

Dossier

SINTESI DEI LAVORI DI GRUPPO

n.	Temi	Coordinatori
01	curricolo della scuola di base	Giuseppina Farini CLIO
02	curricolo della scuola secondaria	Giuseppina Muzzarelli GRAMSCI e Angela Verzelli SOFIA
03	curricolo verticale	Flavia Marostica IRRSAE ER
04a	curricolo verticale e scuola di base 1	Claudio Dellucca IRRSAE ER
04b	curricolo verticale e scuola di base 2	Lucia Galeazzi SOFIA
04c	curricolo verticale e scuola di base 3	Anna Rosa Carpani CLIO
05	curricolo verticale e scuola secondaria	Giorgio Grossi SOFIA
06a	nuclei fondanti e conoscenze 1	Pietro Biancardi SOFIA
06b	nuclei fondanti e conoscenze 2	Cesare Grazioli ISTORECO
07a	competenze in storia 1	Paolo Baroni SOFIA
07b	competenze in storia 2	Enzo Guanci CLIO
08	tempo storico e tempo psicologico	Armando Luisi IRRSAE ER
10	modelli logici per la storia	Maria Famiglietti IRRSAE ER
11	operatori cognitivi della storia	Giulio Ghidotti CLIO
12	operatori cognitivi e trasversalità	Nerino Arcangeli IRRSAE ER
13	storia e difficoltà di apprendimento	Annalisa Zannoni SOFIA
14	quadri di civiltà	Luciana Coltri CLIO
15	storia generale	Fabrizio Foschi SOFIA
16	storia settoriale	Paolo Bernardi ISREBO
17	storia mondiale	Marzia Gigli SOFIA e Mario Zamponi CABRAL
19	storia, intercultura, scuola mat/el	Andreina Bergonzoni IRRSAE e Paola Sarti La testa per pensare
20	storia, intercultura, scuola superiore	Fabio Gambetti UCIIM
22	storia personale e storia locale	Claudia Vescini IRRSAE ER
23	storia locale e beni culturali	Miriam Forni FUORINCLASSE
24	uso del territorio e biblioteche	Elena Lorenzini Aula did. Museo me Bo
25	storia e ambiente	Milena Bertacci IRRSAE ER
26	storia e scienze sociali alla secondaria	Mauro Levratti IRRSAE ER e Maddalena Sabatini CIDI
28	teatro per la storia	Anna Bonora IRRSAE ER
30	produzione del testo storiografico	Marta Dondini SOFIA
31	decodificazione del testo storiografico	Lina Santopaolo SOFIA e Paolo Senni IRRSAE ER
32	curricoli di storia per gli adulti	Silvana Marchioro IRRSAE ER
34	flessibilità organizzativa per la storia	Ivana Summa IRRSAE ER

Bologna, 3 ottobre 2000

Gruppo 2

Giuseppina Muzzarelli e Angela Verzelli

Il curriculum nella scuola secondaria

Presenti 21 docenti, di cui 18 già iscritti e presenti in elenco e 3 iscritti il giorno stesso.

Gruppo eterogeneo per provenienza:

- 7 Istituti professionali
- 8 Istituti tecnici
- 9 Licei
- 10 Scuola media

Presenti 4 membri dell'equipe di Tutor di storia del '900 della Regione : L. Piediborghi , G. Bonini (Reggio), G. Orsoni e Testoni (Ferrara).

Nel primo giro di presentazione è stato chiesto di fissare l'attenzione sul problema più sentito relativamente alla progettazione dei curricoli di storia ed è emerso un quadro molto variegato; tentando di trovare il denominatore comune ai punti sottolineati dai colleghi, si possono comunque identificare 3 filoni:

A Come passare dal " programma" ai curricoli, cioè come selezionare i " contenuti" dando anche uno sguardo abbastanza esauriente dell'epoca trattata? Come trattare storia generale e Approfondimenti?

B Quale scala di competenze utilizzare per la progettazione del curriculum in modo che, da un anno all'altro, non cambino solo le conoscenze ma anche le operazioni cognitive e, in definitiva, le competenze?

C Come utilizzare al meglio i manuali? Occorre scardinare l'idea del testo utilizzato pagina dopo pagina... ma come sciogliere definitivamente il dubbio del " si può fare il cap. 8 senza aver fatto il 7??"

L'aspetto più toccato è stato di fatto il primo. La dott. Muzzarelli ha rilanciato la questione in questi termini :

" Come far rientrare, nelle due ore settimanali, sia la storia generale sia gli approfondimenti?"

Molti si sono espressi per una operazione" mista" con quadri sintetici predisposti dall'insegnante che delinea i temi forti dell'epoca trattata e poi Moduli più approfonditi su percorsi a tema (es. Per il medioevo I poteri universalistici, per il 1500 La riforma protestante, ecc.)

A questo proposito è emersa una questione molto interessante:

- La necessità di fornire agli insegnanti quadri interpretativi forti e aggiornati dal punto di vista storiografico, come è stato fatto negli ultimi 3 anni in misura massiccia per il '900, anche per i periodi precedenti: quali rilevanze forti per il Medioevo, per '500 o per il '600?

Quasi tutti i presenti, tranne gli insegnanti dei licei che ancora avvertono problemi per l'impostazione del curriculum sul '900, convenivano su questo fatto. A questo punto la dott. Muzzarelli ha fornito un esempio di grandi rilevanze alla luce delle quali impostare un curriculum sul Medioevo (su questo punto sarà ovviamente più dettagliata la sua relazione):

- 1 Mescolanza delle culture ed identificazione dell'identità culturale
- 2 Organizzazione dello Stato e " mondo dei potenti"
- 3 Il falso medioevo (cioè il Medioevo veicolato dai Romantici)

Si è fatta, a questo punto, un'altra proposta: impostare dei mini-corsi di aggiornamento su questa carenza evidenziata dai colleghi , con una metodologia strettamente operativa:

- Fissare l'attenzione su un problema/tema e discuterne i possibili sviluppi nella progettazione curricolare, nel corso di uno o due incontri
- Verificare, a distanza di alcuni mesi, la ricaduta di questo seminario-studio dopo aver sperimentato il/i Modulo/i nelle proprie classi.

Circa un 30% dei presenti (l'elenco è stato tenuto dalla Muzzarelli) si è detta disponibile a svolgere questo tipo di lavoro.

E' stata poi rilevata la necessità di aiuto e sostegno ai docenti nella costruzione, a partire dai Manuali in uso, dei Moduli-base (non tanto gli Approfondimenti) caratterizzanti l'epoca da affrontare, sempre col supporto di indicazioni bibliografiche aggiornate. In tal senso è stato sollecitato l'operato degli Irsae e dell'Università.

Devo aggiungere una mia riflessione, scaturita dall'intervento di una collega che, sul finire della discussione, ha rilevato che ci eravamo posti tante domande senza però riuscire a dare risposte concrete sul tema dei curricoli.

Io ho avuto la sensazione che, nella scelta del gruppo di lavoro, ci fossero state valutazioni molto soggettive su cosa volesse dire "curricolo della scuola secondaria" perché alcuni colleghi avrebbero gradito andare a casa con un "elenco" di temi forti da proporre, una esemplificazione dei "tagli" da operare sul programma ecc.

Mi pare che questo tipo di esigenze rientrasse maggiormente nei gruppi "Nuclei fondanti e conoscenze" curati da Biancardi e Grazioli, piuttosto che nel nostro che, a mio parere, doveva sollecitare una discussione metodologica, di impostazione del curriculum ecc.

Questo mi porta a suggerire di formulare il tema che sarà oggetto del gruppo di lavoro attraverso un titolo affiancato da 2 o 3 domande base che diano l'idea del percorso che seguirà quel gruppo, così da limitare la sensazione di aspettative deluse e orientare meglio tutti nella scelta del tema.

Ho chiesto agli insegnanti di dire non solo chi erano e da quale scuola provenivano ma anche quali erano le loro aspettative, di che cosa cioè sentivano particolarmente bisogno. Gli insegnanti non si conoscevano tra loro quindi non c'era alcun percorso avviato ed è ben difficile in pochi minuti trovare un linguaggio comune ed una comunità di intenti. Le convergenze dovevano quindi nascere sul momento dalle cose. Hanno lamentato soprattutto la difficoltà di comporre una conoscenza cosiddetta "generale" con quella più approfondita di alcuni temi. La maggior parte di loro opera negli istituti tecnici ma c'erano anche alcuni insegnanti delle medie inferiori (con poca o nessuna esperienza provenendo dalle elementari) e pochi insegnanti di liceo. Era davvero difficile individuare un terreno di discussione comune.

Mi è parso opportuno estrapolare dalle diverse "domande" la questione dell'insegnamento della "storia generale". Alcuni hanno esposto il loro metodo illustrando stratagemmi e difficoltà. Qualcuno ha dichiarato di avere del tutto abolito l'insegnamento generale e insieme si è ragionato su come costruire curricula significativi fatti di approfondimenti basati su qualcosa che non sia il nulla. Mi apre che la domanda ricorrente fosse quella di come fare a fornire una conoscenza del lungo periodo, non necessariamente del secolo. Il manuale serve agli studenti e quindi uno dei nodi è proprio la scelta del manuale ed eventualmente la preparazione di manuali adeguati. Era presente un'emissaria della casa Editrice Zanichelli alla ricerca di idee su come fare un manuale adeguato. La storia generale è un po' da tutti intesa come quella dei manuali; da ciò la stretta relazione fra i temi: insegnamento della storia generale e individuazione di testi idonei.

Più di un insegnante ha fatto presente di sentire la necessità di una rassicurazione sulla scelta dei nuclei di approfondimento: quali, perché, come. Da non trascurare la questione della discrasia fra una preparazione ad approfondimenti e le conoscenze richieste alla maturità.

Personalmente ho ritenuto di fare qualche considerazione sulle "falsità" ancora contenute in molti manuali (quei fossili ai quali avevi fatto riferimento anche tu) e su alcuni approcci che mi paiono vivissimi: l'incontro fra diverse etnie all'inizio del medioevo; il medioevo come luogo del sogno a dispetto di un medioevo reale; il tempo dell'invenzione di molti elementi della modernità etc. Mi sono parsi molto interessati a questo forse perché si trattava di qualcosa di concreto: mi hanno chiesto indicazioni di lettura etc.

Mi è parso allora opportuno introdurre il tema del rapporto tra scuola-Università. Solo sul finire dell'incontro alcuni insegnanti hanno fatto intendere che potrebbe essere loro utile un seminario che definirei bifasico: un primo incontro (da preparare anticipatamente) di alcune ore su contenuti specifici: cosa e come insegnare, nel mio caso, della storia medievale. Dopo alcuni mesi nuovo incontro per analizzare l'accaduto. L'idea non mi apre malvagia. Se vuoi ne possiamo parlare.

Personalmente sono attratta dalle questioni concrete e molto meno da capziose definizioni, creazioni di nuovi vocabolari o cose del genere. Sul piano della concretezza e sul tema del "travaso" di conoscenze teoriche dai ricercatori agli insegnanti mi puoi trovare disponibile.

Gruppo 4a

Anna Rosa Carpani

Curricolo verticale e scuola di base

Il gruppo era formato da 24 insegnanti ripartiti fra le elementari e le medie. Poiché non erano presenti docenti del biennio della scuola secondaria, la discussione ha interessato soprattutto la costruzione di un curricolo verticale elementare – media, con riferimenti anche alla scuola dell'infanzia.

La scuola dell'infanzia, infatti, per l'area antropica viene ritenuta importante per avviare la costruzione di prerequisiti spazio-temporali.

I partecipanti al gruppo giudicano il dibattito che si è aperto in vista della revisione dei cicli, un'ottima occasione per rivedere gli obiettivi, le metodologie di ogni disciplina, per costruire curricoli più rispondenti ai bisogni cognitivi, affettivi e relazionali degli alunni di oggi. Per questa stessa ragione molti insegnanti valutano positivamente l'istituzione degli Istituti Comprensivi che, riunendo nello stesso Collegio dei docenti ordini diversi di scuola, rendono più agevole e più frequente il confronto didattico, ed offrono la possibilità di introdurre già qualche innovazione.

La maggior parte dei partecipanti riferisce di aver iniziato all'interno del proprio istituto comprensivo o nelle commissioni continuità, un confronto per arrivare alla costruzione di un curricolo. Dalle esperienze riferite emerge che si è ragionato molto sui contenuti da proporre agli alunni al fine di evitare una ripetizione ciclica della storia.

In alcuni casi i contenuti vengono ridotti come quantità perché si è verificato che sono troppi e si corre il rischio di affrontarli in modo superficiale, oppure sono stati eliminati quelli ritenuti troppo complessi, quindi inadeguati all'età degli alunni.

In altre situazioni si sono privilegiati quei contenuti che suscitano maggior interesse negli alunni (ad es. contenuti di storia locale o di storia familiare) o che sono più adeguati alle loro capacità di rappresentare lo spazio e il tempo (ad es. passato personale e spazio circostante).

Molto forte è ancora il bisogno di rispettare le proposte dei libri di testo, anche se a tutti i manuali e i sussidiari risultano essere troppo complessi nel lessico, nell'organizzazione dei concetti, nei grafici temporali e, spesso, per essere compresi richiedono una serie di preconcoscenze che gli alunni non possiedono.

La scelta dei contenuti da proporre agli alunni e le carenze dei libri di testo sono messe in relazione con un'altra esigenza molto forte oggi negli insegnanti: trovare delle modalità di lavoro scolastico capaci di far apprendere un metodo di studio che consenta di conservare nel tempo le conoscenze acquisite.

A questo punto per evitare che l'attività del gruppo si concentrasse solo sulla questione dei contenuti, ho invitato gli insegnanti ad indicarmi quali erano, in base alla loro esperienza, i requisiti certi da tener presenti in un curricolo elementari – medie.

Tutti gli insegnanti presenti che o hanno già avviato un confronto, in fase di programmazione di inizio anno, sul curricolo verticale o addirittura hanno iniziato a costruirlo (D.D. 3° Circolo Reggio Emilia, Istituto Comprensivi Castelnovo Di

Sotto Reggio Emilia, Istituto Comprensivo Sogliano Sul Rubicone di Cesena), hanno concordato sulla necessità di dedicare i primi anni della scuola elementare alla costruzione dei prerequisiti spazio-temporali (temi: il giorno, la settimana, l'anno, la storia della classe, la storia personale.....) e di non riproporre più negli anni successivi gli stessi argomenti prima alle elementari poi alle medie.

Altro punto fermo per gli insegnanti del gruppo è la storia del presente e del '900 che sicuramente deve essere oggetto di studio nella scuola di base, ma per alcuni deve essere collocata in terza elementare come quadro di partenza per poi procedere a ritroso nel tempo; per altri va collocata in terza media per consentire a chi lascerà la scuola, terminato l'obbligo, di avere una visione della storia fino ai giorni nostri

La proposta curricolare del 3° Circolo di Reggio Emilia presenta un requisito interessante circa il rapporto storia - geografia: la geografia come studio del presente, è considerata il punto di partenza per l'avvio allo studio del passato sia immediato sia lontano.

Poiché sul piano formativo sono più importanti le operazioni fatte compiere ai nostri alunni che i contenuti stessi, ho sollecitato il gruppo a confrontarsi sulle modalità di lavoro nelle classi.

Rispetto alle metodologie adottate ci sono alcuni che procedono con una metodologia di tipo "tradizionale" con approfondimenti svolti o a scuola o a casa, altri invece applicano il metodo della ricostruzione storica (chiamato metodo Mattozzi !). Coloro che usano la ricostruzione (Scuola elem. Monticelli Brescia Istituto Comprensivo Massalombarda) hanno fatto delle scelte ben precise rispetto sia i contenuti sia i libri di testo (adozione alternativa, uso di altri testi).

Rispetto al metodo, a mio parere, c'è una discreta confusione: non è ancora acquisita la distinzione tra operazioni di ricostruzione ed operazioni su conoscenze, inoltre non è acquisito che le operazioni di ricostruzione sono da effettuarsi in tutti gli ordini di scuola. Alla fine della discussione sul metodo il gruppo ha concordato su due aspetti: necessità di individuare una metodologia valida per tutti gli ordini di scuola, da applicare con gradi diversi di complessità, ed uso delle fonti nell'insegnamento della storia.

Esiste anche una discreta confusione rispetto alle competenze disciplinari e trasversali che la storia deve formare.

Il Circolo didattico di Reggio Emilia nella rivisitazione dei propri curricoli di storia ha delimitato il campo delle competenze essenziali per ogni ordine di scuola; nella maggior parte delle altre scuole il problema delle competenze non è ancora stato affrontato in modo sistematico.

Interessante è la finalità generale che il gruppo attribuisce alla storia: essere una disciplina che svolge una funzione di orientamento, che contribuisce alla formazione della persona in senso ampio come uomo/donna, come cittadino/a del mondo.

Nel gruppo si è ragionato anche sulla formazione che gli insegnanti hanno ricevuto in questi anni, da molti considerata carente o frammentaria.

Numerose sono state anche le esperienze di autoformazione o con la presenza di tutor. Queste esperienze non sono ritenute sufficienti, ma hanno sicuramente avviato un dibattito sulla disciplina.

Si avverte una forte necessità di formazione con attività laboratoriali e con possibilità di avviare una sperimentazione assistita nelle classi.

C'è bisogno di una formazione che fornisca agli insegnanti competenze didattiche specifiche per l'insegnamento della storia, di una formazione che focalizzi quali competenze la storia deve formare negli alunni, di una formazione che prenda in considerazione contenuti di storia di altre culture e di storia di genere.

Il gruppo si è concluso con cordialità e mi ha chiesto di essere portavoce sia di un ringraziamento per le relazioni interessanti e per l'organizzazione di tutta la giornata, sia di una richiesta di altre opportunità di incontri di questo tipo.

Gruppo 4 b

Lucia Galeazzi

Curricolo verticale e scuola di base

Il lavoro si è aperto sulla discussione della possibile struttura del curricolo verticale secondo Ivo Mattozzi che propone 3 FASI:

- GRAMMATICA della disciplina: gli strumenti che ne permettono la conoscenza.
- FASE SISTEMATICA : la conoscenza organica della materia.
- PERCORSI DI APPROFONDIMENTO

L'attenzione è stata fissata maggiormente sulla prima e la seconda fase, quelle cioè strettamente connesse con la scuola di base.

Successivamente sono state considerate le "Ipotesi per un curricolo verticale di storia" da una sintesi su Maurizio Gusso (Landis).

Attraverso la discussione e la socializzazione di esperienze in corso nelle rispettive scuole (I.C. di Massa Lombarda; I.C. di Castelfranco; Scuola media "Ferraris" di Modena; 4° Circolo di Piacenza; ISUC di Perugia ecc.) i docenti presenti sono arrivati a stendere un repertorio di ORGANIZZATORI COGNITIVI che entrano nella struttura del curricolo:

- FONTE
- FATTO
- IPOTESI
- TEMPO
- TRASFORMAZIONE
- RELAZIONE
- CONTESTO
- CAUSA-EFFETTO
- SOCIETA'
- COMPLEMENTARITA'
- ECONOMIA
- REGOLA
- FORMA DI GOVERNO
- STATO
- NAZIONE
- FEDERALISMO
- MEMORIA STORICA
- CIVILTA'
- CULTURA
- SOPRAFFAZIONE/RISPETTO
- INTERCULTURALITA'
- POLITICA
- UGUAGLIANZA
- LIBERTA'
- MASS MEDIA

Ampiamente condivisa l'importanza data alla STORIA LOCALE o MICROSTORIA (con documenti direttamente verificabili) per poi ricollegarsi ai QUADRI STORICI GENERALI o alle GRANDI CONTESTUALIZZAZIONI EPOCALI.

Al lavoro di gruppo "curricolo verticale e scuola di base" hanno partecipato una ventina di docenti equamente distribuiti tra scuola elementare e scuola media inferiore (alcuni appartenenti ad istituti comprensivi), era presente una dirigente scolastica ed un operatore dell'ISUC di Perugia.

Il dibattito si è aperto su alcuni commenti alla struttura del curricolo verticale prospettata da Ivo Mattozzi e l'attenzione si è subito fissata sulle prime fasi. La "Grammatica" della disciplina è per tutti i presenti il segmento che suscita i consensi maggiori ; si rileva una piena condivisione sulla necessità di lavorare a lungo (primi anni della futura scuola di base) presentando attività volte all'acquisizione del senso del tempo di successione, contemporaneità, durata, causa-effetto, tempo ciclico, tempo lineare, cambiamento, periodizzazione.

La coordinatrice ha presentato brevemente la propria esperienza nella costruzione di un curricolo verticale attraverso un modulo laboratoriale che ha coinvolto una scuola elementare, una scuola media ed il liceo classico di Piacenza, distribuendo ai presenti la mappa concettuale del modulo attuato e successivamente le fotocopie della struttura didattica dello stesso.

Attraverso una rapida analisi di questi materiali confrontati con le informazioni ricevute dalle Relazioni degli esperti ascoltate in seduta plenaria, sono emersi con maggiore chiarezza gli elementi che debbono essere presi in considerazione per una corretta verticalità del curricolo.

Vi è stato ampio dibattito sugli strumenti che permettono concretamente agli alunni di accedere e successivamente conoscere la "disciplina" storia.

Qualche collega ha sollevato il dubbio che potrebbe essere corso il rischio di perdere la "cultura" storica propriamente detta e che è facile ipotizzare dubbi o commenti negativi da parte delle famiglie degli alunni che vedono abbandonato lo studio tradizionalmente lineare degli avvenimenti a favore di confronti tra civiltà e salti temporali dal presente al passato, al passato ancor più lontano senza però riferimenti di date se non quelle fondamentali. In parole povere si paventa una reazione di scarsa accoglienza da parte di genitori (ma anche di molti colleghi) di un modo di "fare storia" lontano non solo dalla tradizione didattica ma anche dall'abitudine di apprendere.

