

Clio '92
Associazione di Gruppi di Ricerca sull'Insegnamento della Storia

Tesi sulla didattica della storia

L' *Associazione Clio '92*
è un *associazione di gruppi di ricerca sull'insegnamento della storia*
fondata nel 1998

Presidente dell'Associazione è il prof. Ivo Mattozzi, dell'Università di Bologna

Il *Comitato Direttivo Scientifico* è composto da:

Paolo Bernardi

Germana Brioni

Luciana Coltri

Giuseppe Di Tonto

Bernardo Draghi

Giulio Ghidotti

Vincenzo Guanci

Maurizio Gusso

Rossella Mengucci

Ernesto Perillo

Maria Teresa Rabitti

Lina Santopaolo

Il recapito postale è:

Clio '92

Casella Postale 2189

40100 Bologna Emilia Levante

L'indirizzo e-mail è:

cliomail@tin.it

Indice

TESI SULLA DIDATTICA DELLA STORIA

- 1. Un'Associazione di gruppi di insegnanti ricercatori**
- 2. La storia da insegnare**
 - 2.a. Storia e storia scolastica
 - 2.b. E' necessario l'apprendimento della storia scolastica?
 - 2.c. E' utile l'apprendimento della storia scolastica?
 - 2.d. La cultura storica
 - 2.e. Dalla storia alle storie
- 3. La mediazione didattica**
 - 3.a. Dall'insegnamento trasmissivo alla mediazione didattica
 - 3.b. Apprendimento come costruzione della conoscenza
 - 3.c. Dal presente al passato e ritorno al presente
 - 3.d. Insegnare ad apprendere il testo storico
 - 3.e. La ricerca storico-didattica
- 4. Per un curricolo delle operazioni cognitive**
 - 4.a. Il curricolo come questione decisiva
 - 4.b. Il fondamento del curricolo: il riconoscimento del carattere costruito del fatto storico
 - 4.c. Il curricolo come combinazione di contenuti differenziati, di operazioni cognitive, di strumenti e strategie differenziati
 - 4.d. La peculiarità del curricolo di riferimento: le operazioni cognitive
- 5. Affettività e curricolo**
 - 5.a. Un curricolo che valorizzi la soggettività
 - 5.b. Il rafforzamento delle competenze cognitive come fonte di gratificazione
- 6. L'insegnamento della storia e i valori**
 - 6.a. Storia insegnata e valori politici, ideologici e civili.
 - 6.b. Sviluppare la consapevolezza della pluralità dei valori di riferimento
- 7. L'insegnamento della storia e gli obiettivi socio-affettivi-relazionali**
 - 7.a. Insegnare storia per indurre all'adesione a certi valori ed all'assunzione di certi atteggiamenti?
 - 7.b. Il contributo della formazione cognitiva ai progetti socio-affettivo-relazionali.
- 8. L'uso delle conoscenze storiche**
 - 8.a. La generica presupposizione di utilità attribuita alla storia
 - 8.b. Il curricolo: la base per l'utilizzabilità delle conoscenze storiche acquisite.
- 9. L'insegnamento della storia e la formazione del cittadino**
 - 9.a. La formazione dei valori e le modalità di organizzazione dei processi di apprendimento
- 10. Studio della storia e uso pubblico della conoscenza storica**
 - 10.a. L'uso della storia insegnata per scopi diversi da quelli della conoscenza.
 - 10.b. Costruire un'abitudine alla valutazione critica dell'uso della storia
- 11. Storiografia e storia insegnata**
 - 11.a. La storiografia a scuola: un aldilà irraggiungibile?
 - 11.b. Sviluppare la capacità di leggere testi storiografici
- 12. Storia insegnata e storiografia**
 - 12.a. Le sottovalutate potenzialità della storia insegnata
 - 12.b. Un'occasione per formare lettori competenti per la storiografia
- 13. Curricolo e nuove tecnologie informatiche**

- 13.a. Quali effetti sulla costruzione della conoscenza storica?
- 13.b. Le nuove tecnologie a sostegno dei processi di insegnamento/apprendimento della storia
- 13.c. Gli archivi elettronici
- 13.d. Gli ambienti ipermediali

14. L'attività di formazione

- 14.a. L'assenza di un disegno complessivo di formazione professionale
- 14.b. La formazione professionale e la trasformazione dell'insegnamento della storia
- 14.c. La formazione iniziale: un profilo professionale esplicito
- 14.d. Una pluralità di attività e di soggetti formatori
- 14.e. La formazione in servizio: un'occasione di ri-orientamento delle pratiche didattiche.
- 14.f. La formazione dei formatori: una condizione strategica per creare un sistema formativo efficace
- 14.g. Un'associazione per la formazione di formatori

PER LA CONOSCENZA DELLE STORIE LOCALI NELLA SCUOLA manifesto del convegno "La storia locale tra ricerca e didattica"

1. La conoscenza delle storie locali e la formazione storica

- 1.a. La storia locale ha valore conoscitivo
- 1.b. La storia locale ha valore formativo
- 1.c. La storia locale ha valore metodologico
- 1.d. L'utilità della storia locale è attualmente negata dalla nostra scuola
- 1.e. Lo studio e la conoscenza delle storie locali a scuola è un diritto
- 1.f. Gli obiettivi formativi della storia locale scolastica
- 1.g. Storia locale e storia generale
- 1.h. Insegnamento/apprendimento delle storie locali e storiografia

2. Le condizioni per attuare il diritto alla conoscenza delle storie locali a scuola

- 2.a. I programmi vanno integrati con indicazioni di contenuti e metodi relativi alle storie locali
- 2.b. La formazione degli insegnanti va qualificata anche con competenze all'insegnamento della storia locale
- 2.c. I compiti delle amministrazioni locali: comuni, consorzi di comuni, province, regioni
- 2.d. I compiti dei musei, archivi e biblioteche sono importanti
- 2.e. I laboratori regionali o comprensoriali permanenti di didattica della storia locale

TESI SUL CURRICOLO DELLA SCUOLA ELEMENTARE

1. La scuola elementare educa alla conoscenza storica

2. Peculiarità del contributo della educazione alla storia nella formazione del pensiero

3. Curricolo e strutture mentali e conoscenze pregresse

4. Curricolo e scuola materna

5. Interazione insegnante/bambini e curricolo

6. Obiettivi irrinunciabili

7. Il curricolo di obiettivi deve configurarsi in forma di spirale

8. Curricolo e contenuti

9. Rapporto tra educazione alla storia e altri ambiti educativi

10. Curricolo e programmi

11. Raccordo scuola media/scuola elementare

TESI SULLA DIDATTICA DELLA STORIA (Bellaria, 7 Dicembre 1999)

A Bellaria, il 28 novembre 1998, la prima Assemblea Nazionale di "CLIO '92" approvò le linee direttrici e la bozza di un documento che rappresentava un primo orientamento dell'operare dell'Associazione. Su mandato dell'Assemblea il comitato direttivo ha messo a punto le Tesi sulla didattica della storia, che vengono presentate alla seconda Assemblea Nazionale dell'Associazione (Bellaria, martedì 7 dicembre 1999) come manifesto dei principi a cui i membri dell'Associazione intendono ispirare le attività all'interno dei gruppi di ricerca. Queste tesi hanno lo scopo di definire una piattaforma teorica che giustifichi la nascita e la vita di un'associazione di gruppi di ricerca sui problemi dell'insegnamento della storia. L'associazione e i gruppi che ne fanno parte e i singoli membri che agiscono in nome dell'Associazione prendono a riferimento le idee teoriche, le finalità i modi di ricerca e di intervento qui definiti. Le tesi funzionano da manifesto dell'identità dell'Associazione e da garanzia delle caratteristiche e della qualità della sua attività

Fanno parte integrante di queste tesi altri due documenti: il Manifesto sulla storia locale (Appendice 1) e le Tesi sul curricolo elementare (Appendice 2). Il comitato direttivo è impegnato alla preparazione delle tesi sul curricolo secondario.

Come è detto nello statuto dell'Associazione le tesi rappresentano un cantiere aperto: si attendono contributi e osservazioni che potranno essere discussi nella terza assemblea di "CLIO '92".

TESI SULLA DIDATTICA DELLA STORIA

1. Un'Associazione di gruppi di insegnanti ricercatori

L'Associazione "CLIO '92" è un'associazione di gruppi di ricerca sui problemi dell'insegnamento della storia. Essa imposta il suo lavoro in forma cooperativa pur salvaguardando i diritti d'autore dei singoli e dei gruppi. Ciascun membro e ciascun gruppo associato s'impegna a contribuire allo sviluppo della qualità dell'insegnamento della storia mediante la partecipazione - secondo le possibilità e le potenzialità locali - alle attività decise nei progetti dell'Associazione.

L'Associazione ha tre campi di iniziativa: 1) la ricerca teorica; 2) la ricerca applicata; 3) la formazione professionale.

La distinzione tra ricerca teorica e applicata è meramente funzionale; non indica gerarchia e livelli di dignità. L'Associazione pone tra ricerca teorica e ricerca applicata una forte circolarità. I problemi della ricerca applicata possono sollecitare progetti di ricerca teorica e i risultati della ricerca teorica possono dar alimento a esperienze didattiche innovative dirette a verificare e a sviluppare i risultati della ricerca teorica. I risultati della ricerca teorica e della ricerca applicata vengono fatti circolare all'interno dell'Associazione. L'Associazione e i gruppi associati organizzano le opportune modalità per rendere possibile la circolazione e l'analisi dei progetti, delle ricerche, dei risultati di esse.

Per quanto riguarda la formazione professionale le iniziative possono essere rivolte all'esterno ovvero possono riguardare i membri dell'Associazione. Gli obiettivi formativi a cui l'Associazione tende riguardano in primo luogo le competenze alte della professionalità docente e in secondo luogo le competenze dirette alla formazione dei colleghi.

2. La storia da insegnare

2.a. Storia e storia scolastica

La riflessione sui problemi dell'insegnamento della storia richiede che si distingua all'interno dell'unico campo storiografico tra storia esperta e storia scolastica.

Il primo concetto implica il processo di costruzione della conoscenza e include e fa riferimento soprattutto ai prodotti che hanno una circolazione tra professionisti e persone colte, e comprende una molteplicità di conoscenze enormemente superiori in quantità e qualità a quelle della storia scolastica.

