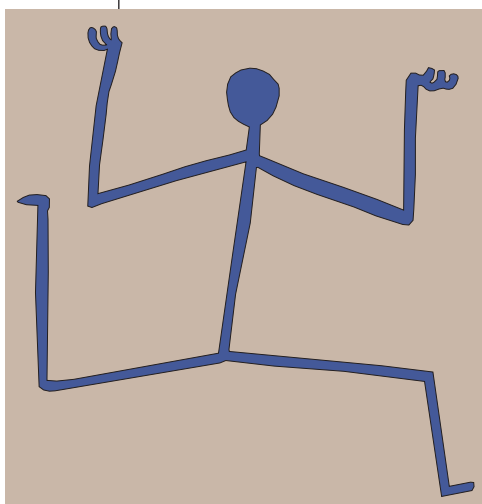


# Criteri di costruzione del curriculum di storia



individuati attraverso  
il percorso di ricerca-azione  
"Costruire storia.  
Ricerca sui curricula  
della Scuola secondaria"

© Editore Provincia Autonoma di Trento - IPRASE del Trentino  
Tutti i diritti riservati

Prima pubblicazione novembre 2006  
Stampa: Centro Stampa IPRASE del Trentino

Criteri di costruzione del curriculum di storia  
individuati attraverso il percorso di ricerca-azione  
"Costruire storia. Ricerca sui curricoli della Scuola secondaria"

p. 70; cm 24

In copertina elaborazione grafica  
opera Paul Klee, *Fretta senza riguardo*, 1935, Berna Kunsthistorisches Museum

## **Criteri di costruzione del curriculum di storia**

individuati attraverso  
il percorso di ricerca-azione  
"Costruire storia.  
Ricerca sui curricula  
della Scuola secondaria"

**costruire storia** ricerca sui curricula della Scuola secondaria

**Gruppo di ricerca:**

Chiara Tamanini, Beatrice de Gerloni (IPRASE del Trentino); Luigi Dappiano, Nicoletta Pontalti (Museo storico in Trento); Marina Poian (ITI "G. Marconi"), Renato Paoli (Istituto di Istruzione di Tione); Luigi Tarter (Istituto Tecnico e Professionale di S. Michele all'Adige), Luigi Blanco (consulente scientifico, Università di Trento, Dipartimento Scienze umane e sociali).

**Coordinamento:**

Chiara Tamanini, (IPRASE del Trentino).

**Gruppo di gestione:**

Ernesto Passante (direttore dell'IPRASE del Trentino); Giuseppe Ferrandi (direttore del Museo Storico in Trento); Giancarlo Robol (dirigente dell'ITI "G. Marconi" di Rovereto); Gianbattista Rossi (dirigente dell'Istituto di Istruzione di Tione); Francesco Spagnolli (dirigente dell'Istituto Agrario di S. Michele all'Adige).

**Consulente scientifico:**

Luigi Blanco (docente di storia delle istituzioni politiche e sociali presso la Facoltà di Sociologia dell'Università di Trento).

**Scuole che hanno partecipato all'attività di sperimentazione:**

Liceo del Collegio Arcivescovile di Trento; Liceo "G. Prati" di Trento; IPASCT "L. Battisti" di Trento; ITI "M. Buonarroti" di Trento; Istituto d'Arte "A. Vittoria" di Trento; Liceo "A. Rosmini" di Rovereto; ISIS "Don Milani-Depero" di Rovereto; ITCG "F. e G. Fontana" di Rovereto; Istituto superiore "F. Filzi" di Rovereto; ITI "G. Marconi" di Rovereto; Istituto Agrario di S. Michele all'Adige; ISIS "M. Martini" di Mezzolombardo; ITCG "A. Pilati" di Cles; ISIS "L. Guetti" di Tione; ISIS "La Rosa Bianca" di Cavalese; Istituto Superiore "Ivo De Carneri" di Civezzano.

Oltre ai docenti e ai dirigenti scolastici che hanno partecipato alla sperimentazione didattica, si ringraziano le seguenti persone che, a vario titolo, hanno contribuito costruttivamente al dibattito che ha portato alla stesura del presente documento:

Silvano Bert, Antonio Brusa, Carlo Buzzi, Franco Cagol, Vincenzo Calì, Alessandro Cavalli, Gustavo Corni, Lia de Finis, Maurizio Giangiulio, Giovanni Kezich, Marco Meriggi, Anna Pisetti, Emanuela Renzetti, Anna Sgherri, Lodovico Tavernini, Camillo Zadra, Andrea Zannotti, Giuseppe Zorzi.



---

**INDICE**

<b>Introduzione</b>	5
<hr/>	
<b>I. L'insegnamento della storia nel secondo ciclo, con particolare riferimento alla storia del Novecento</b>	9
1. Premessa	9
2. La metodologia del progetto "Costruire storia"	10
3. Alcuni risultati della ricerca e della sperimentazione	12
<hr/>	
<b>II. Il contesto istituzionale e organizzativo: vincoli e opportunità</b>	18
1. La storia nel progetto di riforma del ciclo primario	18
2. La storia nelle ipotesi di riforma del ciclo secondario	22
3. L'insegnamento della storia nella riforma universitaria: un cantiere ancora aperto	27
4. La storia nel "Sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino"	31
<hr/>	
<b>III. Criteri per la costruzione del curriculum di storia</b>	35
1. Pensare in termini di progetto	35
2. Condivisione e selezione delle attività di insegnamento/apprendimento	36
3. Approccio laboratoriale	37
4. Dimensione locale della storia e storia mondiale	38
5. Verifica degli apprendimenti	40
6. Verifica e valutazione dei progetti	40
7. Documentazione	41
8. Condizioni ambientali e organizzative per la costruzione del curriculum di storia	41
<hr/>	
<b>IV. Risorse territoriali per lo studio e l'insegnamento della storia</b>	43
1. Laboratori didattici presso musei e enti in Trentino	43
2. Biblioteche e archivi	45
3. Le risorse "potenziali"	46
4. Aree di sviluppo del rapporto tra scuola e risorse del territorio	47
<hr/>	
<b>Appendice</b>	48



## Introduzione

Il progetto “Costruire storia” è nato nel 2003 a seguito di una riflessione sugli scenari e sul contesto della scuola trentina, che ha coinvolto più soggetti istituzionali i quali, con funzioni diverse e differenti angoli di prospettiva, hanno condiviso la medesima lettura dei bisogni sul tema dell’insegnamento della storia, con particolare riferimento alla Scuola secondaria di II grado.

La riflessione che l’IPRASE e il Museo Storico in Trento hanno condotto in un primo tempo, ha successivamente coinvolto il Dipartimento di Scienze umane e sociali, ed ha portato a considerare alcune istanze forti nelle pratiche diffuse che connotano la didattica della storia contemporanea, raccogliendo ed elaborando precisi indicatori su come gli insegnanti e gli studenti creano le condizioni per dare contenuti e senso allo studio del Novecento, nell’ultimo anno di istruzione, nei licei e negli istituti tecnici e professionali.

La composizione equilibrata delle competenze e dei punti di vista dei ricercatori impegnati in questa iniziativa ha potuto contare sulla partecipazione complementare e attiva di tre istituti superiori, l’Istituto di istruzione di Tione, l’Istituto tecnico Marconi di Rovereto e l’Istituto per l’agricoltura di S. Michele all’Adige, che si sono responsabilizzati in questi anni per sviluppare insieme a noi uno studio articolato e rigoroso, al quale hanno assicurato motivazioni e fattiva collaborazione numerosi insegnanti, di molte Scuole superiori di questa provincia.

Il documento che si presenta in queste pagine è uno dei prodotti attesi della ricerca e rappresenta la sintesi delle indicazioni da essa scaturite per migliorare l’insegnamento e l’apprendimento della storia contemporanea, ma anche della storia *tout court*.

Il principale prodotto atteso è sicuramente il rapporto di ricerca finale. Sarà ultimato entro i primi mesi del 2007 e comprenderà gli esiti dell’indagine pluriennale condotta sui documenti di programmazione degli Esami di Stato, sulle prove scritte di argomento storico scelte dai candidati e delle sperimentazioni condotte dalle scuole. La pubblicazione ripercorrerà, inoltre, l’iter del progetto e restituirà i commenti e gli interventi di studiosi che hanno contribuito con specifiche rifles-

sioni nei momenti pubblici di confronto e di formazione e nell'ambito del "Seminario permanente di storia e didattica della storia", organizzato a cura del Dipartimento di scienze umane e sociali dell'Università di Trento.

Il secondo prodotto è la pubblicazione di una collana di quaderni che descriveranno le sperimentazioni condotte nelle scuole dai docenti che hanno aderito al progetto. Nell'arco di circa sei mesi, grazie anche all'impegno professionale del Museo Storico, verranno pubblicati alcuni quaderni che rappresenteranno dinamicamente le buone pratiche, ovvero le situazioni di apprendimento progettate e realizzate dagli insegnanti che hanno dialogato con il gruppo di ricerca di "Costruire storia", condividendo e sostenendo le idee innovative individuate nel percorso progettuale.

Il terzo prodotto del percorso "Costruire storia" è il presente documento di "sintesi" che intende estrapolare dalla corposa riflessione analitica e proporre al mondo della scuola quelle indicazioni che si potrebbero efficacemente implementare nel sistema educativo per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento della storia contemporanea. Non si intende con ciò fornire ricette semplificate, né indicare miracolose standardizzazioni, ma piuttosto focalizzare quelli che costituiscono, a nostro avviso, i nodi cruciali sui quali è opportuno soffermarsi per formulare una ipotesi di miglioramento. Si coglie qui l'occasione per ringraziare gli interlocutori e le istituzioni che hanno fatto pervenire osservazioni e pareri sulla prima stesura del documento.

In questa sede, è opportuno altresì porsi alcuni interrogativi di fondo che riguardano l'utilità e/o l'opportunità di definire i criteri di progettazione curricolare, i destinatari degli stessi e, inoltre, quale sia la legittimazione dei soggetti istituzionali che li propongono.

In relazione al primo interrogativo, la risposta si ricava con chiarezza dai risultati della ricerca stessa, i quali indicano che questo ambito della progettazione del curriculum è un nodo ancora problematico, una sorta di competenza trascurata, "governata" più dagli editori dei libri di testo (divenuti così ingombranti anche nella disposizione metodologica) che dalla riflessione contestuale della scuola e degli insegnanti. La ricerca ha pure evidenziato che la competenza progettuale dei docenti è un'area di competenza fragile, spesso non adeguatamente valorizzata e sostenuta da una adeguata formazione. D'altra parte è pur vero che l'autonomia scolastica e la vicenda oltremodo trava-





gliata della riforma del ciclo secondario (sulla quale il documento si sofferma con una puntualizzazione inevitabilmente dinamica) hanno comunque individuato un campo di forte protagonismo e di assunzione di responsabilità da parte degli insegnanti nelle scelte che coniugano l'attività degli studenti con gli obiettivi nazionali e provinciali.

Per ciò che riguarda i destinatari del documento, si auspica che il suo contenuto abbia senso e utilità per molti e diversificati portatori d'interesse, anche se si è costantemente considerato che la forma, la delimitazione del campo dell'analisi storica e la tipologia privilegiata delle indicazioni, hanno attinenza prioritaria con la sfera di competenza proprie della funzione docente. Il documento, per sua natura, non rappresenta una posizione chiusa, né intende esaurire il campo della riflessione pedagogica e metodologica, ancor meno quello che attiene alla riflessione storica, più vicina alla ricerca accademica, che è stata peraltro proficuamente messa a disposizione nel percorso svolto. È peraltro auspicabile che, visti i compiti istituzionali assegnati ad alcuni dei soggetti corresponsabili della sua stesura, il decisore competente in materia di politica scolastica in questa Provincia autonoma possa avvalersi della riflessione, della sintesi e delle indicazioni che il documento propone.

Le istituzioni che lo sottoscrivono, lontane da qualsiasi sorta di *ossessione riformatrice*, meno che mai inclini a definire cosa sia bene che la scuola faccia, in modo aprioristico e decontestualizzato, intendono d'altro canto assumere una chiara e precisa responsabilità in merito ai contenuti del documento, suggerendo ambiti di miglioramento e orientando indirettamente le aree dello sviluppo professionale dei docenti.

IPRASE, Dipartimento di Scienze umane e sociali, Museo Storico, sono persuasi che il confronto con precise scelte interpretative e indicazioni pratiche, suffragate dal metodo della ricerca e dalla costante interazione con le scuole e gli stessi insegnanti, possa aiutare il sistema educativo a crescere e migliorarsi. Il senso del presente documento è dunque quello di proporre idee, mostrarne la fondatezza e renderle pubbliche per alimentare il dibattito e contribuire a sollecitare scelte efficaci da parte di coloro cui queste ultime competono.

È sempre difficile dare indicazioni per il miglioramento dei processi di apprendimento, soprattutto a chi "si sporca le mani", tutti i giorni, in questo mestiere dell'insegnare che si è fatto visibilmente più

complesso e vulnerabile. Ci incoraggia l'idea che in questa esperienza abbiamo trovato forti e diffuse motivazioni inclini ad attribuire valore alla storia e al suo apprendimento e operatori consapevoli dell'importanza e della centralità della storia per restituire senso e opportunità di emancipazione ai tanti giovani che dalla scuola attendono davvero questo segnale.

Luigi Blanco, *Dipartimento Scienze umane e sociali*

Giuseppe Ferrandi, *Museo storico in Trento*

Ernesto Passante, *IPRASE del Trentino*



## I. L'insegnamento della storia nel secondo ciclo, con particolare riferimento alla storia del Novecento

### 1. PREMESSA

In un momento storico in cui si registra un profondo rimescolamento di valori e una continua revisione dei punti di riferimento, è difficile per i giovani - ma anche per gli adulti - riannodare il presente con i fili del passato e con le prospettive del futuro. Eppure, la capacità di storicizzare le esperienze si rivela assolutamente strategica per il futuro della nostra società.

La ricerca "Costruire storia", nata con l'obiettivo di individuare alcuni criteri per l'elaborazione dei curricoli di storia, ha constatato sin dai primi passi, al pari di analoghe indagini e di recenti ricerche sociologiche, la scarsa attenzione per la storia delle giovani generazioni e la necessità, dunque, di ri-motivare gli studenti verso un nuovo e rigoroso approccio allo studio della storia e di promuovere in essi la consapevolezza che le alternative disponibili nel presente sono anche il prodotto di processi storici radicati nel passato. L'insegnamento della storia non suscita grande interesse nella maggioranza degli alunni, per i quali la storia è una forma di sapere fine a sé stessa, una "materia scolastica noiosa". I giovani, cresciuti nell'era digitale, sembrano aver acquisito una nuova e peculiare percezione del tempo e dello spazio per cui faticano a collocarsi in una dimensione progettuale. A quali linguaggi, saperi, competenze fare riferimento per ridare centralità al sistema scolastico, di fronte all'invasione dei mezzi di comunicazione di massa che appiattiscono e affievoliscono la dimensione storica? Di quale bussola dotare questi giovani al fine di aiutarli a ridefinirsi costantemente per proiettarsi nel proprio futuro e nel futuro della comunità a cui sceglieranno di partecipare?

Sono queste le constatazioni e le domande che hanno dato un senso profondo alla ricerca e alla sperimentazione sui curricoli di storia, e che hanno attivato in numerose scuole processi di riflessione e di riorganizzazione curricolare. Solo tramite un ricorso al sapere storico, alla memoria trasmessa e alla problematizzazione dell'identità storica si può dare infatti agli studenti la capacità di decifrare il presente in tutta la sua complessità, di orientarsi in esso e di proiettarsi nel futuro.

## 2. LA METODOLOGIA DEL PROGETTO “COSTRUIRE STORIA”

I percorsi di ricerca, sperimentazione e formazione di “Costruire storia” sono stati impostati secondo un rapporto di circolarità e reciproca interazione.

