

# La costruzione del curriculum di geostoria: un percorso tra ricerca e formazione

Patrizia Magnoler • Università degli Studi di Macerata - patrizia.magnoler@unimc.it

Maila Pentucci • Università degli Studi di Macerata - m.pentucci@unimc.it

## Geo-history curriculum structuring: a path between research and teacher training

Le Indicazioni Nazionali del 2012 propongono una rinnovata idea di curriculum, che offra agli insegnanti una contestualizzazione ed un orientamento per la progettazione e per la pratica. Alla luce di tale ridefinizione, è possibile pensare alla costruzione di un curriculum dal basso, inteso come quadro di riferimento per gli insegnanti e come spazio-tempo in cui si incontrino ricerca, formazione, progettazione ed azione?

Il presente contributo tenta di rispondere a tale domanda illustrando un progetto di ricerca/formazione triennale che partendo dall'analisi delle pratiche degli insegnanti ha portato alla elaborazione di linee guida curriculari relative alla disciplina Geostoria.

Tale framework mette in relazione i vari punti di vista attraverso cui prendere in carico la disciplina: la semantica, ovvero il canone entro cui l'insegnante compie l'assiologizzazione dei contenuti; la grammatica, ovvero la struttura concettuale di fondo da cui partire per operare la trasposizione didattica; la sintassi, ovvero le operazioni cognitive significative che gli alunni devono saper compiere sul sapere geostorico per avviarsi sulla strada della competenza.

**Parole chiave:** curriculum; analisi delle pratiche; formazione dei docenti; geostoria; trasposizione didattica.

The "Indicazioni Nazionali per il Curricolo" (2012) offer a new idea of curriculum, that provides teachers with a contextualisation and an orienteering for the design and for the practice.

After this redefinition, it is possible thinking about a bottom-up curriculum construction? The curriculum could be a framework for teachers and a space-time dispositive where they realize research, training, design and action?

This paper will attempt to answer this question by introducing a three years research/training plan, that started from teachers' practices analysis and led to the elaboration of curriculum guidelines, based on the school subject "Geostoria".

This framework connects a lot of points of view through which it is possible to observe the discipline: the semantics, that is the "canone" for the assiologization of the contents; the grammar, that is the conceptual background which set in motion the didactic transposition; the syntax, that are the significant cognitive operations made by pupils on the go-historical knowledge, to become competent.

**Keywords:** curriculum; practices' analysis; teachers' training; geography and history; didactic transposition.

385

Formazione professionale degli insegnanti

# La costruzione del curriculum di geostoria: un percorso tra ricerca e formazione

## 1. Ripensare il curriculum

Nel contesto italiano, il passaggio dalla scuola dei programmi alla scuola delle indicazioni ha devoluto agli insegnanti, intesi sia come singoli sia come comunità di pratica (Wenger, 2006), un importante aspetto relativo alla strutturazione del curriculum delle discipline (Pontecorvo, 2002) dando rilievo alla funzione di trasmissione, costruzione ed elaborazione culturale che la scuola svolge e alla necessità di analizzare, criticare, trasformare, pianificare i contenuti culturali proposti nelle istituzioni scolastiche, in stretta connessione con gli obiettivi generali e specifici dei livelli e degli ordini di scuola, dei metodi di insegnamento, delle possibilità e dei materiali di apprendimento, dell'interazione didattica e sociale tra insegnanti e allievi e tra gli allievi stessi.

Di conseguenza il docente si deve appropriare di tutte le fasi della trasposizione didattica (Chevallard, 1991), nel momento ideativo e in quello riflessivo e ristrutturativo, assumendosi la responsabilità delle scelte (Martinand, 2014) dalla didattizzazione all'assiologizzazione (Damiano, 2013), diventando responsabile di decisioni sia di ordine epistemologico sia di ordine etico ed antropologico.

Il curriculum, quale prescrizione da predisporre all'interno dei Piani dell'offerta formativa, viene definito negli attuali documenti ministeriali «espressione della libertà di insegnamento e dell'autonomia scolastica e allo stesso tempo, esplicita le scelte della comunità scolastica e l'identità dell'istituto». Una simile descrizione e l'attribuzione della funzione comunicativa verso l'esterno del progetto del singolo istituto scolastico non sostituisce né si sovrappone a quella di programma, definitivamente uscita dal linguaggio ministeriale (ma non sempre e non ancora dalle concezioni dei docenti), ma rinvia a una dichiarazione di intenti, un quadro concettuale di riferimento per la progettazione (Baldacci, 2006). Il testo delle Indicazioni prosegue affermando che «la costruzione del curriculum è il **processo** attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa [...] A partire dal curriculum i docenti individuano le esperienze di apprendimento più efficaci, le scelte didattiche più significative, le strategie più idonee.<sup>1</sup>»: è, in sintesi, un invito a trasformare l'elaborazione e la realizzazione del curriculum in uno spazio-tempo di ricerca sull'insegnamento.

Dunque il curriculum così delineato appare come un dispositivo didattico entro cui può prendere corpo l'azione di classe (Rossi, 2011) all'interno di un progetto di istituto ritagliato su «un allievo storico, cosparso di propri segni antropologici e sociali, linguistici, logici, valoriali» (Frabboni, 1992, p. 63). Esso è orientante rispetto alle scelte e alle decisioni del docente prima e durante l'azione. La progettazione del curriculum diventa un vero e proprio percorso attraverso il quale prende forma il «reale» dell'azione didattica intrisa di scelte epistemologiche ed

1 Indicazioni Nazionali per il Curriculum (2012), pp. 16-17.



etiche, per dar vita a una visione prospettica del cittadino di oggi e di domani e delle competenze che dovrà saper manifestare in situazioni multiple.

