

La storia è di tutti. Nuovi orizzonti e buone pratiche nell'insegnamento della storia: un grande convegno a più dimensioni

Flavia Marostica

Storicamente, 2 (2006).

ISSN: 1825-411X. Art. no. 13. DOI: [10.1473/stor328](https://doi.org/10.1473/stor328)

Dal 5 al 10 settembre 2005 Modena ha realizzato un evento, mettendo a disposizione luoghi e beni culturali, risorse umane e materiali, e radunando storici, esperti e docenti a discutere di storiografia e di insegnamento della storia in un riuscitissimo convegno, seguito da 900 persone, organizzato dal Comune e dalla provincia di Modena, da Memo e dalle scuole della provincia, con il patrocinio della Regione, dell'Ufficio Scolastico regionale, dell'IRRE e dell'Università di Modena.

La struttura del convegno era ricchissima:

i saluti e il commiato delle Autorità (Sindaco e Assessori all'Istruzione del Comune e della Provincia di Modena)

un' introduzione e una conclusione

73 altri interventi, collocabili su più piani:

- a. *ricerca storiografica*: 11 comunicazioni di storici o esperti, seguite al pomeriggio da tre colloqui con i relatori della mattina,
- b. *insegnamento* della storia: 5 relazioni di esperti,
- c. *standard nazionali*: 4 relazioni di esperti,

- d. *didattica della storia*: 3 relazioni di esperti,
- e. *ricerca didattica*: a testimonianza della storia effettivamente insegnata nella scuola, presentazione di esperienze didattiche in 50 laboratori, tenuti da un numero estremamente significativo di soggetti diversi,

altre iniziative (4 visite guidate, 2 mostre, una lettura di poesie, un seminario e uno spettacolo teatrale) che hanno offerto ulteriori occasioni di riflessione e di approfondimento.

Della enorme ricchezza messa a disposizione, purtroppo, è possibile riportare in questa sede solo le linee essenziali delle relazioni, per altro in stretta sintonia con le attività dei laboratori, rimandando per l'intera e dettagliata documentazione al [sito dedicato al convegno](#).

1. Gli obiettivi e l'introduzione

L'intento era quello di rivisitare l'insegnamento della storia per allargare i suoi confini in termini sia di durata temporale che di area territoriale in modo che esso possa servire a costruire il presente e il futuro e sia una base comune di tutti, uno strumento di unione, di comunicazione, di solidarietà, in una società sempre più connotata dal meticciato e in cui è opportuno pensare a identità e differenze in reciproca interazione.

Nell'introduzione *Il senso di un convegno. Le sfide dell'insegnamento della storia* Brusa ha sostenuto che la ricerca didattica negli ultimi decenni ha costruito buone pratiche, trasferibili e capitalizzabili, e in grado di dare senso al mondo in cui concretamente viviamo, purchè sia superato il «formalismo pedagogico» e siano assunti anche buoni contenuti tratti dalla storiografia più recente, evitando quelli che Mattozzi ha chiamato i «fossili concettuali» che insegnano, più che la storia, «un surrogato» di essa, senza essere in grado di spiegare il mondo presente (I. Mattozzi, *La cultura storica: un modello di costruzione*, Faenza Editrice, Faenza 1990).

2. La ricerca oggi: storiografia e discipline contigue

Gli interventi degli storici (Italia, USA, Francia) non hanno ricostruito tutto il passato, ma hanno focalizzato l'attenzione su alcuni nodi fondamentali sui quali si sta concentrando la ricerca a livello mondiale e hanno suggerito una sintesi significativa del passato remoto e un'analisi più approfondita del passato prossimo.