La **ricerca**, iniziata nel 2003, ha indagato:

- l'organizzazione e gli stili dei *curricoli* che emergono dai documenti e dalle dichiarazioni degli insegnanti trentini e gli aspetti su cui lavorare al fine di introdurre innovazioni reali nella didattica della storia;
- alcuni aspetti degli apprendimenti degli studenti alla fine del ciclo secondario e dei loro orientamenti rispetto allo studio della storia.

La **sperimentazione**, iniziata nel 2004, ha coinvolto numerosi istituti scolastici e docenti del ciclo secondario della Provincia al fine di promuovere, valorizzare e far circolare esperienze innovative di insegnamento della storia.

La **formazione**, anche essa iniziata nel 2004, è stata intesa come funzionale e interna al percorso di ricerca-azione e organizzata con modalità di *workshop*. Essa ha cercato di approfondire aspetti contenutistici e metodologici che la ricerca e la sperimentazione hanno evidenziato essere centrali o meritevoli di approfondimento.

Le principali idee-guida che hanno sorretto il percorso di ricerca, sperimentazione e formazione sono le seguenti:

- I cambiamenti delle pratiche scolastiche consolidate sono lenti e avvengono solo attraverso un processo culturale condiviso, orientato su tempi lunghi, capace di intercettare domande “di sostanza” e di risolvere problemi reali.
- I docenti sono gli attori e gli esperti principali della didattica praticata e del rapporto con le giovani generazioni e, grazie alla metacognizione dei processi di insegnamento-apprendimento e di documentazione degli stessi, sono i protagonisti della ricerca educativa.
- È essenziale la sollecitazione di sperimentazioni e innovazioni praticabili, realistiche e trasferibili anche in contesti diversi da quelli in cui sono state realizzate.



- Importanza della valorizzazione delle “buone pratiche”. Per “buone pratiche” si intendono quelle pratiche di insegnamento efficaci dal punto di vista epistemologico, metodologico e relazionale, che siano realistiche e che prevedono una documentazione e una verifica dell’esperienza da parte dei docenti e degli studenti.
- Scelta di un approccio pragmatico:
  - Al linguaggio e ai formalismi della didattica: i termini pedagogici, le parole d’ordine di nuova introduzione, le griglie, gli schemi curriculari aprioristici sono da considerarsi strumenti utili alla comunicazione e alla condivisione di processi e prodotti che intendono però mirare al “cuore” del processo di insegnamento e apprendimento e che puntano ad innovazioni magari circoscritte ma sostanziali;
  - Alle varie ipotesi di riforma della scuola: è importante in prima istanza discutere i problemi reali della scuola ed evitare controversie di principio, anche se è essenziale avere chiaro il quadro di riferimento istituzionale attuale e i possibili cambiamenti al fine di capire quale collocazione possano trovare in esso le riflessioni teoriche e le esperienze innovative.
- Riferimento ad una prospettiva costruttivistica<sup>1</sup> che metta al centro gli studenti in quanto attori del processo di acquisizione/costruzione delle conoscenze e abilità.

---

<sup>1</sup> Il costruttivismo è una teoria della conoscenza e dell’apprendimento che qui interessa per le sue implicazioni didattiche. Infatti fa riferimento ad una metodologia che pone il soggetto che apprende al centro del processo formativo, preferendolo ad un approccio basato sulla centralità del docente. Il quadro teorico del costruttivismo non propone modelli forti ma coagula una serie di esigenze al cui fondo si può scorgere l’attivismo di Dewey. Jonassen, uno dei maggiori fautori del costruttivismo, indica una serie di caratteri che dovrebbe avere un ambiente di apprendimento costruttivistico: dare enfasi alla costruzione della conoscenza e non alla sua riproduzione; evitare eccessive semplificazioni rappresentando la naturale complessità del mondo reale; presentare compiti autentici (contestualizzare piuttosto che astrarre); offrire ambienti di apprendimento assunti dal mondo reale, basati su casi, piuttosto che sequenze istruttive predeterminate; offrire rappresentazioni multiple della realtà; alimentare pratiche riflessive; permettere costruzioni di conoscenze dipendenti dal contesto e dal contenuto; favorire la costruzione cooperativa della conoscenza, attraverso negoziazione sociale (D.H. Jonassen, *Thinking Tecnology, Toward a Constructivistic Design Model*, in “Educational Tecnology”, april 1994, pp. 34-37). Per una sintetica definizione del-

- Importanza primaria dell'autonomia delle scuole: ogni singola scuola, sulla base della propria organizzazione interna, delle priorità, del clima relazionale, delle risorse, del rapporto con il territorio ecc., decide le modalità e la tipologia di sperimentazione da realizzare.
- Perseguire un costante collegamento scuola-università: dalla comunicazione e dal coinvolgimento reciproco può nascere uno scambio di conoscenze ed esperienze utili alle due istituzioni per promuovere un'autentica formazione storica dei giovani.
- Avere una prospettiva di sistema: non è facile favorire e realizzare una cooperazione tra docenti, scuole, enti locali, istituti di ricerca e formazione e università, tuttavia l'ottica di rete è l'unica che può permettere di affrontare problemi complessi, di evitare l'autoreferenzialità, di innalzare il livello qualitativo delle iniziative e di essere in grado di proporre con forza il problema della formazione storica delle nuove generazioni.

In buona sintesi, il progetto “Costruire storia” ha adottato e posto al cuore del percorso una metodologia empirico-sperimentale e pragmatica, una prassi di condivisione di linguaggi e di compartecipazione ai processi e alle decisioni, il rispetto dell'autonomia scolastica e l'ottica di rete e di sistema, il sistematico rapporto tra scuola e università. Lo stesso progetto è stato dunque attuato secondo una prospettiva costruttivista: da questo punto di vista, il percorso “Costruire storia” può essere considerato un **modello** per una riflessione su come possa avvenire il rapporto tra ricerca, sperimentazione, formazione e innovazione nell'ambito educativo e della didattica.

### 3. ALCUNI RISULTATI DELLA RICERCA E DELLA SPERIMENTAZIONE

La ricerca sull'insegnamento della storia nel ciclo secondario ha conseguito alcuni risultati che vengono qui richiamati sinteticamente.




---

l'approccio costruttivista cfr.: A. Calvani, *Elementi di Didattica*, “Costruttivismo”, Carocci, Roma, 2000, pp. 79-88.

Nella **programmazione** prevale l'ottica lineare per obiettivi, centrata sull'insegnamento e sulla materia scolastica piuttosto che sui processi di apprendimento.

Secondo la maggioranza dei docenti, alla fine del ciclo secondario gli studenti dovrebbero pervenire ad una conoscenza storica caratterizzata:

- dal possesso di un buon numero di informazioni e di teorie interpretative;
- dalla capacità di operare con categorie storiche;
- dall'utilizzo di un linguaggio disciplinare adeguato;
- dall'abilità di operare collegamenti con quanto appreso in altre discipline.

Gli obiettivi che gli insegnanti perseguono nell'insegnamento della storia sono di carattere cognitivo e simili a quelli delle altre discipline, in particolare quelle afferenti all'"area comune". L'unica peculiarità della disciplina storia è che essa, secondo la stragrande maggioranza dei docenti, ha natura intrinsecamente etico-civile.

In sintesi, per i docenti le abilità cognitive generali e linguistiche risultano prevalenti su quelle operative e più squisitamente storiche.

Per quanto riguarda le **conoscenze** l'insegnamento della storia è spesso strettamente connesso ai capitoli del libro di testo. Nei *focus group* gli insegnanti hanno evidenziato una sorta di "egemonia nasosta" dei manuali sull'attività didattica.

Nell'insegnamento della storia contemporanea si fa per lo più riferimento ai principali avvenimenti e snodi della storia politica nazionale ed europea. Scarsa è l'attenzione alla storia extraeuropea, mentre la storia locale è quasi del tutto assente.

Il periodo cronologico più trattato è compreso tra la seconda metà dell'Ottocento e gli anni Cinquanta del Novecento. Solo il 24% dei docenti approfondisce la storia successiva al 1960; particolarmente poco affrontato è il decennio 1970-80.

Il settore di studi maggiormente affrontato è quello politico, diplomatico e militare, seguito dalla storia delle istituzioni politiche e dalla storia economica. Gli altri settori d'indagine (sociale, culturale, ambientale ecc.) sono scarsamente considerati. È del tutto assente nell'insegnamento della storia una prospettiva di genere.

Le modalità d'insegnamento sono prevalentemente centrate sulla figura del docente:

- predomina la lezione frontale con discussione;
- la storia-narrazione prevale sulla storia-problema;
- l'affinamento degli strumenti di comprensione ha un ruolo secondario, fatta eccezione per lo sviluppo delle capacità narrative;
- la scrittura storica viene poco praticata;
- è scarso l'utilizzo di fonti, documenti, apparati storiografici e testi diversi dal manuale;
- è raro il ricorso al metodo di lavoro laboratoriale e all'impiego delle nuove tecnologie;
- le verifiche e le valutazioni degli apprendimenti sono per lo più basate sull'interrogazione orale e sulla valutazione delle *performances* piuttosto che sui processi di apprendimento.

L'attività didattica appare poco attenta alla personalizzazione dell'insegnamento, anche se nei *focus group* è stato evidenziato che maschi e femmine hanno atteggiamenti diversi verso l'apprendimento della storia e che l'atteggiamento degli studenti verso la conoscenza storica si differenzia nelle diverse tipologie di scuola (tecnico, liceale, professionale) e negli indirizzi interni ad esse.

Le scelte dei contenuti e delle metodologie sono raramente motivate dai docenti e, eventualmente, vengono spiegate con:

- problemi legati alle caratteristiche e all'organizzazione dell'ambiente scolastico, quali: monte ore ridotto, risorse scarse, rigidità dei programmi, egemonia nascosta dei libri di testo, contesti formativi poco favorevoli, caratteristiche degli studenti;
- motivi legati alla formazione accademica e scientifica dei docenti di storia, all'inadeguatezza dei processi di aggiornamento e formazione in servizio, ad abitudini mentali consolidate.

L'interdisciplinarietà, quando è praticata, è intesa come aggregazione di conoscenze riferite a discipline diverse o come "inquadramento storico" utile ad altre materie scolastiche. Nei progetti e percorsi di orientamento non c'è riferimento alla storia.

In sintesi, la maggioranza degli insegnanti è convinta che un insegnamento della storia, basato su un utilizzo intelligente di un buon manuale e di qualche altro strumento, anche multimediale, sia sufficiente a fornire agli studenti tutta la formazione storica di base realisticamente possibile all'interno dell'organizzazione e del clima





scolastico vigente. Insomma la materia “storia” più che la disciplina, vive un palese problema di identità: essa stenta ad affermare il suo valore trasversale e a staccarsi da un modello consolidato di insegnamento per sperimentare metodologie di apprendimento più attivo che stimolino negli alunni l’emozione del conoscere e l’impiego della conoscenza in direzione del ‘saper fare’ e del ‘saper essere’.<sup>2</sup>

Dalla **sperimentazione** si possono ricavare le seguenti indicazioni.

La maggior parte dei docenti ha elaborato specifici percorsi di approfondimento all’interno di un quadro di riferimento storico generale, utilizzando un metodo di lavoro per progetti attraverso cui:

1. Mettere al centro i processi di apprendimento e dunque impiegare metodologie operative, quali il riferimento a fonti, documenti, testi storiografici, nuove tecnologie.
2. Attivare gli alunni attorno a conoscenze e abilità solitamente poco praticate, perseguendo in particolare:
  - l’approfondimento di tematiche locali nel loro intreccio con la dimensione nazionale e internazionale, di temi centrati sulla formazione dell’Europa e sulla cittadinanza europea, di problematiche con valenza fortemente etico-civile, di periodi storici solitamente poco studiati;
  - lo studio di quegli aspetti della storia (economici, sociali, culturali, di genere), solitamente poco affrontati;
  - il potenziamento dell’interdisciplinarietà;
  - la valorizzazione delle abilità e attività extrascolastiche degli alunni;
  - l’elaborazione di forme di verifica e valutazione diversificate;
  - la realizzazione di documentazioni o eventi da far circolare al di fuori dell’aula e dell’istituto scolastico.
3. Aprirsi a collaborazioni con altri Istituti scolastici, esperti esterni, risorse territoriali per lo studio e l’insegnamento della storia.

Un secondo gruppo di docenti ha affrontato il problema dell’innovazione nell’insegnamento della storia progettando percorsi di ri-

---

<sup>2</sup> Per approfondimenti cfr. C. Tamanini (a cura di), *Costruire storia. Ricerca sui curricoli della scuola secondaria*, PAT-IPRASE del Trentino, Trento, 2003.

flessione, documentazione e autoformazione fra docenti appartenenti allo stesso gruppo disciplinare o dipartimento, con la finalità di riorganizzare a livello metodologico e contenutistico il curriculum di storia in relazione al proprio Progetto d'Istituto.

Dai percorsi sperimentati sono emerse indicazioni importanti che confermano che, utilizzando metodologie innovative, gli studenti sono più motivati allo studio della storia in quanto “si sentono protagonisti attivi del lavoro di ricerca” e acquisiscono “senso dell'autonomia e consapevolezza di essere capaci”. Sono altresì emerse criticità che mettono in evidenza:

- come non sia scontato trovare un equilibrio tra gli approfondimenti tematici e la costruzione di quadri di riferimento storici generali e tra il perseguimento di abilità di ordine metodologico e la conoscenza degli avvenimenti e dei processi storici;
- la difficoltà nell'elaborare e affrontare percorsi di storia in dimensione locale;
- la difficoltà di individuare di volta in volta i criteri con cui selezionare le conoscenze e i percorsi di approfondimento, anche in riferimento ai tempi di insegnamento/apprendimento fruibili e alle capacità e disponibilità degli alunni;
- gli ostacoli nell'approntamento e nell'uso degli spazi laboratoriali o, più in generale, all'adozione di un metodo di lavoro laboratoriale;
- la fatica nel trovare un riconoscimento per il docente aperto alla sperimentazione e, più in generale, per una figura di docente “ricercatore”;
- la scarsa preparazione nella ricerca e utilizzo delle fonti tramite Internet e nell'impiego delle ICT nell'insegnamento della storia;
- i problemi di coordinamento con gli esperti esterni e di riferimento alle risorse territoriali;
- la difficoltà nella documentazione dei percorsi realizzati.

In generale il processo di sperimentazione ha favorito e incentivato esperienze innovative di insegnamento/apprendimento, ha provocato la condivisione di problemi didattici e l'individuazione di relative ipotesi di soluzione, ha formulato proposte di formazione mirate



e contestualizzate e promosso collaborazioni con gli enti e gli istituti territoriali che si occupano di ricerca e insegnamento della storia e più strette sinergie tra scuola e università. La sperimentazione didattica ha fatto altresì emergere indicazioni preziose nel campo della formazione in servizio e dell'aggiornamento degli insegnanti, evidenziando l'importanza della costruzione di una rete di competenze, centrata sulla funzione docente, che veda coinvolte tutte le istituzioni che sul territorio si occupano di formazione storica e che sia indirizzata a migliorare il processo di insegnamento/apprendimento.

Tutto ciò porta a ritenere che l'esperienza, così positivamente condotta, di "Costruire storia" non debba andare dispersa; anzi, da essa occorrerebbe prendere le mosse per promuovere e sostenere stabilmente la costituzione di un gruppo interistituzionale che si occupi della didattica della storia e continui la ricerca curricolare avviata. Parimenti strategico si rivela il sostegno alla sperimentazione e documentazione delle buone pratiche, avviate con il progetto "Costruire storia", nonché il mantenimento e la continuazione del "Seminario permanente di storia e didattica della storia", rivolto espressamente all'aggiornamento degli insegnanti di storia e anch'esso inaugurato all'interno del progetto.

