

UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER L'EMILIA-ROMAGNA
IRRE EMILIA-ROMAGNA

STORIA

*Ricerca sul curricolo
e innovazione didattica*

a cura di
ROSANNA FACCHINI

Contributi di:

*Paolo Bernardi, Tiziana Bernardi, Carlo Paolo Bitossi, Emanuela Casali,
Andrea Mario Caspani, Rosanna Facchini, Fabrizio Foschi,
Anna Iozzino, Flavia Marostica, Filomena Massaro, Daniela Parisi,
Maria Teresa Rabitti, Roberta Romanato, Carmela Santopaolo, Marinella Sarti*

tecnodid
EDITRICE

Il volume 'Storia' è il risultato di un lavoro coordinato tra Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e IRRE Emilia-Romagna, nell'ambito del progetto "Gruppi di ricerca". Il finanziamento è assicurato dall'USR E-R, nell'ambito dell'utilizzazione dei fondi 2004 per la formazione in servizio e dei fondi 2005 e 2006 della legge 440/97 per il sostegno all'autonomia scolastica.

Il Gruppo di ricerca è composto da:

Rosanna Facchini (coordinatrice), Paolo Bernardi, Tiziana Bernardi, Carlo Paolo Bitossi, Emanuela Casali, Andrea Mario Caspani, Gloria Corticelli, Dolores Daghia, Alessandro Ferioli, Fabrizio Foschi, Anna Iozzino, Flavia Marostica, Filomena Massaro, Daniela Parisi, Maria Teresa Rabitti, Roberta Romanato, Carmela Santopaolo, Marinella Sarti, Donatella Valenti.

I testi del volume sono stati curati dagli autori che appaiono nell'indice e che sono riportati in testa ad ogni contributo.

Volume a cura di Rosanna Facchini

Coordinamento scientifico del progetto di ricerca: Giancarlo Cerini, Nerino Arcangeli
Coordinamento redazionale, editing: Maria Cristina Gubellini

Collana "I Quaderni dei Gruppi di ricerca USR e IRRE Emilia-Romagna"
Quaderno n. 9 – luglio 2007

La riproduzione dei testi è consentita previa citazione della fonte.

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna Piazza XX Settembre, 1 - 40121 Bologna - Tel 051 4215711 XE-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it ; sito web: www.istruzioneer.it Direttore Generale: Luigi Catalano Ufficio V - Formazione, autonomia e iniziative editoriali Dirigente: Giancarlo Cerini

Codice ISBN: 978-88-86100-29-8

Stampa Tecnodid editrice, Napoli, luglio 2007

Indice

Presentazione della collana	5
<i>Luigi Catalano</i>	

Introduzione

Costituzione, composizione e attività del gruppo	6
<i>Rosanna Facchini</i>	

Parte I – Le ottiche di osservazione della riforma per la storia

Insegnare storia a scuola: quando, come, perchè	11
<i>Rosanna Facchini</i>	

Educare alla storia: educare ai valori?	22
<i>Andrea Mario Caspani, Fabrizio Foschi</i>	

La scuola tra passato e futuro	31
<i>Paolo Bernardi, Maria Teresa Rabitti</i>	

Continuità e discontinuità tra i Curricoli De Mauro e le Indicazioni Moratti: dal passato al futuro	35
<i>Flavia Marostica, Marinella Sarti</i>	

Storiografia e storia insegnata	46
<i>Flavia Marostica</i>	

Parte II - I focus

I focus: motivazioni, fondamenti, preparazione	53
<i>Flavia Marostica</i>	

L'organizzazione dei focus group	59
<i>Rosanna Facchini</i>	

I rapporti di sintesi	64
Relazione di sintesi finale del focus tenuto a Cesena il 6 marzo 2006 <i>Fabrizio Foschi, Emanuela Casali, Tiziana Bernardi</i>	

Relazione di sintesi finale del focus tenuto a Cesena il 13 marzo 2006 <i>Fabrizio Foschi, Lina Santopaulo, Emanuela Casali</i>	69
Relazione di sintesi finale del focus tenuto a Modena il 14 marzo 2006 <i>Maria Teresa Rabitti, Paolo Bernardi, Anna Iozzino</i>	74
Relazione di sintesi finale del focus tenuto a Bologna il 15 marzo 2006 <i>Flavia Marostica, Filomena Massaro, Marinella Sarti</i>	76
Relazione di sintesi finale del focus tenuto a Bologna il 16 marzo 2006 <i>Flavia Marostica, Roberta Romanato, Marinella Sarti</i>	87
Relazione di sintesi finale del focus tenuto a Piacenza il 17 marzo 2006 <i>Carlo Bitossi, Andrea Mario Caspani, Daniela Parisi</i>	96
Relazione di sintesi finale del focus tenuto a Modena il 23 marzo 2006 <i>Maria Teresa Rabitti, Paolo Bernardi, Anna Iozzino</i>	101
Il Report regionale di sintesi <i>Rosanna Facchini</i>	104

Bibliografia

Bibliografia minima sulla didattica della storia a cura di <i>Flavia Marostica</i>	115
--	-----

Sitografia

Sitografia minima sulla didattica della storia a cura di <i>Flavia Marostica</i>	121
--	-----

Postfazione

Un 'ponte' verso nuove indicazioni nazionali <i>Giancarlo Cerini, Nerino Arcangeli</i>	125
--	-----

Presentazione della Collana

UNA SCUOLA IN CAMMINO

*Luigi Catalano**

**Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

Negli anni tra il 2004 e il 2006 si è sviluppata in Emilia-Romagna un'intensa attività di ricerca e formazione sui temi dell'innovazione nella scuola di base, promossa dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna in partenariato con l'IRRE Emilia-Romagna

L'azione di "ricerca" (in riferimento ai nuovi ordinamenti del primo ciclo e alle innovazioni curriculari nella scuola dell'autonomia) ha previsto la costituzione di 16 gruppi di lavoro (10 su temi di carattere disciplinare, 6 di carattere pedagogico-organizzativo), formati da insegnanti delle scuole impegnate nell'innovazione, da rappresentanti delle associazioni professionali e disciplinari dei docenti, da ricercatori dell'IRRE e dell'Università, da dirigenti tecnici.

L'obiettivo dell'iniziativa era triplice: sviluppare una riflessione critica sui contenuti culturali proposti dall'Amministrazione, commisurare le innovazioni con le migliori pratiche diffuse nelle scuole, affrontare le questioni della valutazione.

I sedici volumi che documentano le attività svolte sono il frutto di collaborazioni scientifiche tra i centri di ricerca didattica e universitaria e le scuole. Il raccordo fra teoria e prassi è garantito in particolare dall'USR E-R e dall'IRRE E-R, con la collaborazione delle associazioni professionali.

I risultati della ricerca dimostrano che il confronto aperto degli attori della ricerca sulle tematiche pedagogiche e su quelle disciplinari rappresenta un momento indispensabile di partecipazione e riflessione critica allo sviluppo della scuola, in relazione ad un territorio fertile dal punto di vista culturale ed educativo come è quello dell'Emilia-Romagna.

La ricchezza delle pratiche innovative, le proposte sul curricolo e sulle costanti pedagogiche che sottendono i modelli didattici di una scuola di eccellenza acquistano un significato pregnante per la costruzione di un curricolo per le scuole dell'Emilia-Romagna, ma si propongono anche come idee, indicazioni e riflessioni utili per il contesto nazionale. Solo la pluralità delle migliori intelligenze potrà contribuire alla costruzione di una scuola aperta e flessibile, accogliente ed equa, in linea con gli orientamenti europei.

Sommessamente, è questo il messaggio positivo che vorremmo diffondere con la pubblicazione della collana dei quaderni di ricerca sul curricolo.

Introduzione

COSTITUZIONE, COMPOSIZIONE E ATTIVITÀ DEL GRUPPO

Rosanna Facchini*

**Dirigente Tecnica, Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, Coordinatrice Gruppo di Ricerca 'Storia'*

Si condivide l'impostazione del Piano Regionale, quanto all'approccio metodologico alla ricerca, nella consapevolezza che, come per tutti gli ambiti disciplinari, anche il "tema culturale e pedagogico-didattico" della storia dovrà essere affrontato nel contesto organizzativo e ordinamentale previsto ed attuato concretamente nelle scuole, dal momento che tempi, luoghi, risorse umane e finanziarie costituiscono le condizioni strutturali in cui le proposte culturali, disciplinari, metodologico-didattiche si calano concretamente.

1. Le scelte

Nello specifico, tuttavia, vengono tenuti nel debito conto anche:

- il quadro delle esperienze professionali pregresse degli insegnanti impegnati in prima battuta nell'applicazione,

- il quadro dei percorsi formativi e di R/A già affrontati nel tempo dalle scuole e dall'IRRE ER,

in particolare:

- il Piano poliennale di formazione sui Nuovi Programmi della Scuola Elementare degli anni '80 (D.P.R. 104/85);

- le esperienze attivate dalle Commissioni di Storia del '900, alla fine degli anni '90;

- il percorso di formazione e di R/A "Percorsi disciplinari in verticale negli Istituti Comprensivi" (MIUR/DDG I° Grado prot. n. 18616 del 9.11.99) che alla regione Emilia Romagna ha assegnato l'area interdisciplinare "geo-storico-sociale";

- le ricche e corpose esperienze pluriennali dell'IRRE, nel merito, che oggi sono consultabili *on line* all'indirizzo www.storiairreer.it¹.

¹ L'homepage è intitolata al Progetto ESSE, didattica della storia e delle scienze sociali. Nella sezione "materiali" sono presenti allegati eventualmente utilizzabili. Tra le varie sottosezioni, c'è la sottosezione "saperi", all'interno della quale sono presenti i più importanti testi di matrice europea, in lingua originale ed in sintesi in italiano, oltre ai testi italiani sui saperi essenziali (Commissione dei Saggi). Vi è poi una sezione con le indicazioni e le raccomandazioni della comunità europea relative all'insegnamento della storia, sia per quanto riguarda gli obiettivi della disciplina in sé, sia per raggiungere altre finalità, come la lotta al razzismo. Di seguito c'è una sezione dedicata a programmi, curricula e piani nazionali di storia, attuati e/o proposti. All'interno di questa sezione, assieme a molti programmi del passato e del presente,

In nota una rapida sintesi dei materiali, utile anche per le decisioni in ordine all'utilizzo unitario e condiviso delle TIC per l'intero piano di R/A.

La distinzione dell'area disciplinare "storia" da "geografia" risulta formalmente coerente con l'impostazione delle Indicazioni/Raccomandazioni 2004 e, anche se già il Coordinamento dell'USR prevede opportunamente **raccordi operativi** e di **coordinamento** tra i vari Gruppi, per storia l'esigenza che si pone è quella di operare altri e più puntuali raccordi:

- di tipo **culturale/disciplinare** e **pedagogico/metodologico**, con "geografia", e con tutta l'area delle "educazioni", in particolare quella della "cittadinanza e della convivenza civile";

- di tipo **strutturale** tra **1° ciclo** (Infanzia, Primaria e Secondaria di I° Grado) e **2° ciclo** (Secondaria di II° grado), anche se i "documenti" a disposizione di questo secondo segmento sono ancora alla stadio di "*lavori in corso*" e non hanno la legittimità formale dei documenti del 1° ciclo, per quanto in applicazione "transitoria".

Tale scelta risulta coerente con le istanze della **continuità** e della **verticalità**, criteri che attengono:

- ai **tempi** e ai **ritmi** di **crescita cognitiva** e **relazionale** degli alunni/studenti, sul **piano psico-pedagogico**;

- alla disciplina **storia** in particolare, sul **piano epistemologico** e **metodologico**, anche se, evidentemente, non può prescindere dall'assetto istituzionale ed ordinamentale delle istituzioni scolastiche che si andrà attestando, in esito al processo di riforma.

A questo fine la ricerca si orienta ad esplicitare i **nodi problematici** che emergono, sia nei cambiamenti semantici introdotti dai documenti, rispetto alle operatività professionali già sedimentate nelle scuole, sia nella diversa distribuzione dei contenuti nelle nuove annualità **1 + 2+ 2+ 2+ 1**.

Le diverse sensibilità culturali e le diverse esperienze professionali e istituzionali, rappresentate nel Gruppo, accreditano sufficiente attendibilità al campione del tutto casuale cui si può far riferimento nell'operazione di ricognizione delle esperienze in corso nelle scuole.

Non si tratta tanto di raccogliere materiali già confezionati, quanto piuttosto di costituirsi come "gruppo d'ascolto", capace di riportare al gruppo nodi critici, punti emergenti dei percorsi che le scuole stanno affrontando.

In tal modo il Gruppo può essere efficace *luogo di supporto/sostegno/consulenza* alle scuole su cui poi, in apertura dell'anno scolastico, leggere per inferenza i bisogni formativi e progettare l'azione di formazione specifica.

sono presenti gli allegati ufficiali al decreto di riforma scolastica, sia le indicazioni che le raccomandazioni. Sono anche presenti le ultime bozze di programmi per le superiori, nella loro ultima versione. Infine c'è una sezione dedicata alle discussioni ed al dibattito sui programmi, sia da parte di singoli che da parte di associazioni ed istituzioni che hanno a che fare con la storia. Dopo questa parte istituzionale, c'è una parte tematica che presenta una rassegna di temi sui quali si è lavorato all'IRRE negli anni precedenti, con svariati materiali all'interno dei diversi campi tematici. L'ultima parte è dedicata alla mediazione didattica, con due articoli teorici sulle modalità di progettazione dei moduli o unità didattiche.

2. Lo “stato dell’arte”²

Un indice “interlocutorio e problematico” della ricerca può essere il seguente:

- momento dell’inizio della storia “sistemática”, da confrontare con la pedagogia dell’età evolutiva;
- nessi temporali e tematici della storia “sistemática” con la conoscenza e l’esperienza della storia territoriale, locale;
- ruolo e funzione della “dimensione narrativa” della storia, a confronto delle antiche civiltà del passato;
- raccordo metodologico/contenutistico tra scuola primaria e secondaria di primo grado;
- rapporto tra storia ed educazione alla cittadinanza;
- valenza formativa specifica della storia: coerenza tra i suoi organizzatori cognitivi (tematizzazione, periodizzazione, fonti, spiegazione, correlazione, tempo/spazio) e contenuti, obiettivi, abilità, competenze/Unità di apprendimento (U.A.)/Obiettivi Specifici d’Apprendimento (O.S.A.), e *portfolio*;
- progettazione e didattica laboratoriale.

Sui libri di testo, che di fatto continuano a rappresentare la ‘traduzione didattica’ dei documenti istituzionali e culturali anche per ‘storia’, si prevede di censire un indice delle adozioni in corso, rinviando ad un secondo tempo l’analisi delle coerenze tra strumentazione didattica e ipotesi culturali secondo la ‘pista di ricerca’ già tratteggiata.

Su questo versante è ben presente la specificità della storia, che si avvale di un lessico e di categorie concettuali che appartengono ad altre discipline, e che pertanto richiede di essere investigato anche sul piano delle competenze linguistiche in senso lato.

Ma è presente pure l’esigenza di rafforzare la **consapevolezza epistemologica**, utile ad individuare i **paradigmi storiografici** espliciti/impliciti, nei manuali scolastici.

3. Chi siamo

Il Gruppo è composto da 20 membri, designati secondo un ‘mix’ che collega tutti i territori dell’USR con le Università della regione, con l’Associazione culturale e professionale della storia e della scuola e che si è organizzato secondo la seguente distribuzione del lavoro:

- *Gruppo di redazione del sito*: che ha già prodotto un’ipotesi di sito web;
- *Gruppo per l’organizzazione del seminario*: che è ancora nella fase di ideazione, ma che al momento sta ipotizzando un seminario a valenza interna del gruppo stesso, per mettere a punto contenuti e strategie della formazione rivolta a tutte le scuole³.

² Al termine dei primi tre incontri di lavoro del 2005.

³ L’ipotesi formativa del Gruppo è poi confluita nel Seminario Regionale di tutti i Gruppi (Rimini, maggio 2006); il lavoro interno è stato finalizzato alla simulazione di conduzione dei *focus group* di cui si dirà più avanti.

4. Prospettive di sviluppo a breve

In chiusura di anno scolastico il Gruppo è stato informato dell'organizzazione del Convegno "La storia è di tutti", a cura di "Memo (Multicentro Educativo Modena) Sergio Neri" in *partnership* tra Comune, Provincia di Modena e Regione Emilia Romagna: Modena 5/10 settembre 2005.

Considerando

- il valore dei relatori: Alberto Salza, Andrea Cardarelli, Mario Liverani, Ivo Mattozzi, Charles Heimberg, Antonio Brusa, Massimo Montanari, Ross E. Dunn, Falk Pingel, Patrick Geary, Giovanni De Luna, Paolo Malanima, Tommaso Detti, Rafael Valls, Anna Beltrametti, Giovanni Zozzini, Dario Ragazzini, Serge Latouche, Tayeb Chenntouf, Isidoro Mortellaro, Luigi Cajani, Arnaldo Cecchini, Pietro Rossi, Carlo Spagnolo, Alessandro Cavalli ...;

- la partecipazione dei gruppi di ricerca didattica italiani più noti: i gruppi del Memo, del Landis, di Clio '92, il mondo e la sua storia, di Historia Ludens, Iris, ...

- l'obiettivo formativo di tale opportunità: mettere insegnanti e storici a confronto sull'ipotesi di un rinnovamento fondato dal punto di vista della ricerca, e confortato da esperienze didattiche affidabili, per affrontare in prima istanza le due posizioni che sembrano delinarsi: revisione di temi e periodizzazioni della storia generale, quale strumento conoscitivo fondamentale per l'umanità contemporanea; rivisitazione delle "certezze del passato, della storia etnocentrica, delle modalità d'insegnamento tradizionale, gli obiettivi ottocenteschi di un insegnamento identitario;

- le modalità: cinque giorni di piena immersione di lezioni, dibattiti, laboratori, mostre, attività, escursioni e momenti di intrattenimento musicale e teatrale di carattere storico; tutto il Gruppo è stato invitato a partecipare, contando in ogni caso di poter avere accesso, alla ripresa anche dei propri lavori, ai materiali prodotti in collegamento con MEMO (www.comune.modena.it/lastoriaditutti/).

Parte I

Le ottiche di osservazione della riforma per la storia

INSEGNARE STORIA A SCUOLA: QUANDO, COME, PERCHÈ

Rosanna Facchini*

**Dirigente Tecnica, Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna, Coordinatrice Gruppo di Ricerca 'Storia'*

Il titolo di questo contributo, e i suoi stessi contenuti, sono in qualche modo necessitati e provocati anche dagli esiti dei confronti diretti con i docenti nei *focus* organizzati dal gruppo di Ricerca/Azione nel marzo 2006. La storia come materia scolastica viene sempre rimessa in discussione ad ogni intervento di innovazione istituzionale o programmatica che da più di vent'anni ormai viene operato sistematicamente, e forse anche paradossalmente, sul segmento scolastico di base costituito dai cinque anni della scuola elementare e dai tre anni della scuola media, che ne risulta il più riformato nel sistema scolastico. Resistono e persistono tuttavia, e proprio sulla storia insegnata, stereotipi e anacronismi che vale la pena, allora, di ri-leggere storicamente¹.

La storia dei Programmi di storia nella scuola italiana

La scuola elementare è sicuramente la più longeva del sistema: nasce nel 1859, due anni prima del Regno d'Italia (1861), cui viene comunque estesa, undici anni prima dell'Unità Nazionale (1870).

È almeno dall'impianto del 1859 che la storia insegnata risulta subordinata a finalità estrinseche, di volta in volta dinastiche, nazionalistiche, moralistiche. I Programmi prevedono quattro materie - religione, lettura, lingua italiana, aritmetica – e non va dimenticato che questa 'prima' (e unica) scuola è articolata in 4 anni, di cui solo il primo

¹ Ho ripreso ampiamente le riflessioni che intorno alla didattica della storia hanno fatto parte del percorso poliennale di formazione ai N.P.S.E.- IRRSAE/ER 1988-1992, nell'ambito del quale ho avuto la responsabilità della 'storia'.

biennio obbligatorio². La storia compare nel secondo biennio come contenuto delle esercitazioni di lettura e come integrazione dell'insegnamento religioso.

L'elevazione dell'obbligo scolastico e la riformulazione dei programmi, operate nel 1887, assegnano per la prima volta alla storia una sua autonomia culturale e didattica. Finalità esplicitamente dichiarata: «... *ispirare con l'esempio ai fanciulli il sentimento del dovere, la devozione al bene pubblico e l'amor di patria*»; il metodo ovviamente «*non può consistere che in racconti vivaci e atti a parlare alla fantasia*»³.

I successivi interventi del 1894 e del 1905 non modificano sostanzialmente i contenuti e, pur presentando in modo diversificato gli approcci metodologici, consolidano una finalità etico - politica, fortemente ideologizzata: carattere che sarà particolarmente accentuato dalle riformulazioni del 1923 e del 1934.

A tale strumentalizzazione dell'insegnamento della storia tentano di porre fine, e per motivi troppo ovvii, i programmi del 1945, della cui formulazione è incaricata la Commissione Interalleata, coordinata da J. Whasburne, collaboratore di Dewey. La pedagogia anglosassone comincia a filtrare dopo che l'arretratezza autarchica che, oltre il sistema produttivo e sistema sociale, ha privato anche il mondo culturale di aggiornati apporti.

Sul piano politico – culturale, nell'immediatezza del contesto del dopo-guerra, prioritaria è l'esigenza di espungere, dalla scuola primaria, l'esaltazione bellica e aggressivamente nazionalistica a favore di una impostazione pedagogica di **promozione dei valori di pace, di civile convivenza, di solidarietà internazionale**. Demolita l'impalcatura ostentatamente ideologica, la struttura dei contenuti si manifesta inquinata dagli stereotipi della storiografia 'tradizionale': Oriente, Grecia, Roma, Cristianesimo, Medioevo, Rinascimento, Risorgimento...

Non mancano tuttavia elementi di notevole interesse didattico e metodologico, consonanti tra l'altro con i nuovi orientamenti storiografici, quali la proposta di affrontare unitariamente i problemi inerenti lo spazio e il tempo, il problema di costruire il concetto di "tempo storico" già dalle prime classi, tramite l'osservazione e il confronto degli oggetti della cultura materiale e l'individuazione dei bisogni vitali dell'uomo⁴.

² G. Di Pietro, *Per una storia dell'insegnamento della storia in Italia* in C. Pontecorvo (a cura di), *Storia e processi di conoscenza*, Torino, Loescher, 1983. Ripercorre la storia dell'insegnamento della storia, individuando variazioni e costanti legate a specifici momenti della storia politica del nostro Paese, attraverso cui si è venuta definendo la storia come materia scolastica nell'istruzione secondaria. Per questa ricostruzione ci si è invece riferiti in modo privilegiato a: A. Santoni Rugiu, *Ideologia e programmi nelle scuole elementari dal 1859 al 1955*, Manzoli, Firenze, 1980; L. Volpicelli, *La storia della scuola dell'obbligo*, Roma, Armando, 1972; S. Guarracino, *Il racconto e la ragione*, Firenze, Nuova Guaraldi, 1981 e alla preziosa Appendice in G. Catalfamo, *I programmi della scuola primaria*, Roma, Armando, 1996.

³ L. Volpicelli, *op. cit.*

⁴ Il riferimento, ormai quasi obbligato, è agli studi e alle ricerche condotti dal gruppo di storici francesi fra cui M. Bloch, L. Le Febvre, F. Braudel, diffusi in particolare dalla rivista storica "Annales", fondata a Parigi nel 1929, ma che in Italia, sia nella cultura accademica, sia nella cultura scolastica, si cominciano a conoscere solo nella seconda metà del secolo scorso.

Questi elementi di modernità risultano in ultima analisi i più disattesi e inefficaci nell'impatto con la solida arretratezza culturale e pedagogica della scuola italiana del tempo.

La successiva riformulazione dei programmi della scuola elementare, a 10 anni di distanza, li ignora completamente e si pone piuttosto in continuità con la tradizione dei 'luoghi comuni' che fa da filo conduttore di tutti i testi programmatici precedenti.

A livello metodologico i Programmi del 1955, dovendo "far quasi rivivere il passato" operano di fatto la riesumazione della narrazione romanzesca e avvincente, avendo un alunno ascoltatore "*tutto intuizione, fantasia, sentimento*".

Sembra possibile concludere con queste due prime valutazioni:

- la presenza della storia nei programmi scolastici risulta costantemente e prioritariamente motivata da motivazioni estrinseche alla sua specifica valenza formativa⁵;
- risulta accertata, e in parte inevitabile, la commistione tra studi storico-sociali ed educazione socio-politica.

1985: una nuova storia insegnata?

Il testo del 1985⁶ definisce in modo puntuale e pertinente l'identità formativa dei bambini e delle bambine in una fase specifica del processo di crescita cognitiva e relazionale. Alla definizione concorrono in maniera privilegiata da un lato la scelta disciplinare operata dal testo programmatico, dall'altro il profilo psicopedagogico, rintracciabile in una lettura trasversale.

La struttura di presentazione di ciascuna disciplina – premessa epistemologica, articolazione di obiettivi e contenuti, indicazioni metodologiche e didattiche – segnala come funzionale l'intervento didattico capace di operare l'incontro/mediazione tra il bambino, con le sue esperienze *in progress*, e il curricolo, cioè le esperienze, culturalmente e storicamente, sedimentate nelle discipline. Il concetto di **alfabetizzazione culturale** è l'indicatore di una formazione di base che si persegue tramite "...l'acquisizione di tutti i fondamentali tipi di linguaggio e di un primo livello di padronanza dei quadri concettuali essenziali alla comprensione del mondo⁷...".

Le conoscenze, come ci segnala la ricerca psicopedagogica⁸, si organizzano attorno a reti di concetti significativi, progressivamente organizzatori dell'esperienza.

L'intervento sistematico e intenzionale della scuola va pertanto mirato a promuovere una valida integrazione delle conoscenze/capacità e il loro progressivo inserimento nella struttura cognitiva, affettiva, emozionale dei bambini. Da un'impostazione pre-disciplinare e integrata agli ambiti disciplinari progressivamente differenziati: questo il percorso didattico congruente, in termini di **continuità/discontinuità** nel processo di crescita, finalizzato a fornire strumenti di razionalizzazione e di coscientizza-

⁵ Il tema riguarda anche i sistemi scolastici di altri paesi europei, come la Francia, ad esempio, ma in Italia risulta particolarmente interconnesso con il percorso di formazione dello Stato unitario italiano, con le vicende delle due Guerre Mondiali, intervallate dal Ventennio.

⁶ Parte II della Premessa, D.P.R. n.104/85, *Programmi Didattici per la Scuola Primaria*.

⁷ Ibidem.

⁸ C. Pontecorvo (a cura di), *Concetti e conoscenze*, Torino, Loescher, 1983.

zione capaci di promuovere/incentivare l'emersione a livello consapevole di fenomeni che i bambini sono già in grado di percepire e produrre. Si tratta di un'operazione culturale e pedagogica che consente di collegare lo studio delle discipline storico-sociali alle motivazioni degli individui, bambini o adulti, a recuperare la propria immagine, individuale e collettiva, utile a finalizzare la padronanza di conoscenze in questo ambito alla costruzione/promozione della propria identità culturale⁹. Lo stesso accorpamento disciplinare, sicuramente inedito nel panorama di cultura scolastica, valorizza questo esito formativo: storia, geografia, studi sociali costituiscono le coordinate di un progetto formativo che, a partire da obiettivi cognitivi specifici concorrono a favorire il "passaggio dalla cultura vissuta alla cultura come ricostruzione intellettuale". Concorrono, in altri termini, ad attivare un itinerario di conoscenza, intesa come "elaborazione, interpretazione, strutturazione che la persona compie delle informazioni e dei dati che la realtà offre"¹⁰. I 'campi d'esperienza' degli Ordinamenti della Scuola Matera del 1991 si collocano in pertinente sinergia con questo approccio olistico¹¹ che risulta anche in sinergia con i contenuti pedagogico-culturali dei Programmi della Scuola Media (D.M. 1859/1979).

La 'realtà' da indagare rimanda esplicitamente ad una didattica dell'ambiente, in cui l'ambiente diventa "bacino di pescaggio di domande significative", interlocutore di una conoscenza che "è un modo di guardare alla realtà, guidato dall'esigenza di spiegare, e risolvere, specifici problemi", anche a dimensione locale. Un'esigenza insopprimibile, nella globalizzazione imperante, ma capace di sguardo prospettico, in senso spaziale e temporale, aliena ad ogni riduzionismo localistico¹².

L'assenza relativa di contenuti, in termini di "cose che l'alunno deve sapere", non comporta né sottovalutazione, né negazione dell'importanza dei contenuti stessi, ma una loro collocazione più pertinente nel processo formativo quali veicoli privilegiati, contenuti formativi— della realizzazione degli obiettivi. I comportamenti mentali infatti sono esercitati e rilevati a partire dal possesso di solidi contenuti culturali e dalla capacità di organizzarli¹³. La centralità dell'obiettivo, pertanto, ha lo scopo di focalizzare la priorità e la preminenza del carattere formativo, prima e ancor più che informativo, dei contenuti, orientandone coerentemente la scelta in sede di programmazione, nella quale si esercita l'autonomia didattico-organizzativa, come elemento distintivo del nuovo assetto istituzionale delle scuole¹⁴.

⁹ Parere C.N.P.I. (adunanza del 24.9.1984).

¹⁰ Relazione *Le conoscenze fondamentali-Saperi per le giovani generazioni*, Accademia Lincei, 1998.

¹¹ R. Facchini, *La continuità: gli anni ponte tramite l'insegnamento della storia* in C. Pontecorvo-H. Girardet (a cura di), *L'insegnamento della storia*, Milano, Fabbri, 1995.

¹² *L'evoluzione del concetto di ambiente nel discorso pedagogico* in F. Frabboni, *Scuola e ambiente*, Milano, Bruno Mondadori, 1985.

¹³ H. Girardet, *Tra vecchio e nuovo: storia, geografia, studi sociali* in "Educatore Professione" n. 5/1985, e anche *Quale Bambino, Quale Programma, Quale conoscenza* in C. Pontecorvo (a cura di), *Insegnare con i Nuovi Programmi: storia*, Milano, Fabbri, 1987.

¹⁴ Legge 15 marzo 1997, n. 59 e D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, l'Autonomia Scolastica.

Per la storia, la scelta programmatica, in definitiva, sconfessa la tesi di chi sostiene l'inopportunità del suo insegnamento nella scuola elementare, accreditandola viceversa quale percorso privilegiato di promozione dei "procedimenti di astrazione portanti alla conquista graduale del senso del tempo e delle categorie che lo compongono"¹⁵. Gli ambiti disciplinari afferenti l'area - individuati progressivamente per il tramite dei 'campi d'esperienza' - promuovono operazioni mentali complesse che si collocano sia sul piano cognitivo, sia sul piano socio-affettivo.

Sul piano cognitivo: la "capacità di porre in relazione più fenomeni, di isolare una variabile, di formulare delle ipotesi, di dedurre la conseguenza da un presupposto o da un fatto, di cogliere chiaramente analogie e differenze, di stabilire relazioni causali e rapporti di implicazione tra fenomeni complessi"; **sul piano socio-affettivo:** "la capacità di decentrare il proprio punto di vista, di individuare la reciprocità di certe nozioni, il carattere relativo di altre"¹⁶.

Genesi e sviluppo delle categorie temporali e socio-economiche

I contributi della ricerca psicologica in ordine a questa specifica problematica, e non solo, non sono sempre immediatamente utilizzabili in chiave educativa. La monumentale opera di Piaget, per altro, prescinde proprio dall'intervento educativo ed è senz'altro legittimata l'avvertenza a diffidare da indebite trasposizioni, tali per cui gli 'stadi di sviluppo', individuati dalla sua ricerca vengono assunti come 'limiti naturali', invalicabili, cui l'intervento didattico deve adeguarsi e subordinarsi. Questa avvertenza non vuole minimizzare – e come potrebbe? – il contributo piagetiano, ma vuole segnalarne la valenza fondamentalmente diagnostica¹⁷. Nella ormai classica schematizzazione, i bambini che frequentano le classi elementari si situano, quanto a sviluppo cognitivo, nella II fase, definita delle operazioni concrete. In tale periodo si struttura il pensiero intuitivo, che consente ai bambini concettualizzazioni sufficientemente affinate, classificazioni di oggetti in base ai diversi elementi percepiti; il tutto stimolato e facilitato da una sempre più ampia e funzionale padronanza del linguaggio: mediazione verbale. In tale fase, all'incirca verso i sette anni, i bambini acquisiscono il concetto di reversibilità che permette di ritornare sulla propria azione o su una situazione, ricostruendola passo passo. Il limite di tale fase è costituito dall'impossibilità di elaborazione di operazioni formali: i bambini sono in grado di seriare, classificare, organizzare logicamente la realtà, ma non sono in grado di applicare tali regole a concetti e a problemi astratti. Si aggiungono alcune tendenze caratteristiche di questa fase:

- *l'egocentrismo*, con la relativa difficoltà di rendersi conto che la realtà può essere vista e indagata da diversi punti di osservazione e tramite diverse ipotesi euristiche;

¹⁵ I. Mattozzi, *La scuola dei tempi*, in P. Falteri-G. Lazzarin, (a cura di), *Tempo, memoria, identità*, DI, La Nuova Italia, 1986.

¹⁶ H. Girardet, *Un curriculum di storia come costruzione di reti concettuali*, in C. Pontercorvo (a cura di), *Storia e processi di conoscenza*, Torino, Loescher, 1983.

¹⁷ S. Guarracino-D. Ragazzini, *Storia e insegnamento della storia*, Milano, Feltrinelli, 1983.

- *il moralismo*, o realismo morale, che finisce per dicotomizzare la realtà in buoni e cattivi, senza, appello, e per giudicare più in base agli effetti che alle intenzioni;

- *l'animismo* con la conseguente tendenza a vedere anche nelle cose intenzionalità positive o negative; si parla anche di animismo sociale¹⁸ per indicare la tendenza infantile a personalizzare e singolarizzare entità collettive (i russi, i francesi, i lavoratori...) finendo per determinare immagini riduttive e distorte di situazioni, fatti e persone.

Quanto allo sviluppo della capacità di valutazione del tempo e della durata, Piaget lo lega al rapporto che i bambini riescono a cogliere fra attività ed esperienze compiute (spazio percorso) e la velocità con cui tali attività ed esperienze sono state compiute. Per Fraisse invece la velocità è solo uno degli indici di valutazione; altro indice è la resistenza (Durer), che il tempo oppone, per esempio alla realizzazione dei propri desideri. Questo autore indica tre fasi di sviluppo della capacità di valutazione del tempo: da un tempo fisiologico, legato ai propri ritmi biologici, al tempo vissuto attraverso prime valutazioni intuitive connesse ai processi percettivi, per arrivare ad un ragionamento sul tempo, tipico degli adulti¹⁹. Montangero invece sostiene che lo sviluppo del concetto di tempo sia frutto del controllo di vari indici: la velocità, la percezione del lavoro compiuto, l'ordine iniziale e finale degli avvenimenti stessi²⁰.

Queste diverse teorie concordano comunque nel legare la formazione del concetto di tempo alle esperienze vissute concretamente dai bambini, in particolare alla velocità di esecuzione di un'attività o di un avvenimento, alla frequenza e/o alla ritmicità di avvenimenti, che 'riempiendo' una porzione di tempo, indirettamente la qualificano temporalmente.

Una ripetizione delle esperienze piagetiane, condotta nell'ambito dell'ormai storica - è proprio il caso di dirlo - ricerca IARD relativamente ai condizionamenti socio-culturali sulle prestazioni scolastiche²¹, non solo conferma questo quadro, ma essendo stata condotta in situazioni *culture free*, cioè isolando o neutralizzando nelle prove le abilità verbali, ha permesso di evidenziare che, a livello operatorio, nella 'manipolazione logica' del concetto di tempo, sembrano non attive le influenze, positive o negative, indotte dall'ambiente socio-economico-culturale di appartenenza. Altre ricerche hanno indagato il pensiero economico dei bambini, trovando strette corrispondenze tra la concezione finalistica, egocentrica, animistica, rilevata da Piaget a proposito del mondo fisico e il modo di rappresentarsi la realtà socio-economica. Rispetto a questa realtà l'autonoma elaborazione che i bambini compiono delle informazioni frammentarie e occasionali che ricevono dal loro ambiente di vita, risultano caratterizzate da questa specifica tipologia di difficoltà:

- mancanza di differenziazione tra dominio fisico e dominio umano e sociale: fino a 7/8 anni i bambini pensano che oggetti di grosse dimensioni, o inamovibili, non si

¹⁸ Piaget J., *Lo sviluppo della nozione di tempo nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.

¹⁹ Fraisse P., *Psicologie du temps*, Paris, PUF, 1967.

²⁰ Montangero J., *La notion de la durée chez l'enfant de 5 à 9 ans*, Paris, PUF, 1977.

²¹ O. Andreani-Dentici, *Classe sociale, intelligenza, personalità*, Bologna, Il Mulino, 1974.

possono vendere o comprare perché il cliente non può portarseli via; il prezzo delle merci stesse è correlato a qualità intrinseche delle merci stesse e non al complesso di attività e decisioni umane;

- mancanza di differenziazione tra ambiti diversi entro il dominio sociale: l'esperienza sociale dei bambini è limitata ai rapporti interpersonali 'faccia a faccia' con genitori, fratelli/sorelle, coetanei, insegnanti: pertanto i bambini generalizzano le prime nozioni morali ricavate dalla propria esperienza diretta alla vita economica per cui, ad esempio, il negoziante vende le merci allo stesso prezzo a cui le ha pagate;

- difficoltà di collegamento dei vari rapporti di scambio entro un unico sistema: i rapporti di scambio di cui tutti i bambini fanno esperienza – denaro contro merci, denaro contro lavoro – avvengono in momenti distinti che danno luogo a rappresentazioni separate e che seguono linee di sviluppo indipendenti, rendendo difficoltoso il collegamento entro una rete interconnessa dei rapporti di scambio;

- assenza della nozione di conflittualità sociale: è vero che nei bambini è presente la nozione di conflitto, come testimoniano tanti giochi infantili e l'interesse suscitato da film o fumetti in cui i 'buoni' si contrappongono ai 'cattivi'; supera le loro capacità cognitive rappresentarsi conflitti fra gruppi e/o individui che siano provocati da interessi contrapposti correlati alla diversa collocazione all'interno dei processi produttivi o della 'mappa' sociale²².

Da ultimo, ma non certo per ordine di importanza, il problema della **maturazione linguistico-concettuale**, che incrocia trasversalmente tutta l'esperienza culturale, scolastica e non, e che nello specifico risulta legato alla caratteristica dei 'concetti sociali' "di non possedere di per sé una definizione univoca, ma di assumere il loro significato, di volta in volta, dal contesto in cui sono inseriti"²³. La semantica storico-sociale, infatti, espone una specifica complessità per il fatto che:

- usa una terminologia tecnica;
- usa una terminologia comune con accezione tecnica;
- registra una continua oscillazione semantica, legata anche ai diversi significati che i termini assumono, rispetto al contesto storico;
- usa termini specifici, che traggono il loro significato da un complesso lavoro di interpretazione mai concluso.

Queste considerazioni sul linguaggio assumono evidenza e rilevanza, tutte particolari, se si pensa che "a differenza di quanto avviene negli altri insegnamenti, [il linguaggio] è praticamente l'unico strumento attraverso cui passa l'acquisizione delle conoscenze storiche"²⁴. Sembra pertinente segnalare che in adulti non scolarizzati sono state riscontrate caratteristiche, per certi versi, assimilabili a quelle dei bambini nella concettualizzazione delle categorie temporali e socio-economiche. Non sembrano quindi imputabili esclusivamente all'età gli anacronismi, i fraintendimenti, le riduzioni: l'espo-

²² A. Berti, A. S. Bombi, *Il mondo economico del bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1981.

²³ H. Girardet, *op. cit.*

²⁴ Ibidem.

sizione, o meno, a interventi di istruzione formalizzata sembra più correttamente responsabile della produzione di queste elaborazioni semplificate di realtà.

Risulta validata, al contrario, l'attribuzione all'insegnamento delle discipline storico-sociali di un ruolo strategico nella produzione e nell'incentivazione di appropriate concettualizzazioni, sia nell'ambito temporale, sia nell'ambito socio-economico. La scelta programmatica del 1985 risulta confermata dal Progetto Storia del '900, di cui si è operata una lettura tutta ideologizzata, quando con approccio critico pertinente se ne doveva/poteva cogliere la valenza formativa, coerente sia sul piano disciplinare, sia sul piano psico-pedagogico²⁵.

I processi di acquisizione della conoscenza a scuola

La conclusione appena proposta è per altro condivisa dalle teorizzazioni e dalle ricerche più recenti della psicologia dell'educazione che pongono in rilievo la continuità e la dinamicità dell'esperienza cognitiva²⁶.

Già Dewey, del resto, aveva segnalato come non ci sia differenza di natura tra esperienza dei bambini che contiene già fatti, conoscenze, moventi, interessi, analoghi a quelli che hanno operato nell'organizzazione di quei *corpi sistematizzati di verità*²⁷ che chiamiamo discipline. In questa prospettiva il campo specifico della mediazione didattica è l'istituzione e l'attivazione del nesso tra 'cognizione' e 'conoscenza', cioè tra le modalità di organizzazione/elaborazione delle conoscenze dei soggetti ai diversi livelli di sviluppo cognitivo ed affettivo e le richieste cognitive poste dai contenuti di apprendimento, che vanno ricavati dall'analisi epistemologica e metodologica delle discipline di studio²⁸. Dalla lezione piagetiana vanno assunti i punti nodali: il ruolo determinante dell'**azione, concreta ed interiorizzata** nella **costruzione delle conoscenze individuali**; la **generalità del processo di assimilazione** agli schemi mentali del soggetto e il parallelo **accomodamento** di tali schemi; la **motivazione cognitiva** attivata dall'incongruità tra schemi e dati che provoca **conflitto cognitivo**.

Questi punti vanno poi integrati con altri contributi forniti dalla ricerca psicologica, in particolare Vygotskij, Bruner, Gardner²⁹. Si tratta di contributi mirati privilegiata-

²⁵ D.M. 681 del 4.11.1996.

²⁶ C. Pontecorvo, L. Fusè, (a cura di), *Il curriculum: prospettive teoriche e problemi operativi*, Torino, Loescher, 1981; P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico, aspetti cognitivi*, Torino, UTET, 1981.

²⁷ J. Dewey, *Prospettiva scientifica e prospettiva educativa per gli argomenti di studio*, in C. Pontecorvo, L. Fusè, (a cura di), *Il curriculum*, cit.

²⁸ B. Vertecchi (a cura di), *La scuola italiana verso il 2000*, Firenze, La Nuova Italia, 1984.

²⁹ L. S. Vygotskij-A. R. Lurija, *La scimmia, l'uomo primitivo, il bambino. Studi sulla storia del comportamento*, Giunti Barbera, Firenze, 1987: si cita esclusivamente questo testo, in quanto costituisce la prima traduzione dal russo di un lavoro dei due autori datato 1930, sempre citato e mai conosciuto davvero in italiano fino a tale data; J. S. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1996; ma anche H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 2000 e dello stesso autore, sempre da Feltrinelli *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, 1993; *Saper per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*, 1994.

mente ad individuare **l'interazione tra processo di sviluppo e processo di istruzione** e a definire la funzione di **strutturazione cognitiva del linguaggio** e che consentono un quadro generale di riferimento del **processo di insegnamento/apprendimento**, in cui:

- i processi cognitivi vengono considerati come **codificazioni, trasformazioni, riduzioni, recuperi dell'informazione**; in altri termini, elaborazione dell'informazione, espressa dalla metafora del calcolatore;

- il soggetto cognitivo viene considerato come chi **ricerca, seleziona l'informazione, la ordina, la utilizza** in base ai suoi schemi e alle sue conoscenze pregresse.

Lo schema che segue sembra adeguatamente esplicativo delle variabili in gioco nell'intervento didattico³⁰.

