

## **Storia: due o tre cose sulle nuove *Indicazioni per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione***

Il testo, scritto nel settembre 2007, è stato pubblicato nel n. 3/2007 (estivo) della rivista «Riforma & Didattica tra formazione e ricerca» - Falzea Editore

### **1. Le Indicazioni**

1.1. Redatte in tempi rapidi (gennaio-luglio 2007) e già in vigore<sup>1</sup>, sono il frutto del lavoro di una Commissione di 16 membri, coordinata da Mauro Ceruti, coadiuvata da 3 gruppi tecnici (uno per ciascun grado scolastico) e da esperti disciplinari e Associazioni professionali.

Precedute/accompagnate da due Documenti diffusi in aprile, *Cultura scuola persona* assunto poi come *Introduzione*, in cui è esplicitato lo scopo prioritario della scuola (dare al soggetto/persona strumenti per fruire dei moderni diritti di cittadinanza e valorizzarlo nella sua specificità, nello spirito della Raccomandazione dell'UE<sup>2</sup>), e *Il curriculum nella scuola dell'autonomia*, poi sintetizzato in un breve capitolo (*L'organizzazione del curriculum*) che si configura come glossario minimo su curriculum e autonomia, mutuano da Morin l'idea che nella società della conoscenza e della globalizzazione è meglio una «testa ben fatta» che una «testa ben piena»<sup>3</sup> e si propongono come punto di riferimento unitario per le attività delle scuole alla cui autonomia e discrezionalità professionale viene demandata la costruzione dei curricula per sostenere la formazione di solide *conoscenze e abilità/competenze di base irrinunciabili*, adattando/interpretando i traguardi/obiettivi in riferimento ai bisogni reali dell'utenza e alle risorse disponibili sul territorio: «la scuola dell'autonomia ha il compito di favorire la conquista dell'autonomia dell'alunno ... l'autonomia riguarda tutte le dimensioni della persona e il grado di autonomia è in relazione al livello di competenza posseduta. La scuola che è orientata a promuovere *l'imparare ad apprendere*, più che a trasmettere conoscenze da memorizzare o insegnare automatismi da applicare meccanicamente, finalizza il proprio curriculum allo sviluppo delle *competenze fondamentali*»<sup>4</sup>.

Alcuni, desiderosi di un'«istruzione alta per tutti» e non di un «abbassamento culturale», ne hanno parlato come di un «intervento ricostruttivo», di un «recupero dello studio», di un «ritorno all'ordine, al buon senso e alla serietà dello studio», di un risanamento della «degenerazione» della scuola. Altri hanno valorizzato molto le caratteristiche che consentono di avviare un reale percorso di innovazione, rilevando che la scuola, come tutti i sistemi complessi, cambia lentamente nel tempo e quindi il processo riformatore non può che essere graduale e continuo nella società moderna in costante e rapida trasformazione e in cui non ci sono soluzioni definitive o a lungo termine e occorre governare l'incertezza. Altri ancora hanno auspicato che, al posto del continuo cambiamento di direzione avvenuto negli ultimi 10/12 anni, all'innovazione si accompagni uno sforzo collettivo per dialogare e negoziare, creare condivisione e comporre conflitti su una questione di grande rilevanza sociale come la scuola. Pareri diversi, ma non contrapposti.

Ma. Gli *insegnanti* sono provati dal «caleidoscopio concettuale» cui sono stati sottoposti e si sentono confusi, demotivati, stanchi, disorientati, quando non ostili e indisponibili, e ogni giorno hanno davanti le «classi reali» e i loro «bisogni profondi» («in una classe ho bambini di 7 religioni diverse», «in una classe ho 2 ragazzi certificati gravi e altri 6 che lo sono altrettanto ma non sono certificati», «in una classe ho giovani di 10 etnie diverse» etc...), per non parlare di fenomeni ormai pervasivi anche in situazioni «insospettabili» (*multitasking* e abuso di «armi di distrazione di massa», indecisione e consumismo irrazionale, disorientamento e difficoltà a confrontarsi con la vita reale, fragilità emotiva e disabitudine all'impegno, abilità sociali carenti e solitudine nel mondo virtuale etc ...). In queste classi operano in un monte ore annuo esiguo (per la storia, ad esempio, circa 50 ore comprensive di tutte le attività e di queste il 20% deciso dalle scuole). Né un grande sostegno viene loro dai *genitori* impegnati quasi esclusivamente a fare da sindacalisti/avvocati dei figli o dall'*opinione pubblica* più attenta,

anche per la pressione mediatica, ai casi (rari) di «malascuola» che alla «scuola reale» (spesso buona) e con un'immagine di «scuola allo sfascio» o di scuola «come dovrebbe essere».