## II. Il contesto istituzionale e organizzativo: vincoli e opportunità

### 1. LA STORIA NEL PROGETTO DI RIFORMA DEL CICLO PRIMARIO

I Documenti che definiscono finalità e contenuti dell'insegnamento della storia nel Primo ciclo di Istruzione sono il *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di istruzione (6-14 anni)*, le *Indicazioni nazionali per i Piani personalizzati nella Scuola Primaria*, le *Raccomandazioni per l'attuazione dei Piani Personalizzati*, le *Indicazioni nazionali per i Piani personalizzati nella Scuola Secondaria di 1° grado*.<sup>3</sup>

Il *Profilo*, nella sezione “strumenti culturali per leggere e governare l'esperienza”, dedica un paragrafo alla storia, che riportiamo per intero perché esprime con molta chiarezza le finalità assegnate a questa disciplina:

“il ragazzo, alla fine del Primo Ciclo, ha consapevolezza, sia pure in modo introduttivo, delle radici storico-giuridiche, linguistico-letterarie e artistiche che ci legano al mondo classico e giudaico-cristiano, e dell'identità spirituale e materiale dell'Italia e dell'Europa; colloca, in questo contesto, la riflessione sulla dimensione religiosa dell'esperienza umana e l'insegnamento della religione cattolica, impartito secondo gli accordi concordatari e le successive intese; sa orientarsi nello spazio e nel tempo, operando confronti costruttivi fra realtà geografiche e storiche diverse, per comprendere, da un lato, le caratteristiche specifiche della civiltà europea e, dall'altro, le somiglianze e le differenze tra la nostra e le altre civiltà mondiali; sa collocare, in questo quadro, i tratti spaziali, temporali e culturali dell'identità nazionale e delle identità regionali e comunali di appartenenza”.

Nelle *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati* vengono esplicitati i “livelli essenziali di prestazione” che le istituzioni scolastiche



<sup>3</sup> I documenti sono consultabili nei siti web [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it), [www.edscuola.it](http://www.edscuola.it).

del sistema educativo nazionale devono assicurare per garantire il diritto all'istruzione e alla formazione degli allievi; in esse il legislatore indica: gli "obiettivi generali del processo formativo" e gli "obiettivi specifici di apprendimento", declinati per discipline e per "educazioni" e presentati in tabelle che portano su una colonna le conoscenze, sull'altra le abilità.

Per la *Scuola primaria* gli obiettivi specifici di apprendimento sono riferiti alla classe prima, alle classi seconda e terza (primo biennio), alle classi quarta e quinta (secondo biennio); analogamente, per la *Scuola secondaria di 1° grado*, gli obiettivi specifici di apprendimento sono fissati per le classi prima e seconda (primo biennio) e per la classe terza.

Il dato più rilevante e innovativo rispetto ai programmi della Scuola elementare del 1985 e a quelli della Scuola media del 1979 è la ripartizione della storia generale tra i due segmenti del primo ciclo di istruzione (dal quarto anno della Scuola primaria all'ultimo della secondaria di primo grado) e quindi l'abbandono della ripetizione ciclica per tre volte (elementari, medie, superiori) a favore di due (primo ciclo e secondo ciclo).

Le *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni nazionali*, un documento a carattere "orientativo" che accompagna le *Indicazioni nazionali*, aiutano a comprenderne l'orizzonte culturale, il linguaggio, le finalità e forniscono indicazioni su metodologie didattiche e modelli organizzativi. Accanto alle raccomandazioni di carattere generale vi sono le *Raccomandazioni specifiche*, riservate alle didattiche disciplinari, che esplicitano le scelte di metodo e di linguaggio che hanno guidato la redazione dei piani di studio disciplinari. Per la storia, esse insistono sulle tre coordinate del *racconto* come modalità di trasmissione dell'esperienza propria e altrui, della *problematicità* ovvero del contenuto di verità del sapere storico, della *discussione* come confronto e scambio di punti di vista.

Nei *primi tre anni* della Scuola primaria, in cui lo studio della storia ha carattere predisciplinare, "si pongono le basi dell'orientamento nella dimensione temporale e della capacità di collocare gli eventi nello spazio e nel tempo". A partire dalle esperienze concrete legate alla storia personale e familiare si guiderà l'allievo a superare la percezione soggettiva e psicologica delle coordinate spazio-temporali e ad accostarsi al tempo sociale e al tempo storico. Nella classe terza sarà possibile approfondire alcuni momenti significativi del passaggio

dalla preistoria alla storia e presentare “eventi, momenti, figure significativi del nostro passato remoto, con particolare ma non esclusivo riferimento alla storia locale”.

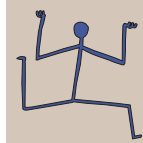
Nel *secondo biennio* della Scuola primaria si avvia “uno studio più sistematico e cronologico”, con alcuni punti di attenzione quali: la “valorizzazione della struttura narrativa della conoscenza storica”; l’acquisizione delle categorie storiche di “durata, periodo, mutamento, permanenza”; la presentazione di *quadri di civiltà* entro i quali evidenziare il rapporto tra uomo e ambiente, l’economia, l’organizzazione sociale e politica, la cultura e la religione; l’attenzione alle civiltà greca e romana e alla religione giudaico cristiana; l’acquisizione di un lessico specifico e la spiegazione concettuale di alcune parole-chiave.

Per le classi quarta e quinta le *Indicazioni* propongono le *conoscenze* relative al percorso di storia generale attraverso una formulazione molto sintetica, e presentando una sequenza ordinata cronologicamente di epoche e civiltà.

Se nella scelta dei contenuti è stata privilegiata un’ottica di tipo tradizionale, va tuttavia sottolineato come nella colonna delle abilità siano invece presenti indicazioni e suggerimenti che recepiscono istanze provenienti dalla riflessione e dalle esperienze più avanzate della didattica della storia. Si tratta delle abilità riferite alle *operazioni cognitive* quali, ad esempio: l’organizzazione temporale delle informazioni (legata ai concetti di successione, contemporaneità, durata); la ricostruzione del passato attraverso l’uso delle fonti; la correlazione tra le informazioni organizzate temporalmente allo scopo di formulare problemi e di elaborare spiegazioni; la lettura e la comprensione di brevi testi storici; la conoscenza e l’uso di un linguaggio specifico.

Nel passaggio alla Scuola secondaria di primo grado, la storia generale prosegue a partire dall’Europa medievale. La decisione di articolare lo studio della storia generale sui due cicli - a iniziare dalla quarta classe della primaria (anche se la preistoria viene anticipata alla terza) - va incontro alle istanze di chi aveva sostenuto la necessità di abolire la triplice ripetizione ciclica, alle elementari, medie e superiori, per garantire una maggiore distensione nella trattazione dei contenuti.

Il raccordo tra l’insegnamento della storia sistematica svolto nella Scuola primaria e quello affidato alla Scuola secondaria costituirà un ulteriore problema di non facile soluzione. Venuta meno sia l’ipotesi



di un ciclo unitario di base (com'era nell'ipotesi di riforma Berlinguer/De Mauro), fondata su un'idea di "continuità educativa", sia l'originaria ipotesi Bertagna di un biennio "a scavalco" quinta elementare-prima media, che avrebbe rafforzato il concetto di curricolo di base (6-14 anni), la scelta di sottolineare una diversa identità tra Scuola primaria e secondaria di primo grado spezza il curricolo di storia in due tronconi, che difficilmente si comporranno in un processo armonico e sinergico di acquisizione di conoscenze e di sviluppo di competenze. Nel definire infatti il passaggio dall'istruzione primaria all'istruzione secondaria di 1° grado i documenti della Riforma ne sottolineano (pur nella continuità del processo educativo) il "valore simbolico di 'rottura'", sul piano epistemologico, che "dispiegherà poi le sue potenzialità nell'istruzione e nella formazione del secondo ciclo".

Analizzando le *Indicazioni nazionali per i Piani personalizzati nella Scuola Secondaria di 1° grado*, in relazione alla disciplina *storia*, il primo dato che emerge dalla lettura delle tabelle, che definiscono conoscenze e abilità, è la cancellazione del provvedimento con cui il ministro Berlinguer (D.M. 628/96) aveva modificato le suddivisioni cronologiche dei programmi di storia per riservare all'ultimo anno di tutti gli ordini e gradi scolastici la trattazione della sola storia del Novecento. Nelle attuali *Indicazioni* si propone per il terzo anno la storia dall'età napoleonica ai nostri giorni, tornando quindi alla precedente periodizzazione.

Nella scelta dei contenuti prevale l'ottica nazionale ed eurocentrica, in netta contrapposizione con la storia "a scala mondiale" presente nella proposta curricolare della riforma Berlinguer, e con alcune "evidenze" emblematiche ("il significato di simboli quali la bandiera tricolore, gli stemmi regionali, l'inno nazionale") che marcano ancor più l'omissione di contenuti importanti soprattutto nella parte relativa al secondo dopoguerra. Anche in questo caso, scartata l'ipotesi (seguita nei programmi del 1963 e del 1979) di limitarsi a indicazioni di macro-tematiche o a grandi periodizzazioni, l'impostazione scelta di elencare una serie di contenuti tradizionali avrebbe dovuto essere particolarmente attenta a inserire tutti quegli argomenti, che la ricerca storiografica ha individuato come nodali per la lettura del mondo soprattutto contemporaneo (ad esempio: l'imperialismo, la seconda e terza industrializzazione, colonizzazione e decolonizzazione, guerra fredda, Nord e Sud del mondo, lo sviluppo ineguale, tensioni e conflitti nell'era della multipolarità ecc.).

Gli aspetti di maggiore novità delle *Indicazioni nazionali* sulla disciplina *storia* riguardano la scelta di articolare la storia generale sui due segmenti del primo ciclo (primario e secondario di primo grado), abbandonando la doppia ciclicità, e la riproposizione della storia dell'Ottocento e Novecento nella classe terza, com'era prima del decreto del ministro Berlinguer del 1996 che aveva privilegiato il solo Novecento per l'ultimo anno di medie e superiori.

Più complesso rilevare le innovazioni didattiche, in quanto sia nelle finalità che nell'impianto metodologico prevale un'impostazione abbastanza tradizionale, in cui tuttavia accanto a scelte assai poco lungimiranti – quali la propensione verso una storia di “personaggi e avvenimenti” – compaiono proposte di metodologie fondate sulla ricerca storiografica e sulla laboratorialità, mirate all'acquisizione di specifiche competenze e capacità critiche.

## 2. LA STORIA NELLE IPOTESI DI RIFORMA DEL CICLO SECONDARIO

La situazione della riforma del ciclo secondario è allo stato attuale molto fluida. Dal 1996 al 2006 due governi, uno di centrosinistra (1996-2001) e l'altro di centrodestra (2001-2006), hanno delineato una riforma della Scuola secondaria di secondo grado: ambedue, però, non sono state portate a compimento.

Le leggi che più hanno inciso sulla Scuola superiore, oltre alla legge sull'autonomia scolastica che ha la propria fonte nella Legge n. 59 del 15 marzo 1997, sono quelle relative all'esame di stato (Legge n. 425 del dicembre 1997) e, con riferimento specifico alla storia, il D.M. n. 682 del 4.11.1996 con cui sono stati modificati i limiti cronologici fissati dai precedenti programmi ministeriali, al fine di dedicare l'ultimo anno del ciclo secondario allo studio del Novecento. Grazie alle varie sperimentazioni e all'autonomia scolastica la Scuola secondaria superiore non è rimasta immobile e svariate sono le innovazioni di carattere gestionale, organizzativo, didattico realizzate e ciò vale, naturalmente, anche per l'insegnamento della storia.<sup>4</sup>



<sup>4</sup> In [www.istruzione.it/scuola\\_e\\_famiglia/classica.shtml](http://www.istruzione.it/scuola_e_famiglia/classica.shtml), si vedano, ad esempio, gli indirizzi con i “Curricoli Brocca”.



Tuttavia, da un punto di vista legislativo, la situazione è quella sopra sintetizzata per cui, al momento della stesura del presente documento, si può restituire solo una fotografia momentanea della situazione istituzionale.

### L'ipotesi di riforma del governo di centro-destra (2001-2006)

Il decreto legislativo n. 226 del 17 ottobre 2005<sup>5</sup> definisce le “norme generali e i livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione” e completa il quadro degli atti normativi attuativi della legge 53/2003, cioè della legge delega che tuttora stabilisce le norme generali sull’Istruzione.

Il decreto introduce otto tipologie liceali: artistico, classico, economico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico, tecnologico e delle scienze umane. I licei, nel decreto citato, hanno durata di 5 anni, si concludono con l’esame di stato e si articolano in due periodi biennali e in un quinto anno che prevede:

- il completamento del percorso disciplinare;
- l’approfondimento delle conoscenze e delle abilità caratterizzanti il profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi;
- l’approfondimento delle conoscenze e delle abilità richieste per l’accesso ai corsi di studio universitari e dell’alta formazione, rispetto ai quali i percorsi dei licei sono propedeutici, e per gli approfondimenti funzionali a tutti i percorsi post secondari.

Per ogni liceo è specificato l’asse culturale e sono previste:

- a. attività e insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti;
- b. ore obbligatorie di indirizzo;
- c. attività obbligatorie a scelta dello studente;
- d. per il quinto anno: attività di approfondimento e orientamento.

La storia è presente nei cinque anni dei percorsi liceali tra le attività obbligatorie per tutti gli studenti, ma il piano orario annuale e gli abbinamenti disciplinari variano nei diversi indirizzi.

---

<sup>5</sup> La normativa del precedente governo è scaricabile dal sito del Ministero della Pubblica Istruzione: [www.istruzione.it/riforma/secondociclo.shtml](http://www.istruzione.it/riforma/secondociclo.shtml).

Per quanto riguarda gli abbinamenti disciplinari la storia:

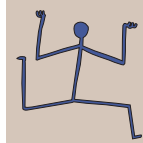
- è considerata separatamente, come disciplina a sé, nell'indirizzo classico, scientifico e delle scienze umane;
- è citata in abbinamento con filosofia nell'indirizzo linguistico, coreutico e musicale, artistico e tecnologico;
- è abbinata a filosofia e sociologia nell'indirizzo economico.

Il quadro orario prevede, tranne che nell'indirizzo classico, e specialmente nel secondo biennio e nel quinto anno, una riduzione del monte ore annuale; in alcuni indirizzi, come quello economico e tecnico, la riduzione è particolarmente significativa.

Gli obiettivi specifici di apprendimento (OSA) sono invece uguali per tutti gli indirizzi di studio e modellati su quelli del liceo classico. Gli OSA sono distinti in conoscenze e abilità e, per quanto riguarda il quinto anno, prevedono la trattazione del periodo che va dalla "Seconda rivoluzione industriale e l'età dell'imperialismo" all'"attuale quadro geopolitico mondiale nel rapporto con i processi studiati". Le abilità fanno riferimento al padroneggiamento di strumenti concettuali e lessicali, ma anche al confronto con le fonti e la storiografia, alla capacità di costruire mappe interpretative e di problematizzare le ricostruzioni storiografiche, all'acquisizione di capacità argomentative e di scrittura storica (anche se indirettamente con un riferimento a quanto richiesto dall'esame di stato), al confronto con tutte le scale, compresa quella locale, e alle testimonianze e "luoghi di memoria presenti sul territorio".