1. Attività cognitive richieste: attenzione, ripetizione, riassunto, copiatura, produzione di immagini, ...	2. caratteristiche di chi impara: abilità, stile cognitivo, conoscenze, atteggiamenti, personalità
3. natura e presentazione dei contenuti, struttura concettuale, sequenze	4. compiti criteriali utilizzati come verifica: ricordo, riconoscimento, concettualizzazione, transfer

Tutte le variabili giocano un ruolo strategico in quanto interagiscono complessivamente nel processo di insegnamento/apprendimento³¹. Va posta attenzione particolare alle modalità di presentazione dei contenuti, dal momento che “modalità didattiche diverse cambiano l'informazione veicolata dal contenuto e producono risultati diversi negli allievi”, e uguale attenzione va messa in campo alle “caratteristiche” di chi impara, che comportano evidentemente anche, e soprattutto i modelli di spiegazione che i bambini vanno elaborando in parallelo, e anche... a prescindere dalle sollecitazioni scolastiche. Del tutto evidente il ruolo strategico delle operazioni di misurazione/valutazione degli apprendimenti.

Questioni epistemologiche: alcuni cenni

Se le discipline che, dal campo della ricerca, sono diventate -nel tempo- materie scolastiche di insegnamento, non sono solo *corpi di conoscenza*, ma sono anche, e soprattutto, *metodologia di indagine* e *strategie di pensiero*, da collegare funzionalmente all'*organizzazione concettuale* che di impara³², se all'attività didattica vengono conferite *legittimità* ed *efficacia* in riferimento ai contenuti, alla logica, alla struttura delle discipline stesse, sembra domanda pertinente chiedersi a quale scelta epistemologica ci si può/deve affidare

³⁰ Schema ripreso, e riadattato, da C. Pontecorvo, *I processi di acquisizione della conoscenza a scuola* che a sua volta lo cita da Branford 1979 – Brown 1982, in B. Vertecchi (a cura di), *La scuola italiana verso il 2000*, Firenze, La Nuova Italia, 1984, p. 384.

³¹ D. R. Olson, *Linguaggi, media e processi educativi*, Torino, Loescher, 1979.

³² C. Pontecorvo - L. Fusè (a cura di), *op. cit.*

per quanto riguarda la **storia**, il cui **apparato concettuale e metodologico** ha subito nell'ultimo cinquantennio radicali revisioni.

I principi teorici della storia come disciplina scientifica, così come si sono affermati nel secolo scorso e così come si sono riversati nella storia come “disciplina insegnata a scuola” e consolidati nel senso comune, risultano:

- la concezione del passato come universo di fatti storici, oggettivamente conoscibili;
- l'idea del tempo come processo omogeneo e lineare;
- il concetto di causalità come relazione tra fatti antecedenti e conseguenti;
- l'identificazione del prodotto storiografico come genere letterario narrativo.

Da questi principi infatti la storia-scienza e la storia-materia ricavano la stessa gerarchia delle rilevanze³³.

L'interesse e l'investigazione storiografica si esercitano prioritariamente sugli aspetti politico-istituzionali, militari, dinastici, diplomatici, mettendo in secondo piano l'economia, le relazioni sociali, la cultura antropologica. L'insegnamento, di conseguenza, si esercita su un opportuno ‘condensato’ dell'enorme massa di conoscenze storiche, nell'unica forma possibile, la lezione narrata, attivando negli alunni un'unica modalità di reazione: la restituzione mnemonica³⁴.

L'allargamento di campo conoscitivo, operato soprattutto dalla storiografia francese³⁵, ha inciso profondamente, anche e soprattutto, sull'impalcatura concettuale e sull'attrezzatura metodologica dell'attività storiografica. L'interesse conoscitivo si sposta sulla vita quotidiano - materiale, sul mondo dell'immaginario, sulla ‘mentalità’ (sesso, morte, malattia, devianza, soggetti marginali ...), sull'economia e ne risulta profondamente modificato il ‘questionario mentale’³⁶ che orienta l'indagine.

Diventa necessario, in questa prospettiva, costruire anche una rappresentazione del tempo capace di considerare la molteplicità dei tempi sociali, rispetto alla quale la ‘semplice’ cronologia, pur indispensabile per ordinare e memorizzare il passato, non dà sufficientemente conto della complessità dei fatti storici.

Le storiografie contemporanee preferiscono la dizione più complessa di ‘strutture dinamiche’ e considerano il fatto storico:

- inserito in una durata ampia che va oltre la data singola e precisa :il fatto storico non accerta solo l'accadimento dell'evento, ma la trasformazione e la sua incidenza sul funzionamento del sistema;
- riferito a modificazione ‘importanti’ nelle strutture sociali nelle quali si verifica, ma anche al ‘quotidiano’;
- inserito in un sistema di relazioni fra variabili sociali, economiche, demografiche, geografiche ... ;
- riferito anche a fatti naturali, se incidono su una struttura sociale.

³³ I. Mattozzi, *Per una nuova storia - materia*, in “Quaderni storici”, 1980, n. 43.

³⁴ A. Calvani, *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*, Firenze, La Nuova Italia, 1986.

³⁵ vedi nota 4.

³⁶ L. Le Febvre, *Problemi di metodo storico*, Torino, Einaudi, 1976.

Questo quadro concettuale libera la storia da una causalità lineare e deterministica puntando l'attenzione piuttosto sulla natura delle relazioni fra i "fatti", sicuramente più esplicativa che non la ricerca di una improbabile causa prima e determinante, e sulla constatazione che gli effetti che derivano da una modificazione delle "parti" sono a loro volta condizionati dal ruolo in cui il "tutto" è organizzato.

La tavola sinottica che segue dà conto comparativamente della revisione concettuale e metodologica operata dalla storiografia contemporanea³⁷.

	STORIA – MATERIA	STORIA - SCIENZA
<i>Passato</i>	Finito, unidimensionale, oggettivo	Infinito, pluriprospectico
<i>Tempo</i>	Lineare, continuo, composto di una successione di tempi brevi	Multiplo: congiuntura, lunga durata, tempo medio, interferenza tra temporalità differenziali
<i>Oggetto</i>	Evento, fatti singoli e irripetibili	Vita collettiva, eventi sociali, struttura, dialettica evento -struttura
<i>Causalità</i>	Genetica	Modelli complessi di relazione e tipi diversi di causalità.
<i>Tematica</i>	Netta prevalenza del politico, dell'istituzionale e dell'attenzione alle classi dirigenti	Dilatazione tematica illimitata; attenzione a tutti i gruppi sociali
<i>Fonti</i>	Scritte e ufficiali	Qualsiasi testimonianza che rechi traccia del passato
<i>Presentazione</i>	Narrativa	Problematica
<i>Livello di complessità</i>	Storia generale	Storia globale o totale

Sembra evidente che questo regime teorico presenta una più elevata potenzialità euristica, così come una decisa messa in discussione dei contenuti, ma soprattutto dei modi della storia insegnata.

È relativamente facile evidenziare la esplicita o implicita ideologizzazione dei contenuti tradizionalmente compresi nei programmi di storia insegnata. Si tratta ora di capire che anche la *modalità didattica* è veicolo di condizionamento in tal senso; l'indifferenza, l'incomprensione, l'insofferenza nei confronti di questo contesto culturale, come esito certamente indesiderato dell'intervento formativo, diventano fattori *ideologici* nella misura in cui deprivano i bambini e le bambine delle conoscenze e delle competenze che possono invece essere promosse “dall'acquisizione di un sistema di categorie storiche e di un corredo di tecniche mentali... utilizzabili per decifrare e manipolare strutture logiche complesse entro le quali scomporre e analizzare il reale”³⁸.

³⁷ La tabella è ripresa da I. Mattozzi, *op.cit.*

³⁸ I. Mattozzi, *op. cit.*

EDUCARE ALLA STORIA: EDUCARE AI VALORI?

Andrea Mario Caspani*, Fabrizio Foschi**

* Docente, Liceo Classico "Carducci" di Cattolica (RN)

** Docente, Liceo Scientifico "Righi" – Bologna, Associazione DIESSE

"I giovani sono i nuovi venuti sulla terra, sono coloro che hanno la capacità di cominciare qualcosa di nuovo. Ma non possono iniziare qualcosa se noi adulti non ci assumiamo la nostra responsabilità, che è quella di integrarli in un mondo più vecchio di loro. E oggi vedere gli adulti e gli anziani prepararsi a integrare i giovani in un mondo più giovane dei giovani, cioè il mondo di Internet, del XXI secolo, è uno spettacolo allo stesso tempo ridicolo e inquietante. Questa è la realtà. La nostra è un'Europa rivolta al futuro e che attende mari e monti da queste nuove macchine per la comunicazione. Vedo un pericolo reale per l'Europa non tanto nella globalizzazione, quanto nella ideologia della comunicazione e nelle tecniche che la impongono a discapito di tutte le altre attitudini umane fondamentali. C'è oggi una dimissione degli adulti davanti ai giovani che è la conseguenza di un'altra dimissione: quella del passato davanti all'avvenire."

Alain Finkielkraut

Rappresentazioni della storia e concezione dell'uomo

Già nel 1951 in un breve saggio intitolato *Humanisme sans paroles* Roland Barthes scriveva: "Nel passato non esiste nulla al di fuori della ragione storica, ed è per questo che l'avvenire può diventare proprietà assoluta degli uomini che lo faranno".

Questo giudizio ci pare esprimere in modo sufficientemente icastico la rappresentazione della storia più diffusa e che rimane sottesa a gran parte delle diverse concezioni che mirano a sostenere il valore educativo della dimensione storica e a rispondere costruttivamente a quella 'disaffezione alla storia' crescente sia nella società sia nella scuola¹. Questa esigenza di "irrobustimento" della coscienza storica nella scuola italiana, è stata certamente incoraggiata da tutte le recenti riforme della scuola, con un'ampia serie di motivazioni che trascorrono dal riconoscimento della intrinseca valenza educativa della dimensione storica alla concezione pragmatistica della necessità di studiare il passato per poter affrontare in modo consapevole il futuro, alla convinzione "democratica" del ruolo che la dimensione storica può svolgere per la maturazione di una coscienza consapevole dei grandi valori umani e civili fondamentali per la convivenza democratica².

¹ Alla disaffezione alla storia ha dedicato riflessioni acute ed originali P. Bevilacqua in *Sull'utilità della storia*, Roma, 2000.

² Ricordiamo in particolare che la cosiddetta riforma Berlinguer dell'insegnamento della storia, attualmente in vigore nelle scuole superiori, individuava proprio nella proposta di svolgere in modo approfondito l'insegnamento della storia del Novecento la modalità adeguata a rimotivare i giovani alla storia, nella convinzione che un rapporto criticamente consapevole col passato prossimo era decisivo per affrontare in modo realistico la realtà presente e futura.

Sul piano sociologico è indubbiamente realistico motivare alla storia in nome di una esigenza pragmatica di comprensione del passato funzionale all'agire nel presente, soprattutto in un'epoca nella quale prevale il relativismo culturale e quindi ogni motivazione valoriale dell'importanza della storia rischia di essere contestata e contestabile.

Così pure l'orizzonte "democratico" di fondazione della necessità "civile" dello studio della storia risponde ad una esigenza tipica della memoria collettiva, che bene ha illustrato P. Ricoeur, quando afferma che la funzione sociale della storia avviene secondo queste tre dimensioni:

- come fattore costituente di un'identità comunitaria in quanto costruzione di un *mito fondativo* di un popolo;
- come momento celebrativo di un'identità esclusiva in quanto *commemorazione* di un nucleo permanente ed imm modificabile del proprio passato;
- come fattore legittimante una concezione della vita, un'organizzazione del potere e della vita sociale (poiché la memoria aggiunge una sorta di plus-valore alla credenza nella legittimità dell'autorità) in quanto *funzione di integrazione del mondo comune* di un popolo³.

Entrambe queste posizioni rischiano però di costituire una risposta parziale all'esigenza di apertura alla dimensione storica in quanto contengono in sé una 'deriva' ideologica (nel senso di "spiegazione globale del destino dell'umanità da collocare al posto dell'azione divina⁴") nella concezione della storia, in quanto il presupposto antropologico è la considerazione dell'uomo che agisce nella storia come della risultante delle forze e dei condizionamenti strutturali interagenti con la capacità progettuale della sua ragione strumentale.

Nella misura in cui si induce infatti l'idea che il passato è tutto "nelle mani" dell'uomo e che va studiato "in funzione" della sua realizzazione, si riduce l'uomo al semplice orizzonte intramondano, in quanto il rapporto col passato viene ricondotto ad una sottomissione alla 'ragione della storia' di ogni realtà passata, presente o futura.

Questa concezione è ideologica perché riconduce la storia ad un'esplicitazione di una logica immanente, "confonde gli avvenimenti con il ragionamento che sviluppa un'idea di fondo, ad esempio la lotta di classe, l'antisemitismo ecc. (ma sarebbe lo stesso, aggiungiamo noi, anche se fosse lo sviluppo della democrazia o la civiltà dell'amore e della solidarietà). Per i malati di ideologia non importa ciò che è, bensì ciò che consegue logicamente dall'affermazione di pochi principii, di pochi postulati incontestati e incontestabili, come nei teoremi della geometria.

Il senso degli avvenimenti è già nell'idea. Non c'è più possibilità di novità, di sorpresa e di stupore. Le ideologie non si interessano mai del miracolo dell'essere⁵.

Il presupposto antropologico di questa visione si rivela così coincidente con il cuore stesso dell'ideologia 'novecentesca': "un sistema di spiegazione del mondo attraverso

³ Su tutti questi temi e sui rischi di 'chiusura' e manipolazione della memoria identitaria cfr. P. Ricoeur, *La memoria, la storia e l'oblio*, Milano, 2003.

⁴ F. Furet, *Il passato di un'illusione*, Milano, 1995, p. 10.

⁵ S. Maletta, *Introduzione alla mostra fotografica Bambini di guerra*, Cremona, 1996.

so il quale l'azione politica degli uomini viene a rivestire un carattere provvidenziale, escludendo qualsiasi divinità"⁶.

Nel Novecento infatti la cultura fa perno antropologicamente sulla politica, nel pensiero e nell'azione (vedi la teorizzazione e l'impegno a costruire regimi totalitari che ha attraversato tutto il secolo), in quanto la politica si costituisce "come il territorio dell'onnipotenza evidenziando come sotto la griglia dei continui mutamenti della situazione socio-politica e del contesto culturale si staglino alcuni percorsi: non esiste un male eterno, soltanto mali rimediabili; non esiste una condizione umana, soltanto condizioni storiche. Quando Hitler si richiama alla natura, non è per bloccare il mondo in una immobilità definitiva né per togliere agli uomini il gusto, il desiderio o la capacità di fare, bensì per abolire ogni limite al potere dell'uomo di modellare la realtà. Il razzismo hitleriano non è più l'umiliazione della volontà, ma il trionfo della volontà su tutte le modalità della finitudine. Trionfo della volontà su tutte le modalità della finitudine: la formula vale anche per il comunismo staliniano. Stessa affermazione, in questo sistema, del carattere evolutivo dei fenomeni sociali. Stessa visione delle forme d'essere come forze in movimento. Stesso orgoglio di aver scavato nella melma della storia, e stessa certezza euforica di conoscerne le leggi. Stesso rigetto delle apparenze ossia della realtà quale essa si dà e dei fatti come avvengono. Stesso rifiuto dell'ingenuità intesa come accettazione immediata del visibile. Stessa destituzione del mondo comune (il mondo fatto di ciò che è visto e sentito dagli altri come da noi) a pro di una verità nascosta e definita come lotta mortale fra l'Uomo e il nemico dell'Uomo. Stesso pensiero a tutta prova e stesso atto di fede ontologica nel *tutto è possibile*"⁷.

Per essere realisti di fronte alla storia occorre invece cambiare direzione alle nostre riflessioni riconoscendo che la storia può tornare ad essere una "risorsa" dell'uomo nella misura in cui l'uomo viene riconosciuto come portatore di una esigenza di significato globale⁸ in strutturale dipendenza e correlazione con una realtà che si manifesta intessuta

⁶ F. Furet, *op. cit.*, p.1.

⁷ A. Finkelkraut, *Arendt. La ragione contro Hitler e Stalin*, in "Corriere della sera" 30-1-96.

⁸ Sulla fondamentale esigenza di significato globale da parte dell'uomo ha scritto qualche anno fa notazioni incisive Claudio Magris, all'interno di un dibattito sulla fede dei senza Chiesa: "Forse, più della differenza tra appartenenti a una Chiesa e anche fra credenti e non credenti - differenza peraltro relevantissima, che va tenuta presente contro ogni vaghezza sentimentale e contro ogni confusione concettuale provocata dalla *pappa del cuore* - la discriminante è data fra chi considera la fede religiosa un problema fondamentale e chi non sente affatto l'interrogativo o lo considera un retaggio antiquato o uno pseudoproblema. Non sono tanto le *risposte* che segnano le affinità elettive tra gli uomini, quanto le *domande* che essi si pongono. Da questo punto di vista è ovvio che anche (ma perché *anche?*) chi non appartiene a una Chiesa può vivere intensamente la problematica religiosa e farne il perno della sua esistenza o comunque uno dei suoi elementi costitutivi. Anche chi non sa, o non vuole o per onestà intellettuale si inibisce di andar oltre la finitezza e ritiene che non ci sia nulla aldilà di essa, può sentirla comunque insufficiente e avere quindi il senso o l'esigenza dell'oltre, magari ritenendo che quest'esigenza sia destinata a rimanere insoddisfatta. Ma è proprio dalla lucida e razionale constatazione delle cose così come sono che può sorgere, come per Kant, l'istanza della speranza - "*was darf ich hoffen?*", che cosa posso sperare, egli si chiede nella *Critica della ragion pura* - e

di avvenimenti, che Jean Guitton definisce come l'intrecciarsi "del regolare e del fortuito"⁹ e il filosofo e sociologo della complessità, Edgar Morin (1921), come di qualcosa di 'inatteso, imprevisto, nuovo' poi ancora di 'improbabile'¹⁰. Da queste definizioni possiamo ricavare che l'avvenimento in senso generale e formale può essere inteso come "coincidenza nel tempo e nello spazio dello sperimentabile e dell'inimmaginabile; di ciò che è in parte prevedibile e di ciò che è imprevedibile o totalmente gratuito: ben lontano, ad ogni modo, dal realizzarsi dell'assurdo o del favoloso del buon Erodono"¹¹.

In questo senso è realistico affermare che la storia parte e deve sempre partire dal presente, in quanto il presente è l'orizzonte in cui l'uomo, nel suo movimento verso la realtà messo in atto in cerca della verità, si apre alla ricerca del significato totale della realtà, prendendo coscienza della sua dipendenza dal passato ed insieme della sua tensione a liberarsi dalla ripetitività di esso in nome di quella metastorica struttura originaria dell'uomo che lo spinge continuamente a cercare la realizzazione ideale di sé, quella tensione antropologica che la tradizione classica ha definito come l'aspirazione umana universale alla felicità¹².

Perché questa ricerca non sia astratta o ideologica (nel senso sopra citato) occorre una apertura al presente in tutti i suoi fattori, secondo le sue diverse dimensioni temporali¹³, e in tutti i suoi nessi che lo portano ad assumere il volto di 'eventi' o 'avvenimenti'¹⁴.

della fede." C. Magris, *La libertà di sperare contro i dogmatici del nulla*, in "Liberal", n. 22, gennaio 1997, p.74-75.

⁹ J. Guitton, *Storia e destino*, Casale Monferrato, Piemme, 1992, p. 67.

¹⁰ E. Morin, *L'identità umana*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2002, pp. 191-192.

¹¹ F. Foschi, *Camminare nella storia. Lezioni di metodo storico*, Soveria Mannelli (CZ), ed. Rubbettino, 2006, p. 8.

¹² È proprio la coscienza che ogni uomo non è solo il prodotto sociale del Potere dominante, ma che ha, immanente alla struttura originaria della persona, un'esperienza di tensione alla felicità con cui può liberamente confrontare tutto ciò che incontra che ci porta a considerare la storia come massimamente interessante per un uomo che voglia costruirsi un'identità personale libera dal condizionamento della mentalità dominante.

¹³ Così significativamente Botturi riassume la soluzione agostiniana dell'aporia dell'essere temporale: "Ecco allora la risposta agostiniana all'aporia del tempo: il tempo è estasi di presente, passato e futuro, ma questi tre tempi sono il presente del passato, il presente del presente e il presente del futuro, cosicché tre sono le forme dell'esperienza del presente nell'animo: l'*expectatio futuri*, la *memoria praeteritorum*, l'*attentio* come *intuitus* del presente. La temporalità per Agostino si lega essenzialmente alla dimensione coscienziale, che è presenza che connette passato, presente, futuro." F. Botturi, *Linee per una filosofia dell'esperienza storica*, Milano, 1984, p. 91-92.

¹⁴ L'evento o avvenimento storico, come ricorda P. Veyne in *Come si scrive la storia*, Bari, 1973, non è qualcosa di materialmente definibile. Un evento è sempre un intreccio di più fattori, che si possono raggruppare in almeno tre categorie: cause materiali, fini, casi. Questo vuol dire che ogni evento, in misura diversa, è costituito da finalità (sono finalità gli obiettivi perseguiti dai soggetti umani più o meno liberi), da cause materiali (che vuol dire da strutture che non sono solo materiali, ma anche linguistiche, culturali, di costume oppure economiche o istituzionali) e anche di casi (cioè di quegli incontri tra linee causali, che non sono voluti da nessuno). Evento è quindi l'intreccio di strutture, di azioni libere e di casualità. Quindi c'è una inestricabilità dell'agire umano libero con le

È l'avvenimento che permette all'uomo non solo di rapportarsi in modo adeguato alla realtà, ma addirittura di maturare la consapevolezza e la dignità del proprio "io"¹⁵.

In particolare la storia, che è la "conoscenza del passato umano"¹⁶ e la sua articolata ricostruzione (come dice P. Veyne "la storia è racconto di avvenimenti"¹⁷), ha un rapporto tutto particolare con gli "avvenimenti": in primo luogo perché mira proprio all'accertamento degli avvenimenti del passato (per cui la scientificità della storia non si basa sulla scientificità delle leggi psicologiche, sociologiche, economiche ecc. che usa, ma sulla capacità di raggiungere in modo criticamente consapevole la certezza provabile su ciò che effettivamente è accaduto nel passato); in secondo luogo perché è motivata antropologicamente dalla coscienza che anche gli avvenimenti del passato condizionano il nostro presente in profondità, sono cioè portatori di una causalità che condiziona le possibilità dell'io che la studia e degli uomini che condividono con lui questa società e questo tempo ed infine, in terzo luogo, perché il riferimento agli avvenimenti 'archetipi' (intesi come quegli eventi che riorientano la forma e la consistenza dell'esperienza dei popoli e delle società) costituisce il criterio ermeneutico più realistico per la ricostruzione dell'articolazione dei periodi storici.

La storia poi, per il fatto di far riferimento agli eventi del passato, strutturalmente irripetibili, ha come prima condizione per un'introduzione realistica alla sua metodologia ed ai suoi contenuti la presa di coscienza della strutturale finitudine dell'uomo.

Il riverbero antropologico di questa coscienza è allora lo stupore di fronte all'avvenimento, che va visto in primo luogo come una novità, un nuovo inizio dell'essere della realtà, qualcosa di imprevedibile, non programmabile che entra nel mondo generando una sorpresa da cui scaturiscono queste domande: Che cosa è accaduto? Perché è accaduto? Come è stato possibile?

Con questo atteggiamento è allora possibile inoltrarsi nella dimensione storica secondo la prospettiva indicata da P. Veyne: "La storia è una città che si visita per l'esclusivo piacere di vedere le cose umane nella loro diversità e nella loro indole, senza cercarvi un qualsiasi altro interesse"¹⁸, aperti cioè all'incontro con l'altro (l'uomo del passato) in quanto tale, senza chiusure e pregiudizi ideologici.

strutture, che sono come delle proiezioni che l'uomo getta davanti a sé, al di là di quello che intenzionalmente fa. Questo significa che non ci potrà mai essere uno sguardo unico sufficiente a conoscere tutte le dimensioni dell'evento e che occorre «assediare» l'evento da molti punti di vista.

¹⁵ "Un avvenimento è ciò che rende l'io soggetto adeguato di un'azione che "porti" il mondo. Non per nulla le azioni dell'uomo si chiamano "gesti". La parola "gesto" indica il rapporto con la realtà in quanto afferma, porta (*gerit*), un significato (di un animale non si può dire pertanto che compia "gesti"). La libertà, la non-schiavitù, e perciò la dignità nel tessere un rapporto con la realtà, ci viene dalla chiarezza sui fattori del nostro io (l'io è il soggetto segreto di ogni azione, di ogni tendenza ad afferrare, ad affermarsi, a realizzarsi). E questa chiarezza non può venire da una nostra riflessione, ma solo da un avvenimento: è un avvenimento che porta questa chiarezza." L. Giussani, *op. cit.*, p.478.

¹⁶ H. I. Marrou, *La conoscenza storica*, Bologna, 1962, p. 27.

¹⁷ P. Veyne, *Come si scrive la storia*, Bari, 1973, p. 10.

¹⁸ I *bidem*, p. 26.

Come si vede da questa prospettiva emerge una possibilità di nesso con il passato che non si limita a conoscerlo e studiarlo in funzione dei suoi interessi vitali o ideologici per il presente, ma come sviluppo di maturità umana, in quanto dall'incontro con l'altro 'si spera' un'ulteriore apertura, un'occasione di incontro con la verità del reale.

Dimensione educativa e insegnamento della storia

Dalle riflessioni svolte ci sembrano discendere precise indicazioni di metodo da tener presenti nell'ambito dell'azione di "rinvigorismento" della dimensione storica quale risorsa dell'uomo (ed in particolare del giovane) anche attraverso le indicazioni di riforma scolastica¹⁹. La prima considerazione di metodo è che il problema della storia (come apertura a.... e come insegnamento) è *in primis* una questione di posizione umana, di un atteggiamento che implicitamente od esplicitamente non sia ideologico (nel senso sopra indicato), che ritenga quindi che il rapporto con la realtà non è legato ad una necessità storica, per cui la propria vita non è semplicemente un flusso inevitabile del determinismo psicologico e sociologico ed il corso complessivo della storia non è altro che la risultante delle forze organizzate dal Potere dominante del momento (in questo senso non sarebbe corretto sopravvalutare l'importanza dello studio del passato prossimo rispetto a quello remoto).

La seconda considerazione è che allora sul piano educativo e scolastico ci si deve impegnare a presentare la storia non più come la 'scienza' che è capace di presentare un'immagine 'verosimile' del passato (naturalmente secondo la cultura dominante), ma come il sapere capace di aprire criticamente al passato in tutta la sua complessità, in modo da far percepire che il passato è intessuto di avvenimenti in cui si intrecciano una pluralità di fattori che non sono deterministicamente riconducibili ad una legge scientifica della dinamica storica (in questo senso è molto importante rivalutare l'autonomia del docente nella scelta della periodizzazione e l'attenzione al 'fattore umano' nella storia)²⁰. Un'ultima considerazione: la sottolineatura della valenza paradigmatica dell'avvenimento e la riscoperta dell'importanza delle dimensione umanistica della storia non mira affatto al ritorno alla storia tradizionale (la "storia a medaglioni"), ma solo a rilevare che è ormai necessario abbandonare definitivamente quella "strana concezione di storiografia democratica secondo la quale la storia viene fatta soltanto dalle grandi masse e non dagli individui, per cui le vere scansioni della storia sono rappresentate dall'evoluzione delle stesse masse. A tale concezione è sotteso il concetto finalistico della necessità storica, una sorta di teologia dell'immanenza che ritiene di poter costringere l'imprevedibilità della storia in regole strutturali"²¹.

¹⁹ In questo senso la cosiddetta riforma Moratti per quanto riguarda le indicazioni programmatiche e gli obiettivi proposti relativi all'insegnamento di storia nel ciclo primario, ci sembra offrire significativi spunti di convergenza con quanto detto sopra; su tutto questo cfr. gli interventi apparsi su "LineaTempo" dal 2001 ad oggi.

²⁰ Sull'evento come intreccio o 'intrigo' di una pluralità di fattori cfr. P. Ricoeur, *Tempo e racconto*, Jaca Book, Milano, 1986.

²¹ R. De Felice, *Ecco la vera storia del Novecento*, in "Liberal", n.13, aprile 1996, p.73.

Non occorre quindi passare da un metodo ‘strutturale’ di didattica storica ad uno connotato dall’accentuazione della narrazione degli avvenimenti solo perché col metodo strutturale non si risveglia l’interesse per la dimensione storica negli studenti, come invece accade con il metodo sopra accennato (come testimoniano già molte esperienze documentate sulla rivista di ricerca storica e letteraria “LineaTempo” in questi ultimi anni)²², ma soprattutto perché la centralità dell’avvenimento in storia e la sottolineatura del valore e della ‘forza dell’individuo consentono “di enucleare quel senso di mistero che la storia possiede, di fare emergere quel senso di indefinitività che permette allo storico di cogliere sfumature altrimenti impossibili e contemporaneamente di non considerare verità quella che è soltanto una ottimistica certezza nella infallibilità delle cause fondate sulla analisi delle strutture economiche e sociali. Infine, questo metodo ...ci pare quello più idoneo a tenere lontane dalla ricerca storica le tentazioni etiche ed ideologiche per poter riconoscere, per dirla col Fischer, la forza del contingente e dell’imprevisto nello svolgimento del destino degli uomini”²³.

La dimensione storica e la tradizione

Il senso profondo della dimensione storica è il nesso tra la memoria del passato e l’esigenza di felicità e di significato della vita tipica di ogni uomo: la memoria storica introduce quindi ‘strutturalmente’ alla tradizione (che è la capacità di vedere uniti il passato, il presente e il futuro) in quanto connette il passato alle nostre aspettative attuali, rendendolo quindi ‘sostegno’ e in qualche modo addirittura pegno di speranza per la ricerca di un significato positivo per il presente ed il futuro²⁴.

²² cfr. www.lineatempo.org

²³ *Ibidem*, p. 73.

²⁴ Ci offre suggestivi spunti per un approfondimento in questo senso Simone Weil, in un testo scritto nel 1942, nel momento della massima crisi morale e militare della tradizione francese davanti al dilagare della potenza nazista, in cui motiva così la sua ricerca sull’antica civiltà occitanica: «Perché attardarsi sul passato e non orientarsi verso il futuro? Ai giorni nostri, per la prima volta dopo secoli, ci si volge alla contemplazione del passato. È perché siamo affaticati e prossimi a disperare? Lo siamo; ma la contemplazione del passato ha una ragione migliore. Per secoli siamo vissuti sull’idea di progresso. Oggi, la sofferenza ha quasi estirpato questa idea dalla nostra sensibilità. Cosicché nessun velo c’impedisce di riconoscere che essa non ha fondamento razionale. La si è creduta associata alla concezione scientifica del mondo, mentre la scienza le è contraria esattamente come la filosofia autentica. Questa insegna, con Platone, che l’imperfetto non può produrre qualcosa di perfetto né il meno buono qualcosa di migliore. L’idea di progresso è l’idea di una generazione graduale, nel corso del tempo, del migliore mediante il meno buono. La scienza mostra che un accrescimento di energia può venire solo da una fonte esterna di energia; che una trasformazione di energia inferiore in energia superiore si produce solo come controparte di una trasformazione almeno equivalente di una energia superiore in energia inferiore. Il movimento discendente è la condizione permanente del movimento ascendente. Una legge analoga regola le cose spirituali. Possiamo essere resi migliori solo dall’influenza su di noi di ciò che è migliore di noi. Ciò che è migliore di noi non possiamo trovarlo nel futuro. Il futuro è vuoto e la nostra immaginazione lo riempie. La perfezione che noi immaginiamo è a nostra misura; è esattamente altrettanto imperfetta che noi stessi; non è di un capello migliore di noi. Possiamo trovarla nel presente, ma confusa con il mediocre e il cattivo, e la nostra

Vorremmo sottolineare che la tradizione è un'esigenza e la parola esigenza indica infatti proprio qualcosa che non si riesce mai a compiere fino in fondo, ma che nello stesso tempo è strutturale in noi. La dimensione storica ha pertanto la capacità di aprirci alla possibilità della tradizione, cioè di guardare la realtà a 360 gradi e non secondo la prospettiva dell'effimero presente. Per questo, la prevalenza nel nostro contesto socioculturale di una cultura fondamentalmente nichilista, che privilegia l'effimero e che opera una cesura tra ciò che è attuale e tutto ciò che è passato, rende particolarmente 'inattuale' l'affermazione della dimensione storica in tutti i suoi aspetti.

Insegnare storia significa quindi sviluppare la capacità di comprensione di una realtà diversa, altra dalla nostra. Ci ricorda bene il senso di ciò il Kula, quando afferma: «La storia va coltivata per i suoi valori umanistici. L'essenza dell'atteggiamento umanistico può essere definita come un interesse, colmo di rispetto e di simpatia, per la diversità: per gli altri uomini, per altre idee, per altri ambienti e per altre culture. [...] Se accettiamo questa definizione dell'atteggiamento umanistico [...] allora dobbiamo ricordare che il custode della diversità umana è la storia»²⁵.

Sottolineiamo che è implicita in questa affermazione la consapevolezza e la necessità del rispetto di tutte le epoche, così come il fondamento umanistico dell'ermeneutica storica: la storia ci permette di aprirci all'incontro dell'altro in quanto altro, perché questi, pur diverso da noi, è ugualmente umano.

Comprendere, immedesimarsi con l'altro non è facile, è un lavoro, richiede quindi un grimaldello emotivo ed esistenziale per superare la difficoltà.

Il grimaldello esistenziale è un atteggiamento di fondamentale simpatia verso l'altro, incommensurabilmente distante. Come già ricordava S. Agostino «Nihil cognoscitur nisi per amicitiam». Se questo atteggiamento è fondamentale sempre, in storia assume tutto il suo spessore nella misura in cui si aiuta un giovane a trasferire la simpatia naturale che riversa in origine sugli aspetti affettivamente più pregnanti del proprio passato familiare e culturale, alla tensione universale dell'umanità a ricercare in ogni aspetto della vita una pienezza e definitività di significato e felicità.

In questo senso il lavoro educativo con i bambini più piccoli è più semplice, purché vivano in un contesto familiare sereno e un riferimento culturale determinato, o almeno non contraddittorio.

In questo caso la storia si presenta ai bambini in primo luogo come l'incontro con persone della stessa famiglia, che hanno vissuto lo stesso ideale in un altro tempo; come un allargamento delle proprie origini secondo una prospettiva che solo progressivamente assume lo spessore del distanziamento, dell'alterità²⁶. Decisivo per l'acquisi-

facoltà di discriminazione è imperfetta come noi stessi. Il passato ci offre una discriminazione in parte già compiuta. Poiché solo ciò che è eterno è invulnerabile al tempo, così già il semplice trascorrere del tempo opera una certa separazione tra ciò che è eterno e ciò che non lo è» (Simone Weil, *I Catari e la civiltà mediterranea*, Genova 1996, pp. 27-28).

²⁵ Sulla dimensione umanistica della storia cfr. W. Kula, *Riflessioni sulla storia*, Venezia 1990.

²⁶ Questa prospettiva, che sottolinea l'importanza di partire dal 'vissuto' del giovane, non impedisce la maturazione di una coscienza aperta e criticamente fondata della dimensione storica, al di là

zione della dimensione storica è però proprio la maturazione del senso della distanza dell'altro. Qui l'esemplificazione esistenziale è facile in riferimento ai ragazzi delle superiori. Nell'epoca dell'adolescenza, infatti, ogni ragazzo avverte una profonda distanza rispetto alla tradizione in cui è cresciuto, così come una notevole lontananza tra i propri ideali ed il suo vissuto quotidiano.

Sottolineiamo particolarmente quest'ultimo punto perché siamo convinti che nei giovani sia molto avvertita la distanza tra quello che stanno maturando come ideale di giustizia, di verità, di bellezza ed il mondo piatto e conformistico che hanno di fronte, perché anche i loro comportamenti più conformistici sono animati da un'istanza anti-conformistica, da un'istanza di autenticità. Questa distanza può diventare un grimaldello esistenziale notevole, nella misura in cui si aiuta il giovane a comprendere che il passato può essere una risorsa per incontrare o mantenere desta la propria istanza di autenticità e felicità e per fargli comprendere che in ogni epoca c'è una differenza tra l'istanza di liberazione, di verità e felicità ricercata, e la realizzazione istituzionale, reale e concreta della propria civiltà. La conseguenza sul piano didattico di queste riflessioni è la necessità di reperire come criterio prospettico introduttivo alla realizzazione degli obiettivi formativi della conoscenza storica il riferimento alla tradizione (culturale, sociale, economica, politica ecc.) in cui si è inseriti: «Non tutto il passato ha per noi lo stesso peso. Per chi abbia qualche interesse culturale l'essenzialità dello studio della civiltà classica è evidente»²⁷. Non è che la tradizione vada presa in considerazione per un aprioristico giudizio di valore, in quanto tradizione.

Esistono anche delle tradizioni condannabili. Scaturisce invece, proprio dalla esigenza di una formazione educativa che apra alla realtà in tutti i suoi fattori, la necessità di prendere in considerazione come prima risorsa il riferimento alla tradizione e alla conseguente memoria storica della stessa in cui si è inseriti.

L'interrogazione della tradizione costituisce insieme una fondamentale esigenza di ordine educativo e un momento di sviluppo delle capacità di riflessione ed orientamento dello studente²⁸. La vocazione alla storia coincide con l'assunzione esistenziale del giudizio di Kierkegaard, per cui la vita è vissuta in avanti, ma è compresa all'indietro. L'introduzione alla dimensione storica quindi non mira tanto ad educare ai valori a partire dalla conoscenza dell'esperienza umana degli uomini del passato, quanto a far conoscere "l'umano" che si manifesta in ogni epoca attraverso le sue azioni, le strutture che costituisce ed i valori che incarna.

quindi di ogni tentazione di ricostruzione 'araldica', nazionalistica, ideologica o apologetica della storia, nella misura in cui è attenta a svolgere le implicazioni educative insite in quell'antica espressione di saggezza popolare toscana che così recita: «Chi non ama qualcuno, non ama nessuno».

²⁷ L. Russo, *Segmenti e bastoncini*, Milano 1998, p. 110.

²⁸ «Io credo, tutto sommato, che esista proprio una vocazione alla storia [...]. Può essere un impegno di esplorazione delle proprie radici oppure la soluzione di un problema attinente la personalità, la famiglia e il luogo, la condizione sociale, la vocazione religiosa positiva o negativa che sia. È uno sforzo di speculazione, di approfondimento, di risposta al 'dove veniamo'; G. Rumi, *Il valore della memoria storica*, in "LineaTempo", 1/1997, p. 10).

LA SCUOLA TRA PASSATO E FUTURO

Maria Teresa Rabitti*, Paolo Bernardi**

**Associazione Clio '92*

***Associazione Landis, Bologna*

Tra passato e presente

Prima di sintetizzare in poche pagine il contributo richiesto in quanto rappresentanti di associazioni di insegnanti di storia: Clio '92 e Landis, desideriamo premettere alcune considerazioni relative alle discussioni avvenute nel gruppo di lavoro in occasione delle prime riunioni. Rispetto alla primavera del 2005, quando il gruppo si è costituito sotto l'egida dell'Ufficio Scolastico Regionale, la situazione è molto cambiata: allora si era di fronte al varo definitivo della riforma nel primo ciclo, dopo un breve periodo di sperimentazione, e si era in attesa dell'inevitabile compimento del progetto delineato dalla legge 53 anche nel secondo ciclo; oggi il mutato quadro politico propone, stando agli atti ed alle dichiarazioni dei nuovi responsabili del MPI, la volontà di sospendere almeno temporaneamente la riforma del secondo ciclo, e, per quanto riguarda il primo ciclo, pur mantenendone l'impianto generale, modificare sostanzialmente le parti più controverse del progetto, intervenendo ad esempio sulle Indicazioni 2004.

In questo mutato contesto verrebbe naturale pensare che un dibattito come quello intrecciato in quelle prime riunioni del gruppo di lavoro regionale abbia ormai perso tutta la sua freschezza e che non valga la pena continuare a ragionare su documenti che sono destinati entro breve ad essere messi in discussione. A nostro avviso è invece vero il contrario: il percorso di ricerca scelto e i risultati conseguiti, particolarmente interessanti, consentono di riflettere su qualcosa di concreto e di non procedere, come spesso avviene, per affermazioni e negazioni sulla base di opinioni preconcepite.

In una fase iniziale la nostra motivazione alla partecipazione al gruppo è stata quella di confrontare con altri le posizioni elaborate dalle nostre associazioni per verificarne la tenuta 'sul campo'. Dopo un primo tentativo di confronto a livello teorico, le divergenze di posizioni sono sembrate difficilmente conciliabili, tanto da far ritenere poco utile una prosecuzione del dibattito. In sostanza, da un parte eravamo in presenza di posizioni pro o contro la riforma già fortemente definite da parte delle associazioni a vario titolo rappresentate nel gruppo, dall'altra alcuni colleghi offrivano al gruppo contributi personali con riscontri nella scuola reale, ma non necessariamente generalizzati o generalizzabili. Da qui la decisione di procedere ad un confronto più efficace con la realtà scolastica del territorio, attraverso la tecnica dei *focus group*, che consiste nel far parlare le esperienze ed ascoltarle: ed è stato questo, a nostro avviso, il momento più qualificante del lavoro di ricerca, tanto che abbiamo di comune accordo deciso di dedicare ad esso una parte preponderante della presente pubblicazione. Ciò premesso, resta importante lasciare testimonianza di quel primo, faticoso avvio, dichiarando quali erano le nostre basi di partenza non legate a pregiudizi, ma fondate su un lungo percorso di riflessione e confronto svolto dalle nostre associazioni.

Riflessioni e proposte

Entrambe le nostre associazioni avevano elaborato una puntuale lettura critica del progetto Moratti ed espresso resistenze sia al progetto nel suo complesso, sia per quanto riguardava l'insegnamento della storia; le critiche investivano sia questioni di metodo che questioni di merito.

Dal punto di vista del metodo, l'obiezione più forte era relativa al nebuloso iter di elaborazione ed alla conseguente dubbia paternità dei documenti ministeriali, in contrasto con il sistema seguito nelle precedenti gestioni del ministero, che prevedeva la nomina di commissioni tematiche, magari pletoriche, ma definite in via ufficiale, nelle quali avevano avuto un ruolo centrale e riconosciuto gli specialisti di didattica ed i rappresentanti delle associazioni disciplinari, di tutte le tendenze.

Per quanto riguarda più nello specifico le nostre critiche al progetto di riforma, facciamo riferimento ai documenti ufficiali redatti ed inviati, su richiesta dello stesso ministero, all'indomani della pubblicazione delle Indicazioni 2004, documenti che sono facilmente consultabili nei siti internet delle due associazioni.

Una prima critica metteva in evidenza la scarsa attenzione posta alla curricolazione verticale non solo dei contenuti, ma anche delle metodologie didattiche; ciò di cui le Indicazioni 2004 sembrano non tenere sufficientemente conto è l'evoluzione delle capacità cognitive degli adolescenti e la loro progressione, in un quadro di continuità ma anche di differenziazione tra il primo ed il secondo ciclo. La scuola primaria dovrebbe avere, a nostro avviso, il compito di fornire agli alunni la grammatica della disciplina e la conoscenza a maglie larghe del passato del mondo, sulla cui base si potrà costruire, nel ciclo successivo, lo studio dei grandi processi di trasformazione dell'umanità. Al contrario, nei documenti allegati alla riforma, l'unica curricolazione prevista è quella dei contenuti, mentre appare poco efficace la riflessione sulla necessaria progressione epistemologica e metodologico-didattica.

La verticalità del curricolo di storia affidata solo alla sequenza cronologica dei contenuti, è insufficiente e inadeguata, basta un esempio: nella scuola primaria, tra le classi seconda e terza, si assiste ad un brusco passaggio logico-cognitivo, dal passato personale e familiare alla storia della "terra prima dell'uomo" (argomento che, peraltro, trascende i limiti del campo disciplinare proprio della storia...). Ebbene, quest'ultimo è un contenuto disciplinare troppo difficile per bambini che non hanno ancora maturato i requisiti cognitivi necessari.

In sostanza, la successione del percorso storico, la cosiddetta 'storia generale', non corrisponde necessariamente all'ordine dello sviluppo psicopedagogico del discente, anzi spesso lo capovolge, presentando prima una storia più lontana e più difficile da padroneggiare, se non la si vuole ridurre a raccontino mitologico o edificante. Di ciò le Indicazioni non sembrano tenere sufficientemente conto.

Un altro motivo di perplessità era relativo alla tematizzazione scelta per definire gli Obiettivi Specifici di Apprendimento (OSA) all'interno delle Indicazioni 2004: la netta prevalenza dell'asse politico-istituzionale rispetto a quello economico-sociale e tecnologico rappresenta, a nostro avviso, non solo un passo indietro rispetto a tendenze

storiografiche ormai consolidate, ma un sostanziale impoverimento del sistema di conoscenze a disposizione degli alunni, privandoli degli strumenti interpretativi che più sono necessari per decodificare la realtà attuale. Lo scarso peso dato all'insegnamento della Rivoluzione Industriale rappresenta forse l'esempio più eclatante di questa discutibile tematizzazione.