2.1. Tre nodi del passato remoto

Il primo nodo affrontato sono *Le radici del mondo moderno. Preistoria e Antichità*. Salza in *Darwin fa parte della storia?*, ricordando quanto la paleontologia serva a capire il rapporto uomo-ambiente, ha sottolineato l'importanza di ricostruire le modalità attraverso cui siamo diventati esseri umani in termini sia di evoluzione fisica (peso del cervello e lunghezza dei piedi fino alla stazione eretta) che culturale (produzione degli utensili e sviluppo del pensiero e del linguaggio). Cardarelli, poi, in *La preistoria e il problema delle Origini*, ha evidenziato l'importanza appunto della cosiddetta preistoria perché è in questo periodo che arrivano a compimento processi che poi avviano la storia in senso stretto, indispensabili per ricostruire le nostre radici più profonde e i grandi eventi sociali implicati; in mancanza di testi scritti occorre lavorare con la cultura materiale, attribuendo un significato ampio al concetto di fonti e comprendendo tra queste anche i manufatti, e interpretare il linguaggio degli oggetti, magari in collaborazione con l'archeologia e le discipline scientifiche (per studiare la terra, il clima, la vegetazione, gli animali e i reperti con le moderne tecnologie).

Il secondo nodo in questione è *Quando le nazioni rifanno la storia. La fondazione dell'Europa*: Geary ha ricordato che i miti delle origini nazionali medievali sono stati usati per inventare identità e per giustificare il presente (il nazionalismo dell'Ottocento e Novecento); tentativi analoghi si stanno

verificando nell'Europa contemporanea. Occorre, invece, partire dalla ricostruzione delle vere identità dei popoli di allora e capire la disomogeneità e la discontinuità dei gruppi etnici nazionali, tenendo conto che il processo di trasformazione è tuttora in atto. Anche Montanari ha parlato di origini e radici multietniche e multiculturali e di *Un medioevo aperto al mondo* con grandi contaminazioni e meticciami, scontri e incontri tra barbari e romani, tra mondi culturalmente economicamente e politicamente non monolitici ma variegati che stanno alla base dell'Europa e nel corso dei secoli hanno costruito una nuova identità; l'identità, infatti, non è nel passato, ma nel presente e descrive noi ora, mentre le radici sono tante e portano per selezione al presente. Identità e radici sono, dunque, categorie diverse, anche se entrambe servono a capire la complessità della storia il cui compito non è costruire identità, ma far capire che le identità si costruiscono, sono autorappresentazioni.

Il terzo nodo è costituito dal *Mediterraneo*. Liverani ha parlato de *L'antico vicino oriente*, affermando che studiarlo significa osservare il luogo in cui si concentra metà della storia documentata, in cui preistoria e protostoria hanno visto le grandi innovazioni sul piano economico (neolitico, interventi sul territorio, pratiche creditizie e monetarie), istituzionale (città, regimi politici organizzati, scrittura, alfabeto, province, impero universale, regalità, tempio), sociale (struttura familiare), scientifico (matematica, astronomia), religioso (monoteismi). Si tratta di apporti ricchi che vanno poi confrontati con i fenomeni mondiali (innovazione e ricezione), tenendo conto sia delle cose sia delle idee per dare il senso che è l'uomo a fare la storia. Beltrametti ha fermato lo sguardo su *Il Mediterraneo polifonico. Xenoi prima che barbaroi. Rappresentazioni greche del Mediterraneo antico*, sottolineando che esso è luogo di scambi, incroci, convergenza, viaggi, comunicazione, incontro, luogo unificato da «un clima e da una vegetazione» (Braudel) e che obbliga a vivere insieme, al punto che *xenos* era "lo straniero", ma pure

"l'ospite"; anche barbaro prima indicava chi parlava un'altra lingua e solo dopo le guerre persiane "il diverso", sotto il profilo culturale e soprattutto politico.

