

L'ARCIPELAGO ICARIA E L'ISOLA BARATARIA. LA DIDATTICA DELLA STORIA E DELLE SCIENZE SOCIALI NELL'ULTIMO DECENNIO

Valeria Quirico

Attività e caratteristiche di Federación Icaria

L'assetto del sistema educativo in Spagna è stato oggetto, da vent'anni a questa parte, di una serie pressoché ininterrotta di riforme, che hanno cambiato il volto della scuola dall'istruzione primaria fino all'Università.

I reiterati interventi governativi sulla realtà scolastica — soprattutto dalla fine degli anni Ottanta e nel corso degli anni Novanta — sono stati accompagnati da un incessante dibattito, spesso sfociato in polemica, sulla portata e sull'efficacia della riforma. Oggetto della discussione erano non solo l'attribuzione alle *Comunidades autónomas* di competenze in materia educativa, ma anche l'estensione della scolarità obbligatoria ai 16 anni e l'introduzione di un nuovo *currículum* (*Diseño Curricular Base*).

Notevoli sono state l'ampiezza e la portata mediatica del dibattito, in cui però si è dato spesso più spazio alle polemiche che al confronto e alla riflessione. Tra i numerosi interventi vanno senz'altro presi in considerazione quelli dei *Movimientos de Renovación Pedagógica* (MRP), i cui esponenti, in qualità sia di docenti sia, in molti casi, di ex "interlocutori" del ministero per la sperimentazione scolastica degli anni precedenti, erano ben consapevoli delle implicazioni della riforma.

Nel vario e vasto panorama dei MRP spagnoli, spicca come particolarmente significativa l'esperienza di *Federación Icaria*, associazione di docenti e studiosi impegnati nella promozione di una didattica critica delle scienze sociali. *Federación Icaria* costituisce una piattaforma di lavoro intellettuale indipendente e improntata al pensiero critico, ed è una realtà *sui generis* nel

panorama spagnolo¹. Riunisce diversi gruppi dell'area iberica² dediti al rinnovamento della cultura scolastica e della didattica delle scienze sociali nell'ambito dell'istruzione obbligatoria.

Fedicaria esprime una posizione peculiare rispetto alla riforma del sistema educativo, propugnando un'originale concezione della scuola e dell'insegnamento delle materie storico-sociali nella società di massa:

Nuestra alternativa puede expresarse diciendo que el objetivo de toda política educativa debe ser el hacer viable la escuela como espacio público y no privado de acceso a la cultura, como oportunidad democrática para la formación crítica. En este sentido nuestra posición se confronta abiertamente con la escuela capitalista en la medida en que ésta resulta un instrumento al servicio de la segregación social y no de la solidaridad, un instrumento de la mercantilización del conocimiento que cosifica la cultura y la acaba burocratizando³.

In questa prospettiva, l'insegnamento della storia e delle scienze sociali assume una funzione che va oltre la mera trasmissione di contenuti, mirando innanzitutto alla formazione critica della cittadinanza:

Consideramos que la enseñanza de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales debe estar estrechamente vinculada a facilitar en los y las discentes el conocimiento crítico de la realidad existente. En el empeño individual y colectivo por construir modelos que hagan posible ese tipo de conocimiento auténticamente emancipatorio, entendemos que cobra sentido hablar de la estructuración de una profesionalidad docente de nuevo tipo⁴.

A partire da questa visione comune, non priva tuttavia di differenze e "matizes" al suo interno, sono state valutate e criticate le questioni "calde" della riforma scolastica (dalla *Educación Secundaria Obligatoria* al *Diseño Curricular Base*, alla *Ley de Calidad*) e le loro implicazioni sociali, dedicandovi studi, dibattiti, articoli, interventi e incontri. E proponendo alternative concrete al modello scolastico tradizionale e alla prassi didattica imperante.

1. «Se puede afirmar, sin exageración, que entre todos hemos contribuido a crear una plataforma de trabajo intelectual independiente y crítica que tiene muy pocos precedentes en España»; Grupo Cronos, *Reforma educativa, materiales didácticos y desarrollo curricular en Ciencias Sociales. Balance provisional de cinco años (1990-1995)* in Grupo IRES (ed.), *La experimentación curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos y perspectivas*, Sevilla, Ediciones Alfar, 1996, p. 151.

2. Benché organizzati su base regionale, i gruppi di *Fedicaria* rifiutano una regionalizzazione del *currículum* di storia che significhi «la re-invenzione di una tradizione o de una identidad recelosa de la otredad y beligerante».

3. *Editorial*, "Con-Ciencia Social", 2002, n. 6, p. 12.

4. *Editorial*, "Con-Ciencia Social", 1997, n. 1, p. 8.

L'idea di coordinare l'attività dei gruppi risale al 1990, in occasione del concorso nazionale indetto dal MEC⁵. Da questa esperienza di collaborazione emerse la consapevolezza che un progetto di *curriculum* non si esauriva con l'elaborazione di materiali, ma implicava un'attività costante di formazione e innovazione, che richiedeva una solida base teorica.

Sorse così l'esigenza di un maggiore collegamento tra i gruppi, che li spinse a organizzare autonomamente un incontro — il primo di una serie — presso l'ICE (*Instituto de Ciencias de la Educación*) dell'Università di Salamanca. In seguito i gruppi si riunirono con cadenza annuale, per seminari dedicati alla progettazione curricolare, legati alla preparazione di materiali didattici per il concorso, che si tradussero in altrettante pubblicazioni⁶.

Dalla seconda metà degli anni Novanta, i membri di *Fedicaria* manifestarono la volontà di orientare l'attività verso l'"esterno", per incidere maggiormente sulla prassi didattica delle scienze sociali, ma pure sulla realtà scolastica e sociale. Questo passaggio coincise con l'istituzione nel 1995 della *Federación Icaria*, che si proponeva come

una plataforma de trabajo intelectual de nuevo tipo, capaz de influir sobre la profesión docente de Ciencias Sociales y con la meta de repensar cómo entender y hacer efectivos los postulados del pensamiento crítico y contrahegemónico en la realidad escolar⁷.

Parteciparono in modo costante agli incontri e ai lavori della Federazione i gruppi *Asklepios* (Cantabria), *Aula Sete* (Galizia), *Clío* (isole Canarie), *Cronos* (Salamanca), *Gea-Clío* e *Germania-Garbi* (Valencia), *Ínsula Barataria* (Aragona), *IRES* (Andalusia), *Ítaca* (Cordova), *Pagadi* (Navarra). Si trattava sia di gruppi impegnati da lunga data nel rinnovamento didattico, sia di altri costituitisi *ad hoc* per partecipare al concorso

5. Il MEC bandì nel 1990 un concorso di durata triennale, per l'elaborazione di materiali didattici per ogni area disciplinare del sistema educativo riformato. Il ministero selezionò i sei progetti per l'area di scienze sociali della ESO, che avrebbero ottenuto i finanziamenti. Tre di essi erano dei gruppi *Asklepios-Cronos*, *Aula Sete* e *Ínsula Barataria*, poi confluiti in *Fedicaria*. Gli altri tre erano quelli elaborati dai gruppi *Bitácora*, *3 de Mayo* e *Espacio y Sociedad*, che parteciparono solo occasionalmente ai primi seminari.

6. Grupo Cronos (ed.), *Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales*, Salamanca, Amarú, 1991; Grupo Aula Sete (ed.), *Proyectos curriculares de Ciencias Sociales*, Santiago de Compostela, ICE de la Universidad de Santiago de Compostela, 1993; Grupo Ínsula Barataria (ed.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos*, Madrid, Mare Nostrum, 1994; *Diseño e unidades didácticas*, in "Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia", 1995, n. 4; Grupo IRES (ed.), *La experimentación curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos y perspectivas*, Sevilla, Ediciones Alfar, 1996.