Il secondo indica la realizzazione di conoscenze e di un sistema di conoscenze - la cosiddetta "storia generale" - che viene, in genere, considerato esterno e introduttivo alla storia professionale.

La storia scolastica deriva per trasposizione dalla storia dei professionisti ma se ne differenzia per i criteri didattici, cognitivi e formativi che ispirano la trasposizione. Essa si differenzia dalla sua matrice anche perché è destinata a lettori i cui interessi e le cui competenze sono in via di formazione.

2.b. E' necessario l'apprendimento della storia scolastica?

Occorre reinventare le ragioni dell'insegnamento e dell'apprendimento della storia scolastica; perciò occorre partire dall'idea che l'apprendimento della storia non sia *necessario* alla formazione di una personalità

Fino al secolo XIX per tutti i popoli la riproduzione culturale è avvenuta senza la risorsa costituita dall'apprendimento della storia scolastica. Dopo che la storia è stata introdotta come materia nei curricula scolastici essa ha interessato ed ha potuto influenzare le minoranze frequentanti le scuole secondarie e le Università cioè i membri dei ceti dirigenti. La maggioranza dei cittadini seguiva la sua immagine e la sua intelligenza del mondo senza l'apporto né della storia scolastica né di quella esperta.

Ancora attualmente la maggior parte dei giovani non apprende la storia scolastica o non l'apprende in modo adeguato.

La comprensione del mondo attuale potrebbe avvenire grazie alle risorse conoscitive e intellettuali messe a disposizione dalle scienze sociali - quali la geografia, la sociologia, l'antropologia, - e dall'economia.

L'insegnamento deve ancora dimostrare l'utilità della storia per le masse degli studenti.

2.c. E' utile l'apprendimento della storia scolastica?

L'apprendimento della storia scolastica può dare *utili* e formidabili contributi alla formazione della personalità cognitiva e affettiva degli studenti e delle studentesse.

L'utilità deriva direttamente dalla specificità della conoscenza storica. Perciò, per potere individuare le sue potenzialità formative, è indispensabile l'analisi della struttura della conoscenza storica.

Ma la storia scolastica non è utile per il solo fatto di essere appresa. L'utilità è in funzione di tre fattori: la struttura della storia scolastica, la mediazione didattica, i processi di apprendimento.

I tre fattori si influenzano reciprocamente: l'efficacia della struttura agevola la mediazione didattica e motiva e facilita l'apprendimento, l'efficace mediazione didattica potenzia la qualità della struttura e cura il processo d'apprendimento, il processo d'apprendimento ben curato dà significato alla struttura della conoscenza storica e agli atti della mediazione.

2.d. La cultura storica

Nel senso comune una persona è considerata colta da un punto di vista storico quando possiede un repertorio di informazioni comunemente ritenute indispensabili alla collettività colta per comunicare sulla base di riferimenti condivisi: fatti, ma anche e soprattutto giudizi, concetti, valutazioni. Si tratta, insomma, di quel complesso di conoscenze che viene comunemente chiamato "sapere la storia".

La cultura storica è altro. E' la padronanza di conoscenze, più la consapevolezza di come esse sono prodotte, più la capacità di usare gli operatori cognitivi, più la capacità di uso delle conoscenze per mettere in prospettiva il presente, più la capacità di usarle per argomentare propri punti di vista.

2.e. Dalla storia alle storie

"Questa concezione lega strettamente il rinnovamento metodologico-didattico a quello dei contenuti e degli approcci storiografici. Considera, per esempio, superata la mono-linearità del tempo storico (non riducibile al tempo cronologico) e definisce i tempi della storia, da considerare al plurale, in relazione agli spazi e ai problemi storiografici di volta in volta esaminati.

Allo stesso modo, essa tiene conto della dilatazione degli oggetti della storia, riducibili non più solo ai fatti politico-istituzionali, ma all'insieme degli aspetti che influenzano le società umane, nelle loro permanenze e nei loro mutamenti nel tempo.

Essa tiene conto, altresì, della dilatazione degli spazi della storia, che non può più essere solo o prevalentemente storia nazionale o europea, ma deve spaziare dalla scala locale a quella planetaria.

Da ciò discende una nuova visione della storia-materia che da disciplina al singolare si deve ora declinare al plurale. All'egemonia della storia generale va quindi sostituito un insegnamento/apprendimento delle storie, da quelle generali alle microstorie, all'analisi della memoria individuale e collettiva, alla ricerca storico-didattica. Ciascuna storia, infatti, è in grado di fornire specifiche occasioni per la costruzione di conoscenze (su scale diverse) e di competenze in ordine agli strumenti dell'indagine storiografica. [...]

Si viene, così, configurando un campo disciplinare inteso come insieme di percorsi anche modulari, basati su una varietà di settori di indagine, spazi, tempi, soggetti, generi e problemi storici. Nella costruzione di questi percorsi, l'insegnante seleziona i contenuti sia sulla base delle rilevanze storiografiche indicate dalla ricerca scientifica, sia sulla base della loro utilità didattica, ovvero sulla

possibilità di utilizzare tali contenuti come occasione per attivare e/o rafforzare le capacità disciplinari e trasversali degli studenti."

(da un documento redatto da docenti dell'Università di Bologna e da rappresentanti dell'Irrsae, del Landis, degli Istituti storici della Resistenza, del Mce, del Cidi, dell'Istituto Gramsci di Bologna)

3. La mediazione didattica

3.a. Dall'insegnamento trasmissivo alla mediazione didattica

Il modello standard dell'insegnamento della storia è fondato sulla triade lezione frontale-studio manualistico-interrogazione. Il docente attraverso la lezione trasmette una quantità di informazioni sul passato intorno a fatti, valutazioni, interpretazioni, significati che lo studente ritroverà sul proprio manuale (precedentemente scelto e assegnato dal docente stesso) e dal quale, attraverso uno studio prevalentemente di tipo mnemonico, riterrà quelle informazioni che la lezione del docente lo ha spinto a considerare rilevanti, per poi riferirle al docente in sede di verifica degli apprendimenti. La storia viene insegnata e appresa come disciplina in cui sono messe in gioco sostanzialmente abilità di memorizzazione logicamente ordinata e abilità di espressione orale.

Questo è un modello che spreca, in gran parte, le risorse formative della disciplina.

All'opposto c'è il modello della mediazione didattica. In esso il manuale non è il principale né tantomeno l'unico strumento per l'apprendimento, il quale avviene principalmente per mezzo di esercitazioni scritte e pratiche condotte dall'allievo su testi storici didatticamente attrezzati ovvero simulando una ricerca storica condotta su un repertorio di fonti selezionate con criteri didattici.

Il docente, insomma, è l'unico professionista la cui professione è caratterizzata dalla capacità di svolgere la mediazione tra il sapere esperto e lo studente in via di formazione, e dalla competenza a trasformare il sapere specialistico in sapere didatticamente attrezzato sul quale, attraverso una serie di azioni didatticamente mirate, condurre gli alunni a compiere le operazioni cognitive necessarie a costruire la conoscenza storica.

3.b. Apprendimento come costruzione della conoscenza

Il luogo di formazione della cultura storica è naturalmente la scuola in quanto sede primaria della maturazione mentale di bambini, adolescenti, giovani.

La formazione culturale è un percorso lungo e complesso che non è in alcun modo riducibile all'accumulazione di nozioni e di concetti. Un'autentica formazione culturale consegue a un processo in cui vengono messe in gioco competenze, nozioni, concetti, metacompetenze. Per questo, il processo di apprendimento scolastico va concepito con tali finalità e l'azione didattica va programmata e attuata in un tale quadro pedagogico. Bisogna elaborare curricula, programmazioni didattiche, unità di apprendimento, pensate per stimolare, favorire, aiutare, provocare i processi di apprendimento attraverso la costruzione delle conoscenze.

Il punto di svolta sta nel non fornire all'allievo la conoscenza bella e pronta da imparare, bensì nel metterlo in condizione di poter *costruire* la conoscenza appresa; solo così sarà costretto ad utilizzare specifiche abilità cognitive via via più complesse a mano a mano che aumenterà il grado di difficoltà delle conoscenze da costruire.

La mediazione didattica tra il sapere esperto e lo studente con i suoi bisogni cognitivi va fondata sulla mimesi del percorso di costruzione della conoscenza storica esperta. Siccome lo storico costruisce la conoscenza storica conducendo l'analisi e l'interpretazione delle fonti e dei fatti attraverso l'applicazione degli operatori cognitivi della storiografia, così lo studente costruisce la propria conoscenza storica smontando il testo storico in cui è stata cristallizzata la conoscenza esperta ripercorrendo il percorso cognitivo dello storico e riconoscendo gli operatori storiografici utilizzati.

In questo modo egli si impadronisce dell'essenza complessa della conoscenza storica non limitandosi alla memorizzazione, spesso parziale, di fatti, concetti e interpretazioni.

3.c. Dal presente al passato e ritorno al presente

La ricerca storiografica, tutta la ricerca storiografica, trae origine dal presente. Non solo, com'è naturale, la scelta del tema indagato nasce dagli interessi intellettuali dello storico di oggi, ma anche e soprattutto le modalità dell'indagine, le categorie interpretative, le forme della comunicazione dei risultati, l'intera indagine sono fortemente influenzate dalle scelte intellettuali dello storico e del mondo in cui egli vive e per cui egli conduce le sue ricerche e a cui si rivolge quando pubblica i suoi testi conclusivi.

Tra gli elementi che compongono la conoscenza storica un posto determinante occupano proprio quelli che derivano direttamente dal presente: le attribuzioni di significato, le concettualizzazioni, le valutazioni, i giudizi, le ipotesi problematiche, le ipotesi di spiegazione.

E nel presente viene utilizzata la conoscenza storica. Anzi, per dir meglio: la formazione di una cultura storica ha proprio la funzione di favorire grandemente la comprensione del presente, del mondo attuale. La mediazione didattica deve tenere in gran conto il ruolo del presente nel processo di costruzione delle singole conoscenze storiche e in quello di formazione della cultura storica dell'allievo. Ogni curriculum e ogni unità d'apprendimento partirà dal presente per motivare e giustificare lo studio del passato e si concluderà con azioni esemplificative di applicazione delle conoscenze storiche apprese in una lettura del presente.

