

Insegnare ed apprendere la storia con le *Indicazioni*

Ivo Mattozzi

[il testo è pubblicato in *Fare scuola con le Indicazioni*.

Testo e commento. Didattica e spunti operativi

a cura di Loiero S. e Spinosi M., Giunti e Tecnodid, Napoli 2012, pp. 61-71.

Il libro è oltremodo utile per tutti gli insegnanti.

Infatti, contiene saggi che chiariscono tutto il testo ministeriale]

Per chi sono scritte le *indicazioni*?

I testi ministeriali sono scritti con lo scopo primario di orientare gli insegnanti nella presa delle decisioni sulle progettazioni e realizzazioni di processi di insegnamento e di apprendimento curricolari e continuativi.

Ma a doverli leggere e interpretare e trarre conseguenze sulla progettazione e realizzazione di prodotti destinati agli insegnanti e agli alunni sono anche dirigenti e redazioni delle case editrici e autori/trici di libri di testo.

Da un secolo e mezzo si verifica, però, una situazione paradossale: il ministero della pubblica istruzione emana i programmi o *le indicazioni* ma nella scuola la maggioranza degli insegnanti assume come regolatori delle scelte didattiche i libri di testo senza preoccuparsi di valutarne la congruenza con le ispirazioni ministeriali. I testi ministeriali appaiono irrilevanti. Si dà per scontato che la storia generale da insegnare abbia una struttura immodificabile (a parte gli incrementi paratestuali e le variazioni tematiche e interpretative) e che i manuali di storia siano il risultato delle interpretazioni più affidabili dei testi ministeriali.¹

Tra chi scrive i testi ministeriali e coloro che sono tenuti a recepirli c'è uno scarto nei riferimenti culturali. Chi li scrive ha una visione della storia come disciplina e della sua didattica che si è formata nella frequentazione della letteratura specialistica riguardante epistemologia, metodologia e storiografia e le teorie e le pratiche della didattica generale e della didattica della storia. In base a tali riferimenti mette in discussione la forma e la struttura della storia generale che si insegna tradizionalmente nella scuola italiana. Chi li recepisce (insegnanti, addetti delle case editrici, autori di manuali), invece, si è formato in corsi di formazione iniziale che hanno confermato e consolidato l'immagine della solita storia da insegnare grazie alla frequentazione della manualistica. Inoltre, lo scarto riguarda anche il modo di interpretare i concetti fondamentali come abilità, conoscenze, competenze, educazione al patrimonio culturale, educazione alla cittadinanza ecc. In questo caso, c'è la sedimentazione di significati acquisiti in altre stagioni della

¹ Mattozzi I, *La storia insegnata nella prima scuola*, in "La Vita Scolastica", n. 18, 2011, pp. 14-17. Ascenzi A., *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Vita e Pensiero, Milano, 2004. Altri saggi sono disponibili in <http://www.storiareer.it/Materiali> (consultato il 15/8/12)

cultura pedagogico-didattica: ad esempio, quella in cui le semplici abilità erano designate come competenze (secondo l'abitudine di tradurre con "competenza" il termine inglese "skill").

Il nuovo testo delle *Indicazioni* potrà avere un destino diverso? Potrà ispirare nuove concezioni in campo editoriale e nuove idee nella maggioranza degli insegnanti? Quali possono essere le condizioni affinché il testo sia ispiratore di buone pratiche sia in campo editoriale sia nella scuola?

Proviamo a esplorare il testo alla ricerca delle occorrenze della parola "storia" con i derivati "storico", "storici", "storiche" per mettere in evidenza lo sfondo dei riferimenti epistemologici, metodologici, psicocognitivi, didattici sottesi alla sua formulazione in ogni parte. Man mano vedremo le conseguenze che le idee di storia e delle sue funzioni possono avere nella mediazione didattica. Poi vedremo le plausibili incidenze sulla progettazione del curriculum.