E' stata a questo punto socializzata l'esperienza del collega Garagnani, della scuola media Ferraris di Modena, che ha sperimentato un curricolo unitario nell'ambito della scuola elementare e della scuola media.

Anche questo progetto, come quello di Piacenza, si è ispirato alla Direttiva n.681 cogliendone lo spirito innovatore teso al lancio, nella scuola dell'obbligo, del binomio "storia del '900 - educazione civica" senza che ciò comporti la sottovalutazione della storia antica.

L'esperienza della scuola di Modena ha trovato consensi unanimi per quanto riguarda la scelta di eliminare la ripetizione dei contenuti nel curricolo storico da ciclo a ciclo, facilitando un rinnovamento del metodo di insegnamento.

Infatti la riduzione del "quantum" interagisce strutturalmente con la qualità della trattazione permettendo, per esempio, alla scuola elementare di affron-

tare temi più semplici con maggior tempo a disposizione per promuovere "un serio ed approfondito lavoro propedeutico allo sviluppo logico e comparativo". Rilevati gli aspetti positivi della sperimentazione di un curricolo verticale con il contributo anche di alcuni insegnanti dell'Istituto Comprensivo di Massa Lombarda che, dallo scorso anno scolastico, hanno progettato un curricolo elementari-medie, per ora attuato solo in due classi delle elementari: il gruppo ha proseguito la lettura critica dei materiali e dalla discussione successiva sono emerse le seguenti conclusive osservazioni:

Convergenze:

- la pars destruens (superamento della storia generale, della ciclicità del curriculum, dell'apprendimento per contenuti)
- un insegnamento della storia centrato sulle competenze (più facilmente verificabili con un curricolo verticale)
- concezione della didattica della storia come "costruzione della conoscenza storiografica"
- conoscenze descrittive di civiltà che possono costituire i nodi di una prima mappa mentale del passato del mondo
- appropriazione e condivisione del lessico storiografico
- possibilità maggiori di trasposizione di temi e problemi da una disciplina all'altra
- individuazione di tematiche degli alunni

Problemi aperti:

- difficoltà nel coinvolgimento dei colleghi rispetto alle competenze trasversali
- "tourn over" degli insegnanti coinvolti nelle sperimentazioni (pensionamenti, trasferimenti)
- necessità di formazione di tutti gli insegnanti di storia
- coinvolgimento delle case editrici (quale spazio assegnare al libro di testo?)
- opportunità di uso del testo scolastico in modo critico-problematico
- come non annullare la memoria del "già fatto" ma utilizzarla proficuamente per l'innovazione?
- necessità di più tempo e mezzi a disposizione degli insegnanti ricercatori didattico-disciplinari per la preparazione dei materiali e le esperienze laboratoriali, dando maggiore importanza al "metodo"
- necessità di risorse e strumenti per una storia concepita come costruzione del sapere storico.

Gruppo 4c

Claudio Dellucca

Curricolo verticale e scuola di base

Ai lavori del gruppo hanno partecipato 18 docenti su 24 iscritti (75 %), una parte dei quali operanti in istituti comprensivi (di vecchia e recente formazione); era presente anche un'insegnante di scuola elementare, attualmente comandata presso l'Istituto Storico Regionale per la Resistenza "F.Parri".

Sulla base dell'introduzione del coordinatore e delle relazioni della seduta plenaria sono intervenuti nel dibattito 10 docenti (alcuni dei quali a più riprese): non si è proceduto attraverso illustrazioni organiche delle esperienze di verticalizzazione e di innovazione curricolare in corso di costruzione nelle diverse realtà scolastiche, i contributi si sono incentrati su alcuni nodi problematici legati sia allo specifico della didattica disciplinare sia alle condizioni di sfondo (processi collegiali e di scambio interprofessionale, in particolare negli istituti comprensivi).

Sintesi dei contributi ai lavori del gruppo

L'introduzione del coordinatore ha tratteggiato in apertura le caratteristiche di una corretta verticalità del curricolo, incentrata su un processo costruttivo in progressione delle categorie cognitive del sapere storico e sulla congruente, e non ripetitiva, individuazione di conoscenze.

Successivamente ha evidenziato, in via schematica, i cardini di riferimento per la costruzione del curricolo disciplinare della nuova scuola di base:

- attivazione delle operazioni cognitive in autentico rapporto con le potenzialità d'apprendimento degli alunni
- strutturazione concatenata e motivata di tematiche di ricerca, tali da permettere di configurare un quadro di conoscenze a maglie larghe, in luogo di un incameramento a strati sempre più spessi del bagaglio ritenuto fondamentale di fatti e processi della storia generale, affrontati in una logica di stretta linearità cronologica
- profonda innovazione metodologica, tesa a caratterizzare le proposte didattiche in senso operativo, cercando di avviare gli alunni ad un consapevole rapporto con i procedimenti e gli strumenti impiegati dagli storici per le loro indagini al fine di avviare all'acquisizione di una serie di competenze di base
- stretto intreccio per la definizione delle scelte didattiche tra operatori cognitivi, conoscenze e competenze

Il coordinatore, richiamandosi alle sintetiche indicazioni sul curricolo di storia scaturite dalla sottocommissione ministeriale sulla scuola di base (documento del 12.9.2000 sul Riordino dei cicli), ha presentato in estrema sintesi un'ipotesi di sviluppo di un percorso in verticale per tutto l'arco dell'obbligo (fino a tutto il 2° anno del nuovo biennio delle superiori).

Si è registrata una sostanziale convergenza tra le linee di ristrutturazione del curricolo perseguite dalla ricerca delle scuole, le argomentazioni e le proposte

esplicitate a livelli diversi di approfondimento dai relatori nella mattinata e dal coordinatore.

Una serie di contributi ha posto infatti l'accento sull'importanza fondamentale dell'individuazione di metodologie adeguate per istituire un rapporto autenticamente formativo con la disciplina storica, fondato su una attiva rielaborazione di conoscenze (in una logica di selezione e non più di bignamizzazione ed accumulazione per ricorsi), in rapporto alle quali far maturare alcune competenze chiave.

I nodi di maggiore interesse ed approfondimento nella discussione sono stati:

- 1) il rapporto tra l'introduzione di innovazioni parziali e l'impianto complessivo di storia generale
- 2) le condizioni di sfondo per lo sviluppo delle innovazioni
- 3) l'efficacia di un percorso che prescindendo dal continuum cronologico
- 4) l'uso del manuale

1) Le valutazioni del gruppo su questo punto hanno registrato una relativa divergenza, rispecchiata anche dai due significativi contributi portati dall'I.C. Lama di Bologna e dalla S.El. di Corte Franca (BS).

Tratti comuni delle esperienze sono risultati

- lo sviluppo di segmenti innovativi di storia locale con un considerevole ricorso all'elaborazione delle fonti, alla consultazione e all'analisi di testi esperti
- la costruzione di conoscenze attraverso percorsi di ricerca su caratterizzazioni socio - economiche della vita nel passato.

Nello specifico un gruppo di classi dell'I.C. Lama si è avvalso della collaborazione della Biblioteca comunale Ragazzi del Comune di Bologna per reperire, selezionare fonti secondarie, in alcune occasioni ampiamente rivisitate poi dagli stessi insegnanti, per permettere una serie di operazioni di decodifica e riscrittura da parte degli alunni.

L'attuazione di percorsi fortemente caratterizzati sotto l'aspetto metodologico è risultata funzionale a sviluppare

- le capacità di analisi, comprensione delle diverse tipologie del testo divulgativo e manualistico in campo disciplinare
- le capacità trasversali di decodificazione e rielaborazione del testo scritto
- le competenze legate alla ricerca dell'informazione storica

Queste innovazioni non hanno determinato lo smantellamento dell'impianto ricorsivo dei principali fenomeni ed avvenimenti dalla Preistoria ad oggi, hanno però permesso una trattazione nell'ambito della quale le maggiori strumentalità coinvolte hanno portato gli alunni a maturare approcci, rielaborazioni fondanti per la formazione del senso storico e di un quadro conoscitivo potenzialmente generatore di ulteriori conoscenze e competenze.

Nella scuola elementare di Corte Franca, rappresentata nel gruppo da due insegnanti, le classi impegnate nella sperimentazione di un curriculum basato sugli operatori cognitivi hanno superato l'ancoraggio al percorso della storia generale, per dare spazio ad una concatenazione di unità didattiche in stretto rapporto di consequenzialità imperniata non sulla temporalità ma

- sulla crescita della complessità metodologica e cognitiva
- sulle correlazioni tematiche

Il materiale librario diversificato, acquistato in base all'adozione alternativa (L.517/77), integrato dalle elaborazioni scritte degli insegnanti e degli alunni, è venuto a costituire l'ossatura documentaria della rete di indagini conoscitive che nella fase iniziale del ciclo dell'obbligo, portando le classi a misurarsi con una storia non preconfezionata, ha determinato la formazione di quelle capacità che nella scuola media sono comunque indispensabili per misurarsi con un quadro più complesso di informazioni e di metodologie (studio, uso delle fonti, inquadramento temporale).

2) E' stata diffusamente sottolineata l'esigenza di operare in un rapporto più stretto e costruttivo tra scuola elementare e scuola media per superare le attuali divaricazioni (relative all'uso del manuale, alla costruzione del metodo di studio, allo sviluppo di indagini legate alla storia locale, all'impiego delle fonti) che frenano o vanificano parzialmente processi d'innovazione in atto che sono invece da valorizzare ed implementare in vista della ristrutturazione dei cicli scolastici. Alcuni interventi hanno infatti evidenziato elementi di incertezza e difficoltà connesse alla definizione e alla gestione delle revisioni dell'impostazione curricolare, nella quale pesano in negativo le carenze nei livelli di collegialità, di condivisione di codici comunicativi comuni, aspetti con i quali si stanno misurando sistematicamente gli insegnanti degli I.C.

Alcuni insegnanti di scuola media hanno espresso perplessità circa la compatibilità dell'attuazione di percorsi di ristrutturazione del curriculum con la limitatezza e la rigidità degli attuali tempi di lavoro; due interventi hanno sottolineato l'esigenza che

- le case editrici producano, a partire da questa fase, un grosso investimento per adeguare le offerte di materiali librari alle possibili diverse prospettive d'indagine conoscitiva
- la ricerca delle scuole venga maggiormente supportata da enti e nuclei di formazione e documentazione sul territorio

3) Alle perplessità espresse da due insegnanti di scuola media circa la validità formativa e la fattibilità di un percorso articolato a prescindere dal rispetto del continuum cronologico hanno risposto le argomentazioni in senso opposto che

- ritengono l'impostazione fin qui generalmente adottata non più funzionale alla costruzione delle conoscenze che oggi un ragazzo deve acquisire
- individuano come prioritaria nella pianificazione delle scelte una serie essenziale e il più possibile correlata di unità di ricerca (comprendenti comunque una serie di operazioni "a posteriori" utili all'inquadramento temporale dei fenomeni e dei fatti storici trattati).

4) Sulla validità dello strumento manuale e sulle metodologie legate al suo utilizzo, in relazione all'esistente e in prospettiva, sono emerse in sintesi queste posizioni:

- il manuale dev'essere considerato uno dei possibili strumenti di lavoro, nel quadro dell'utilizzo diretto di una pluralità di testi
- allo stato attuale un "buon" manuale può consentire di sviluppare utili operazioni di decodificazione (analisi del linguaggio disciplinare, individuazione degli operatori cognitivi adottati per la costruzione delle informazioni), di studio e di sintesi schematica per nuclei di comprensione (quando questa non sia già fuori luogo perché totalmente compiuta, come nel caso del sussidiario per le elementari)

- occorre superare la logica manualistica, sia nella pianificazione delle proposte di contenuto (che vanno fortemente selezionate ed adattate alle esigenze specifiche) sia nel rapporto dei ragazzi con la conoscenza storica (che deve essere veicolata attraverso molteplici processi d'indagine operativa)
- uno strumento profondamente riveduto e corretto in funzione della nuova scuola di base (articolato in percorsi a carattere modulare, strutturato in sezioni ben distinte - dati informativi, corredo di fonti, problematizzazioni della ricerca storica) può assolvere una funzione positiva nella 2^a parte della futura scuola di base, favorendo operazioni di raccordo e sistematizzazione delle conoscenze, di analisi delle fonti.

Gruppo 6a

Pietro Biancardi

Nuclei fondanti e conoscenze 1

Il coordinatore per avviare e stimolare la discussione, propone ai colleghi di percorrere ed analizzare insieme due contributi scritti, e precisamente:

- un articolo di Antonio Brusa, dal titolo "Una ipotesi per la storia", da *Il sapere della scuola: proposte e contributi*. Materiali per il convegno nazionale CIDI, marzo 1999,

- e un articolo di Cesare Grazioli dal titolo "Dalla storia alle storie: ipotesi per l'individuazione dei nuclei fondanti", dai materiali distribuiti alla Scuola di formazione *La storia insegnata: riflessioni e proposte per il nuovo curricolo verticale* (ISTORECO – INSMLI), febbraio 2000.

Tutti e due gli scritti, infatti, per arrivare a proporre un'ipotesi di curricolo verticale, attraverso un percorso argomentato mettono in luce la necessità di ripensare problematicamente ad alcune questioni e ad alcune parole chiave, da tempo centrali nella riflessione e nel dibattito, ma che, come ha sottolineato Flavia Marostica nel suo intervento al mattino, non sono sempre così chiare o così chiaramente condivise; in particolare: - quali debbono essere gli elementi base di un programma di storia? - che cosa significa riprogettare una storia generale? - quali i criteri di selezione delle conoscenze? E ancora: è necessario chiarire meglio parole chiave come nuclei, conoscenze, competenze, esplicitando le relazioni tra esse.

Attraverso, dunque, quanto esposto negli articoli e anche richiamando spesso considerazioni e precisazioni formulate nei vari interventi del mattino, il conduttore propone alcune considerazioni come stimoli alla discussione, sollecitando i presenti ad esprimersi e a dare il loro contributo. In particolare Biancardi, richiamandosi anche alla propria esperienza di insegnante, sottolinea la necessità di ridefinire e ripensare le conoscenze, ad esempio come formazione di concetti storiografici (contesto, campo tematico, processo,) e di concetti interpretativi (classe sociale, stato, impero,) ma soprattutto come conoscenze che debbono essere connesse necessariamente e chiaramente a competenze, e pertanto alla necessità di ripensare il sapere in stretta connessione con il saper fare.

Un primo punto di discussione si sviluppa attorno ad una frase di Brusa il quale, nel suo articolo, ad un certo punto afferma che "...è ora di sforzarsi di guardare alla storia del mondo dal punto di vista dello studente..."; alcuni colleghi infatti si dichiarano perplessi su cosa possa significare adattare la programmazione su come lo studente "vede" la storia; c'è chi domanda a se stesso e ai presenti se non sia più educativo e formativo che l'alunno si confronti e si scontri con le "diverse" strategie e punti di vista del docente, così da "crescere" attraverso tale percorso; c'è chi pensa che le parole di Brusa vogliano richiamare la necessità di partire dagli interessi e dai bisogni dei discenti: La discussione, che si anima, mette in luce il fatto che quel "punto di vista dello studente" può significare la necessità di capire e di non dimenticare che è lo

studente, il soggetto che deve apprendere la storia, colui che deve costruire conoscenze, e che quindi occorre partire dall'individuazione di quali siano i reali prerequisiti, cognitivi, valoriali, affettivi, del giovane che vive oggi in questo contesto, per arrivare ad individuare che cosa sia per lui veramente utile. A questo punto molti colleghi segnalano un certo disorientamento, nel senso che risulta difficile liberarsi di quel modo di intendere l'insegnamento e la conoscenza della storia che si è sedimentato negli anni e che per molti insegnanti resta ancora ancorato al modello proposto, a suo tempo, dai loro docenti. Questi discorsi aprono ad alcune riflessioni sulla formazione – o meglio non formazione – dei docenti e soprattutto sull'aggiornamento. Alcuni insegnanti infatti dichiarano di non trovare particolarmente costruttive situazioni di aggiornamento come questa in cui vengono riuniti docenti di storia di tutte le diverse fasce scolari, mentre preferirebbero situazioni in cui confrontarsi entro un gruppo omogeneo che pertanto vive problemi simili; altri insegnanti sostengono però la tesi opposta e a questo punto il conduttore in primo luogo cerca di chiarire come le due modalità non si elidano ma anzi si integrino, soffermandosi a spiegare le ragioni che hanno portato in questo momento i responsabili dell'IRRSAE ER a dar vita ad una iniziativa di questo tipo, e poi il coordinatore esorta i colleghi ad affrontare alcuni dei nodi in discussione e connessi ai temi assegnati al nostro gruppo di lavoro. A tal proposito egli, riprendendo temi del mattino, domanda a se stesso e a tutti: se la storia è un sistema organizzato di conoscenze, che cosa dobbiamo intendere per conoscenze e quali criteri dobbiamo adottare per selezionarle? Le argomentazioni, dapprima incerte e timide, si fanno via via sempre più animate, spesso sovrapponendosi e da esse emerge che la maggior parte dei presenti comprende che le conoscenze sono l'articolazione dei nuclei e insieme l'oggetto in virtù del quale si possono attuare le competenze, per cui le conoscenze sono necessarie ma insieme funzionali alle competenze, che devono essere al centro dell'attività di insegnamento/apprendimento; di fatto però molti insegnanti, soprattutto quelli della scuola media e superiore, le intendono ancora come fatti nodali di una storia che ha un suo canone "scientifico ed indiscusso". Molti colleghi vogliono capire e chiedono esempi tratti dalla pratica didattica su che cosa significhi conoscenze storiche costruite nei testi attraverso operazioni e fonti, o compiere operazioni cognitive ed attivare abilità operative, come ha affermato, al mattino, Ivo Mattozzi.; ed il coordinatore, traendo spunto dal suo lavoro in classe, espone alcune situazioni ed attività concrete con cui si formano capacità operative, come tematizzazione, temporalizzazione, problematizzazione, spiegazione, ed abilità operative, come schedatura di testi, costruzione di mappe concettuali, e così via.

In effetti, dalle riflessioni sulle esperienze proprie ed altrui i docenti presenti dimostrano attenzione e disponibilità verso tali proposte, ed i più arrivano a concordare sul fatto che tutto ciò richiede non tanto di abbandonare la strada sin qui percorsa ma soprattutto un lavoro di riorganizzazione consapevole della propria attività di insegnante. Certo, emerge abbastanza chiaramente che, soprattutto per i docenti delle scuole medie, inferiori e superiori, la grande difficoltà è quella di ripensare l'insegnamento della storia a partire dall'apprendimento di competenze da parte dell'alunno.

Dalle conoscenze e competenze il confronto approda al tema delle motivazioni: i giovani di oggi appaiono profondamente diversi da come eravamo noi e, pertanto, come motivarli, in particolare nei confronti della storia? Anche in relazione a questo aspetto la discussione fa emergere diversi punti di vista: si concorda che la motivazione non può venire dal tentativo di rincorrere le curiosità giovanile del momento o l'evento che l'attualità propone e il conduttore suggerisce che la scommessa sta proprio nel progettare e realizzare il lavoro scolastico in modo che lo studente sia realmente protagonista consapevole del percorso così da costruire consapevolmente il proprio sapere e saper fare.

A questo punto, ormai verso la fine dell'incontro, un collega osserva che si è parlato di questioni interessanti e che evidentemente i presenti avvertivano come urgenti, ma che non si è affrontato la questione centrale dei nuclei fondanti; egli aggiunge di trovare molto interessante la proposta di Luigi Cajani, che intende i nuclei fondanti come i grandi organizzatori, anche perché se è vero che gli studenti si pongono oggi problemi diversi dai nostri, è altrettanto vero che i grandi selettori proposti al mattino da Cajani (uomo-ambiente, potere, economia, ...), possono, tra l'altro, anche offrire un approccio motivante per lo studente. Qualche altro collega esprime invece delle perplessità su tale proposta, ma le argomentazioni restano soltanto abbozzare, a causa delle numerose partenze in connessione all'approssimarsi dell'ora di chiusura dei lavori.

Gruppo 6b

Cesare Grazioli

Nuclei fondanti e conoscenze

Da uno scambio iniziale di opinioni e riferimenti ad esperienze sono emersi, per lo più come problemi aperti, una serie di questioni direttamente o indirettamente legate al tema centrale:

- la difficoltà di selezionare i nuclei fondanti non solo rispetto al Novecento, su cui verte il programma dell'anno conclusivo, ma anche rispetto agli anni precedenti;
- il problema della scarsità del monte-ore di storia, ovvero la vastità del programma rispetto alle due ore settimanali;
- il difficile rapporto con il manuale, ovvero: da una parte la difficoltà di usarlo efficacemente, soprattutto nella scuola elementare (ed anche nella scuola media, stante la progressiva "bignamizzazione" con cui le case editrici hanno generalmente risposto alle nuove periodizzazioni indicate dal DM Berlinguer sul Novecento); dall'altra la difficoltà a prescindere, che tra l'altro significa (come qualcuno ha testimoniato per esperienza personale) sobbarcarsi un'enorme mole di lavoro supplementare per la preparazione dei materiali e dei percorsi didattici, per di più in solitudine, dato lo scarso livello di lavoro collegiale;
- la necessità di un approccio interdisciplinare, ma al contempo la difficoltà di muoversi in questa logica in una fase di profonda trasformazione della storia-materia, fase in cui è ancora debole la riflessione epistemologica e didattica sul piano disciplinare;
- il sempre più evidente disinteresse degli studenti per la materia, e quindi la necessità di percorrere strade nuove per motivarli, partendo dai loro vissuti, anche sul piano socio-affettivo, e dai loro modelli mentali, visto che se non c'è questo aggancio non scatta la motivazione e, in definitiva, non si dà apprendimento significativo;
- il rapporto tra nuclei fondanti e competenze, cioè la dimensione del saper fare, sia in senso trasversale che nella dimensione specificamente disciplinare.