7. Grupo Cronos, *Reforma educativa, materiales didácticos y desarrollo curricular...*, cit., p. 172.

del ministero. Oltre a quelli citati, al momento aderiscono a *Fedecaria* sezioni territoriali di alcune regioni spagnole⁸ e altri professori a titolo individuale. Questo rafforzamento delle adesioni su base territoriale e personale è legato al passaggio ad attività formative più specifiche, legate a precise realtà locali, pur collocandosi all'interno della comune cornice progettuale di *Fedecaria*:

Desde los grupos que originalmente constituyen Fedecaria se ha ido dando un proceso de reproducción-transformación paulatinamente orientado hacia el surgimiento y consolidación de grupos territoriales (seminarios permanentes, tertulias), en definitiva, a una actividad productiva, especialmente unida a la investigación y a la formación permanente cuyo motor no son ya los grupos que impulsaron los primeros tiempos de la Federación (aunque sí permanezcan gran parte de sus miembros)⁹.

Sin dal primo seminario del 1991, dedicato all'impostazione teorica dei progetti curriculari, erano emerse tendenze comuni a vari gruppi, come l'idea, condivisa da *Asklepios*, *Cronos* e *Ínsula Barataria*, di una didattica delle scienze sociali incentrata su problemi sociali rilevanti, o quella, comune a *IRES* e *Aula Sete*, del primato della dimensione psicopedagogica dell'insegnamento nell'elaborazione dei programmi¹⁰. Più di una volta, in seguito, sarebbe affiorata questa contrapposizione tra visioni didattiche, polarizzando le posizioni al riguardo.

Unanime invece è sempre stata l'affermazione della necessità di una stretta connessione tra la dimensione teorica e quella pratica dell'insegnamento, al fine di realizzare qualsiasi progetto curricolare.

Nei successivi incontri¹¹ si discusse della base teorica dei progetti e della selezione e organizzazione dei contenuti dell'area di scienze sociali, che costituivano le premesse indispensabili per la concreta realizzazione dei materiali didattici da parte di ciascun gruppo.

Nel seminario del 1993, oggetto di dibattito e confronto fu invece l'adozione di un modello didattico per la creazione dei materiali, e notevole fu il contrasto tra differenti approcci nella trattazione dei problemi sociali:

8. Negli ultimi anni sono sorti i cosiddetti seminari territoriali di Fedecaria, a Salamanca, Saragozza, Siviglia e nelle Asturie. J. Mainer, *Fedecaria: un foro para la didáctica crítica de las ciencias sociales*, in J. Mainer (ed.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*, Sevilla, Díada, 2001, pp. 7-21.

9. R. Cuesta, J. Mateos, *Mirando al futuro de Fedecaria desde un presente y un pasado manifestamente mejorables*, in <http://www.fedecaria.org/futuro%20fedec.%20web.pdf>.

10. Grupo Cronos, *Reforma educativa, materiales didácticos y desarrollo curricular...*, cit., pp. 166-167.

11. Tenutisi a Santiago de Compostela nel 1992, a Huesca nel 1993, a Santander nel 1994.

Los puntos de vista de los grupos alcanzaron todo tipo de matices diferenciales: desde quienes abogaban por un estudio de problemas de la vida cotidiana (Asklepios), o una por una enseñanza orientada a problemas sociales del presente y del pasado (Cronos), hasta quienes valoraban más las disciplinas (Aula Sete, Germania-Garbí), o quienes entendían los problemas como problemas de conocimiento sobre asuntos sociales (IRES), o finalmente, aquellos otros (Barataria) que, orientando la enseñanza a problemas sociales, convertían la historia, en versión de materialismo histórico, en el referente fundamental¹².

Nel 1994, a Santander, i gruppi presentarono le unità didattiche elaborate per il concorso del MEC (di cui scadevano i termini). Comune era l'organizzazione del processo di apprendimento in distinte fasi (impostazione del problema, acquisizione di nuove informazioni, ricapitolazione), tuttavia non si raggiunse l'accordo sulla base teorica della programmazione delle unità¹³.

Il V seminario, tenutosi a Siviglia, era dedicato all'applicazione dei progetti in aula, attraverso l'attività del docente e l'uso dei materiali didattici. I gruppi esposero e giustificarono le proposte di sperimentazione dei rispettivi progetti, formulando ipotesi su «cómo generar, a través del proceso de elaboración del proyecto curricular, formación de profesores y experimentación en el aula»¹⁴. Nonostante la volontà di non limitare l'elaborazione di progetti curriculari ai soli esperti, si prese atto della difficoltà di coinvolgere in processi di innovazione didattica i docenti, in gran parte dediti all'insegnamento tradizionale e poco inclini alla collaborazione tra colleghi.

L'incontro di Siviglia fu anche l'occasione per una valutazione dei progetti didattici ormai ultimati, e soprattutto per tracciare un bilancio dei primi cinque anni di attività dei gruppi.

Secondo Mainer, membro del gruppo *Ínsula Barataria*, i seminari del primo quinquennio

pusieron de manifiesto, desde un principio, que la elaboración de material didáctico [...] remite a cuestiones de índole teórica que obligan a revisar los mecanismos de producción, reproducción y distribución del conocimiento en contextos institucionalizados como escuela. De aquí se derivan dos ideas fundamentales que, asimismo, podríamos considerar fundacionales en la construcción del pensamiento fedecariano: de un lado un frontal rechazo a considerar la didáctica como una actividad práctica, como una técnica aplicada y, de otro, la necesidad de situar aquella en el ámbito de los fines, los valores y las intencionalidades educativas¹⁵.

12. Grupo Cronos, *Reforma educativa, materiales didácticos y desarrollo curricular...*, cit.

13. Grupo Cronos, *Reforma educativa, materiales didácticos y desarrollo curricular...*, cit., p. 169.

14. *Ibidem*.

15. J. Mainer, *Fedecaria: un foro para la didáctica crítica de las...*, cit., p. 9.

Da quegli incontri scaturì così l'esigenza di elaborare una piattaforma teorica comune, che dotasse di senso e orientasse la ricerca nel campo della didattica delle scienze sociali, secondo la prospettiva del pensiero critico e neomarxista:

Las raíces de nuestras propuestas pueden rastrearse en un conjunto amplio de tradiciones críticas del pensamiento social clásico, que siempre captaron lo histórico como inseparable de la explicación de lo social. El método genealógico foucaultiano (de inequívocas trazas nietzscheanas), el análisis genético de Bourdieu, los estudios culturales y la historia social de inspiración marxista, por citar los más próximos, convergen en una común preocupación: negar la naturaleza "natural" de los procesos sociales, repudiar la deshistorización de los valores del presente, dando cumplida razón de su condición de invención sociohistórica y, por tanto, afirmando lo mudable y cambiante de toda realidad social¹⁶.

Tutto ciò viene affermato nel rispetto dell'ampio ventaglio di posizioni e delle naturali divergenze in seno alla stessa associazione. A questo proposito, Raimundo Cuesta ricorda che «siendo la didáctica crítica una meta común de los grupos y personas que se identifican con Fedicaria, en cambio, son variadas las modalidades de interpretar tal postulado»¹⁷.

Julio Mateos, un altro esponente della federazione, così ne descrive il pluralismo:

No hay un único camino en la búsqueda de proyectos educativos que se erigen al margen del discurso oficial y del discurso de los expertos. En nuestra federación se dan de hecho perspectivas diferentes y ello ha dado lugar a largos y trabajosos debates [...]. Esta diversidad de enfoques en los grupos de Fedicaria a la hora de abordar proyectos alternativos es ya una prueba material de la pluralidad de caminos en la innovación de las Ciencias Sociales. Dichos enfoques "están vivos" y abiertos, en el sentido que pueden ofrecer a otros grupos o personas puntos de partida para otras investigaciones. Pero la diversidad no hay que entenderla como un "todo vale" para responder a los requerimientos de *una alternativa a la didáctica academicista*¹⁸.

Generale comunque è l'accordo sulle caratteristiche fondamentali di un progetto didattico: la subordinazione delle discipline alle finalità educative; l'organizzazione dei contenuti in base a principi pedagogici; il riferimento a modelli teorici e alle fonti sociostorica, psicopedagogica e gno-seologica per la sua realizzazione.

16. R. Cuesta, J. Mainer, *Pensar, desear y actuar de otra manera*, in "Cuadernos de Pedagogía", ottobre 2000, n. 295, pp. 62-67.

17. R. Cuesta, *La didáctica de las Ciencias Sociales en España: un campo con fronteras*, in J. Mainer (ed.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*, cit., p. 110.