La concezione della storia nella premessa generale

Quale idea di storia è proposta? Essa non è manifesta solo nel capitolo dedicato specificamente alla disciplina. È diffusa in molte parti del testo: nella introduzione *Cultura scuola persona* e nei due paragrafi *Per una nuova cittadinanza*, *Per un nuovo umanesimo*; nel *Profilo dello studente*; praticamente in quasi tutti i testi riguardanti le altre discipline.

Quali sono le funzioni attribuite alla storia?

Nella introduzione la storia è chiamata in causa come «studio dei contesti storici, sociali, culturali nei quali si sono sviluppate le conoscenze» poiché esso «è condizione di una loro piena comprensione».

Il che vuol dire che un oggetto importante dell'apprendimento devono essere i contesti che sono mutati da un periodo all'altro della storia. Dunque, nei libri di testo e nei processi di insegnamento dovrebbero essere valorizzate le descrizioni dei contesti. Cioè, la storia non è concepita solo come narrazione di un concatenamento di eventi, ma innanzitutto come rappresentazione discorsiva capace di dare risposta a domande del tipo "come stavano le cose in quello spazio e in quel periodo?". Le descrizioni contribuiscono alla costruzione della conoscenza del passato quanto le narrazioni. Anzi, esse sono la condizione per la comprensione dei processi di mutamento. Perciò libri di testo e lezioni degli insegnanti dovrebbero contemplare descrizioni ben strutturate.

L'altro credito fatto alla storia riguarda il contributo che essa può dare all'educazione alla cittadinanza attraverso la conoscenza della storia dell'Italia e del patrimonio culturale:

«Per educare a questa cittadinanza unitaria e plurale a un tempo, una via privilegiata è proprio la conoscenza e la trasmissione delle nostre tradizioni e memorie nazionali: non si possono realizzare appieno le possibilità del presente senza una profonda memoria e condivisione delle radici storiche. A tal fine sarà indispensabile una piena valorizzazione dei beni culturali presenti sul territorio nazionale, proprio per arricchire l'esperienza quotidiana dello studente con culture materiali, espressioni artistiche. idee, valori che sono il lascito vitale di altri tempi e di altri luoghi.»

Ciò vuol dire che si dovrebbe smettere di ridurre la storia d'Italia al racconto delle vicende politico-istituzionali per dare spazio alla storia delle civiltà che si sono manifestate sui territori italiani e che vi hanno depositato i beni culturali che oggi sono affidati alle cure e alla tutela delle istituzioni e dei cittadini.

Ma vuol dire anche che non si possono insegnare le conoscenze storiche senza connetterle con i beni culturali che sono sia le tracce di quelle civiltà sia gli oggetti di studio degli storici. Perciò i libri

di testo dovrebbero proporre descrizioni di civiltà anche nella scuola secondaria e riferimenti ai patrimoni culturali diffusi nelle diverse regioni e gli insegnanti dovrebbero programmare processi di insegnamento e di apprendimento che includano l'uso didattico di siti e di musei. La disponibilità delle risorse digitali (immagini, musei virtuali, didascalie ...) rende possibile l'inclusione dei riferimenti ai beni culturali e di correlate attività anche nel caso che siano impedita le uscite dalla scuola.²

Ma la storia da insegnare non è solo quella che contempla conoscenze a scala nazionale. L'invito è a «formare cittadini italiani che siano nello stesso tempo cittadini dell'Europa e del mondo. I problemi più importanti che oggi toccano il nostro continente e l'umanità tutta intera non possono essere affrontati e risolti all'interno dei confini nazionali tradizionali, ma solo attraverso la comprensione di far parte di grandi tradizioni comuni, di un'unica comunità di destino europea così come di un'unica comunità di destino planetaria. Perché gli studenti acquisiscano una tale comprensione, è necessario che la scuola li aiuti a mettere in relazione le molteplici esperienze culturali emerse nei diversi spazi e nei diversi tempi della **storia europea** e della **storia dell'umanità**. La scuola è luogo in cui il presente è elaborato nell'intreccio tra passato e futuro, tra memoria e progetto.»

