

## **L'asse storico sociale**

### **Storia: nodi teorici, risvolti applicativi**

*Marilena Rossetti, Maria Angela Truccolo*

#### **Specificità del biennio superiore e collocazione dell'asse storico**

All'interno del percorso curricolare del nuovo obbligo, il biennio della scuola superiore può rappresentare per il ragazzo il primo banco di prova da un lato dell'azione orientante (in senso socio-affettivo) ed educativa (sotto il profilo cognitivo) svolta dalla secondaria di primo grado, dall'altro proporre un incontro con saperi disciplinari sempre più specialistici e strutturati: in questa chiave di lettura va considerato il lavoro da svolgere nell'attività di insegnamento/apprendimento che interessa l'asse culturale storico-sociale. La stretta integrazione, prevista dal Dm. 139 del 22 agosto 2007, tra saperi, innovazione metodologica e costruzione del sé, sottolineata specificamente nel documento tecnico (*L'asse storico sociale si fonda su tre ambiti di riferimento: epistemologico, didattico, formativo*) fa dell'insegnamento e dell'apprendimento della Storia un campo privilegiato strategico per la costruzione di competenze cognitive trasversali e competenze di cittadinanza senza prescindere dallo specifico disciplinare, anzi partendo proprio da quello.

Il processo di maturazione cognitiva e affettiva è lungo e articolato; non è necessariamente parallelo nelle due componenti; presenta esiti a volte ritardati e non sempre controllabili; si completa sicuramente al di là della fase preadolescenziale e del biennio. L'acquisizione delle abilità richiede quindi un paziente e faticoso lavoro di mediazione didattica sul piano cognitivo, socio-affettivo e soprattutto metacognitivo, in cui il sapere specifico possa tradursi in competenza da spendere in situazioni di studio autonomo e responsabile. Il processo si sviluppa per scarti e aggiustamenti continui, purché supportato da un intervento didattico che sottolinei la ricorsività dei nuclei fondanti, degli ambiti d'intervento, delle metodologie proprie delle discipline e che si raccordi (in particolare nella scelta dei temi da trattare e degli strumenti) alla realtà esperienziale, ai bisogni emotivi e agli stili cognitivi dei singoli per valorizzarne le risorse. La programmazione didattica non può dunque essere di tipo sequenziale, ma piuttosto va svolta in termini di progettazione continua, flessibile, modulare, allo scopo di creare situazioni di apprendimento sempre più coinvolgenti e diversificate, funzionali alle diverse intelligenze e alle diverse storie personali.

La specificità epistemica, connessa con la natura dei nuclei fondanti e la tipologia delle procedure necessarie in ogni operazione di ricostruzione - quindi di apprendimento - della Storia, fanno di questa disciplina una sorta di ambiente di apprendimento quasi paradigmatico per lo sviluppo delle competenze di cui sopra. Il modello di mediazione didattica più efficace in tal senso è quello che a partire dalla problematizzazione del presente, si rivolge alla costruzione/impiego di operatori cognitivi specifici, percorrendo le fasi operative della ricerca storica e definendo/ridefinendo macroconcetti o concetti interpretativi: in sostanza, mira alla costruzione di una cultura storica, anche a prescindere da una scansione contenutistica più o meno rigida. Nell'imparare a pensare in modo storico, si realizza al meglio la conquista di un pensiero complesso e questo processo risulta formativo e orientante in rapporto alla disciplina stessa, spendibile in altri ambiti del sapere, funzionale alla costruzione dell'identità personale a partire da una migliore comprensione della realtà (vicina e lontana) di appartenenza.

### **Competenze, abilità e conoscenze dell'asse storico**

Le considerazioni espresse intendono interpretare le indicazioni sul *Contesto e metodo* fornite dal documento tecnico ministeriale; per quanto riguarda invece le competenze di base previste in uscita dal biennio della scuola superiore (si veda allegato 1), è il caso di argomentare alcune scelte operative, facendo riferimento alla riflessione teorica recente sulla Storia come oggetto di studio e come disciplina di insegnamento/apprendimento, anche allo scopo di riempire di significato quella che appare una declinazione abbastanza generale.

