

La storia locale: una lente speciale per valutare le competenze degli studenti.

Ivo Mattozzi

[pubblicato in M.R. Zanchin (a cura di), *Valutare per apprendere, apprendere a valutare. Verso una nuova cultura della valutazione scolastica*, Trento, Erickson, 2013)

Introduzione: una via alla storia a scala locale

Colloquio in un'aula universitaria nel gennaio 2013.

Un professore, due studentesse che arrivano in treno da Bolzano

Il prof. fa leggere un testo relativo alla protostoria in Europa, e quando la studentessa legge:

«Come gli altri *oppida* hallstattiani, Heuneburg dominava, dalla sua posizione su uno sperone naturale, una valle, che nella fattispecie era quella del Danubio.»¹

la ferma e le dice che la posizione è analoga a quella dei castelli trentini e altoatesini. Chiede se esse hanno notato dei castelli che dominano la valle dell'Isarco. Le due studentesse dichiarano di non averli visti. Il prof. sa che i due edifici non appaiono a colpo d'occhio al viaggiatore in treno, ma ha constatato che sono visibili facilmente ad un occhio un poco attento e curioso del paesaggio. Perciò si meraviglia che le due viaggiatrici abituali non abbiano mai posto lo sguardo su edifici interessanti come quelli così isolati ed eminenti sulla valle.

Poi smorza il suo stupore. Ormai ha appurato anno dopo anno, da un decennio, che gli studenti iscritti al corso di laurea in Scienze della formazione primaria della Libera Università di Bolzano dimostrano di essere stati licenziati dagli istituti secondari privi di conoscenze sulla storia o, almeno, senza ricordi precisi di nessuno dei temi della storia generale e tanto meno di quella del Trentino e dell'Alto Adige. Ha saputo dai diari di apprendimento che alcuni sono stati guidati a visitare le tracce di Tridentum, altri hanno scoperto nella scuola primaria le palafitte di Ledro. Altri hanno visitato il Castello del Buon Consiglio o il Museo Diocesano o i musei di Rovereto. Ma nessuno si è giovato di attività ricorrenti e curricolari. Le esperienze di apprendimento di conoscenze della storia locale sono state episodiche ed evanescenti. Perciò gli studenti non hanno ricevuto stimoli per formarsi interessi a vedere la storia di cui il territorio è intriso.

Il prof. si deprime perché constata che gli insegnanti di storia sono incompetenti a promuovere nei loro alunni le abilità e le conoscenze indispensabili all'esercizio della cittadinanza responsabile e competente. Infatti il paradosso è che fin dalla scuola primaria i Piani di studio provinciali (Decreto del Presidente della Provincia 17 giugno 2010) propongono per gli alunni obiettivi formativi che gli insegnanti non hanno mai raggiunto per il ciclo perverso di formazione dei corsi universitari.

La grande questione è come mettere gli insegnanti in condizione di adempiere agli impegni professionali che scaturiscono dalle Indicazioni nazionali e provinciali.

Scrivo questo saggio con l'intenzione di contribuire a dare risposte a tale problema che riguarda la formazione degli insegnanti di storia in servizio.

Le *Indicazioni nazionali* del 2012 ispirano gli insegnanti a trattare nel curriculum sia processi, che hanno riguardato tutta l'umanità, dunque a scala mondiale (omizzazione, rivoluzioni del neolitico, mondializzazione, industrializzazione, globalizzazione) sia le conoscenze relative alla storia europea e quella italiana, sia la storia a scala locale. I *Piani di studio provinciali* hanno enfatizzato la storia a scala locale. La promozione della costruzione di conoscenze sulla storia a scala locale è una delle caratteristiche che distinguono i *Piani* dalle *Indicazioni nazionali per il curriculum*.

Per gli insegnanti si tratta, dunque, di progettare curriculum nei quali il dosaggio tra le conoscenze a scala diversa possa essere il più efficace possibile per la formazione di abilità e conoscenze nella prospettiva delle competenze che riguardano l'uso del sapere storico, le applicazioni del metodo e del pensiero storico, l'educazione al patrimonio culturale e l'educazione alla cittadinanza attiva.

¹ Gasco J., *Protostoria dell'Europa*, in Guilaïne J. *La preistoria da un continente all'altro*, Gremese, Roma, 1995, p. 181.

La storia come disciplina

I criteri per stabilire le dosi della storia locale possono essere definiti se la storia è pensata non più come materia, ma come disciplina. Nel primo modo di pensare contano solo le conoscenze e le nozioni stabilite mediante il manuale. Gli alunni le devono apprendere e devono dimostrare di saperle, ripetendole nelle prove di verifica. Ma esse non possono sostenere e alimentare competenze perché il loro apprendimento non sviluppa le abilità cognitive e operative che mettono gli alunni in grado di analizzare e criticare le conoscenze, di usarle, di comprendere e criticare l'uso pubblico della storia, di usare le tracce come strumenti di produzione delle informazioni, di considerarle come beni culturali e di porsi da cittadino i problemi della loro tutela e valorizzazione.

Se gli insegnanti pensano la storia come disciplina, allora sono nella condizione di insegnare e far apprendere non solo le conoscenze ma anche il metodo di costruzione di esse sia mediante le tracce/fonti sia mediante i testi storici. E possono far pensare agli alunni anche le questioni epistemologiche relative a come funziona la conoscenza storica, a come la personalità dello storico incide nella costruzione della conoscenza, a come le tracce possono essere usate come fonti, a come funziona comunicativamente la struttura dei testi storici. Pensare che l'insegnamento e l'apprendimento della storia implica l'approccio epistemologico e quello metodologico oltre che la costruzione del sapere storico è la condizione per impostare curricoli diretti alla formazione di studenti competenti.

Poiché la via obbligata per la formazione di competenze è quella metodologica, allora la storia locale diventa un campo privilegiato di attività nelle quali gli alunni possano esercitare e consolidare le abilità e le conoscenze e mobilitarle nella soluzione di problemi.

Il campo privilegiato per la valutazione delle competenze in storia

Infatti, in quale campo il cittadino si trova ad applicare più frequentemente le competenze che si è formato grazie alla sua formazione in storia? Credo che la risposta sia: la sfera dell'esistenza quotidiana, quella in cui si svolge la storia che fanno lui e la comunità alla quale appartiene.

Si pensi che le competenze hanno due campi di possibili applicazioni: quello della storia che si fa e si subisce giorno dopo giorno e quello della storiografia. Nel primo caso le competenze servono per agire e reagire più efficacemente all'interno di processi in corso, nel secondo caso esse sono applicate per criticare le conoscenze storiche, costruire nuove conoscenze, reagire all'uso pubblico della storia, usare il sapere storico da cittadino attivo e sensibile al patrimonio culturale.

Anche con la globalizzazione in corso, nella maggior parte dei casi facciamo la storia (le res gestae) nel territorio locale e la storia fatta dai più potenti o dai fenomeni nazionali o sopranazionali e globali incide sulla storia che viviamo a livello locale. Percepriamo il passato che vive nel presente a livello locale attraverso la stratificazione delle tracce delle storie già fatte. Esse sono divenute in gran parte beni culturali e la loro tutela e conservazione e valorizzazione pubblica assorbono energie intellettuali, richiedono attività lavorative, attenzioni delle istituzioni locali, flussi finanziari che sono componenti della storia che si fa quotidianamente a livello locale. Per queste ragioni le abilità e le conoscenze guadagnate grazie allo studio della storia devono mettere il cittadino in condizione di poter applicare le competenze in primo luogo nella soluzione di problemi che insorgono nella vita quotidiana nel territorio in cui vive.

Ovviamente anche per la storia locale dobbiamo ragionare in una prospettiva curricolare. Non è possibile pretendere grandi benefici formativi dall'insegnamento e dall'apprendimento della storia locale se gli alunni la incontrano saltuariamente in tutto il loro percorso di studi. Solo un curriculum di storia locale può assicurare la progressione dello sviluppo delle abilità cognitive e operative e delle conoscenze utili all'esercizio della cittadinanza.

Come concepire la storia locale

Dobbiamo decidere se vogliamo dare un'impostazione localistica, asfittica, di piccola storia patria, senza relazioni con la storia generale o se vogliamo che gli studenti si rendano conto che tutti i grandi processi di trasformazione della storia hanno avuto come teatro anche il territorio del Trentino. È ovvio che la domanda è retorica e che io opto per la seconda delle alternative e intendo sostenerla.

Analizziamo l'indice dei *Percorsi di storia di storia trentina* che sono opportunamente a disposizione di tutti sul sito web della Provincia di Trento.² Dal paleolitico superiore al periodo più recente non c'è fase della storia umana o della storia europea e nazionale che non sia rappresentata dalle tracce che si trovano distribuite sul territorio trentino. I *percorsi* dimostrano con chiarezza che è possibile assecondare perfettamente le indicazioni riguardanti le conoscenze per tutte le età remote: dal paleolitico alla cristianizzazione delle popolazioni trentine. Sono continue le corrispondenze tra i fenomeni regionali del paleolitico superiore e ancor più per il neolitico, delle età dei metalli e delle palafitte, della romanizzazione e della diffusione del cristianesimo e i fenomeni analoghi dell'area mediterranea e continentale. Dunque, trattando tali fatti storici a scala regionale è possibile e agevole aprire l'accesso ai fatti corrispondenti nella storia generale. Perciò, è agevole intrecciare e modulare storia locale e storia generale con il vantaggio di far apprendere le conoscenze mettendole in rapporto con i contesti ambientali in cui i gruppi umani espressero le loro civiltà e nei quali si svolsero processi decisivi e durevoli come la cristianizzazione. E tali esperienze di apprendimento potrebbero essere esaltate grazie all'osservazione e all'analisi delle tracce che civiltà e processi hanno lasciato sul territorio.

In Trentino 128 istituti compongono il sistema museale³, una ventina sono i siti archeologici⁴. Il sito della Provincia <http://www.trentinocultura.net> pubblica le schede di 164 beni archeologici che rendono possibile utilizzare immagini di tracce per lavorarci tranquillamente in aula o a casa.

Per quanto riguarda le storie dei periodi medievali, moderni e contemporanei, i *Percorsi* propongono lineamenti che si svolgono parallelamente a quelli della manualistica. Prediligono i temi istituzionali e politici della formazione del principato vescovile, dei grandi principati di Bernardo Cles e dei Madruzzo, e via via le vicende del principato e di Rovereto nell'ambito del riformismo asburgico, durante il periodo rivoluzionario e nel corso dell'800 fino alla prima guerra mondiale e poi durante il periodo fascista e, infine, nella realizzazione dell'autonomia regionale.⁵

Gli archivi inventariati sono almeno 244 sparsi in tutto il territorio trentino nei comuni e nelle parrocchie.⁶ Biblioteche e punti di lettura sono 192.⁷ I sette ecomusei e i quattro parchi consentono di studiare ambienti e paesaggi e le società che ad essi si sono rapportate.⁸

Così non c'è vicenda del Trentino che non sia correlata a quelle europee e italiane e che non possa essere studiata ricorrendo alle tracce sparse in valli, su monti, nei paesi, nelle città.

Ma noi abbiamo la possibilità di rendere ancora più significative le conoscenze di storia locale da insegnare, se tematizziamo gli aspetti della storia profonda della civiltà medievale, rinascimentale, barocca e illuministica, dei grandi processi di trasformazione: la formazione di entità istituzionali come il principato all'interno di un impero multi-etnico e particolaristico che è tipico della storia europea, i processi di mutamento dell'economia, la nascita e lo sviluppo del turismo alpino, le emigrazioni, il processo di industrializzazione con i connessi processi di mutamento della società, il decollo e lo sviluppo delle produzioni agricole pregiate, lo sviluppo dell'alfabetizzazione, lo sviluppo della società di massa e del

² http://www.trentinocultura.net/doc/radici/storia/percorsi_sto_ind_h.asp. La cura del testo è di Lia De Finis ma per i diversi argomenti hanno collaborato specialisti diversi.

³ http://www.trentinocultura.net/asp_cat/main.asp?IDProspettiva=9&TipoVista=Elenco&Pag=2&IdSel=1

⁴ http://www.trentinocultura.net/asp_cat/main.asp?IDProspettiva=48&Pag=1&TipoVista=Elenco&cmd=new

⁵ Altri testi sulla storia trentina corredati d'immagini cartografiche di documenti archivistici sono messi a disposizione dal sito http://www.trentinocultura.net/catalogo/cat_fondi_arch/storia_del_trentino_h.asp. Altri ancora in http://www.trentinocultura.net/radici/storia/storia_ind_h.asp

⁶ http://www.trentinocultura.net/asp_cat/main.asp?IDProspettiva=69&TipoVista=Mappa&cmd=new&Prima=SI&Lingua=ITA. Di 72 sono disponibili on line sia gli inventari sia le pergamene.