Se a questo si collega il richiamo esplicito negli OSA, di proporre la storia dei protagonisti e degli 'esempi illustri', è evidente come ci si ponga in contrasto con un più condivisibile impianto scientifico-pedagogico (più coerente anche con il Profilo in uscita definito dalle Indicazioni) che considera la storia come una serie di vicende collettive, in cui tutti i soggetti, in qualunque collocazione, hanno un ruolo e tutti contribuiscono, nei limiti delle loro possibilità, a determinare la sorte del vivere civile.

Allo stesso modo avevamo espresso la nostra forte critica nei confronti della scelta dichiarata nelle Indicazioni di privilegiare la dimensione narrativa dell'insegnamento della storia, rispetto alla necessità di fondare lo studio di questa disciplina anche sulle dimensioni della descrizione, del confronto, della problematizzazione e della spiegazione, della formulazione di ipotesi e della loro argomentazione. Si evidenzia dunque, a nostro avviso, il rischio di una scissione tra la storia come narrazione di eventi e la ricerca del suo senso profondo, che consiste nella capacità di porre domande al passato, e di trovare le risposte. Senza questa attribuzione di senso lo studio degli avvenimenti, ancorché in qualche caso suggestivo, finisce per essere demotivante.

Così come insensato e demotivante appare lo studio della storia se non si è in grado di valorizzarne la portata a partire dal presente: sono infatti le domande del presente che guidano la ricerca delle risposte nel passato. La sottovalutazione della dimensione del presente, riscontrabile nell'impianto metodologico delle Indicazioni, vanifica ed indebolisce ogni ricerca di significato delle conoscenze sul passato. Ancora più grave è, a nostro avviso, lo scarso peso dato alla storia del presente nell'articolazione contenutistica del curriculum, soprattutto dopo che negli ultimi anni il '900 aveva conquistato un proprio spazio esclusivo nell'ultimo anno di ogni ciclo di studi. Oggi la storia del XX secolo non solo scompare dalle elementari, ma vede fortemente ridotto lo spazio a sua disposizione che si restringe, ad essere ottimisti, al secondo quadrimestre del terzo anno della secondaria di primo grado.

Questo elemento può essere messo in relazione anche con un ulteriore limite delle Indicazioni 2004, vale a dire la scelta di una mediazione prettamente trasmissiva e l'insufficiente richiamo alla dimensione laboratoriale dell'insegnamento della storia. Il concetto di "attività laboratoriale di storia" appare identificato più con una generica idea di operatività che con la costruzione di percorsi efficaci, coerenti e modulari di insegnamento-apprendimento della storia a partire dalle fonti, dai documenti, dai testi storiografici.

Del resto, nelle Indicazioni mancano riferimenti espliciti alle strategie modulari nell'organizzazione delle Unità di Apprendimento, benché tali strategie siano già da tempo un patrimonio acquisito nell'esperienza didattica di molti insegnanti e si siano rivelate efficaci in particolare per governare i processi dell'apprendimento in storia.

Per concludere, ulteriori elementi della nostra critica facevano riferimento ad una serie di omissioni o sottovalutazioni che ci sembrava di scorgere sia nell'impianto generale che negli obiettivi specifici di apprendimento. Citeremo solo le più importanti: la pluridisciplinarietà, la mondialità e la dimensione locale.

Sulla questione dell'allentarsi dei rapporti tra la storia e altre discipline dell'area geo-storico-sociale, non c'è dubbio che tale sostanziale omissione nelle Indicazioni 2004 impoverisca le potenzialità formative della storia, in particolare a causa dell'artificiosa separazione della storia dalla geografia, tanto più incomprensibile in quanto nelle stesse indicazioni si parla di "sistema ecologico" che presuppone una visione olistica dei problemi. E la frettolosa archiviazione del concetto di area geo-storico-sociale costringe poi le indicazioni a rinchiudere le scienze sociali nel limbo delle cosiddette "educazioni", discipline senza statuto, senza insegnanti e senza ore a disposizione.

C'è poi la questione della dimensione mondiale delle conoscenze storiche, alla quale è presente uno sfuggente ed incongruo accenno nel Profilo, e una sostanziale scomparsa della dimensione a mondiale all'interno degli OSA nella colonna delle "conoscenze", sia per la scuola primaria sia per la secondaria di primo grado. Inutile sottolineare che, senza una precipua attenzione alle conoscenze su scala mondiale, è impossibile formare futuri cittadini in grado di interpretare il mondo attuale partendo dai processi che lo hanno determinato e che sono alla base dei problemi dell'oggi.

Lo stesso può dirsi per la dimensione locale dei problemi storici che, nel modo in cui è richiamata nelle Indicazioni, rischia di favorire una ricostruzione della storia locale solo come narrazione cronologica e lineare della storia della regione o del paese dalle origini ad oggi, con il fine dichiarato di incoraggiare operazioni di costruzione di identità localistica chiusa ed autoreferenziale, spesso legata a tradizioni inventate ed a racconti fasulli. Al contrario il valore formativo della storia locale, la cui importanza è oggetto di attenzione da parte delle nostre associazioni da almeno due decenni, risiede nella possibilità di educare alla pluralità degli approcci ed alla possibilità di affrontare gli stessi temi partendo da scale di osservazione diverse (dal locale al globale).

Ecco sintetizzate le perplessità di partenza: non di pregiudizi dunque si trattava, ma di considerazioni basate sull'analisi approfondita dei documenti ministeriali alla luce di alcuni decenni di elaborazioni teoriche da parte delle nostre associazioni.

Occorre precisare, in conclusione, che proprio queste valutazioni ci hanno visti attivi e interessati, assieme agli altri membri del gruppo, a condurre i focus group per ascoltare gli insegnanti, le loro difficoltà ed elaborazioni. Ora, dopo l'esperienza, possiamo riconoscere, all'interno delle valutazioni critiche elaborate dai colleghi coinvolti nella ricerca, alcune sostanziali conferme delle nostre premesse iniziali: i problemi legati alla verticalizzazione di competenze, conoscenze e abilità nel curriculum di storia, e la conseguente difficoltà di dialogo tra i diversi livelli scolastici; l'insufficiente spazio attribuito alla storia del '900, alla storia locale, la necessità di costruire un'interdisciplinarietà geo-storico-sociale.

Questi sono, rafforzati dalla riflessione del gruppo, gli elementi che riproponiamo oggi alla riflessione di chi sta ponendo mano alla revisione della riforma.

CONTINUITÀ E DISCONTINUITÀ TRA I CURRICOLI DE MAURO E LE INDICAZIONI MORATTI: DAL PASSATO AL FUTURO

Flavia Marostica*, Marinella Sarti**

*Ricercatrice IRRE ER **Docente, Istituto Parri, Bologna

1. Le premesse

Nel giro di pochi anni la scuola italiana (soprattutto la Scuola Materna, divenuta scuola dell'Infanzia, la Scuola Elementare, divenuta Scuola Primaria, e la Scuola Media, rimasta Scuola Secondaria di primo grado) è stata letteralmente travolta da proposte di innovazione, disciplinare e strutturale: prima i *Nuovi Curricoli* varati nel 2001, mai attuati perché bloccati nell'estate dello stesso anno insieme con la Riforma del primo ciclo; poi le *Indicazioni* varate nel 2004, subito attuate, anche se «*provvisorie*», come precisa la normativa stessa, e punto di riferimento al quale le scuole debbono riferirsi obbligatoriamente, ma che dovranno essere sostituite da altro, non si sa in quali tempi e con quali modalità. Sono, dunque, superati i «vecchi» orientamenti/programmi della scuola dell'infanzia del 1991, della scuola elementare del 1985 e della scuola media del 1979, che pure avevano suscitato tanto dibattito, ma non avevano indotto un corrispondente significativo cambiamento nelle pratiche operative della scuola; per le superiori tutto è per ora semplicemente bloccato e manca una chiara prospettiva per il futuro che va costruita quanto prima.

Nel corso degli anni Novanta è stata sempre più avvertita da parte degli insegnanti la necessità di una revisione complessiva del curriculum dal momento che:

- erano abbastanza diffusi i problemi di scarso interesse e scarsa motivazione dei giovani nei confronti della disciplina;
- i percorsi di apprendimento non erano adeguati alle esigenze del nuovo contesto culturale della società della globalizzazione e della conoscenza;
- la relazione reciproca di strumenti procedurali e saperi dichiarativi, fondamentale per la costruzione dei curricula e la scelta delle conoscenze irrinunciabili, rimaneva un nodo non risolto a livello generale: era affidato alla competenza professionale dei singoli insegnanti che non sempre lo riconoscevano come un dato facilitante, più spesso lo sentivano un elemento di maggiore responsabilità individuale nel proprio lavoro.

Occorre, dunque, individuare traguardi precisi e dettagliati per i diversi ordini scolastici, in grado di essere un punto di riferimento più concreto al lavoro degli insegnanti di tutte le scuole e pensati in funzione dell'intero percorso scolastico di 13 anni e recepire quanto di nuovo va emergendo sia nelle «sensate esperienze» realizzate dalle scuole, sia nelle elaborazioni sulla didattica della storia, sia nel dibattito più ampio in

corso a livello istituzionale e della ricerca (accademica e no) in Europa e nei paesi OCSE in tema di sistemi scolastici, di competenze di base e trasversali per tutti, e di standard.

Questa necessità aveva per altro già trovato alcune parziali risposte in:

- la predisposizione e l'attuazione dei *Nuovi orientamenti* per la scuola dell'infanzia nel 1991;
- l'elaborazione, la sperimentazione e poi l'assunzione, almeno entro alcuni Progetti coordinati dal Ministero e poi assunti come nuovo ordinamento, negli Istituti Superiori di istruzione classica, tecnica e artistica, dei *Programmi Brocca* (per il biennio iniziale nel 1991 e per il triennio terminale nel 1992);
- l'integrazione introdotta dalla *Direttiva Berlinguer* del 1996 che obbligava a riservare l'anno terminale dei diversi cicli allo studio della storia del Novecento;
- la predisposizione e la realizzazione dei *Nuovi programmi di storia* per gli Istituti Professionali del 1997;
- l'elaborazione da parte di una Commissione di Saggi prima del documento *Le conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana dei prossimi decenni* (maggio 1997), poi del documento *I contenuti essenziali per la formazione di base* (marzo 1998).

Quello che occorreva e tuttora occorre ed è sentito come un reale bisogno dei docenti è una revisione organica dell'intero percorso di insegnamento e apprendimento nei vari ordini scolastici. In quest'ottica risulta interessante confrontare i due documenti, i curricula De Mauro e le Indicazioni Moratti, per evidenziarne elementi comuni e diversità sostanziali, in modo da trarne spunti per procedere.

2. Caratteristiche (parzialmente) comuni

2.1. Linguaggio

Tutti e due i documenti utilizzano in modo intensivo parole della didattica che in qualche modo riecheggiano parole già al centro della ricerca internazionale negli ultimi 20 anni: in entrambi i casi sembra essere sottovalutata la necessità di una chiara assunzione di significato, coerente con le elaborazioni in corso, utile ad un'interpretazione condivisa da parte degli insegnanti. Il documento De Mauro parla di «obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni nell'ambito antropologico-ambientale» e poi «nell'ambito geo-storico-sociale», di «contenuti essenziali» in cui sono compresi sia concetti sia oggetti di studio sia capacità, e di «contenuti e/o attività» in cui sono comprese solo conoscenze dichiarative, di «competenze attese nell'ambito antropologico-ambientale» in cui sono comprese capacità. Il documento Moratti parla di «obiettivi specifici di apprendimento», di «conoscenze» e di «abilità» da trasformare in «competenze personali», che però, essendo personali, non sono né identificate né descritte. In entrambi i casi si usa, quindi, un linguaggio in cui sono mescolate parole relative a visioni profondamente diverse del processo di apprendimento, come ad es. contenuti e attività, obiettivi e competenze, per annotare solo le più evidenti.

Ancora più confuso è l'utilizzo della parola *standard*¹, parola già presente nella legislazione italiana (la legge 59 del 1997, matrice dell'autonomia scolastica, parla di «standard a livello nazionale»), che compare ridotta ai soli «livelli essenziali», espressione che non è dato sapere esattamente cosa significhi e che forse è riferita semplicemente a «standard di servizio» non meglio identificati, ma che sono altra cosa. Nel frattempo essa è stata assunta in senso proprio come criterio di costruzione dei curricoli in due segmenti del sistema di istruzione e formazione (dal 2000 nell'educazione per gli adulti e dal 2004 nei trienni iniziali integrati degli istituti superiori).

Il problema vero è che la mancata chiarezza del significato attribuito ai termini nuovi, emergenti in tutta evidenza da una proposta organica e complessa, rischia di invalidarne la portata innovativa. Si è indotti a pensare che non ci sia un vero «valore d'uso» nelle parole nuove, che il lessico utilizzato non incida nella sostanza e nella qualità del lavoro degli insegnanti, che l'innovazione sia di fatto solo formale. Sicché si è indotti a rinunciare alla possibilità di avvio di una reale riflessione sulle nuove prospettive della ricerca educativa.

2.2. Verticalità

Il documento De Mauro prevede (in modo esplicito per la scuola di base e implicito per la scuola secondaria di secondo grado) un percorso verticale e graduale, ma non ripetitivo e in continuità con la scuola dell'infanzia che:

- inizia dai prerequisiti (glossario di base con i concetti fondamentali e le parole della storia) e da un lento ingresso nella disciplina a partire dalla storia personale, per consentire di comprendere prima di tutto che il passato è conoscibile e serve a capire meglio il presente,
- prosegue con lo studio delle civiltà/società del passato e del presente, vicine e lontane nello spazio, per una prima sistemazione delle conoscenze in ampi quadri e l'acquisizione degli indicatori di analisi, anche con un primo lavoro sulle fonti,
- continua ancora con lo studio sistematico dei grandi processi di trasformazione della storia dell'umanità a diverse scale spazio-temporali (dal mondiale al locale), con un ruolo preminente della scala mondiale per fissare le scansioni fondamentali e per fare i conti con la storiografia contemporanea sempre più attenta a questa dimensione; garantisce la possibilità di trattare negli ultimi due anni dell'obbligo scolastico, con adeguata attenzione, la storia dell'Ottocento e del Novecento, allo stesso modo e nello stesso tempo per tutti, per l'acquisizione di capacità più complesse,
- si completa nel triennio terminale delle superiori con uno studio della storia per temi e problemi, per settori e indirizzi con un'ampia libertà di curvature.

¹Sembra riferita solo a «standard di prestazione di servizio che le scuole pubbliche della Repubblica sono tenute in generale a fornire ai cittadini per mantenere l'unità del sistema nazionale..., impedire la frammentazione del sistema..., consentire ai fanciulli la possibilità di maturare...» (da *Le parole di una scuola che cresce. Piccolo dizionario della riforma*), ma la si ritrova anche negli schemi proposti per la compilazione delle U.A., riferita quindi ai traguardi formativi degli alunni (Declinazione dell'apprendimento unitario in obiettivi formativi, con i relativi standard).

Anche il Documento Moratti prevede un percorso verticale che anticipa la storia generale sistematica a partire dalla classe III della scuola primaria e lo spalma fino alla fine della III della scuola secondaria di primo grado. In questo modo si supera, almeno in parte, il problema della ripetitività, si dilatano i tempi per approfondimenti più adeguati, si dà spazio, almeno implicitamente, ad un sistema di continuità efficace tra diversi livelli di scuola. Contemporaneamente però:

- si determina la sparizione dell'attenzione particolare per il Novecento (e anche per l'Ottocento), impossibile da approfondire alla fine della scuola secondaria di primo grado per mancanza di tempo (la ripartizione reintrodotta era stata superata dai programmi già negli anni Sessanta),
- si reintroduce una differenziazione tra la storia insegnata nei licei e quella insegnata negli istituti professionali,
- si assume il canone tradizionale cronologico lineare che certamente non aiuta né la educazione temporale né la cultura storica,
- si inseriscono lunghi elenchi di abilità da acquisire ma non è evidente alcuna gradualità e progressività, né alcun intreccio esplicito ed evidente tra conoscenze dichiarative e conoscenze procedurali, tra conoscenze e abilità, e competenze.

Inoltre. In entrambi c'è il cosiddetto «scavalco» tra due ordini scolastici diversi, ma mentre nel Documento De Mauro esso è verso le superiori (in cui sono compresi anche gli istituti professionali), in quello Moratti esso è a livello di scuola di base.

2.3. *Sconfinamento nel lavoro specifico dei docenti*

L'ultima caratteristica che accomuna i due documenti è il fatto che entrambi contengono precisi riferimenti alla didattica quotidiana, e intervengono su aspetti che dovrebbero appartenere propriamente all'autonomia delle scelte professionali dei docenti. È pur vero che l'innovazione nella scuola e la ricerca di una maggiore efficacia del sistema formativo non può fare a meno di una attenzione anche ai metodi e alle strategie di insegnamento, e che non sono ancora sufficientemente diffuse le «buone pratiche» didattiche, sperimentate e in gran parte validate in questi ultimi anni; resta tuttavia fondamentale rispettare e salvaguardare la possibilità di scelta dei singoli insegnanti quanto a strategie specifiche adeguate a contesti diversi, a definizione di modelli di progettazione, a possibilità di articolare i percorsi in tempi e con strumenti diversi.

Nei due documenti tuttavia è molto diverso il riferimento alla *didattica laboratoriale*:

- nel documento De Mauro si giustifica con la necessità di sostenere i giovani nel percorso di acquisizione di competenze, che si apprendono solo ed esclusivamente grazie ad esperienze di apprendimento e a uno specifico «apprendistato cognitivo»;
- nel documento Moratti (nelle Raccomandazioni allegate alle Indicazioni), si istituiscono una serie di laboratori, *a latere*, come completamento o potenziamento o recupero della normale attività; in questo modo non è chiaro come proceda la costruzione di competenze, a meno di non ipotizzare percorsi autonomi per i più dotati e attività di recupero nei laboratori per chi ha qualche difficoltà.

C'è, inoltre, un'ulteriore «differenza non indifferente»: in entrambi i documenti una quota parte del curriculum è svincolato dagli obblighi nazionali. Nel documento De Mauro però essa è demandata alle scuole che la decidono e realizzano nella loro autonomia, in base ai bisogni e alle risorse esistenti, nel documento Moratti invece essa è demandata alle regioni o agli enti locali che ovviamente la possono utilizzare per finalità diverse, non necessariamente, o non sempre, condivise dalle singole scuole.

3. Caratteristiche contrapposte

3.1. Elaborazione del documento

Un primo elemento che differenzia radicalmente i due documenti sta nelle modalità di scrittura. Il documento De Mauro è, infatti, il frutto del lavoro di una serie di Commissioni ampie e costituite da esperti, rappresentativi di tutte le tendenze culturali e politiche, regolarmente nominati con atto pubblico e i cui nomi erano quindi di *dominio pubblico*. Le commissioni hanno lavorato prima sull'impianto generale e poi sulle proposte disciplinari, hanno reso noti gli esiti dei lavori in corso, hanno interloquito ampiamente con tutti coloro che si rivolgevano loro con proposte, critiche, domande.

Il documento Moratti, viceversa, è stato redatto nel suo impianto generale da poche persone, talora coadiuvate da piccoli gruppi di esperti, rappresentativi di un solo indirizzo. La stessa cosa è avvenuta per le proposte disciplinari: i nomi dei redattori, che hanno lavorato in *totale isolamento* dal resto del paese, sono rimasti pressoché sconosciuti e i loro prodotti sono stati diffusi solo in forma definitiva.

3.2. Storia di tutti vs storia per licei e storia per istituti professionali

Le Indicazioni, provvisorie ma in vigore, riguardano la scuola di base, mentre quelle per gli istituti superiori sono per il momento bloccate. L'attuale impianto prevede, dopo i primi due anni di scuola primaria, l'avvio dello studio della storia generale/sistematica e la sua conclusione alla fine della III classe della scuola secondaria di primo grado: questo è un percorso comune a tutti. Quello che cambia notevolmente è il dopo.

Il disegno complessivo del documento De Mauro, infatti, prevedeva il completamento dello studio della storia, eguale per tutti, nei primi due anni della scuola superiore e un ulteriore prosieguo in cui i diversi indirizzi (tutti) ripercorrevano la storia curvandola al loro specifico.

Il disegno del documento Moratti prevede invece, dopo un primo percorso comune a tutti, una biforcazione radicale tra i licei, con lo studio della storia, anche di quella più recente (il Novecento) nel corso di 5 anni, e gli Istituti professionali, con lo studio di una storia diversa, se non altro più compressa, nel corso di 4 anni. Si annulla così l'effetto ottenuto con l'introduzione negli istituti professionali, all'inizio degli anni Novanta, dello studio della storia al posto della cosiddetta cultura generale, che riconosceva anche a questi indirizzi di studio il diritto di accedere alla cultura formale e di costruirsi solide competenze di base nel corso di 5 anni.

3.3 *Area disciplinare vs solitudine disciplinare*

Il documento De Mauro prevede lo studio della storia inserito all'interno di un'area disciplinare di studi affini (studi sociali) che hanno statuti disciplinari non eguali ma per molti versi simili e/o complementari. Si tratta di una impostazione non formale ma sostanziale: significa attribuire funzione di attivazione e arricchimento concettuale ad un campo disciplinare ampio e articolato, in cui diverse discipline (quelle che Braudel definisce il «mercato comune delle discipline dell'uomo») partecipano insieme, ciascuna con la propria specificità di metodi e campi d'indagine, alla formazione di strumenti cognitivi complessi.

Nel documento Moratti si prevede uno studio autonomo della storia: è scomparsa l'area, la geografia è semplicemente giustapposta, sono scomparsi gli studi sociali. Le discipline vengono analizzate da sole, rinunciando alla funzione di sistema; anche se ci sono comunque ripetuti richiami a caratteristiche ologrammatiche e a ricomposizioni interdisciplinari dei saperi «...dentro la disciplinarità anche più spinta ...va rintracciata l'apertura trans e inter disciplinare...». Sono state inserite, inoltre, da spalmare su tutte le discipline, una serie di educazioni tra le quali anche quella alla cittadinanza, talmente «ambiziosa» da risultare difficilmente praticabile per difficoltà di orario e mancata attribuzione di titolarità (chi insegna, quando).

3.4. *Competenze nazionali vs abilità e conoscenze*

Entrambi i documenti dichiarano di mirare alla costruzione di competenze, che assumono come esito dei percorsi formativi; prevedono quindi l'acquisizione non solo di conoscenze dichiarative (sapere cosa è una certa cosa), ma anche di conoscenze procedurali (sapere come si fa una certa cosa). Entrambi i documenti poi si premurano di chiarire a livello semantico il significato del termine competenza, sottolineandone la rilevanza e la necessaria condivisione.

Mentre nel primo documento c'è poi per ogni segmento di percorso di scuola di base, un *elenco di competenze attese in uscita* (esiti fissati a livello nazionale), nel secondo, oltre l'elenco delle conoscenze e delle abilità, c'è solo un richiamo al fatto che esse debbono trasformarsi in «*competenze personali*» attraverso le attività di apprendimento. In questo modo potrebbe però succedere che ogni scuola fornisca i giovani di competenze diverse o diversamente espresse; e questo potrebbe creare difficoltà se si pensa che il nostro è un *sistema formativo integrato* che prevede la *certificazione* delle competenze come condizione necessaria per transitare sia in verticale che in orizzontale da un segmento all'altro del sistema stesso (oltre che in Europa).

3.5. *Mondialità vs eurocentrismo*

Nell'individuazione delle conoscenze dichiarative della storia su cui concentrare le attività di insegnamento e di apprendimento, il documento De Mauro prevedeva, per la scuola di base, un primo percorso teso a trattare le grandi ripartizioni fondamentali della storia (società di raccolta e di caccia, società dedite all'agricoltura e alla pastorizia, società industriali), e un secondo percorso di storia generale, sistematica, teso a trattare

i grandi processi di trasformazione della *storia dell'umanità* e a comprendere, quindi, anche le grandi civiltà non Europee (India, Cina, Giappone, Americhe, Impero Mongolo, Africa Subsahariana). Questa impostazione era già presente in parte in manuali anche tradizionalissimi degli anni Sessanta e praticamente in tutti i manuali a partire dagli anni Settanta, sia per facilitare la comprensione del mondo contemporaneo, caratterizzato dalla globalizzazione, sia per favorire l'inclusione di bambini e ragazzi non italiani.

Il documento Moratti, viceversa, suggerisce solo e unicamente lo studio delle civiltà europea e mediterranea, se si esclude un breve riferimento a India e Cina, solo relativamente all'antichità, alla rivoluzione americana, solo a proposito del Settecento, a «l'Europa e il mondo degli ultimi decenni dell'Ottocento», oltre alla costruzione dei grandi imperi coloniali all'inizio dell'età moderna, eufemisticamente definita «l'apertura dell'Europa ad un sistema mondiale di relazioni: la scoperta dell'*altro* e le sue conseguenze». Inoltre l'attenzione viene incentrata su fatti, eventi, personaggi, come nella storia manualistica più tradizionale degli anni Cinquanta, senza tenere minimamente conto di modificazioni strutturali in ordine a tematizzazione, periodizzazione e problematizzazione suggerite dalla storiografia contemporanea.

3.6. *Grafici, operatività, attività*

Poiché entrambi i documenti dichiarano di voler favorire come esito del percorso la costruzione di competenze, e poiché è noto che le competenze (costrutto fatto di conoscenze dichiarative, conoscenze procedurali e attitudini) si acquisiscono solo ed esclusivamente attraverso apposite esperienza/attività di apprendimento (in cui si usano le conoscenze e si applicano le procedure), è di grande interesse analizzare i riferimenti in proposito.

Nel documento De Mauro le competenze sono prevalentemente un fare: sono espresse con verbi, c'è un esplicito riferimento alle diverse abilità da costruire/potenziare (riconoscere e utilizzare le fonti, utilizzare le categorie temporali, riconoscere e descrivere quadri di civiltà sulla base di indicatori etc...) e allo strumento principale per agevolare l'apprendimento e l'elaborazione delle informazioni che si ricavano dalle fonti (costruire grafici temporali, ricavare informazioni da mappe tabelle e strumenti cartografici, rappresentare graficamente e discorsivamente le relazioni temporali etc...). Nel documento Moratti, nonostante un richiamo esplicito ad attività educative e didattiche funzionali alla costruzione di competenze, non viene poi dato alcun rilievo alle fasi operative di rielaborazione degli apprendimenti e vengono mescolate tra le conoscenze sia concetti che temi/informazioni, e tra le abilità sia le misurazioni cronologiche, sia le operazioni logiche e metodologiche.

3.7. *Descrizione e spiegazione vs narrazione*

L'impostazione che deriva alla storia insegnata è del tutto diversa. Nel documento De Mauro è riconoscibile l'indicazione di un insegnamento della storia in grado di aiutare ad imparare, a descrivere e a spiegare situazioni, senza escludere la narrazione dei fatti e degli eventi, che può servire a rendere più piacevole, viva e comprensibile la ri-

costruzione del passato, anche in considerazione del fatto che i testi storiografici sono sempre un complesso intreccio di parti narrative, parti descrittive, parti argomentative. Nel documento Moratti l'invito (esplicito ed implicito) è quello di privilegiare la modalità comunicativa narrativa che però, per come è impostata, sembra identificarsi con il modello trasmissivo e tradizionale di mediazione didattica, che ha poco a che vedere con la costruzione di risorse personali.

3.8. *Disegno scientifico vs disegno ideologico*

Un'ultima questione, non per questo secondaria, che differenzia radicalmente i due documenti è l'impostazione complessiva dell'insegnamento e dell'apprendimento della storia. Se, infatti, il documento De Mauro si sforza in ogni modo di delineare un percorso che consenta ai bambini e ai ragazzi di acquisire tutte le risorse che la disciplina mette a disposizione, tenendo conto della ricerca storiografica contemporanea, con una funzione eminentemente cognitiva (la storia come strumento di conoscenza e di costruzione di risorse personali), il documento Moratti sembra caratterizzato da una forte impronta ideologica, sia nell'assegnare un ruolo preminente alla identità giudaico-cristiana come fondante della civiltà europea (in questo confondendo origini e identità), sia nell'introdurre alcuni elementi propri molto di più dell'educazione religiosa che non di quella storica. Questa impostazione potrebbe far nascere più di un problema in classi sempre più multietniche e sempre più multireligiose.

4. Le prospettive

Poiché le Indicazioni per la scuola di base sono provvisorie e quelle per la scuola superiore sono bloccate, è necessario riprendere quanto prima i lavori di approfondimento e di elaborazione per andare avanti e produrre, come alcuni recenti documenti suggeriscono², nuovi punti di riferimento, valorizzando tutte le esperienze positive pregresse, ma escludendo una semplice riproposizione dei documenti precedenti. Nel frattempo, infatti, molte cose sono cambiate a livello sia di esperienze, sia di elaborazione, anche in virtù della riflessione e del dibattito sulle proposte ministeriali.

Ci sono, poi, alcuni *nodi* che richiedono un'ampia e approfondita riflessione, perché dalla loro chiarificazione dipende la qualità della nuova proposta; per citarne solo alcuni:

- ripensare al *vocabolario* in termini sia di fondatezza che di comunicabilità (attribuzione di significati riconosciuti e condivisi),
- capire meglio cosa possa essere esattamente e concretamente un *apprendimento significativo entro la società contemporanea conoscitiva e globalizzata* e cosa questo comporti per la scuola e la storia in particolare,

² Si vedano in proposito due interessanti documenti: *Agenda per la storia* dell'Associazione Clio92 (marzo 2006) e Antonio Brusa, *Si ricomincia a discutere di storia? Mettiamo in agenda una nuova politica per la storia. Riflessioni e proposte sul curricolo verticale* (novembre 2006), entrambi accessibili direttamente dalla home del sito www.storiairreer.it.

- esplicitare con inconfondibile evidenza cosa effettivamente significa assumere come *esiti dell'apprendimento le competenze* o se non sia più funzionale e generalizzabile fare riferimento a standard, e con quali conseguenze sul piano del metodo,
- interrogarsi se è effettivamente possibile costruire curricoli che hanno comunque come esiti le competenze, utilizzando soltanto le competenze attese, o se invece non sia meglio pensare come criteri di costruzione dei curricoli a standard (per altro esplicitamente previsti dalla legislazione italiana nella L. 59/1997), ma intesi come li intendono la ricerca e le esperienze che si sono sviluppate negli ultimi dieci anni,
- ripensare alle modalità con cui la storia possa inserirsi oggi all'interno di un'area di sapere più vasta e come essa possa rapportarsi positivamente con le altre scienze sociali, ma anche con le discipline scientifiche,
- ridefinire il concetto di curricolo verticale, approfondendo soprattutto gli aspetti connessi con la gradualità e la progressività della procedure sulle quali articolare percorsi e costruire abilità (cognitive ma non solo), a livello sempre più alto, anche ripensando all'orario di insegnamento/apprendimento.

Ma occorre soprattutto ripartire da alcuni punti forti e irrinunciabili sulla funzione formativa della storia insegnata, una storia insegnata che:

- aiuta a comprendere e a costruire connessioni tra presente passato futuro e tra scale spaziali diverse: «La cultura storica delle nuove generazioni è priorità fondamentale per la formazione di una cittadinanza consapevole, attiva, plurale. L'esercizio della democrazia ha bisogno di capacità critiche, conoscenze complesse, attitudine al dialogo e all'ascolto. Ha bisogno anche di competenze sul passato e sulle diverse memorie per costruire abilità di orientamento nel presente, di decostruzione degli usi pubblici della storia, di comparazione e comprensione delle molte storie del mondo»³,
- è «una storia di tutti nella quale tutti possano riconoscersi, collocarsi e dare senso al proprio passato»⁴ ed è attenta ai risultati della ricerca storiografica contemporanea⁵,
- si propone come strumento per costruire esperienze di apprendimento e «riaffermare nei fatti l'autonomia delle scuole come luoghi di ricerca e produzione di cultura, riconoscere il ruolo decisivo dei dipartimenti di storia nelle scuole come strumento per l'elaborazione del curriculum di istituto»⁶.

In questo lavoro di costruzione di una prospettiva può essere di aiuto una recente *Raccomandazione* della Unione Europea⁷ in cui gli Stati membri sono sollecitati ad «assicurare che l'istruzione e la formazione iniziale offrano a tutti i giovani gli strumenti per sviluppare

³ *Agenda per la storia, op.cit.*

⁴ *Agenda per la storia, op.cit.*

⁵ Convegno nazionale di Modena *La storia è di tutti. Nuovi orizzonti e buone pratiche nell'insegnamento della storia* (5-10.9.2005), organizzato dal Comune, la Provincia e Memo; tutti gli Atti del Convegno sono nel sito dedicato <http://www.comune.modena.it/lastoriaditutti>.

⁶ *Agenda per la storia, op.cit.*

⁷ Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a *Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo*, varata a Bruxelles il 10 novembre 2005, rivolta a tutti gli Stati membri e approvata in via definitiva il 18 dicembre 2006.

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».

Nella *Relazione* di accompagnamento, al punto 1, si ricorda che, come ha messo in evidenza il Consiglio di Lisbona (2000), nella società della globalizzazione e delle conoscenze è necessario che *tutti* possiedano alcune *conoscenze e competenze di base*⁸ indispensabili (competenze in tecnologia dell'informazione, lingue straniere, cultura tecnologica, imprenditorialità e competenze sociali oltre, ovviamente, la capacità di leggere, scrivere, far di conto) che *vanno integrate nei curricoli* e aggiornate lungo tutto l'arco della vita. Delle 8 competenze chiave descritte nell'allegato, quella che qui interessa in modo particolare è la sesta (*Competenze interpersonali, interculturali e sociali e competenza civica*) perché qui vi troviamo una importante bussola per il nostro lavoro⁹, quando si afferma che tra i sa-

⁸ Con la precisazione che:

- «per *competenza* si intende una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini adeguate per affrontare una situazione particolare» (nell'Allegato si dice «appropriate al contesto»),
- «le *competenze chiave* sono quelle che contribuiscono alla realizzazione personale, all'inclusione sociale, alla cittadinanza attiva e all'occupazione»; esse «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».

⁹ Si riporta integralmente la parte che descrive le *Competenze interpersonali, interculturali e sociali e la competenza civica*.

Definizione: queste competenze 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. Il benessere personale e sociale 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 e per la propria famiglia 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 contesti e società (ad esempio sul lavoro) e conoscere i concetti di base riguardanti gli individui, i gruppi, le organizzazioni del lavoro, la parità tra i sessi, la società e la cultura. È essenziale inoltre comprendere le dimensioni multiculturali e socio-economiche delle società europee e il modo in cui l'identità culturale nazionale interagisce con l'identità europea.

Le **abilità** di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, 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 sono gli elementi al nocciolo di questa competenza. Le persone dovrebbero essere in grado di venire a capo di stress e frustrazioni in modo costruttivo e dovrebbero anche distinguere tra la sfera personale e quella professionale.

Per quanto concerne le **attitudini** questa competenza si basa sulla collaborazione, assertività e integrità. Le persone dovrebbero provare interesse per lo sviluppo socioeconomico, la comunica-

peri fondamentali che tutti debbono possedere ci sono:

- i concetti di «democrazia, cittadinanza e diritti civili» così come elaborati e applicati non solo nell'Unione Europea, ma anche a livello internazionale,
- «la conoscenza dei principali eventi, tendenze e agenti del cambiamento nella storia nazionale, europea e *mondiale* come anche nel *mondo presente*»,
- le «abilità riguardano la capacità di impegnarsi in modo efficace con gli altri nella sfera pubblica, di mostrare solidarietà e interesse per risolvere i problemi che riguardano la collettività locale e la comunità più ampia,
- l'«attitudine positiva» basata su «il pieno rispetto dei diritti umani, tra cui anche quello della parità quale base per la democrazia, la consapevolezza e comprensione delle differenze tra sistemi di valori di diversi gruppi religiosi o etnici».

Dunque la storia (come anche le scienze sociali):

- è da includere tra i saperi fondamentali e irrinunciabili da dare a tutti,
- deve essere, per fare questo, una storia anche mondiale,
- deve sapere promuovere abilità e attitudini, conoscenze e competenze,
- deve essere uno strumento di comprensione e orientamento nella complessità del presente.

zione interculturale, la diversità dei valori e il rispetto degli altri ed essere pronte a superare i pregiudizi e a cercare compromessi.

B. La **competenza civica** si basa sulla **conoscenza** dei concetti di democrazia, 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 quali sono applicati da diverse istituzioni a livello locale, regionale, nazionale, europeo e internazionale. È anche essenziale la conoscenza dei principali eventi, tendenze e agenti del cambiamento nella storia nazionale, europea e mondiale come anche nel mondo presente, con un'attenzione particolare per la diversità europea, ed è anche essenziale la conoscenza degli obiettivi, dei valori e delle politiche dei movimenti sociali e politici.

Le **abilità** riguardano la capacità di impegnarsi in modo efficace con gli altri nella sfera pubblica, di mostrare solidarietà e interesse per risolvere i problemi che riguardano la collettività locale e la comunità più ampia. Ciò comporta una riflessione critica e creativa e la partecipazione costruttiva alle attività della collettività/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 della parità quale base per la democrazia, la consapevolezza e comprensione delle differenze tra sistemi di valori di diversi gruppi religiosi o etnici pongono le basi per un'**attitudine** positiva. In ciò rientra anche la manifestazione del senso di appartenenza al luogo in cui si vive, al proprio paese, all'UE e all'Europa in generale e al mondo (o almeno alla parte di mondo in cui si vive) oltre alla disponibilità a partecipare al processo decisionale democratico a tutti i livelli. 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 privacy degli altri.

STORIOGRAFIA E STORIA INSEGNATA

Flavia Marostica*

* Ricercatrice IRRE ER

1. Introduzione

Il convegno *La storia è di tutti. Nuovi orizzonti e buone pratiche nell'insegnamento della storia*¹, svoltosi a Modena dal 5 al 10 settembre 2005 era esplicitamente fondato sui seguenti assunti:

- «la storia è di tutti perché, nell'era della globalizzazione, l'umanità ha diritto ad una propria storia, nella quale tutti possano riconoscersi, collocarsi e dare un senso al proprio passato,
- la storia è di tutti perché non sia più uno strumento di divisione e di distinzione, ma di unione comunicazione e comprensione vicendevole fra uomini e donne di cultura e di provenienza diverse,
- la storia è di tutti perché è un bene pubblico, che va salvaguardato dalla strumentalizzazione e dalla riscrittura a fini politici».

L'intento era quello di rivisitare l'insegnamento della storia per allargare i suoi confini in termini sia di durata temporale che di area territoriale in modo che esso possa servire a costruire il presente e il futuro e sia una base comune di tutti, uno strumento di unione, di comunicazione, di solidarietà, in una società sempre più connotata dal meticcio e in cui è opportuno pensare a identità e differenze in reciproca interazione.

Nell'introduzione *Il senso di un convegno. Le sfide dell'insegnamento della storia* Brusa ha sostenuto che la ricerca didattica negli ultimi decenni ha costruito buone pratiche, trasferibili e capitalizzabili, e in grado di dare senso al mondo in cui concretamente viviamo, purché sia superato il «formalismo pedagogico» e siano assunti anche buoni contenuti tratti dalla storiografia più recente, evitando quelli che Mattozzi ha chiamato i «fossili concettuali» che insegnano, più che la storia, «un surrogato» di essa, senza essere in grado di spiegare il mondo presente².

2. La storiografia

Gli interventi degli storici italiani e stranieri hanno focalizzato l'attenzione su alcuni nodi fondamentali del passato sui quali si sta concentrando la ricerca a livello mondiale e hanno suggerito una sintesi significativa del passato remoto e un'analisi più approfondita del passato prossimo.

¹ La ricchezza del Convegno (75 interventi in tutto, uno introduttivo e uno conclusivo, 11 comunicazioni di storici e 12 di esperti di didattica della storia, 50 laboratori), che sarà oggetto di specifica pubblicazione in corso di stampa, è in parte contenuta nel sito dedicato agli Atti <http://www.comune.modena.it/lastoriaditutti>.

² I. Mattozzi, *La cultura storica: un modello di costruzione*, Faenza Editrice, Faenza, 1990.

Tre nodi del passato remoto

Il primo nodo sono *Le radici del mondo moderno. Preistoria e Antichità*. Salza in *Darwin fa parte della storia?* ha sottolineato, ricordando quanto la paleontologia serva a capire il rapporto uomo-ambiente, l'importanza di ricostruire le modalità attraverso cui siamo diventati esseri umani in termini sia di evoluzione fisica (peso del cervello e lunghezza dei piedi fino alla stazione eretta) che culturale (produzione degli utensili e sviluppo del pensiero e del linguaggio). Cardarelli, poi, in *La preistoria e il problema delle Origini*, ne ha evidenziato l'importanza perché è in questo periodo che arrivano a compimento processi che poi avviano la storia in senso stretto, e sono indispensabili per ricostruire le nostre radici più profonde e i grandi eventi sociali implicati; in mancanza di testi scritti occorre lavorare con la cultura materiale, attribuendo un significato ampio al concetto di *fonte* e comprendendo anche i manufatti come frutto della mente dell'uomo, e interpretare il linguaggio degli oggetti, traendo informazioni, magari in collaborazione con l'archeologia e le discipline scientifiche (per studiare la terra, il clima, la vegetazione, gli animali e i reperti con le moderne tecnologie).

Il secondo nodo è *Quando le nazioni rifanno la storia. La fondazione dell'Europa*. Geary ha ricordato che i miti delle origini nazionali medievali sono stati usati per inventare identità e per giustificare il presente (nazionalismo dell'Ottocento e Novecento); la stessa cosa si sta tentando, da parte di alcuni, di fare nell'Europa contemporanea; occorre, invece, partire dalla ricostruzione delle vere identità dei popoli di allora e capire la disomogeneità e la discontinuità dei gruppi etnici nazionali, tenendo conto che il processo di trasformazione è tuttora in atto. Anche Montanari ha parlato di origini e radici multiethniche e multiculturali e di *Un medioevo aperto al mondo* con grandi contaminazioni e meticciamenti, scontri e incontri tra barbari e romani, tra mondi culturalmente economicamente e politicamente non monolitici ma variegati che stanno alla base dell'Europa e nel corso dei secoli hanno costruito una nuova identità. Essa, infatti, non è nel passato, ma nel presente e descrive noi ora, mentre le radici sono tante e portano, ma solo per selezione, al presente; identità e radici sono, dunque, cose diverse, anche se entrambe servono a capire la complessità della storia il cui compito non è costruire identità, ma far capire che le identità si costruiscono.

Il terzo nodo è il *Mediterraneo*. Liverani ha parlato di *L'antico vicino oriente*, affermando che studiarlo significa osservare il luogo in cui si concentra metà della storia documentata, in cui preistoria e protostoria hanno visto le grandi innovazioni sul piano economico (neolitico, interventi sul territorio, pratiche creditizie e monetarie), istituzionale (città, regimi politici organizzati, scrittura, alfabeto, province, impero universale, regalità, tempio), sociale (struttura familiare), scientifico (matematica, astronomia), religioso (monoteismi); si tratta di apporti ricchi che vanno poi confrontati con i fenomeni mondiali (innovazione e recezione), tenendo conto sia delle cose sia delle idee per dare il senso che è l'uomo a fare la storia. Beltrametti ha fermato lo sguardo su *Il Mediterraneo polifonico. Xenoï prima che barbaroi. Rappresentazioni greche del Mediterraneo antico*, sottolineando che esso è stato luogo di scambi, incroci, convergenza, viaggi, comuni-

cazione, incontro, luogo unificato da «un clima e da una vegetazione» (Braudel) e che obbligava a vivere insieme tanto che *xenos* era lo straniero, ma pure l'ospite; anche barbaro prima indicava chi parlava un'altra lingua e solo dopo le guerre persiane il diverso, ma culturalmente e soprattutto politicamente.