3.d. Insegnare ad apprendere il testo storico

Nel testo storico si trova cristallizzata la conoscenza storica cui è pervenuta la ricerca specialistica. Esso ha una struttura comunicativa specifica che risponde alle caratteristiche dell'oggetto trattato: narrativa se vengono presentati gli avvenimenti, descrittiva se si tratta del contesto in cui essi sono inseriti, argomentativa se si illustra la spiegazione fornita dallo storico ai problemi che egli stesso ha individuato.

Sottesa al testo, prima della comunicazione, è la struttura funzionale della conoscenza storica costruita dal ricercatore mediante l'analisi delle fonti e delle informazioni raccolte sul passato; per condurre tale complessa operazione ha dovuto usare gli organizzatori cognitivi specifici della storiografia: gli operatori temporali soprattutto, ma anche quelli spaziali, e le categorie della permanenza e del mutamento.

Si può, anzi si deve, se si vuole mirare alla formazione di una cultura storica non superficiale, condurre lo studente a comprendere l'essenza profonda del testo storico cogliendone la struttura comunicativa, riconoscendone la struttura funzionale, in modo che giunga per una sua strada autonoma alla conoscenza storica presentata nel testo. Per far questo è necessario trasporre il testo esperto in un testo funzionale alle operazioni della mediazione didattica: non solo con un linguaggio accessibile agli studenti, ma anche e soprattutto arricchito e intrecciato di esercitazioni graduate che costituiscano un vero e proprio percorso operativo dell'apprendimento.

3.e. La ricerca storico-didattica

Se si vuole che gli studenti conseguano una educazione/cultura storica non basta che apprendano conoscenze storiografiche, occorre anche sollecitarli ad operare con le fonti di informazioni sul passato e con le categorie analitiche appropriate in modo da far sperimentare loro i procedimenti di ricostruzione del passato. A questi fini la ricerca storico-didattica diventa una necessità pedagogica. Per essere un efficace mezzo di formazione la ricerca storico-didattica non deve necessariamente essere conforme alla ricerca professionale e ricalcarne esattamente le fasi di svolgimento, l'imprevedibilità e l'originalità dei risultati. Non si tratta infatti di iniziare gli studenti al mestiere dello storico, ma di plasmare uno stile cognitivo costruendo l'attrezzatura mentale che serve per esercitarlo. Bisogna allestire le condizioni opportune affinché i ragazzi siano capaci di produrre informazioni da fonti relative ad un tema determinato e di elaborarle in conoscenze del passato. Il raggiungimento di questo obiettivo non viene negato se la ricerca storico-didattica presenta scarti rispetto alla ricerca professionale. L'esigenza didattica legittima che l'insegnante operi in modo da far saltare certe tappe (che lui stesso compirà per conto degli allievi) e da ingrandire certe altre allo scopo di far apprendere abilità, capacità e coscienza delle procedure. Perciò non è illecito promuovere ripetute esercitazioni su fonti preselezionate, trattate e strutturate. L'importante è che gli studenti possano provare atteggiamenti cognitivi funzionali alla produzione di conoscenze. Per questi motivi può essere considerata più adeguata alla effettiva agibilità scolastica una concezione di ricerca storico-didattica che includa ogni attività diretta a raccogliere informazioni dalle fonti secondo procedimenti appropriati a fondare una conoscenza di tipo storiografico del passato.

4. Per un curriculum delle operazioni cognitive

4.a. Il curriculum come questione decisiva

La questione della costruzione del curriculum verticale e continuativo dalla scuola materna alla conclusione degli studi secondari e in ogni ordine dell'istruzione è la questione decisiva, perché da essa dipendono due cose fondamentali: 1) la possibilità per gli insegnanti di lavorare con tranquillità al proprio segmento curricolare sia perché possono confidare che le conoscenze, le capacità, le operatività formate grazie alla loro mediazione didattica saranno riconosciute e valorizzate nel segmento superiore sia perché possono tralasciare di sovraccaricare la programmazione di contenuti e di obiettivi che sanno dover essere sviluppati nel livello più alto; 2) la fiducia degli alunni che ciò che apprendono in un livello verrà valorizzato come base per lo sviluppo dagli insegnanti che li prendono in cura nelle tappe successive della scolarità. Il misconoscimento degli apprendimenti e la enfaticizzazione delle ignoranze non colmate nel livello inferiore è motivo di frustrazione e di sfiducia per gli alunni e può provocare la demotivazione allo studio della storia. Al contrario la esperienza della possibilità di mettere a frutto le competenze e le

conoscenze acquisite e la percezione che l'ignoranza potrà essere diminuita grazie alla mediazione didattica e allo studio è all'origine della fiducia e della motivazione.

4.b. Il fondamento del curriculum: il riconoscimento del carattere costruito del fatto storico

L'oggetto della ricostruzione e dell'analisi storiografica lo chiamiamo fatto storico. Esso è un insieme di microavvenimenti messi in relazione e rappresentato in un tessuto discorsivo di informazioni, di significati, di valutazioni, di concetti, di spiegazioni. Esso è un costruito della mente dello storico, poiché può nascere solo grazie alle sue operazioni cognitive. Le conoscenze storiche trasposte per essere insegnate sono anch'esse il prodotto di costruzioni. Questa consapevolezza ha come conseguenza didattica la valorizzazione delle possibilità di costruire fatti storici e reti di fatti storici (conoscenze e reti di conoscenze, testi e reti di testi) su misura dei bisogni e delle potenzialità cognitive e affettive degli allievi. Essa fonda la possibilità di un curriculum differenziato e continuativo.

4.c. Il curriculum come combinazione di contenuti differenziati, di operazioni cognitive, di strumenti e strategie differenziati

Il primo principio del curriculum: è un controsenso proporre ad allievi dallo sviluppo psicocognitivo differente fatti storici e sistemi di fatti storici costruiti con la stessa struttura. È invece possibile pensare di costruire contenuti adeguati ai bambini della scuola elementare, altri adeguati agli adolescenti della scuola secondaria dell'obbligo ed altri adeguati agli adolescenti della scuola secondaria superiore e differenti secondo gli indirizzi scolastici.

Il secondo principio del curriculum: la continuità deve essere assicurata dallo sviluppo delle capacità di compiere le operazioni cognitive richieste per la costruzione di conoscenze storiche.

Il terzo principio: per lo sviluppo delle competenze cognitive sono indispensabili sia il lavoro dedicato alla costruzione di conoscenze mediante testi sia quello dedicato alla costruzione di conoscenze mediante l'uso delle fonti.

Il quarto principio: lo sviluppo iniziale delle competenze cognitive nella scuola elementare deve prescindere da contenuti disciplinari per un tempo scuola molto lungo.

4.d. La peculiarità del curriculum di riferimento: le operazioni cognitive

Accanto ai curricula più tradizionali basati esclusivamente sulle sequenze di contenuti così come il sistema della storia generale manualistica li impone, ci sono proposte curriculari innovative che prendono come base di elaborazione i filoni di temi; ce ne sono altri che si caratterizzano per avere come nuclei generatori i concetti (curriculum per concetti) o possono esserci combinazione dell'uno e dell'altro. La matrice del curriculum di riferimento per l'Associazione "CLIO '92" è data, principalmente, dal complesso delle operazioni cognitive implicate nel processo di costruzione della conoscenza storica.

La costruzione di concetti e la costruzione di conoscenze dei sistemi progettati su filoni tematici hanno bisogno di operazioni cognitive.

Le operazioni cognitive sono quelle che debbono essere mobilitate per affrontare nuove conoscenze o per l'uso delle conoscenze apprese.

Dalla imprescindibilità delle operazioni cognitive in ogni fase sia del processo di costruzione della conoscenza originale, sia del processo di costruzione delle conoscenze acquisite sia dell'uso delle conoscenze deriva la priorità assegnata all'obiettivo curricolare della costruzione di competenze cognitive.

Pensare un curriculum centrato sulla formazione delle capacità di compiere operazioni cognitive vuol dire pensare di usare i percorsi di insegnamento e di apprendimento allo scopo di formare le competenze relative alla tematizzazione dei fatti storici, all'articolazione tematica e alla gerarchia tematica delle informazioni, alla temporalizzazione, alla organizzazione spaziale, alla classificazione delle informazioni secondo che attengano a mutamenti o a permanenze o a eventi, alla problematizzazione e spiegazione, alle inferenze, alla costruzione di generalizzazioni, di concettualizzazioni, di valutazioni controllate.

5. Affettività e curriculum

5.a. Un curriculum che valorizzi la soggettività

Affermare prioritariamente il carattere cognitivo del curriculum non significa negare valore alla affettività e soggettività degli alunni e alla loro incidenza nel rapporto con la storia che essi stabiliscono attraverso l'insegnamento e l'apprendimento. In primo luogo perché atteggiamenti affettivamente positivi verso le storie si alimentano anche con l'acquisizione della padronanza delle competenze. In secondo luogo perché investire prevalentemente l'affettività con le attività didattiche non comporta la conseguenza della formazione di competenze cognitive. L'affettività degli alunni è inevitabilmente implicata ora

positivamente o negativamente dalle proposte didattiche degli insegnanti. Sia i contenuti sia la loro tematizzazione sia la loro strutturazione sia le attività di insegnamento sia quelle di apprendimento possono tener conto dell'affettività e possono promuoverla in modo da farne una leva potente di interesse e di soddisfazione per lo studio delle storie. Ma può accadere che la sfera emozionale e quella motivazionale della personalità degli alunni siano negate dai modi dell'insegnamento. Ad esempio, un curriculum basato solo sulla trasmissione delle informazioni non presuppone e non ha bisogno di investire l'affettività dei discenti. Un curriculum inteso a suscitare attitudini proiettive nei riguardi del passato può promuovere la passione per la storia come alimento all'immaginario, ma non fonda le attitudini critiche e analitiche che sono proprie della conoscenza storica.

