

Marina Medi
PER UN CURRICOLO VERTICALE DI STORIA
NEL QUADRO DELL'AREA GEO-STORICO-SOCIALE
Giugno 2009

Prima parte
Perché è necessario rivedere il curricolo?

1. La necessità di mettere in discussione il “canone storiografico scolastico”

La necessità di rivedere il modo in cui è insegnata la storia a scuola nasce dalla constatazione che la stragrande maggioranza degli studenti, quando arriva alla fine della propria esperienza scolastica, non possiede in maniera accettabile le grandi coordinate concettuali e spazio-temporali del racconto storico, ha una cultura storica insufficiente per affrontare i problemi del presente e considera la storia una disciplina noiosa e inutile.

Le ragioni di questo fallimento sono molteplici e per ciascuna di esse è necessario trovare risposte che tengano conto da una parte degli elementi fondanti della disciplina storica, dall'altra delle caratteristiche e dei bisogni formativi degli studenti del nostro tempo. Per fare questo, però, bisogna essere consapevoli che è necessario mettere in discussione il “**canone storiografico scolastico**” (Gusso, 2004 b: 102-103), cioè il curricolo implicito rimasto sostanzialmente invariato nella scuola italiana dalla sua fondazione. Questa impostazione canonica della storia riguarda la selezione dei contenuti da trattare e la loro sequenza, i concetti fondanti e i modelli di spiegazione degli eventi analizzati, le finalità stesse dello studio della disciplina. Inalterato da generazioni, il canone di storia è presente nei manuali e nelle pratiche didattiche e per questo si è sedimentato nell'immaginario comune di insegnanti, genitori e opinione pubblica. I contenuti del canone si identificano con la storia stessa: solo e tutto quello che fa parte del canone può e deve essere studiato per arrivare a una formazione storica; tutto il resto è pleonastico.

Non è facile abbandonare un modo di pensare l'insegnamento della storia che è profondamente radicato in ciascuno di noi, ma oggi, dati i nuovi bisogni formativi sorti dalle trasformazioni del mondo attuale, è proprio necessario avere il coraggio di metterne in discussione tutti gli aspetti, dalle finalità dello studio della storia alla scelta dei contenuti, dai metodi di lavoro con gli studenti alle modalità di valutazione.

2. Le finalità dello studio della storia

Tra le finalità che tradizionalmente si attribuiscono allo studio del passato una è sicuramente la conoscenza della “**storia generale**”.

Ma è proprio “generale” la storia che è presentata nei manuali e che si va costruendo nella testa degli studenti fin dai primi anni di scuola? Molte analisi in questi anni hanno dimostrato come ciò che chiamiamo “storia generale” in realtà consista in una selezione di fatti e personaggi che privilegia l'Italia (ma non tutta, perché, per esempio, quasi nulla si dice dell'Italia bizantina che, in quanto greca e ortodossa, si accorda poco con il modello vincente, latino e cattolico) e l'Europa (ma non tutta, perché, per esempio, poco sappiamo delle vicende della Svizzera, che pure confina con l'Italia come la Francia, molto più presente nel canone), la dimensione politico-istituzionale e in parte economica, le classi dominanti o comunque vincenti, i maschi.

Una seconda finalità che lo studio della storia si propone è quello di ricercare nel passato **l'origine della propria storia nazionale** (Brusa, 2000; Procacci, 2005). Fra tutti gli avvenimenti possibili, nella presentazione canonica vengono selezionati ed enfatizzati i fatti e i personaggi che più hanno contribuito a formare la realtà nazionale attuale (in Italia il mondo classico, i Comuni, il Rinascimento, il Risorgimento e infine la Resistenza: momenti positivi in cui facciamo “bella figura”). La storia così sembra essere un percorso coerente che porta all'oggi, giustificandolo, e produce l'effetto che la nostra storia appaia migliore delle altre, se non l'unica. Un racconto che, come le “tradizioni inventate” (Hobsbawm - Ranger, 1987), serve per cementare il “popolo” e creare l'identità nazionale.

Un terza finalità dello studio del passato è quella espressa dalla formula *historia magistra vitae*. Ma in realtà troppe volte si è visto come la storia non sia in grado di insegnare a non ricadere negli errori del passato. Invece può servire per comprendere i problemi del presente e quindi può guidare per progettare il futuro in modo critico e responsabile.

Il dibattito di questi anni tra chi si occupa della didattica della disciplina ha invece messo in evidenza come la finalità dello studio della storia sia quella di arrivare a possedere una **cultura storica**, intendendo con questa non solo conoscere problemi e avvenimenti del passato, ma anche:

- a) avere consapevolezza di come le conoscenze storiche siano prodotte;
- b) disporre di quadri cronologici e mappe spazio-temporali che rappresentino il divenire dell'umanità e all'interno dei quali poter inserire eventuali nuove conoscenze;
- c) cogliere i modelli di spiegazione che vengono proposti in relazione ai diversi processi storici;
- d) mettere in prospettiva la propria storia personale e la realtà del presente;
- e) usare le conoscenze acquisite per argomentare i propri punti di vista.

3. La scelta dei contenuti

La storia, che pure si definisce come lo studio del passato dell'umanità, è in grado di ricostruirne solo una parte limitata. Non è solo un problema di reperimento e di critica delle fonti; è il passato stesso ad essere troppo ampio per poter essere colto se non attraverso la scelta di singoli aspetti problematici. Ogni argomento, poi, può essere analizzato da punti di vista diversi, per cui, per esempio, la storia della conquista coloniale dell'Africa tra Ottocento e Novecento avrà un taglio diverso se chi la ricostruisce sarà uno storico europeo o africano.

La memoria è inevitabilmente selettiva, ma spesso la decisione di che cosa conservare del passato e di come raccontarlo viene ad assumere un significato politico-ideologico molto forte, perché su di esso si costruisce l'immagine di se stessi e degli altri. Ricordare parti del passato, dimenticarne altre, censurarne altre ancora può essere naturale, ma non certo neutrale.

Quando poi si passa dal piano della storiografia a quello della divulgazione nella scuola o nei media, la scelta delle parti del passato da privilegiare diventa ancora più pregnante. La storia, infatti, gioca un ruolo decisivo nella formazione dell'identità collettiva e per questo spesso è stata trasformata in un vero strumento di propaganda.

La selezione dei contenuti storici del canone scolastico è stata fatta più di cento anni fa, subito dopo che l'Italia era arrivata all'unificazione. Chi ha compiuto questa scelta era sicuramente convinto che il processo per formare i cittadini italiani richiedesse anche l'interiorizzazione di una storia comune; non a caso, accanto al canone della storia politico-istituzionale, nella scuola se ne sono aggiunti altri, relativi ad altre storie: delle letterature, dell'arte, della filosofia ecc..

D'altra parte quelli erano gli anni dei nazionalismi, tutti i paesi facevano così, anche se in Europa l'esaltazione della propria patria ha portato prima alla spartizione coloniale del mondo e poi a una prima e a una seconda guerra mondiale. Ma ora? Possiamo oggi continuare sempre con lo stesso canone? È questa la formazione storica di cui hanno bisogno i giovani? La realtà attuale è molto cambiata: i problemi hanno assunto una dimensione planetaria e i processi di globalizzazione

caratterizzano non solo gli aspetti economici ma anche quelli sociali e culturali; l'Italia è inserita in una dimensione europea, un'Europa sempre più allargata, che anche sul piano scolastico offre moltissime occasioni di incontro e di scambio e invita i suoi membri a rivedere i propri curricoli scolastici in modo da sviluppare competenze comuni; nelle classi di tutto il paese sempre maggiore è la presenza di studenti di origine straniera, i quali, se da una parte hanno bisogno di conoscere la storia dell'Italia, in cui sono venuti a vivere, dall'altra implicitamente sollecitano l'insegnante a leggere il passato in chiave non esclusivamente eurocentrica, così come possono far nascere negli alunni italiani l'interesse per aspetti culturali e storici dei paesi da cui provengono.

Di fronte alle grandi trasformazioni che caratterizzano il mondo attuale, la scuola ha il dovere di ripensare l'offerta formativa che propone agli studenti, italiani o stranieri che siano, in modo da garantire loro gli strumenti indispensabili per comprendere la realtà in cui vivono e per agire in essa come soggetti attivi. Non è sufficiente affiancare al programma tradizionale alcuni contenuti in più, come in questi anni hanno provato a fare molti insegnanti volenterosi che, per esempio, hanno introdotto nella progettazione informazioni sulla storia degli stati di provenienza degli studenti stranieri o hanno realizzato progetti di educazione alla cittadinanza europea.

D'altra parte, a imporre una revisione dei contenuti da studiare è stato anche il dibattito epistemologico che ha caratterizzato la disciplina storica in questi ultimi decenni, dibattito nel quale si è chiarito che la storia non è il racconto oggettivo e unico di quello che è successo nel tempo, ma ne è solo una ricostruzione parziale e provvisoria, a partire dalle fonti disponibili nel momento della sua redazione. Si è riconosciuto quindi che del passato è possibile scrivere storie diverse, tante quante sono i punti di vista da cui ci si pone per ricostruirlo: soggetti sociali diversi (vincitori, vinti, uomini, donne, al potere e non ecc.), diverse scale spaziali (planetaria, continentale, nazionale, regionale, locale), aspetti diversi della società (ambientali, economici, sociali, politici, culturali ecc.).

Nella scuola, allora, si tratta di passare da una impossibile "storia generale", come è quella proposta dal canone, alla consapevolezza dei molteplici e diversi punti di vista da cui si può ricostruire il passato. Passare quindi **dalla "Storia" alle "storie"** (Aa.Vv., 1997) e quindi anche da un racconto unitario, che segue un modello cronologico-sequenziale, alla ricostruzione per problemi di segmenti del passato che seguano periodizzazioni differenti, sovrapposte o parallele, in un intreccio di durate descritte da mappe di contemporaneità.

4. I metodi e gli strumenti di lavoro

Lo studio del manuale, supportato dalla lezione dell'insegnante, è lo strumento cardine della visione canonica dell'insegnamento della storia, coerente con l'idea che sia possibile fare una storia generale, cioè una vera e unica narrazione del passato, che il compito dell'insegnamento sia la trasmissione *del sapere* e che *il sapere* sia quello formalizzato della cultura occidentale.

Il manuale è organizzato come un racconto sintetico di alcuni eventi del passato, scelti prevalentemente tra quelli di carattere politico, e ordinato in modo cronologico-sequenziale. Dal punto di vista linguistico è un testo di grande complessità perché utilizza molti termini astratti (progresso, crisi, sviluppo, civiltà, libertà...), termini con significato affine ("rivoluzione", "rivolta", "ribellione", "sommossa", "sedizione"...), metafore ("alimentare il malcontento", "soffocare la rivolta", "ristagno dell'economia", "scacchiere internazionale"...). Per poterlo utilizzare in modo produttivo è necessario avere chiarezza su molti concetti di base che vengono dati per conosciuti (economia, stato, impero, regno, tasse, schiavitù, democrazia...); bisogna disporre della capacità di compiere operazioni cognitive come la tematizzazione, l'organizzazione temporale e spaziale, la classificazione delle informazioni per eventi, mutamenti, permanenze, l'analisi e produzione di testi descrittivi, narrativi, argomentativi; si devono possedere diverse abilità, come quelle di leggere grafici temporali, usare le carte, costruire mappe concettuali... Ma tutte queste conoscenze e

abilità, nell'impostazione tradizionale dello studio della storia, non è previsto che vadano costruite con un lavoro didattico specifico. L'insegnamento, invece, si limita a trasmettere i risultati della storiografia utilizzando modalità quasi esclusivamente verbali, mentre confida che concetti, abilità e competenze e la stessa percezione del tempo storico nascano spontaneamente dalla ripetizione ciclica dello studio dei fatti del passato, presentati in ordine cronologico.

Sappiamo che non è così: molte esperienze di verifica degli apprendimenti dimostrano infatti che la maggior parte degli studenti impara confusamente le informazioni senza riuscire a mettere altro ordine tra i fatti se non quello della successione, e che 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.

È necessario, invece, che le competenze che caratterizzano una cultura storica (così come l'abbiamo definita qui sopra) vadano costruite negli studenti con un lavoro didattico specifico, che non può limitarsi alla tradizionale sequenza lettura-spiegazione-ripetizione del testo.

Gli aspetti di metodo che sembrano fondamentali, invece, sono i seguenti.

