

---

# Il Bollettino di Clio

Periodico dell'Associazione *Clio* '92

Gennaio 2011 - Anno XII, n. 30

SOMMARIO

---

## QUESTO NUMERO

### SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Beatrice Borghi, *Le fonti della storia tra ricerca e didattica*, Patron, Bologna, 2010 (G. Boyer)

Flavia Marostica, *Il fuso e la rocca*, Irre.er, Bologna, 2009 (S. Rabuiti)

Christofer A. Bayly, *La nascita del mondo moderno 1780 - 1914*, Einaudi, Torino, 2009 (P. Lotti)

Antonio Brusa, *L'atlante delle storie. Volume 1. L'alfabeto della storia*, G.B.Palumbo, Palermo, 2010 (V. Guanci)

### SPIGOLATURE

Umberto Eco, *Il Cinquecento*

Delio Cantimori, *Un trattato di buona storia*

### CONTRIBUTI

Ivo Mattozzi, *Un sistema di sapere storico per la società conoscitiva*

dal convegno *Storia generale e sistemi di conoscenze*

#### LA RELAZIONE

Saura Rabuiti, *Storia e sistemi di conoscenza*

#### IL DIBATTITO

Cristina Cocilovo, *Sistemi di conoscenze per la didattica della storia ?*

Francesca Demattè, *Conoscenze e sistema*

Vincenzo Guanci, *Poche considerazioni disordinate*

Ernesto Perillo, *Sistemi di conoscenze nelle storie insegnate*

Direttore: Ivo Mattozzi

Hanno curato questo numero Vincenzo Guanci, Ernesto Perillo, Saura Rabuiti

---

Associazione *Clio* '92

Via Cesare Battisti, 49/1 • 30035 Mirano (VE) • tel/fax 041430769

e-mail: info@clio92.it - segreteria@clio92.it

## QUESTO NUMERO

---

### Storia e sistemi di conoscenze

*«Per intanto è al sapere storico che si dovrebbe riservare più attenzione: una comune solida "fascia" di sapere storico (diacronico e critico) dovrebbe costituire il comune denominatore dei vari ordini di scuole»*

Luciano Canfora

*«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»*

Piero Bevilacqua

La storia generale si genera grazie alla sintesi di una molteplicità di conoscenze con lo scopo di costruire una rappresentazione comprensiva del passato di un "mondo".

Conoscenze che riguardano questo o quell'aspetto o questo o quel processo di molteplici aree italiane sono sintetizzate per dar conto del passato del "mondo" italiano; conoscenze riguardanti i vari territori europei sono sintetizzate per rappresentare il passato del "mondo" europeo ecc.

Noi vorremmo che le conoscenze riguardanti "mondi" locali, nazionali, macroregionali venissero sintetizzate per costruire la rappresentazione del passato del "mondo" planetario .

Che cosa vuol dire "sapere storico" , "sapere la storia"?

Che cosa si insegna quando si insegna storia?

Che cosa dovrebbero apprendere gli alunni che studiano storia?

Che tipo di conoscenza propongono i manuali di storia?

Come i manuali fondano il "sapere la storia"?

Che cosa vuol dire "quadri cronologici",

Che cosa ci si aspetta che sappiano gli alunni alla fine della scuola primaria, alla fine della scuola media, alla fine della scuola secondaria di II grado?

Solo singole conoscenze o anche un sapere complessivo che consiste in un sistema di conoscenze?

Come la progettazione curricolare potrebbe cambiare se si precisa il concetto di sistema di conoscenze o di sapere storico sistematico?

Queste domande hanno ispirato un [seminario](#) che Clio'92 ha tenuto il 9 maggio 2010, a prosecuzione della riflessione avviata nel [convegno di Rimini del 27 febbraio 2010](#).

Dedichiamo questo numero de "Il Bollettino di Clio" alla relazione introduttiva di Saura Rabuiti, accompagnata da alcuni degli interventi del dibattito.

Il tema viene introdotto da un saggio di Ivo Mattozzi sul sapere storico per una società conoscitiva.

Completano il "Bollettino" *segnalazioni bibliografiche e spigolature* intorno alla questione delle conoscenze storiche generali, dei sistemi di conoscenze e della storia generale scolastica.

Buona lettura!

## Segnalazioni Bibliografiche

---

**BEATRICE BORGHI, *LE FONTI DELLA STORIA TRA RICERCA E DIDATTICA*, PATRON, BOLOGNA, 2009, PP. 218**

di Gabriella Boyer

Il saggio di Beatrice Borghi affronta il nodo centrale di un insegnamento attivo della storia: l'utilizzazione didattica delle fonti storiche. E offre strumenti che possono agevolare l'insegnante nel loro uso ragionato.

Imparare a usare le fonti a scuola è oggi un'esigenza sentita da molti docenti di storia, insoddisfatti per lo scarso interesse degli allievi per le tradizionali lezioni, e desiderosi di insegnare in modo più attivo e coinvolgente, ma spesso non preparati a farlo in modo efficace.

Negli ultimi 20 anni si è sviluppata una nuova didattica della storia con numerose sperimentazioni, progetti, gruppi di lavoro e di ricerca, laboratori di storia, sotto la spinta del *capovolgimento epistemologico* avvenuto con la concezione dinamica delle fonti<sup>1</sup> e di un orientamento pedagogico più attento alla formazione di competenze che alla trasmissione di contenuti. Infatti, in una società che ci bombarda con infinite notizie, la scuola non ha tanto il compito di aggiungerne altre - che spesso non vengono assimilate, né comprese - quanto di insegnare a valutarle, confrontarle, organizzarle. L'obiettivo principale dell'insegnamento della storia, afferma questo saggio, è quello di formare competenze che permettano di orientarsi nel mondo contemporaneo e progettare il proprio futuro: capire i processi di costruzione della storia, imparare a interrogare le fonti, cercare in esse risposte a precise domande.

Ma la nuova didattica, fondata su un lavoro attivo di ricostruzione storica, viene praticata solo da un ristretto numero di docenti. La resistenza a mettere in pratica una didattica laboratoriale, che pur nella varietà delle impostazioni, prevede sempre un'attività con fonti storiche - reali o simulate - è dovuta soprattutto a tre motivi:

- la difficoltà di far "leggere" le fonti a ragazzi privi di cultura storica. Molti storici hanno guardato con diffidenza all'educazione del "piccolo storico" incapace di padroneggiare la complessità del metodo storico.
- la paura che possa venire a mancare la visione panoramica della *storia generale*
- la difficoltà e la mancanza di tempo per organizzare un'attività di *laboratorio storico* dove si impari il metodo della ricerca (non sempre noto ai docenti di storia che spesso hanno una formazione in altre discipline e insegnano la storia come materia residuale).

Il testo di Beatrice Borghi - che l'introduzione del prof. Dondarini presenta come un vero e proprio manuale per l'uso didattico delle fonti - risponde in modo convincente ai primi due punti e offre una guida preziosa agli insegnanti che abbiano la preparazione storica di base e la disponibilità necessaria per rinnovare il loro insegnamento. Infatti mostra, anche con esempi tratti dall'esperienza, la possibilità di usare fonti accessibili a bambini e ragazzi e quella di utilizzare l'aiuto di esperti per la comprensione di fonti complesse scritte, iconografiche, cinematografiche. Ribadisce inoltre l'assoluta necessità della conoscenza e comprensione del contesto. La fonte non può essere compresa al di fuori del tempo e dello spazio in cui è stata prodotta ed è compito dell'insegnante fornire agli alunni le conoscenze di carattere generale che permettono di collocarla nel tempo, nello spazio, nel suo ambiente sociale, economico, politico, culturale.

---

<sup>1</sup> All'inizio non c'è il documento, ma il problema (Le Goff). Lo storico "costruisce" un'immagine del passato fondata sulle fonti (Topolski)

Così la fonte diventa una finestra da cui guardare un'epoca storica e i ragazzi sono motivati ad avere una conoscenza più vasta e generale per poterla interrogare e spiegare in modo appropriato.

Dal mondo in cui viviamo nascono le domande per interrogare le fonti. La storia - non solo quella ricostruita dagli storici, ma anche quella insegnata nelle scuole - non è un compiuto racconto di eventi del passato, su cui esercitare la memoria, ma un continuo andirivieni tra un'attualità piena di problemi e di domande e un passato da ricostruire con rigore metodologico e con curiosità immaginativa. Le domande sono diverse da una generazione all'altra, da un gruppo sociale all'altro, e lo storico cerca nel passato delle tracce che diventano fonti di una nuova storia.

Fin dalla prima battuta che apre il saggio - *Quello che mi affascina di qualsiasi storia è il suo inizio* - Borghi presenta la storia come un affascinante percorso dall'inizio - la fonte - al presente. E mentre comunica la sua emozione di fronte alla nascita di una storia, dà un'indicazione didattica fondamentale: è possibile far amare la storia se facciamo cogliere agli studenti il momento magico della ricerca e della scoperta. Perché *nulla si impara senza emozione* e bambini e ragazzi possono avvertire il piacere della scoperta partecipando a un processo di ricostruzione storica che rende possibile lo sviluppo di capacità di osservazione e di critica.

Un tempo c'era un abisso tra la vivacità del discorso degli storici, carico di dubbi e di interrogativi e sempre aperto a nuove interpretazioni, e la storia scolastica, imbalsamata nei libri di testo. Non sembrava possibile proporre agli alunni un'immagine del passato che avesse lacune, incertezze, ipotesi e interpretazioni contraddittorie. Veniva quindi insegnata una storia manualistica, che si considerava "vera", ma che era morta, e che spesso era superata dalla recente critica storica.

Alla staticità della storia, codificata nei libri di testo, questo saggio contrappone una presentazione dinamica, dove la storia personale e la storia del mondo, le storie dell'oggi e quelle dell'antichità, la ricerca storica e l'insegnamento della storia, si incontrano in un rapporto fecondo. Per Borghi la ricerca e l'interpretazione delle fonti costituiscono le basi per assumere un atteggiamento attivo nell'assunzione delle conoscenze.

Questo metodo laboratoriale di studio viene proposto per tutti i livelli scolastici fin dalla prima infanzia e gli esempi riportati riguardano soprattutto i primi gradi dell'istruzione. Le prime operazioni cognitive sono compiute sulla storia di sé e della propria famiglia. Le fonti su cui lavorare possono essere per i più piccoli le foto dei nonni, dei genitori, della propria infanzia. Su queste si possono cominciare a fare delle operazioni di interrogazione, contestualizzazione, ordinamento in sequenze temporali fino a ricostruire una storia. Queste procedure elementari, sono analoghe a quelle che possono essere condotte su fonti antiche e complesse. Quel che importa è che non si dia una storia già scritta da imparare, ma si renda partecipe l'alunno di un processo di costruzione storica che permette la formazione di una capacità critica. Anche a questo livello così elementare il metodo è quello dell'interrogazione delle fonti, della ricostruzione del contesto, del confronto fra fonti diverse.

Il saggio si compone di cinque parti. In tutte e cinque l'epistemologia e la didattica, il discorso teorico e gli esempi pratici, i concetti e gli schemi, gli obiettivi cognitivi e quelli educativi, sono uniti in discorso fluido integrandosi e illuminandosi reciprocamente.

Il primo capitolo, *Fare storia*, presenta una concezione della storia come *lento cammino verso la verità storica nel quale lo storico deve affinare la sua metodologia al rigore più scientifico, alla critica e all'esegesi delle fonti*. In accordo con la lezione delle *Annales* il presente illumina il passato che percepiamo sotto nuove prospettive. La storia aiuta a capire il mondo in cui viviamo. La caduta dell'impero romano costituisce un *osservatorio privilegiato* per studiare processi di fusione tra popoli diversi e di acculturazione. E accanto al rigore della ricerca c'è l'intento educativo di far conoscere ciò che è apparentemente diverso e di porre l'accento su ciò che unisce, piuttosto che su quel che divide l'umanità, oggi che il rapporto con altre civiltà presenta momenti difficili di conflittualità.

Il capitolo che segue è tutto centrato sul corretto concetto di fonte, sulla scelta delle tracce da trasformare in fonti, sulla classificazione delle fonti e sul rapporto tra ricerca storica, volta alla ricerca della verità storica e ricerca scolastica, volta a stimolare le capacità deduttive e intuitive degli scolari. L'attenzione si sposta poi sul *primo approccio alla storia* nelle scuole

dell'infanzia con l'obiettivo di far nascere gli operatori temporali, ma anche di sviluppare l'immaginazione, la capacità di raffigurare il passato e di educare al rispetto per gli altri e alla tolleranza.

Di particolare interesse e attualità il quarto capitolo che tratta dell'educazione al patrimonio culturale, considerata strumento utile a colmare le carenze che sono alla base del grande malessere sociale di oggi. Come reazione alla massificazione nasce il bisogno di recuperare nel passato la propria identità e questo bisogno può essere orientato a promuovere valori di solidarietà e cooperazione tra gruppi diversi per la conservazione di ciò che è di tutti. Vi sono quindi esempi e proposte di collaborazione con musei e istituti culturali per una didattica attenta all'arte, al territorio, all'evoluzione della città. Infine nell'ultimo capitolo sono presentati i diversi tipi di fonte: scritte, iconografiche, orali con particolare attenzione all'uso di fonti filmiche e ai media.

Il testo, di piacevole lettura, è corredato da esempi, schede e schemi, e può risultare interessante e utile per chi intende rinnovare il proprio metodo di insegnamento della storia.

## CH. A. BAYLY, *LA NASCITA DEL MONDO MODERNO 1780-1914*, EINAUDI, TORINO, 2009, PP. 659

di Paola Lotti

### Il libro

Il filo conduttore di tutto il libro è la storia tematica del mondo a partire dal 1780 fino al 1914, cioè dall'età rivoluzionaria all'inizio del primo conflitto mondiale che sconvolse Stati e imperi. Lo scopo è mostrare come *“certe tendenze storiche e certe sequenze di eventi possano venir collegate, rivelando l'interconnessione e l'interdipendenza dei cambiamenti politici e sociali a livello planetario ben prima ...] del 1945”*. Fin dall'indice il lettore trova il senso logico dello studio che segue l'ordine diacronico dei processi, nel lungo periodo e con confronti tra periodi e spazi geografici, con una evidente tematizzazione e, soprattutto, in un'ottica mondiale. Ciò implica anche una riconsiderazione di alcuni concetti quali *arretratezza* e *modernità*, *globalizzazione*, *primato dell'Europa rispetto al mondo*, oltre che della periodizzazione. La prima parte comprende *“Antichi regimi”*, i percorsi verso la modernità, le rivoluzioni convergenti; la seconda riguarda le tre rivoluzioni mondiali dal 1815 al 1865, l'industrializzazione, nazione, impero ed etnicità (1860-1900); la terza parte, Stato e società nell'età dell'imperialismo; la quarta il mutamento, la decadenza e la crisi. I planisferi inseriti nel testo rappresentano gli sviluppi degli Stati nel mondo nel 1750, nel 1830, nel 1860-1900, nel 1930; altre carte fanno riferimento all'Asia. 56 illustrazioni integrano le informazioni con immagini *“fuori dall'Europa”*. Una ricca bibliografia, una sezione di articoli, capitoli di libri, saggi inediti e l'indice analitico completano il saggio.

### Le riflessioni

Il libro è, prima di tutto, una riflessione sulla world history della nascita del mondo moderno dal momento che le singole storie nazionali sono strettamente collegate a contesti e mutamenti su scala mondiale. Gli esempi sono molti: nella fase delle rivoluzioni convergenti (1780 - 1820), Bayly parte dalla rivoluzione americana per spiegare come i valori si affermarono in Europa, in India, in Africa, immediatamente dopo e per tutto l'800. Questo fu possibile perché ben prima della rivoluzione americana i grandi imperi mondiali agrari e i piccoli Stati soffrivano di tensioni piuttosto gravi al loro interno; i riferimenti ai sikh dell'India del Nord contro il potere moghul e ai puristi musulmani wahhabiti nell'impero ottomano confermano che non solo l'Europa o il Nordamerica inaugurarono le dottrine dell'età delle rivoluzioni e che eventi del periodo considerato portarono cambiamenti quali *“l'emergere dello Stato nazione moderno, aggressivo e deciso e l'ascesa in tutto il mondo di comunità commerciali, industriali e perbene”* (p. 85).

L'indebolimento della legittimità dello Stato tra il 1780 e il 1820 interessò prima i grandi Stati multietnici dell'Ovest e del Sud dell'Asia, poi, a partire dal 1769, fu evidente anche in Europa. Gli anni 1780 -1830 videro anche il progressivo successo della classe media commerciale e dei suoi valori, ma non solo in Europa o in America del Nord: anche nell'impero ottomano, nelle città portuali dell'India e del Sud Est asiatico. Il 1815, inizio dell'esilio napoleonico e del nuovo ordine europeo, è in realtà l'inizio di un nuovo ordine mondiale e di un periodo di fluttuazione, di annunci di nuovi Stati non ancora però consolidati, che si conclude a metà secolo con grandi ribellioni in Cina, in Asia meridionale, oltre che in Europa e negli Stati Uniti. Dunque le crisi di metà secolo furono certamente regionali ma anche globali con conseguenze che si intrecciarono in tutto il mondo.

Il capitolo su *“nazione, impero ed etnicità (1860-1900)”*, che affronta aspetti dominanti del periodo e indagini storiografiche, analizza il fenomeno come fatto globale in quanto comparve con-

temporaneamente in molte parti dell'Asia, dell'Africa, delle Americhe, e non prima in Europa per essere poi esportato oltremare, come la storiografia eurocentrica spiega.

## Il metodo

Bayly affronta temi quali la globalizzazione e la crisi dal 1780 al 1914, la formazione degli Stati moderni, la crisi degli antichi regimi con l'approccio globale, cresciuto negli ultimi anni nonostante lo studioso, più volte, sottolinei che la world history è uno tra i molti modi di fare storia. Tuttavia, a partire dal 1970, sia in Europa sia in Nordamerica sia in Australasia la storia insegnata e studiata tradizionalmente, come la ricerca, era apparsa obsoleta, anzi la necessità di multiculturalismo e, di comparazioni e analogie erano sentiti sempre più urgenti. In questo senso il saggio di Bayly esce da un'ottica interna ed evidenzia le connessioni globali esistenti nel periodo considerato; soprattutto rivede l'eccezionalismo economico e culturale occidentale e mette in discussione, come già fatto da altri, la superiorità politica intrinseca dell'Europa. Le finalità dello studio dunque sono chiare: esplorare le analogie tra le storie di parti diverse del mondo, sfatare l'eurocentrismo, "correggere" o rivedere le storie regionali e nazionali, porre dei problemi di metodo nel momento in cui si fa storia o si affrontano altre discipline senza barriere tra ambiti disciplinari diversi. Il che però non porta, come si potrebbe pensare, a un quadro omogeneo né a una relativizzazione di economie e società; il problema che ci si deve porre è scoprire perché sono esistite particolarità, circostanze ma *"senza emettere giudizi di eccezionalismo meramente basati su assunti ipotetici o pregiudizi"* (p. 589).

Il lavoro di Bayly ha come scopo specifico l'analisi del quadro mondiale dell'800 focalizzando alcune trasformazioni tra loro correlate e con effetti reciproci; diversamente dalla storiografia della prima globalizzazione proposta fino ad ora egli non sottolinea l'"ascesa dell'Occidente"; insiste piuttosto sugli aspetti policentrici della globalizzazione, sulle permanenze ottocentesche, anche sull'Europa e le colonie americane che sfruttarono le loro rivoluzioni industriali ma senza dire a quali cambiamenti significativi diedero origine. Ogni mutamento nella storia mondiale rimase policentrico, Asia e Africa non furono sussidiarie e le proposte rivoluzionarie dopo il 1790 si espansero fuori dall'Europa. Conoscenze e cultura extraeuropee nel corso dell'Ottocento assunsero un ruolo importante nello sviluppo della scienza, della filosofia e dei mutamenti industriali. Anche l'imperialismo del tardo Ottocento fu provocato non tanto dalle crisi locali ma dalle rivendicazioni patriottiche in Egitto, India, in varie parti dell'Africa occidentale, dai movimenti di resistenza al dominio occidentale che resero più dure le reazioni dell'Europa anche con nuove annessioni. Per arrivare al primo conflitto mondiale, inteso da Bayly come confronto planetario tra Inghilterra e Germania con radici in oriente, nel Caucaso, Mesopotamia, già rilevato del resto dai contemporanei. Furono le rivalità economiche, culturali, politiche nelle zone cosiddette periferiche le cause dello scontro, perché già dal 1890 si erano sprigionati conflitti irrisolti in tutto il mondo e in modo velocissimo, non solo crisi diplomatiche tra potenze europee.

Lo storico è consapevole che la trattazione in chiave mondiale non coglie alcune questioni relative, ad esempio, alle cause dei cambiamenti, al ruolo e alla dimensione del potere nel XIX secolo, all'uso che ne venne fatto, all'occultamento del potere europeo. Tuttavia, una storia mondiale fatta di connessioni riconosce le differenze specifiche del potere e le complessità anche se tratta più di dialogo e punti di incontro.

## Qualche spunto didattico

Il saggio di Bayly si presta a qualche lavoro didattico con le classi quarte e quinte. Un percorso, ad esempio, su nazionalismi e imperialismi nel mondo potrebbe essere affrontato sia utilizzando i manuali in adozione che presentando tutti uno o più capitoli sull'argomento sia sfruttando i planisferi sia interagendo con altre discipline quali arte, geografia, diritto. I concetti di nazionalismo e di imperialismo dal punto di vista storiografico sono sintetizzati a partire dalle pp. 234-237 e a p.267 e 268; le pagine si prestano ad una lettura impegnativa ma non complessa e potrebbero integrare le informazioni sul problema a carattere mondiale che nei manuali, invece, a

volte, è un po' trascurato. Ricco di suggerimenti il libro offre la traccia didattica per l'interessante percorso sulla formazione degli stati nazione sul lungo periodo.