I nodi del passato prossimo

Il primo nodo è la *nascita del mondo moderno*. Malanima ha affrontato la relazione tra *Energia e modernità. Crisi energetica e crescita fra il 1650 e il 1850. La deviazione europea in una prospettiva comparativa*, affermando che l'inizio dell'età moderna (discontinuità) è segnato, prima di tutto in Europa, dalla «crescita» della popolazione, ma soprattutto della capacità produttiva e dalla nuova relazione tra esse; ciò è avvenuto grazie all'uso di fonti energetiche, note fin dall'antichità (combustibili fossili, carbone, energia termoelettrica), che hanno cominciato ad essere usate diversamente (calore trasformato in movimento e tecnologia), consentendo la meccanizzazione del lavoro e soprattutto la nuova alimentazione della macchina e il passaggio dalle economie vegetali allo sfruttamento del sottosuolo.

Detti ha descritto *Imperi, economie, mondi: percorsi di una storia globale*, partendo da un alcuni interrogativi fondamentali per ricostruire la storia della odierna globalizzazione (unificazione di merci, uomini, culture, tecnologie): perché i Cinesi, dopo i viaggi di Zeng He (1405-1433), si sono bloccati e non hanno conquistato il resto del mondo? perché, invece, dopo poco l'Europa ha cominciato la sua espansione? quali sono le origini della supremazia planetaria dell'Europa e delle grandi disuguaglianze tra le regioni del mondo che ancora nel Cinquecento erano alla pari o quasi? In realtà la storiografia degli ultimi 40 anni, -in una analisi che passa «attraverso una costante tensione fra diverse interpretazioni» e viene presa in esame con dovizia di riferimenti- quando ha ricostruito la storia del capitalismo e dell'egemonia dell'occidente, ne ha discusso già, anche se su posizioni talora molto diverse sul quando, sul come, sul perché. Detti ha concluso con altri interrogativi a partire dalla previsione che il XXI sarà il secolo dell'Asia: riuscirà a surclassare gli USA? quali sono i possibili esiti dello scontro?

Il secondo nodo è la *globalizzazione*. Latouche nella *Storia della globalizzazione. Apoteosi e crisi dell'occidentalizzazione nel mondo* ha delineato le caratteristiche del mondo attuale, passato dal sogno di pace dopo il 1989 all'incubo del terrorismo e dell'alta tecnologia che aumenta il divario tra nord e sud, e ha distinto tra mondializzazione dei mercati o *mercattizzazione* del mondo (tutto è mercato), lungo processo iniziato con la conquista delle Americhe, e *globalizzazione*, processo sia economico che culturale in cui le multinazionali sono diventate i nuovi padroni del mondo e si è realizzata l'occidentalizzazione/americizzazione del mondo: gli USA, infatti, non solo sono l'unica superpotenza, ma hanno anche imposto l'*american way of life*. La diversità è diventata solo esotismo e le grandi differenze e ingiustizie il terreno più fertile per il fondamentalismo, il terrorismo, il manicheismo come luoghi di aggregazione sociale: le culture calpestate, infatti, emergono in modo violento. Gozzini ha analizzato in particolare la relazione

tra *Globalizzazione e ineguaglianza: cinquecento anni di storia. Percezioni e realtà dell'ineguaglianza globale: una visione di lungo periodo*, chiedendosi se essa aumenta o riduce l'ineguaglianza e ricordando che alcuni sostengono che si può parlare di sviluppo (Asia sudorientale), altri che la differenza tra stati ricchi e poveri tende ad aumentare, mentre le due cose in realtà coesistono; l'ineguaglianza è un fenomeno relativamente recente, anche se sono presenti diverse letture tra gli storici sul periodo di inizio; è utile allora, per capire meglio, abbandonare il punto di vista eurocentrico e decostruire il condizionamento occidentale.

Infine Mortellaro ha tratteggiato *Gli scenari futuri* del fenomeno a partire dalla considerazione che l'occidente pesa troppo sulle risorse della terra (20% della popolazione controlla l'80% delle risorse del mondo) e prepara la catastrofe, non sa cioè confrontarsi con il futuro; se l'inizio della globalizzazione può essere posto nel 1945 (bombe atomiche), l'11 settembre può essere considerato come evento periodizzante e globalizzante della paura (sono state prese e usate le armi dell'occidente contro l'occidente, i confini sono diventati incerti, la guerra è avvenuta senza confini di tempo e di spazio); ci sono, inoltre, accanto al PIL, altre dimensioni della disuguaglianza (chi è padrone delle informazioni? Come regge l'occidente senza il lavoro degli immigrati?) Sicché la pace è la questione decisiva del nostro tempo.

3. La storia insegnata

Esperti italiani e stranieri si sono interrogati su cosa significa insegnare storia in un mondo globalizzato. I loro interventi possono essere distinti e accorpati in tre questioni fondamentali.

Alcune riflessioni preliminari

De Luna in *La contemporaneità e l'insegnamento della storia* ha ammesso la difficoltà di insegnare la storia contemporanea sia perché è impossibile la serenità in quanto vuol dire fare i conti con i pilastri del presente, sia perché la contemporaneità è uno scorrimento continuo e velocissimo, sia perché occorre per studiarla decidere quali fenomeni selezionare e in base a quale criterio.

Rossi in *L'Europa e le altre società* ha analizzato tre modi diversi di vedere questa relazione: indagare i *rapporti* che la società europea ha intrattenuto con gli altri (l'Europa è nata da tanti popoli nell'alto medio evo), indagare la *conoscenza* e l'interesse che l'Europa ha avuto per le altre società a sostegno dei propri commerci e per legittimare il predominio europeo, indagare la *singolarità* dello sviluppo dell'occidente in nome della «razionalità».

Cecchini, prima di affrontare il tema de *La città e la cittadinanza*, ha sostenuto che è possibile utilizzare la conoscenza del passato per progettare il futuro senza prendere grossi abbagli solo a patto di evitare gli *idola*, i *pregiudizi* che vengono espressi senza la prova dei fatti, a prescindere dall'esperienza, senza la base di dati sufficienti, e sono quindi errati (Bacone).

Cavalli, quindi, ha ragionato sul legame tra *La storia contemporanea e la formazione dei cittadini*, e ha affermato che tale nesso, a lungo trascurato, è indispensabile per costruire

una cultura democratica e politica: un uso democratico della storia e del suo insegnamento serve per costruire identità locali nazionali e anche, se pur con più fatica, transnazionali in equilibrio tra loro perché basate sul confronto e la mediazione attraverso le argomentazioni che ciascuno ha liberamente costruito.

Infine Heimberg si è posto esplicitamente il problema *Per una storia insegnata di tutti, da qui ad allora, nel tempo e nello spazio*, partendo dalla constatazione che nelle scuole c'è molta storia nazionale, ma manca l'incontro con gli altri, la dimensione dell'alterità, mentre occorre, invece, individuare la solidarietà «prevalente» con i contemporanei e avere uno «sguardo denso» rivolto alla società contemporanea per «vedere» e per far emergere i punti di incontro con l'altro e gli scambi.

Problematicità della definizione dei traguardi nazionali

Grande importanza hanno le discussioni in corso sugli standard/competenze nazionali per l'insegnamento della storia e gli sforzi affrontati in realtà anche molto diverse tra loro (Bosnia, Spagna, Olanda, Algeria e altri paesi del nord Africa):

- Falk Pingel ha presentato la sua esperienza di lavoro su *La storia dopo la guerra. L'insegnamento della storia nei Balcani*, con specifico riferimento alla Bosnia Erzegovina,

- Valls ha descritto *Come si cambiano i programmi di storia* in Spagna tra riforma e controriforma,

- Kurstjens ha riportato l'esperienza che sta conducendo in Olanda al CITO (Istituto Nazionale per l'Ideazione e lo Sviluppo di Test Scolastici) e il dibattito presente sull'insegnamento della storia,

- Chenntouf, infine, ha fatto un quadro molto interessante dell'insegnamento della storia in Nordafrica (*Marocco, Tunisia*) e in particolare in *Algeria*, dove spesso la storia è insegnata in prospettiva nazionale, insistendo su due periodi/eventi (resistenza alla conquista e alla colonizzazione) e perdendo la complessità dei fenomeni.

Valorizzazione delle «sensate esperienze» e nuove prospettive

Gusso, Mattozzi, Ragazzini hanno riprese le esperienze e le riflessioni più significative fatte negli ultimi 30 anni in Italia sugli elementi fondamentali del curriculum di storia (contenuti, strategie, finalità/obiettivi), valorizzando alcuni punti che rimangono tuttora validi, ma anche introducendo nuovi elementi con i quali occorre confrontarsi.

Tra i *punti significativi* tuttora validi delle elaborazioni fatte sono stati citati:

- la visione della *storia come disciplina* (senza ideologia) in cui si lavora per problemi e relazioni (concetti) entro le *scienze sociali* rispetto le quali essa dovrebbe essere un baricentro che unifica;

- l'intreccio tra didattica, età dello sviluppo, storiografia per aiutare i giovani a superare l'egocentrismo e a capire la dimensione mondiale nella quale vivono;

- lo spazio ampio e significativo allo studio della contemporaneità senza il quale i giovani molto difficilmente si possono orientare nella complessità che caratterizza la società della conoscenza e della globalizzazione;

- il superamento dell'eurocentrismo e l'apertura all'intercultura e alla cultura della pace;
- la valorizzazione *dalle storie degli altri e della storia mondiale* che intrecciano diversi soggetti e diversi temi (storie settoriali), scale spaziali e durate temporali diverse, passando ad un canone flessibile e aperto, a geometria variabile, e non rinunciando a dare quadri forti di riferimento storico;

- la costruzione, attraverso la storia scolastica, di una *cultura storica* e di un *pensiero storico* (educazione temporale).

Tra i punti di novità ma anche di problematicità sono stati citati:

- i giovani, a causa della disgregazione del sapere colto e scolastico e del fatto che non è chiaro il ruolo della storia, hanno la percezione di una storia povera e che cambia rapidamente: occorrerebbe, dunque, riaffermare *la forma storica del sapere e della cultura*;

- la novità dirompente di *internet* rende apparentemente facile l'accesso alle informazioni, ma senza la chiarezza delle procedure di archiviazione e di reperimento; mentre l'archivio, infatti, è diverso dalla raccolta (mettere insieme come viene) perché documenta un'attività di categorizzazione delle fonti, *internet* ha pochissimi archivi, mentre lo storico (e l'insegnante di storia) avrebbe bisogno di archivi sistematici;

- la *valutazione esterna* può dare impulso innovativo alla didattica, ma misurare è diverso da valutare e non tutto è misurabile: nelle scuole dell'autonomia occorrono curricoli ragionevoli che consentano sia di lavorare bene sia di sostenere la valutazione esterna;

- esiste una documentazione delle *buone pratiche*, ma non è chiaro né chi sceglie né cosa interessa ai docenti veramente: servirebbe, viceversa, un'ampia documentazione delle esperienze fatte con l'indicazione del luogo dove si possono trovare le risorse utilizzate;

- le *difficoltà dei docenti* di oggi, in buona parte diverse da quelle di 30 anni fa, sono: riforme mancate e controriforma, lontananza generazionale con le nuove generazioni, concorrenza sleale dei media, problema dell'uso critico delle nuove tecnologie, mancanza di tempo per progettare e aggiornarsi;

- i manuali sono insufficienti e, anche se aggiornati, non aiutano l'apprendimento: è molto diverso lavorare con opere storiografiche, *strutturando le fonti per formare un percorso* e organizzando il sapere da insegnare;

- le *condizioni* per un buon insegnamento della storia sono: la valorizzazione dei docenti come professionisti intellettuali, l'individuazione di cosa occorre sapere e saper fare alla fine del percorso dal punto di vista della cittadinanza, la analisi puntuale e aggiornata di cosa mettono effettivamente a disposizione la storiografia e la ricerca didattica, ma anche i beni culturali, la focalizzazione dell'attenzione sull'apprendimento laboratoriale.

4. Conclusioni

Cajani in *La storia, domani. Per una storia dell'umanità* ha tratto le conclusioni, partendo dalla constatazione che siamo in presenza di un riassetto mondiale di:

- *la società*: nell'era della *globalizzazione* in occidente aumenta il cosmopolitismo, è cambiata l'informazione che arriva in tempo reale, c'è bisogno di un'identità collettiva nuova,

- *la storiografia*: negli ultimi 10 anni la *professione dello storico* si è *internazionalizzata* e *gli storici ora vengono da molti più paesi*, il dibattito è internazionale e c'è una riflessione da più punti di vista sull'intera storia dell'umanità; ciò comporta nuove periodizzazioni attente ai fenomeni anche naturali che riguardano tutta l'umanità,

- *l'insegnamento della storia*: tramontato il modello ottocentesco etnocentrico ed eurocentrico occorre che la scuola sempre più composta da classi multiethniche insegni a decodificare/elaborare le informazioni e pervenga ad una visione mondiale della storia e a una didattica interculturale, usando i nuovi canoni didattici di una *storia dell'umanità* per guardare tutte le scene in cui ha operato l'uomo.

In particolare vanno assunte 3 questioni poste dagli storici:

- *storia e preistoria*: si pensava che la storia cominciasse con i Sumeri (scrittura), ma questa impostazione non regge più scientificamente perché l'attenzione alla *cultura materiale* e al *rapporto tra uomo e ambiente*, avvalendosi della moderna tecnologia scientifica, consente la datazione esatta anche di reperti antichissimi e vede un crescente *intreccio tra scienze dell'uomo e scienze della natura*; la preistoria così fa ormai parte della storia;

- *mondo come sistema*: la globalizzazione evidenzia il rapporto, la relazione, l'interdipendenza tra le diverse parti del mondo in un solo insieme, anche se in realtà anche nel passato la storia era del mondo; occorre allora porre attenzione a questo aspetto;

- *miti identitari di fondazione* (medioevo e antichità): la società sta diventando sempre più multiculturale, con tante nuove minoranze, occorre allora uno studio dei miti per formare identità/cittadinanza in termini nuovi (cittadinanza transnazionale), oltre che per potenziare le abilità cognitive, in modo che la *conoscenza del passato e del presente serva effettivamente per il futuro*.

Parte II

I focus

I FOCUS: MOTIVAZIONI, FONDAMENTI, PREPARAZIONE

Flavia Marostica*

*Ricercatrice IRREER

1. Le motivazioni

Nei primi tre incontri, realizzati nella primavera del 2005, i componenti il gruppo di ricerca si sono confrontati sull'insegnamento della storia, sulle Indicazioni della Riforma Moratti e sui problemi/risorse che sono a disposizione degli insegnanti per la pratica didattica quotidiana; su tutte le questioni il dibattito ha dimostrato una certa difficoltà nel ragionamento didattico e professionale e una certa tendenza alla contrapposizione ideologica.

Poiché, invece, l'obiettivo del progetto generale, come risulta dal *Primo Progetto Regionale*, dal *Protocollo operativo per i gruppi di ricerca* (3/02/2005) e successivamente dalle *Linee operative gruppi di ricerca* (1/02/2006), era quello di un sereno confronto sui problemi allo scopo di individuare possibili soluzioni da mettere a disposizione delle scuole, nell'incontro del 19 settembre 2005 è stata formulata e condivisa da tutti la proposta di *ascoltare gli insegnanti attraverso la tecnica dei focus* per:

- monitorare, attraverso la loro voce, la situazione della *scuola reale* nell'applicazione delle Indicazioni e della Riforma,
- verificare come è stata effettivamente applicata la riforma,
- *valorizzare* il lavoro degli insegnanti,
- mettere in comunicazione e *confrontare* le esperienze, anche tra livelli e territori diversi,
- raccogliere o far emergere i *nodi problematici* e le *opportunità* individuati,
- intervenire (ed eventualmente risolvere) i problemi pratici e reali evidenziati,
- capire come supportare effettivamente le scuole.

Su questo si è incentrato prevalentemente, anche se non esclusivamente, il lavoro dei 7 incontri del Gruppo e dei tre dello staff durante l'anno scolastico 2005-2006.

2. I fondamenti teorici della tecnica del focus

Il focus, strumento di indagine qualitativa ormai molto usato in vari campi, è un'*intervista di piccolo gruppo focalizzata su alcune questioni definite in precedenza* e rivolta a persone che, per il ruolo che svolgono, conoscono e/o sperimentano qualcosa (sono loro i veri esperti e parlano di cose di cui hanno competenza) per avere il maggior numero possibile di informazioni; esso presenta, rispetto al questionario e all'intervista, il vantaggio di non influenzare o condizionare le risposte dell'intervistato e di lasciare la più ampia libertà di esporre idee e offrire esperienze sul tema affrontato.

Si tratta, quindi, di una tecnica di grande interesse per capire una certa realtà.

Negli incontri del Gruppo del 19 settembre e 24 novembre è emersa l'esigenza di approfondire le caratteristiche del focus e il diverso ruolo che in esso svolgono i *conduttori*, gli *osservatori*, i *verbalizzatori* in modo da avere su un campione, anche se piccolo, rappresentativo di professionisti esperti un'occasione di indagine quanto più possibile rigorosa, credibile, significativa e non semplici gruppi di discussione.

Tra i materiali a disposizione sul tema (non moltissimi e quasi sempre estremamente sintetici) sono stati assunti come punto di riferimento soprattutto due testi, il primo, un saggio breve di una trentina di pagine, perché estremamente chiaro e completo, il secondo, una rivista interamente dedicata al tema con molti saggi di diversi studiosi, perché si tratta della pubblicazione scientifica più recente in Italia, frutto della collaborazione di numerosi ricercatori.

Nel primo, il saggio di Piero Muraro, *Il focus group come strumento di indagine qualitativa*, pubblicato in «Noumen» n. 27/2001, sono sembrate particolarmente interessanti le seguenti affermazioni in cui si dice che il Focus Group è:

- «una intervista di gruppo, dove un moderatore, basandosi su una traccia definita in precedenza, guida l'intervista, mentre un piccolo gruppo discute i punti proposti. Ciò che i partecipanti dicono durante questa discussione rappresenta i dati essenziali del lavoro»,

- un approccio basato «su domande aperte ... ad un gruppo di persone che, a differenza delle strategie precedentemente utilizzate» consente «ai soggetti di commentare, spiegare, offrire esperienze e motivare il proprio comportamento rispetto al tema affrontato»,

- uno strumento molto usato in campo sociale: «molto spesso infatti la complessa dimensione di tali progetti rappresenta un ostacolo difficilmente superabile nel momento in cui si cerca di rilevarne gli aspetti maggiormente graditi, non solo, ma anche quelli che la popolazione considera come maggiormente utili. Non possiamo, infatti, dimenticare l'importanza dell'atteggiamento del cliente nel momento in cui decide se usufruire o meno di un servizio, sia esso di tipo medico o sociale, in termini di percezione, di emozioni e in generale di atteggiamento. La necessità di *conoscere di più* sulla struttura dei bisogni, delle credenze, delle idee dell'utenza pone la strategia del Focus Group in una posizione decisamente di privilegio come strumento di indagine e di supporto alla pianificazione»,

- un modo per «consentire una comunicazione fra gruppi diversi di soggetti» che «consente di ampliare l'informazione e la comprensione del problema, favorendo la comprensione e l'accettazione dei differenti punti di vista che derivano da diverse esperienze e distinte professionalità»,
- un occasione per mettere «insieme delle persone, facendole discutere in un modo libero attorno ad un dato argomento e raccogliendo e registrando quanto viene espresso dal gruppo»,
- «uno strumento di indagine che permette di raccogliere dati qualitativi attraverso una discussione focalizzata, una metodologia di approccio qualitativo per acquisire informazioni».

Nel secondo, il fascicolo 76-77/2005 della rivista «Sociologia e ricerca sociale» interamente dedicato a *Una tecnica da ritrovare: i focus group*, sono sembrati molto utili come preparazione al lavoro da fare i seguenti saggi:

- Enzo Campelli, *Presentazione*,
- Chiara Brunelli, *Introduzione*,
- Luisa Stagi, *Il moderatore e il facilitatore: due concetti diversi per lo stesso ruolo*,
- Michela Cortini, *Fare ricerca con i focus group: quanti partecipanti per gruppo?*
- Francesca della Ratta-Rinaldi, *L'interpretazione sistematica del materiale derivante da focus group attraverso l'analisi testuale*,
- Silvia Cataldi, *Il ruolo dei focus group a supporto dell'interpretazione dei dati di una survey: un esempio empirico di possibile integrazione*,
- Claudio Bezzi, *Il focus group: consideriamone i limiti*,
- Sabina Rapari, *L'uso del focus group nella ricerca sociologica con i bambini: considerazioni sulla composizione dei gruppi e la preparazione della traccia per la discussione*,
- Giovanna Leone, Graziana Curigliano, *L'esplorazione del senso della storia attraverso un'analisi qualitativa di focus group discussion*.

Per agevolare, inoltre, la lettura e lo studio dei membri del Gruppo, sono stati distribuiti i seguenti materiali di lavoro:

- Flavia Marostica, *Appunti per i focus* (attività dei conduttori, degli osservatori, dei verbalizzatori prima durante e dopo di focus), del marzo 2001
- Silvana Marchioro, *Tecnica del focus group* (cosa è, come si organizza, come si realizza, come si sintetizza), dell'aprile 2003.

3. La preparazione iniziale

Per la realizzazione dei focus, accanto e contemporaneamente al lavoro organizzativo di cui si dà conto in altra parte del quaderno, è stato condotto, tra dicembre e febbraio, un intenso lavoro di preparazione che si è articolato in varie fasi che possono essere così schematizzate:

- 3.1. distribuzione, presentazione, lettura e *studio dei materiali teorici* assunti come punto di riferimento da parte di tutti i componenti del gruppo;
- 3.2. chiarimento e definizione di alcune *questioni pratiche* non secondarie come:
 - autopresentazione dei componenti del *team* e del loro ruolo, all'inizio del *focus*,

- *contenimento* delle esternazioni degli insegnanti, con la distribuzione all'inizio dell'elenco delle domande, per consentire una serie di risposte più pertinenti, e con la fissazione di un tempo massimo per gli interventi con la possibilità di un secondo intervento,

- individuazione, dal momento che ci sono insegnanti di livelli scolastici diversi, del *livello scolastico* di appartenenza di ciascuno,

- *verbalizzazione alla lettera* degli interventi (lista di partecipanti con la corrispondenza nome-numero da segnare su appositi cartellini, disponibilità di un registratore da utilizzare previo consenso esplicito magari attraverso la firma di presenza dei partecipanti da considerare esplicitamente anche come consenso informato,

- preparazione dei *materiali* necessari come: cartoncini con i nomi e numeri, elenco dei partecipanti, elenco domande, registratore;

3.3. *simulazione* di un focus con i membri del gruppo su alcune domande selezionate dal primo elenco provvisorio per un *apprendimento esperienziale (training)* attraverso il quale cogliere a pieno il senso del focus, evitando di ridurlo ad una semplice chiacchierata poco significativa; Flavia Marostica ha condotto, Anna Iozzino ha osservato, Paolo Bernardi ha verbalizzato;

3.4. distribuzione dei *supporti operativi* comprensivi di: calendario definitivo, cartelle di lavoro con elenchi delle scuole e dei docenti assegnati a ciascun *focus* per la firma di presenza e cartoncini per i nominativi dei partecipanti.

4. La scelta delle domande

Nel corso dei primi tre incontri del Gruppo nella primavera del 2005, ai quali si è già accennato all'inizio, la discussione si era incentrata soprattutto sui seguenti temi: paradigmi storiografici e storiografia, competenze, nuova scansione temporale delle Indicazioni, modelli di progettazione e unità di apprendimento, piano di studi personalizzato, età evolutiva e apprendimento della storia. Successivamente, nell'incontro del 19 settembre, sono stati individuati tre nuclei prioritari di attenzione:

- scansione temporale e selezione dei contenuti,
- organizzazione della progettazione e unità di apprendimento,
- individuazione delle abilità/competenze da attivare in storia.

Su questa base è stato stilato, da Marinella Sarti e Maria Teresa Rabitti, un primo elenco provvisorio e molto ampio di possibili domande sul quale si è svolta una prima discussione in plenaria che ha evidenziato da una parte che, per essere effettivamente gestibili, le domande debbono essere ridotte di numero e quindi centrate sulle questioni ritenute assolutamente prioritarie rispetto le altre, da un'altra parte l'opportunità di evitare sia che esse diventino troppo orientanti rispetto alle risposte, soprattutto se eccessivamente spiegate dal conduttore, sia che diano luogo a risposte troppo generiche ed incoerenti.

Per individuare, quindi, all'interno della prima ampia proposta, le domande più interessanti da porre il 1° febbraio si è *riunito lo staff* (Marinella Sarti, Flavia Marostica, Paolo Bernardi, Teresa Rabitti, Anna Iozzino) e ha steso un elenco di 5 domande particolarmente significative, *a parere del gruppo*, per l'insegnamento della storia.

Successivamente, nell'incontro in plenaria del 28 febbraio, è stato distribuito e proposto al confronto dell'intero gruppo di ricerca l'elenco di domande; con alcuni piccoli

ritocchi il pacchetto di domande è stato validato definitivamente dal gruppo e risulta così articolato:

1. Di quali aspetti delle Indicazioni nazionali relative alla storia avete tenuto conto nel formulare la vostra progettazione di storia/piano di studio in storia?
2. Come avete affrontato e risolto il problema della continuità del curriculum tra scuola primaria e secondaria di primo grado?
3. La nuova scansione temporale delle Indicazioni vi ha permesso di migliorare la qualità dell'insegnamento/apprendimento della storia?
4. Avete trattato temi non previsti dalla nuova scansione temporale dei contenuti per la classe di riferimento (ad esempio argomenti di storia medievale o di storia del '900 in quinta elementare o 2° anno del secondo biennio; di storia antica in prima media o 1° anno del terzo biennio)? Se sì, in che modo avete motivato la scelta?
5. Avete adottato modalità di valutazione in storia che vi abbiano permesso di andare oltre la misurazione dei contenuti acquisiti (conoscenze dichiarative in storia)?

5. La scelta degli indicatori di osservazione

Nello stesso incontro di staff del 1° febbraio è stato anche discusso il modo per organizzare con la dovuta attenzione anche l'osservazione durante i focus per *rilevare la dinamica* che si instaura nel gruppo e *l'insieme di sfumature che non emergono a livello verbale*; sono stati presi in esame e assunti praticamente in modo integrale gli indicatori proposti da Anna Iozzino, pur nella consapevolezza comunque che è utile che gli osservatori siano liberi di rilevare qualsiasi altro elemento utile per capire di più del ragionamento svolto; essi sono:

- chi apre la seduta e cosa dice,
- diffidenza iniziale degli intervistati,
- insicurezza di fronte ad una situazione nuova,
- spontaneità del gruppo,
- stati d'animo (se si sentono frustrati, demotivati),
- creazione eventuale di una leadership,
- dinamiche relazionali e clima che si instaura all'interno del gruppo (interazioni tra partecipanti),
- capacità di autocontrollo e rispetto delle regole,
- capacità di ascoltare e di capire gli interventi degli altri,
- tendenza ad interrompere gli altri,
- impressioni a caldo, alla fine, su conduzione e dinamiche.

I compiti di osservazione sono estremamente importanti non solo per rilevare, in silenzio, «quanto il registratore non riesce a cogliere», «l'insieme di comunicazioni analogiche che accompagnano o illustrano le varie idee» e la loro verbalizzazione, ma anche per offrire un secondo importante punto di vista (Piero Muraro, op.cit.); per questo sono determinanti nella fase di costruzione dei Rapporti conclusivi.

Anche in questo caso gli indicatori di osservazione, messi a punto nell'incontro di staff, sono stati successivamente validati dal gruppo in plenaria il 28 febbraio.

6. La costruzione dei Rapporti finali

«Un argomento particolarmente delicato è rappresentato dal processo di analisi ed interpretazione del materiale emerso dai gruppi Focus trattandosi di dati di tipo qualitativo e come tali influenzati da una rilevazione che evidenzia la dimensione soggettiva di colui che li osserva. Le metodologie di analisi sono numerose, diversificate ed a volte particolarmente sofisticate. *L'analisi di tipo contenutistico* rappresenta pertanto la strada di maggiore interesse. Per quanto riguarda il processo di elaborazione si precisa che tutto il materiale emerso dalla conduzione dei gruppi è [...] regolarmente trascritto e suddiviso per tipo di domanda» (Piero Muraro, *op. cit.*).

Dopo ciascuno dei sette focus, svoltisi nella prima metà di marzo 2006 su un campione pari a circa il 10% delle scuole presenti in regione, i risultati sono stati portati a sintesi in un *Rapporto conclusivo* (sette, tanti quanti i focus) che ha messo assieme quanto verbalizzato e osservato e può essere restituito agli attori degli incontri e anche diffuso tra gli altri insegnanti.

La compilazione è stata fatta, tenendo conto delle indicazioni e delle decisioni emerse nei lavori allargati e ristretti del gruppo (le elaborazioni fatte dallo *staff operativo* composto da Paolo Bernardi, Flavia Marostica, Teresa Rabitti, Marinella Sarti, Anna Iozzino del 6 aprile sono state successivamente presentate all'incontro in plenaria del 26 aprile in cui erano state discusse, approvate e assunte integralmente dai presenti). È stato così deciso che, *per ogni domanda*, facendo riferimento sia al verbale che alle note dell'osservatore, si doveva cercare di evidenziare:

- quale è stato l'elemento centrale della risposta (dominanza),
- l'indice di gradimento della domanda stessa,
- eventuali reazioni dei singoli o del gruppo alla domanda (se significative),
- l'eventuale contrapposizione tra tesi e risposte diverse,
- espressioni particolarmente significative da citare per esteso,
- eventuali «deviazioni» e dissonanze nella risposta rispetto alle intenzioni che stavano dietro alla formulazione della domanda,
- sintesi delle risposte e valorizzazione delle posizioni minoritarie,
- sintesi delle «impressioni» complessive dello staff che ha gestito il focus nei confronti del clima, dell'atteggiamento, della riuscita dell'iniziativa.

In tal modo le *domande stesse hanno costituito gli indicatori per la costruzione dei Rapporti*; questo non ha significato che non si sia reso eventualmente necessario arricchire l'analisi delle risposte domanda per domanda con una serie di considerazioni e riflessioni tematiche.

Una persona, quindi, per ogni gruppo, basandosi sulle verbalizzazioni e sulle osservazioni, ha predisposto una prima bozza sulla quale si è confrontata con gli altri membri del proprio gruppo per arrivare alla versione definitiva condivisa.

Nella stesura definitiva del *Rapporto regionale*, inoltre, è stato necessario, come sfondo integratore, tenere conto del linguaggio specifico (curricolo, standard, competenze, certificazione) oggetto di approfondimento con esperti nazionali e in gruppi di lavoro tematici nel Seminario Regionale di studio del 3-4 maggio a Rimini.

L'ORGANIZZAZIONE DEI FOCUS GROUP

Rosanna Facchini*

** Dirigente Tecnica, Coordinatrice Gruppo di Ricerca 'Storia'
Ufficio Scolastico Regionale Emilia Romagna*

Le scelte quantitative

Si è inteso procedere dal dato quantitativo reale delle I.S.A.¹ del 1° ciclo come risulta da tabella generale, ulteriormente articolata nella tabella territoriale che dà conto anche della ripartizione ordinamentale interna.

Tabella generale

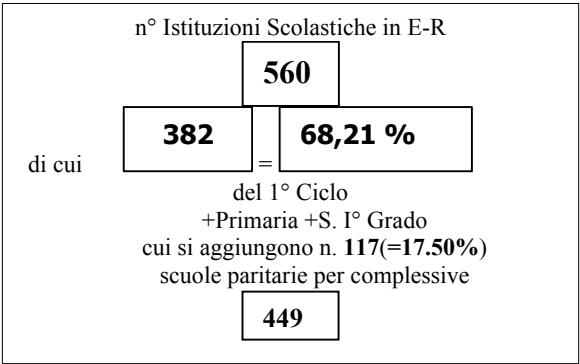


Tabella territoriale e di ordine scolastico

Provincia	D. D.	S. M.	I. C.	PAR.	TOT.
Bologna	14	3	70	30	87 +30
Modena	26	16	21	16	53+16
Parma	7	4	37	18	48+ 18
Piacenza	6	4	16	5	26+5
Reggio Emilia	8	5	32	16	45+16
Ravenna	7	11	16	7	34+7
Rimini	12	5	10	13	27+13
Ferrara	14	8	4	5	26+5
Forlì Cesena	15	6	15	7	36+7
tot.	103	58	221	117	382+ 117
%	29,96	13,00	57,04	17,50%	449

¹ Acronimo che sta per Istituzioni Scolastiche Autonome.

Adottando lo standard statisticamente significativo del 10% che consente di individuare la seguente ripartizione provinciale.

universo %	103 29,96	58 13,00	221 57,04	382	117	449
campione %	12 30,00	5 12,50	23 57,50	40 10,20	11 10,00	51 11,35

Provincia	DD	SM	IC	stat.	par	TOT
BO	1	//	10	11	2	13
MO	3	2	2	7	1	8
PR	1	//	4	5	1	6
PC	1	//	1	2	1	3
RE	1	//	4	5	2	7
RA	1	1	1	3	1	4
RN	1	//	1	2	1	3
FE	1	1	//	2	1	3
FC	2	1	//	3	1	4
TOT	12	5	23	40	11	51

e definendo un minimo di due e un massimo di tre insegnanti per scuola, l'ipotesi prevedeva di incontrare da **102 a 153** docenti. Anche per questo motivo si è reso necessario provvedere all'organizzazione per abbinamenti interprovinciali, utili per facilitare l'accesso dei docenti e la conduzione del lavoro.

L'organizzazione del Gruppo per i *focus group*

In funzione della conduzione dell'attività, il Gruppo si è "attrezzato" a costituire:

- uno staff tecnico cui è stato affidato il compito di formulare le domande;
- le squadre operative necessarie (*teams*);
- provvedendo in contemporanea a scambiare esperienze e competenze tra chi aveva già condotto esperienze e chi invece "ci provava" per la prima volta, con una vera e propria azione formativa al suo interno, finalizzata;
 - ad acquisire e/o ad implementare conoscenze e competenze di merito, tramite: letture di studio/confronto su testi già indicati in bibliografia;
 - ad effettuare una simulazione di conduzione, utile anche a testare l'efficacia e la funzionalità delle domande-stimolo predisposte.

Con la collaborazione di ciascun Ufficio Scolastico Provinciale si è formulato uno specifico piano operativo, comprensivo di schede di adesione, di sedi e di calendario del lavoro, che ha impegnato l'intero mese di marzo 2006.

Province	data 1	data 2	Sede
BOLOGNA FERRARA	15.03.'06 h.15.00/18.00 <i>team:</i> Marostica, Corticelli, Massaro	16.03.'06 h.15.00/18.00 <i>team:</i> Marostica, Romanato, Sarti	IRRE Bologna via Ugo Bassi,7
MODENA REGGIO EMILIA	14.03.06 h.15.00/18.00 <i>team:</i> Iozzino, Bernardi P., Rabitti	23.03.06 h.15.00/18.00 <i>team:</i> Iozzino, Rabitti, Valenti	CSA Modena via Rainusso,70
RAVENNA FORLÌ CESENA RIMINI	06.03.'06 h.15.00/18.00 <i>team:</i> Foschi, Bernardi T., Casali	13.03.'06 h.15.00/18.00 <i>team:</i> Foschi, Bernardi T., Casali	Liceo Scientifico "A.Righi" <i>Piazza A. Moro, 76</i> Cesena
PARMA PIACENZA	17.03.06 h.15.00/18.00 <i>team:</i> Bitossi, Caspani, Parisi	////////	Scuola Primaria "Alberoni" Via Alberoni, 49 Piacenza

La partecipazione

In Appendice si indicano le scuole e i docenti che hanno preso parte all'intero percorso. Qui sembra sufficiente riportare il dato quantitativo, con un confronto tra risultati attesi e risultati effettivi.

Gruppi	n° focus	I.S.A. attese	I.S.A. presenti	%	Docenti attesi	Docenti presenti	% max/min
BO/FE	2	16	13	81,25	32/48	24	75,00/50.00
MO/RE	2	14	11	78,57	28/42	22	78,51/52,38
PR/PC	2	10	5	50,00	20/30	14	70.00/47.00
FC/RA/RN	1	10	6	60.00	20/30	10	50.00/33.33
Tot.	7	51	35	68,63	102/153	70	68,87/45,75

Senza indebiti trionfalismi sembra di poter rilevare un risultato apprezzabile, nei numeri assoluti e nelle percentuali, che attesta una metodologia di lavoro che ha saputo intercettare una significativa "porzione" di scuole e di insegnanti.

Appendice

Rilevazione della partecipazione ai *focus*:

Province di Bologna e Ferrara

Beghelli Lorena, Istituto Comprensivo, San Giovanni in Persiceto
Binaschi Chiara, Ist.paritario San Vincenzo – Scuola Media, Ferrara
Bonini Lucia, Istituto Comprensivo di Granarolo
Cristofori Elisa, DD 2° Circolo di Cento
Martelli Alessandra, Istituto Comprensivo di S. Giovanni in Persiceto
Mezzetti Rossella, SM Alighieri di Sant'Agostino
Nista Anna, Istituto Comprensivo di S. Giovanni in Persiceto
Pizzotti Davide, SM Alighieri di Sant'Agostino
Ricciotto Paola, Istituto Comprensivo di Ceretolo
Rolfini Maria Gloria, Ist.paritario San Vincenzo (Scuola Media) di Ferrara
Trevisani Nedo, DD 2° Circolo di Cento
Vistoli Simona, Ist. paritario Il Pellicano di Bologna
Baraccani Roberta, DD 3° Circolo di Bologna
Bernardoni Daniela, IC N. 1di Bologna
Bersani Donatella, Istituto Comprensivo di Medicina
Chiesa Clara, SM Gandino di Bologna
Fantini Rossella, IC N. 14 di Bologna
Malferrari Valeria, SM Gandino di Bologna
Malpezzi Flavia, DD 3° Circolo di Bologna
Mazzanti Annalisa, Istituto Comprensivo di Medicina
Mazzanti Silvana, IC N. 1di Bologna
Mongiorgi Marilena, IC N. 1di Bologna
Sorrentino Mariarosaria, Istituto Comprensivo di Monterenzio
Taglioni Caterina, Istituto Comprensivo di Monterenzio

Province di Modena e Reggio Emilia

Andreoli Alessandra; DD 8° Circolo; Modena
Bolondi Annalisa; Istituto Comprensivo; Campagnola Emilia
Bonacini Barbara; Istituto Comprensivo; Campagnola Emilia
Bottai Monica; Istituto Comprensivo; Novellara
Ferretti Daniela; DD 3° Circolo; Reggio Emilia
Ghinelli Arturo; DD 3° Circolo; Modena
Landini Tiziana; DD 3° Circolo; Reggio Emilia
Ottani Danila; Istituto Comprensivo; San Cesario sul Panaro
Prandi Maria Giulia; DD 8° Circolo; Modena
Righi Dilva; Istituto Comprensivo; San Cesario sul Panaro
Riperi Vanna; Istituto Comprensivo; Novellara
Tagliavini Deanna; Istituto Comprensivo; Campagnola Emilia

Tortella Maria; Istituto Comprensivo; Novellara
Barani Francesca; Sc. primaria S. francesco; Modena
Gandolfi Delia; SM Fiori; Formigine
Lei Vanna; DD 11° Circolo; Modena
Mandarini Marisa; SM Fiori; Formigine
Masinelli Tiziana; SM Ferraris; Modena
Mucci Cristiana; SM Fiori; Formigine
Ranaldi Susanna; istituto comprensivo; Savignano sul Panaro
Roncaglia Anna Rita; Scuola primaria San Francesco; Modena
Spallanzani Marisa; SM Ferraris; Modena

Province di Parma e Piacenza

Angella Angelo; IIS Zappa; Borgo Val Di Taro
Antonina Lucia; Istituto Comprensivo; Fiorenzuola d'Arda
Bazzinotti Angela; Istituto Comprensivo; Fiorenzuola d'Arda
Bisi Elena; Istituto Comprensivo; Fiorenzuola d'Arda
Campana Anna; istituto comprensivo; Felino
Cordani Anna; DD 2° Circolo; Piacenza
Decarli Rita; Casa del Fanciullo; Piacenza
Di Giovanni Giacinta; Istituto Comprensivo; Felino
Ferrari Simona; Casa del Fanciullo; Piacenza
Guarnotta Giovanna; Istituto Comprensivo; Fiorenzuola d'Arda
Pellizzari Anna ; DD 2° Circolo; Piacenza
Ponzini Paola; IIS Zappa; Borgo Val Di Taro
Segalini Mariangela; Casa del Fanciullo; Piacenza
Angella Angelo; IIS Zappa; Borgo Val Di Taro

Province di Forlì-Cesena, Ravenna, Rimini

Albani Daniela; DD 5° Circolo; Rimini
Avanzini Gian Franca; DD 7° Circolo; Cesena
Caminotto Mara; DD 5° Circolo; Rimini
Camporesi Lorella; IC Miramare; Rimini
Ciardo Isabella; DD 7° Circolo; Cesena
D'Ecclesia Maria; DD 5° Circolo; Faenza
Giacometti Luisa; SM Cova Lanzoni; Faenza
Menghi Rosanna; IC Miramare; Rimini
Mondani Leda; DD 5° Circolo; Rimini
Venturelli Laura; Sc. Sec. 1° gr. paritaria S. Umiltà; Faenza

I RAPPORTI DI SINTESI

Relazione di sintesi finale del Focus group con i docenti delle province di Forlì-Cesena, Ravenna, Rimini

Fabrizio Foschi, Emanuela Casali, Tiziana Bernardi

Al focus, tenutosi a Cesena il 6 marzo 2006, hanno partecipato nove insegnanti tra scuola primaria e secondaria di primo grado.

Domanda n. 1¹

Il docente T² premette che da anni insieme ad altri colleghi segue le ricerche di Mattozzi e di Clio '92, elemento che lo ha portato a non collimare né con la riforma berlingueriana, né con le Indicazioni 2004. Il tentativo messo in atto è stato quello della “storia a ritroso”, consistente nella valorizzazione *in primis* dell'esperienza dei ragazzi, del loro ambito familiare, del quartiere, della città, della storia locale, per poi arrivare all'analisi metodologica: quella che si può fare in un'età come quella della scuola elementare. Sostanzialmente è un approccio che appunto parte dal presente, dal contemporaneo, arrivando man mano ad offrire uno sguardo complessivo. Noi non abbiamo mai pensato che ci siano tre cicli di storia, tre ripetizioni, ma che ci siano tre modi diversi, tre approcci diversi nell'inconscio e nella mente delle persone per ripensare e rimeditare queste cose. È chiaro però questo prefigura un aumento di ore di storia.. tutto un quadro che non è assolutamente il quadro normativo che c'è adesso.

La docente A. ammette di avere per la prima volta svolto un programma diverso seguendo le Indicazioni 2004. Ha realizzato UA incentrate sulla preistoria: la comparsa dell'uomo sulla terra è stata affrontata non solo a partire dai documenti, quindi dall'osservazione del percorso storico di che cosa l'uomo sa fare, ma è stata inserita in un contesto più ampio del quale fa parte, ad esempio, la lettura di un libro collegata al programma di italiano, oppure un percorso di arte, che ha aiutato i bambini a capire chi è l'uomo. Questo approccio è risultato molto interessante, perché tiene conto delle caratteristiche psicologiche dei bambini di questa fascia di età (si tratta della terza classe della scuola primaria) come il bisogno di immedesimarsi. per un bambino essere coinvolto in modo così totale nella comprensione di un periodo così lontano da lui ha

¹ La dicitura per esteso delle 5 domande è riportata a pagina 57.

² Gli interventi sono indicati con la sola iniziale del cognome.

significato davvero molto. Il limite che l'insegnante ha riscontrato è quello degli strumenti da utilizzare, in particolare il libro di testo, già diviso in UA.

La docente A. fa riferimento ad una esperienza: con le classi terze dell'Istituto in cui insegna si sono realizzati due giorni di uscita didattica in Val Camonica, con visita alle incisioni rupestri e ripresa nei laboratori. Gli alunni sono stati stimolati a provare quello che poteva essere macinare il grano, battere il rame, ecc, esperienze che li hanno portati a fare dei confronti tra il loro presente e il passato. Si è potuto apprezzare molto di più lo sviluppo dell'uomo, anche come capacità di dare le risposte alla vita quotidiana e quindi è chiaro che c'è un continuo rimando tra l'oggi e le epoche passate. Quello che gli alunni hanno potuto vedere, toccare con mano ha consentito una sintonia con l'uomo del passato, con la sua esigenza del bello, della divinità, del riparo, di arricchirsi, del crescere i figli. La docente conclude ammettendo che non si trova in disaccordo sulle proposte contenute nelle Indicazioni 2004.