A) Partire non da spezzoni disciplinari (capitoli del manuale), ma da **temi e problemi** presenti nella società attuale e presenti nella percezione degli studenti, e utilizzare il metodo dello **studio di caso** per sviluppare confronti e comparazioni tra situazioni differenti (Gusso, 2004 a).

B) Porsi **finalità** non solo cognitive o procedurali, ma anche **socio-affettive**, dando veramente centralità allo studente in una ricerca attiva e condivisa di significati che permetta di partire da sé e dalle proprie domande.

C) Riflettere sul **rapporto** tra **passato e presente**, lontano e vicino, storia e memoria, biografia personale e storia, possibilmente in un'interazione con il territorio.

D) Riprodurre nello studio, fin dall'inizio della scuola primaria, le **sequenze logiche** e le principali **operazioni del "sapere storiografico esperto"**.

E) Utilizzare una didattica **laboratoriale**, operativa, interattiva, capace di avvalersi di più strumenti conoscitivi e di più linguaggi, e attenta alle motivazioni, alle prenoscenze e agli stili cognitivi degli studenti (Brigadeci e altri, 2001; Bernardi, 2006).

F) Costruire una **progettazione** che si sviluppi in modo coerente **in verticale** attraverso percorsi di apprendimento collegati fra loro, ma di volta in volta più articolati, in modo da far scoprire agli studenti la complessità dei problemi storici, ma anche la possibilità di comprenderli.

In questa prospettiva il manuale, così come altri testi scritti, audiovisivi o informatici, deve essere usato per recuperare le informazioni e le interpretazioni storiografiche sul problema in esame, ma non deve essere seguito passivamente, delegandogli la progettazione dei percorsi e delle mediazioni didattiche, che sono invece compito dell'insegnante e uno degli aspetti centrali della sua professionalità.

5. Il curriculum verticale

Tra le molte critiche all'approccio canonico allo studio della storia, una riguarda la progressione dell'insegnamento nel corso del curriculum verticale. Da qualche anno si è passati da una ripetizione della "storia generale" nei tre cicli, uguale negli argomenti e diversa solo nel livello di approfondimento, alla presentazione del tradizionale racconto storico una prima volta a cavallo tra primaria e secondaria di primo grado, una seconda volta nella secondaria di secondo grado. Questa modificazione del canone ha creato malcontenti e difficoltà (è possibile non affrontare con i bambini aspetti del passato a cui sono sicuramente interessati, come nel caso del Novecento? come garantire un valido raccordo tra primaria e secondaria di primo grado?), ma ha avuto il pregio di far riflettere che, per insegnare la storia, bisognava fare i conti con il tempo a disposizione e con le caratteristiche psico-cognitive degli studenti. Ha infatti sottolineato il fatto che la scuola dell'obbligo è un percorso formativo che si dipana nel corso di dieci anni, per cui ogni ciclo non

deve sentirsi in obbligo di dare di tutto un po', in una visione enciclopedica della conoscenza, ma, consapevole di essere un tassello di un progetto più ampio, deve trovare la propria specificità in termini sia di contenuti da studiare che di traguardi di competenze da far raggiungere agli studenti.

Ma la nuova scansione dei contenuti della storia proposta dal ministero non va affatto nel senso di un'acquisizione progressiva di competenze storiche. Infatti l'impostazione dell'insegnamento continua a essere quello di sempre: al centro c'è la disciplina, quella prodotta dagli storici ma selezionata e interpretata dai manuali, in una sequenza "canonica" di fatti e argomentazioni rispetto alla quale non resta molto da fare se non per i docenti insegnarla, per gli allievi apprenderla. Nessuna attenzione, invece, viene dedicata agli studenti, alle loro capacità cognitive in crescita, ai loro processi di apprendimento, ai loro bisogni formativi e alle loro motivazioni. E questo in contraddizione con tutte le indicazioni della pedagogia (ma anche delle ultime riforme ministeriali), che insistono sul fatto che l'insegnamento/apprendimento non consiste nella trasmissione dei saperi disciplinari, ma è invece un processo di costruzione di competenze incentrato sullo studente e progettato dai docenti, i quali devono trovare le mediazioni didattiche adeguate per armonizzare i bisogni formativi dei ragazzi e le conoscenze e gli strumenti offerti dalle discipline.

D'altra parte il problema di adeguare l'insegnamento alle caratteristiche degli studenti e ai loro processi evolutivi non si risolve, come spesso viene suggerito dalle indicazioni ministeriali, proponendo di svolgere nella scuola primaria una storia fatta di miti o di narrazioni, con l'idea che questi costituiscano una storia più semplice e più adatta a studenti più giovani. La storia, infatti, non è la narrazione di invenzione (miti, racconti ecc., che sono campo della letteratura), così come non è neppure lo studio del tempo della natura (*big bang*, dinosauri ecc., che pure piacciono tanto ai bambini). La storia, invece, è la ricostruzione di aspetti del passato di uomini e donne, di gruppi o dell'umanità, realizzata con il metodo di ricerca elaborato dagli storici. Se non abbiamo chiarezza su questo, quali competenze storiche pensiamo di sviluppare negli studenti?

Non dobbiamo dimenticare che, se è vero che nella scuola primaria i bambini sono spesso affascinati dalla storia, questo interesse in realtà quasi sempre è rivolto ad aspetti fantastico-avventurosi collegati a quei periodi "canonici" del passato che essi hanno già conosciuto nelle fiabe, nei fumetti, nei film. Il **compito dell'insegnamento della storia nella scuola primaria**, però, non sta nel riprendere questa dimensione (interessante e significativa, ma che non può essere spacciata per storia), ma nel costruire nei bambini un primo zoccolo di concetti e di abilità operatorie per leggere la realtà spaziale, temporale e sociale, in modo da costituire il punto di partenza per lo studio delle discipline geo-storico-sociali negli anni successivi, ma specialmente la strumentazione essenziale, l'"alfabeto di base", con cui comprendere la realtà e le problematiche del presente lungo tutto l'arco della propria vita.

Un curriculum verticale di storia dovrà quindi individuare nuovi criteri di verticalità in modo che, pur nell'ambito della scansione cronologica prevista dal ministero, i percorsi di apprendimento siano adeguati alle diverse fasi di sviluppo degli allievi. Sarà necessario, per esempio, trovare risposte a domande come queste: come organizzare una linea del tempo della storia antica nella primaria, quando i bambini non conoscono ancora l'uso dei numeri negativi? Come recuperare le conoscenze che gli studenti della secondaria già posseggono, anche se magari in modo frammentario, senza rischiare di ripetere sempre le stesse cose e ricominciare tutto da capo? Che cosa proporre nei due anni conclusivi dell'obbligo scolastico, nella secondaria di secondo grado, per evitare l'assurdo di ricominciare con lo studio della storia dall'antichità per poi rischiare di interromperla all'altezza dell'anno Mille?

Nella costruzione del curriculum verticale possono dimostrarsi molto utili le **Educazioni trasversali** (alla cittadinanza, all'ambiente, all'intercultura, alla pace, ai diritti, allo sviluppo ecc.) perché indicano priorità e rilevanze di temi/problemi, facendo sì che lo studio recuperi senso, suggeriscono possibili convergenze interdisciplinari, dato il loro caratteristico approccio alla complessità, invitano a una didattica progettuale e di ricerca, superando il carattere solamente verbale dell'insegnamento scolastico, aprono la scuola al territorio, sollecitando a osservare la realtà e a

collaborare con enti, istituzioni e associazioni che in essa operano. Le Educazioni trasversali, quindi, possono diventare dei veri organizzatori e selettori nella progettazione curricolare non solo per la storia, ma anche per le altre materie.

Tra tutte, per la formazione storica assume un valore particolare l'**Educazione interculturale**, intesa, ovviamente, non come uno strumento per meglio inserire gli studenti stranieri, ma come la riflessione sull'identità personale e collettiva, sulle somiglianze e differenze tra le culture, sui risultati degli incontri e scontri tra diversi gruppi umani. In stretta convergenza con l'Educazione alla cittadinanza e l'Educazione al patrimonio, l'Educazione interculturale permette di riconoscere che la realtà è plurale e che in ciò risiede una grande ricchezza, così come ciascuno di noi è caratterizzato da più appartenenze, per cui la nostra identità è fluida; dimostra che le culture non sono statiche, ma il prodotto storico di molteplici incontri, scontri e scambi; ricorda che ogni espressione culturale, anche la propria, è frutto di un punto di vista; fa comprendere i rischi che derivano dall'insistere su una presunta purezza etnica o culturale, così come dal travestire da "scontro di civiltà" le tensioni sociali derivanti dagli squilibri socio-economici globali del nostro tempo.

6. Lo studio della storia mediante l'approccio per temi e problemi

Abbiamo detto prima che nel modello canonico di studio della storia, e quindi nei manuali, il passato viene presentato come un "racconto storico", in cui gli argomenti sono messi in sequenza cronologica e quindi appaiono accostati tra loro perché sono contemporanei o vicini nel tempo. Un "popolo" segue l'altro, un evento ne determina un altro, in una rigida sequenza a cui gli insegnanti sono molto affezionati perché la considerano indispensabile in funzione della costruzione dello spessore temporale, ma che, in realtà, è solo falsamente sistemica. Insistere eccessivamente sulla dimensione cronologica, infatti, fa perdere quello che è un aspetto centrale dello studio storico nella formazione scolastica e cioè l'individuazione di un tema o problema importante nella realtà presente e la ricerca della dimensione storica in cui è sorto, per poterlo comprendere e affrontare. In quest'ottica la sequenza cronologica lineare non serve, anzi, può essere addirittura fuorviante, perché non fa comprendere che, come scrive Cesare Grazioli, "[...] **il tempo storico è sempre in funzione dello spazio e di un determinato tema o problema**. In altri termini, per gli storici non è la cronologia, ma il tema a creare il tempo e il suo spazio di pertinenza: ovvero, **tematizzare significa periodizzare e spazializzare**" (Grazioli, 2006: 65).

Ma tematizzare e problematizzare non sono attività richieste dal modello canonico di studio della storia, che invece punta sul racconto lineare e lascia allo studente il compito di fare, intuitivamente e per suo conto, collegamenti e raccordi. Invece la **capacità di pensare storicamente** può e deve essere insegnata con un lavoro che non può ridursi allo studio del manuale, ma si realizza individuando un'area problematica e capendone le implicazioni con il presente (perché solo così lo studio trova un significato che non sia erudizione), ricostruendo il processo di trasformazione da un contesto iniziale a uno finale, conoscendo la riflessione storiografica che lo ha accompagnato e usando adeguatamente concettualizzazioni e modelli di spiegazione.

Tutto il dibattito che in questi anni ha caratterizzato la didattica della storia mette in evidenza che il modo per affrontare l'insegnamento della materia in maniera significativa ed efficace consiste nel passare a una **didattica per temi e problemi**, cioè a un modo di fare scuola che, invece di proporre i contenuti da studiare già belli confezionati nei libri di testo o nelle parole dell'insegnante (per cui le uniche attività che gli studenti devono svolgere sono quelle di memorizzarli e di ripeterli), invita la classe a riflettere su un argomento che abbia uno stretto legame con il presente e lo affronta in tutte le implicazioni non solo storiche, ma anche personali, a livello sia individuale che collettivo, utilizzando strumenti e testi diversi (scritti, visivi o multimediali). In questo modo da una parte si potrà aumentare la motivazione degli studenti (elemento cardine in ogni vero processo di apprendimento), dall'altra si troveranno criteri di selezione dei contenuti (dato che non si può

studiare in modo approfondito tutto l'intero passato dell'umanità), dall'altra ancora sarà possibile sviluppare negli studenti le competenze storiche, che si ottengono solo quando si mettono "le mani in pasta", lavorando cioè con una didattica operativa o di laboratorio.

Ovviamente, se si opera in questo modo, gli argomenti che si possono affrontare in un anno sono molti di meno dei capitoli del manuale: cinque o sei al massimo. Come sceglierli, allora? E che fare delle tematiche che restano escluse?

Per quanto riguarda la scelta, crediamo che l'insegnante possa farsi guidare nella selezione da questi criteri:

- a) le rilevanze espresse dalla ricerca storiografica;
- b) la percezione degli studenti in relazione alle principali problematiche del mondo in cui vivono;
- c) le indicazioni delle Educazioni trasversali.

