

Area di base: storico-antropologica. Competenze storiche e geografiche nel nuovo curriculum biennale della formazione professionale

di *Maria Teresa Rabitti**

4.1

Gli standard nazionali: aspettative e problemi

All'insegnamento della storia viene solitamente attribuito un compito formativo complesso e impegnativo: la formazione del cittadino consapevole, l'educazione a una cittadinanza attiva e la competenza a valorizzare la multiculturalità della realtà contemporanea. Nel progetto pilota dell'istruzione professionale della Provincia di Bologna, gli standard nazionali scelti (Accordo Stato-Regioni del 15 gennaio 2004) indicano proprio come competenza di base, da formare nell'area storico-antropologica, la capacità di «cogliere il cambiamento e la diversità in dimensione diacronica, attraverso il confronto tra epoche, e in dimensione sincronica, attraverso il confronto tra aree geografiche e culturali». Insomma, è come dire cogliere i grandi e significativi mutamenti che hanno coinvolto l'umanità, nel tempo e nello spazio, attraverso il confronto tra culture e tra aree.

Un'altra competenza indicata è saper «collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti per il pieno *esercizio della cittadinanza*». Valorizzare quindi le esperienze personali, saper riflettere collettivamente su di esse, saperle collocare nel contesto sociale in cui si svolgono, saperle mettere in relazione con le regole, diritti e doveri, che la società nel tempo si è data, per cogliere così il rapporto tra sé e l'altro nello spazio del vissuto quotidiano. Questo per costruire la coscienza della cittadinanza, praticarla e viverla nel rispetto reciproco.

Altre competenze quali: «conoscere il funzionamento del sistema economico e orientarsi nel mercato del lavoro» o «essere consapevole dei comportamenti adeguati per assicurare il benessere e la sicurezza» sul lavoro riguardano più nello specifico aspetti della professione futura degli allievi, in tal caso la prospettiva storico-antropologica serve per far comprendere come il funzionamento del sistema economico, il mondo del lavoro con le sue regole e le sue garanzie, siano frutto di una conquista storica di soggetti che hanno agito in particolari tempi e spazi per costruire un contesto lavorativo quale è quello che oggi i giovani trovano. Contesto lavorativo ereditato dalle generazioni precedenti e che i giovani

* Professore a contratto presso la Libera Università di Bolzano, facoltà di Scienze della formazione, insegnamento di Didattica della storia presso il corso di laurea in Scienze della formazione primaria; Laboratorio di didattica della storia ed educazione civica presso la Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario.

sono chiamati a modificare o conservare per il futuro. Il presente come risultato storico di un passato che gli allievi sono tenuti a conoscere a grandi linee, per acquisire consapevolezza e sapersi orientare nel mercato del lavoro.

Gli standard scelti per la formazione professionale si presentano, come si è potuto comprendere, molto ardui da conseguire, ma nello stesso tempo indispensabili. Saper confrontare aree culturali diverse, saper cogliere le diversità come valore, educare al rispetto e alla convivenza con tali diversità, essere aperti alla multiculturalità risultano competenze ineludibili da costruire oggi, in una fase, come quella che stiamo vivendo, di ricerca di un'identità europea rispetto alle identità nazionali, ma aperta al mondo e alle grandi migrazioni di massa.

Le ingenti migrazioni dall'Est europeo verso l'Occidente e l'Italia e l'arrivo in Europa di popolazioni extraeuropee, asiatiche e nordafricane impongono grandi cambiamenti e l'inevitabile costituirsi di società multietniche.

La figura del "cittadino", in una società in così veloce mutamento, è complessa, articolata, dinamica; non si tratta, come un tempo, di "fare gli italiani", di usare la storia per costruire un'identità nazionale definita, dai valori condivisi, bensì di guidare gli allievi alla costruzione di plurime competenze di base «per accedere alla vita adulta esercitando pienamente il proprio diritto di cittadinanza attiva» (Provincia di Bologna, Ufficio Scuola e Formazione, 2006, p. 6); competenze che si possono raggiungere solo con il concorso delle varie discipline, in una scuola integrata con il territorio e la società.

A fronte di questa grande responsabilità formativa, vengono attribuite all'insegnamento nell'area storico-antropologica 140 ore, non poche, ma spesso collocate in tempi marginali, o compresse in brevi periodi non continuativi nell'arco dell'anno; da svolgere senza strumenti specifici, né manuali, né atlanti geografici o storici, né testi divulgativi, tanto meno testi storiografici o geoantropologici; unica fonte di informazione la voce del formatore e il grande mondo del web con le difficoltà e le ambiguità del suo uso come fonte.

La mancanza di testi e di manuali, carenza che va necessariamente colmata, presuppone una grande professionalità dei formatori per riuscire a sopperirvi, disponibilità e interesse degli allievi a collaborare e lavorare su fotocopie e internet.

4.2

L'approccio tradizionale all'insegnamento della storia

La storia che si insegna [...] è la storia dei manuali, vale a dire la storia dei fatti. [...] Tutto è concatenato, necessario e indiscutibile. [...] Una delle ragioni dell'indifferenza dei ragazzi nei confronti di questa disciplina trova per l'appunto origine in questo modulo di insegnamento, che assegna un ruolo passivo e prevalentemente mnemonico allo studente (Bevilacqua, 1997, p. 60).

L'esperienza ci dice che l'insegnamento della storia generalmente si riduce alla narrazione dei fatti accaduti in una data epoca del passato, alla spiegazione del perché sono accaduti (le cause) e di cosa essi hanno generato nel tempo (le conseguenze). A volte l'operazione di spiegazione dell'insegnante viene sostituita dalla lettura del manuale e agli allievi viene chiesto di ascoltare, studiare il manuale, ricordare, ripetere in modo chiaro e il più aderente possibile alla spiegazione

ascoltata o alla narrazione manualistica. Alla narrazione di questi fatti ne segue quella di altri e altri ancora, in una successione continua e poco motivante.

Ogni singola conoscenza viene proposta una dopo l'altra senza tener conto delle relazioni implicite o segnalate che ciascuna di esse intrattiene con altre conoscenze più o meno distanti nel testo e nel percorso di studio. [...] Nella scrittura della storia generale scolastica si è affermato e resiste un modello che induce autori e case editrici a pensare che la storia debba, necessariamente, essere rappresentata secondo un modello che fa spezzettare le molteplici catene dei fatti in modo che si perda la visione d'insieme dei processi dei quali fanno parte (Mattozzi, 2006a, pp. 18).

I formatori hanno adeguato il loro insegnamento al modello proposto dai manuali sui quali anche loro un tempo hanno studiato, modello che continuano a riproporre nel tempo con una fissità sorprendente.

La mediazione didattica praticata dai formatori secondo il modello tradizionale è debole:

- l'intervento sul testo storiografico è poco significativo e limitato al livello linguistico/semantico. Lo studente è lasciato solo nel processo di comprensione del testo manualistico;
- prevale l'oralità (storia materia orale);
- non sono tenuti in considerazione le preconoscenze e i bisogni cognitivi degli studenti;
- lo studente non è coinvolto nel processo di costruzione della conoscenza.

L'insegnamento della storia risulta, in questo modo, ripetitivo per i formatori, poco interessante e non coinvolgente per gli allievi che devono solo ascoltare e studiare.

Una mediazione didattica efficace deve strutturarsi tenendo conto di alcuni principi:

- l'apprendimento della storia come processo di conoscenza (non un sapere dato, ma da costruire);
- lo studente come soggetto in possesso di preconoscenze da usare come stimolo all'apprendimento;
- lo studente come soggetto in grado di compiere operazioni cognitive e acquisire abilità operative;
- la centralità del testo storiografico nel processo di costruzione della conoscenza;
- l'operatività nel processo di conoscenza.

4.3

Programmare la formazione

Programmare vuol dire fare previsioni sulla regia dei processi di insegnamento e di apprendimento riguardanti singole conoscenze storiche oppure una pluralità di esse. [...] La programmazione di una molteplicità di conoscenze ha lo scopo di superare la struttura sistemica che irrigidisce attualmente i fatti storici nelle posizioni in cui si trovano collocati sull'asse cronologico e di sostituirla con una struttura a rete all'interno della quale i fatti storici possano essere selezionati e organizzati per rispettare anche criteri cognitivi di costruzione delle conoscenze (Mattozzi, 2000).

Programmare significa quindi tener conto che la conoscenza storica da costruire non si identifica ed esaurisce nella narrazione dei fatti in successione, ma va intesa come una rete in cui i saperi si relazionano, si richiamano in un contesto di senso. Le relazioni temporali e spaziali, il confronto, la rilevazione di mutamenti e di permanenze attribuiscono significato al sapere.

La formazione deve essere perseguita nel soggetto in apprendimento attraverso la costruzione di una rete di conoscenze significative, il più possibile ampia e articolata, dei principali fatti e trasformazioni che, dall'origine dell'uomo fino ad oggi, hanno segnato la vita dell'umanità; conoscenze che permettano di comprendere e di dare maggior senso al presente, di cogliere continuità e analogie con il passato.

