

Flavia Marostica

## **Insegnare storia nella società della conoscenza e della globalizzazione(01)**

Il testo, scritto nel giugno 2006, è stato pubblicato nel n.1/2007 (gennaio-febbraio) della rivista «Riforma & Didattica tra formazione e ricerca» - Falzea Editore

Occorre «reimpostare l'insegnamento della storia a partire da una riflessione sul *mondo nel quale viviamo*»: la «crescente accelerazione del cambiamento che è tipica dell'età contemporanea ... ha minato alla radice la concezione del rapporto tra passato, presente e futuro su cui per decenni e decenni si sono fondate la ricerca e la didattica della storia, imponendone una ridefinizione ... i fenomeni dispiegatisi negli ultimi 30-35 anni» hanno «prodotto "cambiamenti molto profondi in un lasso di tempo relativamente breve, rispetto alla durata della fase precedente": una cesura storica, cioè, e verosimilmente di grande rilievo». «Poiché tra i ... *caratteri originali* del mondo in cui viviamo «il più evidente e pervasivo è notoriamente costituito da quei processi di globalizzazione che hanno prodotto livelli di interconnessione planetaria senza precedenti, adottare una *prospettiva globale* mi sembra una *conditio sine qua non per restituire senso, e con esso interesse, allo studio della storia*»; occorre, quindi, «una ricontestualizzazione della storia europea e la ridefinizione delle gerarchie di rilevanza funzionali a una sua lettura autocentrata come quella tradizionale»(02).

«È anche essenziale la conoscenza dei principali eventi, tendenze e agenti del cambiamento nella *storia nazionale, europea e mondiale* come anche nel *mondo presente*, con un'attenzione particolare per la diversità europea», «dei concetti di democrazia, cittadinanza e diritti civili», «degli obiettivi, dei valori e delle politiche dei movimenti sociali e politici» per acquisire «competenze interpersonali, interculturali e sociali e competenza civica», una delle otto «*competenze chiave* per l'apprendimento permanente», «necessarie a tutti» nella società della conoscenza e della globalizzazione e quindi da acquisire «entro la fine dell'istruzione e formazione iniziale»(03).

La storia (nazionale, europea, mondiale) e le scienze sociali sono discipline fondamentali che tutti debbono apprendere, anche se non è ancora del tutto chiaro cosa ciò effettivamente significhi nella *società* contemporanea *conoscitiva e globalizzata*.

Nell'insegnamento della storia la questione prioritaria da affrontare oggi in Italia è la *manca di punti di riferimento istituzionali nazionali significativi*.

Le superiori, bloccata la riforma, hanno ancora *programmi*, più o meno datati. La scuola di base, riformata dalla legge 53/2003, ha *Indicazioni*, provvisorie, che prevedono come esito dell'apprendimento la costruzione di *competenze*, da certificare alla fine in positivo e in dettaglio, ma non individuano *competenze nazionalmente definite che possano fare da punto di riferimento*, ammesso che ciò sia possibile, alla costruzione dei curricula, limitandosi a dare elenchi di *conoscenze* e di *abilità* per costruire, genericamente, competenze («*tot scholae, tot competentiae*»). In esse si parla anche di «standard di apprendimento», mentre nella legge 53 si parla di «*livelli essenziali delle prestazioni*» che sono tutt'altra cosa. Sono previste anche *educazioni*, ma a parte e spesso con conoscenze e abilità o non chiare o discutibili o molto ambiziose e quindi impraticabili (si veda, ad esempio, l'educazione alla cittadinanza), senza che sia chiaro l'intreccio con le discipline. Il *Profilo terminale*, infine, indica alcuni macro traguardi, ma in termini tanto generici e astratti da prestarsi alle interpretazioni più disparate. Sicché non si capisce come sia possibile procedere nella pratica didattica e nella certificazione per il riconoscimento (verticale e orizzontale) dei crediti in un sistema formativo integrato come il nostro.

Le parti, poi, che riguardano la storia, tralasciando le numerose «perle» già evidenziate da tanti, si caratterizzano per l'ansia soffocante per la narrazione sistematica e l'accumulo di conoscenze dichiarative, il cui insegnamento viene anticipato di molto, e per la pesante fobia per il Novecento e i paesi non europei, che vengono compressi in modo significativo, per non parlare delle operazioni cognitive e del metodo che sembrano solo disordinatamente giustapposti.

Occorre, dunque, *quanto prima* costruire *punti di riferimento nazionale validi*, tenendo presenti le Raccomandazioni europee, i suggerimenti degli storici, le «*sensate esperienze*» indicate da chi si occupa di didattica della storia.