La divisione esistente nelle prime formulazioni della progettazione tra istruzione ed educazione, già ampiamente discussa e rivista negli anni '90, viene definitivamente archiviata con il costrutto di competenza. L'agire dell'allievo non può essere che il risultato di un insieme di elementi precedentemente associati all'istruzione (conoscenze, abilità, processi cognitivi di base e metacognitive) e all'educazione (creazione di senso all'apprendere, visione etica e posture). Le recenti indicazioni sulla valutazione delle competenze disciplinari e trasversali mettono in evidenza la connessione, inevitabile nell'azione, tra l'oggetto del sapere e le modalità con le quali l'allievo può mostrare il proprio modo di porsi in relazione alle situazioni e ad apprendere affrontando compiti di diverso livello di difficoltà. Diventa perciò impossibile separare ciò che è educativo, legato alla persona (motivazione, volizione, impegno...) da ciò che riguarda il lavoro da svolgere e i processi cognitivi connessi. Tutto ciò ha indotto, insieme al cambiamento culturale in atto, ancor tutto da scoprire e comprendere, uno stato di incertezza denso di interrogativi: che cosa serve ancora insegnare? Come farlo per sostenere realmente lo sviluppo personale e delle competenze nello studente? Come mantenere una coerenza fra il progetto reificato nel curricolo e l'inevitabile trasformazione che si dà nell'attività contestualizzata? La risposta a simili quesiti richiede un cambiamento posturale profondo negli insegnanti che, dopo diversi decenni nei quali la loro pratica di insegnamento si è alimentata di traiettorie differenti, fra ricerca e conservazione dell'esistente, si ritrovano a dover ridisegnare il curricolo e per farlo abbisognano di un nuovo rapporto con lo studio delle discipline e della mediazione didattica, e con rinnovate forme di ricerca didattica.

Una simile visione del curricolo comporta la necessità di guardare al modo in cui l'epistemologia della disciplina è insita nella singola attività per giungere ad una sintesi caleidoscopica nella quale il micro sia l'esplicitazione di una parte del macro (la visione globale e longitudinale del percorso didattico) conservandone il senso istruzionale-educativo. Per rendere realistica una simile prospettiva è necessario abbandonare una visione lineare, deduttiva e rilanciare una visione del curricolo come processo nel quale la ricerca didattica degli insegnanti trovi un ambito speciale per crescere. Progettare un curricolo non può limitarsi a seguire delle fasi prestabilite (Scurati, 2002) per giungere alla stesura di "documenti elaborati in maniera tecnicamente soddisfacente e concettualmente profonda, che rimangono però tali, cioè privi di influenza reale nelle scelte che vengono prese dai singoli insegnanti nello sviluppare la propria materia di studio, ovvero nelle decisioni che debbono essere rapidamente assunte di fronte a necessità educative più immediate [...] È molto meglio rimanere a un livello grezzo di definizione degli obiettivi educativi, ma che si dimostra funzionale per il lavoro scolastico e capace di coagulare gli orientamenti operativi di tutti" (Pellerey, 1983, p. 52). Pellerey, nel suo testo degli anni '80, presenta ancora la diversità tra obiettivi educativi riferiti alla crescita della persona e gli obiettivi didattici (traguardi da raggiungere nelle singole discipline) ma ne afferma anche l'inestricabile legame: "Per essere valido e pertinente l'insieme degli obiettivi didattici deve essere incluso in quello più vasto degli obiettivi educativi" (Pellerey, 1983, p. 55). Pur se non tutti gli obiettivi didattici possono contenere in sé, se guardati in modo atomistico, degli elementi educativi, vi sono aspetti dell'attività didattica disciplinare che risultano congruenti ed efficaci con le finalità educative.



La riflessione di Pellerey supera anche la modalità ricorsiva proposta da Nicholls e Nicholls (1975) i quali proponevano una serie di passaggi botton-up, top-down tra livello di sistema, di corso, di lezione e di attività. Il nodo comune presente sia nel modello lineare sia in quello ricorsivo è la coerenza interna del “prodotto” e l'impossibilità di considerare la variabilità necessaria dell'insegnare. Il curriculum resta il risultato di un processo informato, coerente, che parte soprattutto dai traguardi disciplinari da raggiungere.

Ripensare la costruzione di un curriculum oggi è forse più simile a quanto dichiarato da Laporta: “La classe è una comunità infantile o giovanile organizzata intorno a uno o più insegnanti nell'intento di *produrre cultura*.” (Laporta, 1993, p. 27). Aggiungendo alla classe anche la comunità dei docenti a diversi livelli (di scuola, di istituto) si avrebbe una rappresentazione più realistica dell'attuale sfida. Si tratta, per gli insegnanti, di produrre una cultura che crei un equilibrio tra varie accezioni: intesa come insieme di conoscenze da tramandare (umanistica), tessuto connettivo di una società che fornisce appartenenza e sicurezza, modelli interpretativi e di comportamento (antropologica), dotazione di risorse che permettono all'individuo di avere quella flessibilità necessaria per affrontare situazioni differenti e sviluppare nuove interpretazioni. Occorre quindi trovare dei riferimenti condivisi all'interno di una specifica comunità docente che consentano di identificare i nuclei fondanti e le operazioni caratterizzanti lo sviluppo di determinate competenze ma che lascino uno spazio adeguato alla ridefinizione in contesto. La cultura, per sua natura, è dinamica, richiede processi di analisi, di comprensione e produzione intersoggettivamente negoziati. Allo stesso modo la progettazione e l'azione didattica producono occasioni di interazione e allineamento tra studenti e docenti; le proposte e le questioni poste da ciascun partecipante trovano una effettiva concretizzazione nella ricostruzione, sempre diversa, di un universo di conoscenze e significati.

Ciò di cui ha bisogno un docente che si cimenta con questa sfida culturale è di avere un riferimento, una sorta di *savoir – outil* (Altet, 2008) identificabile con una cornice concettuale e didattica, che gli consenta di progettare la pratica potenziando i propri saperi professionali. Come realizzare un curriculum “reale” (Cerini, 2013)? Quali elementi si rendono indispensabili affinché si possa disporre di uno strumento efficace nel supportare il pensiero progettuale degli insegnanti?

## 2. Il percorso di ricerca/formazione

Tali domande sono state affrontate in un percorso di Ricerca Collaborativa (De-gagné, 1997; Lenoir, 2012; Vinatier, Morrisette, 2015) attivato dal Dipartimento di Scienze della Formazione di Macerata con un gruppo scuole di ogni ordine e grado, costituite in rete per un progetto di formazione in servizio.

Il mandato ricevuto dal gruppo dei ricercatori/formatori<sup>2</sup> da parte delle istituzioni scolastiche prevedeva la costruzione condivisa di un curriculum verticale di geostoria, che partisse dalle pratiche degli insegnanti per attivare percorsi di riflessione, analisi e confronto sulle stesse.

