

***Storia. Il curricolo delle operazioni cognitive
nella ricerca di Ivo Mattozzi***

Francesca Bellafronte

*“Sogno un mondo abitato da persone (...)
che siano capaci di pensiero critico e creativo,
nonché di partecipazione attiva ai dibattiti
su scoperte e scelte nuove,
disposte ad affrontare rischi per ciò in cui credono”.*

H. Gardner

LEM

7

1. Il saggio e la luna, deludente *déjà vu*.

Gli insegnanti, che da anni sono impegnati nell'impostazione di nuovi percorsi¹, hanno salutato con favore le linee-guida del Documento sui curricoli, presentato il 7 febbraio 2001 dalla Commissione dei saggi al ministro Tullio De Mauro.

Entro i margini di una perfettibilità dichiarata, il Documento assesta un duro colpo alla vecchia idea di storia eliminando alcuni limiti intrinseci all'insegnamento tradizionale, come la ciclicità dei contenuti e la visione eurocentrica, per fare spazio ad un'impostazione modulare, a chiara vocazione planetaria (la cosiddetta ottica 'glocale').

Auspicando che lo studio sistematico e cronologico della storia inizi dal quinto anno della scuola di base, il Documento riconosce legittimità ad una propedeutica della storia, volta a formare il senso

del tempo e della dimensione storica nelle prime quattro classi.

Ciò ha sconvolto il senso comune degli stessi “addetti ai lavori”, insegnanti spesso malinformati e visceralmente legati alla comoda consuetudine del manuale/feticcio, ma ha mobilitato anche tanta parte del mondo accademico, intervenuto spesso con astiosi pronunciamenti; così, storici di chiara fama si sono adoperati nella stesura di un contro-curricolo, da sottoporre all’attenzione del CNPI parallelamente a quello della Commissione incaricata.

La lungimiranza del ministro De Mauro e dei Commissari, che avvalorava gli esiti di un dibattito più che ventennale sulla didattica della storia insieme ad esperienze accreditate, se da un lato è stata demonizzata dall’opinione pubblica, dall’altro è servita a far esplodere il bubbone delle contraddizioni del nostro sistema formativo, solo apparentemente proiettato sull’Autonomia, ma ancora sostanzialmente affezionato al vecchio.

Si è così aperto uno spaccato poco edificante su una scuola inadeguata ai nuovi bisogni formativi, stantia, frequentemente abitata da insegnanti poco inclini alla sperimentazione e all’aggiornamento dei modelli d’insegnamento-apprendimento, oltre che governata da dirigenti più interessati a dare l’impressione di modernità all’esterno che ad occuparsi dell’accertamento della *qualità nella mediazione didattica*.

La reazione al Documento ci ha anche restituito un’immagine poco rassicurante degli atenei che, pur deputati alla formazione dei futuri insegnanti, ci sono apparsi ripiegati su se stessi e distanti dalle problematiche di natura pedagogico-didattica in cui si dibatte la scuola militante, quella dei bambini e delle bambine e dei giovani in carne ed ossa.

In modo particolare si è riproposta la questione del rapporto tra la storiografia esperta ed il sapere storico scolastico.

Non siamo in grado di prevedere quali saranno gli esiti di queste tensioni oppure la natura dei pronunciamenti del CNPI, né vogliamo interpretare come sintomo di riflusso la mancata approvazione di martedì 10 aprile 2001 al riordino dei cicli, programmato per il prossimo settembre.

Tuttavia, se volgiamo lo sguardo retrospettivo a quindici anni fa, ci accorgiamo che il Paese è stato attraversato dal medesimo fremito polemico proprio sul terreno dell’insegnamento della storia, in occasione della stesura-approvazione del documento dei Nuovi Programmi per la scuola elementare (1985)².

Anche allora c’era chi poneva l’accento sui contenuti, sull’importanza della narrazione dei fatti rigorosamente ordinati sull’asse

cronologico-lineare oltre che sulla conoscenza dei personaggi notevoli dal punto di vista morale e civile, assegnando alla storia finalità formative estrinseche alla disciplina, per educare *con* la storia, e cioè per mezzo di essa, a qualcosa di “altro” dalla storia (come formare il cittadino modello o il sentimento di appartenenza alla nazione...), e chi si schierava a sostegno dell’educazione *alla* storia, vale a dire ai modi in cui si produce la conoscenza storiografica, al fine di promuovere negli allievi quelle **operazioni cognitive** atte a potenziarne le capacità ragionate e critiche.

Dunque niente di nuovo e inedito, non c’è spazio per lo stupore e la sorpresa, ma solo per un comprensibile rammarico: non è la prima volta che ci capita di constatare che “quando il saggio indica la luna, lo stolto guarda il dito”.

2. Il sapere storico scolastico, incrocio di mediazioni inefficaci e di misteriose trasposizioni.

Lo scopo che intendiamo perseguire col presente contributo è quello di presentare il **curricolo delle operazioni cognitive** come mediazione possibile tra il sapere storico esperto ed il sapere storico scolastico, ripercorrendo l’itinerario logico che ha portato alla sua definizione nella ricerca di Ivo Mattozzi e dell’Associazione di Gruppi di Ricerca sull’insegnamento della Storia CLIO ‘92.³

Siamo convinti che esso possa consentire una piena attuazione delle istanze innovative che sottendono al Documento del nuovo curricolo della storia, dotando gli insegnanti delle consapevolezze necessarie a percorrere con convinzione e senza timore la strada della Riforma.

Vorremmo offrire un possibile modello di mediazione didattica coerente e consequenziale, capace di emanciparsi dal ruolo, angusto e fuorviante, di semplice “traduzione orale dei testi del sussidiario nella ‘spiegazione-parafasi’ che precede l’assegnazione dello studio casalingo”.⁴

Non è infatti credibile che all’entrata in vigore dei nuovi curricoli corrisponda automaticamente la riconversione professionale di chi opera nella scuola secondo una prassi che, anche se priva di fondamento scientifico, ha finora dominato incontrastata: “Il modello tradizionale è ancora attivo nei sistemi scolastici (...) È un modello organizzativo da cui non si riesce a prescindere. Ma ancor più ne sono prigionieri gli insegnanti che lo trovano avvalorato dai manuali”.⁵

Gli insegnanti e gli storici manualisti, avvertendo l’esigenza di rendere intelligibile per l’alunno il complesso fardello della storia ge -

nerale, attuano mediazioni e trasposizioni didattiche, ricorrendo per lo più ad “una riduzione della quantità delle informazioni e una pretesa semplificazione dei concetti di tale entità da deformarla in quel prodotto che mi sembra meritare il nome di *storiella*”.⁶

Paradossalmente, come ci accingiamo a dimostrare, sarebbero proprio le scelte compiute in ordine ad una malintesa semplificazione del sapere storico, a produrre nei destinatari idee fasulle, mistificazioni oltre ad atteggiamenti di pensiero decisamente a-storici.⁷

Rendere “alla portata di bambino”, infatti, non significa rendere semplice e banale, né offrire i *prodotti* tacendo ed occultando i *processi* elaborativi degli stessi, bensì rendere pertinente con le esperienze vissute o esperibili o mentalmente rappresentabili, oltre che adeguato a conoscenze precedentemente elaborate e verificate, secondo un grado di complessità crescente reso in tal modo sopportabile: “si tratta di far inciampare i bambini in problemi nuovi e alla loro portata, cioè comprensibili e affrontabili con gli attrezzi concettuali della loro memoria culturale (o costruibili a partire da questa)”.⁸

Significa dunque “cominciare dal bambino”⁹, esplorandone ogni volta le conoscenze spontanee che viene elaborando in spiegazioni articolate sul mondo e sulle cose, per la codificazione delle quali egli si serve di tutte le informazioni a sua disposizione prima e durante, cioè contemporaneamente all’esperienza scolastica, in modo da far sì che i contenuti dell’insegnamento non vi si sovrappongano ma vi interagiscano, annodando il nuovo al conosciuto e rettificando le forme ingenue e stereotipate di pensiero.