Nella programmazione, gli insegnanti e i formatori tendono spesso a privilegiare la costruzione dei contenuti storici, perdendo di vista la finalità formativa del loro insegnamento; difficilmente riescono a esplicitare agli allievi il rapporto tra studio del passato, comprensione del presente e progettazione del futuro, o il rapporto tra vissuto personale e responsabilità collettiva, tra delega e partecipazione attiva. L'attenzione ai contenuti mette inoltre in secondo piano l'apprendimento della metodologia con cui i contenuti sono stati costruiti, la struttura disciplinare viene trascurata, la figura dello storico e il suo operare nella costruzione della conoscenza non appaiono, hanno rilievo gli obiettivi inerenti alle competenze vengono dimenticati. Ne deriva che gli allievi colgono l'estraneità e la lontananza dello studio della storia dalla loro vita e dai loro problemi di adolescenti e futuri lavoratori, lo sentono spesso come un peso e un obbligo ingiusto e inutile. Ciò si verifica in modo particolare con allievi dei corsi professionali, che spesso hanno avuto un percorso scolastico tortuoso e poco motivante e sentono l'urgenza di inserirsi nel lavoro e nella vita.

L'esperienza condotta quest'anno, nel progetto regionale di sperimentazione, limitatamente alla programmazione didattica dell'area storico-antropologica, ha portato, con i formatori responsabili del progetto, a fare una riflessione iniziale sui modelli di mediazione da loro messi in atto, e un percorso, anche teorico, di analisi della struttura della disciplina.

I primi incontri con i formatori, che mi hanno permesso di conoscere il contesto sociale, culturale, affettivo, relazionale in cui dovevo intervenire e di comprendere la situazione pregressa, dato il mio inserimento nel progetto a metà anno, sono serviti proprio per cogliere le competenze, le conoscenze, le metodologie, gli strumenti che i formatori avevano utilizzato nel loro insegnamento, quali fossero i problemi incontrati, le attese educative, l'atteggiamento dei loro allievi verso la disciplina, e la loro personale disponibilità al cambiamento.

I formatori hanno descritto le loro classi, raccontato le dinamiche di gruppo più frequenti, i problemi relazionali, le difficoltà cognitive, la mancanza di conoscenze e abilità di base riscontrate, la presenza frequente di pregiudizi, di atteggiamenti acritici, la mancanza di motivazione allo studio della storia, alternando, però, a tutto questo anche le descrizioni di situazioni più gratificanti e gestibili.

All'atteggiamento degli allievi di diffidenza ed estraneità al sapere in generale, e alla storia in particolare, faceva riscontro nei formatori la sensazione di non poter intervenire nelle situazioni difficili, di non poter incidere e favorire un cambiamento. In alcune classi, a volte per strani casi di fortuna, in equilibri rari e pre-

cari, una breve lezione poteva essere svolta, mentre in altri momenti era impossibile ottenere attenzione o un minimo di partecipazione e coinvolgimento. Il formatore, in parte rassegnato, dichiarava di non poter far altro che sperare nella buona giornata e adeguarsi alla situazione assai volubile e imprevedibile.

I racconti hanno evidenziato i problemi e sollecitato l'esigenza di compiere una revisione delle programmazioni delle unità di lavoro, anche se in parte già realizzate in classe e, contemporaneamente, di ridefinire finalità dell'insegnamento, obiettivi, competenze, contenuti e metodi, di costruire un linguaggio comune e una strategia didattica condivisa. Si è trattato anche di conquistare la fiducia dei formatori per riproporre il già fatto con modalità diverse, per sperimentare il nuovo e lavorare assieme condividendo materiali ed esperienze. L'adesione dei colleghi insegnanti è stata di grande generosità; assieme abbiamo ripensato alla funzione dell'insegnamento della storia nei corsi professionali, all'interpretazione da dare agli standard, ai contenuti dei moduli, alla metodologia da applicare, agli strumenti necessari per raggiungere gli obiettivi richiesti dal progetto; abbiamo ripreso le linee guida del progetto pilota della Provincia di Bologna e cercato di misurarci con esse.

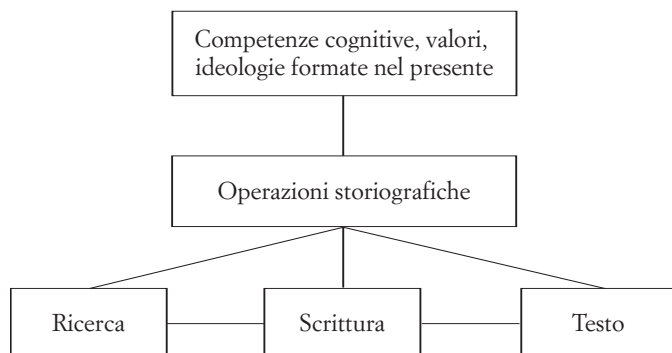
4.4 Quale storia

Gli interrogativi basilari sui quali abbiamo riflettuto per ridefinire con chiarezza il progetto sono stati: quale storia insegnare per costruire le competenze indicate, quali strategie didattiche utilizzare per rendere l'insegnamento/apprendimento efficace e motivante, quali contenuti privilegiare.

Solo in un secondo momento avremmo rivisto la programmazione riformulando le procedure, i tempi, gli spazi e le risorse richieste dalla griglia strutturata e condivisa da tutte le aree di apprendimento in tutti i corsi professionali.

FIGURA 4.1

Operazioni cognitive e fasi della costruzione della conoscenza



Fonte: Ivo Mattozzi, schema estratto dalla relazione preparata per un convegno dell'Associazione Portoghese degli insegnanti di storia.

La storia, è bene riaffermarlo, è costruzione del sapere sul passato del mondo, è il prodotto del lavoro dello storico che cerca di dare risposte accettabili e documentate a problemi dell'oggi che hanno le loro radici in un passato più o meno lontano.

Lo storico vive nel presente, coglie le sollecitazioni del mondo in cui vive, si pone domande, formula il tema della sua ricerca seguendo i suoi interessi, le sue conoscenze, le sue ideologie, quindi ricerca nel passato tracce che possano aiutarlo a costruire la sua ricerca, a rispondere alle domande che si è posto; interroga le fonti, ricava informazioni, le organizza, le mette in relazione, compie su di esse operazioni storiografiche. Scrive poi il testo in cui documenta il percorso di ricerca, ne comunica gli esiti e le sue valutazioni (cfr. FIG. 4.1).

Dobbiamo, anche nella scuola, partire dalle esigenze di conoscenza degli allievi, dai loro problemi che apparentemente sembrano individuali o esistenziali, ma, in quanto frutto del contesto storico e sociale in cui essi vivono, sono generalizzabili e possono essere recepiti come frutto di un processo storico, espressione della storia collettiva, sociale, economica o della mentalità, storia che ha radici nel passato.

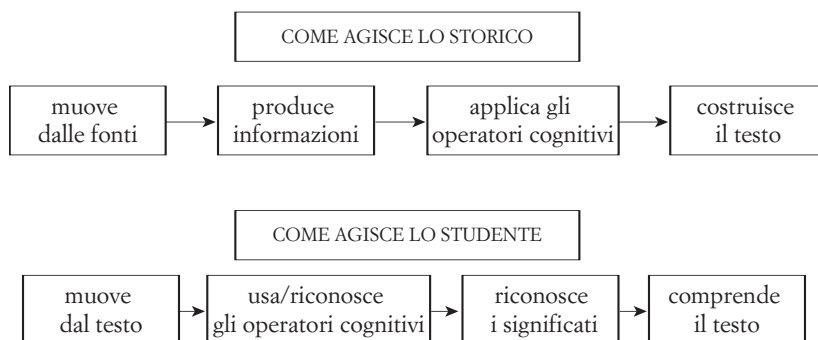
L'analisi del presente, con la conseguente problematizzazione, è il primo passo per far capire agli allievi che la storia ha a che fare con la loro vita, che la realtà in cui vivono e loro stessi sono frutto della storia, stanno dentro un processo storico.

La ricostruzione del passato e l'analisi del presente devono essere compiute con un metodo rigoroso, con il continuo ricorso alle fonti, come fanno gli storici, o al testo storiografico esperito. Il lavoro dello storico, il suo "fare la storia", il metodo seguito devono essere esplicitati, resi visibili e imitabili dagli allievi.

Essi partiranno dal testo storico e dovranno essere guidati a riconoscere in esso le operazioni che lo storico ha compiuto per costruire la conoscenza presentata nel testo.

FIGURA 4.2

Come agisce lo storico



Ne deriva un insegnamento della storia che coinvolge gli allievi nel fare, li rende partecipi alla costruzione del loro sapere, non una storia da ascoltare, non solo una storia narrata, ma da fabbricare con l'uso di fonti e di testi (cfr. FIG. 4.2).

