

ANALISI DELLA DISCIPLINA STORIA

Tratto da Flavia Marostica, *Il fuso e la rocca. Strumenti per insegnare ad apprendere e ad «imparare ad imparare» storia*, Format Libri, Bologna 2009 (pagg.15-34)

2. Le risorse per l'insegnamento e l'apprendimento della storia

Per trovare risposte adeguate ai bisogni dei giovani sono a disposizione molte risorse che, combinate assieme, costituiscono una grande ricchezza.

La scuola è, infatti, l'istituzione preposta all'*apprendimento* attraverso le *discipline* formali in *gruppi* organizzati e svolge la funzione di fornire a *tutti*, almeno negli anni dell'obbligo scolastico¹, una *formazione di base* e l'acquisizione di *risorse personali* (*capacità, conoscenze, competenze anche trasversali*); i punti di riferimento che occorre tenere presenti sono da una parte le *discipline* e le risorse che mettono a disposizione, in questo caso la storiografia, e dall'altra le *regole* fissate a livello nazionale (programmi, curricula, standard, competenze nazionali).

2.1. La prima risorsa: la storiografia

La prima risorsa a disposizione degli insegnanti è la singola disciplina di insegnamento/apprendimento, in questo caso la storia.

2.1.1. Cosa è una disciplina (il sapere esperto) e come si analizza

Una disciplina è il prodotto dell'elaborazione fatta nel tempo dagli studiosi (professionisti della ricerca) i quali hanno letto e interpretato alcuni aspetti della realtà sulla base di uno specifico *statuto epistemologico* che regola e formalizza la loro *ricerca* affinché abbia fondamenti rigorosi e riconosciuti e sia comunicabile; essa è anche un sistema di *ordinamento* delle conoscenze e comprende quel patrimonio di saperi, informazioni, concetti, idee, procedure logiche e metodologiche che si reputa indispensabile consegnare alle nuove generazioni (memoria, identità).

Ogni disciplina è dunque:

- un *campo di conoscenze* (l'aspetto contenutistico: ciò di cui si occupa, l'ottica da cui osserva la realtà),
- una *struttura concettuale* (l'insieme di informazioni/dati concetti portanti, propri e trasversali, che la organizzano), un insieme di *conoscenze di tipo dichiarativo* (sapere cosa è un certo oggetto),
- una *struttura sintattica* (i paradigmi di base che organizzano l'insieme di procedure, regole, mezzi, strumenti, fasi operative, le «regole che governano le attività di chi opera nell'ambito della disciplina»²: il *metodo* e il *linguaggio* specifico, ma anche le specifiche *operazioni* di elaborazione delle informazioni e di conoscenza), un insieme di *conoscenze di tipo procedurale* (sapere come fare) che sono le nozioni che insieme rendono possibile e determinano le operazioni di conoscenza o di articolazione dell'esperienza e che formano gli *schemi cognitivi* della mente (come si conosce).

Ciascuna disciplina è, infatti, anche un *modello di conoscenza*: fornisce modalità di conoscenza e strumenti di comprensione della realtà che mettono in atto processi di pensiero ed emozioni; in questo senso la *struttura sintattica* è la parte più importante per l'insegnamento/apprendimento, quella nella quale risiede principalmente la sua valenza formativa/orientativa. Essa serve come strumento «*per trasformare le acquisizioni in sviluppo mentale*»³ e come quadro di riferimento per integrarsi nella vita; in altre parole è uno *strumento potente di comprensione della realtà e di se stessi*, a patto ovviamente di fruire dell'insieme delle sue potenzialità.

Ogni disciplina è, dunque, una risorsa in quanto contribuisce a strutturare il pensiero, a costruire significati, a fornire modelli di rapporti con la realtà, se e quando le sue strutture si incontrano con le strutture del pensiero e se e quando i giovani vengono guidati a operare sulle conoscenze disciplinari: il lavoro scolastico consiste proprio nel *fare avvenire questo incontro* e nel proporre un *sapere didattico* mirato a rendere *reattive* le strutture cognitive dei giovani. Solo così la disciplina diventa uno strumento formativo reale ed efficace.

Le discipline, tuttavia, sono molto specialistiche e questo aspetto è funzionale alla ricerca scientifica, ma va superato nella pratica didattica: un conto è, infatti, l'ordine interno alle discipline (che comunque va tenuto presente), un conto è l'ordine delle proposte didattiche, se vogliono essere finalizzate all'apprendimento e all'orientamento. Tra l'esperienza conoscitiva che ogni persona fa in ogni attimo della vita e la conoscenza disciplinare c'è un *legame*, ma anche un *salto*: la prima è ricca, ma disordinata e disomogenea, la seconda è formalizzata e coerente.

Ogni disciplina è, quindi, formativa non solo per le conoscenze di tipo dichiarativo che mette a disposizione quanto piuttosto perché fa acquisire:

- una modalità di percezione e di espressione della realtà (linguaggio),
- un insieme di interpretazioni dei fenomeni di percezione e di comunicazione,
- una codificazione peculiare dell'esperienza.

Occorre, così, dare spazio all'interpretazione della realtà nei suoi vari aspetti dal punto di vista della specifica disciplina, ma occorre anche selezionare i concetti delle discipline che sono largamente *trasferibili*, abituare i giovani ad essere *attivi* e a cercare soluzioni da una certa angolatura disciplinare. In questo modo è possibile anche parlare con maggiore concretezza di formazione multidisciplinare come formazione nella quale il contributo delle diverse discipline non comporta la semplice somma, ma la combinazione/collaborazione sulla quale si costruisce la trasversalità *a partire dalla specificità*: le discipline diventano punti di vista diversi dai quali affrontare gli stessi problemi e tra di esse non ha più senso ipotizzare alcuna gerarchia: «le discipline differiscono tra loro per ciò che concerne non solo il campo materiale di studio e i concetti fondamentali, ma anche *il modo in cui gli esperti disciplinari formulano e affrontano i problemi*»; «ora, è vero che l'illustrazione di queste 'forme epistemiche' è esplicita solo raramente e che la presentazione di queste procedure è approssimativa, ma è anche vero che per gli studenti è *essenziale* cogliere la specificità dei tipi di conoscenze e degli status epistemologici delle varie discipline»⁴.

L'apprendimento diventa così un processo di *interiorizzazione dei modi di agire, immaginare e simbolizzare che esistono nella cultura* (intesa come insieme di saperi formali, discipline, modelli d'uso) e che amplificano le capacità di intervento pratico dei soggetti. I saperi formali, inoltre, *fanno assumere significato* e arricchiscono anche le esperienze e i saperi quotidiani e sono in grado di organizzarli: così si sostituiscono o integrano con il senso comune e con i saperi non formali e informali. Un *nesso* più stretto tra la cultura scolastica e quella della vita quotidiana, della partecipazione alla vita civile, del lavoro e delle professioni consente alla scuola di diventare il *luogo «dedicato» alla consapevolezza e all'imparare a pensare*.

In questa prospettiva ogni disciplina è uno *strumento potente* per imparare, usando le sue risorse, a ragionare e ad analizzare il mondo e se stessi e quindi a scoprire inclinazioni interessi talenti vocazioni, a «imparare ad imparare» e a costruire autonomamente il proprio futuro.

Analizzare una disciplina significa *destrutturarla, smontarla, spezzarla* per *individuare, selezionare, scegliere* poi con precisione l'insieme di conoscenze sulle quali concentrare il processo di apprendimento in modo che i giovani le trasformino in risorse personali. Con un'accortezza. Esaminare correttamente una disciplina, magari dopo aver individuato quali e quante «discipline» sono comprese nella «materia» scolastica, vuol dire esaminare le modalità con cui essa si configura oggi, alla luce della *ricerca contemporanea*, da un lato per non tradire l'identità della disciplina e per evitare di far lavorare i giovani su «surgogati» (qualcosa che somiglia, ma non è la disciplina) o su «fossili concettuali» (ricerca obsoleta)⁵, da un altro lato per individuare competenze che siano effettivamente spendibili e per costruire su questa base il sapere didattico.

Poiché le conoscenze sulle quali i giovani devono cimentarsi non sono affatto neutre e *sono, per così dire, la materia prima del lavoro scolastico*, indispensabili per comprendere la realtà e mettere in atto processi di pensiero ed emozioni, una questione cruciale e molto delicata è la scelta dei temi e delle procedure su cui impegnarli affinché si formino le loro conoscenze e competenze.

Occorre, quindi, *sforzarsi di fare un'analisi puntuale* della disciplina che abbia come obiettivo quello di comprenderla nella sua complessità e nelle sue articolazioni, non solo, dunque, come un insieme di *contenuti* e di *concetti* fondamentali (*conoscenze dichiarative, enunciati*), ma anche di *metodi* e di *operazioni logiche* regolate da un preciso statuto epistemologico (*conoscenze procedurali*), tutti funzionali alla formazione degli *schemi cognitivi* della mente.

In particolare è necessario individuare, selezionare, scegliere:

- *i nuclei fondanti o nuclei essenziali o nodi* che sono le macro concettualizzazioni, i concetti che strutturano la disciplina e la distinguono da tutte le altre, gli organizzatori cognitivi o sintesi o sguardi di insieme che avviano la costruzione delle conoscenze perché hanno la capacità di spiegare: essi, infatti, lasciano un segno nello sviluppo cognitivo perché danno forma alle modalità di conoscenza, forniscono le regole necessarie, offrono una particolare chiave di lettura del mondo e forniscono gli strumenti co-

noscitivi che consentono di leggere la realtà in modo critico; essi diventano così possibili strumenti di lettura e schemi interpretativi della realtà e garantiscono la capacità di dare significato alle proprie esperienze, di orientarsi, di comprendere costruire e criticare argomentazioni e discorsi, di generare nuove conoscenze, di sviluppare apprendimenti;

- le *conoscenze più significative per i giovani di oggi* sia quelle *dichiarative* (sapere cosa è un certo oggetto), sia quelle *procedurali* (sapere come fare una certa operazione), sia quelle *pragmatiche* (sapere perché e quando fare); sia quelle *semplici* (o singole) sia quelle *complesse* (o aggregati di conoscenze), risultato di diversi livelli di elaborazione.

Poiché nella vita come nel lavoro per risolvere un problema, per affrontare una situazione, per eseguire un compito in modo positivo e costruttivo, ma anche creativo duttile soddisfacente motivante, sono necessarie nello stesso tempo conoscenze di diverso tipo che ciascuno combina e usa in modo del tutto personale, gli interventi di insegnamento/apprendimento risultano tanto più efficaci quanto più si *misurano con tutti i tipi di conoscenza* ed educano contemporaneamente all'*autoriflessione* e all'*automodificazione* attraverso esperienze, attività, esercizi mirati che consentano di passare dalle conoscenze alle *competenze*.

2.1.2. Una breve analisi della storia (discipline storiche)

Oggetto della disciplina o campo di conoscenze

La storia è lo studio e la *ricostruzione del passato*, anche se la parola in italiano indica:

- sia l'insieme dei fatti e degli eventi *accaduti* nel passato (a differenza dei fatti naturali i fatti storici hanno un carattere non necessario),
- sia la descrizione/ricostruzione/narrazione di tali fatti ed eventi e in questo caso sta per *storiografia*.

