

I nuovi curricoli di storia

alcune questioni - parte 1

di *Flavia Marostica*
IRRSAE Emilia Romagna

Il cambiamento ... può sconvolgere gli insegnanti e sconcertare i genitori che hanno sempre inquadrato la scuola nel blocco monolitico delle loro certezze...

Il cambiamento richiede un ripensamento, una nuova stima e una rivalutazione delle prassi consolidate e mette in discussione ciò che è sempre stato fatto ed accettato ...

“Relazione europea sulla qualità dell’insegnamento scolastico Sedici indicatori di qualità (maggio 2000)”

1. Considerazioni generali

Con questo titolo si è svolto a Bologna il 3 ottobre 2000, la mattina nell’Aula Magna dell’Università (Santa Lucia) e il pomeriggio al Liceo Righi, un Convegno di aggiornamento/formazione in servizio, organizzato congiuntamente dal Servizio metodi e tecniche della ricerca e della sperimentazione educative dell’IRRSAE ER all’interno del *Progetto ESSE Didattica della storia e delle scienze sociali*, dal CIRE (Centro interdipartimentale di Ricerche Educative) e dal DDS (Dipartimento di Discipline Storiche) dell’Università di Bologna.

Obiettivo dell’incontro era un confronto, alto e allargato, tra tutti i soggetti coinvolti nella ricerca in didattica della storia - dall’Università agli IRRSAE, dal MPI agli Istituti storici della Resistenza, dalle Associazioni disciplinari e professionali alle Scuole dell’autonomia di ogni ordine e grado - per approfondire alcune questioni e per raccogliere contributi

utili per:

- la riconversione, nel breve periodo, dei programmi in attuazione in curricoli organizzati in funzione della costruzione di abilità, conoscenze, competenze di base e trasversali,
- la definizione dei Piani dell’Offerta Formativa, per quanto riguarda la qualità dell’offerta nell’ambito della didattica disciplinare,
- gli sviluppi del dibattito più ampio per la stesura dei nuovi curricoli in vista dall’attuazione del riordino dei cicli.

Il nuovo anno scolastico è, infatti, caratterizzato da un lato dall’avvio della piena realizzazione dell’autonomia scolastica e da un altro lato dalla preparazione dell’attuazione del riordino dei cicli e dei nuovi curricoli organizzati per abilità, conoscenze, competenze di base e trasversali. Diventa, quindi, improrogabile nelle scuole, in questa fase interessante, ma anche complessa di trasformazioni, un significativo sforzo di rivisitazione delle discipline e di ricerca nelle didattiche disciplinari che richiedono un grande, anzi straordinario, impegno culturale e professionale. Diventa, altresì, urgente mettere in rete le elaborazioni fatte in diverse sedi, comprese quelle istituzionali, per approfondire, portare a sintesi, tradurre in precise proposte a carattere disciplinare e trasversale, con il maggior grado di consenso possibile e con il contributo determinante della elaborazione della scuola reale, un percorso che è stato segnato da elaborazioni importanti come:

- il Documento che è scaturito dai lavori della cosiddetta *Commissione dei Saggi, Conoscenze fondamentali nelle scuole per i prossimi decenni*, del maggio 1997, che ha segnato l’avvio del dibattito,
- il Documento del Gruppo ristretto di Saggi, *I contenuti essenziali per*

la formazione di base, del marzo 1998,

- il Documento del Gruppo di studio tecnico del MPI, *Competenze e curricoli: prime riflessioni*, dell’aprile 2000,
- la *Sintesi* dei Gruppi di lavoro della Commissione di studio per il programma di riordino dei cicli di istruzione del 12 settembre 2000
- ora anche dal *Programma quinquennale di progressiva attuazione della legge 30/2000 di riordino dei cicli di istruzione* approvato dal Consiglio dei Ministri il 3 novembre,

oltre che da importanti tappe di tipo normativo quali, per citare solo quelle più importanti:

- la Legge 9 del 1999 con l’elevamento dell’obbligo scolastico,
- il Decreto 275 del 1999 con il regolamento dell’autonomia delle istituzioni scolastiche,
- la Legge 144 del 1999 con l’obbligo formativo e i percorsi di istruzione tecnica superiore,
- la legge 30 del 2000 con il riordino dei cicli scolastici.