Un percorso sarà scelto bene se risponderà positivamente a tutti e tre i criteri.

Per quanto riguarda gli eventuali altri argomenti trascurati, credo che bisogna convincersi che in ogni caso tutti non si possono approfondire (quale insegnante non tralascia una parte del manuale, che spesso è quella finale, a cui non riesce ad arrivare per mancanza di tempo?) e che l'obiettivo dell'insegnamento consiste non tanto nel fornire informazioni (su cui spesso la scuola è superata dalla concorrenza dei media), ma nello sviluppare competenze, per le quali serve **fare meno, ma meglio**.

Una volta individuato un argomento, però, è evidente che, per inquadrarlo in un contesto, saranno necessarie diverse informazioni, che probabilmente gli studenti non avranno a disposizione perché non sono state fornite dai percorsi precedenti. Sarà allora compito dell'insegnante presentare questo quadro di contestualizzazione, facendo attenzione che sia breve (che non si ricada cioè nella spiegazione tradizionale) e specialmente significativo, cioè collegato in modo chiaro ed efficace al tema in esame.

Il piano di lavoro annuale nella scuola secondaria di primo e secondo grado, allora, potrà essere costituito da cinque-sei percorsi di approfondimento, focalizzati su un tema o problema, intorno a ciascuno dei quali si sviluppa un quadro che può andare ad intrecciarsi con i quadri degli altri percorsi, per arrivare, così, a costituire un *continuum* di pieni, semipieni e vuoti, di cui però sia l'insegnante sia gli studenti sono consapevoli e che non dà l'illusione di aver affrontato una impossibile "storia generale".

7. La valutazione

In coerenza con quanto detto sopra, la valutazione dell'apprendimento degli studenti non potrà prendere in esame solo il modo con cui gli studenti ripetono le informazioni presenti sul manuale.

Nelle *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione* pubblicate nel settembre del 2007 sono esplicitate le competenze che devono essere poste come traguardi alla fine dei diversi anni della scuola di base. Possono essere prese come un buon punto di partenza per definire gli indicatori delle diverse competenze e gli standard in base ai quali procedere alla valutazione.

Personalmente credo che nelle *Indicazioni* ci sia una sovrapposizione tra le competenze di tipo storico (come per esempio "costruisce una periodizzazione" o "individua le relazioni tra gruppi umani e contesti spaziali") e altre, (come per esempio "sa raccontare i fatti studiati" o "ha elaborato un personale metodo di studio"), che chiamerei "competenze trasversali" perché non sono specifiche della storia, anche se, certamente, lo studio del passato è un'ottima occasione per permetterne lo sviluppo.

Da anni utilizzo una tabella che prova a definire le **competenze storiche** e un elenco di quelle che chiamo **competenze trasversali** (v. allegati 1 e 2). Possono essere un ulteriore punto di partenza per orientarsi nella valutazione che, in mancanza di standard definiti non solo in Italia ma anche a livello internazionale (non a caso le prove PISA/OCSE non hanno ancora mai provato a valutare le

competenze di tipo spaziale, temporale e sociale), rimane ancora un problema aperto nel lavoro dell'insegnante.

In ogni caso, nella definizione degli obiettivi dei singoli percorsi formativi può risultare utile distinguere le competenze specificamente legate alla storia e all'area geo-storico-sociale da quelle più trasversali.

Seconda parte

Come rivedere la progettazione curricolare di storia in verticale e nel quadro dell'area geo-storico-sociale

1. L'analisi disciplinare

Per poter procedere alla progettazione del curricolo verticale, oltre e ancor prima di disporre dei traguardi formativi a cui è diretto il lavoro docente, espressi in competenze da attivare negli studenti, è fondamentale avere chiarezza sugli aspetti essenziali delle discipline che siamo chiamati ad insegnare.

In particolare, mi sembra importante insistere su **tre elementi**.

1.1 L'approccio interdisciplinare

Per affrontare lo studio del presente e del passato dell'umanità, è necessario ricorrere alla convergenza di più discipline, *in primis* quelle dell'**area geo-storico-sociale** (inclusi il diritto e l'economia), ma anche le scienze naturali, la letteratura, la musica e l'arte. Come è possibile, infatti, parlare di una società senza vederne i meccanismi di funzionamento e senza tener conto dello spazio in cui si è sviluppata e del suo evolversi nel tempo? Nessuno nega in linea di principio che le dimensioni spaziale, temporale e sociale siano fortemente interconnesse, ma poi, nella scuola primaria e secondaria di primo grado, la storia e la geografia sono previste come materie a sé (spesso addirittura affidate a docenti diversi) e le scienze sociali appaiono e scompaiono nelle indicazioni ministeriali che in questi ultimi anni hanno accompagnato i diversi falliti tentativi di riforma della scuola, ma in ogni caso continuano a non avere uno spazio adeguato in nessuna parte del curricolo verticale.

1.2 Il metodo di lavoro dello storico

I libri di testo di storia si aprono in genere con un breve capitolo iniziale dedicato al metodo di lavoro dello storico e dell'archeologo. Si parla di fonti e della loro classificazione, del processo di interpretazione e spiegazione da parte dello studioso, delle diverse modalità di periodizzazione ecc.. L'argomento è trattato in generale, come premessa metodologica. Si mostrano immagini di oggetti del passato (un manoscritto medievale, una bambola ottocentesca, la foto di un raduno fascista) affermando che sono fonti, senza ricordare, invece, che una cosa vecchia non è di per sé una fonte, ma lo diventa solo se è in grado di rispondere a una domanda che ci si è posti rispetto al passato, domanda che è il vero punto di partenza di qualunque attività di ricerca storica. In ogni caso i successivi capitoli del manuale non richiedono mai di applicare questo metodo di lavoro: i risultati della ricerca storica sono già completi nel testo e, se viene allegata qualche fonte e viene richiesto negli esercizi di leggerla o interpretarla, questo serve solo a confermare quanto è scritto nel manuale o a verificare le conoscenze apprese.

Dato che abbiamo incluso tra le finalità della disciplina la consapevolezza del modo in cui si costruisce la conoscenza storica, è necessario, invece, che gli studenti sperimentino veramente, e non solo in rarissime occasioni, che cosa vuol dire operare con gli strumenti e i metodi dello storico. Ovviamente non ha senso che tale lavoro riguardi gli argomenti del "canone", già studiati dagli storici e troppo complessi per una ricerca scolastica. Potrà invece riguardare specialmente aspetti di storia personale, familiare o locale, in cui la ricerca e l'accesso alle fonti siano più facili e immediati.

Sul piano del metodo la ricerca dovrà seguire cinque tappe:

- I) l'esplicitazione della domanda che rivolgo al passato e che deve avere un senso per me e per il presente;
- II) la ricerca e la selezione di fonti, cioè di qualcosa che può rispondere alla domanda;
- III) l'interpretazione delle fonti, per raccogliere tutte le informazioni possibili;
- IV) la critica delle fonti, per valutarne l'attendibilità e la validità;
- V) la stesura del testo storiografico (scritto, grafico o multimediale).

1.3 I nuclei fondanti della disciplina

Si tratta di quell'insieme di conoscenze (concetti, fatti, temi/problemi) e di abilità procedurali che consideriamo essenziali per la conoscenza storica. Non è facile arrivare a definire questo pacchetto, perché, specialmente per quanto riguarda le conoscenze, i criteri per decidere che cosa sia essenziale non sono assoluti: sapere le battaglie delle guerre risorgimentali è sicuramente inessenziale oggi, ma, se la scuola sta a Solferino, tale conoscenza può diventare rilevante; anni fa la riflessione sulle conseguenze ecologiche di una civiltà poteva essere svolta brevemente, ma oggi è diventata essenziale. È quindi opportuno che l'insegnante (o il gruppo di progettazione) arrivi a definire il suo pacchetto di "nuclei fondanti", adeguati al proprio grado e ordine di scuola e al proprio contesto, perché sono uno strumento indispensabile nella definizione dei percorsi di apprendimento. Infatti il piano di lavoro del docente deve prevedere attività didattiche che in qualche modo permettano di affrontare tutti gli elementi contenuti nel pacchetto.

L'allegato n. 3 propone un possibile **elenco di nuclei fondanti di storia**, da integrare o cambiare secondo le necessità. L'importante è che in ogni scuola si trovi un accordo sulla loro definizione e che il lavoro nelle classi ne tenga veramente conto.

2. Un'ipotesi per il curriculum verticale di storia

2.1 Due caratteristiche centrali della proposta

Per elaborare questa ipotesi di curriculum verticale di storia ho tenuto conto delle esperienze di moltissime scuole e del dibattito che da venti anni coinvolge le associazioni di didattica della storia. In particolare faccio riferimento alle riflessioni dell'Irrsae/Irre Lombardia (Aa.Vv., 1994 e 1998; Citterio – Salvarezza, 2004), del Landis/Laboratorio nazionale per la didattica della storia (www.landis-online.it), della rete federativa dell'Insmlt/Istituto nazionale per la storia del movimento di liberazione in Italia (www.italia-liberazione.it/it), di Clio '92 (www.clio92.it) e di Iris (www.storieinrete.org) e alle sperimentazioni che in questi anni sono state tentate da molti docenti e dirigenti, specie negli Istituti comprensivi.

La proposta si riallaccia a tutte le considerazioni svolte nella prima parte di questo testo e prova a individuare uno schema di progettazione in verticale per l'insegnamento della storia che sia coerente con quelle considerazioni sui diversi piani delle finalità, della scelta dei contenuti e delle strategie didattiche.

Ecco le due principali caratteristiche della proposta.

A) Lo studio viene svolto in forma di percorsi didattici a carattere modulare (unità di apprendimento, moduli, unità didattiche, o comunque si voglia chiamarli).

Ciò significa che lo studio della storia non avviene in un *continuum* cronologico-lineare e secondo modalità prevalentemente narrative che si limitano a presentare i risultati (organizzati e semplificati

ad uso didattico) della ricerca storica, ma in percorsi compatti e autonomi, abbastanza contenuti nel tempo e centrati intorno a un tema/problema che gli studenti devono avere ben chiaro e al quale devono trovare risposte attraverso diverse modalità di ricerca e con la guida dell'insegnante. Esempi potrebbero essere nella primaria "Qual è l'origine del nome del mio paese?", oppure "Sono cambiate le attività produttive nel mio paese negli ultimi cinquanta anni?"; nella secondaria "Quali conseguenze ha provocato l'introduzione delle armi da fuoco nella società europea del Cinque-Seicento?", "Che cosa si intende per deindustrializzazione alla fine del Novecento?". L'importante è che il tema selezionato permetta di affrontare aspetti fondanti della disciplina (sul piano delle conoscenze e/o su quello delle abilità) e che risulti motivante per gli studenti, sia perché la problematica appare interessante anche a loro, sia perché tutti hanno chiaro che cosa si sta cercando, sia perché questa ricerca non si dilata troppo nel tempo, ma può arrivare in tempi brevi a un risultato condiviso.

Ogni percorso modulare deve prevedere alcune fasi, fondamentali dal punto di vista metodologico.

I) Una fase iniziale di **motivazione** e rilevazione delle **preconoscenze**. È il momento in cui si deve far nascere l'attenzione degli studenti rispetto al tema e se ne deve giustificare lo studio non solo razionalmente ma anche emozionalmente, capendo le implicazioni anche personali dell'argomento. Altrettanto importante in questa prima fase è far emergere quanto gli studenti già sanno o pensano di sapere sul tema, non solo come conoscenze, ma anche come concetti spontanei, immagini mentali, giudizi più o meno stereotipati. Queste preconoscenze possono essere organizzate in una prima mappa, che sarà ripresa alla fine del percorso per una riflessione metacognitiva sul lavoro svolto.

II) Una fase centrale di **ricerca** e **acquisizione** delle informazioni sul tema attraverso fonti, testi manualistici, interviste, visite ecc.. Possono essere necessari momenti di lezione da parte del docente, lavoro di approfondimento in gruppo, ricerche a livello individuale. L'importante è che si utilizzi sempre una metodologia dialogica e di ricerca, in modo che gli studenti non siano mai solo ricettori passivi di informazioni, ma siano sempre stimolati a fare ipotesi, riflettere, collegare ecc.. Se l'argomento lo consente, può essere molto utile dare uno sbocco pratico allo studio, realizzando un "prodotto" fruibile anche fuori dalla classe. In ogni caso lo studio svolto può essere visualizzato in una mappa collettiva, che può servire come punto di riferimento per le prove di verifica dell'apprendimento individuale.