⁷ http://www.trentinocultura.net/asp_cat/main.asp?IDProspettiva=13&Pag=1&TipoVista=Elenco&cmd=new

⁸ http://www.trentinocultura.net/soggetti/ecomusei/ecomusei_ind_h.asp

tempo libero. Insomma, quei temi che implicano sistemazioni e trasformazioni di ambienti, costruzione di paesaggi rurali e urbani, modificazioni degli assetti sociali. Essi richiedono un approccio geostorico e rendono consapevoli che le conoscenze storiche gettano un ponte tra presente e passato per dare la possibilità della comprensione degli aspetti e delle strutture durevoli e dei processi nei quali sono impigliate le vite dei cittadini.

Dal punto di vista delle abilità

Il possesso delle conoscenze da solo non rende competente nessuno. Indispensabili sono le abilità cognitive e operative. Sono esse che rendono i cittadini capaci di usare le conoscenze al fine di comprendere il presente, di mettere in atto il pensiero storico, di usare le tracce come fonti, di costruire conoscenze, di criticare i testi storici e l'uso pubblico della storia, di dare senso ai fatti storici. Le abilità cognitive e operative vanno curate in tutto il curriculum, dalla scuola dell'infanzia fino all'ultima classe della scuola dell'obbligo e oltre. Quelle cognitive sono le abilità a delimitare il tema e ad articolarlo in sottotemi, a produrre le informazioni primarie ed inferenziali, a dare l'ordinamento temporale alle informazioni, a organizzarle spazialmente, a dare rilievo e senso ai mutamenti, alle permanenze, agli eventi, a problematizzare i fatti ricostruiti e a ipotizzare i molteplici fattori esplicativi.

Le abilità operative sono quelle che rendono possibile la manifestazione delle abilità cognitive: le abilità a costruire linee e grafici temporali e spazio-temporali, schemi di diversi tipi, mappe concettuali, tabelle e grafici in cui ordinare e rappresentare i dati. Tali abilità si possono applicare, consolidare, sviluppare sia in attività di ricerca storico-didattica sia nella comprensione e rielaborazione dei testi.

Per i testi non c'è differenza tra quelli che rappresentano fatti della storia locale e gli altri che organizzano fatti di storia generale. Invece, per la ricerca storica semplificata didatticamente la storia locale offre il campo di esercitazioni autentiche. Le tracce sparse nel territorio, nei paesaggi, nei siti archeologici, nei musei e nelle pinacoteche, negli archivi, nelle biblioteche possono essere osservate in presa diretta dagli alunni e trasformate in strumenti per la produzione di informazioni. Essi possono così fare prove ripetute del metodo storico e possono imparare a dare senso a tutte le tracce e a guardare il territorio come il palinsesto di storie che su di esso si sono svolte e iscritte.

Il curriculum di storia locale e la formazione di competenze

Qual è la progressione dei processi di insegnamento e apprendimento più coerente con tale concezione della storia a scala locale? Per dare risposta occorre porsi un'altra domanda: quali sono i criteri per determinarla, per prendere le decisioni didattiche e per verificarle in corso d'opera e alla fine della loro realizzazione?

Innanzitutto le abilità devono essere messe in gioco nell'insegnamento e nell'apprendimento di conoscenze significative. In secondo luogo le abilità devono essere esercitate di continuo in ogni processo di insegnamento e di apprendimento.

Sono significative quelle conoscenze il cui apprendimento mette in condizione di capire aspetti e processi del mondo attuale. Esse gettano immediatamente un ponte tra passato e presente. Ecco alcuni esempi: la storia eventografica che viene sintetizzata nel capitolo de *I percorsi* intitolato *L'avventura del duca Alachi e la fine dell'autonomia* (dal 612 all'843)⁹ fa conoscere anelli della catena di eventi che mutano le condizioni dei governanti del territorio in quel periodo. Sono eventi che non hanno durata, non producono storia profonda. Perciò questa conoscenza non può essere messa in rapporto con i processi di trasformazione che portano il Trentino a divenire quel che è ora. E non può essere alla base della comprensione di conoscenze successive. Per questo è insignificante per gli studenti, mentre può essere molto significativa in ambito accademico se si innesta sulla condizione presente degli interessi degli specialisti.

⁹ Ne è autore Gianfranco Granello.

Invece, molto significativa è la conoscenza del processo di formazione del principato vescovile e delle sue strutture di potere e di governo. Infatti, essa è fondamentale per capire la storia futura del Trentino e dell'Alto Adige e per capire come si formano gli stati particolaristici e come funzionano lungo i secoli dall'XI al XVIII: «Un lunghissimo significativo periodo, ricco di luci e di ombre, si apre ora per la storia trentina, otto secoli di autonomia e di lotte per difenderla destinati a chiudersi con la bufera napoleonica.»¹⁰ Ovviamente essa può essere periodizzata e si può trattare del principato vescovile in un periodo e non obbligatoriamente per tutti. Ma la conoscenza della formazione e della struttura del principato è fondamentale per capire le ripartizioni in "regioni geostoriche" del territorio e la vicenda della costituzione della provincia autonoma.

Quanto alle abilità esse devono essere sollecitate ad applicarsi in modo che le conoscenze siano costruite dagli alunni o nella ricerca con uso di tracce o mediante testi storici per conseguire gli obiettivi indicati dai Piani di studio provinciali.

Le progettazioni dei collegi e dei singoli docenti dovrebbero proporre conoscenze e percorsi di ricerca anno dopo anno un tantino più ardui, predisposti per far passare gli alunni dal livello di abilità già raggiunto ad un livello superiore.

Il metodo può essere sperimentato fin dalla prima classe della scuola primaria, poiché è possibile far fare agli alunni la ricerca allo scopo di ricostruire e rappresentare le esperienze collettive vissute.

E, infatti, opportunamente in tutte le progettazioni delle reti di scuole sono formulati obiettivi pertinenti al metodo già in corrispondenza del primo biennio ed è contemplata la conoscenza del metodo. Ci si aspetta che gli allievi alla fine del secondo anno della primaria sappiano dire o sappiano dimostrare di avere appreso e di avere costruito il copione dell'itinerario della produzione di una conoscenza. Altre conoscenze riguardano il calendario, le fasi lunari e solari; i cicli quotidiani, settimanali, mensili, stagionali, annuali della vita vissuta, la storia personale e della propria generazione. Si può connettere al territorio persino lo studio degli strumenti di misura del tempo se si fa scoprire agli alunni la presenza delle meridiane lì dove le pareti le ospitano e la funzione regolatrice della vita religiosa collettiva che ha il suono delle campane in ogni parrocchia. Anche i cicli esistenziali sono correlabili con i territori della vita vissuta: ad esempio, il pendolarismo degli adulti tra il luogo di residenza e il luogo di lavoro.

Ma la domanda che resta da porsi è: "come precisare e incrementare i contenuti in modo da implicare la progressiva conoscenza del territorio?"

Occorre completare l'opera degli insegnanti delle reti con la indicazione delle conoscenze significative che possono produrre gli alunni nei primi due anni. Quali sono le esperienze vissute recentemente e quelle vissute negli otto anni della generazione dei bambini che diventano basi per una conoscenza significativa? Ci possono essere ricostruzioni di esperienze vissute che avviano gli alunni a potenziare la conoscenza del territorio nel quale vivono? Rispondiamo a queste domande, poi potremo tentare di capire come saggiare il livello delle competenze forse acquisite.

Quel che importa è che all'inizio le esperienze promosse dalla scuola portino gli alunni ad osservare e conoscere il territorio, a rilevare elementi che denotano il rapporto tra gruppi umani e ambienti con la mediazione delle attività di lavoro. Le esperienze possono riguardare visite a fattorie, a botteghe artigianali come i panifici, a musei, a teatri, a chiese, a biblioteche, a castelli, a mercati e fiere ... oppure la partecipazione a riti e a cerimonie che riproducono tradizioni popolari. Se gli alunni fanno le esperienze, producono le tracce e poi, a distanza di qualche tempo, assumono il compito di ricostruirle, di produrre le informazioni, di dare loro un ordine e metterle in racconto, allora scoprono il territorio come un teatro di attività molteplici, diverse, interessanti. In seguito, la ricostruzione del passato generazionale può portare a far scoprire archivi comunali e scolastici e parrocchiali.

Tali attività mettono convenientemente in connessione la geografia con la storia. Infatti, anche nelle progettazioni di geografia sono previste uscite ed esplorazioni del territorio.

Si immagini di organizzare una visita della classe in una fattoria durante la vendemmia. Sappiamo che i bambini vedranno la casa colonica, i vigneti, la cantina e che saranno impegnati a osservare le attività per trasformare i grappoli in mosto. Ci prepariamo alla visita, coinvolgendo i familiari e istruendo gli alunni circa le cose da portare e da fare e distribuendo incarichi. Dobbiamo fare in modo che tutta l'esperienza

¹⁰ Cito G. Granello dalla pagina *Il principato vescovile*.

sia documentata, cioè che ogni attività produca tracce da inserire in una cartella dedicata alla visita.¹¹ L'impegno principale è quello di fare in modo che gli alunni diventino osservatori di

- elementi ambientali e paesaggistici (la casa colonica, il vigneto e la sua struttura geometrica)
- gli spazi della casa (stalla? cantina)
- gli strumenti e i contenitori (forbici per distaccare i grappoli, cestelli per la raccolta, torchio, botti, ecc.)

Per questo l'apporto dell'approccio geografico può essere risolutivo per evidenziare elementi che servono da punti di riferimento e per disegnare un reticolo su cui rappresentare graficamente oggetti, direzioni e movimenti del percorso effettuato.

Un modo per indurre i bambini ad osservare in corso d'opera è quello di impegnarli a fare fotografie dei luoghi e delle attività che vi si svolgono. L'insegnante, però, deve aver cura di documentare tutte le fasi della esperienza dal momento dell'uscita da scuola fino al rientro in classe.

In queste esperienze conoscenze importanti sono quelle che si formano osservando la sequenza delle attività per la raccolta dell'uva e delle altre per la produzione del mosto.

Tali sequenze formano dei copioni (o script, cioè delle sceneggiature di operazioni che devono essere concatenate per raggiungere lo scopo prefisso) nella mente di chi pratica le attività abitualmente. Occorre fare in modo che anche i bambini possano rappresentare i copioni della raccolta e della produzione del mosto non solo osservando ma pure fotografando le persone che svolgono ordinatamente le diverse operazioni che si concatenano da un inizio alla fine.¹²

Dunque dobbiamo integrare la didattica della geografia, quella dei copioni e quella della ricerca storica. La didattica della geografia c'entra nelle pratiche di osservazione di elementi territoriali e paesaggistici, quella dei copioni per rendere conoscenza utilizzabile la osservazione delle attività che sono in relazione con il territorio lo modificano o lo tutelano ...

Dalla esperienza vissuta al metodo di ricostruzione

Le fotografie diventeranno le tracce dell'esperienza collettiva, delle attività di raccolta dell'uva e di produzione del vino cui sono dedite le persone della fattoria, e pure dei luoghi e degli elementi architettonici e dei campi.

Infatti, passata una o due settimane è possibile sfidare i bambini a rappresentare con disegni l'esperienza vissuta, i luoghi visitati e osservati. Le discordanze e le dimenticanze inevitabili tra di loro diventano l'espedito per invitarli a pensare come risolvere le prime e colmare le altre. I bambini sono guidati a dare funzione di tracce con potenzialità informative al dossier fotografico messo insieme. Poiché nelle aule sono dotate di LIM, le fotografie possono essere caricate sul computer e mostrate sulla LIM in modo che gli alunni siano impegnati a distinguere tra quelle che riguardano il percorso dalla scuola alla fattoria, quelle che rappresentano l'ambiente (edifici e campi), quelle che documentano la raccolta e quelle

¹¹ Sei esperienze di questo genere sono state realizzate efficacemente in una classe seconda della scuola primaria di Vezzano (TN) : 1. nel vigneto e nella cantina vinicola di Santa Massenza; 2. nella fattoria di un nonno per vedere i vecchi strumenti usati per fare il vino; 3. nel campo di mais e alla macina a casa del nonno; 4. al museo degli usi e costumi della gente trentina di S. Michele all'Adige; 5. nella fattoria del nonno, per vedere come il formaggio e il burro erano fatti dai nonni; 6. visita al caseificio sociale di Coredo in Val di Non. Tutte le esperienze sono state poi ricostruite mediante l'uso di tracce e i bambini hanno imparato i copioni del fare e nel veder fare la vendemmia e il vino, del macinare il mais, del fare il formaggio. Le esperienze didattiche sono state condivise dall'insegnante di classe, Daniela Usai, e dalla studentessa tirocinante Ilenia Paoli. Esse sono diventate oggetto di analisi brillante e di valutazione nella tesi *Un anno di storie. Processi di insegnamento-apprendimento in una classe seconda*, che Ilenia Paoli ha svolto sotto la mia direzione e ha discusso nella sessione estiva dell'a.a. 2011-12 presso la Facoltà di Scienze della formazione primaria della Libera Università di Bolzano.