Questo passo contiene tre orientamenti:

- il primo dovrebbe ispirare gli editori ad includere nei manuali conoscenze a scala europea e a scala mondiale. La scala europea non è contemplata dalla tradizione della storia generale scolastica. Questa si limitava a mettere in scena le vicende delle grandi monarchie (Francia, Spagna, Inghilterra ...), senza essere capace di comunicare una rappresentazione d'insieme della civiltà e della molteplicità delle situazioni dell'intero continente.³ La conseguenza è la costruzione di una scala di valori deformante, poiché nega il valore di stati e comunità di piccole dimensioni e multiculturali (ad esempio, come quelli italiani, e come il Portogallo, l'Olanda, la Svizzera, la Scozia, il Belgio, ...) e quello di comunità regionali all'interno di monarchie accentrate. Finché non saranno disponibili manuali di nuovo conio, gli insegnanti dovrebbero contrastare le trattazioni manualistiche impostando processi di apprendimento in cui gli alunni scoprono conoscenze di storia europea grazie alle risorse digitali e ad attività laboratoriali come il webquest (la ricerca programmata sul web)⁴
- Il secondo invito porta a prendere in considerazione il sistema delle conoscenze: se gli alunni devono «mettere in relazione le **molteplici** esperienze **culturali** emerse nei diversi spazi e nei diversi tempi **della** storia europea e della storia **dell'umanità**», allora gli autori di manuali e gli insegnanti dovrebbero predisporre le condizioni per far passare gli alunni dallo studio additivo delle conoscenze singolarmente trattate alla loro composizione in rappresentazioni d'insieme. Si tratta di impegnare gli alunni in una ginnastica mentale che comporta l'uso delle conoscenze apprese allo scopo di costruirne un'altra a scala spaziale e

² Alcuni siti che propongono rassegne di siti di musei virtuali: http://www.dive3000.com/visite_virtuali.htm; <http://www.rassegna.unibo.it/mus.html>; <http://www.ips.it/musis/musei.html> (consultati il 15/8/12)

³ Bernardi P. e Rabuiti S., *Le scienze sociali per la cittadinanza europea. Storia – Geografia – Educazione al patrimonio*, "Quaderno di Clio '92", n. 9, 2010.

⁴ <http://www.webquest.it/> (un sito curato da Salvatore Colazzo per spiegare il WQ); A. Tosi, *Il webquest. Uno strumento didattico con molte potenzialità ancora da scoprire* (2007) in <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1505> (consultati il 15/8/12)

temporale più ampia. Ad esempio, nei sussidiari si squadernano le civiltà dei fiumi, poi le civiltà del mare con una addizione che non forma le condizioni per costruire una conoscenza più ampia e come se le civiltà dei fiumi non coesistessero con quelle del mare. Non sarebbe più significativo proporre fin dall'inizio il compito di capire come si sono costituiti "mondi" grazie all'apporto di molte civiltà? Ad esempio, come si è formato il mondo mediterraneo? In questo caso le diverse civiltà studiate ad una ad una diventerebbero i tasselli per la comprensione di come ha funzionato il Mediterraneo da spazio di connessione tra molteplici civiltà e come esso sia diventato lo spazio dell'impero romano. ...

- Il terzo accenno riguarda il rapporto tra conoscenze storiche e conoscenza del presente e ipotesi sul futuro: anche in questo caso occorrerebbe un profondo, radicale rinnovamento delle trattazioni di storia generale. Gli aspetti e i processi del presente sono l'esito e la continuazione di processi di trasformazione che si sono sviluppati nel passato e che la storiografia rappresenta. La loro conoscenza rende comprensibile il presente, ma è la conoscenza del presente che può rendere significativo e motivato lo studio del passato. Sicché i processi di insegnamento dovrebbero avere un incipit che riguardi il presente e la esperienza che di esso hanno gli alunni.

