

La progettazione in verticale dell'area GSS nella scuola di base

di Marina Medi

INDICE

Introduzione

1. DALLA CRITICA DEL CURRICOLO TRADIZIONALE A NUOVE PROPOSTE DI PROGETTAZIONE NELL'AREA GEO-STORICO-SOCIALE

- 1.1. Il canone tradizionale del curriculum verticale nel caso della storia
- 1.2. Le difficoltà nell'apprendimento della storia nella scuola primaria
- 1.3. La progettazione verticale come aspetto della professionalità docente
- 1.4. Le opzioni di fondo

2. UNA PROPOSTA DI PROGETTAZIONE IN VERTICALE DELL'AREA GEOSTORICO-SOCIALE NELLA SCUOLA DI BASE

- 2.1. L'analisi delle discipline
- 2.2. Lo schema di verticalità
- 2.3. La divisione in due aree
- 2.4. L'area del vissuto e della scoperta: tematiche ricorrenti in verticale
- 2.5. L'area delle discipline: quadri di civiltà nella scuola primaria
- 2.6. L'area delle discipline: una nuova storia per la secondaria di primo grado
- 2.7. Geografia e Scienze sociali

Introduzione

Capita abbastanza spesso che, mettendo a confronto le competenze di storia, geografia e studi sociali che gli insegnanti delle elementari, per esempio di un Istituto comprensivo, indicano in uscita dal loro ciclo con quelle che gli insegnanti delle medie si aspettano in entrata, esse non coincidano affatto. Nello stesso modo per molti insegnanti non è facile rispondere alla domanda: "Qual è la specificità del tuo livello scolastico, che cosa lo caratterizza rispetto a quello che lo precede e a quello che lo segue?".

Manca cioè in molti casi una percezione chiara e condivisa del **curricolo verticale**, cioè di come lo studio debba organizzarsi nel corso degli anni e passando da un tipo di scuola a un altro.

Ma la necessità di esplicitare una progettazione in verticale per renderla organica e condivisa tra gli insegnanti dei diversi livelli si fa sempre più urgente. Il numero crescente di Istituti comprensivi, infatti, sollecita gli insegnanti dei diversi cicli a confrontarsi per progettare in modo più coerente. Inoltre la nuova scansione dei contenuti (per esempio quelli di storia e geografia) a cavallo tra la scuola primaria e la secondaria di primo grado, prevista dalle *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati* esige che si crei un raccordo più stretto tra gli insegnanti dei due livelli di scolarità.

Ma la revisione del curricolo verticale nasce specialmente dal bisogno di rispondere a domande nate intorno al dibattito di questi anni sia in campo epistemologico (Qual è la struttura della disciplina, specie se pensata in rapporto con i problemi della formazione? Quali sono i saperi che devono diventare oggetto del processo di apprendimento per rispondere ai bisogni formativi della società in cui viviamo?), sia in campo psicologico e pedagogico (Come avviene il processo di conoscenza? Esiste una sequenza migliore con cui organizzare il processo di apprendimento nel corso degli anni scolastici per adeguarlo allo sviluppo psicologico degli studenti?).

1. DALLA CRITICA DEL CURRICOLO TRADIZIONALE A NUOVE PROPOSTE DI PROGETTAZIONE NELL'AREA GEO-STORICO-SOCIALE

1.1. Il canone tradizionale del curricolo verticale nel caso della storia

Ogni proposta formativa che si articola su più anni deve fondarsi da una parte su elementi di **continuità**, che la rendano unitaria e coerente, dall'altra su elementi di specificità (**discontinuità**), che ne caratterizzino invece i diversi momenti.

Come risponde a questa esigenza l'insegnamento tradizionale relativo alla storia?

Se osserviamo le pratiche didattiche ormai sedimentate nella scuola materna e nel primo biennio dell'elementare, i bambini iniziano lavorando su esperienze e categorie spaziali, temporali e sociali in un approccio predisciplinare e intuitivo-globale. In questo modo sviluppano le prime fondamentali abilità necessarie alla comprensione dei nessi presente-passato e si avvicinano a un primo sapere storico (aspetti del passato personale e del passato familiare).

Sembrerebbe l'inizio di un percorso il cui sviluppo graduale dovrebbe far acquisire agli studenti una **cultura storica**, intendendo con questa non solo

conoscere problemi e avvenimenti del passato in base alla ricostruzione degli storici, ma anche usare correttamente gli operatori cognitivi, avere consapevolezza di come le conoscenze storiche sono prodotte, mettere in prospettiva la propria storia personale e la realtà del presente, utilizzare le conoscenze acquisite per argomentare i propri punti di vista.

Invece già dalla terza elementare qualunque gradualità nell'apprendimento della storia viene meno: comincia infatti la prima presentazione di quello che un "senso comune", legittimato dall'editoria scolastica, intende per storia e cioè la concatenazione, cronologicamente ordinata dalle origini al mondo attuale, di avvenimenti che danno conto del percorso lineare di sviluppo dell'umanità (in realtà solo quella occidentale).