¹² Sulla didattica dei copioni mediante l'uso della LIM: M. Bussetti e L. Coltri, *Rappresentare copioni (script) con la LIM per insegnare abilità temporali e spaziali* in G. Di Tonto, I. Mattozzi, P. Nencioni, *Storia con la LIM nella scuola primaria*, Erickson, Trento, 2013, pp. 91-112.

inerenti la produzione del mosto. Gli alunni fanno così la operazione metodologica della classificazione tematica delle tracce e delle informazioni.

A questo punto si può procedere ad ordinare temporalmente e spazialmente le fotografie dei diversi gruppi tematici. Gli alunni ordinano le immagini per rappresentare la successione temporale e i mutamenti di luoghi del percorso compiuto per arrivare alla fattoria. Poi procedono alla organizzazione temporale e spaziale per le operazioni della vendemmia e per quelle della vinificazione iniziale. Possono così imparare come si fa la vendemmia e come si fa il vino oggi: acquisiscono i copioni come conoscenze che potranno utilizzare per comprendere in seguito testi di geografia o descrizioni di civiltà agricole.

Scattando foto e guardando le foto degli elementi che connotano il territorio visitato cominciano a educare lo sguardo curioso verso l'ambiente e il paesaggio.

Ma le conoscenze sono costruite applicando passo passo il metodo storico (convenientemente semplificato e facilitato dall'insegnante) e usando le tracce fotografiche come fonti. I bambini "agiscono" il procedimento della ricerca storica prima di imparare le parole che designano le fasi e gli strumenti dell'operazione storiografica. Si può dare il caso che possano fare la critica alla fonte poiché alcune fotografie sono poco utilizzabili in quanto sfocate o scattate da punti di vista non adeguati o perché sono malamente interpretabili i soggetti fotografati.

Dal caso singolare alla generalizzazione

Un passo ulteriore è quello della generalizzazione. Si tratta di proiettare i bambini a pensare che le attività che hanno conosciuto personalmente e localmente sono svolte in tanti altri luoghi della regione e dell'Italia, sicché possano pensarli al momento opportuno del curriculum come elementi che caratterizzano la civiltà attuale.

Si immagini di ripetere processi di insegnamento e di apprendimento analoghi ancora in prima rispetto a esperienze condivise dalla classe. Anche quelle che gli alunni fanno per imparare a vivere le attività scolastiche giornaliere possono essere ricostruite e rappresentate mediante disegni e fotografie, senza inibizioni per il fatto che i bambini sono ancora analfabeti. E poi in seconda, l'orizzonte del passato inizia a estendersi e la gamma delle esperienze a dilatarsi. Si possono impegnare gli alunni a ricostruire il processo di alfabetizzazione vissuto nella classe precedente. Infine essi saranno gli autobiografi della vita vissuta dal gruppo generazionale: il passato di sette anni che può essere messo a fuoco e il processo di crescita dei bambini e/o le loro esperienze scolastiche che diventano i perni tematici attorno a cui organizzare la ricerca storico-didattica. E tutte le conoscenze sono passibili di estensione a tutta la popolazione regionale e italiana.

La progressione curricolare

La progressione curricolare delle attività formative è evidente. Le abilità già formate in prima sono in seconda impegnate nell'uso di una gamma più ampia di tracce per produrre informazioni su un maggior numero di temi. Tra le prime troviamo non solo disegni e fotografie ma anche quaderni e testi scritti, documenti anagrafici, oggetti come i giocattoli, fonti di memoria La gamma dei temi implica la scrittura e il far di conto, la scuola dell'infanzia, i giochi, le abilità fisiche, l'alimentazione ecc. ecc.

Ma c'entrano le conoscenze e le abilità con la storia locale? Certo che c'entrano, se assumiamo la prospettiva curricolare. Non c'è molto da dire per sostenere la pertinenza delle abilità. Se i bambini iniziano a diventare abili nel metodo e nell'uso delle tracce fin dal primo biennio saranno già abbastanza abili per affrontare le tracce del passato locale e costruire con esse qualche conoscenza su di esso. Per quanto riguarda le conoscenze, quelle prodotte mediante la riflessione sulle esperienze di visita a luoghi e istituzioni del territorio e le altre inerenti la vita della generazione dei bambini aprono tutti gli occhi su elementi che contrassegnano il territorio (scuole, aziende agricole, musei, monumenti, botteghe artigiane, ospedali, parrocchia ecc. ecc.). Grazie ad esse gli alunni iniziano ad accorgersi di come è fatto l'ambiente nel quale si svolge la loro quotidianità. Iniziano l'apprendimento a vederlo, a osservarlo, a incuriosirsi ad esso. Se i due insegnamenti di geografia e di storia procedono a braccetto, gli alunni

provano a guardare il territorio con gli occhi del geografo e con quelli dello storico e a considerarne la duplice dimensione, quella spaziale e quella temporale.

Dunque, ci sono buone ragioni per integrare la progettazione del primo biennio con una tabella in cui sono segnalate le tematiche possibili e le conoscenze da costruire per far esercitare le abilità che preparano l'alunno competente.

Tab. 2. Tematiche possibili nel primo biennio per formare le prime conoscenze significative e le prime abilità

Classe 1	Le esperienze collettive: - vissute per conoscere e introiettare i copioni dello “stare a scuola” (entrare in aula, fare l'appello, pranzare in mensa, fare ricreazione, andare in bagno, prepararsi per l'uscita, uscire da scuola) - vissute per visitare fattorie, botteghe artigianali come i panifici, musei, teatri, chiese, biblioteche, castelli, mercati e fiere ... oppure - vissute per partecipare a riti e a cerimonie che riproducono tradizioni popolari.
Classe 2	1. Esperienza collettiva del processo di alfabetizzazione vissuto in classe prima Esperienze di ➤ mutamenti relativi alla scolarità al principio del XXI secolo ➤ mutamenti relativi all'infanzia vissuta al principio del XXI secolo

La verifica formativa delle competenze

Alla fine del biennio come possiamo mettere alla prova gli alunni per verificare se sanno applicare le abilità e le conoscenze in modo più o meno competente?

Ricordiamo che competente è colui che sa applicare le abilità e le conoscenze già acquisite e le risorse psichiche della sua personalità allo scopo di risolvere problemi inediti. Alla fine del primo biennio, non è il caso di pensare di proporre problemi inediti. Si può restare sul terreno già noto agli alunni, ma in modo che debbano fare le operazioni autonomamente.

Abbiamo la possibilità di consegnare ai bambini dossier di tracce fotografiche inerenti un'azienda agricola e le attività che vi si svolgono, oppure relative alla vita quotidiana in una scuola e dare la consegna di produrre conoscenze da comunicare ad un pubblico di lettori. Possiamo orientare la loro attenzione verso le differenze dei copioni degli attori che agiscono nell'ambiente di cui si occupano, in modo tale da provocare la manifestazione delle abilità e delle conoscenze che rendono possibile il riconoscere “il ruolo che le diverse persone hanno nell'organizzazione sociale del contesto di cui l'alunno fa parte e il differenziare i comportamenti nei diversi gruppi sociali e ambienti, secondo gli obiettivi della progettazione della rete delle Valli del Noce.

Insomma, i bambini dovrebbero dar prova di sapere come applicare le abilità esercitate nei due anni precedenti per suddividere le tracce in raggruppamenti tematici, mettere in ordine le tracce, per generare informazioni primarie e, magari, inferenziali, scrivere frasi per dar conto delle conoscenze elaborate.

L'insegnante non lascia completamente autonomi gli alunni. Dà alla prova il valore di verifica formativa e dà consigli se glieli chiedono e osserva i comportamenti e gli esiti delle attività degli alunni in modo da valutare se:

1. procedono con metodo;
2. sanno usare le tracce per produrre le informazioni pertinenti;
3. tentano di produrre informazioni inferenziali;
4. sanno organizzare le tracce in ordine temporale e spaziale
5. sanno indicare differenze e similitudini tra i diversi gruppi sociali di cui fanno parte;
6. sanno comunicare la conoscenza costruita con brevi frasi didascaliche apposte ad ogni sequenza fotografica.

7. sanno elaborare narrativamente la storia di una traccia (della sua produzione, del suo uso, del suo abbandono nei diversi contesti e nei diversi tempi).

Si possono realizzare rubriche che distinguono i livelli di competenze raggiunti come questa che riguarda l'uso delle tracce¹³:

Tratti o dimensioni ritenuti necessari	A)	Descrizione degli indicatori con relativi giudizi e punteggi			
		AVANZATO (4)	PIENAMENTE SODDISFACENTE (3)	DA SVILUPPARE (2)	INIZIALE (1)
metodo di lavoro	osservazione e analisi delle tracce per individuare elementi informativi pertinenti al tema determinato	Osserva e analizza semplici tracce sotto vari aspetti completando la tabella proposta	Osserva e analizza semplici tracce sotto alcuni aspetti completando quasi tutta la tabella proposta	Osserva semplici tracce e completa in parte la tabella	Osserva gli aspetti basilari di semplici tracce e li riporta nella tabella
	organizzazione delle tracce in ordine temporale e spaziale	Sulla base delle date, di coordinate spaziali esplicite e sulla base di inferenze nel caso che esse manchino	Usa le date e le coordinate spaziali esplicite e qualche inferenza più evidente	Usa le date e le coordinate spaziali esplicite	Usa le date e le coordinate spaziali esplicite con l'appoggio di una linea del tempo e di una mappa
	produzione di informazioni	Produce tutte le informazioni primarie possibili e informazioni inferenziali	Produce tutte le informazioni primarie e le informazioni inferenziali più immediate	Produce informazioni primarie	Produce minime informazioni di tipo primario
comunicazione della conoscenza costruita	stesura di brevi frasi didascaliche apposte ad ogni sequenza fotografica	Utilizza e organizza nelle frasi tutte le informazioni che ha prodotto. Scrive frasi chiare e ben strutturate	Utilizza e organizza nelle frasi quasi tutte le informazioni che ha prodotto. Scrive frasi chiare.	Utilizza e organizza nelle frasi alcune delle informazioni che ha prodotto. Le frasi sono comprensibili.	Utilizza e organizza nelle frasi informazioni minime. Le frasi sono comprensibili.

Così l'insegnante può valutare il livello di abilità raggiunto da ogni alunno e può programmare in modo più personalizzato le attività per il biennio seguente, nel quale il passato da far conoscere è quello della comunità locale e del territorio regionale.

E per la verifica delle conoscenze nel primo biennio in rapporto con le altre competenze attese?

Immaginiamo di proporre un testo che contenga alcune informazioni su vigneti e su fattorie di una qualche regione italiana. Si chiede agli alunni di fare inferenze, da una parte sulla società e sulle differenziazioni sociali, dall'altra sullo spazio occupato dall'azienda agricola, in modo da valutare l'abilità ad usare le conoscenze apprese allo scopo di comprendere testi e cominciare a considerare che la società è articolata in differenti gruppi che si formano per le attività che i membri della società esercitano. Così si avviano gli alunni verso i traguardi indicati dalle competenze 3 e 4¹⁴. Non è il caso, invece, di verificare le competenze 5 e 6¹⁵ poiché è insufficiente la base delle conoscenze.

Possiamo formulare gli obiettivi di competenze compatibili con le attività svolte nel primo biennio:

1. applica le abilità cognitive e operative e le conoscenze metodologiche per usare tracce come strumenti per produrre informazioni e svolgere con ordine il procedimento di costruzione di una conoscenza relativa ad esperienze vissute

¹³ Sono debitore grato a Maria Renata Zanchin per la ideazione e la composizione della rubrica.