Poiché l'apprendimento ha una funzione sia strumentale (serve a dare significato alla realtà) sia culturale (serve a conoscere la disciplina) e accompagna l'intero percorso scolastico, i primi

requisiti dovrebbero essere *organicità, continuità, verticalità, gradualità* (come per quasi tutte le altre discipline) e una ripartizione nel corso dei 12/13 anni in alcuni *segmenti* assolutamente *non ripetitivi*, per evitare contemporaneamente noia e oblio, e diversificati in *rapporto ad età della vita* assai diverse dal punto di vista cognitivo, affettivo, relazionale, per rendere i giovani, alla fine, capaci di affrontare da protagonisti sia la vita come cittadini e come lavoratori sia eventualmente gli studi superiori specifici.

In secondo luogo, per sostenere la costruzione di competenze («educazione temporale» e «cultura storica»), è indispensabile la valorizzazione di *tutte le risorse che la storia mette a disposizione* e la scelta di conoscenze «significative» in riferimento sia alla disciplina che ai giovani.

Per le *conoscenze dichiarative* (conoscenze di fatti, soggetti, luoghi, idee, *concetti*) su cui lavorare si potrebbe pensare a *saperi essenziali o chiave* così articolati:

- un primo segmento di *lento ingresso nella storia* (nei primi 3 o 4 anni della scuola elementare) con un numero estremamente contenuto di conoscenze, la storia locale e l'uso dei beni culturali,
- un secondo segmento di *studio sistematico dei grandi processi di trasformazione del mondo* (dagli ultimi anni di scuola elementare ai primi delle superiori, sperando in un prolungamento dell'obbligo che metta l'Italia in linea con l'Europa) per sperimentare la storia e orientarsi,
- un terzo segmento di *approfondimento* che consenta una declinazione in riferimento alla prima scelta di indirizzo e sia anche preludio a studi superiori.

Per le *indispensabili conoscenze procedurali* (conoscenze delle *regole* e del *linguaggio* propri dello storico) si potrebbe pensare a un percorso *mirato* a decodificare e ad apprendere:

- le operazioni logiche e *cognitive*, gli strumenti intellettuali per collegare conoscenze e concetti,
- le prassi *metodologiche e operative* di lavoro con le fonti e i modelli di spiegazione,
- il *linguaggio* e il codice simbolico.

Ma. Se l'esito dell'insegnamento deve essere il possesso di *competenze* in un giusto equilibrio tra formazione, educazione, istruzione, occorre chiarire meglio cosa questo vuol dire.

Documenti e letteratura condividono l'idea che le competenze sono un costrutto *complesso* (del soggetto) in cui si integrano *tre componenti* (conoscenze dichiarative, conoscenze procedurali e attitudini personali) e che la terza è determinante, anzi «strategica», anche se rimane in gran parte nascosta, perché è quella che *mobilita* effettivamente le conoscenze possedute; esse, inoltre, si arricchiscono e si affinano continuamente con l'esperienza. Ciò significa che, anche se si costruiscono lavorando con le risorse delle discipline (in questo caso la storia), *non esistono competenze puramente disciplinari* o, meglio, per fare in modo che le conoscenze acquisite entrino a far parte in modo stabile delle competenze del soggetto, è indispensabile in qualche modo lavorare anche sulla terza componente, integrando l'insegnamento e l'apprendimento disciplinare con un'attenzione costante anche alle cosiddette *competenze trasversali: comunicative, metacognitive* (intese anche come padronanza disciplinare nei suoi processi logici e metodologici per arrivare al livello di eccellenza) e *metaemozionali personali e sociali*.

Questo comporta inevitabilmente, se è identico o cala il tempo a disposizione, un *taglio drastico*, nei percorsi, *delle conoscenze dichiarative* a favore delle *conoscenze procedurali e delle abilità/competenze trasversali*; sicché insegnare/apprendere nella società della conoscenza e della globalizzazione potrebbe significare questo: «la prima finalità dell'insegnamento è stata formulata da Montaigne: *è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena*. Cosa significa *una testa ben piena* è chiaro: è una testa nella quale il sapere è accumulato, ammucchiato, e non dispone di un principio di selezione e di organizzazione che gli dia senso. Una *testa ben fatta* significa che invece di accumulare il sapere è molto più importante disporre allo stesso tempo di: un'attitudine generale a porre e a trattare i problemi; principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e di dare loro senso»(04).

Se, dunque, le competenze sono un costrutto personale complesso e in continua evoluzione, esse possono essere *l'esito* di un processo di insegnamento e di apprendimento, ma non possono essere prese come criterio per la costruzione dei curricula.