### ***Nodi teorici***

Il campo d'indagine della Storia è alquanto eterogeneo: alla formazione della conoscenza storica contribuiscono, in realtà, discipline molto diverse tra di loro (dalla Paleontologia all'Economia). In particolare, risulta problematico scindere l'analisi epistemica della Storia da quella della Storiografia e dei suoi metasistemi. E la varietà dei procedimenti conoscitivi connota l'indagine attuale sul tema, determinando diverse definizioni dello statuto epistemico della conoscenza storica, attribuendo valore diverso agli stessi nuclei fondanti. Sullo sfondo degli orientamenti appare comunque implicita una visione della Storia come disciplina che *“a partire da un problema specifico, sulla base delle fonti disponibili, ricostruisce i fatti del passato e le relazioni tra gli stessi in contesti spazio temporali definiti, con lo scopo di elaborarne una interpretazione in collegamento con il presente”*,

privilegiando la stretta integrazione con le Scienze sociali (Braudel e gli *Annales*, 1970), il dialogo con il presente (Carr, 1966), la complessità della spiegazione storica e la pervasività delle operazioni argomentative nel discorso storico (Leinnard, 1990 e Perelman, 1979).

Relativamente ai nuclei fondanti della disciplina (“*concetti fondamentali che ricorrono in vari luoghi di una disciplina e hanno valore strutturante e generativo*”), si possono identificare solo in termini macroconcettuali come fatto / relazioni tra fatti / contesto spazio-temporale / fonte (trattamento e uso di...) / problema-spiegazione / concetto interpretativo / ricostruzione testuale (in forma di ...), ma essendo la Storia disciplina che consiste nella continua problematizzazione e ricostruzione dei fatti in relazione alle rilevanze del presente, anche i nuclei fondanti della conoscenza storica sono continuamente soggetti a discussione e verifica. Per fare un solo esempio, lo stesso concetto di *fatto* cambia da una posizione storiografica all'altra.

Il problema della mediazione didattica sulla Storia coincide con la necessità di favorire la comprensione del fenomeno storico e per la Storia si ha comprensione quando, di fronte a un fenomeno storico (narrazione), ci si chiede quale sia il suo significato (rilevanza), perché i soggetti hanno agito in un determinato modo (strutture e relazioni), quali erano i vincoli e le possibilità implicite in quella situazione (contesto), come facciamo a sapere ciò che è necessario conoscere per rispondere a queste domande (procedure e metasistemi): l'intreccio di piani e relazioni fa parte della natura della disciplina e per lo più si tratta di spiegazioni incorporate nella struttura del discorso storico comunicato nella forma tipica dell'argomentazione, anche dall'esito molteplice.

*“Se si desidera che lo studio della Storia produca capacità di capire il presente, allora si deve pretendere che l'insegnamento, mentre trasmette il sapere storico, produca anche le competenze per strutturare gli atti di comprensione delle informazioni. Conviene concettualizzare il prodotto dell'insegnamento/apprendimento come cultura storica piuttosto che come sapere, proprio per rimarcare che esso deve essere composto, oltre che da una rete di conoscenze storiografiche, anche dalla disponibilità di operatori cognitivi. [...] La cultura storica non è un sistema concluso di conoscenze, poiché essa è integrabile sia da nuove conoscenze sia dalla riformulazione delle conoscenze già acquisite, come in un reticolo dinamico in cui le conoscenze sono interconnesse grazie all'attività operatoria e in cui proprio la loro interazione fa crescere le competenze operatorie.”* (Mattozzi, 1990). Sul piano della didattica i suggerimenti di Mattozzi (il riferimento

teorico più congeniale alle indicazioni aperte dei nuovi orientamenti) portano a un'attenzione decisamente spostata sui processi, sulla formazione delle competenze (sapere calato consapevolmente in situazione) e dei concetti; richiedono l'adozione di strategie metacognitive, la continua ridiscussione in contesto di un sapere acquisito e ricorsività poliprospectica: quindi, una dimensione laboratoriale e seminariale, orientata alla soluzione di problemi, appare la più formativa sia in senso disciplinare che sociale.

### ***Risvolti applicativi***

Perché vi sia apprendimento significativo, la costruzione della conoscenza storica presuppone l'allestimento di un contesto in cui si possano sperimentare, con una guida opportuna, le procedure dello storico che manipola materiali e li interroga; poi elabora ipotesi, le verifica confrontandosi con l'esperto/un altro studioso e le mette in comune per confronto e discussione. Inoltre, l'innescò della problematizzazione può avvenire solo da temi identificati come rilevanti per chi indaga e lavora sulle fonti: per esempio con un *problem solving* fondato su casi concreti, fortemente motivanti per gli allievi e ripresi dal presente, attingendo a materiali sempre diversi (si veda il richiamo ribadito dal documento all'esperienza personale, al vivere quotidiano, ai fenomeni sociali che caratterizzano la contemporaneità, nonché alla diversità delle fonti documentarie).