¹⁴ **Competenza 3:** Riconoscere le componenti costitutive delle società organizzate – economia, organizzazione sociale, politica, istituzionale, cultura – e le loro interdipendenze [quadri di civiltà]. **Competenza 4:** Comprendere fenomeni relativi al passato e alla contemporaneità, contestualizzarli nello spazio e nel tempo, cogliere relazioni causali e interrelazioni.

¹⁵ **Competenza 5:** Operare confronti tra le varie modalità con cui gli uomini nel tempo hanno dato risposta ai loro bisogni e problemi e hanno costituito organizzazioni sociali e politiche diverse tra loro, rilevando nel processo storico permanenze e mutamenti. **Competenza 6:** Utilizzare conoscenze e abilità per orientarsi nel presente, per comprendere i problemi fondamentali del mondo contemporaneo, per sviluppare atteggiamenti critici e consapevoli [raccordo con l'Educazione alla cittadinanza]

2. usa le conoscenze apprese per fare inferenze rispetto alle informazioni implicite in testi che tematizzano le stesse conoscenze.

In tutte le classi fino alla quinta intermedia la verifica deve essere formativa. Come in situazioni di apprendistato l'insegnante deve mettere alla prova l'autonomia degli alunni, ma deve osservare le loro prestazioni, in modo da guidare e consigliare quelli che presentino difficoltà cognitive e da sostenere e valorizzare i bambini brillanti. La valutazione serve per individuare cosa ha funzionato o cosa ha funzionato male nel processo di insegnamento e quali sono i motivi del disagio e dei limiti delle prestazioni di ciascun alunno. La valutazione formativa è una componente del processo di insegnamento e di apprendimento che può giovare al consolidamento delle abilità metacognitive. Esse sono un ingrediente importante delle competenze e si formano se l'insegnante stimola gli alunni a riflettere sui motivi delle disagi o dei successi sperimentati nell'apprendimento e a comunicarli esplicitamente.

Il secondo biennio: verso il passato disciplinare

In terza comincia il viaggio degli alunni verso territori del passato che si trovano oltre l'orizzonte personale: quello delle generazioni adulte e quello del territorio locale. In quarta classe gli alunni si preparano ad affrontare la storia dei tempi più remoti e forse possono studiare il processo di genesi dell'umanità che è denominato canonicamente "ominazione". Opportunamente le progettazioni delle reti di scuole formulano obiettivi che insistono sulle abilità metodologiche e cognitive e su conoscenze ad esse correlate.

Quali sono le tematiche convenienti a favorire il consolidamento e lo sviluppo delle abilità cognitive e l'apprendimento di conoscenze utili a imparare a leggere il territorio? La regola è sempre la stessa: agganciare le nuove conoscenze a quelle che i bambini hanno già appreso per esperienza diretta o grazie al percorso formativo. Poiché hanno sviluppato esperienze e conoscenze relative alla scuola e quelle di mestieri e di professioni e di alcune istituzioni e di elementi del paesaggio circostante e contemporaneo, possiamo immaginare che siano da tematizzare oggetti analoghi per i periodi dell'infanzia delle generazioni adulte: ad esempio la scuola, le aziende e attività agricole, altri mestieri, le botteghe artigianali e commerciali, il territorio comunale o il quartiere urbano al tempo dei nonni, 60-70 anni prima, con relativi copioni.

La gamma delle tracce da utilizzare dipende dalle risorse a disposizione della scuola e dalle uscite possibili. Se la scuola è dotata di un archivio storico, gli alunni possono visitarlo e utilizzare pagelle e registri e fotografie e strumenti, ma è possibile anche far uso di documenti di archivi comunali e parrocchiali, di esposizioni di musei etnografici e della scuola, di mappe che rappresentano il territorio in altri tempi, di fonti di memoria. Gli insegnanti potrebbero preparare dossier di poche fonti riprodotte in qualche modo e stampate per poterle distribuire a gruppi di alunni oppure scansionate o fotografate digitalmente e messe a disposizione di tutta la classe mediante la LIM.

Il procedimento ricalca i passaggi già sperimentati nel primo biennio, ma le abilità sono messe alla prova con tracce diverse per quantità e per caratteristiche. I temi più promettenti sono quelli che possono essere affrontati dal punto di vista geostorico. Si pensi a due temi possibili come gli spazi commerciali e la crescita dei centri urbani negli ultimi 70-80 anni. Per l'uno e per l'altro gli alunni hanno esperienze: frequentano centri commerciali, supermercati, botteghe nel centro delle città oppure vedono i quartieri nuovi, le nuove case, la rete di strade che percorrono i territori da loro abitati.

Si tratta di indurre gli alunni a passare alla riflessione sulle conoscenze spontanee e alla rappresentazione del territorio attuale con la molteplicità delle sue vie di comunicazione, di infrastrutture commerciali, di edifici nuovi. Le loro informazioni, la documentazione fotografica che possono preparare, le mappe che possono essere trovate sul web (nell'ufficio cartografico della provincia¹⁶ e negli uffici tecnici dei comuni) o in libri offrono la pedana per passare dalla percezione degli spazi percorsi alla loro rappresentazione e alla loro conoscenza più approfondita. Fino a questo punto è l'approccio geografico che domina. Ma poi

¹⁶ http://www.territorio.provincia.tn.it/portal/server.pt/community/cartografia_di_base/260/cartografia_di_base/19024

l'insegnante può indurre i bambini a porsi questioni circa i mutamenti che il territorio ha subito. Gli basta mostrare immagini fotografiche e cartografiche dei periodi in cui il territorio appare diverso da quello attuale. Il confronto induce gli alunni a incuriosirsi e ad elaborare le questioni circa i tempi, i modi e le relazioni dei mutamenti con altri mutamenti. È questa la molla che li fa diventare ricercatori di fonti: con che cosa produrre le informazioni pertinenti e necessarie? Induciamoli a elaborare questioni e poi a ipotizzare quali potrebbero essere gli strumenti di informazione. Probabilmente in prima battuta diranno i libri e la risposta deve essere accettata, ma occorre insistere negli stimoli affinché possano intuire che ci sono le tracce primarie. Insomma, gli alunni devono essere coinvolti in un modesto e guidato esercizio di euristica. Questo è il passo ulteriore nella padronanza del metodo. Poi le operazioni di uso delle tracce allo scopo di produrre informazioni dirette o inferenziali ripeteranno i passaggi già sperimentati nel primo biennio, ma l'insegnante può trovare i modi per far sviluppare inferenze sempre più numerose e raffinate. Con una tabella può far distinguere le due classi di informazioni in modo che gli alunni si rendano conto metacognitivamente delle operazioni che servono a produrle: in una colonna appaiono indicate le tracce, nella seconda sono annotate le informazioni dirette primarie, nella terza colonna sono annotate le inferenze elaborate grazie all'applicazione dello schema "se so questo allora posso anche ipotizzare altre informazioni" grazie alle conoscenze extrafonti che già possiedo, per esempio, sui copioni di produzione o di uso degli oggetti tracce.

Nella organizzazione delle informazioni e nella loro elaborazione comunicativa occorre valorizzare le mappe, la carte, i riferimenti alle fonti. Gli alunni potrebbero farlo con tabelloni da mettere in mostra, ad esempio. Importante è che la conoscenza così prodotta dia loro la possibilità di sapere come il territorio si è modificato in relazione a esigenze sociali (crescita e movimenti demografici, ad esempio) e per decisioni di chi amministra istituzioni. L'ultimo atto di un percorso centrato sulla storia della società nell'ambiente è la generalizzazione a tutto il territorio provinciale: gli alunni devono prendere coscienza che costruzione di scuole, di strade, espansione dell'urbanizzazione, moltiplicazione di centri commerciali, di impianti sportivi ecc. ecc. non sono fatti limitati allo spazio da loro vissuto, ma sono diffusi. Basta guidarli a leggere delle carte che rivelano la consistenza territoriale dei fenomeni studiati.

Dal passato recente al passato più remoto, quello della genesi dell'umanità

Si tratta di accompagnare i bambini a fare un triplice salto mentale, quello che li fa passare dalla esperienza di un mondo pieno di umanità ad un mondo deserto di uomini, quello temporale che li costringe ad immaginare l'inimmaginabile periodo di due milioni di anni, quello che li fa spostare dal territorio vissuto a territori lontani come quelli Africani. È possibile che la storia locale renda loro meno ardui i salti? Se siamo succubi di un procedimento discorsivo che debba ricalcare l'avanzare della cronologia, non ci può venire in mente una soluzione simile. Se pensiamo che la pedana di lancio per ogni avventura intellettuale è quella del già noto e delle conoscenze che possono riguardare i territori più familiari, allora si possono trovare soluzioni originali.

Dobbiamo far capire che l'umanità non c'è stata sempre e non è stata sempre così com'è attualmente. E dobbiamo continuare a far capire che ciò che sappiamo del passato anche più profondo lo dobbiamo alla disponibilità di tracce e alle operazioni che su di esse hanno fatto gli studiosi.

La storia locale fa da ponte verso l'ignoto.

Invece di partire dal sussidiario, partiamo dalle tracce trovate in Trentino che attestano la presenza dei primi gruppi umani. Possiamo presentare agli alunni carte che rappresentano il territorio trentino prima che ci arrivassero i primi nomadi: facciamo rendere conto che c'è stato un tempo in cui nel territorio che ora chiamiamo Trentino non c'era anima viva. Che anzi per molto tempo fu coperto da ghiacciai e che molte valli sono plasmate dall'avanzata e dall'attrito dei ghiacciai.

«... tra i 40.000 e i 10.000 anni fa circa ... Il ghiaccio occupava ancora l'asse del Garda e dell'Adige fino ad arrivare alle pendici meridionali del monte Baldo: emergevano solo le zone più elevate di questa catena montuosa e, più a nord, del Bondone e della Paganella.

Tutta la valle dell'Adige, quindi, all'altezza delle attuali Trento e Rovereto, fino a 1500 metri di quota, era sommersa dal ghiaccio.»¹⁷

I bambini cominciano a sapere e capire che l'ambiente stesso s'è modificato nel corso di migliaia di anni. Ma poi possiamo mostrare le carte che rappresentano i siti dove sono state trovate le tracce che gruppi umani hanno lasciato durante il paleolitico superiore e specie nel mesolitico: manufatti di selce, focolari, resti di animali, punte d'osso, conchiglie forate, oggetti con decorazioni: gli oggetti possono essere mostrati in qualche modo. Una pubblicazione offre 4 carte che possono essere elaborate per far capire che oltre 130 siti distribuiti sono stati scoperti dagli studiosi sia nelle valli sia, soprattutto, lungo le dorsali alpine nei territori che attualmente formano il Trentino-Alto Adige.¹⁸ Gli alunni comprendono che grazie alle tracce è possibile sia conoscere che il territorio fu frequentato da gruppi umani sia produrre informazioni sul loro modo di vivere. Insorgono le questioni: ma allora i ghiacciai non c'erano più? e da dove e come sono arrivati i gruppi umani nel territorio? Le risposte sono ovviamente nel riscaldamento climatico, nell'arretramento dei ghiacci e nella diffusione di nuove piante e animali e nell'arrivo di gruppi umani da territori lontani. Così la conoscenza della storia del Trentino nel paleolitico superiore e nel mesolitico immette con fluidità nella grande storia della genesi dell'umanità e delle emigrazioni fuori dell'Africa. Il vantaggio di tale itinerario è che l'insegnante fa muovere progressivamente gli alunni da una conoscenza agganciata a conoscenze già acquisite e al territorio locale per cui hanno una qualche curiosità a conoscenze che restano connesse tematicamente ma spostano l'attenzione e il bisogno di capire verso nuovi spazi. Il tragitto degli alunni nella zona di sviluppo prossimale è salvaguardato anche per il fatto che dall'osservazione di immagini di tracce passano alla costruzione di mappe di conoscenze mediante i testi comunicati dagli insegnanti di storia e di geografia.

Qual è il profilo dell'alunno dopo quattro anni in cui ha avuto opportunità di fare del territorio vissuto l'oggetto delle sue conoscenze e il campo di applicazione del metodo storico, di scoperta della varietà delle tracce che permettono di elaborare informazioni?

È un alunno che ha scoperto che in mezzo a tante cose del suo tempo presenti sul territorio conosciuto per esperienza sono presenti tante altre cose che provengono dal passato, dalle attività umane svolte in passati più o meno remoti. Ha capito per averne usato alcune come fonti che quelle cose sono le tracce che permettono di generare le informazioni e di produrre conoscenze. Ha più volte applicato i procedimenti metodologici. Ha iniziato a rendersi conto di come deve far funzionare la mente per fare operazioni cognitive più efficaci. Ha iniziato a capire che le tracce sono conservate e mostrate in quanto considerate beni culturali. Ha svolto esercizi di elaborazione delle informazioni in testi di tipo storico. Ha iniziato a studiare testi e a realizzare mappe delle conoscenze apprese.