2 La prof.ssa Patrizia Magnoler e le Dottorande di ricerca Maila Pentucci e Valentina Iobbi, dell'Università degli Studi di Macerata.



L'analisi dell'azione didattica, a partire dalla documentazione di quanto progettato dai docenti fino all'azione in classe, ripresa in video, ha condotto all'individuazione delle problematiche riscontrate dagli insegnanti stessi, dalle quali si è partiti per ripensare le attività da proporre in classe ed inquadrarle entro un orizzonte curricolare scientificamente e didatticamente fondato.

I dispositivi utilizzati durante il percorso di ricerca/formazione sono riferibili a due tipologie:

1. funzionali all'analisi dell'agire didattico
  - nella fase di progettazione attraverso interviste di esplicitazione sulle scritture dei docenti (Vermersch, 2005),
  - nella situazione in aula attraverso la videoanalisi (Santagata, 2012) delle riprese condotte in classi di insegnanti che volontariamente hanno accettato tale procedura,
2. funzionali alla sperimentazione e riflessione sull'agito attraverso
  - la progettazione di attività e percorsi che permettessero di mobilitare le competenze degli alunni rispetto agli operatori cognitivi fondamentali della Geostoria (Mattozzi, 2011); sono stati privilegiati spazio e tempo,
  - la co-esplicitazione (Vinatier, 2013) tra pari e tra insegnanti e ricercatori rispetto ad alcuni momenti significativi enucleati dalle tracce selezionate dai video e dalle differenti documentazioni.



Tali dispositivi sono stati messi in pratica all'interno di un percorso laboratoriale che ha coinvolto un gruppo di circa 25 docenti di ogni ordine e grado scolastico, dall'infanzia fino al biennio della secondaria di II grado, coordinato da 2 ricercatrici, della durata di tre anni scolastici. Il percorso è stato accompagnato da uno spazio di apprendimento online, che ha svolto la funzione di deposito di materiali di approfondimento sulla geostoria proposti dai ricercatori sia per fornire un quadro di riferimento comune, sia per rispondere alle problematiche che progressivamente si venivano a delineare attraverso la riflessione congiunta su materiali e proposte didattiche. L'ambiente on line è stato utilizzato anche come spazio di condivisione delle progettazioni realizzate dagli insegnanti e di condivisione dei feedback forniti dalle ricercatrici; in ogni momento erano presenti dei forum tematici moderati per lo scambio di opinioni e la discussione.

## 2.1 *Costruire un curriculum a partire dal "prescritto"*

La Geostoria si presta, in quanto disciplina relativamente nuova, ad essere la base sperimentale per attuare nuovi modelli curricolari che ne declinino e ne rendano esplicite le linee guida per una adeguata trasposizione didattica. Essa infatti è ancora presente come somma delle discipline - Storia più Geografia - all'interno del piano di studi del biennio dei licei classico e scientifico e prevede una valutazione unica all'interno del documento di valutazione quadrimestrale.

L'insegnamento della geostoria incontra tre diversi tipi di ostacoli: in primis l'assenza di un vero e proprio statuto epistemologico, codificato dall'accademia. Ma anche le pratiche didattiche fanno rilevare il persistere di una separazione tra le due discipline, peraltro reificata nei differenti manuali in adozione, come è recentemente emerso dai lavori del Convegno "La formazione universitaria degli insegnanti di geo-storia nella scuola secondaria di domani", tenutosi presso

l'Università degli Studi di Genova nel dicembre 2015<sup>3</sup>. Il terzo problema che inficia la messa a regime dell'insegnamento della Geostoria è dovuta ad una incompletezza normativa: manca un effettivo supporto alla sua didattizzazione anche là dove (nei bienni dei licei) essa è riconosciuta nel quadro-orario; le relative Indicazioni Nazionali emanate con Decreto interministeriale 211/2010 continuano a proporre Storia e Geografia come materie separate, ciascuna con un proprio quadro di riferimento, linee teoriche distaccate ed elenchi separati di obiettivi da raggiungere.

D'altro canto appare difficile pensare ad un percorso didattico di Geostoria che prenda avvio solo a partire dall'inizio della scuola secondaria di II grado e limitatamente ad alcune tipologie di scuola. Manca infatti la necessaria prospettiva verticale entro cui una simile scelta epistemologica e didattica dovrebbe essere inserita, in quanto parte del piano formativo complessivo dello studente, in modo da potersi esplicitare in una autonoma pianificazione in un curriculum specifico che si dipani a partire dalla scuola di base e consenta ai docenti di assumere una nuova e diversa prospettiva, in sede di progettazione, di azione, di valutazione, ma anche di formazione in servizio, non più storica e geografica, ma geostorica.

Ciò che è già chiaro, tanto dal lato della ricerca che da quello della prassi didattica, è la modalità in cui dovrebbe essere intesa la disciplina: non somma di Storia più Geografia, ma «messa in complicità» (Mattozzi, 2013) tra storia e geografia al fine di riflettere sulla duplice relazione che va dalla natura all'uomo e dall'uomo alla natura (Braudel, 1998) e di capire che la storia di un popolo è inseparabile dalla contrada in cui esso abita (Vidal de la Blache, 1908).

In vari contesti infatti si è già parlato di Geostoria<sup>4</sup> indagandone la prospettiva curricolare e verticale e cercando di assumere un opportuno quadro di riferimento teorico per giungere alla strutturazione della disciplina insegnabile ed insegnata.

Si cerca infatti di comprendere se la visione geostorica già descritta da Braudel (1958) e da Gautier (1927) nella prima metà del Novecento ed in Italia sintetizzata da Lucio Gambi (1973) a partire dagli anni Settanta sia percorribile anche come proposta didattica, nel tentativo di emancipare le discipline dalla rigidità di confini imposti ma non più efficaci in termini di apprendimento in quanto distanti da un reale tendente al globale ed al sistemico.

Per questo appare opportuno chiedersi se sia possibile concorrere alla costruzione di tale statuto dal basso, facendo emergere gli elementi di innovazione presenti nelle esperienze di chi tale disciplina si è comunque trovato ad insegnarla e a partire dal dibattito già avviato in seno alle associazioni che si occupano di didattica della storia e della geografia e affrontato in termini di possibili percorsi di formazione per docenti.