Con questa duplice attenzione, dunque, l’elaborazione delle scuole e l’elaborazione a livello nazionale, e nella convinzione della enorme ricchezza che non può non venire dalla messa in rete di livelli diversi ma complementari di lavoro sulle stesse questioni, l’IRRSAE ER (nelle persone di chi scrive in qualità di Responsabile del Progetto, di Claudio Dellucca e Mauro Levratti che collaborano al Progetto e di Antonio Damiano Responsabile della Segreteria del Servizio), per svolgere il suo ruolo istituzionale di supporto e di sostegno alla ricerca e alla riflessione delle scuole, ha organizzato il Convegno e ha invitato alla partecipazione da un lato i soggetti che in questi ultimi anni hanno dato, senza ombra di dubbio, i contributi più significativi nel percorso di definizione dei nuovi curricoli di

storia a livello nazionale, da un altro lato le scuole statali e non statali di ogni ordine e grado della regione, ovvero i docenti di storia compresi quelli impegnati nell'educazione degli adulti di cui, anzi, è stata caldeggiata una significativa partecipazione.

Per rendere, anzi, più significativo lo scambio di contributi per un verso è stata cura attenta dell'Istituto predisporre, anche sulla base delle precise indicazioni dei relatori, un numero non indifferente di testi pubblicati recentemente sui temi in discussione (si veda la tabella 1 con l'elenco dei materiali messi in cartella), per un altro verso è stata segnalata ai Dirigenti scolastici l'importanza delle elaborazioni dei Docenti delle scuole ed è stata cortesemente sollecitata la loro collaborazione nella predisposizione della esposizione delle ricerche e delle esperienze maturate finora nelle loro scuole.

Per rendere, infine, ancora più ricco di stimoli l'incontro, è stata data la possibilità, per presentare la loro produzione di grande interesse sui temi in discussione, di allestire tre banchetti, uno all'IRRSAE Puglia con il testo di Antonio Brusa Anna Brusa Marco Cecalupo *La terra abitata dagli uomini (Didattica storica interculturale)*, uno degli Istituti storici della Resistenza con le loro elaborazioni sui curricoli di storia tra le quali la più recente *Il curricolo verticale di storia* di Mario Pinotti allora in corso di pubblicazione su *Italia contemporanea*, uno dell'Associazione Clio 92 con il testo curato da Paolo Bernardi Enzo Guanci Lina Santopaolo *Oltre la solita storia: nuovi orizzonti curricolari*. I tre banchetti sono stati visitati da un numero altissimo di presenti e hanno distribuito praticamente la quasi totalità dei materiali (davvero molti) esibiti.

Una conferma questa dell'interesse e della motivazione che hanno portato al Convegno un numero davvero straordinario di persone, circa settecento, se si pensa che si trattava di un incontro che riguardava una e

una sola materia, e che induce, insieme con la constatazione dell'attenzione concentrata e costante con cui sono state seguite le comunicazioni del mattino e l'ordine e la partecipazione costruttiva che hanno connotato i lavori del pomeriggio, il fondato motivo di ritenere di essere arrivati alla stragrande maggioranza delle scuole della regione che nell'anno scolastico 2000-2001 sono circa 650, una ottantina delle quali non statali.

2. La ricerca e le proposte dell'Università, delle Associazioni, degli IRSSAE

Il saluto e l'avvio dei lavori sono stati svolti da Franco **Frabboni**, Presidente dell'IRSSAE ER e del CIRE, che ha ringraziato il Servizio per il lavoro appassionato ma rigoroso e puntuale che sta facendo sulla didattica della storia e delle scienze sociali e ha riconosciuto che il settore della storia sta portando un contributo molto vivace e davvero determinante nel passaggio dai programmi ai curricoli per competenze nella scuola dell'autonomia e del riordino dei cicli, non solo nel suo specifico, ma anche in chiave trasversale.

Chi scrive, invece, ha scelto, in una ragionamento intitolato *Dalla letteratura didattica alla didattica disciplinare*, di introdurre le comunicazioni del mattino, focalizzando l'attenzione su tre questioni essenzialmente, in riferimento alle quali sono state poste ai relatori e anche alle scuole una serie di interrogativi. La prima questione. In molti luoghi viene chiesto alla scuola di assumere come obiettivo prioritario la costruzione nei giovani della capacità di essere flessibili. La parola è provocatoria, ma è una questione molto importante. Quindi il **primo** interrogativo è proprio questo: in una società caratterizzata dalla complessità, che vive cambiamenti sempre più rapidi e pervasivi e nella quale il diverso è sempre più presente, in che misura e in che modi la

storia può contribuire a mettere i giovani in grado di essere flessibili? Seconda questione. Uno degli elementi di ansia consiste nel fatto che esistono in questa fase due livelli di elaborazione: uno nazionale e uno locale (la singola istituzione scolastica). Il lavoro è intenso, ma c'è il rischio della sfasatura. Per il livello nazionale i punti di riferimento obbligati sono i documenti e le leggi elencati nel precedente paragrafo. In particolare nella *Sintesi* del 12 settembre ci sono alcuni punti specifici per la storia:

