

## I PRESUPPOSTI INDISPENSABILI PER LA COSTRUZIONE DI UN'UNITA' DI APPRENDIMENTO

di Flavia Marostica

### 1. I bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze

#### 1.1. La conoscenza necessaria

Prima ancora di porsi il problema di come e di cosa far apprendere ai giovani e proprio per affrontare la questione in modo efficace, occorre individuare i loro bisogni, prendendo in considerazione le caratteristiche che li contraddistinguono e li differenziano dalle generazioni di soli pochi anni fa e che giocano un ruolo determinante nel loro modo di essere, e quindi anche di apprendere, e alcune caratteristiche della società contemporanea che già hanno plasmato la loro cultura e con le quali non può non entrare in contatto la proposta didattica che viene loro offerta. L'insegnamento e anche l'apprendimento, infatti, sono tanto più efficaci quanto più sono in grado di rispondere in modo significativo ai loro reali **bisogni formativi**.

Sicuramente è di fondamentale importanza all'inizio dell'anno scolastico osservare e scoprire le caratteristiche dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze reali con cui effettivamente si realizza la relazione educativa, soprattutto se ciò avviene in termini di censimento dei saperi, degli stili, degli interessi di cui sono portatori piuttosto che delle inevitabili carenze. Tuttavia, magari avvalendosi della vasta letteratura a disposizione, dalle numerose indagini e ricerche sociologiche alle ricerche di psicologia dell'età evolutiva e dell'apprendimento e anche ai diari, romanzi, biografie che "fanno pensare" (tra i tanti possibili, un esempio soltanto: *Denny l'eletto* di Chaim Potok, Garzanti, Milano 1967, dice un'infinità di cose sull'educazione e la formazione), risulta di grande utilità, per impostare in modo adeguato le attività didattiche, prendere in considerazione e riflettere attentamente su alcune caratteristiche generali che possono poi aiutare a capire meglio non solo le singole irripetibili persone con cui si realizza la relazione educativa, ma anche le vie di comunicazione più opportune ed efficaci.

#### 1.2. L'età che attraversano

È di enorme utilità, innanzi tutto, non dimenticare mai che nel primo ciclo di istruzione ci sono bambini e bambine, ragazzi e ragazze che vanno dai 6 (in alcuni casi 5) ai 14 anni di **età**, periodo che comporta radicali e progressive trasformazioni sul piano psicologico, fisiologico, emozionale, razionale, affettivo, relazionale e quindi denso di problemi da affrontare (**compiti di sviluppo**). Durante questi anni i giovani debbono fare scelte anche non indifferenti attraverso accettazioni/rinunce, con il rischio che troppo frequentemente, come ci dimostrano numerose e diverse ricerche, esse avvengano più che altro per appartenenza familiare e non siano il frutto di un'elaborazione responsabile e autonoma. Inoltre, solo a partire dai 12 anni circa (in coincidenza grosso modo con l'inizio della scuola media) i giovani cominciano a passare **dal pensiero concreto al pensiero astratto**, a fare ragionamenti sul piano

del linguaggio e a cimentarsi con operazioni logiche sempre più complesse, a essere capaci di riflettere sulle operazioni che compiono e ad avere gli strumenti per scoprire la potenza del pensiero, pur ancora con una certa dose di egocentrismo intellettuale. Mano a mano che crescono e si rapportano con un mondo sempre più vasto, in qualche modo acquisiscono informazioni, elaborano la propria esperienza del mondo, affinano anche spontaneamente il proprio apparato concettuale e i propri schemi cognitivi, diventano portatori di capacità sempre più significative, ma anche accumulano un pregresso che li segna fortemente e introiettano **false conoscenze**, preconcetti, pregiudizi, luoghi comuni che spesso sono ostacoli all'apprendimento (si pensi solo alla potenza e alla pervasività dei mass media di cui i giovani sono, volenti o nolenti, accaniti fruitori). Negli stessi anni, piano piano, cominciano anche a sottomettersi autonomamente ad una disciplina, a delineare un programma di vita, a inserirsi nella società degli adulti, a socializzare con i gruppi dei pari, ma conservano ancora un'**emotività** spesso incontrollata, un'aggressività sovente mal dissimulata, un egocentrismo quasi sempre pervasivo e tenace.

### 1.3. La famiglia, la società, la cultura in cui concretamente vivono

La **composizione** ormai **multi-etnica della società** (come anche delle classi a scuola) è una realtà diffusa in tutto il paese e destinata, anzi, ad aumentare: essa non solo richiede la capacità di far convivere in modo costruttivo modelli sociali e culturali molto diversificati, ma ingenera anche una percezione del tutto nuova dello **spazio** che è sentito come europeo, ma prima ancora come mondiale per effetto della globalizzazione e del trasferimento delle merci, oltre che delle persone.

Le **famiglie** in cui vivono i giovani e dalle quali sono circondati, quindi le famiglie italiane e sempre più spesso quelle non italiane, hanno una struttura e una organizzazione basate ormai su una pluralità di modelli, con caratteristiche anche assai diverse tra loro (si pensi solo al continuo aumento delle famiglie monoparentali) e comunque sempre più distanti da quello tradizionale e sono di fatto sempre più impotenti nell'educare (quando intendono farlo, il che non sempre avviene). Le esperienze non scolastiche dei giovani sono caratterizzate, infatti, da una crescente **solitudine** e da contatti umani, tra pari e con adulti, sempre più scarsi e, in particolare, le esperienze concrete (la vita reale) sono sempre meno frequenti: al posto dell'ascolto degli insegnamenti degli anziani da cui un tempo si imparava a fare e a pensare e al posto dei giochi tradizionali di gruppo che una volta si facevano nel cortile con gli amici ed erano una grande palestra di vita, le esperienze dei giovani sono segnate sempre di più dai rapporti solitari con macchine, computer, televisione, giochi informatici e diventano sempre di più virtuali.

I **saperi extra-scolastici** informali e non formali, e quindi non elaborati, diventano via via più pervasivi e, poichè passano per lo più attraverso gli strumenti di comunicazione di massa (la vita virtuale), stanno modificando radicalmente le modalità di apprendimento, di memorizzazione, di ragionamento e abitano allo "zapping", a cambiare canale e programma, se quello seguito non piace abbastanza (un concorrente potentissimo, dunque, con cui fare i conti, quanto si predispone una proposta didattica basata sui saperi formali che per loro natura sono difficili e faticosi e richiedono attenzione e concentrazione prolungate). Le **nuove tecnologie**, inoltre, penetrate in modo pervasivo in tutti gli aspetti anche del vivere quotidiano, da un lato determinano stravolgimenti radicali e continui e non consentono una previsione dettagliata e di lungo respiro del futuro, da un altro lato mettono a disposizione una massa di conoscenze fino a poco tempo fa impensabile grazie all'aumento a dismisura della produzione delle **informazioni** e dell'elaborazione dei **saperi** e alla diffusione di strumenti sempre più veloci e diffusi di comunicazione nella **società dell'informazione**.

Paradossalmente, mentre il **tempo** sembra scorrere sempre più veloce e generare

un crescente senso di insicurezza insieme con cambiamenti continui veloci repentini radicali nell'organizzazione sociale nel suo complesso, la ***durata media della vita*** è aumentata e i ragazzi che oggi frequentano la scuola probabilmente vivranno fino a tarda età e quindi avranno bisogno di utilizzare per un periodo lunghissimo di tempo gli strumenti acquisiti durante la prima formazione.