Agli studenti verrebbe proposta una periodizzazione diversa da quella presente nei manuali (1780-1915), secondo un filo logico legato alle trasformazioni geostoriche, politiche e istituzionali mondiali, tra loro correlate; la rappresentazione con planisferi della progressiva trasformazione degli stati nazione, inoltre, potrebbe essere l'occasione per iniziare a sfatare a scuola l'idea del dominio assoluto europeo e dell'assenza del resto del mondo. Parallelamente a questo tema, il capitolo X (pp. 450 e ss.) offre un'interessante analisi sul mondo delle arti e dell'immaginario tra il 1760 e il 1914, ambiti fortemente influenzati dalla nazione tanto da far nascere un mercato internazionale dell'arte, da contribuire allo sviluppo della storia dell'arte e dei musei e di una sensibilità artistica da un capo all'altro del globo. Nello stesso tempo la complessità dei fenomeni tendeva a contrapporsi a questi mutamenti. Come non pensare perciò a un'attività in classe interdisciplinare nella quale si prendono in esame espressioni pittoriche, architettoniche per metterle in relazione alla vita politica e sociale? Verrebbero in soccorso all'insegnante gli archivi e le gallerie elettroniche delle biblioteche e dei musei per le immagini, i suoni, i testi letterari per capire i mutamenti, la globalizzazione, le contaminazioni, le razzie, i saccheggi (si pensi all'80% dei tesori veneziani che presero la strada della Francia e del Nord Europa fra il 1796 e il 1815) e l'"internazionalizzazione" dei fenomeni artistici nel corso del XIX secolo, grazie anche ai nuovi mezzi e alle nuove forme di comunicazione che resero possibile l'esplosione di forme popolari di arte e di spettacolo.

Nell'ambito letterario (p.474), a partire dal 1850, la produzione diventò più uniforme, diversamente dallo sviluppo di generi specifici e prevalenti fino alla fine del '700, legati al pensiero e all'ideologia dominante della società nella quale erano prodotti. La prima età dell'imperialismo, invece, fece scomparire in parte la tradizione scritta e orale in molte regioni del mondo e contaminò nuove espressioni artistiche.



**FLAVIA MAROSTICA, *IL FUSO E LA ROCCA. STRUMENTI PER INSEGNARE AD APPRENDERE E AD "IMPARARE AD IMPARARE"*, IRRE EMILIA ROMAGNA-ANSAS, BOLOGNA, 2009, PP. 174**

di Saura Rabuiti

Il libro è la rielaborazione ampliata del testo scritto dall'autrice per la Piattaforma INDIRE di Formazione degli insegnanti di storia 2005 (*Indicatori e fasi progettuali della costruzione di unità di apprendimento di storia. Alcuni punti di riferimento teorici essenziali e molte indicazioni pratiche per accompagnare gli insegnanti della scuola primaria e secondaria di primo grado nella costruzione di segmenti di apprendimento di storia*), presentato sotto la sigla del LANDIS (Laboratorio nazionale per la didattica della storia).

È dunque un libro dichiaratamente rivolto agli insegnanti di storia di tutti gli ordini di scuola, ai quali intende offrire, come recita il sottotitolo "*strumenti per insegnare ad apprendere e ad 'imparare ad imparare' storia*".

L'autrice lo fa portando a sintesi e mettendo a disposizione dei docenti quanto la ricerca in didattica della storia in Italia è venuta elaborando negli anni: riflessioni teoriche e proposte pratiche, che possono servire ad aiutare gli insegnanti, perché provate e sperimentate al di là di chi le ha inventate, "*perché insegnare storia oggi non è facile*".

L'autrice muove da alcune riflessioni sulle caratteristiche (ma anche i bisogni e i desideri) dei giovani che sono a scuola oggi, dopo la terza rivoluzione industriale, e su quelle della nostra *società della conoscenza e della globalizzazione* ("*liquida e flessibile ma anche rigida*") che li plasma, così da focalizzare i nuovi compiti di una scuola che voglia offrire "*gli strumenti fondamentali per orientarsi nella complessità del presente*", "*aiutarli a decodificare ed elaborare le informazioni e a motivarsi*", "*a riflettere su di sé e sul resto del mondo, a scegliere consapevolmente, ad inserirsi positivamente nella società*"; insomma che sia "*un luogo in cui si impara a pensare*", in cui si apprende ad apprendere, una delle competenze chiave più significative per l'apprendimento permanente, la più importante acquisizione per tutti i nostri giovani al termine dell'istruzione obbligatoria.

Continua poi il ragionamento considerando le "*risorse*" per l'insegnamento e l'apprendimento della storia (la storiografia; i beni ambientali storici e culturali, il patrimonio nella scuola e nel territorio; le indicazioni istituzionali) e le finalità della storia a scuola, sia disciplinari (di formazione della cultura storica) che educative generali (di formazione dell'apprendista cittadino consapevole, attivo e responsabile) e poter così definire "*i traguardi*" cui tendere: non solo dunque conoscenze dichiarative/procedurali e abilità disciplinari, ma anche abilità e competenze trasversali, quelle *life skill* trasferibili, utilizzabili e spendibili in situazioni e campi molto diversi (comunicative, logiche e metodologiche, metacognitive, metaemozionali, personali e sociali) che "*servono per ampliare e modificare le conoscenze e adattarsi ai cambiamenti con responsabilità, autonomia, flessibilità e che fanno la differenza nella vita*".

Dopo aver definito *cosa* i giovani debbano sapere e saper fare alla fine del percorso formativo affinché le conoscenze maturino effettivamente in competenze, in comportamenti, l'autrice passa a considerare *come* realizzare un insegnamento efficace, ovvero le strategie e le tecniche didattiche adeguate alle finalità della storia a scuola. Afferma che "*non si tratta di esulare dalla disciplina, né di aggiungere semplicemente nuovi traguardi, ma di lavorare sempre e solamente con le discipline, anzi con le conoscenze disciplinari fondamentali, ma in modo diverso e di costruire le condizioni materiali per una pratica didattica efficace.*" Entra dunque nel merito della professione docente, ragionando su una mediazione didattica capace di agevolare, facilitare, aiutare, sostenere la trasformazione della storia esperta in storia insegnata, delle conoscenze in competenze. Di qui passa a ragionare sulla progettazione curricolare, che dovrebbe "*attenersi ai criteri della specificità disciplinare, della propedeuticità, della crescente complessità, della*

*verticalità gradualità progressività continuità, come garanzia della padronanza di capacità superiori attraverso la padronanza di capacità di base*”, per arrivare a confrontarsi in modo dettagliato con la costruzione dei moduli/unità di apprendimento, che ne sono la traduzione nella *“concreta azione formativa intenzionale*, con un’utile attenzione al delicato problema della valutazione e della certificazione. E proprio per supportare la pratica d’aula quotidiana dei docenti di storia fornisce tra l’altro un *“repertorio di possibili esperienze di apprendimento”* (attività, esperienze, esercizi...) per costruire e potenziare le abilità non solo cognitive in storia ma anche comunicative, metacognitive, metaemozionali, di ricapitolazione e di trasferimento.

Le 174 pagine del libro sono dense e lasciano trasparire una ragionata passione per la storia, una particolare attenzione al mestiere di insegnante, nonché una familiarità che viene da lontano con le questioni sulle quali si è incentrato il dibattito e l’elaborazione dei gruppi di ricerca di didattica della storia in Italia negli ultimi 30 anni. Sono queste le condizioni che permettono all’autrice di dar conto con chiarezza dei risultati comuni acquisiti dai gruppi di ricerca (i limiti del manuale e della storia manualistica, le finalità dell’insegnamento della storia, la didattica operativa e laboratoriale, il curriculum verticale di storia, l’organizzazione modulare del curriculum, l’importanza della valutazione...) ma anche di compiere scelte precise e motivate. Mi riferisco ad esempio alla dichiarata *“fziosità”* per la storia mondiale/globale o per il lungo e lunghissimo periodo o per F. Braudel o per il patrimonio o per il curriculum delle operazioni cognitive, specifica proposta targata Clio '92, assunto in toto e dettagliatamente presentato e tanto considerato da fornire il titolo al lavoro.

L’insieme delle operazioni cognitive che caratterizzano la ricerca storiografica (e che una efficace mediazione didattica deve insegnare a riconoscere, usare, rappresentare) sono infatti considerate dall’autrice il fuso e la rocca degli storici, i due strumenti fondamentali per filare a mano, *“gli strumenti che consentono, partendo dalle tracce (le fibre della lana, del lino, del cotone) di costruire fili (informazioni) intrecciando i quali è possibile ricostruire un pezzo di passato”*.

Il libro si occupa dunque seriamente e proficuamente di didattica della storia e mette assieme in modo utile e ragionato consolidate elaborazioni teoriche, sempre finalizzate a scelte operative concrete che riguardano, in generale, tutti gli ordini di scuola. Fornisce schemi, una ricca bibliografia, importanti riferimenti normativi, un efficace glossario minimo e si presenta come un intreccio indissolubile tra storiografia, pedagogia, psicologia dell’apprendimento, didattica della storia.

*“Ciapa la roca e l’fus”* è un modo di dire lombardo che sta a significare: prendi tutto quello che serve. Credo che sia questo che l’autrice vorrebbe dai docenti, mettendo a disposizione un testo che li aiuta a ragionare su quello che stanno facendo. Alla storia della didattica della storia lascia invece traccia delle tante esperienze realizzate negli ultimi decenni e fa il punto di dove si è arrivati.

**ANTONIO BRUSA, L'ATLANTE DELLE STORIE. VOLUME 1. L'ALFABETO DELLA STORIA, G.B.PALUMBO, PALERMO, 2010**

di Vincenzo Guanci

Il più recente manuale per l'insegnamento e l'apprendimento della storia di Antonio Brusa, al quale va per intero la responsabilità autoriale di ideazione, progettazione e scrittura, si presenta invero come un eccellente prodotto di bottega, nel senso che sotto la sapiente direzione dell'autore-maestro ha lavorato un *pool* di studiosi di didattica, di storia e di didattica della storia: Francesco Impellizzeri, Elena Musci, Laura Rizzo, Sandra Sivilli, Massimo Tarantini, Salvatore Viaggio, e infine Marco Cecalupo e Patrizia Liuzzi, che hanno curato le tante mappe concettuali che rendono particolarmente efficace la cassetta degli attrezzi per l'apprendimento a disposizione dello studente.

*“Come è nata la storia? Perché coltiviamo la terra o alleviamo gli animali? Quando è nato il cristianesimo, e il buddismo, e la religione musulmana? Perché viviamo nelle città? Perché osserviamo le leggi e obbediamo a un'autorità?*

*Quando ci poniamo queste domande scopriamo di non essere soli. Esse riguardano problemi che sono comuni a tutti gli abitanti della Terra. Per rispondere a queste domande, abbiamo bisogno di tener conto della storia di tutta l'Umanità.”*

In queste frasi, che costituiscono l'*incipit* del libro c'è la concezione di Brusa della storia da insegnare, o meglio, dell'orizzonte conoscitivo all'interno del quale selezionare i contenuti sui quali far riflettere gli studenti.

*“Ci sono altre domande, però, che non riguardano tutti, perché interessano uomini e donne che vivono in una determinata parte del pianeta; nel Mediterraneo, in Cina, oppure nel Centro America. E, infine, ci sono delle domande ancora più particolareggiate, che riguardano una persona sola, un fatto singolo, una città o un villaggio ben precisi.*

*Questa è la storia: un modo di guardare la vicenda umana che cambia a seconda della scala che noi adottiamo, esattamente come la geografia.”*

Ecco risolto d'un colpo l'annoso problema delle “rilevanze” storiografiche da “trasmettere” agli studenti.

Il nodo cognitivo non è, infatti, stabilire *quali temi* vanno proposti agli studenti, bensì insegnare ai giovani “*il modo - storico - di guardare la vicenda umana*”; fornire loro, cioè, le competenze storiografiche di base che consentono di studiare anche la biografia di una sola persona, ma con la consapevolezza che per comprenderla nel suo valore di arricchimento della propria cultura storica, va *guardata* nel quadro conoscitivo dell'intera storia dell'Umanità. E' appunto una questione di *scala*, come la geografia, ma non solo; infatti, la specificità della storia, rispetto alla geografia, è bensì quella di guardare all'oggetto di studio secondo la scala spaziale (come la geografia) ma anche e soprattutto secondo la scala *temporale*.

Perciò riteniamo di cruciale importanza per la formazione della cultura storica degli studenti che gli insegnanti non trascurino affatto le pagine da 385 a 390, in fondo al manuale, dedicate a “*IL TEMPO E LO SPAZIO DELLA STORIA*”, e che contengono:

- Il **planisfero**, che fornisce le informazioni basilari trattate dal manuale e che è progettato per essere completato dagli allievi man mano che si studia.
- Il **cronogramma del mondo**, che segnala gli eventi più importanti, ed è progettato per essere completato dagli allievi man mano che si studia.

In altre parole, a scuola noi docenti dobbiamo ricordare sempre che lo studio della storia diventa sensato solo quando è appoggiato sulla *mappa spazio-temporale del mondo!*

Le *scale spaziali* della visione del passato che Brusa propone a studenti e insegnanti sono tre: un **panorama** complessivo a 360° sul mondo, pochi **paesaggi** a scala ravvicinata, parecchi **primi piani** di ciascun paesaggio.

Questo sarà l'impianto di tutti i volumi del manuale.

Ogni singolo volume è, però, caratterizzato dalla scala temporale adottata, vale a dire dall'**arco temporale** compreso dal *panorama*. All'interno di quest'arco temporale vengono poi ritagliati i periodi riguardanti i *paesaggi* e i *primi piani*.

Facciamo qualche esempio, tratto dal primo volume del manuale intitolato alla "*storia dalle origini dell'uomo alla fine del mondo classico*".

Il *panorama* è dedicato all'*alfabeto della storia*; vale a dire agli strumenti concettuali e cognitivi principali per comprendere la storia dell'Umanità: la nicchia ecologica, il neolitico, umani sedentari e umani nomadi, le città, il mondo nel III millennio a. C., stato, regni, imperi.

I *paesaggi* sono: "l'evoluzione della specie umana dalle origini al neolitico", città, stati e imperi; nel mediterraneo orientale dal 5000 fino alla grande crisi del XII secolo a.C., "il mondo classico; dalla colonizzazione alla formazione del sistema mediterraneo; IX-IV secolo a.C."

I *primi piani* sono numerosi e riguardano *storie*, (p. e., creazionismo ed evolucionismo, la scuola degli scribi, le origini mitiche delle civiltà antiche) *fonti* (p. e. morire nel paleolitico, l'Iliade e l'Odissea: l'epica che diventa fonte storica, Sparta: un modello di polis pieno di contraddizioni) *passato/presente* (p.e., mammut per cena, la civiltà nuragica, le Termopili e la nuova epica per immagini).

Come si può vedere, Brusa non propone il consueto "racconto", dalla preistoria all'impero romano, previsto dai manuali tradizionali per la prima classe della secondaria di II grado, che si presentano e vengono usati dai docenti come una sorta di curriculum ministeriale ufficioso.

Non si tratta di un libro da percorrere e studiare in ordine lineare, dalla prima pagina e via via fino all'ultima, come appunto un "racconto" che si fa curriculum. Al contrario, sarà il docente, o meglio il dipartimento di storia della scuola, il responsabile della selezione dei temi che costituiranno il curriculum d'Istituto, previsto dal decreto sull'autonomia scolastica.

L'impianto del manuale di Brusa consente di elaborare un curriculum intelligente.

Per esempio, vanno considerate, a nostro avviso, imprescindibili le quaranta pagine del *panorama*, che danno allo studente, appunto, una panoramica sul passato del mondo e sul farsi dell'Umanità, che quindi viene proposta come "soggetto" della storia, o meglio, come orizzonte conoscitivo della storia da studiare.

Dal mondo l'attenzione del nostro curriculum si sposta sul Mediterraneo - e bisognerà spiegare bene agli studenti i motivi di questo spostamento - delle cui civiltà si approfondiranno alcune e di queste, in particolare, alcuni aspetti.

Insomma, appare in modo evidente la parzialità della storia che si studia a scuola. (Esattamente l'opposto di quello che inducono i manuali consueti, costruiti sul motto: "non c'è altra storia all'infuori di me!") Una parzialità che deriva direttamente dalla parzialità delle conoscenze storiche, che viene dichiarata esplicitamente e frequentemente nel corso del libro; come in quest'occasione:

"Verso il 3500 a.C. lungo il corso del Nilo, si erano formati una quarantina di piccoli regni, ciascuno con una propria capitale e una divinità protettrice. Noi li chiamiamo con una parola greca "nomi" (dal greco *nomòs*: 'distretto'). Nei quattrocento anni successivi, un tempo lunghissimo, si realizzò il processo di unificazione che portò alla formazione del Regno dell'Antico Egitto. Purtroppo sappiamo molto poco di come e del perché avvenne." (corsivo mio, p. 178)

In questa frase Brusa ci segnala, da un lato, il senso del sapere storico (cosa, come e perché è accaduto in un dato luogo in un dato periodo) e, dall'altro, l'enorme parzialità dei risultati della ricerca storica (quattrocento anni di vuoto!).

Qui sta, a nostro avviso, uno degli aspetti maggiormente apprezzabili del libro di Brusa: la segnalazione continua di quanto poco ancora sappiamo del mondo antico, e di quanto grande sia il lavoro da fare da parte di storici e di archeologi per farci scoprire civiltà a noi sconosciute. Per esempio, a proposito della valle dell'Indo, dopo aver sottolineato che si tratta della più vasta area urbanizzata dell'antichità, si dice: “non sappiamo chi fossero gli abitanti di queste città. Conoscevano la scrittura ... ma non essendo riusciti a interpretarla, non sappiamo nulla della loro lingua o delle loro credenze... In compenso gli scavi ci mostrano delle città straordinariamente organizzate....” (p. 188)

Un altro degli aspetti che personalmente ho apprezzato del libro è la battaglia condotta contro gli stereotipi della cultura storica dominante tra gli insegnanti, ai quali implicitamente ci si rivolge quando l'autore racconta come sono nati i popoli italici.

“Intorno all'anno Mille a. C., le popolazioni che abitavano l'Italia usavano contenitori di ceramica simili; avevano sepolture simili; spesso avevano gioielli e armi della stessa fattura. Da queste somiglianze culturali, gli storici del passato avevano ricavato la convinzione che gli antichi Italici avessero tutti la medesima origine etnica. Quindi avevano ipotizzato che la storia arcaica dell'Italia si fosse svolta in questo modo: verso la fine del II millennio a.C., carovane di genti indoeuropee, provenienti dall'Asia centrale, invasero la penisola .. e dettero vita ai popoli che corrispondono - grosso modo - alle regioni attuali: i Celti in Piemonte e Lombardia; i Veneti nell'Italia nord-orientale; gli Umbri nel Centro Italia; i Sanniti in Campania; gli Etruschi in Toscana, gli Elimi in Sicilia, e così via. Queste idee si sono diffuse, e molto Italiani, oggi, sono convinti che questa sia loro origine.

Le ricerche degli ultimi decenni, invece, ci mostrano che la realtà fu molto diversa.

....

Gli storici odierni indicano due processi. Il primo fu endogeno, cioè si verificò all'interno dei villaggi italici; il secondo, esogeno, dipendeva da immigrati che venivano da lontano, i Fenici e i Greci. Entrambi hanno concorso, col passare dei secoli, alla formazione del popolo italico.” (pp. 318-319)

Infine, l'apparato didattico. Trattandosi non di un normale libro di storia bensì di un “manuale” per l'insegnamento e l'apprendimento della storia a scuola, l'apparato didattico assume un'importanza cruciale. Qui soccorre la grandissima esperienza dell'autore che per primo pubblicò una *Guida al manuale di Storia*<sup>2</sup>: l'apparato è ricchissimo, l'insegnante può e deve scegliere, adattare le indicazioni operative e gli esercizi proposti, agli obiettivi specifici di apprendimento del proprio curriculum.

L'attenzione al lavoro dello studente è continua: brevi domande di “guida allo studio” sono frequenti e interne (non separate, in un ‘capitolo’ a parte) al testo da studiare; lo stesso testo è molto controllato, cercando di non essere mai né banale né astruso; le tante illustrazioni non sono quasi mai solo esornative ma accompagnate da didascalie che le inseriscono a ragione nel testo; frequenti cartine geostoriche aiutano a posizionare nello spazio e nel tempo l'argomento di studio.

Personalmente avrei gradito una maggiore attenzione ai cronogrammi, con indicazioni operative per la costruzione di grafici temporali, uno strumento indubbiamente di grandissima efficacia didattica per la sistematizzazione e l'arricchimento delle conoscenze. Così come mi sarebbe piaciuto uno sguardo speciale al patrimonio culturale dell'Umanità (e dell'Italia, in particolare) che avrebbe permesso una dialettica costante passato-presente che nel libro invece appare piuttosto implicita che non evidente.

In ultima analisi, un manuale nuovo, davvero nuovo, per la scuola secondaria, dedicato a quegli insegnanti ricercatori, non *routiniers* del mestiere, quelli che non si accontentano di celebrare la liturgia lezione-manuale-interrogazione, ma che puntano a creare nei giovani il piacere

---

<sup>2</sup>A. Brusa, *Guida al manuale di storia. Per insegnanti della scuola media*, Editori Riuniti, Roma, 1993

dell'apprendere e il gusto di comprendere il mondo in cui vivono, andando a studiare il mondo in cui vivevano i loro avi.