Nel curriculum delle operazioni cognitive le sfere emozionali e motivazionali della personalità sono tenute in gran conto:

in primo luogo all'inizio dei processi formativi in quanto le attitudini, le preconoscenze, gli schemi pregressi degli alunni sono fatti emergere e valorizzati come punti di appoggio delle attività proposte;

in secondo luogo perché la individuazione dei contenuti adatti e la tematizzazione e strutturazione favoriscono l'adesione degli alunni;

in terzo luogo perché presuppone una forte interazione tra insegnanti e allievi e tra gli allievi;

in quarto luogo perché tende a suscitare l'emozione del conoscere e la soddisfazione del saper fare.

5.b. Il rafforzamento delle competenze cognitive come fonte di gratificazione

Tale tendenza è rafforzata dalla importanza che assume il curriculum delle operazioni cognitive nello stimolare la metacognizione.

Gli alunni che scoprono di poter apprendere le conoscenze storiche e di poterle usare grazie alle operazioni cognitive sono gratificati e possono perciò sviluppare interesse per la storia.

Inoltre la formazione di competenze cognitive rafforza la loro capacità di pensare la propria biografia come storia e se stessi entro le storie: ciò costituisce un potente fattore di valorizzazione della conoscenza storica procedurale. Le operazioni cognitive, infine, sono il fondamento della strutturazione temporale delle personalità degli alunni e ciò può favorire una crescita affettivamente più equilibrata.

Nel curriculum delle operazioni cognitive i contenuti e la loro tematizzazione sono considerati elementi essenziali per innescare la curiosità e la tensione conoscitiva degli alunni. Perciò forte attenzione è rivolta alla differenziazione dei contenuti e delle loro tematizzazioni nei successivi livelli scolastici.

Insomma il curriculum mira all'affettività degli alunni poiché riconosce i loro bisogni cognitivi e ne tiene conto sia proponendo una pluralità di esperienze che valorizzano le capacità formate sia con le possibilità di attuare l'insegnamento individualizzato.

6. L'insegnamento della storia e i valori

6.a. Storia insegnata e valori politici, ideologici e civili.

L'impostazione della storia insegnata sia nei programmi scolastici sia nei libri di testo sia nelle pratiche didattiche è stata ispirata e subordinata a valori politici e/o ideologici e/o civili fin dalle origini dell'insegnamento nel corso dell'800. Per conseguenza la storia insegnata è stata messa al servizio di valori che di periodo in periodo sono stati superati da valori concorrenti e a posteriori si sono rivelati persino dannosi per la formazione di atteggiamenti etici (si pensi alla storia impostata secondo i valori del nazionalismo).

La storia non può essere considerata uno strumento per raggiungere altri scopi di educazione valoriale oltre quelli iscritti nel suo patrimonio genetico di processo di costruzione delle conoscenze relative a fatti del passato. Non esistono valori assoluti e nelle esperienze sociali e nelle prese di decisione ad ogni valore se ne possono opporre altri che hanno pari dignità pari forza di persuasione.

6.b. Sviluppare la consapevolezza della pluralità dei valori di riferimento

Tuttavia è impossibile prescindere da valori quando si selezionano i fatti storici da proporre all'apprendimento e quando si tematizzano. È importante, dunque, che nell'insegnamento della storia siano tenuti presenti sia la inevitabilità di valori di riferimento sia il rischio che la conoscenza sia distorta per metterla al servizio dei valori: tale rischio può essere ridotto a condizione che l'insegnamento e l'apprendimento siano finalizzati al consolidamento delle strutture per la comprensione delle costruzioni storiografiche e dei valori che le ispirano e a condizione che si portino gli alunni a concepire che possono darsi diverse interpretazioni di uno stesso fatto storico.

La consapevolezza che la concorrenza di molteplici interpretazioni è un elemento metodologico del campo della conoscenza storica, che esse possono essere generate sia da valori di riferimento diversi, sia da operazioni cognitive diversamente applicate pur a partire da valori condivisi, è costitutivo del pensiero di tipo storico. La cultura storica deve contribuire a formare la capacità di prendere decisioni

sulla base dei valori, la capacità di prevedere le conseguenze delle decisioni prese e la capacità di realizzarle in modo efficace.

7. L'insegnamento della storia e gli obiettivi socio-affettivi-relazionali

7.a. Insegnare storia per indurre all'adesione a certi valori ed all'assunzione di certi atteggiamenti?

Nelle programmazioni didattiche la storia viene implicata per concorrere con altre discipline allo svolgimento di progetti educativi diretti al conseguimento di obiettivi socio-affettivi-relazionali (educazione allo sviluppo, educazione alla pace, educazione interculturale...). Alla base di tali progetti ci sono valori e tra gli obiettivi attesi ci sono atteggiamenti. È perciò presente il rischio che le conoscenze storiche siano piegate alla intenzione di indurre l'adesione a determinati valori e l'assunzione di atteggiamenti corrispondenti.

7.b. Il contributo della formazione cognitiva ai progetti socio-affettivo-relazionali.

Contro tale rischio si pone il valore della formazione cognitiva che permette di attribuire all'insegnamento della storia la possibilità di un contributo peculiare ai progetti di educazione socio-affettivi-relazionali

Neppure in tali ambiti l'insegnamento della storia può essere considerata al servizio della costruzione dei valori presupposti nei progetti. La sua specificità sta nel fornire le conoscenze storiche e gli strumenti del pensiero storico necessari alla comprensione dei conflitti di valore e alla possibilità di dare fondamenti alle prese di decisione. L'insegnamento della storia contribuisce allo sviluppo dei progetti innanzitutto con la congrua tematizzazione dei contenuti, in secondo luogo fornendo le basi per la conoscenza comparativa del rapporto tra valori e processi storici, in terzo luogo fornendo gli strumenti per la critica dei valori.

8. L'uso delle conoscenze storiche

8.a. La generica presupposizione di utilità attribuita alla storia

Si è sempre affermato che lo studio della storia serva a migliorare la comprensione del presente. Non si è mai chiarito come questo possa avvenire, a quali condizioni e con quali procedure di trasferimento delle conoscenze. Non si è mai misurata quanto debba essere profonda e ricca la cultura storica affinché possa essere utilizzabile. Non si è mai fatta la distinzione tra l'utilità e l'usabilità delle conoscenze acquisite nella scuola elementare rispetto a quelle acquisite nei livelli superiori. Rispetto all'utilità pare che non ci sia differenza tra la conoscenza così come è costruita dagli storici nelle loro operazioni e nelle loro opere e la conoscenza scolastica. La presupposizione di utilità è attribuita genericamente alla storia.

8.b. Il curriculum: la base per l'utilizzabilità delle conoscenze storiche acquisite.

Questa presupposizione non ha senso. Le conoscenze storiche sono utilizzabili a condizione che abbiano una qualità disposta all'utilizzazione, che ci sia l'intervento costruttivo dell'apparato mentale, che ci sia un interesse ad utilizzarle. La qualità delle conoscenze storiche deve produrre non solo informazioni, ma concetti e schemi cognitivi disponibili al transfert. L'apparato mentale deve essere allenato al transfert. Le competenze acquisite e il successo nel loro uso possono produrre interesse ad utilizzare le conoscenze storiche, mentre l'interesse può sollecitare a migliorare le competenze all'uso. Le condizioni devono essere realizzate nell'insegnamento attraverso almeno sei tipi di esperienze intellettuali che devono essere programmate nel curriculum:

- 1) uso scolastico delle conoscenze storiche: implica la capacità di trasferire da un ambito di apprendimento ad un altro ambito le conoscenze apprese e di costruire reti di conoscenze oppure la capacità di usare conoscenze apprese per criticare altre conoscenze;
- 2) uso professionale delle conoscenze storiche: implica la capacità di mobilitare conoscenze storiche allo scopo di risolvere problemi professionali;
- 3) uso biografico delle conoscenze storiche: implica la possibilità di comprendere processi biografici grazie all'applicazione di modelli e schemi e concetti appresi nello studio della storia;
- 4) uso civico delle conoscenze storiche: implica la possibilità di interpretare meglio i fenomeni che riguardano la sfera dell'esercizio della cittadinanza grazie all'uso delle conoscenze storiche;
- 5) uso delle conoscenze storiche in funzione della comprensione di processi storici in corso: implica la capacità di stabilire in che modo raccordare le conoscenze del passato con quelle del presente;
- 6) uso proiettivo delle conoscenze storiche: implica la capacità di estrapolare tendenze dei processi del passato per tentare di comprendere i possibili sviluppi di tendenze in atto.

9. L'insegnamento della storia e la formazione del cittadino

9.a. La formazione dei valori e le modalità di organizzazione dei processi di apprendimento

L'insegnamento della storia contribuisce alla formazione del cittadino grazie ai valori precisi insiti nella storia intesa come processo di costruzione delle conoscenze relative al passato e grazie alle modalità con le quali si organizzano e promuovono i processi di apprendimento degli alunni. Se la mediazione didattica promuove la costruzione delle conoscenze mediante la ricerca storico-didattica e l'uso di beni culturali (museali, archivistici, territoriali...), allora può formare cittadini consapevoli delle funzioni e del valore dei beni culturali e delle istituzioni deputate al loro studio e alla loro consultazione. Se l'insegnamento contempla moduli di apprendimento laboratoriale sulla storia locale, allora è probabile che negli allievi si formi la consapevolezza della storicità del territorio nel quale vivono e del rapporto tra il suo presente e il suo passato. Se la mediazione didattica stimola la formazione di strutture cognitive che rendono i giovani capaci di utilizzare le conoscenze sul passato, allora esso forma la capacità di criticare l'uso pubblico della storia e di partecipare con più consapevolezza alla vita sociale e politica.

10. Studio della storia e uso pubblico della conoscenza storica

10.a. L'uso della storia insegnata per scopi diversi da quelli della conoscenza.

L'uso pubblico della conoscenza storica è uno dei fenomeni più frequenti. Dacché si è istituzionalizzata la storia scolastica è stata un caso di uso pubblico della storiografia. L'uso pubblico ha questo di caratteristico che la conoscenza storica viene curvata a scopi diversi da quelli della conoscenza: politici, ideologici, etici, civici... A questa modalità di uso consegue inevitabilmente la degradazione della conoscenza. Lo studio della storia può rafforzare le tendenze a tale modalità di uso oppure può essere indirizzato a contrastare tale uso e i suoi effetti.