1.2. Le Indicazioni sono molto compatte e organiche nell'impostazione per cui risulta praticamente impossibile analizzare una parte specifica prescindendo, almeno a grandi linee, dal tutto in quanto le specificità sono strettamente intrecciate con le trasversalità.

Esse sono uno strumento per realizzare l'autonomia<sup>5</sup> delle singole scuole entro una quadro nazionale<sup>6</sup> e costruire *curricoli*, in continuità con la logica che ha iniziato a diffondersi in Italia a partire dall'inizio degli anni Settanta in base a cui la *progettualità* è costruita dai professionisti piuttosto che dedotta dai programmi. Il *curricolo* è, infatti, un artefatto prodotto dai docenti, tenendo conto della età evolutiva e di alcuni vincoli (indicazioni nazionali, statuti disciplinari, contesto) ed è il risultato di una *scelta responsabile* che individua *alcuni traguardi essenziali*, una serie succinta di *temi portanti* e di *competenze* via via più complesse (dai campi di esperienza alle aree disciplinari e alle discipline), selezionando «ciò per cui serve un maestro/a e dei compagni» e gli «strumenti di conoscenza del mondo attuale»<sup>7</sup>, un *investimento produttivo* su poche cose che diano gli strumenti per fare continua manutenzione, e si traduce nella *organizzazione* di *esperienze* di apprendimento entro un *ambiente* favorevole ad esso. In sintesi esso è «la descrizione di un processo di apprendimento»<sup>8</sup>

Questa sembra oggi la definizione più consona della parola in quanto è così aperta da includere *tutti gli elementi* che costituiscono il processo di formazione (traguardi, contenuti, strumenti, metodi, verifiche ma anche tempi previsti per gli apprendimenti, modalità di organizzazione degli alunni, clima della classe e gestione della routine scolastica quotidiana in un insieme *coerente*) e a questa si fa esplicito riferimento<sup>9</sup>.

Ovviamente per avere un buon curriculum non basta che siano presenti tutti i fattori costitutivi, ma occorre che esso faccia proprie almeno alcune delle *condizioni fondamentali* (anche se non uniche) per una buona *mediazione* (Feuerstein<sup>10</sup>): l'*intenzionalità*, la volontà esplicita di entrare in relazione con i soggetti in apprendimento, di interpersi tra loro e i diversi stimoli, di concentrare l'attenzione su alcuni, di facilitare la loro organizzazione, di osservare le reazioni e rispondere, di sostenerli nel loro percorso; la *trascendenza*, la previsione di occasioni per incuriosire e per allargare gli orizzonti in modo da inserire quanto appreso in un contesto più vasto, per generalizzare e rendere gli apprendimenti trasferibili in altro contesto (flessibilità); il *significato*, l'attenzione a far capire cosa si studia e perché è importante (motivazione) in modo da far percepire che la fatica è finalizzata e ha un senso e che i percorsi sono significativi sul piano psicologico, logico, culturale.

Ma per fare ciò è indispensabile che gli insegnanti:

- *abbandonino* risolutamente la «*sudditanza*» (purtroppo ancora largamente diffusa) ai libri di testo il che non vuol dire affatto non usarli, ma usarli soltanto come repertorio, ricco e prezioso, di risorse a disposizione,
- distinguano tra «*macroprogettazione*» del curriculum (da mettere nel POF per il pubblico) e «*microprogettazione*» che consiste nella predisposizione del lavoro d'aula con la costruzione di segmenti/sequenze/moduli/unità di apprendimento per organizzare materialmente le conoscenze, gli strumenti necessari e il processo reale,
- scelgano le *strategie di insegnamento* dalle quali dipendono le *strategie di apprendimento* e focalizzino l'attenzione sulle *esperienze* idonee alla costruzione di *competenze* che sono costruiti complessi fatti sia di sapere che di saper fare, oltre che di altro,
- selezionino alcune conoscenze *dichiarative* (fattuali e concettuali) e alcune conoscenze *procedurali* (operazioni logiche e metodologiche) delle discipline sulle quali concentrare il lavoro didattico,
- si convincano che per produrre curriculum e moduli efficaci a sostegno del processo di apprendimento occorre svolgere una vera e propria «*ricerca educativa*», singolarmente ma soprattutto *insieme con gli altri*, in quanto la scuola funziona se si trasforma in una *comunità di pratiche* e il curriculum è elaborato insieme con *responsabilità professionale condivisa*.

Non si tratta affatto di una scommessa di poco conto.