Dunque, i riferimenti epistemologici e metodologici al fondo di tale concezione sono quelli che si possono derivare da tutte le riflessioni dedicate alla costruzione delle conoscenze storiche: quelle che già da tanto tempo hanno svelato come la conoscenza storica si costruisca a partire dal presente e in rapporto ai problemi presenti che lo storico sente vivi e quelle più recenti che hanno elaborato la necessità della molteplicità delle scale per l'elaborazione delle conoscenze storiche e che hanno valorizzato la scala mondiale come quella più adeguata per la storiografia disposta a rappresentare il passato dell'umanità.⁵

La concezione della storia nel testo riguardante la storia

Queste concezioni trovano un ricalzo ed un'espansione nella premessa delle indicazioni per il curriculum di storia dove si traducono in indicazioni operative.

Innanzitutto il testo si apre con il riferimento al patrimonio culturale che connota i territori nei quali gli alunni si trovano a vivere:

«Nel nostro Paese la storia si manifesta alle nuove generazioni nella straordinaria sedimentazione di civiltà e società leggibile nelle città, piccole o grandi che siano, nei tanti segni conservati nel paesaggio, nelle migliaia di siti archeologici, nelle collezioni d'arte, negli archivi, nelle manifestazioni tradizionali che investono, insieme, lingua, musica, architettura, arti visive, manifattura, **cultura alimentare** e che entrano nella vita quotidiana. La Costituzione stessa, all'articolo 9. impegna tutti, e dunque in particolare la scuola, nel compito di tutelare questo patrimonio.»

⁵ Brusa A. e Cajani L., *La storia è di tutti*, Carocci, Roma 2009. Di Fiore L. e Meriggi M., *World history. Le nuove rotte della storia*, Laterza, Bari, 2011

Come nella premessa generale, anche qui l'evocazione dei tanti beni culturali attorno a noi può servire a ricordarci che il passato è presente attraverso le tracce che sono pervenute fino ad oggi e che continueranno ad emergere: sono esse che rendono possibile la costruzione delle conoscenze storiche.

Opportunamente, perciò, l'incipit si chiude con la raccomandazione generale:

«Per questa ragione la scuola è chiamata ad esplorare, arricchire, approfondire e consolidare la conoscenza e il senso della storia.»

Essa di nuovo connette la esigenza di costruire conoscenza e significato della storia all'uso didattico beni culturali e trova corrispondenza nella chiusa del testo nel paragrafo dedicato a *L'educazione al patrimonio culturale e alla cittadinanza attiva*

«L'insegnamento e l'apprendimento della storia contribuiscono all'educazione al patrimonio culturale e alla cittadinanza attiva. I docenti si impegnano a far scoprire agli alunni il nesso tra le tracce e le conoscenze del passato, a far usare con metodo le fonti archeologiche, museali, iconiche, archivistiche, a far apprezzare il loro valore di beni culturali. In tal modo l'educazione al patrimonio culturale fornisce un contributo fondamentale alla cittadinanza attiva.»

Infine, lo sbocco didattico è conseguentemente quello di «muovere dai molti segni custoditi nel territorio, dalle testimonianze dirette e indirette, dalle prime letture dei documenti e dai successivi approfondimenti, dalle discussioni e dai confronti, costituisce approcci didattici efficaci per avviare gli alunni verso la conoscenza e l'uso dei procedimenti della ricerca».

La storia intesa come ricerca metodologicamente controllata

La storia, dunque, è intesa non solo come complesso di conoscenze sul passato ma, in primo luogo, come processo di costruzione delle conoscenze metodicamente regolato. E l'esperienza del metodo e la riflessione critica su di esso devono diventare parte integrante della formazione degli alunni. Sono esse che generano e alimentano, innanzitutto, il pensiero storico e rendono immaginabili le operazioni che sono alla origine delle conoscenze liberesche. Sono attività cognitive che servono anche nella vita quotidiana e nelle attività professionali che hanno a che fare con l'impegno a ricostruire fatti (detective, inquirenti, avvocati, giudici, restauratori ...) ogni volta che occorra dare significato alle tracce, produrre informazioni e organizzarle allo scopo di rappresentare il passato anche recente.