2.1. Sulla de-storicizzazione della storia a scuola.

Nella ricostruzione logica della proposta di curricolo elaborata da Mattozzi ci sembra necessario cominciare richiamando le caratteristiche a-storiche del **sapere storico scolastico**, attraverso una presentazione comparativa con il **sapere storico esperto**, elaborato dalla storiografia scientifica nelle sue sedi ufficiali. Siamo convinti che la messa in discussione del senso comune storico-scolastico, consolidato in decenni di prassi d’insegnamento, non possa che muovere dall’esplicitazione della distanza tra i due saperi, spesso rimossa anche dalla coscienza degli insegnanti più accorti.¹⁰

TABELLA COMPARATIVA¹¹

	Sapere storico esperto	Sapere storico scolastico
Destinatari e intenti	È rivolto ad un <i>lettore-tipo esperto</i> , che si presume attrezzato di un bagaglio cognitivo di tipo storico. Di conseguenza l'intento dell'autore è <i>probatorio</i> , teso alla dimostrazione delle validità delle sue posizioni: egli asserisce ma nel contempo, illustrando i <i>processi</i> messi in atto nella pratica ricostruttiva del passato, si sottopone alla valutazione critica del lettore.	È destinato ad un <i>lettore-tipo inesperto</i> , che ignora i procedimenti ed i nuclei fondanti della scienza storiografica. Pertanto lo stile comunicativo è <i>asseritorio</i> : occulta il processo traspositivo dal quale si genera, conferendo visibilità solo al <i>prodotto</i> finito, cioè al risultato della trasposizione.
Forma comunicativa e funzione dell'apparato iconico	La comunicazione è di tipo soggettivo (<i>personalizzazione</i>): lo storico rivela i paradigmi interpretativi ai quali ha fatto riferimento nel suo lavoro di ricerca, condotta secondo intenzionalità dichiarate; esplicita la dipendenza dalle fonti e la natura ipotetica della sua azione ricostruttiva. A supporto della sua argomentazione, lo storico si serve di strumenti (come schemi, grafici, tabelle) necessari a potenziare l'efficacia comunicativa del suo discorso.	Privato di qualsiasi cifra di soggettività dell'autore che l'ha prodotto, il testo scolastico traspositivo attua una <i>depersonalizzazione</i> del sapere storico. Di conseguenza i fatti si vestono di autoreferenzialità ed autoevidenza, perdendo il connotato di ricostruzioni attuate da un soggetto. I documenti e l'apparato iconico (quando ci sono), non si configurano come parti integranti, bensì accessorie rispetto alla narrazione della storia-racconto.
Rapporto con le origini e grado di veracità	Il testo esperto si presenta sempre come voce tra altre possibili, in quanto si colloca in una relazionalità precisa rispetto ad altre ricerche sullo stesso tema, ma da punti di vista differenti. Esso esplicita, dunque, le sue origini e si configura non come discorso vero, ma <i>verisimile</i> , in quanto congetturale.	Il sapere traspositivo del manuale è, invece, "esiliato dalle sue origini". Occultando le fonti e l'enunciante, esso dà luogo ad una sorta di <i>reifificazione</i> del passato: è il passato che parla il quale, identificandosi con la storia <i>tout court</i> , si configura come <i>verità</i> incontrovertibile, dotato di oggettività e di neutralità.
Operazioni cognitive messe in campo	Le <i>operazioni</i> di tipo storiografico messe in atto dallo storico sono molteplici: dalla tematizzazione, alla trasformazione delle tracce in fonti, alla temporalizzazione, all'organizzazione spaziale fino alla problematizzazione. Esse, trasfuse nel testo, si ripropongono al lettore.	Si tratta di un sapere storico che, nell'intento di rispondere ad una presunta semplificazione, viene spesso impoverito di quegli elementi che ne fondano la specificità (ad esempio le date e la problematizzazione) e consentirebbero di implicare operazioni cognitive analoghe negli allievi.

	Sapere storico esperto	Sapere storico scolastico
Tematizzazione	Il testo di tipo esperto si presenta sempre come monografia con tematizzazione esplicita di un fatto storiografico. Il tema, enunciato nel titolo dell'opera, è articolato in sottotemi tra loro correlati. La scelta del tema colloca la ricostruzione storica in un punto spazio-temporalmente circoscritto e ben definito.	I fatti non hanno una tematizzazione esplicita: esso si presenta come compendio di una molteplicità di fatti storiografici, all'interno di segmenti temporali generalmente definiti da eventi politico-diplomatici. (Es.: "1871-1914: quarant'anni di pace" oppure "Le grandi potenze europee dal 1848 al 1871)."
Documentazione	Il documento viene interrogato sempre in relazione ad altri e lo storico lo usa per confermare o confutare un'ipotesi già formulata da lui, in opere precedenti, oppure da altri ricercatori. Il tributo con le referenze archivistiche e bibliografiche viene esplicitamente richiamato; esse conferiscono spessore alla ricerca.	Al contrario, i manuali scolastici, come pure gli insegnanti nella loro opera di mediazione didattica, non dichiarano i loro debiti ai testi di riferimento, non esplicitano da quali fonti hanno attinto le informazioni, né di quali criteri si sono serviti per selezionarle, sintetizzarle ed organizzarle.
Temporalizzazione	Il sapere storico esperto è fitto di riferimenti cronologici: esso pone l'accento sulla successione ma anche sulle durate e sulle contemporaneità, sui cicli e sulle congiunture-	La cronologia si risolve spesso nell'enunciazione di date che, se consentono di stabilire un ordine di successione sull'asse cronologico-lineare, trascurano i rapporti con le durate, le contemporaneità ed i periodi. Il rapporto temporale fra gli eventi, i fenomeni ed i processi, sembra non essere considerato significativo ai fini dell'apprendimento scolastico della disciplina.
Problematizzazione	La situazione problematica è prioritaria e centrale: la sua configurazione costituisce il motore della ricerca scientifica dello storico, che procede di ipotesi in ipotesi, aprendo la strada a sempre nuovi modelli di spiegazione ed a possibilità di comprensione finora inesplorate (concezione dinamica, costruttiva e interattiva della conoscenza).	Le questioni affrontate perdono la loro valenza problematizzante in quanto poste da chi sa (l'insegnante o lo storico scolastico) a destinatari che, invece, 'non sanno'. Non si pongono problemi, si danno semplicemente risposte: le interrogazioni che segnano lo sviluppo della ricerca esperta, qui si trasformano in pure constatazioni (concezione statica e cumulativa della conoscenza).

Risulta evidente che la trasposizione scolastica del sapere storico tradisce le procedure e gli atteggiamenti euristici che caratterizzano la ricostruzione storiografica. La versione trasposta della storia, limitata alla presentazione dei fatti e dell'ordine del loro accadere sot-tace o, peggio, occulta tutto ciò che l'attività storiografica aggiunge all'accertamento dei fatti e delle loro concatenazioni, come signifi-cati, problematizzazioni, spiegazioni e valutazioni.¹²

Siccome la storia dei manuali e dell'insegnamento scolastico non presenta isomorfismi con la storiografia nelle operazioni cog-nitive implicate, nelle abilità operative, né nella tensione metacogniti-va che la caratterizza, essa finisce col configurarsi non come sem-plice surrogato, derivato dal sapere storico esperto, ma come *pro-dotto degradato*, provvisto di una propria identità statutaria, che lo rende "altro" e "in sé".

Di conseguenza la questione della costruzione di un curriculum cognitivamente forte e a chiara vocazione scientifica è posta da Mat-tozzi nel modo seguente:

"Attraverso quali trasformazioni le conoscenze storiche esperte possono essere riconfigurate in conoscenze storiche scolastiche con-formi a parametri epistemologici alti?"¹³

"Che tipo di mediazione l'insegnante deve porre in atto affinché la struttura cognitiva della storia esperta possa essere trasposta nella struttura cognitiva della storia scolastica, allo scopo di promuovere lo sviluppo delle competenze cognitive degli allievi?"¹⁴

3. Verso una corretta idea di storia. Dalla storiella ... alle 'storie'.

Prima di illustrare il **curricolo delle operazioni cognitive** quale percorso auspicabile allo scopo di sfruttare appieno le potenzialità formative della storia nella *costruzione delle competenze mentali*, ci sembra opportuno richiamare i tratti distintivi del modello *stan-dard* dell'insegnamento della storia, "accettato dal senso comune come l'unico possibile e dotato di razionalità".¹⁵

3.1. Assenza di gradualità.

Nella forma attuale, l'insegnamento della storia è concepito come una narrazione in cui acquista centralità la concatenazione dei con-tenuti relativi all'intero corso della vicenda umana, dalle origini ai giorni nostri (perciò detta storia "generale" oppure "universale"): "Al senso comune il percorso narrativo dalla semplicità del mondo preistorico alla complessità del mondo contemporaneo sembra attri-buire il canovaccio curricolare più adeguato all'apprendimento

della storia”.¹⁶

In realtà questa progressione si fonda solo su una *presupposizione di gradualità* in modo assolutamente ingiustificato, in quanto “tra la conoscenza di tempi primitivi e quella di tempi più recenti non c’è rapporto tra semplice e complesso. La storiografia può essere complessa sia nell’uno che nell’altro caso”.¹⁷

3.2. Ciclicità dei contenuti.

La cosiddetta “storia generale” viene riproposta, pressoché uguale, nei vari ordini di scuola successivi a quello elementare: “è come se agli allievi si facessero percorrere tre cerchi concentrici in cui si ripetono la configurazione del percorso e le tappe principali, variando però l’ampiezza dei settori simmetrici e dunque il numero dei passi per percorrere le varie tappe e il cerchio nel suo complesso. Tuttavia i loro itinerari si svolgono sempre nello stesso paesaggio”.¹⁸

Quest’impostazione finisce col demotivare gli studenti allo studio della storia, dato che nel passaggio da una scuola a quella di grado superiore, sono costretti a ripetere ciò che hanno l’impressione di conoscere già.