Lo storico, nella sua ricerca, si basa su ciò che del passato sopravvive (le *tracce* in un certo momento disponibili che vengono assunte come *fonti* e diventano *documenti*), ma parte da un bisogno di conoscere che è proprio del *presente* («L'ignoranza del passato non solo nuoce alla conoscenza del presente, ma compromette, nel presente, l'azione medesima ... forse però non è meno vano affaticarsi a comprendere il passato ove nulla si sappia del presente»⁶) e utilizza concetti, schemi interpretativi, principi metodologici (*statuto epistemologico*) che sono anch'essi propri del presente, avvalendosi talora della collaborazione di altre discipline anche scientifiche e delle nuove tecnologie: ciò comporta che *non tutte le descrizioni/ricostruzioni/narrazioni del passato sono storiografia, ma solo quelle organizzate con queste regole*.

Gli esiti della ricerca non sono, però, la ricostruzione oggettiva del passato, non riflettono o fotografano la realtà oggettiva del passato, perché, non disponendo della macchina del tempo per tornare indietro, non può più sperimentare ciò che è stato (e che non sarà mai più) così come si è effettivamente svolto e non ne può avere conoscenza diretta, ma solo attraverso le informazioni che dal passato sono arrivate a lui: «la *storiografia* è l'arte di stabilire relazioni tra fenomeni che si svolgono nel tempo e che hanno temporalità diverse; queste relazioni costituiscono la spiegazione»⁷.

Occorre, quindi, distinguere tra:

- *fatto storico*, «quello effettivamente accaduto», *oggetto* della ricostruzione, evento, avvenimento, fenomeno, qualcosa che ha fatto parte dell'esperienza di qualcuno nel passato,
- *fatto storiografico*, la «rappresentazione del primo realizzata mediante un testo scritto», il *fatto ricostruito*, l'oggetto della comprensione⁸.

Un fatto storico, per essere analizzato, richiede una procedura complessa, ma solo così diventa comprensibile e consente di conoscere il passato; può essere ricostruito in molti modi diversi, anche se la correttezza scientifica impone di non falsare o omettere: è lo *storico* che, distanziandosi dai fatti, fa operazioni mentali di organizzazione delle informazioni (scegliendo), attribuisce significato (lavorando con la mentalità del suo tempo), costruisce concettualizzazioni (non insite nei fatti o nelle tracce) e produce un fatto storiografico.

Storia della disciplina

Storia della disciplina come processo di ricerca scientifica

In Europa la storiografia ha avuto inizio nel VI a.C. (il primo storico è considerato Erodoto, sec. V), quando si è cominciato a ricostruire il passato attraverso i documenti e a riflettere su fatti ed eventi, dando di essi un'interpretazione.

Solo nel tardo medioevo, dopo un lungo periodo in cui la storia è stata intesa come storia del potere oppure di grandi personaggi oppure come realizzazione di un disegno trascendente, con il diffondersi delle cronache cittadine si è affermato un orientamento più attento a fatti ed eventi concreti che riguardavano l'insieme degli uomini e nel rinascimento ha avuto inizio la storiografia moderna, a partire dalla lettura critica dei documenti e dall'attribuzione di importanza all'uomo.

Un profondo rinnovamento della storiografia è stato attuato nel corso del Novecento non solo per il progressivo aumento di tipologie di fonti, ma anche per l'apporto di altre discipline (scienze) e per l'affacciarsi di storici di altri continenti.

Storia dell'uso scolastico della disciplina

Lo studio della storia è stato introdotto nel sistema in tempi abbastanza recenti, prima solo in alcuni indirizzi (nei secoli XVI-XVII nei collegi dei Gesuiti e solo all'interno delle classi di umanità e retorica) e poi, a partire dall'età napoleonica, nei curricula delle scuole secondarie in Francia e nelle regioni italiane annesse all'Impero. Ma poi, fino a metà Ottocento, la storia è stata di nuovo poco valorizzata, tranne nel Lombardo-Veneto e poi anche in Toscana e in Piemonte.

In Italia, a partire dall'unificazione (1861), la storia è stata insegnata tra le discipline comuni ai vari ordini di scuola, anche se ridotta essenzialmente a quella italiana e con lo scopo prioritario di formare la coscienza nazionale, fino ai programmi per la scuola media del 1979, a quelli per l'elementare del 1985 e quelli Brocca del 1991, quando la *storia è stata finalmente assunta come disciplina formativa*.

Struttura concettuale della disciplina (nuclei fondamentali o concetti chiave)

La ricerca si può incentrare in *aree cronologiche* diverse (il lungo periodo, il medio, il breve, il brevissimo; periodizzazioni tradizionali e più recenti: preistoria, neolitico, civiltà idrauliche, civiltà della mezzaluna fertile, antichità, età classica, medioevo, civiltà precolombiane, umanesimo, rinascimento, età moderna, età contemporanea, età dell'industrializzazione, secolo di ferro, secolo breve, biennio rosso etc. etc.), in *contesti geografici/spaziali* diversi (storia mondiale, europea, nazionale, locale etc.), in *ambiti diversi* di attività umana o di realtà (storia demografica, economica, sociale, politica, militare, diplomatica, della mentalità, dell'immaginario, della cultura materiale, dell'addomesticamento delle piante e degli animali, dei nomadi e dei sedentari, delle malattie, etc.) tanto che, oltre che di *storia*, è legittimo parlare anche di *storie*.

Ognuno di questi filoni ha prodotto una quantità considerevole di *concettualizzazioni* in parte di uso *comune* (concetti generali come conoscenza storica, fatto, problema, spiegazione, ricerca storica, tempo, memoria), in parte di uso *larghissimo* almeno tra gli storici occidentali (ad esempio la ripartizione in storia antica, medievale, moderna, contemporanea), in parte di uso *ristretto* allo specifico oggetto di studio (qui gli esempi sono tendenzialmente infiniti).

Concetti specifici accorpati per indicatore

Si riportano, a puro titolo di esempio ampiamente incompleto, raggruppandoli, alcuni concetti di largo uso, con l'avvertenza che alcuni sono propri solo della *storiografia*, altri afferiscono più propriamente ad altre discipline dell'*area geo-storico-sociale* ma sono molto presenti anche in storia:

- *popolazione*: nativi, nomadi e sedentari, grandi migrazioni, invasione, emigrazione ed immigrazione, meticcio, crollo demografico, crescita demografica, salute pubblica, epidemia, mortalità, natalità, segregazione razziale, liberi e schiavi, tratta degli schiavi etc.
- *forme di stato e di governo*: città-stato, impero, regno, repubblica, monarchia feudale, città libera, comune, signoria, stato regionale, stato moderno, monarchia assoluta, stato nazionale, dinastia, statuto, costituzione etc.
- *politica*: politica interna, politica estera, autorità politica, politica dell'equilibrio, politica matrimoniale, potere temporale, potere universale, intolleranza e tolleranza religiosa, potenza marittima, controllo del territorio, espansione territoriale, posizione strategica, colonialismo, politica economica, politica sociale etc.
- *apparati pubblici*: assemblea rappresentativa, parlamento, finanza pubblica, burocrazia, tassazione, ministeri, esercito, mercenari, compagnia di ventura, leva obbligatoria, guerra moderna, magistratura, tribunali etc.
- *gruppi/partiti politici*: patrizi e plebei, guelfi e ghibellini, bianchi e neri, piagnoni e palleschi, giacobini e termidoriani, destra e sinistra, reazionari e rivoluzionari etc.

- *economia*: economia di raccolta e caccia, rivoluzione del neolitico, economia schiavistica, economia feudale, fonti di energia, mercato, corporazioni, sindacati, navigazione oceanica, colonizzazione, economia di scambio, economia monetaria, imboschimento, disboscamento, incremento della produttività dei suoli, crisi economica, ripresa economica, ristrutturazione economica, rendita, mezzadria, affitto, decadenza urbana, ripresa urbana, attività artigianali, moneta, banca, proprietà, profitto, investimento, vie di comunicazione, commercio internazionale, libero mercato, protezionismo, attività industriali, rivoluzione industriale (prima, seconda, terza), monopolio, carestia, clima, vita materiale, globalizzazione, economia-mondo etc.
- *gruppi sociali*: liberi e schiavi, patrizi e plebei, cavalleria e servitù della gleba, destrutturazione sociale, masse urbane e rurali, borghesia, nobiltà, clero, terzo stato, proletariato, sottoproletariato, emigrati, immigrati etc.
- *cultura*: analfabetismo, alfabetizzazione, lingue volgari, influenza culturale, scuole, scolarità, università, cultura orale, cultura scritta, cultura dei massmedia etc.

Struttura sintattica della disciplina

Fonti della disciplina e procedure di ricerca (metodologia)

Lo storico, partendo da un problema, per avere gli elementi per costruire risposte e svolgere la sua ricerca, *cerca le fonti più idonee*, ne vaglia l'attendibilità e la ricchezza, le interroga in modo da avere il maggior numero possibile di informazioni per poi selezionare quelle pertinenti al tema.

Le fonti dalle quali lo storico può ricavare/costruire informazioni sono numerosissime e vanno dai testi scritti (manuali, storie generali, saggi storiografici, biografie, stampa periodica, raccolte di documenti, atti processuali e notarili, registri anagrafici etc.) reperibili nelle biblioteche e negli archivi, ai repertori iconografici, ai supporti informatici e massmediali (CD, DVD, documentari televisivi e cinematografici, siti internet etc.), alle fonti materiali reperibili nel territorio (musei, territorio, beni culturali, siti archeologici etc.) fino alle fonti orali (testimonianze, memoria etc.); a seconda del tipo di fonte, occorrono strumenti di lettura diversi. Nel corso del Novecento, infatti, con il dilatarsi degli interessi degli storici e anche grazie alle nuove tecnologie il concetto di fonte si è molto esteso sia in qualità che in quantità e oggi comprende non solo le fonti scritte ma anche quelle materiali, audiovisive, informatiche⁹.

La ricerca si avvale non solo dell'apporto delle tradizionali *scienze ausiliarie*, ma anche di quelle che un tempo erano considerate molto distanti e in particolare dei contributi delle *discipline scientifiche e delle nuove tecnologie* che consentono di ricavare dai reperti informazioni fino a poco fa impensabili: molte cose, ad esempio, sono state scoperte dopo che è stato possibile leggere il DNA di età lontanissime, alcuni dati sono stati raccolti dallo shuttle e rielaborati dalla NASA, le fotografie scattate palmo a palmo dall'aereo hanno consentito di scoprire tracce anche in zone impenetrabili etc.

Sicché si può parlare di un allargamento progressivo delle fonti tanto che oggi la classica distinzione tra *fonti primarie* (documenti e testimonianze) e *fonti secondarie* (testi storiografici, manuali) risulta sempre più obsoleta, mentre continua ad essere interessante la distinzione tra *fonti intenzionali* e *non intenzionali*.

In realtà i segni (oggetti) lasciati dagli uomini del passato sono *tracce*; se essi vengono analizzati dagli storici in riferimento a diversi codici per ricavarne informazioni in modo diretto o indiretto diventano *fonti*; se esse vengono utilizzate come prova di un'affermazione o ricostruzione dello storico diventano *documento* (ad esempio un codice medievale può essere interrogato per le cose che sono scritte, per le miniature, per i materiali usati etc.).