III) Una fase di **valutazione** in cui gli studenti ricostruiscono il percorso su un piano **meta-cognitivo** (di che cosa abbiamo parlato? che cosa ho imparato che non sapevo prima? quali tra gli strumenti di lavoro utilizzati sono stati più congeniali al mio stile cognitivo?), ma poi anche **meta-emozionale** (il problema mi ha interessato? ha un significato per la mia vita e per il presente?), confrontando le mappe realizzate nelle due fasi precedenti. Solo a questo punto il percorso modulare si conclude e si può passare a un altro argomento, anche molto diverso.

B) La progettazione prevede percorsi incentrati sull'esperienza e altri relativi al passato dell'umanità.

È una pratica comune nella scuola dell'infanzia e nei primi due anni della primaria che ai bambini vengano proposte riflessioni a carattere spaziale, temporale e sociale che partono dall'esperienza e dai vissuti personali ("La mia storia", "Il racconto delle mie vacanze", "Osserviamo le stagioni" ecc.). A partire dalla terza, però, l'impianto disciplinare riprende il sopravvento e tutti i libri cominciano con la storia della terra e poi con quella dell'umanità. Ma la riflessione geo-storico-sociale che può nascere dall'esperienza non può considerarsi conclusa alla fine della seconda! Essa infatti ha una grandissima importanza formativa per due ragioni fondamentali.

L'esperienza ha un ruolo essenziale nella formazione dei concetti e nella comprensione delle "scene sociali" (o copioni), cioè di quelle attività, relazioni e dinamiche, fatte di soggetti, comportamenti, ruoli, norme ecc., che caratterizzano la vita sociale quotidiana. Non tutti i bambini e i ragazzi hanno fatto le stesse esperienze per cui, per esempio, alle parole "agricoltura", "artigianato", "servizi sociali", che poi gli studenti trovano sui libri di testo, possono corrispondere idee molto vaghe. Ma,

se hanno visitato una fattoria, una panetteria o un ufficio postale e hanno parlato con chi ci lavora, probabilmente le loro idee diventeranno più chiare. Anche molti adulti non sanno bene come funzionano il Parlamento e gli altri organi dello stato, ma, se si è assistito a una riunione del Consiglio comunale del proprio paese, o se si è seguito l'*iter* che ha portato a realizzare lavori di riparazione in una strada o una piazza del posto dove si vive, allora è facile che questo funzionamento appaia meno misterioso. È impensabile, però, che tutto l'arricchimento concettuale che può derivare dall'esperienza sia concluso entro la fine del secondo anno della scuola primaria. Credo invece che debba continuare anche in seguito, su temi a mano a mano più complessi.

Imparare a leggere la realtà in cui si vive e di cui si ha esperienza è un'esigenza imprescindibile per ogni essere umano. Comprenderne gli aspetti spaziali, temporali e sociali costituisce uno strumento di orientamento indispensabile per poter agire in modo consapevole nella realtà in cui si vive. Ma, nonostante che negli ultimi anni i manuali, specie quelli di geografia della scuola secondaria di primo grado, abbiano inserito temi di attualità sotto forma, in genere, di grandi problemi mondiali (guerre, inquinamento, migrazioni, cambiamenti climatici ecc.), non sono molti gli insegnanti che riescono a calare nella dimensione concreta dell'esperienza vissuta le riflessioni geo-storico-sociali dalla trattazione generale, presente nei testi. Invece, è proprio l'analisi della realtà che li circonda che può permettere agli studenti di comprendere il "**Quadro della civiltà attuale**", che, tra l'altro, è necessario come punto di partenza e di confronto per lo studio di qualunque altra civiltà lontana nel tempo o nello spazio. Se poi, nel lavoro di ricerca su aspetti della propria esperienza e del proprio vissuto, si riescono ad attuare confronti con analoghe esperienze di genitori e nonni, ne può emergere, per comparazione, un **Quadro dell'Italia del secondo Novecento**, periodo a cui lo studio della storia difficilmente riesce ad arrivare, ma che è fondamentale per comprendere i processi che hanno portato alla realtà presente.

Nella elaborazione della progettazione dell'area geo-storico-sociale, quindi, è necessario riservare uno spazio, che chiamo **Area del vissuto e dell'esperienza**, in cui inserire percorsi di apprendimento che da una parte contribuiscano alla costruzione concettuale e metodologica, dall'altra vadano formando il Quadro di civiltà del presente e quello della seconda metà del Novecento in Italia. Questa area non si esaurisce con la seconda classe della scuola primaria, ma si prolunga nel curriculum verticale, anche se lo spazio ad essa dedicato può andare calando nel corso degli anni, per lasciare spazio a quella che chiamo **Area delle discipline**, cioè a quei percorsi che, nel caso della storia, affrontano il passato dell'umanità.

La visualizzazione grafica della proposta può essere questa, dove ogni quadretto rappresenta un percorso modulare:

3 anni										
4 anni										
5 anni										
I prim.										
II prim.										
III prim.										
IV prim.										
V prim.										
I sec.										
II sec.										
III sec.										

**AREA DEL VISSUTO
E DELLE ESPERIENZE**

AREA DELLE DISCIPLINE

Le due aree sono separate dal punto di vista logico-metodologico, ma possono avere molti punti di incontro e sovrapposizione. Mantenerle separate nel quadro di progettazione è un espediente grafico e metodologico, che serve, però, per ricordare continuamente che il curricolo non si esaurisce nell'esposizione dei contenuti che tradizionalmente vengono riportati nei libri di testo di storia o di geografia.

2.2 L'area del vissuto e della scoperta

Questa parte del curricolo, dunque, è dedicata alla **ricostruzione di esperienze temporali** (ma anche spaziali e sociali) degli studenti, prima quelle personali e collettive della comunità dei bambini, poi anche quelle familiari, locali e sociali, per scoprire il passato nella vita delle persone e dei territori e imparare a leggerlo nella complessità delle trasformazioni e delle permanenze, delle cause e delle conseguenze, della strumentazione storiografica. Questi percorsi devono utilizzare

sempre metodi attivi e di ricerca e prestare attenzione alla motivazione, alle preconoscenze e alle implicazioni soggettive.

La riflessione sull'esperienza, però, è molto varia e quindi i percorsi di apprendimento rischiano di essere scollegati e frammentari (così come diversi da scuola a scuola). Sarà opportuno, allora, trovare qualche criterio per sceglierli e organizzarli con maggiore coerenza, per esempio incentrandoli intorno a macrotemi presenti e importanti nella società e nell'esperienza degli studenti, come l'identità personale e culturale nella relazione con il diverso, il gioco, il cibo, il viaggio, la città o il paese in cui si vive. Argomenti di questo genere, infatti, sono troppo complessi per essere affrontati in un unico percorso di apprendimento, mentre possono suggerire approfondimenti di tipo diverso, via via più complessi in relazione all'età e alle capacità degli allievi. Se, per esempio, volessi affrontare il tema del gioco, potrei invitare gli studenti a parlare dei propri gusti e delle emozioni collegate ai giochi, ma anche di come maschi e femmine giochino in modo diverso, oppure del consumismo dei giocattoli indotto dai mass media, o del lavoro minorile nella produzione di giocattoli, o del rapporto tra gioco e guerra e così via; alcune tematizzazioni possono essere adatte anche ai bambini più piccoli, ma per altre dovrò aspettare che gli studenti siano più grandi. E lo stesso vale per tutti i "macrotemi".

La soluzione da me individuata consiste, allora, nel dividere la complessità del "macrotema" in una serie di unità modulari, tematizzate su singoli aspetti via via più complessi in relazione alle capacità degli studenti, e nel proporle in un percorso che va crescendo di anno in anno sullo stesso argomento generale, ma rivisto a partire da angoli visuali e problematiche differenti. Ciascun "macrotema", quindi, può diventare una **tematica ricorrente** nel corso degli anni e ritrovare 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 dell'ultima unità modulare in aggiunta alle unità precedenti. Per questo, nella visualizzazione grafica sopra riportata, l'area azzurra è divisa in colonne con diverse tonalità: ogni colonna sta per una tematica ricorrente in verticale.

Dato che le tematiche ricorrenti si riferiscono ad aspetti dell'esperienza, difficilmente avranno un carattere monodisciplinare (per esempio, se parlo delle mie vacanze, le racconto, ne disegno aspetti, vedo su una cartina dove sono andata e ne descrivo l'ambiente, le colloco su un calendario e rifletto sulla loro durata ecc.). È molto facile, quindi, che il loro studio permetta un **approccio interdisciplinare**, nel senso che per la loro analisi potranno essere utilizzati strumenti disciplinari diversi. Tra questi sicuramente anche la storia, che non sarà ovviamente quella sistematica dei manuali, ma si tradurrà in un'attenzione allo spessore temporale di ogni aspetto della vita e del presente, in un atteggiamento di ricerca che insegni a trovare nel passato le molteplici ragioni che hanno portato all'oggi. In questo modo le tematiche ricorrenti daranno opportunità anche agli insegnanti della scuola primaria di affrontare argomenti relativi non soltanto alla storia antica. Infatti le vicende familiari e la realtà locale, così come i temi del cibo, del viaggio, del gioco, possono offrire un'occasione per approfondimenti a taglio storico di qualunque epoca e specialmente del Novecento, purché non si cerchi di riportarli alla sequenza cronologico-esplicativa della "storia generale".

Inoltre, lavorando su aspetti del passato personale, familiare e locale, e quindi affrontando campi di indagine adeguati all'età degli allievi e fonti accessibili per complessità e facilmente reperibili, gli studenti potranno sperimentare veramente sequenze logiche e operazioni del "sapere esperto" geostorico-sociale, e in questo modo potranno formarsi gradualmente:

a) 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.;

b) 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;

c) concetti interpretativi, come economia, mercato, società, cultura, religione, città, regione, stato ecc.;

d) competenze trasversali e metacognitive, come le modalità di studio, la consapevolezza delle procedure di ricerca, il recupero del senso dello studio ecc..

Il lavoro, infine, potrà mettere a confronto esperienze di persone e culture lontane nello spazio in un approccio interculturale che permetta di sviluppare la consapevolezza della propria identità, disponga all'incontro con l'altro, grazie alla scoperta, alla valorizzazione e al rispetto di somiglianze e differenze, e scopra la complessità della realtà sociale, ma anche la possibilità di una sua lettura e interpretazione.

2.3 Quali tematiche ricorrenti scegliere e quante e quali unità di apprendimento modulari dedicare a ogni tematica?

Per quanto riguarda le tematiche, quelle che ho sperimentato essere più ricche di possibili approfondimenti in verticale sono le seguenti.

A) **Il posto dove vivo**, che permette di affrontare argomenti che intrecciano apporti di tutti e tre gli ambiti disciplinari (dei linguaggi, scientifico-tecnologico e geo-storico-sociale) con l'educazione alla cittadinanza, l'educazione interculturale e l'educazione al patrimonio.

B) **Io e gli altri**, tematica incentrata anche sulle espressioni linguistiche e sulle educazioni alla cittadinanza e all'interculturalità.

C) **L'alimentazione**, che di nuovo permette di lavorare su argomenti che toccano tutti gli ambiti disciplinari e tutte le educazioni (comprese l'educazione alimentare/alla salute e l'educazione alla comunicazione).

D) **Il gioco**, tema caro specialmente alla scuola dell'infanzia e alla primaria, ma che suggerisce approfondimenti storici o interculturali, riflessioni sui diritti dei minori o analisi critiche sul chi produce i giochi o chi li pratica.

E) **Il viaggio**, in cui gli aspetti più geografici possono essere accompagnati da racconti di esperienze, riflessioni sugli spostamenti di popolazioni nel corso della storia e sul piacere e sulla difficoltà che ogni viaggio comporta.

Ovviamente le tematiche ricorrenti non devono diventare una gabbia (nel senso che si possono benissimo realizzare percorsi di apprendimento al di fuori delle tematiche), così come è possibile che uno stesso argomento intrecci due o più tematiche (per esempio "Il cibo della festa" parte dall'alimentazione, ma permette di ragionare sulle caratteristiche e sulle tradizioni del posto in cui si vive), specialmente le prime due ("Il posto dove vivo" e "Io e gli altri"), che, tra tutte, considero le più importanti, perché sono quelle che permettono di riflettere sulla propria identità collettiva o individuale. Le tematiche ricorrenti devono essere quindi intese come uno strumento per guidare i docenti nella progettazione di percorsi che valgano non solo per sé, ma anche nella loro composizione in verticale.