Questa presentazione ricomincia da capo ad ogni inizio di ciclo scolastico (finora tre volte, in futuro forse due) con la stessa sequenza e lo stesso approccio storiografico, costituendo così la **continuità** della proposta didattica, mentre gli elementi di **discontinuità** consistono nel diverso livello di approfondimento con cui ciascun argomento viene trattato (in realtà determinato più dalla quantità di informazioni fornite o dal numero di pagine del capitolo che non, per esempio, dalla complessità dei concetti o del linguaggio).

Non si parte dalle conoscenze e dalle competenze maturate ed acquisite in precedenza dagli studenti, ma si ha fiducia che questi, continuando a ripetere lo studio dei fatti del passato in ordine cronologico, alla fine riescano a formarsi il "senso del tempo". Dal punto di vista metodologico, l'insegnamento fin dagli anni delle elementari tende ad essere fortemente trasmissivo e puramente verbale, dato che quello che si studia sono essenzialmente i risultati della ricerca storiografica.

Sappiamo da molte ricerche che il risultato di questa impostazione non è positivo: la maggior parte degli studenti italiani alla fine della scuola secondaria non possiede in maniera accettabile le grandi coordinate concettuali e cronologiche del racconto storico, non ha cultura storica e considera la storia una disciplina noiosa e inutile.

1.2. Le difficoltà nell'apprendimento della storia nella scuola primaria

E' specialmente al livello della scuola primaria che l'insegnamento della storia, inteso come racconto sintetico di alcuni eventi del passato scelti secondo un canone tradizionale, incontra le principali difficoltà. Lo studio di questo racconto infatti implica la capacità di compiere operazioni cognitive (come la tematizzazione, l'organizzazione temporale e spaziale, la classificazione delle informazioni per mutamenti, eventi, permanenze, l'utilizzazione del discorso descrittivo, narrativo, argomentativo...); implica abilità (a costruire grafici temporali, a usare cartografia, a costruire mappe concettuali...) e chiarezza su molti concetti di base.

E' pensabile che questa attrezzatura cognitiva sia **già** a disposizione del bambino che in terza elementare comincia a studiare il passaggio dal paleolitico al neolitico? Non dovrebbe essere invece il **prodotto** dell'apprendimento? Ma sentir parlare l'insegnante o leggere sul sussidiario di "*fatti, personaggi esemplari evocativi di valori, eventi ed istituzioni*" del passato (come chiedono le *Indicazioni per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria*) non è certamente lo strumento sufficiente per sviluppare quel tipo di competenze.

Molte esperienze di controllo degli apprendimenti dimostrano infatti che la maggior parte dei bambini imparano confusamente le informazioni e che non riescono a mettere altro ordine tra i fatti che non sia quello della successione. Anche dal punto di vista linguistico è un'illusione sperare che la comprensione del

linguaggio storico, caratterizzata dall'uso di molti termini astratti (progresso, crisi, sviluppo, civiltà, libertà...), di termini con significato affine ("rivoluzione", "rivolta", "ribellione", "sommossa", "sedizione"...), di metafore ("alimentare il malcontento", "soffocare la rivolta", "ristagno dell'economia"...), avvenga spontaneamente solo perché un termine sconosciuto viene sentito ripetere più volte in un contesto. Al contrario spesso le incomprensioni linguistico-concettuali si possono sommare, in una catena di fraintendimenti che si rivela all'improvviso nel corso di una interrogazione, con effetti esilaranti e sconcertanti nello stesso tempo.

Qualunque maestra può testimoniare come i bambini abbiano difficoltà a lavorare sul passato: impossibile per loro cogliere lo spessore temporale (tanto più se si deve lavorare con i numeri negativi della storia antica), la complessità dei processi, la pluricausalità delle spiegazioni.

Eppure i bambini sono affascinati dalla storia; ma in realtà l'interesse che provano è quasi sempre rivolto alla narrazione di aspetti fantastico-avventurosi che si collegano a quanto dei periodi "canonici" del passato hanno già conosciuto nelle fiabe, nei fumetti, nei film. Ma se un insegnante si occupa di storia (e non di italiano) non esaurisce il suo compito limitandosi a rispondere con narrazioni semplificate alla curiosità dei bambini e alla loro voglia di racconti.

In che cosa consiste allora l'insegnamento/apprendimento della storia? Che cosa può essere proposto nella scuola primaria e con quali metodi? Che cosa nella secondaria di primo grado?

E' il problema del curricolo verticale, assolutamente non risolto dalle *Indicazioni per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria e Secondaria di Primo Grado* dove per entrambi i tipi di scuola viene proposto un sistema di conoscenze identico nella struttura.

1.3. La progettazione verticale come un aspetto fondamentale della professionalità docente

Al fondo delle diverse proposte di curricolo verticale che si stanno facendo in questi anni (curricolo per temi, per concetti, per operazioni cognitive o per combinazione di questi tre elementi) c'è l'idea comune che ai differenti livelli della formazione debba corrispondere una differenziazione dei contenuti, dei traguardi formativi attesi e delle competenze metodologiche da attivare in modo da tener conto dei limiti e delle potenzialità degli studenti nel loro processo evolutivo.