Nulla è, dunque, fonte e tutto può essere fonte: «*niente ha innato lo statuto di fonte storica*, mentre ogni cosa ha la potenzialità di acquistare quello statuto ... tutto ciò che il passato ha lasciato è suscettibile di essere trasformato in fonte. Lo statuto di fonte si costituisce ogni volta che ci si pone in rapporto interrogativo con un oggetto, un'immagine, un edificio, un paesaggio, un testo ... che poniamo in relazione con aspetti del passato che vogliamo conoscere»; si ha una fonte, quando si decide di «sfruttare il *potenziale informativo*» di qualcosa che rimane dal passato¹⁰; «ogni prodotto relativo alle attività umane (ogni avanzo, ogni oggetto, ogni scritto, ogni immagine, il paesaggio, ogni edificio o resto di edificio, ogni scritto, ogni lingua ... ovunque siano conservati) ha uno statuto *potenziale* di fonte di informazione sul passato e diventa effettivamente fonte nel momento in cui qualcuno decide di analizzarlo per trarne informazioni relative all'aspetto del passato che ha tematizzato. Le informazioni possono trovarsi già direttamente enunciate o date ma nella maggior parte dei casi sono invece costruite dallo studioso mediante un'*attività inferenziale*»¹¹.

Dalle fonti, infatti, si ricavano direttamente o indirettamente, oltre fatti nomi informazioni, riferimenti temporali che servono per collocare nel tempo (fonti materiali) o date o indicazioni verbali (testi), ma lo storico osserva e vede anche al di là della fonte. A partire dalle informazioni che trova produce *inferenze*, stabilendo nessi tra le cose che sa e l'informazione che trova e produce nuove informazioni (le informazioni storiche sono in gran parte inferenze) e attribuisce significato alle informazioni anche nascoste; incrociando più fonti è possibile fare più inferenze o farne di più potenti.

Lo storico, attraverso la ricerca il confronto e l'elaborazione delle informazioni tratte dalle fonti scritte iconografiche e materiali, *ricostruisce e interpreta* (nella ricostruzione storica non c'è un ordine oggettivo preesistente) le strutture e le dinamiche di sviluppo del passato, attenendosi ai principi, tipici del metodo scientifico, di *pubblicità* e di *verificabilità* da parte della comunità di studiosi: le procedure che usa debbono essere, infatti, *ripetibili* e i risultati *cumulabili*.

Operazioni cognitive specifiche (processi logici)

Lo storico nella sua ricerca svolge molte attività mentali o *operazioni cognitive*, utilizzando *procedure* sia specifiche della storia sia proprie di altre discipline e anche dei saperi quotidiani, per ordinare le informazioni e «dare loro una organizzazione e un significato che le strutturi in conoscenze significative»¹², per produrre conoscenze, per ricostruire il passato. In parte queste operazioni sono svolte anche dai docenti nella ricerca didattica per la costruzione di moduli di apprendimento (fontizzazione, tematizzazione, periodizzazione, strutturazione) e, in particolare, per l'individuazione delle esperienze mirate all'apprendimento della *capacità di svolgere le operazioni che fa lo storico*.

La storia è la scienza degli uomini e delle donne nel tempo¹³, ma il *tempo* non è semplice cronologia, è qualcosa di più complesso. Le informazioni sono semplici dati relativi a qualcosa del passato ricavati da fonti (possono essere *esplicite* o *implicite*), ma, per diventare *conoscenza storica*, devono essere connesse, organizzate, strutturate usando gli operatori (abilità) e facendo operazioni (procedure): la storia è un sistema di conoscenze basato su regole che garantiscono attendibilità e controllo e gli operatori servono per organizzare e *ordinare le informazioni raccolte con criteri temporali e spaziali*, ma anche per dare lo spessore completo e articolato della *complessità*. La storia è, dunque, un discorso basato sul tempo nel senso che *riflette* sul tempo e *produce* una conoscenza con un tessuto temporale, ma anche è un discorso *costruito* mediante l'utilizzo di operatori temporali che consentono operazioni temporali e l'organizzazione temporale dei fenomeni, per capirli meglio, per dare loro *significato*, per dominarli intellettualmente, per rappresentarli adeguatamente.

Gli operatori temporali servono sia alla costruzione della conoscenza storica sia alla produzione del sapere storiografico. Dopo la raccolta e la selezione delle informazioni (tracce) su fatti avvenuti nel passato occorre, infatti, metterle assieme per capire e ricostruire il processo nel tempo o la situazione in un certo momento, selezionando quelle che vengono ritenute significative e ordinandole: partendo dall'inizio e descrivendo il processo fino alla conclusione, oppure partendo dal presente e individuando i precedenti che lo hanno determinato nel passato, oppure ancora confrontando il passato con il presente e rilevando mutamenti e permanenze.

Gli *operatori* o *organizzatori* cognitivi sono le capacità e gli *strumenti di conoscenza che il presente usa sulle tracce del passato*. Apprenderli, imparare a riconoscerli, ad usarli (costruire relazioni temporali tra i fenomeni), a rappresentarli significa acquisire un *modo peculiare di pensare* e di svolgere lavoro intellettuale, ma anche conoscere la realtà del presente, organizzare la propria esistenza, progettare il futuro: l'*educazione temporale* comporta la formazione di *competenze temporali* per «padroneggiare le modalità di costruzione del discorso sul passato» nel «tentativo di mettere ordine e di dare senso alle vicende» per stabilire *nessi* tra i fatti dando loro un ordine¹⁴. La stessa conoscenza del resto si costruisce nel tempo, imparando a connettere singole conoscenze sui diversi fatti e a costruire conoscenze complesse. Sicché imparare storia è un apprendimento significativo perché consente, svolgendo operazioni sulle fonti primarie e secondarie, nello stesso tempo di comprendere le conoscenze storiche, di costruire conoscenze, ma anche di acquisire in modo consapevole un *metodo* e peculiari *schemi cognitivi temporali* corretti.

Seguendo il lavoro dello storico è possibile tracciare uno *schema logico* dettagliato (non si tratta di sequenze di lavoro perché sovente, per procedere o sciogliere un nodo, è necessario tornare indietro e rivedere, integrare, modificare, approfondire quanto già fatto) dell'insieme delle operazioni cognitive che caratterizzano la *ricerca storiografica* e il *sapere esperto*, rispetto ad altre ricostruzioni che le utilizzano solo in parte e in modo meno rigoroso e formale¹⁵. In altre parole esse sono gli strumenti (il fuso e la rocca) che consentono, partendo dalle tracce/fonti (le fibre tessili, il fiocco) di costruire fili (informazioni classificate e relazioni), intrecciando i quali è possibile ricostruire un pezzo di passato.

Per comodità di ragionamento le operazioni si possono distinguere in tre momenti/aspetti, il primo dei quali è la premessa e il terzo la conclusione della ricerca, entrambi con una forte valenza comunicativa, ma *non solo*:

Operazioni di fontizzazione	Reperimento tracce scritte, iconiche, orali e materiali Scelta e assunzione come fonti attendibili Decodificazione elementare Reperimento e/o produzione di informazioni primarie su luoghi, soggetti, azioni, oggetti
Operazioni di costruzione del testo/comunicazione	Descrizione Narrazione Argomentazione

Nel *primo* gruppo sono comprese tutte le operazioni di reperimento e di prima decodificazione delle fonti e di selezione motivata e consapevole. Nel *terzo* gruppo quelle che consentono di rendere pubblici, comprensibili e plausibili i risultati della ricerca in un testo scritto che alterni, a seconda dei casi, il racconto, i dati, la spiegazione.

Tra questi due momenti/aspetti vengono svolte altre numerose operazioni che costituiscono il *secondo* e più corposo gruppo di operazioni:

Operazioni di tematizzazione e articolazione tematica	Delimitazione del campo di indagine Individuazione del fatto storico Costruzione di insiemi di informazioni Costruzione di mappe di conoscenze
Operazioni di ordinamento e organizzazione temporale	Distinzione tra passato presente futuro Rilevamento di successione Individuazione di datazione Cronologia Rilevazione di contemporaneità Rilevazione di durate Individuazione di cicli Individuazione di congiunture Periodizzazione e/o distinzione in periodi
Operazioni di ordinamento e organizzazione spaziale	Definizione della localizzazione Definizione della estensione Definizione della forma Definizione della densità Definizione della distanza Definizione della distribuzione territoriale
Operazioni di classificazione dei fatti e di organizzazione di relazioni	Operazioni di attribuzione di significato Interpretazione Valutazione Selezione informazioni utili e pertinenti Operazioni di aggregazioni di informazioni Ricapitolazione Generalizzazione

	Seriazione Operazioni di classificazione dei fatti Ricostruzione della situazione iniziale Ricostruzione della situazione terminale Individuazione di permanenze Individuazione di mutamenti Individuazione di fatti ed eventi Individuazione articolazione di un fatto Operazioni di concettualizzazione Costruzione di concetti interpretativi Utilizzo di concetti interpretativi Operazioni di organizzazione di relazioni Problematizzazioni (interrogativi sui dati) Ipotesi di correlazioni e di spiegazione Spiegazioni (relazioni temporali e fattuali) Modelli di spiegazione
--	---

Tra le operazioni, alcune *semplici* e altre *complesse*, hanno particolare importanza quelle di *ordinamento/organizzazione temporale* delle informazioni.

La successione. Dà un ordine temporale ai fatti, mette in sequenza presente passato futuro (dal passato al presente, dal più lontano al più vicino), stabilisce una relazione temporale con il criterio del prima e del dopo, individua una successione temporale e costruisce una serie ordinata. Non sempre nella fonte si trova la collocazione temporale esplicita di ciascun fatto, a volte c'è solo quella implicita contenuta in indicatori linguistici di successione. A questo punto ci si può interrogare se c'è una relazione tra i fatti (non è detto che ci sia).

La datazione. Colloca in una precisa posizione, dandole l'esatta sistemazione cronologica, l'informazione relativa al tempo cronologico in cui qualcosa è avvenuto, stabilisce la distanza tra un fatto e l'altro e il tempo complessivo caratterizzato da una serie. Solo con la datazione una successione diventa una successione cronologica, una serie di fatti ordinati cronologicamente. A volte è solo parziale oppure occorre ricavarla traendola da altre informazioni presenti nella fonte o già conosciute.

La cronologia. Misura il tempo ed è *indispensabile* e la sua assenza è didatticamente dannosa perché rende più difficile, se non impossibile, la ricostruzione storica; essa, tuttavia, *da sola non ricostruisce e non spiega*; si tratta di una misura matematica basata sull'osservazione di fenomeni fisici ricorrenti (giorno e notte, il ciclo della luna, il ciclo del sole), ma anche su convenzioni e scelte culturali. Il tempo viene così scandito in ore, giorni, settimane, mesi, stagioni, anni, decenni, secoli, millenni. Lo strumento materiale nato per misurare e ordinare il tempo è il calendario (solare). In questa ottica il tempo ha un inizio e una direzione ed è rappresentabile con la linea del tempo.

La contemporaneità. Individua una relazione temporale in cui due o più fatti avvengono nello stesso tempo o nella stessa unità di tempo presa in esame; essa è ancora più precisa se si tiene conto anche della durata di ciascun fenomeno preso in considerazione. In presenza di essa lo storico si chiede se ci sono relazioni tra i fatti contemporanei, ma non è detto che ci siano. Nella fonte si può trovare la collocazione temporale esplicita di ciascun fatto oppure solo quella contenuta in indicatori linguistici di contemporaneità; a volte essa deve essere dedotta.