Solo a condizione di trovare una vera sinergia e coerenza fra la teoria e le pratiche sarà possibile avviare una riflessione sul ruolo e sull'importanza della disciplina e soprattutto progettare in maniera coerente i relativi percorsi di formazione in service e pre-service per i docenti.

3 Rocca, G. (ed.). La formazione universitaria degli insegnanti di geo-storia nella scuola secondaria di domani. Atti del convegno. Genova, Università degli Studi, 21 - 22 dicembre 2016. Liguria Geografia, supplemento al n. 6-7-8.

4 Si vedano per esempio la XVII Scuola estiva di Arcevia del 2011, appuntamento annuale dell'associazione Clio92, "Geo-storie d'Italia", <http://www.clio92.it/index.php?area=1&menu=102> (verificato il 30/03/2016).

## 2.2 La ricerca-formazione per scoprire il curricolo “reale”

Parallelamente allo studio sui fondamenti della geostoria il gruppo di insegnanti e ricercatori ha proceduto a rilevare quali pratiche fossero state messe in atto dai docenti (o si potessero proporre) per rispondere al mandato di connettere due discipline al fine di sviluppare una nuova visione spazio-temporale relativa allo sviluppo della storia dell'uomo.

I laboratori attuati in un triennio hanno previsto i seguenti interventi:

AZIONE	TEMPI	COSA FANNO GLI INSEGNANTI	COSA FANNO I RICERCATORI	RIPROGETTAZIONE
<b>Prima annualità</b>				
I laboratorio: “Il contratto”	8/1/14	Prendono visione della struttura e della metodologia prevista per il percorso. Condividono nei focus group le loro concezioni su “competenza” e “curricolo”.	Condividono la struttura del percorso. Conducono i due focus group. Documentano i focus group attraverso l'audioregistrazione e la trascrizione.	Ridefinizione del II incontro: necessità di chiarire il concetto di “progettazione”. Definizione di un glossario comune.
I compito: esempi di progettazioni e didattica annuale	8/1/14-18/2/14	Caricano in piattaforma le progettazioni. Dialogano tramite forum sulle modalità di progettazione.	Analizzano i dati raccolti nel primo laboratorio. Monitorano e analizzano le progettazioni	Focalizzazione sulla trasposizione didattica della Geostoria
II laboratorio: trasposizione didattica	18/02/14	Discutono sulle progettazioni e sul feedback. Pongono domande sulla trasposizione.	Forniscono un feedback sulle progettazioni. Puntualizzano le teorie della trasposizione in Geostoria.	
II compito: esempio di progettazioni e di una lezione	18/02/14 – 7/3/14	Caricano in piattaforma un esempio di lezione di Geostoria	Analizzano i materiali caricati in piattaforma	Necessità di focalizzare su operatori cognitivi cardine della Geostoria: Tempo e spazio
III laboratorio: il tempo	7/3/14	Co-esplicitazione rispetto alle progettazioni	Co-esplicitazione rispetto alle progettazioni. Puntualizzazione del concetto di tempo.	Necessità di focus su manuali scolastici.
III compito: progettare e sperimentare una lezione sulla competenza temporale	7/3/14 – 12/05/14	Caricano in piattaforma la progettazione della lezione. Sperimentano in classe la lezione. Discutono su forum tematico rispetto ad esiti sperimentazione.	Monitorano e danno feedback sulla progettazione.	
IV laboratorio: i manuali	8/4/14	Portano manuali in adozione e ne illustrano punti di forza/debolezza. Prendono in carico gli esiti dell'analisi come criteri per le future scelte dei manuali.	Analisi di un corpus di manuali rispetto agli operatori cognitivi: tempo – spazio - tematizzazione	Rifocalizzazione del concetto di mediatore (per meglio comprendere il manuale)
V laboratorio: restituzioni e rilanci	12/5/14	Co-esplicitazione rispetto alla progettazione e alla sperimentazione della lezione	Co-esplicitazione rispetto alla progettazione e alla sperimentazione della lezione. Condividono gli esiti del percorso di analisi delle pratiche con il piccolo gruppo.	



<b>Seconda annualità</b>				
I laboratorio: linee – guida	2/2/15	Discutono e negoziano le linee guida proposte.	Illustrano le linee – guida per la costruzione del curricolo desunte dall'analisi delle progettazioni e della verbalizzazione delle discussioni con i docenti.	Riproposizione del tema: i mediatori
I compito	2/2/15 – 17-4-15	Riflettono in forum sulle linee guida e propongono modifiche	Monitorano il forum Sistemano il prodotto	
II laboratorio: analisi mediatori	18/2/15	Analizzano i mediatori proposti.	Propongono una serie di mediatori multimediali relativi alla mobilitazione di competenze spaziali e temporali.	
III laboratorio: indicizzazione e delle competenze	17/4/15	Strutturano in gruppi un'ipotesi di reificazione dei traguardi di competenza a partire dalle proprie pratiche sperimentate e dal testo delle IN 2012	Guidano il lavoro in gruppo	Focalizzazione sulla valutazione
II compito: strumenti di valutazione	17/4/15 – 27/4/15	Discutono sulla valutazione delle competenze.	Monitorano la discussione.	
IV laboratorio: la valutazione e rilanci	27/4/15	Condividono problematiche relative alla valutazione nella Geostoria.	Condividono problematiche relative alla valutazione nella Geostoria. Condividono gli esiti del percorso di analisi delle pratiche con il piccolo gruppo.	
<b>Terza annualità</b>				
I laboratorio: compiti autentici	8/3/16	Discutono nei focus group sul significato di compito autentico. Avviano la progettazione di un compito autentico.	Conducono i focus group. Monitorano la progettazione.	Attivazione della redazione del report finale sul curricolo.
I compito: i compiti autentici	8/3/16 – 22/3/16	Completano e caricano la progettazione.	Danno feedback sulla progettazione.	
II laboratorio: rubriche di valutazione	22/3/16	Progettano una rubrica di valutazione.	Monitorano e danno feedback sulla progettazione.	
III laboratorio: restituzione del framework per il curricolo	17-5-16	Annotano e discutono gli aspetti del framework per la futura sperimentazione nelle scuole di appartenenza.	Illustrano la versione finale del framework elaborato come sostegno alla strutturazione dei curricoli.	