2.2. I nodi del passato prossimo

Il primo nodo che è stato affrontato è la nascita del mondo moderno. Malanima ha affrontato la relazione tra *Energia e modernità. Crisi energetica e crescita fra il 1650 e il 1850. La deviazione europea in una prospettiva comparativa*, affermando che l'inizio dell'età moderna (discontinuità) è segnato, prima di tutto in Europa, dalla «crescita» della popolazione e soprattutto della capacità produttiva e dalla nuova relazione tra questi due elementi. Ciò è avvenuto grazie all'uso di fonti energetiche, note fin dall'antichità (combustibili fossili, carbone, energia termoelettrica), che cominciano a venir usate diversamente (calore trasformato in movimento e tecnologia), consentendo la meccanizzazione del lavoro e soprattutto la nuova alimentazione della macchina e il passaggio dalle economie vegetali allo sfruttamento del sottosuolo. Detti ha descritto *Imperi, economie, mondi: percorsi di una storia globale*, partendo da un alcuni interrogativi fondamentali per ricostruire la storia della odierna globalizzazione (unificazione di merci, uomini, culture, tecnologie): perché i **Cinesi**, dopo i viaggi di **Zeng He** (1405-1433), si sono bloccati e non hanno conquistato il resto del mondo? Perché, invece, dopo poco l'**Europa** ha cominciato la sua ascesa? Quali sono le origini della supremazia planetaria dell'Europa e delle grandi disuguaglianze tra le regioni del mondo che ancora nel Cinquecento erano alla pari o quasi? La storiografia degli ultimi 40 anni, - con un'analisi che passa «attraverso una costante tensione fra diverse interpretazioni» e che viene presa in esame da Detti con dovizia di riferimenti - ricostruendo la storia del capitalismo e dell'egemonia dell'occidente, ha discusso lungamente su tali questioni, pur con posizioni talora molto diverse. Detti ha concluso con altri interrogativi; il XXI sarà il secolo dell'Asia: riuscirà a

surclassare gli USA ? quali sono i possibili esiti dello scontro?

Il secondo nodo è rappresentato dalla globalizzazione. Latouche nella *Storia della globalizzazione. Apoteosi e crisi dell'occidentalizzazione nel mondo* ha delineato le caratteristiche del mondo attuale, passato dal sogno di pace dopo il 1989 all'incubo del terrorismo e agli squilibri causati dall'alta tecnologia la cui diffusione solo in alcune aree del pianeta aumenta di fatto il divario tra nord e sud del mondo. Egli ha distinto tra mondializzazione dei mercati o mercatizzazione del mondo (tutto è mercato), lungo processo iniziato con la conquista delle Americhe, da una parte, e globalizzazione, processo sia economico che culturale in cui le multinazionali sono i nuovi padroni del mondo e si è realizzata l'occidentalizzazione/americanizzazione del mondo dall'altra. Secondo la sua lettura, infatti gli USA non solo sono attualmente l'unica superpotenza, ma avrebbero anche imposto l'*American way of life*; la diversità è solo esotismo e le grandi differenze e ingiustizie sono il terreno più fertile per il fondamentalismo, il terrorismo, il manicheismo come 'luoghi' di aggregazione sociale: le culture calpestate emergono in modo violento. Gozzini ha analizzato in particolare la relazione tra *Globalizzazione e ineguaglianza: cinquecento anni di storia. Percezioni e realtà dell'ineguaglianza globale: una visione di lungo periodo*, chiedendosi se essa aumenta o riduce l'ineguaglianza e ricordando che alcuni sostengono che si può parlare di sviluppo (Asia sudorientale), altri che la differenza tra stati ricchi e poveri tende ad aumentare, mentre le due cose in realtà coesistono; l'ineguaglianza è un fenomeno relativamente recente, anche se sono presenti diverse letture tra gli storici circa il periodo di inizio; è utile allora, per capire meglio, abbandonare il punto di vista eurocentrico e decostruire il condizionamento occidentale.