La durata. Individua un arco di tempo in cui avviene un fatto, stabilisce quanto esso dura e lo calcola con unità di misura fissa; quando un fatto dura nel tempo si ha una *permanenza*. In genere indica un periodo di tempo in cui non avvengono grandi mutamenti e descrive un fenomeno che dura senza interruzioni. Essa, infatti, può essere *breve* (singoli avvenimenti o eventi, fatti relativi per lo più alla vita quotidiana e alla cronaca), *media* (fenomeni in un periodo in cui si possono calcolare/verificare *cambiamenti, mutamenti*), *lunga* (fenomeni calcolabili in secoli/milenni).

La lunga durata. In essa rientrano le realtà che si perpetuano per un numero molto grande di generazioni, restando identiche e immutate (*permanenze*). Analizzare le lunghe durate consente di avere una visione più completa dei fenomeni. Carlo Maria Cipolla, ad esempio, in *Uomini tecniche economie*¹⁶, descrive la storia economica della popolazione mondiale in tre lunghissimi periodi: quello della raccolta e caccia che va dal processo di ominazione alla rivoluzione neolitica, quello della diffusione dell'agricoltura e dell'allevamento dal neolitico alla rivoluzione industriale, quello della diffusione dell'economia industriale a livello globale; si tratta di fenomeni di lunghissimo periodo intervallati da mutamenti radicali che vengono

esaminati intrecciando vari indici (il che è uno schema di descrizione e di spiegazione scelte dallo storico): fonti di energia, produzione e consumi, tenore di vita, natalità e mortalità, incremento popolazione.

Il ciclo. Individua periodi in cui sequenze di mutamenti si ripetono con ritmo uniforme: un fenomeno nasce, cresce, declina, poi rinasce, ricresce, rideclina, quindi ha aspetti ricorrenti nello scorrere del tempo. Alcuni si ripetono nel tempo, ritornano periodicamente e, mentre il tempo scorre linearmente, essi si ripetono in forma ciclica sicché il tempo ciclico si intreccia con quello lineare. Il ciclo consente di analizzare meglio le dinamiche di evoluzione di un fenomeno, soprattutto di fenomeni più complessi che hanno durate in genere lunghe e vanno ben al di là del singolo avvenimento. Esempi di ciclo si hanno nell'andamento dell'economia con l'alternarsi di periodi di sviluppo e di periodi di crisi, ma anche nell'andamento della demografia che alterna periodi di aumento con periodi di calo.

La congiuntura. Stabilisce associazioni e relazioni tra fenomeni e trova spiegazioni in circostanze e processi che si verificano in contemporanea. Particolarmente utile soprattutto per spiegare fenomeni economici, ora è usata anche dagli storici per mettere assieme e in relazione dati relativi a diversi indici. Si possono avere diverse congiunture con durate e caratteristiche diverse.

Il periodo. Al di là della misurazione matematica/fisica del tempo gli storici individuano altre scansioni che tengono conto delle caratteristiche omogenee e dei *caratteri peculiari* dei fenomeni; a secondo del criterio usato le periodizzazioni possono cambiare (sono un criterio di lettura e di organizzazione delle informazioni), tranne quelle convenzionali classiche (contemporaneità, modernità, medioevo, antichità). Per indicare un periodo storico molto lungo che inizia e finisce con un evento che cambia il corso delle cose in modo radicale e ha tratti caratteristici propri si usano le parole *era, età, evo*; viceversa per un periodo che va dalla nascita di una persona alla nascita dei suoi figli, convenzionalmente circa 25 anni, si usa la parola *generazione*. A seconda della durata (data di inizio e data di fine) un periodo può essere *breve, medio, lungo*. La **periodizzazione** consiste sia nell'individuazione di segmenti temporali sostanzialmente omogenei sia nella loro scomposizione in ulteriori *segmenti* o *sottoperiodi*: ad esempio, per riferirsi ad una terminologia molto comune e tradizionale, per indicare il periodo che va grosso modo dal 500 al 1500 in Europa si usa la parola medioevo che può essere scomposto in alto e basso, che a loro volta possono essere ancora scomposti e così via.

Hanno altresì molta importanza le operazioni di **classificazione dei fatti** e di **organizzazione di relazioni** che presentano un grado di complessità maggiore e presuppongono le operazioni di ordinamento e organizzazione temporale. Classificare, infatti, vuol dire definire un oggetto e una classe si definisce per opposizione ad almeno un'altra classe; inserire in una classe significa individuare caratteristiche che consentono di riconoscere altri oggetti simili (con alcuni tratti comuni) anche se sono diversi (accanto ai tratti comuni ce ne sono altri diversi) e di prendere in considerazione un sistema di classi. Si tratta in ogni caso di operazioni che consentono di portare a sintesi tutto il lavoro precedente attraverso *l'attribuzione di significato alle informazioni costruite* (interpretazione, valutazione, selezione), alla loro *aggregazione* (ricapitolazione, generalizzazione, seriazione) e *classificazione* (ricostruzione della situazione iniziale e di quella terminale, individuazione di permanenze/mutamenti e di fatti ed eventi e della loro articolazione), la *concettualizzazione* (costruzione e/o utilizzo di concetti interpretativi). Solo a questo punto della ricerca lo storico procede all'*organizzazione di relazioni* attraverso la **problematizzazione** (analizzando i fatti e i dati si interroga sulle possibili relazioni tra di essi, sulle condizioni che hanno reso possibile la loro realizzazione, sulle conseguenze nel breve e nel lungo periodo), la formulazione di *ipotesi* di correlazioni, l'individuazione di una **spiegazione** (relazioni temporali e fattuali in risposta alle domande poste e costruzione di un modello).

Linguaggio

Il linguaggio *verbale* con cui sono costruiti i testi che riportano i risultati delle ricerche storiche è in parte un linguaggio *specifico* della disciplina, in parte un linguaggio *mutuato* da altre discipline, a seconda dei temi che sono oggetto di trattazione; si tratta, quindi, di un linguaggio ad alto livello di *complessità* tanto da richiedere un'educazione linguistica «dedicata» alle *parole della storia* e a quelle usate non solo dalla storia ma che la storia usa molto frequentemente, e la costruzione di un apposito glossario ragionato¹⁷.

Ovviamente se la ricostruzione utilizza *altri linguaggi* (immagini statiche e in movimento, suoni, multimedialità etc.) il livello di complessità aumenta e richiede ulteriori competenze specifiche aggiuntive.

Teorie o modelli di spiegazione

Più che a teorie, in storia si fa riferimento a *modelli di spiegazione* di fatti ed eventi dal momento che la conoscenza storica non è una semplice esposizione del passato, ma il tentativo di *comprenderlo, spiegandolo*. I possibili modelli sono *numerosi*, ma i più interessanti dal punto di vista didattico sono quelli, originali o presi da altre discipline, che vengono utilizzati perché *funzionali* in un preciso ambito di indagine, senza pretendere di cogliere la totalità delle questioni, e che possono essere *verificati* e confermati sulla base dei dati desumibili dalle fonti.

Rilevanza sociale

La storia è strettamente legata al suo uso sociale in quanto è fondamentale per comprendere se stessi, le persone e la società, l'ambiente fisico e umano, per assumere un ruolo sociale non subalterno e fruire a pieno dei moderni diritti di *cittadinanza*; lo studio del passato, inoltre, contribuisce alla costruzione del senso di identità individuale e collettiva, e fornisce contemporaneamente il senso della *relatività* dei valori, base ineludibile non solo della tolleranza e del rispetto, ma anche dell'auspicabile convivenza civile nella società contemporanea multietnica.

2.1.3. Dalla storia/storiografia alla storia insegnata

Nel corso degli anni Novanta del Novecento si è affermata nella scuola e soprattutto nella società la convinzione che la scuola dovesse insegnare anche la storia di tutto il secolo che ormai stava finendo. Prima la proposta di Programmi per le scuole superiori della Commissione Brocca (1992 e 1993) e poi la Direttiva Berlinguer per tutte (1996) hanno risposto a questa esigenza, indicando di riservare l'anno terminale dei vari cicli alla storia del *Novecento*. Ma proprio il tentativo di attrezzarsi in questo senso e la lettura dei tanti testi storiografici pubblicati in quel decennio sulla storia -lunga o breve- del secolo hanno evidenziato che è impossibile averne un quadro «intelligente» senza considerare anche *la storia dei paesi non europei* e, anzi, che *in un mondo ormai globalizzato è possibile avere una comprensione significativa dei fenomeni solo in un'ottica mondiale*.

La stessa storiografia del resto negli ultimi 30 anni è profondamente *cambiata*, si è arricchita di nuovi strumenti di indagine grazie all'apporto di altre discipline e delle nuove tecnologie e del contributo di storici provenienti ormai da tutti i continenti, ha allargando continuamente i suoi oggetti e il suo campo di conoscenza (ad esempio, la storia delle donne oppure la lunga preistoria dal processo di ominazione alla scoperta dell'agricoltura) e di conseguenza le concettualizzazioni e quindi anche gli schemi cognitivi utilizzati: ignorare questi cambiamenti comporta il rischio di tradire l'identità della disciplina e di insegnare ai giovani nella scuola ad apprendere solo «surrogati» o «fossili concettuali»¹⁸.

Si è cominciato, così, in questo primo decennio del XXI secolo a parlare di «nuova *alleanza tra storiografia e insegnamento*»¹⁹ e ad affermare con forza non solo che la «*la storia è di tutti*»²⁰, ma anche che è indispensabile nella scuola un profondo rinnovamento degli oggetti di studio, delle rilevanze, delle concettualizzazioni nella ricostruzione del passato affinché essa sia in grado di spiegare il mondo presente con il passato e viceversa (storia generale o sistematica).

Il Convegno di Modena del 2005 ha dato un interessante contributo in tal senso anche perché era improntato sulla consapevolezza che:

- c'è un 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;
- è indispensabile partire dal *presente* (il passato serve a capire il presente, ma anche il presente serve a capire il passato) 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 2001 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 frutto della mente dell'uomo, ma anche nuove fonti virtuali) grazie all'archeologia e alle discipline scientifiche costringono a cambiare i *nodii del passato remoto e prossimo* da affrontare e richiedono una nuova alleanza anche con le discipline contigue e le scienze sociali.

Gli storici e gli esperti di didattica della storia (provenienti dall'Italia, ma anche da molti altri paesi del mondo) hanno individuato prima i *nodi fondamentali del passato remoto*, le *radici* del mondo moderno nella preistoria e nell'antichità:

- la *preistoria* e il processo di ominazione, la conquista e il popolamento della terra da parte dell'uomo prima in gruppi sociali di raccolta e caccia (ambienti, tecnologie, spostamenti) e poi, con il neolitico, in gruppi sociali di allevatori/pastori e di agricoltori di villaggio, la formazione delle città; tutti temi che vengono oggi affrontati lavorando sulle fonti materiali con l'ausilio di altre discipline e delle tecnologie moderne (archeologia ma anche discipline scientifiche per studiare la terra, il clima, la vegetazione e gli animali, il rapporto uomo ambiente);
- gli *antichi imperi*, l'antico vicino oriente, il luogo in cui si concentra metà della storia documentaria e in cui si sono realizzate le grandi innovazioni della protostoria (rivoluzione del neolitico) in campo economico, istituzionale, sociale, culturale, religioso da mettere a confronto con fenomeni analoghi avvenuti in un quadro mondiale,
- la ricostruzione delle vere identità dei *popoli del medio evo* in Europa, della loro disomogeneità e discontinuità, dei tanti e continui meticciamenti, del continuo processo di trasformazione, ma anche di apertura al resto del mondo, da cui parte un processo che solo nel corso dei secoli, attraverso progressive selezioni e arricchimenti, hanno costruito le identità di oggi (le radici sono nel passato ma di esse solo una parte costituisce l'identità o autorappresentazione che è del presente).