Come si può osservare dalla successione delle attività e delle curvature apportate al percorso di ricerca-formazione, l'analisi delle pratiche è stata accompagnata dalla ricerca di diverse modalità per progettare un compito o un'attività (compiti autentici) a partire dai nodi epistemologici selezionati, dalla riflessione sulla mediazione didattica e i mediatori, sulle pratiche di valutazione.

A partire da quanto emerso dall'esame dei testi, dalle scelte per la definizione del curricolo (di cui si parlerà nel paragrafo successivo) e dalle proposte dei docenti, si è giunti all'elaborazione di una cornice a partire dalla quale elaborare il curricolo.

### 3. La declinazione nel curriculum

Quali sono i presupposti per pensare alla strutturazione di un curriculum di Geostoria che sia una reale traccia per l'insegnamento agito nei vari contesti scolastici? Esso deve porsi innanzi tutto il problema della rappresentazione, nel momento progettuale del docente, del profilo dell'alunno competente in uscita da un percorso geostorico verticale; in secondo luogo deve avere come presupposto una linea storiografica validata e compiuta che sia la sponda epistemologica entro cui compiere le necessarie scelte nella selezione dei contenuti e dei materiali e nella loro mediazione didattica.

L'individuo competente rispetto alla disciplina geostorica è quello che impara ad affrontare situazioni-problema e si confronta a partire da esse con le forme di relazioni sociali, le culture, la mentalità, le istituzioni, i poteri, le strutture economiche, riconoscendone la loro valenza anche nel presente (Rey, 2003). Il panorama storiografico entro cui si può attivare tale ristrutturazione è quello della World History (Diamond, 2005; Di Fiore, Meriggi, 2011; Brusa, 2013), declinato negli approcci sistemici tra storia, geografia e scienze sociali volti a sviluppare competenze di transcalarità e di orientamento in spazi e tempi diversamente misurati e connessi e della Big History e Big Geography (Christian, 2005, 2014) in cui la storia della terra senza l'uomo e quella dell'uomo sulla terra si compongono ponendo questioni geologiche, biologiche, sociali, economiche, fisiche oltre che meramente storico-geografiche.

Per affrontare la strutturazione di un curriculum di geostoria che possa fungere da framework concettuale per i docenti e da cui essi possano far discendere, in modo generativo, le loro progettazioni, occorre prendere in carico la disciplina dai seguenti punti di vista:

- semantica della disciplina,
- sintassi della disciplina,
- grammatica della disciplina.

#### 3.1 La semantica della disciplina

La trasposizione didattica del sapere geostorico dovrebbe avere come punto di riferimento ed origine il sapere storico e geografico esperto, ovvero una conoscenza, da parte dell'insegnante, degli snodi essenziali relativi allo statuto epistemologico delle discipline a cui è indispensabile fare riferimento.

La prima questione che va risolta è quella del canone. Il canone è un elemento assiologico, mobile e situato rispetto al contesto spazio-temporale (la storia influenza la storia, la geografia influenza la geografia, la storia influenza la geografia e viceversa), in genere condiviso o comunque oggetto di dibattito in seno alla comunità accademica, sia dei singoli paesi, sia internazionale. Tutte le discipline «a base storica» necessitano del canone in quanto esso è la reificazione, rispetto ai tempi, di ciò che sembra indispensabile conoscere per potersi dire cittadino della propria epoca, per strutturare un proprio background culturale, sociale, politico che consente di condividere orizzonti comuni con i propri simili (in quanto concittadini ed in quanto appartenenti alla razza umana).

In Italia il canone scolastico è ancora ispirato a quello fissato nell'Ottocento da B. Croce e allineato, per modalità e struttura, al canone della letteratura. È la storia prevalentemente nazionale dei medaglioni e dei fatti esemplari, decli-



nata in forma lineare e non sempre rispondente alle più recenti linee storiografiche sviluppatasi in seguito a reinterpretazioni di fonti o a scoperte attuali, che spesso, grazie anche all'evoluzione delle tecnologie di indagine da un lato ed alla desecretazione di archivi fondamentali dall'altro, hanno contribuito a riletture e nuovi assunti concettuali e fattuali.

Oggi definire il canone per una didattica contemporanea della storia è complesso ma non impossibile. La visione non può non essere globale e gli eventi canonici sono quelli periodizzanti, trasformativi sia delle strutture di pensiero, sia dei modi di vita del mondo, con riflessi e conseguenze sul lungo periodo e sullo spazio ampio. Andando a ritroso: la Shoah, la Rivoluzione Francese, la Riforma e la Controriforma, le esplorazioni geografiche, la nascita e diffusione del Cristianesimo, la Colonizzazione greca del Mediterraneo... si tratta comunque di un canone parziale e occidentale, ma come precedentemente affermato è necessario che il canone sia situato. La scelta del canone, nel mondo globalizzato e nella multiprospettività delle interpretazioni storiografiche e geografiche, inoltre diventa non più standardizzata o suggerita dall'esterno, ma inglobata nel processo di trasposizione didattica, affidata quindi al docente, inteso tanto come singolo, quanto come comunità professionale.

Per avviare la definizione del canone e quindi la costruzione del curriculum si può partire dalle domande che focalizzano la finalità generale dell'insegnamento della Storia e della Geografia.

Quali strutture concettuali e di sapere un italiano deve possedere per potersi dire cittadino del presente? Quali problemi geostorici e quali nodi fondanti del passato uno studente deve affrontare per poter pensare il presente storicamente?

Rispondendo a tali domande (e avendo una conoscenza approfondita delle linee storiografiche, del dibattito dell'accademia, delle recenti tendenze di pensiero, del sistema - storia e geografia) si può cercare di stabilire se non il canone almeno un canone filosoficamente e culturalmente fondato.