In quest'ottica la conoscenza fattuale più o meno ampia, fondata su un apprendimento mnemonico/ad accumulo non pare funzionale alla costruzione della conoscenza storica, anzi, come dice Mattozzi (*cit.*), a fronte della presenza di una cultura storica intesa come “*assortimento di conoscenze storiografiche che dà la possibilità di costruire reti concettuali essenziali e di esercitare l'assortimento degli operatori, di consolidarli, di raffinarne le capacità d'uso*”, la dimenticanza di gran parte degli elementi fattuali e degli elementi interpretativi appresi risulta “*accettabile*”. Dunque, sono il processo di formazione delle competenze e le modalità del loro utilizzo a fornire elementi anche per la valutazione o la co-valutazione nel gruppo.

Nello studio della Storia non si presentano contenuti e operazioni più facili di altri, tali da poter essere analizzati prima o da facilitare apprendimenti successivi e comprendere il presente/il vicino è spesso più impegnativo che analizzare il passato: solo l'impostazione di un percorso coerente, per competenze e concetti, permette di graduare e/o collegare operazioni e acquisizioni finalizzate alla loro formazione. Fondamentale, da questo punto di vista, risulta il raccordo in verticale con il lavoro svolto nel segmento educativo immediatamente precedente e quello

che si può ipotizzare per un triennio conclusivo della secondaria superiore di qualsiasi indirizzo. Le parole chiave di tale raccordo si desumono dal nuovo testo delle Indicazioni per il curricolo della formazione primaria e secondaria di primo grado, integrate con quelle sul biennio conclusivo del nuovo obbligo; riassumendo sono:

**passato/presente** - la lettura del passato va costantemente riferita al presente per fornire fondamento storico a questioni che sarebbero interamente schiacciate sulla dimensione del presente, ma anche per dare significatività a conoscenze che non fanno immediatamente parte dell'esperienza;

**alternanza di scale spaziali** - come supporto a una società multietnica e prodotto di culture diverse;

**molteplicità dei punti di vista e delle fonti** - perché diversa è la natura dei soggetti che "fanno" la storia e un'operazione scientifica di ricostruzione presuppone l'incrocio delle fonti;

**operatività e momenti laboratoriali** - come garanzia di sperimentazione delle procedure dello storico e metodologia coinvolgente e motivante/attiva;

**capacità critiche e strumenti di lettura** - come approdo di un curricolo ben strutturato che aiuti a evitare letture distorte e/o strumentali di molte questioni del presente.

### **Una proposta operativa**

Sviluppiamo le riflessioni fin qui svolte con la descrizione di un'esperienza didattica pensata con valenza orientante alla disciplina: ha per oggetto un argomento di attualità e quindi parte dal presente, ma consente di sperimentare, sotto la forma del *problem solving* e/o attività laboratoriale, procedure e competenze specifiche della disciplina che poi verranno esercitate, riprese e consolidate nel corso del biennio sui contenuti del programma.

Destinatari: allievi classe prima superiore (in entrata).

Problematizzazione di fondo: come nasce un eroe collettivo? E perché cambia nel tempo?

Percorso modulare proposto sotto forma di istruzioni per gli allievi.

### **Parte A**

Introduzione del tema, attivazione della risonanza cognitiva degli allievi, avvio della problematizzazione dal presente.

*Materiali di riferimento:*

- *Spot Ras, spezzoni dal film "007 Licenza di uccidere"(1962).*
- *Scheda biografica su Sean Connery e filmografia di James Bond.*
- *Cronologia eventi periodo 1960/80.*

- *Saggio di Fofi G., Addio James Bond (in AA.VV., Eroi del nostro tempo, a cura di F. Adornato, ed. Laterza, 1986).*
  - *Spezzoni dal film "MIB"(1997).*
1. Riferisci in un testo descrittivo le informazioni che hai potuto ricavare sull'aspetto fisico, sul modo di pensare, sulle abitudini di vita, sulla psicologia di James Bond, agente 007.
  2. Analizza e classifica per tipo (economico, sociale, politico, culturale, militare, di vita materiale) gli eventi di storia europea relativi agli anni 1960/80.
  3. Individua dal confronto tra strisce del tempo e cronologia:
    - eventi/fenomeni con durata e relazione temporale differente;
    - periodo di maggior frequenza dei film sull'agente 007;
    - eventi rilevanti nel periodo di maggior produzione dei film su Bond;
 e ricava delle conclusioni sulla fortuna del personaggio Bond.
  4. Confronta le tue conclusioni con le riflessioni che, su questa figura, sviluppa il critico Goffredo Fofi.
  5. Segui il nuovo filmato proposto e ricava somiglianze e differenze tra gli agenti segreti di ieri e di oggi: quale figura potresti adottare come tuo personaggio preferito? Perché?

## **Parte B**

Ricostruzione di contesti del passato.

