

## **12. Contenuti e competenze in progressione: possibili percorsi in storia**

### **12.1. La struttura del sapere storico come bussola per le decisioni curriculari**

L'architettura di un curriculum di formazione storica e la strategia per attuarlo richiede in primo luogo che ci sia chiarezza sulla struttura del sapere storico. Che cosa può servire da guida per pensare l'una e l'altra, l'architettura e la strategia? La risposta è: l'idea di storia e l'idea dello sviluppo cognitivo dei bambini. Sono idee correlate. Se la nostra mente è dominata esclusivamente dalla storia generale scolastica secondo il modello cronologico-lineare destinato a far conoscere come si è formato, di mutamento in mutamento, il mondo occidentale, non possiamo far altro che proporre ad ogni livello le stesse conoscenze più o meno dettagliate e complesse. E ci basta l'obiettivo che lo studente si licenzi dalla scuola avendole apprese ad una ad una. Pensiamo che la sua maturazione intellettuale avvenga con l'apprendimento di tali conoscenze a livelli ogni volta più profondi. Data l'unicità del modello di sapere storico da insegnare, possiamo non porci il problema delle capacità di apprendimento degli allievi. Ci illudiamo che basti la competenza alla lettura perché i processi di apprendimento possano compiersi nel modo adeguato. In effetti constatiamo la fallacia dell'illusione poiché l'insuccesso nell'apprendimento di tale storia è diffuso insieme con il disinteresse verso di essa. Ma possiamo imputarne la colpa alla svogliatezza degli studenti o all'imperizia degli insegnanti. Non pensiamo mai che possa essere il sapere storico inadeguato. Se vogliamo porre riparo alla carenza di senso storico degli studenti, dobbiamo smettere di perpetuare l'equazione «storia = storia generale manualistica» e fare i conti sia con la qualità di tale tipo di sapere sia con la struttura della conoscenza storica. Dobbiamo mutare idea sulla storia.

Non possiamo pensare soltanto al sapere storico che chiamiamo storia generale e che si realizza nella produzione editoriale di manuali scolastici. Dobbiamo pensare che il termine storia designa, innanzitutto, il sapere formato dalle miriadi di conoscenze su singoli fatti storici («conoscenze monografiche», nel gergo accademico) che gli studiosi decidono di fare oggetto della loro ricerca, della loro ricostruzione e della loro interpretazione. Sono esse i fondamenti delle conoscenze che vengono strutturate in quel sapere «secondario» che chiamiamo storia generale e che presumiamo che sia il tipo di sapere da insegnare. Sono esse le conoscenze che segnano i paradigmi della storiografia. La storia generale si compone di singole conoscenze montate in una struttura complicata a causa delle discordanze tra la organizzazione temporale e spaziale dei fatti e l'ordinamento nel quale appaiono nella narrazione discorsiva che è per sua natura sequenziale. Quando insegniamo, l'oggetto dell'insegnamento è di volta in volta un singolo fatto storico (una civiltà, una guerra, la formazione di uno stato, una rivoluzione, la famiglia in questo o in quel tempo, l'andamento demografico o economico ecc.), ma ciascun fatto è correlato sistemicamente con gli altri allo scopo di costruire la conoscenza sovraordinata delle trasformazioni subite dal mondo tematizzato in un certo periodo di tempo (ad esempio, nella preistoria, nel mondo antico, nel medioevo, nel Cinquecento ecc.). Il lavoro di montaggio dei fatti nella singola conoscenza e delle conoscenze nel sistema di conoscenze è molto complesso ed è il risultato di quel processo intellettuale che chiamiamo ricerca storica. È questa l'altra idea da cui dobbiamo farci orientare: che la storia sia il risultato di un processo di costruzione della mente.

