *alfabeto* della storia, un minimo di *concetti* da cui non si può prescindere (che cosa è una società, che cosa è una civiltà), e anche cose più semplici che tante volte si danno per scontate e poi si scopre che non lo sono» (due insegnanti di scuola media);
- attenzione alla visualizzazione delle informazioni mediante la *linea del tempo*: «io credo che anche per i ragazzi delle medie ... sia importante invece visualizzare, concretizzare quello che si fa, che visualizzo anche sulla linea del tempo con due o tre schemi» (due insegnanti di scuola media).

Un'insegnante di scuola media ha dichiarato di lavorare *per secoli*: «lavoro molto per secoli, cioè, all'interno di un secolo individuo due o tre importanti aspetti» e «qualche concetto che mi preme che ricordino in particolare, che dia l'idea di un secolo».

Solo tre insegnanti (una di scuola elementare e due di scuola media), infine, hanno parlato esplicitamente dell'uso del *libro di testo*, ma la prima lo ha motivato con il fatto che il libro privilegia l'uso delle fonti, anzi di diverse tipologie di fonti, e la loro comparazione, e quindi consente una giusta attenzione al metodo: «lavoro molto con il libro di testo, a volte salto argomenti, a volte li riassumo, a volte faccio lavorare per schemi, però mi piace molto che loro lavorino sul testo, con schematizzazioni, note a margine, mappe concettuali, perché imparino ad affrontare da soli il libro di testo»; «è presentata la storia attraverso le varie civiltà, e oltre all'analisi delle caratteristiche delle varie civiltà, propone anche proprio l'aspetto degli scambi, di quello che una civiltà ha preso da un'altra, come si sono tra loro poi unite, come c'è stata una sorta di continuità».

2.2. Seconda domanda

*Come avete affrontato e risolto il problema della **continuità** del curricolo tra scuola primaria e secondaria di primo grado?*

Hanno risposto a questa domanda 8 persone (2 della scuola elementare e 6 della scuola media) per un totale di 11 interventi (in realtà 2 repliche sono state brevissime, solo una è stata consistente).

Tutti gli interventi, pur in modo diverso, hanno evidenziato l'*importanza*, ma anche la *difficoltà* della questione: alcuni hanno espresso un'esigenza vaga, altri più decisa; alcuni hanno sostenuto di aver individuato il problema, ma di non averlo risolto; molti hanno fatto presente che le prime medie si formano da più classi elementari oppure che una classe elementare si smembra in più scuole medie. In altre parole quasi tutti hanno denunciato l'*impossibilità pratica di un lavoro collegiale* tra insegnanti di scuola elementare e di scuola media; solo la docente di una scuola paritaria che ha sia elementari che medie ha riferito di una discussione e di un accordo tra i diversi docenti.

Tuttavia alcuni tentativi di raccordo e alcune *parziali iniziative di continuità* sono state portate avanti: un insegnante di scuola elementare ha parlato di visite di controllo che vanno a fare alle medie, qualche mese dopo l'inizio, per verificare come vanno i loro bambini, di presentazioni che fanno dei bambini ai docenti delle medie, di colloqui e di brevi scambi di opinione con i docenti delle medie; un insegnante di scuola media ha parlato di test di ingresso in I media per verificare i diversi livelli di preparazione, un insegnante di scuola media ha riferito che i bambini arrivano con la valigetta che fornisce alcune informazioni del percorso fatto, un insegnante di scuola media ha citato la commissione della scuola che lavora sulla continuità, ma solo su questioni di tipo organizzativo.

Interessante l'esperienza riportata da 3 insegnanti di scuola media che, avvalendosi di uno strumento allegato al libro di testo, hanno lavorato all'inizio su moduli di ingresso sui quadri di civiltà trattati alle elementari e sui nodi di lungo periodo tra preistoria e avvio del medioevo e sulla linea del tempo; in questo caso, però, le 4 ore previste dal manuale sono state ampiamente superate: un'insegnante di una scuola paritaria ha raccontato di aver ripreso in I media «alcuni nodi fondanti della storia», ma ha aggiunto che «quando hanno finito, il programma di prima è ancora da iniziare» e un'altra insegnante di scuola media ammette: «ho ripreso, in un mese e mezzo se non due, un po' tutta la vecchia storia di prima media».

Oltre a questi interventi che hanno riportato spezzoni di risposte al problema, gli ultimi quattro (tre persone, una delle elementari e due delle medie) hanno allargato il ragionamento alle questioni relative al *curricolo verticale*.