Questa funzione, invece, può essere svolta dagli *standard*, parola che deriva «dal francese antico *èstendard*, *insegna visibile da lontano come punto di riferimento verso un luogo da raggiungere*»(05).

Nella *scuola* gli standard descrivono in parole chiare e inequivocabili «ciò che ci si aspetta che gli studenti *sappiano* e siano *in grado di fare*», sono «affermazioni di *contenuto* e obiettivi di *abilità* che gli studenti dovrebbero raggiungere» e che si palesano in *comportamenti osservabili (prestazioni)* che si possono misurare, documentare, comparare per certificare i livelli raggiunti «anche in contesti diversi»(06). Garantiscono una *uniformità di base a livello nazionale* e un punto di riferimento per *l'innalzamento della qualità*. Servono per impostare il lavoro in classe (curricoli, strategie, modelli di progettazione) che spetta unicamente agli insegnanti e alle scuole.

Si distinguono in:

- *standard di contenuto*: «il contenuto comprende sia la *conoscenza* dei fatti, concetti, idee ed operazioni che le abilità, *abilità di usare quella conoscenza* ed i concetti appresi per svolgere *operazioni* essenziali ad un'area culturale»,
- *standard di prestazione (performance)*: «si riferiscono sia alla *quantità* di contenuto che uno studente dovrebbe conoscere in una certa materia ad un certo grado che al numero e *livello* di abilità di cui lo studente dovrebbe avere padronanza per quella materia a quel grado», passando dall'apprendimento di nozioni all'applicazione di abilità per *capire e risolvere problemi* in modo sempre più approfondito (padronanza e trasferibilità in altri contesti)(07).

Sono costruiti a tutti i livelli sulla base della *mediazione*, indispensabile in una società pluralistica, tra tutte le parti interessate, compresi gli insegnanti e le scuole, *dalle cui pratiche migliori si parte nella loro definizione* (analisi della situazione reale e degli standard di fatto). La ricognizione viene fatta da specialisti di diverso tipo (insegnanti, esperti di discipline, di psicologia, di didattica etc...) che però si limitano a operare una «regolazione linguistica e contenutistica»(08).

In Italia gli standard ci sono già. Presenti nella legge 59/1997 che parla di «standard a livello nazionale», sono stati assunti, accorpatisi in 4 aree (linguaggi, storico-socio-economica, scientifica, tecnologica) da due segmenti del sistema di istruzione e formazione e sono oggetto di ricerca e di sperimentazione dal 2000 nell'*educazione per gli adulti*(09) e dal 2004 nei *trienni iniziali integrati*(10) degli istituti superiori.

Una ricerca sugli standard negli altri segmenti potrebbe oggi essere *strategica* perché consentirebbe di allacciare un rapporto di fiducia/comunicazione/collaborazione con gli insegnanti e di valorizzare il loro ruolo professionale nella costruzione/realizzazione dei curricoli reali (metodi e progetti).

In questo ruolo, faticoso ma affascinante, gli insegnanti di storia non sarebbero soli.

Dal lato la *ricerca storiografica* ha già parlato di una «nuova alleanza tra storiografia e insegnamento»(11) e ha dato un interessante contributo alla «storia di tutti»(12), con la consapevolezza del forte legame tra *storia contemporanea e formazione dei cittadini* nella costruzione di una cultura democratica e politica locale, nazionale e, se pur con più fatica, transnazionale in equilibrio tra loro perché basate sul confronto e la mediazione. Ma, poiché il passato serve a capire il presente, occorre partire dal *presente* per non scambiarlo con qualcosa che in realtà è già passato, sia nella sua scansione temporale (il 1989 con il sogno di pace e l'11 settembre con l'incubo del terrorismo e dell'alta tecnologia sono eventi periodizzanti) sia nelle sue caratteristiche: la globalizzazione e l'interdipendenza tra le diverse parti del mondo, l'aumento del cosmopolitismo, l'informazione che arriva in tempo reale, la nuova storiografia prodotta da storici che vengono da molti più paesi e offrono riflessioni da più punti di vista sull'intera storia dell'umanità, la dilatazione del concetto di fonte (cultura materiale, ma anche nuove fonti virtuali) grazie all'archeologia e alle discipline scientifiche. Cambiano, quindi, i *nodi del passato remoto e prossimo* da affrontare e occorre una nuova alleanza anche con le discipline contigue e le scienze sociali.