1.3. La *scuola dell'infanzia* fornisce ai piccoli la prima educazione/istruzione ed è finalizzata a «promuovere lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza, della cittadinanza»

con 5 campi di esperienza (il sé e l'altro, il corpo e il movimento, linguaggi creatività espressione, i discorsi e le parole, la conoscenza del mondo).

Il *primo ciclo* (scuola primaria e secondaria) concerne un periodo «fondamentale per l'apprendimento» in cui i giovani elaborano il senso della propria esperienza (comprendere la realtà e se stessi), acquisiscono con le discipline una alfabetizzazione cognitiva e affettiva/sociale di base, culturale e strumentale («le competenze sviluppate nell'ambito delle singole discipline concorrono ... alla promozione di competenze più ampie e trasversali»), imparano le basi per l'esercizio responsabile della cittadinanza attiva per sé e con gli altri.

Sono previsti 5 campi di esperienza per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo 10 discipline, aggregate in 3 aree (linguistica, storico-geografica, scientifica) ed è assegnato alle discipline un ruolo centrale, pur con una mediazione didattica diversificata per età. Per ciascun campo/disciplina sono previsti *traguardi per lo sviluppo di competenza/competenze* alla fine di ciascun segmento e *obiettivi di apprendimento*, tappe del percorso per la III e per la V della primaria e per la III della secondaria, che comprendono conoscenze dichiarative e procedurali diversamente articolate, pur entro un disegno verticale omogeneo e in continuità.

Non vengono dettati *metodi di insegnamento o modelli di progettazione*, ma solo pochi suggerimenti. Per formare competenze è indispensabile come «modalità di lavoro ... realizzare percorsi in forma di *laboratorio* per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa» e l'apprendimento *collaborativo* dal momento che «imparare non è solo un processo individuale» e la «dimensione comunitaria dell'apprendimento svolge un ruolo significativo». Serve allestire un «*ambiente di apprendimento*» (contesto favorevole e finalizzato) teso a valorizzare esperienze/conoscenze degli alunni per ancorarvi nuovi saperi/abilità, attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità per fare in modo che non diventino disuguaglianza, favorire l'esplorazione e la scoperta al fine di promuovere la passione per la ricerca di nuove conoscenze e la consapevolezza del proprio modo di apprendere al fine di «imparare ad apprendere. Riconoscere le difficoltà incontrate e le strategie adottate per superarle, prendere atto degli errori commessi, ma anche comprendere le ragioni di un insuccesso, conoscere i propri punti di forza, sono tutte competenze necessarie a rendere l'alunno consapevole del proprio stile di apprendimento e capace di sviluppare autonomia nello studio» (metacognizione e orientamento).

## 2. La storia

2.1. Questa parte è in continuità con il processo di rottura dei canoni precedenti e di innovazione dell'insegnamento della storia avviato in Italia quasi trenta anni fa nelle scuole e gradatamente/parzialmente recepito anche dai programmi delle elementari del 1985, da quelli della media del 1979 e dai curricoli del 2001 per il riordino dei cicli del 2000, ma bruscamente interrotto dalle Indicazioni del 2004 per il riordino del 2003 in cui gli insegnanti non riuscivano a riconoscere né la loro storia né le esperienze professionali maturate<sup>11</sup>.

Tale processo ha avviato il superamento della ripetizione ciclica dei contenuti (e in questa direzione andavano anche le Indicazioni del 2004), ha introdotto lo studio delle procedure logiche e metodologiche, ha considerato il fatto storico come ricostruzione/interpretazione basata sulle tracce le fonti i documenti, nello sforzo di collegare la storia alla vita personale dei giovani e di fare i conti con la complessità della storia (che è una nostra costruzione intellettuale), per conquistare ciò che è normale nelle altre discipline, un *curricolo verticale* che, al posto della pura ricorsività/ciclicità delle conoscenze dichiarative da memorizzare (la stessa storia o quasi per due o tre volte), preveda un percorso in tre fasi successive in cui lo studio della storia si concretizzi, pur con modalità diverse riferite all'età evolutiva (un conto è percepire che esiste il passato e che è conoscibile e imparare gli indicatori di lettura delle società, un altro è affrontare i grandi processi di trasformazione o i temi e problemi con la doverosa attenzione cronologica), in apprendimento di *conoscenze dichiarative* ma anche di *conoscenze procedurali* proprie della disciplina (operatori cognitivi e metacognizione).

In questa direzione va la proposta della Indicazioni che prevede nella scuola dell'infanzia e nei primi tre anni della primaria l'acquisizione dei prerequisiti (*educazione temporale*) e dal quarto anno fino alla fine della secondaria lo sviluppo di abilità cognitive e 5 anni di *storia sistematica* italiana, europea e mondiale (fino alla caduta dell'impero romano nella scuola primaria e il resto nei successivi tre anni), con il primo anno riservato anche alla protostoria e l'ultimo interamente al *Novecento*, il secolo scorso (*cultura storica*).

Dunque un *curricolo unitario verticale* che mira ad alcuni saperi forti che consente con lo studio delle antiche civiltà/società il potenziamento di diverse capacità e le chiavi di lettura della nascita delle altre cultura (società multietnica) e con lo studio dell'età medievale moderna e contemporanea le base essenziali di comprensione del mondo contemporaneo. Sicuramente la diffusa presenza degli istituti comprensivi agevolerà una progettazione organica e in continuità.

2.2. Nella *scuola dell'infanzia* non c'è ancora la storia vera e propria, ma tra i traguardi per lo sviluppo della competenza (qui al singolare) dei campi di esperienza ce ne sono sicuramente alcuni che sono preparatori. Così nel primo, *Il sé e l'altro*, il/la bambino/a «sa di avere una storia personale e familiare, conosce le tradizioni della famiglia, della comunità e sviluppa un senso di appartenenza» e nell'ultimo, *La conoscenza del mondo*, impara a «organizzare le proprie esperienze attraverso azioni consapevoli» e «comincia a costruire competenze trasversali» di tipo cognitivo e metacognitivo, apprende «ad organizzarsi gradualmente nel tempo e nello spazio ... legati tra loro nell'esperienza fondamentale del movimento», inizia a costruire le prime rappresentazioni del mondo e di sé, «si orienta nel tempo della vita quotidiana, riferisce eventi del passato recente dimostrando consapevolezza della loro collocazione temporale, formula correttamente riflessioni e considerazioni relative al futuro immediato e prossimo, coglie le trasformazioni naturali».

2.3. Nel *primo ciclo* c'è la storia fin dal primo anno, inserita, insieme con la geografia, nell'area storico-geografica.

Nell'*introduzione comune*, pur nella previsione di collaborare anche con altre discipline (linguaggi diversi e logici), si parla di «*conoscenze significative*» e si chiarisce che «l'area storico-geografica è composta dalle scienze che si occupano dello studio delle società umane, nello spazio e nel tempo: la storia e la geografia, strettamente collegate fra loro e in continuità fra primaria e secondaria. Al loro interno si articolano i temi relativi agli studi sociali» in modo da mettere i ragazzi in grado di *affrontare le «questioni della modernità e della contemporaneità»* e del «*mondo attuale*» per favorire lo «sviluppo delle competenze relative alla cittadinanza attiva»: «la conoscenza della storia nazionale europea e mondiale aiuta a capire e ad affrontare molte questioni della vita sociale odierna»<sup>12</sup>.

Nella *introduzione* alla *storia* si dice che l'obiettivo della storia è «comprendere e spiegare il passato dell'uomo, partendo dallo studio delle testimonianze e dei resti che il passato stesso ci ha lasciato», e quello del suo insegnamento/apprendimento, che deve avere «carattere scientifico» per avere reale «efficacia formativa», è la formazione del «pensiero critico ... fondato sulla capacità di interpretare le fonti e le conoscenze acquisite». Ma, poiché quella italiana è ormai una «società multiculturale e multietnica», si aggiunge che è necessario trattare questioni che riguardano tutti gli alunni, qualsiasi sia la loro provenienza geografica (il popolamento del pianeta, la storia dell'ambiente, la rivoluzione neolitica, la rivoluzione industriale, la globalizzazione, le prime società organizzate della protostoria, gli intrecci del mondo antico, le aperture del medioevo che stanno alla base del mondo moderno ...); in particolare Europa India Cina sono centrali per capire e vivere il mondo contemporaneo e per progettare il futuro.

«La *complessità* della storia» che prevede una pluralità di soggetti e di scale spaziali e temporali richiede, dunque, una *gradualità* di approccio in rapporto all'età: una prima fase in cui si lavora sui concetti di base e la storia locale e una seconda in cui si lavora sulla ricostruzione sistematica dei processi di trasformazione.

I *traguardi* per lo sviluppo di *competenze* previsti (8 alla fine della primaria e 9 della secondaria) comprendono per la primaria alcune conoscenze (del passato del suo ambiente, della preistoria e protostoria, della storia antica), alcune procedure (linea del tempo, tematizzazione, indicatori di società, lettura scrittura racconto di testi e decodificazione di rappresentazioni), alcune attenzioni (patrimonio artistico e culturale); per la secondaria altre conoscenze (della storia locale, italiana, europea, mondiale dal medioevo ad oggi), alcune competenze molto significative (informarsi «in modo autonomo su fatti e problemi storici», usare «un personale metodo di studio», usare «le conoscenze e le abilità per orientarsi nella complessità del presente, comprendere opinioni e culture diverse, capire i problemi fondamentali del mondo contemporaneo») e alcune attenzioni («conosce e apprezza aspetti del patrimonio culturale»).

Gli *obiettivi* di apprendimento per la III, la V, la III essi sono distinti sempre in 4 parti: uso dei documenti, organizzazione delle informazioni (operazioni cognitive), strumenti concettuali e conoscenze (conoscenze fattuali e concettuali), produzione (comunicazione delle conoscenze e delle procedure).

### 3. Punti deboli

3.1. Ci sono alcuni nodi problematici -che evidentemente non è stato possibile risolvere nel lasso di tempo intenso, ma breve, dei lavori della Commissione- che offrono spunti molto *interessanti per il confronto e anche per le esperienze nei prossimi due anni*; tra questi:

- è unitario il curriculum delineato, ma la *struttura e l'organizzazione dei 3 segmenti* di scuola sono diverse e ciò può non facilitare la sua gestione, visto che non ci sono adesso le condizioni per un vero e proprio riordino dei cicli; occorre, inoltre, prevedere un ripensamento che si misuri con il prolungamento avvenuto dell'obbligo scolastico ai primi due anni delle superiori;
- cambia ancora il *glossario* della scuola e questo non solo non piacerà agli insegnanti esausti dai cambi continui, ma porrà anche alcuni problemi di realizzazione; è stato per di più adottato un linguaggio che non solo ha provenienze diverse ma non è nemmeno usato in modo uniforme nei diversi segmenti: nella scuola dell'infanzia si parla di *competenza* (parola di valenza metacognitiva) e negli altri ordini di *competenze* (prestazioni), prima si parla di *traguardi* che è termine proprio della letteratura sugli standard (che però per loro natura si costruiscono dal basso, mentre questi sono fissati dall'alto)<sup>13</sup> e poi di *obiettivi*, senza peraltro chiarire bene né quale è la relazione tra i due insiemi (gli obiettivi sono tappe verso i traguardi? sono tattici o strategici?) né cosa è veramente *prescrittivo* in vista della verifica valutazione certificazione; anche i termini *conoscenza abilità competenze* sono chiari solo alla luce del documento *Il curriculum nella scuola dell'autonomia* e della citazione in esso contenuta<sup>14</sup>, ma non sono esplicitati, nonostante il loro significato abbia fondamentali implicazione con ciò che si fa in classe;
- manca qualsiasi riferimento esplicito e concreto/operativo alle *competenze chiave* che l'Unione Europea ha raccomandato a tutti gli stati membri e che già altri paesi come Francia e Spagna hanno assunto nel riordino della scuola di base nel 2006, a parte i numerosi richiami all'esigenza di tenere conto non solo dell'acquisizione di abilità cognitive ma anche di quelle relazionali,
- ultima questione, ma non quella di minor importanza, sono assenti quasi del tutto i riferimenti a *verifiche, valutazione, certificazione* che pure sono parte integrante della progettazione a conclusione dei percorsi per cui non è assolutamente chiaro né *cosa* esattamente si dovrà certificare (le competenze o gli obiettivi che allora diventano prescrittivi?) né tanto meno *come*; su questi aspetti sono gli stessi insegnanti a dichiararsi in difficoltà<sup>15</sup>.

3.2. Oltre i nodi problematici generali ce ne sono anche alcuni che riguardano solo la *storia* o in essa si configurano in modo del tutto particolare; tra questi:

- il *glossario* è spesso non omogeneo, come se il pezzo fosse stato scritto a più mani e mai uniformato: ad esempio a volte si parla di *società* e a volte di *civiltà* (ma si tratta di due approcci ben diversi), a volte di *documenti* e a volte di *fonti* (ma si tratta di cose ben diverse); poiché si tratta non di semplici parole, ma di concettualizzazioni, c'è il rischio di avere punti di riferimento quanto meno non chiari;
- i *traguardi di competenze* e gli *obiettivi* spesso risultano contraddittori e hanno una collocazione discutibile: ad esempio tra i traguardi ci sono anche alcune conoscenze (5 su 9 nella secondaria) che, pur essendo nobilissime, non possono certo essere scambiate per competenze e anche l'uso della linea del tempo che forse sarebbe più opportuno definire una semplice abilità tanto più che rappresentare graficamente i fatti è compreso tra gli obiettivi come anche costruire grafici e mappe spazio/temporali, organizzare le informazioni con mappe schemi tabelle grafici e ricavare/produrre informazioni da grafici tabelle carte storiche; le operazioni cognitive logiche e metodologiche (conoscenze procedurali) stanno in parte nei traguardi di competenze (tematizzare), in parte tra gli obiettivi (durata, successione, contemporaneità, ciclo, mutamento, permanenza, periodizzazione, problematizzazione), in parte sono accostate agli oggetti di studio (alimentazione, cultura,

quadri sociali, economia, politica), senza peraltro alcuna distinzione tra quelle semplici e quelle complesse, e manca la spiegazione, pur essendoci la sua naturale premessa (problematizzazione); infine manca completamente qualsiasi riferimento alle abilità metacognitive il che non agevola la costruzione di competenze né la trasferibilità, né l'eccellenza, né l'imparare ad imparare;

- l'individuazione di un'area storico/geografia non è accompagnata da nessun suggerimento esplicito di *assegnare le due discipline* allo stesso docente (con i programmi dell'85 spesso storia e geografia erano assegnati a persone/aree diverse) e/o di configurare in modo nuovo la cattedra, mentre richiederebbe una riflessione anche sui percorsi di studio degli insegnanti, almeno in prospettiva.

#### 4. Punti forti

4.1. Il documento è sicuramente apprezzabile sia perché è un testo breve e organico (unitario tra ordini scolastici e all'interno di ciascuna disciplina) e scritto in modo semplice e chiaro sia perché ha molti aspetti positivi da valorizzare; tra questi:

- fissa alcuni *traguardi nazionali* che sono un punto di riferimento per il lavoro di tutte le scuole che li rapportano ai loro bisogni e alle loro risorse (diversità crescente dell'utenza);
- avvia (assoluta novità nella scuola italiana) una *sperimentazione* graduale biennale in vista di una revisione, fondata sulla pratica, per la stesura del regolamento (DPR); una prima consultazione delle scuole è prevista nella primavera del 2008;
- attribuisce un ruolo significativo all'*autonomia delle scuole* e ai diritti/doveri ad essa correlati nella costruzione/realizzazione dei curricoli, usando strategie e modelli di progettazione scelti con criteri di professionalità;
- prevede un *accompagnamento* che potrebbe realizzarsi con attenzione ai bisogni reali e alla storia di ogni singola scuola (consulenza, monitoraggio ma anche ascolto e osservazione, oltre che informazione e formazione)<sup>16</sup>, anche se gli insegnanti considerano prioritari alcuni temi (valutazione, certificazione, progettazione curricolare e d'aula, strategie, nuova storiografia, educazione cognitiva);
- rivaluta le *discipline* (saperi esperti formali) e le loro potenzialità educative, se si usano tutte le risorse che esse mettono a disposizione («le discipline sono potenti mezzi formativi per i *metodi* che forniscono e per i sistemi *concettuali* che consentono di costruire»), e le aggrega in *aree disciplinari* (fondazione epistemologica trasversale) per una «connessione tra le discipline affini» in grado di dare senso alla conoscenza.

4.2. La parte sulla storia mostra uno sforzo significativo di attenzione alla ricerca storiografica più recente<sup>17</sup> e di definizione dei *contenuti (conoscenze dichiarativa)* con risultati da valorizzare; tra questi:

- l'inserimento della disciplina entro l'*area geo-storico-sociale* (discipline affini o complementari) con un opportuno riferimento alle scienze sociali, anche se non c'è un percorso specifico e l'educazione alla cittadinanza/convivenza civile rimane un po' generica;
- la *valorizzazione della storia* come disciplina, della sua complessità e del suo statuto scientifico di conoscenza del passato;
- la definizione di un *curricolo verticale continuo e unitario* per i giovani dai 3 ai 14 anni;
- la delineazione di *periodizzazioni lunghe* indicate solo a grandi linee, senza dettagli prescrittivi (la storia antica, la storia contemporanea ...);
- l'individuazione di *diverse scale* spaziali (Italia, Europa, Mondo) e temporali;
- la assunzione (finalmente) della *protostoria* che soprattutto dopo le scoperte degli ultimi 30 anni ha cominciato a restituirci il «tempo profondo»<sup>18</sup>;
- la attenzione al secolo scorso, il *Novecento*, al quale viene dedicato «l'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado» per dare gli strumenti per vivere e agire nel presente<sup>19</sup>.