Infine Mortellaro ha tratteggiato *Gli scenari futuri* del fenomeno a partire

dalla considerazione che l'occidente pesa troppo sulle risorse della terra (20% della popolazione controlla l'80% delle risorse del mondo) e prepara la catastrofe, non sa cioè confrontarsi con il futuro. Se l'inizio della globalizzazione può essere posto nel 1945 (bombe atomiche), l'11 settembre può essere considerato come evento periodizzante e globalizzante della paura (sono state prese e usate le armi dell'occidente contro l'occidente, i confini sono diventati incerti, la guerra avviene senza confini di tempo e di spazio). Ci sono, inoltre, accanto al PIL, altre dimensioni della disuguaglianza (chi è padrone delle informazioni?, come regge l'occidente senza il lavoro degli immigrati?), sicchè la pace è la questione decisiva del nostro tempo.

3. Dalla storiografia all'insegnamento della storia oggi

Esperti provenienti da Italia e Svizzera si sono interrogati su cosa significhi insegnare storia in Europa e in un mondo globalizzato.

De Luna in *La contemporaneità e l'insegnamento della storia*, dopo aver ammesso che è impossibile la serenità nella storia contemporanea in quanto vuol dire fare i conti con i pilastri del presente, ha introdotto il concetto di storia «molto contemporanea», distinguendo tra quella del tempo presente (i cui protagonisti sono ancora in vita, i nati circa dal 1905 in poi) e quella dell'immediato (dal 1989), e ha affermato che la periodizzazione, che è una concettualizzazione, è un pilastro e ha valore cognitivo/esplicativo rispetto alla pura cronologia, anche se la definizione congela l'oggetto, mentre la contemporaneità è uno scorrimento velocissimo. Occorre, tuttavia, una definizione di contemporaneità che consenta di studiarla: il problema è quali fenomeni selezionare e in base a quale criterio.

Rossi in *L'Europa e le altre società* ha analizzato tre modi diversi di vedere questa relazione: 1) si devono indagare i *rapporti* che la società europea ha intrattenuto con gli altri: l'Europa è nata da tanti popoli nell'alto medio evo,

dopo le grandi migrazioni e la conquista araba, e si è costruita in opposizione a loro (conflitti, cultura, prodotti, contatti con India e Cina); dal primo nucleo si è allargata territorialmente alle pianure orientali (Slavi, nomadi, Vichinghi) e ai territori riconquistati agli Arabi, mentre i Balcani e la Russia erano sentiti in parte come estranei. L'ulteriore espansione (Americhe e Oceano indiano) ha coinciso con la perdita di importanza del Mediterraneo, con il contatto con grandi civiltà e con la formazione delle colonie e del mercato mondiale; 2) va indagata la *conoscenza* e l'interesse che l'Europa ha avuto per le altre società: il bisogno di conoscere gli altri popoli a sostegno dei commerci ha allargato l'orizzonte geografico fino a che la conoscenza del resto del mondo è diventata un monopolio (orientalistica, nuova cartografia e geografia) ed è servita a legittimare il predominio europeo; ma si potevano studiare le società orientali e non i «selvaggi» dell'Africa e delle Americhe (per capire i quali è nata l'antropologia); 3) la terza prospettiva di indagine è quella della *singolarità* dello sviluppo dell'occidente: la «razionalità», infatti, qui investe tutti gli aspetti della vita, il capitalismo moderno con industria e mercati è contrassegnato dal dominio e non dalla cooperazione, scienza e tecnica a partire dal Seicento procedono di pari passo, l'esperienza è considerata fonte di conoscenza, previsione e controllo da parte dell'uomo; esiste una pluralità di confessioni religiose e si afferma l'autonomia dello Stato e della cultura dalla religione (secolarizzazione).