#### 1.4. I bisogni (e i desideri) di cui sono portatori

I giovani di questo inizio millennio sono in genere molto *ricchi di informazioni* o comunque hanno la convinzione di averle a loro disposizione molto facilmente, ma sono anche ***molto fragili emotivamente***: non sanno cercare le informazioni che servono loro e, anche se le trovano, hanno difficoltà a decodificarle, a capire chi le produce e per cosa le produce, quali sono i messaggi espliciti e quali quelli impliciti; hanno difficoltà a rielaborare queste informazioni, a metterle in relazione, a paragonarle, a confrontarle, ad utilizzarle a proprio vantaggio per eseguire compiti, risolvere problemi, superare difficoltà, in poche parole per agire o semplicemente per vivere. Inoltre. Mentre i saperi formali sono il frutto di una lunga e continua rielaborazione basata su regole e metodi sottoposti a continua verifica, i saperi informali (un esempio è internet che per altro tutti utilizzano abbondantemente per gli indubbi vantaggi che mette a disposizione) non hanno alcun filtro per cui possono comunicare tutto ed il contrario di tutto e avere le caratteristiche e le finalità più disparate. Questo vale per tutto e anche per la storia: le edicole sono piene di pubblicazioni di argomento storico, la televisione fa spesso programmi di storia, il cinema produce di nuovo in abbondanza film storici, tutte ricostruzioni fatte non da storici e solo eccezionalmente con la consulenza di storici e quindi con caratteristiche quasi mai ineccepibili dal punto di vista scientifico, ma in alcuni casi con un potere persuasivo a dir poco dirompente.

Di fronte alle informazioni da cui sono sommersi, i giovani rischiano di essere soli e privi di strumenti e sono, quindi, portatori di bisogni formativi di tipo cognitivo e socio-affettivo-valoriale del tutto peculiari: ciò di cui hanno più bisogno è imparare ad impadronirsi degli strumenti indispensabili per cimentarsi con esse, hanno cioè ***bisogno di imparare a navigare nelle informazioni, a decodificare le informazioni, a rielaborare le informazioni, a utilizzare per sé le informazioni*** come anche a decodificare le proprie e le altrui emozioni (potenziamento delle abilità cognitive e metacognitive). Nella società della tecnologia e della conoscenza l'esercizio della piena e consapevole *cittadinanza* richiede, infatti, il possesso di conoscenze e abilità sempre più elevate e sofisticate, mentre vengono escluse o relegate, senza possibilità di riscatto, a ruoli marginali e precari le persone che non possiedono una strumentazione intellettuale minima adeguata.

I giovani hanno, quindi, bisogno di formarsi solide e significative ***conoscenze di base***, come anche di formarsi una ***personalità autonoma*** in grado di inserirsi in una società complessa e in continuo mutamento.

#### 1.5. Il compito della scuola

Il cervello/mente ha una grande plasticità e, quindi, non è affatto indifferente la ***qualità degli stimoli*** che riceve.

Gli strumenti di comunicazione di massa figli delle nuove tecnologie mettono a disposizione una quantità enorme di informazioni e attraggono/distraggono in una veloce linearità; ma, per capire e farsi un'idea personale, non è sufficiente il passaggio veloce delle immagini e dei suoni, è necessario sapersi concentrare e immergere, è necessario ripercorrere, anche più volte, la comunicazione e far lavorare "le cellule grigie".

Se non si usano le funzioni della mente è perché non si sa di averle o perché non servono, ma così la mente disimpara ciò che non utilizza per riflettere. Stare in silenzio, non avere curiosità, non provare emozioni sono i pericoli da evitare: questo male oscuro colpisce certamente in modo massiccio i giovani che vivono in ambienti culturalmente deprivati, ma purtroppo colpisce sempre di più anche in situazioni per molti versi insospettabili.

Di fronte a queste difficoltà cognitive ed emozionali dei giovani la scuola può mettere a disposizione, attraverso i percorsi di apprendimento disciplinari, **stimoli di qualità**. Se, viceversa, lascia un vuoto, questo sarà riempito da altri, ad esempio dai mass media che da un lato diffondono quasi esclusivamente modelli di consumismo, da un altro lato fanno sparire la voglia di sapere o meglio la consapevolezza di non sapere che è invece lo stimolo per migliorare: non occorre, infatti, avere intelligenza razionale ed emozionale per comprare un prodotto, anzi, ma occorre per fruire a pieno dei diritti di **cittadinanza** in un paese democratico.

Il compito primario della scuola sul piano formativo è, dunque, quello di **sviluppare/potenziare/incanalare il funzionamento della mente** ovvero il pensiero astratto attraverso le discipline formali in modo via via più rigoroso (bisogni cognitivi), ma anche delle **emozioni** e dei **comportamenti** attraverso relazioni educative positive (bisogni psico-sociali), affinché i giovani diventino capaci di affrontare i rapidi cambiamenti della società contemporanea e di imparare per tutto l'arco della vita.

Tra le abilità personali e sociali e l'apprendimento c'è, infatti, una stretta connessione, anche se "troppo spesso nella scuola si è portati a trascurare gli aspetti emotivi del processo di sviluppo dell'allievo a tutto vantaggio di quelli puramente cognitivi, dimenticando che l'**individuo è totalità integrata ed organizzata** e nella sua totalità va educato, senza contare che, in ogni situazione di apprendimento, c'è un'osmosi tra sfera affettiva e conoscitiva. Gli atteggiamenti, le aspettative più o meno esplicite, le comunicazioni verbali e non verbali dell'adulto influiscono sul bambino unitamente alle sue motivazioni personali, facilitando o ostacolando qualsiasi acquisizione conoscitiva. Così come è altrettanto vero che la conquista di nuove abilità cognitive rafforza nel fanciullo la stima di sé, soddisfa il bisogno di sicurezza, favorisce l'accettazione del bambino da parte di insegnanti e genitori ... importanza fondamentale ha, quindi, nella scuola l'educazione affettiva che, avviando l'individuo ad avere una positiva e realistica immagine di sé e facilitando l'instaurarsi di gratificanti rapporti con gli altri, costituisce un efficace mezzo di formazione di individui psichicamente sani e, conseguentemente, diventa strumento di prevenzione della malattia mentale e della devianza" (da Donata Francescato, Anna Putton, Simona Cudini, *Star bene insieme a scuola – Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*, pag.14 e 15, NIS La Nuova Italia Scientifica, Roma 1986).

Occorre, quindi, che la scuola, oltre che la famiglia, **non lasci soli** i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze con il rischio che tante potenzialità vadano sprecate o non adeguatamente valorizzate, ma li accompagnino e diano loro le possibilità e le condizioni per affinare, potenziare, estendere i loro strumenti cognitivi emotivi e relazionali, e per trovare da soli le soluzioni più adatte, non solo per un buon apprendimento scolastico, ma anche per un inserimento positivo e non subalterno in una società ormai planetaria e letteralmente sommersa dalle informazioni e dai cambiamenti.

## **2. Le risorse per l'insegnamento/apprendimento**

Per trovare risposte adeguate ai bisogni dei giovani gli insegnanti hanno a loro disposizione non poche risorse che, combinate assieme, costituiscono un patrimonio veramente molto ricco e variegato.