### 3.2 *La grammatica della disciplina*

Il problema di stabilire quali siano i nuclei fondanti delle discipline al fine di strutturarne il curriculum è emerso fin dal momento in cui si è iniziato ad abbandonare la prospettiva prescrittiva del programma per rendere più rilevante la scelta del docente sulla base dei contesti di riferimento. Con nuclei fondanti intendiamo i concetti più significativi, generativi di conoscenze e ricorrenti in vari punti dello sviluppo di una disciplina, ricavati analizzandone la struttura e tenendo conto degli aspetti epistemologici e psicopedagogici e didattici: per loro natura essi sono situati (validi qui ed ora) e per la Geostoria, in base a quanto affermato sopra, possono distinguersi in nuclei fattuali e nuclei concettuali (Olmi, 2000).

Partendo dal testo delle Indicazioni Nazionali è possibile tracciare il quadro relativo alle due discipline: secondo la dicitura ministeriale i nuclei fondanti necessari alla cultura storica proposta nella scuola di base, attorno cui sviluppare il curriculum sono: il processo di ominazione, la rivoluzione neolitica, la rivoluzione industriale e i processi di mondializzazione e globalizzazione (IN 2012, p. 52). Questa classificazione è fortemente ispirata dalla periodizzazione proposta da Carlo Maria Cipolla in "Uomini Tecniche Economie" (1977) e dà una lettura della storia dell'uomo basata su una tematizzazione connotata dall'economia, dall'idea di lungo periodo e dal concetto di rivoluzione come turning point per



lo sviluppo ed il progresso umano. Tali snodi possono essere meglio articolati ed ampliati interpretandoli tutti come processi ed integrandoli con paradigmi sociali e politici analogamente periodizzanti. In questo senso essi sono stati condivisi e discussi nell'ambito del percorso di ricerca/formazione e così ripensati:

il processo di Ominazione inteso come origine, evoluzione e diffusione delle varie specie di ominidi sulla terra, fino alla specie Homo (da 2 milioni di anni fa) che ha trasformato il mondo da anecumene ad ecumene;

il processo di Neolitizzazione inteso come trasformazione delle pratiche insediative, economiche, sociali, culturali dell'uomo legate alla sedentarizzazione ed alla domesticazione, che portano allo sviluppo delle più complesse forme di civiltà (da 12.000 anni fa);

le economie mondo e l'economia mondiale intese come trasformazioni delle reti di interscambio mondiali non solo economiche ma anche politiche, culturali, sociali, che portano alla costruzione dell'idea di centro e periferia (dal XIII sec. D.C.);

le rivoluzioni del II millennio intese come trasformazioni degli assetti del mondo a partire dall'ampliamento della base partecipativa (dal XV sec. D.C. o dal XIII sec. D.C.);

il processo di globalizzazione inteso come trasformazione della percezione della storia, dei fenomeni politici, economici, sociali, culturali ad essa connessi su scala mondiale (dal 2000), connesso all'idea di entropia e di cosmopoli.

Posto che tale scansione non è l'unica possibile ed è comunque soggiacente ad una linea interpretativa non neutra della complessità del divenire storico (Cipolla, Braudel e la World History non ne sono gli unici ispiratori), l'elemento che va tenuto presente nell'organizzazione del curriculum a partire da essa è che i cinque punti non sono semplici periodi, ma lunghi fili rossi che si sovrappongono e possono essere osservati ed indagati in verticale per tutta la durata del ciclo scolastico.

Essi sono tutti grandi processi di trasformazione (Mattozzi, 2012) ed hanno un importante ruolo di organizzatori della trasposizione storica per l'insegnante e per lo studente.

Per quanto riguarda la geografia l'attenzione è principalmente alle connessioni (Giorda, 2014) che si realizzano tra le società umane ed il pianeta su cui vivono. I nuclei della geografia rispetto a quelli storici sono infatti processi dinamici di localizzazione, interazione, correlazione, trasformazione da applicare allo studio di ambiente, spazio, territorio, regione, paesaggio (Staluppi, 1999) molto legati al metodo geografico, che non può essere preso in considerazione in maniera separata rispetto al sapere geografico in senso stretto.

Tale struttura ci consente di legare le due visioni, quella storica e quella geografica, nel tentativo di tracciare i nuclei fondanti della Geostoria i quali hanno una dimensione fattuale propriamente storica, una dimensione operativo - processuale propriamente geografica ed una dimensione concettuale che partecipa di entrambe le discipline.

### 3.3 *La sintassi della disciplina*

Una volta definito il canone e i nuclei epistemologici di riferimento occorre affrontare un'altra questione imprescindibile per agire la trasposizione: concordare un quadro di azioni significative da mettere in atto sul sapere, in grado di orientare e guidare lo studente, a partire dai tre anni (ovvero dalla presa in carico



dello stesso nel sistema scolastico) al termine degli studi, verso i traguardi per lo sviluppo delle competenze dichiarati come prescrittivi dalla normativa ministeriale vigente.

Tali azioni sono finalizzate tanto a strutturare nell'individuo una visione globale della disciplina storica quanto a supportare le microattività che egli quotidianamente affronta, nel suo cammino di studio. Si configurano come aspetti di competenze, modalità attraverso le quali le competenze possono essere mobilitate, osservate, valutate nel processo di insegnamento - apprendimento della Geostoria.

Quindi per l'insegnante esse hanno un triplice scopo:

- fare da sostegno alla macro progettazione generale del percorso geostorico della classe;
- rappresentare i momenti-chiave dell'attività (micro-progettazione) pensata per la didattica agita;
- orientarne le scelte in termini di selezione di saperi da mediare e di mediatori efficaci per supportare l'apprendimento.



Anch'esse possono essere evinte da una profonda conoscenza epistemologica della struttura della disciplina e da un'interpretazione coerente delle indicazioni di trasposizione e mediazione didattica che la normativa e la letteratura pedagogico - didattica offrono.

Nel dettaglio, quali sarebbero per la disciplina geostorica le operazioni cognitive, sopra richiamate, generative di apprendimenti efficaci negli studenti e che permettano al processo di insegnamento-apprendimento di andare incontro a quella che può condivisibilmente dirsi la finalità della Geostoria come materia scolastica: il pensare secondo categorie ed interpretazioni storico-geografiche?

Esse si possono sintetizzare in cinque grandi assi portanti, spendibili entro tutti gli orizzonti delle discipline a sfondo teorico (la storia, la filosofia, la storia della letteratura, la storia dell'arte, le scienze...) e sono:

- conoscere;
- interpretare e problematizzare;
- organizzare;
- ricostruire;
- comunicare/rappresentare.