Quale verifica formativa di competenze può essergli proposta? Potremmo immaginare di mettere alla prova la competenza di uso delle conoscenze apprese con una sfida di questo tipo:

«Scrivi ai tuoi genitori o ad amici/che per persuaderli a visitare con te un museo dove sono esposti tracce del periodo mesolitico in Trentino»

Oppure potremmo ancora una volta suscitare le abilità metodologiche in modo che siano usate le conoscenze extrafonti:

«Sulla base di immagini di tracce del Mesolitico in Trentino e di connesse didascalie elabora informazioni dirette e inferenziali sui gruppi umani che hanno prodotto o usato quegli oggetti»

Una variante di questa prova potrebbe essere quella di proporre l'immagine di una vetrina di museo con oggetti del Mesolitico e invitare gli alunni a fingersi guide che devono "spiegare" oralmente ai genitori o ad altri il significato degli oggetti e della esposizione. Ai bambini piace tornare nei musei visitati con profitto e

¹⁷ Maria Raffaella Caviglioli (a cura di), Il paleolitico in www.trentinocultura.net.

¹⁸ Giampaolo Dalmeri, Annalisa Pedrotti, *Distribuzione topografica dei siti del Paleolitico Superiore finale e Mesolitico in Trentino-Alto-Adige e nelle Dolomiti Venete (Italia)*, in "Preistoria Alpina - Museo Tridentino di Scienze Naturali", vol. 28 (1992), pp. 247-267, Trento, 1994, disponibile in pdf sul sito <http://www.mtsn.tn.it>

con gusto insieme con i genitori ed esporre quel che hanno imparato. Questa sarebbe una prova autentica.

Si può lasciare che le prove siano affrontate in piccoli gruppi. L'importante è che l'insegnante osservi i comportamenti di ciascuno per risolvere i problemi in modo da valutarne il livello di padronanza di abilità e informazioni e che dia supporto e orientamenti ogni volta che è necessario per il superamento dei blocchi cognitivi e/o espositivi e delle deviazioni controproducenti.

Verso i quadri delle civiltà di massa

In quarta classe l'impegno didattico si sposta verso la promozione di abilità a costruire quadri di civiltà con l'uso di tracce e con l'uso di testi. Si avviano anche le abilità di studio, che implica far lavorare gli alunni sui testi in modo che li traspongano in mappe di conoscenze. Di nuovo la storia locale può essere convocata oltre che per l'aumento di conoscenze del passato del territorio anche come trampolino di lancio verso le civiltà di massa più antiche. Il percorso curricolare solito fa inoltrare i bambini verso le civiltà mediorientali (sumerica, egizia ecc.). Ancora una volta, mettiamo a soqquadro questo paradigma della primazia nel corso del tempo ("l'idolo delle origini", come lo chiamava Marc Bloch) come criterio per procedere nella costruzione del sistema di sapere.

Partiamo, invece, dal territorio locale. C'è a disposizione la civiltà palafitticola della valle di Ledro, con siti archeologici, musei, testi. Nel museo sono esposti oggetti di vita quotidiana di 4000 anni fa, e per rendere associabile i reperti con il contesto di produzione e di uso essi sono esposti sullo sfondo dei resti dell'antico villaggio palafitticolo. Ma gli alunni hanno anche la possibilità di vedere ed esplorare nella rappresentazione a scala reale un modello ricostruito di palafitta preistorica,¹⁹ perché il personale del museo intende offrire la scenografia più adatta alla simulazione della preistoria a scopo didattico e divulgativo.

Abbiamo, dunque, le tracce, una ricostruzione del contesto tridimensionale e a scala reale che è l'esito comunicativo dell'interpretazione di esse, le tracce sistemate come beni culturali, le attività museologiche e le attività didattiche del personale addetto alla conservazione e valorizzazione di essi. C'è tutto quel che serve per far conoscere agli alunni come gruppi umani dell'età del bronzo si adattarono all'ambiente, come le modificazioni ambientali hanno conservato le tracce, come gli studiosi le hanno usate come fonti, come altri studiosi le hanno messe a disposizione di tutti. Con uno schedario che guidi all'osservazione e all'analisi di oggetti selezionati e alla produzione di informazioni primarie e inferenziali. Poiché ci sono copie manipolabili dei reperti, le tracce possono essere osservate nelle vetrine, ma la loro interpretazione può avvalersi anche dei facsimile. Così gli alunni possono avere la eccitante impressione di agire da storici che ricostruiscono il passato.

L'insegnante deve iniziare il lavoro in aula con la presentazione delle attività e con la promozione delle informazioni extrafonti pertinenti e deve concluderlo in aula con altre schede che possono guidare alla elaborazione tematica delle informazioni e alla loro tessitura in una descrizione di aspetti di civiltà di

¹⁹ «I resti della Palafitta di Ledro rividero il sole, dopo migliaia di anni, nell'autunno del 1929, quando il livello del lago fu abbassato per i lavori di presa della centrale idroelettrica in costruzione a Riva del Garda. Sulla sponda meridionale del lago affiorò una distesa di pali (oltre diecimila). L'esistenza dei pali, che era attribuita ad un'antica diga realizzata per controllare il livello del lago, si dimostrò essere l'attestazione di una delle più grandi stazioni preistoriche scoperte fino ad allora in Italia e una delle più importanti in Europa. La notizia della scoperta della palafitta, catalogata fra le stazioni del tardo neolitico, mise in fermento il mondo scientifico. Furono effettuati scavi, raccolti numerosi oggetti, e venne riportato alla luce un tavolato di 16 metri quadri, probabile pavimento di una capanna. Alla conclusione dei lavori il livello del lago venne rialzato e l'acqua tornò a ricoprire l'area archeologica. Solo nel 1936-37, in seguito a un periodo di forte siccità, le acque subirono un notevole abbassamento e permisero la ripresa dei lavori, che interessarono un'area di 4500 metri quadri. Queste prime ricerche, a cura dell'Università e della Soprintendenza di Padova, videro il seguito negli anni '50, mentre negli anni '60 e '80 fu il Museo tridentino di scienze naturali a realizzare delle campagne di scavo con mezzi e sistemi in precedenza non disponibili, seguendo il criterio stratigrafico e adottando metodologie naturalistiche.» <http://www.palafittedro.it/reperti.asp>

gruppi vissuti nell'età del Bronzo Antico – Medio (2200-1350 a.C.) nel territorio che ora chiamiamo Trentino.

Ovviamente le stesse considerazioni e proposte valgono per il museo delle palafitte di Fiaavé, aperto al pubblico nel 2012. Ma qui gli alunni scoprono un ambiente naturale diverso, quello della torbiera che ha colmato un antico lago glaciale, possono capire la dinamica della conservazione e della dissoluzione delle tracce, poiché la torba ha conservato anche utensili in legno e reperti botanici che, invece, sono stati dissolti in altri ambienti, e possono osservare e analizzare gli aspetti di vita quotidiana messi in scena in una sala del museo. Inoltre, grazie ai plastici, è possibile rendersi conto delle diverse soluzioni che i gruppi umani hanno scelto per costruire le palafitte sul bordo dei laghi o all'interno dello specchio lacustre.

In entrambi i casi la geografia può entrare in complicità con la storia (o viceversa): gli alunni devono studiare e imparare conoscenze sui due ambienti attuali e poi sugli ambienti nel passato remoto per effetto di fenomeni naturali e nel passato recente in conseguenza delle attività umane di costruzione di dighe, di scavi, delle costruzioni di aree e infrastrutture museali.

Insomma, le unità diventano stimolano l'approccio geostorico con gran beneficio delle abilità e delle conoscenze degli alunni.

Il passo successivo potrebbe essere quello della generalizzazione in modo che gli alunni scoprano che i villaggi palafitticoli sono 111 sparsi in altre regioni italiane e in altri territori europei.

E gli alunni hanno nel modello di studio e di costruzione della conoscenza della civiltà degli abitanti dei villaggi palafitticoli il viatico per inoltrarsi nello studio delle civiltà di massa dei territori mediorientali.

Alla fine del secondo biennio il profilo dell'alunno si arricchisce di conoscenze del territorio trentino – sia geografiche sia storiche -, di abilità metodologiche più raffinate, di abilità espositive messe in gioco per organizzare una maggiore quantità di informazioni, di abilità ad associare e connettere conoscenze storiche e conoscenze geografiche.

In più nella loro personalità inizia ad operare la consapevolezza del ciclo di attività grazie alle quali gli oggetti vivono vicende diverse:

gruppi umani insediati nel territorio → produzione e uso di oggetti nella loro vita quotidiana → abbandono degli oggetti nel territorio (in superficie o sepolti) →// ritrovamento degli oggetti casuale o intenzionale in un presente posteriore → scoperta del loro valore conoscitivo da parte di studiosi → studio e produzione di conoscenze → assegnazione di significato e valore agli oggetti come beni culturali → // conservazione e tutela e valorizzazione degli oggetti e dei siti da parte di altri esperti (conservatori, museologi, museografi).

L'alunno ha maggiori stimoli per diventare educato al patrimonio culturale.

La verifica e la valutazione delle competenze

Come possiamo monitorare se le abilità, le conoscenze, le metacognizioni, le sensibilità maturate nei processi di insegnamento e di apprendimento possono manifestarsi in compiti che richiedono competenze? Immaginiamone una che impegni competenze metodologiche, competenze del cittadino beneducato, competenze alla comprensione dei testi.

Ne propongo una col semplice valore di esempio. Si può indicare agli alunni di esplorare il sito del Museo della terramara Santarosa di Poviglio in Emilia-Romagna²⁰ con lo scopo di conoscere un diverso modo di insediamento in villaggi palafitticoli, di interpretare le immagini delle tracce, di recensire la efficacia comunicativa del sito, di rilevare le istituzioni e gli esperti che hanno collaborato nello scavo e nella valorizzazione dei reperti. Si può mostrare il sito sulla LIM e lasciare che gli alunni lo esplorino a gruppi e secondo il tema da svolgere. Essi trovano testi indicizzati e gallerie di immagini. Scoprono che esistono tracce che si rivelano in primo luogo con le fotografie aeree. Possono dar prova di saper usare testi storici per produrre le informazioni per descrivere gli aspetti costitutivi di un quadro di civiltà, di metterli in relazione, a partire da quello tra gruppi umani e ambienti, e di confrontare quadri di civiltà contemporanei e riconoscere le loro somiglianze e differenze usando il linguaggio appropriato.

²⁰ <http://terramarasantarosa.comune.poviglio.re.it/>

Ancora una volta occorre una verifica formativa: l'insegnante osserva, annota i segni delle abilità e delle conoscenze messe all'opera, dà consigli a chi ne ha bisogno e valuta in che quantità e in che misura sono raggiunti gli obiettivi delle progettazioni.

Il terzo biennio: le civiltà romana e medievale a scala locale

A questo punto credo di aver chiarito la logica della proposta di mettere in rapporto cognitivo storia locale e storia generale nel curriculum. Ed è facile, dunque, prevedere le prossime proposte per il terzo biennio, quando il progetto curricolare deve far da ponte tra scuola primaria e scuola secondaria. Gli alunni devono essere guidati a diventare abili nello studio sia in quinta primaria che nella prima media. Tale impegno comporta per l'insegnante curare intensamente le attività di studio degli alunni, insegnare loro ad analizzare i testi, a mettere le conoscenze in relazione tra di loro, a costruire man mano il sistema di sapere. Ma non si può rinunciare a perseguire l'ulteriore progresso delle abilità metodologiche. In quinta ci sono due importanti conoscenze che legano la storia locale a quella generale: la romanizzazione e la cristianizzazione del Trentino. Entrambe permettono di lavorare con tracce, con il patrimonio culturale, con i testi e di fare riferimento agli assetti territoriali. Possiamo fare della storia locale il punto di partenza dell'itinerario di studio della civiltà romana.

In quinta

Le tracce sotterranee e museali di Tridentum e la tabula clesiana sono gli strumenti principali per accostare gli alunni alla conoscenza della trasformazione del territorio trentino da territorio segnato dalla civiltà della popolazione retica a territorio che assume le caratteristiche della civiltà romana. Sicché gli alunni possono costruire i quadri di entrambe le civiltà e compararle. Queste conoscenze innescano l'interesse e danno la base per lo studio e la comprensione della civiltà romana.