## 2.1 Le indicazioni istituzionali

Innanzitutto vanno tenuti presenti, come **punti di riferimento di massima**, l'insieme dei documenti istituzionali che riguardano la vita della scuola. In particolare.

### 2.1.1. I Documenti nazionali

Dal **Profilo educativo, culturale e professionale alla fine del primo ciclo di istruzione** (6-14 anni) vanno tenute presenti le articolazioni in *Identità* (conoscenza di sé, relazione con gli altri, orientamento), *Strumenti culturali*, *Convivenza civile*; soprattutto, nella seconda, la declinazione relativa all'area geo-storico-sociale: "sa orientarsi nello spazio e nel tempo, operando confronti costruttivi fra realtà geografiche e storiche diverse, per comprendere, da un lato, le caratteristiche specifiche della civiltà europea e, dall'altro, le somiglianze e le differenze tra la nostra e le altre civiltà del mondo".

Dalle **Indicazioni nazionali** (anche se provvisorie) vanno tenuti presenti sia gli *Obiettivi generali del processo formativo* (valorizzazione delle esperienze dei giovani, passaggio dal vissuto alle categorie formali disciplinari di lettura del mondo, avvio della costruzione di una visione personale del mondo e di modalità efficaci di socializzazione per la primaria, conoscenza del mondo contemporaneo e orientamento, motivazione all'apprendimento e recupero degli svantaggi nella secondaria di primo grado) sia gli *Obiettivi specifici di apprendimento* fissati per ciascuna disciplina e per la relativa area disciplinare (storia, geografia, educazione alla convivenza civile) e intesi come "livelli essenziali di prestazione" o "standard di prestazione del servizio".

### 2.1.2. Il diritto/dovere dell'esercizio dell'autonomia

Per passare dai punti di riferimento alla programmazione del lavoro reale in situazione con la collaborazione di tutti gli insegnanti della singola scuola e alla definizione del Piano dell'offerta formativa come previsto dal DPR 275/1999 (Regolamento dell'Autonomia) occorre distribuire e graduare nei diversi anni scolastici sia gli obiettivi formativi sia gli obiettivi specifici disciplinari. Come suggerito dalle stesse *Indicazioni* si può pensare ad una suddivisione in **tre blocchi**:

- ? i primi tre anni della scuola primaria in cui le attività educative non vanno improntate "alla comprensione assicurata da singole prospettive disciplinari o da singole educazioni", ma vanno predisposte in modo "che **aprano all'ordinamento disciplinare e interdisciplinare del sapere**",
- ? gli ultimi due anni della scuola primaria in cui le attività educative possono **cominciare "a coniugare** senso globale dell'esperienza personale e rigore del singolo punto di vista disciplinare",
- ? i tre anni della scuola secondaria di primo grado in cui, con modalità via via più rigorose, le attività educative sono a carattere sempre più disciplinare e finalizzate alla costruzione **modelli di rappresentazione della realtà** dati dalle diverse discipline, per avere un'immagine sempre più precisa del mondo reale e della società, per definire, attraverso lo studio delle discipline, la propria identità e i propri interessi e attitudini e per cominciare a fare scelte per il proprio futuro (orientamento).

In particolare le **conoscenze** su cui concentrare l'attenzione **in storia** potrebbero essere, in sintesi estrema, le seguenti:

### **Scuola primaria**

#### **Conoscenze dichiarative e procedurali dei primi tre anni (I, II, III)**

Strumenti per la misurazione del tempo

Storia locale e testimonianze del passato nel territorio

I concetti di fonte, di memoria, di ricostruzione storica

Operatori cognitivi di: successione, contemporaneità, durata, ciclicità, periodizzazione, mutamento, permanenza

#### **Conoscenze dichiarative e procedurali degli ultimi due anni (IV, V)**

Il processo di ominazione e i raccoglitori-cacciatori

La rivoluzione del neolitico e la nascita dell'agricoltura

Le grandi civiltà antiche fino alla dissoluzione dell'impero romano

I concetti di quadro di civiltà e di processo di trasformazione

Il linguaggio disciplinare

### **Scuola secondaria di primo grado**

#### **Conoscenze dichiarative e procedurali dei tre anni (I, II, III)**

Il millennio tra la dissoluzione dell'impero romano e la scoperta dell'America

Dall'inizio del Cinquecento a metà Ottocento

Da metà Ottocento ai giorni nostri

Il linguaggio disciplinare

Gli indicatori per la costruzione di un quadro di civiltà e di un processo di trasformazione

Alcuni aspetti di metodo della storiografia

La articolazione del concetto di fonte in diverse tipologie e le modalità di lettura e di utilizzo per la ricostruzione storiografica

I concetti di storia generale, mondiale, europea, nazionale, regionale, locale, settoriale, tematica

Operatori cognitivi di: congiuntura, accelerazione, stasi

Le differenze tra la ricostruzione storiografica e i servizi giornalistici su temi storici con particolare attenzione agli strumenti di comunicazione di massa.

I docenti di storia (e geografia), in parte lavorando collegialmente, in parte dividendosi il lavoro a gruppi o singolarmente, possono così percorrere le **tappe preliminari di costruzione delle unità di apprendimento**; essi:

- ? dividono l'intero percorso in tante parti in termini di abilità competenze conoscenze (obiettivi formativi e obiettivi specifici) quanti sono gli anni di studio previsti,
- ? individuano le unità di apprendimento possibili per ciascun anno in termini di abilità competenze conoscenze specifiche (obiettivi formativi e obiettivi specifici), selezionando le conoscenze dichiarative e procedurali da costruire/sviluppare (risultati attesi),
- ? definiscono le abilità trasversali da attivare/potenziare,
- ? stabiliscono per ciascun segmento un monte ore necessario indicativo,
- ? delineano dei percorsi possibili attenendosi al criterio della specificità disciplinare, della propedeuticità, della crescente complessità, della gradualità dell'apprendimento, come garanzia della padronanza di capacità superiori attraverso la padronanza di capacità di base.

In questo lavoro preliminare gli insegnanti già individuano **due elementi costitutivi** di ciascuna unità (il monte ore e i risultati attesi per ciascuna).

### **2.1.3. I Documenti della singola istituzione scolastica**

Il **Piano dell'Offerta Formativa** fissa l'impostazione pedagogico-didattica delle attività, le soluzioni organizzative adottate organiche ad essa, l'integrazione con le offerte degli enti territoriali.

Il **Piano di studi personalizzato** contiene la documentazione dei percorsi effettivamente realizzati.

Il **Portfolio delle competenze** di ogni singolo allievo, strutturato con una "sezione dedicata alla valutazione e un'altra all'orientamento", raccoglie la storia

scolastica di ciascuno e può essere particolarmente importante nei passaggi, sia come strumento di conoscenza e di valorizzazione del progresso degli allievi (continuità didattica) sia come strumento di costruzione di scelte e di opzioni.