Il confronto si è poi progressivamente orientato a focalizzare il tema posto al centro del lavoro del gruppo e, come era prevedibile, la difficoltà e al contempo lo sforzo collettivo sono consistiti essenzialmente nella definizione stessa del concetto di nuclei fondanti. Come noto, si tratta infatti di un termine entrato solo recentemente nel lessico scolastico, in relazione ai nuovi scenari dell'autonomia e della riforma: un termine destinato a diventare strategico, come lo sono ormai curriculum, moduli, competenze, e a questi strettamente collegato, ma fino ad ora assai meno definito nei suoi significati.

Se era da tutti condivisa l'idea che, nella nuova scuola dell'autonomia, non si dovrà più operare in termini di espletamento di programmi dettagliatamente prescrittivi e rigidamente calati dall'alto, ma in termini di un processo di apprendimento che sviluppi e consolidi competenze trasversali e disciplinari, e

che valorizzi l'autonomia progettuale dei docenti, dei gruppi di materia e dei consigli di classe, si è viceversa registrato un notevole grado di incertezza, ed anche di pluralità di opinioni, su:

- a) che cosa si debba intendere per nuclei fondanti, in rapporto alle conoscenze disciplinari;
- b) chi debba stabilire quali siano i nuclei fondanti per la storia: se a livello centrale (ovvero, il Legislatore o il Ministero in sede di ridefinizione dei curricula disciplinari all'interno del riordino dei cicli) o se questo compito spetti alla base (cioè ai singoli docenti o a gruppi di docenti o ai collegi).

Il lavoro del gruppo si è orientato soprattutto sul punto a), e qui ci si può solo limitare a dare conto della ricchezza di posizioni emerse: ovviamente la discussione non ha avuto infatti una "chiusura", nel senso di una definizione univoca e condivisa.

Ci si è chiesti soprattutto se per nuclei fondanti si debbano intendere le categorie, i grandi concetti ordinatori, oppure le "rilevanze", i macro-temi enucleati dalla storiografia.

Nella prima accezione, potrebbero essere considerati nuclei fondanti, ad esempio, gli assi (o approcci, o dimensioni, o settori) proposti nella relazione della mattinata da Cajani, ovvero:

1) il rapporto uomo-ambiente; 2) i rapporti di potere (in senso geo-politico e geo-economico); 3) la struttura del potere all'interno di una singola società; l'immaginario (religione, cultura, produzione estetica). Un partecipante al gruppo ha proposto un'accezione di nuclei fondanti intesi come categorie, ma in senso molto più generale e interdisciplinare, che li fa consistere in 1) tempo; 2) spazio) relazioni; 4) sistemi, anche se tale accezione è parsa ai più troppo generica e scarsamente utilizzabile per individuare i criteri su cui basare poi la progettazione curricolare.

Nella seconda accezione, si dovrebbero invece considerare nuclei fondanti le macro-tematizzazioni da porre alla base del curricolo, nel senso in cui possono esserlo, ad esempio, le rilevanze proposte nella mattinata, dalla relazione di Grazioli sul Novecento: 1) il secolo della transizione demografica, 2) il secolo della tecnologia (dalla 2^a alla 3^a rivoluzione industriale); 3) il secolo della mondializzazione, sugli assi: 3.1 Est-Ovest (le guerre e le ideologie); 3.2 Nord-Sud; 4) il secolo delle masse (sul piano socio-economico, politico, culturale). Analoga operazione andrebbe fatta ovviamente per la storia dei periodi (e degli anni scolastici) precedenti.

Sono poi state sottolineate alcune avvertenze ineludibili. In primo luogo, nel rapporto tra nuclei fondanti e conoscenze, si deve tenere presente il carattere intrinsecamente duplice della conoscenza storica, che è ad un tempo:

- a) conoscenza di procedure, metodi e modalità di lettura della realtà, e in quanto tale porta a concepire il processo di insegnamento/apprendimento in termini di competenze, consapevolezza metacognitiva, pratica laboratoriale sulle fonti e sui testi storiografici;
- b) conoscenza di fatti, strutture, processi storici, ovviamente sulla base delle domande che il presente pone al passato e che la storiografia periodicamente riscrive, in un dialogo continuo tra passato e presente; in quanto tale pone la necessità di una nuova idea di storia generale, adeguata ai bisogni del presen-

te così come quella tradizionale (ma tuttora in larga misura vigente) lo era rispetto alle istanze del presente in cui fu concepita, cioè l'Ottocento.

La definizione dei nuclei fondanti non può pertanto prescindere da questi due aspetti: richiede un forte (e non estrinseco) legame con le competenze – disciplinari, oltre che trasversali – e richiede una nuova idea di storia generale, certo non da riproporre ciclicamente nei successivi gradi di scolarità (come tuttora accade). E' poi ragionevole supporre che la definizione dei nuovi curricula, della nuova idea di storia generale su cui esso dovrebbe basarsi, dei nuclei fondanti nei quali dovrebbe articolarsi, e delle competenze di cui dovrebbe sostanzarsi, non vengano delegati alle scelte individuali dei docenti. Appare infatti evidente che la formazione storico-sociale dei futuri cittadini deve essere, anche nella scuola dell'autonomia, un patrimonio comune a tutti.

Gruppo 7a

Paolo Baroni

Le competenze in storia

Sono presenti una ventina di docenti di diversi ordini di scuola.

- Introduzione

Il tema che ci siamo proposti di dibattere sollecita contributi di idee ed esperienze. Da tempo siamo spinti a riflettere sui nostri saperi e su quelli dei nostri allievi. A interrogarci sulle risposte, e sui silenzi, dei nostri studenti. La parola "competenze" richiede prepotentemente un confronto.

Alcuni interventi della mattina hanno sottolineato la necessità di un approccio nuovo all'insegnamento della storia. Non c'è solo la necessità di rifelezionare "le cose importanti" (senza scadere nella bignamizzazione della storia) e prenderci la responsabilità di questa scelta (perché non esiste "una" storia sola, "non è un binario, ma una foresta" diceva Brusa) in funzione del nostro obiettivo di insegnanti: far capire la storia agli studenti.

Ecco quindi l'urgenza di ridefinire cosa insegnare: quali scelte tematiche, quali competenze, quali i "nuclei fondanti" per capire il discorso storico, nuclei che Brusa definiva come "tutto ciò che permette a un giovane di orientarsi nella dimensione cronospaziale".

Se per orientarci abbiamo bisogno di mappe, dobbiamo riconoscere che quelle che ci hanno insegnato non sono più adatte. Oggi siamo uomini nuovi, di una società globale dove è difficile comprendere quello che succede se si resta all'interno di un'unica prospettiva. E' con questa consapevolezza che dobbiamo ricostruire le mappe del passato, evitando le secche dell'enciclopedismo e della noia: la storia deve piacere, altrimenti il nostro impegno di educatori sarà solo fonte di frustrazione.

Da queste rapide osservazioni siamo partiti per confrontarci sulle nostre scelte di insegnanti. Cosa intendiamo dunque per "competenze" in storia? Come intendiamo insegnarle? Di quali "competenze" didattiche abbiamo bisogno?

- Competenze e formazione dei docenti

I docenti presenti sono intervenuti numerosi e con passione sui temi proposti, a volte denunciando polemicamente la mancanza di occasioni formative di lungo respiro. Pur riconoscendo la validità delle proposte di innovazione relative alla programmazione e alla didattica della storia, molti interventi lamentano l'inefficacia delle "conferenze", o anche dei gruppi di discussione estemporanei, che continuano a rimanere sul piano della proposta teorica, della dimensione della riflessione su quelle che dovrebbero essere le competenze del docente, i programmi e le risorse didattiche. Anche seminari come quello in atto evidenziano il limite della astrattezza rispetto alle situazioni concrete in cui l'insegnante opera.

In molte delle scuole presenti, il problema dell'insegnamento della storia non esiste per la quasi totalità degli insegnanti. Si continua a parafrasare il libro di

testo e a richiedere la ripetizione delle pagine di testo nel momento delle interrogazioni. Non solo non esiste un'idea di "laboratorio di storia", non esiste l'idea la storia abbia uno statuto disciplinare specifico, a livello di insegnamento: "basterebbe studiare" per imparare la storia: i risultati disastrosi sarebbero solo la conseguenza della poca voglia di studiare. I pochi docenti che condividono le problematiche dell'innovazione didattica in storia, tra cui immagino i presenti si riconoscano, soffrono di una desolante situazione di solitudine. Quello che richiedono è quindi l'attivazione di corsi di aggiornamento lunghi e che coinvolgano direttamente il lavoro dell'insegnante in aula, supportati da docenti più esperti.

Alcuni docenti riportano l'esperienza di un corso di aggiornamento centrato sulla progettazione e realizzazione di curricula modulari disciplinari, dove i moduli di storia dovevano essere centrati su competenze osservabili e misurabili, a partire dal modello delle Unità formative capitalizzabili dell'ISFOL. Si entra quindi nel tema delle "competenze" e in particolare delle competenze di un curriculum di storia.

- **Contenuti, competenze, curricula**

Si riconosce una sorta di definizione di competenza come "sapere e saper fare che si manifesta con una operazione cognitiva autonoma", ma c'è molta difficoltà a distinguere tra "competenze" in generale e quelle specifiche della storia, quelle che dovrebbero essere al centro dell'apprendimento nella lezione o nel laboratorio di storia.

Le competenze vanno insegnate a prescindere dai contenuti? provengono da attività logiche generali, quali l'analisi, la sintesi, la deduzione e l'induzione, l'inferenza, ... o sono il risultato dell'analisi guidata del testo storiografico?

Quanti tipi di competenze esistono? metodologiche, cognitive, metacognitive, operazionali, operatorie, affettive, a breve e a lungo termine, trasferibili, strategiche, trasversali, di base, specifiche/aspecifiche, disciplinari/pluridisciplinari, euristiche, ...

Si cerca di individuare un set di competenze specifiche della storia ed emergono con più facilità quelle legate alla metodologia della "ricerca storico-didattica": saper individuare le fonti documentarie di un evento, saper trarre inferenze, saper ordinare cronologicamente documenti, saper schedare un testo storiografico, saper tematizzare, ...

Sembra più difficile costruire una didattica delle competenze a partire dal manuale di storia; strumento fondamentale, secondo molti docenti, che considerano insormontabili le difficoltà di un approccio a testi storiografici d'autore e impraticabile una programmazione costruita sulla "ricerca storico-didattica".

- **Insegnare competenze: doccia fredda?**

Alcuni insegnanti raccontano esperienze frustranti sull'insegnamento delle competenze. Quando non si richiede più solo la ripetizione "con le loro parole" (bella richiesta!) delle sintesi spesso oscure e concettose che i manuali riportano, ma che gli studenti "autonomamente" utilizzino concetti storiografici per ricostruire un evento, oppure costruiscano diagrammi di flusso oppure applichino dei criteri per localizzare fenomeni su una carta geostorica, e così via, ci si accorge che insegnare competenze richiede molto tempo; che è impensabile

insegnare competenze nello spazio di un modulo. Impadronirsene significa comprenderle soggettivamente, cioè integrarle nella propria modalità cognitiva (che viene strutturalmente modificata): cosa che le rende disponibili a costruire conoscenze anche in altri contesti.

Bisognerebbe allora che ci fosse un curriculum verticale ben funzionante per riuscire a procedere, senza trovarsi di fronte, ogni volta, ad ogni anno, il vuoto o il caos.

- I problemi

In chiusura dell'incontro, l'insistenza sulle difficoltà non mi sembra una dichiarazione di resa. Credo che gli insegnanti presenti siano quelli più consapevoli delle difficoltà ma anche quelli più motivati a dare significato a un insegnamento che dovrebbe essere uno dei pilastri della scuola riformata e che è invece a tutt'oggi nella prassi comune lasciato ai margini.

Si condividono quindi alcune questioni che lanciano nuovi momenti di riflessione:

- è difficile isolare singole competenze
- è difficile costruire indicatori e verifiche di competenze
- è difficile formare competenze in tempi brevi, quindi un curriculum modulare dovrebbe prevedere la ricorsività delle stesse competenze, (curriculum come "spirale virtuosa delle competenze").

Ripropongo in conclusione una affermazione di Ivo Mattozzi, tratta dal CD Rom "Insegnare Storia"

"Non si può immaginare di proporre una conoscenza storica come se gli studenti fossero già attrezzati per poterla comprendere, analizzare e apprendere nella sua struttura e in tutte le sue implicazioni. Dobbiamo pensare che i ragazzi non hanno questa attrezzatura cognitiva e perciò bisogna guidarli a formarsela usando le conoscenze storiche".

Gruppo 7b

Vincenzo Guanci

Competenze in storia 2

Componenti del gruppo: Giacinti Baschetti Paola Goldschmidt Valentina Grassi Marina Laghi Carla Luppi Marzia Macaluso Gabriella Marangoni A. Margherita Margutta Rosaria Mazza Simone Mezzetti Rossella Montanari Daniela Nobili Ivana Notarangelo Antonietta Pagani Roberta Papa Adelia Parenti Ivana Peia Renata Rizzotti Davide Prandi Maria Giulia Rigolli Maria Ronconi Maddalena Saragoni Maria Saviotti Daniele Silvi Anna Maria Spinelli Giovanni Truffo Loredana Zuffi Ilva

La discussione inizia intorno alla domanda: quali sono le competenze specifiche della storia, o meglio, quali sono le competenze che lo studio della storia permette di acquisire?

E' poi proseguita cercando di tratteggiare alcune finalità dell'insegnamento della storia espresse in termini di "competenze":

- dare il senso della continuità
- dare il senso della profondità
- dare il senso dello spessore della realtà
- formare capacità di costruire schemi logici
- formare capacità di creare relazioni
- decentrare il proprio punto di vista.

Il coordinatore richiama la convenzione per un vocabolario pedagogico di base secondo cui appartengono all'essere dell'allievo le capacità e le competenze mentre si riferiscono al loro avere le conoscenze e le abilità.

Perciò il problema pedagogico per eccellenza è fare in modo che ciascuno sviluppi e metta in atto tutte le proprie capacità; le competenze, in questo quadro, vengono definite come "capacità portate a compimento".

La questione è allora: come si può declinare questa definizione in storia?

Innanzitutto si tratta di *capacità cognitive*, cioè capacità di costruire e ri-costruire mappe di conoscenze; tali capacità vengono esercitate nel trattamento delle informazioni e, più precisamente, nel trattamento di informazioni che riguardano il passato.

Le capacità di base sono quelle che permettono di organizzare le informazioni in modo da *formare conoscenze*.

Le *competenze* connesse alla formazione di cultura storica permettono di interrelare le conoscenze in modo tale da costruire nuove conoscenze, integrandole in un reticolo più o meno vasto di conoscenze, sempre provvisorio e sempre *in fieri*.

Alla luce di queste precisazioni il gruppo ha cercato di procedere ad una più appropriata *check list* delle competenze relative allo studio della storia:

1. riguardo all'uso pubblico della storia
2. riguardo all'analisi dei testi storici
3. riguardo alla lettura delle fonti.

Per il primo punto si è convenuto che è determinante la comprensione del *rapporto presente-passato-presente*. L'azione didattica dovrà in ogni momento creare occasioni affinché lo studio del passato sia sempre esplicitamente legato all'analisi del presente; non si tratta solo di "smascherare" l'uso "politico", propagandistico/legittimante o delegittimante, del racconto di avvenimenti del passato, bensì di cogliere come la ricerca storiografica sia intrinsecamente collegata alle urgenze di comprendere quello che succede nel presente. In quest'ottica grande importanza riveste la storia locale e la ricerca storico-didattica condotta con gli allievi.

Sia nell'analisi dei testi che nella lettura delle fonti giocano un ruolo decisivo gli operatori cognitivi della storiografia:

- tematizzazione, periodizzazione, problematizzazione, spiegazione
- operatori temporali: datazione, durata, periodo, lunga durata, successione, contemporaneità, ciclo, congiuntura.
- operatori spaziali: scala mondiale, continentale, nazionale, regionale, locale
- concettualizzazioni: permanenza, mutamento, grande trasformazione, rivoluzione
- operatori del linguaggio: descrizione, narrazione, argomentazione

Conquistare competenze storiche significa avere le capacità di utilizzare in modo appropriato e fecondo gli operatori cognitivi della storiografia.

Come si impara ad utilizzarli? Formandosi delle *abilità operative* specifiche e trasversali alle altre discipline.

Si deve imparare a costruire *grafici temporali* via via più complessi, partendo da semplici "linee del tempo" ed arrivando a mettere in relazione sullo scacchiere dello spazio-tempo fenomeni di durata differente la cui lettura intrecciata di successione e contemporaneità dà modo di costruire nuove conoscenze.

Si deve imparare a costruire *schemi di relazione* tra eventi e poi tra fenomeni fino a giungere alla elaborazione di modelli di spiegazione complessi.

Si deve imparare a leggere carte tematiche, *rappresentazioni spaziali* degli eventi di breve, media e lunga durata, con scale spaziali differenti.

Conquistare competenze storiche significa anche avere la *capacità di costruire le concettualizzazioni* adeguate al problema storiografico che si sta affrontando, ovvero riconoscere le concettualizzazioni utilizzate dagli storici per problematizzare e spiegare un fenomeno; si tratta cioè di una competenza che si esprime con la *capacità di costruire mappe concettuali* via via più complesse.

Tutte le competenze specifiche si riassumono, infine, nella *competenza a trattare le conoscenze* mano a mano acquisite. Dobbiamo riuscire a trasformare lo studio della storia da organizzazione mnemonica di eventi e fenomeni più o meno complessi a strutturazione e ri-strutturazione continua di una mappa mentale in cui le conoscenze non si "accumulano" ma si "integrano". La formazione di un reticolo di conoscenze è possibile se si adotta la formula "modulare" in cui le *conoscenze di contesto* sono quelle che formano lo sfondo sul quali si innestano le *conoscenze-focus*, i casi di studio; la rete, lo sfondo, il quadro generale delle conoscenze di base è dato dai *nuclei fondanti*, che possiamo qui per semplicità indicare nei "quadri di civiltà"; le competenze di base sono espresse dalla capacità di utilizzare gli operatori cognitivi necessari per integrarvi le nuove conoscenze.

Alla fine, ci dovrà essere la formazione di una mente abituata a porsi domande, a considerare le ricostruzioni storiche del passato come frutto provvisorio della ricerca storiografica, a porsi nuovi problemi, a problematizzare il passato come il presente.

Gruppo 11

Giulio Ghidotti

Gli operatori cognitivi della storia

L'orientamento del gruppo

Gli/Le Insegnanti del gruppo provengono da Istituti (PR-MO-BO-FE) di tutti gli ordini scolastici: Direzioni didattiche, Istituti di sc.medie inf., Istituti comprensivi, Licei classici, Istituti tecnico industriali.

Nel riferire le motivazioni che li/le hanno indotti a iscriversi a questo gruppo tematico riportano chi esperienze innovative realizzate e in corso (uso di manuali particolarmente innovativi destinati agli istituti professionali in scuole superiori di tipo diverso rispetto a quelle per cui erano stati prodotti, produzione e applicazione di U.D. e percorsi disciplinari e trasversali finalizzati alla formazione degli operatori cognitivi ..), chi bisogno di chiarificazione e di orientamento (a cosa si fa riferimento quando si parla di operatori cognitivi, con quali modalità organizzare una didattica in questa ottica), chi esigenze di indirizzo (come collocarsi rispetto a proposte curriculari innovative diverse).

Da queste comunicazioni emerge la comune esigenza riferirsi ad una didattica della storia che punti alla formazione e allo sviluppo di quella che sinteticamente può essere denominata come "intelligenza, ragione storica" che strutturi profondamente, organizzandolo, il sistema di conoscenze costruito da chi apprende.

Diversi interventi concordano nell'individuare la valenza formativa dell'insegnamento/apprendimento della storia proprio in questa sua specifica dimensione disciplinare, cioè nello sviluppare il pensiero di alunni/e attrezzandolo di capacità cognitive specificatamente storiche che fondino abilità di conoscenza ricche e trasferibili in individui competenti ed interessati.

Per intendersi meglio: una definizione (con corollario) di Operazioni cognitive in storia.

"Sono le operazioni che facciamo (nella quotidiana riferendoci al passato e che, consapevolmente o meno, fanno, in tutto o in parte gli storici e gli autori di manuali) sulle informazioni del passato per dar loro una organizzazione e un significato che le strutturi in conoscenza significativa: sono le operazioni di tematizzazione e di articolazione tematica (di informazioni prodotte direttamente o inferenzialmente da tracce del passato), operazioni temporali (messa in successione, rilevazione di contemporaneità, rilevazioni di durate, distinzione in periodi sono quelle basiche che si avvalgono della datazione per essere più precise), operazioni di organizzazione spaziale (localizzazione, distribuzione, forma, densità, distanza dei fenomeni); operazioni di classificazione delle informazioni a seconda che diano conto di mutamenti, di permanenze, di eventi; operazioni di attribuzione di significato e di valutazione alle informazioni organizzate; opera-

zioni inferenziali di generalizzazione, di ricapitolazione; operazioni di seriazione; operazioni di intreccio mediante problematizzazione; operazioni di intreccio mediante spiegazione; operazioni di comunicazione delle organizzazioni pensate mediante la forma descrittiva, oppure narrativa oppure argomentativa.