### **12.2. La storia come risultato del processo di costruzione intellettuale**

Le conoscenze monografiche sono l'esito di un processo di costruzione che lo storico compie svolgendo operazioni di produzione delle informazioni mediante fonti e testi e organizzando le informazioni mediante operazioni temporali, spaziali, di classificazione delle informazioni secondo raggruppamenti tematici e secondo che indichino mutamenti, permanenze, eventi, individuando questioni e ipotizzando spiegazioni. Tutte le operazioni

cognitive dello storico danno vita al testo nel quale egli comunica la conoscenza e la rende controllabile e apprendibile. Il testo rende possibile la costruzione della conoscenza da parte del lettore grazie alla struttura che può stimolare il processo di costruzione della sua mente. Anche il sistema della storia generale è, ovviamente, il risultato delle operazioni intellettuali dello storico ed è un dispositivo – più o meno efficace – di stimoli alla costruzione delle relazioni tra fatti da parte del lettore. Dunque, anche nell'apprendimento di singole conoscenze e del sistema delle conoscenze si deve attuare un processo di costruzione intellettuale. A tale scopo occorrono competenze a compiere le operazioni costruttive richieste dalla struttura testuale. Per questo gli allievi devono essere condotti alla storia lungo un itinerario di formazione di competenze fondamentali che saranno ulteriormente sviluppate dai processi di apprendimento delle conoscenze storiche e del loro sistema. Mettiamoci, dunque, dalla parte degli allievi.

### **12.3. Dalla parte dell'allievo: la formazione di competenze essenziali**

Di quali competenze devono disporre gli alunni al momento di affrontare il sistema di conoscenze «storia generale»? Di quelle che permettono di comprendere i testi storici e di costruire le conoscenze del passato e di dare loro senso: le competenze a dare ordine temporale ai fatti e di comprendere l'ordine temporale dato nei testi, di quelle cronologiche per comprendere le datazioni che si incontrano nei testi, di quelle a dare ordine spaziale e a comprenderlo, di quelle a classificare le informazioni e a comprendere le classificazioni date, di quelle a comprendere mutamenti, permanenze ed eventi e i testi che ne parlano... Ma gli alunni devono anche essere capaci di dare senso alla conoscenza storica per essere interessati ad essa e perciò devono costruire il concetto di passato storico e la conoscenza delle procedure di ricerca che generano le conoscenze storiche. Ciò comporta, da una parte, che si curi lo sviluppo del concetto di passato (da quello immediato a quello personale a quello generazionale a quello locale fino al passato del mondo), dall'altra, che si esercitino gli alunni all'uso delle fonti e nelle procedure di costruzione di conoscenze, in modo che si formino le consapevolezza relative a fonte, ad archivio, a ricerca ecc. Ma in seguito le competenze fondamentali vanno sviluppate in rapporto con lo studio dei testi o con esperienze di ricerca storico-didattica allo scopo di formare non solo le conoscenze significative ma anche le capacità di uso di esse e il pensiero di tipo storico da applicare alla comprensione dei fenomeni passati o attuali. È tale tragitto che deve essere organizzato in un curriculum continuativo. L'analisi della struttura della conoscenza storica può ispirare la progettazione e la modulazione di un curriculum valido qualunque siano le scelte al livello ministeriale.

### **12.4. Verso la costruzione delle strutture del pensiero di tipo storico**

C'è un accordo di fondo tra noi che riflettiamo sulla storia insegnata da un punto di vista didattico: esso riguarda la ripartizione di compiti costruttivi del sapere storico insegnabile tra i diversi livelli del percorso scolastico.

Pensiamo che ci debba essere

1. *una fase di formazione di disposizioni allo studio della storia;*
2. *una fase di costruzione del sapere sul divenire del mondo;*
3. *una terza fase dedicata agli approfondimenti di alcuni temi e problemi sullo sfondo delle conoscenze dei processi di trasformazione del mondo.*

Questa tripartizione è importante perché fa piazza pulita della ripetizione ciclica del sistema di conoscenze che chiamiamo storia generale e perché si preoccupa della costruzione delle basi cognitive e affettive.

La imposizione della stessa struttura della storia generale manualistica agli alunni prima nella fascia di età di 8-10 anni, poi in quella dagli 11 ai 14 anni, infine nell'adolescenza è incongrua e controproducente. Incongrua poiché richiede competenze cognitive (temporali, cronologiche, spaziali ecc.) e capacità di costruzione delle conoscenze e del sistema di conoscenze intempestivamente, prima che gli alunni le abbiano formate in modo adeguato al compito dello studio della storia generale. È controproducente in quanto produce conoscenze di cattiva qualità che deformano l'idea di storia e rendono meno interessante lo studio da fare in seguito.