Il numero di unità modulari dipende dalle scelte di progettazione. Io consiglio sempre di far sì che siano abbastanza **brevi**, per non perdere il senso e la motivazione della ricerca, e **compatte**, cioè non stiracchiandole per mesi (se si dedicano loro solo due o tre ore settimanali), ma lavorando per più ore al giorno, finché non si abbia concluso la ricerca, sfruttando tutta la ricchezza interdisciplinare (e quindi la collaborazione tra colleghi) che il tema offre.

Per quanto riguarda i contenuti, le tematizzazioni possibili sono infinite e dipendono dalla creatività dei docenti e dagli stimoli che ogni realtà specifica offre. Ci saranno ovviamente alcuni argomenti "classici" (per esempio lo schema corporeo nella scuola dell'infanzia, il variare delle stagioni nella primaria, il problema del bullismo nella secondaria), ma in realtà in questa parte del curriculum non sono tanto i contenuti che importano e che assicurano una formazione equilibrata e comune tra le diverse classi della scuola o le diverse scuole in Italia. Quello che importa, invece, è la chiarezza sulle competenze che vengono attivate nei singoli percorsi e che devono far capo da una parte ai

nuclei fondanti delle discipline, dall'altra al profilo formativo che viene richiesto alla fine di ogni grado e ordine di scuola. Queste competenze, sì, devono essere condivise e perseguite da tutti i docenti. Ma, se nel caso della storia prendiamo, per esempio, la competenza "Sa costruire una periodizzazione", poco importa se il contenuto su cui la esercitiamo sarà la storia personale (conosciamo i problemi che possono nascere sulla storia personale nel caso di bambini con vicende familiari difficili, o adottati o stranieri), oppure una ricostruzione dell'ultimo periodo di vacanza estiva. Se vogliamo lavorare sulla competenza "Utilizza le categorie di permanenza e mutamento", potremo farlo con lo stesso profitto parlando delle trasformazioni del mio corpo in crescita, delle caratteristiche della produzione agricola nel mio territorio negli ultimi cinquant'anni, della moda tra i giovani, della legislazione per la guida dei motoveicoli o di mille altri argomenti... L'importante è che gli insegnanti imparino a progettare non tanto sui contenuti di un inesistente programma, ma sul risultato che vogliono ottenere negli studenti e sul metodo con cui raggiungerlo.

2.4 L'area delle discipline

La seconda parte del curriculum di storia è dedicata allo studio dei contenuti più specificamente disciplinari relativi al **passato dell'umanità**. Lo scopo di questa parte del curriculum è far conoscere agli studenti diversi modi in cui le civiltà si sono organizzate nel tempo, pur rispondendo a fondamentali bisogni comuni, e far comprendere a grandi linee i processi che hanno reso il mondo così come è oggi. Importante è anche farli diventare consapevoli che tutta l'umanità ha una storia, ma che gli storici sono riusciti a ricostruirla solo in parte e magari senza essere tutti d'accordo, e che non possiamo studiarla tutta, per cui, quando affrontiamo un argomento, questo si riferisce a una durata temporale precisa, a un ambito spaziale definito (per esempio l'Europa occidentale o il Centro-Nord dell'Italia), a soggetti specifici (i sovrani europei, i monaci benedettini, gli imprenditori manifatturieri inglesi ecc.), ad ambiti tematici diversi (economici, politici, sociali, culturali).

Le indicazioni ministeriali invitano a trattare lo studio della storia per cinque anni secondo la tradizionale modalità narrativa e cronologico-lineare a partire dal terzo anno della scuola primaria (mi rifiuto di avallare la distinzione tra preistoria e storia, così condivisa dai libri di testo, dai mass media e dall'opinione pubblica! Significherebbe dare attenzione di nuovo solo alle vicende politico-istituzionali, per le quali la scrittura ha una grande importanza, mentre sappiamo che tutti gli aspetti della vicenda umana possono essere storicizzati e ciascuno necessita delle sue specifiche fonti. La storia riguarda l'umanità fin dalla sua nascita e quindi, se mai, potrebbe essere distinta dalla storia del cosmo e del pianeta Terra, che invece è inserita senza distinzione in ogni testo della primaria).

Ma proprio questo taglio disciplinare, che viene proposto nella stessa forma a partire dalla primaria, non tiene conto delle caratteristiche cognitive degli studenti delle diverse età. I bambini fanno fatica a lavorare con i concetti astratti, con la complessità dei processi, con le spiegazioni pluricausali; è impossibile per loro cogliere lo spessore temporale, tanto più se è espresso con i numeri negativi della storia antica. L'impostazione cronologico-lineare, allora, diventa per loro un'esposizione in cui ogni popolo scaccia quello precedente e per ciascuno vengono fornite alcune informazioni banali e prive di problematicità, che vengono rapidamente dimenticate e che non contribuiscono a porre le basi per una vera competenza storica.

Al contrario, l'insegnamento della disciplina deve adeguarsi alle caratteristiche degli studenti e non viceversa, per cui, se la periodizzazione richiesta dal ministero chiede di trattare la storia antica nella primaria e il periodo successivo nella secondaria di primo grado (che cosa si debba fare nella secondaria di secondo grado rimane un problema ineludibile!), questo studio verrà trattato con due modalità diverse: l'analisi e la comparazione di **quadri di civiltà** nella scuola primaria; un approccio più sistemico per **problemi** con un'attenzione crescente ai **processi di trasformazione** in quella secondaria (Mattozzi, 2004; Rabitti, 2009). Ma sarà necessario prestare molta attenzione al

raccordo tra primaria e secondaria di primo grado (quello tra secondaria di primo e di secondo grado appare ancora come un miraggio...!), per conoscere il lavoro già realizzato e concordare test d'ingresso, in modo che gli insegnanti della secondaria di primo grado non abbiano aspettative inadeguate e quelli della primaria non si sentano inutilmente in colpa.

2.5 Quadri di civiltà nella scuola primaria

Un quadro di civiltà (Gusso, 2004 a: 161-166; Mattozzi, 2007) 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 in un vero quadro, chiuso nella sua cornice, quello che importa è quanto vi è raffigurato dentro.

Nelle classi terze, quarte e quinte della scuola primaria si prenderanno in esame, in una sorta di piccola "pinacoteca", i primi modelli di civiltà che si sono presentati nella storia dell'umanità: le civiltà di **caccia, pesca e raccolta** e le civiltà **agricolo-pastorali** nelle varianti di *civiltà agricola di villaggio, nomade-pastorale, urbana di irrigazione, urbana con forte sviluppo dell'artigianato e del commercio* (greci, fenici, cartaginesi, etruschi ecc.), *urbana imperiale* (Roma) (Gusso, 2004 a: 161-164). Si dovrà invece lasciare agli anni seguenti del curricolo verticale il compito di analizzare la storia successiva, e come e perché sia avvenuta la transizione da un quadro all'altro, passando dunque dalla "pinacoteca" alla ricostruzione di processi di grande trasformazione.

Per ogni quadro di civiltà sarebbe opportuno trattare almeno due esempi/casi: infatti, se per un quadro di civiltà ci si limita a un solo esempio, gli allievi rischiano o di fare generalizzazioni indebite (per esempio, attribuendo a qualunque villaggio neolitico la costruzione di case a palafitte) o di non riconoscere i tratti comuni a sottotipi diversi di uno stesso quadro di civiltà. Inoltre, è bene che gli esempi siano scelti in diverse parti del mondo, per non ricadere nel solito approccio eurocentrico della storia insegnata.

I quadri devono essere posti a confronto tra loro per mettere in evidenza somiglianze e differenze e, in ogni caso, devono essere letti a partire dalla 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 ancor oggi sono presenti con poche varianti sulla scena mondiale (per questo per ciascun modello di civiltà può essere utile scegliere esempi diversi nel tempo e nello spazio, evitando termini come "primitivo" o "preistorico", che veicolano giudizi di valore e un'idea di gerarchia tra i "popoli").

Un lavoro sui quadri di civiltà (che comunque ricordiamo essere solo una parte del curricolo geostorico-sociale di terza, quarta e quinta, dato che si deve lasciare spazio ai percorsi sul vissuto e sull'esperienza) può dunque fornire ai bambini una **prima rappresentazione "a maglie larghissime"** della storia dell'umanità, evitando l'immagine del "popolo scaccia popolo".

Ma lo scopo principale di questa parte del curricolo della scuola primaria consiste nel costruire nei bambini un **primo nucleo di conoscenze, strumenti, procedure, concetti, problemi** su cui potrà fondarsi lo studio della storia e della geografia che verrà proposto negli anni successivi. Questo obiettivo sarà raggiunto più facilmente se il lavoro sarà svolto in modo operativo e induttivo, a partire da tutti gli elementi cognitivi ed emozionali che i bambini già posseggono sull'argomento.

Il lavoro sui quadri di civiltà deve consentire di raggiungere vari obiettivi:

- a) cominciare a far ragionare gli allievi sul fatto che le civiltà possono essere osservate da punti di vista diversi (ambientale, economico, sociale, politico, culturale ecc.), ma intrecciati tra loro;
- b) scoprire che tutte le civiltà rispondono a un certo numero di bisogni comuni (che possono essere individuati a partire da una discussione con gli allievi stessi), ma che queste risposte possono essere anche molto diverse tra loro; somiglianze e differenze possono essere individuate tra esempi diversi relativi a uno stesso modello, o tra un modello e l'altro;

c) comprendere come le civiltà interagiscono con l'ambiente in cui si sviluppano, realizzando varianti diverse dello stesso modello; saranno necessarie quindi una descrizione e una riflessione sui diversi ambienti e sulle risorse che essi offrono;

d) mettere a fuoco nei diversi esempi di civiltà alcuni soggetti, particolarmente presenti nell'immaginario degli allievi di quell'età: i bambini, gli anziani, le donne, i lavoratori manuali, i sapienti/saggi (lavoratori intellettuali), i soldati (il mestiere delle armi);

e) apprendere e imparare a usare 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/ordini/caste, 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.

Le informazioni ricavate su ogni tipo di civiltà possono essere riassunte in un cartellone unitario, realizzato collettivamente o individualmente (molto utile può dimostrarsi in questo caso la lavagna interattiva multimediale), che risponda all'ambito di ricerca **Vivere a...**

Un secondo piano di ricerca deve essere dedicato a **Incontri e scontri**, cioè alla narrazione di episodi particolarmente significativi, come lo scontro nomadi/sedentari o romani/cartaginesi, piuttosto che l'incontro tra greci e mondo orientale nell'Ellenismo.

Un momento finale, infine, deve essere dedicato a **Eredità e tracce**, cioè alla scoperta di quello che rimane di quella civiltà nel territorio, nei musei, ma anche nell'immaginario collettivo attuale, sia degli italiani che degli stranieri.

Lo studio dei Quadri di civiltà deve essere attuato con un lavoro operativo a partire da una pluralità di testi, specie di tipo iconico, su cui gli allievi possano intervenire attivamente descrivendo, ponendo problemi, facendo induzioni, confrontando ecc.. I risultati saranno il cartellone (poster) di sintesi, ma anche tabelle di comparazione, mappe cronologiche, definizioni linguistiche ed eventualmente brevi testi narrativi, dialoghi, scenette, giochi di ruolo, anche per riportare il modello alla dimensione del vissuto.

2.6 Problemi e processi di trasformazione nella scuola secondaria

Le principali difficoltà che gli insegnanti di storia lamentano nella scuola secondaria di primo grado riguardano da una parte l'ampiezza dei contenuti proposti dal manuale, dall'altra il disinteresse che gli studenti provano per la disciplina. Hanno ragione, ma questo dipende proprio dall'impianto canonico dello studio della storia incentrato sui manuali. Questi, infatti, presentano una gran quantità di fatti in un *continuum* cronologico che, da una parte, non permette di cogliere le motivazioni di questo studio (si dice solo che le cose sono andate così...), dall'altra, non facilita una vera comprensione dei processi storici. Per esempio, che cosa potranno aver imparato gli studenti sul colonialismo italiano in Africa, se non viene individuata l'importanza che questo tema ha per il presente e se di esso si parla (se va bene) solo nei tre momenti in cui l'Italia dà il via ad azioni di conquista, e quindi in capitoli diversi del manuale, lontani tra loro molte pagine, mentre non c'è quasi cenno a quello che succede tra un periodo e l'altro, né a ciò che è successo dopo la decolonizzazione?