3.3. Incongruenza logica e cronologica nella progressione dei contenuti.

Nell’attuale scuola elementare, la progressione dei contenuti storici prevede un salto brusco ed irrazionale nel passaggio dal primo al secondo ciclo, passando dalla ricostruzione della storia personale e/o familiare del bambino alla preistoria e alla presentazione delle civiltà antiche, di solito a partire dai Sumeri. Per dirla con Scipione Guarracino, l’alunno deve passare bruscamente dal primo dentino che spunta o dal primo quaderno di scuola ad occuparsi di agricoltura irrigua e di scrittura cuneiforme.¹⁹

A ciò si aggiunge il problema del passaggio da una profondità temporale di pochi anni (sei o sette nella storia personale) o di qualche decennio (considerato che la storia della famiglia di origine può abbracciare un trentennio), alla considerazione di orizzonti temporali assolutamente incommensurabili con gli strumenti numerici di cui dispone un bambino all’inizio della classe terza: la preistoria e la genesi del pianeta Terra, infatti, implicano riferimenti numerici a milioni o a miliardi di anni, che il bambino può solo ripetere meccanicamente senza comprendere.

3.4. Scarsa attenzione all'aspetto metodologico.

La centralità dei contenuti, d'altra parte, delegittima qualsivoglia attenzione per la metodologia della ricerca storiografica che ha condotto gli storici alla costruzione delle conoscenze presentate dall'insegnante o contenute nel manuale.

La storia insegnata, dunque, oltre ad occultare la sua origine di versione trasposta della storiografia esperta, annulla le questioni affrontate nel dibattito storiografico ignorando il valore provvisorio e congetturale dei risultati, proprio dei saperi scientifici: "I fatti che presenta il manuale non sono i veri e propri fatti, ma delle risposte già confezionate a questioni che restano sottintese. I teologi sondano i misteri e i segreti del dio della storia, ma agli studenti arriva sempre e soltanto il catechismo".²⁰

3.5. Prospettiva eurocentrico-occidentale.

Un altro limite implicito alla cosiddetta "storia generale o universale" sta nel fatto che, per ovvie ragioni di economia (economia di spazio nel manuale, e di tempo nello svolgimento del programma da parte del docente), la "storia degli Altri", cioè delle civiltà e dei popoli extra-europei, fa la sua comparsa solo *se* e *quando* gli altri interagiscono con noi, ed è presentata secondo quelle due specifiche modalità che Brusa definisce "per accumulo" o "per inserimento a proposito".²¹

"Le società altre vengono introdotte in storia solo quando l'Occidente è entrato in contatto con esse. Dei Maya, degli Aztechi, degli Inca e degli Aruachi si parla generalmente dopo l'arrivo di Colombo e i Nativi americani vengono liquidati come "civiltà precolumbiane", a testimoniare l'eurocentricità del punto di vista".²²

3.6. Temporalità cronologico-lineare.

L'impostazione didattica tradizionale si fonda sull'assunto che considera raggiunto l'obiettivo della cultura storica qualora gli studenti riespongano i fatti nell'ordine preciso del loro accadere, ordine che si ritiene ricalchi la direzione del processo storico, da un punto zero (le origini della terra e dell'uomo) ad un punto conclusivo (il presente).

L'impostazione della *storiella*, nell'intento di rispecchiare fedelmente la progressione storica, si attiene rigidamente al principio della *continuità cronologica*, che rinvia ad una concezione cumulativa del sapere, stando alla quale le conoscenze si aggiungono alle precedenti e il sapere progredisce per accumulazione; di conseguenza i contenuti sono presentati secondo una sequenza rigidamente cronologico-lineare che non ammette salti, omissioni o digressio-

ni, pena l'intelligibilità dell'insieme: eppure "la mente non opera così, non esistono scalini sequenziali di questo tipo"²³.

Secondo la concezione cognitivistico-costruttivista, i contenuti e le procedure dell'insegnamento non si sovrappongono meccanicamente al sistema di conoscenze degli allievi, ma interagiscono con esso permettendo una loro ristrutturazione attraverso nuovi e più ricchi modi di connetterle e riorganizzarle, nella struttura significativa del concetto.

Ma i concetti, per svolgere il loro ruolo di 'ordinatori' della conoscenza, devono essere inseriti in un contesto, in una *rete* di altri concetti che al tempo stesso li determina e rispetto al quale ognuno si definisce.²⁴

3.7. Prevalenza della lettura diacronica.

I fatti storici sono considerati unicamente nel loro sviluppo diacronico, mentre i rapporti temporali di contemporaneità e le durate tra fenomeni, eventi e processi rimangono sullo sfondo, vengono trascurati se non completamente sottaciuti.

Ciò comporta, ad esempio, che per un bambino che studia l'età carolingia è quasi impossibile sapere che cosa accadesse, in quello stesso periodo in altre parti del mondo, cioè a diverse latitudini; quali civiltà esistessero e con quale grado di sviluppo rispetto a quella oggetto di studio.

Viene meno cioè la possibilità di educare alla lettura sincronica e diacronica della realtà storica, ciò a cui tende, invece, l'impostazione del curricolo delle operazioni cognitive stimolando precocemente i bambini a leggere contemporaneità e durate, a convenzionare sull'individuazione e sulla denominazione dei periodi.

3.8. Potere rassicurante della 'storiella'.

Per gli insegnanti l'insegnamento della 'storiella' è rassicurante e poco dispendioso: è molto più semplice incoraggiare l'assorbimento della paccottiglia spesso insensata dei sussidiari, piuttosto che rischiare e cimentarsi nella sperimentazione di nuovi curricoli, inventando unità d'insegnamento che conducano gli alunni a compiere quelle specifiche *operazioni cognitive* atte a *costruire* conoscenza storica.

Ma essa è rassicurante anche per gli stessi studenti: "allo studente viene richiesto di saper capire, saper ricordare, saper comunicare le sequenze. La lezione dell'insegnante ha il compito di agevolare il saper capire e di dare un esempio del saper comunicare. La lettura del manuale ha il compito di agevolare il saper ricordare e di fornire

il linguaggio appropriato per la comunicazione del sapere storico. (...) Le abilità mobilitate e rafforzate sono esclusivamente quelle linguistiche”.²⁵

3.9. *Inadeguatezza della valutazione.*

Di conseguenza la valutazione dell'apprendimento storico nelle forme dell'interrogazione-racconto o dello svolgimento di qualche questionario scritto di facile elaborazione, lungi dall'accertare il grado di *competenza storica*²⁶ acquisita dall'allievo, consente solo un controllo periodico delle sue abilità linguistiche e mnemoniche. Ma studi di natura psicologica hanno dimostrato che la memorizzazione dei fatti e dell'ordine del loro accadere, non interessa necessariamente le capacità ragionate e quindi non migliora la costruzione logica del pensiero: “Le informazioni (storiche) che la scuola fornisce riescono in realtà a modificare in forma assai limitata i modi spontanei di pensare: alunni reinterpellati a distanza di tempo su argomenti studiati, tendono a riutilizzare prevalentemente categorie concettuali attinte dal senso comune, tipiche di individui non scolari; l'insegnamento storico si presenta come un flusso di pure nozioni destinate ad essere rapidamente perse (l'informazione successiva scaccia la precedente)”.²⁷

Questo modello d'insegnamento della storia, trasmissivo, monolitico ed unidirezionale è stato messo ampiamente in discussione fin dal dibattito inaugurato dagli annalisti francesi, che ha affacciato la presenza di tante storie: la storia non è una e non è mai scritta una volta per tutte, perché molteplici possono essere gli approcci ed i punti di vista.

“Da ciò discende una nuova visione della storia-materia che da disciplina al singolare si deve ora declinare al plurale”²⁸ in coincidenza con l'ampliamento degli oggetti e dei soggetti, degli spazi e dei tempi della storia.

All'insegnamento eurocentrico tradizionale, che implica la sottovalutazione delle “storie degli altri”, va sostituita la capacità di confrontare fenomeni in ambiti spaziali più o meno estesi e differenti (su scala locale, regionale, continentale o planetaria), trasmigrando dalle storie locali a quelle generali, per scoprire rinvii e rimandi, per cogliere nessi e relazioni.