Per una progettazione in verticale è necessario partire da una serie di elementi che ne costituiscono le fonti, ma anche i vincoli e cioè:

1. la **struttura epistemologica delle discipline** pensata in rapporto con i problemi della formazione (concetti, procedure di ricerca e tematiche principali; linguaggio specifico; ambiti di validità e convergenza con le altre discipline; convergenza con gli stili cognitivi; relazione con le problematiche dei soggetti e delle società);
2. la **psicologia cognitivista e dell'apprendimento** che può indicare le tappe di sviluppo psico-cognitivo e psico-affettivo degli studenti e delle studentesse nelle differenti fasi evolutive e quindi può indicare alcuni **criteri di verticalità** per progettare i piani di studio nei diversi cicli scolastici;

3. il **profilo formativo in uscita** che definisce i traguardi essenziali, sia a livello trasversale che per i diversi ambiti e per le singole discipline, a cui ci si propone di far arrivare gli studenti;
4. le elaborazioni della **ricerca sulla didattica delle discipline** e le **migliori pratiche** realizzate nelle scuole, che possono dare utili indicazioni sui contenuti che, tra i tanti, si rivelano più efficaci e stimolanti per gli studenti e sulle opzioni metodologiche che si dimostrano più attente alla loro soggettività e alle loro diversità cognitive e di motivazione (didattica attiva, uso del laboratorio, didattica per progetti, ricerche individuali o di gruppo, percorsi disciplinari o interdisciplinari, utilizzo di mediatori didattici diversi e di più linguaggi ecc.);
5. l'**analisi della situazione locale** in cui si opera: le caratteristiche socioeconomico - culturali del posto, la sua storia, i bisogni di formazione impliciti ed espliciti degli studenti, dei loro genitori e della comunità, la possibilità di collaborare con il territorio, le risorse materiali presenti nella struttura scolastica, la disponibilità e le competenze dei docenti ecc.

La **capacità di mediare tra conoscenze disciplinari, competenze psicopedagogiche e attenzione per le persone nella realtà in cui ci si trova a operare** costituisce uno degli aspetti fondamentali della **professionalità dell'insegnante**. Questo compito è essenziale specialmente ora dato che, nella scuola dell'autonomia, l'era dei programmi vincolanti e centralizzati è finita e sono i docenti ad essere chiamati come soggetti attivi nella scelta di che cosa e come insegnare; ma non è semplice, sia perché richiede competenze di progettazione a cui non siamo in genere abituati, sia perché deve essere svolto in modo collegiale, e tutti sappiamo come sia difficile lavorare insieme nella scuola specialmente in quella secondaria, dove è molto scarsa l'esperienza pratica in tal senso.

1.4. Le opzioni di fondo

Dalla critica al modello tradizionale di insegnamento della storia, della geografia e degli studi sociali, dal dibattito sul piano epistemologico e psicopedagogico e dalle esperienze in molte scuole emergono indicazioni relative alle **scelte fondamentali** necessarie per una progettazione in verticale, su cui sembrano convergere molte proposte:

- a) evitare di separare gli ambiti disciplinari storico, geografico e sociale, ma procedere quanto più possibile in una logica di **area**, intesa come quell'insieme di saperi, fortemente legati in un approccio interdisciplinare, che permettono di affrontare lo studio delle società, cioè dei diversi gruppi umani organizzati in uno spazio e in un tempo;
- b) non ripetere a spirale gli stessi contenuti e le stesse attività, ma organizzare il processo di apprendimento in base a **criteri di verticalità**, attenti alle diverse fasi dello sviluppo degli allievi (elementi di **discontinuità**);
- c) mantenere come elementi di **continuità** all'interno del curricolo verticale quelli che riteniamo gli aspetti veramente centrali della formazione geo-storico-sociale:

- il processo graduale di costruzione di concetti, operatori cognitivi e metodi di analisi della realtà sociale, spaziale e temporale,
 - il rapporto tra passato e presente, lontano e vicino, storia e memoria,
 - l'attenzione alla soggettività dello studente e ai nessi che esistono tra biografia personale e storia (nel senso di far comprendere sia il peso degli avvenimenti storici sulla propria vita sia il possibile significato storico delle proprie scelte);
- d) superare la concezione prevalentemente trasmissiva e verbale della didattica relativa a queste discipline per favorire **pratiche di insegnamento/apprendimento operative**, interattive e capaci di avvalersi di più strumenti conoscitivi e di più linguaggi;
- e) utilizzare le **Educazioni trasversali** (non solo quelle indicate per la *Convivenza civile* nella riforma Moratti, ma anche le educazioni interculturale, allo sviluppo, alla pace, ai diritti ecc.) **come sfondo integratore** per le scelte curriculari, in quanto offrono criteri per selezionare finalità, contenuti e strategie didattiche e per dotarli di senso rispetto alle problematiche e ai bisogni formativi della società attuale.