Lo sforzo, viceversa, di individuazione delle *conoscenze procedurali, delle abilità e delle competenze* ha portato risultati non sempre ottimali, ma comunque interessanti come la visione della storia come *conoscenza costruita* attraverso procedure e metodi di uso delle fonti (strumenti) e di organizzazione delle informazioni (operazioni cognitive e pratiche - procedure)<sup>20</sup> e l'articolazione conseguente degli obiettivi in 4 parti comprensive di conoscenze fattuali, concettuali, procedurali.

Risulta altresì interessante l'attenzione data all'educazione al patrimonio («comprende l'importanza del patrimonio artistico e culturale», «conosce e apprezza aspetti del patrimonio culturale italiano e dell'umanità»).

---

<sup>1</sup> Allegate al decreto del 31 luglio 2007 in cui è previsto all'art.1 che «a partire dall'anno scolastico 2007/2008, le scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione procedono all'elaborazione dell'offerta formativa avendo a riferimento, in prima attuazione e con gradualità, le Indicazioni - definite in via sperimentale - contenute nel documento allegato, che è parte integrante del presente decreto. Limitatamente all'anno scolastico 2007/2008 i collegi docenti utilizzeranno le parti delle predette Indicazioni compatibili e coerenti con il Piano dell'offerta formativa adottato, le esperienze maturate nell'ambito del contesto scolastico, le esigenze del territorio e le condizioni di fattibilità in cui la singola scuola opera».

<sup>2</sup> *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* rivolta a tutti gli Stati membri presentata a Bruxelles il 10 novembre 2005 e varata definitivamente il 18 dicembre 2006.

<sup>3</sup> Edgar Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000; Flavia Marostica, *Insegnare storia nella società della conoscenze e della globalizzazione* (giugno 2006) pubblicato nel n.1/2007 di «Riforma e Didattica tra formazione e ricerca» e in [www.storiairreer.it](http://www.storiairreer.it).

<sup>4</sup> La citazione è tratta dal Documento *Il curricolo nella scuola dell'autonomia*; si riporta anche la citazione contenuta nello stesso che definisce *conoscenze, competenze, abilità*: «Fronteggiare efficacemente richieste e compiti complessi comporta non solo il possesso di conoscenze e abilità nonché emozioni e atteggiamenti adeguati a un'efficace gestione di tali componenti. Pertanto la nozione di *competenze* include componenti cognitive ma anche componenti motivazionali, etiche, sociali, risultati di apprendimento (conoscenze e abilità), sistemi di valori e credenze, abitudini e altre caratteristiche psicologiche. Da tale punto di vista, leggere scrivere e far di conto sono abilità che, ai livelli di base, rappresentano le componenti critiche di numerose competenze. Mentre il concetto di *competenza* si riferisce alla capacità di far fronte a richieste di un elevato livello di complessità e comporta sistemi di azione complessi, il termine *conoscenze* è riferito ai fatti o alle idee acquisiti attraverso lo studio, la ricerca, l'osservazione o l'esperienza e designa un insieme di informazioni che sono state comprese. Il termine *abilità* viene usato per designare la capacità di utilizzare le proprie conoscenze in modo relativamente agevole per l'esecuzione di compiti semplici» (Ricerca dell'OCSE DeSeCo *La definizione e la selezione delle competenze chiave: fondamenti teorici e concettuali*, 2002).

<sup>5</sup> L'autonomia delle istituzioni scolastiche è stata istituita dalla legge 59/1977 e costituita dal DPR 275/1999.

<sup>6</sup> In attuazione di quanto previsto dall'apposito regolamento (DPR 275/1999).

<sup>7</sup> Clotilde Pontecorvo in *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni* in Studi e documenti degli Annali della Pubblica istruzione n.78/1997 - Primo intervento.

<sup>8</sup> Lucio Guasti, *Un curricolo centrato sul significato*, Atti del Convegno CEDE di Frascati (1999), Dossier degli Annali della pubblica istruzione n.1, Le Monnier, Firenze 2000

<sup>9</sup> La parola curricolo vanta un numero considerevole di definizioni e già negli anni Sessanta del Novecento ne esistevano in letteratura quasi un centinaio; nel documento *Il curricolo nella scuola dell'autonomia* si afferma che «il curricolo organizza e descrive l'intero percorso formativo che uno studente compie ... nel quale si intrecciano e si fondono i processi cognitivi e quelli relazionali» e «la progettazione curricolare è un'operazione complessa che coinvolge tutti i fattori connessi con il processo educativo».