La monolinearità del tempo storico che si identifica con la progressione narrativa della storia-racconto, ha ceduto il passo ad una pluralità dei “tempi” della storia: accanto all'asse cronologico della successione si considera la dimensione del sincronico, che apre ad una lettura di fatti e situazioni contemporanee ed alle loro durate, richiamando l'attenzione sui *mutamenti* e sulle *permanenze*.

Così, ai tempi brevi o brevissimi dei congressi, di concordati ed alleanze o dichiarazioni di guerra, si aggiungono le lunghe durate delle scelte produttive, degli andamenti demografici, della modificazione del paesaggio.

Gli oggetti della storia, che si identificavano tradizionalmente con gli avvenimenti politico-diplomatici, s'intrecciano ora al complesso insieme dei fattori che connotano le società umane nel tempo e che si è soliti individuare come 'cultura materiale': dall'alimentazione all'abitazione, dalla famiglia alle tecniche di lavoro; ma c'è anche la storia della mentalità, dei processi economici, del rapporto uomo-ambiente...

Le storie sono tante soprattutto perché tanti sono i punti di vista di chi le racconta: la storia dei vincitori è diversa dalla storia dei vinti. Ogni racconto storico è riconducibile ad un autore che lo produce e lo costruisce secondo precise intenzionalità e connessioni, attraverso le quali dare forma compiuta a tessere di memoria che tuttavia non escludono altre combinazioni possibili.

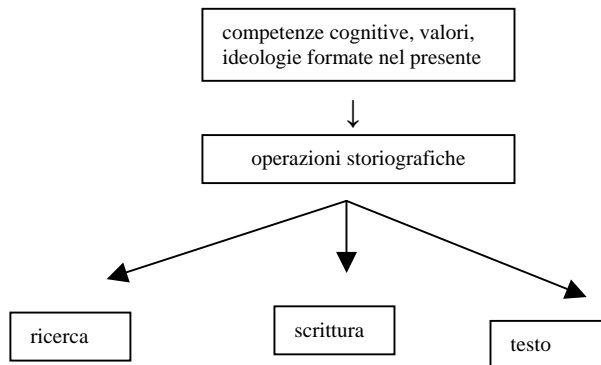
4. Conferire dignità epistemologica alla storia scolastica.

Contrariamente ai modi in cui si produce ed agli effetti dell'elargizione a scuola del sapere storico insegnato, la costruzione della storia esperta attiva negli storici l'applicazione di specifiche *operazioni cognitive* messe in atto durante la ricerca, l'analisi, l'interpretazione delle fonti e la scrittura del testo.

La ricostruzione documentata del fatto è attuata dallo storico nel tempo presente, non in modo asettico e neutrale: egli trasfonde nell'interpretazione, poi codificata attraverso la scrittura, tutto il suo mondo valoriale, i paradigmi interpretativi di riferimento, l'ideologia, la sua visione della vita, in pratica un bagaglio di *pre-conoscenze (o conoscenze extrafonti)*, che precedono l'azione ricostruttiva intenzionale.

Alla fine egli organizza le informazioni sul passato insieme ai significati, alle valutazioni ed alle interpretazioni che gli derivano dal presente, nella forma compiuta di un testo storiografico, del quale si serve per comunicare gli esiti della ricerca ai lettori.

Schema n. 1
La soggettività dello storico nel sapere storico²⁹



È dunque evidente che il testo così prodotto non possa coincidere con la realtà storica, ma solo con una delle sue possibili rappresentazioni³⁰.

Tale concezione relativistica della conoscenza del passato rinvia ad un nuovo modo d'intendere il fatto storico, già esplicitato dagli storici annalisti.

Scriveva a questo proposito Lucien Febvre:

“I fatti, come li definite voi i fatti? Che cosa mettete dietro questa paroletta *fatto*? Pensate che i fatti vengano consegnati alla storia come realtà sostanziali, che il tempo abbia seppellito più o meno profondamente, e che occorra semplicemente scavare, ripulire, presentare sotto una bella luce ai vostri contemporanei? (...)”

La storia è scelta. Non arbitraria, ma preconcepita (poiché) senza teoria prestabilita, senza una teoria preconcepita non esiste la possibilità di un lavoro scientifico”.³¹

L'intento era quello di scardinare la convinzione dominante, stando alla quale “i fatti affiorerebbero di per sé, in modo ‘naturale’ dal gran mare delle azioni passate e gli storici non farebbero che raccogliarli e registrarli”.³²

Se, da un lato, la conoscenza storica porta l'inevitabile suggello della soggettività dello storico che l'ha prodotta, dall'altro la storiografia, alla stregua di qualunque altra scienza, si avvale di metodi, di linguaggi e di leggi che ne costituiscono lo statuto epistemologico, garantendo l'attendibilità dei risultati in funzione del rigore delle procedure messe in atto.

Quest'apparato, che costituisce l'attrezzatura mentale dello storico, è formato dall'insieme degli *'operatori'*, cioè delle funzioni mentali che presiedono alle **operazioni cognitive** impiegate nella costruzione delle conoscenze; ad essi egli ricorre prima in fase di ricerca e successivamente di comunicazione dei risultati nell'organizzazione del testo.

Di conseguenza, il primo passo da compiere per eliminare lo scarto tra sapere storico esperto e sapere storico insegnato (scarto che costringerebbe quest'ultimo a permanere nel limbo delle presupposizioni a-scientifiche), è quello di riportare la storia scolastica nell'alveo del sapere storiografico, riconoscendole il medesimo status epistemologico.

4.1. Sull'isomorfismo tra processi costruttivi della conoscenza storica e apprendimento.

Postulare uno stretto legame tra insegnamento di una disciplina e statuto scientifico della stessa, equivale a riconoscere a qualsivoglia conoscenza il carattere di 'mediazione', di 'prodotto', di 'ricostruzione intellettuale' della realtà e, conseguenzialmente, in sede di trasmissione-acquisizione scolastica, obbliga a focalizzare l'attenzione sugli aspetti metacognitivi:

“non è solo importante *che cosa/quanto* si fa, ma soprattutto *come* si fa a sapere, il dichiarare i criteri e le strumentazioni che verranno *utilizzate*, l'essere coscienti del grado di attendibilità che si può attribuire a ciò che 'sappiamo', i limiti a cui va sottoposta la nostra conoscenza”.³³

Circa una ventina d'anni fa De Bartolomeis aveva sottolineato l'esistenza di un isomorfismo tra le forme della ricerca scientifica e l'apprendimento, nella misura in cui entrambi ripercorrono le tappe di una sequenza obbligata: definizione del problema, formulazione delle ipotesi, scelta degli strumenti e verifica.³⁴

È ovvio che egli facesse riferimento all'apprendimento che rinvia ad uno specifico modello di scuola e di intelligenza, molto differente da quello che s'intende qui criticare.

“Il sapere già fatto - con il quale ha a che fare la scuola dall'elementare all'Università - dev'essere acquistato o conquistato? È questo il vero problema, giacché la diversa soluzione che ad esso si dà implica e coinvolge una differente concezione o idea di scuola: se il sapere già fatto dev'essere acquistato, la scuola è una specie di mercato; se, invece, il sapere già fatto deve venir conquistato, allora la

scuola si trasforma in un laboratorio, in un centro vero e proprio di ricerca. E la diversa soluzione del problema appena richiamato, implica non solo una diversa concezione della scuola, ma nasconde una diversa concezione della mente umana: se il sapere dev'essere conquistato, la mente viene vista come risoltrice di problemi, dotata di fantasia e di rigore, attiva e non passiva; se il sapere dev'essere acquistato, allora la mente umana è vista come un magazzino o un recipiente".³⁵

Ricapitolando, ammettere che il sapere cristallizzato nei testi storiografici sia il risultato di specifici processi costruttivi della conoscenza (le operazioni cognitive dello storico), implica una doppia conseguenza sul piano della *mediazione didattica*:

- che l'apprendimento delle conoscenze storiche richieda l'attivazione di processi omologhi a quelli messi in campo dallo storico;
- che l'allievo, per utilizzare la storia in modo scientifico e fecondo, debba essere attrezzato a decodificare i testi storiografici.

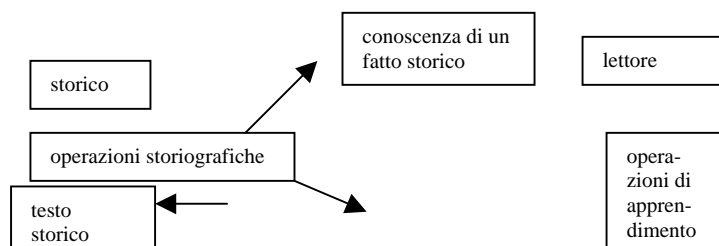
Il modello di curriculum della storia elaborato da Mattozzi, infatti, poggia sulla constatazione dell'esistenza di una specularità simmetrica tra le operazioni cognitive dello storico e quelle utilizzate dal lettore/fruitore, nel momento in cui si accosta al testo.