Altro tema molto rilevante e non trascurabile in quinta è la trasformazione del mondo romano da pagano a cristiano.

Il caso trentino con le sue specificità e con le sue incertezze e controversie storiche sui martiri **** può far da introduzione allo studio del processo che trasformò la religione e la civiltà dell'impero.

Dopo cinque anni di scuola primaria, occorre finalmente una verifica sommativa. Una prova potrebbe consistere nel dare agli alunni un testo risultante da una trasposizione didattica dei testi di Iginio Rogger pubblicati nella storia del Trentino nel sito www.trentinocultura.it e di porre agli alunni il compito di rilevare quali siano le tracce su cui è basata la informazione fattuale, quali sono le informazioni inferenziali e i significati aggiunti dallo storico, quali sono le incertezze e i problemi interpretativi.

Un'altra prova potrebbe essere quella di far usare un testo per costruire un quadro sulla civiltà romana in Trentino o sulla evangelizzazione delle valli trentine.

L'insegnante deve far produrre a ciascun alunno la manifestazione di come sappia mobilitare le abilità, le conoscenze, le risorse psichiche e metacognitive nel risolvere i problemi che insorgono nella risoluzione del compito di saper interpretare un testo nelle sue componenti. È questo il momento in cui l'insegnante deve tener conto delle valutazioni via via fatte nelle verifiche formative per certificare le competenze con le quali ciascun allievo passa al livello scolastico superiore.

Il principio della scuola secondaria

Ciascun alunno inizia la scuola secondaria con una dotazione, diversamente bilanciata, di abilità metodologiche, di conoscenze del territorio percorso e studiato, di interessi, di consapevolezza metacognitiva che i professori non devono aspettarsi già perfettamente sviluppata.

Il passaggio dalla scuola primaria alla secondaria è un salto che determina nella maggioranza dei casi la caduta dell'interesse e del piacere di studiare storia e il peggioramento del rapporto con la disciplina. Lo sappiamo da tanti studi e analisi che riguardano gli insuccessi dei ragazzi nella scuola secondaria. E

sappiamo che la delusione dipende dai testi di storia generale scolastica, dalla preminenza della storia eventografica, dai metodi trasmissivi degli insegnanti, dalla incapacità di studio di testi complicati. Perciò i professori non hanno diritto di attribuire ai colleghi della scuola primaria il non conseguimento di obiettivi che non sono conseguibili nella scuola primaria e non possono assolversi dalle proprie responsabilità addossando agli alunni la colpa dell'inabilità, dell'ignoranza e della mancanza di interesse per la disciplina.

Il primo anno deve essere considerato ancora un anno di transizione e di acclimatamento ad un nuovo regime scolastico. I professori sono impegnati a progettare ed attuare processi di insegnamento tenendo conto del profilo iniziale degli alunni che compongono la classe e perciò devono saper indagare e valutare con verifiche ben pensate le abilità e le conoscenze effettivamente possedute dagli allievi, non quelle pretese dai docenti sulla base dell'idea che essi si fanno del sapere storico canonico.

Ma hanno un dovere ancora più delicato e risolutivo che è quello di curare il processo di apprendimento allo scopo di promuovere ulteriormente le abilità e le conoscenze e, in primo luogo, gli interessi degli alunni. Devono imparare a guidarli nelle attività di studio, rivelando quali sono le caratteristiche del libro in uso e del sistema di conoscenze che esso contiene.

L'attività iniziale deve riguardare anche la storia locale. Nello svolgimento dei piani di lavoro annuali l'intreccio tra storia locale e storia generale può essere ormai ripetutamente valorizzato: nel periodo chiamato medievale e nella prima età moderna, la formazione del principato vescovile all'interno dell'organismo dell'impero produce i tratti caratterizzanti la civiltà feudale e rinascimentale e lascia tracce numerose e diffuse sul territorio con castelli, centri urbani, chiese, conventi, con opere d'arte presenti nei musei e negli edifici religiosi. I docenti possono selezionare beni culturali allo scopo di farli interpretare come tracce. Si immagini di far adottare dalla classe uno o più beni culturali e di far radunare le informazioni su come essi sono conservati e messi a disposizione del pubblico, sulla quantità di visitatori che ci sono ogni anno, sui servizi educativi allestiti e sulle istituzioni che se ne curano.

Ad esempio, la classe potrebbe prendere in considerazione due castelli ben valorizzati come quelli di Stenico o Thun in Val di Non o Castele Beseno. Gli alunni li devono studiare possibilmente con visite in cui possano parlare con il personale museale. Ma quel che è necessario è l'uso dei siti web per assumere le informazioni che servono per comparare le due situazioni e fare proposte e considerazioni da piccoli cittadini attivi e responsabili.

In seguito potrebbero usare alcuni degli oltre 50 castelli sparsi nella provincia e i siti che li presentano come tracce e i testi che ne ricostruiscono le storie per accumulare informazioni e produrre il quadro della civiltà feudale e/o gli assetti istituzionali del principato.

Gli alunni possono conoscere i copioni di come si diventava feudatari e i copioni di un principe vescovo non dotato di sovranità piena. Così mediante lo studio e la comprensione dell'articolazione imperiale trentina gli insegnanti mettono gli alunni in condizione di capire le caratteristiche degli altri organismi istituzionali che si affacciano sulla scena della storia europea.

In relazione a questa impostazione dello studio di storia locale la verifica di competenze potrebbe riguardare, invece, un castello o un luogo fortificato chiuso al pubblico e non valorizzato come, ad esempio, il castello di Mattarello di proprietà privata. Gli alunni dovrebbero impegnarsi a ricostruirne la storia e a immaginare proposte di tutela e di valorizzazione. Le competenze si rivelano nelle capacità di mettere a frutto le abilità di studio e le conoscenze nella proposta di soluzione di un problema autentico, che richiederebbe di raccogliere informazioni di prima mano anche dagli assessorati della provincia e del comune per sapere quali le ragioni dell'abbandono. quali sono i vincoli, se ci sono progetti, quali i finanziamenti possibili ...

il quarto biennio: la storia a scala locale nella storia europea, nazionale e mondiale

Negli ultimi due anni della scuola media si può delineare un curriculum nel quale concatenare tutti o alcuni dei temi che mi paiono più rilevanti e che possono agevolmente intrecciarsi con i temi di storia generale:

Il Principato vescovile nella civiltà rinascimentale e il Concilio; Il Trentino nell'800 e il processo di unificazione dell'Italia; agricoltura e manifatture nel Trentino; il Nuovo Mondo nel Trentino

(modificazioni nella cultura alimentare e nella demografia per effetto della emigrazione); il Trentino nella prima guerra mondiale; la trasformazione turistica e la civiltà di massa e dei consumi nel Trentino; il Trentino nel fascismo e nella seconda guerra mondiale; la costituzione della provincia autonoma e lo sviluppo economico.

Attualmente, le conoscenze storiche che riguardano l'età moderna sono le meno gradite e le meno sapute dagli studenti. La loro repulsione è un effetto del modo in cui la storia generale dell'età moderna è trattata nei libri scolastici. Gli studenti non riescono ad apprezzare la rilevanza la storia dell'età moderna come quella che costruisce il tronco che sostiene il mondo attuale con le sue ramificazioni. Non riescono a capire dall'insegnamento della storia moderna che noi siamo le propaggini dell'età moderna, della crescita del tronco moderno piuttosto che delle radici antiche e medievali. Possiamo contrastare questa deriva con l'insegnamento della storia locale in età moderna, scegliendo temi decisamente significativi e assumendo l'eventografia solo in subordine per chiarire gli aspetti e le trasformazioni del mondo locale.

Stavolta proviamo a immaginare come poter impegnare gli alunni in una spola tra storia generale e storia locale. Presentiamo il testo di storia generale sulla Riforma cattolica e sul Concilio e facciamolo studiare. Gli alunni trovano Trento come sede di sedute conciliari, ma i testi manualistici in genere non danno nessuna possibilità di conoscere com'era Trento al tempo del Concilio. Suscitiamo il problema e organizziamo la visita alla città, al Museo diocesano, alle chiese, al Castello del Buon Consiglio allo scopo di far utilizzare le opere d'arte come fonti per descrivere le trasformazioni urbane durante il principato di Bernardo Cles e Trento come sede del Concilio. Si attiva, così, il circuito

“storia generale → storia locale → uso metodologico delle tracce → patrimonio culturale”

Altri processi di insegnamento e di apprendimento gestiti allo stesso modo per la costruzione delle altre conoscenze potrebbero formare negli alunni le pietre miliari tra le conoscenze di storia moderna e contemporanea. E sarebbero tutte disposte a fare da ponte tra passato e presente.

Come verificare le competenze alla fine dell'intero ciclo? Potremo immaginare di farlo con quattro tipi di prove:

1. Assegnare il compito di condensare in un testo dalla lunghezza definita il sapere di storia locale conosciuto nell'intero ciclo di studi.
2. Chiedere di criticare testi sulla storia trentina discordanti nell'interpretazione.
3. Proporre di costruire una conoscenza a partire da un dossier di fonti.
4. Proporre di criticare articoli giornalistici o discorsi di politici che usano la conoscenza storica.
5. Chiedere di fare la rassegna e la valutazione dei modi di valorizzazione dei beni culturali da parte delle amministrazioni pubbliche.

il quinto biennio: insegnare a comunicare la storia e ad utilizzarla

Nelle progettazioni del quinto biennio, a proposito della competenza 3 che riguarda il metodo storico, i docenti scrivono che «lo studente dovrebbe conoscere le procedure del metodo storico per costruire conoscenze» e perciò in questa fase del percorso scolastico potrebbero essere impegnati solo ad applicarle. Questa è una presupposizione sensata, se effettivamente negli otto anni precedenti gli alunni fossero stati esercitati a sperimentarsi nella produzione delle informazioni mediante l'uso di tracce e nella loro strutturazione in testi. Ma sarebbe sbagliata la conclusione che gli alunni non hanno più niente da imparare quanto al metodo e che i docenti non devono preoccuparsi di guidarli a diventare più abili. Infatti, un conto è conoscere le procedure o avere il copione della ricerca, un altro è applicarlo a fonti diverse per natura, per quantità, per complessità rispetto a quelle usate in anni precedenti oppure dover affrontare problemi inediti di critica delle fonti e delle informazioni e altri problemi inusitati rispetto alla elaborazione e strutturazione delle informazioni. Il docente non può contentarsi di far applicare le abilità in esercizi scontati per gli alunni, ma deve curare la promozione delle abilità ad un livello più alto. Non viene meno la sua responsabilità ad insegnare le pratiche metodologiche.

Lo stesso ragionamento può esser fatto per le conoscenze. Guai ad aspettarsi che gli alunni ricordino le conoscenze studiate 5 o 4 anni prima. Inevitabilmente esse sono diventate opache, incerte, insufficienti e insoddisfacenti. Non si tratta di proporre una ripetizione, un ripasso di conoscenze già studiate, ma di impegnare gli alunni a elaborare conoscenze più complesse sia mediante l'uso delle fonti sia mediante di testi storici che presentino una grana compositiva più complessa. Ad esempio, dopo aver presentato il percorso curricolare biennale di storia trentina, proponiamo di fare produrre la presentazione della conoscenza sul paleolitico e sul neolitico nel territorio trentino. A tale scopo avviamo con loro la lettura dei testi di M. R. Caviglioli in www.trentinocultura.net. A partire da quelli relativi al paleolitico inferiore (da circa 1 milione di anni fa a circa 100 mila anni fa) e medio (circa 100 mila anni fa-40 mila anni fa) insegniamo ad estrarre le informazioni pertinenti al Trentino e a registrarle su schede di un applicativo di presentazione (powerpoint o openoffice ecc.), Nei testi le informazioni sul Trentino sono solamente queste:

Paleolitico inferiore – Homo erectus

«In Trentino, per la presenza di ampie zone coperte dai ghiacci, è stato fatto solo qualche sporadico rinvenimento di manufatti in selce, attribuibili alla fine del Paleolitico inferiore o all'inizio dell'epoca successiva, presso il confine meridionale della regione, ad esempio al *Passo Fittanze* (1393 m.s.l.m.) a sud di Ala e al *Passo di San Valentino*, nei pressi di Brentonico (1300 m.s.l.m.).

Paleolitico medio – Homo di Neandertal

In Trentino, sono stati rinvenuti diversi strumenti in selce, ad esempio sull'altopiano delle *Viotte del Bondone* (1600 metri di altezza) e presso la *piana della Marcesina* (nella zona dell'altopiano di Asiago).»