Un docente di scuola media ha dichiarato di essere «sempre stato d'accordo con il curricolo verticale di storia», ma ha osservato che la proposta contenuta nelle Indicazioni «per come è stato formulato secondo me non può neppure essere definito curricolo verticale» e ha detto più volte che l'aver spezzato i contenuti tra elementari e medie fa sì che «il problema più grande è a livello, sottolineo ancora una volta, metodologico»; quindi ha affermato che «meglio sarebbe stato avere una preparazione, così come era stata elaborata in passato dalle vecchie proposte formulate dalle varie associazioni disciplinari per avere nella scuola di base, nei primi anni, una preparazione lessicale, sintattica in senso lato sulla materia, per poi dopo riprendere alle scuole medie» e ha concluso affermando «che si dovrà vedere quali competenze più che quali contenuti hanno elaborato i ragazzi». Opinione molto simile ha espresso un'altra insegnante di scuola media: «anch'io un tempo ero per il curricolo verticale, ma questo non è il curricolo verticale»; «alle elementari non fanno più quei bellissimi percorsi sulla storia medievale, non fanno più il medio evo, viene a mancare tutta la parte della storia locale, anche della storia contemporanea. E chi sceglierà a 14 anni di fare il percorso di scuola professionale, lo sappiamo bene, non farà mai più un percorso storico antico, mi sembra davvero una cosa terribile, per quanto mi riguarda. Rispondendo alla domanda, ho ripreso un po' in mano il vecchio programma». Un'insegnante di scuola elementare, infine, ha aggiunto: «l'unico aspetto che mi ha toccato rispetto alla continuità è stato trattare certi temi in un modo diverso, perché io sento una grossa responsabilità per il fatto che loro non li riprendano più».

2.3. Terza domanda

*La nuova **scansione temporale** delle Indicazioni vi ha permesso di migliorare la qualità dell'insegnamento/apprendimento della storia?*

Hanno risposto a questa domanda solo 5 persone (meno della metà dei presenti, tre della scuola elementare e 2 della scuola media) per un totale di 5 interventi.

Accanto ad alcune osservazioni, per così dire, integrative (un insegnante di scuola elementare ha dichiarato che, «nonostante le mie *resistenze*», le Indicazioni consentono anche dei vantaggi e un insegnante di scuola elementare ha ammesso che il lavoro con le Indicazioni «è molto faticoso, soprattutto per me. Io *mi sono messa a studiare moltissimo la storia* e avevo fatto lettere moderne, avevo un percorso mio particolare, ma mi sono rimessa a studiare molto, perché per semplificare a loro un nuovo tipo di periodizzazione dovevo avere proprio il possesso totale della materia»), le risposte si sono concentrate sul tema posto, ma in modo un po' anomalo: nonostante, infatti, la domanda era tesa esclusivamente a individuare i miglioramenti resi possibili dalle Indicazioni, le risposte hanno detto molto di più sui problemi e le difficoltà che non sui miglioramenti.

Sono stati considerati *elementi positivi e di miglioramento* i seguenti fatti:

- la possibilità di *approfondire* le questioni trattate («mi sono potuta permettere di andare in Val Camonica ... ho potuto fare degli approfondimenti, dei laboratori che per i bambini hanno reso l'incontro con questo uomo primitivo attraverso le sue incisioni davvero interessante e comprensibile, anche per la scuola elementare. Tutte quelle località che ruotano intorno alla Val Camonica, secondo me, aiutano molto ad immedesimarsi, perché il canale alle elementari è soprattutto quello dell'immedesimazione») e di evitare temi che ai bambini sembrano risultare difficili («trovavo molta difficoltà dal Risorgimento in poi ... rimaneva assolutamente teorico») (insegnante di scuola elementare);
- la possibilità di dedicare più tempo alla *metodologia*, ma *applicando quanto la didattica della storia ha elaborato negli anni* e non le Indicazioni («sicuramente si lavora di più sulla metodologia, ma non credo sia stato un pregio delle Indicazioni ministeriali, credo che sia dovuto al percorso che è stato fatto sulla didattica della storia negli ultimi anni, a livello di Provveditorato, di vari Enti che si sono occupati di storia, delle Associazioni che hanno diffuso un nuovo metodo di approccio nei confronti della storia», un altro insegnante di scuola elementare);
- la possibilità di riservare più spazio e tempo alla *storia locale* e di affrontarla in modo più completo («l'unico vantaggio, penso, è una maggiore attenzione sulla storia locale, che prima si fermava a qualche intervista ai nonni ... adesso la storia locale ... con maggiore approfondimento, con più consapevolezza», un'altra insegnante ancora di scuola elementare che, per altro, conclude, scontenta «non mi sembra che ci siano stati grandi spazi di miglioramento»);
- la possibilità di avere genericamente *più tempo* a disposizione («vuol dire avere tempo in più per sviluppare degli argomenti, è sicuramente vantaggioso», insegnante di scuola media);
- la possibilità di trattare meglio i *contenuti* (insegnante di scuola media).