10.b. Costruire un'abitudine alla valutazione critica dell'uso della storia

L'uso pubblico della storia deve essere sottoposto ad un controllo critico molto vigile. A questo scopo l'insegnamento e l'apprendimento della storia devono essere tesi a costruire abitudini alla valutazione critica di tutte le utilizzazioni della conoscenza storica:

- a) l'uso mirato delle informazioni per giustificare una certa immagine del presente;
- b) l'uso della storia come "merce";
- c) l'uso della storia in funzione turistica o folcloristica.

A tale scopo occorre:

- 1) formare la capacità di analizzare le fonti di informazioni e il rapporto tra ricostruzioni dei fatti, interpretazione dei fatti e fonti utilizzate;
- 2) formare la capacità di analizzare e contestualizzare i testi;
- 3) indurre atteggiamenti di diffidenza culturale nei confronti dell'informazione costruita;
- 4) rendere consapevoli della spendibilità del sapere storico per entrare in relazione con l'uso pubblico della storia e per decodificarlo.

11. Storiografia e storia insegnata

11.a. La storiografia a scuola: un aldilà irraggiungibile?

Nel secolo e mezzo in cui la storia insegnata è stata a mano a mano elaborata, la mediazione tra la storiografia e il mondo della scuola è stata svolta dalla produzione di storia scolastica dovuta agli autori dei manuali. Tuttora la storia generale elaborata nei manuali assolve la funzione di aggiornamento delle conoscenze di gran parte degli insegnanti. Questo punto di merito della produzione della storia scolastica è anche il principale ostacolo alla circolazione più fluida di conoscenze tra il campo della storiografia e il mondo della scuola. Infatti la maggioranza degli insegnanti pensa che le conoscenze storiografiche debbano essere accolte dalla scuola solo a condizione che siano state introdotte nella storia generale manualistica. Il corso di studi universitario propone l'approccio alle opere storiche monografiche, ma le abitudini dell'insegnamento fanno mettere il rapporto con i testi degli storici nel conto delle esperienze eccezionali possibili solo dopo che si sia conosciuta la storia generale. Per questo motivo l'esperienza vivificante nel corso di laurea diventa inerte nella vita professionale. Gli insegnanti non sanno che farsene delle opere che appaiono nelle collane storiche editoriali.

La incapacità ad utilizzare le opere storiche ai fini dei processi di insegnamento e di apprendimento genera un iato tra storia scolastica e storiografia, come se la storiografia fosse un aldilà irraggiungibile.

11.b. Sviluppare la capacità di leggere testi storiografici

La storia dovrebbe essere intesa oltre che come processo di costruzione della conoscenza anche come la disponibilità di innumerevoli testi che compongono il patrimonio bibliotecario universale e continueranno ad arricchirlo grazie all'attività storiografica. La capacità di leggere con competenza testi storiografici dovrebbe essere una delle finalità del corso di studi. La capacità di utilizzare per l'insegnamento e l'apprendimento testi storiografici interi o parti di essi sottoposti alla necessaria trasposizione dovrebbe essere una delle competenze professionali degli insegnanti.

Rispetto ai testi di storia generale i testi storiografici specialistici hanno una potenzialità maggiore di formazione di concetti, di schemi cognitivi, di adeguatezza dell'informazione e di stimolazione degli interessi. La loro inclusione nel curriculum verticale giova alla formazione di una immagine di storia più corretta. I testi specialistici possono sollecitare più intensamente gli interessi degli allievi e possono prestarsi meglio alle esigenze dell'individualizzazione dell'insegnamento. La crescente familiarità con testi specialistici può suscitare l'interesse a leggerli oltre la soglia della scolarità

12. Storia insegnata e storiografia**12.a. Le sottovalutate potenzialità della storia insegnata**

Dall'insegnamento della storia scolastica gli storici si aspettano la formazione del complesso di conoscenze sistemato nella storia generale come base per la comprensione delle monografie o di storie generali più estese e approfondite da loro offerte al lettore colto. I riferimenti informativi, concettuali e cronologici presupposti nelle opere storiografiche e necessari per la loro comprensione sembrano essere i soli lasciati possibili dello studio prolungato della storia. Sembra che in nient'altro la storia insegnata possa giovare alla storiografia.

12.b. Un'occasione per formare lettori competenti per la storiografia

Contro l'abitudine di sottovalutare le potenzialità dell'insegnamento della storia scolastica, occorre mettere il rapporto tra storia insegnata e storiografia in una prospettiva diversa. La storia insegnata può formare personalità disposte ad apprezzare i modi della conoscenza storica che l'attività storiografica propone e pronte ad utilizzare le conoscenze storiche allo scopo di comprendere il rapporto tra i fatti del presente e i processi storici. Dunque, dalle modalità con le quali la storia scolastica viene insegnata dipende la formazione di un pubblico capace di dare senso alla conoscenza storica e alle funzioni degli storici nella società di valutare criticamente le opere storiografiche, di potenziare l'uso della conoscenza storica a fini di comprensione di problemi biografici, di problemi professionali, di problemi politici, di problemi civici...

Se la storia scolastica è configurata in modo da sollecitare lo sviluppo delle strutture del pensiero storico e se la mediazione didattica è programmata e attuata per rendere possibile tale sviluppo, l'effetto è la formazione di un pubblico più numeroso di intenditori di storia. Si può presumere, dunque, che si formeranno storici locali professionalmente più competenti, lettori di storia più esigenti, e che, di conseguenza, si eleveranno sia la cultura storica sia la coscienza storica, con beneficio della storiografia.

13. Curriculum e nuove tecnologie informatiche**13.a. Quali effetti sulla costruzione della conoscenza storica?**

Lo sviluppo delle nuove tecnologie informatiche ha imposto all'attenzione degli storici di professione la riflessione sugli effetti che esse possono avere sulla ricerca e sulla costruzione testuale della conoscenza storica.

Inizialmente tali tecnologie venivano percepite e via via assunte più come una facilitazione di procedure preesistenti che come novità in grado di influenzare la metodologia di ricerca. Le applicazioni di archiviazione elettronica (database) e di elaborazione statistica (fogli elettronici) svolgevano in modo preciso, puntuale e personalizzato, operazioni che rientravano nella routine tradizionale della ricerca storica.

Solo successivamente, un'analisi attenta e dettagliata delle potenzialità offerte da queste tecnologie di elaborazione informatizzata induceva gli storici a ritenere che il computer potesse essere usato nel processo di ricerca, non solo nella direzione di un perfezionamento dell'analisi quantitativa dei dati, ma anche per una lettura più approfondita del materiale documentario, uno strumento in grado di portare alla luce relazioni nascoste tra serie di dati e quindi aiutare lo storico a ricostruire processi difficilmente percepibili e osservabili senza l'ausilio di procedure e tecnologie informatiche.

Nell'ultimo decennio lo sviluppo più recente di queste tecnologie ha investito anche la dimensione comunicativa oltre quella della elaborazione dei dati, ciò in coincidenza con la trasformazione del

computer da semplice oggetto computazionale a strumento versatile e multiforme, le cui funzioni investono l'ambito comunicativo dei processi di produzione e di fruizione del sapere.

I nuovi ambienti della comunicazione informatica tendono a facilitare l'approccio ad una dimensione flessibile dei processi di scrittura (sistemi di videoscrittura), permettono di scardinare la rigida struttura lineare e sequenziale del testo cartaceo tradizionale (ipertesti e ipermedia), incoraggiano forme di integrazione dei dati testuali, iconici, audiovisivi in linguaggi di tipo multimediale, sollecitano forme di scrittura collaborativa e favoriscono attraverso gli strumenti telematici una rapida e più estesa condivisione dei risultati della ricerca (Internet) e soprattutto incidono sui modelli cognitivi posti in azione nella dimensione comunicativa.

Lo storico è quindi indotto a riflettere e forse a ripensare i metodi della ricerca e di elaborazione dei dati, a rivedere i modelli della costruzione testuale del sapere storico, a ripensare le forme della condivisione e della diffusione dei risultati del proprio lavoro.

A quali condizioni queste tecnologie informatiche possono incidere e in che modo, sui processi di formazione storica e su quelli dell'insegnamento/apprendimento della storia?

E' utile o forse anche necessaria l'introduzione dell'uso del computer nelle pratiche didattiche?

13.b. Le nuove tecnologie a sostegno dei processi di insegnamento/apprendimento della storia

Il computer e le tecnologie software che lo supportano possono rappresentare un valido strumento di sostegno e facilitazione dei processi di insegnamento/apprendimento della storia centrati sulle operazioni cognitive.

Infatti la ricchezza e la varietà delle funzioni che esso può restituire (conservare, ritrovare, presentare, elaborare, organizzare, rappresentare vari tipi di informazioni) costituiscono le strumentazioni di base per la gestione delle operazioni cognitive tipiche della conoscenza storica. E sono proprio le funzioni di aiuto a pensare e ad analizzare le informazioni secondo le categorie storiografiche, in imprese collaborative di progettazione e di costruzione della conoscenza, che possono fare del computer un media di elaborazione cognitiva in campo storiografico.

Archivi elettronici e ambienti ipermediali costituiscono le tipologie di software dove esercitare e sviluppare le principali funzioni cognitive per l'educazione storica.

13.c. Gli archivi elettronici

L'uso di archivi che da sempre accompagna il lavoro dello storico può rappresentare nell'attività di formazione un valido strumento nell'ottica della ricerca storico-didattica offrendo agli studenti l'opportunità di operare con le tracce del passato da istituire in fonti e con le categorie analitiche proprie del sapere storiografico, in modo da sperimentare i procedimenti di ricostruzione del passato.

Sarà utile sperimentare due aspetti distinti nell'uso degli archivi: da una parte la loro strutturazione e dall'altra l'interrogazione di informazioni già organizzate in archivio.

La costruzione di un archivio mette gli studenti nella condizione di cimentarsi con il problema della produzione delle informazioni sul passato e sulla loro organizzazione ai fini della produzione della conoscenza.

L'interrogazione di informazioni già organizzate aiuta gli studenti a praticare le parti della ricerca storica che richiedono il reperimento di dati a sostegno di ipotesi.

13.d. Gli ambienti ipermediali

Gli ambienti ipermediali sono uno strumento di organizzazione e rappresentazione testuale e multimediale delle informazioni in forme associative e non lineari. Questa loro caratteristica, in presenza di un alto livello di interattività potrebbero facilitare e personalizzare l'apprendimento della storia, qualora rendessero possibile l'esercizio delle operazioni cognitive proprie del pensiero storiografico.