Ma esse sono correlate con tutte le altre che riguardano la presenza di gruppi di homo erectus e poi di neandertalensis in altri territori europei e italiani e delle loro abitudini di vita nomadica. La stessa combinazione di informazioni ha il testo sul paleolitico superiore (40 mila anni fa-10 mila anni fa circa): ma qui le informazioni sul Trentino sono più numerose. È implicito, in ogni testo, che l'autrice intende segnalare la contemporaneità tra la situazione trentina e quella europea e che i modi di vita descritti per i gruppi viventi in altri territori sono attribuiti per inferenza anche ai gruppi che hanno lasciato poche tracce nel Trentino.

Gli alunni sono guidati ad analizzare il testo, a riscriverlo, a corredarlo di immagini di carte geostoriche e di reperti per comunicare, supponiamo, ad una classe corrispondente la conoscenza sul paleolitico in Trentino. Il gemellaggio tra classi è un formidabile motore di energie intellettuali e psichiche.

Successivamente gli alunni può essere aumentata, man mano, l'autonomia degli alunni a riconfigurare i testi sugli altri periodi in modo da formare quelle abilità e conoscenze che diventano ingredienti delle competenze da testare alla fine del biennio con una prova di scrittura da affrontare individualmente e senza sostegno dell'insegnante.

Alla prova possono essere assegnati i seguenti scopi:

- comunicare la conoscenza
- vagliare i testi di riferimento
- mettere in connessione informazioni e tracce
- valutare informazioni e fonti
- considerare il rapporto della conoscenza con la valorizzazione dei beni culturali
- analizzare i modi già praticati di valorizzazione dei beni culturali
- considerare le relazioni tra ambiente e gruppi umani in una prospettiva geostorica
- esporre riflessioni e valutazioni sui mutamenti geostorici dovuti ai modi con cui i gruppi umani hanno gestito il rapporto con l'ambiente.

In una prova del genere si manifestano praticamente tutte le competenze: metodologiche, comunicative, all'uso della conoscenza storica. E viene sollecitata anche la manifestazione di atteggiamenti e di sensibilità nei riguardi del patrimonio culturale.

L'insegnamento della storia locale e le competenze storiche

La trama delle operazioni di progettazione risulta nitida. In capo a tutto c'è la concezione della disciplina "storia". Il modo di pensarla nelle sue caratteristiche epistemologiche e metodologiche e nella qualità delle conoscenze significative ha ispirato la formulazione delle sei competenze e degli obiettivi di conoscenze e di abilità dei Piani provinciali di studio. Nelle progettazioni essi sono ulteriormente articolati in coerenza con le decisioni sulle conoscenze e sulle attività di apprendimento programmate.²¹ L'impostazione delle prove per la verifica delle competenze è dipendente dagli oggetti delle conoscenze e dai processi di insegnamento e da quelli di apprendimento effettivamente realizzati. I livelli accettabili della manifestazione delle competenze e la loro graduazione, nel corso di implementazione dei piani di lavoro annuali, devono essere definiti in ragione delle abilità e delle conoscenze di partenza e di quelle presumibilmente promosse dalle attività svolte. Solo alla fine dei cicli ha senso verificare e valutare i livelli di competenze conseguiti da ciascun alunno in prestazioni eseguite in piena autonomia.

Questa logica vale a maggior ragione per l'apprendimento del sapere sulla storia locale. Infatti, a proposito di esso, le linee guida dei Piani di studio propongono la concezione più produttiva, promettente e fertile di ispirazioni per le decisioni didattiche sia nella premessa generale sia nel paragrafo leggibile nell'Introduzione all'Area di apprendimento Storia, Geografia, Educazione alla cittadinanza. Conviene estrapolare gran parte dei due testi e citarli qui per dare il rilievo che meritano in un ragionamento dedicato al rapporto tra insegnamento della storia locale e valutazione delle competenze. Non è possibile mirare a certe competenze se non si realizza un curriculum ben impostato di storia locale intrecciato con quello di storia generale. Vediamo allora i quattro criteri per progettare un curriculum di storia locale organizzato con competenze professionali.

1. La storia locale non è un'appendice, non è aggiuntiva, non basta da sola

«Quale criterio generale di programmazione si suggerisce di *raccordare la trattazione della storia locale con quella della storia generale*, realizzando *moduli di storia locale* ed evitando un insegnamento in chiave "micro" che affianca e ripercorre tutte le tappe della storia generale, ingestibile sul piano organizzativo e metodologicamente non corretto. Se per curriculum intendiamo una "progressiva e modulare variazione di conoscenze e incremento di competenze", se si sceglie *l'insegnamento delle storie locali per temi e problemi*, allora il curriculum di storia risulterà dalla componibilità di temi, scale spaziali di osservazioni, fonti, mappe concettuali, esperienze di apprendimento diverse.»

Non è un'appendice. Dunque, non deve essere relegata ad un semplice trasferimento di conoscenze di storia generale all'ambito locale. Le sue potenzialità vengono depresse e annullate.

Non è aggiuntiva e perciò non può essere un curriculum parallelo.

²¹ Ho imparato che tra i pedagogisti va di moda la proposta di progettazione a ritroso di G. Wiggins E. J. McTighe, *Fare progettazione*. (2 volumi su *La teoria e la pratica di un percorso didattico per la comprensione significativa*), Las, Roma, 2007 (ed. originale 1998) ed essa è ridotta, spesso, all'idea di partire dalle competenze per arrivare alla progettazione di unità di lavoro. Ma da studioso di didattica disciplinare preferisco ragionare in termini di progettazione prospettica: ho un'idea aggiornata di storia come disciplina, ho un'idea valida di come funzionano cognitivamente e pragmaticamente le personalità dei bambini, so che devo mettere in gioco le loro esperienze e le loro conoscenze, e so che il punto di arrivo è farli lavorare con tracce e con testi per far loro costruire conoscenze significative per loro (quelle che per Wiggins si traducono in una "comprensione durevole", cioè in una "grande idea" che ha valore durevole al di là del contesto scolastico in quanto appartiene al nucleo centrale della disciplina), e so che devo farle organizzare in un sistema di conoscenze. Per conseguire questo risultato devo progettare fin dal primo momento attività che promuovono le abilità cognitive e pratiche coerenti con la concezione della disciplina, sicché anche i bambini imparino a pensarla lungo il curriculum e ad acquisire gli atteggiamenti competenti da manifestare nelle prove di verifiche.

Non è autosufficiente e non può sostituire la storia generale. Il pensiero storico, le abilità e le conoscenze che lo nutrono devono essere suscitate e promosse a livelli sempre più alti grazie all'intreccio tra conoscenze di storia generale e di storia locale.

La didattica della storia a scala locale diventa cruciale nella progettazione dei curricoli continuativi.

Ed essa è il campo più adatto per la verifica delle abilità, delle conoscenze, degli atteggiamenti di cittadinanza e perciò per la verifica e la valutazione delle competenze storiche e di cittadinanza.

Gli altri due criteri riguardano, infatti, il rapporto tra l'insegnamento della storia locale e le educazioni

2. *L'educazione al patrimonio culturale*

L'insegnamento della storia locale deve essere ancorato alle tracce che si trovano nel territorio e deve far rilevare il loro valore di beni culturali. Le attività di apprendimento devono svolgersi per qualche fase nei luoghi in cui si tutelano e si valorizzano i beni culturali. Gli insegnanti (sia di storia e di geografia che di arte e immagine e di storia dell'arte) devono far scoprire agli alunni le attività delle istituzioni e degli addetti che si curano dei beni culturali. La ricerca storico-didattica è la strategia che si può applicare intensivamente per svolgere temi di storia locale. Così, l'alunno che si forma storicamente anche con la storia locale ha la possibilità di acquisire le conoscenze e le abilità da utilizzare come cittadino educato al patrimonio culturale.

3. *L'educazione alla cittadinanza responsabile e competente*

Ovviamente se l'alunno è educato a prendere in considerazione il patrimonio culturale, a pensare alla sua gestione pubblica e a rispettare ogni singolo bene culturale ciò vuol dire che ha ricevuto una quota significativa di educazione civica. Ma il pensare storicamente il territorio grazie alle conoscenze apprese dà un contributo decisivo alla sua educazione civica. La prima sfera di azione del cittadino coincide con quella del territorio in cui si trova a vivere, dove fruisce fin da bambino di servizi pubblici come la scuola, i trasporti pubblici locali, le infrastrutture, i servizi sanitari, i servizi culturali, i servizi sportivi, i servizi ambientali; la seconda sfera di azione è quella che riguarda la comunità nazionale. Per diventare cittadino attivo e competente l'alunno deve imparare i criteri per valutare le conseguenze delle decisioni e delle non decisioni di cui sono responsabili gli amministratori e i burocrati locali e i governanti e i funzionari statali: ma anche gli effetti delle proprie scelte di comportamenti che riguardano i beni comuni.

Le attività di insegnamento e di apprendimento della storia locale possono fondare le ragioni grazie alle quali il cittadino può avere a cuore il proprio paese, perché è lì che ognuno ha le maggiori responsabilità e capacità di intervento. Se ha acquisito un senso di virtù civica deve sentirsi responsabile innanzi tutto di quanto succede intorno a lui, nel quartiere e nel paese in cui vive. È così che si stabilisce il rapporto più proficuo tra la storia appresa e la storia che si va facendo giorno dopo giorno. Le competenze che possono essere verificate e valutate a scuola con prestazioni esperte e compiti autentici avranno la manifestazione decisiva nelle pratiche di vita quotidiana.

4. *Le conoscenze di storia locale produttive*

Quello che le linee guida affermano a proposito del *valore conoscitivo* della storia locale è una base per capire come delineare il curricolo e quali prestazioni di competenze preparare gli alunni.

Esaminiamo la lista degli scopi e stiliamo un promemoria per pensare le pratiche utili al loro conseguimento:

scopi del curriculum di storia locale	tematiche	esempi di prestazione di competenze al termine del curriculum continuativo
conoscenze		
conoscenza della mutevole relazione tra uomini e territorio	approccio geostorico per svolgere temi che riguardano insediamenti (ad es. sulle conoidi di deiezioni, nelle valli), sistemazioni del territorio, colture, rischi idraulici (alluvioni frequenti dell'Adige)	esaminare un caso idrogeologico problematico, riferirlo alle norme per la tutela del rischio idrogeologico e metterlo in relazione con le conoscenze

		geostoriche
<i>conoscenza di biografie e persone del luogo che vi hanno lasciato le loro tracce</i>	temi che mettono in relazione le personalità con le attività che hanno plasmato il territorio. Non solo i grandi personaggi come Bernardo Cles o i Madruzzo o i potenti dell'età medievale e moderna, ma anche i sindaci o i presidenti provinciali o gli imprenditori che hanno avuto le responsabilità delle decisioni influenti sugli assetti territoriali	rappresentare i processi decisionali che riguardano il territorio e i responsabili delle decisioni che hanno inciso sugli assetti territoriali attuali.
<i>consapevolezza della dimensione locale delle storie generali</i>	le trasformazioni e gli aspetti durevoli che permettono di capire la storia locale sia come caso di storia generale (trasformazione agricola, romanizzazione, cristianizzazione, formazione del principato, mondializzazione, industrializzazione, globalizzazione) sia come scarto tra "grande storia" e ciò che accadeva qui nello stesso periodo..	commentare un testo storico che tratta di un fenomeno generale mobilitando le conoscenze di storia locale oppure commentare un testo che tratta un fenomeno locale usando le conoscenze di storia generale per
<i>sensibilità alla storia di altri luoghi e gruppi umani che oggi vivono nel nostro territorio</i>	comparazione tra modi di gestire il territorio e il patrimonio culturale in Trentino e in altri territori italiani o europei o d'altri continenti	comparare testi molteplici che trattano fenomeni analoghi in spazi "locali" diversi
<i>sensibilità al presente e alla relazione col passato del territorio.</i>	la conoscenza dell'assetto territoriale attuale del territorio come portale d'ingresso allo studio degli assetti e dei loro processi di trasformazione nel passato	valutare l'impatto di opere appena costruite o in cantiere o di progetti di trasformazioni territoriali sul territorio e sulla conservazione dei beni culturali
metodologie della ricerca e della costruzione della conoscenza del passato		
<i>delimitare il tema di studio e di ricerca in relazione all'età e alle capacità degli studenti</i>	Guidare a ricostruire o a conoscere 1. esperienze vissute dalla propria generazione 2. esperienze vissute dalle generazioni adulte 3. aspetti e trasformazioni nella storia locale dell'ultimo secolo 4. aspetti e trasformazioni nella storia locale dall'antichità al presente 5. problematizzazioni e spiegazioni di aspetti e trasformazioni nella storia locale	Usando dossier documentari realizzare le varie fasi della ricerca dalla tematizzazione iniziale alla costruzione della conoscenza e alla produzione della comunicazione di essa
<i>realizzare la ricerca storico-didattica secondo procedure più vicine a quelle della storiografia esperta</i>	Curare in ogni livello le procedure per la ricostruzione di fatti del passato 1. formazione della personalità degli alunni per metterli in condizione di affrontare la ricerca 2. tematizzazione iniziale 3. uso di tracce e selezione degli elementi informativi 4. produzione e schedatura delle informazioni primarie 5. produzione di informazioni inferenziali 6. organizzazione delle informazioni con tutte le operazioni cognitive necessarie 7. raggruppamento delle informazioni in sottotemi e formulazione dell'indice 8. tessitura delle connessioni tra le informazioni e attribuzioni di significati 9. scrittura del testo	
<i>individuare fonti adatte alla ricerca</i>	Far usare come strumenti per la produzione delle informazioni via via 1. immagini fotografiche	