- il gruppo n° 8 (obbligo) sostiene che i primi due anni della secondaria dovrebbero essere conclusivi per le discipline dell'area dell'equivalenza e dovrebbero essere organizzati in continuità con la scuola di base; la storia sistematica dovrebbe così terminare nel 2° anno; vengono inoltre avanzate ipotesi anche per il triennio successivo,
- il gruppo n° 7 (curricoli) ha individuato una serie di criteri ai quali dovrebbero ispirarsi i curricoli (il primo di questi è quello della essenzialità) e ha affermato che nella seconda parte della scuola di base dovrebbe avere inizio la sistemazione degli oggetti di conoscenza per "scaffali disciplinari" in un arco di tempo di almeno 4 anni; è individuata così un'ipotesi di verticalità che si articola in 3 fasi:
 - fase della grammatica, dei prerequisiti;
 - fase della conoscenza organica e sistematica, storia generale;
 - fase relativa agli approfondimenti nel triennio.

Per il livello locale. Le scuole dell'autonomia sono soggetti di ricerca anche sul piano metodologico-disciplinare al pari di tanti altri soggetti e sono tenute a progettare l'insieme dell'offerta formativa, compresa quella sui curricoli disciplinari, con la responsabilità di individuare i supporti che possono garantire gli apprendimenti dei ragazzi e con lo scopo di essere luogo d'incontro di tre tipologie di saperi: sapere quotidiano informale,

sapere esperto formale, sapere didattico.

Ecco allora il **secondo** interrogativo: essendoci, nella transizione, due canali paralleli di elaborazione, nelle scuole - che debbono comunque decidere ed attuare, mentre a livello nazionale ci sono i lavori in corso - come orientarsi nell'insegnamento della storia o almeno come non disorientarsi? Come far tesoro delle elaborazioni in fieri a livello nazionale? E il **terzo** interrogativo: per farsi carico in particolare dell'apprendimento dei bambini e dei ragazzi, come supportare la costruzione di competenze e conoscenze con le risorse messe a disposizione dalla disciplina storica?

Terza questione. Tutti i documenti usano alcune parole chiave solo apparentemente semplici e che aprono interrogativi fondamentali. Riducendo, esse sono le seguenti:

- **curricolo**: tra i diversi significati quello che interessa in questa sede è quello relativo alle scelte mirate a sostegno dell'apprendimento dei ragazzi; il **quarto** interrogativo potrebbe allora essere: come può essere un curricolo minimo praticabile e significativo, in grado di garantire una formazione storica di base, una mappa di conoscenze permanenti e integrabili perché si possiedono gli strumenti per farlo?
- **disciplina**: è un sistema organico di conoscenze e un sistema di ordinamento delle conoscenze, quindi lavorare con le discipline vuol dire lavorare con le conoscenze di quella disciplina; è fondamentale, allora, avere ben presenti i risultati della ricerca scientifica odierna, nel nostro caso della storiografia contemporanea per evitare quelli che Mattozzi chiama i "fossili concettuali". Il **quinto** interrogativo non può non essere: cosa è la storiografia oggi?
- **nuclei fondanti**: sono le macroconcettualizzazioni di fondo di una disciplina che diventano strumenti di lettura della realtà e quindi strumento di costruzione delle competenze. Il **sesto** interrogativo allora è: quali sono i nuclei fondanti che

possono servire per costruire un curriculum di storia oggi alla luce della ricerca storiografica contemporanea? In particolare quali sono gli organizzatori cognitivi che possono anticipare la costruzione di altre conoscenze?

- **conoscenze**: finalmente non si parla più di contenuti, ma di conoscenze ovvero di informazioni elaborate da operatori cognitivi (dichiarative, procedurali, pragmatiche). Il **settimo** interrogativo è: se la storia è un sistema organizzato di conoscenze e se deve esserci un certo momento del curriculum in cui si affronta il sistema delle conoscenze chiamato storia, cosa vuol dire "storia sistematica"? cosa vuol dire "storia generale"? come si può individuare una curricula delle conoscenze, evitando le ripetizioni? e, se le conoscenze sono informazioni elaborate e organizzate, come fare una curricula delle operazioni di pensiero che consentono di costruire le conoscenze?
- **competenze**: le più chiare sono le definizioni brevi ("conoscenze in azione") e quelle elaborate in sede non scolastica ("insieme di risorse di cui un soggetto deve disporre per affrontare efficacemente la vita e il lavoro", "insieme di potenzialità, di risorse che si acquisiscono non solo con l'apprendimento ma continuamente"). L'**ottavo** interrogativo da porre è: quali competenze l'insegnamento-apprendimento della storia può costruire o contribuire a costruire? quali entro i 9 anni dell'obbligo? quali nei 3 anni terminali della secondaria?