2. UNA PROPOSTA DI PROGETTAZIONE IN VERTICALE DELL'AREA GEOSTORICO-SOCIALE NELLA SCUOLA DI BASE

L'ipotesi di curriculum verticale per la scuola di base che segue è nata dall'esperienza di diverse scuole di base (Istituti comprensivi e non) impegnate nella progettazione verticale dell'ambito storico, geografico e sociale. Lavorando come formatrice in queste scuole, ho cercato di tenerle in contatto, facendo conoscere a ciascuno gruppo di lavoro i risultati parziali a cui arrivavano gli altri, in modo che le riflessioni potessero convergere in una proposta comune che potesse poi essere sperimentata nelle classi.

2.1. L'analisi delle discipline

Dopo essere partiti, come necessaria premessa, dall'esame delle difficoltà che sorgono dall'approccio tradizionale, ancora largamente diffuso, dello studio della storia, della geografia e degli studi sociali (difficoltà di apprendimento da parte degli alunni, di aggiornamento disciplinare da parte dei docenti, di tempo insufficiente, di materiali inadeguati, di resistenze di molte famiglie a metodi e approcci nuovi ecc.), il primo passo è stata l'analisi delle discipline che intervengono nell'area geo-storico-sociale.

Né è risultata un primo parziale elenco di elementi che riteniamo fondanti sul piano epistemologico e necessari sul piano formativo, una "scatola" da cui attingere quando si deve procedere alla progettazione delle Unità di Apprendimento, controllando che nessun elemento venga trascurato. Ogni "scatola" è divisa in tre sottocontenitori: **concetti di fondo, procedure di lavoro e temi principali**.

Abbiamo poi fatto chiarezza sugli **elementi che costituiscono l'area** e che devono diventare oggetto di apprendimento, e li abbiamo declinati in relazione alla scuola dell'infanzia, a quella primaria e a quella secondaria di primo grado in una **matrice curricolare** che indica per ciascun elemento le competenze in uscita e i contenuti e le attività che appaiono più indicati per ogni livello scolastico.

2.2. Lo schema di verticalità

Il curricolo verticale che ne emerge viene ad assumere queste caratteristiche:

a) nella scuola primaria

Si prevede per la scuola dell'infanzia e per quella primaria un lavoro centrato sulle **esperienze quotidiane** e sui **vissuti personali** dei bambini in ambito spaziale, temporale e sociale. Su questo "vicino psicologico" gli allievi devono essere guidati ad **operare**, riproducendo però **tutte le sequenze logiche** e le **principali operazioni del "sapere esperto"**, per arrivare a costruire gradualmente i concetti e le competenze di base per la lettura e la comprensione della realtà spaziale, temporale e sociale. Punto di partenza sono sempre le conoscenze pregresse dei bambini e si tiene conto dei loro atteggiamenti emotivi e relazionali rispetto agli oggetti di studio.

Non solo quindi in prima e seconda, ma anche in terza, quarta e quinta la parte fondamentale dell'offerta formativa in area geo-storico-sociale deve rimanere questo tipo di lavoro che **esercita le competenze di ambito spaziale, temporale e sociale ma solo su argomenti legati all'esperienza** o dei bambini stessi o dei loro familiari (genitori, nonni, magari bisnonni) o della comunità in cui vivono.

A partire dalla terza, però, accanto a questo percorso centrale, possono essere presentati, introducendoli gradualmente, due primi grandi "affreschi": quello del passato dell'umanità, attraverso la descrizione di pochi e significativi **quadri di civiltà** (in base alle *Indicazioni*, limitandosi ai quadri relativi alle civiltà antiche) e quello della varietà ambientale dello spazio terrestre, attraverso **quadri d'ambiente**.

Inoltre, per far nascere nei bambini l'interesse per la storia e la sua varietà e per cominciare a familiarizzarli con tratti del passato (specie quelli che fanno parte del senso comune storico delle famiglie e della società in cui vivono e che possono essere sollecitati da avvenimenti, letture o film), possono essere presentati, a cavallo tra storia e letteratura, avvenimenti e personaggi del passato. Questo, però, deve succedere occasionalmente e utilizzando solo la modalità della **narrazione**, senza cioè pretendere di inserire fatti e personaggi in una trama esplicativa generale e in un quadro cronologico organico.

b) nella scuola secondaria

E' solo con i successivi anni della secondaria, invece, che inizia uno studio a carattere più disciplinare. Storia, geografia e scienze sociali potranno pertanto definire ciascuna un proprio percorso, senza dimenticare però che, dato che i tre campi disciplinari hanno lo stesso oggetto d'indagine (soggetti nel tempo e nello spazio), nessuno dei tre può prescindere dal contributo degli altri.

Comunque accanto a questa componente disciplinare, una parte del curricolo deve comunque continuare la scoperta e la riflessione critica su di sé e sulla realtà vissuta, **proseguendo il lavoro cominciato negli anni precedenti e utilizzando la stessa metodologia di ricerca.**

2.3 La divisione in due aree

Abbiamo quindi organizzato una progettazione in verticale su undici anni di scuola che risulta divisa in due aree di lavoro:

- l'area del vissuto e della scoperta,

in cui sono inseriti i percorsi centrati su temi/problemi che sono direttamente vissuti dallo studente o sono presenti nella realtà familiare o locale di cui ha esperienza e consapevolezza.