Cecchini, prima di affrontare il tema de *La città e la cittadinanza* (cittadinanza e suoi confini per età e luogo, partecipazione e sua relazione con le istituzioni e con i movimenti, democrazia in senso antico e in senso moderno, costruzione del consenso, vincoli e compatibilità, informazione e decisione, conflitto tra lotta e discussione) ha preso in esame *Gli idola: un po' di malattie sociali e metodologiche che ci impediscono di conoscere il passato e di prevedere il futuro* nella convinzione che è possibile utilizzare la conoscenza del passato per progettare il futuro senza prendere grossi

abbagli solo a patto di evitare gli *idola*, -i *pregiudizi* che vengono espressi senza la prova dei fatti, a prescindere dall'esperienza, senza la base di dati sufficienti, e sono quindi errati (Bacone)- di cui ha analizzato alcuni esempi: la convinzione che ci sia continuità lineare tra presente e futuro, che si possa estrapolare dai fenomeni una giusta via, che i principi morali siano retroattivi, che i comportamenti morali siano universali nel tempo e nello spazio, che le conseguenze logiche necessariamente siano vere, che le idee in cui non si crede più siano una chiave di lettura unica al contrario, che le persone agiscano in perfetta autonomia.

Cavalli, quindi, ha ragionato sul legame tra *La storia contemporanea e la formazione dei cittadini*, affermando che tale nesso, indispensabile per costruire una cultura democratica e politica, è stato trascurato a lungo e solo negli ultimi decenni c'è stato qualche cambiamento, mentre permangono controversie sulla interpretazione della storia recente. Egli ha sottolineato l'importanza di un uso democratico della storia e del suo insegnamento per costruire identità locali nazionali e anche, se pur con più fatica, transnazionali in equilibrio tra loro perché basate sul confronto e la mediazione; ha ribadito, infine, la legittimità del dissenso/confronto, fisiologico in una società democratica e pluralistica, e la necessità di creare le condizioni perché il confronto avvenga attraverso le argomentazioni: in questo l'insegnamento della storia educa alla democrazia, offrendo le condizioni affinché ognuno si costruisca le proprie idee e analizzando la complessità del sociale.

Infine Heimberg si è posto esplicitamente il problema *Per una storia insegnata di tutti, da qui ad allora, nel tempo e nello spazio*, partendo dalla constatazione che nelle scuole c'è molta storia nazionale, ma manca l'incontro con gli altri, la dimensione dell'alterità. Occorre, invece, individuare la solidarietà «prevalente», con gli antenati o con i contemporanei, centrale per capire contenuti e modalità dell'insegnamento della storia, affinché essa

possa offrire uno «sguardo denso» alla società contemporanea, dare lo «spessore dei tempi» e aiutare a «vedere». Tuttavia, non basta limitarsi a prendere in considerazione punti di vista diversi, ma occorre anche avere uno sguardo di sintesi per far emergere i punti di incontro con l'altro e gli scambi: la storia deve essere, quindi, per tutti affinché tutti abbiano con essa strumenti per «vedere».

<4>4. Il passato rielaborato nel presente a livello istituzionale

Grande importanza hanno, tra la ricerca storica e la ricerca didattica, le discussioni in corso sugli standard/competenze nazionali per l'insegnamento della storia; di estremo interesse, dunque, sono stati i 4 interventi che hanno presentato gli sforzi che su questo terreno vengono affrontati in realtà molto diverse tra loro (Bosnia, Spagna, Olanda, Algeria e altri paesi del nord Africa).

Falk Pingel ha presentato la sua esperienza di lavoro su *La storia dopo la guerra. L'insegnamento della storia nei Balcani*, con specifico riferimento alla Bosnia Erzegovina, evidenziando la delicatezza e la complessità di operare nei paesi ex socialisti, soprattutto dopo una guerra, avendo attenzioni sia nazionali sia europee e confrontando le diverse rappresentazioni storiche, per definire una nuova identità e per un insegnamento funzionale all'integrazione.