Tali ambienti possono essere impiegati o per attività di lettura, comprensione, decostruzione e ricostruzione di testi mediante gli strumenti cognitivi della conoscenza storica.

Per quel che riguarda la lettura, i sistemi ipermediali offrono queste opportunità a. un approccio multimediale all'informazione storica con la possibilità di sfruttare la specificità di ogni linguaggio (verbale, iconico, audiovisivo) per una più efficace comprensione della conoscenza storica;

b. una pluralità di percorsi di lettura che dilatano la dimensione del testo lineare, favorendone la comprensione anche in relazione ai diversi stili di apprendimento degli studenti; e. un'organizzazione della conoscenza storica in dimensioni multiprospettica (economia, politica, società cultura, ...) in grado di restituire allo studente una visione paradigmatica e integrata della disciplina storica.

Per quello che riguarda invece la scrittura, i sistemi ipermediali consentono di:

a. progettare l'organizzazione delle conoscenze storiche attraverso la costruzione di mappe concettuali relative alle aree delle grandi tematizzazioni o di microtematizzazione storica;

b. sperimentare forme di scrittura non lineare attraverso operazioni di smontaggio di testi e di trasposizione/riscrittura in forma di microtesti (nodi) collegati da legami che suggeriscono percorsi significativi di ricostruzione storica.

Per queste loro caratteristiche e funzioni, all'interno di una mediazione didattica mirata allo sviluppo delle strutture cognitive, l'introduzione nei processi di insegnamento e di apprendimento di strumenti e linguaggi multimediali può incontrare il favore di alunni e alunne e sviluppare il loro interesse sia verso lo studio della storia, sia verso le operazioni di ricostruzione della conoscenza storica.

14. L'attività di formazione

14.a. L'assenza di un disegno complessivo di formazione professionale

Nell'attuale fase di transizione verso un nuovo assetto del sistema scolastico continua a mancare un disegno complessivo relativo alla formazione professionale dei docenti di storia. Pur in presenza di svariate iniziative di formazione e aggiornamento, la formazione professionale, nella maggioranza dei casi, avviene sul campo, indipendentemente da azioni controllate di ricerca e di sperimentazione assistite. Di conseguenza le modalità di insegnamento tradizionali, l'imitazione dei modelli vissuti come studenti, i prodotti dell'editoria scolastica sembrano continuare ad essere i riferimenti prevalenti dell'attuale alfabetizzazione professionale. Nel campo specifico della didattica della storia ci si risolve nel persistere di pratiche obsolete dal punto di vista culturale ed inefficaci da quello formativo.

14.b. La formazione professionale e la trasformazione dell'insegnamento della storia

La formazione professionale, iniziale ed in servizio, dei docenti, non può essere considerata una variabile indipendente e opzionale della trasformazione del sistema scolastico, quanto piuttosto una delle condizioni essenziali per il suo farsi.

Tanto più nel campo dell'insegnamento/apprendimento della storia, dove l'innovazione richiede di essere strettamente connessa a processi di ricerca e formazione del personale docente.

Ricerca- sperimentazione- formazione vanno quindi concepite come momenti dello stesso processo che si condizionano reciprocamente. La formazione trae fondamento dalla ricerca (teorica e pratica) e dalla sperimentazione e ne costituisce, a sua volta, premessa e condizione indispensabile.

14.c. La formazione iniziale: un profilo professionale esplicito

La formazione iniziale dei docenti di storia richiede il disegno di un profilo professionale esplicito del docente. Poiché tale profilo attualmente non esiste, la sua rimozione è il presupposto su cui si fonda l'identità professionale implicita. In breve essa poggia sull'equivalenza tra sapere e sapere insegnato, tra conoscenza di un sapere e competenza ad insegnare quel sapere; sulla concezione della mediazione didattica come trasmissione e del docente che garantisce il passaggio delle conoscenze; sulla fiducia della validità in sé del sapere trasmesso e, per ciò stesso in grado di conseguire gli effetti formativi desiderati.

Una nuova e più efficace professionalità docente si fonda invece sulla relazione/distinzione tra sapere esperto e sapere insegnato, sulla individuazione delle caratteristiche peculiari dei processi di insegnamento e di apprendimento del sapere insegnato riferito alle diverse fasce scolari e alle esigenze dei soggetti coinvolti, sulla centralità della competenza della mediazione didattica come attività di costruzione di percorsi affettivamente e cognitivamente significativi.

I campi nei quali il docente deve sapere esercitare la propria professionalità sono numerosi e diversificati:

- la progettazione e la conduzione dei processi di insegnamento e di apprendimento;
- la gestione dei processi formativi nel modulo/consiglio di classe;
- la relazione e la comunicazione con studenti e genitori;
- l'uso delle risorse formative del territorio;
- la valutazione degli esiti dei processi di insegnamento/apprendimento.

Alla base di questo possibile profilo sta una diversa concezione della nuova professionalità docente: quella del docente come ricercatore.

Pensare la propria professionalità in una dimensione di ricerca significa dare ascolto e attenzione alle domande che l'esperienza quotidiana mette in gioco, privilegiare l'attenzione ai processi e alle interazioni con gli allievi, imparare a lavorare in una dimensione cooperativa con gli altri adulti che hanno in carico la formazione, saper trovare risorse utili per risolvere i problemi, considerare la memoria dei percorsi sperimentati come elemento fondamentale per la valorizzazione della professionalità

In sintesi, tratti salienti di questa nuova professionalità dovrebbero essere queste capacità

- 1) leggere le situazioni e mettersi in relazione con le domande dei soggetti e dei contesti nei quali si opera;

- 2) elaborare e sperimentare percorsi e materiali tarati su tali domande;
- 3) mantenere un riferimento costante con i risultati della ricerca scientifica e didattica;
- 4) analizzare e valutare i processi di insegnamento/apprendimento;
- 5) documentare e comunicare i risultati del proprio lavoro didattico.

14.d. Una pluralità di attività e di soggetti formatori

L'insieme di queste competenze professionali non si può guadagnare solo per via teorica. A questa è necessario affiancare attività di laboratorio e tirocinio. Per questo una simile ipotesi implica una forte integrazione di tutti quei soggetti che nella situazione attuale hanno sapere e competenze intorno al mestiere dell'insegnare e dell'apprendere. Quindi non solo l'università ma anche agenzie di ricerca e formazione (es. IRRSAE, Associazioni professionali e culturali, ...).

In questi processi formativi, un ruolo di fondamentale importanza può essere svolto dagli stessi docenti in servizio con esperienza/competenze accertate e disponibilità a svolgere attività di formazione di colleghi.

14.e. La formazione in servizio: un'occasione di ri-orientamento delle pratiche didattiche.

La formazione in servizio degli insegnanti di storia costituisce l'occasione per l'analisi e per il ri-orientamento delle pratiche della mediazione didattica, mediante il loro confronto con l'evoluzione del sapere disciplinare, con gli esiti della ricerca in campo psicopedagogico e con articolate proposte di innovazione o sperimentazione. Questa revisione che implica anche la ristrutturazione delle mappe e degli schemi cognitivi degli insegnanti in formazione, va condotta mediante attività laboratoriali in cui il docente possa:

- essere agente diretto della propria formazione;
- utilizzare consapevolmente gli strumenti epistemologici della storia;
- progettare e condurre un'azione didattica culturalmente valida e mitologicamente corretta.

La presentazione e l'analisi di esperienze, percorsi, materiali didattici, condotte in piccoli gruppi; l'ideazione e l'applicazione assistita di nuovi itinerari, con ritorni ciclici e richiami di verifica, devono costituire i campi specifici di attività in cui si esplica questo tipo di formazione.

Anche nella conduzione di attività di formazione di insegnanti in servizio vanno valorizzate le competenze e le disponibilità degli insegnanti che hanno realizzato e documentato esperienze significative di innovazione.

14.f. La formazione dei formatori: una condizione strategica per creare un sistema formativo efficace

La formazione dei formatori è perciò la condizione strategica per la creazione di un sistema della formazione iniziale e della formazione in servizio in grado di essere realmente efficace.

I docenti formatori sono docenti che:

- hanno progettato, realizzato e continuano a realizzare esperienze innovative e/o sperimentali;
- hanno seguito percorsi qualificati con agenzie riconosciute (IRRSAE, Centri di ricerca, ecc.), sia su aspetti specifici legati alla ricerca didattica, sia volti a costruire competenze di tutoring e di gestione dei processi di formazione;
- collaborano con le agenzie qualificate per la realizzazione di interventi di formazione in servizio, partecipando alla progettazione, alla conduzione, alla valutazione delle iniziative poste in atto;
- realizzano interventi di tutoring su progetti mirati;
- realizzano interventi di formazione su progetti mirati.

14.g. Un'associazione per la formazione di formatori

La formazione dei formatori richiede tempi lunghi: è necessario infatti partire dall'individuazione di insegnanti esperti (per cui si pone il problema della selezione, della creazione di albi), valorizzare le esperienze di ciascuno, intrecciare tali esperienze al lavoro comune di progettazione più organica di curricoli, moduli, preparazione di materiali, innestare infine su questo lavoro dosi consistenti di studio teorico.

Sia per la formazione dei formatori sia per quella di base vanno comunque curati:

- a. la documentazione e la diffusione dei progetti, dei materiali, delle esperienze;
- b. la valutazione dei processi e dei risultati;
- c. il confronto tra i diversi modelli messi in campo.

PER LA CONOSCENZA DELLE STORIE LOCALI NELLA SCUOLA

manifesto del convegno "La storia locale tra ricerca e didattica"

(Treviso, 16-18 marzo 1995)

1. La conoscenza delle storie locali e la formazione storica

L'insegnamento delle storie locali può dare un contributo originale alla formazione della cultura storica dei giovani e allo sviluppo della loro personalità affettiva e civica. Esso può dispiegare effetti conoscitivi, formativi e metodologici potenti e necessari per comprendere la complessità della storia generale.