4.5

Creare motivazione: la storia personale

Partire dalla storia personale, ripensare il proprio percorso di vita, magari come allievi, come tifosi o sportivi o migranti ecc., è una strategia motivante, lo abbiamo verificato anche quest'anno, è l'occasione per far comprendere come la storia sia una costruzione, come sia necessario per costruirla far ricorso a fonti diverse per avere informazioni, come lo studente possa essere storico di se stesso. È risultata strategia efficace per far cogliere, prima di tutto, il concetto di "fatto storico", in quanto generalmente l'idea di insegnanti e studenti è che

esistano fatti storici già dati, che esista già un catalogo di fatti del passato istituiti in fatti storici. Sono quelli che si trovano denominati e ricostruiti nella storia generale. Inoltre, il fatto storico è considerato un dato la cui articolazione e significazione sono oggettivamente fissati. [...]

Grazie a una concettualizzazione nuova di "fatto storico" possiamo considerare ogni accadimento o azione umana o complesso di accadimenti e/o azioni umane, che abbiano un inizio e una fine, come una "unità fattuale" che si compie in un intervallo di tempo finito e in uno spazio individuabile. [...]. Tra i fatti noi siamo abituati a distinguerne certi ai quali concediamo il privilegio di essere "storici". Diamo all'aggettivo "storico" una forte connotazione. Intendiamo usarlo come sinonimo di importante, di discontinuo rispetto a fatti ripetitivi o durevoli, capace di produrre effetti innovativi, di causare mutamenti. Attribuire ad un fatto la qualifica di "storico" è dire che esso è importante in sé e per sé e perciò meritevole di essere studiato, analizzato, compreso.

Se lo spogliamo della connotazione, possiamo concepire il "fatto storico" come equivalente a fatto del passato, assunto però dalla ricerca storica come oggetto di analisi, di interpretazione, di problematizzazione e di spiegazione¹.

È *fatto storico* non ciò che è importante per la politica o l'economia o gli Stati, ma ciò che lo storico decide di studiare.

L'esperienza di provare a fare gli storici cercando di ricostruire la propria storia personale, raccontando spezzoni di vita ben tematizzati, ha impegnato gli allievi a esercitarsi nelle procedure della ricerca, nell'uso delle fonti, nella produzione delle informazioni, ma soprattutto nell'attenzione alle datazioni delle fonti e nella organizzazione temporale delle informazioni. Così si sono resi conto che il rispetto dell'ordine temporale è indispensabile per la ricostruzione del passato, per attribuire senso alle informazioni e ai fatti.

La ricostruzione della storia personale permette inoltre di far costruire grafici temporali attinenti a varie tematizzazioni, di far lavorare gli allievi con gli operatori temporali: successione, periodo, durata, contemporaneità e di avere il primo approccio a uno strumento, il grafico appunto, usato dagli storici.

La riflessione metacognitiva su come è stata ricostruita la storia personale, sul metodo e le procedure seguite, ha consentito di rilevare come questo siste-

ma di costruzione storica abbia fornito un modello da ripetere e adattare allo studio della storia del divenire del mondo, sia esso affrontato su scala regionale o nazionale o mondiale.

Partire dall'esperienza personale, valorizzarla e farne oggetto di ricerca permette all'allievo di recepirsi come agente storico in relazione con il contesto sociale, economico e culturale che lo attornia; quindi non solo come strategia didattica per la costruzione del sapere storico, ma come indicazione per la realizzazione della competenza indicata dagli standard nazionali; «collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti per il pieno esercizio della cittadinanza»².

4.6

Valorizzare le preconoscenze

Partire da sé, da ciò che già l'alunno conosce, è indispensabile per costruire nuove conoscenze o modificare le concettualizzazioni errate o le misconoscenze possedute. Ogni volta che si affronta un sapere storico, a qualunque livello scolastico ci riferiamo, dobbiamo tener conto delle preconoscenze magmatiche dei giovani allievi, partire dall'ascolto di tale sapere confuso e spesso contraddittorio per individuare problemi, definire temi, descrivere contorni e contesti, per creare motivazione al lavoro di ricerca, per costruire un metodo di analisi e di confronto.

Condividere con la classe le conoscenze individuali su un tema stimola la partecipazione, amplia le conoscenze personali, permette al formatore di conoscere il livello di partenza e di scegliere la pista di lavoro da seguire per ampliare il sapere e/o modificarlo. Un *brain storming* iniziale che ponga un problema, o semplicemente una conversazione che produca una provvisoria definizione di un concetto, o la costruzione di una mappa ad albero che raccolga le conoscenze relative a un tema, sono strumenti di una didattica attiva che richiede la partecipazione dell'allievo e lo coinvolge in operazioni cognitive di analisi, confronto, generalizzazione, temporalizzazione e costruzione di concetti. A quel sapere iniziale sintetizzato in una mappa si dovrà fare ritorno al termine del percorso di conoscenza per cogliere ciò che è stato appreso, quello che deve essere aggiunto o modificato o convalidato, per riflettere su come si è proceduto per compiere una riflessione collettiva che nasce dal confronto di mappe, di schemi strutturati prima e dopo il percorso di conoscenza.

4.7

La scelta dei contenuti

Insegnare storia in qualunque ordine di scuola o nella formazione significa compiere una selezione dei contenuti da trattare; non tutta la storia che sia possibile stipare in un manuale o raccontare nelle ore di lezione, ma temi ben selezionati, conformi agli obiettivi da raggiungere, alle conoscenze da formare, alle abilità da esercitare, temi strutturati in moduli autonomi ma che favoriscano una rete di conoscenze, invece di singole conoscenze. Dobbiamo costruire un sapere storico che dia conto del divenire del mondo, che permetta di far capi-

re agli allievi perché il mondo di oggi è così come si presenta e quali sono state le principali trasformazioni che sono intervenute nel tempo.

La scelta deve privilegiare, nei percorsi di obbligo scolastico e formativo, i saperi essenziali o ritenuti tali oggi.

In un corso professionale, a maggior ragione, devono essere selezionate conoscenze di base, significative per comprendere gli snodi e i processi di trasformazione essenziali del divenire del mondo; conoscenze trasferibili in altri ambiti disciplinari, punti di riferimento a cui agganciare altre conoscenze che l'esperienza o altri studi forniranno. Conoscenze collegate tra loro, solidamente ancorate alla dimensione temporale e spaziale, che costruiscano una rete a maglie larghe, organizzate in un sistema e spendibili nel presente.

La scelta dei nuovi moduli per i corsi professionali ha privilegiato, per quanto riguarda le conoscenze e le abilità, il tema delle organizzazioni sociali e la multiculturalità, da svolgersi in senso diacronico e sincronico senza delimitazione di tempi e spazi. L'indicazione piuttosto vaga, lasciando ai formatori una grande libertà, in realtà ne aggrava il compito e rende difficile la scelta.

Quali organizzazioni sociali prendere in considerazione per costruire un confronto tra loro nel tempo e nello spazio, tra aree geografiche e culturali, come suggerisce lo standard nazionale? Quali sono state nel corso della storia le organizzazioni sociali più significative, in quali periodi si sono strutturate, presso quali popoli o civiltà, quali i cambiamenti, quali gli snodi periodizzanti e quali prendere in esame per comprendere meglio l'organizzazione della società in cui viviamo? Quali criteri seguire nella scelta, senza per questo costringere il singolo formatore a uniformarsi? Quali ambiti tematici gli storici sociali oggi propongono alla riflessione per comprendere il nostro presente?

L'analisi del presente, i problemi della società in cui viviamo, la convivenza tra culture ecc. offrono un primo criterio di selezione.

Fanno parte dell'organizzazione sociale la struttura della famiglia, la città, la gerarchia sociale, i rapporti tra ricchi e poveri, tra uomo e donna, tra imprenditore e operaio, la religione, la cultura, l'organizzazione e la gestione del potere politico³.

La scelta va limitata a pochi ambiti tematici e va fatta tenendo conto dell'interesse degli allievi e degli obiettivi da raggiungere.

Nei moduli già progettati, che ho esaminato e che in parte erano già stati svolti, è prevalso l'aspetto politico. L'organizzazione politica è diventata, nell'interpretazione dei formatori, non uno degli indicatori di una società, ma l'unico elemento significativo da analizzare; scelta limitante e in parte estranea agli interessi degli allievi, essa non permette inoltre un confronto diretto tra culture di aree diverse, non costruisce conoscenze spendibili per l'educazione multiculturale.

I formatori hanno scelto di trattare la nascita del fascismo e la formazione della Repubblica in Italia. I temi sono stati affrontati in modo tradizionale, è prevalsa la narrazione cronologica dei fatti e soprattutto l'urgenza di definire le organizzazioni politiche prima ancora di descriverle, non si è proceduto alla costruzione del concetto, ma è stata fornita la spiegazione, la definizione. Per esempio il concetto di dittatura è stato fornito all'inizio dello studio, non è stato costruito partendo dalle preconoscenze e sulla descrizione della vita quo-

tidiana durante il regime, di come agiva la propaganda, di quali regole, limitazioni o obblighi erano imposti ai cittadini, che consentissero al regime un controllo delle opinioni e della libertà. Conoscere i tratti distintivi del potere totalitario e della democrazia, avere concetti precisi permette di orientarsi nell'analisi del presente, di distinguere e valutare, mentre i fatti accaduti in quegli anni sono di per sé irripetibili.