## 2.2. La disciplina (il sapere esperto)

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

### 2.2.1. Cosa è una disciplina

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

Ogni disciplina è:

- ? un *campo di conoscenze* (l'aspetto contenutistico: ciò di cui si occupa, l'ottica da cui osserva la realtà),
- ? una *struttura concettuale* (l'insieme dei concetti, propri portanti e trasversali, che la organizzano): si tratta delle **conoscenze di tipo dichiarativo** (sapere cosa è un certo oggetto),
- ? una *struttura sintattica* (i paradigmi di base che organizzano l'insieme di procedure, regole, mezzi, strumenti, fasi operative: in altre parole, il *metodo* e il *linguaggio* specifico, ma anche le specifiche **operazioni** di elaborazione delle informazioni e di conoscenza ovvero le "regole che governano le attività di chi opera nell'ambito della disciplina" (Renato Di Nubila, *La valenza formativo-orientativa del sapere disciplinare* in Flavia Marostica, a cura di, *Orientamento e scuole superiori*, IRRSAE ER, Synergon, Bologna 1995): si tratta delle **conoscenze di tipo procedurale** (sapere come fare) che sono le nozioni che insieme rendono possibile e determinano le operazioni di conoscenza o di articolazione dell'esperienza e che formano gli **schemi cognitivi** della mente (come si conosce - come ci si atteggia).

Ciascuna disciplina è, infatti, anche un **modello di conoscenza**: fornisce modalità di conoscenza e strumenti di comprensione della realtà che mettono in atto processi di pensiero ed emozioni; in questo senso la struttura **sintattica** è la parte più importante per l'insegnamento/apprendimento, quella nella quale risiede principalmente la sua valenza formativa/orientativa. Le discipline servono come "*strumenti per trasformare le acquisizioni in sviluppo mentale*, come quadri di riferimento per una costruttiva integrazione nell'ambiente in cui si vive, come mezzi di rilevazione orientativa della personalità dell'alunno e delle sue proiezioni professionali sull'ambiente" (Di Nubila 1995), in altre parole sono **strumenti potenti di comprensione della realtà e di se stessi**, a patto ovviamente che i giovani riescano effettivamente ad appropriarsi del modello di conoscenza.

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

infatti, l'ordine interno alle discipline (che comunque va tenuto presente), un conto è l'ordine delle proposte didattiche, se vogliono essere finalizzate all'apprendimento e all'orientamento.

Tra l'esperienza conoscitiva che ogni persona fa in ogni attimo di tutta la sua vita e la conoscenza disciplinare c'è un legame, ma anche un salto: la prima è ricca, ma disordinata e disomogenea, la seconda è formalizzata e coerente.

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

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

Occorre, così, dare spazio alla interpretazione della realtà nei suoi vari aspetti dal punto di vista della specifica disciplina, ma occorre anche selezionare i concetti delle discipline che sono largamente **trasferibili**, abituare i giovani ad essere attivi e a cercare soluzioni da una certa angolatura disciplinare. In questo modo è possibile anche parlare con maggiore concretezza di formazione multidisciplinare come formazione nella quale il contributo delle diverse discipline non comporta la semplice somma, ma la combinazione/collaborazione sulla quale si costruisce la trasversalità **a partire dalla specificità**: le discipline diventano punti di vista diversi dai quali affrontare gli stessi problemi e non ha più senso ipotizzare una gerarchia tra di esse.

L'apprendimento diventa un processo di **interiorizzazione dei modi di agire, immaginare e simbolizzare che esistono nella cultura** (intesa come insieme di saperi formali, discipline, modelli d'uso) e che amplificano i poteri in riferimento agli usi nei quali vengono esercitati. I saperi formali, inoltre, fanno assumere significato e arricchiscono anche le esperienze e i saperi quotidiani e sono in grado di organizzarli: così si sostituiscono o si integrano con il senso comune e con i saperi non formali e informali. Un *nesso* più stretto tra la cultura scolastica e la cultura della vita quotidiana, della partecipazione alla vita civile, del lavoro e delle professioni consente alla scuola di diventare il **luogo della consapevolezza, il luogo in cui si impara a pensare**, in cui l'apprendimento spontaneo si incontra con l'apprendimento dei "vincoli", delle discipline che possono fornire strumenti e competenze culturali durature in grado di sorreggere e rendere attive e autonome le persone: lo stare a scuola diventa in tal modo significativo, senza essere totalizzante. I vincoli delle discipline diventano così semplicemente punti di vista diversi a cui adattarsi per leggere i fenomeni e muoversi nella realtà e quindi potenti strumenti conoscitivi che sono veicolo di nuove libertà conoscitive. Le discipline così intese sono uno strumento che serve non solo a chi ha la "testa" e la "voglia" di studiare, ma sono uno strumento per tutti, *indispensabile* per fruire del diritto alla cultura e *per non risultare emarginati*.

In questa prospettiva ogni disciplina diventa uno strumento potente per imparare a ragionare e ad analizzare il mondo e se stessi, usando i suoi strumenti, e quindi a scoprire inclinazioni interessi talenti vocazioni, a imparare ad imparare e a costruire autonomamente il proprio futuro.

### 2.2.2. Come si analizza una disciplina

Analizzare una disciplina significa **destrutturarla, smontarla, spezzarla** per *individuare, selezionare, scegliere* poi con precisione l'insieme di conoscenze sulle quali concentrare il processo di apprendimento in modo che i giovani le trasformino in risorse personali. Con una accortezza. Esaminare correttamente una disciplina, magari dopo aver individuato quali e quante "discipline" sono comprese nella "materia" scolastica, vuol dire esaminare le modalità con cui essa si configurano oggi, alla luce della **ricerca contemporanea**, da un lato per non tradire l'identità della disciplina e per evitare di far lavorare i giovani su "surrogati" (qualcosa che somiglia, ma non è la

disciplina) o "fossili concettuali" (ricerca obsoleta) (Mattozzi 1990), da un altro lato per individuare competenze che siano effettivamente spendibili e per costruire su questa base il sapere didattico.

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

Occorre, quindi, sforzarsi di fare un'*analisi puntuale* della disciplina che abbia come obiettivo quello di vederla nella sua complessità e nelle sue articolazioni, non solo, dunque, come un'insieme di *contenuti (conoscenze dichiarative, enunciati)*, ma anche di *metodi* e di *operazioni* sulla base di un preciso statuto epistemologico e di *concetti* fondamentali che formano gli *schemi cognitivi* della mente.

In particolare è necessario individuare, selezionare, scegliere:

- ? i **nuclei fondanti** o *nuclei essenziali* o *nodi* che sono le macro concettualizzazioni, i concetti che strutturano la disciplina e la distinguono da tutte le altre, gli organizzatori cognitivi o sintesi o sguardi di insieme che avviano la costruzione delle conoscenze perchè hanno la capacità di spiegare: essi, infatti, lasciano un segno nello sviluppo cognitivo perchè danno forma alle modalità di conoscenza, forniscono le regole necessarie, offrono una particolare chiave di lettura del mondo e forniscono gli strumenti conoscitivi che consentono di leggere la realtà in modo critico; essi diventano così possibili strumenti di lettura e schema interpretativo della realtà e garantiscono la capacità di dare significato alle proprie esperienze, di orientarsi, di comprendere costruire e criticare argomentazioni e discorsi, di generare nuove conoscenze, di sviluppare apprendimenti;
- ? le **conoscenze più significative** per i giovani di oggi sia quelle *dichiarative* (sapere cosa è un certo oggetto), sia quelle *procedurali* (sapere come fare una certa operazione), sia quelle *pragmatiche* (sapere perchè e quando fare), sia quelle *semplici* (o singole) sia quelle *complesse* (o aggregati di conoscenze), risultato di diversi livelli di elaborazione.