Valls ha descritto *Come si cambiano i programmi di storia. La Spagna*, distinguendo 4 fasi di elaborazione: 1) il *modello tradizionale*, in auge fino alla fine degli anni Ottanta, caratterizzato da centralismo, programmi enciclopedici rigidi dettagliati e difficili da completare, assenza di storia contemporanea, contenuti da memorizzare, controllo dei manuali; 2) i *grandi cambiamenti* all'inizio degli anni Novanta connotati dalla scuola di massa, dall'obbligo a 16 anni, da programmi flessibili e aperti a nuovi temi e metodi (il centro definisce solo metà del curriculum, il resto è demandato alle Amministrazioni regionali e locali, mentre il curriculum reale è fatto dalle

scuole), ma anche dalla esiguità dei manuali con nuovi materiali didattici e dalla non adeguata preparazione dei docenti; 3) la *controriforma* tra fine anni novanta e 2004, segnata dal ritorno quasi totale al primo modello, da un metodo tradizionale, da una storia di fatti e personaggi, da una cronologia intesa come spiegazione, dall'assenza della storia contemporanea; 4) il *presente* segnato da un nuovo dibattito tra i docenti per valutare le esperienze, ricostruire le innovazioni, definire le caratteristiche dei manuali e modificare la formazione.

Kurstjens ha riportato l'esperienza che sta conducendo in *Olanda* al CITO (Istituto Nazionale per l'Ideazione e lo Sviluppo di Test Scolastici) e il dibattito in corso sull'insegnamento della storia dopo i recenti fatti di cronaca. Se, infatti, in quasi tutta l'Europa la storia è materia obbligatoria fino ai 15 anni, non è così in Olanda, Gran Bretagna e Islanda. In Olanda solo il 28% degli studenti sceglie la storia come materia d'esame; da poco si è costituita una commissione per definire percorsi di storia nel contesto europeo e mondiale finalizzati alla costruzione della cittadinanza; fino al 1982 non c'era un esame centralizzato di storia e solo dal 1994 si trattano anche nuovi argomenti e nuovi periodi e si lavora per abilità. C'è anche un comitato di storici che sta lavorando su un curriculum verticale incentrato su 10 periodi, ma le critiche sono molte.

Chenntouf, infine, ha fatto un quadro molto interessante dell'insegnamento della storia in Nordafrica (*Marocco, Tunisia*) e in particolare in *Algeria*. In quest'area, anche se i programmi sono diversi, sono identici i problemi dei manuali e della formazione dei docenti: spesso la storia è insegnata in prospettiva nazionale, insistendo su due periodi/eventi (resistenza alla conquista e alla colonizzazione) e perdendo la complessità dei fenomeni, mentre solo una prospettiva mondiale consentirebbe di cogliere i fenomeni in tutti i loro aspetti. Il nodo problematico è stabilire cosa rappresenti la colonizzazione e la situazione coloniale nella storia dei paesi colonizzati,

visto che essa ha modernizzato almeno in parte le strutture dei paesi, ma le ha anche 'tradizionalizzate', delegittimando la modernità perché straniera e aumentando la frattura. Quattro sono i problemi aperti dall'introduzione della colonizzazione nell'insegnamento: la cronologia (talora la si fa risalire al XII secolo, talora al XIX o XX secolo); il vocabolario e i concetti da utilizzare (colonie, colonialismo, imperialismo etc.); i contenuti dell'insegnamento (le sequenze dei periodi); la documentazione che potrebbe essere usata (molta dei colonizzatori e poca dei colonizzati).

5. La didattica della storia in Italia: quale storia insegnare, come e perché

Sono state riprese le esperienze e le riflessioni più significative fatte negli ultimi 30 anni in Italia sugli elementi fondamentali del curriculum (contenuti, strategie, finalità/obiettivi).