C. mette in evidenza, all'inizio dell'intervento, l'esigenza diffusa di trovare dei termini comuni, un linguaggio comune, non solo a più classi ma a più istituti. Essendo insegnante di scuola secondaria di I grado, rileva il livello di disciplinarietà a cui si è chiamati in questo ordine di scuola, che non c'è nella primaria. Nei tre istituti che fanno capo alla scuola "Pascoli" di Gatteo sono state messe a punto iniziative comuni per far sì che storia non sia una materia noiosa, ma diventi trasversale, colleghi quasi tutte, molte o la maggioranza delle discipline. Ricorda come prima della riforma usasse il metodo dei quadri di civiltà dando spazio per molti mesi allo studio dell'ambiente per preparare poi il quadro storico, andando dal presente al passato. Ricordato che la ricerca l'anima della storia, sottolinea che all'interno delle Indicazioni, nelle cinquantine e più di OSA che ci sono, ha insistito sugli obiettivi formativi ritenuti importanti. Osserva come se la riforma non ci ha mortificato il lavoro del docente, non ha dato lo stimolo che ci si sarebbe aspettati.

P. osserva che ai bambini mancano certe esperienze fondamentali (quelle dell'osservazione, dell'esperienza del cortile, della strada, quelle dell'imparare da chi è venuto prima); riassume il patrimonio da recuperare nella parola tradizione: il passato come tradizione. Evidenzia ancora che non si fa storia a partire da sé, ma si fa storia dentro dei legami; si deve perciò parlare di una storia di popoli che attraversano il tempo, popoli che creano una civiltà, che sono capaci, a partire dalla propria identità, di incrociare anche gli altri.

Domanda n. 2

La docente F., che insegna in una classe prima e in una seconda di scuola media, riferisce che i ragazzi di prima mostrano di non avere trattenuto quasi nulla di quello che hanno fatto, quindi si è ritrovata a fare un intero quadrimestre sulla storia antica. L'impressione, però, è che l'exkursus generale crei ancora maggiore confusione. Vive quindi una continuità un poco problematica. Conclude dicendo che con questa riforma venga meno la ripresa dei concetti, cioè l'approfondimento delle cose che già sono state fatte. A proposito del Medioevo, che sta trattando come argomento generale, osserva che mentre sta svolgendo il feudalesimo, si possono inserire laboratori, giochi (di

ruolo), per riuscire a fare entrare i ragazzi dentro la storia, perché se non diventano protagonisti riescono con maggiore difficoltà a metabolizzare certi concetti.

C. conferma che la continuità è di difficile applicazione ed anche la verticalità dei piani di studio tra scuola elementare e media. Ammette tuttavia che il vantaggio della riforma è di dare più spazio ai singoli periodi, trattandoli in un modo e in un tempo ben preciso, anziché fare una ripetizione continua e costante.

P. insiste sul tema dell'autonomia delle scuole; ritiene che la fase dello sviluppo evolutivo dei bambini della scuola primaria richieda l'assimilazione basilare delle conoscenze, piuttosto che l'approfondimento delle stesse.

M. ammette che non c'è mai stata una programmazione comune con gli insegnanti di prima media, perché l'istituto di cui fa parte non è comprensivo.

A. interviene sulla consapevolezza degli insegnanti, precisando che a loro compete di decidere come impostare l'insegnamento in funzione di quello che è richiesto ai ragazzi della secondaria di I grado. Occorre dare agli alunni la possibilità di adattarsi, superare e accrescere la loro capacità di studio della disciplina.

T. riprende l'intervento di P. e lo intende come richiamo al senso del percorso che si vuol fare. Si richiama al dato psicologico acquisito, quello di una fase dotata di un concetto di cronologia, di durata, che è veramente molto delicato e poco presente. Da qui l'importanza del fare solo ricerca o laboratorio, che non è un'invenzione di queste Indicazioni, perché la scuola lo faceva anche prima; adottare più frequentemente queste metodologie dipende anche dalle situazioni in cui ci si trova. Riferisce che nel suo gruppo si cerca di valorizzare e stare dentro i legami (familiari, di quartiere, di cultura, di storie) e di 'costruire' il libro di testo. Sottolinea infine la necessità di una riflessione sul senso dell'insegnare storia e sul concetto di tradizione che si deve trasmettere.

Domanda n. 3

Secondo il docente C., la riforma ha ampliato il contenuto della terza, alleggerendo la seconda che era veramente un anno impossibile perché doveva prendere tutta l'età moderna fino al Novecento: non era fisicamente possibile. La scansione temporale è importante, ma c'è anche una continuità delle idee all'interno di ogni singolo argomento. Se in prima media occorre recuperare e ricucire tutta la parte della storia antica, di nuovo si rischia di non mantenere la scansione. Sostiene inoltre che il tema della continuità sia da 'giocare' collegialmente se si è in un Istituto comprensivo; se l'istituto non è comprensivo, è comunque necessario che gli insegnanti si incontrino per decidere quali strategie utilizzare.

F: "In prima devo rallentare per cui la qualità è uniforme; riesco a mantenere uno standard più o meno accettabile".

A: "Come insegnante di scuola primaria il maggior tempo a disposizione per affrontare gli argomenti proposti si traduce in un miglioramento del metodo di studio della storia. Adesso c'è più possibilità di ricerca, di sottolineare un percorso, le origini, facendo anche delle scelte di approfondimento di una civiltà piuttosto che un'altra, sempre per recuperare ciò che interessa della nostra tradizione. Inoltre un maggior

tempo a disposizione per determinati obiettivi significa anche maggior tempo a disposizione dell'insegnante per le sue personali ricerche".

C: "La qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento della storia non sono strettamente legati alla quantità degli argomenti che possono venir svolti. È una questione di metodo e di approccio alla materia. Un certo modo di stare davanti alla storia può aiutare di più che non la quantità degli argomenti trasmessi".

M: "Per infondere nei bambini la passione per la storia e un metodo per studiare da molto tempo nella mia scuola abbiamo cominciato a lavorare sulle fonti. Per lavorare sulle fonti bisognava partire dall'esperienza personale, quindi ecco il discorso della storia a ritroso, perché – sostiene l'insegnante – praticamente quindici anni fa il libro di storia è stato costruito autonomamente. Partendo dalla loro esperienza personale, i bambini cercavano di capire come vivevano i genitori tra gli anni Quaranta e Cinquanta, poi i loro nonni. La seconda guerra mondiale l'hanno rivissuta attraverso i racconti dei loro nonni. Per quanto riguarda l'inizio del Novecento l'insegnante dice di aver fatto ricorso ad altre fonti, non più orali: cosa che i bambini hanno capito molto bene. Un percorso analogo nel cimitero è stato dalle lapidi alle epigrafi. Per quanto riguarda il Medioevo si è cercato di ampliare un po' il discorso, cosa che spesso non si faceva nei sussidiari una volta, cioè praticamente di comprendere contemporaneamente gli eventi della nostra e di altre zone del pianeta, quindi gli Inca, la civiltà cinese, etc. Quando sono arrivate le *Indicazioni* nuove ci si è avvalsi del richiamo all'importanza della storia locale".

C. considera che se c'è una idea che ha resistito durante i vari processi di riforma e di assestamento dei piani di studio è quella della continuità del ciclo di storia tra scuola primaria e secondaria di primo grado, cioè tra elementare e media. È qui sottesa la preoccupazione di dare più spazio al bambino, di riflettere maggiormente su un argomento in un dato tempo scolastico. Confessa però che il punto dolente di questa strategia è che occorran sempre delle UA ponte fra il precedente e il seguente. Tuttavia è dell'avviso che disattendere queste indicazioni sarebbe un 'tornare indietro' e non riconoscere quel poco di positivo che c'è in questa idea.

Domanda n. 4

C. sostiene che questa domanda apre la prospettiva della storia locale che ha temi non previsti dalla scansione temporale più ampia. Svolge poi una serie di esempi di come dalla storia locale si sia giunti alla dimensione nazionale e globale. Partendo anche dal fatto che a S. Mauro Pascoli il sessanta/ settanta per cento degli alunni è nato in loco, ma dei genitori solo un due tre per cento, dei nonni nessuno, racconta di indagini anagrafiche e statistiche svolte con gli alunni sulla composizione della popolazione. Ricorda poi l'uso di strumenti come il museo di storia locale, le sagre paesane, la ricerca sui toponimi, etc.

A. osserva che i temi non previsti li intende più in direzione interdisciplinare, per cui ad esempio ha intessuto dei collegamenti tra la storia e la geometria, tra storia e geografia: è la concezione di ologramma che è indicata nella riforma. Anticipazioni o cambiamenti di rotta li ha sperimentati introducendo una sorta di storia dei concetti: fa l'esempio del termine 'rivoluzione' (da quella agricola a quella militare e politica).

T. conferma l'importanza della storia locale come presupposto per non essere legati a un percorso. Bisogna prendere atto che c'è una curiosità negli alunni a 360 gradi, per cui anche se si sta facendo per es. la storia contemporanea in terza, l'attualità e la storia locale offrono continui spunti di ricerca.

P. osserva che prima del confronto sui problemi i ragazzi dovrebbero avere una identità, che è l'identità di questa terra. È a partire da questo punto fermo che si può spaziare nella storia. Fa poi riferimento ad alcune esperienze educative fatte nella sua scuola (il presepe vivente, il carnevale, il campeggio e la gita di fine anno) in cui proprio l'ancoraggio alla tradizione viene vissuta insieme alle famiglie.

F. sottolinea che fra i temi non previsti ci può essere anche il *melting pot* della piccola comunità che costituisce la classe; ormai è un fatto che su una classe di 23 alunni, almeno cinque-sei sono stranieri, magari provenienti dai luoghi più disparati del mondo. Conclude che i temi non previsti sono da calare nella realtà di classe, per far sentire anche il ragazzino straniero parte di qualcosa, nel rispetto delle diversità di tutti.

Domanda n. 5

C. riflette sui tre strumenti diversi che sta utilizzando: la classica verifica sommativa; la verifica orale dove si cerca di valutare non solamente il contenuto ma anche la capacità espressiva; la verifica come ricerca. Confessa anche che ha recentemente fatto verifiche sui quaderni degli alunni, per capire il loro grado di comprensione della materia: cosa che non gli capitava da un certo tempo. È chiaro che alla fine la valutazione è globale e si mettono insieme i vari fattori.

P. afferma che nei ragazzi va comunque educata la capacità critica, da intendere non come educazione al dubbio, ma come capacità di verifica della rispondenza tra i percorsi umani conosciuti e la propria situazione personale. Un'altra cosa da coltivare è anche la capacità di utilizzare gli strumenti indicatori di un testo: l'indice, il titolo di un capitolo, i paragrafi, i capoversi, l'impostazione delle immagini, etc. Non condivide le prove INValSI perché troppo rigide.

A. ritiene che occorra tenere conto anche di come un bambino è coinvolto, cioè come cresce la sua capacità di paragonarsi, di interrogarsi, anche di appassionarsi alla storia. Riferisce di una uscita didattica in cui gli alunni si sono dimostrati particolarmente attenti. È importante, conclude, che il bambino impari a cercare la verità nella propria vita anche attraverso la disciplina storica.

**Relazione di sintesi finale del Focus group
con i docenti delle province di Forlì- Cesena, Ravenna, Rimini³**

Fabrizio Foschi, Lina Santopaolo, Emanuela Casali

Domanda n. 1

2⁴: “A me non sembra che nella formulazione dei programmi nella nuova riforma ci siano delle grandi novità se non nella scansione, cioè la divisione dei contenuti. che crea delle difficoltà soprattutto nell’aggancio, ma userei già dal seminato perché andrei già a rispondere alla seconda domanda. Le competenze da raggiungere e i contenuti sono sempre stati quelli, non c’è niente di nuovo. magari la suddivisione: si è passati da un 900 tutto in terza nelle scuole medie per poi andare a recuperare l’800 e il 900 .io credo che l’aspetto fondamentale migliorativo possa essere che l’insegnante si sente abbastanza libero di adattare il punto di arrivo e il punto di partenza in base alla prassi, senza sentirsi vincolato il primo anno fino al secondo anno però i contenuti e le competenze mi sembra che siano gli stessi, non possono essere se non soprattutto insistendo sulla acquisizione della metodologia”.

6: “Io, invece, ho la terza quindi quest’anno ho programmato per la terza, però già dalla prima ho tenuto conto degli OSA, tenendo presenti contenuti e abilità. Sono stata facilitata dal fatto di essere insegnante prevalente, di lingua e di area antropologica: il tempo dilatato mi ha permesso di lavorare coi bambini, favorendo la narrazione della storia. Mi ha facilitato perché mi ha permesso di *fare l’esperienza*, non di ascoltare soltanto. Nella scuola primaria è fondamentale “fare le cose”. Tenendo conto delle Indicazioni ho cercato di progettare un lavoro che portasse i bambini a fare l’esperienza di storia: per esempio, abbiamo guardato i cambiamenti relativi al nostro territorio (ristrutturazione della porta della città), siamo andati a documentarci anche, su internet, su tutti i cambiamenti, sviluppando i concetti del **prima** e del **dopo**”.

3: “Avendo più tempo, si diluisce meglio e ciò è fondamentale: ci ha permesso di andare alla ricerca di fossili, al museo, di imparare il mestiere dell’archeologo, di cercare documenti e reperti. Ai bambini questa esperienza è piaciuta ed ha permesso loro di vedere e lavorare concretamente, di capire come si fa la ricerca storica. È stato un lavoro bellissimo, perché abbiamo avuto tanto tempo a disposizione per farlo: ha interessato così tanto che ora la storia è la materia preferita perché riescono a vedere ciò che si fa in modo concreto”.

2: “Nella scuola media, invece, il tempo è diminuito: se una volta le ore di storia erano tre, ora sono diventate due; abbiamo solo una scansione diversa”.

6: “Forse avremmo dovuto lavorare di più tra colleghe per favorire raccordi disciplinari, concordare metodologie e finalità; ma questo, per chi lavorava nei moduli, era difficile; ora invece, essendo insegnanti prevalenti, si progetta meglio”.

³ Il focus group è stato realizzato a Cesena il 13 marzo 2006. Il testo delle domande è riportato a pagina 57.

⁴ Qui si è mantenuta la numerazione assegnata a ciascun docente.

7: “Insegno ancora in un modulo e il problema del tempo si sente; con l'insegnante di italiano ho cercato di fare qualcosa per integrare i contenuti; per questo abbiamo creato le storie della preistoria, dei cruciverba, dei giochi...”

5: “Si lavora per quadri di civiltà; è venuta a diminuire la cronologia, la successione. Il bambino si muove nelle civiltà attraverso degli indicatori”.

6: “Con i Programmi dell'85 la scuola elementare era diventata una scuola media, come si può vedere dai sussidiari. I programmi dell'85 a mio avviso erano stati programmati per portare dei cambiamenti che non so se siano avvenuti. Nelle Indicazioni 2004 molti aspetti vengono riproposti e non ci sono molti cambiamenti. Trovo negativo quando ci si sofferma sui contenuti, perché questi dovrebbero essere lasciati ad una libera scelta delle insegnanti; a volte sono troppo particolareggiati (orologio, ore). Come prima non seguivo pedissequamente i programmi, non intendo farlo nemmeno ora con le Indicazioni”.

4: “L'aspetto interessante della riforma è il superamento della storia come conoscenza a favore della competenza; la verifica della competenza è interessante, mentre la proposta dei contenuti è troppo generica. Credo che stia negli insegnanti cercare i contenuti all'interno delle u.a. che vanno progettate insieme e a cui vanno collegate le diverse educazioni. È piaciuto lavorare per quadri di civiltà: richiama il modo di lavorare del biennio delle superiori. Ora c'è più materiale, mentre una volta lo si doveva costruire. Si parte dal fiume e si ragiona sul perché il fiume ha dato origine a determinati passaggi. La riforma ha scritto qualcosa di nuovo, usando comunque strutture che già esistevano”.

9: “Non essendo prevista la storia antica, nella scuola media, significa non avere più agganci con l'epica; i lavori interdisciplinari che prima si potevano fare adesso non si fanno più”.

Domanda n. 2

9: “Noi non abbiamo risolto il problema della continuità, abbiamo cercato di affrontarlo facendo riunioni per disciplina tra scuola primaria e secondaria di primo grado che si sono risolte in un dibattito tra le insegnanti della scuola primaria, perché c'era chi voleva applicare la riforma riguardo i contenuti e chi invece diceva di procedere gradualmente. Il risultato finale è stato che ogni plesso ha preso la propria decisione e non c'è stata la possibilità del raccordo. Noi della secondaria abbiamo deciso di riprendere la prima parte della storia antica, perché non sappiamo cosa abbiano fatto alle elementari: chi viene da un plesso ha fatto certe cose, chi viene da un altro ne ha fatte altre. Siamo in una fase di passaggio ed è difficile fare raccordo; tra l'altro c'è il problema dei testi”.

5: “Io posso dire di avere ripreso in quarta certi argomenti (come la figura di Alessandro Magno) attraverso diapositive”.

2: “Nel mio libro di testo c'è un'unità di raccordo abbastanza agile; i ragazzi seguono bene; io e le colleghe concordiamo sul fatto che, se avessimo dedicato troppo tempo al raccordo, sarebbe stato difficile far rientrare tutta l'altra mole dei contenuti, fermo restando che il metodo deve essere salvaguardato. Ci siamo ‘finalmente’ dette che

si possono tagliare i contenuti ma privilegiando il metodo di lavoro. Ciò comporta anche il coraggio di fare dei 'salti di contenuto' che magari una volta non si facevano. Che cosa poi accada nella mente dei ragazzi, se il salto creerà delle discordanze: questo io non lo so. Però so per certo che tutto non si può fare e che i ragazzi sono sempre meno pronti ad affrontare una pagina di storia seria e complessa. Mi chiedo quanti concetti possano comprendere studiando la storia antica solo alle elementari; l'evoluzione delle persone è forte, però ci siamo lamentate dell'ampiezza dei contenuti. Abbiamo puntato sulla scelta del metodo e deciso di fare una selezione dei contenuti".

4: "In questi due anni noi abbiamo fatto esperienze diverse, l'anno scorso in prima media abbiamo usato una sintesi, poi abbiamo visto che non è stata funzionale: ci è sembrato di mettere una pezza. Quest'anno l'insegnante ha usato una metodologia forse da scuola primaria, ma per i ragazzi è stata efficace: la linea del tempo. Noi partiamo dal Medioevo ma domandandoci cosa è successo prima e dove, cercando di far venire emergere dai ragazzi le cause, i fatti (brainstorming). Questo lavoro ha richiesto 5-6 ore di lezione, ma ci è sembrato necessario utilizzare la linea del tempo che richiama l'esperienza elementare e crea il raccordo: la sintesi veloce non funziona".

6: "Nel mio circolo lavoriamo da anni con la scuola media dove va la maggior parte dei nostri alunni, ma si discute più che altro dell'italiano, mentre viene trascurato l'aspetto delle materie scientifiche e della storia. Il problema maggiore è quello delle capacità logiche, delle capacità di astrarre e periodizzare, concettualizzare e schematizzare nei bambini di otto anni. Si vede molto evidente nei bambini la diversa capacità di astrazione; alcuni bambini non ne hanno di sviluppate; anche Piaget diceva che la storia andava insegnata dopo i 10 anni. Adesso se noi insegniamo il piacere di apprendere, possiamo sperare che i bambini imparino poi da soli".

Domanda n. 3

2: "A livello di scuola media il recupero del Medio Evo è stato eclatante con la nuova scansione. Prima la storia medioevale si trovava alla fine della prima media, in seconda dovevi arrivare alla fine della rivoluzione francese e alla fine dell'anno era strascicata. Ora il fatto di affrontare in tempi dilatati il medioevo è stato fondamentale e spero che sia stata una soddisfazione enorme per l'insegnante e per i ragazzi. Leggere tutta la realtà in maniera più precisa e potersi soffermare su castelli, modi di vita, usanze, costumi è stato bello. La prima media ha funzionato bene poi i problemi vengono con l'800 e il 900, perché se l'800 si fa in seconda rischi che i ragazzini non sappiano chi sono Mazzini e Garibaldi. Se si fa in terza si deve sacrificare il 900. Questo è un nodo. A me l'idea di dedicare molto tempo al 900, come si faceva prima, sembra importantissima; ora non si parla del quotidiano, manca l'educazione civica e se lo si vuole fare bene si deve comprimere l'800. Bisogna quindi avere il coraggio di fare un taglio nei contenuti, dando gli strumenti per poi affrontare successivamente ciò che è mancato, magari leggendo un romanzo storico. Tutto non è possibile, così è troppo poco ciò che possono imparare i nostri ragazzi, rischiando di non sapersi rapportare al presente, mentre la nostra storia è lunga e complessa, è una disciplina importantissima e formativa".

9: “Non ho apprezzato l’eliminazione della storia classica dalla scuola media. La storia ai ragazzi di prima media interessa poco e c’è la necessità di catturare l’interesse. Per noi di Rimini ci sarebbe la possibilità di agganciarci alla storia romana, ma io non l’ho più. Non abbiamo più Roma né il riferimento ai villanoviani; è vero che un taglio andava fatto ma forse avremmo dovuto poter scegliere noi, in base alla nostra regione e alla sua storia. Il lavoro che fanno le colleghe alle elementari è bellissimo, però i ragazzi hanno una maturità diversa alle medie. Mi sembra che sviluppare certi contenuti solo alle elementari comporti il rischio di non far trattenere i concetti. I colleghi di prima hanno notato che i libri di raccordo non funzionano, perciò chi ha potuto ha ripreso la storia romana nei laboratori opzionali”.

7: “Le indicazioni 2004 ci propongono un approfondimento, non un taglio!”

2: “Forse non mi sono espressa bene. Un taglio nei contenuti non vuol dire non approfondire, la cosa importante dello studio della storia va intesa come l’imparare il mestiere dello storico. Va potenziato il metodo, il *come si fa a fare storia*; diversamente, se ci perdiamo nella sequela degli avvenimenti, rischiamo di perderci. Se si leggono i programmi, ci si accorge che c’è tutto! Così pure per la geografia. L’importante quindi è dare gli strumenti per leggere la realtà”.

6: “Nelle indicazioni vengono messe delle attività di analisi storica e di approfondimento, poi vengono riproposte tutte le tappe cronologiche ed è questa la contraddizione maggiore. Prima viene dato uno spunto per un lavoro di indagine storica che richiede tempo, poi si ripropone tutto lo studio dei contenuti, quindi viene cancellata la precedente proposta di lavoro, perché o svolgi un lavoro a livello di cronologia, con le varie tappe, o approfondisci certi aspetti e ne elimini altri. Se si dà un metodo di studio per apprendere in storia non si può pretendere l’acquisizione di tutti i contenuti, invece nelle indicazioni c’è questa contraddizione, anche nel secondo biennio della scuola elementare. Dovendo scegliere il testo so già che non riuscirò a fare tutto: farò un taglio! Resta quindi questa contraddizione!”

5: “Nelle indicazioni c’è tutto! È tutto compenetrato. Se una volta si dedicava un anno al Risorgimento, ora si devono dare gli strumenti coi quali i ragazzi impareranno ad andare in profondità, perché tutto non si può fare”.

Tutti: “Non si deve fare tutto”!

Domanda n. 4

4: “Nella nostra classe prima, proprio per valorizzare le origini del nostro territorio, abbiamo fatto un laboratorio di lettura, utilizzando come testo la storia di una ragazzina romana per poi ricollegarci, visto che l’insegnante è la stessa, alla storia romana”.

10: “In terza c’è il tempo per fare un po’ di tutto e per approfondire; i bambini si sono appassionati anche ai documentari e ai filmati. Guardando, i bambini interiorizzano meglio. In terza si è parlato della storia della famiglia”.

1: “In prima media per studiare il lavoro dello storico, abbiamo studiato la villa romana di Russi e quindi abbiamo cercato di ricostruire e leggere i documenti”.

9: “Le mie colleghe nelle prime medie hanno affrontato la storia greca e romana;

una sezione ha dedicato le ore opzionali; il problema sono stati gli stranieri che dei romani non ne hanno un'ideal"

3: "Questo approccio si può fare quando lo straniero è già da un po' in Italia; comunque gli argomenti si affrontano con l'aiuto della mediatrice culturale".

6: "Il programma è ampio per cui uno può scegliere qualsiasi tematica, perché i contenuti non sono limitati; sono limitati dall'esperienza e legati all'esperienza, ma tutto ciò che riguarda l'esperienza nel territorio è aperto allo studio e all'approfondimento. È un problema che riguarda di più la quinta elementare e la scuola media".

Domanda n. 5

2: "Nella valutazione, oltre ai contenuti che sono i preliminari, provo a misurare le competenze: capacità di relazione, rapporti che vadano al di là dei fatti, magari attraverso l'analisi di un documento. Nella storia del 900 può essere un dossier tratto da una rivista specializzata, un articolo di giornale; è importante misurare la capacità di comprensione, utilizzando questi strumenti. L'apprendimento dei contenuti è il livello più basso. Le competenze più specifiche sono il saper rilevare e comprendere, con strumenti diversi, su testi che i ragazzi non conoscono".

9: "Sottoscrivo ciò che ha detto la collega ma preciso che così si è sempre lavorato".

6: "Soprattutto coi bambini e per rilevare l'apprendimento non tanto dei contenuti ma delle competenze, è necessaria l'osservazione sistematica da parte dell'insegnante, mentre per il bambino l'esperienza è fisica e pratica: costruzione di mappe, cartelloni. Mentre li prepara, l'insegnante ha modo di osservare quali sono i suoi apprendimenti: come riesce e come ha interiorizzato i concetti, perché una cosa è dichiarare il concetto, un'altra è metterlo in pratica. Al computer è stato affrontato il concetto di tempo: cronologico, personale...dopodiché i bambini dovevano costruire da soli la mappa, addirittura al computer. Dovendo costruire tutto questo, dovevano avere una serie di competenze: così ho potuto verificare non solo se avevano capito il concetto di tempo ma se sapevano anche muoversi. Sono state usate delle griglie per l'osservazione. Per osservare bene bisogna essere in due, altrimenti si rischia di farsi condizionare dalle aspettative sui bambini, legate alle loro potenzialità. Da un'osservazione attenta, invece, può risultare non raggiunta una competenza data per scontata".

4: "Con la riforma si misura il saper fare: sa collegare, sa creare una mappa, sa collegare un argomento di storia ad un testo letto; tutto ciò si faceva anche prima, ora è stato istituzionalizzato e il processo va narrato e scritto".

5: "Per me la valutazione è pratica ed è legata alla valutazione di una pop-art (racconto di un'esperienza): i bambini potevano intervenire per spiegare i dati rappresentativi della civiltà o intervenire col disegno e calcolare i dati per costruire il trittico; è un lavoro trasversale che valuta i quadri di civiltà studiati; piace e alla fine il materiale diventa una memoria e una sintesi dei contenuti affrontati. È un lavoro che permette di staccare dalla solita modalità e cattura l'attenzione, mette insieme diverse competenze".

3: "Nella scuola primaria si verifica, oltre che con l'esposizione, anche attraverso cartelloni, disegni e la costruzione manuale di concetti: i bambini devono cercare di

collegare dei personaggi o dei prodotti alle varie civiltà che vengono gradualmente ricostruite anche utilizzando la cartina. Da soli devono dire cosa ricordano, fare collegamenti con altre civiltà e questa è la verifica più importante per me. Se riesce a fare i collegamenti, comprendo che ha capito e che ha acquisito un metodo di studio”.

6: “Ci sono vari modi di valutare che risaltano vari aspetti dell’apprendimento: ci sono ragazzi che espongono bene, altri che lavorano bene al computer, altri che si esprimono bene attraverso il disegno, quindi riesco a comprendere se loro hanno veramente interiorizzato quei concetti anche attraverso altre vie che non siano dipendenti dal linguaggio verbale che era la via privilegiata fino a qualche anno fa. Utilizzo sia il fare, sia l’immagine, sia la parola ed è così che personalizzo la valutazione”.

3: “In terza media abbiamo cercato di creare dei testi (diario, lettera) a contenuto storico, che mettessero gli argomenti storici affrontati in una rielaborazione scritta, personale e creativa. In un altro momento sui fatti di Cefalonia gli alunni si sono cimentati nel racconto con una ricostruzione laboratoriale che ha richiesto un mese. Così la storia affascina di più e permette di sviluppare tutti gli elementi che poi porteranno alla creazione di un testo scritto”.

Relazione di sintesi finale del Focus group con i docenti della provincia di Modena⁵

Maria Teresa Rabitti, Paolo Bernardi, Anna Iozzino

Domanda n. 1

I riferimenti più frequenti sono alle novità riguardanti i contenuti, di cui molti dicono di avere tenuto conto; in particolare si è considerata la nuova scansione temporale e si è cercato di programmare secondo gli OSA e le UdA. In merito a queste ultime UdA, non sembra che il modello sia stato compreso in modo chiaro, molti sostengono di non avere ben capito di cosa si tratta, oppure ancora di non avere modificato la propria programmazione, chiamando UdA quello che già facevano precedentemente con l’unità didattica “*si è programmato per unità di apprendimento, ma erano legate ai vecchi indicatori (12)*”.

Alcuni dichiarano di lavorare con Petracca all’interno di un corso di aggiornamento sulla progettazione per competenze, e lavorano sui nuclei fondanti delle discipline (anche se non sono ancora approdati a risultati pratici).

Vengono sollevate alcune perplessità (4-1-16) nei confronti della nuova metodologia legata alla riforma, in particolare per quanto riguarda il Pecup e le Indicazioni “*nei confronti dei quali condividiamo la critica della Pontecorvo (4)*”. Si sostiene, tra l’altro, che chi lavorava bene prima della riforma, ha continuato a lavorare nello stesso modo.

Si registra un diffuso disincanto nei confronti della riforma che non sembra avere introdotto novità sostanziali, modificando in gran parte solo le ‘etichette’.

⁵ Il focus group è stato realizzato a Modena il 14 marzo 2006. Il testo delle domande è riportato a pagina 57

Domanda n. 2

A questa domanda la grande maggioranza risponde che la preoccupazione prevalente è stata quella di curriculari i contenuti. C'è però poca relazione tra elementari e medie, e la curricularizzazione dei contenuti avviene solo all'interno dei distinti livelli; a volte anche all'interno del singolo livello ogni insegnante viaggia per sé.

I docenti delle medie hanno come riferimento soprattutto il manuale, quindi segnalano prevalentemente il problema del "raccordo" tra il programma vecchio e nuovo.

Chi aveva una continuità curricolare verticale tra elementari e medie l'aveva già progettata negli anni precedenti.

Domanda n. 3

Molti rispondono affermativamente, anche se con motivazioni diverse. In gran parte sostengono che la nuova scansione temporale, avendo dilatato i tempi, consente di allargare lo spazio di visuale e consente di lavorare con più tranquillità anche con metodologie laboratoriali ed operative.

C'è però qualcuno che mette in evidenza come, a causa dell'istituzione dell'insegnante prevalente sulla classe, che fa tutte le discipline e finisce per privilegiare italiano e matematica, le ore a disposizione della storia sono diminuite, per cui non si riesce più a fare quello che si faceva prima.

Domanda n. 4

Tutti tendono a rispondere affermativamente, tranne una docente; si può individuare una certa differenziazione tra insegnanti elementari e delle medie: i docenti elementari dichiarano di aver recuperato la storia locale e la storia contemporanea (soprattutto utilizzando le ricorrenze del "calendario civile", come la giornata della memoria, la Resistenza...) e si richiamano anche alle storie familiari (soprattutto nei primi anni della scuola primaria); gli insegnanti medi tendono a seguire il programma, salvo recuperare le civiltà antiche in prima come raccordo, qualora i ragazzi abbiano fatto una programmazione diversa alle elementari; tendono anche a inserire argomenti che rispondono ad eventuali domande degli alunni, ma *"senza inserirle in programmazione"*.

L'educazione alla cittadinanza rappresenta un possibile veicolo per introdurre argomenti che non appartengono alla scansione 'ufficiale'.

Nelle risposte si è creato comunque un momento di relazione efficace tra i partecipanti al *focus*, che hanno dialogato tra di loro in un clima sereno e partecipativo. C'è anche chi giustifica la valutazione dei soli contenuti con lo scarso spazio a disposizione della disciplina, a fronte anche dell'alto numero di allievi per classe.

Domanda n. 5

In primo luogo emerge, soprattutto nell'ambito delle scuole elementari, un'abitudine consolidata a non valutare solo i contenuti, con una quantità di diverse metodologie di lavoro che presuppongono sistemi di valutazione che vanno al di là delle conoscenze dichiarative; al contrario in alcuni insegnanti della media emerge un richiamo espli-

cito alla valutazione dei contenuti, in alcuni casi come pratica diffusa e consolidata, pur nella consapevolezza che esisterebbero prospettive diverse; il dibattito sulla valutazione conduce il gruppo anche a confrontarsi sugli strumenti didattici da utilizzare, più variati ed ‘aleternativi’ quelli degli insegnanti delle elementari, più radicati sul manuale quelli delle medie.

Di fronte ad una domanda esplicita relativa alle griglie di valutazione, solo alcuni rispondono affermativamente; se è lecito interpretare il silenzio come un diniego, l'adozione di griglie di valutazione appare come una pratica sporadica.

Gradimento delle domande ed eventuali deviazioni e dissonanze

È risultata più gradita la domanda n. 3 sulla nuova scansione temporale: ha dato origine ad una discussione che ha impegnato il gruppo più per esteso e che è ritornata, come tema, anche nelle risposte alle altre domande.

La domanda n. 1 invece ha registrato un elevato numero di ‘deviazioni’; la richiesta era relativa a come le Indicazioni 2004, nel loro complesso, avevano modificato la programmazione, mentre le risposte sono state relative ai soli contenuti disciplinari.

In generale, comunque, tutte le domande sono state stimolanti ed hanno generato un buon livello di relazione nel gruppo.

Sintesi delle impressioni complessive

In primis si è registrato un certo spaesamento legato al fatto che la maggioranza dei partecipanti ha dichiarato di non essere stata informata preventivamente sul senso dell'incontro; per questo motivo sono state poste domande volte ad essere rassicurati sulla natura del confronto. Alla fine questa insicurezza iniziale si è trasformata in soddisfazione, per il fatto di avere avuto l'opportunità di essere ascoltati sui temi della riforma: emblematico l'atteggiamento di un collega che, inizialmente diffidente, si è poi rivelato progressivamente più collaborativo e disponibile al confronto.

Relazione di sintesi finale del Focus group con i docenti delle province di Bologna e Ferrara⁶

Flavia Marostica, Filomena Massaro, Marinella Sarti

1. Gli attori dell'incontro

Il gruppo era formato da dodici insegnanti provenienti sia dalla Scuola Primaria che dalla Scuola Secondaria di primo grado appartenenti a 7 istituzioni scolastiche (quattro della provincia di Bologna e tre di Ferrara). Anche se i presenti sono intervenuti durante l'incontro parlando a titolo personale, tuttavia c'è fondato motivo di ritenere che almeno in parte le riflessioni fatte derivino anche dal confronto con i colleghi di istituto.

⁶ Il focus group è stato realizzato a Bologna il 15 marzo 2006. Il testo delle domande è riportato a pagina 57.

Ha introdotto e concluso l'incontro e ha fatto da conduttrice, rivolgendo ad una ad una le domande predisposte, Flavia Marostica dell'IRRE ER, ha verbalizzato Marinella Sarti dell'Istituto Storico Parri dell'ER, trascrivendo parola per parola i pensieri dei presenti, ha osservato le comunicazioni che sono state lanciate a prescindere dalle parole e che hanno detto cose interessanti a completamento/integrazione delle parole Filomena Massaro Dirigente dell'IC di Monterenzio (Bologna).

L'incontro è durato circa due ore e mezza, dalle 15.00 alle 17.30.

2. I risultati

Nella breve introduzione è stato illustrato il Progetto e i Gruppi di ricerca/azione USR-IRRE ER riferiti alla Riforma della scuola di base (legge 53/2003) e il lavoro in specifico del Gruppo che si occupa di storia e che ha deciso di ascoltare, con il metodo del focus, ciò che pensano, in base alle loro esperienze, gli insegnanti della Regione (7 incontri). Sono state, quindi, elencate le regole seguite nella predisposizione delle domande (concentrare l'attenzione su alcune poche questioni prioritarie) e quelle da tenere nello svolgimento dell'incontro (risposte concrete e brevi, circa 3-4 minuti, più eventuale replica; autorizzazione all'uso del registratore mediante firma di presenza, etc...). Sono stati, poi, distribuiti i cartellini con i cognomi e i numeri dei partecipanti e l'elenco scritto delle domande.

I presenti sono stati, infine, informati che verrà redatto un Rapporto Regionale di Sintesi che riassumerà i 7 Rapporti dei singoli incontri e che tutti i Rapporti saranno presentati ai partecipanti ai focus, ma anche agli altri insegnanti, in autunno.

Quindi sono state poste le domande, ad una ad una, e, per ciascuna, sono stati ascoltati e registrati gli interventi che sono stati complessivamente 60 (14 alla prima domanda, 11 alla seconda, 5 alla terza, 12 alla quarta, 18 alla quinta); la domanda che ha suscitato maggiore discussione è stata la quinta, ma quella che ha impegnato per più tempo il gruppo è stata la prima; viceversa la domanda che ha destato minor interesse è stata la terza relativa ai miglioramenti indotti dalla Indicazioni. Qui di seguito vengono riportate le sintesi e le caratteristiche delle risposte.

Domanda n. 1

Hanno risposto a questa domanda 11 persone (tre parlando due volte, in tutto 6 persone delle medie e 5 delle elementari) per un totale di 14 interventi; due di queste persone hanno fatto presente che insegnano in classi ancora non coinvolte nella riforma e quindi non hanno ancora fatto esperienza diretta dell'applicazione delle Indicazioni.

Solo tre insegnanti (due di scuola elementare e uno di scuola media) hanno parlato di lavoro collegiale fatto con gli altri docenti di istituto per concordare le modalità di attuazione delle Indicazioni.

La prima parte delle risposte si è incentrata sulla *nuova scansione temporale*. Solo tre docenti (uno di scuola elementare e due di scuola media) hanno dichiarato esplicitamente di averla adottata, ma in quasi tutti gli interventi era presente la convinzione che

questo aspetto delle Indicazioni segna un cambiamento radicale che costringe a modifiche significative nell'insegnamento; un docente di scuola media, ad esempio, ha osservato che è necessario rivedere i prerequisiti da richiedere nella prove di ingresso, oltre che i contenuti e i metodi da seguire; un insegnante di scuola media ha detto che «un motivo di riflessione è stato soprattutto la scansione temporale perché è stata proprio un ribaltone esagerato».

Sono state, quindi, indicate alcune *carenze* che è necessario integrare; un insegnante di scuola media ha indicato quelle a suo avviso più rilevanti:

- la *rivoluzione industriale* «perché mi sembra uno snodo importante a livello proprio di periodizzazione», «chi fa storia, e non una storia trasmissiva, lo deve considerare uno snodo importante per una periodizzazione seria e corretta», quindi non argomento in più ma tema da trattare per «individuare ... una periodizzazione che mi sembri convincente»; su questa posizione si è espresso concordemente anche un altro insegnante;

- la *storia locale* sulla quale è stata interessante la testimonianza di un'altra insegnante perché mette in relazione un settore, ma anche un metodo di lavoro didattico: «poi scelgo un tema o due per fare ricerca d'ambiente, per unire la grande storia con la storia locale ... c'è un bellissimo *archivio* storico, per cui noi, insieme all'archivista, scegliamo un paio di temi all'anno per classe, poi andiamo nell'Archivio storico, sceglie lei un documento, qualcosa su cui lavorare, che viene poi preparato per i ragazzi, per dare l'idea che la Storia, la grande storia, quella che si va a studiare sui libri, rispecchia più o meno la storia locale»;

- la *storia del Novecento* così come è stata proposta dalla normativa di dieci anni fa che recepiva l'esigenza di conoscere il presente e il passato prossimo.

Una sola insegnante (di scuola media) ha espresso parere diverso sulla questione carenze: «prima è stato detto, ci sono delle gravi carenze. Io non la vedo da questo punto di vista perché sono *formulate in modo talmente generico, che io le considero nient'altro che dei contenitori. All'interno di ciascun contenuto io faccio quello che voglio*, quello che mi interessa, che si trova poi nei libri di testo. La Rivoluzione industriale ad esempio è chiaro che non si può non fare, poi a livello di approfondimento dipende da ciascuno di noi».

A partire dalla questione delle carenze e della nuova scansione temporale il ragionamento si è allargato fino a riferirsi *complessivamente* alle Indicazioni.

Ben 6 interventi (più della metà, 2 di docenti della scuola elementare e 4 della scuola media) hanno avanzato forti e motivate riserve sulle Indicazioni, parlando di *resistenza* e di *linguaggio fumoso* (un insegnante di scuola media ha affermato: «c'è stata una resistenza notevole ... la fatica di riprendere una terminologia magari fumosa e distante») e anche di *incompetenza* (un insegnante di scuola elementare ha sostenuto: «abbiamo trovato una tale incompetenza in chi ha scritto queste Indicazioni che siamo state costrette a lavorare in gruppi, anche perché non accettavamo una cosa così mediocre, fatta male. Abbiamo dovuto riformulare tutto, ma cercando di migliorarle per quanto possibile, perché ci è sembrato un passo indietro, oltre ad una impostazione che è a nostro parere molto *eurocentrica*, per esempio tutto il discorso delle *altre storie* non c'è, invece è un'emergenza»).

Ma le osservazioni più significative le hanno fatte due docenti, uno delle medie e un altro delle elementari, che, anche se con ragionamenti diversi, hanno messo in luce come, secondo loro, le Indicazioni *veicolano valori ed escludono gli altri*.

L'insegnante di scuola media ha detto che «quando io vado a leggere a me sembra che ci siano tutta una serie di contenuti che vogliono *veicolare tutta una serie di valori* già precostituiti che ci vengono calati dall'alto. Poi come ha detto la collega, *c'è una visione che lascia fuori l'altro praticamente del tutto* ... proprio come approccio a quella che è la storia»; e ha proposto un approccio completamente diverso che recupera la mancanza di *storia globale* «... quindi, caso mai, non aggiungo un pezzo per i vecchi imperi dell'America precolombiana, ma vado ad affrontare in modo globale i temi e le periodizzazioni che io mi scelgo. Da questo punto di vista mi sembra che siano dei programmi che lasciano libertà, ma indirizzano anche, vogliono veicolare dei valori già un po' precostituiti».

L'insegnante di scuola elementare ha proposto a sua volta un approccio che lascia spazio alle *storie degli altri* indispensabili in classi sempre più multietniche: «*la Storia* non esiste, esistono *le Storie* e la connessione tra le storie. Si tratta di ricercare le caratteristiche di una data civiltà, quello che ha lasciato e quello che è andato perduto, piuttosto che i grandi personaggi ... il vedere il cambiamento e le trasformazioni mi sembra più importante della guerra di Pirro».

Un'altra via d'uscita viene proposta da altre due insegnanti, una di scuola media e una di scuola elementare, che, proprio perché *critiche*, parlano di necessità di operare delle scelte rispetto le Indicazioni: «io sono critica e non mi stanno bene, sono critica anche rispetto la formulazione così generica, però all'interno di questa formulazione io mi sento libera, autorizzata a fare delle scelte, per fortuna».

Appaiono, viceversa, piuttosto inquietanti non solo l'osservazione di un insegnante di scuola elementare che afferma «mi sembra che ci sia nelle Indicazioni *la comparsa dell'uomo*, non si capisce se sia religione cattolica o storia, sono due cose diverse, si insegnano due cose diverse» (*processo di ominazione*), ma anche e soprattutto la testimonianza di un'insegnante di scuola media che ha riferito: «*é la mia collega di religione che fa tutta la storia antica*. In prima media noi dovremmo in teoria partire dalla fine dell'impero romano, mentre in religione fanno tutta la storia antica».

Insieme con le osservazioni sulla nuova scansione temporale e sulle Indicazioni nel loro complesso, sono state riportate anche numerose informazioni sulle *pratiche didattiche adottate* che, pur con il cambio dei contenuti, hanno mantenuto, per esplicita dichiarazione di molti convenuti, l'impostazione precedente in *continuità con le buone pratiche messe a punto*.

Un'insegnante di scuola media ha detto: «abbiamo dovuto per forza mantenere la nuova scansione temporale, però abbiamo cercato di mantenere il più possibile i vecchi obiettivi, le vecchie competenze» e tre docenti (due di scuola elementare e uno di scuola media) hanno affermato di continuare a lavorare per *quadri di civiltà*: «cominciando a costruire quadri di civiltà, osservando le permanenze, i cambiamenti, e confrontando questi quadri di civiltà» per rilevare «quello che è stato cambiato e quello che si è trasformato nel tempo».