Afferiscono al paradigma della mobilitazione, proprio del costruito di competenza, in quanto disegnano un percorso sistematico che non mira alla semplice appropriazione e replicazione di un sapere dato, ma all'indagine in profondità, attraverso lo strumento socratico - maieutico della domanda, per giungere all'interiorizzazione di significati ricostruiti in base ad una personalizzazione sia del modo di intendere sia di quello di strutturare la conoscenza.

Essi vanno assunti in maniera globale e non hanno nessun tipo di gerarchia o di propedeuticità interna. Sono logiche di lavoro sul sapere valide sia a livello generale sia per la singola attività quotidiana.

Tali assi possono essere poi declinati ed indicizzati (Rivoltella, 2016) in aspetti di competenza più dettagliati, utili anche per la valutazione e l'autovalutazione, da strutturare con gli studenti in maniera progressiva ma anche ricorsiva, in quanto ripresi e riproposti sulla base dei saperi storici che man mano vengono indagati in classe.

Guidano l'azione dell'insegnante in verticale, perché la costruzione di un aspetto di competenza non si esaurisce in un ciclo di lezioni più o meno lunghe, ma necessita di un ritorno continuo a livelli di profondità sempre maggiori, con un andamento spiraliforme; inoltre non è possibile trattare un aspetto di competenza alla volta. Vista la complessità del sapere geostorico, l'apprendimento si realizza solo lavorando contemporaneamente su piani differenti, che si intrecciano e a volte appaiono quasi indistinguibili.

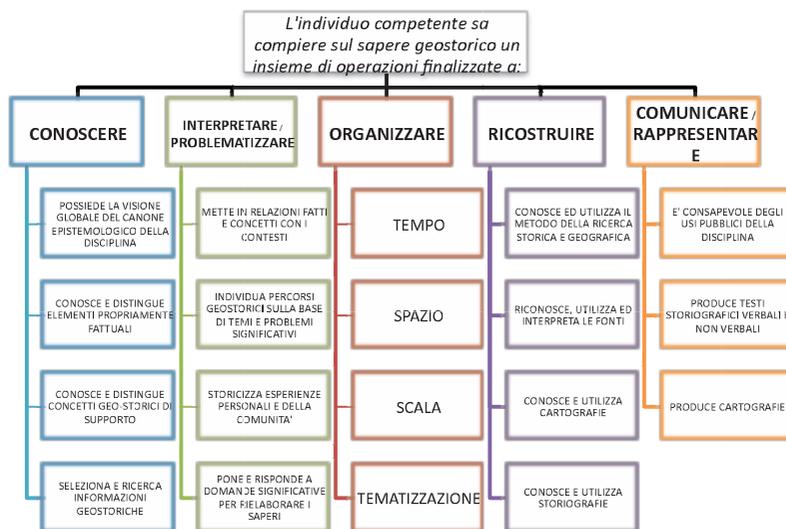


Fig. 1. Struttura per la progettazione del curricolo di geostoria

#### 4. Un processo in continua revisione

L'idea di curricolo che emerge da tale percorso, condivisa tra insegnanti e ricercatori, è quella di spazio di riflessione e confronto tra sapere esperto ed insegnato, impalcatura semantica, sintattica, grammaticale per il sapere storico a supporto della progettazione sia del piano di lavoro annuale per la disciplina, sia del lavoro quotidiano, generativa di attività didattiche e di compiti significativi.

Assegnando ad esso la dimensione di «spazio concettuale dell'agire educativo» (Rossi, 2014), è stato pensato come una cornice al lavoro sul campo e quindi alla prassi docente.

L'architettura dell'artefatto è mutuata da un'intuizione derivata dal mondo della letteratura, in una visione olistica che consente l'importazione di paradigmi altri nei confini della didattica: è costruito infatti secondo lo schema classico del romanzo in cornice, in cui la cornice, che costituisce l'orizzonte contestuale che dà senso al contenuto, è rappresentato dalla selezione dei nuclei tematici, desunti da precise scelte storiografiche che ne determinano anche gli elementi di periodizzazione e dalle competenze proprie della didattica della storia, insieme di operazioni necessarie per condurre lo studente a pensare storicamente.

La cornice è il luogo della riflessione, della formazione, dell'intersezione tra

storia esperta e storia insegnante, del confronto tra teorici e pratici dell'insegnamento della disciplina. Essa è generativa, come nel romanzo svolge la funzione di produrre la diegesi, di collegare tra loro le «storie» conferendo loro un senso ed un'unità di intenti, così nel caso della trasposizione offre la sponda progettuale per la strutturazione delle attività, per le operazioni di mediazione sui materiali, per la tracciatura di percorsi, per l'emersione di problemi storici. È questa la zona dell'esplicitazione e della messa in discorso didattica del sapere storico, ove si effettua l'incontro dei saperi epistemologico-didattici degli insegnanti.

Il curricolo inizia a vivere attraverso le attività proposte dagli insegnanti, secondo le scelte effettuate e la mediazione attuata. La documentazione in itinere consente di gestire con maggiore facilità l'analisi della progressione e della ricorsività, di "riaggiustare il tiro" quasi in tempo reale e supporta un processo di rivisitazione collettiva, a livello di gruppo di docente. Il curricolo diventa lo specchio del modo in cui una comunità costruisce una cultura sul sapere geostorico, a partire sia dal "prescritto", sia dal "reale" nel quale entrano, quali fattori fondamentali, anche i saperi e le risposte degli studenti attraverso la loro modalità di gestire le attività loro proposte.



Fig. 2. Il curricolo nelle pratiche didattiche

## 5. Conclusioni

La costruzione di un curricolo deve ridiventare un processo di ricerca didattica nel quale si interconnettano sinergicamente la visione teorica-epistemologica della disciplina e le pratiche dei docenti. Le fasi di sviluppo sono ricorsive: costruzione della cornice insieme all'analisi delle pratiche; esplicitazione, attraverso il repertorio di attività, del percorso didattico che può portare allo sviluppo delle competenze geostoriche; rivisitazione delle attività alla luce della cornice e riallineamento progressivo. Tutti i docenti possono partecipare alla costruzione di un siffatto curricolo, tutti ne possono sperimentare la funzione, tutti sono chiamati a validarlo o migliorarlo.