*Materiali di riferimento:*

- *le risposte degli allievi.*
1. Compila il questionario relativo al tuo eroe prediletto; scrivi poi un testo in cui sviluppi, a scelta, una descrizione del personaggio o il racconto di un episodio significativo di cui è stato protagonista o spieghi le ragioni della tua preferenza per questa figura.
  2. Dopo aver tabulato i dati e confrontato le scelte del gruppo, rilevando somiglianze e differenze, discuti con i compagni e l'insegnante sui possibili criteri di raggruppamento delle varie categorie di informazioni.
  3. Riporta in un grafo a stella (o ad albero) com'è e che cosa rappresenta l'eroe per il tuo gruppo di appartenenza.

## **Parte C**

Confronto tra contesti, ricostruzione di un processo, verifica o incrocio delle ipotesi interpretative.

*Materiali di riferimento:*

- *risposte dei genitori e dei nonni;*
  - *testi storiografici tratti da P. Ginsborg, Storia d'Italia dal dopoguerra ad oggi, ed. Einaudi, 1996.*
1. Sottoponi il questionario, analogo a quello compilato svolgendo la parte B, a uno dei tuoi genitori e, se possibile, a uno dei tuoi nonni.
  2. Provvedi quindi alla tabulazione dei dati, al loro raggruppamento e alla costruzione di un grafo a stella (o ad albero) relativo all'eroe dei genitori ed eventualmente dei nonni, procedendo sull'esempio della parte B.
  3. Provvedi alla tabulazione dei dati ricavabili dalla seconda parte del questionario somministrato ai genitori/ai nonni e ricava l'ipotetico contesto di vita sociale e culturale degli anni settanta/ottanta e cinquanta/sessanta attraverso indicatori campione (composizione del nucleo familiare, settore lavorativo dei familiari, disponibilità beni durevoli, tempo libero, trasferimenti casa-scuola, consumi culturali, relazioni, attività extrascolastiche).
  4. Ascolta la lettura dei testi storiografici, rispondi alle domande e verifica la correttezza delle tue ipotesi.
  5. Spiega le relazioni esistenti tra contesto di vita dei tuoi genitori/nonni da adolescenti e la formazione delle loro figure di eroi (testo espositivo/interpretativo scritto).

## **Parte D**

Rilettura del presente.

*Materiali di riferimento:*

- *questionari degli allievi;*
  - *quadri di sintesi (testi espositivi sui contesti);*
  - *articolo di A. Grasso, "Diventare famosi, le nuove scuole di chi ha fretta" (Corriere della Sera, 5/10/2002).*
1. Presenta un quadro sociale, economico e culturale del presente utilizzando i dati ricavati dai questionari somministrati agli allievi.
  2. Metti a confronto i tre quadri definiti per gli anni cinquanta/sessanta, settanta/ottanta e il presente, ricavando somiglianze e differenze tra gli stessi.
  3. Segui la lettura dell'articolo di A. Grasso "*Diventare famosi, le nuove scuole di chi ha fretta*", quindi verifica la tua comprensione dello stesso completando il testo "a buchi" fornito in fotocopia.
  4. Scegliamo un titolo per il lavoro e poi presenta in un breve saggio (= testo espositivo-interpretativo con argomentazioni anche personali) le conclusioni generali che hai ricavato sul tema trattato oppure svolgi una relazione sul lavoro svolto.

### **Osservazioni conclusive**

Lo svolgimento del percorso proposto nel materiale cartaceo per gli allievi richiede l'uso/acquisizione di operatori cognitivi specifici di classificazione (*evento, tema, mutamento, permanenza*), di intreccio (*spiegazione, problema*), di tempo (*successione, durata, periodo, anteriorità, contemporaneità, congiuntura*), di comunicazione (*argomentazione, narrazione, descrizione*), ciascuno dei quali a sua volta sottende differenti operazioni cognitive (dal comprendere al trasferire concetti da un contesto a un altro). La ricerca storica comporta una sequenza analoga a quella organizzata didatticamente, anche se, per esempio, l'analisi delle fonti può essere precedente alla problematizzazione (può dare origine ad essa) oppure l'allargamento del contesto può non esserci.

L'esperienza risulta dunque utile ai fini dell'orientamento educativo, poiché crea le condizioni per lavorare come lavorano gli storici, per sperimentare l'approccio epistemico richiesto dalla disciplina, per riconoscere i nuclei fondanti della stessa: in breve, consente ai ragazzi di *comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto tra epoche*. La procedura si può inoltre verificare su contesti più ampi, su scale spaziali diverse, su contenuti del presente come del passato, *in una dimensione sincronica di confronto tra aree geografiche e culturali*, ma è spendibile anche al di fuori di un contesto disciplinare.