L'altra opzione condivisa è che in *tutte* le fasi – in relazione con le conoscenze - si tratta di formare competenze, cioè capacità cognitive che si manifestano mediante abilità pratiche nel trattamento delle informazioni e delle conoscenze sul passato.

Rispetto alla tripartizione delle fasi ci sono, però, delle opzioni differenti, non inconciliabili, rispetto alle conoscenze e alle loro configurazioni, ci sono differenze sulle durate delle fasi iniziali, ma c'è soprattutto una diversità di argomentazioni a favore di tali opzioni.

Rispetto alla questione delle competenze la diversità delle posizioni riguarda la definizione di esse e il rapporto tra tale definizione e l'analisi della struttura della disciplina storica: analisi della sua epistemologia, del suo metodo di costruzione della conoscenza, dei testi nei quali la conoscenza è comunicata e organizzata.

Sia le opzioni qui sostenute che il ragionamento poggiano su una serie di esperienze e di ricerche svolte nel corso di molti anni nelle scuole elementari e secondarie.

Per la storia, come per le altre discipline, le definizioni di competenze e di nuclei fondanti vanno declinate in modo chiaro.

Il punto di partenza è una riflessione sul sapere da insegnare. Grazie all'analisi della sua struttura possiamo individuare nuclei fondanti e competenze. È evidente che non è possibile articolare le opzioni macroscopiche in specifiche indicazioni di contenuti. Quando le grandi opzioni saranno assodate, allora sarà possibile entrare nel merito per indicare le modalità di costruzione delle reti e la quantità e qualità delle conoscenze.

## **12.5. Il sapere sistematico o reticolare sul divenire del mondo**

Pensiamo che nella fase intermedia (attuale scuola secondaria di primo grado) gli studenti debbano apprendere le conoscenze che riguardano i processi di *grandi trasformazioni* che l'umanità e il mondo hanno subito dai tempi primitivi ad oggi. Il sapere storico che li ricostruisce è complesso e difficile sia dal punto di vista dei concetti implicati, sia dal punto di vista dei modelli di conoscenze da attivare, sia dal punto di vista delle competenze che i testi storiografici richiedono per essere compresi nella loro struttura specifica e profonda. Si tratta di un sapere che è formato da molteplici conoscenze su singoli processi e fatti storici, ma le conoscenze sono tra loro interrelate in modo da formare una conoscenza sovraordinata che è la rappresentazione del divenire del mondo tematizzato (europeo, italiano, mondiale). Le connessioni possono formare un sistema piuttosto rigido di conoscenze (ad esempio quello della storia generale tradizionale) oppure reti di conoscenze modularmente strutturate. In ogni caso sono in gioco processi di trasformazioni e lunghe permanenze, fatti storici complicati, problematizzazioni e spiegazioni. Dal punto di vista delle forme discorsive agli studenti si chiede di padroneggiare la comprensione sia delle forme descrittive, sia di quelle narrative, sia di quelle argomentative. Ma si chiede loro anche di essere capaci di produrre testi di tipo storiografico.

Le conoscenze possono essere costruite a scala spaziale diversa: da quella mondiale a quella locale. Occorre dunque un'applicazione intensiva e ripetuta delle competenze temporali e spaziali, di quelle della tematizzazione, di quella della classificazione delle informazioni secondo che diano conto di mutamenti, di permanenze, di eventi. Tale sapere non può presentarsi con gli stessi caratteri di illusoria absolutezza e di finta completezza che sono le stigmate della storia generale tradizionale. Esso deve presentarsi come una rappresentazione plausibile ma non unica e assoluta, deve accogliere una molteplicità di interpretazioni rispetto a problemi controversi, deve rivelare la sua parzialità in modo che gli studenti siano consapevoli che ci sono tante altre conoscenze storiche interessanti da studiare.

Il sapere deve rivelare la sua storicità e il suo essere costruito soggettivamente.

Tale sapere si colloca perciò come punto conclusivo di un processo di formazione e come sfondo per l'acquisizione di altre conoscenze di maggiore profondità e complicità strutturale.