Da un altro lato la *didattica della storia* suggerisce di lavorare sulla decodificazione/elaborazione delle informazioni e su una visione mondiale e interculturale della storia dell'umanità. Su questo in Italia si sono accumulate risorse preziose (elaborazioni teoriche e «sensate esperienze») e per molti versi anticipatrici (il legame con le scienze sociali, l'attenzione alle storie degli altri e alla storia mondiale, l'intreccio di diversi soggetti e di diversi temi, le scale spaziali e le durate temporali diverse flessibili e aperte, a geometria variabile, senza rinunciare a quadri forti di riferimento, l'attenzione ai bisogni cognitivi e affettivi dei giovani e la cura alla costruzione di abilità cognitive, metacognitive, sociali, il laboratorio come strategia esperienziale di apprendimento, la progettazione concreta dei segmenti del processo, la valorizzazione dei beni culturali e della storia locale, l'uso di internet e delle sue potenzialità

per citare solo qualcosa): sono risorse che possono consentire un esercizio professionale alto entro comunità di pratiche efficaci(13).

**NOTE:**

(01) Per aderenza all'uso fatto nel documento europeo si utilizza solo la parola globalizzazione che indica «il fenomeno per cui le economie e i mercati nazionali, grazie allo sviluppo delle telecomunicazioni e delle tecnologie informatiche, vanno diventando sempre più interdipendenti, fino a diventare parte di un unico sistema mondiale», mentre la parola mondializzazione indica più genericamente la interconnessione a tutti i livelli di tutti i fenomeni del mondo (*Dizionario di italiano* dell'Enciclopedia, Torino 2004).

(02) Le citazioni sono tratte da Tommaso Detti, *Per una prospettiva di storia globale* del giugno 2005 in [www.storiairreer.it](http://www.storiairreer.it) e la citazione nella citazione è di P.Bairoch, *Le grandi cesure economiche e sociali*, Bologna 1998.

(03) Le citazioni sono tratte dalla *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a Competenze chiave per l'apprendimento permanente* varata a Bruxelles il 18 dicembre 2006 e rivolta a tutti gli Stati membri.

(04) Edgar Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.

(05) Silvana Marchioro, (a cura di), *Gli standard nell'educazione degli adulti della Regione Emilia Romagna*, IRRE ER e MIUR, Bologna 2003.

(06) Tutte le citazioni del capoverso sono tratte da Lucio Guasti, *Le competenze di base degli adulti I e II*, Quaderni degli Annali dell'Istruzione n.96 e 97 del 2001, Le Monnier, Firenze 2002 (1).

(07) Tutte le citazioni del capoverso sono tratte da Lucio Guasti, op.cit. (1).

(08) Lucio Guasti, *Curriculum e standard in Voci della scuola* 2004, Tecnodid, Napoli 2003 (2).

(09) In riferimento a precise norme europee ed italiane: Dichiarazione finale della Conferenza di Amburgo del 14-18 luglio 1997, OM 455 del 29 luglio 1997, Documento approvato dalla Conferenza Stato-Regioni del 2 marzo 2000 che introduce gli standard, Memorandum del 30 ottobre 2000, Direttiva 22 in vigore dal 2 aprile 2001 che fissa nell'Allegato A le 4 aree.

(10) Accordo MIUR, Ministero del Lavoro, Conferenza Stato-Regioni del gennaio 2004 a proposito dei trienni integrati degli istituti superiori e relativo Documento tecnico.

(11) Convegno internazionale *Storiografia e insegnamento della storia: è possibile una nuova alleanza?* del Dipartimento di Discipline Storiche dell'Università degli Studi di Bologna, Bologna 19-20 ottobre 2004, Flavia Marostica, *Storia insegnata e storiografia. Esperienze e riflessioni dei docenti delle scuole*, Intervento.

(12) Convegno nazionale di Modena *La storia è di tutti. Nuovi orizzonti e buone pratiche nell'insegnamento della storia* (5-10.9.2005), organizzato da Comune, Provincia e Memo; tutti gli Atti del Convegno sono nel sito dedicato: <http://www.comune.modena.it/lastoriaditutti/> ; Flavia Marostica, *La storia è di tutti. Nuovi orizzonti e buone pratiche nell'insegnamento della storia: un grande convegno a più dimensioni* in «Storicamente» (2006).

(13) Flavia Marostica, *Capacità, competenze, abilità, standard, curriculum, metodi, conoscenze e storia*, Relazione al Corso di formazione in storia ad Arcevia il 28 giugno 2005, in «Bollettino» di Clio n.18/2005 e i materiali del sito satellite dell'IRRE ER dedicato alla storia: [www.storiairreer.it](http://www.storiairreer.it)