Questi temi/problemi possono essere organizzati intorno a **tematiche ricorrenti**, cioè argomenti ricchi di valenze informative e formative che possono essere affrontate in un ordine di complessità e difficoltà crescente nei diversi anni.

L'approccio di questa parte del curricolo è quello della didattica per problemi e quindi da una parte mantiene sempre un carattere fortemente interdisciplinare, dall'altra è particolarmente attento alla motivazione, alle preconoscenze e alle implicazioni soggettive.

- l'area delle discipline,

dedicata allo studio dei contenuti più specificamente disciplinari: per esempio quadri di civiltà della storia antica nella primaria, storia successiva secondo un impianto logico-cronologico nella secondaria.

Le due aree sono separate dal punto di vista logico-metodologico, ma possono avere molti punti di incontro e sovrapposizione. E' ovvio infatti che qualsiasi percorso didattico, anche quello che più parte dall'esperienza, utilizza concetti e procedure delle discipline, così come qualunque percorso specificamente disciplinare non deve prescindere dall'attenzione alla soggettività dello studente. Le due parti del curricolo devono quindi essere in continuo contatto tra loro.

Mantenerle separate nel quadro di progettazione è un espediente grafico e metodologico, che serve per ricordare continuamente che il curricolo non si esaurisce nell'esposizione dei contenuti che tradizionalmente vengono riportati nei libri di testo di storia e di geografia.

2.4. L'area del vissuto e della scoperta: tematiche ricorrenti in verticale

Intendiamo per tematica ricorrente un tema/problema, presente e importante nell'esperienza degli studenti, che può dare spunto a diversi tipi di riflessione e analisi su se stessi e sulla realtà sociale.

Esempi di questi temi possono essere l'**identità** personale e culturale nella relazione con il diverso, il **gioco**, l'**alimentazione**, il **luogo in cui si vive**.

Tutti questi temi possono essere analizzati a partire da domande e da punti di vista diversi (soggettivo, storico, antropologico ecc.) e la loro ricchezza formativa consiste proprio nella varietà degli approcci che permettono e nella complessità delle relazioni che li caratterizzano.

Ma proprio questa ricchezza rende ciascun tema da una parte troppo vasto per essere affrontato in un unico percorso modulare (riteniamo infatti che la durata ottimale di un'Unità d'Apprendimento debba essere di due-tre settimane, non solo per non ingenerare stanchezza e noia negli studenti, ma anche per non far loro perdere il filo logico e il senso del lavoro), dall'altra troppo complesso per essere colto pienamente se non dai ragazzi più maturi. Se infatti, per esempio nel caso del gioco, il tema permette non solo di parlare dei propri gusti ed emozioni collegati ai giochi o di come maschi e femmine giochino in modo diverso, ma anche del consumismo dei giocattoli indotto dai mass media, del lavoro minorile nella produzione di giocattoli, del rapporto tra gioco e guerra e così via, come è possibile affrontarlo se non quando i ragazzi sono più grandi? E lo stesso vale per tutti i temi.

Ma questo vorrebbe dire che l'insegnante di terza media, già fin troppo impegnato nei grandi problemi della storia del Novecento, dovrebbe dedicare tempo anche a questi temi legati alla società attuale e all'esperienza dei ragazzi.

La soluzione che abbiamo trovato consiste nel dividere la complessità del tema in una serie di **Unità d'Apprendimento modulari tematizzate su singoli aspetti, via via più complessi** in relazione alle capacità degli studenti, e di proporle in un percorso che va crescendo di anno in anno sullo stesso argomento generale, ma rivisto da angoli visuali e problematiche differenti. E' l'idea della **tematica ricorrente**, che ritrova il suo filo logico e la sua dimensione di complessità in un prodotto (un quadernone con gli anelli con sempre nuovi capitoli, un cd.rom a cui si aggiunge ogni anno una nuova finestra, una mostra con sempre più pannelli ecc.) che i ragazzi vedono crescere di anno in anno con i contributi di ogni nuova unità.

Le tematiche ricorrenti sono centrate intorno a un **oggetto problematico** e **non** intorno a uno **spezzone disciplinare**. Il loro taglio avrà quindi un **carattere interdisciplinare**, nel senso che verranno utilizzati tutti i contenuti e gli strumenti delle discipline che possono servire nell'analisi dell'argomento, esercitandone quindi le competenze. La scelta della loro tematizzazione perciò deve essere fatta in modo che permettano di riprodurre sequenze logiche e operazioni del "sapere esperto" di geostorico - sociale, in modo che i ragazzi possano formarsi gradualmente capacità operatorie (come le capacità di selezionare, classificare, generalizzare e distinguere, di organizzare temporalmente le informazioni, di descrivere lo spazio, di leggere in modo inferenziale, di usare e sfruttare le fonti ecc.), abilità operative (come la costruzione di mappe, grafici temporali, tabelle, schemi ecc. o la traduzione da un linguaggio a un altro, da un codice ad un altro senza perdite semantiche) concetti interpretativi (economia, mercato, società, cultura, religione, città, regione, stato ecc.) e competenze metacognitive (come le modalità di studio, la consapevolezza delle procedure di ricerca, il recupero del senso dello studio ecc.).