Tra i mille avvenimenti del manuale non vengono individuati alcuna priorità e alcun criterio di lettura; tutto è da imparare, perché si pensa che la formazione storiografica consista nel memorizzare e saper esporre le informazioni acquisite, invece che nell'usare le conoscenze per mettere in prospettiva il presente e per argomentare i propri punti di vista. Non dobbiamo

dimenticare, poi, che è necessario superare l'impianto, falsamente "generale", della storia canonica, per dare spazio ad altre storie, diverse a seconda dei soggetti in esame, degli ambiti spaziali, della focalizzazione su un aspetto della società piuttosto che su un altro. Ma come introdurre altre dimensioni problematiche, quando già così gli insegnanti sono in affanno perché non riescono a "finire il programma" e stentano a far digerire la storia ai loro allievi?

Il modo per trovare risposta a queste difficoltà nella scuola secondaria di primo grado potrebbe consistere nell'individuare alcuni **problemi**, chiari e comprensibili anche agli studenti, che possano far partire e organizzare le informazioni intorno ad alcuni (pochi) **grandi processi di trasformazione** (come la caduta dell'impero romano, la moltiplicazione delle chiese cristiane in occidente, la formazione degli stati assoluti, l'industrializzazione nel mondo, l'unificazione dell'Italia), cioè quegli intrecci tra fatti storici che hanno prodotto un mutamento di lunga durata e che hanno interessato ampi spazi territoriali (Mattozzi, 2004), in modo che sia possibile non solo economizzare tempo, ma specialmente recuperare una visione d'insieme che faccia comprendere come dal passato siamo arrivati all'oggi.

Ovviamente questo comporta la necessità di compiere delle scelte (d'altra parte è evidente che il passato non può essere studiato in tutte le sue implicazioni né in tre né in cinque anni). I criteri per effettuare tali scelte devono essere contemporaneamente di due tipi:

I) culturale/disciplinare, per selezionare argomenti la cui rilevanza sia stata messa in evidenza dalla storiografia;

II) formativo/didattico, per puntare sulle rilevanze storiografiche che sono percepite o percepibili come tali dagli allievi e quindi in grado di gettare un ponte fra formazione scolastica e formazione extrascolastica e fra passato e presente.

In ogni caso è importante che sia gli insegnanti che gli studenti siano consapevoli di questa selezione, la condividano e possano eventualmente controllare il tasso di eurocentrismo (ma anche di sociocentrismo e sessocentrismo) degli argomenti proposti. Per questo, nella scelta dei problemi da studiare, le **Educazioni trasversali** (interculturale, allo sviluppo, alla cittadinanza ecc.) possono diventare uno strumento essenziale, perché fra i tanti eventi e problemi del passato indicano quelli più significativi per comprendere il presente. Le Educazioni trasversali, inoltre, possono suggerire dei **filoni ricorrenti** di finalità, temi e strategie didattiche fra loro coerenti che possano servire per collegare gli studi di fatti / processi / fenomeni geo-storico-sociali, attuati anche in momenti diversi, grazie a un filo conduttore che aumenti il significato del singolo lavoro. Possibili filoni possono essere:

- a) il rapporto tra territori, risorse e popolazioni (Educazione allo sviluppo e all'ambiente);
- b) il rapporto tra individuo e istituzioni (Educazione alla cittadinanza, Educazione alla legalità);
- c) le identità culturali tra incontri e scontri (Educazione interculturale, Educazione alla pace, Educazione al patrimonio).

2.7 Come realizzare un percorso di apprendimento su un processo di trasformazione

Una volta individuato un processo di trasformazione da studiare, il primo passo consiste nel suscitare la **motivazione** negli studenti. Ciò diventa possibile se si pone loro una o più domande su un problema, legato al processo da studiare, ma possibilmente con implicazioni legate all'attualità (per esempio: "I protestanti sono cristiani?" "Tra quali religioni ci sono conflitti oggi?"), che permetta gli studenti di dire quello che sanno o credono di sapere sull'argomento. Il risultato può essere evidenziato in una prima mappa.

Successivamente una **lezione di inquadramento** da parte dell'insegnante può fornire agli studenti due "quadri di civiltà" (cioè il contesto spaziale e temporale, i problemi in campo, l'intreccio tra aspetti economici, politici, sociali, culturali ecc.), che rappresentino il primo lo stato delle cose all'inizio del processo che si vuole analizzare, il secondo lo stato delle cose che si è venuto a creare alla fine. Questa lezione può essere frontale, ma deve anche essere interattiva e possibilmente ricca

di elementi multimediali, grafici e cartografici, che servano anche come “appigli alla memorizzazione” (anche in questo caso la lavagna interattiva può dimostrarsi utilissima, perché fa vedere il quadro che a mano a mano si sta formando e lo può archiviare per un suo possibile confronto successivo). Dal confronto tra i due quadri dovranno risultare i mutamenti e le permanenze tra i due momenti presi in esame e quindi potranno emergere varie problematiche e richieste di spiegazione.

Alcune risposte potranno essere fornite dall'insegnante. Altre ipotesi diventeranno oggetto di **approfondimenti a carattere laboratoriale**, che gli allievi realizzeranno magari in gruppo, ma sempre a partire da materiali (anche solo il libro di testo, ma in alcune parti selezionate) e da indicazioni di lavoro proposti dall'insegnante. Questi approfondimenti, magari tematizzati su soggetti, scale spaziali, variabili diversi, hanno lo scopo da una parte di far percepire agli studenti la pluralità di approcci al passato, dall'altra di avvicinarli al lavoro storico; infatti non forniscono informazioni già preconfezionate e solo da memorizzare (come nel caso dello studio della lezione o del manuale), ma invitano a cercare attivamente risposte ai problemi emersi. Ciascun laboratorio può essere adeguato ai diversi stili cognitivi e capacità degli studenti, in modo tale che alla fine ogni gruppo contribuisca proficuamente ad aggiungere qualche nuova informazione o interpretazione alla mappa in costruzione e quindi alla ricostruzione del processo in esame.

Ma il lavoro non può essere considerato concluso se non viene introdotto, anche su aspetti della storia del passato dell'umanità, un momento di riflessione che riporta quanto appreso al **personale** e al **presente** degli studenti. In questo modo è possibile recuperare il senso dello studio, perché se ne vedono le implicazioni con le problematiche dell'oggi, e si può scoprire che quanto appreso può aver assunto un significato diverso a seconda delle nostre impostazioni ideologiche, del nostro essere maschio o femmina, del fatto di provenire da paesi e culture diverse. E questo contribuisce a far assumere allo studio della storia un significato interculturale.

2.8 Qualche considerazione sulla geografia e sulle scienze sociali

Ho incentrato la riflessione precedente sulla storia perché è la materia sicuramente più difficile da insegnare e quella su cui più si concentra l'attenzione non solo degli insegnanti, ma anche dei media e dell'opinione pubblica. Ma voglio aggiungere qualche considerazione anche sulla geografia (materia in via di estinzione, dato lo spazio sempre minore che le viene attribuito nel curricolo verticale) e sulle scienze sociali (oggi estinte come materia nel primo ciclo scolastico, anche se se ne possono vedere alcune tracce nel nuovo insegnamento intitolato “Cittadinanza e Costituzione”).

La consapevolezza del fatto che lo studio di qualunque società del passato e del presente deve tener conto della sinergia tra aspetti spaziali, temporali e sociali (e quindi debba usare categorie geografiche, storiche, demografiche, economiche, sociologiche, giuridiche, politiche, antropologiche, psicologiche) ha portato in questi anni alla fondazione di un'**area geo-storico-sociale** (Gusso, 2004 a: 48-55 e 154-176). Gli insegnanti ne sono consapevoli e anche le ultime indicazioni ministeriali hanno sottolineato l'importanza di aggregare le riflessioni spaziali, temporali e sociali in un unico asse culturale. Ciò nonostante sappiamo come la resistenza del sistema scolastico e l'interiorizzazione di un modo “canonico” di insegnare fanno sì che oggi storia, geografia, cittadinanza e costituzione, diritto e economia siano impartite (quando ci sono) come materie distinte, in orari diversi, con libri di testo diversi, magari con insegnanti diversi.

Nell'ipotesi di curricolo verticale che ho esposto sopra, le tre dimensioni dell'area sono, invece, sempre fortemente intrecciate sia nella parte del curricolo dedicata all'esperienza, in cui la dimensione interdisciplinare è più forte, sia in quella dedicata allo studio del passato, che è sempre incentrata su Quadri di civiltà e quindi sul complesso delle dinamiche sociali in un determinato spazio e in un tempo determinato.

Ovviamente in questa impostazione la **geografia** non consiste nello studiare a memoria concetti e nomi. Qualche conoscenza mnemonica sarà a volte necessaria, ma è importante che venga ottenuta con metodologie di tipo ludico, che da una parte facilitino l'apprendimento, dall'altra sottolineino il carattere puramente strumentale di questi contenuti, per evitare che gli allievi identifichino la geografia con lo studio mnemonico e quindi la trovino noiosa e sgradevole.

Vere competenze geografiche si ottengono invece imparando a utilizzare gli strumenti della disciplina:

- a) osservare, descrivere, identificare ambienti;
- b) interpretare tracce e attuare su di esse operazioni di classificazione, correlazione, inferenza, generalizzazione, spiegazione;
- c) leggere e rappresentare spazi attraverso diverse forme di simbolizzazione;
- d) costruire e seguire percorsi;
- e) orientarsi;
- f) progettare o riprogettare spazi comuni o pubblici.

È possibile costruire queste competenze se si lavora operativamente sullo spazio esperito (quindi non solo in Italia, ma anche in paesi o continenti visitati) nella scuola primaria, progettando percorsi modulari incentrati in particolare sulla dimensione spaziale; nella secondaria di primo grado, invece, si può spostare l'attenzione anche su spazi non esperiti in Italia, in Europa e nel mondo, esaminando 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, però, è continuare a usare l'approccio più operativo possibile e privilegiare sempre fonti visive e audiovisive, narrative o pittoriche.

2.9 La matrice generativa dell'area geo-storico-sociale

Per aiutare gli insegnanti nella progettazione curricolare in verticale, ho ideato e sperimentato più volte nelle scuole uno strumento che ho chiamato **matrice generativa dell'area geo-storico-sociale**. È costituita da una tabella di otto colonne che dovrebbero coprire tutti i grandi ambiti tematici dell'area e nella quale si devono inserire i titoli dei vari percorsi modulari da realizzare nelle classi.

	Tempo ciclico/lineare (percezione e misurazione convenzionale del tempo)	Storia personale, storicizzazione di esperienze personali, familiari, collettive	Storia locale e del patrimonio culturale	Storia dell'umanità (quadri di civiltà e processi di trasformazione)	Scene sociali e forme di vita associata: modalità, funzioni, ruoli e regole	Grandi problemi del mondo attuale	Orientamento e percorsi/viaggi	Quadri d'ambiente (dal vicino/esperito al lontano/non esperito)
I								
II								
III								
IV								
V								
1								
2								
3								

Come si può vedere, le prime quattro colonne hanno un carattere più temporale, la quinta e sesta più sociale, la settima e ottava più spaziale, ma è evidente che i singoli percorsi modulari possono riferirsi a più colonne contemporaneamente. Per esempio un'unità modulare dedicata a "La festa del mio paese" potrà comparire nella colonna del tempo ciclico e contemporaneamente in quella della storicizzazione di esperienze personali o familiari, in quella della storia locale, in quella delle scene sociali e magari anche in quella dei quadri d'ambiente, se la festa è collegata a qualche caratteristica ambientale del paese.

La denominazione di qualche colonna può apparire un po' generica (per esempio quadri d'ambiente possono essere sia la descrizione del cortile della scuola sia lo studio di una nazione europea), ma ho preferito questa soluzione a quella di moltiplicare eccessivamente il numero delle colonne, che avrebbe comportato il rischio di perdere il significato della matrice. Questa infatti deve consistere in un unico quadro sinottico che permetta di controllare da un lato che la progettazione sia coerente in verticale, dall'altro che non venga attribuito spazio solo a certi aspetti dell'area (tipicamente la storia dell'umanità), mentre se ne trascurano altri essenziali (per esempio la storia locale). Per questo ho chiamato "generativa" questa matrice, perché dovrebbe aiutare a ideare i diversi percorsi didattici.