Esso richiede che i ragazzi abbiano molti requisiti per poterlo affrontare con le competenze e le conoscenze adeguate. Esso si pone come campo di esercitazioni e di sviluppo di competenze, di concetti, di procedure conoscitive. Esso induce a problematizzare le conoscenze storiche e a richiedere altre conoscenze più approfondite: fonda, insomma, motivazioni strutturali al proseguimento dello studio della storia.

In che modo gli alunni possono essere condotti all'incontro con la storia delle grandi trasformazioni? La domanda ha una risposta univoca: la storia del divenire deve essere proposta dopo che gli alunni abbiano costruito:

- 1) *competenze* requisite;
- 2) *conoscenze* requisite;
- 3) *motivazioni* strutturali legate alla capacità di dare senso alla conoscenza storica e alla tensione a conoscere i problemi storici.

## 12.6. Le disposizioni al processo di costruzione del sapere storico.

Se il sapere ha tali caratteristiche strutturali, come si preparano i bambini ad essere protagonisti dei processi di costruzione delle conoscenze?

Con un lungo *training* che riguarda sia le competenze sia la formazione di conoscenze propedeutiche sia la conoscenza del metodo storico:

- 1) formazione di competenze intese come capacità cognitive applicate a informazioni sul passato mediante abilità operative;
- 2) consapevolezza metodologica per dare senso alla storia come processo di costruzione della conoscenza;
- 3) formazione di un sapere storico come organizzatore propedeutico;
- 4) consapevolezza di problemi storici per avere motivazioni d'ordine strutturale allo studio delle rappresentazioni storiografiche dei processi di trasformazione.

La risposta a tali esigenze porta alla definizione di un complesso di nuclei fondanti e di un complesso di competenze. Ma impone anche di indicare le esperienze didattiche che possano rendere conseguibili la costruzione dei nuclei fondanti e delle competenze. Nella tabella seguente (tab. 1) vengono indicati alcuni elementi del curriculum, per dare un'idea di come può procedere il ragionamento.

In evidenza, tre nuclei fondanti:

1. *Sapere metodologico e significato* da dare alla storia come processo di costruzione della conoscenza controllabile sul passato.
2. *Mappa di conoscenza del passato del mondo* storicizzabile mediante strutturazione di *quadri di civiltà*
3. *Mappa di problemi storici* relativi alle grandi trasformazioni costruita mediante le comparazioni tra quadri di civiltà.

Essi sono tra di loro collegati curricularmente nel senso che i primi fondano le condizioni per lo sviluppo degli altri e che i susseguenti sono disposti per capitalizzare e sviluppare il patrimonio di conoscenze e competenze già costruito.

Le attività di insegnamento e di apprendimento che sono destinate a costruire i nuclei fondanti mobilitano capacità e abilità in relazione alle conoscenze. Perciò i nuclei fondanti fanno emergere le competenze.

Ma affinché le attività siano promotrici di competenze e di fondazione di nuclei di sapere di base occorre che siano svolte secondo certe condizioni. Perciò è necessario indicare anche – in modo solo esemplificativo – le esperienze didattiche che possono favorire l'insorgere e lo sviluppo di competenze.

Il primo nucleo è alla sorgente, ma continua ad incrementarsi anche nella costruzione dei nuclei seguenti.

Essi convergono nella fondazione del quarto nucleo: la rete di conoscenze sul divenire del mondo.

## 12.7. Quadri di civiltà

Due parole di chiarificazione sulla questione dei quadri di civiltà che ne meriterebbe molte di più. Per quadro di civiltà si può intendere la descrizione volutamente schematica, superficiale e stereotipa (ma non banale e falsa) dei tratti caratteristici della vita collettiva di un gruppo umano, di un popolo, di un gruppo di popoli accomunati da quei tratti. Perciò il soggetto di un quadro di civiltà può essere il piccolo gruppo di raccoglitori e cacciatori dell'età della renna in Europa oppure può essere il mondo occidentale alla fine del XX secolo. I tratti caratteristici vanno indicizzati secondo indicatori uniformi per ciascun quadro, in modo da