<sup>10</sup> Reuven Feuerstein, *Non accettarmi come sono*, in particolare capitolo 4, Sansoni, Milano 1995; Paola Vanini, *Il metodo Feuerstein. Una strada per lo sviluppo del pensiero*, IRRSAE Emilia Romagna, Editcomp, Bologna 2001 e *Potenziare la mente? una scommessa possibile. L'apprendimento mediato secondo il metodo Feuerstein*, Presentazione di Flavia Marostica, Vannini Editore, Brescia 2004.

<sup>11</sup> Flavia Marostica e Marinella Sarti, *Continuità e discontinuità tra i Curricoli De Mauro e le Indicazioni Moratti* (novembre 2006) in Rosanna Facchini (a cura di), *Storia. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica*, Tecnodid, Napoli 2007 e in [www.storiairreer.it](http://www.storiairreer.it).

<sup>12</sup> François Audigier, *Concetti di base e competenze chiave per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica*, Progetto Educazione alla cittadinanza democratica, Consiglio d'Europa 2003 e la Raccomandazione UE del 2005/6 op.cit.

<sup>13</sup> *Standard* è una parola che deriva «dal francese antico èstendard, *insegna visibile da lontano come punto di riferimento verso un luogo da raggiungere*» e dunque traguardo verso cui dirigersi; si veda in proposito Silvana Marchioro, (a cura di), *Gli standard nell'educazione degli adulti della regione Emilia Romagna*, IRRE ER e MIUR, Bologna 2003.

<sup>14</sup> Nota n.4.

---

<sup>15</sup> Significativi i risultati della ricerca condotta tramite focus nel Progetto regionale di comunicazione-formazione-ricerca-monitoraggio sull'attuazione della legge 53/2004 e decreto legislativo 59/2004, GRUPPO STORIA, Anni 2005-2006, pubblicati in Rosanna Facchini, op.cit. e in: [www.storiairreer.it](http://www.storiairreer.it) .

<sup>16</sup> La Direttiva 68 del 3 agosto 2007 sull'accompagnamento prevede appositi finanziamenti già stanziati.

<sup>17</sup> Convegno nazionale organizzato da Comune, Provincia e Memo di Modena *La storia è di tutti. Nuovi orizzonti e buone pratiche nell'insegnamento della storia* (5-10.9.2005) i cui Atti 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); Flavia Marostica, *Storiografia e storia insegnata* in Rosanna Facchini (a cura di), *Storia. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica*, Tecnodid, Napoli 2007 e in [www.storiairreer.it](http://www.storiairreer.it)

<sup>18</sup> Giorgio Manzi, *Homo sapiens*, Il Mulino, Bologna 2006 e Gianfranco Biondi, Fabio Martini, Olga Rickards, Giuseppe Rotilio, *In carne ed ossa. DNA, cibo e culture dell'uomo preistorico*, Laterza, Roma-Bari 2006.

<sup>19</sup> Tommaso Detti, *Il tempo/i tempi della storia del mondo*, Firenze, 13 dicembre 2004, in: <http://www.scform.unifi.it/SSIS/documents/Lezione4-12PeriodizzazioneWorldHistory.doc> , *Per una prospettiva di storia globale*, Bologna, 24 giugno 2005 in: [http://www.sissco.it/fileadmin/user\\_upload/Attivita/Convegni/storia\\_licei/Detti.pdf](http://www.sissco.it/fileadmin/user_upload/Attivita/Convegni/storia_licei/Detti.pdf) , *Economie, imperi, mondi: percorsi di una storia globale*, Modena, 7 settembre 2005 in: [http://www.comune.modena.it/lastoriaditutti/detti\\_con\\_immagini.doc](http://www.comune.modena.it/lastoriaditutti/detti_con_immagini.doc) .

<sup>20</sup> Ivo Mattozzi, *Struttura della conoscenza storica e didattica della storia, Educazione all'uso delle fonti e curricolo di storia, Formare il senso del fatto storiografico* in Pasquale Roseti (a cura di), *Storia geografia studi sociali*, IRSSAE ER, Nicola Milano Editore, Bologna 1992; *Morfologia della conoscenza storiografica e didattica* in Ivo Mattozzi (a cura di), *La cultura storica: un modello di costruzione*, Faenza Editrice, Faenza (RA) 1990; CD *Insegnare storia* prodotto dal MPI e dal Dip. Discipline Storiche dell'Università di Bologna con la responsabilità scientifica di Ivo Mattozzi (2000); *La formazione del pensiero temporale* in Ernesto Perillo (a cura di), *La storia. Istruzioni per l'uso*, IRRE Veneto, Tecnodid, Napoli 2002.