Di qui la centralità riconosciuta al **testo**:

"il processo di conoscenza lo troviamo incorporato e cristallizzato nel testo (...) La struttura dei testi che elaborano la conoscenza storica dipende dalle operazioni cognitive che investono le operazioni sul passato e le strutturano nel discorso storiografico".³⁶

Il testo, dunque, è di cruciale importanza nella formazione di una cultura storica perché se da un lato rappresenta la fase terminale del lavoro ricostruttivo dello storico, dall'altro segna quella iniziale, unico accesso alla conoscenza codificata, da parte del lettore-fruitore inesperto.

Schema n. 2
Le operazioni cognitive da parte dello storico e del lettore³⁷



Arrivati a questo punto del nostro itinerario logico, ci sembra imprescindibile porre almeno due questioni:

1. Quale dev'essere la finalità dell'acquisizione di una cultura storica scolastica così pensata?
2. È sufficiente far "giocare ai piccoli storici", condurre i bambini a ripeterne le procedure in scala ridotta, accostandoli in modo giocoso alle fonti; scoprire con loro i segni della memoria dell'ambiente in cui vivono, ricercandone le "tracce", per formare un'autentica cultura storica?

Tenteremo una risposta nei prossimi due paragrafi, adducendo le argomentazioni presenti nei saggi di Mattozzi e di altri che si sono occupati delle medesime problematiche.

5. Formazione storica come diritto all'educazione intellettuale.

Una volta deposte anacronistiche velleità relative ad un'improbabile uso etico-morale dell'insegnamento storico³⁸, ci sembra di capire che lo *specifico* formativo della storia, rispetto alle altre discipline, consista nell'attrezzare i giovani, futuri cittadini, di quelle competenze cognitive necessarie per meglio fondarne i giudizi, le valutazioni, le decisioni ed i comportamenti.

Dotando gli studenti dei procedimenti investigativi ed interpretativi degli storici, essi saranno in grado di orientarsi meglio nel mondo, di valutare e di confrontare soluzioni, di sottoporre ad esame logico la costruzione dei discorsi ascoltati e di dominare la strutturazione di quelli propri. Si tratta di affinarne le capacità d'analisi critica e di uso consapevole del pensiero, rendendoli in grado di evidenziare (e quindi denunciare) incongruenze, contraddizioni e strumentalizzazioni. Si ritiene che "i procedimenti che ognuno applica ai vari livelli

di esperienza nella vita quotidiana per ‘dare senso al mondo’, siano rafforzati, siano resi più incisivi dallo studio della storia”.³⁹

Ci sembra dunque di poter ricondurre le potenzialità formative della storia a quel diritto ad un’educazione intellettuale che, secondo Frabboni, dovrebbe assumere centralità strategica in una scuola che intenda contribuire a costruire un futuro più equilibrato e democratico.

“Un’educazione intellettuale organica e strutturata diventa, in tal modo, primo strumento di autonomia contro ogni forma di passività e dipendenza e, allo stesso tempo, si propone come progettazione di un mondo dallo sviluppo più giusto ed equilibrato. L’intelligenza rompe stereotipi e pregiudizi, permette l’irruzione del nuovo e del possibile, offre soluzioni per una convivenza e un confronto più responsabili e allargati e finisce, necessariamente, col tradursi in solidarietà, collaborazione, democrazia”.⁴⁰

Dal padroneggiamento delle proprie facoltà mentali, potrebbero derivare i presupposti per un’educazione sociale e civica: “Se la storia insegnata costruisce strutture cognitive, produce le dotazioni di spirito critico che può costituire la difesa contro le manipolazioni della storia, le capacità di vigilanza critica contro gli abusi; (...) proprio fondando e sviluppando le competenze cognitive, l’insegnamento della storia pone anche le basi dell’educazione sociale e civica”.⁴¹

6. Il curriculum delle operazioni cognitive. Verso una mediazione didattica di qualità.

La formazione di una cultura storica così intesa conferisce centralità al problema del tipo di *mediazione didattica* che l’insegnante deve attuare tra il sapere storico esperto e l’allievo.

Se, come abbiamo detto, la principale finalità dello studio della storia deve consistere nello sviluppo delle capacità di pensiero, da promuovere attraverso la mimesi del percorso dello storico, si potrebbe pensare che l’insegnamento della storia attraverso la ricerca e l’interpretazione delle fonti primarie (come le foto, le testimonianze dei nonni o i reperti archeologici di un museo...), sia di per sé *indicatore della qualità* di una mediazione didattica efficace.

Non di rado si è tratti in inganno da pratiche didattiche alternative che, per il solo fatto di aver temporaneamente sostituito il sussidiario con l’esplorazione diretta dell’ambiente, sembrano identificarsi con la mediazione più giusta. Bisogna invece diffidare da innovazioni fine a se

stesse e spettacolari.

Lo stesso Gian Luigi Zucchini, ci mette in guardia dall'insensato uso/abuso di strumenti 'alternativi' al libro (come visite, escursioni, sopralluoghi...), quando si collocano al di fuori di logiche complessive di pianificazione e di strutturazione mirata di percorsi sequenziati.⁴²

Va dunque chiarito che "una rinnovata frequentazione dei documenti nelle pratiche scolastiche, né la conoscenza diretta dei documenti è di per sé garanzia di conoscenza storica".⁴³

Ci sembra che persino le proposte ludiche più accattivanti, delle quali si va auspicando un impiego scolastico sempre più allargato (dai giochi di ruolo e di simulazione, all'uso di materiali didattici strutturati per l'insegnamento della storia, sotto forma di giochi da tavolo), se utilizzate al di fuori di un quadro didattico d'insieme che preveda *l'attivazione continua e ricorsiva degli operatori storiografici*, rischiano di perdere la loro valenza formativa.

Ciò a cui Mattozzi costantemente ci richiama è, infatti, la costruzione di una mediazione didattica che conduca gli alunni a compiere *le operazioni cognitive specifiche della storiografia*.

Possiamo dunque concludere che una mediazione didattica di qualità non possa prescindere dall'articolazione di un curriculum delle operazioni cognitive, cioè dalla predisposizione di specifiche sequenze di operazioni allo scopo sia di ricostruire il passato, che di comprendere le ricostruzioni già elaborate da altri e cristallizzate nei testi storici.

Quest'impostazione curricolare, inoltre, non intende rappresentare un'alternativa all'uso del testo; al contrario, un punto forte del modello Mattozzi ci sembra consistere proprio nell'attenzione rivolta al **testo**, sia **come prodotto da costruire** a conclusione di ogni piccolo segmento dell'indagine dei bambini per socializzarne gli esiti, che **come strumento da fruire**, confezionato da altri per comunicare le loro interpretazioni sul passato, che bisogna imparare a smontare nelle sue parti, per coglierne le informazioni nell'impianto discorsivo.

6.1. Operazioni cognitive di ricostruzione del passato.

Il compito dell'insegnante è quello di organizzare delle unità di insegnamento-apprendimento che implicino l'impiego di sequenze di operazioni necessarie a costruire un pensiero di tipo storico.

Si tratta di attività ed esercizi che possono essere svolti dai bambini anche molto precocemente, purché applicati a contesti e contenuti vicini a loro, graduabili secondo difficoltà crescenti.

Le operazioni cognitive, che ripropongono in scala quelle dello storico, sono le seguenti.

La tematizzazione riguarda la necessità di definire e circoscrivere la ricostruzione retrospettiva attorno ad un **tema**, in relazione ad un contesto spazio-temporalmente delimitato, così da far intuire al bambino che il passato è confuso ed indeterminato e, per poterlo indagare, bisogna isolarne uno specifico segmento.

Ad esempio, condurre un'indagine su "I giochi e i giocattoli di un tempo", può essere suggestivo e coinvolgente per i bambini, ma non serve ad affinare i processi investigativi attraverso procedimenti di pensiero storico, perché la sua formulazione generica non favorisce l'impiego di operazioni cognitive specifiche. Viceversa "I giochi e i giocattoli di 60 anni fa a Margherita di Savoia" è un'esemplificazione di tematizzazione che, una volta scomposto in sottotemi (come "i momenti del gioco", "gli spazi del gioco", "i materiali"...), consente di raggruppare le informazioni in insiemi omogenei. E le informazioni così organizzate saranno facilmente comparabili con altre serie di fenomeni oppure con lo stesso fenomeno, ma studiato in relazione ad uno spazio (es.: i giochi dei bambini albanesi) o ad un tempo differenti (i nostri giochi o i giochi di 40 anni fa).