## Spigolature

---

*Tra le varie intraprese di Umberto Eco c'è anche la curatela di una "storia della civiltà europea" in sette volumi. Il testo che segue costituisce, a nostro avviso, un buon esempio di visione "generale", "dall'alto", che permette al lettore (allo studente) di costruire il contesto necessario per attribuire significato ai fatti e agli avvenimenti che saranno successivamente presentati. In poche righe Eco ci rende evidente la cruciale importanza della periodizzazione per comprendere il passato, per studiare la storia.*

*La periodizzazione è al centro anche delle riflessioni e delle considerazioni che il grande storico Delio Cantimori dedica al "manuale" e, precisamente, al trattato di storia economica medioevale e moderna di J. Kulisher. Egli ricorda la funzione dei manuali nella "formazione di quella istruzione generale" che deve, a suo avviso, costituire il fondamento del successivo lavoro di ricerca storiografica su temi specifici; si trattava di manuali che erano come raccolte sistematiche, ricche di dati e di bibliografie, che "fornivano - appunto - tutti gli strumenti per avvicinarsi allo studio della storia e delle cosiddette scienze ausiliarie".*

*Nelle Spigolature di questo numero vi proponiamo questi due testi per riflettere assieme sulla possibile funzione formativa della storia generale sistematica come base necessaria per rendere significativa la storia studiata.*

### 1. IL CINQUECENTO<sup>3</sup>

di Umberto Eco

Il Cinquecento è un secolo difficile da definire, specie in Italia, perché evoca delle periodizzazioni storiche molto convenzionali e ingannevoli. C'è una certa tendenza a identificare il Quattrocento con l'umanesimo e il Cinquecento con il Rinascimento. Eppure quel movimento di riscoperta delle *humanae litterae* e dell'eredità classica che caratterizza l'umanesimo inizia ben prima, almeno con il Petrarca, che vive nel XIV secolo (quello che secondo l'uso italiano è chiamato il Trecento), e d'altro canto gran parte di quei fenomeni che noi riconosciamo come tipicamente "rinascimentali" si manifestano proprio nel Quattrocento. Tanto è vero che, almeno per quanto riguarda la storia dell'arte, molti storici considerano il periodo rinascimentale concluso nel 1520, anno della morte di Raffaello (dopo inizia quello che si suole chiamare manierismo).

Eppure c'è una data che segna l'inizio di un mutamento epocale, ed è il 1492. Una data-cerniera, e per due ragioni. La prima, la più facilmente riconoscibile, è che in quell'anno Colombo sbarca sul continente americano. Si può discutere se sia il primo a raggiungerlo e se sia ancora "politicamente corretto" parlare di "scoperta dell'America", come se gli abitanti autoctoni di quel continente attendessero il navigatore genovese per riconoscere la propria identità; ma certamente per l'Europa quella data segna la nascita di una diversa visione del globo, un subitaneo allargamento di confini non solo geografici, e da questo ampliamento di spazi fisici e mentali consegue un diverso assestamento delle prospettive culturali e dei rapporti politici ed economici nell'intero continente.

---

<sup>3</sup> da Historia. La grande storia della civiltà europea, Federico Motta editore

La seconda ragione per cui la data del 1492 è significativa è che essa segna il compimento della *Reconquista*, ovvero della definitiva cacciata dei Mori dalla Spagna. L'Europa si disegna ora come continente totalmente cristiano; la Spagna (fortificata anche dal successo della navigazione di Colombo) si presenta definitivamente come grande potenza, "spagnolizza" per prima il Nuovo Continente e dà l'intollerante avvio alla seconda diaspora, esiliando gli Ebrei dalla penisola iberica e disperdendo la cultura ebraica sia nell'area mediterranea che nella Mitteleuropa.

Se poi sembrasse azzardato fare iniziare il Cinquecento con otto anni d'anticipo, lo si potrebbe fare incominciare con alcuni anni di ritardo. Altra data epocale, il 1517, inizio ufficiale della Riforma protestante, fenomeno religioso, culturale e politico a un tempo, che concorre anch'esso a riassetto gli equilibri europei.

Tre eventi del genere non possono non stabilire un'ideale linea di confine tra due epoche, anche se al di sotto, o al di sopra, di questa "frattura" scorre una continuità di temi, di atteggiamenti, di discorsi che provengono dal secolo precedente.

Nell'arte, tiene a battesimo il nuovo secolo la *Gioconda* leonardesca, maturano definitivamente Raffaello e Michelangelo, trionfano Dürer, Holbein, Tiziano, El Greco, Bruegel. L'uomo moderno parla con la voce di Montaigne, Tommaso Moro, Erasmo. A metà secolo la visione dei cieli si ribalta attraverso la rivoluzione copernicana, ma il secolo si conclude con il rogo di Giordano Bruno, che era giunto a immaginare la pluralità dei mondi e l'infinità dell'universo.

Ariosto pone un'ironica pietra tombale sugli ideali cavallereschi del passato e mentre lamenta l'apparizione dell'archibugio riconosce l'avvento di una nuova tecnica militare. Al di là delle Alpi la risata di Rabelais seppellisce la cultura tradizionale, al di qua Machiavelli ci sottrae ogni illusione e ci parla di un nuovo modo, spietatamente realistico, d'intendere l'arte della politica. Paracelso e Vesalio trasformano l'arte medica; si affermano nuove immagini e della città e della corte; mentre si formano le Chiese protestanti, la Chiesa cattolica si ristrutturava attraverso la Controriforma tridentina.

C'è abbastanza per parlare di un secolo in cui, tra fermenti di rinnovamento, insofferenze per antiche scienze sacre o profane, si forma una nuova immagine dell'uomo e della natura e si assesta definitivamente l'era moderna. Se ha un significato la proposta di considerarci, noi contemporanei, definitivamente postmoderni, è comunque con la modernità cinquecentesca che dobbiamo confrontarci, sia per sapere chi siamo (e perché) sia per capire in che senso ci riteniamo diversi.



UN TRATTATO DI BUONA STORIA<sup>4</sup>

di Delio Cantimori

Gli studiosi di cose storiche ricordano l'aiuto loro fornito dai « manuali » tedeschi di altri tempi nella formazione di quella/istruzione generale/che doveva poi costituire/il fondamento dei loro lavori: tanto chi avesse compiuto una preparazione preordinata, quanto chi si fosse avvicinato agli studi storici dopo erramenti in altri campi, era grato a quelle raccolte sistematiche. « Manuali » per modo di dire, se si pensa all'uso oggi corrente del termine : consistevano di molti volumi, ricchi di dati e di bibliografie; erano il passaggio obbligato per cominciare un lavoro, fornivano tutti gli strumenti per avvicinarsi allo studio della storia e delle cosiddette scienze ausiliarie. Questi « manuali » cominciarono, credo, alla fine del Settecento, per eredità del sistematismo wolffiano, e continuarono dopo la riforma humboldtiana dell'università prussiana; avevano lo scopo di costituire/rassegne generali/preliminari, « enciclopedie », « introduzioni », « avviamenti », come si preferisce dire oggi, alle varie discipline, e per quel che ci riguarda, agli studi storici, sulla base della informazione fattuale e bibliografica, della istruzione precisa sullo stato della scienza, degli studi particolari e dei loro risultati. Anche la celebre raccolta generale sulla « cultura del presente », curata dai dotti più stimati dell'età guglielmina al volger del secolo, rispecchiava, pur nell'ambito maggiore agilità e attualità, e nell'orizzonte più vasto d'una rassegna di tutta la vita culturale (tedesca o prevalentemente tedesca o vista dal punto di vista tedesco), quel sistema dei « manuali »: era pur sempre un'opera collettiva di specialisti, che rendeva conto degli ultimi risultati raggiunti dalla ricerca scientifica nei loro campi rispettivi, offrendoli all'apprendimento, proponendoli alla critica.

Di questi « manuali », nel campo degli studi storici, uno degli ultimi e più famosi è quello diretto dal Meinecke e dal von Below, del quale sono stati già tradotti in italiano la storia della storiografia del Fueter e la storia del sistema politico degli stati europei all'inizio dell'età moderna dello stesso Fueter. E ne faceva parte anche la storia economica del Kulischer, ora finalmente tradotta in italiano.<sup>5</sup> Chi ripercorra le annate della « Critica », potrà vedere in una iniziale recensione al volume del Fueter per il « manuale » del Below l'origine della crociana *Teoria e Storia della storiografia*. Quei « manuali » erano per gli storici qualcosa come per i nostri medici e i nostri giuristi i « trattati »: all'esposizione dei fatti accertati seguiva via via, periodo per periodo, sezione per sezione, la bibliografia ritenuta più recente e sicura. Molti collaboratori si accontentavano di ciò; naturalmente i migliori, come il Fueter della Storia della storiografia moderna e come il Kulischer, aggiungevano risultati di ricerche proprie, discutevano criticamente le conclusioni degli studiosi precedenti. Ora a questi « manuali » sembra subentrare l'uso delle « storie generali » o « universali », più « leggibili », certo più appariscenti di figurine e riproduzioni di documenti, meno « pesanti » di bibliografie, e più attraenti per l'« universalità » e « vivacità » del loro contenuto. Si cerca l'informazione bibliografica in riviste o raccolte specializzate, separatamente. Così si giustappone spesso bibliografia vuota a narrazione eterogenea e generica; viene perduto il nesso fra esposizione storica di fatti e storia della storiografia (bibliografia specifica) che era così gran pregio dello « specialismo arido » di quei manuali, strumenti seri di lavoro serio; penso alle collezioni tedesche tipo Propyläen, che pure contiene ottimi contributi, più che alle collezioni storiche universitarie francesi ed inglesi. Ma questo è un discorso che porterebbe troppo lontano dall'opera del Kulischer.

Forse questi cenni spiegano perché Gino Luzzatto, nel presentare l'opera del Kulischer agli studiosi italiani, abbia ritenuto opportuno di ricordare che non si tratta di un « manuale scolastico »,

<sup>4</sup> da D. Cantimori, *Studi di storia*, Einaudi, Torino 1959, pp. 752 -758

<sup>5</sup>J. M. KULISCHER, *Storia economica del Medio evo e della età moderna* (« Biblioteca storica Sansoni », XXI), Sansoni, Firenze 1955, 2 voll, di pp. XII536; 785.

ma di un « manuale scientifico nel più alto senso della parola »: il Kulischer non si limita ad esporci « i risultati più sicuri della ricerca scientifica » sullo svolgimento della vita economica europea dall'età di Giulio Cesare a quella del Bismarck, ma « li sottopone a una profonda discussione, risalendo spesso alle fonti ed arrivando in molti casi ad una conclusione personale ». Questa è una seria concezione del lavoro scientifico, che vorrei meditata nella sua semplicità da quei giovani dall'intelletto complicato i quali trovano sciocco, troppo semplice e inutile appropriarsi mediante uno studio disciplinato dei fatti della storia, e anche della vita, per esempio costituzionale e amministrativa; i quali rifiutano così d'apprendere ordinatamente quelle nozioni anche apparentemente elementari, senza le quali una ricerca scientifica di vasto orizzonte pur nella specializzazione più rigorosa non è possibile. Costoro, per uno strano romanticismo della erudizione (contaminata con una cosiddetta indipendenza e vastità di interessi, che è poi arbitrarietà romanticoidealistica), si arrogano, magari in nome dei diritti dei giovani e delle loro organizzazioni, di rifiutare ogni disciplina di studio e di preparazione generale credendo di avere tal diritto, perché promettono di eccellere nei loro studi particolari. Prepareranno ottimi titoli accademici per i loro concorsi, ma non sapranno insegnare; potranno riuscire polemisti bravissimi, come Papini e Prezzolini ai loro tempi (e facevano studi rari anche costoro); sapranno uccidere per enfasi metaforica la « scienza ufficiale », in nome di una « cultura » tanto generica quanto viva, magari « progressiva »; ma ignoreranno la realtà seria e semplice, modesta e complessa, che si comprende col lavoro disinteressato e disciplinato, e non con la caccia al concreto specifico delle curiosità complicate, inedite e seminedite. Verrebbe voglia di consigliar loro la lettura delle avvertenze di Antonio Labriola al figliolo, sul modo di studiare e di tradurre, pubblicate dal Dal Pane e rimaste quasi inosservate. Non potranno esser considerati persone serie finché mancherà loro quel tessuto connettivo di ogni « cultura » non effimera, che è una solida istruzione; citano Gramsci, ma non hanno meditato le sue pagine sull'importanza dell'istruzione ordinata per la formazione di intellettuali seri di scienziati di mente aperta; così promettono di darci una caricatura aggiornata e moderna, raffinata, rivoluzionaria a parole ma sostanzialmente anarcoide, della nostra vecchia, tutta propria e nazionale, malattia letterarioumanistica.

Si possono agevolmente immaginare costoro a prendersela con il Kulischer, per esempio, per la sua «periodizzazione» (naturalmente, sulla traccia della prefazione del Luzzatto, che indica differenze di periodizzazione fra studiosi tedeschi e studiosi italiani), o per avere egli trattato separatamente, periodo per periodo, i vari aspetti della vita economica: condizioni agrarie; industria, commercio e traffico per « alto Medioevo », che costituisce il primo periodo, fino al secolo XI. E poi: condizioni agrarie; corporazioni e industria; commercio e traffico; denaro e credito, per il periodo del « basso Medioevo » dal secolo XII al secolo XV; popolazione e consumo; agricoltura e costituzione agraria; industria; commercio e politica commerciale; monete, credito e comunicazioni per l'« età moderna », dal secolo XVI al secolo XVIII (Rivoluzione francese). Come una appendice sta il prospetto generale del periodo dal 1789 al 1870, diversamente ordinato: popolazione, agricoltura e condizioni agrarie; il trapasso alla libertà dei mestieri; l'affermarsi delle macchine e delle fabbriche, gli operai delle fabbriche in Inghilterra; i mutamenti del commercio, ecc. Ha ragione il Procacci (« Contemporaneo », 1955, n. 33) di lamentare l'eccessiva brevità di quest'ultima parte, come ha ragione in altri rilievi. Ma i cinque lustri trascorsi dalla edizione tedesca di questo libro han segnato un notevole progresso negli studi di storia « contemporanea », mentre quando il Kulischer compiva la sua opera, la giusta esigenza fatta valere dal Procacci cominciava appena ad emergere. Ma torniamo ai nostri neumanisti capaci di « criticare » e intolleranti dell'imparare: li possiamo immaginare a prendersela col Kulischer per non avere fatto opera di storia, come oggi si suol dire, integrale o globale, dedicando i suoi bravi capitoletti ai rapporti fra storia economica e storia delle idee, politica ecc. Col che mostrerebbero solo di ignorare che questi volumi fanno parte di una collezione dove quegli argomenti hanno adeguato sviluppo. I più accorti potrebbero anche amplificare la osservazione del Luzzatto, sul limite costituito dall'aver il Kulischer prestato scarsa attenzione all'Italia: limite « particolarmente grave per l'età dei Comuni e del Rinascimento, in cui l'Italia, per riconoscimento unanime, è stata all'avanguardia del progresso economico e non soltanto economico, di tutto l'Occidente ». Ma, più che accettare l'osservazione del Luzzatto (che è giustissima), dovremo ringraziarlo delle

aggiunte e dell'ampia e utilissima bibliografia con la quale egli ha integrato le deficienze del Kulischer per quanto riguarda l'Italia negli ultimi quattro secoli.

Del resto, da un certo punto di vista la limitazione del Kulischer si spiega: l'Europa sua e di gran parte del pubblico al quale il suo lavoro era destinato non è l'Europa degli europeisti d'oggi, ma è quella della storiografia e delle dottrine politiche tedesche, francesi, inglesi del periodo guglielmino, sopravvissute con modificazioni superficiali nel periodo weimariano: l'Europa delle grandi potenze, dei grandi stati nazionali e dei grandi Imperi; sotto il profilo economico, caratterizzata dalla « tendenza alla effettuazione di una economia nazionale abbracciante il territorio dell'intero Stato » (e si pensa a grandi stati) all'inizio dell'età moderna (vol. II, p. 6), e dal mercato mondiale alla fine. Nella proiezione retrospettiva dello storico che parte da quel presente (e il Kulischer contrappone il suo concetto di « economia nazionale » a quello di “capitalismo” di Marx, ripreso a modo suo dal Sombart; questo non vuol dire certo che il Kulischer non abbia saputo approfittare delle indicazioni e osservazioni storiche di Marx, come ha ben rilevato il Procacci), quel che è marginale in quel presente (Italia, ecc.) diventa marginale nel passato, concepito come preparazione di esso presente, e così diventa marginale anche nella indagine e nella esposizione storica relative. È quanto accade a tutte quelle concezioni storiografiche che in nome di un realismo non diremo alla Bismarck, ma alla Treitschke, dimenticano l'avvenire, quello che per esse è eresia o utopia, e che è il moto della storia, la sua vita. Infatti non è solo per scarsa informazione che il Kulischer trascura (relativamente) per esempio i comuni italiani, dei quali parla addirittura in un capitoletto a parte, intitolato “Le Repubbliche italiane”, nella sezione « condizioni agrarie » del « basso Medioevo »; e poi, nei singoli comuni, a più riprese, in continua discussione con l'opera del Sombart. Come « città », per le corporazioni, l'industria, il commercio, ecc, i nostri comuni rientrano per il Kulischer nel fenomeno generale europeo; come « repubbliche » (organizzazioni politiche e giuridiche) essi aprono la trattazione sui contadini e le rivolte dei contadini, cioè sull'emancipazione dei contadini alla fine del Medioevo e agli inizi dell'età moderna: « Il passaggio a forme più libere di utilizzazione del terreno sembra essersi compiuto prima che in qualsiasi altro luogo nell'Italia centrale... (ma con la mezzadria) sovente la situazione economica del fittaiuolo non si era... affatto migliorata, mentre si può dire lo fosse quella giuridica... » Qui si vede in atto la preoccupazione del Kulischer di tenersi stretto al fenomeno economico in senso preciso e limitato, distaccandosi dal movimento della storiografia economico-giuridica, che non è stata un fatto italiano ma generale della storiografia europea (direi anzi che il movimento italiano non si può comprendere fuori del rapporto con gli studi storici tedeschi ed europei in genere). Il Kulischer dichiara espressamente nella prefazione alla edizione tedesca (1928) : « ho cercato di dare una storia della vita economica e non dell'ordinamento costituzionale economico ». Questo spiega come egli corra rapidamente quando parla delle « repubbliche » italiane, dove c'è tanto da parlare di « libertà », economica e giuridica, e se si vuole anche politica. Il che del resto coincide, da un altro punto di vista, con quel presupposto inespresso dell'Europa statale e imperiale, e insieme col programma del Kulischer di « porre in primo piano ciò che vi fu di generale, di tipico, comune a tutti i popoli principali dell'Occidente ». E a malincuore il Kulischer ha dovuto tener conto, dove non se ne poteva fare a meno, cioè nella storia agraria, delle questioni “costituzionali e giuridiche”, e delle peculiarità storiche, rinunciando al tipico possibile solo per le grandi unità.

Ma si potrebbe continuare a discorrere ancora per molte pagine, prima di affrontare questioni di interpretazioni particolari di momenti e fenomeni economici. Voglio dire che, nonostante il suo tecnicismo, e forse anche per questo, l'opera del Kulischer mi sembra fondamentale per ogni studioso di storia e che auguro, per il bene dei nostri studi, che essa entri nell'uso non solo delle facoltà di economia e commercio, giuridiche e di scienze politiche; ma di tutti i nostri studiosi di storia. E non per un mio pregiudizio sulla preminenza della storia economica; anzi, osserverò che il Kulischer stesso, mettendo in primo piano, perché da essa fa iniziare ogni settore della sua esposizione, proprio quella storia agraria che postula questioni giuridiche e costituzionali, cioè, aggiungerei, anche sociali e politiche, ci mostra volens - nolens proprio la irriducibilità anche della storia della vita economica alla pura storia economica. Il che naturalmente è ben diverso dal disconoscere l'importanza dello sviluppo delle forze produttive e della loro storia.

## Contributi

---

### UN SISTEMA DI SAPERE STORICO PER LA SOCIETÀ CONOSCITIVA

di Ivo Mattozzi

#### 0. Sistemi di conoscenze storiche e formazione dei cittadini

Le conoscenze storiche di storia generale, incluse nei libri di testo, formano con le loro connessioni i sistemi di conoscenze destinate in ciascun anno a rappresentare il divenire e dunque i processi di trasformazione interrelati che portano da una situazione all'altra e danno conto di come il mondo tematizzato si sia modificato entro l'arco temporale trattato durante l'anno.

Ma dobbiamo tener conto che nella pluralità di anni di un ciclo scolastico i sistemi di conoscenze dovrebbero formare il sistema adeguato a rappresentare il divenire del mondo in tutto l'arco della storia umana.

La cultura storica di un cittadino dovrebbe essere formata da alcune singole conoscenze rilevanti in quanto fondano la comprensione del rapporto tra presente e passato e dal sistema di conoscenze complessivo. Solo quest'ultimo può restare attivo nella memoria a lungo termine e formare lo schema per integrare nuove conoscenze. La cultura storica che ci aspettiamo padroneggi un giovane licenziato da un ciclo di studi è quella che si alimenta con la formazione del sistema di conoscenze.