Lo stesso problema si è posto per definire i contenuti da affrontare nel modulo sulla educazione alla multiculturalità (2SA), anch'esso di difficile definizione tematica. Cosa dobbiamo intendere con tale termine, quali tematiche affrontare, o privilegiare, quali è bene mettere a confronto per cogliere la diversità e le analogie, per stimolare il confronto e far nascere il rispetto tra culture differenti? L'obiettivo indicato dagli standard nazionali «Sa riconoscere la diversità tra i popoli in riferimento agli usi, alle abitudini, al vivere quotidiano, a partire dal confronto con la propria esperienza personale» definisce alcuni ambiti tematici, non fornisce limiti temporali né spaziali. L'obiettivo così formulato sembra incompleto, fa riferimento alla conoscenza come unico elemento per costruire il rispetto, la responsabilità, l'accettazione della diversità, la convivenza.

Nel gruppo di insegnanti si è discusso cosa intendere per cultura, multiculturalità, identità, si sono discussi stereotipi e messi in evidenza pregiudizi pericolosi per la convivenza, si sono analizzati gli elementi che generalmente vengono usati per descrivere la diversità e l'emarginazione; ad esempio, il luogo di provenienza o d'immigrazione della famiglia degli allievi o degli allievi stessi, il luogo di nascita, il riconoscimento individuale e/o collettivo di appartenenza culturale o religiosa, la scala dei valori collettivi, la considerazione e il rapporto tra i sessi nella società e nella famiglia.

Nel corso della conversazione alcuni concetti si sono chiariti, si è deciso di rilevare le differenze culturali, ma di mettere in evidenza le analogie, gli aspetti comuni della vita quotidiana, gli interessi musicali, sportivi, lavorativi, divenuti comuni perché dettati dal condividere l'ambiente e la società in cui ora gli immigrati, o comunque le persone d'altra cultura, vivono o per nascita o per elezione. Sono stati definiti gli obiettivi cui fare riferimento e si sono pensate alcune strategie di intervento. Molte classi dei corsi professionali sono già multietniche e la classe è il contesto da cui partire per costruire la conoscenza della cultura di appartenenza (compresa ovviamente quella occidentale per italiani ed europei) e individuare le influenze e i debiti culturali reciproci, per giungere a riconoscere e rispettare le pluri-appartenenze, le molte identità culturali che convivono in noi e nella società attorno.

4.8

Riorganizzare il sapere per processi di trasformazione

La constatazione che la storia è ritenuta materia noiosa, inutile e appresa con difficoltà dagli studenti pone ai formatori il dovere di riflettere sul proprio metodo di insegnamento e di individuare nuove strategie didattiche.

Una proposta didattica innovativa deve partire dal convincimento che una storia che si limiti alla narrazione di fatti accaduti nel passato, preoccupata del-

l'accumulo di conoscenze che si susseguono nel tempo, senza un preciso significato se non quello della successione cronologica, non può motivare gli allievi in generale, in modo particolare allievi con traumi scolastici alle spalle, delusi da una scuola che, demotivandoli, li ha emarginati.

È necessario quindi procedere a una riorganizzazione del sapere storico che proponga tematiche di ampio respiro e prenda in considerazione le grandi trasformazioni che hanno segnato il divenire del mondo; un sapere costruito su informazioni essenziali, senza spezzettarle per rispettare l'ordine cronologico, che faccia emergere il rapporto tra una conoscenza e l'altra. Un sapere organizzato per processi di trasformazione acquista senso perché parte da una domanda iniziale, è circoscritto a un tema preciso, è limitato nello spazio e nel tempo, ha un inizio e una fine.

Progettare un processo di trasformazione vuol dire porsi domande su come è diventato progressivamente il mondo a partire da come era nel periodo preso come punto di partenza.

L'orizzonte deve essere sempre il mondo presente e il periodo considerato deve essere un lungo periodo. Il processo di trasformazione deve essere, insomma, una tappa di avanzamento verso il presente e un segmento del divenire del mondo. La conoscenza deve contribuire a rispondere alla domanda: *“ma com'è che il mondo è diventato così com'è ora?”*. Occorre dunque guidare gli studenti a porsi la domanda e a cogliere quali sono gli aspetti del mondo attuale che richiedono la conoscenza di processi di trasformazione avvenuti nel periodo considerato (Mattozzi, 2006a, pp. 19, corsivo nel testo).

Facciamo qualche esempio: perché vicino a noi esistono paesi poveri da cui tante persone fuggono, rischiando la vita per giungere in Europa? Come mai sul Mediterraneo vivono popoli di religione cristiana a nord e musulmana a sud? Come si è formata un'economia mondiale, quando storici ed economisti collocano l'origine della globalizzazione? Quando e perché nasce l'esigenza di costruire un'Europa unita? Perché si parla di Occidente, quali nazioni ne fanno parte? Perché le guerre di oggi in alcune aree strategiche?

Interrogarci sul presente conferisce senso al sapere che andremo a costruire, fornisce chiarezza su ciò che vogliamo sapere, ci permette di stabilire il tema del processo di trasformazione, di definirne l'ambito spaziale e temporale da prendere in esame per cogliere la trasformazione.

Chiariamo che per processo di trasformazione intendiamo non un semplice mutamento da uno stato di cose a un altro:

se il mutamento riguarda il divenire del mondo o di parti importanti di esso e se ha dato un contributo a far diventare il mondo come lo sperimentiamo attualmente, allora non possiamo limitarci a usare il termine generico di «mutamento», dobbiamo cercare un termine più forte: forse quello di «trasformazione» o ancora più quello di «grande trasformazione» può essere il più adatto. Dunque, ci sono testi che hanno lo scopo di far conoscere «processi di grande trasformazione (Mattozzi, s.d.)

La trasformazione coinvolge grandi masse di uomini, ha effetti in profondità nelle civiltà, si svolge in un tempo lungo e in spazi ampi, deve essere compresa tra un inizio e una fine. Le grandi trasformazioni nella storia dell'umanità sono meno numerose dei singoli fatti storici e l'insegnamento della storia nella scuola di base non può prescindere da

esse; [...]. Un esempio: le guerre per la formazione delle monarchie e per il dominio in Europa, così difficili da comprendere, acquisiscono senso se inserite come fatti nel grande processo di trasformazione “dagli stati feudali allo Stato moderno in Europa tra XV e XVII secolo”. Altro esempio: le esplorazioni e le scoperte geografiche portoghesi e spagnole, la stessa “scoperta dell’America”, non si riducono ad eventi se viste nel lungo processo di trasformazione economica “da una economia mediterranea ad una economia mondo nel XVI e XVII secolo” o “dalla marginalità europea del secolo XIV alla centralità nel secolo XVII (Rabitti, 2006, p. 57).

4.8.1. La tematizzazione

All’insegnante e al formatore spetta il compito di scegliere e definire il tema da trattare, nel caso dei corsi professionali, tra quelli inerenti “lo sviluppo delle organizzazioni sociali”, di scegliere l’indicatore sociale da analizzare (ad esempio la struttura della famiglia o le relazioni sociali o le forme dell’organizzazione politica), di delimitare il campo di studio definendo il tempo e lo spazio.

Ad esempio, se esaminiamo l’indice di un manuale e prendiamo in considerazione le unità o capitoli riferiti al Novecento troviamo questa sequenza: *Il mondo nell’età dell’Imperialismo, L’Italia nell’età giolittiana, La prima guerra mondiale, La Rivoluzione russa, L’Italia tra le due guerre: il fascismo, Il 1929 e la crisi degli Stati liberali, La Germania di Hitler: il nazismo, La seconda guerra mondiale, La guerra fredda, Il crollo del comunismo, Decolonizzazione e sottosviluppo, La Repubblica italiana, Il mondo attuale* (Gentile, Ronga, Ferraresi, 2006).

La divisione tematica è “tradizionale”, simile a quella dei manuali di decenni precedenti, solo aggiornata in quanto nel “mondo attuale” è trattato ad esempio il terrorismo e la figura di Osama bin Laden.

Tutti questi eventi, prevalentemente di carattere politico, non hanno molto significato se studiati uno di seguito all’altro, ma possono essere compresi meglio se trattati come momenti di processi di trasformazione avvenuti nel Novecento in Europa, che hanno coinvolto tutto il mondo o gran parte di esso ad esempio: *Dalla colonizzazione europea della fine del XIX secolo alle decolonizzazioni della metà del XX secolo*, oppure *Dai totalitarismi alla democrazie europee nel XX secolo*. Se desidero dare conto della struttura politica e organizzativa dell’Italia oggi e cogliere le principali trasformazioni avvenute nel secolo scorso posso tematizzare il processo in questo modo *La trasformazione politica avvenuta in Italia dalla Dittatura alla Democrazia, 1922-1948*.

4.8.2. La struttura del processo di trasformazione

Definito il processo da indagare, poste le domande essenziali, si procede alla costruzione del contesto descrittivo della *situazione iniziale del processo* prima che abbia inizio la trasformazione.