Altre prassi adottate e descritte sono:

- privilegio dato al lavoro per la costruzione di *abilità* (un insegnante di scuola elementare);

- cura del *linguaggio*: «la scelta del linguaggio, che io guido nella ricerca di parole chiave che caratterizzano epoche o aspetti particolari della storia ... un linguaggio specifico»; «parole chiave, proprio per far acquisire un minimo di *alfabeto* della storia, un minimo di *concetti* da cui non si può prescindere (che cosa è una società, che cosa è una civiltà), e anche cose più semplici che tante volte si danno per scontate e poi si scopre che non lo sono» (due insegnanti di scuola media);

- attenzione alla visualizzazione delle informazioni mediante la *linea del tempo*: «io credo che anche per i ragazzi delle medie ... sia importante invece visualizzare, concretizzare quello che si fa, che visualizzo anche sulla linea del tempo con due o tre schemi» (due insegnanti di scuola media).

Un'insegnante di scuola media ha dichiarato di lavorare *per secoli*: «lavoro molto per secoli, cioè, all'interno di un secolo individuo due o tre importanti aspetti» e «qualche concetto che mi preme che ricordino in particolare, che dia l'idea di un secolo».

Solo tre insegnanti (una di scuola elementare e due di scuola media), infine, hanno parlato esplicitamente dell'uso del *libro di testo*, ma la prima lo ha motivato con il fatto che il libro privilegia l'uso delle fonti, anzi di diverse tipologie di fonti, e la loro comparazione, e quindi consente una giusta attenzione al metodo: «lavoro molto con il libro di testo, a volte salto argomenti, a volte li riassumo, a volte faccio lavorare per schemi, però mi piace molto che loro lavorino sul testo, con schematizzazioni, note a margine, mappe concettuali, perché imparino ad affrontare da soli il libro di testo»; «è presentata la storia attraverso le varie civiltà, e oltre all'analisi delle caratteristiche delle varie civiltà, propone proprio l'aspetto degli scambi, di quello che una civiltà ha preso da un'altra, come si sono tra loro poi unite, come c'è stata una sorta di continuità».

Domanda n. 2

Hanno risposto a questa domanda 8 persone (2 della scuola elementare e 6 della scuola media) per un totale di 11 interventi (in realtà 2 repliche sono state brevissime, solo una è stata consistente).

Tutti gli interventi, pur in modo diverso, hanno evidenziato l'*importanza*, ma anche la *difficoltà* della questione: alcuni hanno espresso un'esigenza vaga, altri più decisa; alcuni hanno sostenuto di aver individuato il problema, ma di non averlo risolto; molti hanno fatto presente che le prime medie si formano da più classi elementari oppure che una classe elementare si smembra in più scuole medie. In altre parole quasi tutti hanno denunciato l'*impossibilità pratica di un lavoro collegiale* tra insegnanti di scuola elementare e di scuola media; solo la docente di una scuola paritaria che ha sia elementari che medie ha riferito di una discussione e di un accordo tra i diversi docenti.

Tuttavia alcuni tentativi di raccordo e alcune *parziali iniziative di continuità* sono state portate avanti: un insegnante di scuola elementare ha parlato di visite di controllo che vanno a fare alle medie, qualche mese dopo l'inizio, per verificare come vanno i loro

bambini, di presentazioni che fanno dei bambini ai docenti delle medie, di colloqui e di brevi scambi di opinione con i docenti delle medie; un insegnante di scuola media ha parlato di test di ingresso in I media per verificare i diversi livelli di preparazione, un insegnante di scuola media ha riferito che i bambini arrivano con la valigetta che fornisce alcune informazioni del percorso fatto, un insegnante di scuola media ha citato la commissione della scuola che lavora sulla continuità, ma solo su questioni di tipo organizzativo.

Interessante l'esperienza riportata da 3 insegnanti di scuola media che, avvalendosi di uno strumento allegato al libro di testo, hanno lavorato all'inizio su moduli di ingresso sui quadri di civiltà trattati alle elementari e sui nodi di lungo periodo tra preistoria e avvio del medioevo e sulla linea del tempo; in questo caso, però, le 4 ore previste dal manuale sono state ampiamente superate: un'insegnante di una scuola paritaria ha raccontato di aver ripreso in I media «alcuni nodi fondanti della storia», ma ha aggiunto che «quando hanno finito, il programma di prima è ancora da iniziare» e un'altra insegnante di scuola media ammette: «ho ripreso, in un mese e mezzo se non due, un po' tutta la vecchia storia di prima media».

Oltre a questi interventi che hanno riportato spezzoni di riposte al problema, gli ultimi quattro (tre persone, una delle elementari e due delle medie) hanno allargato il ragionamento alle questioni relative al *curricolo verticale*.

Un docente di scuola media ha dichiarato di essere «sempre stato d'accordo con il curricolo verticale di storia», ma ha osservato che la proposta contenuta nelle Indicazioni «per come è stato formulato secondo me non può neppure essere definito curricolo verticale» e ha detto più volte che l'aver spezzato i contenuti tra elementari e medie fa sì che «il problema più grande è a livello, sottolineo ancora una volta, metodologico»; quindi ha affermato che «meglio sarebbe stato avere una preparazione, così come era stata elaborata in passato dalle vecchie proposte formulate dalle varie associazioni disciplinari per avere nella scuola di base, nei primi anni, una preparazione lessicale, sintattica in senso lato sulla materia, per poi dopo riprendere alle scuole medie» e ha concluso affermando «che si dovrà vedere quali competenze più che quali contenuti hanno elaborato i ragazzi». Opinione molto simile ha espresso un'altra insegnante di scuola media: «anch'io un tempo ero per il curricolo verticale, ma questo non è il curricolo verticale»; «alle elementari non fanno più quei bellissimi percorsi sulla storia medievale, non fanno più il medio evo, viene a mancare tutta la parte della storia locale, anche della storia contemporanea. E chi sceglierà a 14 anni di fare il percorso di scuola professionale, lo sappiamo bene, non farà mai più un percorso storico antico, mi sembra davvero una cosa terribile, per quanto mi riguarda. Rispondendo alla domanda, ho ripreso un po' in mano il vecchio programma». Un'insegnante di scuola elementare, infine, ha aggiunto: «l'unico aspetto che mi ha toccato rispetto alla continuità è stato trattare certi temi in un modo diverso, perché io sento una grossa responsabilità per il fatto che loro non li riprendono più».

Domanda n. 3

Hanno risposto a questa domanda solo 5 persone (meno della metà dei presenti, tre della scuola elementare e 2 della scuola media) per un totale di 5 interventi.

Accanto ad alcune osservazioni, per così dire, integrative (un insegnante di scuola elementare ha dichiarato che, «nonostante le mie *resistenze*», le Indicazioni consentono anche dei vantaggi e un insegnante di scuola elementare ha ammesso che il lavoro con le Indicazioni «è molto faticoso, soprattutto per me. Io *mi sono messa a studiare moltissimo la storia* e avevo fatto lettere moderne, avevo un percorso mio particolare, ma mi sono rimessa a studiare molto, perché per semplificare loro un nuovo tipo di periodizzazione dovevo avere proprio il possesso totale della materia»), le risposte si sono concentrate sul tema posto, ma in modo un po' anomalo: nonostante, infatti, la domanda era tesa esclusivamente a individuare i miglioramenti resi possibili dalle Indicazioni, le risposte hanno detto molto di più sui problemi e le difficoltà che non sui miglioramenti.

Sono stati considerati *elementi positivi e di miglioramento* i seguenti fatti:

- la possibilità di *approfondire* le questioni trattate («mi sono potuta permettere di andare in Val Camonica ... ho potuto fare degli approfondimenti, dei laboratori che per i bambini hanno reso l'incontro con questo uomo primitivo attraverso le sue incisioni davvero interessante e comprensibile, anche per la scuola elementare. Tutte quelle località che ruotano intorno alla Val Camonica, secondo me, aiutano molto ad immedesimarsi, perché il canale alle elementari è soprattutto quello dell'immedesimazione) e di evitare temi che ai bambini sembrano risultare difficili («trovavo molta difficoltà dal Risorgimento in poi ... rimaneva assolutamente teorico») (insegnante di scuola elementare);

- la possibilità di dedicare più tempo alla *metodologia*, ma *applicando quanto la didattica della storia ha elaborato negli anni* e non le Indicazioni («sicuramente si lavora di più sulla metodologia, ma non credo sia stato un pregio delle Indicazioni ministeriali, credo che sia dovuto al percorso che è stato fatto sulla didattica della storia negli ultimi anni, a livello di Provveditorato, di vari Enti che si sono occupati di storia, delle Associazioni che hanno diffuso un nuovo metodo di approccio nei confronti della storia», un altro insegnante di scuola elementare);

- la possibilità di riservare più spazio e tempo alla *storia locale* e di affrontarla in modo più completo («l'unico vantaggio, penso, è una maggiore attenzione sulla storia locale, che prima si fermava a qualche intervista ai nonni ... adesso la storia locale ... con maggiore approfondimento, con più consapevolezza», un'altra insegnante ancora di scuola elementare che, per altro, conclude, sconsolata «non mi sembra che ci siano stati grandi spazi di miglioramento»);

- la possibilità di avere genericamente *più tempo* a disposizione («vuol dire avere tempo in più per sviluppare degli argomenti, è sicuramente vantaggioso», insegnante di scuola media);

- la possibilità di trattare meglio i *contenuti* (insegnante di scuola media).

Accanto a questi elementi sono stati elencati dai presenti i seguenti *fatti problematici* che sono ben più numerosi dei precedenti:

- la possibilità di costruire e realizzare *percorsi interdisciplinari solo con geografia* perché le altre materie risultano sfasate rispetto la storia (un docente di scuola elementare);

- l'obbligo, per responsabilità professionale, pur con più tempo a disposizione, di approfondire dal momento che *certi temi alcuni bambini non li tratteranno più a scuola* e l'esigenza di curare l'*organizzazione temporale* e di lavorare con la linea del tempo fin dai primi anni e di dedicare molte cure al metodo, impiegando in questo molto tempo e fatica (un altro docente di scuola elementare: «mi sono sentito in dovere di approfondire certi argomenti ... lavorando più operativamente, con la costruzione di linee del tempo, dei poster di civiltà, dei diagrammi, trovare le idee chiave, leggere i documenti, alla fine il tempo è diventato molto meno ... ma alla fine il tempo mi è mancato ... però prima avevo la consolazione che bene o male qualcuno ci sarebbe tornato, adesso invece, se qualcuno interrompe dopo le medie ha proprio solo quello che gli ho dato io. Quindi mi sento in dovere di rinforzare di più»);

- il passaggio da un regime in cui i docenti avevano ampia possibilità di scelta ad uno in cui esistono *conoscenze dichiarative obbligatorie* («prima i contenuti li potevamo scegliere, adesso siamo obbligati a trattarli in base alla scansione delle Indicazioni, e questo in effetti restringe molto quello che si può fare sulla classe», un altro insegnante ancora di scuola elementare);

- la difficoltà di fare i conti con le *abilità* a causa della *maturità evolutiva* dei bambini («un conto sono i contenuti, noi abbiamo più tempo per i contenuti, un conto sono le abilità. Io mi chiedo, un ragazzino di 9/10 anni, che deve lavorare sul concetto di democrazia a Roma, ha la maturità per capire questo concetto? L'evoluzione della storia soprattutto riguardo le civiltà prevede una maturità che poi ha delle ricadute anche sull'educazione civica ... il problema non è tanto legato ai contenuti, che hanno un tempo maggiorato per tutti, quanto a che cosa sono queste abilità storiche che noi chiediamo ai ragazzi ... il nodo è quello lì, legato a queste abilità ... la risposta mia è decisamente positiva, cioè *abbiamo più tempo, ma per far che cosa?*», un docente di scuola media);

- la schizofrenia di poter dedicare *più tempo al passato remoto che non al passato recente* (Novecento) che induce a valutazioni molto critiche («non migliorerà la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. Potrà migliorare ... la trattazione di un certo periodo storico, però per quanto riguarda la storia del Novecento non la migliorerà» e la difficoltà di dedicare tempo a far capire che la storia ... io cerco di far passar l'idea che la storia sia una costruzione. Certo che non devono fare i piccoli storici i bambini a scuola, però devono capire che *la storia esiste perché qualcuno la costruisce*, sulla base di analisi, di un percorso ... la nuova scansione temporale che, ripeto, si concentra troppo su una fascia di argomenti, non mi permetterà di fare certi lavori, utilizzando tutto quanto potrei utilizzare ad es. sul Novecento. Questo mi sembra che sia una scelta fortemente ideologica che ci viene imposta», un altro docente di scuola media).

Domanda n. 4

A questa domanda hanno risposto 7 persone identificate (2 della scuola elementare e cinque della scuola media) e altre 5 per un totale di 12 interventi (più qualche frase lapidaria di interruzione).

Da un lato sono stati indicati *alcuni temi che sono stati trattati* in aggiunta a quelli obbligatori che possono essere così sintetizzati:

Scuola elementare

- storia del passato abbastanza recente (storia dei nonni)
- storia locale della città
- regni romano barbarici con visita ad una mostra dedicata (un docente di V)

Scuola media

- i miti dell'antichità (un insegnante)
- in I Greci e Romani (anche per mesi) per supportare lo studio dell'epica, ma anche analisi del territorio (tracce della centuriazione romana) e fruizione del museo (ben 4 insegnanti)

A prescindere

- in II gemellaggio con un'altra città per lo studio interdisciplinare di essa e del territorio con viaggi di scambio
- giornata della Memoria.

In sintesi si può rilevare che nella scuola elementare risulta difficile rinunciare alla storia del Novecento, alla media sembra impossibile rinunciare alla storia antica.

Da un altro lato un numero non indifferente di interventi (4) sono stati caratterizzati da una risposta piuttosto *negativa e critica*. Gli insegnanti hanno dichiarato di non avere introdotto altri temi perché non c'era il tempo per farlo, visto che le *ore annuali di storia sono diminuite*. Solo in qualche scuola è stato utilizzato l'orario opzionale per integrare il percorso di storia con aperture alla storia locale e alla geografia.

Infine. Non può, non destare preoccupazione l'affermazione di un insegnante di scuola media che ammette in modo esplicito di *non riuscire a dare ai giovani una rete di conoscenze significative*: «purtroppo nella nostra scuola, la scuola media, non c'è molto tempo per la programmazione, non è prevista. Quindi alla fine i ragazzi hanno dei *tasselli in tempi diversi*. Io dico loro che li ricollegheranno quando saranno all'Università. Noi il quadro non riusciamo a farlo ... i ragazzi non hanno la possibilità di vedere un'epoca trattata da diversi punti di vista, per capire che tutto quello che c'è in campo artistico, storico, letterario, è frutto di un'unica epoca».

Domanda n. 5

Hanno risposto a questa domanda 18 interventi, quasi sempre brevi (solo tre o quattro sono stati abbastanza corposi) e caratterizzati sia dall'attenzione alla specifica questione posta sia dall'ansia di riferire altre questioni, in parte, anche se non sempre in maniera evidente, intrecciati con le modalità di valutazione. L'*alto numero di interventi* potrebbe essere letto sia come consapevolezza dell'importanza del tema sia come specchio di un certo impaccio e di una certa difficoltà in merito; si riporta qui di seguito una sintesi per punti delle osservazioni.

1. Descrizione di *prassi e riflessioni generali*

Un primo gruppo di affermazioni sono state di carattere *molto generico*:

- le classi e i bambini sono molto diversi tra loro
- in classe ci sono molti bambini non italiani ed è, quindi, necessario usare modalità di valutazioni diverse che tengano conto delle loro difficoltà linguistiche
- se si lavora con le fonti occorre utilizzare modalità diverse
- se si lavora, in particolare, con le fonti materiali occorre indagare le capacità di recuperare e leggere informazioni e valutare l'approccio di ricerca.

Un secondo gruppo di affermazioni erano di carattere *più specifico*:

- necessità di tenere conto sia del sapere che del saper fare, sia delle conoscenze (dichiarative) sia delle abilità (conoscenze procedurali) come il linguaggio, l'interpretazione etc...
- necessità di misurare, oltre i contenuti, anche le abilità e le competenze, la capacità di elaborare e di fare operazioni cognitive
- opportunità di ricorrere a verifiche scritte per valutare le abilità (saper fare una linea del tempo, saper analizzare e interpretare una fonte, saper usare un linguaggio appropriato etc...).

Si tratta in tutti i casi di modalità *già introdotte prima della riforma*.

Un terzo gruppo di affermazioni si sforzava di *andare più in là*: se da un lato è stato detto che occorre tenere conto della maturità dei giovani e anche guardare e osservare molte cose oltre le competenze storiche, da un altro è stato portato un interessante esempio di tentativo di andare oltre la misurazione: un insegnante di scuola media ha riferito di aver chiesto ai ragazzi di scrivere/costruire un testo in cui, «data una situazione stimolo iniziale studiata insieme a loro già da vari punti di vista, veniva messa in campo la loro abilità creativa, la loro abilità di scrittura, ovviamente, e si andava oltre come valutazione, oltre il contenuto puro e semplice».

2. Interventi centrati su *problematiche forti*.

Le questioni portate sono state tre.

Innanzitutto un insegnante ha individuato con chiarezza il vero problema della *continuità verticale del curricolo* e dell'intreccio tra *curricolo e valutazione*: «forse dovremmo accordarci per la valutazione su che cosa valutiamo, che cosa verifichiamo, *quali sono le competenze che noi alle elementari dobbiamo dare*».

Altri due insegnanti hanno riferito la loro esperienza per molti versi discutibile, ma che ha avuto il grande merito di sfiorare almeno una delle questioni più spinose relative alla valutazione. Un insegnante ha raccontato che sul metodo lavora con tutti, ma poi, quando verifica, ammette che ci sono livelli diversi di maturazione nella classe («alcuni maturano a 13 anni, altri dopo o alle superiori, altri non maturano mai») e ritiene che ognuno vada valutato per quello che effettivamente può dare, anche se tutti debbono darsi da fare. Un altro insegnante sostiene poi la valutazione *ad personam* in cui ognuno deve essere valutato per i traguardi che può effettivamente raggiungere. In entrambi gli interventi la grossa questione sottesa è la contrapposizione tra la valutazione per progress e la valutazione per standard che è come dire il cuore del problema

valutazione e richiederebbe sicuramente un'analisi approfondita e motivata a monte di qualsiasi altro ragionamento.

Infine. Sulla base della consapevolezza che la valutazione è un intreccio di tante cose, ben 4 insegnanti, un numero consistente (un terzo dei convenuti) ha fatto esplicitamente presente la *grande difficoltà a studiare dei ragazzi* che tendono a interpretare l'apprendimento come pura memorizzazione e a imparare «la storia a pezzi»: è importante, quindi, insegnare loro come si studia un testo e, dopo, si hanno risultati positivi di miglioramento.

In conclusione. La domanda era molto specialistica, ma le risposte sono state per lo più nel complesso molto vaghe, se pure a livelli diversi. Stranamente, inoltre, visto che alla fine i docenti sono tenuti a *certificare competenze*, solo pochissimi e velocissimi accenni sono stati fatti ad esse. Infine, praticamente *assente dalla discussione il tema dell'autovalutazione*.

3. Osservazione sul clima rilevato

La seduta del *focus* inizia in orario. Sono presenti 5 insegnanti. La conduttrice illustra le finalità e modalità di svolgimento del *focus* e consegna copia dei quesiti/sollecitazioni attraverso i quali si snoderà l'incontro. Il clima è tranquillo, ma leggermente teso: gli insegnanti appaiono perplessi rispetto al 'come' rapportarsi con le domande che sono state loro consegnate. La conduttrice legge la prima domanda ed invita ad iniziare con gli interventi.

Dopo il primo intervento, che pare abbastanza calibrato rispetto alla scelta del linguaggio e del registro utilizzati, il clima sembra «sciogliersi» un po' e i successivi interventi sulla prima domanda diventano più sinceri rispetto a dubbi e perplessità che gli insegnanti mostrano di possedere sia personalmente sia come portavoce dei gruppi di appartenenza e provenienza, in merito ai cambiamenti che le Indicazioni Nazionali hanno prodotto nell'insegnamento della storia.

Nel frattempo arrivano altri insegnanti, che si inseriscono poco alla volta nel ragionamento. Nel gruppo ora sono presenti sia insegnanti di scuola pubblica, sia insegnanti di scuola privata. La sensazione, supportata dagli interventi, è che vi sia una lettura molto simile delle problematiche evidenziate sull'applicazione della riforma, a prescindere dall'appartenenza istituzionale.

Le domande 2 e 3 danno occasione ai singoli di raccontare esperienze didattiche-professionali specifiche come esemplificative rispetto al tema generale.

Nel gruppo, nel frattempo, il clima è diventato meno formale e più rasserenato; la discussione appassiona maggiormente, ma gli insegnanti appaiono in parte demotivati rispetto a quanto le loro osservazioni possano complessivamente incidere sul cambiamento dell'impianto curricolare dei propri istituti. La prospettiva appare quella di un confronto fra quello che c'era prima e quello che c'è ora (programmi ministeriali/indicazioni nazionali) ma non molta motivazione ad attivare percorsi di ricerca didattico- metodologico.

Relazione di sintesi finale del Focus group con i docenti delle province di Bologna e Ferrara⁷

Flavia Marostica, Roberta Romanato, Marinella Sarti

1. Gli attori dell'incontro

Il gruppo era formato da undici insegnanti provenienti sia dalla Scuola Primaria che dalla Scuola Secondaria di primo grado appartenenti a 6 istituzioni scolastiche (quattro della città e due della provincia) di Bologna. Anche se i presenti sono intervenuti nell'incontro, parlando a titolo personale, c'è fondato motivo di ritenere che almeno in parte le riflessioni fatte derivino anche dal confronto con i colleghi di istituto.

Ha introdotto e concluso l'incontro e ha fatto da conduttrice, rivolgendo ad una ad una le domande predisposte, Flavia Marostica dell'IRRE ER, ha verbalizzato Marinella Sarti dell'Istituto Storico Parri dell'ER, trascrivendo parola per parola i pensieri dei presenti, ha osservato le comunicazioni che sono state lanciate a prescindere dalle parole e che hanno detto cose interessanti a completamento/integrazione delle parole Roberta Romanato dell'Università agli Studi di Bologna.

L'incontro è durato circa due ore e mezza, dalle 15.15 alle 17.45.

2. I risultati

Nella breve introduzione è stato illustrato il Progetto e i Gruppi di ricerca/azione USR-IRRE ER riferiti alla Riforma della scuola di base (legge 53/2003) e il lavoro in specifico del Gruppo che si occupa di storia e che ha deciso di ascoltare, con il metodo del focus, ciò che pensano, in base alle loro esperienze, gli insegnanti della Regione (7 incontri). Sono state, quindi, elencate le regole seguite nella predisposizione delle domande (concentrare l'attenzione su alcune poche questioni prioritarie) e quelle da tenere nello svolgimento dell'incontro (risposte concrete e brevi, circa 3-4 minuti, più eventuale replica; autorizzazione all'uso del registratore mediante firma di presenza, etc...). Sono stati, poi, distribuiti i cartellini con i cognomi e i numeri dei partecipanti e l'elenco scritto delle domande.

I presenti sono stati, infine, informati che verrà redatto un Rapporto Regionale di Sintesi che riassumerà i 7 Rapporti dei singoli incontri e che tutti i Rapporti saranno presentati ai partecipanti ai focus, ma anche agli altri insegnanti, in autunno.

Quindi sono state poste le domande, ad una ad una, e, per ciascuna, sono stati ascoltati e registrati gli interventi. Due sole persone sono intervenute su tutte e cinque le domande, cinque persone su quattro domande, una su tre, due su due e una su nessuna. La domanda che ha suscitato maggior interesse e discussione è stata la prima, minor interesse la quarta. Qui di seguito vengono riportate le sintesi e le caratteristiche delle risposte.

⁷ Il focus group è stato realizzato a Bologna il 16 marzo 2006. Il testo delle domande è riportato a pagina 57.

Domanda n. 1

Hanno risposto a questa domanda 9 persone (due parlando due volte, in tutto 6 persone delle medie e 3 delle elementari) per un totale di 11 interventi.

Pochi gli interventi che hanno fatto esplicito riferimento alla questione della costruzione dei *curricoli reali* di scuola (un'insegnante di scuola media ha affermato: «non credo che sia il cambio dei programmi che ci farà cambiare completamente il metodo d'insegnamento. Il cambiamento dovrebbe prendere il via dalle nostre convinzioni e dalle esperienze maturate») o hanno espresso *giudizi netti* sui punti di riferimento istituzionali nazionali (una sola insegnante di scuola media ha detto: «molti aspetti della Riforma non mi piacciono»; e una sola della scuola elementare: «a me piacevano molto i Programmi dell'85»). Complessivamente la discussione sembrava procedere con un grande convitato di pietra e la percezione che ne veniva era di una «*transizione* e di una *ricerca in corso*» con esiti *provvisori* e per alcuni versi *imprevedibili*.

Di grande interesse il fatto che due terzi delle persone intervenute (6 su 9, 4 della scuola elementare e due della scuola media) hanno descritto gli «*stati d'animo*» di fronte all'innovazione in corso: «preoccupata di meno ... più rilassata ... meno pressata ... distensione ... maggiore rilassatezza ... meno stress» nella maggioranza dei casi e solo in alcuni casi «un po' spaesata ... partita sgomenta ... molta confusione». In particolare questi stati d'animo «liberatori» sono stati riferiti alla diminuzione quantitativa delle conoscenze dichiarative da trattare in ciascun anno: quattro insegnanti (due di scuola elementare e due di scuola media) hanno detto esplicitamente che questa diminuzione ha consentito il «vantaggio» di «aver tempo per fare tante cose», ma ha obbligato a «ridefinire come fare la storia». Anche se il punto di partenza è in parte distorto (i programmi dell'85 non prevedevano, infatti, quantità notevoli di conoscenze dichiarative, ma lo prevedevano solo ed esclusivamente i libri di testo), risulta interessante notare che gli insegnanti, se non sono pressati dalle conoscenze da trasmettere, hanno «piacere» di fare altro.

Un solo intervento (di un'insegnante di scuola elementare) ha riferito anche gli stati d'animo dei bambini: «i bambini hanno tempi tranquilli, lenti; queste cose vanno gustate; gustandole, assaporano meglio le parti che via via affrontiamo».

La diminuzione delle conoscenze dichiarative, considerata «un'ottima cosa», ha consentito ai docenti, come loro dicono in modo esplicito, di affrontare il lavoro in classe in maniera diversa, avendo «tempo per stare sopra le cose, per usare altri mezzi, oltre a quelli tradizionali, per insegnare, integrare meglio con altre discipline»; in altre parole il curriculum di storia «è più agevole, più snello e permette una trattazione molto più distesa e quindi anche il recupero di lacune, l'approfondimento». In particolare (e in questo gli insegnanti sembravano avere recuperato e attuato tutto quanto negli ultimi decenni è stato sperimentato nell'innovazione didattica in storia) due terzi degli insegnanti intervenuti (6 su 9, 2 della scuola elementare e 4 della scuola media) hanno parlato di innalzamento della «qualità» e lo hanno riferito, oltre che ad una generica possibilità di approfondimento, a:

- la possibilità «di spaziare ... dobbiamo fare solo alcune civiltà, ma dobbiamo farle meglio perché abbiamo più spazio per farle» (insegnante di scuola elementare) e di at-

tivare una giusta «attenzione sui *quadri di civiltà* ... con indicatori di tipo geografico, fisico, economico, culturale, quindi preoccupandomi ... di affrontare grandi temi (insegnante di scuola media);

- la possibilità di «puntare l'attenzione sul *metodo*. Anche attraverso l'uso di testi scelti oculatamente, possiamo uscire dai contenuti, puntare l'attenzione ... sull'uso delle fonti, la ricerca, la selezione delle informazioni, l'uso del testo da interpretare (insegnante di scuola media che sembra conquistare una possibilità prima sentita come nei fatti negata); «tutta la parte che riguarda il metodo l'ho fatta meglio e devo dire che molte cose hanno appassionato di nuovo anche me (insegnante di scuola elementare che sembra avere potuto fare meglio ciò che già prima in parte faceva);

- la possibilità di «approfondire competenze settoriali, ma non so se questo permetta davvero che vengano approfondite le categorie concettuali di spazio/tempo» (un solo insegnante di scuola media).

Tuttavia una docente di scuola media (più prudente? più realista?) ha fatto presente «che non si riuscirà sicuramente ad arrivare a fare tutto quello che dovrebbe essere fatto in prima», nonostante lo snellimento delle conoscenze dichiarative.

In due casi (due insegnanti di scuola media) sono state enunciate anche le soluzioni organizzative che hanno contribuito in maniera significativa a rendere possibile tale miglioramento della qualità: poiché «i genitori hanno scelto tutti le ore aggiuntive» (33 ore) le ore in più sono state utilizzate per fare un laboratorio di storia.

Ci sono, tuttavia, una serie di *problemi*; questi sono quelli che sono stati evidenziati dagli insegnanti:

- la *storia antica*: 4 docenti (tutti di scuola media) sono intervenuti in proposito; uno ha fatto presente che per ora sono entrati in I ragazzi arrivati in V alla seconda guerra mondiale sicché «abbiamo utilizzato le ore addizionali per fare la parte di storia antica (mancante) ... in laboratorio ... soprattutto delle civiltà legate al territorio»; in termini più radicali si sono espresse altre tre insegnanti; una ha sostenuto l'«esigenza della storia antica, perché i bambini arrivano e non ricordano proprio la storia greca e romana. Ci sembra che tralasciarli del tutto sia un perdita che non si può affrontare, per cui il problema non è risolto, si sta valutando quanto spazio dare, perché poi dipende dalle classi»; un'altra insegnante ha rilevato che «la mancanza di conoscenza dei contenuti che riguardano la storia antica» priva del supporto necessario lo studio dell'epica in I e «questo ad esempio è una cosa che crea qualche problema»; un'altra ancora che «io la storia greca e la storia romana le faccio. Perché se non le faccio mi sembra che i miei ragazzini non abbiano alcune basi lessicali e di conoscenza che servono per procedere»;

- lo «scollamento con le altre materie»: la difficoltà di operare in modo *interdisciplinare* con altre materie, cosa preoccupante perché «sono convinta che ci mancheranno molto i collegamenti con altre materie» e la conseguente fine di esperienze che si erano rivelate nel tempo assai positive (ad esempio i laboratori di educazione all'affettività in I legati ai miti), come hanno evidenziato tre insegnanti tutte di scuola media;

- l'integrazione con i *beni culturali* del territorio non chiaramente e facilmente collocabili: per anni hanno consentito esperienze di preziosa collaborazione tra docenti ed

esperti che insieme hanno scelto «gli argomenti specifici da affrontare, usando magari alcuni documenti, potendo leggere le fonti, che erano prevalentemente materiali» e hanno così realizzato «approfondimenti ulteriori» (due insegnanti di scuola media);

- ultimo (stranamente, ma non troppo) i *libri di testo* inadeguati: un insegnante di scuola elementare ha dichiarato che «mi trovo con un libro di testo inutilizzabile e faccio molta fatica. Devo andare a cercarmi da sola il materiale e costruirlo. Questo è un aspetto che mi produce molta fatica e mi fa perdere molto tempo» e un'insegnante di scuola media ha lamentato di trovarsi a lavorare con libri ora per larga parte «inutilizzabili».

Un'ultima annotazione. Solo un'insegnante (di scuola media) ha osservato che uno degli aspetti più positivi delle riforme è l'attenzione all'*autovalutazione*; la scarsa attenzione a questo aspetto non può non essere preoccupante sotto molti aspetti.

Domanda n. 2

Hanno risposto a questa domanda 8 persone (3 della scuola elementare e 5 della scuola media) per un totale di 8 interventi.

Ben 4 interventi (1 di un'insegnante di scuola elementare e 3 di insegnanti di scuola media) hanno inteso la domanda (e risposto conseguentemente), avendo presente quasi esclusivamente le questioni di tipo burocratico-organizzativo: hanno perciò detto che (insegnante di scuola elementare) «sono nella commissione continuità della mia scuola. La continuità secondo me andrebbe giocata sulla scolarizzazione, non sul metodo, ma su come si sta a scuola. Se si impara a stare a scuola, si può poi passare comodamente e senza particolari problemi da una disciplina ad un'altra» oppure «non c'è una commissione continuità. Tutto è lasciato al buon senso degli insegnanti», oppure ancora «abbiamo cercato di costruire un gruppo di lavoro con la scuola elementare dell'Istituto, proprio perché partiamo dal presupposto che tutto cominci dalla V elementare. La V è una classe ponte. Se costruiamo dei curricoli a partire da lì, i bambini poi arrivano con una preparazione che possiamo valutare insieme. Abbiamo chiesto alle insegnanti di V di lavorare sulla comprensione del *testo*, perché i testi della scuola media sono molto più difficili» oppure, ancora, «non abbiamo avuto molte occasioni di incontro con i maestri sull'insegnamento della storia. I Nuovi programmi ci hanno dato l'occasione per ritrovarci e noi abbiamo colto l'occasione per ritornare a discutere e rifondare il percorso di storia».

In tre interventi, addirittura, il problema praticamente non si è nemmeno posto o quasi, da nessun punto di vista (3 interventi di docenti della scuola media): «il problema è stato affrontato, discusso in parte, ma non ancora risolto», «non è stato risolto», «partiamo dalla constatazione della situazione reale della classe, poi ci regoliamo e cambiamo le nostre proposte in relazione ai nostri bambini».

Le soluzioni (provvisorie e parziali) finora adottate sono così schematizzabili (le prime tre enunciate da docenti della scuola media e l'ultima da un'insegnante di scuola elementare):

- all'inizio dell'anno lavoro sulla linea del tempo,

- in I una serie di fasi propedeutiche (storia personale, uso dei documenti, costruzione dell'ordine cronologico, ..) che si possono trovare anche nei libri,
- lavoro congiunto su alcune competenze fondamentali,
- acquisizione di un metodo di studio (questione fondamentale: come imparare a studiare); «in effetti la diversità dei libri di testo tra i due livelli di scuola si avverte. Mi sembra che sia la questione più rilevante, sapere come si studia. Oramai non si impara più a compartimenti stagni, si deve imparare in un modo meno rigido, adatto a tutte le discipline».

Complessivamente si può dire che rispetto alle aspettative con cui erano state formulate le domande, queste risposte risultano le più deludenti. Se, infatti, nella formulazione della domanda l'intendimento era quello di indagare come le istituzioni scolastiche, in particolare gli istituti comprensivi, si erano posti e avevano risolto il problema di costruire curricoli gradualmente per gli otto anni di percorso (articolazione delle conoscenze dichiarative e procedurali e delle abilità), le risposte sono state complessivamente povere o perché praticamente mirate esclusivamente alle questioni burocratico-amministrative o perché del tutto vaghe, sfuggenti e generiche sulle questioni di natura squisitamente didattica.

Domanda n. 3

Hanno risposto a questa domanda 7 persone (una della scuola elementare e 6 della scuola media) per un totale di 7 interventi.

Un'insegnante di scuola media (con la quale concordano altre due, una della scuola elementare e una della scuola media) dà una risposta decisamente positiva alla domanda, riprendendo argomentazioni già emerse in risposta alla prima domanda: «Per quanto mi riguarda penso di sì. Anche il mio atteggiamento, anche non verbale, il mio essere più tranquillo per non dover dominare molti contenuti, penso che abbia favorito in un certo senso l'apprendimento, soprattutto utilizzando un metodo diverso che non è solo la storia narrativa, il raccontare, ma dedicando molto tempo alla storia fatta attraverso i documenti, le fonti, dicendo ai ragazzi fate parlare i documenti, per saper cosa dicono, utilizzando poi un quadernone di lavoro che non è quello degli esercizi, quello con le risposte alle domande del manuale, ma un quadernone per rielaborare tutto quello che viene fatto in classe. Noi di solito facciamo parlare un documento, ogni bambino fa le osservazioni (non sempre ma ogni tanto si fa), si raccolgono le informazioni, e queste informazioni vengono rielaborate, a caldo, poi intervengo io e do anche altri contenuti. Questo lavoro si può fare avendo tempo perché richiede davvero molto tempo. Mi piaceva molto, piaceva ai ragazzi. È stata anche per me un'esperienza nuova che ho sperimentato in questi due anni. Ha dato qualche risultato in più, quanto meno la *motivazione* allo studio della storia secondo me è un pochino più alta». Ma anche in questo caso (occorre tenerlo ben presente) il confronto che viene instaurato in realtà non è tra i programmi precedenti e quelli attuali, ma tra gli indici dei libri di testo e le Indicazioni.

A parte un intervento di un'insegnante di scuola media che, riprendendo quanto già emerso chiaramente in risposta alla prima domanda, ha ribadito di non essere d'accordo con l'eliminazione della storia antica, il vero problema che sembra preoccupare fortemente i docenti è *l'insegnamento della storia contemporanea, in particolare del Novecento*.

Su questa questione 4 interventi, tutti di insegnanti della scuola media, sono stati molto critici:

- «abbiamo anche il problema che adesso i bambini alcuni argomenti li fanno solo in terza media, arrivano che non ne sanno proprio niente. Prima ne avevano almeno sentito parlare. Secondo me arrivano in terza media che non hanno nessuna idea del Novecento. Ci sono tappe storiche che noi diamo per scontate, ma che loro non conoscono e ritengono ormai molto lontane»,

- «qualche perplessità la nutro per la terza media, perché in terza media noi ci ritroviamo con Ottocento e Novecento, però con delle richieste di didattica innovativa, con impostazioni di lavoro che magari abbiamo già fatto, avendo più tempo in prima e seconda, metodo di lavoro sulle fonti, laboratorio storico, e in terza quando i bambini hanno più strumenti per poter lavorare, sono più grandi e hanno acquisito qualche competenza in più, ci ritroviamo a dover frenare ... la storia del Novecento anche perché è ricchissima e si avvale di fonti audiovisive che per la storia precedente non ci sono. Come l'affronteremo? Questo è un grosso punto interrogativo perché con la storia del Novecento, avendo solo la storia del Novecento, riusciamo ad arrivare anche alla guerra fredda, lavorando in modo abbastanza completo. Ora ci ritroviamo anche con l'Ottocento. Non so come si farà. Secondo me sarà un limite»,

- «avevamo finalmente ottenuto di lavorare sul Novecento, ecco lì sì con una certa tranquillità perché in terza si può fare storia bene, per chi ama la storia, per chi ha particolarmente a cuore la possibilità di dare un certa formazione storica ai ragazzi ... ma ci si ritrova poi il problema in terza, ed è tra l'altro un programma importantissimo, con tutta la documentazione di cui possiamo disporre o nella scuola o messo a disposizione anche da noi insegnanti (io mi porto il materiale), questo sarà un vero problema. Io sono riuscita negli anni passati ad arrivare anche ai giorni nostri, magari quando avevo delle classi che seguivano bene. Collegandosi poi anche con l'insegnamento della geografia si riusciva a fare molto bene. A questo punto l'idea di arrivare in terza e fare l'Ottocento non mi piace»,

- «questo problema della terza ... il programma del Novecento è un programma da approfondire, ci sono ancora tanti testimoni e sono gli ultimi, ci sono tanti materiali che si possono usare ... L'idea di cominciare con Napoleone non mi piace affatto. Tutti i vantaggi dei primi anni li paghiamo poi in terza. Se proprio si voleva scardinare tutto, si poteva comunque pensare di portare più avanti il programma di prima, lasciando comunque maggiore agio, ma lasciando più spazio per la terza».

Solo due insegnanti (una di scuola elementare e una della scuola media) hanno ritenuto la questione non troppo problematica e comunque almeno in parte risolvibile: «non sono così preoccupata per quello che riguarda la terza media e gli argomenti da trattare successivamente. Il fatto di dover operare delle scelte, dover fare dei tagli, cre-

do sia una cosa che c'è sempre stata. Non so quanto sapessero effettivamente dell'Ottocento prima. Non lo trovo così preoccupante», «non mi pare che le Indicazioni nazionali siano così tassative. Non sono così nette le separazioni tra biennio e ultimo anno, si posso comunque fare anticipazioni e proporre un po' diversamente i contenuti, ho capito che questo è possibile. Certo tutto dipende dalla classe che uno ha».

Domanda n. 4

Hanno risposto a questa domanda 5 persone (2 della scuola elementare e tre della scuola media) per un totale di 5 interventi. Si tratta della domanda che ha avuto meno risposte e potrebbe essere molto interessante provare a trovare una spiegazione a questo (forse eccesso di conoscenze dichiarative già previste nelle Indicazioni o altro?).

Solo due interventi, tutti e due di insegnanti di scuola elementare, in realtà hanno indicato temi non previsti dalle Indicazioni e così riassumibili:

- la *cultura medievale* con la visita alla pinacoteca per preparare la visione dei quadri e poi alla mostra di Giotto; in questi ambiti, non precisamente del programma di storia, ma di storia dell'arte, vengono introdotti «argomenti, flash, brevi notizie, squarci di conoscenze di storia medievale ma anche oltre il medio evo ... magari non è finalizzata al programma di storia, ma sempre storia è»,

- la *giornata della memoria* è stata affrontata in classe, «anche se ci ricordava un contesto diverso da quello previsto nel programma della nostra classe».

Le altre integrazioni che sono state citate, in realtà, rispecchiano quanto già emerso in risposta alla prima domanda, in parte allargandolo (anche la preistoria, non solo la storia antica); tre docenti della scuola media, infatti, pur con modalità/caratteristiche almeno in parte diverse, dicono di avere trattato la storia antica:

- «abbiamo utilizzato le ore opzionali di geografia per lo studio diciamo della *preistoria*, per studiare lo sviluppo di uno stesso *territorio nel tempo*, quindi territorio nel senso dei popoli, delle loro culture, delle loro economie, delle loro conoscenze che si sono rinnovate rispetto a chi li ha preceduti, utilizzando quindi la geografia, prima a partire da modelli generali di territorio, poi scendendo nel particolare (la valle dell'Arno dalla preistoria fino ai giorni nostri). In prima battuta ci è sembrato il modo più interessante per introdurre la storia con alcuni bambini che non sapevano niente di storia antica, ne avevano fatta un pò in terza ma non ricordavano niente. Quindi per introdurre lo studio della storia siamo passati per la geografia»,

- «le ore opzionali di storia, questi laboratori di storia antica» sono stati fatti «un po' per andare incontro a quei ragazzini che non avevano fatto in specifico il programma di *storia antica* alle elementari, ma anche perché ... volevamo collegarci alla storia del *territorio*, far conoscere la storia del popolamento di una vallata come la loro, quella intorno a Monterenzio che è molto ricca di testimonianze. Poi si inseriva molto bene in un progetto della scuola sulla cittadinanza attiva, dove avevamo inserito aspetti del rispetto del patrimonio, dei beni culturali, del patrimonio storico. Quindi loro vedevano le emergenze archeologiche, imparavano a leggerle e a ricavare informazioni storiche, ma imparavano anche l'importanza di rispettarle. Hanno portato anche un piccolo

progetto in Consiglio Comunale, per valorizzare con un parco archeologico questa emergenza. È stato, quindi, un discorso che ha avuto diverse valenze educative. Adesso secondo me si potrebbe anche proseguire proprio sfruttando le Indicazioni che battono abbastanza sulla storia del territorio, potrebbe essere un'occasione per proseguire con questa storia del popolamento fino ad arrivare al Novecento».

Domanda n. 5

Hanno risposto a questa domanda 8 persone (3 della scuola elementare e 5 della scuola media) per un totale di 8 interventi.

La domanda era molto specialistica, ma le risposte sono state nel complesso molto vaghe se pure a livelli diversi.

Due interventi, uno di un'insegnante di scuola elementare e uno di scuola media, si sono limitati a dire, sostanzialmente, che la valutazione è un problema: «sulla valutazione sono proprio ad un punto morto. Non so da che parte prenderla. Già faccio fatica per la valutazione sui contenuti, mi sembra già difficile quella, andare oltre poi non so come fare», «ci sarebbe molto da dire».