Dobbiamo presumere che la capacità di compiere operazioni cognitive siano dovute ad una facoltà disponibile nella mente (quindi educabile, perfezionabile) che possiamo designare come operatore cognitivo"

(adattato da "Insegnare storia. Corso ipertestuale per l'aggiornamento in didattica della storia" - CD Ministero della P.I., Università degli Studi di Bologna - Dipartimento di Discipline Storiche. Le parti in grassetto sono a cura del coordinatore del gruppo).

Corollario.

La conseguenza di questa visione, è che, se la storia è il risultato di un processo di costruzione cognitiva, anche l'apprendimento avviene mediante un processo di costruzione della conoscenza grazie alle operazioni cognitive che lo studente dovrebbe applicare a testi storici. Una conoscenza storica compresa e appresa si manifesta perciò non solo nella capacità di ripetere informazioni su soggetti, date, luoghi, avvenimenti, ma soprattutto nelle competenza a correlarle mediante le operazioni cognitive. Sono, infatti, tali operazioni che danno origine alle abilità complesse, quali la *comprensione dei principi, l'applicazione delle conoscenze e delle abilità ad affrontare nuovi compiti* (transfert dell'apprendimento) e analizzare, esaminare, discutere problemi. Dunque sono tali operazioni - non le sole informazioni - che permettono di capire il presente nella sua dimensione storica, sono gli operatori cognitivi che costituiscono gli strumenti di base della conoscenza del pensiero critico riflesso.

A mo' di conclusione

Ri-significando le proprie esperienze/esigenze/situazioni alla luce del contributo precedente, dagli interventi emergono alcune considerazioni di fondo.

- a) L'attenzione alla formazione degli operatori cognitivi dovrebbe costituire uno degli assi di continuità nel nuovo curricolo verticale di storia nella scuola dopo la riforma dei cicli. Solleva così perplessità la possibilità di collocare la formazione delle capacità cognitive solo nella prima fase della scuola dell'obbligo, senza prevedere un loro sviluppo e arricchimento nelle fasi successive. Infatti, anche una nuova storia generale, interculturale e a scala mondiale, se proposta con intenti unicamente informativi e civici potrebbe incorrere negli insuccessi e nei fallimenti in cui è incorsa l'attuale storia generale.
- b) L'attenzione alla formazione degli operatori cognitivi che rimanda ad una didattica centrata sull'operatività di alunni/e in una prospettiva laboratoriale, una volta assunta lungo tutto l'arco scolastico a fondamento dei curricula specifici, costituirebbe una garanzia in più per un effettivo rinnovamento dell'insegnamento della storia nella prospettiva della formazione di competenze e della padronanza dei saperi.

- c) L'attenzione alla formazione efficace degli operatori cognitivi mediante attività laboratoriali comporta la disponibilità di spazi orari più ampi rispetto a quelli attuali. La realizzazione di progetti trasversali a più discipline che questa prospettiva ri-qualifica è sicuramente un'opportunità da sfruttare, ma da sola non può sicuramente sopperire all'esiguità del monte orario destinato attualmente alla storia nella scuola media inferiore e superiore.
- d) L'assunzione del complesso delle operazioni cognitive come una delle matrici del curriculum dovrebbe uscire dall'attuale fase ritenuta ancora pionieristica e sperimentale mediante l'attività formativa sistematica sia degli insegnanti in servizio, sia di quelli in corso di laurea e di formazione iniziale.

Gruppo12

Nerino Arcangeli

Operatori cognitivi e trasversalità

Nella quotidianità della vita scolastica capita sovente di riscontrare l'utilizzo dello stesso lessico con attribuzioni semantiche diverse.

Quando poi avviene che già in letteratura ad un termine tecnico, settoriale e specifico vengono concessi margini di discrezionalità e di ambiguità, allora le difficoltà di condivisione semantica aumentano.

E' questo sicuramente il caso delle due parole "operatore cognitivo" e "trasversalità".

Il Gruppo di lavoro, pur partendo da questa comune consapevolezza, si è confrontato con la "identità" dei due oggetti.

Valore semantico di "operatore cognitivo" e di "trasversalità"

Si riportano sinteticamente le valenze semantiche, che i due termini hanno suggerito ai presenti. Si tratta di significati in gran parte accolti da tutti, pur con le dovute cautele e con le naturali zone di ombra, di chiaro-scuro e di relatività.

Con il termine "operatori cognitivi" si intendono:

- Le procedure di tipo mentale che consentono l'apprendimento.
- Le procedure mentali possono essere specifiche, ovvero direttamente connesse ad una disciplina o ad un'area disciplinare. Si può parlare, con un neologismo che ha ancora molto del "prototipo", di un operatore cognitivo del "fontizzare", ovvero della capacità costante e stabile della mente di attivare la procedura di "ricorrere alle fonti" per la risoluzione di problemi attinenti il settore antropologico, spazio/temporale, geografico/storico. Altri operatori cognitivi, pur essendo "tipici" della "storia" non ne sono "esclusivi", come la "contemporaneità del tempo" e la "territorialità dello spazio", la "sequenzialità del prima/dopo", la "causalità del così/quindi", la "storicizzazione dell'evento presente tra passato e futuro".
- Le operazioni mentali possono essere colte nella loro strumentalità dinamica. Si configurano, pertanto, come "strumenti" capaci di produrre conoscenze e di padroneggiare un segmento o segmenti di un determinato sapere (storia) o di saperi diversi, facendo ricorso a categorie logiche del pensiero, variabili a seconda delle discipline e/o delle aree disciplinari.
- Le procedure mentali possono essere pervasive di diversi ambiti o addirittura di tutti gli ambiti. E' il caso delle procedure-base dell'apprendere, come il "percepire", come l'"organizzare spazialmente", l'"organizzare temporalmente". Seguendo questa logica di pensiero, la dimensione della "trasversalità" si è evidenziata e definita con una certa precisione.

Con il termine "trasversalità" si intendono:

- Le procedure di tipo mentale che consentono di attraversare le diverse discipline e le diverse aree disciplinari.
- Le procedure che costituiscono il "viatico" per attraversare i diversi "ambiti" del sapere.

- Le procedure che ti permettono di nuotare e di navigare con sicurezza e con una certa autonomia alla scoperta delle conoscenze.
- L'epistemologia storica propone l'acquisizione di abilità specifiche, ma nello stesso tempo "privilegiate", in quanto possono essere utilizzate per leggere, per interpretare, per capire una storia, un evento, anche personale. In tal modo supportano, stimolano e promuovono la motivazione.

L'"operatore cognitivo" di carattere storico

Il Gruppo di lavoro ha prodotto alcune analisi più direttamente connesse all'"operatore cognitivo" di carattere storico, analisi che sinteticamente si riportano, ovviamente da considerare e da trattare sempre con le dovute attenzioni e con le menzionate precauzioni.

Ai fini della efficacia espressiva, si riprenderanno anche alcune frasi integrali degli insegnanti presenti:

- "Se mi accingo a riflettere sugli operatori cognitivi della storia, mi sembra quasi che tutti possano essere applicati anche ad altri ambiti delle conoscenze, oppure mi viene da pensare che tutti gli operatori cognitivi siano legati e connessi direttamente alla storia... mi sembra in tal modo di dover sottolineare la "centralità" della storia rispetto a tutti gli altri saperi... come se la storia divenisse il "fulcro" delle conoscenze... anche perché tutte le conoscenze possono essere lette in chiave storica."
- "Se consideri un operatore cognitivo di tipo storico come il "fontizzare", questo strumento ti dà la capacità di ricercare "fonti", "indizi" e "segnali" per leggere, analizzare, interpretare... per tracciare relazioni ipotetiche da validare."
- "Se si sa leggere una "fonte storica", si è capaci di ricercare, analizzare e scegliere informazioni... puoi usare questa capacità in storia, in geografia, in ambito scientifico..."
- Gli operatori cognitivi della storia sembrano in gran parte "condivisibili" e "compatibili" con tutte le altre discipline.

L'"operatore cognitivo" in dimensione "generativa" intercetta l'"operazione mentale"

Il Gruppo di lavoro si è infine soffermato sulla dimensione "generativa" dell'operatore cognitivo, sottolineando alcuni aspetti di questa peculiarità:

- "L'operatore cognitivo, se parliamo di "strumento, in chiave alta, si presenta come un attivatore di processi... assume una dimensione "generativa" di nuove conoscenze e di nuove modalità di conoscere... diviene una chiave di accesso per comprendere il "prima" e l'"oggi" e per poter progettare il "dopo"... nella disciplina specifica storica trova una sede naturale di esistenza, ma contemporaneamente facilita il passaggio agli altri saperi."
- L'operatore cognitivo è uno "strumento" che consente di compiere azioni, ad esempio di "ordinare", per cui promuove la funzione di agire, di attivare, di generare. Per alcuni dei presenti viene ristretto molto il campo di "azione" di un operatore cognitivo al proprium disciplinare o poco oltre, mentre per altri la dimensione della "trasversalità" viene percepita quasi come un carattere comune di tutti gli operatori cognitivi, al punto da affermare che si può parlare di operatore cognitivo in modo appropriato solo se questi assume dimensioni di

trasversalità. L'operatore cognitivo in questa ultima accezione tende, quindi, a coincidere quasi con "operazione mentale".

- Gli operatori cognitivi di carattere prettamente storico quali "permanenza", "durata", "cambiamento", "contemporaneità" sembrano costruire per l'uomo delle "significatività" tali che poi gli hanno permesso di ipotizzare, generare e consolidare tutte le altre scienze, tutti gli altri saperi, tutte le altre discipline.
- L'operatore cognitivo assume dimensione fondante della disciplina, esempio ne sono lo spazio ed il tempo attraverso le cui interazioni viene costruito un paradigma spazio/temporale di contesto.
- Altre analisi riportano il discorso sulla distinzione, che non significa separazione, tra operatore cognitivo ed operazione mentale.
- L'operazione cognitiva, infatti, si sottolinea, avviene attraverso molteplici processi, di cui gli operatori cognitivi sono responsabili. Gli operatori cognitivi sono quasi sempre "trasversali", ma alcuni sono prettamente "peculiari" di una disciplina o di un'area disciplinare, come la "percezione melodica".

In sintesi

L'operatore cognitivo tende a configurarsi come una struttura ed una strategia permanente del pensiero, struttura e strategia che si sono costruite e si attivano in modo articolato e complesso.

L'operatore cognitivo è capace di leggere ed interpretare la realtà con cui viene a contatto.

L'operatore cognitivo assume una dimensione generativa di altri processi, sollecita l'attuazione di altre procedure e di altre strategie di conoscenze, è capace di attivarsi in diversi ambiti, per cui si connota per l'attributo della "trasversalità".

Gruppo 13

Annalisa Zannoni

Storia e difficoltà d'apprendimento

È stato proposto il seguente schema di stimolo anche come possibile traccia di strutturazione dei lavori.

- elementi di condivisione, di confronto e di discussione emersi dalle relazioni della mattina
- centralità della persona che apprende (è stata fornita al gruppo una sintesi di riflessione tratta dal documento elaborato dal gruppo n. 2 della commissione per il riordino dei cicli e dei curricoli)
- difficoltà d'apprendimento e nuovi curricoli di storia: dubbi, proposte, riflessioni, esperienze
- operazioni cognitive, metacognizione e difficoltà d'apprendimento (riflessioni e esperienze).

Le considerazioni sui vari punti, soprattutto per quanto riguarda il 3° e il 4°, si sono intrecciate nel corso dei lavori, poiché la partecipazione è stata molto attiva e tesa a cogliere le forti interazioni fra i diversi aspetti del tema trattato.

- ❖ *Relativamente agli interventi della mattinata*, viene sottolineata l'importanza, ai fini dell'apprendimento, delle strategie motivazionali e dell'organizzazione delle operazioni cognitive, attività che risultano particolarmente significative e positive, per quanto riguarda il raccordo fra le elementari e le medie, per le docenti che hanno fatto esperienze negli Istituti comprensivi. A questo proposito viene rilevata l'inadeguatezza di molti testi dove prevale una sequenzialità cumulativa, che inoltre non tiene conto né del raccordo fra i cicli, né delle reali competenze degli allievi. Per quanto riguarda gli Istituti professionali, pur sulla base di diverse esperienze e criteri di valutazione dei programmi, si concorda sulla necessità di valorizzarne gli aspetti operativi che risultano particolarmente coinvolgenti per i ragazzi e consentono di far compiere con maggior chiarezza operazioni cognitive che spesso risulterebbero troppo astratte a causa di difficoltà e lacune di vario genere, come, ad esempio, uno scarso bagaglio lessicale, il possesso di mappe concettuali frammentarie e slegate, scarse conoscenze e competenze geografiche. Tutto questo presuppone un utilizzo della programmazione modulare che, secondo alcuni docenti, è disorientante, come lo sono a volte gli esercizi proposti. La coordinatrice rileva che questo a volte dipende dai testi in uso che non sono strutturati adeguatamente anche per quanto riguarda gli esercizi, che spesso hanno una collocazione scarsamente significativa e efficace ai fini dell'apprendimento. Dall'esperienza effettuata da una collega della scuola elementare, è emerso un indebolimento dell'"emozione cognitiva" nella classe quinta, mentre in precedenza gli esercizi erano stati svolti con piacere. In generale si evidenzia la scarsa abitudine ad utilizzare in sostituzione del manuale materiali diversi, che richiedono la capacità di organizzare in modo forte i temi e le operazioni cognitive programmate, cioè scelte, e proprio i

criteri di scelta costituiscono motivo di apprensione o incertezza rispetto al 'comodo' manuale. Questo anche perché gli alunni appaiono sempre meno dotati di preconcoscenze, anche di base, e di motivazione, in particolare nelle prime con il NOS. La coordinatrice fa presente come proprio questi problemi e, in generale, le difficoltà d'apprendimento costituiscano un importante criterio di scelta per la costruzione della programmazione. In particolare, per affrontare la difficoltà forse peggiore per i ragazzi, cioè quella di dare senso allo studio della storia, è ottimale partire dalle questioni del presente/futuro per stimolare la curiosità di avere chiavi interpretative attraverso lo studio del passato. Alcune colleghe ritengono che certe difficoltà siano legate ai tempi, poiché la velocità e il consumo superficiale di ogni cosa o processo impediscono anche forme di studio efficaci. Per questo nutrono dubbi sulle modalità d'uso del computer. La coordinatrice si chiede come vengano utilizzate le nuove tecnologie, perché spesso se ne fa un uso poco formativo: il computer invece dovrebbe essere usato in modo attivo, come dimostrano alcune esperienze positive.

- ❖ *Per quanto concerne la sintesi del documento del Gruppo 2 della Commissione ministeriale (La centralità della persona che apprende...), le docenti concordano sostanzialmente con le affermazioni in esso contenute, ma, relativamente a queste, rilevano anche molti elementi di ostacolo o di contraddizione presenti nella pratica didattica, che limitano l'efficacia degli interventi volti alla facilitazione dell'apprendimento e al superamento delle diverse difficoltà. In particolare si mettono in luce alcuni punti 'caldi'. Ad esempio, il rinnovamento dei contenuti e delle metodologie del processo di insegnamento/apprendimento genera una certa ansia nei confronti di genitori o colleghi legati a un'immagine 'tradizionale' della scuola che può apparire più convincente proprio perché la gestione dell'innovazione è spesso affidata a o assunta in carico da docenti che, nonostante successi e fatiche, non possono spesso garantire la circolazione e continuità del loro lavoro, il che rende difficile valutarne la reale efficacia. Questo è tutt'altro che irrilevante per affrontare le difficoltà nell'apprendimento, poiché per ottenere risultati concreti occorre strutturare percorsi mirati e individualizzati che non possono prescindere dall'uso di metodologie, di strategie e di modalità organizzative di tipo innovativo o comunque flessibile. Se è vero che *l'insegnante ha una funzione prioritaria di organizzazione di ambienti educativi di apprendimento adeguati ai livelli di scuola e specifici per aree disciplinari, di guida e sostegno continuo alla partecipazione consapevole e di stimolazione e potenziamento della motivazione ad apprendere* (cfr. doc. Commissione), è anche vero che la struttura organizzativa, burocratica, amministrativa non deve costituire un ostacolo ancora più grave delle stesse difficoltà d'apprendimento o, addirittura, contribuire a crearle o ad aggravarle a causa di diversi fattori negativi, a volte concomitanti, come discontinuità nella docenza e/o nella programmazione, mancanza di raccordo fra ordini di scuola, fra classi parallele, all'interno delle aree disciplinari, fra docenti, numero eccessivo di alunni per classe, accorpamenti di classi inopportuni, ritardi nelle nomine, consigli di classe incompleti nelle fasi iniziali dell'anno. Sicuramente, come conferma per sua esperienza anche la coordinatrice, l'organico*

funzionale può consentire di risolvere alcuni di questi problemi, ma altri restano aperti. Purtroppo oggi, nella scuola, molti docenti hanno la spiacevole sensazione che a parole molto ci si preoccupi dei processi di apprendimento e delle relative difficoltà e che, sulla carta, molto risulti attivato, ma poi nei fatti non si creino sempre le condizioni (strutturali, finanziarie, relazionali...) per consentire agli insegnanti di operare concretamente con i ragazzi, con i colleghi, con le famiglie, con altri operatori e educatori, in modo sistematico e continuativo.

- ❖ *Riflessioni e esperienze.* Nell'Istituto comprensivo di Monzuno l'utilizzo di un ipertesto per affrontare l'handicap ha dato buoni esiti. L'insegnante, in base alla sua esperienza nel sostegno, valuta positivamente sia le affermazioni di fondo del documento del Gruppo 2, sia le metodologie che valorizzano l'operatività. Nella scuola si sta valutando la possibilità di attivare un laboratorio di Storia, ma c'è qualche timore per la novità del lavoro e per eventuali rischi di disorientamento. Nella scuola elementare 'Pulicari' di Imola è stata condotta da Gasparri un'esperienza di insegnamento della Storia in Biblioteca. Uno degli obiettivi era quello di far capire qual è il lavoro dello storico anche attraverso schede, diapositive e spiegazioni. Nell'insegnamento di Italiano sono state fatte scelte coerenti (soprattutto relazioni). È stato necessario inoltre programmare e gestire lavori di gruppo. Le tematizzazioni sono state motivate ai ragazzi e collocate su una linea del tempo per documentare con chiarezza il percorso svolto, che è stato spiegato anche ai genitori. La storia locale è stata messa in relazione con la 'storia generale'. Nel corso di quest'esperienza anche i bambini più passivi hanno mostrato momenti d'interesse e, in generale, l'apprendimento motivato ha portato a conoscenze e competenze maggiori e a minori difficoltà, ma già da quest'anno potrebbero esserci problemi, perché il personale della biblioteca sarà ridotto. La coordinatrice informa il gruppo sull'esperienza 'Imparare storia in Biblioteca' a cui hanno partecipato il Provveditorato agli studi, il Landis, il DDS dell'Università e il Comune di Bologna e vari docenti, e che ha dato buoni risultati sul piano motivazionale e dell'apprendimento. La prof. Luppi dell'IPSIA 'Fioravanti' di Bologna ritiene che nelle superiori occorra stimolare una ricerca attiva nel presente su cui poi costruire i concetti interpretativi, operazione, quest'ultima, di notevole difficoltà, e sempre di più negli ultimi anni, come constatano molti docenti, anche per quanto riguarda materie come Diritto e Economia. Occorrerebbe progettare moduli interdisciplinari per costruire la conoscenza di macroconcetti trasversali, come trasversali sono molte delle difficoltà d'apprendimento (di spazio, di tempo, di relazione...). Sarebbe così più facile valorizzare l'aspetto metacognitivo dell'apprendimento, affinché la consapevolezza spinga gli alunni ad affrontare le difficoltà e a dare senso all'impegno e al lavoro svolto, nonché ad orientarsi. I docenti devono sicuramente valorizzare ogni più piccolo progresso rispetto al livello di difficoltà iniziale o precedente. La centralità dell'apprendimento deve essere innanzi tutto intesa come attenzione alle difficoltà e al loro progressivo superamento, in particolare se si tratta di competenze con valenza trasversale. La prof. Bertagnoni dell'IPIA 'Taddia' osserva che non è facile intervenire sulle difficoltà d'apprendimento quando

si incontrano problemi di vario genere nella programmazione, non ultimo quello di una scarsa circolazione delle esperienze e delle informazioni. La coordinatrice, a conclusione dell'incontro, come risposta a molte delle precedenti osservazioni, espone l'esperienza in atto nel proprio Istituto, l'IPSIA ' Callegari' di Ravenna, dove già dall'anno scorso è attivo un Laboratorio di Storia che coinvolge, in orario curricolare, tutti gli studenti delle classi prime, seconde e, da quest'anno, terze sulla base di un Progetto che ha come obiettivi principali la progettazione, attuazione e valutazione di percorsi cognitivi e operativi basati soprattutto sulle proposte didattiche e sui materiali di 'Clio '92' e sull'utilizzo degli strumenti informatici. Il progetto, che ha anche una forte valenza interdisciplinare, poiché coinvolge gli insegnamenti di Storia, Italiano, Diritto, Economia, Informatica, è nato proprio dall'esigenza dei docenti di affrontare e risolvere insieme le difficoltà d'apprendimento dei ragazzi. La valutazione da parte di tutti i soggetti impegnati nell'esperienza è stata senz'altro positiva, soprattutto per quanto riguarda la crescita della motivazione ad apprendere negli studenti e il piacere della ricerca sulla didattica e dell'efficacia dell'insegnamento nei docenti. E' in corso di preparazione un Cd che documenterà l'esperienza svolta (metodologia, attività, materiali prodotti, valutazione) e che servirà soprattutto ad affrontare meglio le nuove difficoltà nell'insegnamento/apprendimento, che si incontreranno, grazie all'individuazione e all'analisi anche degli errori commessi oltreché dei successi.