1.a. La storia locale ha valore conoscitivo

Il valore conoscitivo dell'insegnamento/apprendimento della storia locale si manifesta con tre modalità

- come conoscenza della mutevole relazione tra uomini e territorio che assegna continuamente significati nuovi al carattere storico del territorio locale;
- come consapevolezza della dimensione locale delle storie generali;
- come sensibilità alla storia dei luoghi estranei e dei gruppi umani che, provenendo dai luoghi estranei si sono inseriti nell'ambiente locale e come sensibilità alla importanza di conoscerla per comprenderne meglio il presente.

Inoltre, poiché la dimensione regionale dello studio del passato ha offerto le esperienze più significative di convergenza della geografia e della storia, la storia locale offre all'insegnamento i modelli più efficaci per l'educazione spazio-temporale.

Per tali motivi lo studio della storia locale può fornire modelli di interpretazione della realtà locale, può far concepire agli studenti che ci sono fenomeni che possono essere compresi solo se studiati su scala spaziale adeguata e che a fenomeni diversi possono corrispondere scale spaziali diverse, può rendere chiaro che il passato locale non può essere compreso senza la sua contestualizzazione entro parametri più ampi, ma che a sua volta la storia generale è monca se prescinde dalle storie locali. Insomma, attraverso l'insegnamento della storia locale si può far cogliere il significato non locale di fenomeni verificatisi in ambienti circoscritti e, al contrario, si può far capire l'incidenza locale di fenomeni generali.

1.b. La storia locale ha valore formativo

Promuovendo la conoscenza di aspetti del passato dell'ambiente circostante, l'insegnamento della storia locale può cooperare a costruire il senso di identità sociale dei giovani.

Valorizzando i beni culturali locali come testimonianze del passato, provvedendo i futuri cittadini di modelli interpretativi sulla storia locale, rendendo significativo il legame tra il presente e i passati che gli uomini hanno elaborato in un territorio delimitato o di cui sono portatori gli immigrati, l'insegnamento della storia locale può contribuire alla formazione civica dei futuri cittadini.

Di tali conoscenze e di tali modelli di ragionamento storico hanno bisogno in primo luogo i funzionari e gli amministratori degli enti locali, poi i professionisti che svolgono attività che investono il territorio, infine i cittadini che devono dare il loro consenso agli interventi che riguardano le sopravvivenze del passato e il futuro del territorio a loro tramandato.

Promuovendo l'attenzione verso la storia degli altri, lo studio della storia locale fa avvertire la dignità delle storie altrui come fondamento di identità differenti.

In conseguenza di tutto ciò gli allievi sono portati a pensarsi come soggetti di plurime storie e a costruirsi una memoria sociale molteplice e possono sviluppare atteggiamenti di comprensione delle differenze di storie e di identità come ricchezze e risorse delle società umane.

Sicché viene potenziato l'uso sociale della conoscenza storica e può crearsi un bisogno diffuso di storiografia locale rigorosa.

1.c. La storia locale ha valore metodologico

La storia locale è un campo privilegiato per insegnare agli scolari le procedure mentali, metodologiche e pragmatiche implicate nella ricerca e nella costruzione della conoscenza del passato. Il passato locale si presta infatti:

- 1) ad una delimitazione tematica congruente con i limiti delle attività didattiche;
- 2) alla individuazione di fonti sufficienti e adatte allo svolgimento della ricerca storico-didattica;
- 3) alla individuazione di referenti territoriali riconoscibili dagli scolari.

Essa è, perciò, una risorsa insostituibile per la formazione delle strutture cognitive indispensabili della comprensione delle conoscenze storiche e del concetto di storia come attività conoscitiva.

1.d. L'utilità della storia locale è attualmente negata dalla nostra scuola

I benefici possibili della storia locale sono negati nell'attuale sistema didattico.

I programmi nazionali di storia - sia quelli vigenti, sia quelli elaborati dalla "commissione Brocca" - non contengono indicazioni esplicite ed univoche sull'insegnamento della storia locale. Solo le regioni a statuto speciale e con forti minoranze linguistiche hanno la delega ad integrare i programmi nazionali con prescrizioni riguardanti l'insegnamento della storia regionale.

Di conseguenza, in massima parte, gli studenti italiani escono dalla scuola ignorando tutto del passato del territorio nel quale si svolge la loro vicenda biografica, senza nessuna possibilità di capire l'intreccio tra storie locali e storie nazionali e sovranazionali, senza nessuna sensibilità a capire il rapporto tra il presente e il passato delle realtà locali nelle quali si inseriranno come cittadini.

L'ostracismo della storia locale dal sistema didattico si risolve in una grave menomazione della cultura storica formata dalla scuola e in un'amputazione del senso del passato.

1.e. Lo studio e la conoscenza delle storie locali a scuola è un diritto

Per le ragioni esposte lo studio e l'apprendimento della storia locale nella scuola sono un diritto dei giovani in via di formazione. Come in altri paesi europei il sistema formativo deve assicurare le condizioni per il rispetto di tale diritto promuovendo:

- 1) il diritto di cittadinanza della storia locale all'interno del curricolo di formazione storica;
- 2) la formazione di competenze all'insegnamento della storia locale;
- 3) la collaborazione di enti locali, archivi, musei e biblioteche;
- 4) la produzione di materiali e strumenti didattici a sostegno dei curricoli di storia locale.

1.f. Gli obiettivi formativi della storia locale scolastica

La storia locale nell'insegnamento non è circoscritta al passato del quartiere o del paese d'origine. Essa è anche storia della regione, dello stato regionale preunitario, del territorio regionale nel medioevo e nell'antichità

I fini della educazione alla storia locale devono riguardare la consapevolezza che:

- 1) la conoscenza della storia del territorio in cui si vive è rilevante per la comprensione del presente del territorio;
- 2) la conoscenza della storia locale di altri territori è una chiave per comprendere le società di quei territori;
- 3) ogni storia generale è più efficace se tiene conto delle differenziazioni locali e se rende comprensibile la dinamica fra centro e periferie, fra fenomeni generali e fenomeni locali;
- 4) la storia del proprio territorio va inquadrata in contesti più ampi;
- 5) la conoscenza della storia degli immigrati può favorire una migliore convivenza fra vecchi e nuovi residenti.

Attraverso la valorizzazione cognitiva delle storie locali si possono formare interessi personali alla stima, alla conoscenza, alla conservazione del patrimonio culturale del territorio così come si può sviluppare l'interesse e il rispetto per il patrimonio culturale di altri popoli.

1.g. Storia locale e storia generale

Nel sistema didattico la storia locale non è in concorrenza con la storia generale e tanto meno è alternativa ad essa. Nell'educazione storica essa adempie ad una funzione complementare e diversa da quella della storia generale.

Il rapporto di dare e avere tra generale e locale non è unilaterale nel senso che in ogni caso è la storia generale a fondare le condizioni di comprensibilità della storia locale. Al contrario, la storia locale può rivelarsi una introduzione efficace alle generalizzazioni prive di referenti della storia generale manualistica.

Non basta che la dimensione locale sia assunta in rapporto con il passato del territorio dove esiste la scuola. Essa deve modificare anche la trattazione di temi di storia generale (come ad es. quelli relativi alla formazione di organismi statali o dei processi di industrializzazione).

1.h. Insegnamento/apprendimento delle storie locali e storiografia

L'insegnamento della storia locale può sviluppare, da una parte, atteggiamenti corretti all'uso delle fonti e alle procedure del lavoro storiografico, dall'altra la formazione di una cultura storica entro la quale giochino un ruolo importante la conoscenza e la comprensione della funzione conoscitiva delle storie locali. Perciò esso può essere la migliore garanzia della crescita di competenze di lettura e di ricerca che potranno favorire lo sviluppo di storiografie locali rigorose.

2. Le condizioni per attuare il diritto alla conoscenza delle storie locali a scuola

Affinché il diritto alle storie locali nella scuola sia rispettato e affinché l'insegnamento delle storie locali non sia controproducente occorre che vengano soddisfatte alcune condizioni:

- 1) che i programmi di storia prescrivano l'insegnamento delle storie locali;
- 2) che si formino le competenze professionali degli insegnanti;
- 3) che siano predisposti materiali strutturati;
- 4) che archivi, musei, biblioteche funzionino anche come articolazioni del sistema formativo.

2.a. I programmi vanno integrati con indicazioni di contenuti e metodi relativi alle storie locali

Affinché il diritto alle storie locali nella scuola sia rispettato occorre che almeno un modulo di storia locale sia svolto in ogni anno scolastico e sia assunto nella composizione del curriculum, in modo che l'introduzione della storia locale nell'insegnamento sia organica e non episodica.

Perciò è necessario che il Ministero della Pubblica Istruzione permetta che i programmi nazionali siano integrati con protocolli elaborati dai parlamenti regionali contenenti prescrizioni volte ad assicurare almeno una esperienza di apprendimento di una conoscenza di storia locale in ogni anno scolastico.

2.b. La formazione degli insegnanti va qualificata anche con competenze all'insegnamento della storia locale

Appositi e ricorrenti corsi di aggiornamento sono necessari per formare negli insegnanti

- da una parte, una nuova concezione della storia insegnata che produca la sensibilità all'importanza della storia locale e al rapporto tra locale e generale,
- dall'altra, le competenze alla gestione dei materiali didattici e dei curricula di storia locale.

2.c. I compiti delle amministrazioni locali: comuni, consorzi di comuni, province, regioni

Le amministrazioni locali sono le principali beneficiarie della crescita delle conoscenze di storie locali, perciò esse dovrebbero avere fortemente a cuore la costruzione di un ambiente in cui l'insegnamento e l'apprendimento delle storie locali possano realizzarsi.

Ciò richiede in primo luogo valorizzare i patrimoni documentari procedendo al riordino e all'inventariazione degli archivi storici locali (parrocchiali, comunali, di enti consortili e di assistenza, di impresa...) e rendendone agevole la utilizzazione. La risposta adeguata a tale esigenza appare la costituzione di istituti strutturati in modo che si intreccino le funzioni di conservazione, quelle storiografiche e quelle didattiche.

In secondo luogo si richiede la formazione di competenze all'insegnamento della storia locale mediante la organizzazione di corsi ricorrenti di formazione di formatori e di corsi di aggiornamento per insegnanti.