La trasformazione delle tracce in fonti.

La tematizzazione del passato farà insorgere nei bambini il bisogno di raccogliere informazioni, che devono essere prodotte per mezzo di **fonti**.

La "fontizzazione"⁴⁴ è un'operazione attraverso la quale il bambino comprende che ogni cosa può diventare fonte d'informazione in quanto "traccia" prodotta dall'uomo, in modo più o meno intenzionale. Ma trasformare le tracce in fonti, equivale a saperle interrogare per leggerne le informazioni contenute, metterle in serie o in relazione con i contesti, confrontarle per valutarne le diverse potenzialità informative o il differente grado di attendibilità.

Di conseguenza già dai primi approcci alle fonti è bene che il bambino impari a distinguere

- i principali tipi di fonte (scritte, orali, iconografiche, materiali);
- le fonti primarie da quelle secondarie;
- le fonti intenzionali da quelle non intenzionali;
- le informazioni certe da quelle inferenziali.⁴⁵

La temporalizzazione.

La ricca messe di informazioni raccolte non potrebbe produrre conoscenze coerenti e significative se non fosse ordinata temporalmente.

La temporalizzazione è quindi un'operazione necessaria a rendere intelligibili ed interpretabili le informazioni; essa necessita della ***datazione*** in assenza della quale sarebbe impossibile stabilire un ordine cronologico tra i dati informativi raccolti.

La ***cronologia*** consente di evidenziare i rapporti di successione e/o di contemporaneità tra i fenomeni appartenenti alla stessa serie oppure a serie tematiche differenti.

Tuttavia, se ci si limitasse ad un ordinamento dei fatti secondo i rapporti temporali di ***successione*** o di ***contemporaneità*** otterremmo una semplice 'cronistoria', invece la ricostruzione storica è il risultato della cronistoria più i processi interpretativi dello storico, definibili spesso a partire dall'osservazione delle ***durate***.

I bambini potranno progredire nel lavoro d'interpretazione dei fenomeni solo a condizione che essi siano resi percettibili, cioè dominabili visivamente attraverso la costruzione di ***grafici temporali*** a parete. La disposizione delle serie d'informazioni tematizzate e datate su strisce temporali, consente di individuare le durate dei fenomeni, vale a dire la porzione di tempo occupata dal loro svolgimento e quella intercorsa tra un fenomeno e l'altro.

Risulteranno così visibili altre due importanti categorie storiche: i ***mutamenti*** e le ***permanenze***.

Il ***mutamento*** dev'essere inteso come una variazione che assume un carattere di stabilità nel tempo e che, rispetto allo svolgimento della storia, si mostri particolarmente significativo. Nella storia della classe, ad esempio, un mutamento significativo non potrà essere considerato il taglio dei bei capelli di Alessandra, bensì l'arrivo di una nuova maestra.

Invece i mutamenti che si esauriscono in un tempo breve, ma che con i loro effetti hanno il potere di produrre modificazioni significative, vanno classificati in "eventi" (come la nascita di un fratellino che obbliga ad una ridefinizione degli spazi abitativi oltre che di modi e tempi dell'organizzazione familiare più generale). Bisogna che i bambini siano portati gradualmente a saper distinguere quali sono, in una serie di fatti considerati, quelli più influenti sul corso delle vicende ed imparino a concettualizzarli come "***eventi***".

L'osservazione della striscia del tempo consentirà ai bambini di verificare visivamente che contemporaneamente al mutamento di certi fenomeni, si sono verificati periodi di assenza di mutamento

che non sono “vuoti”, ma pieni del permanere immutato di altri, che rimangono uguali a se stessi (operatore cognitivo di *permanenza*).

L’esercitazione costante mediante la produzione di cronogrammi murali via via arricchiti di nuovi elementi di conoscenza, consente inoltre di familiarizzare i bambini con un’altra importante abilità storiografica: la *periodizzazione*.

La rappresentazione dei fenomeni e della loro durata permette di suddividere la striscia del tempo in segmenti temporali limitati, caratterizzati da fenomeni dominanti che connotano il *periodo*.

Ciò che conta è che si colga sempre l’opportunità per convenzionare la suddivisione più significativa e la relativa denominazione, attraverso una negoziazione nel gruppo: solo così i bambini potranno intuire precocemente il carattere convenzionale delle periodizzazioni storiografiche.

La problematizzazione e la spiegazione.

Ciò a cui deve tendere la scrupolosa rappresentazione mediante grafici temporali, sui quali i bambini intervengono con operazioni di integrazione (attraverso la registrazione di fenomeni nuovi) o la rettificazione di quelli già registrati, è l’individuazione di problemi atti a promuovere spiegazioni feconde dei fenomeni emersi nella ricostruzione.

Ma la *problematizzazione* può scaturire solo da un’esatta quantificazione delle durate dei fenomeni.

Ad esempio, ricostruzioni generiche delle storie personali o degli usi e costumi relativi alla storia della comunità locale, porteranno ad informazioni non circostanziate che consentiranno una semplice distinzione cumulativa degli aspetti precedenti da quelli successivi, consolidando i concetti di prima, dopo e di mutamento nel tempo (“prima la mamma mi imboccava, dopo ho imparato a mangiare da solo”; “prima gattonavo, poi ho imparato a camminare e più tardi anche ad andare col triciclo”...Adesso sono molto cambiato). Ma questo non basta.

Si può (e si deve) guidare i bambini verso più alti procedimenti di pensiero attraverso la problematizzazione, una delle più importanti operazioni cognitive, quella che consente di avanzare nella ricostruzione.

Solo la possibilità di situare i fenomeni in un punto preciso del tempo e dello spazio e di misurarne la durata quantificandoli, offre gli elementi necessari all’operazione cognitiva della problematizzazione.

Ma la problematizzazione, a sua volta, apre la strada alla spiegazione o, meglio, alle spiegazioni possibili, derivanti dalla correlazione di più fenomeni: “Una ricostruzione in cui la successione fosse la sola dimensione temporale importante darebbe luogo ad una spiegazione consistente in piccoli concatenamenti di fatti successivi: la spiegazione viene a coincidere praticamente con la ricostruzione. Viceversa una ricostruzione in cui abbiano rilievo le contemporaneità, le durate, i periodi costituisce la base per una spiegazione ricca di correlazioni tra fenomeni e tra serie tematiche”.⁴⁶

Nell'intento di spiegare la correlazione dei fenomeni osservati, i bambini saranno indotti a formulare ipotesi di spiegazione che, dovendo essere verificate, saranno sostenute con argomenti probatori in un testo di tipo argomentativo.

Ma le ipotesi aprono l'indagine su altre questioni: pertanto i bambini saranno stimolati a tornare sulle fonti per avvalersi di informazioni precedentemente ritenute di scarso interesse o trascurate, allo scopo di ricavarne di nuove. La ricerca di spiegazioni, che sono provvisorie e in divenire, non di rado innesca un circolo virtuoso, che apre la strada a nuovi processi investigativi.

6.2. Operazioni cognitive per la produzione-comprensione del testo.

Le operazioni di ricostruzione del passato fin qui descritte impegneranno i bambini nel primo segmento curricolare, essendo meno difficoltose rispetto a quelle necessarie alla decodificazione di conoscenze già elaborate da altri e cristallizzate nei testi.

Tuttavia essendo il testo lo strumento principe per l'acquisizione delle conoscenze sul passato, è necessario che i bambini siano precocemente familiarizzati con la sua struttura funzionale. “Occorre essere consapevoli che non tutto lo studio della storia può svolgersi attraverso attività dirette d'indagine: è infatti impossibile che i bambini possano compiere il lavoro fatto da generazioni e generazioni di studiosi.

L'insegnamento della storia, come ogni altro insegnamento, deve prevedere anche la trasmissione attraverso i libri”.⁴⁷

L'aver provato e sperimentato in prima persona il faticoso ed incerto procedere della costruzione del sapere attraverso la ricerca, contribuirà a rendere i bambini più consapevoli e critici rispetto alle informazioni elaborate da altri, ma la decodifica e la critica dei testi presuppone la conduzione di attività mirate e graduate nel tempo secondo procedure specifiche.

Innanzitutto va chiarita una questione di basilare importanza: di *quali testi* dovrà servirsi l'insegnante per esercitare le operazioni cognitive dei suoi allievi?