Perciò le indicazioni prospettano una linea continuativa di attività di apprendimento metodologiche. Gli obiettivi di abilità e di conoscenze riguardanti l'uso delle fonti delineano processi curriculari dalla prima classe della scuola primaria fino alla terza della scuola secondaria di I grado:

«al termine della classe terza della scuola primaria:

- Individuare le tracce e usarle come fonti per produrre conoscenze sul proprio passato, della generazione degli adulti e della comunità di appartenenza.

- Ricavare da fonti di tipo diverso informazioni e conoscenze su aspetti del passato.

al termine della classe quinta della scuola primaria

- Produrre informazioni con fonti di diversa natura utili alla ricostruzione di un fenomeno storico.
- Rappresentare, in un quadro storico-sociale, le informazioni che scaturiscono dalle tracce del passato presenti sul territorio vissuto.
- Ricavare da fonti di tipo diverso informazioni e conoscenze su aspetti del passato.

al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado

- Conoscere alcune procedure e tecniche di lavoro nei siti archeologici, nelle biblioteche e negli archivi
- Usare fonti di diverso tipo (documentarie, iconografiche, narrative, materiali, orali, digitali, ecc.) per produrre conoscenze su temi definiti»

Gli alunni possono essere impegnati a lavorare con le tracce in quanto strumenti di produzione della informazioni fin dalla prima. L'insegnante può sfidarli a ricostruire esperienze vissute grazie all'uso delle tracce che gli alunni ne avranno conservato e poi via via proporrà la ricostruzione di aspetti o fatti o processi di passati sempre più profondi (della propria generazione, di quella degli adulti) fino a implicare nelle ricostruzioni i beni culturali da usare come fonti per la ricostruzione di stati di cose e processi correlati con i periodi storici studiati. Gli alunni potranno allora fare uso di immagini di tracce presenti sul web e di musei e pinacoteche virtuali, cogliendone con spirito critico sia la differenza con le tracce originali sia le possibilità singolari di lettura e di interpretazione che la digitalizzazione offre.

Le abilità così formate possono portare gli alunni al “traguardo per lo sviluppo di competenze”, quello di saper produrre, autonomamente, informazioni storiche con fonti di vario genere - anche digitali - e di saperle organizzare in testi.

Gli effetti formativi desiderati possono essere conseguiti solo a condizione che le fonti siano ricorrentemente usate in tutte le classi della scuola dell'obbligo e che gli insegnanti considerino la ricerca storico-didattica altrettanto necessaria delle attività sulle conoscenze di storia generale.

La questione delle conoscenze e del sistema di sapere

Come si intende, nel curriculum devono trovare posto le attività di ricerca storico-didattica prima, accanto e in intreccio con i processi di insegnamento e di apprendimento delle conoscenze testuali. Combinare i due filoni di attività comporta dosare accuratamente la quantità e la qualità delle conoscenze storiche da proporre agli alunni. Questo è il problema principale che devono affrontare, da una parte, gli autori e gli editori nella elaborazione delle storie generali da insegnare, dall'altra gli insegnanti nella programmazione e nella gestione delle attività di costruzione del sapere storico.

Ed essa è la sfida più difficile perché il compito confligge con gli stereotipi che la frequentazione dei manuali ha generato e consolidato nella maggior parte delle persone che ormai pensano la storia appiattita sulla struttura della storia generale studiata.

Le *indicazioni* sono tese a orientare verso il superamento dell'idea di una struttura "naturale", inevitabile, immutabile della storia generale. Infatti, evidenziano che la storia è il campo disciplinare nel quale. «le conoscenze del passato offrono metodi e saperi utili per comprendere e interpretare il presente.» Poi ribadiscono una cosa chiarissima che, però, è negata e occultata quando si studia storia solo sul libro di testo, cioè che le «Le conoscenze prodotte dagli storici, [sono] innumerevoli e in continuo accrescimento, sono sottoposte a revisione continua a seconda del mutare dei rapporti tra presente e passato e della continua reinterpretazione delle fonti.»

Infine, invita gli insegnanti a tener conto di questa caratteristica della disciplina e a progettare «percorsi didattici che approfondiscono la conoscenza della storia. l'attenzione alle diverse fonti e la consapevolezza dell'importanza e della complessità dell'interpretazione storica.»