A partire dalla matrice generativa, potrebbe organizzarsi la progettazione d'istituto in verticale in questo modo:

Progettazione in verticale dell'area geo-storico-sociale

Ambiti tematici	Obiettivi di conoscenze e abilità	Temi per la primaria	Temi per la secondaria
Tempo ciclico e lineare <i>percezione e misurazione convenzionale del tempo</i>			
Storia personale e storicizzazione di esperienze <i>personali, familiari e collettive</i>			
Storia locale e del patrimonio culturale			
Storia dell'umanità <i>quadri di civiltà e processi di trasformazione</i>			
Scene sociali e forme di vita associata <i>modalità, funzioni, ruoli e regole</i>			
Grandi problemi del mondo attuale			

Orientamento e percorsi/ Viaggi			
Quadri d'ambiente: <i>dal vicino/ esperito al lontano/non esperito</i>			

2.10 Per concludere

Compito difficile è insegnare in questi anni di grandi trasformazioni, con allievi molto diversi da quelli della generazione precedente e con la consapevolezza della necessità di rivedere i saperi tradizionali. Particolarmente difficile, poi, insegnare storia.

Ma la capacità di progettare percorsi in grado di rispondere ai bisogni formativi degli studenti è una componente essenziale della nostra professionalità. Per riuscirci bisogna avere chiarezza su alcuni punti (ai quali in questo testo ho cercato di offrire contributi):

- a) le finalità dell'insegnamento, sia sul piano disciplinare che su quello della trasversalità;
- b) gli aspetti essenziali delle discipline (nuclei fondanti, matrice generativa);
- c) gli strumenti per ridurre la molteplicità degli argomenti, accorpendoli secondo modalità che non ne riducano il senso, ma anzi lo amplifichino (tematiche ricorrenti, quadri di civiltà, processi di trasformazione, filoni problematici);
- d) l'importanza di una metodologia di lavoro operativa, attenta alla motivazione degli studenti e legata alla loro esperienza.

Per questo è essenziale cominciare a mettere in discussione il modo tradizionale di fare scuola, a cominciare da un elemento indispensabile: gli insegnanti devono imparare a lavorare assieme, a scambiarsi esperienze e materiali, a progettare in comune, a parlarsi e a collaborare tra i diversi cicli.

Solo così sarà possibile portare avanti la battaglia culturale a cui è chiamata l'attuale generazione di docenti.

Bibliografia

- Aa. Vv., *Per un curriculum continuo di formazione geostorico-sociale nella scuola di base*, Irrsae Lombardia, Milano, 1994, voll. 2
- Aa. Vv., *Dalla storia alle storie. Riflessioni e proposte sulla storia in riferimento al documento di lavoro sul riordino dei cicli scolastici*, "I viaggi di Erodoto", 1997, n. 31, pp. 63-66; poi in Associazione Clio '92, *Oltre la solita storia. Nuovi orizzonti curricolari*, Polaris, Faenza (RA), 2000, pp. 210-220
- Aa. Vv., *Scienze geostorico-sociali per un curriculum verticale. Dalla Ricerca-Azione alla Sperimentazione Assistita*, Irrsae Lombardia, Milano, 1998

- Aa. Vv., ... "non è più la stessa storia!" ..., Ministero Pubblica Istruzione / Direzione Generale Istruzione Professionale – Ipsia "Fermo Corni" Modena, Roma – Modena, 1999 (Aa. Vv., 1999 a)
- Aa. Vv., *Lo sguardo di Giano. La storia del Novecento nella scuola elementare*, Ministero della Pubblica Istruzione / Direzione Generale dell'Istruzione Elementare - Anicia, Roma, 1999 (Aa. Vv., 1999 b)
- P. Bernardi (a c. di), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, Utet Università, Torino, 2006
- A. Bortolotti – M. Calidoni – S. Mascheroni – I. Mattozzi, *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, Angeli, Milano, 2008
- C. Brigadeci - A. Criscione - G. Deiana - G. Pennacchietti, *Il laboratorio di storia. Problemi e strategie per l'insegnamento nella prospettiva dei nuovi curricula e dell'autonomia didattica*, Unicopli, Milano, 2001
- A. Brusa, *Verso una nuova storia generale nel contesto della mondializzazione e nella prospettiva interculturale*, "Strumenti Cres", 2000, n. 25 (supplemento a "Mani Tese", 2000, n. 369), pp. 23-27
- A. Brusa, *Moduli & moduli di storia*, in L. Bresil – M. Tamburiello (a c. di), *Modularità e... Storia*, Cidi di Bari, Bari, s.d. (ma 2001), pp. 5-10
- A. Brusa - L. Bresil (a c. di), *Storia. Il mondo: popoli, culture, relazioni. Laboratorio per l'insegnante: percorsi e materiali di lavoro*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano, 1994-1996, voll. 3
- A. Brusa - A. Brusa - M. Cecalupo, *La terra abitata dagli uomini*, Progedit, Bari, 2000
- L. Cajani (a c. di), *Il Novecento e la storia. Cronache di un seminario di fine secolo*, Ministero della Pubblica Istruzione / Direzione Generale Istruzione Secondaria di I Grado, Roma, 2000
- S. Citterio – M. Salvarezza (a c. di), *L'area geostorico-sociale. Dalla ricerca al curriculum*, Angeli, Milano, 2004
- M. Clementi (a c. di), *La scuola e il dialogo interculturale*, "Quaderni ISMU", 2008, n. 2
- G. Dal Fiume, *Un'altra storia è possibile. Scontro di civiltà, consenso sociale, globalizzazione*, Bollati Boringhieri, Torino, 2005
- C. Grazioli, *Le rilevanze storiografiche e la programmazione del curriculum*, in P. Bernardi (a c. di), *op. cit.*, pp. 58-76
- M. Gusso, *L'approccio all'area: problemi di metodo e proposte, Il contributo della storia e ipotesi per un curriculum continuo di area*, in S. Citterio - M. Salvarezza (a c. di), *op. cit.*, pp. 48-55, 97-108 e 154-176 (Gusso, 2004 a)
- M. Gusso, *Dimensione planetaria della storia ed educazione interculturale*, in S. Presa (a c. di), *Che storia insegno quest'anno. I nuovi orizzonti della storia e il suo insegnamento*, Regione Autonoma Valle d'Aosta / Assessorato all'Istruzione e Cultura – Direzione delle Politiche Educative – Ufficio Ispettivo Tecnico, Aosta, 2004, pp. 93-113 (Gusso, 2004 b)
- E.J. Hobsbawm - T. Ranger, *L'invenzione della tradizione*, Einaudi, Torino, 1987
- I. Mattozzi (a c. di), *Un curriculum per la storia. Proposte curricolari ed esperienze didattiche per la scuola elementare*, Cappelli, Bologna, 1990
- I. Mattozzi, *Il bricolage della conoscenza storica. Stati di cose, processi di trasformazione, tematizzazione, quadri di civiltà, periodizzazione: cinque elementi per modulare la programmazione e il curriculum* in S. Presa (a c. di), *op. cit.*, pp. 47-75
- I. Mattozzi, *Un sapere storico universale è possibile nella scuola primaria? L'insegnamento della storia con i "quadri di civiltà"*, "I Quaderni di Clio '92", 2007, n. 7
- E. Perillo (a c. di), *La storia: istruzioni per l'uso. Materiali per la formazione di competenze temporali degli studenti*, Tecnodid, Napoli, 2002
- E. Perillo – C. Santini (a c. di), *Il fare e il far vedere nella storia insegnata. Didattica laboratoriale e nuove risorse per la formazione storica e l'educazione ai beni culturali*, Polaris, Vicchio del Mugello (FI), 2004
- C. Pontecorvo – L. Marchetti (a c. di), *Nuovi saperi per la scuola. Le Scienze Sociali trent'anni dopo*, Marsilio – Consiglio italiano per le Scienze Sociali, Venezia - Roma, 2007

- G. Procacci, *Carte d'identità. Revisionismi, nazionalismi e fondamentalismi nei manuali di storia*, AM&D – Carocci, Cagliari - Roma, 2005
- M.T. Rabitti (a c. di), *Per il curriculum di storia. Idee e pratiche*, Angeli, Milano, 2009
- M.T. Rabitti – G. Brioni – E. Farruggia, *Descrivere le civiltà. Repertorio di testi descrittivi per costruire quadri di civiltà del Mondo Antico*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG), 2008
- M. Silvani, *L'insegnamento della storia contemporanea nelle scuole italiane: problemi e riflessioni*, in A. Cavalli (a c. di), *Insegnare la storia contemporanea in Europa*, Il Mulino, Bologna, 2005, pp. 163-242

ALLEGATI

Allegato 1: Competenze storiche (Maurizio Gusso – Marina Medi)

STORIA	
MACROCOMPETENZA	
Storicizzare aspetti del passato e del presente per orientarsi nel passato e nel presente e per progettare il futuro, familiarizzando gradualmente con categorie e procedure della storiografia	
Competenze	Loro articolazioni
Storicizzare esperienze e percorsi biografici personali e/o di altri	Collocare esperienze personali in percorsi biografici più ampi Ricondurre percorsi biografici a contesti familiari, di gruppo, sociali, opportunamente storicizzati
Riflettere criticamente sui meccanismi della memoria personale e collettiva e sugli usi sociali della memoria e della storia	Prendere consapevolezza di meccanismi della memoria personale e collettiva come <ul style="list-style-type: none"> - rimozione; - selezione; - gerarchizzazione; - interpretazione; - rielaborazione Riflettere sugli usi sociali della storia e della memoria: <ul style="list-style-type: none"> - conoscenze utili per orientarsi nel mondo in cui si vive e nei propri ruoli/attività/professioni; - assunzione o rifiuto di tradizioni e innovazioni; - storiografia; - conservazione, documentazione e valorizzazione del patrimonio e dei beni ambientali e culturali; - abusi ideologici o propagandistici
Riflettere sui rapporti tra passato, presente e futuro	Mettere a fuoco problemi del presente, cercandone le radici storiche in diverse epoche passate Individuare analogie e differenze tra presente e passato Leggere la stratificazione di tracce e eredità del passato nel presente Individuare nel passato figure di riferimento, impostazioni e soluzioni di problemi, valori, errori da evitare, significativi per orientarsi ed agire nel presente e nel futuro Formulare ipotesi sul futuro o ideare progetti tenendo conto di tendenze, risorse e vincoli del presente e del passato
Familiarizzare con i nuclei fondanti dei saperi storici e in primo luogo della storiografia	Storicizzare aspetti e fenomeni sociali, anche quelli considerati naturali e immodificabili Selezionare e leggere criticamente fonti e testi storiografici Saper operare cognitivamente per: <ul style="list-style-type: none"> - tematizzare; - comparare, correlare; - cogliere mutamenti e permanenze; - contestualizzare nella società, nello spazio e nel tempo;

	<ul style="list-style-type: none"> - comprendere/interpretare/spiegare/argomentare/valutare; - modellizzare; - datare/riordinare cronologicamente/periodizzare <p>Utilizzare le categorie storiografiche fondative (forze geo-storico-sociali, fenomeni/fatti/processi geo-storico-sociali, tempi, spazi, variabili di civiltà, fonti ecc.)</p> <p>Avere consapevolezza della possibile pluralità di storie legate alla diversità di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dimensioni spaziali, scale, contesti; - soggetti; - durate; - variabili (ambientali, demografiche, tecnologiche, economiche, sociali, politiche, culturali) privilegiate; - categorie e modelli interpretativi
<p>Conoscere alcuni processi storici fondamentali, contestualizzandoli nelle diverse scale spaziali, temporali e sociali</p>	<p>Conoscere i grandi processi di trasformazione che hanno caratterizzato:</p> <ul style="list-style-type: none"> - il divenire dell'umanità; - le macroregioni di origine e/o di immigrazione; - lo stato nazionale di origine e/o di immigrazione; - la storia locale
<p>Acquisire metodi e strumenti per comprendere criticamente e storicamente i principali problemi del mondo attuale</p>	<p>Conoscere la dimensione storica dei seguenti ambiti tematici:</p> <ul style="list-style-type: none"> - rapporti tra territori, risorse/patrimoni e popolazioni; - rapporti tra individui, gruppi sociali, istituzioni e società; - diritti/responsabilità, partecipazione, cittadinanza, legalità; - guerra/pace, forme di conflitto, negoziazione, cooperazione, convivenza; - identità/differenze culturali (cultura/culture) e di genere