Accanto a questi elementi sono stati elencati dai presenti i seguenti *fatti problematici* che sono ben più numerosi dei precedenti:

- la possibilità di costruire e realizzare *percorsi interdisciplinari solo con geografia* perché le altre materie risultano sfasate rispetto la storia (un docente di scuola elementare);
- l'obbligo, per responsabilità professionale, pur con più tempo a disposizione, di approfondire dal momento che *certi temi alcuni bambini non li tratteranno più a scuola* e l'esigenza di curare l'*organizzazione temporale* e di lavorare con la linea del tempo fin dai primi anni e di dedicare molte cure al metodo, impiegando in questo molto tempo e fatica (un altro docente di scuola elementare: «mi sono sentito in dovere di approfondire certi argomenti ... lavorando più operativamente, con la costruzione di linee del tempo, dei poster di civiltà, dei diagrammi, trovare le idee chiave, leggere i documenti, alla fine il tempo è diventato molto meno ... ma alla fine il tempo mi è mancato ... però prima avevo la consolazione che bene o male qualcuno ci sarebbe tornato, adesso invece, se qualcuno interrompe dopo le medie ha proprio solo quello che gli ho dato io. Quindi mi sento in dovere di rinforzare di più»);

- il passaggio da un regime in cui i docenti avevano ampia possibilità di scelta ad uno in cui esistono *conoscenze dichiarative obbligatorie* («prima i contenuti li potevamo scegliere, adesso siamo obbligati a trattarli in base alla scansione delle Indicazioni, e questo in effetti restringe molto quello che si può fare sulla classe», un altro insegnante ancora di scuola elementare);
- la difficoltà di fare i conti con le *abilità* a causa della *maturità evolutiva* dei bambini («un conto sono i contenuti, noi abbiamo più tempo per i contenuti, un conto sono le abilità. Io mi chiedo, un ragazzino di 9/10 anni che deve lavorare sul concetto di democrazia a Roma, ha la maturità per capire questo concetto? L'evoluzione della storia soprattutto riguardo le civiltà prevede una maturità che poi ha delle ricadute anche sull'educazione civica ... il problema non è tanto legato ai contenuti, che hanno un tempo maggiorato per tutti, quanto a che cosa sono queste abilità storiche che noi chiediamo ai ragazzi ... il nodo è quello lì, legato a queste abilità ... la risposta mia è decisamente positiva, cioè *abbiamo più tempo, ma per far che cosa?*», un docente di scuola media);
- la schizofrenia di poter dedicare *più tempo al passato remoto che non al passato recente* (Novecento) che induce a valutazioni molto critiche («non migliorerà la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. Potrà migliorare ... la trattazione di un certo periodo storico, però per quanto riguarda la storia del Novecento non la migliorerà» e la difficoltà di dedicare tempo a far capire che la storia ... io cerco di far passar l'idea che la storia sia una costruzione. Certo che non devono fare i piccoli storici i bambini a scuola, però devono capire che *la storia esiste perché qualcuno la costruisce*, sulla base di analisi, di un percorso ... la nuova scansione temporale che, ripeto, si concentra troppo su una fascia di argomenti, non mi permetterà di fare certi lavori, utilizzando tutto quanto potrei utilizzare ad es. sul Novecento. Questo mi sembra che sia una scelta fortemente ideologica che ci viene imposta», un altro docente di scuola media).

2.4. Quarta domanda

*Avete trattato **temi non previsti** dalla nuova scansione temporale dei contenuti per la classe di riferimento (ad esempio argomenti di storia medievale o di storia del Novecento in quinta elementare; di storia antica in prima media)? Se sì, in che modo avete motivato la scelta?*

A questa domanda hanno risposto 7 persone identificate (2 della scuola elementare e cinque della scuola media) e altre 5 per un totale di 12 interventi (più qualche frase lapidaria di interruzione).