Ultimo interrogativo di fondo per concludere. Un vecchio articolo di Mattozzi del 1978 aveva in dedica una frase di Goethe che diceva "D'altronde detesto tutto ciò che mi istruisce soltanto, senza ampliare o accrescere immediatamente la mia attività". C'è da chiedersi se è possibile oggi finalmente avere un curriculum di storia in grado di convincere gli studenti a impegnarsi in qualcosa che non solo è utile perché dà loro ricchezza e profondità di strumenti,

ma anche è in grado di appassionarli e di suscitare in loro interesse e amore?

Nella Sintesi dei Gruppi di lavoro della Commissione di studio per il programma di riordino dei cicli di istruzione presentata il 12 settembre 2000 è ipotizzata una strutturazione dell'intero curriculum di 12 anni (7 del ciclo primario e 2+3 del ciclo secondario) in tre fasi:

- la prima riservata all'acquisizione degli "**strumenti** che ne permettono la conoscenza" (grammatica della disciplina)
- la seconda, da collocare "nella parte terminale del ciclo di base ... e nei primi due anni del ciclo secondario", alla "conoscenza organica della materia" o "conoscenza **sistematica**"
- la terza nel triennio terminale del ciclo secondario ai "percorsi che consentono **approfondimenti** particolari" su "nodi metodologici e contenutistici ritenuti cruciali".

Tuttavia. Nonostante la diffusa abitudine di presentare le ipotesi curriculari, partendo dal primo segmento di percorso scolastico, nell'impostazione dei lavori del Convegno è stata fatta la scelta di seguire un altro ordine (dal Novecento alla Nuova storia generale alla Storia mondiale alle Nuove tecnologie alle Operazioni cognitive e ai Quadri di civiltà) che, a partire dalle esigenze di correttezza storiografica nella trattazione del Novecento e dalla opportunità di non disorientare i ragazzi con impostazioni divergenti e non omogenee in riferimento ai diversi periodi storici da trattare, intendeva motivare e argomentare le scelte per la definizione dei nuovi curricula di storia. Non si tratta, per altro, come è evidente in tutte le comunicazioni, di secondarizzare l'insegnamento della storia, ma di partire dalle finalità e dagli obiettivi generali dell'insegnamento della storia per articolare l'intero percorso in modo funzionale al conseguimento pieno di essi.

Anche in questa breve esposizione è stato mantenuto lo stesso ordine di

ragionamento, pur distinguendo tre aspetti, per altro complementari, e senza alcuna neppure minima pretesa di affrontare l'intera gamma di questioni connesse con i nuovi curricoli che sono di portata ben più ampia e complessa.

2.1. Le tre fasi dei curricoli

Per superare una delle caratteristiche che pesano sull'attuale insegnamento della storia, la ciclicità ovvero la ripetizione per tre volte della storia generale, Cesare Grazioli dell'ISTORECO (Istituto storico della Resistenza) di Reggio Emilia nella sua comunicazione *Il Novecento* propone che la storia generale nei nuovi curricoli sia insegnata/appresa "una volta sola e bene" e con una grande attenzione all'età evolutiva dei bambini/ragazzi; in particolare che la storia del Novecento (con la quale comunque i giovani dovranno cimentarsi almeno due volte, alla fine della parte sistematica e alla fine dell'intero percorso scolastico), per ragioni prima di tutto storiografiche, sia insegnata/appresa non per "sequenze monolineari", ma in modo "modulare/reticolare". Di conseguenza, se non si vuole disorientare gli studenti con un insegnamento/apprendimento del Novecento disomogeneo rispetto la prassi didattica precedente, è inevitabile "rivisitare" anche tutta la storia dei periodi precedenti.