Il carattere critico e scientificamente fondato delle conoscenze storiche, la multinterpretazione, la consapevolezza di una quantità di conoscenze illimitatamente superiore a quella che può essere appresa sono gli antidoti agli usi impropri della storia generale, quegli usi che hanno prodotto la de-formazione storica di generazioni di alunni per tutto il secolo dopo l'unità con la proposta della rappresentazione del passato ispirata a valori nazionalistici.

Recentemente nell'arena multimediale si è affermato un uso pubblico della storia curvato a compiacere memorie fasulle, a fondare identità, a mettere in luce radici (senza mettere nel conto gli sviluppi del tronco e delle diramazioni della storia): anche contro queste distorsioni il contravveleno è la costruzione di conoscenze che facciano pensare la molteplicità degli apporti culturali dei diversi gruppi etnici sia alla storia del mondo, sia alla storia d'Europa sia alla storia d'Italia.

La conclusione coerente è che «Occorre, dunque, aggiornare gli argomenti di studio, adeguandoli alle nuove prospettive, facendo sì che la storia nelle sue varie dimensioni - mondiale, europea, italiana e locale - si presenti come un continuo intreccio di persone, culture, economie e religioni.»

Dunque, la storia generale può essere formativa a condizione di rinnovarsi profondamente sia nelle elaborazioni dei libri di testo sia nelle lezioni degli insegnanti sia negli apprendimenti degli alunni. Il rinnovamento deve riguardare

1. la ristrutturazione delle conoscenze per renderle più significative e più compatte. Il che comporta descrivere civiltà, descrivere stati di cose (o stati del mondo) in modo che gli studenti imparino a costruire rappresentazioni dell'umanità e del mondo, o dell'Europa o dell'Italia nei diversi periodi. Ma soprattutto comporta la ricostruzione dei processi che hanno prodotto le grandi trasformazioni che hanno fatto assumere all'umanità e al mondo le sembianze che hanno segnato il loro divenire fino a quelle che li caratterizzano nel tempo presente. Il testo propone una lista di temi imprescindibili che dovranno costituire il sapere storico degli alunni all'uscita della scuola comprensiva: "Perciò, il curriculum di storia non può prescindere da alcuni momenti fondanti la storia umana: il processo di ominazione, le rivoluzioni neolitiche, le diffusioni delle religioni, la rivoluzione industriale e la globalizzazione, la storia ambientale."

2. la selezione drastica del numero delle conoscenze per renderlo compatibile con i tempi che nelle scuole sono assegnati all'insegnamento della storia.

Quali sono i criteri di selezione? Sono gli aspetti e i processi del mondo contemporaneo in quanto esito di trasformazioni e di permanenze che si sono svolte e protratte in periodi diversi.

«E tuttavia evidente che proprio l'attenzione alle vicende complesse del presente chiamano in causa le conoscenze di storia generale, articolate nell'arco del primo ciclo, sulla base della loro significatività ai fini di una prima comprensione del mondo.»

Si immagini di fare una radiografia del presente allo scopo di inventariare le caratteristiche più rilevanti che hanno debiti con la storia, dall'eredità trasmessa dall'ominazione fino ai mutamenti generati dalla globalizzazione. Avremmo i seguenti benefici:

1. un catalogo di conoscenze tutte significative tra le quali selezionare quelle da svolgere effettivamente in rapporto con l'orario e le durate delle attività didattiche;
2. la possibilità di stabilire il rapporto tra conoscenza del presente e conoscenza del passato per suscitare motivazioni allo studio;
3. la possibilità di elaborare a grandi linee processi di lungo periodo tagliando corto con la strutturazione additiva e intermittente dei temi che caratterizza le attuali trattazioni manualistiche e che hanno l'effetto della moltiplicazione delle nozioni riguardanti eventi, date e nomi di luoghi e di personaggi.