La descrizione di un contesto iniziale in un dato periodo avviene scegliendo alcuni indicatori significativi; ad esempio, se la trasformazione da studiare è *Dalla egemonia europea di inizio Novecento alla marginalità di fine secolo*, per dar conto della centralità europea dell’inizio del Novecento devo descrivere l’egemonia economica, il dominio dei mercati, l’importanza della borsa di Londra, l’entità dei traffici commerciali e finanziari, il livello di industrializzazione

raggiunto dalle varie potenze europee. Devo descrivere l'espansione coloniale europea, la presenza di una numerosa borghesia ricca e intraprendente, la situazione politica, le rivalità tra gli Stati in Europa e in Africa e così via. La descrizione più o meno ampia a seconda delle capacità della classe permette di costruire il concetto di *centralità europea*, basato sull'analisi dei dati e le conoscenze acquisite.

Dopo avere costruito la conoscenza del *contesto iniziale* o situazione iniziale del processo da esaminare, si propone agli allievi di compiere un salto temporale e di andare a descrivere la situazione finale del processo, come si presentava il mondo o l'Europa, dopo un ampio arco temporale, alla fine della trasformazione tematizzata.

La stessa descrizione con identici indicatori deve essere fatta per raccontare *la situazione finale del processo* quando a fine Novecento, continuando con l'esempio, l'Europa dilaniata da due guerre mondiali, in parte occupata da forze straniere, schiacciata tra le due super potenze mondiali, senza più imperi coloniali, divisa e debole, ha perso la centralità economica e la supremazia politica.

Il confronto tra le due situazioni permette di cogliere le differenze, i mutamenti e le permanenze, di consolidare i concetti, permette di porre domande storiche, di *problematizzare la trasformazione*.

La fase del confronto tra le due descrizioni, all'inizio e alla fine del processo, risulta complessa per gli allievi, e va svolta collettivamente con griglia-guida che permettano loro di cogliere ciò che è mutato e ciò che è rimasto invariato. Il formatore sulla base del confronto deve sollecitare la problematizzazione, le inferenze, le domande storiche, creando così una tensione alla conoscenza e attribuendo un senso ai fatti che entreranno a far parte della ricostruzione.

La ricostruzione del processo di trasformazione avviene con la narrazione dei fatti accaduti in quell'arco temporale: le guerre mondiali, i totalitarismi, le crisi economiche e la decolonizzazione. Sta al formatore decidere come suddividere il periodo del processo in altri sottoperiodi, compiere cioè la periodizzazione del processo, seguendo il filo dei grandi e significativi eventi da trattare, deciderà quale spazio concedere, in base al tempo e alle potenzialità della classe, quali trattare per capire la trasformazione, cosa approfondire; certo non tutti i fatti, ma solo quelli che acquistano senso se inseriti in tale processo. La narrazione essenziale di tali avvenimenti ricostruisce il processo di trasformazione.

La spiegazione della trasformazione, cosa ha determinato tale cambiamento sta nella narrazione stessa dei fatti.

Gli standard nazionali suggeriscono proprio questo: «cogliere il cambiamento e la diversità attraverso il confronto».

4.8.3. Modello didattico

La FIG. 4.3 può rendere in modo più chiaro il modello didattico di riferimento proposto per la riorganizzazione del sapere storico per processi di trasformazione.

FIGURA 4.3
Struttura dei processi di trasformazione



La situazione, iniziale e finale del processo, deve tendere a descrivere i due contesti, il confronto permette di cogliere la trasformazione e di porsi problemi, la narrazione dei fatti ricostruisce e spiega il processo.

4.9 Strumenti e strategie didattiche

4.9.1. Analisi del testo

La conoscenza di un fatto storico, come un processo, si costruisce con l'uso di un testo storico, sia scritto (testi storiografici, manualistici, divulgativi), iconico o multimediale o orale (una relazione o la stessa spiegazione del formatore). Lo storico lavora su fonti di natura diversa, ma alla fine per comunicare il frutto della sua ricerca deve necessariamente costruire un testo. Il testo è quindi lo strumento base da cui partire per l'azione didattica e la costruzione della conoscenza.

Nella scuola gli studenti hanno a che fare quasi esclusivamente con il testo storiografico/manualistico; su quello si concentra l'azione di mediazione dei formatori, quello gli studenti devono comprendere. La lettura collettiva di un testo manualistico, la spiegazione dei termini che risultano complessi, la parafrasi e la semplificazione sintattica dello stesso non sono operazioni sufficienti per far comprendere agli allievi il testo e costruire conoscenza; l'esperienza dei formatori e le difficoltà degli allievi l'hanno ampiamente dimostrato.

Il testo manualistico/storiografico ha una struttura complessa, è formato da blocchi testuali differenti: narrativi descrittivi, argomentativi non distinti l'uno dall'altro; alterna e intreccia informazioni riferite a più temi; fa riferimento ad altri testi e a fonti non esplicitate; propone spiegazioni di problemi non ben definiti; procede per concetti complessi, non costruiti ma dati per scontati.

Comprendere un testo significa saper intervenire su di esso, saper selezionare le informazioni pertinenti, le temporalizzazioni che lo strutturano, distinguere informazioni dirette, indirette, inferenziali, i fatti dai processi, i mutamenti e le permanenze, individuare i blocchi descrittivi, narrativi, argomentativi e la loro funzione, cogliere le generalizzazioni, le ipotesi interpretative e le valutazioni dello storico.

L'analisi del testo, cartaceo o visivo, è una competenza alta e trasversale che va costruita con l'esercizio, e progressivamente potenziata a partire da testi semplici e poi via via più complessi.

L'analisi di testi iconici o multimediali è sicuramente più motivante e adatta agli adolescenti di oggi, ma non per questo più semplice; la lettura delle immagini va guidata perché si possano ricavare informazioni e compiere le operazioni indicate come in qualunque altro testo, tenendo presente ovviamente le modalità comunicative e il linguaggio specifico del film o della fotografia.

Nei corsi di formazione professionale la mancanza di testi storiografici o semplicemente di manuali e testi divulgativi ha indotto i formatori a fare largo uso di immagini recuperate da internet, di filmati storici a larga diffusione, di documentari e film, per motivare gli allievi e valorizzare la dimestichezza dei giovani con l'immagine. Operazione sicuramente valida, ma dettata dalla necessità, più che da una scelta didattica consapevole.

Il formatore tende a usare il testo filmico o il documentario, non come un testo da leggere e analizzare, ma come una conferma o un rinforzo di ciò che già è stato detto, studiato o spiegato, non sfruttando appieno la potenzialità comunicativa e informativa del testo multimediale.

4.9.2. Grafici temporali

In un testo storiografico le informazioni sono necessariamente tra loro in rapporto di temporalità, le relazioni temporali attribuiscono senso alle informazioni e alle spiegazioni storiografiche. Ne consegue che per ottenere un'adeguata comprensione dei testi storici e acquisire delle conoscenze è necessario possedere la struttura temporale del testo, riconoscere come lo storico ha operato con gli organizzatori temporali e quali ha privilegiato.

Generalmente la narrazione manualistica privilegia la successione dei fatti, riporta qualche breve periodo, ma spesso non tiene conto della contemporaneità e delle lunghe durate dei processi di trasformazione. Per ricomporre e dare senso al sapere, per avere una visione più ampia dei fatti o delle trasformazioni, risulta utile costruire grafici temporali o trasporre in un grafico la struttura temporale del testo, riportare su di esso le date degli eventi, i periodi, le durate, le contemporaneità dei processi.

La costruzione di un grafico temporale a partire da testi appropriati ricchi di riferimenti temporali, o come esercizio di sistemazione del sapere acquisito

con una ricerca, o anche solo come guida alla conversazione o alla lezione, è uno strumento di studio, un aiuto alla memorizzazione dei saperi, è un'operazione di costruzione di conoscenza didatticamente molto valida. Anche la sola lettura, prima collettiva e poi individuale, di un grafico già costruito, fornito dai manuali, costituisce un esercizio importante di costruzione di conoscenza.

L'educazione temporale può essere maggiormente approfondita procedendo alla costruzione con gli studenti di una mappa spazio-temporale che visualizzi la localizzazione sul planisfero della zona di diffusione territoriale del processo esaminato e ne definisca con un grafico temporale la durata e i periodi interni del processo analizzato. La mappa permette di fornire un quadro di riferimento generale su cui gli allievi andranno a collocare le informazioni e le conoscenze progressivamente acquisite anche in altri ambiti disciplinari.

4.9.3. Carte geostoriche

Strumenti utili per la mediazione didattica e la costruzione della conoscenza storica sono, oltre ai grafici lineari, anche tabelle con dati statistici, tavole cronologiche, diagrammi temporali e carte geostoriche.

I manuali presentano spesso, accanto al testo scritto, carte geostoriche, carte che coniugano la raffigurazione geografica con quella temporale. Carte in cui gli elementi geografici sono semplificati, essenziali, a volte ridotti ai soli confini di Stato, ed è rappresentato nello spazio il tema storico, ad esempio le conquiste territoriali in seguito a una guerra, gli spostamenti degli eserciti o dei fronti, la contemporaneità di Stati e Imperi in un determinato periodo.

Le carte geostoriche possono servire per rendere in modo visivo la successione cronologica e la contemporaneità nel periodo di fatti o di processi che si svolgono in aree geografiche diverse.

La lettura di carte geostoriche presenti oltre che sul manuale, su atlanti storici e siti specializzati, ricchi di carte tematiche aggiornate, deve diventare una pratica didattica costante in quanto permette di fissare meglio le informazioni, di visualizzarle, di coglierne le relazioni; stimola un metodo di studio e di analisi, favorisce il processo di costruzione della conoscenza sollecitando l'intervento degli allievi. La lettura della carta va guidata e sollecitata, in quanto presuppone abilità che si costruiscono con esercizi specifici di definizione tematica, di periodizzazione, di comprensione della simbologia usata, di lettura selettiva per indicatore.

Il confronto tra carte simili in periodi differenti permette di far cogliere i mutamenti e le permanenze rispetto a un dato indicatore o tema.

Dalla carta si può passare alla produzione di un testo esplicativo e alla formulazione di problemi e di spiegazioni.

4.9.4. Il laboratorio

Sul laboratorio di storia molto è stato scritto e molto si è sperimentato per definire se è da intendersi prevalentemente come spazio attrezzato con supporti multimediali, computer, collegamento a internet, biblioteca storica, testi storiografici e divulgativi, atlanti storici per la consultazione, grandi carte geosto-

riche alle pareti, o più in generale come insieme di pratiche attive da svolgersi anche in aula. Ci si può chiedere se sia sufficiente organizzare uno spazio attrezzato, in cui far lavorare gli allievi o mettere in atto pratiche attive, per conseguire la conoscenza storica e i risultati formativi indicati negli obiettivi degli standard nazionali per l'area storico-antropologica.

La riflessione condotta in più testi da Ivo Mattozzi (2006b, pp. 10-1) mi sembra illuminante in proposito:

Credo che sia conveniente distinguere tra “operatività” (o “didattica operativa”) e “laboratorio” (o “didattica laboratoriale”). Chiamo mediazione didattica operativa quella che supera, da una parte, il verbalismo della lezione con operazioni dirette a mettere in moto l'interazione tra docente e allievi, e dall'altra parte mette gli allievi in condizione di apprendere svolgendo esercizi di manipolazione dei materiali di apprendimento.

Considero “didattica laboratoriale” quella che si svolge in un ambiente condiviso e in cui docente e allievi e allievi tra loro interagiscono in una fase del processo di costruzione della conoscenza e delle competenze.

La didattica operativa può svolgersi in aula, in un ambiente attrezzato, ma anche a casa può essere svolta dagli alunni individualmente, dopo aver avuto una consegna precisa che comporti un'attività e materiali più o meno strutturati su cui intervenire.

Il laboratorio da svolgersi in un ambiente attrezzato, ma a volte anche in aula, presuppone una forte interattività tra allievi e tra allievi e insegnanti, un'operatività precisa, circoscritta, con un obiettivo ben definito da realizzare in modo cooperativo, per costruire una conoscenza o potenziare un'abilità.

Per realizzare attività laboratoriale

occorre dunque che la “mente manualistica” si modifichi in “mente laboratoriale”, cioè che assuma dispositivi cognitivi disposti a costruire o conquistare conoscenze e saperi mediante le pratiche [...]. Il passaggio dalla mente manualistica a quella laboratoriale richiede che l'insegnante o il formatore pensi che: la storia non è una materia ma una disciplina, cioè non è solo un insieme di informazioni e di conoscenze da trasmettere, ma consiste anche in procedure di produzione e nell'uso di esse. [...] La formazione storica del cittadino richiede la formazione di abilità nelle procedure di uso delle fonti, di produzione delle informazioni, di trattamento delle informazioni, di organizzazione delle informazioni, dunque, richiede il saper fare che è insito nella ricerca storico-didattica (ivi, pp. 13, 14).

È necessario che l'insegnante o il formatore si costruisca una cultura storica rinnovata e non si limiti a leggere e a far riferimento ai manuali, che acquisisca competenze metodologiche per costruire una didattica attiva, che apprenda come strutturare materiali che possono facilitare le operazioni di apprendimento degli allievi.

La “didattica laboratoriale” non può essere concepita come un'attività aggiuntiva e occasionale dell'insegnamento della storia: essa dovrebbe essere parte integrante del processo di costruzione della conoscenza.

Le proposte didattiche fino ad ora presentate, lavoro sul testo, costruzione e lettura di grafici temporali, carte geostoriche, attività laboratoriali, pre-

suppongono un atteggiamento attivo dell'allievo e un suo coinvolgimento nel processo di costruzione delle conoscenze, un'interattività tra docente e allievo e tra allievi, un lavoro cooperativo e materiali didattici strutturati e adatti a suscitare l'operatività, un ambiente, a volte il laboratorio di informatica, attrezzato per svolgere attività di ricerca e di studio, a volte l'aula con testi divulgativi o manuali o testi di consultazione, quotidiani, carte, atlanti.

Una didattica innovativa capace di motivare, di suscitare curiosità e di dare risposte alle richieste cognitive degli allievi permette di apprendere attraverso il fare e di costruire abilità e conoscenze che contribuiscono alla formazione delle competenze attese.

4.10

Riflessioni sull'esperienza di sperimentazione.

Il punto di vista dei formatori

di *Silvia Domenichini, Cristina Gamberi, Leonardo Ieriti, Evelina Ingrosso, Andrea Lado, Gabriella Lelli, Nadia Lombardi, Letizia Marozzi, Emilia Petri, Vincenzo Pullerà, Lorenzo Spighi*

Al termine dell'anno di sperimentazione i formatori sono stati invitati a stendere un testo collettivo che desse conto dell'esperienza compiuta, dei risultati dell'aggiornamento, del rapporto con gli aggiornatori, degli eventuali nuovi atteggiamenti maturati verso la disciplina e della ricaduta dell'aggiornamento sul processo di apprendimento delle classi. Il gruppo dei formatori dell'area storico-antropologica, prima di produrre il testo, ha sentito la necessità di ripensare assieme le tappe principali dell'esperienza che li aveva coinvolti.

Riassumo di seguito i punti salienti di quella riflessione, riportando parte del testo collettivo e cercando di dar conto delle problematiche emerse, delle aspettative condivise e dei risultati dichiarati. Per rendere più organica la riflessione abbiamo convenuto di ripensare ordinatamente l'esperienza individuando le fasi che hanno caratterizzato il percorso di aggiornamento.

1 fase: la programmazione Prendendo in considerazione il periodo iniziale, precedente il mio inserimento nel progetto (avvenuto a metà anno, nel gennaio 2007), i formatori hanno affermato di avere aderito all'aggiornamento con aspettative differenti «Quando abbiamo iniziato a lavorare alla programmazione comune, le aspettative erano diversificate: c'era chi semplicemente pensava a una serie di incontri per confrontarsi direttamente con i colleghi sulle esperienze metodologiche e didattiche svolte da ognuno nel proprio centro (es. condividere materiale come immagini, filmati, brani per la riflessione..., attività in aula...); chi pensava di lavorare partendo da una traccia già definita; chi di ricevere indicazioni pratiche e metodologiche precise da adattare poi al contesto d'aula; chi di selezionare gli obiettivi, i contenuti e le relative metodologie»⁴.

In questa fase i formatori hanno appreso a usare le griglie di programmazione concordate per tutte le materie e i corsi, hanno cercato di uniformare il linguaggio e fissato alcuni contenuti da affrontare.

Le difficoltà di stendere una programmazione condivisa si sono rivelate subito nella interpretazione e declinazione degli obiettivi: «Sin dall'inizio la defini-

zione degli obiettivi non è stata semplice, infatti i margini di scelta lasciati dagli indicatori della Regione Emilia-Romagna, declinati a partire dagli standard minimi nazionali delle competenze di base, erano amplissimi». La scelta dei contenuti è stata complessa, si è cercato di trovare un accordo privilegiando la storia del Novecento e gli aspetti geografici del territorio, dell'Italia e dell'Europa.

«Ad una prima fase di accordo di massima sui contenuti è seguito un periodo di mutamenti e diversificazioni continue nella programmazione di ogni centro professionale».

La diversificazione delle programmazioni, dovuta anche alla necessità di tener conto dei differenti contesti dei corsi professionali, alla presenza di classi problematiche e a livelli di partenza diversificati, ha impedito in seguito un reale confronto, un reciproco aiuto e scambio di materiale.

II fase: la messa in comune di difficoltà e problemi A gennaio quando sono stata inserita nel gruppo di sperimentazione, ho potuto verificare esaminando le programmazioni già elaborate, e in gran parte già realizzate in classe, una grande diversità di contenuti, un'interpretazione non uniforme degli obiettivi, il ricorso a una mediazione didattica tradizionale, anche se gli insegnanti usavano filmati, immagini, documentari e veri e propri film; mancava soprattutto chiarezza sulla funzione che la storia avrebbe dovuto assumere nel processo di formazione degli allievi.