Questa tesi comporta che

1. gli alunni apprendano non solo le conoscenze man mano studiate ma anche il sistema che le include e le connette;
2. da un ciclo al seguente provino il piacere di vedere che il sistema di conoscenze già appreso si arricchisce e si ristrutturava (contro la sensazione che la struttura della storia si ripeta pari pari da un livello scolastico all'altro);
3. gli insegnanti selezionino e programmino le conoscenze in modo da formare sistemi annuali "maneggevoli" sia dalla parte dell'insegnamento sia dalla parte dell'apprendimento.

Ma per formare cittadini colti e competenti nell'uso delle conoscenze storiche occorrono sistemi di conoscenze dalla struttura nuova che possano funzionare in quella che è stata chiamata "società della conoscenza". L'articolo propone un ragionamento su questa possibilità e sulla struttura che potremmo conferire a sistemi di conoscenze diversi da quelli canonizzati dalla tradizione della storia generale scolastica. La sfida è aperta perché la società conoscitiva dobbiamo metterla in gestazione ora che siamo in quella che io considero "società della formazione".

#### 1. Società della formazione e questione delle competenze

Nei dieci anni della presidenza Delors (1985-1995) è stata elaborata dalla Commissione Europea una serie di documenti a proposito delle questioni inerenti alla formazione dei cittadini e lavora-

tori degli stati europei allo scopo di renderne più agevole la circolazione in Europa. Ed essa è stata seguita nel quindicennio seguente da una profusione di altri numerosi documenti.<sup>6</sup> Tutti insieme, i testi dei rapporti e delle raccomandazioni dimostrano la costanza dell'attenzione dei commissari UE alle questioni dell'istruzione, della formazione, dei sistemi scolastici. Tutti insieme hanno marcato lo sviluppo della riflessione e della elaborazione delle autorità e degli esperti delle commissioni ma alcuni, in particolare, hanno avuto il potere di eccitare il pensiero di pedagogisti che hanno scritto saggi numerosi per commentare il quadro di riferimento proposto.

I documenti più suggestivi sono stati considerati quelli che delineano la prospettiva della società della conoscenza e quelli che mettono a fuoco la questione delle competenze e propongono le competenze chiave alla cittadinanza. L'attenzione si concentra sull'attuazione della raccomandazione del 2006 relativa a competenze chiave.<sup>7</sup> E sulle più recenti ricerche circa la formulazione di descrittori e certificazione delle competenze alla fine dei diversi cicli di istruzione.<sup>8</sup>

### 3. Società della conoscenza o società della formazione?

Siamo ora nella società conoscitiva o nella società della formazione?

La formula "società della conoscenza" ha fortemente suggestionato gli studiosi ed è entrata nel linguaggio pedagogico e in quello politico come uno slogan, un riferimento che si deve evocare per apparire aggiornati. Basta consultare il web per vedersi offrire una gran quantità di referenze bibliografiche. Sono abbondanti gli esercizi retorici per metterla in relazione con quasi tutte le attività intellettuali.<sup>9</sup> La formula è suggestiva ed è tirata in ballo da un gran numero di persone che pensano che la società della conoscenza sia già attiva.

Così a proposito della *digital literacy* si legge che la società della conoscenza è caratterizzata dal fatto che ha come motore di sviluppo la conoscenza, che si incrementa costantemente con un processo collettivo e gli individui partecipano al suo sviluppo sfruttando le funzioni tipiche disponibili in tale società, tramite un uso adeguato delle tecnologie disponibili.

«Come nella società alfabetizzata tradizionale sapere leggere e scrivere è un prerequisito per tutte le attività educative e il punto di partenza per qualsiasi educazione formale, così, nella

<sup>6</sup>"Insegnare e apprendere, verso la società cognitiva", Libro bianco sull'istruzione. Bruxelles, Commissione delle Comunità Europee (1995).

<sup>7</sup>"Portare a compimento l'Europa tramite l'Istruzione e la Formazione", rapporto del Gruppo di Riflessione sull'istruzione e la formazione, Riassunto e raccomandazioni, Commissione Europea (1996).

<sup>8</sup>"Apprendere nella società dell'informazione" Piano d'azione per un'iniziativa europea nell'istruzione 1996-1998, Bruxelles, Commissione delle Comunità Europee (1996).

<sup>9</sup>"Per un'Europa della conoscenza" Comunicazione della Commissione Europea Commissione Europea (1997).

"Memorandum sull'istruzione e la formazione nell'arco di tutta la vita", Bruxelles, Commissione delle Comunità Europee (2000). " della commissione al parlamento europeo, al Consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni. *Competenze chiave per un mondo in trasformazione*.. Progetto di relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010"

<sup>7</sup>GU L 394 del 30.12.2006, pag. 10.

<sup>8</sup> [www.jointgroup...](http://www.jointgroup...)

*A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area Bologna Working Group on Qualifications Frameworks Ministry of Science, Technology and Innovation February 2005.*

[http://www.bolognaprocess.it/content/index.php?action=read\\_cnt&id\\_cnt=6118](http://www.bolognaprocess.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=6118)

Documenti del processo di Bologna: Documenti che hanno scandito le varie fasi del Processo di Bologna, elaborati e sottoscritti dai vari attori che hanno contribuito sostanzialmente al suo avanzamento. Includono le Dichiarazioni e comunicati dei Ministri dell'Istruzione superiore dei Paesi partecipanti, alcuni rapporti finali dei Seminari ufficiali di Bologna promossi dal Bologna Follow Up Group (BFUG) e i documenti elaborati da appositi gruppi di lavoro nominati dal BFUG. Documenti relativi all'evoluzione del Processo di Bologna in tutti i paesi firmatari, così come rilevata da osservatori privilegiati quali l'EUA, EURYDICE e ESIB, e contributi offerti dal progetto europeo "Tuning Educational Structures in Europe".

<sup>9</sup>A. Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Bruno Mondadori, 2002; A. Cerroni, *Scienza e società della conoscenza*, Torino, Utet, 2007; F. Frabboni, *Società della conoscenza e scuola*, Trento, Centro Studi Erickson, 2005; B. Bertagni, M. La Rosa, F. Salvetti (a cura di), *Società della conoscenza e formazione*, Milano, Franco Angeli, 2006.

società della conoscenza, la *digital literacy* sta diventando un prerequisito essenziale nei processi di apprendimento e un necessario punto di partenza per l'educazione formale. [...] Nella società della conoscenza, coloro che non hanno accesso, o non possono operare efficacemente in un ambiente digitale, sono nella stessa posizione in cui si trovavano gli analfabeti in una società tradizionale.»<sup>10</sup>

«Si dice che la nostra sia la “società della conoscenza” innanzitutto perché viene prodotta molta scienza, molta “conoscenza” in ogni campo e poi perché la conoscenza è la risorsa strategica vera e propria: il sapere come si fanno le cose, il cosiddetto “*know how*” fa la differenza ed è il motore, la locomotiva più importante dello sviluppo.»<sup>11</sup>

In una relazione su “Società della conoscenza, università, democrazia”, Lorenzo Ornaghi esordiva promettendo di dedicare la sua attenzione soprattutto alle interdipendenze tra i tre termini, «pur prendendo avvio da alcune iniziali riflessioni sull'odierna ‘società della conoscenza.’»<sup>12</sup>

«L'idea di conoscenza era qui ampiamente dipendente dall'idea di informazione e di tecnologia dell'informazione: la nostra è una società della conoscenza nella misura in cui è una società dell'informazione, e la conoscenza è direttamente proporzionale all'informazione posseduta e dominata.»<sup>13</sup>

Ovviamente anche la formazione si svolge ormai nella società della conoscenza. E c'è chi vede la società della conoscenza come fumo negli occhi e propone di sostituirla con «la società delle incognite».<sup>14</sup>

Hanno fondamento queste visioni di una società conoscitiva già vitale? Il libro bianco non dà nessun sostegno ad esse. Anzi è molto esplicito fin dal titolo: *verso la società conoscitiva*. E sono molti i passi che la propongono in prospettiva. *La società del futuro sarà una società conoscitiva*. Essa deve essere costruita. Dunque, attualmente non siamo già nella società della conoscenza, ma - a mio parere - nella fase in cui la società conoscitiva può essere costruita, e ciò vuol dire che siamo nella società della formazione, poiché la istruzione e la formazione e la educazione sono invocate nella opera di costruzione della società conoscitiva.

«L'istruzione e la formazione diventeranno sempre più i principali vettori d'identificazione, di appartenenza, di promozione sociale e di sviluppo personale. La posizione di ciascuno nello spazio del sapere e delle competenze sarà decisiva. La capacità di rinnovarsi e l'innovazione stessa dipenderanno dai nessi fra la produzione del sapere con la ricerca e la sua trasmissione attraverso l'istruzione e la formazione. La comunicazione svolgerà infine un ruolo indispensabile, sia per la produzione delle idee che per la loro diffusione.»

Ora l'ordine delle priorità è questo: se ci vogliono i cittadini ben formati per poter dare prova di essere competenti affinché si manifesti la società della conoscenza, bisogna che ci sia, innanzitutto, una società della formazione che assicuri la formazione di una massa critica di cittadini competenti. Dunque, le competenze chiave indicano i traguardi verso cui devono essere indirizzati i processi formativi sia da parte dei governanti che provvedono alla strutturazione di sistemi

<sup>10</sup>Ad esempio, per l'Italia: V. Midoro, *Quale alfabetizzazione per la società della conoscenza? Per una definizione operativa di “digital literacy”* in TD 41, n. 2, 2007, p. 53 e 54..

<sup>11</sup>R. Regni, Intervento a proposito della *Società della conoscenza*, in Rai-educational...rai.it/presentazione\_autori.asp

<sup>12</sup>L. Ornaghi, Rettore dell'Università Cattolica “Sacro Cuore” di Milano, in occasione del convegno “Europa e Americhe insieme per uno sviluppo integrale e solidale”, svoltosi a Roma, presso la Pontificia Università Gregoriana, dal 28 febbraio al 1° marzo 2008. <http://www.zenit.org/article-13672?l=italian> 1/3/2008.

<sup>13</sup>S. Ciatelli, *Le competenze nella legislazione europea ed italiana*, in G. Malizia, S. Ciatelli (a cura di) *Verso la scuola delle competenze*. Atti della giornata di studio Roma, 14 maggio 2009. Roma : Armando. 2009, p. 87

<sup>14</sup>«La positività di questa sensibilità sta tutta nel concepire la società come “società della conoscenza”. Non perché ovviamente si ritiene che tutte lo siano. Ma perché si ritiene che alcune, le più avanzate, lo siano già e che la maggioranza lo stiano diventando o lo debbano diventare. In caso contrario si suppone non resti che lo spettro dell'emarginazione tra le società più arretrate. Per società della conoscenza si intende ovviamente una società che si fondi sulla conoscenza. Su qualsiasi tipo di conoscenza, purché utile. Utile a che? A funzionare come informazione e quindi ad essere scambiata con successo con altre informazioni.» V. Romitelli (a cura di), *Fuori dalla società della conoscenza, Ricerche di etnografia del pensiero*, Roma, Infinito edizioni, 2009, p. 17.

scolastici adeguati e alla proposizione di linee guida per l'insegnamento sia da parte degli insegnanti che hanno la responsabilità gravosa di attuarle.

Un'altra caratteristica della retorica sulla società conoscitiva è che essa tende a considerare superfluo ragionare sui campi disciplinari. Perciò i processi formativi sembrano pensati senza gli oggetti ai quali gli insegnanti li devono applicare.

A questa tendenza mi propongo di reagire esaminando come l'insegnamento di una disciplina come la storia possa contribuire all'instaurarsi di una società della conoscenza, poiché può partecipare alla formazione delle competenze che la società richiede e richiederà sempre più intensamente. Ed è necessario ragionarne per capire come nella società della formazione devono essere impostati sia la storia da insegnare sia i processi del suo insegnamento e del suo apprendimento nella prospettiva della formazione delle competenze.

#### 4. La questione delle competenze

La società della conoscenza futura sarà una società di cittadini competenti. Dunque, nella società della formazione i sistemi scolastici devono impegnarsi a formare le competenze. L'idea che i processi formativi abbiano traguardi che oltrepassano le abilità e le conoscenze e le attitudini per metterle in gioco tutte insieme nelle sfide della sfera professionale e della cittadinanza è un altro contrassegno della elaborazione dei commissari e degli esperti della UE. Ed ha suscitato la produzione di un grande numero di libri e di articoli di pedagogisti.

Alle commissioni europee è stato fatto il rimprovero che la ispirazione delle loro proposte circa le competenze è economicista e che la persona competente è presa in considerazione solo in quanto elemento del mercato del lavoro.<sup>15</sup> A mio parere la lettura dei numerosi documenti non autorizza questa riserva drastica. È vero che commissari ed esperti europei dimostrano attenzione quasi esclusiva verso le discipline considerate formative di competenze da spendere nel mercato del lavoro. Però si rintracciano nei documenti dichiarazioni che manifestano la preoccupazione dei commissari di essere fraintesi. Ad esempio, Cresson e Flynn scrivono:

«Considerare l'istruzione e la formazione in relazione con il problema dell'occupazione non significa che l'istruzione e la formazione debbano ridursi ad un'offerta di qualificazioni.

La funzione essenziale dell'istruzione e della formazione è l'inserimento sociale e lo sviluppo personale, mediante la condivisione dei valori comuni, **la trasmissione di un patrimonio culturale** e l'apprendimento dell'autonomia. [...] Il presente libro bianco ritiene che nella società europea moderna i tre obblighi rappresentati dall'inserimento sociale, dallo sviluppo dell'attitudine al lavoro e dallo sviluppo personale non sono incompatibili, non sono di segno opposto e devono piuttosto essere strettamente associati. La ricchezza dell'Europa nel campo scientifico, la profondità della sua cultura, la capacità delle sue imprese e delle sue istituzioni devono nello stesso tempo consentirle di trasmettere i suoi valori fondamentali e di preparare al lavoro.»<sup>16</sup>

Ma il rapporto è ancora più aperto all'apporto della formazione umanistica quando indica le risposte da dare ai problemi che originano dalla globalizzazione e dalla "società dell'informazione". Al primo punto, con nettezza pone la necessità di rivalutare la cultura generale:

---

<sup>15</sup>«Ma, nel momento in cui le raccomandazioni internazionali diventano punti di riferimento autorevoli e quasi fondanti per le riforme dei sistemi educativi nazionali, emerge il rischio di ridurre tutta l'educazione all'acquisizione di strumenti che consentano la migliore sistemazione occupazionale del singolo a vantaggio della crescita di tutta la società, secondo un'ottica essenzialmente liberista e funzionalista che potrebbe finire per sacrificare la persona al sistema economico.» S. Ciatelli, *Le competenze nella legislazione europea ed italiana*, in Verso la scuola delle competenze. Atti della giornata di studio Roma, 14 maggio 2009. Roma : Armando. 2009 pp. 81-108.

<sup>16</sup>Libro bianco Cresson-Flynn

«La prima risposta consiste nella *rivalutazione della cultura generale*. In una società in cui l'individuo dovrà essere in grado di comprendere situazioni complesse che evolvono in modo imprevedibile, in cui dovrà affrontare un cumulo di informazioni di ogni genere, esiste un rischio di separazione fra coloro che possono interpretare, coloro che possono solo utilizzare e coloro che non possono fare né l'una né l'altra cosa. In altri termini, tra coloro che sanno e *coloro che non sanno*. **Lo sviluppo della cultura generale, cioè della capacità di cogliere il significato delle cose, di capire e di creare**, è la funzione di base della scuola, nonché il primo fattore di adattamento all'economia e all'occupazione.»

Rafforza tale persuasione il compiacimento per «un ritorno della cultura generale nei centri di formazione professionale, nei programmi di riconversione dei lavoratori con poche qualifiche o molto specializzati» e per la fortuna di un libro che divulga la filosofia:

«**essa diventa un passaggio obbligato verso l'acquisizione di nuove competenze tecniche**. La sete di cultura generale è illustrata peraltro dal successo spettacolare di un'opera come "Il mondo di Sofia" di Jostein Gartner, che propone un'iniziazione alla filosofia.»

Infine, il libro bianco pone il problema della trasposizione scolastica delle conoscenze prodotte nella ricerca:

«La capacità di rinnovarsi e l'innovazione stessa dipenderanno dai nessi fra la produzione del sapere con la ricerca e la sua trasmissione attraverso l'istruzione e la formazione.»

Ma anche la definizione di competenza che i documenti europei propongono è applicabile alla formazione della persona nella sua interezza e presuppone il dominio di saperi disciplinari:

la competenza è «la capacità dimostrata di utilizzare le conoscenze, le abilità, le attitudini personali, sociali e/o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio, nello sviluppo professionale e/o personale. Tali competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.»<sup>17</sup>

Essa è compatibile con tutti i settori disciplinari e con tutte le aree di esperienza. Anzi, si potrebbe sostenere che sono state deluse le aspettative e le prospettive circa la relazione consequenziale tra aumento della formazione e diminuzione della disoccupazione che stabiliva il libro bianco Delors: infatti, la disoccupazione o la sottoccupazione intellettuale è cresciuta in concomitanza con l'aumento dell'offerta formativa. E, invece, l'assunzione delle competenze come bersagli dei processi formativi sta ispirando la elaborazione di indicazioni curriculari che presuppongono mutamenti radicali negli stili di insegnamento e di apprendimento in tutte le discipline scolastiche. Le proposte ministeriali in molti paesi europei stanno prospettando: «Spostamento di accento da conoscenze a competenze, riflessioni sulla modalità di produzione della conoscenza storica, ripensamento critico dell'organizzazione cronologica del curriculum, apertura verso le dimensioni della storia diverse dalla storia politica, valorizzazione delle esperienze di apprendimento extra-scolastiche»<sup>18</sup>

Insomma, i documenti non citano la storia ma l'insistenza sull'importanza della cultura generale e la definizione del cittadino competente incitano alla ricerca sul ruolo della storia nel processo che porterà alla costruzione della società conoscitiva.

Applichiamo la definizione di competenza all'insegnamento della storia. Essa implica che gli insegnanti s'impegnino a trasporre modelli di storiografia esperta nella storia da insegnare, diversi

---

<sup>17</sup> RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (2008/C 111/01): p. 4 Allegato I : *Definizioni*. Vi si trovano anche le definizioni di conoscenze e di abilità. Disponibile in <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:it:PDF>

<sup>18</sup> A. Cavalli (a cura di), *Insegnare la storia contemporanea in Europa*, Bologna, Il Mulino, 2005, *Introduzione* p. 29.



da quelli canonici; a proporre agli alunni processi formativi adeguati a far costruire conoscenze storiche significative. Queste sono rese utilizzabili mediante lo sviluppo di abilità cognitive e operative e atteggiamenti positivi di interesse e curiosità verso la dimensione storica di aspetti e processi del mondo attuale. Conoscenze, abilità, atteggiamenti adeguati producono sia la disposizione ad incrementare e approfondire le conoscenze storiche lungo tutto l'arco della vita sia gli atteggiamenti metodologici di uso critico delle fonti, delle conoscenze, dell'uso pubblico della storia e del passato.

Se gli insegnanti assumessero le competenze come criteri regolatori della loro attività, probabilmente darebbero motivo a un gran numero di studenti di non sentire la noia, il disinteresse, l'incomprensione e l'ignoranza della storia scolastica che sono le caratteristiche attitudinali prodotte dagli attuali modi prevalenti dell'insegnamento, dell'apprendimento e dal modello di storia generale presente nei manuali.<sup>19</sup>

## 5. Un sistema di conoscenze per la società conoscitiva

### *La storia inutile o dannosa*

Non c'è nessuna speranza che la storia scolastica possa contribuire alla formazione di abilità, conoscenze, atteggiamenti favorevoli alla formazione delle competenze, se seguita ad essere pensata e insegnata secondo le modalità tradizionali. Se la storia generale scolastica si limita a riproporre rappresentazioni di storia nazionale e di storia a scala europea dal punto di vista degli stati europei occidentali oppure di quelli orientali.<sup>20</sup>

Se la storia seguita ad essere insegnata in modo trasmissivo con lo scopo di empirie la testa di nozioni di eventi, di date, di nomi di personaggi, di concetti della storia politico-diplomatica-militare, gli studenti la dimenticano presto e non serve a niente nell'esercizio della cittadinanza. Ma non hanno potere di formare abilità critiche e cultura storica stabile neppure i testi che propongono agli studenti il discorso che addensa l'interpretazione dello storico deprivata del fondamento dei fatti che non sono fatti conoscere nella loro ricostruzione. Le interpretazioni si riducono ad essere nozioni da ingurgitare acriticamente come le opinioni dei giornalisti senza i fatti a cui si riferiscono. Invece, nella pregevole scrittura della storia la ricostruzione dei fatti e la sua interpretazione sono legate in modo tale che l'una rende comprensibile l'altra e né l'una né l'altra si presentano come irrefutabili ma come costruite dallo storico e perciò criticabili. Dunque, se gli insegnanti inducono ad imparare le sole interpretazioni come se esse fossero l'unico componente importante della conoscenza e come se potessero veicolare anche la conoscenza essenziale dei fatti, rendono un cattivo servizio alla formazione delle competenze.

Se gli insegnanti non sanno come selezionare conoscenze storiche rilevanti, significative, da mettere in relazione col presente, gli studenti non capiscono il senso delle conoscenze studiate e non sanno come utilizzarle.

Se le conoscenze storiche sono insegnate senza intrecciare la storia con la geografia storica, senza attenzione alle relazioni tra gruppi umani e ambienti e territori, non si forma la sensibilità degli alunni alle questioni ambientali e paesaggistiche.

<sup>19</sup>Ibidem, p. 26.