Altri tre interventi, uno di un'insegnante di scuola elementare e due di scuola media, hanno testimoniato sicuramente uno *sforzo a cimentarsi* con il problema che è stato però affrontato in termini molto vaghi: «se ci fermiamo ai contenuti non valutiamo altri aspetti importanti, quali la partecipazione, la passione, l'entusiasmo, l'interesse che potranno motivare le scelte future. Dovremmo riuscire a trasmettere questo interesse. L'interesse e il desiderio di apprendere potrebbero essere il filo conduttore per legare tutti gli ordini di scuola», non basta verificare «l'assimilazione dei contenuti, misurare quanto sanno, le conoscenze», «è un problema spinoso, anche perché penso che noi cerchiamo sempre di andare oltre, perché cerchiamo veramente di valutare di tutto e di più, se dovessimo valutare solo determinate cose ... Io sono sempre stata molto elastica, perché se ci limitassimo solo alla valutazione del contenuto non andremmo molto in là. Quindi tutto quello che ci viene fornito anche dal manuale, che ovviamente cerchiamo di scegliere con la massima attenzione, va bene. Ci viene naturale cercare di valutare altro, dopo l'esperienza di tanti anni non credo che questa sia una novità».

Altri tre interventi, tutti di insegnanti di scuola media, hanno dimostrato uno sforzo ancora più concreto, individuando, anche se in modo ancora generico, *capacità* da osservare misurare valutare, anche se ascoltandoli si ha l'impressione di una certa sovrapposizione tra strategie di insegnamento e apprendimento e prove di verifica e valutazione: «mi sono preoccupata anche di vedere se i ragazzi sapevano *costruire da soli mappe* concettuali, schemi, raggruppare conoscenze. Magari negli anni passati li davo già io, preconfezionati, alla lavagna. Ora invece devono essere loro a costruirli, senza copiarli da libri di testo magari anche ben fatti. Ho cercato di sollecitarli a costruire autonomamente schemi e a raggruppare conoscenze, anche usando metodologie diverse», «credo che il ragionamento sulle fonti, sulla lettura delle immagini sia utile. Ci troviamo a lavorare con dei ragazzini per i quali la parola scritta è un problema. Invece l'immagine è più semplice. Con molti miei alunni lavoro con la fonte iconografica o

materiale, è più facile. Spesso uso queste attività di lettura delle fonti con i bambini più in difficoltà perché la lettura del manuale in alcuni casi è difficilissima. La facciamo perché io mi trovo sempre a pensare che poi alle superiori potrebbero avere un trauma insopportabile e hanno bisogno di avere gli strumenti per affrontare anche dei manuali molto difficili. Io mi servo delle fonti storiche, come si dovrebbe fare in storia, ma non so se alle superiori lo fanno molto, e lo faccio proprio per aiutare chi è in difficoltà, «il lavoro che si fa sui documenti secondo me, perché lì si valuta proprio anche la capacità di ragionamento, di collegamento, di interpretazione del testo. Anche se uno magari non studia può essere molto capace in questa attività».

Stranamente, visto che alla fine i docenti sono tenuti a *certificare competenze*, solo due interventi, uno di un'insegnante di scuola elementare e uno di scuola media, anche se ancora molto generici sul tema della valutazione, mostrano uno sforzo più mirato e soprattutto riferito alle competenze: «penso di andare oltre quando cerchiamo di valutare le competenze nel senso di mettere in atto tutti quei meccanismi che servono per *fare lo storico*. Lo facciamo spesso, giochiamo allo storico; abbiamo trovato quest'oggetto e lo usiamo; quindi la lettura di fonti che possono essere una stele, un'immagine e cercare di partire, attraverso la lettura di queste fonti, per sapere tante cose riguardo ad una civiltà. Ed è una cosa che ai bambini piace molto, così non valutiamo i contenuti, ma proprio la *capacità di mettere in atto le loro competenze*. Le visite al museo in effetti sono molto utili perché i musei si stanno molto attrezzando ... dare ai bambini la sensazione di essere loro gli storici, il fatto di avere un oggetto, di porsi delle domande. Questa mi sembra una competenza importante: porsi sempre di fronte ad una fonte storica con quest'ottica di *leggerla per ricavare tante informazioni*», dobbiamo «rivedere le nostre modalità di valutazione e comunque dobbiamo *rivederle in funzione delle competenze* che sono altro dai contenuti e dalle abilità. La direzione c'è ma non è chiara. Io sono un po' confusa nel senso che sto cercando di puntare l'attenzione su quell'*andare oltre*, e allora, se si parla della misurazione di contenuti acquisiti, mi sembra abbastanza restrittivo, se mi focalizzo su andare oltre, penso alla *costruzione di competenze*. Allora nella costruzione di competenze, è chiaro che è il lavoro che alcuni insegnanti della nostra scuola fanno, che è quello di muoversi nella direzione della didattica laboratoriale per la storia. Quando ci troviamo a valutare non valutiamo soltanto quello che i bambini hanno fatto in quel momento, ma, nel tempo, come i bambini riescono a muoversi in modo più autonomo rispetto al passato, in ambiti anche completamente diversi. Allora, in ambiti completamente diversi, può voler dire "costruisci un percorso per l'esame di terza media" e il bambino è in grado, per quello che ha fatto e per come ha imparato a muoversi dentro al laboratorio che è divertente, ma anche molto *complesso*, e lui riesce a farlo. In teoria, perché ancora non lo so, dovrebbe potersi muovere in modo più autonomo ed utile al suo sapere. Se riguarda la costruzione di competenze, la nostra valutazione deve essere per forza a 360 gradi. Sui contenuti acquisiti si rimane fermi, non si va lontano».

3. Osservazione sul clima rilevato

Essa ha seguito l'articolazione definita dalle domande oggetto del focus ed è durata per tutto il tempo relativo alla somministrazione delle stesse.

Il gruppo, dopo la lettura delle domande da parte del *moderatore* e l'illustrazione delle regole per meglio intervenire, ha creato, fin dall'inizio, un clima favorevole allo sviluppo della discussione in un contesto di consapevole collegialità caratterizzato dal desiderio di *raccontare e di raccontarsi*.

Infatti le insegnanti hanno adottato, da subito, uno stile comunicativo professionale adeguato al contesto e si sono poste, nei confronti dei componenti del gruppo di ricerca, in modo pacato, usando termini congruenti sia al tema che alla professione.

Gli atteggiamenti appena descritti hanno determinato un clima caratterizzato da:

- libertà e spontaneità espressiva;
- pacatezza degli interventi e delle risposte;
- naturalezza delle posture;
- capacità di autocontrollo;
- nessuna competizione tra i componenti del gruppo;
- rispetto delle regole e delle idee altrui.

Dalla rilevazione non sono emersi confronti accessi tra i vari partecipanti. Rari i momenti di stanchezza e noia. Due sole persone hanno chiacchierato e a volte interrotto. La maggior parte ha seguito con grande attenzione e interesse e quasi tutti hanno preso numerosi appunti.

Alla fine gli insegnanti hanno trovato che l'occasione del focus, che vedeva gli insegnanti di tante scuole diverse, ognuno raccontare le proprie posizioni è stata un'esperienza che possa essere valutata molto positivamente perché capita poche volte. Ci si può a volte confrontare con alcuni colleghi delle scuole accanto, della propria zona, però un momento di confronto allargato risulta sempre molto interessante.

Per concludere il clima è stato *costante e confortevole*, tale da favorire, sempre, lo sviluppo della discussione. Inoltre, l'esperienza è stata vissuta dal gruppo di ricerca in modo *sereno e partecipato*.

Relazione di sintesi finale del Focus group con i docenti della provincia di Piacenza⁸

Carlo Bitossi, Andrea Mario Caspani, Daniela Parisi

Domanda n. 1

Elemento centrale della risposta:

Dato che la riforma è nella fase iniziale e viene applicata con modalità molto diverse, le risposte documentano un notevole impegno ad attuare forme innovative di didattica

⁸ Il focus group è stato realizzato a Piacenza il 17 marzo 2006. Il testo delle domande è riportato a pagina 57.

della storia anche da prima dell'introduzione della riforma, che d'altra parte è considerata da tutti il volano per lo sviluppo generalizzato delle nuove forme di didattica.

Indice di gradimento della domanda:

Buono, appena si è compreso che la modalità di lavoro era il racconto delle esperienze.

Reazioni dei singoli o del gruppo alla domanda:

In alcune scuole una parte dei docenti ha proseguito con i vecchi programmi, in altre i docenti hanno preso alla lettera le Indicazioni e gli OSA e hanno provato ad applicarli realizzando Unità di apprendimento.

Contrapposizione tra tesi e risposte diverse:

Le Indicazioni 2004 invitano a sviluppare le educazioni/la nuova didattica si incammina verso l'elaborazione di UdA trasversali. Non è apprezzabile la riduzione del programma realizzata dalle IN/da apprezzare il fatto di avere più tempo per approfondire argomenti che prima non si potevano sviluppare molto.

Puntare molto su esperienze concrete/rivalutare l'amore per il libro di testo.

Credo che l'aspetto fondamentale migliorativo possa essere che l'insegnante si senta abbastanza libero di adattare il punto di arrivo e il punto di partenza in base alla prassi/il tempo dilatato mi ha permesso di lavorare coi bambini, favorendo la narrazione della storia.

Espressioni particolarmente significative:

“Partire dalle esperienze dei bambini”; “soffermarsi su esperienze che facciano capire”.

Sintesi delle risposte e valorizzazione delle posizioni minoritarie:

Con le Indicazioni 2004 si ha più tempo per sviluppare esperienze di lavoro con i bambini. La lettura delle IN e degli OSA viene fatta in rapporto alla situazione, con l'attenzione a coinvolgere i bambini introducendoli alle categorie spazio-temporali, utilizzando “esperienze che fanno capire”, studiando gli argomenti storici da varie sfaccettature, con l'inserimento della dimensione storica in una serie di UdA interdisciplinari.

C'è attenzione ad utilizzare foto, immagini, riferimento alla fiaba, ai giornali ecc. per far lavorare sul vissuto dei bambini e per far incontrare il vissuto dei periodi storici.

Sintesi delle “impressioni” complessive dello staff:

Un clima di lavoro positivo e schietto nel raccontare le diverse esperienze scolastiche.

Domanda n. 2

Elemento centrale della risposta:

In questa fase di transizione le scuole non riescono a risolvere il problema della continuità tra elementari e medie per cui si rileva una notevole confusione e non appare chiaro il motivo per cui si è passati da tre cicli a due.

Indice di gradimento della domanda:

Buono, è stata la domanda caratterizzata dalla maggiore dialetticità fra gli intervenuti.

Eventuali reazioni dei singoli o del gruppo alla domanda:

Il dialogo ha manifestato una notevole dose di criticità (verso la riforma o verso il supporto nella transizione), ma sempre con interventi esperienziali e costruttivi.

Contrapposizione tra tesi e risposte diverse:

Gli scolari rischiano di perdere la nozione della sequenza cronologica/il programma è ancora troppo vasto.

La riforma ha penalizzato moltissimo la storia (anche per l'orario)/il programma è bello per un verso, eccessivo per l'altro.

Ora bisogna spiegare i metodi/si è aggiunta la responsabilità di far apprendere i contenuti, mentre prima ci si poteva concentrare sui concetti.

Espressioni particolarmente significative:

“Si dispone di tempi più distesi, si ha meno ansia di sviluppare il programma, c'è la possibilità di fare delle riflessioni, ma tutto questo basta per dare ai bambini una conoscenza approfondita della storia?”

Eventuali “deviazioni” e dissonanze nella risposta rispetto alle intenzioni che stavano dietro alla formulazione della domanda

“Alle elementari si diano gli strumenti, alle medie i contenuti, alle superiori la critica e le analisi”.

Sintesi delle risposte e valorizzazione delle posizioni minoritarie.

Oltre alla critica dell'abbandono della duplice ciclicità dei programmi (elementari-medie) emerge la convinzione che comunque alla elementari la storia va fatta in modo diverso rispetto alle medie. In III si notano i vantaggi della riforma, per la possibilità di ricostruire e immaginare la vita dei primitivi.

Tra le civiltà il maggior gradimento da parte dei bambini lo riscuote la civiltà egizia. Appare difficile concludere il programma facendo bene la civiltà greca e romana.

C'è chi critica come riduttivo il programma della III che si ferma alla preistoria, chi rimpiange di non poter più insegnare storia contemporanea e chi ritiene che alle elementari si rischia di dare un'idea favolistica della storia.

In I media il rischio è che i ragazzi non si ricordino dell'antichità.

La nuova scansione offre nel complesso l'opportunità e il tempo per affrontare gli argomenti importanti, però occorre che l'insegnamento fin dall'inizio miri a far capire il ruolo dei nessi causali, usare documenti, ecc.

Sintesi delle “impressioni” complessive dello staff:

La maggior parte degli interventi ha riguardato la scuola primaria, si nota il desiderio di trovare le soluzioni ai problemi prospettati.

Domanda n. 3

Elemento centrale della risposta:

Le critiche alla suddivisione delle nuove scansioni temporali confermano che un punto debole è considerato l'insegnamento della sola preistoria in III, mentre emerge

che con la riforma i ragazzi al termine del primo ciclo dovrebbero possedere i contenuti. Ci sono una serie di critiche al fatto di affrontare in tempi dilatati il medioevo; per il nostro paese è stato fondamentale.

Indice di gradimento della domanda:

Buono, è stata caratterizzata da interventi per lo più di metodo.

Reazioni dei singoli o del gruppo alla domanda:

È diffuso il riferimento alle capacità e alle possibilità di concettualizzazione dei ragazzi secondo le indicazioni della psicologia dell'età evolutiva.

Eventuale contrapposizione tra tesi e risposte diverse

Ci sono concetti troppo astratti nei programmi delle elementari/i ragazzi dovrebbero possedere i concetti fondanti di democrazia, repubblica, ecc. Lavorare con un procedimento a spirale (tradizionale)/lavorare in maniera diacronica nei due cicli.

Espressioni particolarmente significative:

"I bambini della primaria non sono in grado di comprendere la storia"

Eventuali "deviazioni" e dissonanze nella risposta rispetto alle intenzioni che stavano dietro alla formulazione della domanda:

"Chi insegna nel secondario si trova in imbarazzo ad intervenire in quanto non è interessato alla tematica in discussione" (indica il disagio di alcuni partecipanti per la poca chiarezza delle modalità di invito dei partecipanti).

Sintesi delle risposte e valorizzazione delle posizioni minoritarie.

Va potenziato il metodo, il come si fa a fare storia, anche se è importante che i ragazzi possiedano dei contenuti.

Occorre evitare che i bambini lavorino su categorie astratte.

Sintesi delle "impressioni" complessive dello staff

Diversi sottolineano l'importanza del confronto tra i docenti per l'elevazione della qualità dell'insegnamento.

Domanda n. 4

Elemento centrale della risposta (dominanza):

Una volta che i ragazzi hanno acquisito la padronanza delle coordinate spazio-temporali il "tasso" di innovazione dell'insegnamento dipende dalla creatività mostrata dagli insegnanti nel reagire alle circostanze (es. giorno della memoria) e al contesto scolastico specifico.

Indice di gradimento della domanda:

Buono, ha permesso di far emerge un'ampia gamma di esperienze.

Eventuali reazioni dei singoli o del gruppo alla domanda:

Centrale è stato il riferimento all'interpretazione del significato e del ruolo delle IN e degli OSA.

Eventuale contrapposizione tra tesi e risposte diverse:

Le indicazioni non sono semplici indicazioni, i contenuti sono prescrittivi/bisogna riflettere sulle indicazioni, i contenuti vanno riempiti un po' come si vuole.

La programmazione dovrebbe essere flessibile/i contenuti si scelgono, ma gli OSA no.

Espressioni particolarmente significative:

“A volte gli insegnanti si rammaricano di non aver finito il programma, mentre dovrebbero essere più elastici; non importa tanto il completamento del programma, quanto piuttosto quel che i ragazzi sanno fare”.

Sintesi delle risposte e valorizzazione delle posizioni minoritarie:

In prima media si riprende in vari modi la storia antica e in tutto il ciclo attraverso la celebrazione degli anniversari (o delle giornate dedicate a) ci si collega alla storia contemporanea con sfaccettature diverse (riprendendolo dal punto di vista morale, in riferimento ad un progetto, ecc.).

In generale gli obiettivi vengono scelti con una certa flessibilità, in rapporto alle caratteristiche dei ragazzi o dei contesti scolastici specifici, in quanto tutti gli insegnanti sono attenti ad inserire argomenti nuovi a seconda delle circostanze.

Sintesi delle “impressioni” complessive dello staff:

Si è evidenziata una profonda divergenza di interpretazioni (dovuta anche ad equivoci lessicali sul significato di categorie come Indicazioni, OSA, Obiettivi, Competenze ecc.) sul senso e la prescrittività delle nuove indicazioni.

Domanda n. 5

Elemento centrale della risposta:

Tutti i docenti sono impegnati a valutare (oltre i contenuti) il processo formativo e la maturazione di una serie di capacità specifiche per la dimensione storica.

Indice di gradimento della domanda:

Sufficiente, risposte schiette, ma rapido il dialogo per la crescente stanchezza.

Reazioni dei singoli o del gruppo alla domanda:

Sono state presentate una serie di esperienze, senza approfondire i tratti comuni.

Eventuale contrapposizione tra tesi e risposte diverse:

I contenuti sono importanti/mai si è valutato solo sui contenuti.

La valutazione tiene conto di molti parametri/i contenuti sono gli ultimi da prendere in considerazione.

Espressioni particolarmente significative:

“Alle elementari si è sempre valutato il processo formativo, mai si è valutato soltanto sui contenuti. I contenuti sono ciò che va valutato di meno”.

Sintesi delle risposte e valorizzazione delle posizioni minoritarie.

Si indicano le capacità ritenute fondamentali da verificare e valutare nell'insegnamento della storia nel primo ciclo: collegamenti temporali, attualizzazione, capacità di

partecipazione, apporto al lavoro di gruppo, ascolto, capacità di analisi, sintesi e approfondimento, l'uso del linguaggio settoriale.

Emerge l'importanza che hanno anche i criteri di valutazione finali complessi per la valutazione in Storia.

Sintesi delle "impressioni" complessive dello staff:

Si sono manifestate profonda partecipazione e interesse per la problematica della valutazione.

Relazione di sintesi finale del Focus group con i docenti della provincia di Modena⁹

M. Teresa Rabitti, Paolo Bernardi, Anna Iozzino

Domanda n. 1

Rispetto alla domanda in generale si registra una sostanziale non comprensione del quesito, e, nonostante alcuni tentativi di riportare l'attenzione al tema, le risposte vertono principalmente sui contenuti disciplinari, nelle risposte identificati *tout court* con gli OSA; si registra quindi anche una certa imprecisione terminologica, e la tendenza a deviare dalla domanda, a volte per parlare di quello che era stato fatto in passato dagli insegnanti in provincia di Modena, in particolare sotto la guida del Prof. Brusa; in particolare da parte di un paio di insegnanti c'è, nei confronti della riforma, o una critica palese ("Penso che non si possa dare l'idea di una riforma che venga attuata a costo zero, ed in più con la riduzione delle ore" [...])

"La novità sta in una nuova scansione che ci sfavorisce, con cui dovremo fare i conti presto, soprattutto in terza media"), oppure una sostanziale sottovalutazione ("Non ci sembra che nel nuovo programma ci siano grandi novità"), oppure ancora si mette in evidenza la mancanza di spazi per la programmazione ("Tutto [...] è demandato al puro volontariato).

Non ci sono più le ore di programmazione: adesso c'è la pretesa di mettere in campo cose molto grandi, ma senza avere momenti di confronto definiti all'interno dell'orario").

In altre risposte emerge un tentativo di progettazione "in positivo" a partire dagli OSA, per quanto 'sofferto': "In seconda io sto lavorando molto sulla periodizzazione, però cercando di recuperare il "buono" dagli OSA, andando avanti e crescendo professionalmente. Nella mappa ci sono nuclei fondanti, OSA scelti, contenuti, e attività. Non ci sono le competenze finali, perché è tutto un discorso ancora aperto in rete con il Prof. Petracca, e dobbiamo capire.

⁹ Il focus group è stato realizzato a Modena il 23 marzo 2006. Il testo delle domande è riportato a pagina 57.

È stata una cosa sofferta, abbiamo dedicato molte ore a questa programmazione e ci siamo arrivati a capo solo a gennaio. Abbiamo cercato di non tornare indietro, per sfruttare questo momento di crisi per andare avanti, tenendo il meglio”.

Domanda n. 2

Dalle prime risposte alla domanda emerge che la scansione temporale proposta dalla riforma, con la condivisione del primo ciclo di storia generale tra elementare e media, era già stata oggetto di sperimentazione da parte di due scuole della provincia di Modena, che avevano stabilito una continuità verticale; nei confronti della nuova scansione, da alcuni interpretata come una “riduzione” di contenuti, si registrano opinioni contrastanti:

- c'è chi si dichiara favorevole a questa nuova scansione temporale, ed in particolare al collegamento verticale elementari-medie ed alla non ripetizione del curriculum;
- c'è chi invece avanza dubbi relativamente alla possibilità di mantenere un insegnamento di qualità in presenza di una riduzione di ore.

Dalle risposte si evidenzia come la proposta di nuova scansione (argomento che di fatto anticipa la risposta alla domanda 3) della riforma ha ottenuto risposte del tutto disomogenee, anche all'interno della stessa scuola: in particolare si dichiara che in alcune classi quinte si è continuato a programmare argomenti di storia contemporanea, così come in alcune prime medie di sono ripresi argomenti di storia antica.

Domanda n. 3

Si confermano alcune posizioni già emerse, vale a dire che la nuova scansione, proponendo un curriculum ‘a cavallo’ tra elementare e media, favorisce quella verticalità che era già oggetto di sperimentazione in alcune scuole della prov. di Modena; alcuni poi puntualizzano sulle singole rilevanze, evidenziando alcune ‘mancanze’, come ad esempio quella della rivoluzione industriale.

Si rimarca anche un elemento già emerso nelle risposte precedenti, cioè l'eccessivo spazio dato al Medioevo in prima media, raffrontato all'eccessiva compressione dei temi di storia contemporanea ('800 e '900) in terza media.

Di fronte alla sollecitazione esplicita relativa al rapporto tra la nuova scansione temporale e l'innovazione nelle metodologie di insegnamento, la risposta è negativa: “Mi dà un po' fastidio pensare che tutto dipenda dallo spostare un pezzo di contenuti. Avere meno contenuti non migliora di per sé l'insegnamento apprendimento”. Si registra anche una voce ‘fuori dal coro’ che non condivide l'abbandono della triplice ripetizione del curriculum di storia, soprattutto evidenziando il ruolo ‘preparatorio’ che la storia alle elementari ed alle medie svolge per la storia che si studierà alle superiori.

Domanda n. 4

Le insegnanti sia della scuola primaria che secondaria affermano di trattare temi non previsti dalla nuova scansione temporale.

Nella scuola di base prevalentemente temi legati al Novecento e alle feste e ricorrenze nazionali (25 aprile, giornata della memoria), o per soddisfare le richieste degli allievi e o ambientare storicamente le letture fatte in classe. Alcune seguono le offerte fatte dalla circoscrizione che ogni anno affronta temi trasversali 'l'immigrazione' o mostre e iniziative sul territorio organizzate dal comune di Modena. Nelle scuole secondarie viene ripresa la storia romana in prima e anticipata la Rivoluzione Industriale in seconda, per lasciare più spazio al Novecento in terza.

Domanda n. 5

La domanda solleva un po' di indignazione nelle insegnanti della scuola primaria. Tutte sostengono che da anni non valutano più solo i contenuti e che la riforma non ha apportato modifiche; anche quando si valutava per obiettivi non ci si limitava ai contenuti!! Da tempo valutano il metodo di studio, gli strumenti, ecc.

Una insegnante ribadisce con forza che nelle scuola primaria e secondaria si valutano ancora essenzialmente i contenuti. Poi anche si lavora sui documenti, ma permane la valutazione sui contenuti. Una collega aggiunge che valutare ciò che esula dai contenuti è molto difficile.

Dopo sollecitazione, la discussione si sposta sulla valutazione delle competenze.

La maggioranza sostiene che non si possono valutare le competenze riducendo le ore di storia. Eliminando le riunioni di programmazione.

Le competenze per la convivenza civile non sono valutabili, né certificabili (posizione ampiamente condivisa) "per questo abbiamo rifiutato il portfolio come documento certificatorio".

Le insegnanti della scuola secondaria affermano di usare varie prove per valutare (verbalizzazione degli schemi, prove orali e scritte) ma ribadiscono di valutare i contenuti con l'aggiunta della domanda "perché".

Considerazioni conclusive

Il *focus* ha risentito della presenza nel gruppo di insegnanti di due scuole all'avanguardia, che da anni lavorano in modo alternativo, seguite da Brusa. La loro sicurezza e difesa delle posizioni pre-riforma ha creato in alcune altre un senso di inadeguatezza e impedito risposte più libere e sincere. Le insegnanti della scuola secondaria, uscite poco alla volta allo scoperto, hanno esposto liberamente le loro posizioni.

In tutti i partecipanti si è notato l'urgenza del dire e la necessità di essere finalmente interpellate per formulare critiche ed esporre pareri qualificanti in quanto provengono direttamente dall'esperienza in aula. Tutti quindi hanno espresso soddisfazione per il *focus* e i temi proposti.

IL REPORT REGIONALE DI SINTESI

Rosanna Facchini*

**Dirigente Tecnica, Ufficio Scolastico Regionale Emilia Romagna, Coordinatrice Gruppo di Ricerca 'Storia'*

Premessa

In base alle decisioni condivise dall'intero Gruppo, si procede all'elaborazione del *report*, assumendo come indicatori le domande dirette formulate nella conduzione dei *focus group*, tenendo come riferimento tutti e sette i "pacchetti" di documentazione forniti dai *teams*. La selezione di "citazioni testuali" da tali materiali viene sempre evidenziata con diverso carattere di stampa e individuata in nota con valenza esclusivamente funzionale per corroborare le **rilevanze concettuali** e le **criticità operative** che si ritiene di poter proporre a conclusione di un significativo percorso di incontro/confronto "in diretta" con i docenti del 1° ciclo (Scuola Primaria e Secondaria I°Grado) che, volontariamente, hanno partecipato agli incontri.

Domanda n. 1: Di quali aspetti delle Indicazioni Nazionali relative alla storia, avete tenuto conto nel formulare la vostra progettazione/il piano di studio di storia?

Questa prima domanda ha oggettivamente funzionato da *cabier de doléance*, sia nei confronti dei cambiamenti organizzativi, sia nei confronti dei cambiamenti programmatici nello specifico disciplinare.

Sul piano organizzativo, per quanto attiene la scuola primaria, risulta prioritaria la *vis* critica nei confronti del superamento della **dimensione collegiale** della **professionalità docente**, anche se restano reciprocamente distanti i giudizi tra chi opta decisamente per la figura del docente prevalente e chi invece ritiene che, anche se problematica, la **collegialità** sia, e resti, un valore relazionale e professionale.

Lavorare nei moduli è stato dispersivo; con la figura dell'insegnante prevalente c'è più tempo.....

*La nuova scansione temporale consente tempi più distesi e esperienze; il recupero della **narrativa** consente di stare più aderenti all'età dei bambini della primaria¹.*

*OSA e UdA sono state utilizzate quando sono state recepite in sintonia con la programmazione, ne è stata fatta una scelta, in qualche caso anche modificandone la formulazione per renderla più comprensibile. Si è cercato di capire e di tradurre in linguaggio culturale e professionale condiviso la **confusione linguistica** della nuova terminologia; non si può buttare via tutta una esperienza e consuetudine di lavoro, mentre è sempre necessario dare un senso a quello che abbiamo fatto, in funzione di quello che faremo².*

Una distribuzione diversa dei contenuti sull'intero percorso consente approfondimenti tematici e metodologici usando i contenuti in modo "strumentale"; un programma quantitativamente ridotto dà

¹ Focus group con i docenti delle province di Forlì-Cesena, Ravenna, Rimini.

² Focus group con i docenti delle province di Modena, Reggio Emilia.

*modo di usare altri mezzi, oltre a quelli tradizionali per insegnare, di integrare meglio con altre discipline, soprattutto storia dell'arte, geografia*³.

La proposta di contenuti è molto generica: consegnare la storia antica solo alla primaria, priva la media di tutti gli agganci con l'epica, occorre al contrario lavorare molto di più tra colleghi per tutti i raccordi interdisciplinari; il tempo è sempre un problema: un approccio ludico: l'invenzione di storie, giochi di parole, cruciverba, possono integrare storia e italiano.

Molto critico il giudizio che emerge circa il livello di **disciplinarietà** a cui si è chiamati nella primaria, mentre la prassi pedagogico-didattica di questo ordine di scuola da sempre non lo prevede con tanta **prescrittività**: il metodo dei "quadri di civiltà" suggerito dall' '85 dava molto spazio per più mesi allo studio dell'ambiente per preparare poi il quadro storico, andando dal presente al passato⁴.

Il problema della **programmazione** è soprattutto una questione di **linguaggio**: programmare per competenze (sulla base di iniziative di formazione in corso, orienta ad approfondire i **nuclei concettuali delle discipline**, perché passare dalla storia personale e familiare ad una storia così lontana come quella degli antichi crea problemi agli insegnanti e ai bambini⁵.

Si continua a fare Unità Didattiche, perché ci sono **perplexità e dubbi su questa nuova metodologia e su questa modellistica**: aver seguito da molti anni diversi corsi di aggiornamento fa ritenere di non essere così arretrati rispetto a quello che la disciplina ci presenta e pertanto non si intende passare attraverso OSA e PECUP; **una didattica attiva ed operativa della storia, non è una novità nella SE: quale docente non ha mai usato il metodo della ricerca storica, limitandosi ad una didattica riproduttiva?**⁶

La notevole dose di criticità nei confronti della Riforma in generale, della storia in specifico, viene proposta sempre sulla base di interventi esperienziali e di tipo costruttivo; è diffuso il riferimento alle capacità e alle possibilità di **concettualizzazione** dei bambini/ragazzi, secondo le indicazioni della psicologia dell'età evolutiva la critica più serrata riguarda **l'abbandono della ciclicità**, per la convinzione che il problema, al di là dei contenuti, riguarda le diverse modalità di insegnamento/apprendimento tra le due età di SP e di SM.

La nuova scansione offre nel complesso l'opportunità e il tempo per approfondire temi importanti, ma occorre che, fin dall'inizio, l'insegnamento sia finalizzato alla comprensione dei nessi causali, dell'uso dei documenti⁷.

Per quanto attiene la Scuola Media il cambiamento organizzativo più problematico risulta invece l'oggettiva diminuzione di tempo, che interferisce con la qualità/quantità dei percorsi didattici.

Qualche perplexità per la 3^a media, perché trattare insieme '800 e '900, anche con didattica innovativa, con impostazioni di lavoro che magari abbiamo già fatto, avendo più tempo in 1^a e 2^a - lavoro sulle fonti, laboratorio storico - e in 3^a quando i bambini hanno più strumenti per poter lavora-

³ Focus group con i docenti delle province di Bologna, Ferrara.

⁴ Focus group con i docenti delle province di Bologna, Ferrara.

⁵ Focus group con i docenti delle province di Modena, Reggio Emilia.

⁶ Focus group con i docenti delle province di Modena, Reggio Emilia.

⁷ Focus group con i docenti delle province di Parma, Piacenza.

re e hanno acquisito qualche competenza in più, ci si ritrova a dover frenare e a quel punto: quali scelte? La storia del '900 tra l'altro è ricchissima e si avvale di fonti audiovisive che per la storia precedente non ci sono. Si rischia di espellere temi di attualità....⁸

Nella Scuola Media il tempo a disposizione è fortemente diminuito; è negativa l'indicazione quasi tassativa di contenuti la ricerca è "l'anima" della storia...; se la riforma non ha mortificato il lavoro docente, non lo ha neppure valorizzato o per lo meno non ha saputo dare lo stimolo che ci si sarebbe potuti aspettare; avere già disponibili testi coerenti con la riforma facilita, ma gli OSA delle IN sono **troppo eurocentrici**: il discorso è accentrato sull'Europa, sulla storia locale, e sulla civiltà europea.⁹

Tra le risposte che si sono concentrate sulla nuova scansione temporale, sembrano significative quelle riferite ad alcune carenze evidenti, o quantomeno difformi, da una consolidata prassi culturale e professionale:

la rivoluzione industriale, la storia locale, la storia del Novecento così come era stata proposta dalla normativa precedente che recepiva l'esigenza di conoscere il presente e il passato prossimo¹⁰.

Il tema che emerge in tutti i focus è la significativa rilevanza attribuita al territorio, sia per la necessaria conoscenza della storia locale, sia per la diffusa rete di aule didattiche museali, di siti archeologici e di archivi, sia per la ricca serie di iniziative promosse da Enti Territoriali, da Associazioni culturali in occasione di date significative del calendario laico-civile, 25 aprile -Resistenza-Liberazione, 27 gennaio-Giornata della Memoria....

Emerge tuttavia anche la **preminenza dell'uso del manuale**, quale fonte privilegiata dei percorsi di insegnamento/apprendimento, affiancata al rammarico di non poter disporre ancora di testi aggiornati o alla soddisfazione di trovare editori al "passo coi tempi" che hanno già anticipato la nuova impostazione, nonostante la sua dichiarata provvisorietà.

*Si è avuto la possibilità di utilizzare i nuovi testi che rispecchiano abbastanza fedelmente i contenuti della riforma, e lo sguardo sulla storia antica è un pò più approfondito e prende in considerazione anche le civiltà del lontano oriente, come quelle dell'Indo e del Gange, rispetto alle tradizionali civiltà africane e medio orientali che sono state sempre insegnate*¹¹.

Diffuso e insistito richiamo ad iniziative locali e di scuola di aggiornamento, particolarmente, apprezzate e condivise quando danno origine a percorsi di Ricerca/Azione

*Sulla base del corso che stanno seguendo con Petracca è stato stilato un "piano sperimentale", anche nella stesura di U.d.A.; partecipano ad a un gruppo di geo-storia con Brusa, con il quale si è fatto un tentativo, non agevolato dalla restrizione delle ore di italiano e storia, per utilizzare la precedente progettazione sulle due materie e per recuperare tempo*¹².

⁸ Focus group con i docenti delle province di Bologna, Ferrara.

⁹ Focus group con i docenti delle province di Forlì-Cesena, Ravenna, Rimini, ma anche Bologna, Ferrara.

¹⁰ Focus group con i docenti delle province di Bologna, Ferrara.

¹¹ Focus group con i docenti delle province di Modena, Reggio Emilia.

¹² Focus group con i docenti delle province di Modena, Reggio Emilia.

Domanda n. 2: Come avete affrontato e risolto il problema della continuità del curriculum tra scuola primaria e secondaria di primo grado?

Il tema è ben presente in tutti i *focus*¹³, come peraltro si può inferire anche dalle numerose citazioni testuali delle risposte alla domanda precedente, ma continua a “vivere” sulla dimensione organizzativa o più ancora ordinamentale, prima di concentrarsi sulla dimensione pedagogica e metodologica. Paradossalmente, ma non tanto, è proprio laddove non sono stati attivati Istituti Comprensivi, che si registrano iniziative esplicite e praticate di “continuità”, sia tra scuola dell’infanzia e scuola primaria, sia tra questa e la Secondaria di I° grado.

*Abbiamo sentito subito come istituto comprensivo l'esigenza della continuità, e ci siamo divisi i compiti tramite delle commissioni; c'era una commissione per la verticalità dalla materna alla media, e questo ci ha aiutato a mettere in discussione le nostre metodologie....a metterci in contatto, assieme ad altri comprensivi, con Brusa. Quando è arrivata la riforma abbiamo recepito le novità che non erano in contraddizione con quanto avevamo già fatto. Nel nostro caso il curriculum era stato concordato solo sui contenuti, sugli aspetti di metodo la questione è ancora aperta*¹⁴.

*Sono in un Istituto comprensivo dove non c'è una commissione continuità. Ci sono però situazioni diverse. Io ad es. non ho rifatto la storia antica. Ho solo fatto all'inizio dell'anno una carrellata di informazioni, praticamente ho rifatto la linea del tempo. È un problema che è stato affrontato, discusso in parte, ma non ancora risolto. Io non lavoro in un Istituto comprensivo però sono nella commissione continuità della mia scuola. La continuità secondo me andrebbe giocata sulla scolarizzazione, non sul metodo, ma su come si sta a scuola. Se si impara a stare a scuola, si può poi passare comodamente e senza particolari problemi da una disciplina ad un'altra.....e noi abbiamo colto l'occasione per ritornare a discutere e rifondare il percorso*¹⁵.

*Il confronto, nel nostro caso, è avvenuto attraverso accordi sui contenuti tra le classi terminali delle elementari e quelle iniziali della media. Abbiamo un progetto di storia locale che viene realizzato nelle ore opzionali*¹⁶.

Il problema della continuità è notevole soprattutto per quanto riguarda la **quantità e la qualità dei testi**: *il linguaggio dei testi delle medie, che sono testi disciplinari molto specifici, non sono adeguati alle competenze dei nostri alunni in uscita dalla quinta. Abbiamo avuto un'esperienza molto facilitata perché già dal '99 nella nostra scuola, d'accordo con le elementari, era iniziata una sperimentazione di un curricolo unitario elementare/media. Il problema dell'insegnamento di tanti contenuti e abilità esiste, e noi abbiamo cercato di risolverlo evitando di replicare le stes-*

¹³ È almeno dalla CM 1 del 1988 che la continuità è nell'agenda pedagogico- organizzativa delle scuole; ma è con l'istituzione degli Istituti Comprensivi a partire dalla L.97/ 1994 che la continuità trova traduzione ordinamentale, poi ribadita implicitamente dal 1° ciclo della L.53 /2003; per lo specifico disciplinare della storia si registra un solo tentativo, proprio in connessione con l'istituzione degli IC, tramite un intervento nazionale di R/A, attivato dall'allora MIUR con DDG I° Grado del 09.11.1999, che aveva affidato proprio all'USR dell'Emilia Romagna la “storia” (a Toscana, Campania, Piemonte, erano state affidate rispettivamente italiano, matematica, scienze).

¹⁴ Focus group con i docenti delle province di Modena e Reggio Emilia.

¹⁵ Focus group con i docenti delle province di Bologna e Ferrara.

¹⁶ Focus group con i docenti delle province di Modena e Reggio Emilia.

se scansioni temporali, suddividendoci il programma. Alle elementari si iniziava dal medioevo e lì si proseguiva un prima media. Quando è arrivata la riforma questa scansione temporale era già stata affrontata. Ci siamo trovati molto bene, perché iniziare in prima media con il medioevo e potendo fare solo il '900 in terza, facendo un programma in prima di raccordo con la scuola elementare, di ripresa dei concetti elementari di tempo, spazio e fonte, con unità preparate da noi, poi si affrontava il medioevo fino alle scoperte geografiche in prima; la seconda diventava più fattibile, con una scansione dal '500 all' '800, e in terza si affrontava solo il '900¹⁷.

Di nuovo il tema del **linguaggio** e delle sue problematiche **articolazioni concettuali** quando viene applicato al vasto campo delle scienze umane, cui anche la storia insegnata appartiene.

Del resto una lettura delle Indicazioni, sul piano più specificamente disciplinare della storia, non abilita affatto a ipotizzare che la nuova scansione temporale, limitata per altro solo agli aspetti di contenuto, sia stata proposta per una diversa attenzione psico-pedagogica ai processi cognitivi dell'età evolutiva e per una più aggiornata attenzione metodologico-didattica.

Pertanto leggere le risposte come “approccio burocratico” al tema/problema **continuità** non comporta un giudizio di valore sulle espressioni della scuola “militante”: al contrario evidenzia la **“solitudine”** istituzionale, professionale, culturale della scuola, che né dalla ricerca storiografica, e forse neppure dalla ricerca pedagogica e metodologica, né dalle politiche scolastiche riceve indicazioni pertinenti e convincenti di una scansione, in quest'ambito disciplinare, di **percorsi di conoscenza** coerenti con i **processi di cognizione** delle diverse fasi dell'età evolutiva.

Domanda n. 3: La nuova scansione temporale delle Indicazioni vi ha permesso di migliorare la qualità dell'insegnamento/apprendimento della storia?

Supporre che la scansione temporale da sola permetta di migliorare l'insegnamento-apprendimento è una sciocchezza: l'insegnamento-apprendimento migliora se si cambiano i metodi, gli strumenti...pensare che tutto dipenda dallo spostare un pezzo di contenuti. Avere meno contenuti non migliora di per sé l'insegnamento-apprendimento. Quando abbiamo sperimentato il nostro percorso abbiamo ragionato molto prima di prendere delle decisioni. Qui invece non vedo un senso. E comunque l'800 in terza non ci sta...In alcuni casi c'è un'incomprensibile mancanza di temi: ad esempio non c'è la rivoluzione industriale. Noi però gliela mettiamo lo stesso, perché è un punto di svolta. Come si fa a migliorare la qualità, quando mancano due ore di storia? È poi assurdo stare un anno sul medioevo e fare '800 e '900 in terza¹⁸.

La schizofrenia di dover dedicare più tempo al passato remoto che non al passato recente (Novecento) che induce a valutazioni molto critiche («non migliorerà la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. Potrà migliorare ... la trattazione di un certo periodo storico, però per quanto riguarda la storia del Novecento non la migliorerà»¹⁹.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Sembra sufficiente questo icastico “giudizio” dei docenti delle province di Modena e Reggio Emilia.

¹⁹ Focus group con i docenti delle province di Bologna e Ferrara.

*Il passaggio da un regime in cui i docenti avevano ampia possibilità di scelta ad uno in cui esistono **conoscenze dichiarative obbligatorie** («Prima i contenuti li potevamo scegliere, adesso siamo obbligati a trattarli in base alla scansione delle Indicazioni»).*

La riforma ha ampliato il contenuto della terza, alleggerendo la seconda che era veramente un anno impossibile perché doveva prendere tutta l'età moderna fino al Novecento: non era fisicamente possibile. La scansione temporale è importante, ma c'è anche una continuità delle idee all'interno di ogni singolo argomento. Se in prima media dobbiamo recuperare e ricucire tutta la parte della storia antica, di nuovo rischiamo di non mantenere la scansione. ...il discorso della continuità è un discorso da giocare collegialmente, se si è in un Istituto comprensivo e se non c'è un comprensivo è necessario che comunque gli insegnanti si incontrino in qualche modo per decidere quali strategie utilizzare²⁰.

Gli insegnanti elementari dichiarano di aver recuperato la storia locale e la storia contemporanea, soprattutto utilizzando le ricorrenze del "calendario civile": giornata della memoria, Resistenza...; si richiamano anche alle storie familiari, soprattutto nei primi anni della scuola primaria; gli insegnanti delle medie tendono a seguire il programma, salvo recuperare le civiltà antiche in prima media come raccordo, qualora i ragazzi abbiano fatto una programmazione diversa alle elementari; tendono anche a trattare argomenti che rispondono ad eventuali domande degli alunni, ma "senza inserirle in programmazione"²¹.

Si è evidenziata una profonda divergenza di interpretazioni (dovuta anche ad equivoci lessicali sul significato di categorie come Indicazioni, OSA, Obiettivi, Competenze ecc.) sul senso e la prescrittività delle nuove indicazioni. In prima media si riprende in vari modi la storia antica e in tutto il ciclo attraverso la celebrazione degli anniversari (o delle giornate dedicate a) ci si collega alla storia contemporanea con sfaccettature diverse (riprendendolo dal punto di vista morale, in riferimento ad un progetto, ecc.)²².

Fra i temi non previsti ci può essere anche il melting pot della piccola comunità che costituisce la classe; ormai è un dato di fatto che su una classe di 23 alunni, almeno cinque – sei sono stranieri, e magari provenienti dai luoghi più disparati del mondo. Conclude che i temi non previsti sono da calare nella realtà di classe, per far sentire anche il ragazzino straniero parte di qualcosa, nel rispetto delle diversità di tutti²³.

Si nota il continuo intreccio delle risposte a ripresa di domande precedenti, così come il persistente intreccio tra dimensione organizzativa, tempo scuola e "contenuti".

Il riferimento continuo a metodologie coerenti con la specificità della disciplina sembra per lo più limitarsi all'uso delle fonti, alla storia materiale sia in dimensione locale, sia in dimensione "generale".

Il discorso si allarga spesso, e con cognizione di causa, alla storia (o alle storie ?) degli altri, ma anche questa esigenza, oggi più che mai esplicita per la presenza di "altri" alunni, non sembra scalfire il paradigma della **storia insegnata secondo la sequenza temporale di contenuti**, codificata dal paradigma della "storia generale".

²⁰ Focus group con i docenti delle province di Forlì-Cesena, Ravenna e Rimini.

²¹ Focus group con i docenti delle province di Modena e Reggio Emilia.

²² Focus group con i docenti delle province di Parma e Piacenza.

²³ Focus group con i docenti delle province di Forlì-Cesena, Ravenna e Rimini.