Ragazzini si è soffermato su cinque questioni:

1) obiettivi del libro del 1980 *Storia e insegnamento della storia* erano la visione della storia come disciplina (senza ideologia) in cui si lavora per problemi e relazioni (concetti) e come scienza sociale che utilizza altre scienze sociali e l'affermazione della opportunità di intrecciare didattica, età dello sviluppo e storiografia (in particolare le *Annales*) per superare egocentrismo e etnocentrismo;

2) i *mutamenti* e le *permanenze* da allora ad ora possono essere così sintetizzati: da un lato c'è la disgregazione del sapere colto e scolastico e non è chiaro il ruolo della storia tanto che i giovani hanno la percezione di una storia povera e che cambia rapidamente. Occorrerebbe, dunque, riaffermare la forma storica del sapere e della cultura, mentre rimane fondamentale il rapporto con le altre scienze sociali rispetto le quali la storia è un baricentro che unifica;

3) la novità dirompente di *internet* rende apparentemente facile l'accesso

alle informazioni, ma non c'è chiarezza sulle procedure di archiviazione e di reperimento dell'informazione. L'archivio è diverso dalla raccolta, esso è la documentazione di un'attività di categorizzazione delle fonti. Internet ha pochissimi archivi, mentre lo storico, come un viaggiatore tra reperti e fonti, avrebbe bisogno di archivi sistematici;

4) la valutazione *esterna* (INVALSI, Istituto Nazionale di Valutazione del Sistema Educativo) traina la didattica, ma misurare è diverso da valutare. I risultati sono misurabili, ma le attività didattiche non si esauriscono con questo e non tutto è misurabile; nelle scuole dell'autonomia occorrono curricoli ragionevoli per mettersi in onda con l'INVALSI;

5) la documentazione **GOLD** pone alcuni problemi: non è chiaro chi sceglie né cosa interessa ai docenti veramente; servirebbe un sunto delle esperienze e un'ampia documentazione delle risorse usate con l'indicazione del luogo dove le si possono trovare per il riutilizzo e la reciprocità (banca dati di mutuo soccorso).

Gusso in *Un approccio equilibrato, plurale e sostenibile alla complessità delle storie*, ha elencato le difficoltà dei docenti nel 1980 (mancanza di tempo, di formazione, di cooperazione, di strumenti adeguati e buoni programmi) e quelle di oggi (riforme mancate e controriforma, lontananza generazionale con le nuove generazioni, concorrenza sleale dei media, problema dell'uso critico delle nuove tecnologie, mancanza di tempo per progettare e aggiornarsi), mentre ha definito interessanti gli anni Novanta (associazioni e buone idee concrete). Ha mosso, poi, alcuni rilievi alla riforma Moratti sia nel metodo che nel merito: il monte ore è diminuito, mancano le scienze sociali e l'area geostoricosociale, c'è una scelta precoce da parte degli studenti, la contemporaneità è lasciata ai margini, prevale l'etnocentrismo, ci sono le educazioni, ma tra esse mancano intercultura pace guerra, il primo ciclo di storia è lungo, il secondo più breve. Ha avanzato, quindi, alcune proposte:

1) passare dalla storia alle storie che intreccino diversi soggetti e diversi temi (storie settoriali), scale spaziali e durate temporali diverse, passando dunque ad un canone flessibile e aperto, a geometria variabile, senza rinunciare a dare quadri forti di riferimento storico;

2) fare un'alleanza strategica tra la storia, le altre discipline e le educazioni trasversali e tra la storia insegnata e le altre forme di usi autenticamente sociali e pubblici della memoria e della storia.

Da ultimo Mattozzi ha preso l'avvio da due osservazioni: la prima è che i manuali sono insufficienti e, anche se moderni, non aiutano l'apprendimento. E' molto diverso lavorare con opere storiografiche, strutturando le fonti per formare un percorso; il libro dà una via ma così impedisce l'organizzazione del sapere da parte dei docenti a scopo didattico; il problema è l'inadeguata formazione dei docenti. La seconda è che è sbagliato partire dalla storia, meglio partire dai giovani, anche per evitare la ripetizione ciclica e accompagnarli a capire la dimensione mondiale.