18. J. Mateos, *Fedicaria: una alternativa democrática a la didáctica academicista*, in <http://www.fedicaria.org/confel.pdf>.

Obiettivo principale dei seminari del primo quinquennio era dunque quello di realizzare un programma educativo che combinasse l'elaborazione di materiali didattici innovativi con la loro sperimentazione e la formazione degli insegnanti. Ciò aveva permesso di riflettere su temi quali la critica della cultura dominante, la natura della conoscenza scolastica e della stessa istituzione scuola, le tradizioni e le abitudini professionali dei docenti, che sarebbero poi stati approfonditi da tesi di dottorato e ricerche dei membri della federazione¹⁹.

L'incontro del 1996 a Pamplona rappresentò una sorta di spartiacque, in quanto fu l'ultimo a trattare la questione dei progetti curriculari²⁰ e il primo i cui atti furono pubblicati sulla neonata rivista di *Fedicaria*, "Con-Ciencia Social"²¹. A partire dal 1996, inoltre, i seminari ebbero frequenza biennale.

Ciò che Mainer sottolinea come significativo è l'abbandono dei temi "pratici", focalizzati sull'elaborazione dei materiali didattici, per «una franca apertura a otros temas, enfoques y lecturas que remiten a una vocación cada vez más holista, integradora, panorámica y abarcadora de problemas»²².

Il gruppo Cronos aveva già prefigurato nell'incontro di Siviglia questa tendenza:

La situación sociopolítica y educativa de nuestro país aconseja el fortalecimiento de plataformas autónomas de pensamiento crítico, capaces de abastecer un discurso contrahegemónico fundamentado y de influir en nuestra profesión. [...] Se trata, [...] de seguir y fortalecer los seminarios [...] dándoles una orientación más clara hacia el pensamiento crítico, ampliando su campo temático y regulando formas de organización, asociación y difusión de ideas e investigaciones²³.

Una volta conclusa la realizzazione di progetti curriculari e l'analisi degli stessi, era dunque il momento di ripensare globalmente i presupposti teorici e pratici di una didattica delle scienze sociali in una prospettiva critica. Così, contestualmente alla costituzione di *Fedicaria* si passò

de la innovación y la construcción de proyectos curriculares y materiales para el aula — o sea la crítica e impugnación de la didáctica tradicional — a la con-

19. J. Mainer, *Fedicaria: un foro para la didáctica crítica de las...*, cit., pp. 12-14.

20. In particolare, i materiali didattici di *Cronos*, *Barataria* e *IRES* furono analizzati e criticati da Alfonso Guijarro. A. Guijarro, *El peso del pasado. Posibilidades y límites de algunas pr opuestas innovadoras para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria*, "Con-Ciencia Social", 1997, n. 1, pp. 13-49.

21. "Con-Ciencia Social", 1997, n. 1, pp. 13-100.

22. J. Mainer, *Fedicaria: un foro para la didáctica crítica de las...*, cit., p. 14.

23. Grupo Cronos, *Reforma educativa, materiales didácticos y desarrollo curricular...*, cit., p. 173.

sideración más amplia de un problema complejo — las posibilidades de construir una Didáctica Crítica de las Ciencias Sociales²⁴.

Il seminario del 1998 fu infatti dedicato all'apporto di differenti eredità teoriche nella costruzione di una didattica critica delle scienze sociali, che, occupandosi di nuovi aspetti — come la sociogenesi delle discipline scolastiche, le modalità organizzative del curriculum, l'interazione tra docenti e discenti — si prefiggesse di impugnare i meccanismi di dominio insiti nell'istituzione scolastica, anziché diventarne uno strumento²⁵.

Tra gli interventi principali di quell'incontro, quello di Cuesta indicava la linea da seguire per la costruzione di una didattica critica:

Lo fundamental es una manera de pensar histórica y críticamente que, superando la estricta obediencia a esta o aquella rama del saber, permita comprender la vida social y abrir vías para liberar y dirigir el deseo hacia horizontes de cambio social. Ahí radica lo que denominamos la 'educación histórica del deseo': el aprendizaje del pensar históricamente, enseñando al deseo a desear mejor. [...] Se trata de ofrecer un conjunto de sugerencias para pensar de otra manera, para situar la reflexión de la didáctica de las ciencias sociales y de la educación histórica dentro de una plataforma de pensamiento crítico, que nos prepare para ir más allá del recetario tecnicista al uso. Y para ello nada más oportuno que poner en cuestión no sólo la escuela que habitamos, sino también las disciplinas y el poder disciplinar que practicamos en nuestra vida profesional cotidiana²⁶.

L'intento del VII seminario era quindi dare un corpo dottrinario alla didattica critica e interrogarsi su come fosse realizzabile un autentico rinnovamento didattico basato su di essa.

Nel successivo incontro del luglio 2000 a Saragozza, Fedicaria si propose così di collegare la nuova didattica critica, nella sua dimensione teorica, con la realtà scolastica, indagando il significato e le possibilità dell'innovazione educativa, anche alla luce degli sviluppi politici più recenti²⁷.

Ci si chiedeva in quale modo e misura un'impostazione didattica critica potesse promuovere il rinnovamento del sistema scolastico e dell'istruzione. Pur restando ancora molta strada da fare, Mainer considerava posi-

24. *Editorial*, "Con-ciencia Social", 1999, n. 3, pp. 7-10.

25. J. Mainer, *Fedicaria: un foro para la didáctica crítica de las...*, cit., p. 15.

26. R. Cuesta, *La educación histórica del deseo, la didáctica crítica y el futuro del viaje a Fedicaria*, "Con-ciencia Social", 1999, n. 3, pp. 77-97. Anche R. Cuesta, J. Mainer, *Pensar, desear...*, cit.

27. Gran parte degli interventi di questo seminario è pubblicata in J. Mainer (ed.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*, Sevilla, Díada, 2001. Per l'intervento introduttivo di Mainer, Id., *Innovación, conocimiento escolar y didáctica crítica de las Ciencias Sociales*, "Con-Ciencia Social", 2001, n. 5, pp. 47-77.

tivo il cammino intrapreso, come confermato dai numerosi studi avviati dai membri di Fedicaria e dalle attività di formazione critica dei professori svolta dai *seminarios territoriales* in ambito regionale.

L'incontro di Saragozza proponeva la riflessione sulla costruzione della conoscenza, le pratiche scolastiche e le modalità di insegnamento in rapporto alla difficoltà — e alla possibilità — di innovare:

Es necesario, una vez más, preguntarse por qué fracasa la innovación, qué obstáculos y limitaciones encuentra, hasta qué punto ciertos discursos y prácticas escolares impiden tanto su desarrollo que se hace necesario impugnarlos en su totalidad. [...] Preguntarse acerca de qué cambios precisaría la escuela para que ciertas propuestas pudieran cosechar éxito alguno²⁸.

I futuri “compiti” di *Fedicaria* consistevano quindi, per Mainer, in un impegno su più fronti: dall'elaborazione di nuovi progetti didattici all'analisi dei problemi sociali e socio-ambientali; dall'indagine critica sulla costruzione del sapere scolastico allo studio delle idee degli alunni, fino alla definizione delle basi teorico-pratiche della didattica critica delle scienze sociali²⁹.

Nel luglio 2002 a Gijón ha avuto luogo il IX incontro di *Fedicaria*, in cui, oltre a ripercorrere in chiave critica il travagliato processo di riforma del sistema educativo³⁰, sono stati ribaditi l'impegno di studio e ricerca in nuovi ambiti, la condivisione dei progetti e soprattutto l'ampliamento della rete di azione e di contatti, in vista di una maggiore influenza sulla realtà della scuola pubblica.

Indicativa dell'evoluzione in atto nella federazione è stata la proposta di creare «formas alternativas de formación, de investigación y de acción, adecuadas para ‘microsociedades contrahegemónicas’ que se constituyan en redes de intelectuales críticos»³¹.