Nell'ambito delle Tematiche ricorrenti sarà possibile anche affrontare nella scuola primaria argomenti storici non solo di storia antica: episodi del Novecento (come le guerre, le migrazioni interne, le trasformazioni tecnologiche attraverso la storia familiare), testimonianze di storia locale, confronto tra le proprie esperienze e quelle di ragazze e ragazzi di altri periodi storici ecc. trovano una collocazione perfetta all'interno delle Tematiche, purché non si cerchi di riportarli alla sequenza cronologico - esplicativa della "storia generale".

2.5. L'area delle discipline: Quadri di civiltà nella scuola primaria

Un quadro di civiltà è un modello con cui si può descrivere un certo numero di società, contemporanee tra loro o successive nel tempo, che hanno caratteristiche simili. Ogni quadro presenta il modello nel suo momento più significativo e in modo statico: come un vero quadro, chiuso nella sua cornice, quello che importa è quanto vi è raffigurato dentro.

Nella nostra progettazione verticale compito della terza, quarta e quinta della scuola primaria è quello di presentare modelli di civiltà che si sono presentati nella storia dell'umanità, in una sorta di piccola "**pinacoteca**": dovendo limitarci alla storia antica, si potranno vedere la civiltà di **caccia pesca e raccolta** e la civiltà **agricolopastorale** nelle sue varianti di *civiltà agricola di villaggio, nomade-pastorale, urbana di irrigazione, urbana mista* (esempio: Greci, Fenici, Cartaginesi), *urbana imperiale* (Roma).

I quadri dovranno essere posti a confronto tra loro per mettere in evidenza somiglianze e differenze e, in ogni caso, confrontandoli con la realtà (postindustriale) in cui vivono i bambini. Sarà inoltre opportuno far presente che, se i vari modelli sono sorti in epoche diverse della storia, ogni quadro alla lunga è stato spinto alla "periferia" del mondo da quello successivo, ma è rimasto comunque attivo per molto tempo, tanto che alcuni sono ancor oggi presenti sulla scena mondiale.

Si dovrà invece lasciare agli anni successivi del curricolo verticale il compito di analizzare come e perché nella storia dell'umanità si sia passati da un quadro all'altro, passando dunque dalla "pinacoteca" alla ricostruzione del tempo storico.

Un lavoro sui quadri di civiltà, **che costituisce comunque solo una piccola parte del curricolo di terza, quarta e quinta**, può dunque fornire ai bambini una prima rappresentazione "a maglie larghissime" della storia dell'umanità, e lo può fare dando un modello interpretativo (il quadro stesso) che eviti l'immagine del "popolo scaccia popolo", così presente nei libri di testo.

Ma lo scopo principale di questa parte del curricolo della scuola elementare consiste nel costruire nei bambini un primo nucleo di conoscenze, strumenti procedurali, concetti, problemi su cui potrà appoggiarsi lo studio della storia e della geografia che verrà proposto negli anni successivi. Per questo la presentazione dei quadri di civiltà non deve esaurirsi in un catalogo di popoli visti ciascuno nei suoi aspetti essenziali, ma deve far lavorare i bambini in modo attivo intorno a esempi di civiltà in modo che da una parte costruiscano alcuni concetti fondanti per lo studio geo-storico-sociale, dall'altra si abituino a utilizzare uno schema per leggere la complessità delle realtà socio-culturali. **L'apprendimento deve perciò essere significativo** (nell'accezione di J. Novak), nel senso che deve partire da tutti gli elementi cognitivi ed emozionali che i bambini già posseggono sull'argomento, deve far costruire mappe concettuali, deve permettere l'assunzione nel linguaggio di alcuni concetti stabiliti come indispensabili, deve essere ripercorso in modo metacognitivo. Solo in questo modo pensiamo che uno studio delle civiltà del passato non risulti un apprendimento mnemonico, di cui resteranno poche tracce nel futuro, ma uno strumento indispensabile per poter successivamente comprendere in modo agevole e completo gli argomenti della parte centrale del curricolo e i libri di testo rivolti a quegli anni.

Le **Unità d'Apprendimento** modulare centrate sui quadri di civiltà dovranno pertanto:

- a) cominciare a far ragionare i bambini sul fatto che le società possono essere osservate da **punti di vista** diversi (economico, politico, dell'organizzazione sociale, culturale) ma intrecciati tra loro;
- b) scoprire che tutte le società rispondono a un certo numero di **bisogni** comuni (che possono essere individuati a partire da una discussione con i bambini stessi), ma che queste risposte possono essere anche molto diverse tra loro. Le somiglianze e le differenze possono essere individuate tra esempi di società relative a uno stesso modello, o tra un modello e l'altro;
- c) comprendere come le società interagiscono con l'**ambiente** in cui si sviluppano, realizzando varianti diverse dello stesso modello. Sarà necessaria quindi una descrizione e una riflessione sui diversi ambienti e sulle risorse che essi offrono;
- d) mettere a fuoco nelle diverse società alcuni **soggetti**, particolarmente presenti nell'immaginario degli allievi di quell'età: i bambini, gli anziani, i lavoratori manuali, i sapienti/saggi (lavoratori intellettuali), i soldati (il mestiere delle armi);
- e) apprendere e imparare a utilizzare alcuni **concetti** di base (che lo studio successivo della storia e della geografia dà normalmente per scontati) come:
 - per l'economia: lavoro, produzione, bisogni, beni, risorse, scambio, forza-lavoro, settori produttivi, fonti di energia, moneta, proprietà privata /pubblica;
 - per l'organizzazione sociale: classi/ceti, famiglia, gruppo sociale, norme, regole, divisione/disuguaglianza, diritti, doveri;
 - per la politica: potere, autorità, stato, governo, ministro, funzionario, tassa, legge, giudice, regno, repubblica, monarchia, dittatura, democrazia;
 - per la cultura: scrittura, scienza, tecnica, sapere, educazione, tradizione, scoperta scientifica, arte, religione, magia, divertimenti.

Il quadro dovrà essere gradualmente costruito attraverso un **lavoro operativo**, utilizzando il più possibile le rappresentazioni iconiche, su cui i bambini possono intervenire attivamente descrivendo, ponendo problemi, facendo induzioni, confrontando ecc. Si passerà poi alla costruzione di mappe concettuali, all'elaborazione di tabelle di comparazione, alla stesura di definizioni linguistiche, ma anche, eventualmente, alla realizzazione di brevi testi narrativi, dialoghi, scenette, giochi di ruolo per riportare il modello alla dimensione del vissuto.

Per ragionare sul modello si può o partire dal modello di civiltà per confrontarlo con qualche caso concreto di società, oppure utilizzare questi casi per arrivare al modello.

L'importante è che gli esempi di società concrete siano scelti in una **dimensione** possibilmente **mondiale** e **non in ordine cronologico** (sono civiltà di caccia, pesca e raccolta sia i primi Camuni che gli attuali Bororo del Camerun).

In ogni caso si starà attenti a non usare termini come "primitivo" o "preistorico", che veicolano giudizi di valore e un'idea di gerarchia tra i popoli, oltre che essere inesatte dal punto di vista storiografico.

2.6. L'area delle discipline: una nuova storia per la secondaria di primo grado

Nella secondaria lo studio della storia potrà affrontare due elementi che per scelta abbiamo escluso nella primaria: l'**ordine cronologico** (più facile perché dal Medioevo in avanti almeno si lavora su numeri positivi) e l'attenzione ai **momenti di trasformazione** da un quadro all'altro.

Nel ripercorrere il passato, però, non si parlerà di "storia generale", a differenza del vecchio "canone" scolastico che in realtà poi privilegiava il racconto degli avvenimenti di tipo politico-istituzionale e per di più solo relativi alla società occidentale. Si ricorderà invece che è possibile costruire una **pluralità di storie** a seconda che prendiamo in esame soggetti diversi, dimensioni spaziali più o meno ampie, aspetti differenti da cui guardare l'insieme delle società; ma anche che la memoria del passato non è né univoca né definita una volta per tutte, ma può cambiare in base ai soggetti che stanno ripensando il passato e alle problematiche del presente.

Di fronte a questa serie di storie diverse è indispensabile che gli insegnanti operino delle scelte, ma, se è inevitabile che in molti casi le problematiche scelte si riferiscano al passato europeo o italiano, questo non dovrà avvenire sempre e bisognerà avere cura di sottolinearne il carattere selettivo. La mondialità ci è imposta non solo dalla società in cui viviamo, ma anche dalla presenza numerosa nelle classi di ragazzi che provengono da mondi diversi da quello occidentale.

E' possibile immaginare di organizzare il curricolo dei tre anni suddividendolo in cinque-sei Unità d'Apprendimento modulari all'anno, ciascuna delle quali organizzata intorno a un tema/problema di rilevanza strategica. E' comunque opportuno ricordare sempre che la **finalità** dell'insegnamento della storia anche nella media non consiste tanto nell'acquisizione di informazioni, quanto nella **costruzione di competenze e capacità** sia trasversali che disciplinari a livello cognitivo, metacognitivo e affettivo, come la capacità di adoperare gli operatori cognitivi, la capacità di usare le conoscenze per mettere in prospettiva il presente o per argomentare i propri punti di vista, la comprensione dei meccanismi operativi della conoscenza storica e del suo uso sociale, la consapevolezza della complessità ma anche della possibilità della lettura del passato, la riflessione sul rapporto tra biografia e storia ecc.

Per ottenere veramente questo risultato pensiamo che sia necessario che ogni UdA segua queste **tappe metodologiche**:

- un primo momento che recuperi quanto dell'argomento gli studenti credono di sapere o sanno effettivamente. Il risultato può essere evidenziato in una **mappa**.
- un momento di **lezione-quadro** da parte dell'insegnante che presenti il contesto spaziale e temporale, i problemi in campo, le relazioni con i periodi precedenti, l'intreccio tra aspetti economici, politici, sociali, culturali ecc.