Domanda n. 4: Avete trattato temi non previsti dalla nuova scansione temporale dei contenuti per la classe di riferimento (ad esempio argomenti di storia medievale o di storia del Novecento in quinta elementare; di storia antica in prima media)? Se sì, in che modo avete motivato la scelta?

Da quanto emerso finora sembra inevitabile e scontata una serie di risposte affermative a questa domanda. Si possono ridurre al minimo le citazioni testuali dal momento che si registrano minimi scarti quanto a contenuti, e una sostanziale unitarietà nelle motivazioni.

Scuola elementare: storia del passato abbastanza recente (storia dei nonni), storia locale della città regni romano barbarici con visita ad una mostra dedicata: Scuola media: i miti dell'antichità, in I° Greci e Romani (per supportare lo studio dell'epica), ma anche analisi del territorio (tracce della centuriazione romana) e fruizione del museo; gemellaggio con un'altra città per lo studio interdisciplinare di essa e del territorio, con viaggi di scambio giornata della Memoria.

In sintesi si può rilevare che, mentre nella scuola elementare risulta difficile rinunciare alla storia del Novecento, alla media sembra impossibile rinunciare alla storia antica.

«Abbiamo utilizzato le ore opzionali di geografia per lo studio della preistoria, per studiare lo sviluppo di uno stesso territorio nel tempo, quindi territorio nel senso dei popoli, delle loro culture, delle loro economie, delle loro conoscenze che si sono rinnovate rispetto a chi li ha preceduti, utilizzando quindi la geografia, prima a partire da modelli generali di territorio, poi scendendo nel particolare (la valle dell'Arno dalla preistoria fino ai giorni nostri). In prima battuta ci è sembrato il modo più interessante per introdurre la storia con alcuni bambini che non sapevano niente di storia antica, ne avevano fatta un pò in terza ma non ricordavano niente. Quindi per introdurre lo studio della storia siamo passati per la geografia».

«Le ore opzionali di storia, questi laboratori di storia antica» sono stati fatti «un pò per andare incontro a quei ragazzini che non avevano fatto in specifico il programma di storia antica alle elementari, ma anche perché ... volevamo collegarci alla storia del territorio, far conoscere la storia del popolamento di una vallata come la loro, quella intorno a Monterenzio che è molto ricca di testimonianze. Poi si inseriva molto bene in un progetto della scuola sulla cittadinanza attiva, dove avevamo inserito aspetti del rispetto del patrimonio, dei beni culturali, del patrimonio storico. Quindi loro vedevano le emergenze archeologiche, imparavano a leggerle e a ricavare informazioni storiche, ma imparavano anche l'importanza di rispettarle. Hanno portato anche un piccolo progetto in Consiglio Comunale, per valorizzare con un parco archeologico è stato un percorso che ha avuto diverse valenze educative..... si potrebbe anche proseguire proprio sfruttando le Indicazioni che battono abbastanza sulla storia del territorio, potrebbe essere un'occasione per proseguire con questa storia del popolamento fino ad arrivare al Novecento²⁴.

Un percorso molto semplice sul '900, partendo dall'educazione alla cittadinanza a partire dai diritti negati, per non staccare in modo troppo traumatico la programmazione dell'anno precedente che era dedicata al passato più vicino ;l'educazione alla cittadinanza rappresenta un possibile veicolo per introdurre argomenti che non appartengono alla scansione ufficiale²⁵.

²⁴ Focus group con i docenti delle province di Bologna e Ferrara.

²⁵ Focus group con i docenti delle province di Modena e Reggio Emilia.

Tutti peraltro non attribuiscono alle Indicazioni la possibilità di affrontare altri temi, ma rivendicano correttamente ad un costume professionale consolidato e all'Autonomia Scolastica, non solo la libertà, ma il dovere di scegliere temi, contenuti anche **NON** previsti. Semmai nuovamente la carenza di tempo scuola e la decurtazione oggettiva di "ore" limita questa opportunità, risolta brillantemente con pratiche coerenti di organizzazione dell'orario opzionale per attività laboratoriali e/o per attività fuori - scuola. Prima di introdurre la sintesi dell'ultima domanda, sembra corretto evidenziare anche le esemplificazioni che sono state fornite nel proporre le argomentazioni in risposta alle domande. Impossibile attribuirle a questa o a quella, in quanto costituiscono una modalità espressiva caratteristica di incontri di lavoro e allora sembra utile indicarle qui: linea del tempo, grafici temporali, quadri di civiltà, periodizzazioni schematizzate, ricerca sincronica di tipo geografico/storico, sono strumentazioni consolidate nella scuola elementare, ma praticate diffusamente anche nella scuola media.

Domanda n. 5: Avete adottato modalità di valutazione in storia che vi abbiano permesso di andare oltre la misurazione dei contenuti acquisiti?

Questo risulta il terreno oggettivamente più critico di tutti i *focus*, peraltro esplicitamente dichiarato da tutti i partecipanti. Ma di nuovo emerge l'intreccio "perverso", tra lo specifico e le innovazioni organizzative in corso, anche per altri versanti:

Mi sembra che anche l'INValSI in questi anni abbia tentato di introdurre un modo di valutazione di domande /risposte [...] è importante mantenere la capacità critica, quindi nella valutazione è importante tenere in gioco anche questo tipo di prestazione quindi va comunque educata la capacità critica, non nel senso di educare al dubbio e poi educare alle riserve rispetto agli avvenimenti, rispetto ai fatti, ma proprio come capacità di verifica personale se dei percorsi umani conosciuti possono essere utili, cioè lasciando venir fuori la libertà, ma lo spirito critico ma costruttivo²⁶.

La citazione testuale, senza esprimere giudizi di valore, ha il valore paradigmatico di una situazione diffusa nella scuola e non solo per quanto riguarda la valutazione in questo specifico disciplinare. Qui l'insegnante si esprime a favore di una valutazione sommativa, esercitata di fatto sulla conoscenza dei contenuti. Ma anche tutte le altre dichiarazioni, in cui si proclama di non aver mai valutato solo i contenuti, di usare vari strumenti e tempi di valutazione (in ingresso, formativa, in itinere,...), sembra di poter rilevare la ri-proposizione di strumentazioni consolidate quali le interrogazioni scritte, griglie di punteggi che "però" tengono in conto anche i valori, i comportamenti [...]

In tutte le dichiarazioni si usano le stesse espressioni, spesso decontestualizzate, che peraltro si ritrovano nel testo stesso delle Indicazioni. E allora, conoscenze, competenze, abilità, attitudini [...] utilizzate nel discorso come sinonimi e che, nell'alternarsi di dichiarazioni, fanno emergere una confusione terminologica che finisce per essere di fatto concettuale e professionale, abbinata peraltro a dichiarazioni autentiche di un vero e proprio "bisogno" professionale.

²⁶ Focus group con i docenti delle province di Forlì-Cesena, Ravenna e Rimini (giovà ricordare che INValSi ha operato su lingua, matematica e scienze e NON su storia...)

La sintesi finale interlocutoria

Le sintesi di ciascun *focus* prevede anche la rilevazione del clima relazionale e nessun team si è esonerato da tale compito. Ad un iniziale clima di diffidenza, una volta che è risultato chiaro l'obiettivo degli incontri, tutti i *focus* registrano un clima sereno, che ha indubbiamente facilitato la libertà d'espressione di ogni personale e professionale opinione, consentendo un confronto "vero", nelle diversità e nella condivisione.

La rilevazione di tale aspetto assume un rilievo significativo, soprattutto dal punto di vista della valorizzazione della professionalità docente, intesa anche e soprattutto come **valorizzazione delle persone** che esercitano un "mestiere" oggi più che mai, complesso e delicato. Non si tratta tanto di un'inferenza di tipo psicologico: si tratta al contrario di un'evidenza esplicitamente dichiarata e agita dai partecipanti che ne hanno ricavato una positiva attenzione, merito contestuale delle modalità di conduzione dei team di ricercatori e della chiarezza con cui sono stati forniti **motivazioni** ed **obiettivi della ricerca stessa**. Forse non sarà possibile ripetere su vasta scala l'operazione "ascolto/aiuto", compiuta qualche tempo fa per il monitoraggio della neo-nata Autonomia Scolastica, ma questa esperienza ribadisce l'importanza di coinvolgere i "professionisti dell'educazione" ogni qual volta si intenda introdurre innovazioni, evitando tuttavia di voler azzerare l'esperienza e la competenza professionale di chi quotidianamente affronta il cambiamento²⁷.

Lo sconcerto e lo spaesamento come atteggiamento iniziale comune degli insegnanti non ha interferito con la determinazione a... "provarci ancora!", senza per altro rinunciare a far valere un bagaglio professionale acquisito. E nessuno è autorizzato a semplificare questa "libertà d'insegnamento" come autoreferenzialità dell'istituzione scuola e degli insegnanti.

In questi *focus* è emerso con significativa evidenza che dalle Indicazioni 2004 sono stati colti correttamente nello specifico disciplinare della storia i cambiamenti di contenuto, con la capacità di entrare nel merito di vistose carenze in proposito, quali l'assenza della rivoluzione industriale, la sottovalutazione della dimensione locale, il persistente eurocentrismo, oggettivamente anacronistico anche se la scuola non dovesse confrontarsi oggi con la pluralità di culture e identità che la abitano, la "babele" lessicale, che rischia spesso di diventare un gioco di acronimi contrapposti, senza cambiare poi la prassi reale.

Ma ancora la sottovalutazione delle reti concettuali di ogni utile e produttivo percorso di **interdisciplinarietà**, quale elemento epistemologicamente fondante la storia e che non può essere limitato alla geografia, mentre le relazioni con l'ambito delle "edu-

²⁷ Non va dimenticato che le scuole che compongono il 1° ciclo, sono state oggetto continuo di cambiamento negli ultimi anni: 1985/1990 Nuovo ordinamento e Programmi della scuola elementare; con l'istituzione degli istituti Comprensivi - L. 30.01.1994, n. 97 si ha una progressione esponenziale di interventi; nello specifico della storia INSEGNATA, da almeno trent'anni si registrano interventi, documentati con rigore e completezza sul sito satellite www.irrer.it, Insegnamento/apprendimento della storia.

cazioni”, a proliferazione esponenziale nonostante le dichiarazioni, rischia oggettivamente di contaminarla di **obiettivi valoriali** incongruenti e in qualche misura inquietanti.

Ad interferire con le valutazioni di merito disciplinare – epistemologico hanno “giocato” oggettivamente i cambiamenti organizzativi **NON condivisi**, così come sono stati segnalati:

- nella primaria il superamento della dimensione collegiale del team di T.P. e/o di modulo è vissuto come penalizzante di comportamenti professionali-operativi, già consolidati, anche se sempre in ridefinizione;
- nella scuola media la diversa scansione temporale mette in crisi, nel passaggio da una struttura organizzativa all'altra, anche perché i docenti di questa scuola individuano, oggettivamente e soggettivamente, il manuale come il riferimento privilegiato dei “contenuti”.

Tutti segnalano il sistematico e continuo riferimento alla **dimensione territoriale** sia sul piano organizzativo di scuole e/o di **rete** di scuole, di scuole con il territorio **istituzionale** (EE.LL.) e **culturale** di cui si coglie, per esperienza diretta e praticata sistematicamente, la **valenza formativa** nei confronti delle esperienze cognitive da proporre agli alunni.

Significativo, a questo proposito, il riferimento costante a musei, aule didattiche, siti archeologici, collaborazioni promosse in quello che si è convenuto chiamare “calendario laico/civile” (25 aprile, 27 gennaio) come anche ai percorsi costanti di aggiornamento, che gli insegnanti segnalano.

Da tutto questo si possono intanto inferire almeno due elementi significativi:

1. l'autonomia scolastica sta producendo nel tempo i suoi effetti positivi
 - incrementando la storica (è proprio il caso di dirlo!) collaborazione **scuola/territorio**, declinata oggi in “**rete**”;
 - facendosi carico dello **sviluppo professionale** del proprio personale (l'aggiornamento adesso si chiama così)²⁸;
 - prestando attenzione ai fenomeni della **contemporaneità**, come la presenza di **nuove e diverse storie** che dal mondo entrano nelle sue aule;
 - tutelando la propria **storia istituzionale** e **professionale** per la determinata e diffusa intenzione a **NON** tornare indietro, ma a “rigiocare” ancora l'esperienza e la competenza professionale anche a fronte di sfide non totalmente condivise.
2. punti comuni di **criticità**:
 - la **valutazione**, da liberare dalla “confusione lessicale”, che è, di fatto e di principio, **concettuale** tra **abilità/competenze/conoscenze**;
 - la **continuità**, da liberare da ogni approccio “burocratizzato”, anche quando è istituzionalizzata sul piano ordinamentale negli IC, per riconsegnarla:
 - all'**istanza psicopedagogica** dell'unicità della persona, nelle diverse fasi dell'età evolutiva;

²⁸ D.P.R. n.275/1999 Regolamento dell'Autonomia.

- alla sua valenza di **indicatore delle selezioni tematiche e metodologiche**, per orientare **qualitativamente** la scansione temporale dei **contenuti**, da proporre all'esperienza cognitiva e alla riflessione degli alunni, sulla base della **valenza formativa** propria della storia.

Sembra evidente infatti che la **preminenza dei contenuti**, riproposta dalle Indicazioni, che tuttavia intercetta, sia pur problematicamente, la prassi professionale dei docenti segnala la permanenza nella cultura scolastica, ed editoriale, del **paradigma storiografico della "storia materia" insegnata "dalle origini ai giorni nostri"**, consentendo perfino il **ritorno alla narrazione**, senza tener conto di altre forme di **mediazione didattica** e/o di **comunicazione** nell'**insegnamento/apprendimento della storia**.

- la comparazione e l'analisi dei manuali in uso nelle scuole, che anche nel contemporaneo mondo digitale, continuano a restare i depositi della **cultura "storica scolastica"**.

Sembra pertinente inferire da questi elementi i **"bisogni formativi impliciti"** su cui ipotizzare percorsi di sviluppo professionale (aggiornamento) per fare manutenzione/implementazione di competenze culturali e professionali, di cui i docenti delle scuole hanno bisogno/diritto.

Bibliografia

BIBLIOGRAFIA MINIMA SULLA DIDATTICA DELLA STORIA

a cura di Flavia Marostica

- Atti del Convegno internazionale del Dipartimento di Discipline Storiche dell'Università di Bologna *Storiografia e insegnamento della storia: è possibile una nuova alleanza?* (Bologna 19-20 ottobre 2004) in «Bollettino» di Clio n.16/2004.
- AAVV Atti del Convegno nazionale di Modena *La storia è di tutti* (5-10 settembre 2005), in corso di pubblicazione, in www.comune.modena.it/lastoriaditutti.
- AAVV, *Il racconto delle grandi trasformazioni. Guida per l'insegnante*, Mondadori, Milano 2001.
- AAVV, Quaderno n.13-14 dei «Viaggi di Erodoto» su *World History: Il racconto del mondo*, supplemento al n.33 (dicembre 1997):
- Brusa Antonio, *World History fra ricerca e didattica*.
 - Mortillaro Isidoro, *Attori e culture della mondializzazione*.
 - Gigli Marzia, *World History e i programmi di storia italiani*.
 - Gigli Marzia, *La storia del mondo nei manuali*.
 - Mattozzi Ivo, *Come analizzare e progettare un programma*.
 - E. George, Brooks *Un programma di World History*.
 - Baiocchi Manuela e Grazioli Cesare, *World History negli istituti professionali*.
 - Cajani Luigi, *World History: proposta per un programma internazionale*.
 - Gigli Marzia, *Braudel spiegato ai ragazzi*.
 - Gigli Marzia, *Il tuo presente: il mondo attuale*.
 - Gigli Marzia, *Il passato: la ricostruzione dello spazio geo-economico europeo di Braudel*.
 - Gigli Marzia, *Ritorno al presente*.
- Bernardi Paolo (a cura di), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, UTET, Torino 2006.
- Bernardi Paolo (a cura di), *Laboratori per la storia*, Quaderno di Cliò92 n. 3 del marzo 2002.
- Braudel Fernand, *Il mondo attuale*, Einaudi, Torino, 1966.
- Braudel Fernand, *Scritti sulla storia*, Mondadori, Milano, 1976.

- Brusa Antonio, Brusa Anna, Cecalupo Marco, *La terra abitata dagli uomini*, IRSSAE Puglia, Progedit, Bari 2000.
- Brusa Antonio, *Guida al manuale di storia*, Editori Riuniti, Roma 1985.
- Brusa Antonio, *Il laboratorio di storia*, La Nuova Italia, Firenze 1991.
- Brusa Antonio, *Il manuale di storia*, La Nuova Italia, Firenze 1991.
- Brusa Antonio, *Il programma di storia*, La Nuova Italia, Firenze 1991.
- Brusa Antonio, *La programmazione di storia*, La Nuova Italia, Firenze 1993.
- Brusa Antonio, *Un prontuario degli stereotipi sul medioevo* in «Cartable de Clio» n. 5/2004, ora in www.storiairreer.it.
- Brusa Antonio, *Verso una nuova storia generale nel contesto della mondializzazione e nella prospettiva interculturale* in «RS Ricerche storiche» n.89 (aprile 2000) *Il nostro convegno sul curricolo verticale di storia* (ISTORECO – INSMLI, Reggio Emilia, febbraio 2000).
- Cajani Luigi, *Fra il Novecento e il Neolitico* in «I viaggi di Erodoto» n. 34 (aprile 1998).
- Cajani Luigi, *Il mondo come orizzonte: apologia dell'insegnamento della storia mondiale nella scuola* in «Innovazione educativa» n.4/2000, ora in www.storiairreer.it.
- CD *Insegnare storia* prodotto dal Ministero della Pubblica Istruzione e dal Dipartimento di Discipline Storiche dell'Università di Bologna con la responsabilità scientifica di Mattozzi Ivo (2000).
- CD *Il novecento e la storia* (2002) prodotto dal Ministero della Pubblica Istruzione (versione definitiva 2003) con la responsabilità scientifica di Cajani Luigi in <http://www.icmuzio.it/ilmondoelasuastoria/>.
- Cajani Luigi (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:
- Cajani Luigi, *Il Novecento e la Storia: un progetto di rinnovamento didattico*.
- Cajani Luigi, *Per un insegnamento della storia mondiale nella scuola secondaria*.
- Mattozzi Ivo, *La programmazione modulare: una chiave di volta dell'insegnamento della storia*.
- Coppola Olga, *Il progetto formativo e la rete*.
- Punzi Ugo, *Tecnologie multimediali e insegnamento della storia*.
- Cajani Luigi, *La storia in classe, un mostro eurocentrico* in «L'Unità» dell'11 aprile 2000.
- Cajani Luigi, *Memoria, il sale della storia contemporanea* in «L'Unità» del 31 maggio 2000.
- Cavalli Alessandro (a cura di), *Il tempo dei giovani*, Il Mulino. Bologna 1985.
- Celli Miranda, *Le misure del tempo storico* in «La vita scolastica» n.6/2003.
- Cipolla Carlo Maria, *Uomini, tecniche, economie*, Feltrinelli, Milano 1966 (1962).
- Coltri Luciana (a cura di), *Copioni. Scuola dell'infanzia e prima classe di scuola primaria: ambienti di apprendimento privilegiato*, Clio '92, 2005.
- Commissione dei Saggi - Minigruppo, *I contenuti essenziali per la formazione di base* (marzo 1998), ora in www.storiairreer.it.
- Commissione dei Saggi, *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni - La sintesi* (maggio 1997), ora in www.storiairreer.it.
- Cresson Edith, *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, Commissione europea: Libro bianco sull'istruzione e la formazione - Unione europea, Bruxelles, novembre 1995, ora in www.orientamentoirreer.it.

- De Beni Rossana e Zanperlin Claudia, *Guida allo studio del testo di storia*, Erickson, Trento 1993.
- Deti Tommaso, *Contemporaneità e lunga durata. L'uovo e la gallina, ovvero: sulle origini della supremazia dell'Occidente*, Università di Firenze, 13 dicembre 2004 in <http://192.167.112.148/ariadne/loader.php/it/www/corso2004-5/SSISFi2004>.
- Deti Tommaso, *Economie, imperi, mondi: percorsi di una storia globale*, Modena, 7 settembre 2005 in http://www.comune.modena.it/lastoriaditutti/deti_con_immagini.doc.
- Deti Tommaso, *Per una prospettiva di storia globale*, Bologna, 24 giugno 2005 in <http://www.sissco.it/ariadne/loader.php/it/www/sissco/attivita/mantra.html/Insegnamento/Deti.pdf>.
- Diamond Jared, *Armi, acciaio e malattie. Breve storia del mondo negli ultimi tredicimila anni*, Introduzione di Luigi e Francesco Cavalli Sforza, Einaudi, Torino 1998 (ed. or. 1997).
- Diamond Jared, *Collasso. Come le società scelgono di morire o vivere*, Einaudi, Torino 2005.
- Domenici Gaetano, *Manuale dell'Orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Bari-Roma 1998.
- Gozzini Giovanni, *Dalla Weltgeschichte alla world history: percorsi storiografici attorno al concetto di globale*, Convegno Sissco, Cantieri di storia II, *La storia contemporanea in Italia oggi: linee di tendenza e orientamenti di ricerca*, Lecce, 25-27 settembre 2003, in «Contemporanea» n. 1/2004 e in <http://www.sissco.it/attivita/sem-set-2003/relazioni/gozzini.rtf>.
- Guanci Vincenzo, *Storia: a che scopo?* in «I viaggi di Erodoto» n.18 del 1992.
- Guarracino Scipione e Ragazzini Dario, *Storia e insegnamento della storia*, Feltrinelli, Milano 1980.
- Guarracino Scipione, *Guida alla storiografia e didattica della storia*, Editori Riuniti, Roma, 1983.
- Guarracino Scipione, *Il racconto e la ragione: la storia nella scuola elementare*, Nuova Guaraldi, Firenze 1981.
- Guasti Lucio, *Competenze, teoria degli standard, modelli operativi*, Quaderni degli Annali dell'Istruzione n.96-97/2001, Le Monnier, Firenze 2002, ora in www.orientamentoirreer.it.
- Gusso Maurizio, *Chi ha paura del Novecento? A proposito dei programmi di storia della secondaria superiore* in «I viaggi di Erodoto» n.17 del 1992.
- Gusso Maurizio, *Dal piano di lavoro personale alla progettazione curricolare di storia* in Ernesto Perillo (a cura di), *Innovazione della didattica della storia nella scuola secondaria superiore* (Atti corso di aggiornamento 1988-89), IRRSAE Veneto, Venezia 1992.
- Gusso Maurizio, *L'area geo-storico-sociale: chimera o realtà?* e Gianna Di Caro, *Storia e scienze sociali nei bienni* in Tolmino Guerzoni (a cura di), *Secondaria superiore: dibattito sui programmi Brocca* in «Innovazione Educativa» n. 6/1994.
- Lamberti Raffaella, *Sulla didattica della storia nella scuola secondaria* in «Italia contemporanea» n.132 luglio/settembre 1978.

- Marostica Flavia (a cura di), *Apprendimento e cultura storica: esperienze e spunti per la progettazione*, IRRSAE ER e MPI, Bologna 1997, ora in www.storiairreer.it.
- Marostica Flavia (a cura di), *Medio evo e luoghi comuni*, IRRE ER, Tecnodid, Napoli 2004.
- Marostica Flavia, *Capacità, competenze, abilità, standard, curriculum, metodi, conoscenze e storia* in «Bollettino» di Clio '92 n. 18/2005.
- Marostica Flavia, *Cosa significa didattica della pace* in AAVV, *Per una educazione alla pace* a cura dei Dipartimenti di Scienze dell'educazione e di Discipline storiche dell'Università di Bologna, Bologna 1984.
- Marostica Flavia, *Curricoli e moduli di apprendimento* in Bonora Anna e Senni Paolo (a cura di), *Autonomia, flessibilità, scelta del curriculum*, IRRSAE ER, Bologna 1998.
- Marostica Flavia, *La storia è di tutti. Nuovi orizzonti e buone pratiche nell'insegnamento della storia: un grande convegno a più dimensioni* in «Storicamente» n. 1/2005 <http://www.storicamente.org/02marostica.htm>.
- Marostica Flavia, *Insegnare storia nella società della conoscenza e della globalizzazione* in via di pubblicazione.
- Marostica Flavia, *Moduli/unità di apprendimento di storia. Cosa sono e come si costruiscono* in via di pubblicazione.
- Mattozzi Ivo e Vincenzo Guanci, *Insegnare ad apprendere storia*, IRRSAE Emilia Romagna, Bologna 1995.
- Mattozzi Ivo e Lina Santopaolo (a cura di), *Imparare storia in biblioteca*, Ed. Polaris, Faenza (RA) 2003.
- Mattozzi Ivo, *Il bricolage della conoscenza storica. Stati di cose, processi di trasformazione, tematizzazione, quadri di civiltà, periodizzazione: cinque elementi per modulare la programmazione e il curriculum* in Silvana Presa (a cura di), *Che storia insegno quest'anno. I nuovi orizzonti della storia e il suo insegnamento*, Collana *À prendre*, n. 2, Assessorato all'Istruzione e Cultura, Direzione Politiche Educative, Ufficio Ispettivo Tecnico, Coordinamento editoriale Editrice Le Chateau, Aosta 2004, ora in www.storiairreer.it.
- Mattozzi Ivo, *La didattica laboratoriale nella modularità e nel curriculum di storia* in Paolo Bernardi (a cura di), *Insegnare storia con le situazioni-problema*, Quaderno di Clio '92 n.4 del febbraio 2004.
- Mattozzi Ivo, *La formazione del pensiero temporale* in Ernesto Perillo (a cura di), *La storia. Istruzioni per l'uso*, IRRE Veneto, Tecnodid, Napoli 2002.
- Mattozzi Ivo, *La mediazione didattica in storia: una riflessione teorica, una proposta pratica: guida per gli insegnanti*, Polaris, Faenza 1995.
- Mattozzi Ivo, *La mente laboratoriale* in Paolo Bernardi (a cura di), *Insegnare storia*, UTET, Torino 2006.
- Mattozzi Ivo, *La programmazione modulare: una chiave di volta dell'insegnamento della storia* in Cajani Luigi (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.
- Mattozzi Ivo, *Le parole del programma e la riconversione dell'apparato concettuale, Struttura della conoscenza storica e didattica della storia, Educazione all'uso delle fonti e curriculum di storia*,

- Formare il senso del fatto storiografico* in Pasquale Roseti (a cura di), *Storia geografia studi sociali*, IRRSAE ER, Nicola Milano Editore, Bologna 1992.
- Mattozzi Ivo, *Morfologia della conoscenza storiografica e didattica* in Ivo Mattozzi (a cura di), *La cultura storica: un modello di costruzione*, Faenza Editrice, Faenza (RA) 1990.
- Mattozzi Ivo, *Pollicino e Cronos. Primi passi verso la storia* in «L'Educatore», Dossier su *L'educazione temporale*, novembre 2003.
- Mattozzi Ivo, *Pollicino in marcia verso Clio. L'avvio alla formazione storica nella I elementare* in «I diritti della scuola» n. 1/2004.
- Mattozzi Ivo, *Quali unità di apprendimento per avviare i bambini verso la storia?* in «I diritti della scuola» De Agostini, n. 3/2004.
- Mattozzi Ivo, *Struttura della conoscenza storica, sapere storico nella scuola e bisogni cognitivi e affettivi degli adolescenti* in Perillo Ernesto (a cura di), *Innovazione della didattica della storia nella scuola secondaria superiore*, IRRSAE Veneto, Venezia 1992.
- McNeill John Robert, *Qualcosa di nuovo sotto il sole. Storia dell'ambiente nel XX secolo*, Torino 2002.
- McNeill H. William, *A world History*, Oxford University Press, New York Londra Toronto 1971, ripubblicato l'ultima volta nel 1998.
- Nanni Antonio e Economi Claudio, *Didattica interculturale della storia*, EMI, Bologna 1997.
- Panighel Daniele, *La grammatica della storia*, Polaris, Faenza (RA) 2000.
- Pellerey Michele, *La costruzione dei moduli didattici* in «Professionalità» n. 2/1981.
- Perillo Ernesto e Santini Carla (a cura di), *Il fare e il far vedere nella storia insegnata. Didattica laboratoriale e nuove risorse per la formazione storica e l'educazione dei beni culturali*, Polaris, Faenza (RA) 2004.
- Perillo Ernesto, *La storia. Istruzioni per l'uso*, IRRE Veneto, Tecnodid, Napoli 2002.
- Picaro A., *Didattica interculturale della geografia*, EMI, Bologna 1997.
- Pombeni Paolo (a cura di), *L'età contemporanea*, Il Mulino, Bologna 2005.
- Quartapelle Franca (a cura di), *Proposte per una didattica modulare*, IRRSAE Lombardia, Franco Angeli, Milano 1999:
- Quartapelle Franca, *Verso una modularità pedagogica*.
 - Bertocchi Daniela e Quartapelle Franca, *La scelta modulare*.
 - Pedrizzi Tiziana, *Modularità didattica e organizzativa*.
 - Bertocchi Daniela, *Modelli di descrizione disciplinare e modularità*.
 - Mariani Luciano, *Gli stili di apprendimento: verso una didattica differenziata*.
 - Cicardi Feliciano, *Note metodologiche*.
- Rey Bernard, *Ripensare le competenze trasversali*, Franco Angeli, Milano 2003.
- Roseti Pasquale, *Storia, Geografia, Studi sociali*, IRRSAE ER, Milano Editore, Bologna 1992.
- Rosso Ermanno, *Le fonti, dalla storiografia al laboratorio di didattica* in Bernardi Paolo (a cura di), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, UTET, Torino 2006.
- Santopaolo Lina, *Attività didattiche e laboratorio* in Flavia Marostica (a cura di), *Apprendimento e cultura storica*, IRRSAE ER, Bologna 1997, ora in www.storiairreer.it.

Unione Europea, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo*. Allegato alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2005), ora in www.storiairreer.it.

Valleri Elvira, *Lo spirito del mondo a cavallo. A margine dei nuovi programmi di storia* in «Contemporanea» n. 1/2005, Il Mulino, Bologna, pagg. 3-34.

Wallerstein Immanuel, *Il sistema mondiale dell'economia moderna*, Il Mulino, Bologna (1974-89), 1978-1995.

SITOGRAFIA MINIMA SULLA DIDATTICA DELLA STORIA

a cura di *Flavia Marostica*

IRRE ER Sito satellite Insegnare/apprendere storia

www.storiairreer.it

Contiene la documentazione delle attività svolte, le informazioni sulle iniziative realizzate da altri, tutti i *programmi di storia degli ultimi 30 anni* e materiali e link tematici.

Conferenza europea permanente delle Associazioni degli insegnanti di storia – Euroclio

<http://www.cadnet.marche.it/clio92/2/notizie/notizie2.htm>

Pagina che presenta l'Associazione europea e offre l'accesso (indirizzo e link) allo Statuto dell'Organizzazione e al Bollettino

CLIÒ92 – Associazione di insegnanti e ricercatori sulla didattica della storia

<http://www.clio92.it/index.php>

Offre saggi e testimonianze di esperienze didattiche scritti e condotti da Ivo Mattozzi, dai docenti dell'Associazione e da altri insegnanti, oltre che informazioni sulle pubblicazioni.

INSMLI - Istituto Nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione in Italia

<http://www.italia-liberazione.it/>

Mette a disposizione: l'accesso agli Istituti della *rete*, le notizie su iniziative e convegni, la guida ai loro *archivi*, la possibilità di visionare le riviste di storia, l'indicazione di altre risorse.

Storie contemporanee - Didattiche in cantiere

<http://www.novecento.org/novecento.htm>

Parte di quello dell'Istituto Nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione in Italia, è interamente dedicato alla didattica: ricchissimo di documenti, saggi ed esperienze concrete.

LANDIS - Laboratorio nazionale per la didattica della storia

<http://www.landis-online.it/>

Contiene le notizie delle attività e degli appuntamenti organizzati dal laboratorio e realizzate da altri sul territorio, un ampio repertorio di materiali e di link ad altri siti per gli approfondimenti.

IRIS - Insegnamento e ricerca interdisciplinare di storia

<http://www.storieinrete.org>

Offre numerosi saggi e testimonianze di esperienze didattiche, scritti e condotti dai docenti dell'Associazione e da altri insegnanti, oltre che informazioni su iniziative in fieri.

Movimento di cooperazione educativa

<http://www.mce-fimem.it/>

Mette a disposizione notizie di ricerche, attività di formazione, pubblicazioni dell'Associazione e anche materiali e documenti sul sistema formativo.

Didattica e innovazione scolastica

<http://www.diesse.org/>

Informa sulle attività dell'Associazione, offre materiali sulla professione docente e la riforma della scuola e segnala alcune pubblicazioni ritenute significative.

Fondazione Istituto Gramsci

<http://www.gramsci.it/>

Contiene due preziosi strumenti, una guida agli archivi della Fondazione e una alle biblioteche e alle dotazioni di libri giornali riviste, oltre a notizie su mostre attività pubblicazioni.

Istituto Gramsci Emilia Romagna

<http://www.iger.org/index.html>

Molto ricco offre, tra l'altro, oltre a notizie su iniziative e pubblicazioni, l'accesso al patrimonio della biblioteca e dell'archivio e una sezione dedicata alle *Voci del verbo insegnare*.

FAR - Formazione Aperta in Rete

<http://www.far.unito.it/>

Tra i materiali didattici offre un'ampia e ricca sezione dedicata alla storia che consente l'accesso a molte risorse tra le quali tutti i *Musei italiani*.

Forum sulla costruzione del curriculum verticale di storia

http://www.aretusa.org/doc14_6.htm

Dedicato ai curricoli verticali di storia, contiene documenti istituzionali e contributi di esperti sulla questione, oltre un repertorio ricco di *programmi di storia degli altri paesi europei*.

Il laboratorio di storia

http://www.bibliolab.it/lab_storia.htm

Mette a disposizione molti saggi, teorici e operativi, scritti da docenti e da esperti, sul laboratorio di storia, oltre a materiali e percorsi didattici e molti link (tra cui a *Archivi di stato*).

Il mondo e la sua storia – Rete naz. scuole per insegnamento/apprendimento di storia mondiale

<http://icmuzio.it/ilmondoelasuastoria/>

Mette a disposizione moduli/unità di apprendimento di storia mondiale per le tre classi della scuola media, oltre a saggi, documenti, link ad altri siti per la *storia mondiale*.

Centro Amilcar Cabral - Bologna

<http://www.centrocabral.com/>

Dedicato alla storia dei *paesi non europei* (Asia, Africa, America latina), consente di prendere visione dei cataloghi del patrimonio librario, della presentazione di libri e link specialistici.

Corso di storia del Novecento

<http://www.storia900.it/>

Contiene moduli/unità di apprendimento sulla storia del Novecento che utilizzano ampiamente le enormi risorse messe a disposizione da Internet.

Cronologia

<http://www.cronologia.it/welcome.html>

Utilissimo strumento di lavoro per gli insegnanti, mette a disposizione cronologie dettagliate relative a biografie, fatti ed eventi e argomenti.

Wikipedia – Enciclopedia multimediale libera

<http://it.wikipedia.org/wiki/Storia>

Parte della ormai famosa enciclopedia online prodotta collettivamente dai naviganti dedicato alla storia: i materiali a disposizione sono tanti, ma vanno verificati di volta in volta.

LiberLiber – Biblioteca a cura dell'Università di Zurigo

<http://www.liberliber.it/biblioteca/>

Prezioso sito che mette a disposizione un numero considerevole di libri on line ai quali si può accedere sia partendo dagli Autori (dopo una breve nota biografica) sia dal titolo delle opere.

Viaggio nella storia – Atlante storico interattivo

<http://www.silab.it/>

Presentazione di un strumento di grande utilità nell'insegnamento della storia perché mette a disposizione carte geostoriche interattive per localizzare fatti ed eventi.

Risorse internet sulla storia

<http://www.fordham.edu/halsall/>

Contiene i risultati di un progetto di valorizzazione di un insieme ricchissimo di risorse che internet mette a disposizione della storia.

Storia e internet

http://www.storia.unifi.it/_storinforma/

Dal sito dell'Università di Firenze si accede, attraverso i *Portali di storia*, a un enorme patrimonio di risorse per l'insegnamento della storia nelle diverse età.

Portali di storia: una quantità enorme di risorse a portata di mano

http://www.dssg.unifi.it/sds/attivita/2006/ws_portali.htm

Postfazione

UN 'PONTE' VERSO NUOVE INDICAZIONI NAZIONALI

Giancarlo Cerini, Nerino Arcangeli**

**Dirigenti Tecnici - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

Scenari in movimento

La scuola italiana negli ultimi dieci anni è stata attraversata da un ampio dibattito su possibili nuovi assetti curriculari ed organizzativi, sia in relazione alla riconosciuta autonomia delle istituzioni scolastiche (1997), sia in previsione di riforme degli ordinamenti (2000 e 2003) che però hanno stentato a tradursi in effettivi e condivisi cambiamenti.

Sullo sfondo, scenari culturali ed esistenziali sempre più complessi (globalizzazione, nuove tecnologie, pervasività della comunicazione, stili di vita) hanno rimesso in discussione le stesse finalità del sistema educativo, il suo modo di operare, il 'senso' che insegnanti ed allievi possono ancora dare al loro incontrarsi quotidiano nelle aule scolastiche.

Contesti complessi e situazioni problematiche, di fronte ai quali non ci si può scoraggiare, in quanto si ritiene che solo la riflessione, la ricerca permanente, la valorizzazione del 'sapere' della scuola possono offrire una bussola di orientamento per le scelte da compiere per un futuro da riscrivere giorno dopo giorno.

In tutta Europa è ormai evidente che lo sviluppo ed il miglioramento delle pratiche educative non avvengono più attraverso le grandi ingegnerie di ordinamento o le grandi costruzioni curriculari, ma principalmente attraverso le iniziative delle scuole autonome, la responsabilità sociale delle comunità locali, le 'passioni' competenti di insegnanti e dirigenti.

Le vere riforme sono quelle che prendono piede nelle aule delle nostre scuole, che rispondono ad effettive esigenze di apprendimento e di crescita degli allievi, di 'benessere' e di motivazione per i docenti.

È in quest'ottica che è stato pensato e realizzato in Emilia-Romagna il progetto di ricerca congiunto USR-IRRE sulle innovazioni curriculari e pedagogiche, di cui si di-

scute da qualche anno nella scuola italiana. Lo spunto è stato il dibattito innescato dai provvedimenti varati nel 2004 per il primo ciclo di istruzione (nuove indicazioni programmatiche e nuovi dispositivi pedagogici ed organizzativi), con la decisione di offrire alla scuola regionale un'opportunità di ricerca 'plurale', cioè senza la presunzione di fornire risposte definitive, pregiudizialmente ostili o favorevoli, ma aperta al libero confronto tra esperti, al dialogo con la scuola quotidiana, con attenzione ai movimenti reali (le associazioni professionali, i gruppi di ricerca, le reti di scuole).

Ci piace segnalare il metodo adottato e i primi frutti della ricerca su discipline e modelli organizzativi.

Le 'officine' del curriculum

Superata la stagione dei programmi nazionali ed il rischio del 'fai da te' di un'autonomia male intesa, è necessario costruire le coordinate condivise di un progetto culturale nazionale (gli indirizzi nazionali per il curriculum). Ma per farlo non ci si può affidare solo ad esperti o commissioni più o meno estese, più o meno rappresentative. Anche la migliore elaborazione resta 'lontana' e non 'incide' sulla scuola se non si adotta un processo molto aperto, corale, di ascolto e di elaborazione partecipata dal basso. Si decide di cambiare, se si capisce che il cambiamento scaturisce dalla comunità professionale di riferimento, se l'innovazione è percepita come il frutto riconosciuto del lavoro e delle fatiche di tanti.

Ci piace pensare agli oltre 200 ricercatori, dirigenti scolastici, universitari, ispettori, insegnanti, impegnati nei gruppi di lavoro in Emilia-Romagna, come alle maestranze di un'officina ove si forgiavano i curricula prossimi venturi. Un'officina capace (pur con tutti i limiti di risorse, tempo, disponibilità) di rappresentare una sorta di commissione 'decentrata' sul territorio, in grado di raccogliere le migliori intuizioni ed esperienze didattiche presenti nella realtà regionale, per dare voce alle competenze ed al sapere espresso dalle università e dalle scuole, al fine di tradurre tutto questo in materiali di lavoro per i 'costruttori di curricula', che non risiedono solo a Roma, ma ormai – a buon diritto – in ogni scuola.

Lo scopo non è solo quello di rendere omaggio alla democrazia formale, di 'ascoltare' tanti, ma di 'approfittare' dell'occasione per coinvolgere un gran numero di operatori scolastici (ma anche di genitori e cittadini, come è avvenuto in Francia con il *Document 1* *Thelot*) attorno al futuro progetto della scuola, partendo da un'analisi realistica dello 'stato dell'arte' e costruendo programmi e curricula che siano effettivamente alla portata di studenti ed insegnanti: un po' più ambiziosi di ciò che già si fa normalmente a scuola, ma non troppo distanti dalle esperienze migliori, per dare il senso della praticabilità e sostenibilità delle nuove proposte.

Le prime indicazioni della ricerca

Dal lavoro dei gruppi, alcuni centrati sulla dimensione disciplinare (l'ambientazione dei saperi nelle pratiche didattiche), altri su dispositivi pedagogici (la coerenza tra scelte educative ed organizzative), scaturiscono preziose indicazioni per i futuri assetti della scuola di base.

Le scuole, alla luce del nuovo quadro normativo, si aspettano indirizzi curriculari che sappiano coniugare il protagonismo delle scuole autonome con le garanzie e le responsabilità nazionali. I documenti dovrebbero chiarire:

- 1) *quadri di competenze* (o profili di competenza) in forma di standard formativi in uscita da ogni insegnamento scolastico (sul modello del *framework* europeo per la lingua straniera), utili ai docenti, ai ragazzi, al sistema sociale, sia come regolazione, sia come base della certificazione;
- 2) *obiettivi (specifici) di apprendimento*, come indicazioni curriculari, più sobrie di quelle attuali, condivise dalla comunità scientifica, in dialogo con la scuola migliore, di carattere puramente orientativo, da utilizzare intelligentemente nella costruzione dei curricula 'reali';
- 3) *livelli essenziali delle prestazioni* (LEP), in termini di funzionamento e di servizio culturale da garantire in tutte le scuole del territorio nazionale, a prescindere dalle specifiche condizioni locali. Sono prescrittivi per la scuola e sottoposti a verifica interna ed esterna (mediante autovalutazione, controllo di gestione, valutazioni di sistema).

Siamo fiduciosi che i materiali messi a disposizione nei 16 volumi della 'collana' dei gruppi di ricerca operanti in Emilia-Romagna (circa 2.000 pagine a stampa¹) possano rappresentare uno stimolo per far crescere la partecipazione e la professionalità degli operatori scolastici.

Ma la risposta, ora, appartiene solo ai lettori.

¹ Altri materiali saranno disponibili in rete sul sito *web*: <http://85.18.135.22/gruppiricerca/>, non aperto al pubblico alla data di pubblicazione del volume.

Collana ‘Quaderni dei Gruppi di ricerca USR e IRRE Emilia-Romagna’

Piano della collana (2007)

N.	Titolo
1	Arte
2	Attività motorie
3	Geografia
4	Lingua italiana
5	Lingue straniere
6	Matematica
7	Musica
8	Scienze
9	Storia
10	Tecnologia
11	Funzioni tutoriali
12	Unità di apprendimento
13	Idea di persona
14	Laboratori
15	Personalizzazione
16	Portfolio

I volumi della Collana sono pubblicati dalla Casa editrice Tecnodid di Napoli.

Una copia dei testi è inviata gratuitamente a tutte le istituzioni scolastiche della regione Emilia-Romagna. Altre copie possono essere richieste alla casa editrice al prezzo indicato in copertina.

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
Piazza XX Settembre, 1 - 40121 Bologna - Tel. 051 4215711
E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it
Sito web: www.istruzioneer.it

Direttore Generale: Luigi Catalano
Ufficio V - Formazione, autonomia e iniziative editoriali
Dirigente: Giancarlo Cerini

Per informazioni relative alla distribuzione dei volumi: Anna Monti - Tel. 051 4215733
E-mail: anna.monti@istruzione.it

*Finito di stampare nel mese di luglio 2007 per conto della Tecnodid Ed. srl - Piazza Carlo III, 42 - 80137 (NA)
dalla Editor Tipografia – Melito di Napoli (NA)*