Nell'ultima riunione di *Fedicaria* si è così compiuto il passaggio a una diversa concezione della sua attività, legata a

nuevas formas de entender la didáctica, la transformación de la escuela, la teoría y práctica curricular: desde una visión más técnica, más cercana a la actualización científico didáctica, más propia de las tradiciones de renovación pedagógica, hasta un entendimiento más político, más sociohistórico y de crítica al cono-

28. J. Mainer, *Innovación, conocimiento escolar y didáctica crítica...*, cit., p. 47.

29. J. Mainer, *Fedicaria: un foro para la didáctica crítica de las...*, cit., p. 19.

30. Il tema del convegno era *Políticas, reformas y culturas escolares*, in “Con-Ciencia Social”, 2002, n. 6, pp. 13-63.

31. *Encuentros. Historia de Fedicaria*, <http://www.fedicaria.org/encuentros.htm>. Per un'idea più precisa dei cambiamenti proposti, R. Cuesta, J. Mateos, *Mirando al futuro de Fedicaria desde un presente y un pasado...*, cit.

cimiento establecido (base di una prospettiva sociodidattica). La trayectoria conduce a un alejamiento o ampliación visual y los asuntos di la didáctica específica han pasado di ser objeto central a ser una parte di la reflexión sobre la escuela, la cultura, el conocimiento, los sujetos, el poder³².

Da questa istanza è poi scaturita la proposta di tema di seminari di 2004: “La escuela en el espacio público democrático y la didáctica di las Ciencias Sociales como actividad crítica en el mismo”.

“Con-Ciencia Social” e le pubblicazioni di Fedicaria

Gli atti dei convegni di *Fedicaria* furono pubblicati sin dal primo seminario di 1991, quando ancora la federazione non era stata istituita, e dell’edizione si occupava di volta in volta il gruppo organizzatore dell’incontro³³.

Con l’istituzione di *Federación Icaria* nacque, anche allo scopo di pubblicare gli interventi dei seminari, la rivista “ufficiale” dell’associazione, “Con-Ciencia Social. Anuario di didáctica di geografía, historia y otras ciencias sociales”.

Il primo numero, di 1997, conteneva tra l’altro gli atti di seminari tenutosi a Pamplona l’anno precedente. Nell’editoriale si giustificava la funzione di rivista, cioè «contribuir al desarrollo di pensamiento crítico acerca tanto di los componentes teóricos y prácticos di la profesión docente, como di la producción científica di la Geografía, la Historia y otras Ciencias Sociales»³⁴.

“Con-Ciencia Social” nacque in un momento particolare e con finalità specifiche³⁵. Dalla seconda metà degli anni Novanta, il sistema di istruzione spagnolo assisteva a un progressivo svuotamento di significato delle riforme, e ciò rendeva per i redattori quanto mai doveroso dare spazio a una critica razionale di la situazione e a concrete proposte di trasformazione di la realtà educativa:

La crítica di la escuela como una institución que coadyuva a legitimar la división y segmentación di los grupos sociales, y que selecciona y distribuye el conocimiento socialmente disponible di manera profundamente jerárquica y desigual, no

32. R. Cuesta, J. Mateos, *Mirando al futuro di Fedicaria desde un presente y un pasado...*, cit.

33. Per gli atti dei primi seminari fedicariani, cfr. nota 5.

34. *Editorial*, “Con-Ciencia Social”, 1997, n. 1, pp. 5-9.

35. Già nel 1995, il gruppo *Cronos* aveva manifestato l’esigenza di una pubblicazione che fosse complementare ai seminari di *Fedicaria* e che costituisse l’espressione di la neodata piattaforma intellettuale. Grupo Cronos, *Reforma educativa, materiales didácticos y desarrollo curricular...*, cit., p. 171.

ha dejado de tener vigencia. [...] En este contexto, de nuevo el discurso de la renovación pedagógica parece haber quedado arrumbado entre un marasmo de rígidas normativas y palabrería huera, y, quizá, más desacreditado y debilitado que nunca³⁶.

Si tratta quindi di una pubblicazione rivolta a chi si occupa o si interessa di didattica delle scienze sociali, che intende rappresentare «una piattaforma viva de difusión, debate y contraste de ideas sobre todos los aspectos que intervienen y confluyen en la construcción, enseñanza y distribución del conocimiento social»³⁷.

La didattica critica proposta da *Fedicaria* prende le distanze tanto dal corporativismo di certi storici come dallo psicologismo imperante negli ambienti universitari. Attraverso “Con-ciencia Social” la federazione sostiene che la riflessione e la ricerca didattica non vanno disgiunte dall’azione sociale, di cui anzi sono parte integrante:

Existe un campo de investigación — la Didáctica especial informada teóricamente — en construcción, desde el que es posible impulsar no sólo un pensamiento sino también unas prácticas sociales emancipatorias. [...] Consideramos que la enseñanza de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales, debe estar estrechamente vinculada a facilitar en los y las discentes el conocimiento crítico de la realidad social existente³⁸.

La concezione scientifico-ideologica che informa la rivista si rifà alla teoria critica e a correnti di pensiero legate alla tradizione marxista³⁹.

Anche attraverso “Con-Ciencia Social”, *Fedicaria* rivendica la sua totale autonomia rispetto a qualsiasi potere o istituzione, e la sua militanza in favore dell’istruzione pubblica, gratuita, laica e democraticamente gestita.

Ciascun gruppo è incaricato a turno della direzione della rivista, così come dell’organizzazione dei seminari, per la durata di un biennio. I rappresentanti di ogni gruppo federato compongono il consiglio di redazione, tra i cui membri viene scelto un coordinatore generale diverso per ciascun numero.

“Con-Ciencia Social” è annuale e si articola in varie sezioni. L’editoriale generalmente introduce il contenuto della pubblicazione, collegando-

36. *Editorial*, “Con-ciencia Social”, n. 1, 1997, pp. 6-7.

37. *Ivi*, p. 5.

38. *Ivi*, p. 8.

39. «El anuario “Con-ciencia Social” nace como un instrumento intelectual que se pone al servicio de una determinada forma de ver y analizar la sociedad, la producción científica, la escuela y la actividad de enseñar, y cuyos referentes intelectuales se vincularían a la teoría crítica y a diversas corrientes de pensamiento relacionadas con las tradiciones marxistas». *Ibidem*.

si spesso a un tema di attualità su cui si esprime la posizione di *Fedecaria*.

La prima sezione è dedicata a un tema centrale (*Tema del año*) che è stato oggetto di analisi e studio da parte di uno o più gruppi fedecariani⁴⁰. Il tema dell'anno occupa una posizione di rilievo all'interno di ogni numero, perciò "Con-Ciencia Social" viene definita una rivista semi-monografica.

La sezione *Pensando sobre...* contiene un profilo introduttivo e un'intervista, dedicati all'opera e al pensiero di un autore di riferimento per l'insegnamento delle scienze sociali, all'interno di «tradiciones del pensamiento contrahegemónico»⁴¹.

La enseñanza en... descrive invece l'insegnamento delle scienze sociali in altri paesi, europei ed extraeuropei⁴².

La sezione *Reseñas y críticas de libros* ospita la recensione di opere di recente pubblicazione sulle scienze sociali e sulla loro dimensione didattica. Oltre a costituire una preziosa fonte di riferimenti bibliografici, contiene utili segnalazioni su tesi di dottorato e ricerche relative a questo nuovo campo di studi.

Oltre che nella rivista "ufficiale", negli ultimi anni le idee fedecariane sono state ospitate in altre pubblicazioni, come "Cuadernos de Pedagogía" (n. 268 e 295), "Aula de Innovación Educativa" (n. 61 e 86) e "Archipiélago" (n. 38). Anche libri dedicati alla didattica delle scienze sociali hanno, in varia misura, riservato spazio alle istanze di *Fedecaria*⁴³.

Infine, di *Fedecaria* è attivo anche il sito *web*⁴⁴. Oltre alla storia della federazione e alla presentazione dei gruppi membri e della loro attività, esso contiene una sintesi dei numeri di "Con-Ciencia Social", testi di conferenze e studi dei suoi componenti, un foro di dibattito, *link* a siti e pubblicazioni dedicati al tema della didattica delle scienze sociali.

40. I temi trattati nei sei numeri della rivista finora pubblicati sono: *Materiales curriculares para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la ESO* ; *Constructivismo y constructivismos*; *Ideas y tradiciones para una didáctica crítica de las ciencias sociales*; *Nacionalismos y enseñanza de las Ciencias Sociales*; *El significado y los límites de la innovación educativa*; *Políticas, reformas y culturas escolares*.

41. Gli studiosi presentati finora sono: Josep Fontana, Julia Varela, Valeriano Bozal, Juan Delval, José M. Naredo e Antonio Viñao.

42. I primi quattro numeri hanno trattato i casi di Gran Bretagna, Germania, Francia e Argentina, mentre nei nn. 5 e 6 questa sezione non è presente.

43. Si vedano per esempio J.M. Rozada, *Formarse como profesor*, Madrid, Akal, 1997; R. Cuesta, *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia entre reformas, ilusiones y rutinas*, Madrid, Akal, 1998; J.A. Beltrán Juste, *Los movimientos de renovación pedagógica en el marco de la LOGSE*, in *Aspectos didácticos de las Ciencias Sociales*, Zaragoza, ICE de la Universidad de Zaragoza, 2000; A. Luis, *La enseñanza de la historia ayer y hoy*, Sevilla, Díada, 2000; J. Mainer (ed.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*, Sevilla, Díada, 2001.

44. <http://www.fedecaria.org>

Il progetto didattico del gruppo Ínsula Barataria

Fedicaria persegue l'obiettivo comune di promuovere una didattica critica, ma la sua attività si è concretizzata in tanti diversi progetti quanti sono i gruppi membri.

Benché tutti siano degni di nota e interesse, la proposta formativa del gruppo *Ínsula Barataria* si segnala come particolarmente valida e rappresentativa delle istanze di *Fedicaria*, sia perché si configura come un percorso organico e completo, destinato all'intero ciclo della ESO — dai 12 ai 16 anni — sia perché propugna la centralità dei problemi sociali attuali e rilevanti nell'insegnamento della storia e delle scienze sociali.

Il gruppo *Ínsula Barataria* si formò nel 1990, allo scopo di elaborare materiali didattici per il citato concorso del MEC, e collaborò fin da allora con gli altri gruppi, divenendo poi parte integrante di *Fedicaria*.

Il progetto preliminare di *Ínsula Barataria*, selezionato dal ministero, ottenne il finanziamento previsto e la realizzazione dei materiali didattici fu ultimata nel 1995. Nel *Proyecto curricular*⁴⁵ si espone e giustifica il progetto, che si è tradotto in quattro manuali, tre guide didattiche e un gioco di ruolo (*Buscando trabajo en la ciudad*)⁴⁶.

Nell'introduzione al progetto, il gruppo ne indica innanzitutto la finalità, ossia la promozione di una conoscenza emancipatrice, eticamente, ideologicamente e scientificamente fondata, attraverso un modello teorico dialettico di interpretazione della società che guidi l'attività di insegnamento e apprendimento.

Il progetto didattico di *Ínsula Barataria* viene definito aperto, poiché contiene ipotesi di lavoro legate alla sperimentazione di materiali didattici, la cui efficacia è da valutare empiricamente⁴⁷. Si tratta perciò di un programma concepito e proposto come strumento di ricerca, e non come una ricetta da applicare acriticamente in ogni contesto scolastico.

I materiali elaborati differiscono dai libri di testo tradizionali, ma anche da altri supporti didattici autonomi, poiché superano tanto l'ottica strettamente disciplinare dei primi, quanto la dispersività dei secondi, e costituiscono uno strumento di formazione per l'insegnamento e l'apprendimento di storia, geografia e scienze sociali nel corso di un'intera tappa educativa.

Secondo gli autori la formulazione di un programma didattico critico implica, per il valore formativo attribuitogli, uno studio preliminare del modo e del contesto in cui va applicato. Il *Proyecto curricular* indica quali aspetti considerare per l'elaborazione di un progetto didattico, ossia: il

45. Ínsula Barataria, *Proyecto Curricular. Ciencias Sociales*, Madrid, Akal, 1995.

46. Ínsula Barataria, *Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid, Akal, 1995-1996.

47. *Ivi*.

concetto di istruzione e del ruolo del docente nel momento attuale; la concezione di geografia, storia e scienze sociali sia come discipline scientifiche che come oggetti di insegnamento e formazione della cittadinanza; la produzione e riproduzione dell'apprendimento nel contesto scolastico; la necessità di integrare la logica disciplinare e le intenzioni educative; la corrispondenza dei materiali didattici alle finalità del progetto; la pianificazione di un sistema di valutazione del progetto stesso e dei suoi risultati⁴⁸.

La coerenza del progetto si fonda su principi di natura tanto pedagogica — concezione della psicologia, della pedagogia e della didattica — quanto disciplinare — concezione della storia, della geografia e delle scienze sociali — i quali dotano di senso gli obiettivi propri di ogni programma educativo. Gli autori espongono quindi le basi e gli obiettivi del progetto, collegandoli agli obiettivi generali indicati nel curriculum ufficiale, del quale comunque rivendicano una lettura "flessibile".

Quanto all'aspetto pedagogico e al rapporto tra società, sistema educativo e *curriculum*, *Ínsula Barataria* concepisce l'educazione come pratica sociale e i sistemi d'istruzione come «estructuras complejas, contradictorias e históricamente determinadas, ligadas a la función de reproducir las condiciones sociales» in cui è necessario innescare dinamiche di trasformazione⁴⁹. Il progetto infatti si ispira ai principi della pedagogia critica, sia nella definizione del ruolo dei soggetti all'interno del sistema educativo, sia per l'organizzazione della proposta didattica⁵⁰.

La concezione della storia, della geografia e delle scienze sociali è connessa al loro valore formativo: «no proponemos, propiamente, 'enseñar disciplinas', sino 'educar a través' (y no a pesar...) de ellas». L'educazione geostorica, considerata «un proceso de alfabetización cultural crítica y de ilustración racional de las conciencias», dev'essere integrata e contribuire alla formazione, nello studente, di una concezione del mondo basata su una «ética global sostenida sobre valores como la solidaridad, justicia e igualdad y participación y compromiso críticos»⁵¹.

Il gruppo *Ínsula Barataria* dichiara di seguire un modello teorico dialettico-critico, di ispirazione marxista, convalidato dall'indagine empirica, altrove definito «método de análisis e interpretación del cambio y evolución históricas que aborda abierta y no dogmáticamente los factores de determinación de los grupos y clases sociales»⁵². A questo riguardo, gli

48. *Ínsula Barataria, Proyecto Curricular. Ciencias...*, cit.

49. *Ivi*.

50. *Ivi*.

51. *Ivi*.

52. *Proyecto curricular de Ciencias Sociales para la Etapa Secundaria Obligatoria* in Grupo Cronos (ed.), *Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales...*, cit., pp. 79-105. Questo testo contiene la giustificazione teorica del progetto.

autori precisano che il modello teorico non va inteso in maniera dogmatica, poiché non si tratta di uno schema interpretativo rigido, ma di uno strumento che consenta di comprendere il flusso delle attività umane nello spazio e nel tempo, e insieme sia coerente con le finalità del progetto educativo.

Le strategie di insegnamento adottate devono essere coerenti con il tipo di conoscenza critica che si intende promuovere, e si avvalgono dell'apporto delle didattiche specialistiche di storia e geografia.

A ogni modo, le intenzioni formative del progetto sono conformi agli obiettivi generali dell'area di scienze sociali, geografia e storia del *curriculum* ufficiale (DCB)⁵³.

Gli obiettivi didattici indicati perseguono: la comprensione critica dei problemi sociali attuali, che favorisca l'autonomia decisionale dell'alunno rispetto alla realtà in cui vive; l'impegno in difesa del patrimonio naturale e culturale dell'umanità; la valorizzazione della diversità culturale all'interno però di una prospettiva etica globale; l'analisi della genesi ed evoluzione dei fenomeni sociali nel rapporto tra passato, presente e futuro; l'uso dell'analisi critica come strumento di conoscenza dei fenomeni sociali⁵⁴.

Conformemente a ciò, la selezione dei contenuti avviene in base alle loro potenzialità formative, e il gruppo *Ínsula Barataria*, prendendo le distanze dalla prospettiva psicocentrica — centralità del soggetto discente — come da quella logocentrica — centralità della disciplina — giustifica la sua scelta di privilegiare i problemi sociali attuali con queste parole: «Ni nos interesan las disciplinas únicamente por sí mismas, ni por sus posibilidades terapéuticas, sino en tanto que su conocimiento pueda propiciar mayores cotas de pensamiento emancipador en el discente»⁵⁵.

La subordinazione del sapere disciplinare alle finalità formative viene più volte ribadita:

[...] Con carácter previo, postulamos la necesidad de situar a las disciplinas al servicio de los fines educativos y no al revés. Esta idea que antepone la formación sobre la instrucción, entendida en un sentido estricto, nos lleva a concebir la enseñanza de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales a través del análisis, estudio y profundización de un número determinado de 'grandes problemas sociales, actuales y relevantes' a los que el alumnado puede ir aproximándose, de manera recurrente y progresiva, incorporando conocimientos de mayor dificultad, desde que inicia la etapa, a los 12 años, hasta que la termina, a los 16⁵⁶.

53. *Ínsula Barataria, Proyecto Curricular. Ciencias...*, cit.

54. *Ivi*.

55. *Ivi*.

56. *Ínsula Barataria, Ciencias Sociales. Libro guía del profesorado*, primer ciclo de ESO, Madrid, Akal, 1995, p. 9.

Infatti, il fulcro del progetto didattico proposto consiste nel «tratamiento y resolución en el aula de problemas sociales, actuales y relevantes», e l'obiettivo dell'attività docente diventa

colaborar en la consecución de una alfabetización cultural crítica, una ilustración racional de las conciencias, una aproximación racional a valores en cierta medida contrahegemónicos, utilizando como instrumento un conocimiento informado teóricamente (en construcción) que se ha venido organizando en disciplinas científicas (Geografía e Historia, fundamentalmente)⁵⁷.

Sulla base di questa prospettiva, *Ínsula Barataria* ha selezionato sei “enunciati-problema” in cui articola la sua proposta educativa — e da cui deriva l'organizzazione dei contenuti prescritti dal DCB (cioè «hechos y conceptos, procedimientos, valores»). Questi enunciati-problema sono: «Vivir en la Biosfera sin destruirla», «Recursos limitados, ¿población limitada?», «Trabajar para vivir o vivir para trabajar», «Ser hombre, blanco y occidental», «Orden, seguridad y democracia», «Cambiar para qué, ¿es posible la utopía?»⁵⁸.

Com'è evidente, la scelta di strutturare il progetto incentrandolo su queste grandi questioni si deve alla natura della proposta didattica del gruppo, che attribuisce la massima importanza alla funzione sociale della conoscenza e alla riduzione delle difficoltà insite nel processo di apprendimento⁵⁹.

A partire dai sei “enunciati-problema”, gli autori hanno formulato 20 nuclei di organizzazione dei contenuti, cinque per ogni anno di ESO, in modo che le nozioni fornite siano adeguate alle varie fasi del ciclo scolastico e al diverso livello cognitivo degli alunni.

Da ciascun nucleo si sviluppa un'unità didattica, cosicché ogni enunciato-problema viene trattato per almeno tre volte, in unità diverse e con progressivi livelli di difficoltà, nel corso dell'intero ciclo della ESO. In questo modo, si viene a costituire una trama “orizzontale”, che conferisce unità e continuità al progetto educativo.

I «núcleos organizadores» dotano il progetto di ulteriore elasticità, poiché essi si possono «concretar» anche in unità didattiche differenti da quelle proposte da *Ínsula Barataria*, coinvolgendo così in prima persona il docente, il quale può elaborarne altre, più adatte al contesto scolastico in cui opera.

57. *Ínsula Barataria, Ciencias Sociales. Libro del profesor*, segundo ciclo de ESO, Madrid, Akal, 1996, p. 6.

58. Grupo *Ínsula Barataria, Ciencias Sociales. Libro del...*, cit., p. 6.

59. «El propósito final estriba en lograr que los contenidos del Currículo adquieran sentido y lugar en la escuela no tanto por su intrínseca bondad o relevancia, sino porque se inscriben en una propuesta formativa y educativa, preocupada tanto por intervenir en la función social desempeñada por estos conocimientos, como por mediar en las dificultades que todo proceso de aprendizaje conlleva». *Ibidem*.

L'organizzazione delle unità didattiche, conforme all'ipotesi di lavoro iniziale, rispecchia l'idea fondante della proposta educativa, cioè «la reconstrucción del conocimiento sobre la realidad social a partir del tratamiento y resolución de problemas en el aula»⁶⁰.

Il processo di apprendimento si svolge in quattro fasi, dall'impostazione alla soluzione di problemi, e segue uno schema rintracciabile in ogni unità, riportato nella tabella sottostante.

FASES DEL DISEÑO DE INSTRUCCIÓN QUE PROPONEMOS PARA LA ELABORACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS

- 11 Presentación del problema a partir de la percepción (vivencias, intuiciones, interrogantes) que de él tenga el alumnado, buscando no sólo una motivación inicial hacia su estudio, sino la autoconciencia de que nuestro conocimiento para resolverlo es manifiestamente insuficiente
 - 22 Iniciar la búsqueda de elementos de análisis en el campo de las Ciencias Sociales que nos ayuden a profundizar en el problema inicial. Confrontación de los conocimientos previos con conceptos superiores (científicos), incorporando nuevas informaciones que supongan un enriquecimiento en el que el alumnado se sienta parte interesada y afectada
 - 33 Buscar nuevas situaciones problemáticas que permitan formular hipótesis, incorporar informaciones y, en todo caso, aplicar o validar los análisis que hasta ahora se hubieran formulado
 - 44 Sintetizar, reformular y reinterpretar el problema inicial a la luz de lo aprendido, valorando individual y colectivamente el cambio teórico y conceptual producido
-

Questo schema, da non intendere in modo rigido, esprime la concezione dell'apprendimento propria della proposta didattica di *Ínsula Barataria*, illustrando la funzione dell'azione docente, dell'attività degli alunni e dei materiali utilizzati.

L'apprendimento viene definito come un faticoso processo di ricostruzione di significati che produce un cambiamento concettuale e attitudinale. È importante perciò considerare le idee preesistenti negli alunni — «trasmultos ideológicos (entendiendo el término 'ideología' en su acepción de 'falsa conciencia'), no espontáneos, inducidos y contruidos socialmente» — per poterle superare e ricostruire con il lavoro intellettuale una conoscenza fondata scientificamente⁶¹.

Dal momento che «es preciso que el conocimiento científico se sitúe en un contexto significativo para el alumnado», — raccomanda strategie di-

60. *Ivi*, p. 10.

61. *Ínsula Barataria, Proyecto Curricular: Ciencias...*, cit.

dattiche che relazionino le esperienze e le aspettative degli studenti con i nuovi contenuti da trattare. Stimolando la curiosità e l'interesse dei ragazzi, se ne rafforza la motivazione, legata anche al valore e all'utilità attribuite dagli allievi a una determinata conoscenza:

La motivación del alumnado (específicamente intrínseca) debe relacionarse con el interés que sienta y el valor que confiera al propio conocimiento, pero no hay que olvidar que también está en función del grado de consciencia que aquél tenga acerca de lo que vaya aprendiendo, y de la utilidad y finalidades que se vayan alcanzando con esos aprendizajes⁶².

È inoltre per gli autori opportuno valorizzare l'apprendimento cooperativo con il lavoro di gruppo, che rappresenta il contesto ideale per il proficuo utilizzo di strumenti cognitivi da parte degli studenti (ricerca delle fonti, raccolta ed elaborazione di dati...) così come per lo scambio di punti di vista e la condivisione di preoccupazioni riguardo a un dato problema sociale.

Per *Ínsula Barataria* il ruolo del professore è duplice: per un verso, l'insegnante è tenuto a dirigere e orientare il processo di apprendimento, mentre per l'altro deve porsi come mediatore all'interno dello stesso. Nel corso dell'insegnamento sono necessari il riferimento costante alle finalità del lavoro svolto in classe, la chiarezza nelle spiegazioni e l'entusiasmo per il valore delle conoscenze trasmesse⁶³.

Sotto il profilo metodologico, l'attività didattica va impostata proponendo materiali adeguati, e avvalendosi di «una amplia gama de métodos que vayan desde los más formales, organizados e impersonales, a los más informales y flexibles»⁶⁴, in funzione dello sviluppo negli alunni di distinte forme di apprendimento e di ragionamento.