<sup>20</sup>F. Pingel, *L'Europa del XX secolo nei manuali di storia*, Sapere 2000 edizioni multimediali, Roma, 2001. F. Pingel, *L'Europa - integrazione e tradizione la rappresentazione della dimensione europea nei programmi di insegnamento nei manuali scolastici di storia, geografia e scienze sociali* in G. Bosco e C. Mantovani (a cura di), *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti*, SSISCO, Rubbettino, Cosenza, 2003, pp. 311-326. Ora in [http://www.sissco.it/fileadmin/user\\_upload/Pubblicazioni/collanasissco/scuolauniversita/Pingel.pdf](http://www.sissco.it/fileadmin/user_upload/Pubblicazioni/collanasissco/scuolauniversita/Pingel.pdf). F. Pingel (a cura di), *Insegnare l'Europa: concetti e rappresentazioni nei libri di testo europei*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, 2003, pp. L-LVI. S. Bucciarelli, *L'Europa e le sue differenze nella storiografia e nella didattica della storia: una esperienza* in <http://www.storiaefuturo.com/arretrati/2003/pdf/0203001.pdf>. G. Procacci, *Carte d'identità: revisionismi, nazionalismi e fondamentalismi nei manuali di storia*, Roma, Carocci, 2005.

Se la struttura della storia scolastica - evenemenziale e organizzata secondo la successione cronologica dei singoli fatti - resta la stessa in tutti i livelli scolastici senza tener conto della diversità della maturazione cognitiva degli alunni e del modificarsi dei loro interesse lungo gli anni della scolarità, gli studenti hanno la sensazione di fare il ripasso delle medesime conoscenze e di non poter accrescere i contenuti.

Se le conoscenze sono fatte apprendere singolarmente senza che mai gli alunni riescano a connetterle tra di loro in quadri di insieme, in rappresentazioni a scale spaziale e temporale più ampie, essi non imparano l'abilità dell'uso delle conoscenze allo scopo di produrre conoscenze sintetiche.

Se gli insegnanti non mettono a frutto la disponibilità di conoscenze a scala spaziale differente (da quella mondiale a quella locale e viceversa) non formano alunni con la mente abile a mettere in rapporto la storia locale con quella nazionale, europea, mondiale.

Se gli alunni imparano le conoscenze dei libri di testo pensando che la storia sia tutta compresa nei libri usati a scuola, escono dal primo ciclo di istruzione, senza curiosità, senza interessi, e alla fine del ciclo secondario avranno l'idea che la conoscenza storica sia tutta contenuta nel manuale.

Se agli alunni è richiesto di imparare la storia solo mediante la lettura del libro di testo o degli appunti presi a lezione, la loro mente si atrofizza rispetto al compito di usare testi diversi, di sintetizzare molteplici conoscenze.

Se gli alunni non hanno la possibilità di scoprire che le conoscenze storiche sono costruite grazie all'uso di fonti che sono in genere beni culturali, non possono formarsi la sensibilità per le questioni che riguardano il patrimonio culturale.

Se gli alunni escono dalla scuola secondaria senza idee chiare su come le conoscenze del passato sono costruite metodicamente dagli storici, e se apprendono una sola versione dei processi studiati non possono apprendere a pensare criticamente, e non possono assumere atteggiamenti problematici, critici sull'uso pubblico e politico del passato.

Insomma, la lista dei "se ..." porta a concludere che non è possibile sostenere che la storia sia disposta alla promozione di abilità e conoscenze e atteggiamenti per le competenze, se è strutturata nel modo tradizionale e insegnata in modo trasmissivo.

E allora come deve essere la storia da insegnare, come deve essere insegnata e come deve essere fatta apprendere? Sono le domande che indirizzano alla individuazione di una nuova storia da insegnare - nuova sia per la selezione delle conoscenze che la loro strutturazione - di nuovi modi di insegnarla, di nuovi modi di farla apprendere con lo scopo di rendere la formazione storica adeguata alla promozione delle competenze.

### *La storia che serve: la conoscenza epistemologica e metodologica*

Nell'insegnamento inutile della storia i temi attinenti all'epistemologia e metodologia della storia sono considerati una conoscenza superflua nella formazione di base e gli insegnanti preferiscono non parlarne oppure li riducono a nozioncine da ammannire all'inizio del ciclo. Allora fanno sapere che per conoscere il passato si fa ricerca di fonti che si usano per "ricavare" (?) informazioni, che esse si possono classificare secondo le loro caratteristiche, che c'è da fare la critica delle fonti. Tutto si esaurisce con una lezione e con la lettura del testo presente nel manuale. Proviamo a cambiare prospettiva, a immaginare che il metodo storico sia fatto sperimentare agli alunni in ciascuno degli anni della scuola primaria e secondaria e che sulla base delle esperienze realizzate gli alunni siano introdotti anche alle questioni epistemologiche, allora la storia può diventare una formidabile leva di promozione di abilità e di conoscenze che possono concorrere alla formazione del cittadino competente. Vediamo come.

Le due condizioni sono: 1. che gli alunni siano impegnati a fare ricerche e uso delle fonti allo scopo di ricostruire aspetti e/o processi del passato sperimentando le procedure semplificate e facilitate del lavoro storiografico ripetutamente nel corso della loro vita scolastica; 2. che mano gli insegnanti li guidino a riflettere sulle principali questioni epistemologiche e metodologiche: il ruolo della personalità di chi fa ricerca; la necessità di lavorare con le operazioni cognitive quali la delimitazione del tema e la sua collocazione in un periodo e in uno spazio definiti;

la ricerca delle tracce e il loro uso come fonti e documenti; la critica delle fonti; le operazioni cognitive tematiche, temporali, spaziali per produrre e organizzare le informazioni; la classificazione delle informazioni secondo che si intendano riferite al mutamento, alla permanenza, all'evento; la formulazione di problemi e la costruzione di spiegazioni; la scrittura e il montaggio degli elementi informativi e dei commenti dello storico; e finalmente, il testo che offre la rappresentazione del passato.

La conoscenza del processo della sua costruzione e la riflessione sulle procedure e sulle operazioni cognitive e pratiche dello storico sono i fondamenti della disposizione alla critica delle fonti e delle rappresentazioni del passato.

La ricostruzione e la comprensione di fatti del passato non sono territori di appannaggio solo degli storici. Tutti i cittadini hanno bisogno nella vita quotidiana di produrre informazioni, di interpretare le informazioni ricevute, di valutare l'attendibilità delle fonti di informazioni, di gerarchizzare e selezionare le informazioni e organizzarle in una comunicazione che rivela la comprensione dei fatti. Ma nella vita sociale e politica è richiesta più intensamente l'applicazione delle abilità di critica delle fonti e di uso delle informazioni, poiché la comunicazione pubblica (massmediatica e dei politici) produce sia le fonti di informazione sulle amministrazioni, sulla società, sulla geopolitica, sia uso e abuso del passato: sappiamo che tali fonti e il modo di sfruttare il passato influenzano gli orientamenti e le valutazioni dei membri delle comunità politiche. Il cittadino incompetente a reagire alla marea di messaggi, ora contraddittori ora uniformi, diventa o succubo di chi ha più potere mediatico, o indifferente e apatico, oppure pregiudizialmente ostile e diffidente rispetto a tutti coloro che li emettono.

Inoltre, lo studente allenato ad organizzare le informazioni, a commentarle e a strutturarle in testi diventa abile nella comunicazione e nel valutare e criticare i testi storici.

Immaginiamo che gli insegnanti applichino la splendida lezione di metodo storico pragmatico e di didattica della storia che Marc Bloch propone in modo trasparente nelle lezioni su signoria francese e maniero inglese.

Assumiamo il suo programma:

«[...] sono convinto che è indispensabile per lo storico come per ogni altro ricercatore fermarsi di tanto in tanto a riflettere sulla propria scienza e prendere coscienza più chiaramente dei propri metodi, sono convinto non di meno che il modo migliore per provare il movimento è camminare.»<sup>21</sup>

Ma in funzione didattica rovesciamone l'ordine. Facciamo provare agli alunni il movimento verso il passato insegnando loro a muovere i passi e a camminare. Poi li invitiamo a sostare di tanto in tanto per riflettere sul proprio cammino in modo che possano comporre lo schema dei procedimenti ed elaborare la coscienza del metodo.

Così insegnando, li rendiamo abili a costruire la conoscenza mediante l'uso delle fonti e delle strategie cognitive dello storico e li facciamo marciare verso la conquista di competenze metacognitive.

### *Partenza dal presente e messa a fuoco del rapporto tra presente e passato*

Da Bloch impariamo che il primo passo consiste nel delimitare il passato di cui costruire la conoscenza stabilendo l'argomento. Il secondo comporta guardarsi attorno e mettere a fuoco gli aspetti del presente che hanno relazione col passato da conoscere.

- «Signoria francese e maniero inglese. Questo argomento ci porterà molto lontano nel passato, fino a toccare, a tratti, le nebbiose origini della nostra civiltà.

---

<sup>21</sup> M. Bloch, *Signoria francese e maniero inglese. Lezioni sulla proprietà fondiaria in Francia e in Inghilterra*, Milano, Feltrinelli, 1980, p. 95.

- Per cominciare, però, io vorrei invitarvi a gettare uno sguardo sulla realtà di oggi. Vi domando di non meravigliarvi. Credo che allo storico spesso convenga prendere, in maniera molto consapevole, il punto di partenza nel presente (dico in maniera consapevole perché talvolta capita che lo faccia senza confessarlo e senza confessarselo e questo diventa pericoloso). Il mondo che ci circonda non sempre ci è ben chiaro. Si può sostenere, senza esagerazione, che noi non ignoriamo nulla quanto le società alle quali apparteniamo. [...] Inoltre e soprattutto se, come vi ho appena accennato, il presente ci sembra di solito difficile da comprendere, una delle cause principali consiste nel fatto che esso non porta mai in se stesso la sua spiegazione. Non essendo altro, dopotutto, che un momento ritagliato artificialmente nell'infinito svolgimento dei tempi, ha subito la spinta delle età che lo hanno preceduto; certamente, non nella sua totalità, ma in larga misura, è comandato dal passato, da un passato a volte molto remoto.
- Non vi è in storia errore più grande che confondere i fattori importanti o determinanti con gli avvenimenti recenti. Nessun altro errore deve essere combattuto con maggiore energia da parte di tutti coloro che insegnano storia, poiché è commesso troppo di frequente da certi spiriti che si presumono moderni. Le società umane sono come persone molto anziane che subiscono ancora profondamente l'effetto delle abitudini contratte nell'infanzia. Da queste constatazioni, che sono la ragione stessa dei nostri studi, risulta che lo storico incaricato di rendere accessibile, nella misura delle sue forze, la comprensione del presente, proprio ad esso dovrà sovente, per una sorta di passo incrociato, chiedere la formulazione dei problemi le cui soluzioni, in seguito, cercherà tra i meandri dei vecchi testi....»<sup>22</sup>

Segue la descrizione della situazione agricola, difforme, in Francia e in Inghilterra negli anni trenta del '900 e poi quella della situazione, analoga, dal XII al XV secolo. Così Bloch propone al lettore la conoscenza degli stati delle cose, alla fine («il punto di arrivo», p. 94) e all'inizio del processo di trasformazione che vuol ricostruire e comprendere. La transizione verso la ricostruzione è data dalla formulazione del problema:

« Il perché di questo contrasto così sorprendente e così carico di conseguenze diverse, è allo storico che conviene domandarlo. Non mi illudo di darvi in questa sede la spiegazione completa: il mio obiettivo è al tempo stesso più limitato e più preciso. Spero comunque che scopriremo alcuni elementi di interpretazione; e, alla base dei problemi più particolari che esamineremo, sarà utile tenere presente il contrasto attuale, problema grande e centrale che domina tutti gli altri e che, ripeto, lo spettacolo più immediato ci ha obbligato a porre.»<sup>23</sup>

Immaginiamo di avere incuriosito gli alunni dopo che hanno conosciuto lo scarto tra punto di partenza e punto di arrivo del processo e guidiamoli a scoprire come si possa costruire la conoscenza della sequenza dei mutamenti che hanno generato la trasformazione.

Una serie di “camminate” nella ricerca storica può, alla fine dei cicli scolastici, dotare gli alunni di abilità e conoscenze grazie alle quali possano essere riconosciuti competenti a leggere e valutare le diverse fonti; e a considerare la storia come una dimensione significativa per comprendere, attraverso la discussione critica e il confronto fra una varietà di prospettive e interpretazioni, le radici del presente (secondo le indicazioni nazionali per i licei italiani).

### *Qualità ed essenzialità delle conoscenze*

---

<sup>22</sup> Ibidem, pp. 87-88.

<sup>23</sup> Ibidem, p. 91.

Quali conoscenze storiche possono rivelarsi più adatte alla formazione di cittadini competenti? Nella tradizione scolastica e in conseguenza della tradizionale formazione della cultura storica degli insegnanti questa è una domanda che non ammette una molteplicità di risposte.

La risposta univoca e incontestabile la dà la struttura della storia generale manualistica: tutte le conoscenze allineate dall'indice del manuale sono importanti, non se ne può saltare una per non mettere a rischio la comprensione del processo storico generale. La manualistica può cambiare, può diventare meno evenemenziale e più attenta alle civiltà, alla sfera sociale o antropologica, ma ogni generazione di insegnanti ha considerato canonico il complesso dei contenuti trattati dal manuale ed ha considerato inevitabile la organizzazione delle conoscenze secondo la collocazione cronologica del fatto di cui parlano. Esse appaiono le maglie necessarie per costituire la catena di fatti che hanno portato dall'inizio alla fine dell'arco storico preso in considerazione. Ma l'arco storico complessivo non viene tematizzato come periodo nel quale si sono verificate trasformazioni importanti nella storia dell'umanità. La conseguenza di tale disattenzione è che gli studenti imparano (quando imparano) la catena dei fatti singoli senza immaginare a che esito stanno portando e senza sapere ricomporli in una visione d'insieme del complesso di mutamenti. Perciò non riescono a coglierne il senso.

Canone risaputo e struttura cronologica propongono conoscenze di fatti rilevanti per la conoscenza storica a cui seguono, però, conoscenze di fatti insignificanti poiché sono avulsi dai processi di trasformazione importanti in quanto generatori di aspetti del mondo attuale. Nella manualistica italiana è facile trovare trattati temi quali "le guerre d'Italia", "l'età di Elisabetta e di Filippo II", "le guerre di successione", "il Congresso di Vienna" ecc.

Essi hanno senso per gli storici che sanno che quei fatti possono essere trattati in modo erudito e originale come contributi alla costruzione di conoscenze specialistiche. Ma non hanno nessun senso per gli alunni poiché la trattazione manualistica li misconosce come cellule di una conoscenza più rilevante per la comprensione dei processi che hanno generato il mondo attuale.

Si immagini, invece, che le guerre d'Italia siano trattate come una informazione tra tante all'interno di un capitolo che tematizzi organicamente il processo di formazione e di consolidamento degli stati regionali italiani oppure che le notizie sulla monarchia inglese e su quella spagnola siano inserite nella rappresentazione del processo di espansione europea e di colonizzazione del mondo oppure che il congresso di Vienna sia presentato come il primo anello della sequenza dei fatti che porta alla formazione di stati "nazionali" nel corso del secolo XIX: lo studente potrebbe imparare conoscenze importanti che conferiscono senso anche a fatti minuti insignificanti nella loro singolarità.

### *La gerarchia delle conoscenze*

La linearità cronologica e l'impostazione eurocentrica producono molteplici distorsioni nelle gerarchie delle conoscenze. Ad esempio, il cristianesimo delle origini è trattato come un sottotema della decadenza dell'impero romano d'occidente oppure la rivoluzione americana è inserita in un capitolo sull'illuminismo o è sbrigata in un testo minore di quello dedicato al congresso di Vienna.

I due esempi mostrano che gli autori delle storie generali scolastiche non assumono criteri di selezione e di gerarchizzazione delle conoscenze ispirati al contributo che esse possono dare alla comprensione di aspetti e processi che segnano il mondo contemporaneo, ma sono condizionati dal rispetto della cronologia dei fatti e dalla visione eurocentrica. Il cristianesimo si afferma mentre è in corso la crisi dell'impero romano ed appare come fenomeno "secondario" in quanto elemento e fattore della crisi. La rivoluzione americana è un fatto che accade fuori dell'Europa in un lembo di territorio americano a quel tempo poco influente nella storia del mondo.

### *La questione della molteplicità delle scale*

Le storie generali che sono state pensate come adatte all'educazione di sudditi o di cittadini sono state solo nazionalistiche oppure sono una combinazione di conoscenze nazionali e di conoscenze centrate sui paesi dell'Europa occidentale, come accade in Italia. La conoscenza della

storia extraeuropea è una semplice espansione delle conoscenze che riguardano i paesi dell'Europa occidentale. Di conseguenza, gli studenti non hanno mai occasione di incontrare conoscenze della storia a scala mondiale e sono privati della possibilità di comprendere i processi che hanno configurato il mondo così com'è attualmente.

Ma non hanno neppure il beneficio di conoscere come la storia a scala locale possa offrire l'accesso alla storia a scala maggiore, poiché non trovano mai trattate conoscenze a scala locale entro la storia generale scolastica. E perciò si abitua a pensare che la conoscenza storica importante riguardi sempre l'altrove e che il proprio territorio non sia dentro la storia che importa di conoscere.

#### *La questione della molteplicità dei punti di vista*

La storia è un campo disciplinare in cui la molteplicità dei punti di vista con cui le conoscenze sono costruite è una regola del suo funzionamento. Ci possono essere conoscenze che si affermano per un certo periodo come paradigmatiche e quasi indiscutibili, poiché accettate da tutti. Ma anche esse sono destinate ad essere messe in crisi dal mutare del presente e della sua visione, dell'approccio alle tracce e delle competenze degli storici. Le conoscenze del passato sono sempre situate e socialmente costruite. E conoscenze prodotte da diversi punti di vista concorrono alla formazione della cultura storica. Gli storici hanno prodotto la storia generale scolastica, supponendo erroneamente di poter assemblare verità storiche ineccepibili, non esposte alla contraddizione di altre supposte verità. Gli studenti, dunque, recepiscono una visione unilaterale della storia e si persuadono che essa sia la sola disponibile e ammissibile. Se hanno una visione ideologica difforme oppongono alla "verità" del libro di testo, la "verità" accettata ideologicamente. Ma ciò non promuove né apertura di pensiero né competenze critiche.

#### *La questione delle storie cosiddette settoriali*

Il fatto che gli storici generalisti abbiano elevato a oggetto imprescindibile della storia generale la sfera dei fatti politici, istituzionali, diplomatici ha fatto declassare tutte le altre storie come settoriali e secondarie. Gli storici e gli insegnanti hanno pensato che la conoscenza dei fatti della prima sfera siano funzionali alla comprensione di tutte le altre storie. È banale dirlo: ma anche la storia politica, istituzionale, diplomatica è una storia settoriale, non ha nessun privilegio per essere considerata l'anima della storia generale. Chi la vuole comprendere ha bisogno di altre conoscenze di volta in volta diverse: ad esempio quelle che riguardano gli ambienti e i territori, la cultura materiale, le visioni del mondo, l'economia. La storia generale dovrebbe essere prodotta con l'integrazione di storie settoriali. Ma ci sono studenti che possono avere un grande profitto a studiare le storie considerate, per principio, settoriali come quella delle tecniche, dell'agricoltura, architettura. Sono gli studenti che seguono percorsi scolastici professionalizzanti nei settori metalmeccanici, elettrici ed elettronici, agricoli, edili ... In tali casi le storie settoriali possono contribuire più incisivamente allo sviluppo di competenze professionali.

#### *La questione della pienezza dei tempi storici*

Gli insegnanti e gli studenti ricevono dalla struttura dei manuali la impressione che i tempi storici siano trattati nella loro pienezza e che grazie ad essa si possa conoscere l'universo delle conoscenze essenziali. Tale impressione è illusoria e ingannevole. Si fonda solo sulla "cecità" di fronte alla ricchezza e alla importanza delle conoscenze che i produttori di manuali lasciano fuori del loro catalogo. Quante sono le conoscenze sulla storia degli ambienti, dei territori, delle civiltà, sulla storia sociale, sulla storia economica, sulla storia culturale ... che la preferenza per la sfera dei fatti politico-istituzionali-diplomatici lascia ignorare?

Una marea. E quanto danno fa tale ignoranza per la cultura storica e per le competenze da promuovere? Tanto danno, poiché - ad esempio - ignorare come gli ambienti e i territori si sono assestati e si sono modificati inibisce la comprensione dei problemi attuali, dei processi in svolgi-

mento e non permette di assumere decisioni che tengano conto degli antecedenti o di criticare le decisioni degli amministratori.

Nessuna storia generale può includere tutte le cellule di conoscenza che la storiografia specialistica ha elaborato e continuamente rinnova o incrementa. La storia generale può strutturare sistemi di conoscenze coerenti e ben integrate, ma è sempre parziale di fronte all'universo delle conoscenze disponibili. Occorre rassegnarsi alla necessità di selezionare le conoscenze significative nella quantità tollerabile in proporzione al tempo disponibile per l'insegnamento e l'apprendimento e strutturarle in qualche sistema che proponga la visione d'insieme della storia studiata.

### *Sistema delle conoscenze*

Un manuale organizza nei capitoli e nei paragrafi conoscenze di fatti che si dispongono lungo un arco temporale in modo da offrire al lettore la conoscenza del divenire man man che si dipana. C'è la presupposizione che il lettore possa conoscere come il mondo tematizzato nel libro si sia modificato da come era all'inizio del periodo a come era al suo termine. Ma gli studenti non trovano le conoscenze strutturate in modo coerente con questa presupposizione: i manuali aggiungono una conoscenza all'altra e offrono una collana di conoscenze singolari che non promuove la visione d'insieme del periodo e delle molteplici trasformazioni che lo hanno caratterizzato. Gli insegnanti dovrebbero mirare a rendere gli studenti abili a costruire le visioni di insieme, a integrare le conoscenze di scala spaziale minore a quelle di scala maggiore, a connettere le prime conoscenze con quelle che seguono anche se a distanza nella organizzazione del testo.

Ma gli stessi libri di storia generale dovrebbero facilitare il compito degli studenti. Come i libri di storia generale esperta (ad esempio, i libri di F. Braudel) essi potrebbero tematizzare un complesso di grandi trasformazioni, selezionarle e strutturarle nel testo in modo da dare il quadro in cui ciascuna delle conoscenze assemblate acquista senso. Così il lettore avrebbe la chiave di lettura necessaria per la comprensione del testo, per la connessione di una conoscenza all'altra e per la costruzione del sistema di conoscenze.

### *Che cosa dobbiamo aspettarci da un percorso di studi storici di 10 o di 13 anni?*

Non un perfetto dominio di nomi, date, fatti, ma la visione complessiva dei processi e delle fasi della storia mondiale, europea, nazionale, locale, una disposizione della mente a pensare l'impronta che «sempre e dovunque, il passato imprime duramente sul presente»<sup>24</sup> e a considerare ogni aspetto della realtà attuale in dimensione storica e, in prospettiva, un atteggiamento di curiosità, di interesse per le conoscenze storiche che scatta ogni volta che urge capire qualche problema del mondo attuale. Dovremmo pretendere la abilità a reagire criticamente agli usi pubblici e politici e ideologici delle conoscenze storiche e all'uso delle fonti di informazione. Dovremmo ottenere che gli studenti manifestino la prontezza alla ricezione di nuove informazioni e a integrarle a quelle già possedute.

In fondo, i profili che sono presenti nelle recenti indicazioni nazionali e provinciali italiane fanno immaginare traguardi formativi di questo tenore. Basta citare le indicazioni per i piani di studio per i licei:

«Al termine del percorso liceale lo studente conosce i principali eventi e **le trasformazioni di lungo periodo della storia dell'Europa e dell'Italia, dall'antichità ai giorni nostri, nel quadro della storia globale del mondo**; usa in maniera appropriata il lessico e le categorie interpretative proprie della disciplina; **sa leggere e valutare le diverse fonti; guarda alla storia come a una dimensione significativa per comprendere, attraverso la discussione critica e il confronto fra una varietà di prospettive e interpretazioni, le radici del presente.**»

«Pur senza nulla togliere al quadro complessivo di riferimento, uno spazio adeguato potrà

<sup>24</sup> F. Braudel, *Storia, misura del mondo*, Bologna, Il Mulino, 1998, p. 64.

essere riservato ad attività che portino a valutare diversi tipi di fonti, a leggere documenti storici o **confrontare diverse tesi interpretative**: ciò al fine di **comprendere i modi attraverso cui gli studiosi costruiscono il racconto della storia, la varietà delle fonti adoperate, il succedersi e il contrapporsi di interpretazioni diverse.**»

Che storia bisogna insegnare per avere qualche probabilità di promuovere abilità e conoscenze disposte ad evolvere in competenze?

Come dovrebbe essere insegnata la nuova storia da insegnare?

La risposta sta in tre mutazioni epocali.

### *Una “mutazione genetica” della storia generale*

Occorre, insomma, una sorta di “mutazione genetica” della storia generale scolastica.

Dobbiamo trasferire nell’insegnamento, con convinzione, il programma che Fernand Braudel esponeva nei giorni cruciali della conflagrazione mondiale:

«La storia che io auspico è una storia nuova, imperialista e anche rivoluzionaria, capace, per rinnovarsi e compiersi, di saccheggiare le ricchezze delle vicine scienze sociali; una storia, ripeto, che è profondamente cambiata, che ha fatto notevoli passi avanti, lo si voglia o no, nella conoscenza degli uomini e del mondo: in una parola, nell'intelligenza stessa della vita. La definirei una *grande* storia, una storia *profonda*. Una *grande* storia vuol dire una storia che punta al generale, capace di estrapolare i particolari, di superare l'erudizione e di cogliere tutto ciò che è vita, seguendo a proprio rischio e pericolo le sue strade maestre di verità. [...] Grande storia, ma anche storia *profonda* [...]. Con questa definizione, unitamente ad alcuni storici di oggi e di ieri, intendo una storia degli uomini vista nelle sue realtà collettive, dell'evoluzione *lenta* delle *strutture*, parola che assumo nel significato di moda: strutture degli Stati, delle economie, delle società e delle civiltà... .»<sup>25</sup>

Se puntiamo a costruire una storia generale profonda delle strutture noi possiamo avere criteri di selezione e di gerarchizzazione delle conoscenze che assicurano la loro significatività.

Si consideri il mondo attuale come l'esito dei processi di trasformazione e di permanenze che si sono verificati dalla ominazione in poi. La comprensione degli aspetti attuali dell'umanità richiede la tematizzazione di conoscenze tutte importanti e interessanti. Esse sono più numerose di quelle che un programma scolastico possa includere. Assumerne solo una parte è inevitabile. Ma gli insegnanti potrebbero avere la coscienza tranquilla: ognuna delle conoscenze fatte apprendere sarebbe rilevante e avrebbe il potere di aprire la mente verso altre conoscenze.

Ogni conoscenza di aspetti durevoli del mondo e dell'umanità (o di parti di essa) nel passato può fornire le conoscenze di riferimento e una grammatica del pensare allo scopo di capire come funzionano le civiltà e le società da esse prodotte; ogni conoscenza di processi di grande trasformazione può essere funzionale alla ricostruzione di quel che ci ha fatto quel che noi siamo e alla comprensione di come il mondo attuale è diventato così come ora ci appare.

Le conoscenze dovrebbero essere impostate in prevalenza con l'approccio geostorico, cioè dovrebbero trattare i fenomeni integrando la conoscenza dello spazio, dell'ambiente, del territorio con quella delle situazioni e/o dei processi storicamente ricostruiti e mediante l'uso intensivo di rappresentazioni cartografiche.

Gli autori potrebbero facilmente rendere compatibile con la struttura del testo la molteplicità delle scale spaziali e temporali delle conoscenze: conoscenze a scala mondiale potrebbero essere introduttive rispetto a conoscenze a scala minore; le conoscenze a scala locale potrebbero offrire l'accesso a conoscenze a scala maggiore.

---

<sup>25</sup> F. Braudel, *Storia misura del mondo*, Bologna, Il Mulino, 1998, p. 28.



La pluralità delle interpretazioni potrebbe essere inclusa organicamente nei testi in modo da dare ai lettori la conoscenza che le ricostruzioni possono essere considerate da punti di vista diversi.

Gli autori potrebbero farla finita con la schidionata dei fatti storici sullo spiedo dell'asse cronologico. Vale per la storia generale, a maggior ragione, quello che Giovanni De Luna propone a tutti gli storici: «Gli storici hanno frequentato con grande dimestichezza fino alla fine del novecento un modello attento alla dimensione cronologica e diacronica. Per loro la cronologia era un principio ordinatore: mettere in fila gli eventi serviva già a spiegarli. Oggi però la situazione si è complicata anche grazie al cinema e ad alcuni meccanismi della narrazione cinematografica, come ad esempio il privilegiare il segmento e la sequenza o il potersi liberare da un impianto rigidamente cronologico. Il genere storico, che intenzionalmente mette in scena il passato, è il più arretrato dal punto di vista narrativo, proprio perché paga il tributo più alto al vecchio schema del racconto storico impostato in base all'asse diacronico cronologico.»<sup>26</sup>

La struttura cronologicamente lineare potrebbe essere logicamente e lucidamente messa a soqquadro organizzando una pluralità di temi in partizioni tematiche diverse e secondo le necessità della costruzione complessiva del sistema di conoscenze.

Anche per la costruzione sistemica di una nuova storia generale possiamo ripetere le raccomandazioni di Braudel:

«Da molto tempo gli storici hanno imparato a distinguere varie categorie di fatti sociali, settori differenziati tra loro: tutti approcci di uso ormai corrente, atti a sezionare **verticalmente** la storia: i fatti geografici innanzi tutto, ovvero i legami fra il sociale e lo spazio; i fatti culturali, inerenti la civiltà, i fatti etnici; i fatti di struttura sociale; i fatti sociali e, per finire, i fatti politici [...]

Forse è nel distinguere due strati di storia profonda - da un lato la geostoria, la storia culturale, la storia etnica, e la storia delle strutture sociali, dall'altro la storia economica e la storia politica (due strati che non hanno né gli stessi ritmi né le stesse lunghezze d'onda) - forse è proprio in questa distinzione che risiede una delle prospettive più interessanti della storia. [...].»<sup>27</sup>

Si immagini che i giovani lettori trovino nel libro di testo, ad esempio, una struttura così composta: prima lo strato di storia mondiale con l'approccio geostorico, poi la storia delle civiltà nelle loro durate e nelle loro trasformazioni; poi gli strati della storia economica e di quella politica. Potrebbero apprendere man mano le conoscenze che mettono in condizione di comprendere le altre che seguono, non perché le precedono cronologicamente, ma perché fondano le conoscenze dei contesti, dei concetti, dei riferimenti necessari per capire le altre storie.

Gli autori potrebbero differenziare i libri di testo più radicalmente di quanto non accada ora, sulla base di tematizzazioni divergenti dei processi di trasformazione e di una conseguente selezione di conoscenze rilevanti. Gli insegnanti potrebbero scegliere tra differenti manuali quello che ritengano più adeguato al contesto e alla composizione della classe, superando l'uniformità

---

<sup>26</sup> «*Blow-up* di Antonioni racchiude un schema narrativo che gli storici dovrebbero imparare a frequentare maggiormente; quello ad esempio di considerare una dimensione sincronica, invece di seguire sempre un ordinamento cronologico; quello cioè di lavorare sulla scala del tempo consapevoli che oggi la dimensione temporale in cui viviamo non è più quella lineare alla quale erano abituati i positivisti, ma quella della simultaneità. Se noi siamo in grado di interagire con queste nuove coordinate dello spazio e del tempo che ci derivano dalla dimensione satellitare in cui viviamo, vediamo che il modello narrativo a cui siamo stati abituati è chiaramente inadeguato oggi a raccontare la storia e che possiamo attingere al linguaggio cinematografico, al montaggio, alla sequenza, all'andare indietro, al venire avanti con delle esperienze molto più proficue di quelle che noi avremmo potuto pensare all'inizio.» G. De Luna, *Le nuove frontiere della storia. Il cinema come documento storico*. Conferenza: Cinema e Storia: una riflessione organizzata da ATIS associazione ticinese insegnanti di storia svolta il 10/12/2004. Ora disponibile in

[http://www.atistoria.ch/ALBO/Cinema\\_storia/Conferenza/Testo\\_Conferenza\\_DeLuna.pdf](http://www.atistoria.ch/ALBO/Cinema_storia/Conferenza/Testo_Conferenza_DeLuna.pdf)

<sup>27</sup> Braudel, op. cit., p. 57 e 65

attuale che propone la stessa struttura, le stesse conoscenze a classi diverse (quanto a profitto e a interessi degli studenti) e a istituti scolastici collocati in ambienti caratterizzati diversamente. Gli insegnanti avrebbero l'agio di poter rendere evidenti i rapporti tra la conoscenza del passato e quella del presente, poiché ogni fatto tematizzato risulterebbe far parte della genesi del divenire del mondo. E lo studio della storia potrebbe rendere agevole l'uso delle conoscenze, la lettura dei territori come prodotto storico, il mettere in rapporto la storia a scala locale con quella generale. I modelli per operazioni di questo genere li offrono gli storici che hanno elaborato conoscenze a scala mondiale originali o conoscenze a scala locale capaci di fondare paradigmi interpretativi della storia generale.

Nei testi gli alunni dovrebbero trovare i segni del lavoro storiografico in modo da maturare la consapevolezza epistemologica. I testi dovrebbero essere scritti con frequenti riferimenti alle fonti su cui sono basate le ricostruzioni dei fatti sia per abituare i giovani lettori a mettere in relazione affermazioni fattuali con i documenti di prova sia per distinguerle dalle informazioni prodotte inferenzialmente. I riferimenti alle fonti potrebbero diventare anche la base per la scoperta che le tracce del passato in quanto ci permettono di conoscerlo diventano beni culturali ed elementi del patrimonio culturale.

### *La mutazione delle competenze professionali degli insegnanti*

La formazione delle abilità e del sapere storico significativo richiede che gli insegnanti siano competenti nel pianificare e gestire processi di insegnamento e nel prendersi cura del processo di apprendimento degli alunni. Alle attività di insegnamento ben programmate essi dovrebbero far corrispondere attività di apprendimento altrettanto ben programmate. Il che li impegna a coinvolgere gli studenti in attività laboratoriali, nell'uso di fonti e nella ricerca storico-didattica, nell'uso di una molteplicità di testi, nella costruzione di una gamma varia ed estesa di strumenti per rappresentare la struttura dell'organizzazione delle informazioni (grafici temporali, mappe concettuali, schemi di spiegazioni, tabelle di confronto, schedatura di informazioni e di concetti ...).

La cultura storica di base formata nei corsi di laurea dovrebbe mutare. Ora è generata dalla lettura episodica di alcuni buoni libri monografici e dalla frequentazione ripetuta dei manuali. Ma la storia generale non è oggetto né di analisi critica della sua struttura, né di ricostruzione della sua genesi, né dei suoi modi di produzione, insomma non è fatta oggetto di riflessione epistemologica e metodologica. E gli insegnanti non sono abituati a prenderne le distanze e a pensare alle alternative disponibili. E non hanno occasione di formare le abilità di gestione della storia generale. Quando assumono le responsabilità della mediazione didattica, accantonano la cultura formata dalla conoscenza di storiografie originali poiché sono presi dalla preoccupazione di gestire le conoscenze presenti nei manuali. La storia generale strutturata nei manuali diventa il loro orizzonte culturale.

L'altra mutazione nei percorsi di formazione della professionalità docente deve riguardare le abilità. Gli insegnanti di storia hanno bisogno di avere padronanza di abilità ad usare il libro di testo in modi originali senza essere succubi della sua struttura, di abilità a fare trasposizioni didattiche delle conoscenze di storia generale, di abilità a integrare conoscenze distinte, di abilità a insegnare l'uso del libro di testo nei processi di apprendimento, di abilità a gestire le procedure della ricerca e dell'uso delle fonti, di abilità a promuovere l'educazione al patrimonio culturale mediante la inclusione delle fonti e delle istituzioni di tutela e valorizzazione (musei, archivi, pinacoteche) nei processi di insegnamento e di studio.

Dunque, gli insegnanti devono essere in grado di applicare le abilità di aggregazione, organizzazione e sequenzializzazione delle conoscenze storiche e della loro messa in sistema. Devono saper gestire una gamma di ambienti di insegnamento e di apprendimento (laboratorio, musei, archivio, biblioteca, pinacoteca) e in rapporto ad essi gli ambienti digitali. Devono saper organizzare le attività di apprendimento degli alunni: individuali, di gruppo, collettive. Devono saper valutare i processi di apprendimento, i loro esiti in termini di abilità e di conoscenze, e, soprattutto, in termini di competenze.

**DAL CONVEGNO "STORIA E SISTEMI DI CONOSCENZE", BOLOGNA, 9 MAGGIO 2010**

## **STORIA E SISTEMI DI CONOSCENZE**

di Saura Rabuiti

### Per riprendere il filo

Le premesse del Seminario del 9 maggio stanno nel Convegno "Storia generale, Storia scolastica. Il sistema delle conoscenze e le competenze di educazione alla cittadinanza" che la nostra Associazione ha tenuto a Rimini, il 27 e 28 febbraio 2010.

In quel Convegno, nella I sessione "Il sistema delle conoscenze in storia", abbiamo ragionato sul concetto "sistema di conoscenze", su come gli storici costruiscono le architetture dei sistemi di conoscenze e su come costruire e realizzare sistemi di conoscenze a scuola con la mediazione didattica e i processi di apprendimento.

Le relazioni di Ivo Mattozzi ("Storia generale o sistema delle conoscenze?"), di Rolando Dondarini ("Come conoscere il medioevo in maniera sistemica") e di Tommaso Detti ("La storia del Novecento come sistema di conoscenze sul passato del mondo") hanno mostrato, come riporta in estrema sintesi il testo di convocazione del presente seminario, che "la storia generale si genera grazie alla sintesi di una molteplicità di conoscenze con lo scopo di costruire una rappresentazione comprensiva del passato di un mondo. Conoscenze che riguardano questo o quell'aspetto o questo o quel processo di molteplici aree italiane sono sintetizzate per dar conto del passato del mondo italiano; conoscenze riguardanti i vari territori europei sono sintetizzate per rappresentare il passato del mondo europeo ecc."

Come Clio '92, "vorremmo che le conoscenze riguardanti mondi locali, nazionali, macroregionali venissero sintetizzate per costruire la rappresentazione del passato del mondo planetario" attraverso sistemi di conoscenze. Per questo abbiamo presentato e discusso alcune esperienze didattiche relative alla scuola primaria e secondaria che si misurano con la costruzione di sistemi di conoscenze nella storia insegnata (Giuseppina Biancini, "Come i bambini conoscono il passato del mondo?"; Cristina Cocilovo, "Insegnare storia è un mix saporito"; Marilena Rossetti, "Ripensare la storia e costruire la cittadinanza. Dal sapere al saper essere attraverso il saper fare"; Maria Teresa Rabitti-Germana Brioni, "Il popolamento della terra dal mondo vuoto al mondo pieno").<sup>28</sup>

Anche la storia insegnata a scuola, la "storia generale" dei manuali, è un sistema organizzato di conoscenze; ma per come viene proposta (ancora fundamentalmente come il racconto lineare della storia politico-istituzionale del mondo occidentale, senza quadri generali, tematizzazioni congrue,...) non mette in moto schemi cognitivi capaci di dar senso alle informazioni/conoscenze lette nei diversi capitoli e in tempi diversi; nè permette di integrare tali informazioni/conoscenze in quadri di insieme, in una rete di conoscenze utili perchè significative. Non produce insomma comprensione profonda del passato dei mondi, perchè la costruzione sistemica

---

<sup>28</sup> Queste ultime quattro relazioni, così come quella di Ivo Mattozzi si possono reperire sul sito [www.clio92.it](http://www.clio92.it).

di una molteplicità di conoscenze, così come la consapevolezza di come esse siano prodotte, non viene insegnata ma rimessa completamente agli studenti.

Dal Convegno di Rimini è scaturito un dibattito appassionato, che tocca il cuore dell'impegno di sempre della nostra Associazione e che vuole rispondere alle seguenti domande:

Che cosa vuol dire “sapere storico”, “sapere la storia”?

Che cosa si insegna quando si insegna storia?

Che cosa dovrebbero apprendere gli alunni che studiano storia?

Che tipo di conoscenza propongono i manuali di storia?

Come i manuali fondano il “sapere la storia”?

Che cosa vuol dire “quadri cronologici”?

Che cosa ci si aspetta che sappiano gli alunni alla fine della scuola primaria, alla fine della scuola media, alla fine della scuola secondaria di II grado? Solo singole conoscenze o anche un sapere complessivo che consiste in un sistema di conoscenze ?

Molte di queste domande sono le domande che hanno fondato Clio. Alcune però sono o sembrano del tutto nuove.

Più precisamente, che cosa aggiunge il concetto di *sistema di conoscenze* alla tradizionale elaborazione e proposta Clio '92? E in particolare quale è la relazione, quali sono le sovrapposizioni e/o gli scostamenti, teorici e pratici, fra curricolo (verticale delle operazioni cognitive e delle conoscenze significative) e sistema delle conoscenze? E fra singola conoscenza (e anche Modulo o UA) come sistema e sistemi di conoscenze? Come la progettazione curricolare potrebbe cambiare se si precisa il concetto di sistema di conoscenze o di sapere storico sistematico?

Il seminario del 9 maggio 2010 prosegue tale riflessione, per chiarire, anzitutto al nostro interno, il concetto di “sistema di conoscenze”.

### Sul termine sistema

Il mio contributo al prosieguo della riflessione sul concetto “sistema di conoscenze” in storia parte dall'analisi di alcune definizioni della parola *sistema* con l'intento di ricavarne indicazioni utili ad affrontare le questioni che ci interessano.

*Il Vocabolario Etimologico* della Lingua Italiana di Ottorino Pianigiani, il più famoso vocabolario etimologico italiano, così recita:

Sistema = *lat.* SYSTEMA dal *grec.* SYSTEMA composto della particella SYN *con, insieme* e -STEMA attinente all'inusitato STENAI [pres. ISTEMI] *stare, collocare* (V. *Stare*).

Aggregato di parti, di cui ciascuna può esistere isolatamente, ma che dipendono le une dalle altre secondo leggi e regole fisse, e tendono ad un medesimo fine;  
[...]

A leggere, dal punto di vista della didattica della storia cliota, questa essenziale e chiara definizione si può affermare che

- se ciò che fa sistema è lo stare insieme di parti, che possono *esistere isolatamente*, ovvero che sono autonome e autosufficienti e significative, allora i moduli o le UA, che -come Clio '92 ha sempre sostenuto- possiedono/dovrebbero possedere le stesse caratteristiche, possono essere considerati “le parti” del sistema di conoscenze storiche da insegnare/apprendere a scuola, cioè della progettazione curricolare;
- queste parti (o moduli, o UA) si aggregano *secondo leggi e regole fisse*, dettate dal curricolo delle operazioni cognitive e delle conoscenze significative;
- queste parti *tendono ad un medesimo fine*. Il fine da noi auspicato è la formazione di una cultura storica che l'insegnamento della storia oggi non produce.

Il Dizionario *De Agostini on line* così scrive:

*n.m.* [pl. -i] 1 ciò che è costituito da più elementi interdipendenti, uniti tra loro in modo organico |

[...]

2 nell'ambito del suo significato generale, il termine assume accezioni particolari all'interno delle varie discipline |

[...]

4 complesso di procedimenti finalizzati alla realizzazione di un progetto; metodo: *un razionale sistema di irrigazione, di insegnamento* |

[...]

Anche De Agostini sottolinea l'importanza del legame (*organico*) fra gli elementi, per fare sistema. Considera poi molte accezioni particolari assunte dal termine in varie discipline, fra le quali però la storia non compare. E infine chiarisce che progettualità, procedure, metodo sono connessi al termine *sistema*.

E *Treccani on line* scrive:

s. m. [dal lat. tardo *systema*, gr. σύστημα, propr. «riunione, complesso» (da cui varî sign. estens.), der. di συνίστημι «porre insieme, riunire»] (pl. -i).

1. Nell'ambito scientifico, qualsiasi oggetto di studio che, pur essendo costituito da diversi elementi reciprocamente interconnessi e interagenti tra loro o con l'ambiente esterno, reagisce o evolve come un tutto, con proprie leggi generali

[...]

• Insieme di nozioni, principî, idee, opinioni, proposizioni, connesse logicamente tra loro e relative a una determinata scienza o anche a un'attività pratica. ... d. Metodo, procedimento, complesso di operazioni (o di fasi di operazioni) con cui si tende a un determinato scopo ... Più in generale, il metodo seguito nel fare qualcosa: ... *seguire un s. razionale nell'insegnamento; fare le cose con sistema, con un certo sistema.*

Ancora questa terza definizione sottolinea che un sistema è costituito da diversi elementi, *interconnessi e interagenti tra di loro*. Aggiunge che l'interazione di questi elementi è anche *con l'ambiente esterno*, tanto che il sistema, sotto queste sollecitazioni, *reagisce o evolve come un tutto*. L'ambiente esterno, nell'insegnamento e nell'apprendimento della storia, non può che rimandare ai ragazzi, alla classe, alla scuola, alla società, al mondo, ai nostri giorni. A questo ambiente esterno la programmazione reagisce, nel suo realizzarsi durante l'anno scolastico.

Ancora troviamo che un sistema è anche metodo che tende ad uno scopo determinato, che per Clio '92 è la formazione, al termine del percorso scolastico, di quella cultura storica che grandemente può contribuire a fare di ogni studente un cittadino consapevole, attivo, responsabile.

### Per una sintesi del concetto “sistema di conoscenze” in storia

A queste tre definizioni è interessante affiancare la citazione di uno storico che fa uso del termine *sistema*; è la citazione presentata da Ivo Mattozzi nella sua relazione al Convegno di febbraio. Scrive Duby (*La storia continua*, p. 11):

*“Intuivo soprattutto che una società, come un paesaggio, è un sistema di cui molteplici fattori determinano la struttura e l'evoluzione; che i rapporti tra tali fattori non sono di causa a effetto ma di correlazione, di interferenze; che è metodologicamente opportuno esaminare uno per uno quei fattori in un primo tempo, poiché ciascuno di essi, agisce e si evolve secondo il proprio ritmo, ma che, se si vuole*

*comprendere il funzionamento del sistema, bisogna tassativamente considerarli nell'indissociabile coesione che li riunisce."*

E' una bella riflessione che declina in termini storici le precedenti definizioni di "sistema" dei linguisti.

Dunque ci insegna Duby

- che ogni singola conoscenza storica ("una società, ... un paesaggio" per lo storico; un Modulo, una UA per la storia a scuola) è un "sistema", cioè un insieme di "molteplici fattori" (i linguisti scrivono "elementi" o "parti");
- che la struttura del sistema è data dai rapporti di correlazione e di interferenza fra i fattori (i linguisti scrivono di rapporti di "dipendenza" o "interdipendenza ... organica", o di "interazione");
- che questi molteplici fattori, "in un primo tempo", non possono che essere considerati separatamente dallo storico (o durante il processo di insegnamento/apprendimento);
- ma che la comprensione profonda di un sistema (di una "società"... , di un Modulo, di una UA) passa attraverso la considerazione degli *indissociabili* rapporti fra i molteplici fattori che lo compongono.

Per quel che riguarda il sistema delle conoscenze storiche a scuola, quel che queste considerazioni sembrano chiarire è che la comprensione profonda di un modulo-sistema (QdC, PdT, Temi e problemi) passa attraverso la costante messa in relazione dei molteplici fattori che lo compongono e, nel corso dell'anno e degli anni, nella costante messa in relazione dei diversi moduli-sistemi fra di loro, per il conseguimento di sistemi di conoscenze sovraordinate. I diversi moduli di curricoli verticali sono infatti, a loro volta, elementi di sistemi più grandi, capaci di integrare le situazioni di diverse aree, di più processi, di più soggetti, di più temi.

Il suggerimento decisivo è quello di sottolineare sistematicamente le relazioni fra i diversi fattori di un modulo (stato del mondo o processo che sia) e le relazioni fra i diversi moduli, così da poter dar conto dell'unità organica dei diversi elementi del sistema (De Agostini), per evidenziare "l'indissociabile coesione degli elementi" (Duby) e farne un uso che produca sistema.

E' questo il modo per insegnare a ragionare sistematicamente e arrivare a raggiungere le finalità cui la storia a scuola è deputata.

Queste finalità, a differenza di quelle della storia esperta, non sono solo strettamente connesse alla disciplina, ma sono anche di ordine educativo generale. Almeno nelle dichiarazioni di intenti delle disposizioni ministeriali, e di conseguenza nelle programmazioni di tutti gli insegnanti, alla storia è affidato cioè non solo il compito della formazione storica (comunque la si voglia intendere) ma anche quello di concorrere ad educare alla cittadinanza attiva e responsabile, alla costruzione di un'identità locale, nazionale, europea e mondiale.

La storia a scuola però è ben lontana da questi orizzonti. Sappiamo, per esperienza diretta ma anche per i risultati di tante indagini, che la formazione storica degli studenti di ogni ordine e grado è assai carente da ogni punto di vista, innanzitutto da quello delle singole conoscenze dichiarative, che anche l'insegnante più tradizionalista dichiara di voler deliberatamente perseguire. Fra i vari responsabili di questo fallimento, di certo va posta la "storia generale" dei manuali della nostra scuola, assai rinnovati nella veste grafica ma senza ristrutturazioni significative.

### Alcune parzialissime conclusioni

Cosa aggiunge dunque il concetto di "sistema di conoscenze" al curricolo delle operazioni cognitive e delle conoscenze significative, alla proposta cliota di insegnamento e apprendimento della storia ?

A mio parere, almeno due cose significative:

- la prima è già stata sottolineata più volte, e riguarda la centralità dei rapporti fra conoscenze e dunque la necessità, "se si vuole comprendere il funzionamento del sistema", di

insegnare a integrare le conoscenze, di prestare un'attenzione sistematica, nell'insegnamento della storia, ai rapporti di *correlazione* e di *interferenze* fra conoscenze.

Per costruire sistemi di conoscenze è possibile utilizzare strumenti quali i grafici temporali, le mappe, le carte geostoriche, le periodizzazioni e le comparazioni integrative ed è necessario presentare i temi, il loro sistema di conoscenze, le periodizzazioni, all'inizio dell'anno scolastico. Condividere uno schema del percorso di lavoro con gli studenti permette infatti di utilizzarlo ad ogni conoscenza nuova, in modo da far capire a che punto si sta. Non solo; è estremamente importante sistemare ciascuna conoscenza in un grafico spazio-temporale, per ragionare sulle correlazioni e formulare problemi, via via più complessi.

- la seconda riguarda il nostro impegno, da tempo volto a creare le possibilità per la storia a scuola di costruire cultura storica, adeguata all'esercizio della cittadinanza, in grado di fornire identità multiple e di educare alla complessità della conoscenza, non solo storica, e in definitiva alla complessità del nostro mondo. Ivo Mattozzi lo ha ricordato, nella sua relazione al Convegno di febbraio: *“noi siamo impegnati da tempo a proporre nuovi modelli di storia generale cioè di sapere storico che riesca a far conoscere come i 'mondi' a diverse scale siano stati in diversi periodi e come si siano trasformati nei lunghi periodi.”*

Questo impegno si può realizzare costruendo singoli “elementi”, “fattori”, “pezzi” de

- il sistema delle conoscenze riguardante la storia nazionale,
- il sistema delle conoscenze riguardante la civiltà europea,
- il sistema delle conoscenze riguardante il mondo,
- il sistema delle conoscenze riguardante la storia locale.

Ritengo che, oggi, dopo esserci tanto spesi sul fronte metodologico (il curricolo delle operazioni cognitive), sia giunto il tempo di confrontarci in modo organico con “le conoscenze significative”, ovvero con la costruzione di una proposta di sistemi di conoscenze alternativa al sistema del manuale e in stretto rapporto con le finalità della storia a scuola e coi modelli di sistemi elaborati dalla storia esperta. Penso ad esempio alle tre grandi “*sorvolate*” -come le ha chiamate Dondarini nella sua relazione a Rimini- per offrire una prima rappresentazione, a maglie larghe, di quel che chiamiamo Medioevo, tre fotografie panoramiche capaci di dare un senso al Medioevo: il conflitto fra nomadi e sedentari, la diffusione nel mondo delle tre religioni monoteiste, i grandi mutamenti dell'economia.

Ritengo insomma che dovremmo “*sporcarci le mani*” con la sfida di un “manuale” targato Clio. E' una sfida ardua che, fra l'altro, significa anche confrontarci al nostro interno, ed esporci all'esterno, con la scelta delle rilevanze (che sono sempre mutevoli), con la selezione di conoscenze, con la strutturazione di tali conoscenze, con le fondamentali controversie storiografiche ..., considerando anche sempre quali maggiormente favoriscano l'insegnamento/apprendimento sistemico.

E' una sfida ardua, certo, ma è altrettanto arduo non poter insegnare/apprendere storie multiple, non aver proposte organiche.

Buon lavoro a tutti noi!

## RIFLESSIONE SU SISTEMI DI CONOSCENZE PER LA DIDATTICA DELLA STORIA

di Cristina Cocilovo

Vorrei indirizzare lo sguardo sul versante dell'*apprendimento dei sistemi di conoscenza* di storia da parte di alunni preadolescenti, che frequentano la scuola secondaria di 1° grado.

In *primis* è necessario per l'insegnante inquadrare la rete di concetti relativi a fatti storici (aperta e implementabile: da ribadire costantemente, perché spesso gli alunni non ne sono consapevoli) in *visioni o scenari globali di tipo geo-socioambientale*, ossia creare intrecci con la geografia e la demografia. Fare riferimento alla situazione del paesaggio, del clima e della popolazione, in particolare al "peso" della popolazione sul territorio (la densità o la popolazione assoluta in un determinato periodo) aiuta a dare spiegazioni più complete delle scelte compiute dai diversi gruppi umani sia nel passato che nel presente. Si tratta di un'operazione da impostare ogni volta che si affronta una Unità Didattica.

Questa riflessione va letta su due versanti: uno di carattere epistemologico ed uno didattico.

Sul piano epistemologico, collegare i fatti storici a scenari geografici non significa dare una visione deterministica della natura, ma accettare che la storia non sia indipendente dalla geografia, perché correrebbe il rischio di considerare l'uomo, abitante del suo pianeta, l'unico artefice di se stesso e del suo divenire, peccando di presunzione di superiorità.

Rimandare infine il fatto storico al suo scenario socio-ambientale è funzionale sul piano didattico per una mente preadolescenziale, ancora vincolata alla concretezza del reale seppure avviata alla riflessione su valori esistenziali ed anche politici.

In secondo luogo bisogna osservare come gli alunni acquisiscono le conoscenze organizzate in un sistema e di conseguenza come le esprimono. Spesso, infatti, (e del resto vengono a scuola per questo) comprendono i concetti, ma hanno difficoltà a utilizzare il linguaggio per esprimerli e definirli in modo specifico. La povertà lessicale anzi sta dilagando con il passare dei cicli scolari, sicuramente a causa della massiccia diffusione di linguaggi visuali e degli strumenti che passivizzano gli utenti dal punto di vista linguistico/espressivo.

In genere gli alunni dipendono dal linguaggio del manuale e da quello del docente che descrive un fenomeno o la serie di eventi... Vista questa difficoltà, tendono non solo a riutilizzare il linguaggio, ma anche a riprodurre il modello di descrizione/spiegazione. Nostro compito quindi è quello di organizzare attività per *renderli autonomi nell'uso del linguaggio* e della gestione dei concetti, per permettere loro, almeno al termine della scuola media, di costruirsi un modello proprio e personale di presentazione di un fenomeno o tema o problema (questa competenza è funzionale all'organizzazione del colloquio d'esame).

Quali operazioni possiamo proporre ai docenti?

- a. *eliminare la passività nell'apprendimento*, esercitando gli alunni al ragionamento costante secondo il metodo del problem solving. L'insegnante pone domande (quelle chiave sarebbe meglio prepararle in anticipo, ma bisogna sfruttare anche quelle sorte al momento); i ragazzi rispondono contestualmente alla lezione, non solo, ma debbono cercare di motivare sempre le loro affermazioni ed esprimersi nel modo più pertinente possibile (se necessario guidati);
- b. chiedere agli alunni di *costruire presentazioni* di argomenti storici sempre più complessi nel corso degli anni, per i quali viene lasciata libertà di scelta. La presentazione deve basarsi su una mappa concettuale precedentemente fornita



- dall'insegnante oppure discussa con lui. Deve essere illustrata alla classe, quasi fosse un pubblico, alla lavagna, al computer o alla LIM, con un PPT o altro software. Questa operazione sostituisce egregiamente le interrogazioni, perché risulta attiva, in quanto non si limita alla sola esposizione orale di un fatto o di un processo, ma presuppone un lavoro logico di sistematizzazione delle conoscenze, permettendo di verificare non solo quanto uno sa, ma come sa organizzare ciò che espone: è implicito che non sono escluse domande da parte del docente;
- c. *fermarsi al termine di una Unità Didattica*, o quando lo si ritiene necessario, per chiarire che cosa gli alunni hanno imparato (come conoscenze e concetti), cosa hanno capito e cosa hanno imparato a fare (per certe abilità tecniche). Funzionali sono le mappe di confronto fra due periodi per rilevare trasformazioni e permanenze, attraverso l'uso di concetti e termini specifici, ma anche mappe di sintesi dell'unità;
  - d. prepararsi le sequenze di sviluppo della lezione, non per tornare al passato, quando la lezione era solo frontale e non partecipata, quando non esistevano lavori cooperativi o di laboratorio. *L'insegnante deve avere la consapevolezza che, qualsiasi attività faccia, il suo linguaggio deve risultare chiaro e pertinente*, perché da come lo utilizza e dal modo in cui organizza i concetti dipende una buona acquisizione/esposizione/argomentazione da parte degli alunni. Infatti ogni ragazzo si concentra con molta più partecipazione durante una lezione interattiva che nel corso della lettura del manuale, perché è in questa occasione che, insieme al gruppo classe, ascolta e pone domande sempre più precise, formula ipotesi, capisce e quindi apprende, soddisfacendo la sua innata curiosità.

## CONOSCENZE E SISTEMA

*di Francesca Demattè*

Le conoscenze vanno ri-conosciute come appartenenti a un insieme dove si organizzano in modalità tali da permettere che siano espressi rapporti-relazioni di reciproca appartenenza. Il concetto di sistema costruito nella nostra cultura umanistico-sociale attraverso una felice contaminazione con le scienze biologiche, se possiamo riconfermarlo alla luce di una sensibilità recente all'impatto ambientale, è vicino all'esempio di come funziona ciò che è l'ecosistema. Qui anche la zanzara, che in prospettive di bonifica ambientale potrebbe essere eliminata, si rivela elemento importante per l'equilibrio di un diverso approccio al problema ecologico. Un sistema implica un equilibrio fra le parti per il tutto che il sistema è.

Non solo gli oggetti di conoscenza entrano in un sistema ma i modi della conoscenza-riconoscenza o le abilità che si attivano nel processo di conoscenza. E le finalità, o le prospettive, ciò vale a dire una dimensione dinamica della conoscenza. Sono disposta a confrontarmi con la complessità di un sistema come quello della storia insegnata perchè esso è da intendersi in prospettiva dinamica, aperto ad accogliere o a eliminare elementi da vagliare alla luce di scelte che attingono:

- al piano disciplinare;
- a quello pedagogico;

dello persona che lo studente di quell'istituto, di quella realtà ambientale, di quel momento storico e psicologico è nell'incontro con il singolo insegnante.

Quindi in un sistema di conoscenze, oggetti, processi, prodotti e finalità entrano in gioco come operatori di conoscenza e come operatori dinamici.

Cosa entra in un sistema e cosa si esclude? Alcune osservazioni.

In realtà nel processo di riconoscimento delle conoscenze noi operiamo delle esclusioni o delle inclusioni; sono i criteri dell'includere/escludere sui quali riflettere. Quindi la selezione.

Nell'esperienza di insegnamento della storia i criteri rientrano nella responsabilità del docente che li seleziona:  
in funzione del sistema scolastico?  
o meglio di istruzione nel quale opera?  
O in quale prospettiva?

Anche per l'insegnamento della storia, occorre più che una rigida indicazione, una sollecitazione alla consapevolezza della responsabilità delle scelte che si operano.

Come ultima osservazione, vale la pena di non dimenticare come, anche nel sistema di conoscenze della storia, una parte viene giocata dal discorso, dagli elementi della comunicazione, non solo dai suoi contenuti.

Faccio un esempio.

Il profilo dello studente in uscita da un istituto superiore come l'istituto tecnico per il turismo è dichiarato nel POF della scuola di Treviso come di Palermo, come di Belluno.

Queste scuole sono sistemi solo in parte simili, tuttavia per l'impianto istituzionale sono paragonabili.

Ebbene le scelte di costruzione del profilo in uscita dello studente rientrano nella responsabilità del Collegio dei docenti, del consiglio di classe e del singolo docente che a Treviso, a Palermo, a Belluno sono fatte da persone che vivono concretamente realtà diverse e lontane fra loro.

Bene perciò essere consapevoli del limite costante delle scelte che operiamo ... per superarlo tuttavia, piuttosto che per appiattirsi dentro ubbidienze che escludano le nostre responsabilità.

## POCHE CONSIDERAZIONI MA DISORDINATE

di Vincenzo Guanci

Vi propongo solo alcuni pensieri intorno alle domande e alle relazioni introduttive al seminario di oggi. E vi chiedo scusa per il disordine.

Scrivo I. Mattozzi: “La storia generale cara agli storici “tradizionalisti” è la storia del divenire dell’umanità europea. Ha la funzione di far conoscere una rappresentazione dei processi di mutamento che l’hanno interessata dalla preistoria al presente. *Essa è sistematica e risulta composta delle singole conoscenze riguardanti singoli cambiamenti e del tessuto di connessioni tra le singole conoscenze.* (corsivo mio)”<sup>29</sup>

Vale a dire che un sistema di conoscenze storiche è tale quando ci sono tante conoscenze *connesse tra loro*. Di più: la questione centrale non sta nel *numero* delle conoscenze, bensì proprio nel *tessuto di connessioni tra le singole conoscenze!*

S. Rabuiti nella sua relazione introduttiva ci ricorda che nella definizione di “sistema” troviamo due parole cruciali per la nostra ricerca: “scopo” e “metodo”.

Ogni singola conoscenza storica costituisce, a sua volta, un “sistema di conoscenze” in quanto composta da elementi conoscitivi in relazione tra loro, ed è proprio la relazione che costruisce una conoscenza “oltre” i singoli elementi.

Se ho capito bene, poi, il sistema di conoscenze che noi chiamiamo “storia generale” è costituito da tanti “sottosistemi di conoscenze” (le singole conoscenze storiche), i quali, messi in relazione tra loro, diventano strumenti di costruzione di nuove conoscenze. Quindi abbiamo una rete, più o meno aggrovigliata, di relazioni, che i nostri allievi devono apprendere!

Si tratta di relazioni che generano altre relazioni: si pensi al poster del quadro della civiltà X - rappresentazione di relazioni - che viene confrontato col poster del quadro della civiltà Y, creando nuove relazioni...

Oppure/eppure si tratta di un sistema di conoscenze - per es. la decolonizzazione- che viene illuminato da nuove conoscenze costruite inserendolo in un sistema più vasto - per es. il Novecento - ...

Poi. Una domanda con grandi implicazioni didattiche: come (in quale maniera? Con quali modalità? Con quali strumenti?) si creano le relazioni primarie per creare i sottosistemi e poi si mettono in relazione questi tra loro? Se capisco bene, qui troviamo la questione del *metodo*, di cui parlava S. Rabuiti, e che è stata al centro di larga parte della ricerca di didattica della storia condotta da Clio'92 e che ovviamente non ripeto in questa sede.

Ancora. Un'altra domanda dalle implicazioni didattiche importanti, a mio avviso.

Non è forse vero che per costruire relazioni si deve innanzitutto e soprattutto costruire nella mente degli allievi il *contesto* nel quale vanno inserite le nuove conoscenze e che da quello tutte le conoscenze apprese acquistano significato?