I formatori erano in parte scoraggiati e, sebbene motivati ad apprendere, molti erano delusi dei risultati ottenuti e non capivano che altro si potesse fare per smuovere la classe e per superare lo scarso interesse per la storia continuamente verificato e ribadito dagli studenti.

Il periodo di ascolto delle problematiche presentate dai formatori è stato molto significativo, ha permesso loro di confrontarsi sui metodi seguiti, sulle difficoltà incontrate e sui risultati ottenuti. La comunicazione ha creato conoscenza reciproca e un clima di solidarietà e di aiuto, con scambi di materiali. L'intervento di aggiornamento è stato condotto all'inizio in modo leggero, non demolitorio, come risposta a una richiesta di aiuto, limitato alla modifica di qualche punto delle programmazioni già strutturate. «L'esperta, assegnata al gruppo, ci ha dato [...] suggerimenti relativamente alle programmazioni da noi inviatele prima degli incontri mensili. Inoltre ci ha ascoltato attentamente per capire le caratteristiche dei nostri allievi e ha dato organicità al nostro modo di procedere».

La revisione delle sperimentazioni già eseguite è stato un lavoro ulteriore per molti dei formatori e un reale disagio in quanto «in ogni ente di formazione le ore di lezione inerenti alla nostra area sono state distribuite in maniera nettamente differente lungo l'arco dell'anno. Per fare solo un esempio: c'era chi a dicembre 2006 aveva già terminato il ciclo delle lezioni e chi a maggio 2007 doveva ancora iniziarlo. Come portare avanti una programmazione comune in tempi così diversi?».

Dal lavoro di revisione delle programmazioni è nata la necessità di precisare termini, di definire procedimenti didattici, di conoscere possibili metodologie alternative, più operative e coinvolgenti.

III fase: dalla riflessione teorica al laboratorio A partire dalle esigenze espresse, ho proposto ai formatori di confrontarsi sui temi di fondo per cercare di trovare un'intesa nel gruppo.

Gli interrogativi di base a cui abbiamo cercato di dare risposta sempre in modo partecipativo, evitando una lezione frontale strutturata, sono stati: quali sono le finalità dell'insegnamento della storia, cosa significa creare motivazione, che senso ha per gli allievi studiare storia, cosa significa creare un rapporto costante tra passato e presente e ancora, andando a ritroso nei problemi, cosa è la storia, chi la fa, cosa si intende per fatto storico e fatto storiografico, come agisce lo storico, che rapporto esiste tra la storia generale e la mia storia, io posso fare la mia storia?

La frizione tra ciò che emergeva a livello teorico e che appassionava i formatori, e ciò che avevano programmato senza avere chiarezza sulle problematiche disciplinari, pedagogiche e didattiche di fondo, era sempre più evidente.

La necessità di trasferire a livello operativo le acquisizioni teoriche era costante e dalla riflessione teorica scaturiva immediatamente la richiesta di come procedere in classe. Sono stati riesaminati gli obiettivi indicati dagli standard nazionali, abbiamo cercato assieme di capire cosa richiedevano di insegnare e cosa dovevano imparare gli allievi, quali competenze, quali abilità dovevano essere costruite, quali strumenti si dovevano usare.

Nei vari incontri con i formatori è stata messa in atto una didattica attiva; loro stessi, dopo aver esaminato le varie metodologie proposte e ragionato sulle esemplificazioni offerte, hanno provato ad applicare ciò che avrebbero proposto in classe. Hanno provato a costruire grafici temporali tematizzati, a partecipare a un *brain storming*, a leggere una carta geostorica, a lavorare con operatori temporali sui testi, a cercare criteri di lettura di un testo. Il formatore, prima di andare in classe, ha cercato di costruire per sé l'abilità o la conoscenza che avrebbe poi speso con professionalità in fase di insegnamento.

IV fase: la programmazione condivisa Il lavoro di aggiornamento condotto in gruppo, le riflessioni collettive, lo scambio di materiali, la condivisione dei risultati hanno creato un clima operativo che ha portato alla revisione di alcune programmazioni anche se già svolte. Alcune unità di apprendimento riviste sono state riproposte con le nuove metodologie e gli allievi hanno risposto positivamente al lavoro. Si è iniziato anche a progettare un percorso per la classe seconda tenendo conto delle nuove strategie acquisite, stabilendo un accordo sui contenuti, organizzando la preparazione collettiva dei materiali, definendo le strategie didattiche da applicare. Collettivamente si è poi proceduto alla progettazione di nuove verifiche finali su alcune competenze di base condivise. Nelle classi in cui le verifiche precedentemente strutturate, ora ritenute poco significative, erano già state somministrate, ne sono state riproposte di nuove ritenute valide per il confronto.

V fase: valutazione L'entusiasmo dimostrato dai formatori nel percorso di aggiornamento, l'accresciuta motivazione all'insegnamento della storia, la grande disponibilità e volontà a fare e a sperimentare, la disposizione a cor-

reggere e rifare, il bisogno di collaborare, di confrontare in itinere i lavori svolti in classe, la disponibilità a mettere in comune materiali ed esperienze sono la prova evidente e sufficiente per valutare positivamente l'esperienza/avventura i cui esiti nella fase iniziale non erano certo prevedibili.

«Nonostante tutte le problematiche emerse, la valutazione della sperimentazione complessivamente è positiva»: oltre a permettere «un confronto proficuo tra colleghi» ha creato un «ottimo spirito di gruppo». «Credere che quello che stavamo facendo era per il bene dei nostri allievi ci ha spinti a superare le difficoltà anche nei momenti in cui sembrava che quello che era stato prodotto fosse errato e quindi inutile».

Con l'aggiornamento era risultata evidente «a tutti l'esigenza di dare sistematicità a ciò che insegnavamo, chiarendoci obiettivi, contenuti e metodologie. Questo ci ha permesso di conoscere meglio le discipline da noi insegnate potendo cogliere aspetti interessanti che fino ad allora non avevamo approfondito». «L'impegno richiesto è stato elevato; infatti non si è limitato alle ore degli incontri mensili in cui ci ritrovavamo tutti insieme, ma ha richiesto un'elaborazione lunga e impegnativa "a casa" da aggiungere al lavoro che già normalmente si svolge».

La risposta positiva degli allievi, nelle classi dove è stato possibile mettere in atto le nuove metodologie, è arrivata gratificando così i formatori e motivandoli a proseguire il lavoro. «Anche il rapporto con la classe, nella maggior parte dei casi (salvo le solite eccezioni...) ha tratto dei benefici da questa sperimentazione. Il fatto di proporre ai ragazzi materie che nella scuola tradizionale spesso hanno rifiutato o comunque connotato come noiose e inutili, in maniera diversa, ossia didatticamente stimolante, ha suscitato in loro interesse e quindi maggior motivazione ad apprendere».

Ciò non toglie che le programmazioni del primo anno siano ancora non del tutto precise, che un lavoro ulteriore di approfondimento sia da svolgere; ma sarà soprattutto in questo secondo anno che abilità, conoscenze e competenze specifiche dovranno essere precisate e le attività didattiche maggiormente definite.

4-II

Un esempio di programmazione

Presento un'unità di lavoro costruita insieme con l'intento di rendere concrete le riflessioni precedenti sulla storia precedentemente fatte e applicare alcune indicazioni metodologiche offerte durante il corso. L'unità didattica, da porre all'inizio del percorso formativo, punta alla creazione di un'abilità di base indispensabile se si desidera costruire conoscenza storica: la capacità cioè di operare con le temporalità semplici di successione, contemporaneità, periodo.

La storia personale

AREA DI BASE: storico-antropologica.

Indicatore RER: cogliere il cambiamento e la diversità in dimensione diacronica attraverso il confronto tra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto tra aree geografiche e culturali.

CODICE MODULO: ISA Attività del primo anno.

TITOLO MODULO: *Lo sviluppo delle organizzazioni sociali nella storia* (38-50 ore).

OBIETTIVO GENERALE: saper leggere varie fonti (documentarie, grafiche, cartografiche) ricavandone informazioni su eventi storici, da collocare in diverse epoche e aree geografiche.

TITOLO ATTIVITÀ 1: La ricostruzione della storia personale secondo alcuni indicatori scelti e relativamente a fatti e periodi ritenuti fondamentali.

Obiettivi dell'attività 1:

1. estrapolare informazioni da situazioni reali e concrete riguardanti la vita personale di ciascun allievo;
 2. comprendere il significato di "fonte storica" (dal punto di vista della storia personale);
 3. saper collocare eventi della storia personale su una linea del tempo convenzionale.
- Contenuti:* la propria storia, ovvero sistemazione su una linea del tempo di fatti e periodi significativi della vita, distinta per indicatori tematici.
- Definizione dei metodi:* conversazione stimolo, attività di individuazione e distinzione di eventi e periodi, lavoro individuale, socializzazione, confronto.