Propone quindi una nuova linea da attuare: liberare i docenti come professionisti intellettuali, individuare cosa occorre sapere alla fine del percorso dal punto di vista della cittadinanza, vedere cosa mettono a disposizione la storiografia e la ricerca didattica, ma anche i beni culturali, puntare a inserire l'apprendimento laboratoriale nel curriculum, evitando il pericolo di una separazione. Per la formazione della cultura storica e del pensiero storico dei cittadini indica alcuni elementi di forza: la storia locale e l'uso dei beni culturali, il laboratorio per costruire abilità, il lavoro sui testi storiografici per destrutturarli e ristrutturarli in mappe di conoscenza e sulle carte geostoriche per vedere l'organizzazione spaziale delle informazioni come elemento costitutivo delle conoscenze, la promozione di motivazione e di operazioni cognitive. Sotto il profilo dei contenuti sostiene che la storia generale scolastica deve servire a fondare la cultura storica, ha una sua funzione autonoma e quindi occorre che abbia una struttura adatta a

costruire effettivamente il pensiero storico: questo dovrebbe essere il compito dei docenti ancora prima che degli autori e delle case editrici.

6. Le conclusioni

Cajani in *La storia, domani. Per una storia dell'umanità* ha tratto le conclusioni, partendo dalla constatazione che siamo in presenza di un riassetto mondiale di tutti questi elementi:

la società: nell'era della globalizzazione in occidente aumenta il cosmopolitismo, è cambiata l'informazione che arriva in tempo reale, c'è bisogno di un'identità collettiva nuova,

la storiografia: negli ultimi 10 anni la professione dello storico si è internazionalizzata e gli storici ora vengono da molti più paesi, il dibattito è internazionale e c'è una riflessione da più punti di vista sull'intera storia dell'umanità; ciò comporta nuove periodizzazioni, attente ai fenomeni, anche naturali, che riguardano tutta l'umanità,

l'insegnamento della storia: tramontato il modello ottocentesco etnocentrico ed eurocentrico occorre che la scuola sempre più composta da classi multietniche insegni a decodificare/elaborare le informazioni e pervenga ad una visione mondiale della storia e a una didattica interculturale, usando i nuovi canoni didattici di una storia dell'umanità per guardare tutte le scene in cui ha operato l'uomo.

In particolare vanno fatte proprie tre questioni poste dagli storici:

storia e preistoria: si pensava che la storia cominciasse con i Sumeri (scrittura), ma questa impostazione non regge più scientificamente perché l'attenzione alla cultura materiale e al rapporto tra uomo e ambiente, avvalendosi della moderna tecnologia scientifica, consente la datazione esatta anche di reperti antichissimi e vede un crescente intreccio tra scienze dell'uomo e scienze della natura; la preistoria così fa ormai parte della storia;

mondo come sistema: la globalizzazione evidenzia il rapporto, la relazione, l'interdipendenza tra le diverse parti del mondo in un solo insieme, anche se in realtà anche nel passato la storia era del mondo; occorre allora porre attenzione a questo aspetto;

miti identitari di fondazione (medioevo e antichità): la società sta diventando sempre più multiculturale, con tante nuove minoranze, occorre allora uno studio dei miti per formare identità/cittadinanza in termini nuovi (cittadinanza transnazionale), oltre che per potenziare le abilità cognitive, in modo che la conoscenza del passato e del presente serva effettivamente per il futuro.

Flavia Marostica è ricercatrice dell'IRRE Emilia Romagna, responsabile del Progetto ESSE Didattica della storia e delle scienze sociali e del sito satellite dell'Istituto dedicato alla storia (www.storiairreer.it).

Link

I viaggi europei e i viaggi cinesi

[[figure]]figures/2006/02marostica/02marostica_2005_01.jpg[[/figure]]

[Indietro](#)

L'impero cinese come superpotenza navale

[[figure]]figures/2006/02marostica/02marostica_2005_02.jpg[[/figure]]

[Indietro](#)

L'espansione coloniale europea

[[figure]]figures/2006/02marostica/02marostica_2005_03.jpg[[/figure]]

[Indietro](#)