Se è così - ed è così - la questione cruciale della costruzione del curriculum delle conoscenze significative è la costruzione, o almeno l'apprendimento, o forse solo la memorizzazione (sigh!) del contesto. Senza questo nessuna conoscenza storica è “significativa”!

---

<sup>29</sup>

I. Mattozzi, *Pensare la nuova storia da insegnare*, in “Società e Storia” n. 98, 2002

A questo punto del mio ragionamento mi soccorre la seconda parola richiamata da S. Rabuiti, lo *scopo*. Un sistema di conoscenze ha uno scopo; senza di questo le conoscenze apprese non “fanno sistema”. Ecco da dove nasce, in fondo, la crisi dell’insegnamento della storia e quindi del manuale di storia! Nasce dal fatto che oggi si discute sullo scopo dello studio della storia... e dallo scopo deriva in linea diretta il *contesto* da insegnare/apprendere, nel quale inserire le conoscenze significative da studiare. La crisi nasce dal fatto che i manuali scolastici propongono un sistema di conoscenze il cui scopo - la formazione dell’identità italiana/europea - non è riconosciuto tale esplicitamente, giacché, non essendo condiviso unanimemente dalla comunità degli insegnanti di storia, gli editori sono costretti, per ragioni di mercato, a barcamenarsi: eurocentrici ma non troppo..., visione mondiale ma con uno sguardo privilegiato all’Europa..., contesto globale ma conoscenze nazionali..., ecc.

Venti anni fa, I. Mattozzi scrisse che il fine dell’insegnamento della storia era formare nelle nuove generazioni una *cultura storica* che egli definiva così: “la padronanza di conoscenze + la consapevolezza di come esse sono prodotte + la capacità di usare gli operatori cognitivi + la capacità di uso delle conoscenze per mettere in prospettiva il presente + la capacità di usarle per argomentare i propri punti di vista + la padronanza dei meccanismi generativi delle conoscenze storiche...”. Oggi potremmo dire che accanto a queste competenze un giovane colto, dal punto di vista storico, deve essere capace di leggere le conoscenze apprese in un contesto globale. Per giungere a questo è necessario immaginare un *sapere storico sistematico*, cioè un sistema di connessioni tale che renda evidenti le reti (relazioni) primarie e secondarie accanto ai nodi (conoscenze) che vengono interrelati.

La nostra intelligenza e la nostra cultura didattica devono essere capaci di far diventare questa cultura storica un traguardo didattico; vale a dire, devono essere capaci di elaborare/inventare un *nuovo canone di storia scolastica* che sia lo scopo di un nuovo curriculum verticale di storia.

## SISTEMI DI CONOSCENZE NELLE STORIE INSEGNATE

di Ernesto Perillo

Parto da un esempio: l'indice di un (ormai vecchio) manuale per il biennio delle superiori: F. Di Tonto, G. Guadagni, *La storia antica e medievale, oggi*, Volume primo, Loescher editore, Torino, 1982.<sup>30</sup>

Il volume primo tratta il periodo dalla preistoria alla fine della repubblica romana.

E' diviso in quattro parti (I la preistoria, II gli antichi imperi d'oriente e d'occidente, III gli antichi greci, IV le società mediterranee fino al I sec. a. C. e l'unificazione romana) e in 21 capitoli, per un totale di 400 pagine.

Se, sbrigativamente e semplicisticamente, consideriamo i 21 capitoli come 21 conoscenze significative, possiamo dire che questo manuale propone e costruisce un sistema di conoscenze su preistoria e mondo antico?

Non è qui in discussione la bontà storiografica e/o didattica del "sistema di conoscenze", ma la sua presenza.

Per rispondere alla domanda, è necessario avere a disposizione una definizione di "sistema di conoscenze".

La mia (provvisoria) è questa:

1. una conoscenza sovraordinata (la chiamerei di secondo livello)
2. in grado di
  - a. esplicitare le relazioni tra gli elementi (oggetti) considerati
  - b. dare conto dei tratti caratterizzanti l'arco temporale, gli spazi e gli oggetti considerati
3. dotata di significato/senso (scopo).

Una possibile rappresentazione grafica del "sistema di conoscenze" (S.C.) potrebbe essere questa:



nella quale gli elementi e le loro relazioni (2a) sono dentro l'elisse e l'elisse potrebbe significare i tratti distintivi (2b).

Osservando la figura scopriamo un altro aspetto interessante di S.C.: esso (inevitabilmente) stabilisce un confine, un limite: quello che sta dentro e quello che sta fuori (al sistema).

Consulto *Wikipedia* e trovo questa definizione di "sistema":

<sup>30</sup> Il primo che mi è capitato in mano e che avevo subito a disposizione nella mia libreria.

*Il sistema, nella sua accezione più generica, è un insieme di entità connesse tra di loro tramite reciproche relazioni visibili o definite dal suo osservatore.*

La definizione del Wiki mi aiuta a mettere a fuoco un altro elemento essenziale: il sistema è (sempre) costruito da qualcuno. È cioè una rappresentazione a partire da un punto di vista (generalmente il nostro).

Torniamo ora alla domanda: possiamo dire che questo manuale propone e costruisce un sistema di conoscenze su preistoria e mondo antico? No e sì.

No: in nessuna parte del manuale si trovano parti testuali e/o attività ed esercizi in cui sono contenuti in punti 1, 2a e 2b della definizione.

Sì: è l'architettura implicita del volume che si presenta come sistema. Ha un titolo, un inizio e una fine, una tematizzazione, un ordine e una sequenza, una direzione e uno scopo. Tutto implicito (inconscio?) ma non per questo assente. Un sistema debole, come il pensiero storiografico e didattico che lo sorregge.

Alla fine dell'anno, lo studente che avesse studiato su questo manuale non avrebbe solo un elenco di informazioni (come quelle dell'elenco telefonico), ma queste informazioni, queste conoscenze sarebbero in un qualche modo legate tra loro (forse solo da una semplice successione temporale), e la mente dello studente cercherebbe di dare loro un significato e un senso.

È quello che io vedo nella striscia temporale dei bambini/e di Giuseppina Biancini<sup>31</sup> che mostra le loro preconoscenze: un sistema dotato per loro di senso, sorretto da un'idea di storia.

**Le preconoscenze sulla storia del mondo**  
LA STORIA DEL MONDO DAI PRIMI UOMINI AD OGGI.

esempio di una striscia individuale del tempo costruita dai bambini sulle loro preconoscenze

**Che cos'è per te la storia?**

*"La storia per me è la vita in passato e in presente."*

*"L'uomo primitivo in passato; noi adesso in presente".*

*"In storia si studia il passato più di tutto".....*

**Elaborazione di testi individuali.**

<sup>31</sup> G. Biancini, *Come i bambini conoscono il passato del mondo*, relazione XIII Assemblea nazionale di clio'92 Storia generale, storia scolastica. Il sistema delle conoscenze e le competenze di educazione alla cittadinanza, Rimini, 27 Febbraio 2010.

Il nostro compito è invece quello di tematizzare S.C., di farne oggetto esplicito di insegnamento e di apprendimento. In assenza, lo studente costruirà (come può) un suo sistema di conoscenze.

Come procedere?

Partire dalla pluralità delle scale degli oggetti rappresentati.

Nel nostro curriculum (a prescindere dal livello scolastico) dovrebbe essere comunque presente la scala globale che ha come oggetto il mondo e l'umanità (non sono la stessa cosa). Non considero qui il problema di come didatticamente costruire S.C. a scala mondiale. Mi interessa affermare la necessità della sua presenza, tematizzazione, insegnabilità.

E non solo per costruire 2a (le relazioni tra gli elementi (oggetti) considerati (es: le relazioni delle società e i gruppi umani presenti nel III millennio a.C. nel mondo...); ma anche per 2b: dare conto dei tratti caratterizzanti l'arco temporale, gli spazi e gli oggetti considerati (tratti caratterizzanti il mondo e l'umanità nel III millennio a.C. etc.).

Inoltre, se S.C. è sempre un punto di vista, dovremmo cominciare a mettere in gioco più S.C. (anche a scala mondiale) e anche in dimensione interculturale.

Linguisticamente S.C. può essere una narrazione, una descrizione, un modello di spiegazione.

Un ultimo aspetto.

Il punto 3 della mia definizione: il problema del significato/senso (scopo).

Qual è lo scopo di S.C. (considero per il momento un S.C. mondiale)? Quello conoscitivo, ovviamente + formativo/educativo (se pensiamo che la storia insegnata abbia e/o debba avere anche queste finalità).

Ma, a mio avviso, dobbiamo cominciare a considerare (anche didatticamente), il problema del significato della conoscenza del passato e quindi delle singole storie e della storia. Più in generale del tempo.

Non so se questo si chiami filosofia della storia: in ogni caso è possibile pensare la storia (qualunque essa sia), se non dentro un orizzonte (sistema?) di senso? <sup>32</sup>

Quando chiediamo ai nostri allievi che cosa sia la storia, in fondo stiamo indagando anche il profilo e la sostenibilità di questo senso. Ciò vale anche per noi.

---

<sup>32</sup> "Per senso non si intende il significato di ciò che accade, ma la possibilità di significazione come tale, ossia la possibilità di porre uomini e cose in relazione a un orizzonte di significato a cui fare riferimento per la comprensione di sé e del mondo." (U. Galimberti, *Psiche e techne*, Feltrinelli, Milano, 1999, p. 521).



De Sanctis, Francesco

La Giovinezza: frammento autobiografico

www.liberliber.it

### ZIO CARLO

Nostro zio abitava in Via Formale, n. 24, terzo piano. Era una bella casa a due ingressi. A sinistra entravano gli scolari per un corridoio, che metteva in tre grandi stanze, l'ultima grandissima, con finestra e balcone, dove insegnava lo zio in persona. Nelle altre due stanze insegnavano due maestri aiutanti l'Aritmetica, la Storia Sacra, il disegno. Il corso durava cinque anni, come oggi è nei nostri ginnasi, e comprendeva Grammatica, Rettorica, Poetica, Storia, Cronologia, Mitologia, Antichità greche e romane. Mica male, come vedete. Molte cose s'imparavano in certi suoi manoscritti, come le Antichità, la Cronologia, il Portoreale. Aveva certi metodi suoi mnemonici, che allora mi parevano una meraviglia, e oggi mi paiono troppo meccanici. Le cinque classi stavano disposte tutte nella stessa stanza, le prime due più numerose nel mezzo, e le altre tre ai lati, e zio insegnava a tutte, l'una dopo l'altra. S'incominciava con la correzione degli scritti; poi c'era la costruzione e la spiegazione dei testi latini; in ultimo il recitare a memoria grammatiche, storie e poesie. Si spiegavano brani assai lunghi di scrittori latini e greci con un certo ordine che da Cornelio Nipote e da Fedro menava sino a Tucidide e a Tacito. Zio teneva molto a quest'ordine. Un giorno vidi molti libri in un cassone. "E che libri son questi?" dissi; "Sono la Storia Romana di Rollin e di Crévier, – disse lui, – ma non la puoi leggere se non quando sarai giunto alla terza classe". Io stetti zitto; ma avevo una matta voglia di leggere; e in segreto mi divorai in pochi mesi tutti quei volumi. Me ne stavo chiuso nella mia cameretta da letto, che avevo comune con Giovannino, e leggevo leggevo. Una volta mi capitò il Telemaco, e mi c'ingolfai tanto che dimenticai il mangiare, e fu un gran ridere in casa. Leggevo tutto ciò che mi veniva nelle mani, soprattutto tragedie, commedie e romanzi.

Si meravigliavano della mia memoria, perché letto appena o udito un discorso anche lungo, ripeteva tutto per filo e per segno, e spesso parola per parola. Un grande esercizio di memoria era in quella scuola, dovendo ficcarsi in mente i versetti del Portoreale, la grammatica di Soave, la rettorica di Falconieri, le Storie di Goldsmith, la Gerusalemme del Tasso, le ariette del Metastasio; tutti i sabati si recitavano centinaia di versi latini a memoria. In queste gare vincevo sempre io; pure questa facilità di memoria mi teneva stretto alle parole e mi toglieva l'impressione delle cose. Spesso Giovannino intendeva meglio di me e sentiva più finemente.

In quella prima febbre di lettura ci capitarono i romanzi di Walter Scott. Leggevamo in segreto come fosse un delitto. Giovannino ci lesse il Leicester, a me e ad alcuni compagni e a qualche pensionista che dimorava con noi, come Carlo Bosco, Amaduri. A noi pareva la rivelazione di un mondo nuovo. Come ho pianto per quel povero Tressilian! e ne movevo rimprovero alla bella Anny, che preferiva a quell'uomo dotto e buono il galante Leicester. Ma Giovannino diceva che aveva buon gusto, e rimaneva io solo del mio avviso. Ero frenetico contro Varney, il traditore e l'uomo falso, caratteri i quali fin d'allora mi furono antipatici. Giovannino leggendo ci spiegava tutto e ci notava le bellezze. Io era come una corda che suonava al tocco delle dita; ma il maestro di musica era Giovannino. Nel mio cervello entravano troppo più cose che non potessi digerire.

Ciò che mi colpiva in queste letture e restava più impresso nella facile memoria, era la parte fantastica e sentimentale. Le sventure m'impressionavano grandemente, e innanzi al mio cuore avevano ragione i vinti, quelli appunto a cui la storia dava torto. Sentiva molta tenerezza per Pompeo, la quale si convertiva in altrettanto odio contro Cesare. Chi avesse di loro ragione, e quali cause rappresentassero, e cos'era l'aristocrazia e la democrazia, il senato e la plebe, non c'entrava nel mio cervello. Ciò che c'entrava e mi commoveva molto era il dramma in se stesso, la parte poetica, soprattutto le descrizioni delle battaglie e le catastrofi finali, e mi piaceva molto il Goldsmith, ch'era eccellente in queste rappresentazioni. Giunsi con le mie letture sino alla formazione dell'Impero d'occidente e d'oriente. Come andavo più in là, trovavo un labirinto, e me ne spaventavo. Poi la rappresentazione diveniva sempre più arida e scolorita, e non ci pigliava parte il cuore e me ne veniva noia. I miei favoriti erano Epaminonda e Annibale. Pigliavo tanto interesse per questi fatti e persone storiche, che battevo in favore o contro con una passione, con una concitazione di voce, come se di là pendesse la mia vita o la mia morte.

Qualche sera zio era solito di condurci in un caffè nella strada Maddaloni. Si faceva una piccola conversazione. C'era un tal don Pietro Nicodemo, uomo erudito e sollazzevole, e D. Nicola del Buono, un dotto Sacerdote, che insegnava lettere latine e mi veniva zio dal lato materno. Aveva voce di uomo ricco, e stava solo e zio mi diceva: "Perché non cerchi di affezionarti D. Nicola? Egli ti è zio, e potrebbe chiamarti a sé e mantenerti lui". Una sera dunque andammo a quel caffè. E venne il discorso sulla storia romana. Zio aveva fatto molte lodi del mio sapere, e D. Nicola per provarmi mi domandò così all'improvviso quale fosse miglior capitano, o Cesare o Annibale. Ed io risposi subito "Annibale", con l'aria sicura di chi non ammette il dubbio. Ed egli raggrinzò il naso grosso e lungo, e disse: "No, Cesare", con l'aria d'un pedagogo che sta per tirarti le orecchie. "Che Cesare!" diss'io incapricciato e non sentivo lo zio che mi toccava i piedi e mi dava le occhiate. Tirato dalla foga, andavo innanzi con voce concitata e con gesti vivaci, come cavallo che ha perso il freno. "Che Cesare! – dicevo io. – Cesare vinse i Galli che erano barbari e ignoranti della guerra, e poi con le sue legioni agguerrite gli fu facile vincere i soldati effeminati di Pompeo. Ma Annibale batté i romani ch'erano i primi soldati del mondo, con un esercito raccogliaticcio, che condusse attraverso i Pirenei e le Alpi con una marcia che Cesare non avrebbe osato pur di concepire". D. Nicola s'era fatta la faccia tutta fuoco, il naso pareva un peperone ardente, schizzavano gli occhi, mi par di vederlo, e batteva i pugni sul tavolo, e gridava più di me, perché non voleva parere innanzi a D. Pietro che un fanciullo gli prendesse la mano. D. Pietro infine si pose in mezzo con qualche barzelletta, e poi ci recitò un sonetto sopra Cesare, credo io, che terminava con questo verso:

Ecco in un pugno il vincitor del mondo.

*Questo sonetto ci parve stupendo, secondo il gusto di quel tempo, che ci tirava al meraviglioso e al grandioso. Quando ci levammo, zio disse a D. Nicola: "Che ti pare di Ciccillo? Come conosce bene la storia!" E D. Nicola rispose: "Sì, ma è una testa dura", e disse questo con una freddezza, che pareva significare: mai più ci rivedremo. E quando fummo per via soli, zio mi diede un forte pizzicotto al braccio, e mi fece gridare: "ah!" Poi disse: "Eh! testa dura, scrivi questo nei giorni nefasti, perché oggi ti hai perduto una bella fortuna". Io aprii gli occhi, e non ne capii nulla, e andavo avanti tronfio con la testa alta, e parlavamo con Giovannino ancora di Cesare e di Annibale.*

*Non è possibile poi che io dica quale effetto avesse su me la parte fantastica della storia. Avevo una inclinazione naturale al rêve. Stavo spesso a testa china e taciturno, e zia Marianna ch'era come la governante di casa, talora mi dava un gran grido nell'orecchio, strillando: "Ciccillo!". Io mi riscuotevo in soprassalto come da un sonno, e zio diceva: "Lascialo stare, quello pensa". Io mi facevo rosso, perché al dir che io pensavo mi pareva una bugia. Io stavo così concentrato sotto il peso delle mie letture, che mi riempivano il cervello di fantasmi, e non mi lasciavano quieto. Nel mio cervello si formava come un mondo luminoso, nel quale vedevo quei fantasmi come persone vive, e sentivo le loro parole distintamente. E dimorando tutto dentro, non sentivo e non vedevo niente intorno a me. Quei fantasmi generavano altri fantasmi, ed io mi facevo il protagonista della storia, ed era sempre re, imperatore o generale, e davo di gran battaglie, con sapienza di apparecchi e di movimenti, e spesso questi sogni ad occhi aperti duravano più giorni.*

*Un giorno ch'era l'ascensione, e l'uso era di mangiare i maccheroni con il latte, mi levai di tavola subito e assai prima degli altri, come soleva fare, perché divorava, non mangiava, e non sapeva cosa mi metteva in bocca. E andai difilato nell'ultima stanza con la testa piena. C'era nella testa la battaglia fra Tancredi e Argante, e Tancredi ero io, e presa in mano una squadra da compasso, assaliva vigorosamente Argante, e lo gittavo rovescio per terra, e mi pareva di montare sulle mura di Gerusalemme, e mi trovai sul davanzale della finestra col braccio teso in fuori agitando la squadra. Sul balcone dirimpetto stava una signorina che al vedermi così levò un gran grido, ed io come risvegliato scesi. A quel grido corsero mio cugino e la zia e mi videro scendere, e riferirono tutto allo zio, il quale comandò fossi condotto innanzi a lui. Ma non ci fu verso. Io per vergogna m'ero chiuso nel licet, e non volevo uscire. Allora venne lo zio dentro, e mi tirò per il braccio, e disse afferrandomi per l'orecchio: "Ciccillo, oggi tu sei rinato; ricordati questo giorno". E in verità, questo giorno dell'Ascensione non mi è uscito più di mente. Un'altra volta innanzi a un uditorio scolastico rappresentammo una così detta tragedia, che non era altro se non scene staccate del Tasso da noi impasticciate e declamate, e l'autore di questo bel pasticcio ero io, e molti erano i complimenti e le strette di mano, e io mi pigliavo tutto con l'aria di chi crede di meritare ancora di più.*

*A farla breve, in quei cinque anni di corso sapevo a mente una gran parte di Virgilio, di Livio, di Orazio, della Gerusalemme Liberata e dei drammi di Metastasio, oltre un'infinità di frasi e di pezzi staccati dai molti libri che si erano studiati. Dalle letture particolari mi veniva un'enorme quantità di notizie, di aneddoti, di sentenze, tutto rimescolato così a casaccio nel mio cervello. Non c'era ancora un giusto criterio per distinguere l'utile, il bello, il vero, l'importante. In quella farragine entravano con pari dritto anche le cose più goffe e più volgari. Le Notti di Young, le tragedie di Voltaire, la Sofonisba del Trissino mi parevano cose grandi. Soprattutto ero molto innamorato delle Notti di Young, e recitavo con grande enfasi i pezzi più romorosi. Avevo in capo un materiale enorme indigesto, che mi faceva l'effetto d'una grande ricchezza, e mi credevo da senno il più dotto uomo d'Italia, e avevo appena quindici anni. Certo, nessuno dei miei compagni aveva letto tanti libri, sapeva tante cose. C'era di che averne il capogiro. Parlavo con gli occhi che mi scintillavano, con gesti pronti e risoluti, e mi perdonavano tutto, mi accarezzavano il mento, come a un caro fanciullo viziato. Ma, a trarre il sugo, di greco sapevo poco, il latino non mi entrava se non dopo laboriosi costruzioni, e non era in grado di leggerlo e tanto meno di scriverlo, scrivevo l'italiano in uno stile pomposo e rettorico, un italiano corrente, mezzo francese, a modo del Beccaria e dei Cesarotti, ch'erano i miei favoriti. Così con molta presunzione, con grossa e confusa suppellettile, ma con giudizio poco, usciva da quei cinque anni di studio.*