«Tuttavia è importante sottolineare l'importanza, a partire dalla scuola primaria, dell'apprendimento della storia centrato su temi che riguardano l'insieme dei problemi della vita umana sul pianeta: l'uso delle diverse fonti di energia, la difesa dagli elementi naturali avversi e la trasformazione progressiva dell'ambiente naturale, i molti passaggi dello sviluppo tecnico, la conservazione dei beni e del cibo, la divisione del lavoro e la differenziazione sociale, le migrazioni e la conquista dei territori, il conflitto interno e quello esterno alle comunità, la custodia e la trasmissione del sapere, i codici e i mezzi della comunicazione, la nascita e lo sviluppo delle credenze e della ritualità. il sorgere e l'evoluzione del sentimento religioso e delle norme, la costruzione delle diverse forme di governo.»

Insomma se la programmazione delle conoscenze e la loro gestione si adeguano alle costrizioni del quadro orario e mettono in conto le attività per il passaggio dalle singole conoscenze alla loro messa in sistema, allora è possibile che gli alunni raggiungano i traguardi di sviluppo delle competenze in cui l'effetto è la conoscenza e la comprensione di:

«avvenimenti, fatti e fenomeni delle società e civiltà che hanno caratterizzato la storia dell'umanità dal paleolitico alla fine del mondo antico con possibilità di apertura e di confronto con la contemporaneità.

«aspetti fondamentali del passato dell'Italia dal paleolitico alla fine dell'impero romano d'Occidente, con possibilità di apertura e di confronto con la contemporaneità.»

«aspetti e processi fondamentali della storia italiana dalle forme di insediamento e di potere medievali alla formazione dello stato unitario fino alla nascita della Repubblica, anche con possibilità di aperture e confronti con il mondo antico,

«aspetti e processi fondamentali della storia europea medievale, moderna e contemporanea, anche con possibilità di aperture e confronti con il mondo antico.

«aspetti e processi fondamentali della storia mondiale, dalla civilizzazione neolitica alla rivoluzione industriale, alla globalizzazione.

«aspetti e processi essenziali della storia del suo ambiente.»

Insegnare e apprendere con i testi

Il ragionamento finora svolto dovrebbe portare alle seguenti operazioni pratiche :

1. gli editori dovrebbero incoraggiare o accettare la scrittura di storie generali destinate agli alunni in cui le conoscenze si caricano di significati perché sono messe in relazione con le conoscenze del presente e diventano interessanti, comprensibili, apprendibili in quanto ben strutturate sia nelle descrizioni di quadri di civiltà, sia nella rappresentazione di processi di trasformazione decisive, sia nelle argomentazioni esplicative sia nella ristrutturazione delle conoscenze in sistemi di sapere.
2. gli insegnanti dovrebbero selezionare e trasporre le conoscenze da concatenare nei loro piani di lavoro. Dovrebbero allestire attività laboratoriali per insegnare a usare il libro di testo, ad analizzare testi (anche cartografici) e trasporli in schemi (scalette tematiche, grafici temporali, mappe concettuali, tabelle). Dovrebbero insegnare a costruire la conoscenza del presente da cui partire per il viaggio nel passato, ad usare testi diversi per costruire quadri di civiltà e processi di trasformazione. Potrebbero avvalersi per questo delle risorse digitali.
3. gli alunni – guidati dall'insegnante e impegnati in attività laboratoriali – dovrebbero dar prova di saper studiare, di saper trasporre testi in schemi, di saperli esporre con l'uso di schemi, di saper elaborare testi con l'aiuto degli schemi, di saper comparare interpretazioni contrastanti, di saper mettere in relazione conoscenza del presente e conoscenza del passato, di saper usare e criticare le risorse digitali per costruire conoscenze e per incrementarle, di saper connettere le conoscenze apprese in sistemi di rappresentazione del passato.

La cultura storica diffusa: il rapporto con le altre discipline

Le *Indicazioni* non raggruppano le discipline in aree ma raccomandano di valorizzare gli intrecci e le trasversalità tra di esse sin dalla premessa generale in modo da costruire sistemi di conoscenze.