Per quanto concerne la valutazione, essa deve essere coerente con il processo educativo, di cui costituisce una fase, e utile a fornire elementi, tanto all'alunno quanto al professore, sulla qualità dell'apprendimento e sulla fattibilità del progetto didattico. Si raccomanda l'impiego di differenti modalità di valutazione, che evidenzino le capacità acquisite e i risultati raggiunti dagli alunni piuttosto che gli obiettivi falliti. È inoltre indispensabile inserire le prove all'inizio, durante e alla fine del percorso didattico, conformemente al carattere processuale dello stesso.

Il gruppo *Ínsula Barataria* esprime sinteticamente la sua posizione anche riguardo alla questione dell'attenzione alla diversità, citata nel *currículum* ministeriale: si evidenzia in primo luogo l'esistenza di enormi

62. *Ivi*.

63. *Ínsula Barataria, Proyecto Curricular. Ciencias...*, cit.

64. *Ivi*.

ostacoli a un adeguato trattamento delle “diversità”, poiché esse si devono solo in parte a fattori intellettivi o scolastici, mentre dipendono per lo più da «situaciones socioeconómicas y culturales de creciente y lacerante desigualdad», che un programma per l'area di scienze sociali non può risolvere. Gli autori affermano poi che la diversità può costituire un elemento positivo per una classe, per la presenza di una varietà di gusti, interessi e valori culturali che significa un arricchimento per tutti. Ne consegue il rifiuto della differenziazione previa dei programmi didattici e della classificazione degli studenti in livelli distinti:

persuadidos como estamos de que, a pesar de todo, el ideal de escuela que propugnamos debe tender puentes hacia formas de relaciones humanas no competitivas, no segregadoras y basadas en la aceptación solidaria de todos sus integrantes, no nos parece pertinente que en el material del alumnado figuren referencias explícitas a tareas cuyo destino no sea el común de los alumnos y alumnas de una misma aula⁶⁵.

In alternativa, si propongono agli insegnanti attività facoltative di approfondimento o di sostegno, per far fronte a eventuali esigenze o lacune degli studenti.

Gli elementi costitutivi del *curriculum*, ovvero obiettivi, contenuti, attività e criteri di valutazione, vengono dichiarati parti integranti e interdipendenti di un unico sistema, secondo i principi didattici esposti nel *Proyecto Curricular*.

Peculiare è la concezione degli obiettivi, intesi dagli autori come una sorta di “ipotesi-guida”, e non una rigida prescrizione.

Riguardo ai contenuti, la classificazione in fatti, concetti, procedimenti e valori introdotta dal DCB viene accettata nella forma ma non condivisa nella sostanza, poiché «los contenidos geohistóricos deben estar seleccionados en función de su valor formativo, [...] son impensables al margen de las intenciones educativas y de los referentes teóricos (científicos e ideológicos)»⁶⁶. Per questo, nella sua proposta il gruppo preferisce parlare di «contenidos-valores». Allo stesso modo, i procedimenti «en tanto que forman parte sustancial del discurso científico — histórico o geográfico — también son inconcebibles al margen de los referentes teóricos y de las opciones científicas o ético-políticas»⁶⁷.

Ínsula Barataria chiarisce poi che le «actividades» non sono degli esercizi-corollario della spiegazione del professore, bensì costituiscono il fulcro stesso del processo di apprendimento. Il contenuto di ogni unità didattica, infatti, viene trattato, organizzato e distribuito in una serie di attività, ossia nel

65. *Ivi*.

66. *Ivi*.

67. *Ivi*.

conjunto de situaciones de aprendizaje en el aula que, puestas una detrás de otra, con arreglo a unas pautas de secuenciación didáctica, permiten desarrollar el tratamiento de un problema social concreto, utilizando conocimientos organizados científicamente a partir de los objetivos-contenidos establecidos⁶⁸.

Le attività sono dunque l'elemento costitutivo dell'unità didattica e del processo di apprendimento: il termine «attività» allude proprio al coinvolgimento costante dello studente, al suo ruolo sempre attivo previsto da questo progetto didattico⁶⁹.

Collegata alle attività è la valutazione, che si attiene ai criteri indicati nel *curriculum* ufficiale. In tutte le unità didattiche sono presenti esercizi utilizzabili per la valutazione, e le guide del professore contengono prove da inserire al termine delle unità, intese come proposte orientative per verificare il grado di raggiungimento degli obiettivi didattici e del DCB.

Il progetto di *Ínsula Barataria* illustra anche i criteri adottati per organizzare contenuti e obiettivi in funzione delle caratteristiche dei due cicli della ESO, così da «graduar, en la medida de lo posible, la complejidad de los futuros aprendizajes de nuestro alumnado»⁷⁰.

Un primo criterio è quello dell'organizzazione «a spirale» («espiralidad»), cioè il costante riferimento, nel corso dei due cicli, ai sei «enunciati-problema» da cui gli autori derivano la selezione e l'organizzazione dei contenuti. Ciò consente la trattazione di queste sei grandi questioni mediante lo studio di contenuti specifici, in vari momenti e con diversi livelli di difficoltà:

Esta idea permite que los objetos de estudio, tanto geográficos como históricos, puedan ser realmente abordados en más de una ocasión a lo largo de la Etapa, propiciando sucesivas aproximaciones y adaptaciones distintas en cada caso⁷¹.

Un altro criterio per la selezione dei contenuti sono le «hipótesis acerca de cómo se producen y reconstruyen los aprendizajes formativos», dagli autori definite *items*.

Una prima tipologia si basa sull'ottica disciplinare con cui si trattano i contenuti: si prevedono una trattazione globale e multidisciplinare per il primo anno di ESO; un'ottica prevalentemente storica, e in minor misura geografica, per il secondo e il terzo anno; una trattazione integrata e interdisciplinare per il quarto corso.

Un secondo tipo di *item* fa riferimento alla sequenza temporale giudica-

68. *Ivi*.

69. Gli autori distinguono varie tipologie di attività; *Ínsula Barataria, Ciencias Sociales. Libro del..., cit., p. 7.*

70. *Ínsula Barataria, Ciencias Sociales. Libro guía del..., cit., p. 11.*

71. *Ibidem*.

ta più adatta a un preciso stadio di apprendimento: il presente immediato, legato alla soggettività del discente, sarà trattato nel primo anno di ESO; il passato, connesso a un ampliamento dell'esperienza dell'alunno, è oggetto del secondo e del terzo corso; nell'ultimo anno, infine, si studia la dimensione presente-futuro in rapporto alla costruzione di una soggettività critica.

Un terzo *item* si riferisce all'aspetto metodologico, alla trattazione dei contenuti nelle unità didattiche: mentre per il primo anno si propone un metodo descrittivo, con il secondo e il terzo anno si passa all'analisi di fatti e processi, per poi arrivare con il quarto corso all'interpretazione e sintesi di realtà complesse.

Il quarto e ultimo *item* è relativo agli atteggiamenti da promuovere nell'alunno nel corso dell'apprendimento, in rapporto al parallelo processo di maturazione personale e sociale.

Nel primo biennio si stimola quindi l'interesse dello studente per la realtà più prossima e concreta, mentre nel secondo si punta a un coinvolgimento con realtà più distanti e astratte, favorendone lo studio critico.

Il corso di geografia, storia e scienze sociali del primo anno di ESO, intitolato *La sociedad y su componentes*, prevede cinque unità che trattano, con particolare riferimento a realtà prossime degli alunni, gli elementi che caratterizzano e condizionano le società umane (l'ambiente fisico, le attività economiche, l'organizzazione politica e le forme culturali). L'ottica adottata è multidisciplinare, sebbene sia prevalente l'idea di «familiarizar al alumnado con los mecanismos de razonamiento geográfico» rispetto alle nozioni storiche, come dimostra il mancato accenno alle convenzioni cronologiche⁷².

Nel secondo anno di ESO si affrontano *Los problemas de vivir en sociedad*, sempre in cinque unità didattiche. Il programma verte sulle società umane e la loro mutevole organizzazione nel tempo e nello spazio. A questo punto gli autori ritengono opportuno introdurre il ragionamento storico, sebbene con una modalità più narrativa ed esplicativa che concettuale; per questo motivo sono assenti i testi storiografici, mentre quelli storici, scarsi, sono riadattati.