Poiché nella vita come nel lavoro per risolvere un problema, per affrontare una situazione, per eseguire un compito sono necessarie nello stesso tempo conoscenze di diverso tipo che ciascuno combina e usa in modo del tutto personale, gli interventi di insegnamento/apprendimento risultano tanto più efficaci quanto più si **misurano con tutti i tipi di conoscenza** ed educano contemporaneamente all'autoriflessione e all'automodificazione attraverso esperienze/attività/esercizi culturali mirati: solo così è possibile il passaggio dalle conoscenze alle **competenze**.

### 2.2.3. Una breve analisi della storia (discipline storiche)

#### 2.2.3.1. Storia della disciplina

##### Storia della disciplina come processo di ricerca scientifica

Con la parola *storia* in italiano si indica:

- ? sia l'insieme dei fatti e degli eventi accaduti nel passato,
- ? sia la ricostruzione/narrazione di tali fatti ed eventi; in questo caso storia sta per *storiografia* ovvero ricostruzione/narrazione di fatti ed eventi sulla base di tracce e di determinati principi metodologici; il che significa che non tutte le ricostruzioni/narrazioni del passato sono storiografia.

In Europa la storiografia ha avuto inizio nel VI a.C. e il primo storico viene considerato Erodoto (sec. V); altri storici del mondo classico - che hanno ricostruito il passato attraverso i documenti e hanno riflettuto su fatti ed eventi, dandone una

loro interpretazione, - sono Tucidide, Senofonte e Polibio e, poi, Sallustio, Tito Livio, Tacito e Svetonio.

Nel medioevo, dopo un lungo periodo in cui la storia è stata sentita come realizzazione di un disegno trascendente, a partire dai secc. XII-XIII, con il diffondersi delle cronache cittadine, si è affermato un orientamento più attento agli aspetti umani e concreti dei fatti e degli eventi.

La storiografia moderna ha avuto inizio con l'umanesimo e il rinascimento, a partire da una lettura critica dei documenti e da una attribuzione di importanza all'uomo e alla dimensione politica in Machiavelli e Guicciardini. Tra la fine del Seicento e il Settecento, anche grazie l'apporto delle scienze sussidiarie della storiografia (cronologia, diplomatica, paleografia) si è sviluppata in Germania e con Muratori in Italia. Nella prima metà dell'Ottocento, segnato dall'affermazione dello storicismo, gli studiosi hanno cercato nel passato le tradizioni nazionali dei popoli e prodotto numerosi trattati grazie anche la nascita del metodo critico-filologico. Gli storici più significativi di quel periodo in Europa sono: Thiers Guizot e Michelet in Francia; Macautay e Carlyle in Inghilterra; Cuoco Colletta De Sanctis e Balbo in Italia; Niebhur Ranke, Mommsen Droysen Burkhardt Pastor, in Germania. Nella seconda metà dell'Ottocento si è affermata da una parte la scuola del positivismo e del materialismo storico, da un'altra quella storicistica di Dilthey e Meinecke in Germania e quella neoidealista di Croce in Italia.

Un profondo rinnovamento della storiografia è stato attuato nel Novecento dagli studiosi che hanno lavorato attorno la rivista "Annales", fondata da L.Febvre e M. Bloch nel 1929 in Francia.

Le scuole storiografiche più significative oggi sono quelle di storia economica e sociale di stampo marxista, di storia sociale ed economica di ambito anglosassone, di storia quantitativa; di crescente interesse la produzione storiografica che affronta il passato da un punto di vista globale (World History o storia mondiale).

### **Storia dell'uso scolastico della storia**

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

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

### **2.2.3.2. Struttura concettuale della disciplina**

#### **Oggetto della disciplina o campo di conoscenze**

La storia è lo studio e la ricostruzione/narrazione del passato. Tuttavia la ricerca dello storico si basa su ciò che del passato sopravvive (le **fonti**), ma parte da un bisogno di conoscere che è proprio del **presente** e utilizza concetti e schemi interpretativi che sono anch'essi propri del presente. La ricerca storiografica, inoltre, si può incentrare in **contesti geografici/spaziali** diversi (storia mondiale, storia europea, storia italiana, storia locale etc...), in **aree cronologiche** diverse (il lungo periodo, il medio periodo, il breve periodo, il brevissimo periodo etc...), in **ambiti diversi** di attività umana o di realtà (storia demografica, economica,

sociale, politica, militare, diplomatica, della mentalità, della cultura materiale, dell'immaginario, delle malattie, dell'addomesticamento, dei nomadi e dei sedentari, storia verde etc...) tanto che, oltre che di storia, appare più che legittimo parlare anche di storie.

### **Nuclei concettuali fondamentali o concetti chiave**

Le concettualizzazioni in storia sono quantitativamente molto numerose; si riportano qui di seguito solo alcuni concetti generali e alcune riflessioni sui concetti specifici.

#### **Concetti generali**

Conoscenza storica, fatto problema spiegazione, ricerca storica, tempo, memoria.

#### **Concetti specifici**

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

- ? *periodizzazioni* (tradizionali e più recenti): preistoria, neolitico, civiltà idrauliche, civiltà della mezzaluna fertile, antichità, età classica, medioevo, civiltà precolombiane, umanesimo, rinascimento, età moderna, età contemporanea, secolo di ferro, biennio rosso, nuova guerra dei 30 anni etc...
- ? *popolazione*: nomadi e sedentari, grandi migrazioni, meticciato, crollo demografico, crescita demografica, salute pubblica, epidemia, mortalità, natalità, segregazione razziale, liberi e schiavi, tratta degli schiavi etc...
- ? *forme di stato e di governo*: città-stato, impero, regno, repubblica, monarchia feudale, città libere, comune, signoria, stato regionale, stato moderno, monarchia assoluta, stato nazionale, dinastia, statuto, costituzione etc...
- ? *politica*: politica interna, politica estera, autorità politica, politica dell'equilibrio, politica matrimoniale, potere temporale, potere universale, intolleranza religiosa, potenza marittima, controllo del territorio, espansione territoriale, invasione, posizione strategica, colonialismo, politica economica, politica sociale etc...
- ? *apparati pubblici*: assemblea rappresentativa, parlamento, finanza pubblica, burocrazia, tassazione, esercito, mercenari, compagnia di ventura, leva obbligatoria, guerra moderna, magistratura etc...
- ? *gruppi/partiti politici*: patrizi e plebei, guelfi e ghibellini, bianchi e neri, piagnoni e palleschi, giacobini e termidoriani, destra e sinistra, reazionari e rivoluzionari etc...
- ? *economia*: economia di raccolta e caccia, rivoluzione del neolitico, economia schiavistica, economia feudale, corporazioni, navigazione oceanica, colonizzazione, economia di scambio, economia monetaria, imboschimento, disboscamento, incremento della produttività dei suoli, crisi economica, ripresa economica, ristrutturazione economica, rendita, mezzadria, affitto, decadenza urbana, ripresa urbana, attività artigianali, moneta, banca, proprietà, profitto, investimento, vie di comunicazione, commercio internazionale, attività industriali, rivoluzione industriale (prima, seconda, terza), monopolio, carestia, clima, vita materiale, globalizzazione, economia-mondo etc...
- ? *gruppi sociali*: liberi e schiavi, cavalleria, servitù della gleba, destrutturazione sociale, masse urbane, masse rurali, borghesia, nobiltà, clero, terzo stato, proletariato, sottoproletariato, emigrati, immigrati etc...
- ? *cultura*: analfabetismo, alfabetizzazione, lingue volgari, influenza culturale, scuole, scolarità, università, cultura orale, cultura scritta, cultura massmediale etc....