Queste lezioni potranno essere “frontali”, ma dovranno anche essere interattive, per tenere sotto controllo la motivazione e il processo di apprendimento degli studenti, e possibilmente ricche di strumenti multimediali, grafici e cartografici, che servano anche come “appigli alla memorizzazione”. Una nuova mappa potrà sistematizzare le informazioni date.

- da questo quadro si individueranno insieme tre-quattro possibili **approfondimenti a carattere laboratoriale**, che gli studenti realizzeranno in gruppo a partire da materiali e da indicazioni di lavoro date dall’insegnante. Questi approfondimenti, tematizzati su soggetti, scale spaziali, variabili, modalità di approccio storiografico diversi, hanno lo scopo da una parte di far percepire agli studenti la pluralità di storie di cui parlavamo prima, dall’altra di avvicinarli al vero lavoro storico; infatti non forniscono informazioni già confezionate e solo da imparare (come nel caso dello studio della lezione o del manuale), ma invitano a cercare attivamente risposte a problemi, domande, curiosità storiche relative al passato, anche se in rapporto con il presente. Ciascun laboratorio può essere adeguato alla diversità di capacità e di stili cognitivi degli studenti, in modo tale che alla fine ogni gruppo contribuisca proficuamente ad aggiungere qualche nuova informazione o interpretazione alla mappa in costruzione.
- il lavoro non può essere considerato concluso senza un **momento finale** in cui gli studenti riflettono per prima cosa su quanto ciò che si è studiato ha a che fare con la propria esistenza e con il momento presente, poi ricostruiscono il percorso a livello **meta-cognitivo** (che cosa ho imparato rispetto a quello che sapevo prima?) e anche **meta-emozionale** (mi ha interessato, ha avuto un significato per me?). A questo punto si può completare la mappa e procedere alla verifica dell'apprendimento, mentre la riflessione fatta può utilmente servire per la compilazione del portfolio.

2.8 Geografia e Scienze sociali

Questa proposta di curriculum prevede Unità d’Apprendimento modulari in cui gli aspetti storici sono sempre fortemente integrati a quelli geografici e sociali. Perciò le Unità d’apprendimento delle Tematiche ricorrenti devono essere scelte in modo da permettere riflessioni di tipo spaziale oltre che storico e sociale e lo studio del passato deve prendere in esame i rapporti e le dinamiche sociali oltre che l’interazione dialettica tra società umane e i diversi ambienti. Se questo avviene, per esperienza sappiamo che praticamente tutte le competenze non solo di tipo storico, ma anche di tipo geografico e di tipo sociale previste dal profilo in uscita possono essere esercitate e tutti i contenuti di base delle tre discipline possono essere trattati.

Per quanto riguarda in particolare **la geografia**, è opportuno ricordare che il suo obiettivo non è mandare a memoria elenchi di nomi, ma imparare a utilizzare gli strumenti della disciplina che consistono principalmente nell’osservare, descrivere, identificare ambienti, nell’interpretare tracce e attuare su di esse operazioni di classificazione, correlazione, inferenza, generalizzazione, spiegazione, nel leggere e rappresentare spazi attraverso diverse forme di simbolizzazione, nel costruire e seguire percorsi, nell’orientarsi. Queste competenze possono benissimo

essere attivate progettando in modo oculato le Unità di Apprendimento delle tematiche ricorrenti.

Se poi, specialmente nella **primaria**, si ritiene necessario che gli studenti acquisiscano anche alcuni dati a livello puramente mnemonico, consigliamo di farlo utilizzando metodologie di tipo ludico che da una parte facilitino lo studio, dall'altra sottolineino il carattere puramente strumentale di questo tipo di contenuti. Perché di fondamentale importanza è infatti che gli allievi non identifichino la geografia con questo studio di tipo mnemonico e quindi la trovino noiosa e sgradevole.

L'approccio più specificamente disciplinare che caratterizza la **secondaria** porterà l'attenzione anche su spazi non esperiti in Italia, in Europa e nel mondo e in particolare su quelli che sono coinvolti dallo studio della storia. Si può vedere la varietà degli ambienti terrestri, le conseguenze sugli insediamenti umani, la dimensione storica di ogni insediamento, che può accettare o contrastare la propria vocazione ambientale. Importante è continuare a utilizzare le operazioni esercitate precedentemente sugli spazi esperiti: osservazione, descrizione, comparazione, analisi, interpretazione ecc., utilizzando l'approccio più operativo possibile e privilegiando sempre fonti visive e audiovisive, narrative o pittoriche. Viene poi completato il percorso legato all'orientamento e alla geo-graficità e si può realizzare la progettazione o riprogettazione di uno spazio comune e pubblico, magari su committenza.

In campo **sociale**, infine, mentre nella secondaria si affrontano aspetti gradualmente più complessi delle tematiche ricorrenti iniziate negli anni precedenti, o si studiano società e fenomeni sociali proposti dalla storia e dalla geografia, l'insegnante avrà cura di far notare che alcuni concetti, procedure, modelli di spiegazione, strumenti interpretativi sono stati elaborati all'interno di discipline quali la demografia, l'economia, le scienze giuridico-istituzionali, l'antropologia.