Si può completare il quadro istituzionale di contesto rilevando sinteticamente che:

1. Nell'articolo 1, comma 3, della legge n. 53/2003, attualmente ancora vigente, si prevede che "Nel secondo ciclo del sistema educativo si persegue la formazione intellettuale, spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione, lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla collettività nazionale ed alla civiltà europea".
2. Nel "Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione per il sistema dei licei", allegato al Decreto legislativo n. 226/2005 sopra citato e temporaneamente sospeso dall'attuale governo, si legge che dopo aver frequenta-



to qualsiasi liceo i giovani vanno posti nella condizione di “Riconoscere in tratti e dimensioni specifiche della cultura e del vivere sociale contemporanei radici storico-giuridiche, linguistico-letterarie e artistiche che li legano al mondo classico e giudaico-cristiano; riconoscere, inoltre, l’identità spirituale e materiale dell’Italia e dell’Europa, ma anche l’importanza storica e attuale dei rapporti e dell’interazione con altre culture; collocare in questo contesto la riflessione sulla dimensione religiosa dell’esperienza umana e, per gli studenti che se ne avvalgono, l’insegnamento della Religione Cattolica impartito secondo gli accordi concordatari e le successive intese” e di “operare confronti costruttivi fra realtà geografiche e storiche diverse”. In sintesi gli studenti alla fine del secondo ciclo vanno posti nella condizione di “avere memoria del passato e riconoscerne nel presente gli elementi di continuità e discontinuità nella soluzione di problemi attuali e per la progettazione del futuro”.

3. Nella delineazione dei caratteri generali di tutti gli indirizzi liceali è presente il riferimento alla contestualizzazione e alla problematizzazione storica, con una particolare accentuazione per il liceo classico. La consapevolezza storica risulta dunque un obiettivo da perseguire in tutte le discipline.
4. Tra le “Indicazioni per i piani di studio personalizzati del ciclo secondario”, pure allegate al Decreto legislativo n. 226/2005, ci sono anche “Obiettivi specifici di apprendimento per l’educazione alla Convivenza civile” che non hanno specifico riferimento ad alcuna disciplina e che contengono le conoscenze e le abilità riferite all’“educazione alla cittadinanza, stradale, ambientale, alla salute, alimentare e alla relazione e all’affettività” da conseguire entro il termine del quinto anno. Parte di questi obiettivi, hanno collegamento diretto o indiretto con tematiche storiche e con aspetti formativi che possono incrociarsi con quelli della storia.

Questo quadro dello stato dell’arte dell’insegnamento della storia nella riforma del ciclo secondario adottata dal precedente governo, pur nella sua sinteticità, fa emergere **alcune questioni** cruciali in quanto, se essa entrasse in vigore, i docenti di storia, con l’esclusione degli

insegnanti del liceo classico, si troverebbero a fare i conti con la riduzione delle ore a disposizione e, contemporaneamente, con una serie di indicazioni sulle conoscenze e sulle abilità storiche, da cui ricavare un piano di studio personalizzato, piuttosto ampio e complesso.

Si porrebbe pertanto la questione di come raggiungere un profilo educativo, culturale e professionale comune dello studente, facendo riferimento ad un quadro orario diverso nei diversi indirizzi e all'interno di percorsi liceali differenzialmente caratterizzati.

Un altro problema riguarderebbe la notevole differenza tra le caratteristiche delle conoscenze e abilità indicate negli OSA, che pure da un punto di vista metodologico e disciplinare hanno una propria fondatezza, e le enunciazioni sopra citate della legge n. 53/2003 e, soprattutto del “Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo” che appaiono invece generiche e riferite principalmente ad un uso pubblico della storia.

### I primi atti del governo di centro-sinistra (2006)

L'attuale governo di centro-sinistra non ha per ora abrogato la legge delega n. 53/2003 ma ha rinviato nel tempo la concreta applicazione dei decreti legislativi collegati ad essa, sospendendo,<sup>6</sup> in particolare, l'entrata in vigore del decreto 226 del 17 ottobre 2005 concernente la strutturazione del ciclo secondario in otto indirizzi liceali, il quadro orario e i piani di studio di cui si è brevemente detto nel paragrafo precedente. Tale decreto, al momento “congelato”, potrà essere modificato fino all'ottobre del 2008. È inoltre chiaro l'orientamento dell'attuale Ministero di valorizzare l'autonomia delle istituzioni scolastiche e in questa ottica è stato emanato un provvedimento<sup>7</sup> con cui viene elevata al 20% la quota orario del curriculum rimessa alla competenza delle scuole. Nella nota di indirizzo<sup>8</sup> per l'avvio dell'anno scolastico sintomaticamente intitolata “Autonomia e innovazione”, il Ministro, da un lato, sottolinea “la piena autonomia delle scuole e dei docenti nella scelta dei concreti assetti pedagogici, organizzativi, metodologici e didattici”, pur nella salvaguardia dell'unitarietà del sistema a level-



<sup>6</sup> Cfr. il D.M. n. 46 del 13 giugno 2006.

<sup>7</sup> Cfr. il D.M. n.47 del 13 giugno 2006.

<sup>8</sup> Il documento si trova nel sito del Ministero della Pubblica Istruzione all'indirizzo [www.pubblica.istruzione.it/news/2006/news0906.shtml](http://www.pubblica.istruzione.it/news/2006/news0906.shtml).

lo nazionale, e, dall'altro, impegna il proprio Ministero a revisionare le attuali 'Indicazioni Nazionali'. In tal senso l'anno scolastico 2006-7 viene definito "anno-ponte" verso "nuove Indicazioni curriculari di cui dovrà essere ridotta la mole, proprio per non mortificare l'autonomia delle istituzioni scolastiche, concentrando l'intervento centrale sull'individuazione di traguardi essenziali prescrittivi per ogni ciclo scolastico, e definendo gli standard relativi alle competenze da certificare". Un altro aspetto da tenere presente è l'intenzione, più volte dichiarata nel programma del nuovo governo, di estendere l'istruzione e la formazione obbligatoria fino ai 16 anni "mediante un ripensamento in chiave unitaria e progressiva dell'intero percorso educativo che va dai 3 ai 16 anni": si tratta di capire come questa nuova articolazione possa incidere sui curricula scolastici e, nello specifico, sulle periodizzazioni dello studio della storia.

L'impressione è che l'attuale Ministro intenda modificare l'organizzazione, le finalità e gli obiettivi di apprendimento del ciclo secondario delineati dal precedente governo, recuperando e valorizzando le connotazioni formative e professionalizzanti degli istituti professionali e tecnici e riaprendo il dibattito su aspetti sostanziali dei curricula del ciclo secondario.

### 3. L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA NELLA RIFORMA UNIVERSITARIA: UN CANTIERE ANCORA APERTO

L'insegnamento della storia nell'università, il quale ha registrato storicamente sempre molta distanza dalla pratica didattica nella Scuola secondaria superiore, si pone oggi in termini affatto diversi rispetto al passato, soprattutto dopo l'approvazione della riforma degli ordinamenti didattici, più nota come «3 + 2». Il decreto ministeriale n. 509 del 1999 (poi modificato dal D.M. 270 del 2004) ha infatti riformato l'ordinamento universitario introducendo un triennio di primo livello (laurea triennale), con finalità formative generali e professionalizzanti, e un biennio di secondo livello destinato alla specializzazione scientifica e professionale (laurea specialistica); tale modello organizzativo, che ha introdotto altresì l'organizzazione modulare dell'insegnamento e il sistema dei crediti formativi universitari, è stato oggetto di una nuova revisione, promossa dal precedente governo, la cui attuazione è

stata congelata, al momento, dal nuovo ministero. Ci si trova dinanzi, in sostanza, ad un cantiere ancora aperto, per cui le considerazioni che seguono rischiano di venire smentite dal processo di implementazione della “riforma della riforma” e comunque non sostenute da dati certi e consolidati.

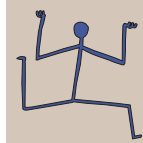
Queste sintetiche considerazioni riguardano l’insegnamento della storia in generale nell’università d’oggi e necessitano di due distinzioni e brevi precisazioni preliminari:

- a. distinzione tra l’insegnamento della storia nelle classi di laurea in storia, sia triennali che specialistiche (a proposito dei cui ordinamenti va segnalata oltre alla iperspecialistica divisione disciplinare delle classi -storia antica, storia medievale, storia moderna, storia contemporanea- anche l’espunzione incomprensibile, dalle materie di base o caratterizzanti, degli insegnamenti cronologicamente più avanzati dalle classi di laurea precedenti; difetto cui pongono rimedio le indicazioni che si ricavano dai recentissimi nuovi ordinamenti delle classi di laurea), ed il suo inserimento nei corsi di laurea in cui la disciplina “storia” è chiamata a svolgere un ruolo caratterizzante o integrativo nella formazione culturale e professionale;
- b. distinzione tra l’insegnamento delle storie generali, con finalità culturali e formative più ampie, e quello delle storie speciali, le cui finalità sono sicuramente più mirate e specifiche, anche se dal punto di vista del metodo non si discostano significativamente dall’insegnamento delle storie generali.

Si tratta, in sostanza, di valutare l’insegnamento della storia in ambito universitario alla luce delle profonde trasformazioni che l’istituzione universitaria ha vissuto negli ultimi tempi. A tale proposito, sono due le domande di fondo che si pongono: quanto queste trasformazioni hanno anche modificato la didattica della storia? Quali nuovi problemi hanno fatto emergere e in che modo ci si appresta o attrezza ad affrontarli?

L’insegnamento della storia nell’attuale ordinamento degli studi universitari si trova di fronte ad almeno tre questioni o problematiche nuove, che il corpo docente non è del tutto preparato ad affrontare.

1. La prima riguarda la frammentazione della didattica modulare che ha posto sia agli studenti, che ai docenti, e non solo per le



discipline storiche, nuovi e del tutto inediti problemi. Il principale dei quali è sicuramente rappresentato dal ritmo serrato cui sono costretti gli studenti per poter rimanere in corso con gli studi nonché dall'eccessivo numero di esami o verifiche; ritmo che va a scapito della necessaria e naturale metabolizzazione del sapere e delle conoscenze. A tale frammentarietà della didattica giunge a porre rimedio ora il decreto che fissa un tetto alle prove di esame o verifica dell'apprendimento sia nelle lauree di primo livello che nelle lauree magistrali.

2. La seconda concerne invece l'alternativa, che si è posta in termini nuovi tra didattica istituzionale, più o meno basata sullo strumento manualistico, e didattica monografica (che andrebbe privilegiata, com'è ovvio, nell'insegnamento universitario perché consente di vedere all'opera il nesso tra ricerca e didattica, su cui si fonda il modello "humboldtiano" di università moderna).
3. Infine, un problema di proporzioni rilevanti si è posto in merito alla tesi, da sempre momento formativo per eccellenza nei corsi di studio "umanistici", sostituita al termine del triennio da una prova finale spesso inutile e difficilmente regolamentabile (sulla tesi specialistica non si è ancora in possesso di dati e numeri per valutazioni fondate).

A questi problemi contingenti, relativi cioè all'attuale situazione della didattica universitaria, si deve aggiungere, come dato di fondo, la scarsa o inesistente sperimentazione didattica in campo storico; la lezione universitaria si conferma essere prevalentemente frontale con scarso ricorso, a maggior ragione visti i tempi attualmente limitati a disposizione, all'utilizzo delle fonti o a forme laboratoriali di insegnamento/apprendimento. Il laboratorio di storia è quasi inesistente, anche solo come definizione. Non è una situazione del tutto nuova o sconosciuta rispetto al passato, ma si può dire che, dopo la riforma, lo scarto tra didattica e ricerca nell'insegnamento universitario si è accentuato portando ad un'egemonia della didattica generale o prevalentemente manualistica, con l'utilizzo quasi esclusivo della lezione frontale, rispetto ai corsi monografici dedicati in modo prevalente ad un tema di ricerca e con ricorso ampio a fonti archivistiche o documentarie.

Rispetto a questa situazione, sommariamente descritta nei suoi termini generali, da dove ripartire per ridare senso all'insegnamento della storia, considerato che i giovani universitari hanno a che fare ed affrontano gli stessi problemi dei loro quasi coetanei della Scuola secondaria?

Non essendoci ricette semplici e facilmente adottabili per risolvere, neppure parzialmente, i complessi problemi che si trovano di fronte al mondo dell'università, due indicazioni propedeutiche possono essere assunte come punti di partenza: la consapevolezza dei nuovi problemi che si pongono di fronte alla funzione docente e all'apprendimento storico dei giovani; e la necessità di un nuovo e fecondo rapporto tra Scuola superiore e università.

Quest'ultimo potrà concretizzarsi, in particolare, in uno scambio proficuo di esperienze che potrà arricchire entrambe le istituzioni e rinsaldare anche i rapporti tra didattica e ricerca. Inoltre da questo nuovo rapporto potrà ricevere nuova linfa la formazione di un corpo docente sempre più qualificato e attrezzato per le funzioni che un moderno sistema di istruzione è chiamato a svolgere. In campo scolastico, come in tutti i campi delle professioni moderne, le competenze non si acquisiscono una volta per tutte, ma sono destinate necessariamente ad aggiornarsi in continuazione per poter restare al passo con i tempi dell'innovazione e della sperimentazione educative e formative. Per tale ragione un rapporto più profondo e da consolidare tra sistema scolastico superiore e sistema universitario può contribuire a ridare centralità al sistema di formazione nella società.

A quest'ultimo proposito, va richiamato, sia pure sommariamente in questa sede, il dlgs. 226/05 il quale prevede che cambierà il percorso di formazione e di accesso alla professione dei futuri docenti per cui le scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario (SSIS) saranno trasformate in corsi di laurea e, al termine della formazione universitaria, è previsto un anno di praticantato, pagato con contratto di formazione lavoro. Anche se ad oggi non sono ancora specificate le modalità di questo trasferimento di competenze, si sta affacciando, dunque, per l'università l'ennesima sfida, alla quale si pensava di aver trovato una risposta efficace con l'istituzione delle SSIS: il problema della formazione dei futuri insegnanti di storia. Sfida che sarà il caso, pena il fallimento, di affrontare nell'ottica illustrata, vale a dire di un nuovo e più stabile, se non organico, rapporto tra scuola e università.





#### 4. LA STORIA NEL “SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE DEL TRENINO”

La legge provinciale n. 5 del 7 agosto 2006, approvata a larga maggioranza al termine di un lungo e complesso confronto politico, viene a disciplinare in maniera organica i molteplici aspetti del sistema educativo trentino. A proposito della storia come materia, essa enuncia tra le finalità generali che il sistema è chiamato a realizzare, quella di “promuovere la consapevolezza della specialità trentina, la conoscenza della storia locale e delle istituzioni autonomistiche” (art. 2, comma 1, lettera d). Tale finalità risulta significativamente collocata tra quella intesa a “qualificare l’insegnamento al fine di migliorare l’apprendimento per perseguire lo sviluppo umano, culturale, sociale e professionale degli studenti, in un’ottica d’integrazione e di relazione con gli altri e con il territorio, favorendo il pluralismo culturale e garantendo la libertà d’insegnamento” (lettera c) e l’altra volta a “istruire e formare giovani capaci di concorrere allo sviluppo sociale ed economico del territorio, [...] sviluppandone le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all’inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locale, nazionale ed europea” (lettera e).

Il riferimento allo studio della storia locale, si qualifica dunque non solo come strumento per l’apprendimento della storia, ma anche come momento importante della formazione della persona, consapevolmente e responsabilmente inserita nei diversi contesti sociali e politici in tutte le loro articolazioni.

Alla storia, nella sua dimensione locale, si fa poi cenno successivamente, nel titolo IV della legge a proposito degli ordinamenti scolastici e dei cicli formativi, ed in particolare all’art. 55, laddove si precisa che “i piani di studio provinciali assicurano lo studio della storia locale e delle istituzioni autonomistiche, della cultura della montagna e dei suoi valori, con il coinvolgimento di esperti locali”.

Giova precisare che tale dettato legislativo è anche risultato del confronto politico che si è sviluppato nel corso dell’iter di discussione sul

disegno di legge e che ha visto il Consiglio provinciale adottare, nella seduta del 26 luglio 2006, un o.d.g. nel quale si impegnava la giunta “a mettere in atto ogni possibile iniziativa finalizzata a stimolare ed accrescere nelle nuove generazioni la conoscenza dell’autonomia speciale riconosciuta al Trentino, della sua storia e delle sue istituzioni” e “a far sì che la scuola trentina - in ogni suo ordine e grado e in ogni suo organo - contribuisca a radicare e a diffondere presso le nuove generazioni la consapevolezza del valore ideale e politico dell’autonomia e delle istituzioni pubbliche che la incarnano”.