<i>storico-didattica e utilizzare fonti di molteplici tipologie</i>	2. oggetti 3. scritti 4. immagini iconiche di ogni tipo 5. edifici 6. paesaggi 7. insiemi di tracce territoriali 8. archivi simulati 9. archivi reali singolarmente e in insiemi	
<i>capire che tutto può essere storicizzato</i>	Far conoscere storie di fenomeni che nella considerazione degli alunni sembrano senza storia	progettare ricerca storica su fenomeni che appaiono senza tempo
<i>conoscere un luogo andandolo a vedere e imparando a osservare e porre domande;</i>	Sfruttare le uscite e le visite a beni culturali per far osservare alcuni aspetti interessanti storicamente e stimolare la curiosità e la formulazione di questioni	proporre una visita e l'esplorazione di un luogo o monumento e saper riferirla non solo con le informazioni già disponibili ma con commenti personali (attribuzioni di significati, valutazioni, connessioni tra fenomeni)
<i>intervistare referenti territoriali e consultare esperti;</i>	Invitare in classe amministratori, funzionari, esperti, consiglieri politici, per intervistarli sui problemi territoriali, sulle normative, sulle prospettive	pianificare un'intervista ad amministratori locali ed esperti sulla base della conoscenza dei termini dei problemi da acquisire autonomamente e saper formulare le domande maieutiche
<i>riconoscere nel territorio tracce e segni del passato.</i>	Assegnare compiti di esplorazione del territorio con lo scopo di rilevare le tracce del passato	rappresentare ad un interlocutore la stratificazione delle tracce nel territorio vissuto

Con tali strategie e preparando gli alunni a manifestare competenze come quelle esemplificate, l'insegnante onora l'impegno a dimostrare il «valore formativo delle storie locali:

- promuovere lo *sviluppo del senso storico legando la conoscenza dei “processi” alle “tracce”* che di essi restano nel territorio;
- *sviluppare atteggiamenti di comprensione* delle differenze di storie e identità;
- *migliorare la familiarità* col luogo in cui si vive;
- aiutare gli studenti a maturare una propria *identità legata al territorio* di appartenenza, e nel contempo, a *pensarsi come soggetti di storie plurime*».

Alla conclusione del ragionamento resta, però, da formulare una domanda che non è quella posta nelle linee guida:

«Che fare affinché l'adozione dei Piani di Studio Provinciali e quelli delle Istituzioni scolastiche (curricoli di scuola) non siano documenti destinati a finire nei cassetti ma promuovano le pratiche di insegnamento, la cooperazione tra docenti, l'apprendimento per competenze?»

Non sono i documenti ministeriali o provinciali che hanno il potere magico di suscitare competenze mai formate nei percorsi di professionalizzazione degli insegnanti. Occorre porsi la questione da un altro punto di vista e chiedere:

che fare per accrescere le competenze professionali in modo che a progettare e a realizzare e valutare i curricoli di storia locale ci siano insegnanti competenti?

La risposta obbligata sta in un piano poliennale di aggiornamento che preveda il tutoring intensivo dei docenti nella progettazione di curricoli, di alcune unità di insegnamento e di apprendimento, delle prove di verifica delle competenze storiche degli alunni. Ancora meglio se il tutoring si potrà estendere alla realizzazione di alcune unità e alla fase valutativa. Tutto questo gioverebbe non solo alla formazione delle competenze professionali, ma pure alla comprensione dei livelli delle risposte degli alunni sulla base delle loro prestazioni. E ci sarebbe un vantaggio ulteriore: quello di accumulare riscontri sulla validità e l'efficacia degli obiettivi indicati nei piani di studio provinciali.

Referenze bibliografiche

Per l'approfondimento delle questioni relative all'insegnamento della storia locale consiglio di leggere i testi che seleziono e organizzo tematicamente:

Sulla didattica della storia locale

- *La carta per la conoscenza delle storie locali nella scuola* presentata al convegno "La storia locale tra ricerca e didattica" (Treviso 1995) in www.clio92.it
- Antonelli Q. e Dappiano L., *Storia locale e spazi di cittadinanza. La formazione storica locale come vettore di cittadinanza vissuta*, IPRASE e Università di Trento, Trento 2006
- Mattozzi I., *La storia locale come risorsa per la scuola e la formazione* pubblicato in Perego N. e Pirovano M. (a cura di), *Patrimoni culturali, ricerche storiche, memorie collettive. Brianza e Lecchese* [Atti del Convegno Villa Monastero Varenna 7 e 8 novembre 2003], Provincia di Lecco, Cattaneo Editore, Lecco 2004, pp. 65-78
- Mattozzi I., *La didattica della storia locale. Criteri metodologici e riferimenti normativi* in Delle Donne O. (a cura di), *Ricerca e didattica detta storia locale in Atto Adige*. Società di Studi Trentini di Scienze Storiche. Trento, 1996, pp. 97-110.
- Mattozzi I., *L'insegnamento della storia locale nella didattica delle discipline geostoriche*. in Fenili C. ed Berizzi E. (a cura di), *Storia e geografia: dalla dimensione generale a quella locale*, Pro.teo CGIL, Lubrina editore, Bergamo, 1998, pp. 53-70.
- Mattozzi I., *La storia locale nella didattica* in Cavazzana Romanelli F. e Puppi L., (a cura di), *Storia locale e storia regionale. Il caso veneto*, pp. 77-94, Vicenza 1995
- I. Mattozzi ed E. Perillo (a cura di), *Formare con le storie a scala locale. Percorsi per la ricerca storico-didattica*, Mogliano Veneto (TV), collana Comunità e Identità, Coop Consumatori Nordest, Edizioni Diabasis, 2003
- Salvarani R., *Storia locale e valorizzazione del territorio: dalla ricerca ai progetti*, Vita e pensiero, Milano 2005

Sull'uso didattico degli archivi e delle biblioteche

- Curzel E. (a cura di), *Il codice Vanga. Un principe vescovo e il suo governo*, Edizioni Soprintendenza per i Beni Storico Artistici - Provincia Autonoma di Trento, Trento 2007
- G. Fogliardi e G. Marcadella (a cura di), *Gli archivi ispirano la scuola. Fonti d'archivio per la didattica*. Terza giornata di studio per la valorizzazione del patrimonio archivistico del Trentino-Alto Adige Atti del convegno di studi, Trento, 21 novembre 2008, Ministero per i Beni e le Attività Culturali. Direzione Generale per gli Archivi, Roma 2010, http://www.archivi.beniculturali.it/DGA-free/Saggi/Saggi_97.pdf
- Mattozzi I., *Didattica, archivi e storia. L'utilizzo delle fonti locali*, in Comunità Montana di Valle Sabbia - Assessorato alla Cultura, Cooperativa Arca di Gardone Valtrompia, *Scrigni. La promozione degli archivi storici locali tra scuola e territorio*, Brescia 1999, pp. 19-40.
- Mattozzi I., *Dall'uso delle fonti alla ricerca storico-didattica* in *Storia e territorio*, Università degli studi di Ferrara, Corso di perfezionamento a distanza in Didattica dell'antico, Ferrara, 1999, pp. 57-94
- Mattozzi I., *Carte d'archivio: giocarle bene per insegnare a pensare storicamente* in Quaderni Archivio Bergamasco, n. 5 (2011), pp. 225-241.

- Mattozzi I.; *Archivi simulati e didattica della ricerca storica: per un sistema formativo integrato tra archivi e scuole* in AA.VV., *Archivi locali e insegnamenti storici*, Archivio Storico Comune di Modena, Modena 2001
- Ficarelli E. e Zacché G. (a cura di), *La didattica negli archivi. Atti del seminario di studi "L'officina della storia. Le fonti della ricerca"* (Carpi, 29 aprile 1999), San Miniato 2000.
- Mattozzi I., Santopaolo L. (a cura di), *Imparare storia in biblioteca*, Polaris, Faenza 2004

Sull'uso didattico dei musei e siti archeologici

- Calidoni M., Ciresola E., Di Mauro A. *La didattica museale*, Aracne, Roma 2006
- Maggi S., *Educare all'antico. Esperienze, metodi, prospettive*, Aracne, Roma 2008.
- Mattozzi, *Museo e insegnamento della storia in Storia e territorio*, Università degli Studi di Ferrara, Corso di perfezionamento a distanza in Didattica dell'antico, Ferrara 1999, pp. 57-110
- Mattozzi, *Si fa presto a dire didattica: l'importanza delle definizioni*, in AA.VV., *Dire e fare didattica. Strumenti per la progettazione e la valutazione delle attività educative nei musei*, Venezia 2011, pp. 21-54.
- Primerano D. (a cura di), *L'azione educativa per un museo in ascolto*. Atti dell'VIII Convegno AMEI Temi Editrice - Museo Diocesano Tridentino - AMEI, Trento, 2012

Sulla geostoria e sulla didattica del paesaggio,

- Coltri L., Dalola D., Rabitti M. T. (a cura di), *Geostorie d'Italia*, e-book disponibile anche in stampa su richiesta, Cenaccheditrice, 2013
- Mattozzi I., *Paesaggi + Musei: per una didattica dei paesaggi*, in E. Gennaro (a cura di) *Musei e paesaggio: da tema di ricerca a prospettiva d'impegno*, Ravenna 2011.

Sull'uso didattico delle opere d'arte

- Anderle M. e Primerano D. (a cura di), *La cattedrale di San Vigilio. La fasi costruttive delle cattedrale e i suoi protagonisti*, cd-rom prodotto da Museo Diocesano Tridentino
- Collareta M. e Primerano D. (a cura di), *Un vescovo, la sua cattedrale, il suo tesoro. La committenza artistica di Federico Vanga* Temi Editrice - Museo Diocesano Tridentino, Trento 2012
- Mattozzi I., *Adottare un metodo. Prologo alla trasposizione consapevole nella didattica dei beni culturali* in Regione Lombardia e Fondation Pégase (a cura di), *Un monumento da adottare* Atti della giornata di studio, 30 novembre 2001, Milano 2003, p. 48-59

Sull'educazione al patrimonio culturale

- Bortolotti A., Calidoni M., Mascheroni S., Mattozzi I., *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, FrancoAngeli, Milano 2008
- Perillo E., Santini C. (a cura di), *Il fare e il far vedere nella storia insegnata. Didattica laboratoriale e nuove risorse per la formazione storica e l'educazione dei beni culturali*, Progetto Chirone, Polaris, Faenza 2004

Sulle competenze in storia

- Bertoldo F. e Provenzano C. (a cura di), *Apprendere per competenze. Una sperimentazione*, "Quaderni di documentazione dell'Istituto Pedagogico di Bolzano" n. 25., Edizioni Junior, Bergamo 2010
- "Bollettino di Clio", n.s., n. 1 (2013), www.clio92.it monografico al tema delle competenze
- Gruppo di ricerca* del Progetto *"Insegnare per competenze nel biennio unitario"* dell'Intendenza scolastica per la scuola in lingua italiana della Provincia di Bolzano, *Il profilo atteso del soggetto*

competente in "Insegnare", Dossier, n. 3, 2011, pp. 20-22. Il profilo di storia è elaborato da M.Gusso a p. 21.

- Gusso M., *Storia: dai nuclei fondanti alle competenze* in "Insegnare", Dossier, n. 3, 2011, pp. 50-61
- Michelini M.C., Testa S., *Apprendimenti e competenze*, FrancoAngeli, Milano 2011