Hanno anche individuato i *nodi fondamentali del passato prossimo* come delineati dalla storiografia degli ultimi 40 anni: la nascita e la formazione del mondo moderno (la crisi energetica, la formazione dei grandi imperi e la costruzione della globalizzazione prima con la supremazia europea e l'ineguaglianza tra le parti del mondo e poi con le trasformazioni di oggi negli equilibri mondiali tra America Europa Asia), compresi gli eventi periodizzanti del presente (le bombe atomiche del 1945, la caduta del muro di Berlino nel 1989, l'attacco dell'11 settembre 2001). Senza dubbio c'è una certa difficoltà insita nella storia contemporanea che parla del presente non solo per i continui e rapidi cambiamenti, ma anche perchè in esso siamo immersi come protagonisti. Tuttavia oggi è indispensabile che l'Europa si ponga in relazione diversa con le altre parti del mondo e riconosca gli altri e i loro apporti: studiare la storia di oggi consente di scoprire, confrontare, mediare in modo argomentato con gli altri con cui condividiamo il mondo e il presente, leggere gli storici di altri paesi e continenti consente di analizzare tutti gli scenari del mondo e dell'umanità con ottiche diverse, in modo che sia possibile individuare i punti di incontro, gli scambi, la possibilità di collaborazione e vedere il mondo come sistema interconnesso tra le parti e l'umanità multietnica come un processo rilevante. Solo in questo modo *conoscere il passato serve per costruire il futuro*.

Non si tratta di aggiungere o giustapporre, ma di *assumere prospettive diverse*. Nel mondo globalizzato in cui viviamo, caratterizzato da una rapida e continua trasformazione e da un crescente flusso non solo di merci (mercato) ma anche di persone (immigrazione) da un paese all'altro, in una società multietnica e consumistica, risultano interessanti e anzi *indispensabili soprattutto le ricostruzioni storiografiche a scala mondiale* o comunque a scala molto ampia che consentono di vedere in un'«ottica allargata» per cogliere i tratti d'insieme, anche se non i particolari, che sono in grado talvolta di modificare le rilevanze date per scontate, talaltra di sovvertire convinzioni assodate.

Se, ad esempio, si parla del millennio dal 476 al 1492 (per la storiografia occidentale il medioevo) si afferma che Firenze e Parigi intorno al 1300 erano città molto popolate (50.000 ca. abitanti la prima, 100.000 ca. la seconda)²¹.

Ma se si allarga lo sguardo si trova *Angkor*, antica capitale dell'impero Khmer (IX-XV secolo) e al centro dell'attuale Cambogia, una vera metropoli di 1 milione di abitanti (allora la più grande città del mondo), dotata di un eccezionale e sofisticato sistema idrico di canali e più di mille laghi artificiali per la gestione e la conservazione dell'acqua e anche per la coltivazione del riso durante tutto l'anno, pur in un ambiente tropicale.²² Nello stesso periodo si trova anche la civiltà molto evoluta dei *Maya* fiorita tra il 500 a.C. e il 1500 d.C. nella Mesoamerica, in un territorio particolarmente ostile (foresta pluviale e molti animali feroci), con grandi città-stato collegate tra loro da strade anche pavimentate e un buon sistema idraulico, un'agricoltura sviluppata e intensiva per l'autoconsumo e l'allevamento del bestiame, commerci anche con altri popoli e buone tecniche e strumenti di navigazione in mare e nei fiumi, raffinate manifestazioni artistiche (palazzi, gioielli etc.), una cultura molto avanzata (scrittura geroglifica ora decodificata, notevoli conoscenze matematiche e astronomiche, calendario molto preciso etc.).²³

Ma. Per assumere prospettive diverse risultano fondamentali alcuni *punti di riferimento*.

Innanzitutto le opere di Fernand Braudel (1902–1985) che ha studiato le società e i cambiamenti a lungo termine, dando rilievo alla vita quotidiana in contrapposizione con gli avvenimenti, e ha distinto tra:

- una *storia quasi immobile* che riguarda le relazioni tra l'uomo e l'ambiente e le strutture elementari della vita economica, caratterizzata da fluttuazioni quasi impercettibili e dai tempi lunghissimi delle tradizioni e delle consuetudini,
- una storia leggermente più mossa, la *storia sociale*, che riguarda i gruppi umani e la lunga durata della struttura sociale che resiste con forza alle diverse sollecitazioni,
- una storia fattuale, quella dell'*agitazione di superficie* e degli avvenimenti²⁴.

In secondo luogo la ormai ampia produzione degli ultimi 30 anni che ha ricostruito, pur con angolature diverse, la storia *mondiale/globale*²⁵. In questo ambito si segnalano in particolare tre testi recenti particolarmente interessanti:

- il primo è *Mappe della storia dell'uomo. Il passato che è nei nostri geni* di Steve Olson (USA 2002)²⁶ che descrive le origini africane dell'uomo anatomicamente moderno (*homo sapiens*) e la successiva diffusione in tutto il resto del mondo, il suo incontro/scontro con gli altri ominidi pre-esistenti che via via poi si sono tutti estinti, l'avvio dell'agricoltura e la nascita delle prime grandi civiltà; il libro si conclude con queste parole: «*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*»;
- il secondo è *Le origini etniche dell'Europa. Barbari e Romani tra antichità e medioevo* di Walter Pohl (raccolta di saggi quasi tutti degli anni Novanta pubblicati in originale in diverse lingue dall'autore che insegna all'Università di Vienna) che, oltre ad approfondire efficacemente le modalità con le quali sono stati «guardati gli altri», punta l'attenzione alla storia dell'Europa centro-orientale e al ruolo sostenuto dai popoli provenienti dalle *steppe eurasiatiche*, tutti «accumunati dai pregiudizi con cui venivano accolti» ma che hanno invece giocato «*ruoli ben determinati nella storia d'Europa*» tanto che dal Danubio alla Grande Muraglia cinese la «*cultura delle steppe ... ebbe una parte nella costruzione dell'Europa*»;
- il terzo è *L'incontro delle civiltà* (Francia 2007) di Youssef Courbage e Emmanuel Todd, il primo libanese e il secondo francese, entrambi demografi e quindi abituati a ragionare su numeri e statistiche, che mettono a disposizione nel libro; il testo esamina, infatti, alcuni indicatori che sono sintomatici, secondo gli autori, di una trasformazione significativa della mentalità (crollo della fecondità/natalità, controllo delle nascite, crescente alfabetizzazione femminile, tassi di suicidio) e del fatto che con questi dati il mondo musulmano si inserisce perfettamente nella storia mondiale e sta percorrendo la propria via alla modernità; osserva, inoltre, che 1 miliardo e 322 milioni di persone accumulate dalla stessa religione rappresentano realtà assai diverse tra loro ed esamina le varie aree geografiche (Africa del nord, medio oriente arabo e non, paesi ex comunisti, Africa subsahariana, Asia sud orientale), mettendo a confronto, per ognuna, i dati con la lettura delle strutture familiari e dei sistemi parentali vigenti, re-taggi di modelli preesistenti.

La premessa, dunque, *indispensabile* per insegnare storia non può non essere una *solida e aggiornata conoscenza* dei risultati più recenti della ricerca scientifica contemporanea e dalla *storiografia più aggiornata* che consentono di passare agevolmente *dalla storia difficile e noiosa*, subalterna ai libri di testo, organizzata in sequenza lineare e con continue intermissioni tematiche, memorizzata, difficile, lontana dalla vita e dal presente e che non incuriosisce e non interessa, *alla storia come occasione per costruire «risorse» personali soggettive individuali*, lavorando con l'insieme ricchissimo e variegato di «risorse» che essa mette a disposizione. Essa, inoltre, può offrire ai docenti moltissimo:

- il *piacere*, innanzi tutto, di leggere e di percorrere con la mente e con il cuore la ricostruzione di aspetti nuovi o diversi del passato degli uomini e delle donne che è ancora dentro di noi,
- l'*autoaggiornamento* per completare, approfondire, integrare la preparazione universitaria e per scoprire i risultati della ricerca più recente che alle volte ribalta le conoscenze acquisite (incremento e aggiornamento dei saperi),
- la *formazione ex novo* su temi e/o aree geografiche che non sono mai stati presenti nella formazione universitaria e/o successiva, ma che ormai è indispensabile accogliere nel curriculum (conoscenze e concettualizzazioni),
- l'individuazione di *criteri scientifici per giudicare* efficacemente i manuali scolastici e in genere i materiali didattici che l'editoria mette sul mercato e anche per valutare la produzione poderosa/pervasiva della massa media (trasmissioni televisive, film, CD, DVD, pubblicazioni vendute in edicola, siti internet etc.),

- la messa a punto di *repertori di testi la cui lettura* suggerire ai giovani per integrare e/approfondire i curricoli scolastici e magari anche per assecondare interessi e passioni personali,
- il reperimento di *materiali* da utilizzare o direttamente o con le opportune riconfigurazioni/ristrutturazioni per *produrre percorsi didattici*, soprattutto per i ragazzi degli ultimi anni della scuola superiore,
- l'elaborazione attraverso la lettura e lo studio di testi che comunicano i risultati della ricerca di criteri sensati e fondati da utilizzare per la strutturazione di percorsi didattici,
- l'esperienza diretta dell'utilizzo scientificamente fondato degli operatori cognitivi e dei modelli di spiegazione propri della storiografia per impostare correttamente e adeguatamente i supporti che consentono ai giovani di apprendere ad individuarli e ad utilizzarli anche sul piano non formale e informale.

Per insegnare storia occorre, infatti, anche una buona conoscenza dello *statuto epistemologico* contemporaneo della disciplina (procedure logiche e metodologiche): se la storia/storiografia è la ricostruzione di fatti ed eventi accaduti nel passato sulla base di determinati principi metodologici, insegnare e apprendere storia significa lavorare non solo con le conoscenze *dichiarative* ma anche e soprattutto con le conoscenze *procedurali* proprie della disciplina: «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»²⁷.

La storiografia produce *testi scritti* che sono costruiti per comunicare, seguendo determinate regole, i risultati della ricerca che, a sua volta, ha seguito precise regole; se si ignorano queste i testi risultano incomprensibili, se invece si imparano a *decodificarle* e a *utilizzarle*, si possono *affrontare le difficoltà* e anche *acquisire abilità personali*. «Il testo di storia ... con quell'insieme complesso di notizie, di date, di avvenimenti, in una successione senza tregua, mette in difficoltà tanti studenti che rischiano di naufragare in quel grande mare di informazioni»²⁸. Paradossalmente i manuali scolastici che sono una sintesi di ricerche fatte da diversi studiosi, seguendo più modelli di ricerca, pongono molte difficoltà di apprendimento e risultano più ostici dei testi storiografici che almeno sono organizzati in modo organico e si basano su un solo modello. Risulta, quindi, molto importante lavorare su queste regole e imparare a capire come lo storico ha interpretato i segni, ha organizzato le conoscenze semplici in mappe/schemi, ha costruito la storia e dato una *struttura ai testi* (capirla per capire e per sapere organizzare).