Da un lato sono stati indicati *alcuni temi che sono stati trattati* in aggiunta a quelli obbligatori che possono essere così sintetizzati:

Scuola elementare

- storia del passato abbastanza recente (storia dei nonni)
- storia locale della città
- regni romano barbarici con visita ad una mostra dedicata (un docente di V)

Scuola media

- i miti dell'antichità (un insegnante)
- in I Greci e Romani (anche per mesi) per supportare lo studio dell'epica, ma anche analisi del territorio (tracce della centuriazione romana) e fruizione del museo (ben 4 insegnanti)

A prescindere

- in II gemellaggio con un'altra città per lo studio interdisciplinare di essa e del territorio con viaggi di scambio
- giornata della Memoria.

In sintesi si può rilevare che, mentre nella scuola elementare risulta difficile rinunciare alla storia del Novecento, alla media sembra impossibile rinunciare alla storia antica.

Da un altro lato un numero non indifferente di interventi (4) sono stati caratterizzati da una risposta piuttosto *negativa e critica*. Gli insegnanti hanno dichiarato di non avere introdotto altri temi perché non c'era il tempo per farlo, visto che le *ore annuali di storia sono diminuite*. Solo in qualche scuola è stato utilizzato l'orario opzionale per integrare il percorso di storia con aperture alla storia locale e alla geografia.

Infine. Non può, non destare preoccupazione l'affermazione di un insegnante di scuola media che ammette in modo esplicito di *non riuscire a dare ai giovani una rete di conoscenze significative*: «purtroppo nella nostra scuola, la scuola media, non c'è molto tempo per la programmazione, non è prevista. Quindi alla fine i ragazzi hanno dei *tasselli in tempi diversi*. Io dico loro che li ricollegheranno quando saranno all'Università. Noi il quadro non riusciamo a farlo ... i ragazzi non hanno la possibilità di vedere un'epoca trattata da diversi punti di vista, per capire che tutto quello che c'è in campo artistico, storico, letterario, è frutto di un'unica epoca».

2.5. Quinta domanda

*Avete adottato modalità di **valutazione** in storia che vi abbiano permesso di andare oltre la misurazione dei contenuti acquisiti?*

Hanno risposto a questa domanda 18 interventi, quasi sempre brevi (solo tre o quattro sono stati abbastanza corposi) e caratterizzati sia dall'attenzione alla specifica questione posta sia dall'ansia di riferire altre questioni, in parte, anche se non sempre in maniera evidente, intrecciati con le modalità di valutazione. L'alto numero di interventi potrebbe essere letto sia come consapevolezza dell'importanza del tema sia come specchio di un certo impaccio e di una certa difficoltà in merito; si riporta qui di seguito una sintesi per punti delle osservazioni.

1. Descrizione di *prassi e riflessioni generali*

Un primo gruppo di affermazioni sono state di carattere *molto generico*:

- le classi e i bambini sono molto diversi tra loro
- in classe ci sono molti bambini non italiani ed è, quindi, necessario usare modalità di valutazioni diverse che tengano conto delle loro difficoltà linguistiche
- se si lavorando con le fonti occorre utilizzare modalità diverse
- se si lavora, in particolare, con le fonti materiali occorre indagare le capacità di recuperare e leggere informazioni e valutare l'approccio di ricerca.

Un secondo gruppo di affermazioni erano di carattere *più specifico*:

- necessità di tenere conto sia del sapere che del saper fare, sia delle conoscenze (dichiarative) sia delle abilità (conoscenze procedurali) come il linguaggio, l'interpretazione et...
- necessità di misurare, oltre i contenuti, anche le abilità e le competenze, la capacità di elaborare e di fare operazioni cognitive
- opportunità di ricorrere a verifiche scritte per valutare le abilità (saper fare una linea del tempo, saper analizzare e interpretare una fonte, saper usare un linguaggio appropriato et...).

Si tratta in tutti i casi di modalità *già introdotte prima della riforma*.

Un terzo gruppo di affermazioni si sforzava di *andare più in là*: se da un lato è stato detto che occorre tenere conto della maturità dei giovani e anche guardare e osservare molte cose oltre le competenze storiche, da un altro è stato portato un interessante esempio di tentativo di andare oltre la misurazione: un insegnante di scuola media ha riferito di aver chiesto ai ragazzi di scrivere/costruire un testo in cui, «data una situazione stimolo iniziale studiata insieme a loro già da vari punti di vista, veniva messa in campo la loro abilità creativa, la loro abilità di scrittura, ovviamente, e si andava oltre come valutazione, oltre il contenuto puro e semplice».