In attesa dei regolamenti attuativi di tali disposizioni normative, da adottarsi con decreto del Presidente della Provincia e previo parere del consiglio nazionale, le scuole sono tenute ad operare nel rispetto delle indicazioni e dei programmi nazionali; successivamente all’emanazione dei regolamenti attuativi, gli istituti scolastici saranno chiamati, come recita l’art. 56, comma 1 della legge, a definire i piani di studio “adeguando i piani di studio provinciali alle scelte educative definite dal Progetto d’Istituto” (art. 56, comma 1). Le istituzioni, anche prima dei regolamenti attuativi di cui sopra, e dunque fin da ora, possono usufruire di una flessibilità del venti per cento per la compensazione fra discipline e aree disciplinari.

Queste indicazioni normative vanno inserite, e valutate, nel complesso delle “disposizioni sull’autonomia delle istituzioni scolastiche e formative provinciali” (Capo II, Sezione I), laddove si precisa che l’autonomia didattica, costituzionalmente garantita, “è esercitata nel rispetto [...] dei piani di studio provinciali” (art. 15, comma 2) e al contempo si tutela “l’autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo” delle istituzioni scolastiche. Quest’ultima, si dichiara, “è volta a qualificare l’offerta formativa attraverso la promozione dei processi d’innovazione e sperimentazione nonché attraverso la realizzazione di attività di ricerca pedagogica, didattica e organizzativa, di aggiornamento culturale e professionale e di formazione in servizio del personale, di scambio e d’informazione tra i soggetti competenti in materia di istruzione e formazione a livello provinciale, nazionale, transfrontaliero, comunitario e sovranazionale. Le istituzioni, singolarmente o tra loro associate, esercitano l’autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo nei limiti della flessibilità curricolare garantiti dall’autono-



mia didattica e organizzativa, in raccordo con la programmazione e con l'attività realizzata nell'ambito del sistema educativo provinciale e tenendo conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali" (art. 15, comma 4).

L'impegnativo e ambizioso obiettivo che la nuova legge assegna ai diversi soggetti del sistema di istruzione e formazione, consiste dunque nel raccordo, non sempre facile, tra gli obiettivi di programmazione e sviluppo coordinato e tendenzialmente omogeneo del sistema provinciale e l'autonomia delle istituzioni scolastiche che sono chiamate a realizzarli. Proprio nell'autonomia didattica e nella libertà di ricerca trova infatti concretamento la "libertà d'insegnamento", quale principio di fondo, costituzionalmente garantito, sul quale si articola il "pluralismo culturale e sociale" (art. 10, comma 3).

Le disposizioni normative contenute nella legge provinciale sul "sistema educativo e di istruzione e formazione del Trentino", in particolare per quanto concerne l'insegnamento della storia locale e la storia e la cultura delle istituzioni autonomistiche, avevano già trovato, del resto, una enunciazione di principio nel *Programma di sviluppo provinciale per la XIII legislatura*, approvato nel maggio 2006, allorché, riferendosi all'intreccio problematico "identità-territorio", si era individuata "la tutela delle radici storiche dell'identità trentina" come una "risorsa strategica"; precisando al contempo che tale tutela "non deve essere interpretata e spesa unicamente in chiave difensivistica, [...] di richiamo, cioè, a tradizioni quasi ammantate di sacralità, per il solo fatto di essere tradizioni, e di rifiuto, in loro nome, di fare i conti con l'attualità. Al contrario, l'identità va usata in chiave propulsiva, come una dotazione, cioè, che consente di misurarsi quotidianamente con i cambiamenti che dall'attualità continuamente emergono e di individuare tra essi quelli di segno realmente progressivo che, proprio perciò, devono essere acquisiti e ulteriormente affinati" (p. 149).

In questo contesto, l'insegnamento della storia locale o, come si preferisce dire in questo documento, della storia nella sua dimensione locale, diventa un terreno privilegiato per la continua ridefinizione di un'identità sempre in bilico tra tradizione e modernità; un'identità, in definitiva, forgiata dalla storia e dal suo corso, ma che consapevol-

mente si dimostra pronta a raccogliere le innumerevoli e impegnative sfide dello sviluppo e della convivenza che il mondo attuale pone ai territori e alle comunità che li popolano.



### III. Criteri per la costruzione del curriculum di storia

L'obiettivo che ci si propone, in questa parte del documento, non è quello di elaborare e consegnare alla sperimentazione e alla pratica un modello di curriculum di storia, o di sue singole parti, bensì quello di enucleare e di sottoporre alla discussione, una serie di criteri utili alla costruzione del curriculum di storia nella secondaria superiore. I criteri di seguito presentati e argomentati tengono conto degli esiti del percorso di ricerca-azione "Costruire storia" e delle indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati, e sono pertanto da considerarsi come il risultato di un lavoro di ricerca, studio e sperimentazione condiviso dai numerosi docenti che hanno partecipato al progetto. È importante ribadire ciò perché, forse per la prima volta, i docenti sono stati protagonisti di un percorso di innovazione nell'ambito dell'insegnamento/apprendimento della storia, sperimentato nella pratica quotidiana e accompagnato da frequenti momenti di confronto e di aggiornamento.

Tra i criteri di costruzione del curriculum, si inseriscono anche alcune indicazioni sulle condizioni ambientali e organizzative, la cui presenza o assenza all'interno delle scuole può condizionare in modo determinante l'efficacia dei criteri stessi.

Un'avvertenza preliminare va fatta a proposito del concetto di curriculum: per curriculum di storia si intende un percorso caratterizzato da una sequenza pluriennale di unità di insegnamento/apprendimento pensate in termini progettuali. Le unità di insegnamento/apprendimento che caratterizzano il curriculum rientrano normalmente in progetti formativi più ampi e condivisi: a livello di corso, di dipartimento, di istituto, di rete di istituti.

#### 1. PENSARE IN TERMINI DI PROGETTO

L'elaborazione di un curriculum comporta la capacità di costruire progetti realistici e di governare i processi che si attivano, siano essi processi di insegnamento/apprendimento o "processi secondari" –

socializzazione, maturazione, ecc. – che all'apprendimento di norma si accompagnano.

Il curriculum, pensato come progetto e non come programma, richiede l'individuazione:

- degli obiettivi formativi e didattici;
- della metodologia;
- degli strumenti e risorse;
- dei criteri di valutazione;
- dei contenuti.

Nell'elaborazione di un curriculum di storia, o di qualche sua articolazione, si deve tenere conto, oltre che delle indicazioni nazionali e provinciali:

- delle dotazioni e delle risorse a cui si può accedere;
- delle competenze interne ed esterne attivabili;
- degli spazi e dei tempi a disposizione, ivi comprese le questioni relative a un'equilibrata distribuzione del carico di lavoro che può essere richiesto agli insegnanti e agli studenti;
- della realtà formativa dell'istituto (obiettivi e aspettative);
- della realtà di contesto (territorio).

È sulla base di questi elementi che l'indicazione degli obiettivi, delle metodologie, dei criteri di valutazione, dei contenuti diventa immediatamente operativa e può essere valutata nella sua efficacia.

## 2. CONDIVISIONE E SELEZIONE DELLE ATTIVITÀ DI INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO

Per avere successo, il curriculum di storia va attivamente condiviso da un gruppo operativo: *in primis* dagli insegnanti della disciplina, più in generale dalle istanze collegiali della comunità scolastica che vengono coinvolte. All'interno del gruppo, i contenuti, gli obiettivi, le metodologie, i criteri di valutazione vengono negoziati razionalmente, sulla base delle esperienze, delle aspettative e delle professionalità di ciascuno e tenendo conto delle eventuali indicazioni provinciali e delle Indicazioni nazionali. Ciò pone in primo piano l'importanza strategica delle scelte che è necessario operare all'interno dei conte-



nuti disciplinari: esse esplicitano il senso che si intende dare all'intero percorso curricolare.

Gli argomenti, le azioni didattiche e gli strumenti degli approfondimenti tematici vanno selezionati in base agli obiettivi generali del curricolo disciplinare e agli obiettivi specifici dell'approfondimento. Ciò vale anche per le dimensioni spaziali (locale, nazionale, europea o mondiale) che si vuole far emergere.

Analogamente agli obiettivi generali del curricolo disciplinare, gli obiettivi cognitivi specifici di un approfondimento sono di carattere sia contenutistico (conoscenza dei fatti storici), sia metodologico (consapevolezza della distinzione tra storia e storiografia, fatti storici come esiti di processi di costruzione). I due aspetti non possono essere disgiunti o perseguiti indipendentemente l'uno dall'altro. La selezione deve dunque tenere conto anche di alcuni elementi direttamente legati allo statuto della storia come disciplina di insegnamento, in particolare per quanto concerne la propensione verso didattiche costruttivistiche.

### 3. APPROCCIO LABORATORIALE

L'adozione di un metodo di lavoro laboratoriale garantisce i risultati più efficaci nell'ambito dell'apprendimento della storia, in tutte le sue dimensioni (locale, nazionale, europea, mondiale), nella misura in cui mette in primo piano la centralità degli studenti e in particolare:

- la loro motivazione all'apprendimento e alla ricerca tramite la costruzione di percorsi in cui siano posti nelle condizioni di riconoscere, affrontare e risolvere problemi;
- il loro ruolo in quanto attori consapevoli del processo di apprendimento.

I modelli di laboratorio storico sono vari e ciascuno di essi fornisce elementi e risultati interessanti. Tutti risultano però caratterizzati:

- da un approccio costruttivistico;
- dalla valorizzazione dell'aspetto collaborativo dell'apprendimento;
- dalla valorizzazione dei processi di apprendimento oltre che dei risultati;

- dalla coniugazione di obiettivi contenutistici e metodologici;
- dall'assunzione di responsabilità dello studente nei confronti dei propri risultati;
- dall'approccio diretto alla fonte documentaria;
- dall'attenzione alla scrittura storica.

Per tutti questi motivi l'adozione di pratiche laboratoriali non può essere occasionale ma va avviata all'inizio del curriculum pluriennale, nel primo biennio, e costantemente rafforzata, prevedendo la progettazione di almeno un'attività di laboratorio all'anno. Vanno comunque sempre assicurati i quadri storici fondamentali di riferimento.

L'approccio laboratoriale riguarda non solo il lavoro degli studenti ma anche quello dei docenti. Adottare un metodo laboratoriale vuol dire infatti che i docenti hanno la possibilità di:

- programmare in modo flessibile i propri interventi didattici e il monte-ore a disposizione;
- utilizzare coerentemente le opportunità offerte dalle nuove tecnologie di informazione e di comunicazione;
- creare/progettare uno spazio specifico e riconoscibile per il laboratorio di storia, dotato di strumenti e materiali adeguati sia per gli studenti che per i docenti stessi;
- aggiornarsi e autoaggiornarsi anche tramite progetti di sperimentazione condivisi all'interno della propria scuola o all'interno di una rete di scuole.

#### 4. DIMENSIONE LOCALE DELLA STORIA E STORIA MONDIALE

La dimensione locale si dimostra particolarmente indicata ed efficace nell'insegnamento della storia per progettare attività di laboratorio sui documenti. Lavorare con i documenti permette, infatti, di dare concretezza ai fatti storici e alle operazioni storiografiche. La storia locale offre, in tal senso, una ricchezza documentaria (sia per quantità, sia per tipologie di fonti) che altre scale della storia non sono in grado di mettere a disposizione.

Nella formulazione qui proposta, la storia locale è caratterizzata in prima istanza non da delimitazioni spaziali o da determinazioni





folcloriche, ma dalla presenza sul territorio di riferimento di fonti documentarie e memorialistiche utilizzabili in un percorso di apprendimento storico. Se la documentazione disponibile è adeguata, attraverso la dimensione locale della storia è possibile accedere a qualunque altra dimensione spaziale, da quella regionale a quella mondiale.

Pur non ritenendo prescrittivo, e ancor meno obbligatorio, il ricorso alla storia locale nella trattazione di qualsiasi argomento storico, si ritiene che essa abbia un indubbio valore conoscitivo, formativo ed in particolare metodologico nell'insegnamento della storia. In presenza di un patrimonio documentario significativo e di risorse territoriali adeguate, la dimensione locale può rappresentare un accesso privilegiato al fatto storico e, nella scelta di un argomento da trattare, è altamente consigliabile tenere in considerazione l'evidenza documentaria locale su cui quell'argomento può contare.

La storia locale non va intesa peraltro in una accezione localistica, vale a dire chiusa entro i ristretti confini dell'ambito territoriale che si intende privilegiare (paese, comunità, città, regione, ecc.); essa deve invece, come viene suggerito dagli esiti della ricerca e della sperimentazione, mettere in relazione i molti ambiti che il fare storia chiama all'appello, da quello locale a quello mondiale. In estrema sintesi, la scala locale è quella più idonea, proprio perché più vicina all'osservatore, a chiarire il processo di costruzione del fatto storico e a mettere in relazione le complesse e innumerevoli relazioni che esso intrattiene con la storia generale, a scala nazionale e mondiale.

Non a caso, le due scale, quella "locale" e quella "mondiale", sono attualmente le più discusse e quelle maggiormente interessate dalla sperimentazione nel campo della didattica della storia. La storia verso cui tendere, dovrebbe essere quella degli intrecci di scale, delle relazioni e intersezioni tra locale e globale, anche per evitare il rischio di accentuare un uso distorto della costruzione dei processi identitari o di formulare l'esistenza di una presunta "umanità", senza traduzioni concrete e parziali, come soggetto della storia mondiale. Da questo punto di vista, quindi, la storia locale diventa quanto mai interessante e importante, non solo perché dialoga con il passato e con le tracce che di esso resistono nel presente (la dimensione tempo è ciò che contraddistingue nel profondo la storia da tutte le altre scienze sociali), ma anche perché abitua gli studenti a fare scuola di pluralismo, il pluralismo dei valori e dei punti di vista, come il pluralismo delle

culture e delle identità, così indispensabile oggi per un nuovo modello di convivenza civile nelle società multietniche.

Per questi motivi, tra le fonti che caratterizzano la dimensione locale della storia, vanno tenute in considerazione pure le fonti relative a storie (anche locali) diverse da quelle della propria regione: queste fonti sono particolarmente significative in presenza di fenomeni migratori - passati o presenti - e possono fornire una documentazione preziosa per progetti di educazione alla cittadinanza.

## 5. VERIFICA DEGLI APPRENDIMENTI

La verifica/valutazione dei processi di apprendimento richiede strumenti adeguati e differenziati, che tengano conto delle effettive azioni svolte dagli studenti nel corso dell'attività. In alcuni casi, in particolare quando si debbano verificare e valutare competenze e conoscenze acquisite durante un processo di apprendimento collaborativo (lavoro di gruppo nell'ambito di un progetto di analisi delle fonti, interpretazione dei dati, produzione di un testo storico, realizzazione di una mostra, di un prodotto multimediale, ecc.), si deve prevedere la costruzione di strumenti ad hoc. In una didattica costruttivistica vanno comunque sempre valutati sia i processi sia i risultati finali.

Sembrano dunque particolarmente restrittive certe prescrizioni riguardanti il numero minimo di interrogazioni e di prove scritte, le quali valutano comunque la *performance* conclusiva ma non il percorso effettuato.

## 6. VERIFICA E VALUTAZIONE DEI PROGETTI

I processi messi in moto da un progetto riguardano non solo gli studenti, ma anche i docenti e il contesto scolastico. La gestione di un progetto richiede pertanto un costante monitoraggio dei processi, l'adozione di strumenti di verifica/valutazione rivolti alla qualità e all'adeguatezza, oltre che degli apprendimenti, dell'insegnamento e del contesto, e la capacità di operare, ove necessario, correzioni in itinere. L'esito insoddisfacente di un progetto (non a livello individuale, ma di classe) non comporta l'abbandono dei suoi obiettivi cognitivi e formativi fondamentali, ma la loro ripresa nel progetto successivo.