rendere i quadri diversi comparabili nella diacronia e nel medesimo spazio oppure nella sincronia in spazi diversi oppure nella diacronia in spazi diversi. I quadri di civiltà sono le tessere di un mosaico spazio temporale corrispondente alla rappresentazione del passato del mondo. Il mosaico non sarà mai completo né nella dimensione temporale né in quella spaziale. Ma renderà possibile la costruzione dell'idea che in ogni parte del mondo si sono sviluppate forme di vita collettiva degne di essere conosciute storicamente e che non è possibile esaurire la conoscenza storica di esse. Il quadro di civiltà può diventare, dunque, il contesto su cui innestare anche le conoscenze episodiche riguardanti il passato della generazione dei bambini o quello della generazione degli adulti o quello socio-locale. Tali conoscenze prendono senso coerente in quanto possono essere pensate come tasselli del quadro di civiltà a cui appartengono i bambini, ad esempio, oppure le esperienze delle generazioni adulte. Ma il quadro di civiltà come modello può diventare un potente organizzatore dell'area storica, geografica e di scienze sociali.

Se i quadri di civiltà sono convenientemente costruiti sulla base di una programmazione che contempli un campionario capace di rappresentare sia i diversi modelli di civiltà (e di rapporti con l'ambiente) che si sono dati nel corso del tempo (civiltà di società di cacciatori e raccoglitori, civiltà di società agricole, civiltà di società di allevatori nomadi, civiltà di società industriali) sia le diverse aree del mondo, si riesce a costruire una mappa spazio temporale del passato storicizzabile che fornisce una base di dati sufficiente per comparazioni sensate.

La comparazione dei quadri di civiltà fonda la scoperta di problemi storici ai quali la risposta può essere data dallo studio della storia del divenire del mondo. Perciò l'attività cognitiva sul mosaico spazio temporale del passato del mondo fonda le tensioni conoscitive verso l'altra storia del ciclo superiore, in quanto dà impulso all'interesse a sapere e a scoprire.

Come si può immaginare, l'attività di costruzione dei quadri di civiltà e delle comparazioni tra di essi è sistematica e metodica e impegna una grande quantità di operazioni cognitive. I quadri di civiltà si possono costruire mediante la osservazione e la riflessione sui modi di vivere odierni, mediante una molteplicità di testi, mediante fonti archeologiche, mediante fonti iconiche. Richiede perciò tempi adeguati.

Quanto tempo per costruire i nuclei fondanti e le competenze requisite dallo studio del sapere sul divenire del mondo? Questo è un punto decisivo. La logica imposta dalla struttura della disciplina, gli studi di psicologia cognitiva, le esperienze degli insegnanti convergono nel far pensare un tempo lungo di cinque anni, dunque i primi cinque anni della scuola primaria dovrebbero essere dedicati alla costruzione dei primi tre nuclei fondanti e delle competenze correlate.

Ma la costruzione delle capacità di compiere operazioni temporali e spaziali e delle conoscenze degli embrioni concettuali geografici e sociali può e deve essere avviata nella scuola dell'infanzia in relazione con le esperienze dei bambini.

## **12.8. Continuità e gradualità della costruzione delle competenze, differenziazione delle reti di conoscenze**

Si può dunque riconoscere la possibilità di una continuità e di uno sviluppo a onde delle competenze e una differenziazione delle reti di conoscenze. Infatti le competenze sono messe in gioco fin dalla scuola dell'infanzia, ma le conoscenze alle quali sono applicate cambiano di ciclo in ciclo.

La nuova «storia generale» – per usare l'etichetta convenzionale - viene dunque a comporsi di tre reti di conoscenze:

- 1) La prima costruita grazie alla elaborazione e organizzazione dei quadri di civiltà;
- 2) La seconda costruita grazie alla conoscenza delle grandi trasformazioni e grandi permanenze del processo del divenire dell'umanità;
- 3) La terza costruita grazie alla elaborazione di conoscenze su temi e problemi storici tra di loro connessi concettualmente.

Ciascuna rete funge da «organizzatore propedeutico» per la costruzione delle conoscenze della rete successiva e pone le condizioni per dare significato alla storia prossima da studiare e per formare motivazioni allo studio.

La costruzione di ciascuna rete mobilita le competenze costruite nelle attività precedente e ne impone lo sviluppo: perciò alla continuità curricolare relativa alle competenze si intrecciano una discontinuità e un incastro tra le reti di conoscenze.