### **2.2.3.3. Struttura sintattica della disciplina**

#### **Processi logici tipici della disciplina o operazioni cognitive specifiche**

Nella ricerca storica vengono utilizzate sia procedure mentali o operatori cognitivi propri di altre discipline e anche dei saperi quotidiani sia operatori cognitivi specifici che possono essere così classificati (Ivo Mattozzi, *Morfologia della conoscenza storiografica e didattica* in *La cultura storica: un modello di costruzione*, Editrice Polaris, Faenza-RA 1990):

##### **Operatori di tematizzazione**

Individuazione del fatto storico

Costituzione di insiemi di informazioni

Costituzione di mappe di conoscenze

#### **Operatori di organizzazione temporale e di relazioni temporali**

Distinzione tra passato presente futuro

Successione

Contemporaneità

Periodo/periodizzazione

Distinzione di durate

Ciclo

Congiuntura

Cronologia

Datazione

#### **Operatori di organizzazione spaziale**

Localizzazione

Estensione

Distanza

Distribuzione territoriale

#### **Operatori di classificazione dei fatti e di organizzazione di intreccio**

Individuazione di permanenze

Individuazione di mutamenti

Individuazione di eventi

Problematizzazioni

Spiegazioni

#### **Operatori di formazione del testo della comunicazione**

Descrizione

Narrazione

Argomentazione

### **Procedure di ricerca o metodologia**

Lo storico - attraverso la ricerca, il confronto e l'elaborazione delle informazioni tratte dalle fonti scritte iconografiche e materiali - ricostruisce e interpreta le strutture e le dinamiche di sviluppo del passato, attenendosi ai principi di pubblicità e di verificabilità da parte della comunità di studiosi, tipici del metodo scientifico: le procedure che usa debbono essere, infatti, ripetibili e i risultati cumulabili.

### **Linguaggio**

Il linguaggio con cui sono costruiti i testi che riportano i risultati delle ricerche storiche è in parte un linguaggio specifico della disciplina, in parte un linguaggio mutuato da altre discipline, a secondo dei temi che sono oggetto di trattazione; si tratta, quindi, di un linguaggio ad alto livello di complessità.

### **Strumenti/Fonti**

Le fonti dalle quali lo storico può ricavare informazioni sono numerosissime e vanno dai testi scritti (manuali, storie generali, saggi storiografici, biografie, raccolte di documenti etc...) reperibili nelle biblioteche e negli archivi, alla stampa periodica, ai repertori iconografici, ai supporti informatici e mass mediali (CD, DVD, documentari televisivi e cinematografici, siti internet et ...), alle fonti materiali reperibili nel territorio (beni culturali, siti archeologici etc...) fino alle fonti orali (testimonianze, memoria etc...).

## Teorie o modelli di spiegazione

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

### 2.2.3.4. Rilevanza sociale

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

### 2.2.4. Dalla storia/storiografia alla storia insegnata

La premessa, dunque, indispensabile per la costruzione di unità di apprendimento di storia non può non essere una solida e aggiornata conoscenza degli argomenti su cui si intende lavorare ovvero dei risultati più recenti della ricerca scientifica contemporanea, in altre parole occorre partire dalla **storiografia**.

Essa può offrire ai docenti moltissimo:

- ? il **piacere**, innanzi tutto, di leggere e di percorrere con la mente e con il cuore la ricostruzione di aspetti nuovi o diversi del passato degli uomini e delle donne che è ancora dentro di noi,
- ? l'**autoaggiornamento** per completare, approfondire, integrare la preparazione universitaria e per scoprire i risultati della ricerca più recente che alle volte ribalta le conoscenze acquisite (incremento e aggiornamento dei saperi),
- ? la **formazione ex novo** su temi e/o aree geografiche che non sono mai stati presenti nella formazione universitaria e/o successiva, ma che diventa indispensabile accogliere nel curriculum (conoscenze e concettualizzazioni),
- ? la individuazione di **criteri scientifici per giudicare** efficacemente i manuali scolastici e in genere i materiali didattici che l'editoria mette sul mercato e anche per valutare la produzione poderosa e pervasiva della massa media (trasmissioni televisive, film, CD, DVD, pubblicazioni vendute in edicola, siti internet etc...),
- ? la messa a punto di **repertori di testi la cui lettura** suggerire ai giovani per integrare e/approfondire i curricoli scolastici e magari anche per assecondare interessi e passioni personali,
- ? il reperimento di **materiali** da utilizzare o direttamente o con le opportune riconfigurazioni/ristrutturazioni per **produrre percorsi didattici/moduli/unità di apprendimento**, soprattutto per i ragazzi degli ultimi anni della scuola superiore,
- ? la elaborazione attraverso la lettura e lo studio di testi che comunicano i risultati della ricerca di **criteri** sensati e fondati da utilizzare per la **strutturazione di percorsi didattici/moduli/unità di apprendimento**, l'esperienza diretta dell'**utilizzo scientificamente fondato** degli **operatori cognitivi** e dei **modelli di spiegazione** propri della storiografia per impostare correttamente e

adeguatamente i supporti che consentono ai giovani di apprendere ad individuarli e ad utilizzarli anche sul piano non formale e informale.

Se, inoltre, la storia/storiografia è la ricostruzione di fatti ed eventi accaduti nel passato sulla base di determinati principi metodologici, insegnare e apprendere storia significa lavorare non solo con le conoscenze **dichiarative** ma anche e soprattutto con le conoscenze **procedurali** proprie della disciplina: "Le conoscenze storiche sono una costruzione intellettuale che si fonda su un uso intensivo dell'organizzazione temporale dei fatti e delle informazioni che li riguardano. Le conoscenze storiche si costruiscono con i testi e nei testi l'organizzazione temporale si elabora attraverso gli strumenti della lingua. La comprensione dei testi e l'acquisizione delle conoscenze storiche richiedono la comprensione del loro ordine temporale. Se manca la capacità di comprendere la temporalità dei testi storici, la comprensione diventa difficile e la conoscenza viene sicuramente mal compresa" (Ivo Mattozzi, *Presentazione per il docente* in Ernesto Perillo, a cura di, *La storia. Istruzioni per l'uso*, IRRE Veneto, Tecnodid, Napoli 2002).

Se, tuttavia, la premessa è identica in qualsiasi ordine di scuola si insegni (conoscere la storiografia per sostenere l'apprendimento della storia), molto diverso è il percorso da fare nella **trasposizione didattica**: occorre, infatti, individuare i saperi essenziali in relazione ai diversi livelli di scolarità e costruire segmenti di apprendimento che delineino un itinerario per gradi, incentrato nei primi anni soprattutto sull'acquisizione dei prerequisiti e dedicato alla storia sistematica solo più avanti, quando i bambini e le bambine ormai padroneggiano gli strumenti temporali di base.

### 2.3. I beni culturali nella scuola e nel territorio

La terza risorsa, ricchissima, a disposizione degli insegnanti è costituita da quelli che ormai vengono complessivamente indicati con il nome di beni culturali: l'insieme di luoghi e oggetti materiali, mobili e immobili, di proprietà pubblica o aperti alla fruizione pubblica che soddisfano il bisogno di cultura e favoriscono il suo sviluppo.