La storia ha la possibilità di diventare complice di molte altre discipline nella costruzione di conoscenze, in primis della geografia e dell'italiano, e può avvalersi dell'apporto di altri approcci disciplinari per costruire le conoscenze storiche:

«A questo scopo il bisogno di conoscenze degli studenti non si soddisfa con il semplice accumulo di tante informazioni in vari campi, ma solo con il pieno dominio dei singoli ambiti disciplinari e contemporaneamente, con l'elaborazione delle loro molteplici connessioni. È quindi decisiva una nuova alleanza fra scienza, storia, discipline umanistiche, arte e tecnologia, in grado di delineare la prospettiva di un nuovo umanesimo.

In tale prospettiva, la scuola potrà perseguire alcuni obiettivi, oggi prioritari

- insegnare a ricomporre i grandi oggetti della conoscenza - l'universo, il pianeta, la natura, la vita, l'umanità, la società, il corpo, la mente, la storia - in una prospettiva complessa, volta cioè a superare la frammentazione delle discipline e a integrarle in nuovi quadri d'insieme.»

Questa raccomandazione d'ordine generale si fa più puntuale nelle *indicazioni* per italiano, geografia, scienze, musica, arte e immagine.

Insomma l'assunzione del punto di vista storico in alcune attività di diverse discipline contribuisce alla promozione della cultura storica e la formazione storica può rendere gli alunni più abili a comprendere le conoscenze elaborate nelle altre discipline, grazie alle abilità di organizzazione

temporale e spaziale delle informazioni e alla conoscenza dei contesti in cui si sono sviluppati i diversi fenomeni oggetti delle conoscenze di altre discipline.

Necessità del rinnovamento

È possibile che le *indicazioni* possano essere all'origine di mutamenti così profondi? Non solo è possibile, ma è necessario. Solo con tale rinnovamento l'insegnamento della storia potrà assumere il significato che merita agli occhi degli studenti e produrrà una cultura diffusa che serve per l'educazione di cittadini vigili e attivi .

Consigli bibliografici

1. Bertoldo, F. e Provenzano C. (a cura di), *Apprendere per competenze. Una sperimentazione*, in "Quaderni di documentazione dell'Istituto Pedagogico di Bolzano", n. 25, Edizioni Junior, Bergamo 2010.
2. Braudel, F. *Storia misura del mondo*. Il Mulino, Bologna, 2010
3. Brioni, G., Farruggia, E., Rabitti, M.T., *Descrivere le civiltà*, Istituto Pedagogico, Junior, Bergamo, 2010.
4. Mattozzi, I. *Pensare la storia da insegnare*, e-book o libro cartaceo su richiesta, Cenacchi editrice, 2011. www.cenacchieditrice.it
5. Mattozzi I, *Storia. Educazione temporale nella scuola elementare*. Progetto di aggiornamento a distanza, IRRSAE Lombardia, Milano 1990
6. Mattozzi I. (a cura di), *Un curriculum per la storia*. Cappelli, 1990 distribuito da La Scuola editrice.
7. Mattozzi I., Coltri L., Dalola D., Rabitti M.T., *Didattica della storia: insegnare il primo sapere storico* corso per la formazione a distanza in cd-rom, Giunti, Firenze 2005.
8. E. Perillo (a cura di), *Storie d'Italia nel curriculum*, Cenacchi editrice, www.cenacchieditrice.it, 2011, e-book disponibile anche in copie cartacee.
9. Rabitti M.T., Santini C. (a cura di), *Il museo nel curriculum di storia*, FrancoAngeli, Milano, 2008
10. Rabitti M.T., Guanci V., (a cura di), *Storia e competenze nel curriculum* e-book, Cenacchi editrice, 2011, www.cenacchieditrice.it . È possibile richiedere copia cartacea del libro.
11. Rabitti M.T., Santini C. (a cura di), *Per il curriculum di storia: idee e proposte*, , FrancoAngeli, Milano 2009.
12. Toynbee A, *Il racconto dell'uomo. Cronaca dell'incontro del genere umano con la Madre Terra*, Garzanti, Milano 1987