Il «núcleo argumental» del terzo anno, a sua volta organizzato in cinque unità didattiche, è *La idea de hegemonía*. La dimensione politica dell'essere umano e delle società storiche viene studiata impostando una riflessione sul potere ed evidenziando l'esistenza di una dinamica conflittuale intrinseca nell'evoluzione di qualsiasi società o gruppo umano. Questo approccio consente secondo gli autori di trattare e integrare diversi ambiti della realtà, e soprattutto «permite concebir explicaciones amplias, rigurosas y eminentemente históricas de los procesos de cambio y transformación social»⁷³.

72. Ínsula Barataria, *Ciencias Sociales. Libro guía del...*, cit., p. 12. Per un quadro delle unità didattiche del primo anno, cfr. Id., *Proyecto Curricular...*, cit.

73. *Ivi*, p. 10.

La scelta di questo argomento risulta idonea alle finalità educative dell'intero progetto, che persegue una ricostruzione critica e autonoma della realtà da parte dell'alunno, nella prospettiva di un futuro possibile e differente. La giustificazione della proposta sul piano didattico stabilisce infatti un parallelo tra l'oggetto di studio e la percezione di determinati problemi sociali da parte degli studenti di 14 o 15 anni⁷⁴. Di nuovo affiora il "cuore" del progetto didattico di *Ínsula Barataria*, la «relevancia social del conocimiento» e l'alto valore formativo delle discipline geostoriche.

La conflictividad social è il «núcleo argumental» del quarto anno di ESO. Tramite la trattazione interdisciplinare⁷⁵ di questo tema, si intende trasmettere agli alunni una visione critica del presente, in contrasto con l'idea dominante del mondo attuale come prodotto inevitabile del passato, che non necessita ulteriori trasformazioni.

Gli autori riconoscono la notevole complessità dello studio del presente, soprattutto se volto a superare un'ottica descrittiva e quantitativa; reputano tuttavia irrinunciabile stimolare la riflessione dei ragazzi sulla società attuale, caratterizzata dalla conflittualità e dall'ingiustizia sociale. Si afferma comunque il rifiuto di interpretazioni univoche e mistificatrici, per cercare invece «potentes instrumentos de análisis que abran cauces interpretativos basados en formulaciones dialécticas, abiertas y antidogmáticas»⁷⁶, in accordo con l'intento di costruire una scienza sociale che abbinì alla critica la volontà politica di superare le contraddizioni della realtà presente.

Sulla base della concezione appena esposta, il gruppo *Ínsula Barataria* organizza l'ultimo anno di ESO prendendo a riferimento cinque grandi conflitti attuali: disuguaglianza economica, guerre regionali, devastazione ambientale, nazionalismi, contrasto tra continuità e trasformazione.

La trattazione di questi temi deve partire dal lavoro svolto nei tre anni di ESO precedenti, in particolare dallo studio di processi storici e realtà geografiche complesse, che consente una corretta comprensione dei meccanismi del mondo attuale. L'approccio alla realtà presente avrà un taglio più ragionato, metodico e interpretativo rispetto agli anni anteriori, e dovrà favorire nell'alunno «mayores cotas de compromiso personal en la defensa de valores que, de antemano, hemos reconocido como contrahegemónicos»⁷⁷.

74. *Ínsula Barataria, Ciencias Sociales. Libro del...*, cit., p. 10.

75. «Este curso supone una seria y meditada apuesta por la reunión de tres disciplinas fundamentales (Geografía, Historia y Sociología Histórica) en un análisis crítico e integrado». *Ibidem*.

76. *Ivi*, p. 8.

77. *Ivi*, p. 9.

La realizzazione dei materiali didattici e la loro adozione nelle scuole, benché su scala ridotta, sono tuttavia visti da *Ínsula Barataria* più come un punto di partenza che di arrivo, soprattutto nel contesto socio-educativo della Spagna attuale:

Lo verdaderamente importante — y en cierto modo desesperanzador — es observar como ha ido progresando una suerte de restauracionismo cultural que, aplicado en este caso a la organización de la enseñanza de la historia y sus contenidos, no es sino un síntoma más de la anemia intelectual que se adueña, inexorable, de nuestras sociedades postindustriales, postmodernas, postdemocráticas. [...] En el fondo estamos ante un preocupante reforzamiento del control vertical y jerárquico de las decisiones que afectan a la educación que, evidentemente, va mucho más allá de la discusión acerca del rancio y precientífico “enfoque” con que se ha operado la selección de hechos históricos dignos de ser enseñados y aprendidos en la escuela. Asistimos al reforzamiento de una idea tan vieja como el capitalismo: el saber que se imparte en la escuela es la expresión de una cultura valiosa que señala, clasifica y diferencia socialmente⁷⁸.

Viene per questo ribadita

La necesidad de impugnar los códigos disciplinares y socioprofesionales y de reconstruir su particular sociogénesis; la conveniencia de situar bajo sospecha el tipo de cultura que se reproduce y produce en la escuela; la urgencia de seguir ensayando formas de educación histórica sustentadas sobre el análisis de problemas sociales y sobre el mutuo reconocimiento entre profesorado y alumnado [...], siguen constituyendo potentes ideas por las que la didáctica crítica que defendemos puede y debe seguir avanzando: produciendo discurso, construyendo nuevos materiales didácticos — quizá sea tiempo también de encarar una “segunda generación” de materiales innovadores — investigando el pasado⁷⁹.

Conclusioni

Le idee e le proposte di *Ínsula Barataria* e dei gruppi riuniti in *Fedicaria* si caratterizzano, come si è visto, per un approccio didattico assai lontano da quello tradizionalmente vigente nella scuola dell'obbligo spagnola — e non solo. Seppur elaborati a partire dal DCB varato dal ministero, questi progetti formativi mettono radicalmente in discussione l'impostazione didattica predominante, assumendo anche una forte valenza politica e pratica — benché non priva di una componente utopistica, cui la scelta del nome *Icaria* allude⁸⁰.

78. J. Mainer, *Balance (provisional) de seis años de vida del proyecto Ínsula Barataria*, [http://www.fedicaria.org/Balance%20I.%20Barataria%20\(TT\).pdf](http://www.fedicaria.org/Balance%20I.%20Barataria%20(TT).pdf).

79. *Ivi*.

80. A ogni modo, le loro rivendicazioni risultano più attuali che mai, soprattutto nel

La costruzione di una società più giusta comincia per *Fedicaria* proprio da un'educazione finalizzata all'emancipazione degli individui, che promuovendo la formazione di una coscienza critica permetta loro di comprendere la realtà sociale in cui vivono e di interagire responsabilmente con essa, in vista di una sua trasformazione⁸¹.

Questa forte componente ideale non pregiudica però l'attenzione per il valore scientifico delle discipline e per i metodi di insegnamento, perché l'integrazione delle dimensioni scientifica, pedagogica ed etica è fondamentale in un programma didattico, nel quale contenuti, metodologia e finalità dell'istruzione non possono prescindere gli uni dalle altre.

Fedicaria sottolinea inoltre che per realizzare i progetti educativi proposti è determinante il ruolo del professore, come protagonista attivo dell'innovazione didattica e come promotore dell'emancipazione degli alunni. Ciò richiede un'adeguata formazione dei docenti, possibile solo nell'ambito di una globale ridefinizione delle funzioni e dell'organizzazione del sistema educativo.

La formazione critica dei cittadini viene vista dunque come unica condizione per quel progresso culturale e sociale che costituisce la ragion d'essere di ogni sistema educativo, e che ogni riforma dell'istruzione dovrebbe perseguire.

momento in cui la parità di opportunità nell'istruzione, già garantita a fatica, viene definitivamente affossata dai recenti provvedimenti governativi, Ley de Calidad *in primis*.

81. La formazione critica viene indicata come finalità dell'istruzione pubblica negli stessi documenti ministeriali. L'originalità dei materiali di *Fedicaria* sta nel cercare di tradurre in pratica tale principio legislativo, anziché limitarsi alle dichiarazioni d'intenti.