Un buon sopralluogo negli **ambienti scolastici** consente di verificare le disponibilità in termini di laboratori attrezzati, biblioteca, emeroteca, archivio e di altre eventuali risorse che possono essere utilizzate a sostegno dell'apprendimento. Ci sono in proposito già numerose e interessanti esperienze di ricerche condotte da giovani e insegnanti sui documenti conservati negli archivi della scuola che hanno consentito di ricostruire un pezzo di grande storia a partire dalla piccola storia, ma molte altre possibilità sono ipotizzabili, se solo ci fosse una maggior "curiosità" in questo senso.

Ancora più ricco di risorse è il **territorio** in termini di biblioteche (libri) ed emeroteche (giornali, riviste, periodici), di archivi pubblici (archivi di stato e documenti di uso pubblico) e privati (documenti di uso privato), di musei (documenti e testimonianze di vario genere fino agli oggetti della cultura materiale), pinacoteche e accademie (opere d'arte visiva come la pittura e la scultura e anche le cosiddette arti minori), ma anche in termini di impianti urbanistici di interesse città con palazzi, castelli, strade, mura, parchi, giardini, opifici, mercati e di interventi anche molto significativi sul paesaggio rurale. Il patrimonio culturale che esiste sul territorio in Italia è enorme, visto che abbiamo la inestimabile fortuna di vivere in un paese che, ospitando quasi tre quarti dell'intero patrimonio artistico mondiale, è un museo a cielo aperto che tutti ci invidiano e che può diventare una risorsa ineguagliabile per lavorare sulla storia locale, ma anche per allargarsi a dimensioni più ampie. Soprattutto in quei territori in cui amministratori lungimiranti e sensibili nei confronti della formazione dei giovani hanno dotato i musei di operatori che lavorano insieme con gli insegnanti e i giovani non solo per "vedere" (visite guidate), ma anche per "fare esperienze di

apprendimento" con appositi materiali a ciò predisposti, analogamente a quanto fanno anche alcuni dirigenti e operatori degli archivi di stato.

### **3 . Le finalità dell'insegnamento/apprendimento della storia**

#### **3.1. L'educazione temporale**

Il pensiero temporale "è la facoltà di cui disponiamo di stabilire certi nessi tra i fatti osservati o tra quelli di cui siamo informati e attribuire senso ai fenomeni grazie alla loro collocazione nella rete di relazioni stabilita. Non c'è un ordine naturale dei fatti che la mente si limiti a registrare, ma c'è un'attività di costruzione dell'ordine. È l'attività cognitiva necessaria sia per costruire un ordinamento temporale sia per *analizzare e criticare gli ordinamenti temporali già stabiliti*. Inoltre, c'è la possibilità di fare delle attività cognitive stesse, degli ordinamenti prodotti oggetti di studio e di riflessione" (Ivo Mattozzi, *La formazione del pensiero temporale* in Ernesto Perillo, a cura di, *La storia. Istruzioni per l'uso*, IRRE Veneto, Tecnodid, Napoli 2002); per di più "applicare gli schemi temporali si risolve sempre in un'operazione interpretativa. Nelle ricostruzioni la struttura temporale è il frutto di interpretazione ed è essa stessa alla base dell'interpretazione dei fenomeni ricostruiti. Essa non è il mero riconoscimento di un ordine oggettivo" in quanto "i significati che noi attribuiamo ai fatti sono dipendenti dalla configurazione temporale nella quale li organizziamo" (ib.).

Le abilità temporali si elaborano, prima di tutto e anche, *spontaneamente* fin dai primissimi anni di vita nelle esperienze quotidiane, attraverso percorsi informali e/o non formali, per svolgere le attività di tutti i giorni, da soli e insieme con altri, quando si inizia ad usare l'orologio, il calendario e i sistemi di misurazione del tempo per prendere impegni e appuntamenti a certe scadenze e a certi orari; esse si sviluppano a partire dalla "percezione di mutamenti e permanenze", dalla consapevolezza del potere della *memoria* "che conserva e mette a disposizione le informazioni sui mutamenti e sulle permanenze percepite", dalla scoperta della "capacità cognitiva di *mettere un ordine* tra di loro"; tali abilità costituiscono degli *schemi di pensiero*, degli *schemi temporali primari*. Sicchè i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze già "inquadrano temporalmente le informazioni sul passato biografico o sociale che gli capita di rievocare", anche se "il tempo che essi producono e come essi lo producono costituisce sia un sapere primario" che la scuola può *valorizzare* e su cui si può basare, "sia uno *scoglio cognitivo* contro cui può infrangersi il tentativo di costruzione del sapere" scolastico (ib.).

Queste abilità spontanee non scolastiche, inoltre, possono essere sufficienti per acquisire "le nozioni di base, ma non la coscienza del tempo, possono dotare degli schemi indispensabili alla sopravvivenza, ma non favorire lo sviluppo nella direzione di strutture vitali per la comprensione delle rappresentazioni scientifiche e artistiche della realtà"; in altre parole *non sono sufficienti* per "organizzare temporalmente l'esistenza" (ib.). Mentre nell'era della complessità, in cui rapidissimi mutamenti convivono con lunghe permanenze e in cui quindi non è affatto agevole ricomporre i diversi pezzi del mondo reale circostante, è indispensabile imparare a cogliere lo spessore storico degli avvenimenti e la dinamica temporale che li regge, per capire il presente, ma anche per progettare il futuro.

Se non c'è un *intervento didattico mirato* queste abilità non si trasformano in "strumenti cognitivi specializzati nella costruzione delle conoscenze storiche": occorre una scelta "intenzionale" dell'insegnante indispensabile per "la costruzione della conoscenza storica" (ib.).

Il primo obiettivo dell'insegnamento/apprendimento della storia, dunque, è la **formazione del "pensiero temporale"**, non solo nei primi anni della scuola primaria dove è utile sia particolarmente intensa, ma anche attraverso un'attività

continuativa e organica in tutti gli otto anni della scuola primaria e secondaria di primo grado (e ancora nella scuola superiore), attraverso un “percorso ... di sviluppo del pensiero temporale” in cui sia visto l’“apprendimento come processo di crescita intellettuale” e in cui si passi “dal vissuto personale ai testi storiografici e dalla presa di coscienza delle operazioni di base e dei concetti elementari (successione, contemporaneità, durata, periodo) alla elaborazione delle capacità operatorie riguardanti gli organizzatori temporali complessi (ciclo, congiuntura, lunga durata, periodizzazione)” e alle “competenze cronologiche essenziali per dare significato agli elementi cronologici dei testi storici” in modo da essere in grado di affrontare lo studio dei testi (ib.).

Sviluppare il pensiero temporale significa, infatti, potenziare la “capacità di *usare gli schemi temporali deliberatamente ed esplicitamente* per migliorare la comprensione dei fenomeni e delle rappresentazioni di essi” e “di rappresentarsi e di analizzare le relazioni temporali tra i fenomeni”, sia quelli vissuti in prima persona sia quelli appartenenti al passato e quindi non vissuti direttamente, ma di cui si possiedono informazioni: nel primo caso servono per le azioni, nel secondo sia per ricostruire mentalmente, logicamente il passato (produzione di conoscenze) sia per decodificare le ricostruzioni dei testi storiografici (apprendimento di conoscenze). Non solo. Sviluppare il pensiero temporale comporta anche l’“incontro degli studenti con i testi disciplinari e con la funzione costruttiva di conoscenze che il campo disciplinare assegna agli schemi temporali” dal momento che “il dominio della complessità dei rapporti temporali tra le serie dei fenomeni – così come l’ambiente, la vita, le scienze, la letteratura e le arti contemporanee ce li propongono – richiede strumenti cognitivi espressamente plasmati” (ib.).

