

IRRE Emilia Romagna
Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'Autonomia scolastica

Flavia Marostica

IL FUSO E LA ROCCA

Strumenti per insegnare ad apprendere e ad «imparare ad imparare» storia

FORMAT.BO

Bologna 2009

Ad Alma Cialdini, Massimiliano Matani, Antonio Ceppi, Silvano Pagura,
i miei insegnanti di storia alle elementari, alle medie, al ginnasio, al liceo.

Questo libro è il risultato della rielaborazione e dell'ampliamento del testo intitolato *Indicatori e fasi progettuali della costruzione di unità di apprendimento di storia. Alcuni punti di riferimento teorici essenziali e molte indicazioni pratiche per accompagnare gli insegnanti della scuola primaria e secondaria di primo grado nella costruzione di segmenti di apprendimento di storia*, scritto per la Piattaforma INDIRE di Formazione degli insegnanti di storia 2005. Si ringrazia vivamente per l'autorizzazione alla pubblicazione Paolo Bernardi, allora Direttore del LANDIS (Laboratorio nazionale per la didattica della storia) sotto la cui sigla è stato presentato.

Le proposte formulate in questo libro riguardano in generale tutti gli ordini di scuola; ovviamente occorre, poi, ricondurle/riadattarle alla specificità dei diversi cicli e delle età dei giovani.

Un particolare e vivo ringraziamento a Ivo Mattozzi che ha avuto la pazienza di leggere la prima originaria stesura del lavoro e la disponibilità a suggerirmi alcuni spunti di miglioramento. Un grazie di cuore anche a Silvana Marchioro e a Cristina Gubellini che hanno letto l'ultima stesura e commentato varie parti con spirito critico, aiutandomi in modo davvero significativo nella revisione definitiva. Un grazie, infine, a mio figlio Federico che, essendo «giovane» e amando la storia, mi ha stimolato ad approfondire la relazione tra i destinatari dell'insegnamento e la disciplina.

«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, ammassato, 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 ... al nuovo spirito scientifico si dovrà aggiungere lo spirito rinnovato della cultura umanistica ... un'educazione per una testa ben fatta, mettendo fine alla separazione tra le due culture, consentirebbe di rispondere alle formidabili sfide della globalità e della complessità della vita quotidiana, sociale, politica, nazionale e mondiale ... un insegnamento educativo ha la missione ... di trasmettere non del puro sapere, ma una cultura che permetta di *comprendere la nostra condizione e di aiutarci a vivere* ... può aiutare a diventare migliori e, se non più felici, ... *ad accettare la parte prosaica e a vivere la parte poetica delle nostre vite*».

Edgar Morin, *La testa ben fatta*, Milano 2000

«È sorprendente e in certa misura scoraggiante notare come i dibattiti sull'educazione che si sono susseguiti a ritmo incalzante negli scorsi dieci anni siano stati sostanzialmente disattenti all'intima natura dell'insegnamento e dell'apprendimento scolastico. L'interesse quasi esclusivo per le prestazioni e per la valutazione ha spesso portato a trascurare i mezzi con cui insegnanti e allievi fanno il loro mestiere nella classe reale, *come insegnano gli insegnanti e come imparano gli allievi*».

Jerome Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano 1997

«Le componenti necessarie *per trasformare un'esperienza in una fonte di apprendimento* consistono nell'indurre l'individuo a classificare, paragonare, raggruppare, etichettare e dare significato all'esperienza presente e nel mettere questa in relazione con le precedenti. Questa modalità attiva di fare esperienza nel mondo è il prodotto di una seconda forma di interazione, a cui ci riferiamo come esperienza di apprendimento mediatizzato. In un'esperienza di apprendimento mediato, l'organismo esposto direttamente agli stimoli li riceve e risponde con competenza e pienamente solo dopo che le loro caratteristiche sono state *selezionate, inquadrare, modificate da un mediatore umano adulto* ... le cose da apprendere sono soggette a un ordine imposto dal mediatore adulto che determina la relazione tra gli stimoli. L'ordine di comparsa, la qualità degli stimoli e i cambiamenti che si verificano sono interiorizzati dal bambino grazie al comportamento intenzionale del mediatore che indica gli enti cruciali e i loro aspetti critici ... Un'istruzione inadeguata ... porta ad un modo passivo di sperimentare il mondo, che isola ogni evento sperimentato, riducendolo a episodio dotato di scarse relazioni con ciò che è successo prima e, a maggior ragione, con ciò che seguirà ... Più un bambino è soggetto a esperienze di apprendimento mediatizzato, più grande sarà la sua capacità di beneficiare dell'esposizione diretta all'apprendimento».