2. Interventi centrati su *problematiche forti*.

Le questioni portate sono state tre.

Innanzitutto un insegnante ha individuato con chiarezza il vero problema della *continuità verticale del curricolo* e dell'intreccio tra *curricolo e valutazione*: «forse dovremmo accordarci per la valutazione su che cosa valutiamo, che cosa verificiamo, *quali sono le competenze che noi alle elementari dobbiamo dare*».

Altri due insegnanti hanno riferito la loro esperienza per molti versi discutibile, ma che ha avuto il grande merito di sfiorare almeno una delle questioni più spinose relative alla valutazione. Un insegnante ha raccontato che sul metodo lavora con tutti, ma poi, quando verifica, ammette che ci sono livelli diversi di maturazione nella classe («alcuni maturano a 13 anni, altri dopo o alle superiori, altri non maturano mai») e ritiene che ognuno vada valutato per quello che effettivamente può dare, anche se tutti debbono darsi da fare. Un altro

insegnante sostiene poi la valutazione *ad personam* in cui ognuno deve essere valutato per i traguardi ai quali può effettivamente raggiungere. In entrambi gli interventi la *grossa questione* sottesa è la contrapposizione tra la *valutazione per progress* e la *valutazione per standard* che è come dire il cuore del problema valutazione e richiederebbe sicuramente un'analisi approfondita e motivata a monte di qualsiasi altro ragionamento.

Infine. Sulla base della consapevolezza che la valutazione è un intreccio di tante cose, ben 4 insegnanti, un numero consistente (un terzo dei convenuti) ha fatto esplicitamente presente la *grande difficoltà a studiare dei ragazzi* che tendono a interpretare l'apprendimento come pura memorizzazione e a imparare «la storia a pezzi»: è importante, quindi, insegnare loro come si studia un testo e, dopo, si hanno risultati positivi di miglioramento.

In conclusione. La domanda era molto specialistica, ma le risposte sono state per lo più nel complesso molto vaghe. Se pure a livelli diversi. Stranamente, inoltre, visto che alla fine i docenti sono tenuti a *certificare competenze*, solo pochissimi e velocissimi accenni sono stati fatti ad esse. Infine, praticamente *assente dalla discussione il tema dell'autovalutazione*.

3. Osservazione sul clima rilevato

La seduta del focus inizia in orario. Sono presenti 5 insegnanti. La conduttrice illustra le finalità e modalità di svolgimento del focus e consegna copia dei quesiti/sollecitazioni attraverso i quali si snoderà l'incontro. Il clima è tranquillo, ma leggermente teso: gli insegnanti appaiono perplessi rispetto al "come" rapportarsi con le domande che sono state loro consegnate. La conduttrice legge la prima domanda ed invita ad iniziare con gli interventi. Dopo il primo intervento, che pare abbastanza calibrato rispetto alla scelta del linguaggio e del registro utilizzati, il clima sembra "sciogliersi" un po' e i successivi interventi sulla prima domanda diventano più sinceri rispetto a dubbi e perplessità che gli insegnanti mostrano di possedere sia personalmente sia come portavoce dei gruppi di appartenenza e provenienza, in merito ai cambiamenti che le Indicazioni Nazionali hanno prodotto nell'insegnamento della storia.

Nel frattempo arrivano altri insegnanti, che si inseriscono poco alla volta nel ragionamento. Nel gruppo ora sono presenti sia insegnanti di scuola pubblica, sia insegnanti di scuola privata. La sensazione, supportata dagli interventi, è che vi sia una lettura molto simile delle problematiche evidenziate sull'applicazione della riforma, a prescindere dall'appartenenza istituzionale.

Le domande 2 e 3 danno occasione ai singoli di raccontare esperienze didattiche-professionali specifiche come esemplificative rispetto al tema generale.

Nel gruppo, nel frattempo, il clima è diventato meno formale e più rasserenato; la discussione appassiona maggiormente, ma gli insegnanti appaiono in parte demotivati rispetto a quanto le loro osservazioni possano complessivamente incidere sul cambiamento dell'impianto curricolare dei propri istituti. La prospettiva appare quella di un confronto fra quello che c'era prima e quello che c'è ora (programmi ministeriali/indicazioni nazionali) ma non molta motivazione ad attivare percorsi di ricerca didattico- metodologico.