Si possono così individuare²⁹ 7 *strutture ricorrenti* (a volte ci sono più strutture sovrapposte ma in genere una è prevalente) in ciascuna delle quali predomina l'utilizzo di alcune operazioni cognitive:

1. causa/conseguenza (condizioni che hanno reso possibile il verificarsi di qualcosa),
2. sviluppo cronologico (cosa succede prima dopo durante qualcosa, eventi in successione e/o in contemporaneità),
3. confronto (quali caratteristiche sono eguali e quali diverse tra due realtà oppure tra la stessa realtà presa in considerazione in momenti diversi, somiglianze e diversità, mutamenti e permanenze),
4. prova/esempio (fatti elementi e fonti che sostengono una certa interpretazione, un'affermazione base),
5. analisi (individuazione delle caratteristiche che distinguono un certo fenomeno/realtà, diverse componenti di un fenomeno),
6. obiettivo/progetto (individuazione dei traguardi fissati da una persona da un gruppo da una società, degli strumenti, degli elementi di ostacolo, degli elementi di facilitazione e dei risultati ottenuti in parte o in tutto),
7. sviluppo imprevedibile (evoluzione non attesa o non prevista che, di fatto, si realizza).

Se, tuttavia, la premessa è identica in qualsiasi ordine di scuola si insegna (conoscere la storiografia e conoscere le regole che la organizzano), molto diverso è il percorso da fare nell'individuazione dei saperi essenziali e nella *trasposizione didattica* in relazione ai diversi livelli di età.

2.2. La seconda risorsa: i beni ambientali storici e culturali, il patrimonio nella scuola e nel territorio

Poiché la storia si costruisce assumendo come fonti le tracce che gli uomini e le donne del passato hanno lasciato e trasformandole in documenti, una *miniera inesauribile* di risorse sono i luoghi in cui sono

presenti *raccolte artificiali* (allestite apposta per testimoniare) o *naturali* (ambiente) di oggetti che possono essere assunti come fonti (intenzionali e preterintenzionali, dirette e indirette, reali e virtuali). La seconda risorsa, ricchissima, a disposizione degli insegnanti è costituita, quindi, dall'insieme di luoghi e oggetti materiali, mobili e immobili, di proprietà pubblica o aperti alla fruizione pubblica, presenti *nel territorio* che testimoniano ciò che *l'uomo ha prodotto nel tempo*, intervenendo nel suo ambiente di vita per soddisfare bisogni materiali o per puro piacere: l'insieme di questi beni sono «patrimonio» (possesso) di tutti i cittadini e sono tutelati dalla Costituzione (Art.9. La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica. *Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione.*).

Se si utilizza una possibile classificazione delle fonti in base al *codice comunicativo* il patrimonio si può articolare in:

- archivi pubblici (archivi di stato con documenti di uso pubblico e non) e privati (con documenti di uso privato), biblioteche (libri di storiografia, cronache, carte iconografiche etc...), emeroteche (giornali, riviste, periodici), anagrafi, catasti dove si trovano per lo più le *fonti scritte*;
- musei (documenti e testimonianze di vario genere, dalle opere d'arte fino ai reperti/oggetti della cultura materiale: oggetti, manufatti, suppellettili, utensili, vestiario), pinacoteche e accademie (opere d'arte visiva e/o sonora come la pittura, la scultura, gli strumenti musicali e anche le cosiddette arti minori), territorio urbano (impianti urbanistici e planimetria di interesse città con palazzi, castelli, case d'abitazione, teatri, chiese e altri luoghi di culto, monumenti, opere d'arte, strade, mura, parchi, giardini, opifici, mercati, arredamento d'interni e d'esterni), territorio rurale (terreni coltivati incolti boschivi, strade, ponti, porti, strade ferrate), siti archeologici (città, necropoli, fortificazioni, porti, con resti di costruzioni e di ossa) dove si trovano per lo più *fonti visive o iconiche e fonti materiali*,
- videoteche e cineteche (video, filmati), fototeche (foto), audiotecche (dischi, CD e DVD, registrazioni), mediateche (materiali multimediali) dove si trovano per lo più *fonti orali, sonore e audiovisive*.

Ciascuno di questi luoghi, se si intende in modo nuovo e vivo la loro natura, può diventare *un luogo di ricerca e di produzione culturale*; a titolo puramente esplicativo si citano alcuni esempi particolarmente interessanti per la fruizione a scopi didattici:

- ogni *scuola* è dotata, oltre che di laboratori attrezzati e di altre eventuali risorse utilizzabili, anche di una biblioteca, un'emeroteca, un archivio contenente tutti gli atti amministrativi in entrata e in uscita, soprattutto se l'istituto esiste da molti anni/decenni; si tratta in tutti i casi di una documentazione ampia sulla quale si possono costruire percorsi di vera e propria ricerca, come dimostrano alcune esperienze condotte da giovani e da insegnanti che hanno consentito di ricostruire un pezzo di grande storia a partire dalla piccola storia;
- ogni *museo* espone oggetti che servono a testimoniare, documentare, ripercorrere le tappe delle trasformazioni nel tempo, ma a partire dall'inizio degli anni Settanta accanto ai luoghi che raccolgono reperti storici e artistici ne sono sorti altri, per iniziativa privata e/o pubblica, che mostrano anche oggetti del lavoro e della vita quotidiana (cultura materiale), ad esempio i numerosi musei della civiltà contadina oppure quelli della moda e del costume;
- i *siti archeologici*, in cui vengono trovati sempre nuovi reperti e in cui esperti dedicati collaborano con paleontologi genetisti e anche linguisti, sono luoghi utili ad imparare «a pensare storicamente, a costruire la storia»³⁰; ad esempio negli ultimi decenni c'è stata un'intensa attività di ricerca sui primi insediamenti umani che ha consentito di modificare profondamente le nostre conoscenze della preistoria e della protostoria grazie agli scavi che hanno riportato in luce una quantità enorme di manufatti e di produzioni materiali frutto del lavoro dell'uomo (di cui solo una piccolissima parte rientra nella storia dell'arte, ma tutti in quella della creatività degli esseri umani);
- *l'ambiente urbano e rurale* e il paesaggio, infine, sono occasioni diffuse non solo di lettura dei monumenti del passato e del loro linguaggio e di ricostruzione delle modalità attraverso le quali tradizione e innovazione si intersecano, ma anche di studio, con l'apporto di storici, geografi, urbanisti, dell'habitat umano e dell'organizzazione del territorio, dei diversi tipi di insediamento (nella loro materialità) e della loro storia, delle modalità di popolamento e di distribuzione della popolazione (con il relativo assetto economico-sociale-culturale), solo in parte riferibili a motivi puramente fisici, dell'origine dei rapporti città-campagna nella sua totalità (più che separatamente città e campagna) in un quadro di storia sociale e politica (meccanismi di controllo del territorio).

Il patrimonio esistente nel nostro paese è molto considerevole: 3.500 musei, 100.000 tra monumenti e chiese, 300.000 dimore storiche e 2.000 siti archeologici³¹; abbiamo, infatti, la inestimabile fortuna di vivere in un paese che, ospitando quasi tre quarti dell'intero patrimonio artistico mondiale, è un museo a cielo aperto che tutti ci invidiano: l'Italia è «culla della classicità, luogo d'origine del Rinascimento e della civiltà comunale, civiltà a cui si devono quasi tutte le idee-guida della politica e della vita pubblica e per

questa ragione *sede di un patrimonio archeologico, architettonico, paesaggistico e artistico senza paragoni sulla Terra*»³².

Esso può diventare una risorsa ineguagliabile per lavorare sulla storia locale, ma anche su quella più ampia. Soprattutto in quei territori in cui amministratori lungimiranti e sensibili nei confronti della formazione dei giovani hanno dotato i musei di *operatori* che lavorano insieme con gli insegnanti e i giovani non solo per «vedere» (visite guidate), ma anche per «fare esperienze di apprendimento» con *appositi materiali* a ciò predisposti, analogamente a quanto fanno anche alcuni dirigenti e operatori degli archivi di stato, in apposite *aule didattiche*.

Purtroppo non sempre il patrimonio è adeguatamente tutelato e valorizzato, soprattutto negli ultimi tempi, tanto da suscitare lugubri interrogativi: «... la degradazione dei beni sociali. Nel *turbocapitalismo*, usiamo questo neologismo introdotto da Luttwak, si è verificata una *inversione delle priorità sociali*. I beni pubblici, quelli che erano al centro dello Stato sociale, sono diventati costi da minimizzare. Pubblicità e competizione si sono scatenati nei consumi privati, comprimendo la spesa pubblica, proprio mentre i bisogni sociali, a causa della crescente interdipendenza della società, si stavano facendo più pressanti. Nel giorno del giudizio, di fronte al tribunale Supremo della Storia, *qualcuno dovrà spiegare perché, nel nostro tempo, le risorse destinate a inondare incessantemente il mercato di nuove generazioni di gadget siano state negate alla cura dell'ambiente, alla sicurezza delle infrastrutture, alla protezione del territorio, alla promozione della cultura*»³³.

2.3. La terza risorsa: le indicazioni istituzionali

Negli ultimi 30 anni in Italia sono stati emanati molti documenti.

I *Programmi per la scuola Media* del 1979 (ministro Spadolini) e *I programmi didattici per la scuola primaria* del 1985 (ministro Falcucci) hanno segnato un'importante svolta perché finalmente la storia è stata proposta come «*disciplina complessa, peculiare fra le scienze dell'uomo*» con precise finalità formative («*Solo diventando in qualche modo partecipe di questa memoria collettiva si diventa uomini, e cittadini*») e con nuove indicazioni metodologico-didattiche («*tutta una serie di operazioni*»). Queste indicazioni sono state in genere accolte positivamente dagli insegnanti, anche se non sempre sono state valorizzate a pieno tutte le loro potenzialità.

Dopo 20 anni, in una società nel frattempo molto cambiata, con una storiografia profondamente rinnovata, per una scuola ormai da tempo autonoma (DPR 275/1999) e con il compito e la *responsabilità di costruire curricoli*, era ovviamente necessario avere nuovi documenti che non fossero più programmi prescrittivi ma contenessero indicazioni con traguardi nazionali da contestualizzare e da realizzare nei singoli istituti. Sono state così prodotte le *Proposte per il riordino dei cicli* del 2001 (ministro De Mauro), le *Indicazioni Nazionali* del 2004 (ministro Moratti), le *Indicazioni per il curricolo* del 2007 (ministro Fioroni), tutte per la scuola di base (scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo grado) e le *Indicazioni per il biennio dell'obbligo* del 2007 (ministro Fioroni), l'unica novità per la scuola secondaria di secondo grado. Tutte queste indicazioni (anche molto diverse tra loro) hanno avuto il pregio di presentare proposte in *verticale* con il carattere della *gradualità*, *continuità* e *organicità* e sono state sperimentate nelle scuole, ma non sono state accompagnate da un piano sistematico di formazione in servizio e non c'è stato alcun monitoraggio delle esperienze per ascoltare la voce degli insegnanti e/o per osservare le pratiche attivate. Nel frattempo sono, però, in preparazione altre nuove indicazioni.