Allegato 2: Competenze trasversali (Marina Medi)

COMPETENZE TRASVERSALI
<p>Costruzione della conoscenza</p> <p>Comprendere le domande poste e cercare di individuare le risposte corrispondenti Ricerca, acquisire e interpretare dati e informazioni Individuare criteri di classificazione e utilizzarli per descrivere/analizzare una realtà/fenomeno Collegare le informazioni e organizzarle in uno schema o mappa Trovare somiglianze e differenze Individuare rapporti di causa/effetto e costruire itinerari causali Individuare idee-chiave, aspetti principali e secondari di un problema o in un testo Tematizzare Impostare problemi, formulando ipotesi e verificandole Generalizzare (individuare regolarità e proprietà in contesti diversi, astrarre caratteristiche generali e trasferirle in contesti noti) Utilizzare modelli di spiegazione Progettare un'attività Sintetizzare (per esempio mediante riassunti, schemi, diagrammi di flusso, titolazioni)</p>
<p>Comunicazione</p> <p>Comprendere messaggi espressi in linguaggi diversi (orale, scritto, grafico, cartografico, visivo, musicale ecc.) Ascoltare per partecipare alla discussione o al lavoro comune Recuperare informazioni da un testo Definire termini Esprimersi in modo orale, scritto, grafico, visivo e multimediale Utilizzare linguaggi simbolici (tabelle, grafici, diagrammi, mappe, carte) Utilizzare in modo pertinente concetti concreti e astratti Esprimere idee personali</p>
<p>Metodo di studio e metacognizione</p> <p>Ricordare l'argomento di studio e usarlo come generatore di senso del lavoro Ricerca le informazioni in modo non superficiale Collegare le nuove conoscenze con quelle già possedute Utilizzare strumenti di organizzazione e memorizzazione delle informazioni (adeguati al tema e all'età) Organizzare il lavoro e i materiali in base a un ordine personale, ma funzionale, continuativo e completo Esporre quanto appreso in modo che risulti documentato, lineare, sintetico e comprensibile Ricostruire il percorso di apprendimento in modo metacognitivo e metaemozionale</p>
<p>Autocontrollo</p> <p>Rispettare le norme del regolamento scolastico e di classe Intervenire con pertinenza, rispettando il proprio turno Controllare le proprie reazioni e usare un linguaggio corretto Mantenere la concentrazione Fare scelte coerenti rispetto allo scopo</p>
<p>Responsabilità</p> <p>Rispettare le strutture, l'arredamento scolastico e l'ambiente esterno</p>

Tenere in ordine il proprio materiale scolastico
Impiegare gli strumenti in modo adeguato
Seguire le indicazioni di lavoro e rispettare i tempi di consegna

Socializzazione

Rispettare gli altri
Ascoltare le opinioni altrui e accettare le decisioni della maggioranza
Lavorare in gruppo collaborando, mediando, assumendo iniziative
Partecipare alle iniziative proposte dalla scuola, contribuendo al lavoro comune
Superare i risentimenti personali

Conoscenza di sé

Saper riconoscere e valutare le proprie doti e i propri limiti
Saper giustificare le proprie scelte
Saper individuare i propri interessi e aspirazioni
Riconoscere i propri errori e accettare suggerimenti
Essere capace di cambiare punto di vista e di autocriticarsi
Mostrare curiosità
Prender coscienza dei propri bisogni formativi, interessi, motivazioni e comunicarli

Allegato 3: Nuclei fondanti di storia (Maurizio Gusso – Marina Medi)

<p style="text-align: center;">CONOSCENZE espresse in termini di campi concettuali</p>	<p style="text-align: center;">ABILITÀ</p>
<p>1. Forze geo-storico-sociali: individui, gruppi sociali primari e secondari, generi, generazioni, comunità, movimenti, istituzioni, società, ambienti, civiltà; attori sociali; personaggi storici; soggettività/punti di vista/intenzioni/progetti; tipi di relazione tra forze geo-storico-sociali; ecc.</p> <p>2. Fenomeni/fatti/processi geo-storico-sociali: avvenimenti, eventi cruciali/simbolici, strutture persistenti, processi (persistenze/mutamenti/trasformazioni evolutive/rivoluzionarie; tipi di relazione (es.: causa/condizione/fattore, conseguenza; interazione/interdipendenza) tra fenomeni geostorico-sociali e tra forze e fenomeni geo-storico-sociali ecc.</p> <p>3. Spazi/spazialità: spazio vissuto/rappresentato/misurato/organizzato socialmente; territorio; paesaggio; regione funzionale/amministrativa; confine/frontiera; relazioni spaziali (es.: centro/semiperiferia/periferia); scala spaziale ecc.</p> <p>4. Tempi/temporalità: tempo vissuto/rappresentato/misurato/organizzato socialmente; anteriorità, posteriorità, contemporaneità; presente/passato/futuro; durata; periodo; tempo storico: datazione, era, epoca, ciclo/congiuntura, cronologia, periodizzazione ecc.</p>	<p>1. Compiere operazioni sulle forze geo-storico-sociali:</p> <ul style="list-style-type: none"> - riconoscimento e classificazione; - ricostruzione di percorsi biografici personali e di biografie di personaggi storici; - individuazione di soggettività/punti di vista/intenzioni/progetti; - comparazione (analogie e differenze); - individuazione di relazioni; ecc. <p>2. Compiere operazioni sui fenomeni/fatti/processi geo-storico-sociali:</p> <ul style="list-style-type: none"> - riconoscimento; - classificazione dei fenomeni geo-storico-sociali in base alle loro diverse durate (avvenimenti di breve durata, eventi cruciali/simbolici, cicli/congiunture di media durata, strutture di lunga durata), alla scala spaziale e alla rilevanza storica; - comparazione (analogie e differenze); - individuazione di permanenze/mutamenti/trasformazioni; - individuazione di relazioni; - tematizzazione; - problematizzazione ecc. <p>3. Compiere operazioni sui contesti spaziali:</p> <ul style="list-style-type: none"> - riconoscimento e classificazione; - comparazione (analogie e differenze); - orientamento spaziale; - individuazione di relazioni; - uso di misurazioni/rappresentazioni (es.: cartografia storica) <p>4. Compiere operazioni sui contesti temporali:</p> <ul style="list-style-type: none"> - orientamento temporale; - datazione relativa e assoluta; - periodizzazione; - misurazione di durate; - confronto fra durate; - costruzione di cronologie, mappe di

<p>5. Variabili di civiltà:</p> <p>5.1 Variabili ambientali e relative alla cultura materiale: ambiente (ecosistema; <i>habitat</i>; relazioni uomo/ambiente; sviluppo sostenibile; squilibri territoriali; inquinamento ecc.); cultura materiale (risorse; bisogni: alimentazione, abbigliamento, abitazione, trasporti ecc.); tecniche/tecnologie (materie prime; fonti di energia; macchinari; invenzione/innovazione ecc.); demografia (popolazione, densità, mortalità, natalità, fertilità, popolamento, movimenti di popolazione, tipi di insediamento; nomadi, seminomadi, sedentari; villaggio, città, metropoli; fenomeni migratori ecc.)</p> <p>5.2. Variabili economiche: economia; forme di relazioni economiche; sistemi economici/tipi di economie (per es. di mercato, mista, pianificata); forme di scambio economico; economie monetarie e non monetarie; banca; produzione, distribuzione, consumo; settori produttivi; caccia/pesca/raccolta, agricoltura, pastorizia/allevamento, artigianato, commercio, manifattura, industria, servizi, pubblica amministrazione, ricerca scientifica, finanze; tipi di reddito; occupazione; mercato del lavoro; modi di produzione, formazioni economico-sociali, rapporti sociali di produzione; globalizzazione economica; scambio economico; ricchezza/povertà; crescita; capitale; banca, borsa; ecc.</p> <p>5.3 Variabili sociali: organizzazione sociale; forme di relazioni sociali; socializzazione, famiglia/parentela/lignaggio; comunità; ruoli; divisione sociale/sexuale/territoriale del lavoro; classi/ceti/ordini/caste; liberi, semiliberi, schiavi, servi, salariati; stratificazione/mobilità/gerarchia; conflitto/negoziazione/cooperazione/convivenza; lavoro; forza-lavoro; occupazione; movimenti sociali; élite/masse ecc.</p> <p>5.4 Variabili politico-giuridico-istituzionali: politica; forme di relazioni politico-giuridico-istituzionali; sistemi politici; forme di potere, rappresentanza e partecipazione; cittadinanza; forme di organizzazione politica/Stato/governo; divisione dei poteri; sistemi elettorali; sistemi tributari; politica economica/sociale/culturale/interna/estera; libertà/eguaglianza/solidarietà; pluralismo; violenza/non violenza; guerra/pace; diritto/diritti; doveri/responsabilità; regole/norme/leggi/Costituzioni; valori/principii; legalità/legittimità/liceità; pubblico/privato; Chiese; esercito; diplomazia; proprietà/possesso; inclusione/esclusione; minoranza/maggioranza; consenso/dissenso; istituzioni; movimenti;</p>	<p>contemporaneità, grafici temporali ecc.</p> <p>5. Compiere operazioni sulle variabili di civiltà:</p> <ul style="list-style-type: none"> - riconoscimento e classificazione; - comparazione; - individuazione di relazioni fra variabili di civiltà differenti
--	---

<p>partiti; sindacati; associazionismo; organizzazioni internazionali e non governative; ecc.</p> <p>5.5 Variabili culturali: cultura/culture/subculture; appartenenza/identità/differenza; concezioni culturali del mondo (magiche, religiose, laiche); acculturazione/inculturazione; omologazione culturale; immaginario, mentalità, rappresentazioni, ideologie, modelli culturali, pregiudizi; lingue/linguaggi; forme di relazioni culturali (scambi, conflitti ecc.); riti/miti; simbolo; etiche; filosofie; scienze; arti; eredità culturali, tradizioni/innovazioni; mezzi per comunicare ecc.</p> <p>6. Memoria/biografia/storia/immagini della storia/storiografia: memoria collettiva; oblio; rappresentazioni/immagini della storia; usi sociali e ideologici della memoria e della storia; rapporti fra memoria, biografia, cronaca e storia; storicità; storiografia ecc.</p> <p>7. Tracce/fonti: traccia; fonte; reperto; documento/monumento; tipologia delle fonti; ecc.</p> <p>8. Patrimonio storico: bene culturale/patrimonio ambientale, culturale e storico; archivio; museo; conservazione/valorizzazione del patrimonio ecc.</p> <p>9. Modalità di indagine/conoscenza storica: descrizione, narrazione, comprensione, interpretazione, spiegazione, argomentazione, valutazione; comparazione; modelli storiografici ecc. (cfr. i punti 1, 2, 3, 4, 5)</p>	<p>6. Compiere operazioni su memoria/biografia/storia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - distinzione fra memoria, biografia, storia e storiografia - riconoscimento di meccanismi della memoria personale e collettiva (rimozione, selezione, gerarchizzazione, interpretazione, rielaborazione); - riconoscimento, classificazione e analisi critica di rappresentazioni/immagini della storia e di usi sociali e ideologici della memoria e della storia; - individuazione di relazioni fra memoria, biografia, cronaca, storia e storiografia <p>7. Compiere operazioni sulle fonti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - selezione; - classificazione; - critica; - interrogazione e ricerca di informazioni e di inferenze; - comparazione e costruzione di serie (anche quantitative) <p>8. Compiere operazioni sul patrimonio storico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - riconoscimento e fruizione appropriata del patrimonio storico ecc. <p>9. Compiere operazioni sulle modalità di indagine/conoscenza storica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - descrizione di situazioni; - narrazione di avvenimenti/processi; - comprensione/interpretazione/spiegazione di processi/problemi mediante modelli storiografici;
---	--

<p>10. Testi storiografici esperti, divulgativi, didattici: testi storiografici/divulgativi/didattici orali/scritti/ multimediali</p>	<ul style="list-style-type: none">- comparazione;- distinzione fra giudizi di fatto e giudizi di valore <p>10. Compiere operazioni su testi storiografici, divulgativi, didattici (descrittivi, narrativi, argomentativi, normativi):</p> <ul style="list-style-type: none">- lettura selettiva;- interpretazione;- schematizzazione;- comparazione;- produzione
--	--