Reuven Feuerstein, *Non accettarmi come sono*, Firenze 1995

«Le conoscenze storiche sono una *costruzione intellettuale* che si fonda su un uso intensivo dell'organizzazione temporale dei fatti e delle informazioni che li riguardano. Le conoscenze storiche si costruiscono con i testi e nei testi l'organizzazione temporale si elabora attraverso gli strumenti della lingua. La comprensione dei testi e l'acquisizione delle conoscenze storiche richiedono la comprensione del loro ordine temporale. Se manca la capacità di comprendere la temporalità dei testi storici, la comprensione diventa difficile e la conoscenza viene sicuramente mal compresa» ... «nella ricostruzione storica non abbiamo a che fare con i fatti ma con nomi di fatti e con informazioni sui fatti e ... le informazioni sono intessute in una struttura di relazioni temporali la cui padronanza è decisiva nella comprensione di un testo storico e, di conseguenza, del fatto storico da esso ricostruito e spiegato».

Ivo Mattozzi, *Presentazione per il docente. La formazione del pensiero temporale negli adolescenti* in Ernesto Perillo, *La storia. Istruzioni per l'uso*, Napoli 2002

«... il rapporto tra il *filo* –il filo del racconto, che ci aiuta ad orientarci nel labirinto della realtà- e le *tracce*. Da molto tempo faccio lo storico: cerco di raccontare, servendomi di tracce, storie vere (che talvolta hanno per oggetto il falso). Oggi nessuno dei termini di questa definizione (raccontare, tracce, storie, vere, falso) mi appare scontato ... ero convinto (lo sono ancora) che tra testimonianze, sia narrative sia non narrative, e realtà testimoniata esista un rapporto che dev'essere analizzato di volta in volta ... Contro la tendenza dello scetticismo postmoderno a sfumare il confine tra narrazioni di finzione e narrazioni storiche, in nome dell'elemento costruttivo che le accomuna, proponevo di considerare il rapporto tra le une e le altre come una contesa per la rappresentazione della realtà. Ma anziché una guerra di trincea ipotizzavo un conflitto fatto di sfide, prestiti reciproci, ibridi ... parliamo invece della *storiografia*. *Che essa abbia una componente soggettiva è noto* ... Scavando dentro i testi, contro le intenzioni di chi li ha prodotti, si possono *fare emergere voci incontrollate* ...L'interpretazione è infinita, anche se i suoi contenuti non sono illimitati ... dalla selva dei rapporti tra finzione e verità abbiamo visto spuntare un terzo termine: il falso, il non autentico - il finto che si spaccia per vero ... il vero è un punto d'arrivo,

non un punto di partenza. Gli storici ... fanno per mestiere qualcosa che è parte della vita di tutti: districare l'intreccio di vero, falso, finto che è la trama del nostro stare al mondo».

Carlo Ginzburg, *Il filo e le tracce*, Feltrinelli, Milano 2006

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 riconsuetualizzazione della storia europea e la ridefinizione delle gerarchie di rilevanza funzionali a una sua lettura autocentrata come quella tradizionale».

Tommaso Detti, *Per una prospettiva di storia globale*, Bologna 2005; la citazione nella citazione è di Paul Bairoch, *Le grandi cesure economiche e sociali*, Bologna 1998

«Per più di nove decimi della sua esistenza, l'intera specie umana ha vissuto in uno stato di barbarie completa. Solo di recente, con la scoperta dell'agricoltura, l'uomo si è avviato su di una nuova strada ... *Diecimila anni* possono sembrare un intervallo temporale lunghissimo, ma, considerati nella storia globale della terra e dell'umanità, non sono che un periodo molto breve. È veramente straordinario che in circa diecimila anni l'*Homo sapiens* si sia trasformato da selvaggio qual era in *conquistatore*, non solo di questo mondo, ma anche dello spazio esterno ... tenendo presente che la rivoluzione del Neolitico si diffuse in Europa tra il 5000 e il 2000 a.C. e calcolando un periodo di circa venticinque anni per ogni generazione, ne risulta che poco più di 200 generazioni separano ciascun europeo dai suoi sgradevoli e selvaggi progenitori ... A causa del processo cumulativo, il progresso tecnico dell'*Homo sapiens* è stato estremamente rapido. In un numero piuttosto ridotto di generazioni, l'uomo è pervenuto al controllo del suo ambiente ed al dominio delle forze più potenti della natura. Ma *quanto ha migliorato se stesso in qualità?* ... È preoccupante vedere come oggi, persino nei paesi più avanzati, in larghi strati della società umana l'aggressività sia lodata come una virtù, o almeno come una dote preziosa. Occorre una crociata contro la violenza e l'aggressività. Dobbiamo – più di ogni altra cosa – *educare la gente alla tolleranza e alla comprensione*. Come disse una volta H.G.Wells, il futuro dell'umanità dipende dal risultato di una gara tra l'educazione e la catastrofe».

Carlo Maria Cipolla, *Uomini tecniche economie*, Milano 1966

«Abbiamo due menti, una che pensa, l'altra che sente. Queste due modalità della conoscenza, così fondamentalmente diverse, interagiscono per costruire la nostra vita mentale»; *limitarsi alle abilità cognitive significa puntare su un «intelletto limitato, un timone troppo inaffidabile per navigare in questi nostri tempi, soggetti a mutamenti tanto complessi*»: «le nostre emozioni ci guidano nell'affrontare situazioni e compiti troppo difficili e importanti perché possano essere affidati al solo intelletto». Le emozioni sono impulsi ad agire, «piani di azione dei quali ci ha dotato l'evoluzione per gestire in tempo reale le emergenze della vita ... ogni emozione ci predispone all'azione in modo caratteristico, ciascuna di esse ci orienta in una direzione già dimostratasi proficua per superare le sfide ricorrenti della vita ... queste inclinazioni biologiche a un certo tipo di azione vengono poi ulteriormente plasmate dall'esperienza personale e dalla cultura»; il problema è l'«appropriatezza dell'emozione e della sua espressione, il punto è *come portare l'intelligenza nelle nostre emozioni*» ... «Le forze che hanno plasmato le nostre emozioni, forze evolutive lente e ponderate, hanno impiegato un milione di anni per compiere il loro lavoro; nonostante gli ultimi diecimila anni siano stati testimoni della rapida ascesa della civiltà e dell'esplosione della popolazione umana da 5 milioni a 5 miliardi di anime, essi hanno tuttavia lasciato pochissime tracce nella matrice biologica della vita emotiva umana ... negli ultimi 10.000 anni, quando queste conquiste si affermarono in tutto il mondo, le feroci pressioni che avevano tenuto in scacco le popolazioni umane andarono costantemente allentandosi ... *troppo spesso ci capita di dover affrontare dilemmi postmoderni con un repertorio emozionale adatto alle esigenze del Pleistocene*».

Daniel Goleman, *Intelligenza emotiva*, Milano 1996

«Nel corso di tutta la storia dell'umanità, i diversi gruppi si sono chiesti quali relazioni li leghino gli uni agli altri. *Gli studi di genetica ci hanno rivelato ora che siamo tutti legati tra noi ... siamo tutti membri di un'unica famiglia umana*: il prodotto della necessità genetica e del caso, tutti rivolti incessantemente verso un futuro sconosciuto».

Steve Olson, *Mappe della storia dell'uomo. Il passato che è nei nostri geni*, Torino 2003

INDICE

1. I soggetti dell'apprendimento: i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze	7
1.1. I giovani nella complessità del presente	7
1.2. I bisogni (e i desideri) di cui sono portatori	11
1.3. Il compito della scuola (per tutto l'arco della vita)	12
2. Le risorse per l'insegnamento e l'apprendimento della storia	15
2.1. La prima risorsa: la storiografia	15
2.1.1. Cosa è una disciplina (il sapere esperto) e come si analizza	15
2.1.2. Una breve analisi della storia (discipline storiche)	18
2.1.3. Dalla storia/storiografia alla storia insegnata	27
2.2. La seconda risorsa: i beni ambientali storici e culturali, il patrimonio nella scuola e nel territorio	32
2.3. La terza risorsa: le indicazioni istituzionali	34
2.3.1. Una bussola per navigare	35
Due documenti italiani significativi	35
Una Raccomandazione europea fondamentale	36
3. Le finalità dell'insegnamento e dell'apprendimento della storia	41
3.1. La storia è difficile da insegnare e da apprendere	41
3.2. La storia è attraente da fruire	42
3.3. A cosa serve la storia?	43
3.4. L'esperienza della temporalità	43
3.5. La formazione della cultura storica	44
3.6. L'educazione temporale	45
3.7. L'educazione all'uso critico delle fonti e alla gestione critica del flusso delle informazioni	47
3.8. L'educazione ai beni ambientali culturali storici e al patrimonio	48
3.9. L'educazione alla cittadinanza attiva	51
4. I traguardi	55
4.1. Idee per i traguardi nazionali di storia	55
4.2. Le abilità strategiche	59
4.3. Due o tre cose sulle competenze	64
4.4. Due o tre cose sugli standard	66
Standard dell'Area socio-economica	67
5. I soggetti dell'insegnamento: i docenti e la mediazione didattica	73
5.1. La mediazione didattica	73
5.2. Le mediazioni possibili	73
5.3. La mediazione didattica tradizionale	75
5.4. Una scelta determinante	77
5.5. La mediazione didattica efficace	78
La mediazione come incontro e comunicazione (relazione)	78
La mediazione come guida consapevole e strutturazione del percorso	78
5.6. Le condizioni fondamentali per una mediazione efficace	80
5.7. Metodi/strategie di insegnamento/apprendimento: una scelta centrale e prioritaria	81
5.8. Il metodo e i metodi	82
5.9. Il repertorio di possibili pratiche professionali	83
Strategie, Modelli, Metodi, Tecniche	83
5.10. Il laboratorio	85
5.11. Il laboratorio di storia	88
6. La progettazione dei processi di apprendimento: i curricula di scuola (macroprogettazione)	93
6.1. La progettazione e i progetti	93
6.2. I curricula di scuola	94
6.3. I curricula di storia	97
6.4. Il docente professionista riflessivo	99
6.5. Dai curricula alla progettazione del lavoro d'aula	101

7. La progettazione delle esperienze di apprendimento nel lavoro d'aula: il modulo/unità di apprendimento	103
7.1. Moduli/unità di apprendimento	103
7.2. Moduli/unità di apprendimento di storia	108
7.2.1. La struttura complessiva	108
7.2.2. Gli oggetti di studio	110
Descrizione/ricostruzione/narrazione di una realtà statica	110
Descrizione/ricostruzione/narrazione di una realtà dinamica	111
Descrizione/ricostruzione/narrazione per temi e problemi	112
7.2.3. Due operazioni preliminari e fondamentali	113
La tematizzazione	113
La periodizzazione	115
7.3. Il ruolo strategico dei moduli/unità di raccordo	116
8. La costruzione dei moduli/unità di apprendimento di storia	119
8.1. Un'anticipazione sintetica	119
8.2. La scelta del tema e dei sottotemi, del periodo e dei sottoperiodi (tematizzazione e periodizzazione)	120
8.3. La scelta degli strumenti per l'apprendimento	122
8.4. La riconfigurazione degli strumenti, scritti grafici materiali	124
8.5. La strutturazione degli strumenti	125
8.6. La definizione negli strumenti delle conoscenze e abilità concrete e specifiche da costruire	125
8.7. La costruzione di esercizi/esercitazioni/attività/esperienze di apprendimento	127
8.7.1. L'assoluta centralità delle esperienze per l'apprendimento	127
8.7.2. Alcuni esempi di attività/esperienze/esercizi/esercitazioni mirati	131
Attività/esperienze/esercizi/esercitazioni per costruire e potenziare le abilità comunicative	131
Attività/esperienze/esercizi/esercitazioni per costruire e potenziare le abilità cognitive (logiche e metodologiche) in storia	132
Attività/esperienze/esercizi/esercitazioni per costruire e potenziare le abilità e le strategie metacognitive	133
Attività/esperienze/esercizi/esercitazioni per costruire e potenziare le abilità metaemozionali (personali e sociali)	134
8.7.3. Attività/esperienze/esercizi/esercitazioni di ricapitolazione e di trasferimento	135
8.7.4. Uno strumento fondamentale: i linguaggi logici	136
8.8. La costruzione delle verifiche per la valutazione, l'autovalutazione e la certificazione	139
8.8.1. Alcune distinzioni preliminari	139
8.8.2. Prove di verifica e altri strumenti per la valutazione e per la certificazione (docente)	142
Alcuni esempi di prove non strutturate orali	143
Alcuni esempi di prove non strutturate grafiche	143
Alcuni esempi di prove strutturate grafiche	144
Alcuni esempi di strumenti per l'osservazione a disposizione del docente	145
Alcuni esempi di compiti assegnati ai giovani che sono strumenti per l'osservazione	146
8.8.3. Strumenti per l'autovalutazione (studente)	147
Attività/esperienze/esercizi/esercitazioni di auto-osservazione, monitoraggio e autovalutazione	148
8.8.4. Un esempio di strumenti per la valutazione finale e la certificazione dei crediti e per l'autovalutazione in un modulo già costruito	150
8.9. La costruzione dell'avvio e della conclusione del modulo/unità	155
8.10. Il potenziamento per il recupero e per le eccellenze	156
9. Glossario minimo	159
Conoscenze	159
Capacità	160
Abilità	160
Competenze	163
10. Bibliografia	167
Storia mondiale	167
Didattica della storia	169
Artefatti per l'insegnamento/apprendimento	171
Standard nazionali per la storia	172
Didattica modulare	172
Didattica modulare in storia	173
Moduli/unità di apprendimento di storia	174