Lo studio della storia, dunque, porta vantaggi sia per lo sviluppo generale delle conoscenze sia per lo sviluppo equilibrato della persona: se da un lato “la capacità di elaborazione temporale è essenziale per strutturare i rapporti tra le molteplici conoscenze che man mano vengono studiate e che compongono il sistema della storia generale” e inoltre “non c’è forma di conoscenza che non si definisca attraverso la dimensione temporale”, da un altro lato “l’organizzazione temporale e la programmazione temporale dei fatti della esistenza propria è un elemento importante della strutturazione psichica ed affettiva di ciascuno” tanto che è opportuno collocare “il tempo al centro di un programma di educazione cognitiva e affettiva” (ib.).

### 3.2. L’esperienza della temporalità

Gli psicologi attribuiscono ad essa una enorme importanza nella crescita e nella maturazione dei giovani e la identificano nella capacità di collocare se stessi nel tempo e contemporaneamente di fare un uso produttivo del tempo e sostengono che la motivazione e la prospettiva temporale vanno di pari passo.

I bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze, infatti, se sono per natura essenzialmente centrati sul presente e collocano le loro azioni nella breve durata, mano a mano che crescono e che individuano obiettivi che si proiettano sempre più lontano nel futuro e imparano a collegare il passato con il futuro, acquistano una dimensione temporale che via via si allunga e si dilata. Solo quando la **prospettiva temporale diventa ampia** i giovani imparano anche a differire la soddisfazione dei bisogni, tramite l’elaborazione di **piani/progetti**, e diventano capaci di controllare i propri comportamenti, sapendone anticipare e valutare le conseguenze.

Con il dilagare della realtà virtuale i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze sono spesso deprivati dell’esperienza diretta (toccata con mano) di alcuni aspetti fondamentali della vita (gli animali, la morte, la natura, le piante etc...) e, anche se fanno moltissime cose, tanto da rischiare di essere sovraccarichi di esperienze che difficilmente sono però in grado e hanno tempo di rielaborare, sono dominati da una

dimensione in cui non solo tutto è possibile, ma anche tutto è presente. Sicchè per loro la conquista della prospettiva temporale è molto **difficile** e l'**incertezza** e la provvisorietà e quindi il disorientamento rischiano seriamente di rimanere caratteristiche permanenti.

Non a caso oggi la storia è una disciplina che piace poco e risulta molto difficile (per i giovani da apprendere e anche per i docenti da insegnare), ma è anche una tra le discipline con le più alte potenzialità formative.

### 3.3. La cultura storica

Il secondo obiettivo dell'insegnamento/apprendimento della storia è l'**acquisizione della cultura storica** (Ivo Mattozzi, *Morfologia della conoscenza storiografica e didattica* in Ivo Mattozzi, a cura di, *La cultura storica: un modello di costruzione*, Faenza Editrice, Faenza-RA, 1990) intesa come:

- ? padronanza di conoscenze (rete di conoscenze),
- ? consapevolezza di come esse sono prodotte,
- ? capacità di usare operatori cognitivi correttamente e autonomamente,
- ? capacità di usare le conoscenze per mettere in prospettiva e capire il presente, nel quale si è immersi,
- ? capacità di usarle per argomentare propri punti di vista,
- ? padronanza dei meccanismi generativi delle conoscenze storiche.

La cultura storica non è "un sistema concluso di conoscenze poiché essa è integrabile sia da nuove conoscenze sia dalla riformulazione delle conoscenze già acquisite: un **reticolo dinamico** in cui le conoscenze sono interconnesse non per effetto della semplice contiguità temporale o spaziale, ma grazie all'*attività operatoria* e in cui proprio la loro interazione fa crescere le competenze operatorie": dunque un insieme di conoscenze che permette di connetterle in una "*trama complessiva*". "L'*apprendista cittadino*, dotato di cultura storica, avrà le risorse intellettuali per recuperare, se vorrà, le conoscenze dimenticate, ma soprattutto per *integrarle* con conoscenze nuove, per *rinnovare* conoscenze già possedute, per vagliare la portata cognitiva delle descrizioni o delle narrazioni, per vagliare le argomentazioni che includono riferimenti al passato, per seguire il filo logico delle ricostruzioni del passato".

La disciplina va, dunque, affrontata in modo da formare un reticolo di conoscenze **a maglie sempre più strette** in termini di abitudini, capacità, abilità, competenze, a partire da un ingresso graduale che parta dall'esperienze e che conduca a far sì che la storia diventi uno spazio culturale in cui lo studente abita: si tratta di individuare alcuni punti forti che piano piano si dilatano e si precisano fino a portare non a conoscere tutto (il che sarebbe, del resto, impossibile), ma a saperci stare dentro per poter ulteriormente navigare in essa.

La scuola, appunto, ha il compito istituzionale (e non sostituibile da nessuna delle alte agenzie formative che hanno altri compiti) di aiutare i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze a diventare i **protagonisti delle loro rappresentazioni del mondo**, integrando esperienze e conoscenze, per orientarsi in un mondo caratterizzato da cambiamenti veloci e radicali nelle cose e nei valori, da una complessità crescente e tale da richiedere letture articolate e diversificate, dalla presenza di stili cognitivi e emotivi molto personali, dalla affermazione delle filosofie della differenza in base alle quali le diversità vanno valorizzate e non usate per essere trasformate in difficoltà di apprendimento, dalla incertezza nebulosa per il futuro che determina l'impossibilità di progettare grandi sistemi e rende obbligatorio progettare solo il possibile. La scuola ha il compito da facilitare il passaggio dall'esperienza alla sua simbolizzazione come capacità di rileggerla e di riviverla, avvalendosi della cultura ufficiale scritta: essa deve essere uno spazio in cui si ha il tempo per riflettere, in cui

si **impara a riflettere** e a diventare **persone in grado di fruire della cultura**, non esperienziale ma codificata alla quale non si accede se non si è aiutati, vissuta non come fatto astratto, ma come un patrimonio che serve a costruire la propria identità.

In rapporto alle molte informazioni e alle molte cose con cui i mass-media e il consumismo aggrediscono i giovani, la scuola dovrebbe aiutare a capire e ad attribuire valori e soprattutto a comprendere che la **fatica che si fa a studiare vale la pena di essere fatta** (motivazione). La scuola può contribuire alla scoperta graduale del mondo reale, quello vicino, almeno epidermicamente usuale, e quello lontano, diverso e inusitato, a patto di istituire sempre esplicitamente e consapevolmente un legame stretto tra presente e passato, tra vicino e lontano, e di palesare costantemente la spendibilità delle conoscenze acquisite, in termini di informazioni e di strumenti cognitivi affettivi sociali, nella vita quotidiana, nell'attività lavorativa, nella fruizione dei diritti di cittadinanza propri delle moderne democrazie.