Considerando i limiti del sapere storico scolastico fin qui evidenziati, è impossibile che il sussidiario possa ancora costituire l'unico mezzo per l'esercitazione dei bambini a scuola: "il manuale scolastico non è il principale né tanto meno l'unico strumento per l'apprendimento, il quale avviene principalmente per mezzo di esercitazioni scritte e pratiche condotte dall'allievo su testi didatticamente attrezzati".⁴⁸ Sta al docente *prima* orientare la sua scelta su testi che si presentino come buone trasposizioni dei testi esperti e *successivamente* trasporli in testi funzionali all'attivazione delle operazioni cognitive necessarie a costruire conoscenza storica.

Le trasposizioni attuate dal docente, col suo lavoro di mediazione, dovranno avviare alla distinzione delle diverse strutture comunicative di cui si avvalgono gli storici, a seconda dell'argomento trattato: *testi narrativi, descrittivi* oppure *argomentativi*.⁴⁹

Trasposti in linguaggio semplice ma non banale, i testi dovranno essere arricchiti "di esercitazioni graduate che costituiscano un vero e proprio percorso operativo dell'apprendimento".⁵⁰

Analizzare i testi per riconoscerne i blocchi testuali di cui sono composti, scomporli e rimontarli in nuovi paragrafi secondo tematizzazioni differenti, ricercare, sottolineare, annotare informazioni e poi organizzarle in schemi o in grafici temporali autoprodotti, sono solo alcune delle "manipolazioni" possibili che consentono di restituire all'apprendimento della storia quella **operatività** della quale, la tradizionale veste di "materia orale", l'aveva privata.

Ed il modo più efficace per guidare i bambini alla scoperta della struttura dei testi storiografici, consiste nell'avviarli precocemente alla produzione.

Anche i bambini molto piccoli, che riferiscono per iscritto l'esito di un segmento della loro ricerca, tenendo conto delle informazioni documentate e riferendole in modo esplicito alle fonti interrogate, producono un testo di tipo storiografico.

Possiamo allora concludere che il modello curricolare delle operazioni cognitive, così come si è venuto delineando nella ricerca di Ivo Mattozzi, s'incentra sull'importanza della mediazione didattica, intesa come l'insieme delle operazioni progettate dal docente al fine di facilitare l'incontro tra il sapere storico e lo studente.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Saggi:

- AA.VV., *Lo sguardo di Giano. La storia del Novecento nella scuola elementare*, Anicia, Roma 1999.
- AA. VV., *Oltre la solita storia*, a cura di CLIO '92, Ed. Polaris, Faenza 2000.
- CALVANI A., *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze 1986.
- GUARRACINO S., *Guida alla prima storia*, Editori Riuniti, Roma 1978.
- MATTOZZI I., *Un curriculum per la storia*, Cappelli, Bologna 1990.
- MATTOZZI I., *Storia. Educazione temporale nella scuola elementare*, dispense IRRSAE Lombardia, 1992.
- MATTOZZI I., GUANCI V., *Insegnare ad apprendere la storia*, IRRSAE Emilia Romagna, 1995.

Articoli, documenti:

- BAIOCCHETTI M., *Motivazione e mediazione didattica in storia*, in "La Didattica", n.1, 1998.
- BRUSA A., *La storia è di tutti*, in "Quaderno n.33", IRRSAE Puglia, Pensa, Lecce 1997.
- CALVANI A., *Riferimenti psicologici per l'insegnamento della storia*, su "Insegnare", n. 5, 1992.
- CANCIANI D., *L'immagine delle altre culture nei libri di testo*, in "Cooperazione Educativa", n. 7/8, 1993.
- Dalla storia alle storie*, Documento redatto da rappresentanti dell'Università di Bologna, dell'IRRSAE, del LANDIS, degli Istituti Storici della Resistenza, del MCE, del CIDI, dell'Istituto Gramsci di Bologna.
- GUARRACINO S., *Per una didattica storiografica*, in "Scuola e città", n. 5, 1973.
- MATTOZZI I., *La trasposizione didattica delle conoscenze storiche*, in "La Didattica", n. 3, 1995.
- MATTOZZI I., *Dal sapere storico esperto ai sussidiari e ai manuali di storia*, in "La Didattica", n. 4, 1995.
- MATTOZZI I., *Come analizzare e progettare un programma*, su "I viaggi di Erodoto", Quaderno n. 13/14, 1997.
- MATTOZZI I., *La storia insegnata: un'educazione civica o un'educazione sociale o una formazione cognitiva?*, Atti del Congresso di Lisbona, organizzato dall'Associazione degli Insegnanti di Storia, pubblicati su "O estudo da História", n. 3, 1998.
- MATTOZZI I., *Il curriculum sommerso*, in "I viaggi di Erodoto", n. 5, 1998.
- MATTOZZI I., 2000, *Le civiltà a quadri*, in "La Vita Scolastica", n. 4
- PERILLO E., *Trasposizione didattica e programmi scolastici di storia*, in "La Didattica", n. 4, 1995.
- PITOCO F., *La storia degli storici e l'insegnamento elementare*, in "L'Educatore", n. 10, 1985.

NOTE

1) Si tratta spesso di docenti che operano in gruppi di ricerca cooperativa all'interno di associazioni nazionali come CLIO '92, MCE, LANDIS e CIDI.

3) Si tratta di un'associazione di docenti-ricercatori riuniti in gruppi di ricerca, che riconosce i fondamenti di didattica storica nelle Tesi, presentate nel dicembre 1999, in occasione della seconda Assemblea Nazionale a Bellaria. Cfr. "I Quaderni di Clío '92", n° 1, aprile 2000.

5) I MATTOZZI, *Come analizzare e progettare un programma*, su "I viaggi di Erodoto", Quaderno n. 13/14, 1997, p. 31.

7) La tradizionale scansione cronologica dell'intero cammino dell'umanità "fa pensare che ogni civiltà ha una genesi, uno sviluppo, una decadenza e una fine; (...) infonde dunque l'idea di un progresso *ad infinitum* che è molto rassicurante perché dà l'impressione che la storia abbia un senso e un fine e che il presente sia il meglio dei mondi storici esperiti". I. MATTOZZI, *Obiettivi dell'educazione storica*, in AA. VV., *Oltre la solita storia*, a cura di CLIO '92, Editrice Polaris, Faenza, 2000, p. 15.

2) Sono noti il contrastato *iter* legislativo, la criticata riscrittura ministeriale responsabile dei rimaneggiamenti finali contro i quali insorse tutta la cultura democratica, parlando di riforma incompiuta e protestando per lo stravolgimento del documento Fassino, un documento pluralistico, unitario e colto, elaborato da sessanta esperti in ben due anni e mezzo di lavoro.

4) I. MATTOZZI, *Storia. Educazione temporale nella scuola elementare*, dispensa n. 2, IRSSAE Lombardia, p. 29.

6) I MATTOZZI, *Storia. Educazione temporale nella scuola elementare*, cit., p. 30.

8) D. ANTISERI, *Insegnare per problemi*, in "Riforma della Scuola", n. 2, 1985, p. 20.

9) Richiamiamo volutamente il titolo di un noto saggio di MARIO LODI, edito da Einaudi, Torino 1997.

11) Cfr. I MATTOZZI su "La Didattica", n. 3 e n. 4, 1995. Alcune delle voci presenti nella tabella sono state aggiunte in seguito all'elaborazione personale di considerazioni lette.

13) I MATTOZZI, *La trasposizione didattica delle conoscenze storiche*, in "La Didattica", n. 3, 1995, p. 107.

15) I MATTOZZI, *Il curriculum sommerso*, cit., p. 37.

17) *Idem*, p. 45.

19) S. GUARRACINO, *Guida alla prima storia*, Editori Riuniti, 1978, p. 23.

21) A. BRUSA, *La storia è di tutti, in Mediterraneo-Europa. Dalla multiculturalità all'interculturalità*, Quaderno IRSSAE di Puglia, n. 33, Ed. Pensa, Lecce, 1997.

23) A. CALVANI, *Riferimenti psicologici per l'insegnamento della storia*, su "Insegnare", n. 5, 1992, p. 35.

10) "Anche i più tra le maestre e i maestri che fanno apprendere la 'storia' sciagurata dei sussidiari suppongono che essa sia la corretta versione elementare del sapere storico esperto". I. MATTOZZI, *Dal sapere storico esperto ai sussidiari e ai manuali di storia*, in "La Didattica", n. 4, 1995, p. 96.

12) Cfr. I. MATTOZZI, *Il curriculum sommerso*, in "I viaggi di Erodoto", n. 5, settembre 1998.

14) I MATTOZZI, *La storia insegnata: un'educazione civica o un'educazione sociale o una formazione cognitiva?*, dagli Atti del Congresso tenutosi a Lisbona nell'ottobre 1997, pubblicati su "O estudio da História", n. 3, pp. 23-50.