Gruppo 15

Fabrizio Foschi

Storia generale

Il Convegno ha presentato una ipotesi di articolazione dei curricoli di storia nella prospettiva della riforma secondo un'ottica in cui la didattica della storia, prescindendo totalmente dalla impostazione tradizionale, si muove nell'ambito della cognitivizzazione e della concettualizzazione del sapere storico. Uno dei punti cardine della nuova proposta è la "storia generale" (è il tema di questo gruppo) che implica il superamento dell'impianto cronologico e ciclico del programma scolastico, a favore di una storia verticalizzata, fatta per mappe e per temi.

Ora, dato che ci muoviamo nell'ambito della assoluta opinabilità, nel quale in fondo la risorsa della propria esperienza, quando adeguatamente sottoposta a riflessione e giudizio, resta ancora il migliore e più sicuro punto di riferimento e, ancora, dato che il motivo per cui ci raduniamo è per tutti l'obiettivo di un insegnamento della storia più significativo e di un apprendimento più partecipato da parte dei nostri alunni, propongo di avviare una discussione ad ampio raggio sui seguenti punti.

1. Le ragioni della storia come disciplina

Una fase di ripensamento dell'insegnamento della storia come quello che stiamo vivendo non può prescindere da un esame attento dello statuto della disciplina storica. Se in passato la preoccupazione di dire tutto o far dire tutto alla storia ne ha ridotto l'insegnamento ad una serie di nozioni spesso dissociate tra loro, le nuove prospettive che si aprono e che sono state presentate in questa sede non sono meno cariche di rischi e comunque aprono interrogativi. Infatti, si dimentica spesso che la storia, pur non potendosi equiparare alle altre scienze, ha potuto, nel corso di una vicenda che non si può qui analizzare, mettere a punto un suo statuto che, in sintesi, si fonda sull'equilibrio del rapporto tra soggetto (lo storico) e oggetto (il passato). Compito dello storico è di fare le domande giuste rispetto alle testimonianze del passato; compito del passato è, per così dire, di parlare alla realtà presente mostrando un livello di oggettività che spesso mette in crisi le schematizzazioni troppo affrettate. La storia non è solo creazione dello storico, ma è anche rispetto per la evidenza con cui certi fatti parlano all'uomo che li sa interrogare. Un primo nucleo di questioni, dunque, può ruotare attorno a questo tema, concernente il significato che attribuiamo all'attività di interpretazione del passato. E' importante, in altri termini, educare i ragazzi tramite la storia, anche ad un metodo di conoscere e comprendere il passato, oppure dobbiamo attestarci su un livello prevalentemente operativo? Se la storia come ricerca implica un modo di conoscere, non è forse vero che riscoprendo questo punto si possono impostare anche le ricadute didattiche?

2. Le ragioni del soggetto che apprende

In che cosa consiste la dimensione educativa del rapporto con la storia? E' indubbiamente vero che una chiarezza cognitiva può consentire all'alunno di riconoscersi in un processo, di riconoscere delle diversità. Eppure possono esistere approcci più comprensivi ancora, che per esempio implicano la conoscenza e insieme l'affettività di chi apprende, che forse varrebbe la pena esplorare meglio. Non c'è dubbio, infatti, che il soggetto che apprende, per quanto spento e indifferente possa apparire, si porta addosso una struttura umana (è quella di tutti) che è formata da una stratificazione di esperienze. Tra queste ve ne sono alcune, per esempio il tema dell'appartenenza ad una identità, che accomunano noi stessi all'uomo del passato (altre probabilmente no) e a partire dalle quali può essere forse possibile una partecipazione più attenta alle circostanze che ci hanno preceduto. Anche su questo sono aperti gli interventi.

3. Le esigenze della didattica

Qui si scende sul piano della estrema concretezza. Quante ore nei curricoli, quali spazi a disposizione, quale tipo di flessibilità? Da questo punto di vista, allora, tenendo conto delle nostre situazioni ed esigenze, chiedo se sia più opportuno pensare ad un curriculum molto omogeneo e prescrittivo, oppure ad una cornice che permetta di calibrare gli interventi a seconda dei livelli di crescita degli alunni. Da questo punto di vista, è preferibile conservare una logica di insegnamento lineare e ciclica che si basa, pur con tutte le correzioni indispensabili, sulla linea del tempo e su alcuni ritorni tematici, oppure avallare una prospettiva di mappatura concettuale, a prescindere completamente dalle dinamiche di tipo causale?

Il dibattito interno al gruppo

Sulle ragioni della disciplina

Alcuni interventi hanno messo in evidenza la situazione di molti ragazzi che rischiano di perdere di vista l'oggettività del tempo storico, soprattutto se la successione degli avvenimenti viene stravolta (Annamaria Valenti, Scuola Media "Dante Alighieri", Ferrara). D'altra parte, la visione storica per macro-rilevanze sembra essere l'opposto del fatto storico o dell'oggettività dell'avvenimento (Gianfranco Lauretano, Scuola Elementare, Cesena). Essa, infatti, estrapola un frammento dal suo contesto per paragonarlo ad altri (Rosanna Ronchi, ITC "Luxemburg", Bologna). In un'altra direzione, si è rilevato invece che la storia non ha ragioni, perché è l'uomo che la ricostruisce, muovendosi sul piano della cultura (Tiziana Mungai, Scuola Elementare, Milano). Pertanto, è nel contesto del racconto storiografico che gli eventi fondanti permettono di comprendere il fenomeno della costruzione dell'io in rapporto con l'altro da sé. Ad ogni modo, quasi tutti i presenti hanno messo in luce il valore della continuità degli eventi storici da trasmettere agli alunni (Licia Morra, Liceo Scientifico "Righi", Bologna; Maria Giovanna Baschetti, Liceo Classico "E. Torricelli", Faenza).

Sull'approccio comprensivo alla storia

Da una parte si è sottolineato il valore educativo rappresentato dal coinvolgimento affettivo dei ragazzi con ciò che imparano (Valenti), dall'altra si è rilevato (Mungai) che, se la didattica della ricerca dà come risultato la disaffezione, vuol dire che c'è qualcosa di sbagliato in partenza, infatti l'interesse bisogna costruirlo da subito. In che cosa consiste dunque la formatività della storia? La risposta data è che l'affezione si forma quando la ricerca è anzitutto un'occasione di crescita personale per chi insegna.

Sulla didattica

Il suggerimento di alcuni (Velia Di Giacomo, Liceo Scientifico "A.Righi", Cesena) è che si esca da uno schema di insegnamento basato solo sul manuale e sull'apprendimento mnemonico, mediante la valorizzazione delle forme nuove di apprendimento cognitivo. Non però fino al punto, si è precisato in altri interventi, da sopprimere la narrazione, che può aiutare ad appassionare alle vicende passate (Morra; Lauretano). Inoltre, laddove una manualistica decorosa porta avanti il racconto d'autore che ha un valore anche letterario, la storia narrata oltre a presentare un fascino indubbio, stimola l'emozione e quindi l'attenzione dell'allievo (Deoriti). Per quanto riguarda l'approccio di tipo modulare, in alcuni casi esso è accolto per motivi di ordine pratico, come uno strumento che semplifica il lavoro e l'esposizione di contenuti che per forza di cose non possono essere onnicomprensivi (Anna Maria Tellarico, Scuola Media "Govoni", Copparo). Se si vuole avere un quadro generale di sintesi non si può fare uso solo del metodo storiografico, per quanto l'approccio storiografico e quello modulare non siano da vedere in contrapposizione (Milo Dotti, Scuola Elementare, Modena). Tuttavia, resta la difficoltà di condividere una deriva modulare che non sembra dare particolari frutti (Deoriti).

Problemi aperti

- Posto che la storia ufficiale, la storia che indica i fini della patria è tramontata, una necessaria visione d'insieme appare oggi legata all'iniziativa del singolo docente, mentre sarebbe utile recuperare alcune linee di consenso comuni. Come? Sarebbe importante tra i docenti attivare un metodo di confronto sulla visione d'insieme (Deoriti).

- Come può la storia aiutare a sviluppare un concetto corretto di appartenenza? In paesi diversi dal nostro, come in alcuni Stati dell'Europa dell'Est o dell'America Latina (è stato ampiamente citato il caso del Messico) la preoccupazione culturale che domina è quella di non perdere certe tradizioni, come quelle linguistiche e storiche (Daniele Semprini, Liceo Scientifico "Formiggini", Sassuolo). C'è una forte resistenza alla globalizzazione della cultura. Si respira il desiderio di recuperare l'identità nazionale, come ha sottolineato anche dall'Ispeatrice Sgherri nel suo intervento di chiusura del convegno.

- La storia insegnata non può prescindere da un confronto con le domande ultime dell'uomo; pertanto deve aiutare anche a capire il "perché" delle cose che accadono. L'uso del perché suscita sempre interesse (Rosanna Ronchi, ITC "Luxemburg", Bologna). Per questo è importante non sovrapporsi al passato e non proiettare all'indietro gli schemi con i quali affrontiamo la realtà oggi. Occorre saper cogliere pazientemente le differenze e le specificità (Baschetti).

Gruppo 16

Paolo Bernardi

Storie settoriali

I "pro" e i "contro" delle storie settoriali

Il gruppo era formato dal coordinatore e da quattro insegnanti.

La prima parte del lavoro si è basata sulla lettura di stralci di alcuni documenti sui curricoli di storia nella scuola media superiore¹ e sull'analisi degli stessi proposta dal coordinatore.

Al termine della lettura e della discussione, il gruppo di lavoro ha concordato nel riconoscere alle storie settoriali alcuni elementi **positivi**:

1. *Le s. s. evitano la ripetitività del curricolo, fornendo punti di vista nuovi e particolari, in grado di illuminare temi già affrontati nel corso del ciclo dell'obbligo.* Infatti, il concetto di storia settoriale si contrappone, o per meglio dire si integra, con il concetto di storia generale, la cui ripetitività (che oggi ricorre per ben tre volte all'interno di un curricolo che va dalle elementari alle medie alle superiori) è messa in evidenza da tutti i nostri autori.

La ripetitività del curricolo si basa, nei programmi tradizionali, sull'assunto non esplicitato che l'unica storia che valga la pena di insegnare, e che acquisisce il ruolo di "storia generale", è la sola storia politico-istituzionale, più recentemente integrata con elementi di storia economica. Ma nella storiografia non c'è una gerarchia stabilita che metta le opere che si occupano di fatti storici inerenti a settori della vita delle società umane ad un livello inferiore rispetto alle opere che si occupano di geopolitica, stati ed istituzioni. Né tale rapporto gerarchico si pone rispetto alla scala spaziale dell'indagine storica (locale-generale).

Del resto, in seguito alle rivoluzioni storiografiche che hanno caratterizzato il XX secolo, possiamo concludere che la stessa storia politico-istituzionale è una storia settoriale, assurta al rango di storia generale nel corso dell'800 a causa del privilegio accordato all'uso scolastico della storia in funzione degli interessi degli stati nazionali.

Oggi sono necessarie altre mappe di conoscenze.

È evidente, quindi, che non è corretto pensare alla storia settoriale come ad un accessorio o come a qualcosa di aprioristicamente inferiore alla storia generale, anzi, la settorialità dell'indagine è caratteristica della storiografia di qualità alta.

¹ Si fa riferimento ai seguenti documenti: "Dalla Storia alle Storie" 1 (marzo 1997) e 2 (maggio 1998); l'articolo di A. Brusa dal titolo "Verso i nuovi programmi di storia" (settembre 1998); l'intervento di M. Gusso a nome del LANDIS in occasione del Forum delle associazioni di didattica disciplinare (Bologna 8/5/99); la relazione di C. Grazioli al Convegno ISTORECO-INSMLI (R. Emilia 24/2/2000); la proposta curricolare elaborata da M. Pinotti per l'INSMLI, presentata nel marzo/aprile 2000,

Questo non significa che non ci sia bisogno anche di sintesi e di articolazione delle conoscenze, insomma di uno "sfondo", Ma senza soggetti, lo sfondo serve a poco

2. *Le s. s. consentono di approfondire i temi, dal momento che ogni approfondimento è necessariamente legato alla preventiva scelta di un settore particolare di indagine; consentono una didattica di tipo laboratoriale: i "casi di studio" affrontabili con un metodo di ricerca debbono essere necessariamente affrontati attraverso un restringimento del campo visivo ad un settore storiografico preciso.*

Il concetto di storia settoriale, infatti, si basa su due operazioni fondamentali del processo di costruzione della conoscenza storiografica:

- l'individuazione del tema

- la selezione delle fonti o della tipologia di fonti ad esso pertinenti.

Il patrimonio di conoscenze storiche disponibili e le biblioteche che fisicamente le raccolgono sono composti di libri, saggi, di articoli che contengono rappresentazioni di fatti tematizzati e collocati su diverse scale spaziali e temporali.

3. *Grazie alla dimensione laboratoriale che possono attivare, le s. s. consentono anche l'acquisizione della necessaria consapevolezza metacognitiva relativamente al sapere storico.*

La qualità di una conoscenza storica dipende dalla capacità degli storici di infondere alla conoscenza del fatto storico tematizzato il potere di risoluzione cognitiva che possa essere utilizzato anche oltre l'ambito della ricerca da cui è generata.

4. *Infine, e questo è forse l'elemento più importante e decisivo, le s. s. consentono la realizzazione di un percorso storico di acquisizione di identità (culturale, professionale, economico sociale, di genere...) all'interno di una pluralità di identità possibili.*

Nel curriculum di storia di una scuola superiore è infatti importante selezionare e tematizzare fatti storici il cui studio permetta l'arricchimento della personalità professionale, la capacità di ragionare in prospettiva storica a partire dalla propria condizione nella società contemporanea.

Occorre formare negli studenti la capacità di vedere nei casi del passato analogie e dissomiglianze con i casi di studio che il settore scolastico a cui appartengono propone loro nel presente.

La gamma delle storie settoriali è sufficientemente vasta perché questo discorso possa essere esteso a tutti gli indirizzi di studio.

Inutile negare che, accanto agli elementi positivi sopra citati, emergono, specie dopo alcuni anni di applicazione, nel biennio post-qualifica degli istituti professionali, del nuovo programma che si affida prevalentemente alle storie settoriali, molte **obiezioni**.

Il gruppo di lavoro ne ha evidenziate alcune: questo non significa che siano considerate tutte condivisibili, ma che si ritiene sia necessario conoscere e tenere in considerazione il "comune sentire" scolastico su questo tema.

1. *Alcuni colleghi esprimono una certa diffidenza verso le possibilità formative delle storie settoriali, di cui si tendono ad estremizzare, ironicamente, il signifi-*

cato, come se si trattasse di studiare "storia dell'ortodonzia", "storia degli alberghi" o "storia della ragioneria".....

2. C'è chi sostiene li studenti, attraverso lo studio delle s. s. potrebbero anche essere indotti a sapere qualche cosa su argomenti attinenti alla propria professione o al proprio indirizzo di studi, ma verrebbero *privati di conoscenze molto più rilevanti per la loro vita sociale*, soprattutto quelle acquisibili attraverso la storia generale (politico-istituzionale)

3. *Secondo altri, i ragazzi tendono a considerare noiose le storie settoriali*, e quindi sarebbero meno motivati a studiarle. A questo si aggiunga anche che, mancando precisi punti di riferimento a livello dei manuali, gli insegnanti sono meno attrezzati nel proporre percorsi di questo genere.

4. *La scelta dell'indirizzo non sempre è definitiva*, anche nella scuola superiore, e potrebbero verificarsi casi di alunni che decidono di cambiare tipologia di studi anche nel corso del triennio superiore. Passare da un indirizzo all'altro verrebbe reso ancora più difficile se, oltre alle materie specifiche, anche la storia dovesse entrare nella cosiddetta "area di indirizzo".

5. A questo argomento di collega anche quello di una certa *resistenza*, all'interno dei consigli di classe, *a considerare la storia come una sorta di ponte tra le materie "di cultura generale" e le materie "di indirizzo"*. Si sottolineano, in un'ottica pluridisciplinare, le difficoltà di interazione tra la storia e le discipline "tecnico/pratiche".

Gruppo 17

Marzia Gigli e Mario Zamponi

La storia mondiale

Scaletta:

- ◆ chiedere chi sa che cosa si intenda per WH, se si conosce questo tipo di approccio storiografico così come enucleato e approfondito dal *Journal* ;
 - ◆ introduzione all'approccio storiografico world historian, breve storia della *WHA* e *Journal* (v. lucidi di Ferrara più intro di Brusa *Il racconto del mondo* pag. 2-4);
 - ◆ valenze didattiche della WH come "educazione all'interculturalità e mondialità":
 - cos'è mondialità, mondialità come coscienza critica della globalizzazione (v. 7-10 *A scuola di mondo*);
 - perché l'educazione alla mondialità: globalizzazione e mondo della formazione (v. 5-7 *A scuola di mondo*);
 - come educare alla mondialità: approccio globale e approccio critico (v. 10-13 *A scuola di mondo*);
 - implicazioni operative dell'intervento didattico (?)
 - ◆ WH e didattica interculturale della storia (cfr. intro mia all'analisi di Spodek e i due esempi di trattazione altra proposte da *Didattica interculturale della storia*):
 - Domanda problematizzante: cos'è la world history? Cos'è che prende in considerazione? → gli sviluppi e le relazioni interregionali tra diverse aree geografico – politico- economico- culturale. Ciò può aprire nuove prospettive anche per quanto riguarda le categorie storiografiche interpretative alla base dei modelli di spiegazione usati da noi per determinati sviluppi storici (es. interpretazione delle migrazioni barbariche).
- è quindi un nuovo angolo visuale storico che ridefinisce i paradigmi storiografici e ripensa le strutture ermeneutiche con le quali pensiamo e interpretiamo e con i quali "facciamo" storia . Attraverso il ripensamento delle "matrici di lettura storica" e degli "schemi mentali generativi dell'interazione"¹ si può finalmente scrivere e "raccontare la storia non come se fosse un edificio verticale (eurocentrico) ma come il labirinto dell'umanità"². (vedi pag.5 – 6 DIS). Labirinto come metafora di percorrenza trasversale, incrociata e non unilineare ma che si apre continuamente a mille prospettive, suggestioni, possibilità interpretative. E la questione della molteplicità delle prospettive è anche quella che esplicita Howard Spodek nel primo capitolo della prefazione al suo testo scolastico di world history (*The world's history*). L'autore parla delle ragioni per le quali gli storici professionisti amino il loro campo e tra queste come prima: "la storia (..) insegna la necessità di vedere molti lati della stessa istanza. Esplora la complessità e le interrelazioni degli eventi (..)" Se quella della complessità è quindi caratteristica fondante della disciplina storica in generale, viepiù lo è per la world history che

¹ Antonio Nanni, Claudio Economi, *Didattica interculturale della storia* in «Quaderni dell'interculturalità» n. 3, EMI, 1997.

² Umberto Eco, in *La Repubblica*, 24 gennaio 1997.

si definisce come "lo studio delle interrelazioni di tutte le regioni del mondo, viste dalle molte prospettive dei differenti popoli della terra". E in questo contesto entra in campo anche la questione, fondamentale, della motivazione all'apprendimento della storia da parte degli studenti. La complessità, la multi-prospettiva, l'aspetto "investigativo" della storia, ecco ciò che può dare elementi alla motivazione e far incontrare sullo stesso campo e non su due binari differenti lo studente e lo storico (o l'insegnante di storia) di modo che lo studente possa capire, dividere e condividere il fascino che la storia esercita sullo storico. Sostiene ancora Spodek che la world history come "nuovo campo sia per i professori che per gli studenti è un buon punto dal quale ricominciare" per i professori a subire il fascino della storia, spesso infiacchito dai contenuti premasticati dei manuali a cui si affida buona parte del proprio insegnamento e per gli studenti ad addentrarsi nel labirinto della storia senza scontrarsi con quegli stessi contenuti preconfezionati. I contenuti e la pedagogia della world history non sono ancora fissati rigidamente e questo può solo stimolare la ricerca da parte degli insegnanti e l'entusiasmo per il non noto, per il non conosciuto da parte dei ragazzi (come nuove spiegazioni a vecchie domande). A questo si aggiunga la necessità sempre più urgente di ragionare in termini globali per riuscire a spiegare i fenomeni del presente in modo da non cadere vittime di stereotipi e mitologie. Ai ragazzi, cittadini del domani, è doveroso dare gli strumenti per risponderci sul mondo che li circonda. In assenza di chiavi di lettura essi rischiano di semplificare all'osso le spiegazioni e di conseguenza cadere vittime dell'intolleranza, del razzismo, dell'ignoranza, della chiusura entro i propri angusti confini di identità dove tutto ciò che è "altro" viene rifiutato perché non conosciuto e non storicizzato bensì appiattito nella dimensione presente.

Ecco che allora questo labirinto costruito attraverso lo studio della storia mondiale oltre che aprire nuove frontiere alla storiografia, apre nuove frontiere anche alla didattica della storia sia come campo a sé che come ri-energizzante della storia materia spesso così odiata e disprezzata come un qualcosa di trito e ritrito da imparare a memoria.

Quella che nasce dalla world history non è la "storia degli altri" ma "un'altra storia" che non esisteva "semplicemente perché nessuno aveva posto le domande per farla esistere. Una società eurocentrica crea una storia 'senza l'altro' così come una società patriarcale crea una storia interamente al maschile." Se però la voce degli 'altri' parla e parla non riferita solo a se stessa ma incrociandosi con le altre, allora è possibile sperare in una storia a più voci che si intersecano e si dividono, che dialogano o si scontrano a seconda dei tempi e spazi storici.

- due esempi di trattazioni storiografiche nel loro approccio tradizionale "da manuale" e approccio interculturale (migrazioni barbariche e scoperta invasione dell'America); l'approccio di un manuale differente (Spodek);
- ◆ difficoltà a inserire la storia mondiale nella programmazione? Didattica modulare? Perché non iniziare con un modulo che tratti un argomento del programma con differente approccio? Vostre esperienze?
- ◆ Come vedete un *curricolo di storia fondato su questa impostazione* sulla cui base approfondire, zoomare, tagliare ciò che sembra più interessante calandolo insomma nella classe, nella realtà-classe → impostare quindi la programmazione su un approccio WH dove sia possibile zoomare sia sulla avendo bene in mente l'approccio wh che ci dice che non sono due aspetti distinti

bensi profondamente intrecciantesi fino a creare "un'altra storia" e cioè un altro punto di vista che unisce" la nostra storia" alla "storia degli altri" attraverso il concetto-chiave di "interrelazione interregionale" prendendo in considerazione di noi e degli altri gli aspetti che nella storia ci hanno portato ad incontrarci, a scontrarci, gli effetti e gli sviluppi che ne sono derivati ecc.... non si tratta quindi di ammucciare contenuto su contenuto ma ristrutturare dei contenuti che abbiamo e altri che non abbiamo (o abbiamo solo in parte) secondo un'altra ottica, un'altra prospettiva che ci consenta di arrivare a quegli obiettivi di educazione alla mondialità.....

Laboratorio

Sono stati presentati e discussi i risultati dei progetti elaborati dal gruppo di lavoro del prof. Caiani (Università La Sapienza di Roma). Il lavoro, svolto all'interno dei progetti ministeriali di storia del '900, ha prodotto un curriculum di storia mondiale appositamente studiato per le scuole medie. Ha prodotto materiali per gli insegnanti e avviato una fase di sperimentazione in circa 250 scuole medie italiane.

Durante il laboratorio è stato analizzato il curriculum di storia per la scuola media (tre anni). Per la prima e terza media si tratta di materiale strutturato e finito per gli studenti, per la seconda media di un materiale più "grezzo" rivolto agli insegnanti.

I risultati della sperimentazione hanno dimostrato un interesse significativo da parte degli studenti che hanno lavorato con molta motivazione, mentre gli insegnanti hanno incontrato problemi di adattamento all'impostazione del nuovo curriculum.

Necessità e problemi emersi nella discussione:

- reimpostare i curricoli e la programmazione,
- contesto scolastico (tempo disponibile, rapporti con genitori e colleghi, ecc.),
- motivazioni degli insegnanti,
- motivazioni degli studenti,
- necessità di materiali,
- interdisciplinarietà.

Gli insegnanti segnalano il "senso di solitudine" e la difficoltà del confronto con gli altri insegnanti da parte di coloro che tentano percorsi innovativi. Viene rilevata il bisogno di sviluppare percorsi di formazione e autoformazione, sia da parte degli istituti scolastici che di altre istituzioni (IRRSAE, Università, ecc.)

Riguardo agli studenti, sono emerse profonde differenze fra le varie tipologie di istituti. La sperimentazione del progetto coordinato dal prof. Cajani nelle scuole medie sembra aver prodotto validi risultati e feedback da parte degli studenti. In altri contesti (es. gli istituti professionali) si segnala difficoltà motivazionali degli studenti (come permettere loro di interpretare la storia, quali livelli di interdisciplinarietà adottare - vedi per es. i rapporti fra storia e geografia -, come essere operativi con loro nei rapporti di studio - poche lezioni frontali, molto lavoro laboratoriale).

Fra i materiali usati nella sperimentazione è stato segnalato l'*Atlante di Storia Mondiale* di Barraclough (Lit. 250.000) e molto materiale reperito attraverso Internet. Si è rilevata la necessità di produrre materiali più strutturati o libri di

testo che possano aiutare gli insegnanti a portare avanti programmazioni basate su storia mondiale.

Si segnala la necessità di valorizzare il lavoro interdisciplinare (che presuppone collaborazioni fra insegnanti), nuovi approcci metodologici, ma anche rapporto sinergico scuola/università per l'analisi di alcune specificità - ad es. La storia degli altri -). Si è rilevata altresì l'importanza di costruire reti sia fra discipline sia fra diverse realtà scolastiche, che possano mettere conoscenze, competenze e materiali a disposizione degli insegnanti.

Allegati:

- Schema di curriculum di corso di scuola media elaborato dal gruppo di ricerca del prof. Caiani (appendice II libro cajani da allegare dato in cartaceo da allegare) e scaletta di presentazione del laboratorio (qui sopra)

Gruppo 19

Andreina Bergonzoni e Paola Sarti

Storia e intercultura dai 5 ai 12 anni

Orientamenti per la scuola materna: "l'accentuarsi di situazioni di natura multiculturale e pluri-etnica, di fronte alle quali si verificano talvolta atteggiamenti di intolleranza quando non addirittura di razzismo, può tradursi in occasione di arricchimento e di maturazione in vista di una convivenza basata sulla cooperazione, lo scambio e l'accentuazione produttiva delle diversità come valori ed opportunità di crescita democratica".

Programmi della scuola elementare "La scuola deve operare ... perché il fanciullo abbia basilare consapevolezza delle varie forme di diversità o di emarginazione allo scopo di prevenire e contrastare la formazione di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture".

"La scuola costituisce un momento di riflessione aperta, ove s'incontrano esperienze diverse; essa aiuta il fanciullo a superare i punti di vista egocentrici e soggettivi così come ogni giudizio sommario che privilegi in maniera esclusiva un punto di vista e un gruppo sociale a scapito dell'altro".

L'educazione interculturale viene definita come la risposta educativa, nelle sue varie articolazioni, alle esigenze delle società multiculturali. Essa promuove " il dialogo e la convivenza costruttiva tra soggetti appartenenti a culture diverse". Essa non si esaurisce nell'impegno verso gli alunni stranieri, ma allarga il suo raggio di azione nella società italiana, alle così dette nuove minoranze ,costituite dagli immigrati italiani, dalle minoranze linguistiche e religiose, dagli alunni con difficoltà di apprendimento, ecc.

Si intreccia con l'educazione alla non violenza, alla mondialità, al non razzismo, alla salute e all'ecologia, all'educazione al consumo consapevole e allo sviluppo sostenibile

A scuola

"I bambini che ogni giorno si siedono nelle aule, che percorrono i tempi della storia e gli spazi matematici con il rigore della scientificità occidentale, con lingue differenti, con saperi diversi fatti di contenuti espliciti e impliciti che rimandano a confronti fra tempi e spazi dell'altrove, intrecciano l'inculturazione familiare con l'educazione scolastica in una trama più o meno spessa e intessuta di sicurezze/insicurezze, di fragilità, di incomprensioni, di appartenenze dichiarate in cui ostinarsi a credere.

Fare educazione interculturale nelle scuole oggi non è affrontare il problema di avere bambini diversi, colorati, stranieri o immigrati che siedono fra i banchi e che portano disordine al compito educativo, in quanto riaffermano identità molteplici e differenti, bisogni e aspirazioni altrettanto diversi, ma aver appreso a dialogare, a collaborare, a confrontarsi e mettere in discussione i propri punti di vista in un confronto che diviene arricchimento." Sandra degli Esposti Elisi, 1999

Affrontare l'intercultura attraverso il curricolo, può significare offrire letture differenti delle singole materie:

geometria	(non esiste solo Euclide)
geografia	(Carta Peters, il nord e il sud non sono solo concetti geografici)
storia	(policentrismo, colonie, ecc)
lingua	(prestiti linguistici)
lingua ¹ straniera	(non solo inglese, lingua come necessità di comunicare)
educazione all'immagine e alla musica	(policentrica, contaminazioni del 900)

A scuola e fuori

La didattica dell'incontro si fonda su tre dimensioni formative indispensabili descritte da Luigi guerra, 1995: la conoscenza, l'interpretazione, l'intervento.

La conoscenza, ovvero saper leggere i contenuti e i linguaggi della cultura dell'altro.

L'interpretazione, ovvero affidare all'altro la trasmissione del significato della sua cultura, con la disponibilità a superare gli stereotipi.

L'intervento, ovvero agire con l'altro per trovare punti di intesa e obiettivi comuni.

Sarebbe coerente affrontare le tematiche dell'intercultura attraverso metodologie non direttive e di ricerca/azione e non di trasmissione di concetti e informazioni; è utile a questo scopo uscire dallo spazio classe e dai programmi curriculari per accedere:

- al laboratorio di intercultura dentro la scuola condotto da insegnanti specializzati (laddove è possibile)
- al laboratorio di intercultura fuori dalla scuola condotto da aule didattiche, organizzazioni non governative, cooperative culturali ecc

figure coinvolte:

bambini e bambine, non necessariamente di altre culture
insegnanti di qualsiasi materia
genitori non solo immigrati
mediatori linguistici e culturali
animatori esterni alla scuola

metodologie e strumenti didattici:

- animazioni nei laboratori culturali che prevedano l'incontro con persone significative di altre culture e un lavoro diretto sugli oggetti, i cibi, i suoni, le storie delle altre culture
- proiezioni e lettura didattica di film di altre culture o che trattano temi legati all'intercultura

Scuola dell'infanzia e classi prime e seconde elementari

Autobiografia ovvero la storia personale di ogni bambino italiano e non ricostruita attraverso

- i nomi e le loro storie,
-

- i giochi,
- i cibi,
- i vestiti,
- la scuola,
- le filastrocche

per riconoscere le differenze e le somiglianze

Da sviluppare attraverso documenti, foto, filmati, fotocopie di documenti di nascita, oggetti significativi, testimonianze di genitori, nonni, ecc in classe e nel laboratorio di intercultura della scuola

Fiabe e miti

Ascolto e rappresentazione di due fiabe una allogena e l'altra autoctona, elaborazione di un testo nuovo che raccolga gli elementi di entrambe

Da svilupparsi attraverso disegni, lavori con materiali vari, musiche, diapositive (vedi progetto di Daniela Orsi *Incontricolorati* Edizioni Junior, 1999) con un animatore italiano, un animatore di un'altra cultura, con i genitori, nel laboratorio della scuola

Noi e gli altri ovvero la conoscenza, l'interpretazione, l'intervento attraverso laboratori nell'extrascuola, attivi ormai in molte città, spesso in collaborazione con animatori stranieri.

Appunti

Gli insegnanti presenti hanno portato nel gruppo il contributo della loro esperienza scolastica attraverso proiezione di video e di diapositive e altro materiale di documentazione.

Si sono confrontate le riflessioni sui contenuti dell'insegnamento della storia e dell'intercultura nella scuola materna ed elementare sottolineando in modo pressoché unanime l'importanza di contribuire alla conoscenza della propria identità attraverso la costruzione di un'autobiografia dei bambini, ma anche attraverso la conoscenza diretta dell'ambiente sociale e naturale in cui vivono.

La coordinatrice ha sottolineato la necessità che l'educazione interculturale offra la possibilità di conoscere e riconoscersi nella propria storia personale e di gruppo, per poter essere disponibili a conoscere le culture diverse.

Ha sottolineato inoltre la necessità di trattare in continuità dalla scuola dell'infanzia a quella superiore, gli argomenti legati all'educazione interculturale ed ha presentato due esperienze di biografie costruite da bambini di due scuole elementari della provincia di Rimini.

Ha citato alcuni passaggi fondamentali del testo di Antonio Brusa sulla pedagogia dell'intercultura, in particolare definendo i quattro modelli di storia interculturale: il modello "convito", il modello revisionista, il modello accumulativo e quello identitario.

Le insegnanti della scuola dell'infanzia hanno rilevato l'importanza del lavoro sull'identità e sulla storia personale anche per iniziare ad offrire al bambino un orientamento sul suo futuro (cosa sono i grandi? Cosa farò io da grande e come sarò? Come sarà la mia giornata nella scuola elementare?) e per dare agli adulti

che lo seguiranno nel suo curriculum scolastico degli elementi di conoscenza indispensabili.

Le insegnanti di scuola elementare hanno individuato nello studio diretto dell'ambiente e della sua storia lo strumento privilegiato per il lavoro con i ragazzi, mettendo quindi in secondo piano l'uso del libro di testo.

C'è stato un piccolo esempio di come si può insegnare la storia di popoli lontani, attraverso gli oggetti che appartengono alla cultura materiale di quei Paesi, creando dei legami con la nostra storia e superando gli stereotipi.

Gruppo 20

Fabio Gambetti

Storia e intercultura nella scuola superiore

Il gruppo ha rilevato unanimemente che l'educazione interculturale è un problema sempre più attuale, anche in relazione alla presenza di alunni extra-comunitari nelle scuole medie e superiori. La normativa è ridotta a due sole circolari ministeriali, la C.M. 122/92 e la C.M. 73/94 (v. allegati).

A livello didattico si nota la forte prospettiva eurocentrica dei programmi e dei manuali, ancorati all'idea ottocentesca della storia come storia di nazioni. La stessa formazione culturale del docente risente spesso di questo pregiudizio. La scuola francese ha dibattuto da lungo tempo la questione, in relazione al flusso migratorio magrebino (cf. M. CAPUTO *Scuola laica e identità minoritarie*, La Scuola, Brescia 1998), che ha posto sul tappeto il dilemma di cosa intendere per formazione *egalitaria*. Se i nuovi curricula devono essere espressione di una scuola per tutti e orientativa (cf. relazione prof. Brusa), il taglio interculturale diventa imprescindibile: una scuola per tutti non può essere la scuola che recupera il passato - e con esso il presente - solo di alcuni, perché ciò influisce sulla consapevolezza della propria identità e, di conseguenza, orienta alle scelte future.

Se si accetta l'idea che nel primo ciclo si debba insegnare la storia globale, occorre che in tale fase non ci si limiti a moltiplicare la narrazione delle vicende delle nazioni. Raccontare la storia degli Stati africani, asiatici, americani o dell'Oceania è certo un primo passo ma non sembra esaustivo perché:

- 1- non garantisce di per sé il superamento dell'eurocentrismo;
- 2- farebbe aumentare a dismisura la mole degli eventi da trattare, per cui si assisterebbe a una superficiale miniaturizzazione del tutto;
- 3- potrebbe ridurre l'alterità a folklore o a esotismo (cf. E. DAMIANO *La sala degli specchi*, F. Angeli, Milano 1999)

Per questo, si ritiene che potrebbero essere più efficaci i seguenti strumenti:

- 1- innanzi tutto un mutato atteggiamento culturale nella redazione dei testi e una più ampia formazione dei docenti;
- 2- invece di una storia incentrata esclusivamente sulle nazioni, si potrebbe dare spazio a una storia delle civiltà e delle culture, vedendo eventualmente i conflitti come uno dei momenti (peraltro il meno esaltante), del loro incontro;
- 3- qualora fosse accolta la proposta del prof. Grazioli di una storia del '900 per temi (es. Stato/guerra, la donna, i giovani ...), si potrebbe vedere come questi argomenti emergono nelle diverse culture. Ciò potrebbe essere esteso anche agli altri periodi storici e ad altre discipline. Ad esempio, in una scuola media di Bologna, si sta sviluppando un progetto di *geomusica* quale veicolo di educazione interculturale, intesa come dialogo tematico tra differenti espressioni culturali (brani musicali connessi ai riti di passaggio, ai momenti di festa, etc.);
- 4- infine, adottare come criterio ermeneutico e didattico quello di universalizzare nel tempo e nello spazio, ovunque si trovano nella storia, i fatti, gli elementi di storia materiale e quelli di storia spirituale (es. la produzione di lana di

pecora o di alpaca; le istituzioni romane o quelle prussiane). Ciò significa partire dalla soluzione locale a un problema per giungere a una storia comparata di come gli uomini hanno cercato di rispondere al medesimo bisogno, salvaguardando la peculiarità delle risposte fornite. Identica è infatti la necessità ma non la risposta, essendo quest'ultima connotata nel tempo e nello spazio (cf. M.T. MOSCATO *Il viaggio come metafora pedagogica*, La Scuola, Brescia 1994).

Gruppo 22

Claudia Vescini

Storia personale, storia locale.

La discussione si è articolata attraverso la focalizzazione dei seguenti punti condivisi dal gruppo:

- eccessiva ciclicità dei contenuti;
- dominanza dei contenuti (cosa apprendere) rispetto al metodo (come apprendere);
- la storia non è solo narrazione di fatti (conoscere), ma anche ricerca e spiegazione di eventi (conoscere e comprendere);
- importanza della ricostruzione intellettuale, personale e collettiva, mediante la padronanza degli strumenti del metodo storiografico: ricerca delle fonti, analisi e selezione del dato, interpretazione;
- lavorare sulla storia personale implica l'assunzione, come punto di partenza dell'apprendimento storico, del concreto vissuto del bambino;
- problematizzazione del mondo attuale e vicino;
- analisi del presente: casa. Scuola, quartiere, città, museo, archivio, biblioteca...;
- il territorio come ricchezza fondamentale per affinare capacità volte alla costruzione di mappe di orientamento spazio-temporali;
- creazione di una rete di domande attorno all'evento, di ipotesi, risposte utili per comprendere i fatti storici;
- metodologia della ricerca, la storia come problema, apprendimento per scoperta, insegnamento per problemi e laboratori (saper fare);
- l'apprendimento storico passa attraverso "il sapere, il saper fare, il saper fare con gli altri";
- nodo: come realizzare il passaggio dalla storia locale alla storia dell'uomo (preistoria); ipotesi: individuazione di "ponti di collegamento", cioè di attività concrete con musei, esperti (archeologo...):

Esperienze delle scuole.

- 1. Istituto Comprensivo S: Nicolò, Piacenza:** vd. documentazione allegata.
- 2. Scuola media "Anna Frank", Cesena, FC.** Obiettivo: mappatura dei gruppi dei partigiani attivi nella zona del cesenate. Aggancio con l'Istituto storico della Resistenza, visione di film e lettura di testi sulla guerra (con intervento in classe dell'autore). L'ANPI ha fornito l'elenco dei partigiani ancora vivi e il Direttore della biblioteca di Cesena e l'insegnante di storia hanno preparato un questionario da somministrare loro. I ragazzi hanno poi proposto il questionario agli anziani individuati dall'Anpi e anche ad altri cercati da loro stessi. Le 17 interviste sono state sbobinate, da esse sono state ricavate "microstorie" locali, poi collegate ai fatti nazionali e mondiali.
- 3. Scuola elementare "A. Venturi", Monteveglio, D. D. Bazzano.** Primo anno: 1° elementare: raccolta dei "mi ricordo" dei bambini attraverso la memoria dei sensi

(sensazioni e ricordi). 2° elementare: storia personale attraverso la ricostruzione a ritroso delle loro esperienze, comprese quelle di genitori e nonni. Tale attività è stata la base motivazionale per l'apprendimento della scrittura (scrittura per fermare e trattenere i ricordi). 3° elementare: storia locale mediante interviste ai nonni, fino ad arrivare alla stesura di un soggetto per realizzare un film storico dal titolo "Ricostruzione della vita al tempo dei nonni". Approccio all'audiovisivo, costruzione di dialoghi, realizzazione di un piccolo museo con oggetti dell'epoca, antichi mestieri ecc., confronto e riflessione sui tempi attuali, ricerca di luoghi per il film (vecchio casolare), allestimento della scenografia, caratterizzazione dei costumi, ascolto e scelta delle musiche per la colonna sonora, scelta degli attori (i bambini e gli anziani del paese).

4. Scuola elementare "Bazzano": "il lavoro dell'archeologo": ricostruzione di uno scavo e assegnazione di compiti ai bambini (schedatori, disegnatori del sito, rilevatori di tracce presenti nel terreno). Allargamento dell'esperienza al territorio circostante, con lettura e analisi di reperti storici, privilegiando la dimensione del fare, dell'agire, del vivere concretamente le esperienze. Costruzione di ipertesti su tematiche storiche scelte dal gruppo.

5. Direzione didattica di Asti-6° Circolo: scoperta di percorsi storici, riferiti al periodo romano, presenti ad Asti, con l'intervento di esperti (archeologo), visita a siti archeologici, ricostruzione degli ambienti e della vita dei personaggi. Uscite fortemente motivanti rispetto alla lezione in classe.

Gruppo 23

Miriam Forni

Storia locale e beni culturali

Nell'ambito del lavoro di gruppo è stata presentata la proposta del Fuorinclasse tesa a dar risalto allo studio della storia locale e alla conoscenza dei beni culturali del territorio come elemento imprescindibile nella costruzione dei nuovi curricula di storia.

Il senso di "appartenenza" culturale è un valore pedagogico che tutti i livelli scolastici sottolineano e riconoscono, e proprio la familiarità con gli "oggetti della cultura" rende il messaggio più efficace ed incisivo; quindi offrire strumenti tesi a favorire l'innovazione e contenuti utili ad una progettualità scolastica attenta al "sapere del territorio" inteso come trasversale nella formazione di base e imprescindibile fonte di arricchimento e concretezza in una scuola dell'obbligo e media superiore sempre più attenta e disponibile alla ridefinizione delle discipline.

Da diversi anni il Fuorinclasse si occupa di storia locale e beni culturali nella consapevolezza che l'esplorazione, l'andare a vedere nel territorio, nei suoi beni naturali e culturali è fonte di conoscenza e di gratificazione cognitiva ed emotiva, ed altresì strumento, mezzo e occasione di formazione irrinunciabile per le istituzioni scolastiche.

Gli *obiettivi* che perseguono le attività strutturate del Fuor. sono appunto *finalizzati* a far acquisire ai bambini/ragazzi/giovani la *capacità di radicarsi* nell'ambiente che immediatamente li circonda, nei *valori positivi* che esso esprime.

Il Fuorinclasse ha predisposto delle attività, delle U.D., da svolgersi parte in classe e parte attraverso lezioni itineranti. La *specificità della proposta*, dunque, consiste nell'offrire uno strumento, un *contributo – un prodotto intermedio - all'attività* curricolare svolta ovviamente sotto la *regia degli insegnanti*, uno *strumento flessibile* certo, che si adatti il più possibile alle esigenze dei destinatari.

Tutti i partecipanti hanno espresso opinioni e presentato esperienze.

Attraverso gli interventi dei presenti è emerso che le esperienze sono frazionate e frammentarie, secondo l'interpretazione individuale di ciascun insegnante.

Prof.ssa Loretta Soli : problematiche di tipo economico e finanziario.

Esperienza fatta con classi di Vignola ha evidenziato la scarsa conoscenza della storia locale e dei beni culturali presenti a causa degli spostamenti che sia gli alunni che gli insegnanti fanno per recarsi in scuole lontane dal loro luogo di origine.

Prof.ssa Maria Anita Zanella - IC Lame di Bologna sta seguendo un progetto, sotto la regia del Prof. Mattozzi, per costruire un curriculum verticale tra la scuola elementare e media partendo dalla storia locale. La metodologia è quella della ricerca e della documentazione lavorando un anno per l'altro.

IC di Cavriago (Re) in zona di grande immigrazione dove la storia locale, ricchissima, è difficilmente storia di riferimento e radicamento. Problema di curriculum in verticale tra ordini di scuole, si sta cercando di evitare la ripetizione dei contenuti; occorre ripensare agli aspetti metodologici della storia locale per inserire questi contenuti nella normale attività curricolare.

Prof.ssa Salvarani Brunetta – IC Carpi esperienza fatta partendo dall'archivio storico della città e dall'archivio della scuola (mai usato prima) per un'analisi di come si lavorava a scuola in epoca fascista. Esperienza positiva, anche se limitata all'uso dell'archivio, comunque ha testimoniato l'entusiasmo che la ricerca storica e la "riscoperta" delle radici ha prodotto nei ragazzi.

Insegnante Mauro Reggiani scuola elementare di Traversetolo (Pr) ha evidenziato l'importanza di fare storia locale nella scuola elementare per evitare la ripetizione dei contenuti negli altri ordini di scuole.

L'IRRSAE Lazio ha istituito due gruppi di lavoro:

1- con Michela Costantino sulla didattica museale ed in particolare museografia, a cui partecipano insegnanti di diverse discipline, e museografia, teso a valutare il rapporto tra contesto e territorio e l'eventuale inserimento della didattica museale nei curricula verticali.

2 - Claudia Gabrielli sulla didattica dei beni culturali, che attraverso un campione di scuole di ogni ordine e grado nella Regione ha raccolto le richieste delle scuole stesse che hanno avanzato diversi progetti. E' emerso il grande interesse per questo tema e la necessità dell'interazione tra docenti ed esperti.

Sintetizziamo i contributi propositivi del gruppo di lavoro nei seguenti punti (sperando possano essere di qualche utilità per la costruzione di un curriculum) :

- progettare e preparare i percorsi di storia locale un anno per l'altro
 - evitare la ripetizione di contenuti
 - inserire lo studio della storia locale nel primo ciclo della scuola elementare
 - interazione tra esperti di storia locale e gli insegnanti che restano gli esperti della didattica
 - favorire l'attività interdisciplinare attraverso il bene culturale
 - riprogettare insieme a IRRSAE i curricula di storia
 - chiedere che Ministero ai beni Culturali aiuti le scuole in questi bisogni urgenti e diffusi
 - rapporti istituzionali tra IRRSAE , Ministero P.I. e Istituzioni locali affinché la storia locale sia di struttura e non casuale
- prevedere una ripartizione dei fondi, nell'ambito dell'autonomia scolastica, equa per gli insegnanti coinvolti in progetti.

Gruppo di lavoro 24

Elena Lorenzini

Uso del territorio e biblioteche

Ai partecipanti sono stati distribuiti gli schemi allegati alla presente ed il fascicolo *Imparare storia in biblioteca*, che raccoglie la sintesi di una ricerca coordinata da Ivo Mattozzi e condotta dalla scrivente, presso la Biblioteca Centrale Ragazzi del Comune di Bologna.

Questi materiali sono stati brevemente presentati e discussi con i presenti, ponendo l'attenzione sulla funzionalità didattica del laboratorio nel curricolo dell'area geostorico sociale; immediatamente gli insegnanti hanno posto il problema di quale spazio dare all'attività di ricerca didattica nella programmazione annuale. E' stato così possibile collegare questo aspetto con le relazioni della mattinata, cogliendo le diversificate suggestioni che ciascuna aveva stimolato nei presenti.

Molti hanno trovato la relazione di Caiani stimolante, per le riflessioni innovative che essa conteneva, ma il maggiore interesse lo ha riscosso la proposta di Brusa, perché si ritenuto che quel tipo di strutturazione del curricolo di storia, sia una soluzione concreta agli attuali problemi dell'insegnamento della storia; in particolare gli insegnanti della scuola media hanno affermato che è indispensabile ripartire su più anni scolastici il programma che attualmente risulta *compresso*, soprattutto nei primi due anni, per cui è molto faticoso condurre delle attività di ricerca storico didattica. Il curricolo presentato da Brusa risponde a questo problema e tiene conto dell'innalzamento dell'obbligo scolastico e della riorganizzazione dei cicli scolastici, così come attualmente vengono prospettati. Inoltre nel progetto curricolare di Brusa allo studio delle civiltà, viene assegnata la funzione di descrivere alcuni modelli fondamentali e caratterizzanti di società, per costruire alla fine del ciclo elementare un cronologia a grandi linee. Il gruppo di lavoro ha valutato positivamente la centralità della storia generale nel ciclo intermedio e la proposta di Brusa di articolare su cinque anni lo studio cronologico della storia. Il poter diluire su un periodo più ampio, ciò che attualmente viene fatto nei tre anni della scuola media, permette agli insegnanti di realizzare con gli alunni quelle esperienze di ricerca didattica che caratterizzano l'uso del territorio e della biblioteca; una parte dell'orario scolastico può così essere usata per far compiere ai ragazzi le attività del laboratorio storico, che facilitano l'acquisizione delle abilità cognitive necessarie alla conoscenza storica, ed oggetto di discussione del gruppo di lavoro.

Ad alcuni insegnanti la relazione di Mattozzi non era risultata immediatamente chiara, ma dopo la discussione degli schemi del gruppo di lavoro è apparso evidente come un laboratorio di ricerca storico didattica, sia utile ad acquisire quelle abilità cognitive necessarie per costruire i *quadri di civiltà* di cui Mattozzi aveva parlato nella mattinata. Ogni insegnante ha esposto i problemi vissuti quotidianamente nella realizzazione della programmazione curricolare e le esperienze più significative realizzate da ciascuno.

Nell'aula era stato allestito un *work shop*, con varie esperienze di ricerca didattica realizzate (sintetizzate nei diagrammi consegnati ai presenti) e riferite all'intero ciclo dell'obbligo (dalla prima alla terza media). Gli insegnanti hanno molto apprezzato questo momento esaminando con vivo interesse i materiali esposti e chiedendo di mettersi in contatto con gli insegnanti che avevano realizzato le attività di ricerca didattica; ciò è stato fatto per stimolare lo scambio cooperativo tra gli insegnanti e gli Istituti scolastici.

Con gli insegnanti si è discusso in modo approfondito di tre operazioni cognitive fondamentali necessarie alla ricerca storico didattica in biblioteca: la tematizzazione, la *costruzione* delle fonti e le fasi della ricerca didattica. Alcuni dei presenti hanno posto il problema di come stimolare l'interesse dei ragazzi sugli argomenti oggetto dell'attività di ricerca, in quanto *tematizzare*, delimitare il campo d'indagine è un'operazione complessa, con cui si pongono in relazione sia gli interessi più immediati dei ragazzi, sia il patrimonio di conoscenze pregresso che ogni alunno possiede.

La discussione si è concentrata sulla *costruzione della tematizzazione*, come momento decisivo per coniugare l'interesse socio-affettivo e le preconoscenze della classe, con gli aspetti da trattare durante l'attività di ricerca; si è così individuato nell'uso del territorio uno strumento concreto per indagare i medesimi aspetti che sarebbero stati in seguito oggetto dell'attività di ricerca (Es. Rilevazione delle permanenze architettoniche bolognesi del Basso Medioevo - Rilevazione dei canali ancora visibili a Bologna per poi affrontare la conoscenza delle manifatture in età moderna sia nella nostra città ed in altre città). Si è concluso che il momento della tematizzazione non serve solo a delimitare l'ambito delle ricerche, ma in questa fase l'insegnante deve suscitare nei ragazzi quelle curiosità e quegli interrogativi, da cui deriva l'esigenza degli alunni di trovare le risposte necessarie per i quesiti emersi.

La raccolta degli interrogativi è lo stimolo per ricercare gli strumenti (Ricerca delle fonti) a reperire le nuove informazioni e la strategia didattica utile per far selezionare agli alunni in modo motivato, le notizie raccolte; si realizza così quel processo di *costruzione delle fonti* che è una delle abilità cognitive indispensabili all'apprendimento del sapere storico.

L'interesse dei presenti si è poi concentrato su un altro importante momento della ricerca storica didattica, la raccolta e la riorganizzazione delle notizie secondo gli aspetti e la tematizzazione stabilita, in proposito è stato presentato un esempio di schematizzazione, con cui i ragazzi erano stati aiutati a costruire una schedario, delle informazioni reperite.

Alcuni insegnanti hanno posto il problema di come condurre nel modo più produttivo, un'attività di ricerca storico didattica, in quanto la realizzazione di tutte le fasi (vedi Schema 4) è comunque impegnativa per la classe e comporta l'impiego di circa 15/20 ore di lezione con gli alunni. Un collega dell'Istituto Comprensivo di Cavriago, che svolge la funzione di operatore tecnologico, ha fatto l'esempio della propria scuola dove, con l'uso del computer è stato possibile far realizzare ai ragazzi dei prodotti testuali con cui raccogliere i risultati dell'attività di ricerca da loro compiuta. Gli alunni hanno così dovuto misurarsi con più competenze, riferite oltre all'area storica, anche all'area linguistica ed all'uso di strumenti multimediali; ciò ha favorito la collaborazione tra gli insegnanti e tutto il peso dell'attività di ricerca, non è ricaduto solo sull'insegnante dell'area storica.

Questo esempio ci ha offerto l'opportunità di riflettere, su come far strutturare ai ragazzi in prodotti testuali quanto essi avevano appreso. Si è convenuto che la scrittura di un testo storico, di difficoltà ovviamente graduata ai vari ordini scolastici (descrittivo, narrativo, argomentativo), rappresenti uno strumento utile per comunicare le conoscenze acquisite dagli alunni e far loro costruire dei quadri o degli aspetti di civiltà, per meglio caratterizzare i periodi e le problematiche storiche trattate.

La presentazione di alcune esperienze, in cui le classi erano riuscite a concludere l'attività di ricerca didattica, con la produzione di testi storici di buona qualità, ha offerto agli insegnanti presenti la possibilità di prendere visione dei progetti realizzati e dei materiali didattici prodotti. A tal proposito nell'aula è stato allestito un *work shop*, con la documentazione di vari percorsi di ricerca didattica realizzati (sintetizzati nei diagrammi consegnati ai presenti) e riferite all'intero ciclo dell'obbligo (dalla prima alla terza media). Gli insegnanti hanno molto apprezzato questo momento, esaminando con vivo interesse i progetti didattici esposti e chiedendo di mettersi in contatto con le scuole che avevano compiuto tali attività; si è così stimolato lo scambio cooperativo tra insegnanti di differenti Istituti scolastici.

Schema 1

Uso del territorio e biblioteche

Il laboratorio di storia come strumento di ricerca per l'area geostorico sociale della scuola dell'obbligo

a cura di Elena Lorenzini

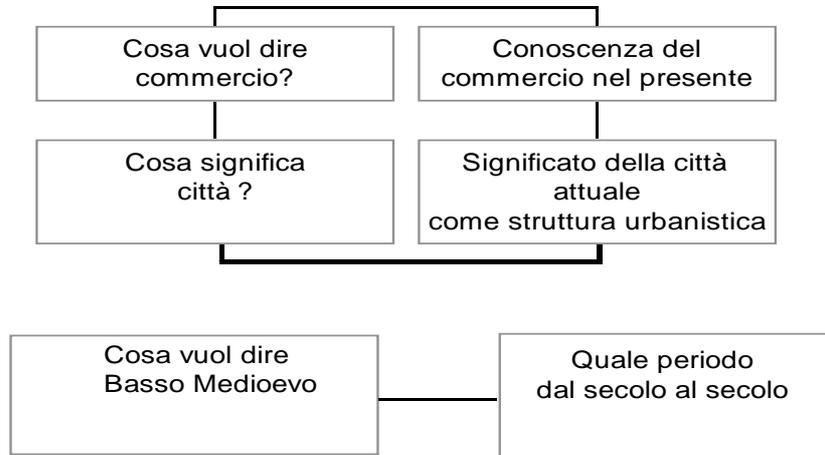
Finalità del gruppo di lavoro:

•Definire la curricolarità delle esperienze di ricerca didattica per l'acquisizione de:

- a) Gli organizzatori cognitivi
 - b) La capacità di compiere un'esperienza di ricerca storico didattica rispetto al vissuto ed all'ambiente di vita.
 - c) La capacità di rilevare permanenze storiche del proprio territorio e porle in relazione con il contesto storico che le ha prodotte.
 - d) Saper definire, in modo sempre più preciso, gli aspetti che caratterizzano un periodo storico (costruzione di quadri di civiltà, confronto tra due periodi, riorganizzazione di una periodizzazione complessiva).
 - e) La competenza a confrontare gli aspetti caratterizzanti una periodizzazione sia con ambiti territoriali differenti (confronto tra ambito locale ed europeo, ecc.), sia paragonando, secondo i medesimi aspetti, tra diversi periodi storici
 - f) La conoscenza degli aspetti caratterizzanti una periodizzazione storica in rapporto ad una problematizzazione attinente al presente.
- Acquisire progressivamente le competenze necessarie a compiere, sempre più autonomamente, le varie fasi di una ricerca storico didattica:
- a) Definizione dell'ambito d'indagine
 - b) Costruzione della tematizzazione e definizione degli aspetti che la caratterizzano
 - c) Ricerca dei materiali informativi
 - e) *Costruzione* ed analisi delle fonti
 - f) riorganizzazione dei dati raccolti
 - g) Comunicazione dei risultati della ricerca
 - h) Scrittura di un testo storico (schematico, descrittivo, narrativo, argomentativo)
 - i) Conoscenza del metodo di ricerca e discussione sulle difficoltà incontrate

Schema 2

Il commercio nelle città italiane durante il Basso medioevo



Schema 3

Costruire le fonti



Schema 4

Le fasi della ricerca didattica



Gruppo 28

Anna Bonora

Il teatro per la storia

L'incontro s'è aperto con una lettura "sorridente": alcuni brevissimi testi su apprendimenti di argomenti storici di alunni di scuola primaria tratti dal famoso "Speriamo che io me la cavi" di D'Orta.

Dal sorriso collettivo sono nate riflessioni collettive così riassumibili:

le difficoltà dell'apprendimento della storia sono legate a vari motivi, sicuramente anche al fatto che i libri di testo presentano un tipo di narrazione o troppo concisa, o troppo generica e superficiale oppure veicolata da un linguaggio troppo tecnico che risulta troppo lontano da sensibilità e immaginazione dell'alunno (specie di scuola primaria); in particolare, s'è notato come, nel processo di comprensione del testo, il bambino tenda a correlare, a far ponti tra il proprio vissuto e gli avvenimenti narrati e, soprattutto, come, avverta un insopprimibile bisogno di narrazione.

Dall'esigenza di suscitare motivazioni più forti e rendere la comprensione degli avvenimenti più approfondita è venuta, a detta degli insegnanti presenti, la prima motivazione a cercare metodi "altri" e strumenti diversi da riassunti, rielaborazioni scritte e orali, quiz, domande a risposta chiusa e aperta.

La ricerca di metodi alternativi s'è posta, dunque, per migliorare la comprensione dei numerosi strumenti necessari alla costruzione della narrazione storica (cioè narrazione con una prospettiva temporale) quali:

- l'immaginazione storica
- il linguaggio
- i concetti di classificazione e organizzazione
- il trarre conclusioni antifattuali.

A questo punto dell'incontro s'è introdotto il tema "il teatro per la storia", oggetto della riflessione della giornata.

Come prima cosa, s'è ritenuto opportuno riappropriarsi di alcune riflessioni preziose contenute nel Documento dei Saperi essenziali là dove si dice, come sia opportuno insegnare *"la storia delle idee, delle mentalità, dei saperi, del vivere quotidiano, delle arti, e come sia opportuno un approccio multidisciplinare specie su determinati temi.*

È stato fatto notare come lo stesso concetto si ritrovi, espresso con enfasi nel secondo punto dei Saperi essenziali, là dove si parla del bisogno che nella scuola del futuro si persegua una vera *"integrazione tra i diversi linguaggi"*, e sia dia grande importanza *all'interazione fra i linguaggi della mente e del corpo così da abbattere la barriera fra i processi cognitivi ed emozioni*, e, quindi, importanza al fatto che l'insegnamento - apprendimento sia organizzato *per temi alla cui elaborazione concorrano diversi settori culturali* e in cui l'analisi dei contenuti specifici sia accompagnata ed arricchita da aspetti storico epistemologici e tecnico - applicativi.

Ora il teatro *didattico* si presta, appunto, ad essere portatore di una pluralità di esperienze composite; con il suo linguaggio multicode, infatti, può venire uti-

lizzato come strumento per approfondire la conoscenza di un argomento di studio come, per esempio, un determinato periodo storico o per comunicare il risultato di ricerche e riflessioni su contenuti, temi storici d'attualità o di impegno civile e permette anche di attuare quella integrazione tra le diverse matrici di cui si compone l'esperienza quotidiana, *riconoscendo pari dignità al segno di scrittura, all'immagine, al suono, al colore, all'animazione* di cui parla appunto il Documento.

Si è poi passati ad un giro di ricognizione delle esperienze del gruppo in tema di teatro e storia: tutti i docenti presenti che hanno riferito le loro attività di ricerca, hanno seguito lo stesso canovaccio. Dapprima hanno iniziato a fare teatro nella loro scuola per migliorare la socializzazione, la comunicazione, la motivazione del gruppo, puntando comunque a lavorare sul teatro come linguaggio; poi si sono resi conto che alcune tecniche drammatiche potevano essere esportate e applicate anche in ambito disciplinare, nell'educazione linguistica, nell'insegnamento scientifico e anche nella storia. In genere tali tecniche drammatiche sono praticate soprattutto nella scuola primaria per migliorare la comprensione testuale e creare motivazione allo studio della storia. Nell'istituto superiore l'attività teatrale intesa come arte teatrale è collocata nell'opzionale obbligatorio, è attività in espansione costante e, quest'anno, si vuole lavorare alla scrittura di una sceneggiatura che ha come tema avvenimenti di storia locale risorgimentale.

È parso importante, a questo punto, riflettere sui rapporti tra teatro e didattica e teatro storia in particolare, chiedendoci se sia legittimo servirsi del teatro e delle tecniche drammatiche che da esso derivano, come procedimento per conseguire gli obiettivi specifici di differenti materie di studio, al servizio quindi di un determinato apprendimento.

È venuta alla mente tutta la grande tradizione del teatro per la didattica presente sicuramente da trent'anni nella scuola italiana, da cinquanta nella scuola anglosassone, da venti in quella francese; e si sono richiamate altre tradizioni illustri quali l'uso del teatro nella didattica disciplinare delle scuole gesuitiche e salesiane.

La conclusione del gruppo è stata quella che nella scuola italiana possano e anzi debbano trovar posto sia un fare teatro come linguaggio per consentire ai giovani che intendano farlo di conoscere, capire e esercitare quest'arte sia una pedagogia che si serva del teatro per lo sviluppo e il progresso culturale nel campo dell'educazione; in questo caso le finalità della pedagogia che si serve del teatro sono soprattutto quelle di insegnare a comprendere meglio vari tipi di testo, ad esprimersi con più proprietà, a migliorare la comunicazione, a dominare le proprie inibizioni e sviluppare immaginazione e creatività. Le tecniche drammatiche offrono, appunto, occasione concreta per mettere in pratica un metodo di insegnamento induttivo, pur perseguendo solo obiettivi educativi. A questo punto si sono passate in rassegna le varie tecniche drammatiche che si ritiene possano essere le più indicate per l'insegnamento della storia: dai giochi alle attività di sensibilizzazione, dalla sonorizzazione dei testi alla drammatizzazione al role playing.

Si sono poi dati al gruppo due documenti : il primo tratto da "Un posto che si chiama scuola. Cronaca di un anno" di T. Kidder,(1991 ed. Rizzoli), uno studio di caso di una scuola elementare americana, dove si descrive una lezione di

storia spiegata dall'insegnante con il ricorso di semplici tecniche drammatiche; il secondo, invece, appartenente al teatro vero e proprio, come prodotto di arte drammatica: "Olivetti" di Laura Curino e G. Vacis, bellissimo esempio di teatro narrazione per la storia.

A questo proposito è sembrato opportuno approfondire il problema del rapporto stretto tra storia e racconto rifacendosi alle teorie di Jaen - Francois Lyotard, per il quale tutte le filosofie della storia non sarebbero solo racconti, ma veri e propri schemi di organizzazione retorico - narrativi di racconti.

Gruppi 30-31

Lina Santopaolo e Paolo Senni

Scrittura e decodificazione del testo storiografico

Per problemi organizzativi si è reso necessario accorpare i gruppi N. 30 e 31 , ma tale risoluzione non ha determinato intralci allo svolgimento dei lavori, anzi, forse li ha anche resi più articolati e compiuti in quanto la decodificazione e la scrittura del testo storiografico rappresentano due aspetti fortemente interrelati in un curriculum di storia fondato sullo sviluppo di competenze. Nel gruppo, complessivamente composto da 10 docenti provenienti dalle province di Parma, Modena, Ravenna, Piacenza e Bologna, erano rappresentati, ad eccezione della scuola per l'infanzia, tutti gli ordini di scuola.

I due coordinatori Lina Santopaolo e Paolo Senni hanno ritenuto opportuno fare svolgere una breve presentazione dei partecipanti perché esplicitassero le motivazioni che avevano determinato la scelta del gruppo di lavoro e le aspettative rispetto ai lavori del pomeriggio.

L'obiettivo è stato di creare un clima favorevole al confronto , ma anche di avere indicazioni sulle esigenze dai partecipanti in modo da curvare su queste le due brevi comunicazioni introduttive .

Dagli interventi dei partecipanti sono emerse le seguenti esigenze/motivazioni:

1. trovare strategie didattiche da utilizzare all'interno dei Laboratori di storia che alcuni istituti, in particolare modo quelli comprensivi, stanno cercando di realizzare;
2. come costruire curricoli verticali fondati sulle competenze da fare acquisire ed esercitare mediante attività laboratoriali;
3. come conciliare un insegnamento della storia condotto con pratiche didattiche innovative in una scuola ancora fortemente legata alla tradizione, che spesso finisce per penalizzare all'esame di stato proprio gli studenti delle classi dove si è lavorato in maniera meno tradizionale;
4. individuare attività/esercitazioni da fare svolgere agli studenti per padroneggiare meglio il testo storiografico;
5. individuare attività per avviare e poi sviluppare una competenza di scrittura di testi storiografici.

I lavori sono stati introdotti dai due interventi dei coordinatori che, anche in relazione ad alcuni aspetti delle relazioni svolte nella mattinata, ed in particolare a quella del prof. Ivo Mattozzi, hanno puntato l'attenzione sulla centralità del testo storiografico nel processo di insegnamento/apprendimento della storia come terreno privilegiato di esercitazione per formare e sviluppare competenze.

L'intervento di Lina Santopaolo *I testi nel curriculum di storia e le operazioni cognitive* ha riguardato le caratteristiche strutturali del testo storiografico e le sue implicazioni sul piano didattico; quello di Paolo Senni *I meccanismi fondamentali della comprensione e gli indicatori psicolinguistici* ha puntato soprattutto ad evidenziare le difficoltà presenti nei testi scolastici/manuali, con

particolare riguardo ai nessi linguistici, e ad analizzare meccanismi/comportamenti messi in atto dagli studenti davanti a tali difficoltà.

I testi nel curriculum di storia e le operazioni cognitive

Insegnamento della storia e manuale

Nel senso comune scolastico la storia è la disciplina che fa conoscere agli alunni i fatti del passato; conoscere la storia significa ricordare il maggior numero possibile di fatti accaduti e lo strumento per imparare la storia è essenzialmente il manuale.

È opportuno ricordare che la rappresentazione del passato che troviamo nel manuale è mediata da testi di storiografia "alta", questo significa che gli autori dei manuali, nella costruzione dei loro testi, utilizzano come fonte altri testi che si rivolgono ad un pubblico specializzato/competente ed è su questi testi che operano per adattare quelle conoscenze storiche ad un pubblico ancora in fase di formazione: gli studenti. Ma spesso la trasposizione da testo esperto a testo manualistico si riduce a poco più di una parafrasi. Riteniamo utile questa precisazione ai fini del nostro ragionamento per poter fare un discorso sulle difficoltà che i manuali di storia rappresentano per i nostri studenti. Se infatti proviamo ad analizzarli ci rendiamo conto che il curriculum di storia che in essi è proposto, dalla scuola elementare alla scuola superiore, è fondato su addizioni successive di informazioni: il sussidiario contiene, riguardo ad un tema, una quantità inferiore di informazioni rispetto al manuale della scuola media e a quello della scuola superiore. E questo serve a giustificare la ripetitività degli stessi temi per tre volte nel percorso formativo degli studenti e la mole sempre più voluminosa dei testi. Questo, purtroppo, significa per lo studente essenzialmente solo un aumento del numero di informazioni da ricordare, non c'è nei manuali una curricolazione in base alle competenze degli studenti, le difficoltà sono presenti nello stesso numero e allo stesso grado dalle prime alle ultime pagine. Se leggiamo con attenzione i testi di un qualsiasi sussidiario e/o manuale mettendoci dalla parte di un nostro allievo, non sarà difficile renderci conto dei grandi ostacoli di natura lessicale, ma soprattutto di natura concettuale con i quali i giovanissimi studenti si trovano a fare i conti. Fin dai primi capitoli sono presenti le concettualizzazioni della storiografia alta mentre mancano indicazioni operative/esercitazioni che possano favorire e guidare l'alunno nell'apprendimento e nella costruzione delle conoscenze. Si punta essenzialmente ad un progressivo ampliamento delle conoscenze piuttosto che alla formazione di una cultura storica.

La didattica del testo storiografico

Generalmente nell'insegnamento della storia non viene attribuita al testo particolare centralità, è considerato uno tra i tanti testi utilizzati dagli studenti che affronta, con termini più specifici e tecnici, temi di storia. Davanti alle difficoltà degli studenti l'insegnante adotta per lo più soluzioni linguistiche e la parafrasi sembra costituire la migliore strategia a sua disposizione per semplificare e rendere accessibili agli studenti i termini complessi.

C'è da chiedersi allora perché questa operazione, che indubbiamente facilita la comprensione, si dimostri poco efficace dal momento che se anche vengono

sciolte le difficoltà linguistiche ci accorgiamo che la comprensione si ferma alla superficie del testo, lo studente non acquisisce le competenze che gli consentano di padroneggiare il testo storiografico, in ultima analisi a muoversi con una certa autonomia rispetto ad esso.

La difficoltà nasce dal fatto che comprensione del testo storiografico *vuol dire non solo comprensione linguistica, ma anche comprensione dell'architettura testuale e delle operazioni che l' hanno costituita*".¹

Infatti il testo storiografico, e quindi anche il testo manualistico, nella sua struttura incorpora un processo di conoscenza, cioè la serie di operazioni cognitive che hanno alimentato il lavoro dello studioso prima nella fase della ricerca e poi nella fase comunicazione, e quindi di scrittura, dei risultati del suo lavoro. Accanto alla struttura linguistica il testo storiografico è caratterizzato da un'altra struttura che è il risultato dell'impiego di alcuni operatori cognitivi specifici della conoscenza storica che consentono di compiere quelle operazioni che conferiscono intelligibilità al passato. Entrambe le strutture conferiscono forma alla conoscenza storica contenuta nel testo. Ecco perché è insufficiente limitare solo alle operazioni di analisi della linguistica testuale le competenze che devono acquisire gli studenti rispetto al testo di storia. Da qui l'esigenza di una didattica del testo storiografico che si ponga l'obiettivo di guidare gli alunni, attraverso tappe graduali, ad analizzare la struttura del testo, a smontarla per cogliere gli elementi che la costituiscono. In questo modo l'allievo si impadronirà mano a mano delle abilità che gli permettono di riconoscere le operazioni compiute dallo storico, di temporalizzare le informazioni, di individuare le problematizzazioni, le concettualizzazioni ...

La didattica del testo storico *"non si contenta di considerare il testo come mero strumento informativo dal quale si richiede agli studenti di estrapolare dati, informazioni, microspiegazioni, (ma) chiede di considerare il testo nella sua integrità e sottoporlo ad operazioni analitiche che ne mettano in trasparenza la struttura*".²

Assumere il testo nel percorso di formazione del pensiero storico significa che nell'attrezzatura dell'insegnamento storico sia inclusa una didattica finalizzata sia alla comprensione del testo storiografico sia alla costruzione di questa particolare tipologia di testo.

Didattica laboratoriale

Se l'insegnamento della storia non è finalizzato solo alla trasmissione di conoscenze, ma deve tendere alla formazione del pensiero storico, allora è necessario rendere più efficace una mediazione didattica caratterizzata tradizionalmente dalla triade: spiegazione- studio a casa – interrogazione. Questo obiettivo può essere perseguito se l'attività didattica viene ripensata e trasformata in didattica laboratoriale.

È nel laboratorio che si realizza la mediazione didattica fra il sapere storico, di cui il docente è l'esperto, e la mente dello studente; è nel laboratorio che i concetti diventano parte integrante della cultura che ogni ragazzo si costruisce

¹ Dal CD-ROM *Insegnare storia Corso ipertestuale per l'aggiornamento in didattica della storia*, Ministero P.I, e Università degli studi di Bologna.

² Dal CD-ROM *Insegnare storia Corso ipertestuale per l'aggiornamento in didattica della storia*, Ministero P.I, e Università degli studi di Bologna.

sotto la guida dell'insegnante, è nel laboratorio che gli apprendimenti si trasformano in cultura.

La comprensione del testo, l'assimilazione delle conoscenze storiche, ma anche la capacità di produzione di testi di tipo storiografico avvengono grazie alle operazioni/esercitazioni continue e graduali che uno studente è guidato a svolgere.

Sono obiettivi che una didattica laboratoriale consente di conseguire se si abbandona l'idea della storia come materia orale, questo significa che accanto alle esercitazioni che si propongono agli studenti per acquisite competenze di decodifica/lettura e di produzione di narrazioni e descrizioni letterarie si dovranno proporre all'alunno esercitazioni mirate al raggiungimento di obiettivi specifici che lo porteranno ad impossessarsi del linguaggio, delle strategie di narrazione e dei concetti, proprie del testo storico storiografico.³

È però fondamentale che lo studente che sia reso consapevole delle operazioni che è chiamato a compiere per imparare, poiché questa è la condizione fondamentale della formazione di quel sapere critico che viene posto da sempre come obiettivo fondamentale per ogni studente. Ed è in questo che la mediazione didattica si gioca, in buona parte, la sua ragione di essere.

³ Nel CD-ROM *Insegnare storia* sono contenuti moduli molto analitici sugli esercizi, sul quaderno di storia e sulla valutazione.

Gruppo 32

Silvana Marchioro

I nuovi curricoli di storia

Presentazione dei lavori

I lavori del gruppo n.32 coordinato dalla ricercatrice dell'IRRSAE ER, Silvana Marchioro, referente per la Sezione Educazione Permanente, sono stati introdotti da una breve sintesi riguardante alcuni concetti espressi nelle dense relazioni della mattinata, che proponevano questioni rilevanti per la costruzione di curricoli dell'area geostorico-sociale nell'EdA.

Per quanto concerne questo settore importante della vita culturale del nostro paese, le modificazioni da cui esso oggi è investito e le dinamiche che presentano le attività culturali e di istruzione poste in essere all'interno dei CTP, due sembrano essere gli aspetti sui quali una progettazione didattica debba focalizzare la propria attenzione:

1. la rilevante eterogeneità dell'utenza adulta e le sue particolarità (l'adulto, infatti, non è una categoria) che impongono di diversificare le scelte didattiche rispetto a curricoli e metodologie;
2. la necessità dell'integrazione con il sistema della formazione professionale e del lavoro, che costringe a pensare a linguaggi e dispositivi comuni per il reciproco riconoscimento dei crediti formativi acquisiti da persone, il cui percorso di vita e di lavoro è caratterizzato da frammentazione, uscite e rientri dai diversi sub-sistemi, e *non* da linearità.

La costruzione di curricoli in relazione all'utenza

Questi due aspetti caratterizzanti l'EdA pongono problemi e condizionamenti e richiedono di sottoporre a mediazione i contenuti delle relazioni della mattinata, dal momento che queste suggeriscono soluzioni in ordine a scelte curriculari che riguardano allievi della scuola "del mattino", in fase di strutturazione della propria identità e in età evolutiva, per i quali le opzioni didattiche possono essere pensate per processi di sviluppo progressivo e su tempi ragionevolmente lunghi. La stessa cosa sicuramente non può essere affermata per adulti e giovani adulti frequentanti le attività dei CTP, che rientrano in formazione investendo in permanenze relativamente brevi, dell'ordine di un anno ed anche meno (salvo i casi di chi si impegni a frequentare i corsi serali di scuola superiore, dove per altro si registrano numerosi abbandoni proprio per il fattore tempo). Per questo genere di utenza - di scolarità, genere, età e provenienza diversa - che normalmente è presente nei Centri Territoriali, la dimensione tempo rappresenta un vincolo che indirizza sicuramente la scelta curricolare del docente verso *moduli, segmenti brevi*, autoconsistenti, ma che devono essere, per chi li frequenta, anche *significativi* o perché incrociano bisogni di conoscenza sentiti e motivanti, o perché sono in potenza un elemento costitutivo e capitalizzabile all'interno di un itinerario che potrà proseguire e strutturarsi in seguito. Faccio riferimento, in questo caso, alle "passerelle" in percorsi scolastici in continuità verticale (passaggio dai

CTP a corsi serali di scuola superiore), oppure in percorsi integrati con attività della formazione professionale.

Il rapporto tra saperi informali e formali

Un concetto chiave emerso dalle relazioni della mattinata e particolarmente rilevante per l'EdA è il *rapporto tra saperi informali e saperi formali* delle discipline, nella loro qualità di sistema organizzato di conoscenze.

Se nella società d'oggi il ragazzo che apprende arriva alla scuola con un bagaglio notevole di saperi informali e di informazioni più o meno connesse, che gli giungono da fonti e attraverso canali diversi e con le quali bisogna entrare in contatto nel processo di insegnamento/apprendimento, ancor meno praticabile appare nell'EdA la modalità sommativa delle conoscenze da riversare su un allievo "tabula rasa", dal momento che nel nostro caso il retroterra di un adulto possiede uno spessore maggiore in termini di esperienze e di conoscenze.

Non solo: i conti li dobbiamo fare soprattutto con un sistema cognitivo già strutturato e raramente flessibile, con stili di pensiero che è necessario far emergere e di cui scoprire le caratteristiche per poter interagire con esse.

Fatte queste premesse, che pongono in luce la specificità dell'EdA e le necessarie mediazioni da operare rispetto alle problematiche trattate ed al ricco carnet di proposte offerte dalle relazioni del mattino, la discussione si è concentrata su alcuni temi particolari.

Sviluppo di competenze attraverso curricoli di storia

Grande importanza riveste, proprio per quanto si è appena detto, la necessità di individuare le *competenze* che è possibile sviluppare attraverso lo studio della disciplina storica e, tra queste, quelle trasferibili in altri sistemi formativi, garantendone la riconoscibilità attraverso la certificazione. Nelle programmazioni dell'EdA, abitualmente centrate sui contenuti, la storia, concepita tradizionalmente, non richiede competenze, ma conoscenze, accontentandosi di ottenere spesso solo nozioni.

Il problema è, quindi, cercare di capire come l'insegnamento/apprendimento della storia (come di altre discipline) possa produrre competenze. Abbiamo la possibilità di inventarci un sapere scolastico che produca competenze, facendo compiere agli allievi adulti esperienze di apprendimento e di ricerca storica attraverso un fare che richiede un *sapere cognitivo e metacognitivo*. I percorsi possibili sono tre:

1. mediante le fonti, in particolare le fonti materiali: ad esempio incontrando a scuola i beni culturali, e quindi attraverso un'educazione alla fruizione e comprensione dei beni culturali;
2. mediante i documenti diretti o indiretti, utilizzandoli per produrre informazioni e organizzarle tematicamente e spazialmente;
3. mediante i testi di carattere storiografico, producendo competenze (ad esempio competenze di lettura e di discernimento tra contenuti d'ordine descrittivo, narrativo ed argomentativo) e costruendo conoscenze attraverso i testi.

Tutti e tre i percorsi debbono far leva sulle conoscenze spontanee degli adulti, istituendo connessioni tra il sapere non formale e quello formalizzato della disciplina.

Punti nodali per l'EdA nelle relazioni della mattinata

Tra le modalità e gli strumenti di lavoro indicati dalla relazione di Antonio Brusa, particolarmente fertili in curricoli di storia per adulti, finalizzati a organizzare e strutturare le molte conoscenze e i saperi spontanei, potrebbero essere:

- la costruzione di un "telaio di riferimento" attraverso l'uso di strumenti concettuali (*modelli* e *mappe* che identifichino i mutamenti decisivi nella storia generale) atti a contenere e a dare sistematicità a grandi "quantità" di tempi e spazi;
- il lavoro sulle *differenze* attraverso la metodologia del *confronto*, tesa ad identificare le cesure, i momenti di svolta, a comprendere ed usare i concetti di *mutamento* e *permanenza*, e finalizzata a rafforzare il senso del tempo sulla base del principio che la percezione del tempo è percezione delle differenze.

Analogamente utili per le stesse finalità, oltre che per la costruzione di veri e propri curricoli per l'EdA, sono le *quattro chiavi interpretative*, identiche per lo studio di periodi diversi, proposte da Luigi Cajani, che consentono di capire, comparare e identificare le differenze:

1. il rapporto uomo/ambiente;
2. le dinamiche geopolitiche di potere e di controllo politico ed economico di un territorio;
3. le espressioni del potere entro una società (di classe sociale, di genere ecc.);
4. il filone dell'immaginario, la cultura, il rapporto con la morte e il soprannaturale e le forme estetiche.

La risorsa dell'autobiografia

Rispetto ai punti salienti delle relazioni di Brusa e Caiani, ora citati, la loro efficacia potrebbe essere maggiormente potenziata in attività di insegnamento/apprendimento della storia con adulti, dal momento che questi strumenti e metodi potrebbero positivamente intrecciarsi con le molte conoscenze ed esperienze degli allievi italiani e stranieri presenti nei corsi, coinvolgendoli sul piano del vissuto. La risorsa importante dell'*autobiografia* della persona come vera e propria *fonte storica* pone i seguenti problemi:

- un sapiente ed oculato uso, ove opportuno, del *metodo biografico*, nel rispetto della riservatezza della persona in difficoltà sociale e culturale, in particolare dei vissuti di adulti in situazione di detenzione. In tutti questi casi la narrazione potrebbe riguardare solo alcuni aspetti legati all'ambiente geografico di provenienza, agli usi e alle tradizioni, alle esperienze formative, alle caratteristiche della vita civile e sociale *prima* e *dopo* un particolare evento di rilevanza storica, ad esempio dopo la decolonizzazione per quanto riguarda gli stati e le società extra-europee; oppure le differenze rilevabili nella vita personale dopo eventi significativi, ad esempio l'emigrazione, ma anche dopo il contatto col mondo del lavoro (questo per esemplificare, ma la discussione sull'argomento, che non può essere riportata per esteso per ovvie ragioni di spazio, è stata ampia e articolata);
- le imperfezioni nelle competenze comunicative in italiano degli adulti stranieri presenti nei corsi, che limitano le possibilità di utilizzare la risorsa della narrazione e costringono, ove possibile, a lavorare quasi esclusivamente sull'oralità, almeno in un primo tempo;

- la necessità da parte del docente di mettere in campo notevoli competenze professionali e relazionali, buone capacità di mediare e gestire eventuali conflitti e di intervenire a "raffreddare" temi caldi.

Curricoli di storia del Novecento e domanda di formazione nell'EdA

Un discorso a parte merita la domanda di formazione, sempre più presente nei CTP, espressa da un'utenza "disinteressata" (così la definisce Maurizio Lichtner), perché non interessata a conseguire titoli e a vedersi riconosciute competenze da parte di altri sistemi formativi, e invece motivata dall'interesse a riaccostarsi alla cultura e a "conoscere" in senso lato. Per questa utenza, generalmente formata da donne e da cittadini pensionati o di media età, e comunque da persone che hanno conosciuto e vissuto gli eventi del Novecento per esperienza diretta o attraverso la diretta trasmissione delle generazioni precedenti, particolarmente significativo potrebbe essere un curriculum fondato sulle grandi rilevanze del secolo (per alcuni studiosi breve, per altri interminabile), secondo la lettura che ne ha dato Cesare Grazioli.

Operazioni cognitive e apprendimento autodiretto

Particolare importanza nelle attività di EdA è stata attribuita all'esplicitazione delle *operazioni cognitive* mobilitate dall'apprendimento della storia ed elencate da Ivo Mattozzi. L'indicazione condivisa dal gruppo ad operare nei contesti dell'EdA sollecitando gli adulti a porre attenzione alle operazioni cognitive poste in atto, ad identificarle e a riflettere su queste, rende la persona consapevole delle proprie risorse e delle proprie difficoltà e facilita quell'apprendimento "autodiretto" che è uno dei principi cardine dell'EdA. Ovviamente questo rappresenta un traguardo e non un punto di partenza, da conseguire attraverso modalità di insegnamento attente ai processi, più che ai contenuti. Facile a dirsi, meno facile da compiere, dal momento che questa modalità comporta "un salto di mentalità da trasferire in una prassi" (cito testualmente le parole di una docente); comporta anche un serio lavoro di studio e di ricerca sulle competenze cognitive che l'insegnamento/apprendimento della disciplina storica è in grado di sviluppare e che, in quanto competenze trasversali, potranno essere riconosciute (come già si è detto) da altri sistemi. In questa direzione sta attualmente operando il gruppo nazionale di ricerca degli IRRSAE, coordinato dal Prof. Cosimo Scaglioso.