Non si tratta di trovare delle buone pratiche ma di individuare percorsi didattici che attivino una visione del curricolo quale luogo di confronto e di ricerca per la comunità scolastica, uno spazio di riflessione e di sperimentazione, di riflessione e confronto tra sapere esperto sulla disciplina e sapere insegnato. Si verrebbe così a realizzare una ricerca-formazione interna alle scuole e la presenza del ricercatore/formatore assumerebbe un valore in termini di accompagnamento alla riflessione attraverso strumenti multipli derivati dalla ricerca empirica e dallo studio della disciplina.

L'esperienza sin qui documentata pone già, nella sua fase di prime applicazioni, alcune questioni relative alla replicabilità e alla necessità di disporre di tempi lunghi per raggiungere traguardi di cambiamento rispetto alle attuali modalità di costruzione del curricolo. È trasponibile ad altre discipline l'idea di costruire una cornice di riferimento affinché gli insegnanti si possano orientare nella progettazione macro e micro? Quante annualità dovrebbero essere dedicate a questa prima fase di strutturazione e rianalisi? Può essere questo un percorso sostenibile nelle scuole che sono fin troppo sollecitate a produrre in fretta e a cambiamenti di persone e della gestione organizzativa?

Costruire la cultura professionale abbisogna di tempi lunghi, adeguatamente supportati e la sfida del curricolo per lo sviluppo delle competenze non può diventare, ancora una volta, un compito da assolvere per poi continuare secondo traiettorie e routine consolidate.



## Riferimenti bibliografici

- Altet M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay (eds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 89-105). Bruxelles: De Boeck.
- Baldacci M. (2006). *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Braudel, F. (1958). La longue durée. *Annales*, 1958, pp. 725-753.
- Braudel, F. (1998). *Storia misura del mondo*. Bologna: Il Mulino.
- Brusa, A. (2013). Storia e geografia. Tra pericoli, speranze e nuovi strumenti. In G. Goretta (ed.), *La storia nei programmi della scuola primaria dall'Unità ad oggi* (pp. 59-67). Perugia: Umbra.
- Cerini G. (2013) (a cura di). *Le nuove Indicazioni per il curricolo verticale*. Rimini: Maggioli.
- Chevallard Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Christian D. (2005). *Maps of Time. An introduction to Big History*. Los Angeles: University of California Press.
- Christian D. (2014). *Big History. Between Nothing and Everything*. New York: McGraw-Hill Education.
- Cipolla C.M. (1977). *Uomini, tecniche, economia*. Torino: Einaudi.
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Desagné S. (1997). Le concept de Recherche Collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Diamond J. (2005). *Collapse. How societies choose to fail or succeed*. New York: Viking.
- Frabboni F. (1992). *Manuale di didattica generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Gambi L. (1973). *Una geografia per la storia*. Torino: Einaudi.
- Gautier E. F. (1927). *Les siècles obscurs du Maghreb médiéval*. Paris: Payot.
- Giorda C. (2014). *Il mio spazio nel mondo. Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*. Roma: Carocci.



- Laporta R. (1993). L'idea del curricolo nella scuola e nella pedagogia italiana. In AA.VV., *Curricolo e scuola* (pp. 5-61). Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana.
- Lenoir Y. (2012). La recherche collaborative entre recherche-action et recherche partenariale: spécificités et implications pour la recherche en éducation. *Travail et Apprentissage*, 9, pp. 13-39.
- Martinand M. (2014). Didactique et didactiques. Esquisse problématique. In J. Beillerot, N. Mosconi (eds.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 353-367). Paris: Dunod.
- Mattozzi I. (2011). *Pensare la storia da insegnare. Vol. 1 Pensare la storia*. Castelguelfo: Cenacchi.
- Mattozzi I. (2012). Insegnare la storia con le Indicazioni. In S. Loiero, M. Spinosi (eds.), *Fare scuola con le Indicazioni. Testo e commento. Didattica e spunti operativi* (pp. 61-71). Napoli: Tecnodid.
- Mattozzi I. (2013). Geostoria. Una complementarietà da costruire. In L. Coltri, D. Dalola, M.T. Rabitti (a cura di), *Geo-storie d'Italia. Una alleanza possibile*. Milano: Franco Angeli.
- Meriggi M., Di Fiore L. (2011). *World History. Le nuove rotte della storia*. Roma-Bari: Laterza
- Nicholls A., Nicholls H. (1975). *Guida pratica all'elaborazione di un curricolo*. Milano: Feltrinelli.
- Olmi F. (2000). Competenze e nuclei fondanti. La grammatica dei nuovi curricoli. In E. Bertonelli, G. Rodano (a cura di), *Verso i nuovi curricoli* (pp. 40-48). Firenze: Le Monnier.
- Pellerey M. (1983). *Progettazione didattica*. Torino: SEI.
- Pontecorvo, C. (2002). Teoria del curricolo e discipline della conoscenza. *Scuola & città*, 2, pp. 19-46.
- Rey B. (2003). Ripensare le competenze trasversali. Milano: FrancoAngeli.
- Rivoltella P.C. (2016). *Che cos'è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica*. Brescia: La Scuola.
- Rossi P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossi P.G. (2014). Le tecnologie digitali per la progettazione didattica. *ECPS Journal*, 10, pp. 113-133.
- Santagata R. (2012). Un modello per l'utilizzo del video nella formazione professionale degli insegnanti. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 12(79), pp. 58-63.
- Scurati C. (2002). Il curricolo: costruzione e problemi. In F. Cambi (a cura di), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*. Roma: Carocci.
- Staluppi G.A. (1999). La geografia oggi. Implicazioni e proposte didattiche. In S. Macchietti, E. Damiano (a cura di), *Epistemologia e didattica* (pp. 199-219). Roma: Bulzoni.
- Vermersch P. (2005). *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*. Roma: Carocci.
- Vidal de La Blache P. (1908). *Tableau de la Géographie de la France*. Paris: Hachette.
- Vinatier I., Morrisette J. (2015). Les recherches collaboratives: enjeux et perspectives. *Carrefour de l'éducation*, 39(1), pp. 137-170.
- Vinatier I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina