

# **LA TRASPOSIZIONE DIDATTICA NELL'INSEGNAMENTO DELLE SCIENZE SOCIALI. DALLA STORIA DEGLI STORICI ALLA STORIA PER LA SCUOLA**

Ivo MATTOZZI  
ivo.mattozzi@unibo.it  
*Università di Bologna*

## **INTRODUZIONE**

La mia ricerca in didattica della storia è iniziata come contestazione radicale delle trasposizioni dei libri di testo negli anni 80 del XX secolo. Ed ha dato origine ad una ricerca continua e non conclusa su come modificare la struttura dei testi per l'apprendimento della storia in ogni livello scolastico.

All'inizio delle mie riflessioni ho usato le parole "conversione didattica" o "riconfigurazione", poi ho incontrato il concetto di "transposition didactique" e l'ho adottato in quanto frutto di una riflessione organica e ormai diffuso tra gli studiosi di didattica. Continuo a credere che il concetto di "riconfigurazione didattica" del sapere possa servire meglio ad esprimere il mio modo di vedere il rapporto tra la costruzione delle conoscenze per l'apprendimento e la costruzione di esse da parte degli specialisti. Ma userò quello di trasposizione perché è più familiare alla comunità scientifica.

La critica radicale alla tradizionale architettura del sapere storico scolastico e la conseguente necessità di proporre alternative mi ha fatto scoprire la centralità del testo e dell'operazione di scrittura nella costruzione delle conoscenze e dei sistemi di conoscenze, e, per conseguenza, mi ha reso consapevole della importanza cruciale di analizzare la struttura e il funzionamento comunicativo dei testi esperti allo scopo di individuare le strutture e le forme testuali più adeguate per l'apprendimento in storia. Ho prodotto io stesso ed ho promosso la produzione di testi didattici basati sull'uso di testi esperti trasposti come alternative ai libri di testo.<sup>1</sup> Recentemente ho coordinato un gruppo di insegnanti nella produzione di testi di storia e di geografia per la IV e V classe della scuola primaria. Ed ho esteso l'applicazione del concetto di trasposizione dal campo dei testi a quello del metodo per produrre conoscenze storiche mediante

---

<sup>1</sup> Nella collana "Clio" dell'editore Polaris di Faenza. La descrizione della collana e il catalogo sono visibili sul sito [www.clio92.it](http://www.clio92.it)

tracce/fonti ed ho prodotto materiali didattici per l'uso didattico di fonti museali e archivistiche allo scopo di far apprendere la logica della costruzione delle conoscenze del passato. Infine, ho applicato la trasposizione anche nel campo della storia dell'arte allo scopo di comprendere come insegnare ad apprendere la lettura delle opere artistiche e la loro contestualizzazione storica in coerenza con i metodi degli esperti. Sono due campi a cui né Chevallard né altri studiosi hanno pensato di applicare il concetto di trasposizione - quello dell'adattamento dei procedimenti e delle pratiche della ricerca esperta al contesto didattico: in che modo la ricerca storica esperta può essere trasformata in ricerca storico-didattica diversa a seconda delle esigenze dei successivi livelli scolastici?

Perciò mi piacerebbe affrontare il tema con questa ampiezza di orizzonti. Ma il numero delle pagine disponibili mi impone di limitare il ragionamento alla trasposizione del sapere e dei testi storiografici per la scuola dell'obbligo. Vorrei essere molto pragmatico e, alla fine, affrontare anche la questione delle competenze professionali in rapporto con la trasposizione. Non mi attarderò ad esaminare la storia del concetto di trasposizione e della sua fortuna e delle critiche che esso ha ricevuto nel campo della ricerca. La maggior parte degli scritti dedicati a tale tema si dedicano ad analizzare le teorie e, in alcuni casi, ad applicarle alle discipline. Io ho già trattato in termini teorici in una conferenza esposta nelle Università di Pamplona e di Malaga, la trasposizione in campo storiografico e allora terminavo :

«Ecco, a questo punto mi pare di poter concludere che la ipotesi di Chevallard viene convalidata per l'insegnamento della storia: sappiamo che la trasposizione può originare delle sostituzioni didattiche di oggetti del sapere, le cui caratteristiche epistemologiche le rendono inadeguate o addirittura "patologiche" rispetto all'oggetto originario: è questo il caso - a mio parere - di tutta la produzione dei libri di testo attuali in Italia. Ma sappiamo anche che la trasposizione può dar luogo a vere e proprie *creazioni didattiche di oggetti del sapere e dell'insegnamento*. E che grazie a tali creazioni si può plasmare il pensiero storico degli allievi e si può influenzare la stessa produzione storica degli esperti.

La consapevolezza della doppia possibilità impone a noi ricercatori in didattica e agli insegnanti un principio deontologico che consiste in due precetti: 1) combattere contro le cattive trasposizioni; 2) inventare per gli allievi le buone trasposizioni, poiché da esse si genera e comincia un buon apprendimento.»<sup>2</sup>

Riprenderò il ragionamento da quel punto in modo più pragmatico. Tratterò della trasposizione a tre livelli: **1. la re-invenzione del sapere scolastico; 2. la trasposizione nelle strutture testuali; 3. la trasposizione didattica per insegnare ad apprendere**. Alla fine esaminerò il problema delle **competenze professionali** e della loro formazione.

Potete capire, dunque, che ho molta gratitudine per l'invito a presentare una relazione al simposio: l'invito è stato uno stimolo per riorganizzare le mie riflessioni e per ren-

<sup>2</sup> MATTOZZI I., (1999), *La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia*. En: «Revista de Teoría y Didáctica de Las Ciencias Sociales», Vol 4 - Num 4.

dere conto di quanto abbiamo elaborato in dieci anni io e i ricercatori dell'associazione «CLIO '92».

## 1. LA TRASPOSIZIONE PER LA RE-INVENZIONE DEL SAPERE DIDATTICO

Io assegno alla trasposizione un ruolo importante: la possibilità di rimodellare le conoscenze e il sapere da apprendere. Il mio saggio sarà una risposta a domande, che io condenso in due questioni:

- a. "è possibile pensare una configurazione della storia da insegnare che sia adatta per studenti di tutte le culture del mondo?"
- b. "È possibile pensare un percorso di formazione del pensiero storico che sia valido universalmente, come, ad esempio, può essere universale la formazione del pensiero matematico?"

### Dalle storie che non sono storia al primo sapere storico

Questioni siffatte non sono mai state poste. Sempre e in ogni paese "si è insegnata la storia ai ragazzi, non perché essi l'apprendessero e la sapessero, ma, soprattutto, per un altro scopo. Questo scopo utilitaristico ha influito sulla trasposizione del contenuto dell'insegnamento e l'ha modificato così decisamente che gli avvenimenti insegnati non sono sempre stati completamente uguali a quelli conosciuti ed esposti dagli storici. Poiché si insegnava la storia in funzione di qualcosa di diverso dalla storia, siamo stati condotti a insegnare qualcosa di diverso dalla storia."<sup>3</sup> Gli scopi all'altro ai quali l'insegnamento deve servire portano a individuare la storia patria e la storia della civiltà, alla quale la patria appartiene, come la storia da insegnare. L'ignoranza del passato del resto del mondo appare inevitabile. Perciò ogni bambino si forma l'idea che il passato degno di storia sia solo quello studiato e che non esista altra storia al di là di quella che riguarda il proprio paese e la propria civiltà. E ciò che impara ha una struttura tale che non è disposta per motivare allo studio di altra storia: ricostruisce e presenta le vicende in un montaggio narrativo che fa apparire la sequenza del discorso come successione temporale e dà l'impressione di un discorso compiuto e senza smagliature e senza possibilità di arricchimenti o di revisioni. In Italia le civiltà vengono prese in considerazione solo per i periodi dell'antichità e del medioevo. Con il passato greco e romano il concatenarsi degli eventi diventa il modo di rappresentazione del passato e il principale oggetto di studio.

Di fronte alla frantumazione dello specchio della storia, da lui messa sotto analisi, Marc Ferro ha rivendicato la esigenza di inventare una storia insegnata di diversa configurazione:

«Attraverso i tempi e le culture è risultato che la storia nasce da parecchi focolai che diffondono ciascuno un diverso discorso, con forme, norme ed esigenze proprie. ... In queste condizioni, macinare "una storia universale" a partire da un solo nucleo o da una sola

---

<sup>3</sup> COUSINET R., (1955), *L'insegnamento della storia e l'educazione nuova*, Firenze: La Nuova Italia, pp. 4-5.

istituzione sa di impostura o di tirannia. È proprio della libertà lasciar convivere una pluralità di tradizioni storiche, che possano ancora combattersi. Ignorare queste storie, tuttavia sarebbe ugualmente illusorio e assurdo, perché esse hanno una realtà, come le credenze, la fede o il potere. Fare la storia con queste storie sarebbe nondimeno aberrante, se ci si limitasse a ciò.” E, richiamandosi a Bloch, Febvre e Braudel, ha affermato “la *duplice* necessità di conoscere la storia e di rifonderla su nuove basi, questa volta sperimentali. ...»<sup>4</sup>

È possibile fondare sull'epistemologia e sulla metodologia storica, sulla psicologia cognitiva, sulla ricerca didattica i lineamenti di un sapere storico che possa essere adatto e adeguato per tutti i bambini di ogni parte del mondo con le sole varianti necessarie alle esigenze di conoscenza più intensa per il passato nazionale e della civiltà che lo ha generato? Io penso di sì. È possibile che nel percorso di apprendimento di tali conoscenze si consolidi e si sviluppi le capacità di usare il pensiero temporale e spaziale richiesto dalla organizzazione delle conoscenze storiche? Io penso di sì. Ragioniamo prima sul sapere, poi affronteremo il problema della formazione del primo pensiero storico e in seguito del secondo sapere storico.

#### *Un colpo d'occhio alla storiografia esperta*

La storia imposta nelle scuole è, in genere, strutturata come un sistema di conoscenze che si insegnano l'una dopo l'altra. Il sistema ha la funzione di costruire la conoscenza del divenire, cioè dei processi di mutamento che l'umanità (o una parte di essa) ha vissuto dal periodo preistorico ad oggi. Le conoscenze singole hanno lo scopo di dar conto dei singoli fatti che compongono la catena dei processi di mutamento. Insegniamo, dunque, conoscenze singole e dovremmo insegnare anche il sistema di conoscenze risultante dalle relazioni che ciascuna di esse ha con le altre. Ma questo secondo insegnamento non è – in genere – curato dagli insegnanti. Vorremmo che gli alunni apprendessero ciascuna conoscenza e la trasformassero in mappa mentale disponibile ad essere elaborata in discorso e testo; e ci aspettiamo che gli alunni possedessero anche le mappe mentali del sistema e dimostrassero di aver costruito quadri cronologici, abilità ad integrare nuove conoscenze e a criticarle. Pretendiamo che il risultato dell'apprendimento sia la padronanza del sapere storico sistematico e la capacità critica e di uso delle conoscenze al fine di comprendere altre conoscenze del passato e gli aspetti e i processi del presente. Ma questa aspettativa si rivela ormai sempre più come una chimera. Gli studenti alla fine del loro percorso di studio e qualche anno dopo non dimostrano di avere costruito né cultura storica né capacità critica. Inoltre, anche quando hanno buona memoria c'è il problema della qualità scadente delle conoscenze ricordate e dell'incapacità di applicarle nel tentativo di comprendere strutture e processi attuali.

Io credo che questi siano tutti effetti di trasposizioni inadeguate, qualunque sia la catena dei libri di riferimento presi in considerazione dagli autori dei libri di testo.

<sup>4</sup> FERRO M., (1981), *Comment on raconte l'Histoire aux enfants à travers le monde entier*, Paris: Editions Payot, (ed. it. p. 328-329)

Si impone l'esigenza di pensare un processo traspositivo che produca sistemi di conoscenze e conoscenze e testi più adeguati a fondare la cultura storica. Perciò noi abbiamo l'esigenza di proporre agli allievi e di insegnare loro ad apprendere:

- conoscenze singole significative, capaci di promuovere l'uso delle conoscenze allo scopo di acquisirne e comprenderne altre, di integrarle, di analizzare aspetti e processi del mondo attuale;
- conoscenze adatte a motivare, a mettere in moto, e sostenere i processi di apprendimento;
- sistemi di conoscenze che siano strutturati in modo da favorire la formazione di quadri cronologici e di abilità critiche;
- testi che esponano le conoscenze e strutturino i sistemi nel modo più trasparente possibile;
- testi forniti di apparati paratestuali didattici adeguati a promuovere la costruzione di conoscenze, di concetti, di abilità alla critica.

Per raggiungere questi scopi possiamo contare su un metodo della trasposizione. Trasporre vuol dire fare la spola non solo tra il testo/i esperto/i di riferimento e il testo didattico da costruire (e il campo didattico dove ci sarà l'incrocio con i riferimenti psicognitivi), ma, innanzitutto, tra il campo storiografico e il campo didattico.

Il primo passo ci porta a scoprire che la storiografia esperta costruisce distinti generi di conoscenze. Nella scuola prevale l'idea banale e dannosa che la storia non possa essere altro che narrazione cioè montaggio discorsivo di sequenze di eventi e di fatti. Ma nella ciosfera, in effetti, troviamo tre tipi di conoscenze principali:

1. conoscenze che riguardano aspetti (stati di cose) del passato;
2. conoscenze che riguardano processi di mutamento;
3. conoscenze che riguardano problemi e che ipotizzano risposte sottoforma di spiegazioni ragionate.

I tre tipi possono trovarsi allo stato pressoché puro in certi testi (mi limito a tre esempi: conoscenza di stati di cose: GOUBERT, P., *El Antiguo Regimen*, Vols. 1 y 2, Siglo XXI. Per i processi di trasformazione: VRIES, J. de: *La urbanización de Europa, 1500-1800*. Barcelona: Crítica, 1987, pp. 15-28. Per la conoscenza di problemi e spiegazioni: LASLETT, P. "¿Por qué no hubo revolución social en Inglaterra en el siglo XVII o después?"<sup>5</sup>), oppure possono essere combinati in unico testo.

I tre tipi di conoscenze si traducono in rappresentazioni testuali mediante tre forme discorsive principali: la conoscenza di aspetti (stati di cose) si realizza con la descrizione; la conoscenza dei processi si organizza prevalentemente in narrazioni; la conoscenza di problemi e di spiegazioni si configura mediante argomentazioni.

Come trasporre le modalità costruttive degli storici a beneficio dell'invenzione di sistemi di conoscenze più adatti all'apprendimento?

La conoscenza e la comprensione del passato si elaborano meglio se la descrizione di stati di cose precede quella della ricostruzione narrativa dei processi: essa, infatti, fonda la conoscenza delle condizioni ambientali e della civiltà materiale, dei rapporti sociali, delle strutture economiche ecc., insomma del contesto. Tale conoscenza sostiene

<sup>5</sup> En VALDEON y otros, (1989), *Revueltas y revoluciones en la historia*, Salamanca, págs. 91-104.

ne la comprensione delle azioni e dei personaggi e degli eventi che si intrecciano nella ricostruzione dei processi di mutamento. La conoscenza e la comprensione dei problemi e delle spiegazioni ha come condizione la conoscenza di come stavano le cose e di come mutarono.

Dunque, abbiamo un criterio per stabilire una gerarchia conoscitiva dalla parte del sapere: la condizione per far apprendere conoscenze ben comprese e stabili sta nell'usare convenientemente la gamma delle conoscenze e delle forme discorsive e mettere l'una al servizio dell'altra. Spostiamoci ora dalla parte della storia da insegnare. Grazie a tale criterio possiamo anche risolvere un problema che pare irresolubile finché si crede che esista una unica forma di sapere storico, quello narrativo. Tale presunzione ha indotto a pensare che gli stessi contenuti con la medesima struttura dovessero essere insegnati e appresi sia nelle scuole secondarie superiori sia in quelle inferiori sia nella scuola primaria. Vediamo come possiamo modificare la tradizione.

### *Il sapere storico per la scuola primaria*

Quale storia è conveniente e adatta per bambini che affrontano per la prima volta la costruzione del sapere? Per bambini che devono ancora scoprire che è esistito il passato del mondo e che esso è ricostruibile con i metodi storiografici e rappresentabile con testi? Per bambini che non hanno conoscenze e concettualizzazioni relative alle istituzioni e alle interazioni umane in campo socio-politico? Quale tipo di conoscenze storiche può essere ridotto a misura di bambini con un minor rischio di degradazione conoscitiva? Quale può essere meglio compreso grazie alle risorse cognitive dei bambini? Quale risponde di più alla curiosità dei bambini, al loro modo di porsi domande sul passato del mondo? Quale può essere più produttivo e generativo di altra curiosità e di altro interesse per altre conoscenze storiche? Quale può essere agganciato alla conoscenza del mondo che hanno i bambini i quali grazie alle loro esperienze posseggono qualche idea sui modi di vita, le abitudini quotidiane, la cultura materiale, i riti e i luoghi di culto ecc. che contrassegnano la civiltà nella quale sono immersi?

Per rispondere costruttivamente a tali domande dobbiamo porci all'intersezione tra i modelli della storia esperta e la psicologia cognitiva dei bambini. Da questa posizione possiamo privilegiare, tra i modelli esperti, la storia descrittiva di stati di cose e assegnarle come contenuto la conoscenza di come vivevano i popoli. Un mosaico di descrizioni può far costruire la conoscenza che tutto il mondo ha avuto un passato molteplice degno di essere conosciuto e che si può conoscere grazie all'attività degli storici. Il sapere insegnabile, si presenta, perciò, come molteplicità di descrizioni di caratteristiche della vita collettiva dei popoli per un periodo e in uno spazio ben definiti. Il prodotto testuale che ne risulta può essere chiamato "quadro di civiltà". Un campionario di quadri di civiltà scelti in modo da rappresentare tutti gli spazi continentali e i periodi principali della storia umana potrebbe costituire il sapere di base su cui edificare un altro sapere strutturato con maggiore complessità.

### *Il sapere storico per la scuola secondaria di primo grado*

Innanzitutto descrivo il modello storiografico che risulta dalla trasposizione tradizionale. Partiamo dallo scopo complessivo del corso di storia della scuola secon-

daria. Pure se non è dichiarato e non è ragionato, esso traspare dalla sequenza delle conoscenze e dei testi di un manuale: rendere conto del divenire del mondo tematizzato (cioè di quella parte del mondo che ha avuto a che fare con il costituirsi della civiltà occidentale). I tre o cinque volumi vogliono essere una risposta alla domanda sottintesa: “come il mondo è diventato così come è ora da come era nella preistoria?” Rispondono suddividendo il lungo divenire in porzioni che vengono trattate nei singoli volumi che l’insegnante deve gestire anno dopo anno. Dunque, in ogni anno la serie delle conoscenze inclusa in un volume è destinata a far conoscere al lettore come il mondo è cambiato ed è diventato tra l’inizio e la fine del periodo trattato. Purtroppo, però, tale scopo non è assunto come fattore di strutturazione delle singole conoscenze né dagli autori dei libri né dagli insegnanti. Con conseguenze dannose.

La miriade dei fatti che portano da un capo all’altro della storia (di ogni singolo volume, oppure di tutto il corso) deve essere ridotta e organizzata per assumere intelligibilità. Se venissero raccontati ad uno ad uno non potrebbero costituire una rappresentazione comprensibile del passato. Dal modo di organizzarli e di economizzare nella quantità dipende la qualità delle conoscenze e la loro comprensibilità. Il modo è in parte una conseguenza dell’interpretazione, ma in gran parte è funzione del modello di comunicazione storiografica che “comanda” le scelte organizzative dello storico e per altra parte è effetto della sua abilità di scrittura e di montaggio dei testi. Nella scrittura della storia generale scolastica si è affermato e resiste un modello traspositivo che induce autori e case editrici a pensare che la storia debba, necessariamente, essere rappresentata secondo un modello che fa spezzettare le molteplici catene dei fatti in modo da far coincidere – tendenzialmente e per quanto possibile – la posizione della conoscenza nella catena testuale con la posizione dell’inizio del fatto tematizzato sulla linea del tempo. Ovviamente la struttura discorsiva non consente tale coincidenza per i fatti contemporanei. Per effetto dello spezzettamento il lettore perde la visione d’insieme dei processi dei quali i fatti frantumati fanno parte.

A questa trasposizione così poco favorevole all’apprendimento di conoscenze significative e alla costruzione del sistema di sapere, dobbiamo opporre un’altra logica traspositiva. Gli adolescenti che frequentano la scuola dell’obbligo devono costruire una cultura storica che risponda alle domande: come, attraverso quali processi il mondo umano si è trasformato ed è diventato com’è ora? Come sappiamo dare risposta? Come costruiscono le loro conoscenze gli archeologi e gli storici? Come si possono usare le conoscenze dei processi per capire il mondo attuale?

E l’insegnante deve dare risposta a questa domanda: come è possibile usare il poco tempo dei corsi scolastici per costruire conoscenze significative e un sapere sistematico che soddisfi le curiosità degli adolescenti sul passato del mondo attuale e li attrezzi con il pensiero di tipo storico?

Possiamo trovare la risposta a tali domande se trasponiamo il modello storiografico che ha lo scopo di costruire la conoscenza dei processi di trasformazione di lungo periodo e a grande scala spaziale. Esso permette di ricomporre i fatti frammentati in un insieme significativo. Per rendere chiaro l’effetto di una diversa modalità di trasposizione faccio un esempio.

*Un tipico modo manualistico di strutturare le conoscenze.*

Questo è l'indice di un capitolo di un libro di testo in uso nella scuola media italiana.<sup>6</sup>

**Cap. 25. L'EUROPA NELLA SECONDA METÀ DELL'OTTOCENTO**

1. La Prussia e l'Unificazione tedesca, 271; 2. La crescita dell'economia tedesca, 273; 3. La guerra fra Prussia e Austria, 274; 4. La guerra con la Francia, 274; 5. La Comune di Parigi, 275; 6. L'impero tedesco, 276; 7. La corsa agli armamenti, 277; 8. La Francia e la terza Repubblica, 277; ◇ I LUOGHI – FERRO, VETRO E ACCIAIO UNA NUOVA ARCHITETTURA, 278; ◇ PREGIUDIZI – L'ANTISEMITISMO, 280; 9. L'Inghilterra e l'età vittoriana, 282; 10. L'Irlanda, 282; Il declino dell'impero austro-ungarico, 283; ◇ CULTURA ....

Il titolo fa pensare a due possibili scopi assegnati al testo: 1. far conoscere com'era l'Europa nel secondo '800, oppure, 2. far conoscere come l'Europa cambiò durante i 50 anni. Il lettore si aspetta o una descrizione dell'intera Europa oppure la narrazione di un processo di mutamento dell'intera Europa oppure il montaggio di entrambe le cose. In effetti nessuna delle tre soluzioni è adottata dal testo. Si preferisce, infatti, un frazionamento del tema in tanti piccoli temi autonomi che hanno lo scopo di far conoscere gli eventi che hanno coinvolto i paesi europei occidentali più potenti: Prussia-Germania, Francia, Austria, Inghilterra. Essi vengono proposti come tessere di un mosaico tematico che non è mai ricomposto. Il frazionamento geografico si combina con lo spezzettamento temporale in eventi di breve durata. La decina di pagine assegnate al capitolo vengono frantumate in tanti testi quanti sono i temi. Il lettore non ha un bandolo e un criterio per dare coerenza alle diverse informazioni. Ma è maggiormente disorientato in quanto gli mancano i criteri per dare senso a ciascun tema e al titolo del capitolo. Oltretutto manca la precisazione che si parla di una parte dell'Europa: quella occidentale. Questo è il tipico modo di strutturare le conoscenze da parte degli autori (storici e redattori) dei libri di testo. Esso è approssimativo e disorientante per il lettore. Occorre contrastarlo con una ristrutturazione molto più drastica. Come dare senso a un pulviscolo di informazioni come quello che si distribuisce nelle pagine del manuale? Che cosa interessa che sappiano alla fine gli studenti? La risposta può essere la seguente. Affinché gli studenti possano comprendere il legame tra conoscenza del passato e conoscenza del presente essi devono avere la sensazione di studiare cose importanti in quanto riguardano i processi che hanno portato al mondo e ai problemi attuali. Dal punto di vista geopolitico le trasformazioni importanti si verificano lungo tutto l'800 dalla sistemazione europea del congresso di Vienna alla vigilia della prima guerra mondiale. Conviene perciò periodizzare quel secolo e tematizzare: *Le trasformazioni dell'Europa politica dall'inizio dell'800 all'inizio del '900*. Se diciamo "Europa", allora dobbiamo costruire conoscenze che riguardino anche l'Europa orientale (mondo slavo e mondo ottomano compresi). Altrimenti segnaliamo la restrizione di campo aggiungendo l'aggettivo *occidentale* ad *Europa*. Procediamo poi con lo schema di strutturazione delle conoscenze. In questo caso si tratta di ribaltare la visione che offre il testo in una visione d'insie-

<sup>6</sup> STUMPO F. B.- TONELLI M. T., (2003), *Il nuovo libro di storia. Per i nuovi programmi*, vol. 2, Firenze: Le Monnier.



me della mappa geopolitica europea. Presentiamola nell'attuale situazione, poi presentiamo l'Europa sistemata dopo il Congresso di Vienna. La comparazione fa formulare questioni. Alle questioni si può dare risposta solo con la ricostruzione dei processi storici. Ma essi devono essere periodizzati e il primo periodo lo delimitiamo al primo '900. In quel periodo si verificano processi importanti come la nascita di stati nazionali, il cambio di regime in parecchi stati, la crisi di altri come l'impero ottomano, la corsa imperialistica alla formazione di colonie, l'insorgere di inimicizie e di alleanze... che fanno diventare la situazione europea tanto diversa da com'era cent'anni prima e inclinata verso la grande guerra.

Sugli esempi delineati possiamo ragionare sulla configurazione del sapere storico della scuola media (ma non solo) come complesso di processi di grande trasformazione. Lo scopo è quello di formare la conoscenza dei tratti essenziali del divenire del mondo e dei quadri cronologici che lo possono compendiare. È questo sapere che può permettere di integrare altre conoscenze, magari organizzate sotto forma di problemi e spiegazioni storiche, nel livello superiore d'istruzione.

Tale strutturazione può indurre gli insegnanti, in primo luogo, e gli studenti, di conseguenza, a concepire la necessità che il flusso dei fatti storici possa e debba essere rappresentato e compreso razionalmente solo a condizione di segmentarlo in stati di cose e in processi.

« La difficoltà per il bambino come per l'adulto che vedono le cose accadere e trasformarsi con continuità, spesso consiste proprio nel non trovare il punto giusto da dove cominciare a capire il fenomeno: [...]. Lo stesso concetto di "stato" – in fisica come nelle scienze umane – è così un'"astrazione matematica": ogni sistema cambia continuamente e a rigore non è mai possibile definirne uno "stato", eppure è essenziale per ogni comprensione poter definire uno stato, e poi un altro, in modo da "vedere" un dato processo come *trasformazione* da uno stato A a uno stato B. Questa separazione-relazione fra le nozioni di stato e trasformazione è infatti uno dei passi logici fondamentali per tutte le scienze, e uno dei fondamentali "concetti integranti" che stanno alla loro base. »<sup>7</sup>

E stati di cose e processi vanno tematizzati congruamente in modo che risultino chiari l'ambito spaziale e il periodo da tenere sotto osservazione e il punto di vista e il rapporto con il mondo attuale. In un processo di grande trasformazione, stati di cose e processi sono combinati in un intreccio tra serie di fatti storici successivi. È l'intreccio che produce un mutamento di lunga durata e che interessa ampi spazi. Perciò è meglio insegnarlo e farlo studiare sul lungo periodo e a grande scala. Il primo criterio è questo:

- progettare un processo di trasformazione vuol dire porsi domande su come è diventato progressivamente il mondo a partire da come era nel periodo preso come punto di partenza.

---

<sup>7</sup> *L'insegnamento della matematica* in PONTECORVO C., GUIDONI P. (1979), *Scienza e scuola di base*, Roma: Trecani, p. 176.

L'orizzonte deve essere sempre il mondo presente e il periodo considerato deve essere un lungo periodo. Il processo di trasformazione deve essere, insomma, una tappa di avanzamento verso il presente e un segmento del divenire del mondo. La conoscenza deve contribuire a rispondere alla domanda: "ma com'è che il mondo è diventato così com'è ora?". Occorre dunque guidare gli studenti a porsi la domanda e a cogliere quali sono gli aspetti del mondo attuale che richiedono la conoscenza di processi di trasformazione avvenuti nel periodo considerato.

Il secondo criterio è

- quello di appoggiare la progettazione su testi di riferimento, almeno sui loro indici e sulle loro strutture, (storie generali, opere monografiche su problemi di storia generale) che orientino le scelte e diano un'impalcatura all'uso del manuale e alla ristrutturazione delle sequenze dei temi.

La rappresentazione del processo si costituisce, dunque, di testi descrittivi, di testi narrativi e di argomentazioni per dare significato alle diverse conoscenze che vengono man mano proposte.

Il vantaggio per l'apprendimento è che si annullano le informazioni frantumate e prive di significato per gli studenti, diventano più numerosi e più riconoscibili gli elementi significanti. Si rende più agevole la selezione e la programmazione annuale e pluriennale dell'insegnante che dispone di conoscenze più adatte per costruire il sistema di conoscenze. Ma come si passa dalle conoscenze dei processi di trasformazione al sapere sistematico e integrato si vedrà in un prossimo paragrafo. Ora è tempo di pensare come la conoscenza può assumere un'architettura testuale.

## 2. LA TRASPOSIZIONE NEI TESTI

Ad un primo livello la trasposizione è servita per individuare il genere di sapere più conveniente per la scuola primaria e quello più adatto per la scuola media. Ad un secondo livello il metodo traspositivo serve per guidare la costruzione di conoscenze testuali fondate su modelli esperti. È questa la fase in cui si elaborano i testi che vanno a costituire i libri destinati a promuovere l'apprendimento: essi devono essere semplici nella misura del possibile ma rispettosi del rigore, della precisione e della coerenza delle informazioni e delle concettualizzazioni che possono costituire i nuclei fondanti del sapere disciplinare. Il rigore storiografico esige che sia definito con esattezza il tema della conoscenza dichiarando il periodo e lo spazio per i quali sono valide le informazioni organizzate nel testo. È abitudine delle redazioni delle case editrici temere che l'eccesso di precisione cronologica e spaziale sia sconveniente per gli alunni della primaria e perciò presentano i popoli come se avessero vissuto in una civiltà caratterizzata dagli stessi tratti distintivi in ogni momento della loro esistenza. Ad esempio, si possono leggere pagine sulla civiltà egiziana come se quel popolo non avesse avuto mutamenti nelle proprie modalità di esistenza nei suoi tremila anni. Inoltre le informazioni banalizzano i concetti e i fatti: ad esempio, a proposito della religione dei popoli antichi i libri di testo fanno la differenza tra popoli politeisti ed ebrei monoteisti semplicemente scrivendo che gli uni adoravano molti dei e gli altri un dio solo, senza rendere ragione della differenza di concezione della divinità: immanente per gli uni, trascendente per gli altri. Anche queste conoscenze che sembrano difficili possono essere rese a misura

di bambini usando script per narrare riti e abitudini religiose. Tutte le informazioni per descrivere i diversi aspetti della civiltà possono essere rese più interessanti e più significative se ci mettiamo alla scuola degli storici esperti e individuamo le modalità della loro scrittura..

### *Il testo dei processi di trasformazione*

È quel che ho cercato di fare per trasporre il testo dei processi di trasformazione.

Prendiamo come esempio una porzione di indice di un manuale e analizziamone la struttura.<sup>8</sup> Si tratta di due capitoli che intendono costruire la conoscenza di due processi di mutamento: 1. l'industrializzazione nell'800; 2. lo sviluppo degli USA nell'800.

Sono due processi che si svolgono parallelamente lungo il sec. XIX ed alla loro fine la situazione del mondo occidentale appare molto diversa da quella dell'inizio e già analoga a quella di oggi. Se vengono montati su una mappa spazio-temporale danno la possibilità di costruire un sapere integrato su come il mondo si è trasformato nel corso dell'800. Ma le intenzioni vengono realizzate con una comunicazione che non rende chiaro lo scopo della costruzione della conoscenza e ostacola il lettore nello sforzo di comprensione. Per capire perché non funziona e con quali alternative migliorarlo dobbiamo analizzare la struttura dei diversi indici.

#### **Cap. 22. LO SVILUPPO INDUSTRIALE DELL'OTTOCENTO**

1. Economia, politica, società; 230. 2. Modi e tempi diversi dell'industrializzazione, 232; 3. le nuove caratteristiche della produzione, 232. □ TECNOLOGIA – DAL VAPORE ALLA MACCHINA MECCANICA, 234; 4. Il lavoro: la classe operaia, 234; 5. Il capitalismo, 236; 6. Le società per azioni, 236; 7 La Borsa e la banca, 237; 8. La prima industrializzazione, 238; □ ECONOMIA – I MONOPOLI E I CARTELLI INDUSTRIALI, 239; 9. Il ritardo dell'Italia; ◇ Documenti – *Le prime industrie italiane*. 10. La seconda industrializzazione, 242; □ TECNOLOGIA – ENERGIA ELETTRICA, ACCIAIO, - MOTORE A SCOPIO. □ I LUOGHI – L'URBANIZZAZIONE E LO SVILUPPO DELLA CITTÀ INDUSTRIALE, 244; *In breve*, 246.

Quali sono le caratteristiche di questo testo? È opportunamente monografico e permette di costruire la conoscenza di un processo di grande trasformazione: come il mondo è passato da com'era a metà del '700 a come è diventato all'inizio del '900, dunque in 150 anni circa per effetto dell'affermarsi del modo di produzione industriale..

Ma lo studente non ha criteri per dare importanza allo studio di questa conoscenza. L'indice non segnala il periodo tematizzato già nel titolo, cioè non dichiara l'inizio e la fine del processo, non agevola la costruzione della conoscenza e la navigazione nel testo con la periodizzazione.

Mancano gli elementi per dare significato: a. al rapporto tra la conoscenza del presente e quella del passato; b. alla conoscenza degli stati di cose iniziale e finale e la loro comparazione allo scopo di far rilevare e descrivere il mutamento; c. alla formulazione

<sup>8</sup> STUMPO F. B.- TONELLI M. T, *Il nuovo libro di storia. Per i nuovi programmi*, vol. 2, Firenze: Le Monnier.

di questioni sul mutamento e sulle permanenze. Nei testi migliori degli esperti c'è molta cura a mettere in relazione la conoscenza del presente con quella del passato, a presentare il tema della conoscenza con un blocco testuale introduttivo, a esporre la progressione della costruzione della conoscenza testuale, a far uso di periodizzazioni per dare una riduzione anticipata schematica della conoscenza totale allo scopo di aiutare la navigazione del lettore nel testo. Come possiamo trasporre queste modalità comunicative esperte nel sapere scolastico? Come il testo potrebbe essere ristrutturato e integrato dall'insegnante o scritto diversamente? Proviamo a pensare la trasposizione in funzione dell'architettura testuale.

Il titolo potrebbe essere:

*L'industrializzazione nel mondo dal 1750 al 1900 circa. Come il mondo si è industrializzato?*

Formulato così, evidenzia lo scopo del testo e lo assegna al processo di costruzione della conoscenza da parte dello studente.

I paragrafi potrebbero essere i seguenti:

1. *Il più grande mutamento dopo la rivoluzione agricola.* Introduzione al tema che dichiara l'importanza del fenomeno mettendo in rilievo le preconoscenze esperienziali che gli studenti hanno del mondo attuale e l'idea che il processo ha trasformato sia l'economia sia la società sia i rapporti tra paesi industrializzati e paesi non industrializzati. Questo serve per motivare allo studio.
2. *Com'era il mondo alla metà del '700?* Descrizione dello stato delle cose iniziale dal punto di vista della produzione, della società e dei rapporti tra paesi europei e paesi extraeuropei;
3. *Com'era il mondo all'inizio del '900?* Descrizione dello stato delle cose finale dal punto di vista della produzione, della società e dei rapporti tra paesi europei e paesi extraeuropei;
4. *Comparazione quantitativa e qualitativa tra i due stati di cose.*
5. *Formulazione di domande sul processo che ha prodotto la trasformazione e sulle permanenze*
6. *La ricostruzione in breve mediante la periodizzazione.* Il testo storico è l'organizzazione delle informazioni selezionate e rese significative dagli elementi interpretativi allo scopo di rappresentare un aspetto o un fatto o un processo del passato oppure per dar conto di un problema e della sua soluzione. Per costruire la rappresentazione lo storico ha a disposizione l'organizzazione descrittiva (per rappresentare gli aspetti), quella narrativa (per rappresentare le sequenze di fatti), quella argomentativa per ragionare sul problema e sulla spiegazione. Ma lo storico e noi stessi disponiamo pure di un altro mezzo di organizzazione delle informazioni e di ricostruzione dei fatti. È la periodizzazione: un mezzo che fa economizzare informazioni e fa contrarre le ricostruzioni narrative. Essa non è soltanto la segmentazione in periodi del flusso dei fatti ma è anche la base di un discorso che rappresenta le grandi tappe del processo. La periodizzazione proposta in anticipo rispetto alla ricostruzione del processo, lo fa conoscere in breve nei suoi tratti essenziali e rende il lettore più abile ad inoltrarsi nella narrazione più o meno minuziosa dei fatti.
7. *Il processo narrato:* selezione di fatti e loro montaggio narrativo.

8. *il rapporto tra conoscenza del passato e conoscenza del presente*: serve a far applicare la conoscenza del passato (concettualizzazioni, schemi di relazione, spiegazioni, modi di ragionamento...) alla migliore comprensione di aspetti o processi in corso nel mondo attuale.

**Cap. 23. LA QUESTIONE SOCIALE E IL MOVIMENTO OPERAIO, 247 [...]**

**Cap. 24. GLI STATI UNITI NELL'OTTOCENTO**

1. L'allargamento del Territorio, 259; 2. L'immigrazione ed il "sogno americano", 263; 3. La corsa all'ovest, 262; 4. Gli indiani d'America, 262; ◇ DOCUMENTI [...], 263; 5. Gli stati americani: Nord e Sud, 264; I motivi del conflitto, 265; ◇ ECONOMIA – LIBERO SCAMBIO E PROTEZIONISMO, 265; 7. La guerra di secessione, 267; ◇ DOCUMENTI – "... *che non debbano essere morti insieme*", 267; 8. Cessò lo schiavismo, non il razzismo, 268; 9. Lo sviluppo del secondo Ottocento, 268; 10. L' "ALTRA AMERICA", 270; *IN BREVE*, 271.

Ecco un altro capitolo che prende in considerazione un tema monografico e gli assegna un lungo periodo (quasi tutto il sec. XIX), ma il titolo segnala al lettore due possibilità di risposte:

1. il corso della storia statunitense lungo l'800; oppure, 2. come erano gli USA in qualche momento dell'800.

Il titolo è ambiguo e sviante. Ma i sottotemi fanno intendere che i testi tratteranno di mutamenti (espansione territoriale, incremento demografico e immigrazione, il conflitto con i pellerossa, il conflitto tra nord e sud, la fine dello schiavismo, lo sviluppo economico). Sappiamo che sono i mutamenti che, concatenati nel processo, porteranno a fare degli USA la potenza economica e politica egemone nel mondo. Ma il testo fermanosi alla fine dell'800 nega al lettore la possibilità di rendersi conto del punto di arrivo del processo di trasformazione: l'ascesa degli USA al primato mondiale. Di conseguenza, rende meno significativa la conoscenza agli studenti che seguiranno a chiedersi: "ma a che mi serve conoscere quello che successe nell'800?". Oltretutto manca ogni riferimento al mondo attuale che potrebbe dare un impulso problematico alla conoscenza del passato. Anche in questo caso occorre ristrutturare e integrare. Il punto di partenza potrebbe essere l'inizio dell'800 quando gli USA si erano consolidati nella loro costituzione, ma potrebbe essere persino il momento della nascita del nuovo stato. Il traguardo rilevante è la fine della prima guerra mondiale. Perciò il titolo potrebbe diventare: *Gli USA dall'inizio dell'800 al primo '900. Come gli USA sono diventati la prima potenza mondiale?* Si potrebbe ripetere lo schema già proposto per l'industrializzazione in modo che ogni mutamento venga inquadrato e compreso come elemento che contribuisce allo sviluppo territoriale, demografico, economico e sociale degli USA in vista della comprensione di come la storia in corso sia caratterizzata dal primato statunitense.

### 3. LA TRASPOSIZIONE DIDATTICA E LA COSTRUZIONE DEL SAPERE SISTEMATICO

La terza fase è quella della configurazione didattica del sapere. Le conoscenze devono essere significative, devono essere usate, devono comporre un sistema di conoscenze

adeguato a far dominare i quadri cronologici di un periodo oppure di tutta la storia umana. Sappiamo che gli alunni considerano l'ordine di apparizione delle conoscenze nel testo come un ordine cronologico e che non riescono a ristrutturare le conoscenze che apprendono in momenti distinti dell'anno scolastico. La conseguenza di questa ingenuità è che essi non formano un sapere sistematico e che non hanno il dominio delle contemporaneità, delle durate, delle periodizzazioni, delle interazioni tra i diversi soggetti e le diverse serie di processi storici. Apprendono informazioni che non si compongono in una sintesi. Per ottenere un cambiamento di modalità di studio e di risultati dell'apprendimento occorre provvedere con la serie delle istruzioni di uso dei testi e con l'apparato iconico e cartografico: così la trasposizione assume la sua caratterizzazione didattica.

### *La costruzione del primo sapere storico*

Propongo che gli scolari di 8-11 anni strutturino un sapere sistematico grazie al quale scoprono che tutto il mondo attuale ha avuto un passato e prendano coscienza che esso diventa conoscibile grazie all'attività degli archeologi e degli storici e alle conoscenze da loro prodotte. Scoprono, dunque, il passato mondiale come oggetto possibile di conoscenza e la storia come attività di costruzione delle conoscenze non definitive e non complete. I bambini possono elaborare le due scoperte se l'apprendimento non si limita alle informazioni relative alle civiltà studiate una dopo l'altra. Infatti, il sistema di sapere deve strutturarsi grazie a molteplici operazioni costruttive:

- a. produzione di un **poster o tabellone** che rappresenta la messa in ordine degli aspetti caratterizzanti della civiltà in una **mappa concettuale**. Il poster permette di stabilire nessi tra i diversi aspetti della civiltà: ad esempio, tra tipo di alimentazione da una parte, e ambiente e tecniche agricole dall'altra. Un quadro di civiltà propone informazioni significative sulla base delle quali gli alunni possono elaborare **questioni di tipo storico**.
- b. **comparazione** tra quadri di civiltà. Essa induce gli alunni prima alla individuazione di analogie (o permanenze) e di differenze (o mutamenti) tra di essi, poi alla **formulazione di questioni** e alla domanda di altra conoscenza;
- c. rilevazione delle localizzazioni e delle estensioni dei contesti territoriali, delle contemporaneità e delle successioni delle diverse civiltà con le **carte geostoriche**. C'è una risorsa potente che permette di far scoprire agli alunni la presenza di civiltà coeve nel mondo: sono i **planisferi geostorici** che rappresentano gli stati del mondo in periodi significativi. Se l'insegnante li guida a leggere alcuni di essi, gli alunni possono rendersi conto che mentre il gruppo umano studiato esisteva ed elaborava la civiltà, agivano altri gruppi non studiati ma che le carte rappresentano. E mediante la lettura della carta possono individuare qualche caratteristica distintiva.
- d. Sistemazione delle civiltà in una **mappa spazio-temporale**. La mappa si presenta come un mosaico incompleto, che non illude i bambini di avere conosciuto tutta la storia e non li inganna con la falsa continuità temporale delle narrazioni. Essa si presta a letture ulteriori, che permettono di rilevare successioni, contemporaneità, durate, cronologie essenziali, mutamenti e permanenze. Sulla base di tali rilevazioni, la lettura della mappa permette di produrre periodizzazioni e altre questioni storiche.

Nella costruzione del primo sapere storico sotto forma di una rete di quadri di civiltà sono importanti sia la qualità divulgativa del testo storico sia le procedure con le quali gli scolari sono guidati ad usarle e a metterle in connessione. L'apprendimento del sapere va organizzato grazie alla visione di insieme costruita con carte geostoriche e con una mappa spazio-temporale. Le procedure e le operazioni di costruzione della rete sulla mappa spazio-temporale permettono di formare l'idea che:

- nel mondo sono esistite, nella contemporaneità e/o in successione, società di caccia e raccolta, società di agricoltori e allevatori, società di allevatori nomadi, società industrializzate, società postindustriali, società organizzate in regimi politici diversi;
- in ogni continente ci sono stati gruppi umani e popoli di cui si può ricostruire la storia;
- popoli contemporanei avevano tratti di civiltà simili e/o diversi;
- popoli vissuti in tempi successivi avevano tratti di civiltà simili e/o diversi;
- le differenze e le durate delle civiltà possono essere i termini di problemi e di questioni da rivolgere alla storia;
- anche nella regione dove vivono i bambini ci sono state civiltà. Infatti, nel campionario è necessario che siano comprese civiltà studiate a scala locale, allo scopo di far pensare come parte del passato storico anche il territorio nel quale i bambini vivono. Le civiltà a scala locale potrebbero essere studiate come casi a parte o come aspetti di civiltà macroregionali (ad esempio, la *civiltà romana nella penisola iberica*).

La trasposizione didattica delineata ha molte potenzialità formative relativamente alle scienze sociali. Tenendo conto della struttura dei quadri di civiltà e delle procedure dell'apprendimento, gli alunni possono formare: i concetti correlati di civiltà e di società, di passato storicizzabile, di conoscenza storica; pratiche di uso di carte geostoriche; molti concetti pertinenti alle scienze sociali; la conoscenza di sfondi per le storie del divenire.

Le procedure possono rendere gli scolari attivi produttori di senso storico e possono giovare alla formazione di abilità: di studio; di tematizzare e di discriminare tra informazioni pertinenti e incongrue; di produrre informazioni inferenziali; di scrivere testi descrittivi; di concettualizzare le permanenze e le trasformazioni; di formulare domande pertinenti; di orientarsi nel tempo e nello spazio.

La mappa e l'inventario delle questioni storiche sono il viatico per lo studio del divenire nella scuola secondaria. La prima rappresenta il quadro cronologico a maglie larghe che permette l'orientamento temporale e spaziale; il secondo fonda le motivazioni allo studio dei processi di trasformazione.

Grazie alla padronanza delle conoscenze, di tali concetti e di tali abilità, gli allievi possono elaborare motivazioni strutturali a proseguire lo studio della storia sotto forma di processi di trasformazione.

### *La costruzione del secondo sapere storico*

Come ottenere che gli alunni costruiscano le mappe di conoscenza su ciascun processo di grande trasformazione e strutturino l'insieme delle conoscenze in un sapere sistematico sul divenire dell'umanità? A questa domanda non si può rispondere solo

con la trasposizione testuale. Occorre integrarla con la trasposizione didattica e intercalare nei testi le consegne a compiere pratiche di selezione e di elaborazione delle informazioni in grafici temporali, tabelle, diagrammi di flusso, mappe concettuali, schemi di spiegazione, lettura e manipolazione di carte geostoriche...

Il sistema di sapere è il risultato della strutturazione di tutti i processi studiati in ciascun anno e nell'intero corso di studi. Esso si consegue con carte geostoriche che rappresentano gli stati del mondo in momenti cruciali del divenire e con la rappresentazione dell'insieme dei processi su una mappa spazio-temporale che permette di cogliere le relazioni di contemporaneità, le influenze reciproche tra i processi e offre la base per periodizzazioni complessive e per la formulazione di questioni storiche che tengano conto del rapporto tra conoscenza del passato e conoscenza del presente.

La trasposizione così concepita fornisce le conoscenze ben costruite e le regole del loro uso. Perciò può rendere gli studenti abili a dimostrare di conoscere gli stati del mondo in momenti cruciali del divenire, le grandi trasformazioni che caratterizzano il divenire del mondo, i processi di trasformazione e i quadri cronologici nei quali possono essere sistemati, la disponibilità di molte altre conoscenze oltre quelle studiate, e capaci di compiere operazioni cognitive per comprendere i testi e costruire conoscenze, di acquisire e integrare nuove conoscenze, di formulare questioni sui processi di trasformazione studiati, di saper usare le conoscenze in rapporto alla comprensione dei processi in corso. Inoltre, la configurazione efficace dei testi può rendere gli insegnanti più abili nella realizzazione della mediazione didattica.

#### **4. LE COMPETENZE ALLA TRASPOSIZIONE DIDATTICA.**

La qualità della trasposizione didattica è decisiva per provocare interesse e piacere intellettuale verso le conoscenze storiche. Essa può essere conseguita a condizione che ci siano competenti a realizzarla per i diversi livelli scolastici. Le competenze professionali alla comunicazione testuale diretta a studenti sono molteplici: esse riguardano l'analisi della struttura dei testi storici esperti e/o divulgativi, la loro comprensione, la ristrutturazione, la selezione e la sintesi delle informazioni, la riscrittura, la invenzione dell'apparato didattico, la coerenza tra testi e materiali iconici (carte geostoriche, mappe, immagini di monumenti e di reperti museali e di opere d'arte). Sono competenze che dovrebbero avere i redattori delle case editrici che producono i libri di testo e i loro autori. Ma la trasposizione è un affare che riguarda solo redattori di case editrici e di autori di libri di testo? No, essa riguarda pure gli insegnanti. Essi devono avere competenze nella analisi e valutazione dei testi esperti e di quelli trasposti, nella loro trasposizione nelle lezioni, nella scrittura.

Ma i corsi di laurea che formano insegnanti non hanno nessuna attenzione alle competenze professionali alla trasposizione e la inesistenza di corsi di formazione delle competenze traspositive è il fattore principale delle difficoltà a risolvere i problemi dell'insegnamento della storia.



## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AUDIGIER, F. (1990), *Recherches en didactiques de l'Histoire de la Geographie, des Sciences Sociales. Problèmes et problematiques*, in Audigier, F. - Baillat, G., *Analyser et gérer les situations du enseignement-apprentissage*, Paris: I.N.P.R.
- BERZAL, M. (2004), *Del análisis de contenidos al análisis del discurso. Quince años de estudios acerca de los materiales curriculares en la enseñanza de las ciencias biológicas*, Universidad Nacional de San Martín. Provincia de Buenos Aires.  
www.adbia.com.ar/eidibi\_archivos/aportaciones/com\_orales/trabajos\_completos/berzal\_co.pdf
- CHERVEL, A. (1998), *La culture scolaire une approche historique*, Paris: Belin.
- CHEVALLARD, Y. (1985) *La trasposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage; tradotto (1991) in *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires: Aique.
- DE FARIA CAMPOS, E. (2006), *Transposición didáctica: definición, epistemología, objeto de estudio*, in «Cuadernos de investigación y formación en educación matemática», Año 1, Número 2. www.cimm.ucr.ac.cr/edefaria. Centro de investigaciones Matemáticas y Meta-Matemáticas, Universidad de Costa Rica
- FERRIER, J.-P., BKOUCHE, R. (1999), *Plaidoyer pour la transposition didactique, De la transposition didactique*, in «Didactiques», Num. 3-4, Vandoeuvre-les-Nancy: IREM de Lorraine.
- GARDIN, J.-C., BORGHETTI M, N., (1995), *L'architettura dei testi storiografici*, a cura di Mattozzi I., Bologna: CLUEB
- GÓMEZ, L. A. (1998), *Pragmatismo crítico, academicismo cognitivo y cualificación profesional: transposición didáctica y formación de profesores para la enseñanza de las ciencias sociales*, in «Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales», no 128, Barcelona, diciembre, pp. 1-32. www.ub.es/geocrit/b3w-128.htm.
- GUANCI, V. (1995), *Una trasposizione illusoria: il manuale di storia per la scuola secondaria superiore*, in «La Didattica» a. I., n. 3.
- LOMBARD, P. (1998), *Remarques sur la theorie de la transposition didactique*, Vandoeuvre-les-Nancy: IREM de Lorraine
- MARTINAND, J.L. (1996), *Connaitre et transformer la matière. Des objectif pour l'initiation aux sciences et techniques*, Berne: PeterLang.
- MATTOZZI, I. (1990), *Morfologia della conoscenza storica e didattica e Un modello di conversione didattica della conoscenza storiografica. La rivoluzione industriale inglese*, in *La cultura storica: un modello di costruzione*, Faenza: Faenza Editrice. Il libro contiene altri esempi di "conversione didattica" sviluppati da Perillo E., Rabitti M.T., Lazzarin G., Guanci V.
- MATTOZZI, I. (1990), *Storia. Educazione temporale nella scuola elementare*, Milano: IRSSAE Lombardia; tradotto in greco (2006), *Εκπαιδευοντας αναγνωστες ιστοριας, (Formare lettori di storia)*, Atene: Μεταχμιο.
- MATTOZZI, I. (1995), *La trasposizione delle conoscenze storiche. Un concetto chiave per pensare la storia insegnata* in «La Didattica», a. I n. 3, pp. 106-112.
- MATTOZZI, I. (1999), *La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia*. En «Revista de Teoría y Didáctica de Las Ciencias Sociales», Vol 4 - Num 4.

- MATTOZZI, I. (1999), *Didattica, archivi e storia. L'utilizzo delle fonti locali in Scrigni. La promozione degli archivi storici locali tra scuola e territorio*, a cura della Cooperativa Arca di Gardone Valrompia, Comunità montana della Valle Sabbia, Brescia: Grafo, pp. 19-40.
- MATTOZZI, I. (1995), *Dal sapere storico esperto ai sussidiari e ai manuali di storia. Un caso di trasposizione didattica misteriosa*, in «La Didattica» a. I., n. 4.
- MATTOZZI, I. (1997), *Los "contenidos" en la enseñanza de la historia en la escuela obligatoria: el problema de su selección y de la organización en secuencias* in *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Díada editora, s.l., pp. -167-184.
- MATTOZZI, I., DITONTO, G. (a cura di) (2000), *Insegnare storia*, courseware in cdrom, Bologna: Ministero della Pubblica Istruzione-Dipartimento di discipline storiche.
- MATTOZZI, I. (2000) *Dalla ricerca storica specialistica alla ricerca storico-didattica* in Ficarelli E. e Zacchè G. (a cura di) *La didattica negli archivi*, San Miniato (PI): Archilab, pp. 35-55.
- MATTOZZI, I. (2001), *Adottare un metodo. Prologo alla trasposizione consapevole nella didattica dei beni culturali* in S. Fontana (a cura di), *Un monumento da adottare*. Atti della giornata di studio, 30 novembre 2001, Milano, pp. 48-60.
- MATTOZZI, I. (2002), *L'arxiu simulat*, in G. Tribò (coord.), *Didáctica amb fonts d'arxius (Libre d'Actas. Primeres jornades Ensenyament-Arxius, 5-6-7 setembre de 2002)*, ICE-UB, Barcelona, , pp. 45-58.
- MATTOZZI, I. (2002), *Pensare la nuova storia da insegnare* in "Società e storia" n. 98, pp. 787-814.
- MATTOZZI, I. (a cura di) (2004), *La didattica della storia. Come formare il primo sapere storico* corso di formazione a distanza, in sito [www.giuntiscuola.it/in-Aula](http://www.giuntiscuola.it/in-Aula). Ora in cdrom, Firenze: Giunti
- MATTOZZI, I. (2004), *Il bricolage della conoscenza storica*, in Presa S., (a cura di), *Che storia insegno quest'anno. I nuovi orizzonti della storia e il suo insegnamento*, Aosta: Assessorato all'Istruzione e Cultura della Regione Valle d'Aosta, pp. 47-75.
- MATTOZZI, I., ZERBINI, L., (2006), *Didattica dell'antico*, Roma: Aracne.
- MONIOT, H. (1993), *Didactique de l'histoire*, Paris: Nathan.
- PERILLO, E. (1995), *Trasposizione didattica e programmi scolastici di storia*, in «La Didattica», a. I., n. 4.
- PERILLO, E. (a cura di), (2002), *La storia: istruzioni per l'uso*, IRRE Veneto, Napoli: Tecnodid.
- PERRENOUD, P. (1998), *La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences*, in «Revue des sciences de l'éducation» (Montréal), Vol. XXIV, n° 3, pp. 487-514.
- RODRÍGUEZ LESTEGÁS, F. (2002), *Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar*, in «Boletín de la A.G.E.» N.º 33 - 2002, págs. 173-186.
- VERRET, M. (1975), *Le temps de l'étude*, 2 volumi, Paris: Librairie Honoré Champion.