Inoltre mentre in alcuni settori del sistema scolastico ci sono *standard nazionali* (trienni iniziali integrati delle superiori ed educazione degli adulti) sui quali si sta lavorando, in altri (istituti superiori) vigono ancora per lo più *programmi*, più o meno datati (in alcuni casi rivisti l'ultima volta 40 anni fa).

2.3.1. Una bussola per navigare

Gli insegnanti sono lasciati da soli a navigare nei continui cambiamenti, ma debbono tutti i giorni «fare scuola», relazionarsi concretamente con i giovani, insegnare ad apprendere, valutare il possesso di *competenze* e certificarle per il riconoscimento dei crediti all'interno di un sistema formativo integrato come il nostro. Possono, quindi, essere molto utili per loro alcuni *punti di riferimento certi e sensati* da tenere presenti nelle continue «transizioni».

Due documenti italiani significativi

In due testi di alcuni anni fa, *Le conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana dei prossimi decenni* (maggio 1997) e *I contenuti essenziali per la formazione di base* (marzo 1998) -redatti da esperti di saperi, di scuola, di lavoro, rappresentativi di tutti gli orientamenti- è

sintetizzato lo sforzo più recente compiuto in Italia da una Commissione pubblica per individuare «*le competenze e le conoscenze che tutti debbono possedere alla fine del percorso scolastico comune a tutti per essere in grado di orientarsi nel mondo reale, decodificare e costruire discorsi, attribuire significato alle loro esperienze sulle quali possono innescare, nella formazione successiva, nuovi saperi.*

In questi documenti, senza sottovalutare l'enorme importanza delle informazioni e della comunicazione anche non verbale e dell'operatività, viene assegnato un compito molto preciso e di grande rilievo alle *discipline* e ai saperi formali: «La scuola è l'unica sede in cui si presentano in *forma ordinata* e relativamente completa le 'istituzioni' dei vari saperi, diversamente da quanto accade per le informazioni più o meno occasionali e sordinate che vengono fornite in altre sedi. Ma questo stesso '*disordine*', che è proprio della società dell'informazione, agisce come specchio e generatore di una costante revisione dei quadri istituzionali delle conoscenze. La scuola non può assistere inerte a questo fenomeno»; «la scuola della verbalità e dei saperi postverbalmente gira a vuoto se non recupera le preve dimensioni della *manualità* e dell'*operatività*». «Le *discipline di studio* vanno dunque pensate come *campi di significato* che debbono fornire un orizzonte *intersoggettivo*, ma anche acquistare un senso *personale* e tradursi in *operatività*»: modi diversi di leggere e interpretare il mondo che forniscono strumenti diversificati per operare.

Ma aggiungono anche, e con molta enfasi, che, «considerata la maggiore velocità di trasformazione dei processi strutturali rispetto a quelli culturali, il problema più urgente è di por mano all'*impianto metodologico* della scuola: è in gioco non solo una questione di contenuti, ma anche e soprattutto una questione di metodo di studio e di impegno umano ... Compito primario della nuova scuola è la *creazione di ambienti idonei di apprendimento* che abbandonino la sequenza tradizionale lezione-studio individuale-interrogazione per dar vita a comunità di discenti e docenti impegnati collettivamente nell'analisi e nell'approfondimento degli oggetti di studio e nella costruzione di saperi condivisi». Il *rinnovamento della metodologia* di insegnamento e apprendimento viene, così, considerato la *cosa più importante* per «valorizzare simultaneamente gli *aspetti cognitivi e sociali, affettivi e relazionali* di qualsiasi apprendimento» e per sviluppare nei giovani, attraverso la «*qualità delle esperienze*», l'autonomia (imparare a fare da soli), ma anche la capacità di collaborare con gli altri, di pianificare la soluzione dei problemi concreti e di realizzare i progetti.

L'indicazione è allora di individuare:

- le *risorse messe a disposizione dalla disciplina* (saperi essenziali, saperi formali come garanzia di correttezza),
- le *abilità/competenze* alle quali mirare,
- l'insieme di *conoscenze* formali da selezionare per impostare le *esperienze* di apprendimento e per selezionare i *materiali* più idonei,
- le modalità di *progettazione/organizzazione* delle esperienze di apprendimento,
- le modalità di impostazione/realizzazione della *relazione educativa* a sostegno del processo di apprendimento.

I due documenti indicano anche alcune priorità per l'insegnamento e l'apprendimento della *storia* che così possono essere sintetizzate:

- privilegiare lo studio delle *grandi trasformazioni* del passato e della *storia anche non europea*,
- considerare tutti gli aspetti delle *società* del passato e ripensare le periodizzazioni tradizionali: «Non si può più intendere la *storia* solo in senso politico e come sequenza cronologica di avvenimenti. Occorre un profondo ripensamento che investa i criteri delle *periodizzazioni* e tenga conto del fatto che ci sono *tanti tempi* quante sono le logiche dei fenomeni che si esaminano»;
- usare gli *strumenti messi a disposizione dalle scienze sociali*;
- lasciare spazio al *Novecento* che «non si caratterizza solo per un insieme notevolmente complesso di avvenimenti, ma anche per l'affermarsi di *ottiche, teorie, linguaggi assai diversi da quelli adottati dalla scuola*» come base delle esperienze contemporanee, in analogia con la pratica comune e consolidata negli altri paesi europei: «nessuna riforma culturale del sistema scolastico italiano può lasciare il *Novecento* nell'attuale stato di abbandono o di rimozione».

Una Raccomandazione europea fondamentale

Tra i numerosi documenti dell'Unione Europea sull'insegnamento della storia e l'educazione alla cittadinanza³⁴ è particolarmente importante la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a *Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo* del 18 dicembre 2006. Nella *Relazione* di accompagnamento al punto 1 si ricorda che, come ha messo in evidenza il Consiglio di Lisbona (2000), nella società della globalizzazione³⁵ e delle conoscenze è necessario che *tutti* possiedano alcune *conoscenze e competenze di base* indispensabili (competenze in tecnologia dell'informazione, lingue straniere, cultura tecnologica, imprenditorialità e competenze sociali, oltre, ov-

viamente, la capacità di leggere, scrivere, far di conto) che *vanno integrate nei curricoli* e aggiornate lungo tutto l'arco della vita.

Viene anche precisato che «nel presente documento per *competenza* si intende una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini adeguate per affrontare una situazione particolare» (nell'Allegato si dice «appropriate al contesto») «e per *competenze chiave* quelle che contribuiscono alla realizzazione personale, all'inclusione sociale, alla cittadinanza attiva e all'occupazione» e «comprendono le competenze di base ma hanno una dimensione più ampia». Si parla, inoltre, dello «sviluppo di *competenze trasversali* nell'ambito dell'istruzione dell'obbligo» e di «*competenze trasferibili*», ma si aggiunge che «ciò richiede approcci diversi nell'organizzazione dell'apprendimento nonché nuove competenze da parte degli insegnanti».

Al punto 2 si afferma che «la presente proposta sosterrà lo sviluppo delle strategie degli Stati membri in materia di apprendimento permanente e dei loro sistemi di istruzione e formazione» e al punto 3 che «essa sollecita gli Stati membri ad assicurare l'acquisizione di competenze chiave da parte di tutti entro la fine dell'istruzione e formazione iniziale».

Nella *Raccomandazione* si sollecitano di nuovo esplicitamente gli Stati membri ad «assicurare che l'istruzione e la formazione iniziale offrano a tutti i giovani gli strumenti per sviluppare le competenze chiave a un livello tale che li prepari alla vita adulta e costituisca la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come anche per la vita lavorativa», utilizzando come punto di riferimento il Documento.

L'*Allegato* descrive le 8 *competenze chiave*, dando per ognuna, oltre la *definizione*, anche un elenco dettagliato e corposo di *conoscenze, di abilità, di attitudini essenziali ad essa legate: Comunicazione nella madrelingua, Comunicazione nelle lingue straniere, Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia, Competenza digitale, Imparare a imparare, Competenze sociali e civiche, Spirito di iniziativa e imprenditorialità, Consapevolezza ed espressione culturale* (finora in Italia sono state recepite solo nel biennio dell'obbligo).

Le *Competenze sociali e civiche*.

«Definizione:

Queste includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica.

Conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza:

A. La **competenza sociale** è collegata al benessere personale e sociale che richiede la consapevolezza di ciò che gli individui devono fare per conseguire una salute fisica e mentale ottimali, intese anche quali risorse per se stessi, per la propria famiglia e per l'ambiente sociale immediato di appartenenza e la conoscenza del modo in cui uno stile di vita sano vi può contribuire. Per un'efficace partecipazione sociale e interpersonale è essenziale comprendere i codici di comportamento e le maniere generalmente accettati in diversi ambienti e società (ad esempio sul lavoro). È altresì importante conoscere i concetti di base riguardanti gli individui, i gruppi, le organizzazioni del lavoro, la parità e la non discriminazione tra i sessi, la società e la cultura. È essenziale inoltre comprendere le dimensioni multiculturali e socioeconomiche delle società europee e il modo in cui l'identità culturale nazionale interagisce con l'identità europea.

La base comune di questa competenza comprende la capacità di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, di mostrare tolleranza, di esprimere e di comprendere diversi punti di vista, di negoziare con la capacità di creare fiducia e di essere in consonanza con gli altri. Le persone dovrebbero essere in grado di venire a capo di stress e frustrazioni e di esprimere questi ultimi in modo costruttivo e dovrebbero anche distinguere tra la sfera personale e quella professionale.

La competenza si basa sull'attitudine alla collaborazione, l'assertività e l'integrità. Le persone dovrebbero provare interesse per lo sviluppo socioeconomico e la comunicazione interculturale, e dovrebbero apprezzare la diversità e rispettare gli altri ed essere pronte a superare i pregiudizi e a cercare compromessi.

B. La **competenza civica** si basa sulla conoscenza dei concetti di democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili, anche nella forma in cui essi sono formulati nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea e nelle dichiarazioni internazionali e nella forma in cui sono applicati da diverse istituzioni a livello locale, regionale, nazionale, europeo e internazionale. Essa comprende la *consapevolezza delle vicende contemporanee* nonché dei principali eventi e tendenze nella *storia nazionale, europea e mondiale*. Si dovrebbe inoltre sviluppare la consapevolezza degli obiettivi, dei valori e delle politiche dei *movimenti sociali e politici*. È altresì essenziale la conoscenza dell'*integrazione europea*, nonché delle strutture, dei principali obiettivi e dei valori dell'UE, come pure una consapevolezza delle diversità e delle identità culturali in Europa.

Le **abilità** in materia di competenza civica riguardano la capacità di impegnarsi in modo efficace con gli altri nella sfera pubblica nonché di mostrare solidarietà e interesse per risolvere i problemi che riguardano la collettività locale e la comunità allargata. Ciò comporta una riflessione critica e creativa e la *partecipazione costruttiva* alle attività della collettività o del vicinato, come anche la *presa di decisioni* a tutti i livelli, da quello locale a quello nazionale ed europeo, in particolare mediante il voto.

Il pieno rispetto dei *diritti umani*, tra cui anche quello dell'uguaglianza quale base per la democrazia, la consapevolezza e la comprensione delle differenze tra sistemi di valori di diversi gruppi religiosi o etnici pongono le basi per un atteggiamento positivo. Ciò significa manifestare sia un senso di appartenenza al luogo in cui si vive, al proprio paese, all'UE e all'Europa in generale e al *mondo*, sia la disponibilità a partecipare al processo decisionale democratico a tutti i livelli. Vi rientra anche il fatto di dimostrare senso di responsabilità, nonché comprensione e rispetto per i valori condivisi, necessari ad assicurare la coesione della comunità, come il rispetto dei principi democratici. La partecipazione costruttiva comporta anche attività civili, il sostegno alla diversità sociale, alla coesione e allo sviluppo sostenibile e una disponibilità a rispettare i valori e la sfera privata degli altri.»

Molti sono gli spunti interessanti contenuti del Documento; limitandosi alle indicazioni che riguardano la sola *storia* si trovano molte affermazioni importanti e inequivocabili: «le dimensioni multiculturali e socioeconomiche delle società europee» richiedono una grande attenzione alla «comunicazione interculturale», la storia è una *componente fondamentale* delle competenze sociali e civiche che a loro volta sono parte di quelle irrinunciabili per tutti, essa «comprende la *conoscenza delle vicende contemporanee* nonché dei principali eventi e tendenze nella *storia nazionale, europea e mondiale*» e «dei *movimenti sociali e politici*» e quindi è soprattutto storia *contemporanea* e storia su scale spaziali diverse tra le quali anche quella *mondiale*; essa contribuisce a formare la «capacità di *impegnarsi* in modo efficace con gli altri nella sfera pubblica nonché di mostrare *solidarietà* e interesse» e «senso di appartenenza al luogo in cui si vive, al proprio paese, all'UE e all'Europa in generale e al *mondo*».

¹ *Costituzione*: art. 3, comma 2 «È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del paese»; art. 34 «La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze che devono essere attribuite per concorso».

² Renato Di Nubila, *La valenza formativo-orientativa del sapere disciplinare* in Flavia Marostica (a cura di), *Orientamento e scuole superiori*, IRSSAE ER, Synergon, Bologna 1995.

³ Renato Di Nubila, *op.cit.*

⁴ Howard Gardner, *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano 1993.

⁵ Ivo Mattozzi, *Morfologia della conoscenza storiografica e didattica* in Ivo Mattozzi (a cura di), *La cultura storica: un modello di costruzione*, Faenza Editrice, Faenza (RA) 1990.

⁶ Marc Bloch, *Apologia della storia o mestiere di storico*, Einaudi, Torino 1950.

⁷ Ivo Mattozzi, *Struttura della conoscenza storica e didattica della storia nella scuola elementare* in Pasquale Roseti (a cura di), *Storia geografia studi sociali nella scuola primaria*, IRSSAE ER, Nicola Milano Editore, Bologna 1992.

⁸ Ivo Mattozzi, *Formare il senso del fatto storiografico* in Pasquale Roseti (a cura di), *op.cit.*

⁹ Ermanno Rosso, *Le fonti, dalla storiografia al laboratorio di didattica* in Paolo Bernardi (a cura di), *Insegnare storia*, UTET, Novara 2006.

¹⁰ Tutte le citazioni del capoverso sono tratte da Ivo Mattozzi, *Educazione all'uso delle fonti e curriculum di storia* in Pasquale Roseti, *op.cit.*

¹¹ Ivo Mattozzi, *Le parole del programma e la riconversione dell'apparato concettuale degli insegnanti* in Pasquale Roseti, *op.cit.*

¹² Ivo Mattozzi, *La programmazione modulare: una chiave di volta dell'insegnamento della storia* in Luigi Cajani (a cura di), *Il Novecento e la storia. Cronache di un seminario di fine secolo*, MPI Direzione Generale Istruzione Secondaria di I Grado, Brescia 2000, ora in: www.storiairreer.it.

¹³ Marc Bloch, *op.cit.*

¹⁴ Ernesto Perillo, *La storia. Istruzioni per l'uso*, IRRE Veneto, Tecnodid, Napoli 2002.

¹⁵ L'elenco è tratto dai seguenti testi ai quali è totalmente debitore: Ivo Mattozzi, *Morfologia della conoscenza storiografica e didattica*, *op.cit.*; *Le parole del programma e la riconversione dell'apparato concettuale degli insegnanti*, *Struttura della conoscenza storica e didattica della storia nella scuola elementare*, *Educazione all'uso delle fonti e curriculum di storia*, *Formare il senso del fatto storiografico* in Pasquale Roseti, *op.cit.*; *Struttura della conoscenza storica, sapere storico nella scuola e bisogni cognitivi e affettivi degli adolescenti in Innovazione della didattica della storia nella scuola secondaria superiore* (Atti corso di aggiornamento 1988-89) a cura di Ernesto Perillo, IRSSAE Veneto 1992; il CD *Insegnare storia* prodotto dal Ministero della Pubblica Istruzione e dall'Università di Bologna con la responsabilità scientifica di Ivo Mattozzi (2000) da cui è tratto l'elenco riportato nel testo.

¹⁶ Carlo Maria Cipolla, *Uomini tecniche economie*, Feltrinelli, Milano 1966.

¹⁷ Daniele Panighel, *La grammatica della storia*, Polaris, Faenza (RA) 2000; particolarmente interessanti le osservazioni e le esercitazioni sull'uso dei verbi, l'individuazione di 6 parole base (anteriore, contemporaneo, posteriore, attuale, recente, remoto), l'uso didattico di individuare *100 parole della storia* che riguardano tutti i contenitori tematici.

¹⁸ Ivo Mattozzi, *Le parole del programma e la riconversione dell'apparato concettuale degli insegnanti*, *op.cit.*

¹⁹ Convegno internazionale *Storiografia e insegnamento della storia: è possibile una nuova alleanza?* del Dipartimento di Discipline storiche dell'Università di Bologna, Bologna 19-20 ottobre 2004.

²⁰ 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).

²¹ Carlo Maria Cipolla, *Storia economica dell'Europa pre-industriale*, Il Mulino, Bologna 1974, 1975, 1980.

²² Questi i risultati della ricerca coordinata da Damian Evans dell'Università di Sydney e pubblicata sui «Proceedings of the National Academy of Sciences», 2007.

²³ Questo è emerso dalle scoperte anche archeologiche degli ultimi dieci anni.

²⁴ Tra le opere principali si segnalano: *Civiltà e imperi del Mediterraneo nell'età di Filippo II*, Einaudi, Torino (1949) 1953; *Il mondo attuale*, Einaudi, Torino 1966; *Civiltà materiale, economia e capitalismo dal XV al XVIII secolo* (1979, in tre volumi: *Le strutture del quotidiano*, *I giochi dello scambio*, *I tempi del mondo*), Einaudi, Torino 1987; *Il mediterraneo. Lo spazio, la storia, gli uomini, le tradizioni*, Bompiani, Milano (1985) 1987.

²⁵ Si segnalano in ordine cronologico alcuni testi di grande interesse e tutti tradotti in Italia: William H. McNeill, *La peste nella storia. Epidemie, morbi e contagio dall'antichità all'età contemporanea*, Einaudi, Torino 1981; Jacques Ruffiè, Jean Charles Sournia, *Le epidemie nella storia*, Editori Riuniti, Roma, 1985; Massimo Livi Bacci, *Storia minima della popolazione del mondo*, Il Mulino, Bologna (1989)

1998; Alfred Crosby, *Lo scambio colombiano. Conseguenze biologiche e culturali del 1492*, Einaudi, Torino 1992; Serge Latouche, *L'occidentalizzazione del mondo*, Bollati Boringhieri, Milano 1992; Marshal McLuhan, Bruce R. Powers, *Il villaggio globale. XXI secolo: trasformazioni nella vita e nei media*, SugarCo, Milano, 1992; Clive Ponting, *Storia verde del mondo*, SEI, Torino 1992; Luigi Cavalli Sforza, Paolo Menozzi, Alberto Piazza, *Storia e geografia dei geni umani*, Adelphi, Milano 1997; Jared Diamond, *Armi, acciaio e malattie. Breve storia del mondo negli ultimi tredicimila anni*, Introduzione di Luigi e Francesco Cavalli Sforza, Einaudi, Torino 1998; Juliet Clutton-Brock, *Storia naturale della domesticazione dei mammiferi*, Bollati-Boringhieri, Torino 2001; Steve Olson, *Mappe della storia dell'uomo. Il passato che è nei nostri geni* (2002), Einaudi Torino 2003; Jared Diamond, *Collasso. Come le società scelgono di morire o vivere*, Einaudi, Torino 2005; Antonio Brusa, Luigi Cajani (a cura di), Atti del Convegno nazionale di Modena *La storia è di tutti* (5-10 settembre 2005), Carocci, Roma 2009.

²⁶ L'anno e il luogo relativi a questo testo e a quelli presentati di seguito sono sempre riferiti alla prima edizione originale.

²⁷ Ivo Mattozzi, *Presentazione per il docente* in Ernesto Perillo, *La storia. Istruzioni per l'uso, op.cit.*

²⁸ Daniele Panighel, *op.cit.*

²⁹ Daniele Panighel, *op.cit.*

³⁰ Bruno Zevi, *Architettura e storiografia*, Einaudi, Milano 1974.

³¹ Dati forniti dal Ministro dei Beni Culturali alla Commissione Cultura della Camera nel 2008.

³² Volker Breidecker in «Süddeutsche Zeitung» del 5 agosto 2008.

³³ Giorgio Ruffolo, *Lo specchio del diavolo. La storia dell'economia dal Paradiso terrestre all'inferno della finanza*, Einaudi, Torino 2006.

³⁴ *La storia e l'apprendimento della storia in Europa*, Raccomandazione dell'Assemblea parlamentare del 22 gennaio 1996; il Progetto del Consiglio d'Europa *Learning and teaching about the history of Europe in the 20th century*, 2000; *L'insegnamento della storia nel XXI secolo*, Raccomandazione del Consiglio d'Europa del 31 ottobre 2001 con Appendice; Robert Stradling, *Teaching 20th-century european history. Istituzioni, politiche e allargamento dell'Unione europea*, pubblicato dal Consiglio d'Europa all'interno del Progetto *Learning and teaching about the history of Europe in the 20th century*, 2001; Eurydice, *Key Competencies. A developing concept in general compulsory education*, Bruxelles 2002; *Educazione alla cittadinanza democratica*, Raccomandazione del Comitato dei Ministri del 16 ottobre 2002; François Audigier, *Concetti di base e competenze chiave per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica*, Consiglio d'Europa, Bruxelles 2003; Eurydice, *Citizenship Education at School in Europe*, Commissione europea, Bruxelles 2005; Jean-Michel Leclercq, *La dimensione europea nella Didattica della Storia: immagini plurali e posizioni multiple*, Relazione, Strasburgo 9-10 ottobre 2006; Consiglio d'Europa, *The European Dimension in History Teaching: Plural Images and Multiple Standpoints*, Bruxelles 2006; François Audigier, *Per un approccio comparativo dell'educazione alla cittadinanza in alcuni curricoli europei*, IBIS, Pavia 2007; Progetto *L'immagine degli altri nell'insegnamento della storia*, Simposio *Imparare storia per comprendere e sperimentare la diversità culturale oggi*, Documento informativo della Segreteria, Strasburgo 29-30 ottobre 2007; *Costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente*, Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008.

³⁵ 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 l'interconnessione a tutti i livelli di tutti i fenomeni del mondo (*Dizionario di italiano* dell'Enciclopedia, Torino 2004).