In terzo luogo è necessario incentivare le funzioni didattiche dei musei, degli archivi e delle biblioteche locali con il pieno riconoscimento delle mansioni del personale destinato ai servizi didattici e assicurando la formazione delle specifiche competenze che la funzione didattica richiede.

Il requisito primario è l'aggiornamento delle normative diretto a favorire sia forme di collaborazione tra comuni e istituzioni di aree omogenee, sia il costituirsi di gruppi di lavoro e di gestione comprensoriali...

2.d. I compiti dei musei, archivi e biblioteche sono importanti

Musei, archivi, biblioteche, siti archeologici, sono i naturali luoghi di riferimento della storia locale didattica con una forte vocazione a formare conoscenze del territorio e virtù civiche.

Perciò alle istituzioni di tutela e conservazione tocca promuovere la costituzione di servizi didattici organici e affidarne la gestione a personale specializzato nella capacità di intrecciare la conservazione del patrimonio archivistico o museale o bibliografico con la ricerca e con la didattica delle storie locali.

Ad esse spetta anche il compito di predisporre i materiali didattici strutturati che sono indispensabili strumenti di lavoro per gli insegnanti.

2.e. I laboratori regionali o comprensoriali permanenti di didattica della storia locale

Le regioni e i consorzi di comuni possono dotarsi di strumenti efficaci per sostenere un programma di radicamento e di diffusione dell'insegnamento delle storie locali mediante l'istituzione di laboratori permanenti di didattica della storia locale. Essi possono adempiere ai compiti necessari di:

- 1) formare formatori e competenti alla produzione di materiali per l'insegnamento;
- 2) funzionare da centri di documentazione e di risorse didattiche;
- 3) funzionare da biblioteche specializzate;
- 4) formare negli insegnanti competenze all'uso dei materiali per l'insegnamento della storia locale;
- 5) costruire curricula paradigmatici di storia locale, e curricula combinati di storia locale e storia generale;
- 6) preparare materiali didattici strutturati, basati su opere storiografiche di riferimento, e dossier di fonti organizzate secondo le procedure del lavoro di ricerca storica in numero sufficiente a sostenere la realizzazione del curriculum.

TESI SUL CURRICOLO DELLA SCUOLA ELEMENTARE

Le tesi sono formulate come criteri per il riconoscimento del curricolo accettabile.

1. La scuola elementare educa alla conoscenza storica

Diverse etichette vengono usate comunemente per connotare il titolo "storia" che appare nei programmi della scuola elementare: insegnamento della storia, educazione storica di base, formazione storica di base. Ciascuna di esse ha presupposizioni pedagogiche e implicazioni didattiche. Ad esse può essere preferita educazione alla storia perché ha migliore capacità di orientare la visione degli insegnanti e dei genitori verso un'impostazione decisamente rivolta alla formazione dei requisiti dello studio della storia e non alimenta aspettative inaccettabili rispetto alla preparazione degli scolari nel sapere disciplinare.

2. Peculiarità del contributo della educazione alla storia nella formazione del pensiero

L'educazione alla storia può concorrere alla formazione del pensiero nei bambini da 6 a 11 anni. Il suo contributo specifico può manifestarsi nella costruzione delle strutture temporali di base per l'organizzazione e l'analisi delle informazioni sul passato; nel far concepire il passato come un aspetto della realtà pensabile e conoscibile mediante procedure conoscitive definite; nella sollecitazione di abilità inferenziali per produrre informazioni tramite fonti.

3. Curricolo e strutture mentali e conoscenze pregresse

Qualunque progetto curricolare di educazione alla storia deve tener conto delle strutture mentali e delle conoscenze pregresse dei bambini. Le esperienze del tempo sociale e del tempo psicologico, le competenze linguistiche e i frammenti informativi sul passato, formati dal curricolo parallelo costituiscono il patrimonio che deve offrire gli agganci adatti alla fondazione del curricolo.

4. Curricolo e scuola materna

Poiché la scuola materna ha un suo progetto educativo che può favorire l'emergenza di embrionali strutture temporali e schemi cognitivi sul passato, ogni progetto curricolare elementare deve collegarsi alla formazione mentale costruita dalla scuola materna.

5. Interazione insegnante/bambini e curricolo

La capacità di far manifestare ai bambini le strutture mentali, gli schemi cognitivi e le informazioni, di coglierne la utilizzabilità di comprenderne le potenzialità oltre che i limiti, può essere una risorsa essenziale dell'insegnante. Essa opera attraverso l'interazione tra insegnante e bambini e una disposizione all'ascolto che hanno un ruolo strategico nella realizzazione del curricolo e sono prioritarie rispetto ad ogni tecnica didattica per promuovere lo sviluppo di obiettivi socio-affettivi.

L'interazione è una condizione ineliminabile perché si realizzi l'approfondimento della conoscenza della mente e dell'affettività dei bambini coinvolti nel processo curricolare e anche vantaggiosa ai fini della crescita di competenze pedagogiche dell'insegnante.

6. Obiettivi irrinunciabili

Ogni curricolo di educazione alla storia non può rinunciare alla costruzione di strumenti cognitivi e di capacità operative di base: capacità di organizzare temporalmente piccole quantità di informazioni sul passato non storiografato; capacità di operare con gli strumenti elementari della cronologia, capacità di lettura inferenziale per produrre informazioni da fonti; comprensione delle misure cronologiche e dei termini cronologici convenzionali della storiografia; comprensione che le operazioni ineliminabili per costruire conoscenze del passato sono quelle della tematizzazione, dell'uso e sfruttamento delle fonti, dell'elaborazione delle informazioni; consapevolezza che dietro ogni conoscenza storica c'è un'attività di ricerca. Altro obiettivo

irrinunciabile è la costruzione di motivazioni alla conoscenza del passato e allo studio della storia.

7. Il curricolo di obiettivi deve configurarsi in forma di spirale

All'interno del ciclo elementare non è possibile individuare una soglia di raggiungimento degli obiettivi inerenti all'educazione alla storia. Gli obiettivi devono essere ridefiniti via via in ogni fase del processo curricolare in modo che i diversi contesti di applicazione dell'operatività didattica assicurino una crescita a spirale di concettualizzazioni e di competenze dei bambini.

8. Curricolo e contenuti

Il problema della specificità disciplinare, della quantità dei contenuti, della loro selezione e organizzazione è un problema aperto e si può immaginare la compresenza di impostazioni differenziate e ugualmente ammissibili. Però l'inclusione di conoscenze disciplinari dovrebbe in ogni curricolo rispettare la condizione della loro funzionalità alla costruzione dei requisiti per lo studio della storia.

Perciò nei discorsi contenutistici deve risultare evidente:

- a) l'importanza dell'organizzazione temporale;
- b) il ruolo dello storico;
- c) lo stato della documentazione (qualità, carenza, distribuzione diseguale nel tempo e nello spazio, ...)
- d) la distinzione tra informazioni certe, probabili, ipotetiche, in modo da rendere percepibile che la conoscenza storica è opera di lavoro storiografico.

9. Rapporto tra educazione alla storia e altri ambiti educativi

L'educazione alla storia si sviluppa in un rapporto strutturale con l'educazione linguistica e con quella geografica, e con gli studi sociali.

La connessione con la prima deve manifestarsi in ordine:

- a) all'arricchimento concettuale funzionale all'educazione storica (concetti temporali, concetti socio-economici di base...)
- b) alla crescita di competenze di verbalizzazione orale e scritta dell'organizzazione temporale dei fatti;
- c) in ordine alla possibilità di promuovere la capacità dell'elaborazione delle informazioni secondo modalità più specifiche al discorso storiografico;
- d) in ordine alla capacità di comprensione della struttura di semplici discorsi storiografici.

La connessione con l'educazione geografica deve manifestarsi nella capacità di dare importanza alla contestualizzazione e organizzazione spaziale dei fenomeni nella comprensione delle conoscenze del passato.

Gli studi sociali possono avviare la capacità di osservazione di fenomeni sociali e di costruzione di schemi cognitivi e di concetti fondamentali (ad es. società, civiltà, economia, ...) che sono essenziali per la comprensione dei testi storiografici.

La connessione con l'educazione matematica è contingente e risalta nell'educazione al sapere cronologico e alla capacità di uso delle strisce tempografiche e di rappresentazioni diagrammatiche di serie di dati.

10. Curricolo e programmi

Ogni elaborazione curricolare può avvantaggiarsi se assume criteri di riferimento e di convalida nella premessa dei nuovi programmi, laddove si mettono in rilievo:

- a) la valorizzazione delle risorse culturali e ambientali e strumentali, offerte dal territorio, il coinvolgimento del bambino nella realtà sociale, caratterizzata da processi di rapido mutamento, il patrimonio di esperienze e valori già accumulato dai bambini prima dell'ingresso nella scuola elementare e il complesso delle finalità educative (v. tesi 1. *Caratteri e fini della scuola elementare*)
- b) la creatività come potenziale educativo ai fini dell'acquisizione della consapevolezza di sé, l'opportunità di partire dall'orizzonte di esperienze e di interessi dei bambini, la necessità di promuovere la progressiva costruzione della capacità di pensiero riflesso e critico (v. tesi 2. *Una scuola adeguata alle esigenze formative del fanciullo*).

Invece, il testo del programma di storia non offre sufficienti criteri di orientamento e di convalida perché:

- a) riduce l'educazione temporale a livelli minimi e inadeguati allo studio della storia;
- b) rivela una concezione arretrata di fonte e di lavoro sulle fonti;
- c) è eccessivo, confuso, sconnesso nelle indicazioni circa i contenuti disciplinari.

11. Raccordo scuola media/scuola elementare

Alla scuola elementare spetta il compito di realizzare l'educazione alla storia, cioè di formare le condizioni affinché gli scolari possano comprendere le funzioni dello studio della storia, siano in grado di comprendere i discorsi storiografici della scuola media, abbiano interessi alla conoscenza del passato. Di conseguenza le elaborazioni curriculari non possono essere subordinate alle aspettative attuali degli insegnanti di scuola media.

Piuttosto, spetta agli insegnanti di scuola media l'onere di scandagliare ciò che il curricolo elementare è riuscito a costruire nel pensiero dei bambini e fondare la propria iniziativa curricolare sulle risorse effettivamente disponibili.

La continuità deve affermarsi anche nel modello dell'interazione tra insegnanti e alunni di scuola media.