## 7. DOCUMENTAZIONE

Gli esiti di un progetto non vanno solo verificati e valutati, ma vanno anche documentati, sia da parte dello studente sia da parte dell'insegnante. La documentazione di un progetto, entrando a far parte di un "archivio del curriculum", è importante in quanto:

- evidenzia i risultati positivi del progetto;
- sottolinea i problemi e le difficoltà incontrate;
- consente alla classe di costruire la "storia" del proprio apprendimento e di ricapitarla periodicamente;
- mette a disposizione risorse per progetti di altre classi, favorendo la creazione di "comunità di pratiche" sia tra gli studenti, sia tra i docenti di storia.

## 8. CONDIZIONI AMBIENTALI E ORGANIZZATIVE PER LA COSTRUZIONE DEL CURRICOLO DI STORIA

Le condizioni ambientali e organizzative sono importanti in quanto anche da esse dipende la riuscita, l'efficacia o meno dell'azione didattica.

L'elaborazione di un curriculum secondo i criteri sopra indicati mette in discussione, anzitutto, la rigidità dei vincoli di tempo e spazio in cui normalmente avvengono le azioni didattiche. L'approntamento di un apposito "spazio - laboratorio" distinto dall'aula, la possibilità di riorganizzare i tempi e gli orari di insegnamento -con una programmazione flessibile dei monte-ore-, l'ampliamento di una didattica territoriale che si svolga all'esterno della scuola ed eventualmente presso altre agenzie formative, sono elementi ineludibili che vanno in questa direzione.

Il modo in cui viene organizzato il lavoro dei docenti è di importanza decisiva. Il lavoro di gruppo e la formazione di *equipes* (disciplinari ed interdisciplinari) di insegnanti vanno favoriti e motivati, con articolazioni diverse dei tempi e degli orari di servizio, offerta di spazi e di attrezzature adeguate e con sistemi di incentivazione e di riconoscimento per la professionalità docente e la figura del docente promotore di sperimentazione e innovazione, prevista anche dall'articolo 6 del regolamento per l'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Strategica si rivela, all'interno delle scuole, l'attivazione, anche in collaborazione con agenzie esterne, in primis università e istituti o musei storici, di processi permanenti di formazione in servizio dei docenti di storia. Tali processi devono essere in grado di recepire le esigenze e le aspettative formative dei docenti, sia metodologiche che contenutistiche, che emergono dalla concreta realtà professionale, di tradurle in specifiche iniziative di aggiornamento scientifico, di riavvicinare la ricerca storica al mondo concreto della didattica. Contemporaneamente appare importante non smarrire il significato e l'importanza di istituzioni e iniziative di coordinamento interscolastico e sovrascolastico, nel campo della didattica della storia.

Un decisivo fattore di qualità e di efficienza per la costruzione del curriculum di storia è l'inserimento dell'istituto scolastico in una rete territoriale di scuole e altre istituzioni formative a carattere storico (Università, Musei, Associazioni culturali, Istituti di ricerca, ecc.), che garantisca circolazione di idee, condivisione di esperienze e risorse, sviluppo di attività di supporto.

Un impulso decisivo per sviluppare e rafforzare la dimensione di rete e l'approccio didattico laboratoriale può venire da una più sistematica e diffusa introduzione delle nuove tecnologie didattiche, con la possibilità di adottare forme e moduli tipici della *on line education*.



## IV. Risorse territoriali per lo studio e l'insegnamento della storia

Parlando di “risorse territoriali per lo studio e l'insegnamento della storia” in Provincia di Trento si deve distinguere tra:

1. risorse specificatamente “dedicate” alla didattica della storia – quali sono i *laboratori didattici* presso le istituzioni museali e i *materiali* da loro prodotti (volumi, CD-rom, percorsi didattici, schede, esercitazioni didattiche, unità di apprendimento ecc.);
2. risorse abitualmente usate da docenti e studenti per lo studio e l'insegnamento della storia – quali *biblioteche* e *archivi*;
3. altre tipologie di risorse che sono ancora, in larga misura, allo stadio “potenziale”, quali le strutture e le risorse universitarie, le reti di scuole (si pensi alle “buone pratiche didattiche”), il territorio in senso lato, inteso come laboratorio (il paesaggio agrario, strutture urbanistiche, contesto ambientale trasformato a seguito di eventi storici, ad esempio “paesaggi di guerra sulle montagne trentine” ecc.).

### 1. LABORATORI DIDATTICI PRESSO MUSEI E ENTI IN TRENTINO

Attualmente, in Trentino, vi è una presenza diffusa sul territorio di laboratori didattici presso le istituzioni museali, che hanno favorito sia lo studio della storia locale attraverso la metodologia laboratoriale (quindi con una metodologia attiva di coinvolgimento degli studenti nella costruzione del sapere, attraverso la possibilità di lavorare su molteplici tipologie di fonti, materiali e non, di accedere direttamente e materialmente al reperto o all'oggetto storico, di visitare siti ecc.), sia una conoscenza più approfondita degli istituti di conservazione dei beni culturali con la conseguente educazione al patrimonio culturale.

Sorti a partire dai primi anni Novanta,<sup>9</sup> i vari laboratori didattici si caratterizzano da un lato per la ricchezza e l'estensione delle proposte

<sup>9</sup> Anche se le prime esperienze datano dalla seconda metà degli anni Ottanta.

– che coprono l'intero arco cronologico dal paleolitico a tutto il 900  
 – e, dall'altro, per il costante aggiornamento delle metodologie e della ricerca didattico-educativa. Gli obiettivi che i Musei trentini si erano posti nell'organizzare i primi servizi didattici erano i seguenti:

- rispondere ai ripetuti inviti della legislazione provinciale che impegnava i musei nella promozione di attività di educazione permanente (allestimenti, conferenze, attenzione all'aspetto divulgativo del patrimonio culturale e delle mostre temporanee)
- rispondere alle richieste di un pubblico sempre più esigente e soprattutto a quelle della scuola, divenute più pressanti dopo l'introduzione dei nuovi programmi ministeriali che sollecitavano un ricorso più ampio e meno occasionale alle risorse del territorio, culturali, storiche, naturali.

L'impegno progettuale si era poi tradotto nella promozione di corsi per operatori didattici (figure idonee a collaborare nel settore didattico); nella creazione di un responsabile interno con funzioni di coordinamento, di impostazione metodologica, di progettazione; nell'avvio di sperimentazioni con le scuole per calibrare la didattica e collegarsi con la programmazione scolastica annuale; nell'allestimento di aule attrezzate per la conduzione di specifiche attività didattiche; nel consolidamento di una serie di percorsi tematici, destinati via via ad arricchirsi. Ogni Museo, a seconda della propria specifica vocazione, ha quindi differenziato le tipologie di offerta formativa e ha costruito laboratori che rispondevano alle caratteristiche dei materiali o dei beni culturali di cui disponeva.

I numeri che riguardano la fruizione dei laboratori didattici da parte delle scuole trentine sono decisamente incoraggianti; migliaia di allievi, dalla Scuola d'infanzia alle superiori, agli studenti dell'università frequentano annualmente questi laboratori e spesso i musei si trovano a non poter esaudire tutte le richieste.

In Appendice vengono presentati i laboratori didattici presenti in Trentino, con una specifica vocazione per la didattica della storia.

Le modalità con cui questi laboratori affrontano la storia locale rappresentano – sia sul piano dei contenuti e dei temi trattati sia soprattutto delle metodologie utilizzate – un importante e valido esempio di corretto approccio alla storia locale. Lungi da ottiche di tipo



localistico, essi elaborano percorsi didattici strutturati in cui la conoscenza del territorio e degli eventi che vi si sono svolti è paradigmatica di una storia più ampia; dentro questa dinamica locale-globale, si perseguono molteplici competenze e finalità quali: l'acquisizione di punti di vista diversi, la maturazione di senso critico, la crescita di appartenenza al luogo in cui si vive ma anche di consapevolezza che esso è inserito in una dimensione più ampia ed è luogo di incontro di culture e storie diverse che si sono sedimentate nei secoli.

## 2. BIBLIOTECHE E ARCHIVI

La vasta rete delle *biblioteche comunali* in Trentino rappresenta da sempre una risorsa per le scuole, soprattutto primaria e secondaria di primo grado. La possibilità di accedere a materiale documentale in loco, la disponibilità e la preparazione dei bibliotecari come supporto alle ricerche, la possibilità di usare Internet, sono altrettanti fattori che spiegano la frequentazione abituale di ragazzi delle scuole del primo ciclo, o di classi intere (in orario scolastico), delle biblioteche. Tale fruizione riguarda spesso ricerche di tipo tradizionale (il discorso vale per la storia come per altre discipline scolastiche) ma abitua alla ricerca documentale, alla consultazione, all'uso di una risorsa esterna all'ambito scolastico.

Alcune biblioteche, per iniziativa dei singoli bibliotecari, propongono percorsi didattici (sia pure in modo occasionale) centrati soprattutto sull'uso della biblioteca e su percorsi di tipo letterario (ad esempio "incontri con l'autore"); sulla storia locale sono documentati rapporti di collaborazione con l'Università della Terza Età.

Gli *archivi*, in considerazione della particolarità del materiale conservato, sono meno frequentati per un uso didattico da singoli studenti o dalle classi (eventualmente solo di Scuola secondaria di secondo grado). Vi sono però insegnanti che utilizzano materiali d'archivio per la preparazione di documentazione con cui svolgere attività in classe oppure per preparare materiali didattici.

Un esempio è costituito dal CD-Rom "La città. Permanenze e mutamenti", realizzato da un gruppo di insegnanti che ha rielaborato antiche mappe catastali di Trento, provenienti dall'Archivio del Catasto, per produrre un percorso didattico sulla storia della città tra 800 e 900, letta attraverso il divenire del suo assetto urbanistico.

### 3. LE RISORSE “POTENZIALI”

Si definisce con questo aggettivo quelle risorse che potrebbero rappresentare un'utile supporto allo studio e all'insegnamento della storia ma non entrano ancora in relazione con il sistema scolastico in modo sinergico o regolare.

L'Università, attraverso gli organismi della ricerca (in questo caso storica), vale a dire il Dipartimento di scienze umane e sociali e il Dipartimento di filosofia, storia e beni culturali, e della didattica, in particolare il biennio specialistico in storia della civiltà europea, dovrebbe rappresentare il canale privilegiato sia per la formazione iniziale dei docenti sia per quella in servizio. Altre forme di collaborazione con il mondo della scuola potrebbero utilmente essere individuate.

Le scuole, portatrici di buone pratiche didattiche, potrebbero costituire una rete (sia attraverso i canali tradizionali sia attraverso quelli virtuali) all'interno della quale scambiare esperienze particolarmente significative svolte nelle classi, mettere in circolazione materiali prodotti (Cd-rom, testi, documentazione di unità di apprendimento, ricerche, ecc.), attivare percorsi condivisi. Raramente le buone esperienze didattiche – anche quelle che si traducono in prodotti – escono dall'ambito delle scuole o al massimo del luogo in cui sono state condotte e quindi manca una circolazione e una documentazione accessibile ad un pubblico più ampio. Particolarmente importante si rivela, a tale proposito, il ruolo e il valore di strutture di coordinamento in grado di promuovere e favorire la collaborazione interscolastica e la circolazione di esperienze didattiche efficaci e significative.

Il territorio - inteso come ambiente urbano, paesaggio agrario, risorse naturali ecc. - è spesso oggetto di studio e di ricerca da parte delle scuole e rappresenta quindi una risorsa importante soprattutto nell'ottica di un approccio didattico di tipo interdisciplinare. Lo documentano ad esempio gli elaborati prodotti nel corso delle tre edizioni del concorso provinciale “Paesaggi trentini”, in cui si chiedeva alle classi partecipanti (di ogni ordine e grado) di guardare al territorio proprio in un'ottica di tipo interdisciplinare e attraverso metodologie di ricerca che vedessero gli allievi protagonisti di un percorso progettuale.





#### 4. AREE DI SVILUPPO DEL RAPPORTO TRA SCUOLA E RISORSE DEL TERRITORIO

Uno dei punti deboli del rapporto tra scuola e risorse del territorio riguarda soprattutto l'occasionalità della fruizione da parte delle scuole delle offerte di laboratori didattici e di altri enti. Nonostante il diffuso utilizzo dei laboratori didattici presso i Musei da parte delle scuole di ogni ordine e grado, questa fruizione rimane spesso episodica, legata all'iniziativa di singoli insegnanti e soprattutto scollata dalla progettazione curricolare.

Sarebbe quindi utile ragionare in direzione di una concezione più funzionale e nuova del rapporto scuola-risorse del territorio (in questo caso ci si riferisce soprattutto ai laboratori didattici presso i Musei, ma in prospettiva anche ad altre risorse). Due i punti di forza di questo nuovo approccio:

1. definire i ruoli e i compiti che spettano alla scuola (docenti) e quelli che spettano ai laboratori didattici/Musei; ognuno deve fare la propria parte e non si possono delegare ai Musei compiti che sono specifici della funzione docente;
2. co-progettare percorsi formativi coerenti con la programmazione curricolare e in cui l'esperienza al Museo si configuri come "altro" ma "integrato e complementare" rispetto alla didattica d'aula. Tale differenza poggia sulla dimensione esperienziale, sul contatto diretto con oggetti e documenti e luoghi, sulla dimensione locale della storia, sul potenziamento di conoscenze e competenze che il Museo (laboratorio didattico) può fornire e favorire.

Va infine ricordata l'educazione al patrimonio culturale e ambientale e alla sua tutela, che la didattica museale può promuovere e consolidare, dentro la più ampia finalità formativa dell'educazione alla cittadinanza.

## Risorse territoriali per l'insegnamento della storia<sup>10</sup>

### SOPRINTENDENZA PER I BENI ARCHEOLOGICI DELLA PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO

I Servizi Educativi offrono alle scuole del territorio una serie di **proposte didattiche variamente articolate**, riguardanti le dinamiche storico-culturali che hanno interessato il territorio trentino dalla **preistoria all'età romana**.

Oltre ai **percorsi cronologici e tematici**, le proposte sono state recentemente arricchite di due **nuovi ambiti**: i **laboratori di ricerca storica** relativi all'aspetto metodologico dell'indagine archeologica e quelli relativi alle **tecnologie in uso nell'antichità**.

In mancanza di una struttura museale è stato potenziato l'aspetto laboratoriale con un'offerta molto ampia di percorsi; vengono proposti infatti quindici laboratori didattici, di cui **cinque** laboratori di ricerca storica (Simulazione di scavo archeologico, Un metodo di ricerca storica: l'indagine archeologica, L'alimentazione nell'antichità, La casa cambia, Notizie da lontano), **due** percorsi tematici (La comunicazione: dal cellulare alle tavolette d'argilla, Il culto e la religione dalla preistoria all'epoca romana), **quattro** percorsi sulle tecnologie in uso nell'antichità (Sperimentare l'argilla, Sperimentare tessendo, Dalla miniera al pugnale di rame, Le tecniche decorative in uso in età romana), **cinque** percorsi cronologici (Paleolitico e mesolitico, Neolitico, I Reti, In giro al SASS con Lucius, La romanizzazione del Trentino).

I percorsi prevedono una prima fase di inquadramento generale, contestualizzazione dei reperti e loro analisi e, successivamente, secondo l'attività scelta, laboratori di ricerca o di attività pratica. I ragazzi avranno la possibilità di sperimentare le metodologie impiegate dall'archeologo nella sua attività di ricerca, nonché di manipolare e riprodurre alcuni tra i reperti più significativi presi precedentemente in esame.

<sup>10</sup> Si ringraziano le istituzioni e i musei per la collaborazione e le informazioni fornite.



I percorsi vogliono offrire ai ragazzi gli strumenti per una lettura consapevole della ricca realtà archeologica locale mettendo in atto conoscenze, competenze ed abilità, nell'ottica di educazione al patrimonio.

Accanto ai laboratori didattici che vedono coinvolte ogni anno numerose classi (dalla Scuola elementare alle superiori) i Servizi Educativi hanno attivato ormai da anni convenzioni con altre Istituzioni per la realizzazione di progetti in partenariato rivolti a scuole del territorio di ogni ordine e grado. Si intende così valorizzare il territorio promuovendo lo sviluppo di conoscenze metodologiche e disciplinari, storico-archeologico, educando contemporaneamente al rispetto consapevole delle ricchezze archeologiche e delle risorse presenti.

Oltre alle singole proposte didattiche si sono ultimamente affiancati progetti in partenariato anche con istituzioni museali (Museo Diocesano Tridentino e Castello del Buonconsiglio, monumenti e collezioni provinciali), nel desiderio di ampliare le proposte e le offerte formative presenti sul territorio.

Sono stati proposti anche corsi di formazione per i docenti sul territorio trentino dalla preistoria al medioevo, articolati in lezioni frontali, laboratori e visite alle aree archeologiche.

Sempre più frequentemente inoltre i Servizi Educativi elaborano e realizzano progetti per amministrazioni pubbliche che hanno maturato negli ultimi anni l'esigenza di valorizzare il patrimonio archeologico locale offrendo ai cittadini opportunità di apprendimento che permettano di sviluppare competenze, ma altresì di costruire il senso di identità e di appartenenza al territorio in cui vivono.

## MUSEO TRIDENTINO DI SCIENZE NATURALI

L'attività didattica del Museo, che ha preso avvio a partire dagli anni 90, ha più campi di intervento. Accanto a quello naturalistico, che è prevalente, vi è una sezione sulla Preistoria articolata in:

**Laboratori:** i cacciatori-raccoglitori delle Alpi; i primi agricoltori; archeologo per un giorno; tocchi d'artista nella preistoria, il Museo entra in classe; vita d'archeologo; il cammino dell'uomo. Accanto a visite guidate al museo, vi sono attività operative e manipolative.

**Visite guidate a siti archeologici** con attività di laboratorio (ad esempio al Museo delle palafitte al lago di Ledro).

Percorsi mirati per la Scuola d'infanzia: Ottone, primitivo col nasone.



## CASTELLO DEL BUONCONSIGLIO

Il servizio didattico della Sezione di arte medievale e moderna del Castello del Buonconsiglio risale al 1989 e lavora oggi con un gruppo di collaboratori e con spazi adeguati e attrezzati per il lavoro di ricerca.

Le azioni sono di tipo operativo (progetti strutturati per la scuola e attività di formazione e aggiornamento per operatori didattici e per docenti), di ricerca (ideazione di iniziative a sostegno delle attività espositive, ricerca pura e applicata sulla pedagogia del patrimonio), di produzione di materiali (predisposizione di supporti didattici).

I percorsi attivi, costruiti per i vari gradi scolastici, sono una ventina e affrontano varie tematiche che ruotano attorno all'arte medievale e moderna, con particolare attenzione alla residenza vescovile del Castello, a Trento "città rinascimentale" e città del Concilio, ad alcuni castelli coevi della provincia.

Aspetti qualificanti e fondativi della sezione didattica: superamento della tradizionale "visita guidata" (con carattere episodico e divulgativo); ricorso più ampio e meno occasionale alle risorse culturali del territorio, con lo scopo di fornire gli strumenti per una lettura consapevole del patrimonio storico-artistico e un graduale raccordo con il tessuto culturale, storico e sociale di appartenenza; personale qualificato e formato per attività differenziate a seconda delle fasce di utenza (attraverso un corso di formazione per operatori didattici); definizione di itinerari tematici per la visita al Castello; aula attrezzata per la conduzione delle attività didattiche.

Impostazione metodologica dei "percorsi di ricerca" del laboratorio didattico:

- sono stati isolati nuclei problematici di documenti/ monumenti/ testimonianze artistiche, architettoniche e storiche connessi alla struttura museale;
- sono stati elaborati percorsi strutturati in sequenze di operazioni tese alla conoscenza e all'interpretazione dell'oggetto, secondo un processo di ricerca simulata, basata cioè su materiali e fonti selezionati;
- lavoro didattico volto non tanto a trasmettere informazioni quanto a favorire l'acquisizione di competenze specifiche nella lettura del bene culturale.

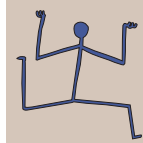
**Lavoro con le classi:** prima analisi degli aspetti estetici e iconografici, lettura interdisciplinare del documento storico-artistico e individuazione degli intrecci con la storia del territorio, delle sue genti, degli avvenimenti storico-politici europei.

**Lavoro sugli insegnanti:** produzione di materiali di sussidio; conduzione di interventi di aggiornamento (su quali azioni compiere prima e dopo la visita: accertamento prerequisiti, problematizzazione, motivazione, verifica).

Dal 1994 le principali coordinate dell'azione del servizio didattico sono state: l'elaborazione di nuovi percorsi, attenti a valorizzare anche le collezioni museali (oltre all'identità storica e monumentale del Castello) e a diffondere la conoscenza del patrimonio artistico esistente sul territorio; nuove modalità di intervento nel campo dell'aggiornamento e nella formazione dei docenti, l'intensificazione della collaborazione con esperti di educazione al patrimonio culturale.

Alcuni titoli di percorsi sia centrati sulla sede del Castello che "itineranti" per la città di Trento o in provincia:

- Nobili e contadini nel principato vescovile trentino nel XIV secolo: condizioni di vita e rapporti di potere (a partire dalla lettura del ciclo di affreschi di Torre dell'Aquila);
- Alla ricerca della città rinascimentale. Il rinnovo urbano a Trento in epoca clesiana (utilizzo di elaborazioni grafiche e documenti iconografici per l'analisi della forma urbana in varie epoche; analisi di documenti scritti clesiani e di testimonianze architettoniche con itinerario di ricerca nelle vie della città);
- Aspetti della vita di corte rinascimentale nel Principato vescovile;
- Il Magno Palazzo: Bernardo Cles mediatore della vita politica europea;
- Castel Beseno: una fortezza rinascimentale ai confini dell'impero (visita alla struttura fortificata);
- Trento: città del Concilio: la conoscenza del contesto sociale e culturale è costruita attraverso un'operazione di raccordo tra monumenti, opere musealizzate e aspetti urbani;
- Castel Stenico: una sede per il capitano;



- Maternità e regalità in due sculture esposte al Castello del Buonconsiglio (primo approccio consapevole dei bambini alla scultura lignea).

La sezione didattica ha predisposto anche materiali (alcuni reperibili nel sito Internet del Museo) come ad esempio la cartella su “Trento, città del Concilio”, che contiene schede per i docenti con notizie sulle tematiche oggetto del percorso) e materiali per gli studenti, trattati e organizzati didatticamente, con schede di lettura, schede semistrutturate per il sopralluogo, schede di verifica e rielaborazione.

**Formazione e aggiornamento:** è stata promossa un’attività mirata a formare competenze da un lato alla gestione dei percorsi museali, dall’altro alla costruzione di percorsi didattici e di materiali.

Sperimentazione per le Scuole dell’infanzia centrata sull’architettura fortificata castellana e intitolata “Le dimensioni del castello: spazi da immaginare, esplorare, costruire” (ha coinvolto 150 bambini e 8 Scuole dell’infanzia).

## MUSEO DIOCESANO TRIDENTINO, TRENTO

La sezione didattica del Museo Diocesano Tridentino è nata nel 1996. Sin dall'inizio, il mondo della scuola ha rappresentato un importante destinatario con cui interloquire in un'ottica di dialogo aperto e di interscambio reciproco. In questi dieci anni di attività, la collaborazione con le istituzioni scolastiche si è sviluppata progressivamente creando una rete di relazioni molto soddisfacente. Nel corso degli anni è maturata sempre più nei docenti la consapevolezza che il patrimonio culturale del territorio con i suoi musei e le sue istituzioni può rappresentare un ambiente di apprendimento ricco di potenzialità. La pedagogia del patrimonio infatti non permette soltanto di approfondire la conoscenza del patrimonio culturale nel suo complesso e nei suoi aspetti inter e multi disciplinari, ma sensibilizza anche gli alunni al concetto di tutela, stimola una sana "curiosità" e sviluppa la creatività.

Nell'intento di stimolare negli studenti un approccio partecipativo all'opera d'arte giocato su più livelli, dalla comprensione del linguaggio specifico di ogni singolo bene, alla sua contestualizzazione nel relativo ambito storico-artistico e territoriale, i servizi educativi del Museo Diocesano Tridentino hanno elaborato specifici percorsi di ricerca organizzati intorno a singoli beni o a più manufatti artistici che costituiscono un insieme omogeneo. Le proposte intendono trasmettere conoscenze, sviluppare abilità e competenze, favorire l'avvicinamento degli studenti all'istituzione museale e alle problematiche connesse all'educazione al patrimonio. I percorsi didattici coinvolgono più ambiti (archeologia, storia, arte) e sono stati strutturati come percorsi di ricerca: non intendono infatti divulgare conoscenze, ma mirano ad offrire agli studenti di ogni ordine e grado la possibilità di sperimentare in prima persona i processi di analisi e di interpretazione propri ad una specifica disciplina. Partendo dai quesiti proposti dagli educatori museali, si sollecitano quindi i ragazzi alla costruzione di risposte attraverso l'interrogazione critica dell'oggetto e l'analisi del suo valore documentario. Si tratta dunque di proposte che cercano di coniugare l'analisi scientifica relativa al tema esaminato, con la progettazione didattica, che prevede obiettivi e strategie calibrati secondo il tipo di utenza. Per una descrizione più dettagliata dei percorsi e degli obiettivi si rimanda al sito internet del museo.





Proposte didattiche per un approfondimento della storia e dell'arte locale:

- S. Vigilio, tra storia e leggenda in un raro ciclo di ricami boemi;
- La basilica paleocristiana di S. Vigilio.
- Lettura dell'antico luogo di culto in relazione all'evangelizzazione del Trentino e allo sviluppo urbanistico di Trento.
- Costruttori di cattedrali. Il cantiere del Duomo di S. Vigilio, tra XIII e XIV secolo.
- Un principe del Rinascimento. Bernardo Cles e i suoi preziosi arazzi fiamminghi.
- Il Concilio di Trento nelle testimonianze iconografiche del Museo Diocesano Tridentino.
- Riscoprendo Trento...

In concomitanza con alcune importanti festività dell'anno:

- Il mistero della Pasqua.
- Guidati da una stella. Il racconto del Natale nell'arte.
- Il mio presepe.

Per un approfondimento di tematiche specifiche:

- Gli animali dell'arcamuseo.
- Dentro lo scrigno... Caccia al tesoro tra i "tesori" del Museo Diocesano Tridentino.
- Quando il quadro racconta... Alla scoperta del linguaggio dell'arte.
- Il Cantastorie. Analisi del rapporto tra testo e immagine nell'opera d'arte.
- Preziosi altari... con le ali. Committenza, produzione e musealizzazione di altari a portelle mobili.

## MUSEO STORICO ITALIANO DELLA GUERRA, ROVERETO

I servizi didattici del Museo, attivi dal 1996, vogliono offrire ai ragazzi la possibilità di arricchire le proprie conoscenze e competenze in campo storico; si riflette quindi sull'uso dei documenti e si affrontano tematiche di storia moderna e contemporanea. Gli argomenti affrontati sono vari e differenziati in base all'età: analisi delle strutture fortificate e armi nel corso dell'età moderna e contemporanea; soldati e organizzazione degli eserciti tra Ottocento e prima Guerra mondiale; la Grande Guerra nei suoi vari aspetti (vita di trincea, organizzazione militare, propaganda, esperienza personale, memoria del conflitto e dei caduti); la società italiana e la propaganda durante il periodo fascista.

L'attività si articola in:

- **Laboratori:** attraverso "lezioni partecipate", con utilizzo e analisi di documenti storici, i ragazzi sono invitati ad approfondire temi di storia moderna e contemporanea con particolare attenzione agli aspetti militari: Castelli e bocche da fuoco; Tra Radetzky e Garibaldi; Vite di trincea; Trentini in Galizia; Sulle tracce della storia; Il fronte interno; 1918. Da Caporetto a Vittorio Veneto; La Seconda guerra mondiale degli italiani; Crede, obbedire, combattere; I documenti, le fonti, la storia; Di castello in castello; Uomini e cannoni; L'arme de' cavalieri e Fanti; Addio, mia bella, addio...; 1918. Il fronte del consenso; Uomini e cannoni; La memoria della guerra e il mito dei caduti; Il Duce formato cartolina; Italiani in Russia; 8 settembre 1943; Dalle società per la pace a Gandhi.
- **Un tema due musei:** le sezioni didattiche Museo della Guerra e il Mart propongono dei laboratori strutturati in modo da poter venire abbinati per affrontare temi comuni in un'ottica interdisciplinare: La guerra parallela. Manifesti, cartoline e volantini nella Prima guerra mondiale; L'officina della scrittura. Diari, memorie e lettere della Prima guerra mondiale.
- **Percorsi nel museo:** nelle sale espositive e nelle mostre alla ricerca di oggetti e documenti che aiutino a riflettere sulla Grande Guerra: l'esperienza dei soldati italiani, la guerra in montagna, la vicenda delle donne.



- **Percorsi sul territorio:** a partire dalle sale del Museo ci si sposta alle trincee di Matassone e sui luoghi della memoria della guerra a Rovereto: Dal museo alle trincee; Il Museo e la memoria della guerra; Una giornata sullo Zugna.
- **Percorsi sulla città:** dalla collaborazione tra Museo della Guerra, Museo Civico e Mart è nato il progetto “Tre musei per conoscere Rovereto”. La proposta, che accompagna gli studenti della Scuola primaria con laboratori e percorsi sul territorio, si presenta come un percorso dedicato alla storia della città nelle diverse epoche, dall’antichità al contemporaneo: Rovereto veneziana; Rovereto 1900-1945.
- **Attività legate alle mostre temporanee.**

## MUSEO STORICO IN TRENTO - ONLUS

Il laboratorio di formazione storica del Museo storico in Trento si caratterizza anche come centro di ricerca e sperimentazione metodologica. Le attività che esso propone rappresentano l'applicazione di uno specifico modello formativo.

Lo scenario formativo in cui si svolgono le attività e le iniziative proposte a studenti e insegnanti è quello del laboratorio di storia. Per laboratorio intendiamo una modalità di fare storia basata sull'uso dei documenti e finalizzata a coinvolgere gli studenti in un processo di costruzione delle conoscenze e delle competenze. L'apprendimento avviene in un ambiente condiviso e collaborativo, valorizzato dalla cooperazione tra scuole e Museo. Obiettivo del nostro Laboratorio, infatti, è rendere disponibile all'azione formativa sia i documenti scritti, orali, iconografici e musicali provenienti in gran parte dagli archivi del Museo sia altri documenti, come quelli paesistici e architettonici, utilizzati direttamente sul territorio. I processi di costruzione della storia, avviati nel corso delle esperienze di laboratorio, si possono poi consolidare nel lavoro quotidiano in classe.

### 1. Iniziative per le scuole

Le attività proposte, organizzate in diverse tipologie, si riferiscono ad argomenti di storia locale e generale dell'Ottocento e del Novecento. Il modello formativo prevede che gli studenti riproducano le principali operazioni storiche sui documenti tipologicamente differenziati, strutturati per ambiti tematici.

- **Laboratori di simulazione**

L'obiettivo di questi laboratori è far comprendere il significato di documento e il concetto di archivio, attraverso un'attività di simulazione storica che metta in grado i bambini di costruire una "storia" verosimile. Il laboratorio diventa, infatti, un'occasione per avviare alcune operazioni storiche sui documenti: riconoscere le informazioni certe e le informazioni congetturali, riordinare i documenti rispetto al tempo, utilizzare le informazioni per ricostruire una storia a partire dai documenti.



Elementari	Il tesoretto Il mistero di Archiviopoli
------------	--

#### • Laboratori sui documenti

L'obiettivo di questi laboratori è favorire l'acquisizione di alcune conoscenze di storia locale utilizzando fonti di diversa tipologia. Gli studenti ripercorrono le operazioni fondamentali dello storico sui documenti, raccolti e organizzati in modo da simulare un piccolo archivio. L'attività si svolge in un ambiente di lavoro operativo e collaborativo, che si conclude con la scrittura di un breve testo storico sull'argomento del laboratorio.

Elementari	Emigrare in America I Trentini e il Risorgimento italiano Trentino 1914 – 1918: la guerra dei civili
Medie	I Trentini e il Risorgimento italiano Trentino 1914 – 1918: la guerra dei civili La Grande Guerra: profughi e soldati Trentino 1940 – 1945: la guerra dei civili

#### • Il Museo nascosto

Questa attività utilizza documenti cartacei, materiali e iconografici che erano collocati nel salone espositivo del Museo prima della sua chiusura temporanea e il suo obiettivo è condurre gli studenti a ricostruire, in modo approfondito, la storia del Trentino durante la prima e la seconda guerra mondiale. I ragazzi, organizzati in piccole comunità di storici, interrogano i documenti, presentati in fotografie stampate e i documenti materiali, di cui vengono mostrati direttamente gli originali.

Elementari	La prima guerra mondiale nel Trentino La seconda guerra mondiale nel Trentino
Medie	La prima guerra mondiale nel Trentino La seconda guerra mondiale nel Trentino

#### • Itinerari multimediali nella storia

Anche questa attività, come Il Museo nascosto, utilizza gran parte dei documenti precedentemente collocati nel salone espositivo del

Museo, integrati da ulteriori documenti musicali, orali, iconografici presentati in video proiezione. Ne nasce un percorso multimediale, strutturato per isole tematiche, che conduce gli studenti, attraverso l'interrogazione e l'interpretazione dei documenti, a ricostruire in modo approfondito gli argomenti proposti nei singoli itinerari.

Elementari	L'emigrazione dal Trentino Il Risorgimento nel Trentino
Medie	L'emigrazione dal Trentino Il Risorgimento nel Trentino Cesare Battisti Il Trentino in guerra (1914 – 1918) Il Trentino in guerra (1940 – 1945) La Resistenza nel Trentino Il cammino dell'Autonomia
Superiori	L'emigrazione dal Trentino Il Risorgimento nel Trentino Cesare Battisti Il Trentino in guerra (1914 – 1918) Il Trentino in guerra (1940 – 1945) La Resistenza nel Trentino Il cammino dell'Autonomia Progetto anni Settanta: Il Trentino e l'età dei movimenti

• **La memoria dei luoghi: laboratori sul territorio**

L'obiettivo di questa attività è condurre gli studenti a scoprire le trasformazioni avvenute in alcuni luoghi e spazi della città di Trento in un determinato periodo storico, per ricostruirne la memoria e comprenderne il presente. Durante il percorso per le vie di Trento i ragazzi sono sollecitati ad analizzare in diretta le fonti architettoniche, urbanistiche, paesaggistiche che vengono loro indicate. L'"intervista" ai luoghi viene integrata da ulteriore documentazione (foto d'epoca, testi narrativi, stampe, ecc.) raccolta in un fascicolo, completo di schede – guida, che saranno utilizzate in classe per completare e ricapitolare le conoscenze e le competenze acquisite durante il percorso cittadino.



Medie	Per le strade di Trento: il periodo fascista Trento a fine '800: alla ricerca del fiume perduto 1866: Giuseppe Garibaldi a Bezzecca 1914-1918: La Grande Guerra a Bezzecca
Superiori	Per le strade di Trento: il periodo fascista Trento a fine '800: alla ricerca del fiume perduto

- **Cantieri dello storico**

Obiettivo di questa attività è condurre gli studenti a costruire conoscenze storiche su eventi di storia locale e generale, a partire dalle fonti, e a sviluppare una riflessione sulle diverse tipologie di documenti e sui criteri epistemologici che guidano una loro corretta lettura e interpretazione. Lo svolgimento dell'attività, che si svolge presso il Laboratorio didattico e in classe, conduce gli studenti alla realizzazione di una piccola dispensa personale, in cui sono contenuti il percorso di analisi e di interpretazione dei documenti e un testo storico da loro prodotto sull'argomento dell'attività.

Superiori	La prima industrializzazione del Trentino (1850 – 1910) La Grande Guerra: storie di soldati Intellettuali e fascismo La Shoah: storia e memoria 1943 – 1945: la vita quotidiana nell'Italia occupata Resistenza armata e resistenza civile in Italia La nascita della repubblica (1945 – 1948)
-----------	--

- **Laboratorio on line**

Si tratta di un'attività didattica finalizzata a far acquisire conoscenze storiche, utilizzando le più avanzate tecnologie di *e-learning*. Il laboratorio *on line* prevede l'interazione fra l'insegnante, che svolge un'azione di sostegno agli studenti in classe e gli esperti del Laboratorio, che garantiscono un aiuto a distanza individualizzato.

Superiori	La vita quotidiana durante la seconda guerra mondiale
-----------	---

- **Laboratorio di scrittura storica**

In questo laboratorio, rivolto agli studenti del secondo ciclo, questi ultimi possono esercitarsi nella costruzione di racconti storici a partire dai documenti. Questa attività viene progettata in collaborazione dai docenti e dagli esperti del Laboratorio didattico e l'argomento del laboratorio è individuato dal consiglio di classe o dal docente di storia.

- **Tirocini per studenti universitari**

Gli studenti universitari che frequentano corsi di laurea di storia, di Scienza dell'educazione, di Beni culturali, di Lettere, ecc. hanno la possibilità di svolgere presso il Museo le ore di tirocinio richieste dal corso di studi e concordate con il docente. Le attività di tirocinio curate dal Laboratorio didattico possono avvenire solamente in presenza di una convenzione stipulata fra la Facoltà di appartenenza dello studente e il Museo storico.

## 2. Iniziative per i docenti

Il Museo storico, ente accreditato per l'aggiornamento dei docenti, offre un servizio di formazione continua in grado di rispondere alle sollecitazioni provenienti dal mondo della scuola. Questo servizio si muove su più piani:

- **Corsi di aggiornamento**

Ogni anno il Museo storico propone un corso di aggiornamento su tematiche di storia contemporanea indagate attraverso diverse scale spaziali e sulle metodologie didattiche per l'insegnamento/apprendimento dei contenuti proposti.

- **Materiale formativo on line**

Alla pagina web [http://www.museostorico.it/lab\\_did/download.htm](http://www.museostorico.it/lab_did/download.htm) è disponibile la presentazione di un corso metodologico, pensato per favorire l'auto aggiornamento degli insegnanti: "Pensare, progettare e realizzare un laboratorio di storia".

- **Conferenze**

Il Museo Storico organizza periodicamente delle conferenze e mostre rivolte alla cittadinanza, su argomenti prevalentemente di storia





locale. La partecipazione a queste conferenze da parte degli insegnanti è riconosciuta e certificata come attività di aggiornamento.

- **Convenzioni**

Nel quadro di apposite convenzioni e come supporto all'attività di ricerca e di progettazione previste dall'autonomia amministrativa e didattica delle scuole, è possibile avvalersi di una serie di servizi, quali consulenze metodologiche e didattiche sulla storia moderna e contemporanea, anche regionale, sull'analisi delle fonti storiche, programmazione di cicli cinematografici a tema, avviamento e assistenza alla consultazione e alla ricerca per mezzo di consulenze bibliografiche e archivistiche.

## MUSEO CIVICO, ROVERETO

La attività didattica del Museo, rivolta principalmente a tematiche di tipo scientifico e geologico-naturalistico, ha anche una sezione di storia antica, che da un lato utilizza la collezione di reperti archeologici di età greca e romana, intitolata all'archeologo roveretano Paolo Orsi, dall'altro organizza visite guidate ad alcuni siti di epoca paleolitica e neolitica (Orme dei Dinosauri) e di età romana (La Villa di Isera). Il Museo ha esteso altresì le proprie proposte didattiche sul territorio con attività a Castel Corno, all'Osservatorio Astronomico di Monte Zugna, a Sperimentarea, nuova area didattica outdoor e indoor al Bosco della città, ai Giardini Botanici di Brentonico e Passo Coe.

Alcune attività:

- Nella Rocca la storia del Mondo. Geomorfologia e orme dei dinosauri
- La casa nel tempo: insediamenti dalla preistoria al Medioevo.
- Il mondo dei Robot.
- Una giornata con il Sole.
- Riconoscere le piante.
- Il miniorto: un orto giardino in cassetta.
- Alla scoperta delle conchiglie.
- Piante alimentari, piante officinali e piante utili.
- Disegnare i fiori.
- Rovereto si racconta. Dal Palazzo Pretorio alla via della seta.
- Il sole e i suoi moti nel cielo.
- Scienze in laboratorio.
- I razzi nel cielo di Rovereto.
- Le api e sperimentarea.
- Sperimentare il passato.
- La lunga storia della scrittura: dai graffiti all'alfabeto.
- Con i più piccini alla scoperta del mondo naturale.
- Nel mondo dei sassi: diventiamo piccoli geologi per leggere nella roccia storie antiche.
- Nel mondo degli insetti: ci trasformiamo in api per scoprirne i segreti.
- Nel mondo delle stelle: Al Planetario la storia di Laura.
- Nel mondo del bosco: a caccia di impronte.



- Nel mondo dei fiori e delle erbe: forme, colori, profumi e magia.

Per superiori e università:

- Una giornata con il geofisico.
- Microstage con il geofisico.
- Strumenti geofisici per la tutela e lo studio dei beni culturali.

## MUSEO CIVICO, RIVA DEL GARDA

I servizi educativi del Museo e della Biblioteca di Riva del Garda ormai da anni sono organizzati in percorsi rivolti da un lato ad avvicinare ad una conoscenza consapevole del territorio, dall'altro ad attivare processi di formazione che vedono i ragazzi protagonisti attivi del proprio apprendimento, nel rispetto delle specificità dei diversi ambiti disciplinari.

Il Museo offre alle scuole una gamma diversificata di proposte. Vi sono i percorsi di visita alle sezioni conservate presso il museo, gli approfondimenti tematici che hanno come oggetto il territorio e i laboratori che privilegiano particolarmente la dimensione operativa dell'apprendimento.

L'insieme delle proposte fa tradizionalmente riferimento a tre ambiti principali: l'ambito archeologico, quello storico e l'ambito artistico.

Nell'ambito storico le proposte sono articolate secondo i percorsi di visita alla Riva ebraica. Gli approfondimenti storici vertono sul sistema delle fortificazioni austriaco con uscite sul territorio per una conoscenza diretta di ciò che rimane del conflitto mondiale. Infine i laboratori storici hanno come tema le confraternite cittadine e prevedono un'immersione nel metodo della ricerca archivistica con un diretto riferimento alle fonti.

L'ambito archeologico è caratterizzato dalla stessa operatività. Da un lato i percorsi che portano i ragazzi nelle sale di archeologia per conoscere e interagire con i reperti conservati nella ricca sezione archeologica. Da un altro lato gli approfondimenti tematici sul sacro, sull'abitato e sugli insediamenti avvicinano alle grandi questioni nate dalla ricerca antropologica.

Per i laboratori invece la proposta è articolata sulla costruzione degli oggetti in ceramica o tessili, sull'apprendimento del metodo di ricerca attraverso la simulazione di uno scavo archeologico e infine le proposte per i più piccoli sono rivolte a utilizzare la manipolazione dei materiali come forma espressiva.

L'ambito storico-artistico infine è incentrato su due aspetti. In un caso le classi, soprattutto le Scuole superiori, sono invitate a riflettere su alcune tematiche generali di storia dell'arte, partendo dalla concretezza del materiale osservato. Dal gotico, al barocco, all'analisi dell'Ottocento artistico-letterario, il punto di avvio della riflessione è quanto



è conservato sul territorio: dalle pievi medievali, alla chiesa dell'Inviolata di Riva, alla testimonianza del circolo di Andrea Maffei. Invece per i più piccoli delle Scuole elementari, le proposte acquistano una dimensione più operativa e i laboratori sono rivolti a far sperimentare ai ragazzi i diversi generi pittorici, facendosi ispirare dal diversificarsi delle forme con le quali gli artisti le hanno espresse nel corso dei tempi e di cui rimane traccia nel patrimonio conservato nei depositi del Museo.

## MUSEO DEGLI USI E COSTUMI DELLA GENTE TRENTINA, SAN MICHELE ALL'ADIGE (TN)

Fondato nel 1968 il Museo è uno dei maggiori istituti italiani di conservazione etnografica. Vero *museo dell'uomo della montagna alpina* è dedicato soprattutto alla cultura materiale e alla tecnologia del sistema agropastorale tradizionale. Con le sue attività in campo editoriale, di ricerca e didattiche è diventato un vero centro di cultura etnografica per l'intero arco alpino (ospita il Seminario permanente di Etnografia Alpina).

A partire dal 1994 è attiva una sezione didattica che progetta iniziative e attività rivolte soprattutto alla scuola dell'obbligo, con laboratori e percorsi tematici. L'intento è quello di fornire agli alunni gli strumenti per una comprensione il più possibile autonoma e critica della realtà passata e presente attraverso una "lettura" approfondita del reperto museale. Gli oggetti museali – ormai staccati dal loro contesto e dalla loro funzione – tornano ad essere strumenti di lavoro nelle mani dei bambini.

Elementi qualificanti sono allora: analisi degli oggetti, manipolazione, operazioni concrete (fare il burro, creare un filo, tessere macinare il grano), conoscenza di tecniche tradizionali, acquisizione di notizie e dati correlati al contesto, attenzione a non cadere in stereotipi, nel mito ruralistico e nel rimpianto nostalgico dei profani del settore. Materiali informativi, quaderni didattici, schede di lavoro, schede di valutazione accompagnano ogni percorso.

I percorsi:

- Dove vanno d'estate le mucche? La tradizione dell'alpeggio.
- Filo da torcere. Le fibre tessili e la loro lavorazione nella tradizione trentina.
- Farina del mio sacco. Arte e tecnica molitoria nel Trentino rurale.
- Dal bosco alla segheria. Le attività tradizionali di abbattimento, esbosco e segagione.
- Batti il ferro finché è caldo. L'arte del fabbro in Trentino.
- La ruota del tempo. Feste popolari e ricorrenze nella cultura contadina del Trentino.



Di particolare interesse per la didattica i materiali multimediali, tra cui ricordiamo in particolare: *L'uomo selvatico nel Trentino*, CD-Rom di Andrea Foches. Fiabe e leggende della tradizione orale del Trentino sono messe in scena utilizzando le più recenti tecnologie: le storie sono raccontate nei luoghi cui si riferiscono, i personaggi sono costruiti con le maschere della tradizione popolare, i personaggi sono le figure leggendarie dei boschi trentini: l'om selvadech, l'Om pelòs, il Salvanèl, il Salvàn ecc. Il Cd è il primo di una serie che prenderà in esame le varie figure della cultura popolare orale trentina.

Altri CD-Rom del Museo: *Il Trentino dei contadini. Piccolo atlante sonoro della cultura materiale* (il dialetto dalla viva voce di chi lo parla, e descrizioni di oggetti d'uso comune); *Il sistema tradizionale dell'alpeggio. La malga Miesotta di sopra; Tecniche di tessitura popolare.*