Fasi dell'attività:

- a) I ragazzi riceveranno un foglio con una linea del tempo scandita per anni dal 1985 al 2015; si spiega loro che il grafico è una raffigurazione convenzionale del tempo su una linea per poterlo misurare. Chiedere quale altra raffigurazione e misurazione del tempo conoscono (orologio, clessidra ecc.). Conversazione.
- b) Vengono invitati a pensare di raffigurare il tempo della loro vita sul grafico ricevuto, devono segnare la data della loro nascita, dell'anno di inizio della scuola professionale e alcune date della loro vita che ritengono significative.
- c) Viene proposto loro di ricordare e segnare la data di inizio delle scuole materna, elementare, media. Devono ora costruire un grafico, sotto a quello già tracciato, e sistemarvi le date da loro scelte per indicare i periodi delle scuole frequentate. Il grafico sarà tematizzato come "la mia vita scolastica".
- d) Si stabiliscono assieme le date che delimitano convenzionalmente i periodi della vita quali: prima infanzia, infanzia, preadolescenza, adolescenza, giovinezza; si sistemano su un grafico nuovo parallelo ai precedenti i periodi scelti. Il grafico avrà come tema "i periodi della vita umana".
- e) Si confrontano i due grafici, si distinguono le date dai periodi, si definisce la durata dei vari periodi, si colorano diversamente i periodi scolastici.
- f) Si invitano gli allievi a costruire altri grafici simili, ma con indicatori diversi quali: "le mie attività sportive", "le amicizie più significative", "i luoghi in cui ho abitato" o altri a loro scelta. Su di essi devono indicare le date e i periodi che ricordano.
- g) I grafici vengono socializzati e ciascun allievo racconta un evento accaduto o un periodo indicato su un suo grafico. Sarà fondamentale guidare l'allievo a un racconto che rispetti l'ordine temporale e la correttezza dei termini: successione, evento, fatto, periodo, durata.
- h) Si sollecita le lettura verticale dei grafici per far cogliere la contemporaneità di eventi o periodi appartenenti a temi diversi. Viene poi chiesta la stesura di un breve testo in cui i ragazzi si raccontano usando gli indicatori corretti.
- i) Si chiede ai ragazzi di immaginarsi storici di se stessi e di voler ricostruire parte della loro vita. Quali fonti sarebbero necessarie per ricostruire il giorno della nascita? Quali per la vita scolastica? Quali per la storia delle amicizie? Quali per la loro attività sportiva? Quali informazioni forniscono le fonti indicate? Ogni ragazzo sceglie un tema della propria vita da ricostruire e indica le varie fonti da usare.

l) Una riflessione sulle fonti permetterà di definire ciò che si intende per traccia del passato e per fonte, si distingueranno varie tipologie di fonte: fonte orale, fonte materiale, fonte scritta, fonte iconografica. Tra le fonti scritte si distingueranno i documenti ufficiali da quelli privati.

m) I ragazzi saranno guidati a compiere la riflessione su come si costruisce la storia, su cosa è la storia, sulle operazioni che compie lo storico quando fa ricerca e costruisce conoscenza storica.

n) La stesura di un breve testo di riflessione sull'attività svolta, le cose apprese, l'interesse o meno suscitato, concluderà l'attività.

Ambiente di lavoro: aula.

Strumenti e materiali didattici: fogli quadrettati o millimetrati predisposti dal formatore.

Modalità di raggruppamento degli allievi: si alternano il gruppo-classe e il lavoro individuale.

Ruolo del docente: durante l'attività il docente stimola la curiosità, guida la conversazione iniziale e quella finale e il confronto dei grafici, dirige l'esecuzione dei grafici, stimola la riflessione sulle operazioni compiute e favorisce la costruzione di inferenze sull'operato dello storico.

Periodo di realizzazione e ore previste: inizio anno, circa 2-3 ore.

Verifica formativa di fine attività: per verificare l'acquisizione di alcuni operatori sarà fornito un grafico temporale con indicato un secolo (il Novecento) diviso in anni, sarà fornito un elenco di date di eventi e di periodi significativi, riferiti a temi diversi. Sarà richiesto:

1. di evidenziare e raggruppare le date dei fatti per temi;
2. di costruire per ogni tema individuato un grafico e di collocarvi date e periodi;
3. di stendere un breve testo che illustri uno dei grafici costruiti, indichi gli eventi, i periodi, le durate, le contemporaneità riscontrate.

Strategie didattiche alternative per il recupero: sarà fornito un grafico già strutturato con indicati eventi e periodi; i ragazzi dovranno scrivere in modo sintetico le informazioni che riescono a ricavare dalla lettura del grafico (esempio grafico dei campionati mondiali di calcio).

Saranno forniti un grafico e alcune date di eventi storici riferiti a un solo tema da sistemare su di esso.

Note

1. Voce *Fatto storico*, in *courseware ipermediale* Mattozzi, Di Tonto (1998).
2. Standard nazionali, Accordo Stato-Regioni del 15 gennaio 2004.
3. Scelgo come esempio solo alcuni temi presenti nel testo di Garnsey, Saller (2003): *Un impero mediterraneo*, *Governo senza burocrazia* (Amministrazione centrale e periferica, Le città, città e villaggi ecc.), *Un'economia sottosviluppata*, *La terra* (Gestione e lavoro, Atteggimento dei proprietari terrieri, La produttività) *L'approvvigionamento dell'impero romano* (L'esercito, La divisione dei compiti, I sudditi come consumatori), *La gerarchia sociale* (Fonti, Analisi di classe, La mobilità sociale), *"Famiglia" e "Domus"*, *I rapporti sociali*, *La religione*, *La cultura*. Ginsborg (2004) propone come temi di analisi della società contemporanea: Non si può andare avanti così (Ricchezza e povertà, Potere e mancanza di potere, Maschio e femmina, Profitti ed etica, Legalità e illegalità, Guerra e pace), Scelte individuali e capitalismo consumista. Famiglie, Le possibilità della società civile, Far funzionare la democrazia.
4. Questa citazione, insieme alle altre riportate qui di seguito, è tratta dal testo collettivo del gruppo dell'area storico-antropologica.

Bibliografia

- AA.VV. (1995), *La mediazione didattica in storia. Una riflessione teorica, una proposta pratica. Guida per insegnanti*, Polaris, Faenza.
- AA.VV. (2004), *La didattica dei processi di trasformazione*, in *Progetto Punto Edu, Sperimentare percorsi didattici; Materiali di studio*, INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa), Firenze.
- BEVILACQUA P. (1997), *Sull'utilità della storia per l'avvenire delle nostre scuole*, ora in I. Mattozzi, *Pensare la nuova storia da insegnare*, in "Società e storia", 98, 2002, pp. 785-812.
- GARNSEY P., SALLER G. (2003), *Storia sociale dell'Impero romano*, Laterza, Roma-Bari.
- GENTILE G., RONGA L., FERRARESI I. (2006), *Polis. Cittadini della storia*, La Scuola, Brescia.
- GINSBORG P. (2004), *Il tempo di cambiare. Politica e potere della vita quotidiana*, Einaudi, Torino.
- GUANCI V., MATTOZZI I. (a cura di) (1995), *Insegnare ad apprendere storia*, IRSAE Emilia-Romagna, Bologna.
- MAROSTICA F. (a cura di) (1997), *Apprendimento e cultura storica: esperienze e spunti per la progettazione*, IRSAE Emilia-Romagna, Bologna.
- MATTOZZI I. (s.d.), *Commento a proposta di UA di un processo di trasformazione*, non pubblicato.
- ID. (1991), *La cultura storica: un modello di costruzione*, Faenza Editrice, Faenza.
- ID. (1995), *La trasposizione didattica: teoria e metodi*, in "La didattica", 3.
- ID. (2000), *La programmazione modulare: una chiave di volta dell'insegnamento della storia*, in L. Cajani (a cura di), *Il Novecento e la storia*, Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione generale istruzione secondaria di I grado, Brescia.
- ID. (2004), *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 S. Presa (a cura di), *Che storie insegnerò quest'anno?*, Assessorato alla cultura, Aosta.
- ID. (2006a), *Insegnare storia con i processi di trasformazione*, in *Riforma e didattica tra formazione e ricerca*, in "Falzea", 5, pp. 18-22.
- ID. (2006b), *La mente laboratoriale*, in P. Bernardi (a cura di), *Insegnare storia*, UTET Universitaria, Torino.
- MATTOZZI I., DI TONTO G. (a cura di) (1998), *Insegnare storia*, courseware ipermediale MPI e Dipartimento di discipline storiche, Università di Bologna, Roma-Bologna.
- PROVINCIA DI BOLOGNA, UFFICIO SCUOLA E FORMAZIONE (2006), *Progetto pilota, Documento in progress*, "Gli standard formativi minimi relativi alle competenze di base e i percorsi per l'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione nella FP della Provincia di Bologna", settembre.
- RABITTI M. T. (2006), *La didattica dei processi di trasformazione*, in "Falzea", X, 5, pp. 55-8.
- VALLE L. (1998), *Didattica modulare della storia. Insegnare con il metodo storiografico*, Armando, Roma.