16) *Idem*, p. 32.

18) *Idem*, p. 38.

20) S. GUARRACINO, *Per una didattica storiografica*, in "Scuola e Città", n. 5, 1973, p. 195.

22) D. CANCELI, *L'immagine delle altre culture nei libri di testo*, in "Cooperazione Educativa", n. 7/8, 1993, p. 5-6.

24) Cfr. H. GIRARDET, *Un curriculum di storia come costruzione di reti concettuali*, in AA. VV., *Storia e processi di conoscenza*, Loescher Editore, Torino 1983.

25) I. MATTOZZI, *Obiettivi dell'educazione storica*, cit.

27) A. CALVANI, *Riferimenti psicologici per l'insegnamento della storia*, su "Insegnare", n. 5, maggio 1992.

29) Fonte: I. MATTOZZI, *La storia insegnata: una educazione civica o un'educazione sociale o una formazione cognitiva?*, Atti del Congresso di Lisbona, ottobre 1997.

26) "le competenze sono, nel mio modo di vedere, le capacità di compiere operazioni cognitive più le abilità che permettono di manifestare queste capacità. Faccio un esempio: se diciamo che un bambino deve essere in grado di capire una conoscenza storica dal punto di vista del tempo che la costituisce o anche della cronologia, allora dobbiamo fare in modo che il bambino abbia questa capacità e possa manifestarla attraverso abilità specifiche, come quella della costruzione o della lettura di una striscia temporale", intervista a IVO MATTOZZI a cura di Mario di Rienzo, *Le civiltà a quadri*, su "La Vita Scolastica", n. 15, aprile 2000.

28) *Dalla storia alle storie*, Documento redatto da rappresentanti dell'Università di Bologna, dell'IRRSAE, del LANDIS (Laboratorio Nazionale per la Didattica della Storia), degli Istituti Storici della Resistenza, del MCE, del CIDI, dell'Istituto Gramsci di Bologna.

30) "Lo storico si trova ad operare come chi volesse costruire un *puzzle* avendo solo un'idea vaga dell'immagine da costruire (il fatto storico), con un numero di pezzi insufficienti (le informazioni), e con pezzi che hanno perso o che mancano degli incastri (le connessioni). Non può che costruire una rappresentazione del fatto storico immaginando (per inferenza) i pezzi mancanti e le connessioni plausibili. Alla fine la sua rappresentazione non avrà mai la capacità di restituire il fatto del passato così come effettivamente era o co-

31) L. FEBVRE, *Problemi di metodo storico*, Einaudi, Torino 1969, p. 87.

me si svolse. Tuttavia può costruire una rappresentazione plausibile e controllabile grazie alla possibilità di valutare tra gli elementi della rappresentazione, le informazioni disponibili e verificabili, le procedure logiche delle connessioni". AA. VV., *Lo sguardo di Giano. La storia del Novecento nella scuola elementare*, Anicia, Roma 1999, p.81.

32) A. CALVANI, *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze 1986, p. 22. Stando ai risultati di alcune ricerche, quest'idea ingenua che "identifica il fatto storico con il dato indiscutibile, oggettivo, rigorosamente esterno a chi lo esamina, legittimo nella sua autorità dell'essere arrivato fino a noi da un passato più o meno lontano e per questo solo importante e indiscutibilmente storico" (Cfr. C. ORFANTI, *Sul concetto di fatto storico*, in "Materiali di lavoro", n. 3, 1982, p. 17), sarebbe molto presente anche tra gli stessi insegnanti di storia ed avvalorata dall'impostazione dei libri di testo. Come faceva notare lo stesso Bloch: "Parecchie persone, e anche – a quanto pare – alcuni autori di manuali, si fanno un'idea sorprendentemente ingenua del modo di procedere del nostro lavoro. 'In principio' - essi direbbero volentieri - 'ci sono i documenti. Lo storico li raccoglie, li legge, si sforza di valutarne l'autenticità e la veracità. Dopo di che, e soltanto allora, li utilizza. C'è un solo guaio: nessuno storico procede così (...). Infatti i testi, o i

- 33) A. CALVANI, *op. cit.*, p. 21.
- 35) D. ANTISERI, *Teoria e pratica della ricerca nella scuola di base*, La Scuola, Brescia 1985, p. 189.
- 37) Fonte: I. MATTOZZI, *La storia insegnata: una educazione civica o un'educazione sociale o una formazione cognitiva?*, Atti del Congresso di Lisbona, ottobre 1997.
- 39) I. MATTOZZI, *Obiettivi dell'educazione storica*, cit., p. 18.
- 41) I. MATTOZZI, Atti del Congresso di Lisbona, *cit.*
- i documenti archeologici, sia pure quelli in apparenza più chiari e più compiacenti, parlano soltanto quando li si sappia interrogare. (...) In altre parole, ogni ricerca storica presuppone, sin dai primi passi, una direzione di marcia. In principio, c'è una mente pensante". (M. BLOCH, *Apologia della storia o mestiere di storico*, Einaudi, Torino 1969, pp. 69-70).
- 34) Cfr. F. DE BARTOLOMEIS, *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli, Milano 1978, p. 101.
- 36) I. MATTOZZI, V. GUANCI, *Insegnare ad apprendere la storia*, IRRSAE, Emilia-Romagna, Bologna 1995.
- 38) "All'insegnamento della storia sono stati assegnati da sempre, sotto tutti i regimi politici, sia quelli autoritari, sia quelli democratici, compiti di educazione morale, capacità di trasmettere modelli di comportamento civile e politico". *Idem*.
- 40) F. FRABBONI, F. PINTO MINERVA, *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari, 1994, p. 94.
- 42) "Il bambino visita la fabbrica e segue la catena di montaggio, va alla centrale del latte e viene invitato a curiosare dentro i pentoloni, a riflettere sul come si fa il burro, a meditare sulla colatura del siero; talvolta viene anche invitato all'assaggio, e qualche ditata di pan-na resta la testimonianza più vivace e suggestiva di tutta la visita; poi si deve andare alla centrale termica, o a quella operativa della polizia, poi all'inceneritore e - tra queste ed altre amene escursioni - ci si mette anche il museo, visitato

43) RITA STAGNI, *L'approccio antropologico alla storia nelle scuole elementari*, in AA.VV., *Fare storia a scuola*, Editrice La Grafica, Trento 1997, p. 38.

45) L'inferenza è un processo logico di pensiero che, partendo da alcuni elementi noti, ricava altre informazioni per deduzione. L'inferenza, dunque, fornisce un'informazione probabile che va verificata.

47) L. LANDI, *Gli studi storico-sociali nella scuola elementare: metodo e abilità di indagine*, in AA.VV., *Storia e processi di conoscenza*, Loescher Editore, Torino 1983, p. 266.

(...) con marce insopportabili per sale e sale, che corrispondono, alla fine della mattinata, ad alcuni chilometri di camminata archeologica, tra rottami di terracotta e scheletri, crani, ferri arrugginiti, e tanti, tanti cartellini da ricopiare, gusto orribile e trionfale della ripetitività trita dell'inutile che si ripropone tutti i giorni in troppe scuole. Sostanzialmente, comunque siamo compiute queste visite, poco frutto hanno se non rientrano in una didattica programmata, se non rispondono a sostanziali interessi e ben individuate motivazioni e soprattutto se non si definisce il senso di tali accostamenti, di queste introduzioni nel mondo del lavoro, della storia (...). G. L. ZUCCHINI, *Dalla scuola al territorio*, Guaraldi, Rimini-Firenze 1978, p. 27.

44) Si tratta di un neologismo coniato da Mattozzi «allo scopo di mettere in evidenza che le fonti non esistono allo stato naturale, ma sono prodotte da chi ha un bisogno di conoscenza del passato». Cfr. I. MATTOZZI, *Un curriculum per la storia*, cit., p. 23.

46) I. MATTOZZI, *Un curriculum per la storia*, Cappelli Editore, Bologna 1990, p. 31.

48) *Tesi sulla didattica della storia*, cit.

49) La forma discorsiva **dell'argomentazione** serve a comunicare il procedimento compiuto dallo storico, attraverso l'individuazione dei problemi e la ricerca delle spiegazioni. La forma della **descrizione** viene utilizzata per rendere uno spaccato di "fatti-stati di cose" secondo una lettura sincronica che rappresenta contesti e situazioni. La forma della **narrazione** è invece adatta a rappresentare una concatenazione dei fatti in processi, disposti sull'asse cronologico.

50) *Tesi sulla didattica della storia*, Documento elaborato da CLIO '92 (Associazione nazionale di Gruppi di Ricerca sull'Insegnamento della Storia, presieduta da Ivo Mattozzi).