La storiografia, infatti, che ricostruisce il Novecento configura il secolo come un "grappolo di temi", di "grandi scenari": è il secolo della rivoluzione demografica che vede il passaggio dal regime tradizionale a quello moderno, è il secolo della transizione dall'industrialismo al postindustrialismo e da un modello ad un altro di organizzazione della società, è il secolo della trasformazione dello stato attraverso le guerre, lo scontro delle ideologie, la spaccatura tra diverse zone del mondo, la decolonizzazione, la globalizzazione, è il secolo delle masse che diventano soggetti della storia e si diversificano in una pluralità di

soggetti titolari di cittadinanza. Poiché ciascuno dei fenomeni evidenziati dalla storiografia ha caratteristiche processuali peculiari (si può parlare di secolo a geometrie variabili), le conseguenze sul piano didattico sono che ciascuno di essi richiede una diversa periodizzazione del secolo e può essere collocato su scale spaziali assai diversificate che vanno da quella mondiale a quella locale, ma sempre comunque in scale temporali grandi o di lunga durata, dal momento che nessuno di essi può essere preso in considerazione nel tempo breve. Lavorare su questi fenomeni consente di acquisire "uno sguardo di insieme", di impadronirsi del "senso generale del secolo", che successivamente può venire integrato arricchito riorganizzato, ed è l'unico modo in cui è possibile affrontare l'intero secolo e in modo storiograficamente corretto.

Antonio Brusa dell'Università di Bari e di Pavia ha iniziato la sua comunicazione su *La nuova storia generale*, affermando che il problema delle modalità di selezione di cosa è importante insegnare non è un problema nuovo, almeno da quando, a partire dagli anni sessanta, la storiografia ha cominciato a cimentarsi con la complessità e si è arricchita sia per temi che per soggetti di osservazione ed è andata in crisi la sua "unicità" per la pressione di "altri" (popoli, paesi, società del mondo) di cui non si poteva più non parlare: "il passato è diventato immenso". Solo che, mentre finora la scelta era demandata al singolo docente, ora la selezione si pone come "problema pubblico".

Per evitare sia il criterio del "politicamente corretto" o della "par conditio" in base al quale se si parla di Robespierre non si può non parlare della Vandea, sia quello della "unicità della Storia" secondo il quale la storia non si può altro che bignamizzare e per evitare anche una forma di nuovo enciclopedismo impraticabile e perciò frustrante che ha caratterizzato negli ultimi dieci anni la vita della scuola, bisogna avere

chiarezza che in questa sede l'unica finalità da assumere è la formazione dei giovani e la comprensione da parte loro che la disciplina è bella e dà loro molte risorse: la storia, infatti, deve servire prima di tutto a dare **strumenti di orientamento** (nel presente e per il futuro), una bussola, una mappa nuova, in termini di tempo spazio profondità, di ricostruzione e interpretazione del mondo, a partire dal punto di vista di oggi e dalla cultura comune contemporanea: questa mappa del passato può essere chiamata "nuova storia generale" e può servire a orientare, attraverso quelle che tutti gli storici individuano come le periodizzazioni elementari del passato, le due grandi cesure/ spaccature traumatiche che sono:

- la rivoluzione del neolitico
- la rivoluzione industriale

che individuano in accumulo, non in successione, tre diverse forme di società:

- società di nicchia
- società agro-pastorali con nomadi e sedentari
- società industriali.

ciascuna delle quali istituisce un particolare rapporto tra l'uomo e l'ambiente.

L'uomo moderno sovrappone in sé tutte le conquiste di tutte queste tappe.

Perché questa mappa non si limiti a ricostruire, ma sia in grado anche di tradursi in acquisizione di competenze ovvero nel possesso di una **mappa intellettuale** che permetta di organizzare le informazioni, il bambino/ragazzo deve strutturare il senso del tempo attraverso la ricerca fatta dagli storici che appunto sul tempo hanno lavorato. Come sostiene Lucien Febvre, la percezione del tempo è la "percezione delle differenze": questo deve essere l'obiettivo principale dell'insegnamento della storia. Il tempo, infatti, è confronto tra conoscenze e percezione delle differenze tra esse. Lavorando in questo confronto tra diverse società e percependo le differenze il giovane impara a costruire nella propria mente prima di tutto una sorta

di scaffale elementare fatto di caselle diverse, corrispondenti alle diverse società esaminate, in cui può inserire e sistemare le cose che sa e che impara. I giovani, infatti, sono portatori di molte informazioni che vengono dai saperi quotidiani (famiglia, amici, televisione, cinema, computer, telefonini...) alle quali si aggiungono altre dalla scuola. Se rimangono ammassate nel "mucchio selvaggio" e non vengono ordinate non sono utilizzabili. Il compito della scuola è di strutturare le informazioni in modo che si trasformino in conoscenza precisa che ha funzione di organizzazione rispetto le altre conoscenze. Questo è il significato dell'insegnamento della storia.

Risulta così chiaro anche il rapporto tra **curricolo nazionale e curricolo locale**: alcune proposte sensate, fatte dagli storici, che devono poi essere interpretate e adattate alla realtà dei diversi gruppi in apprendimento, per far in modo che i ragazzi apprendano non tutto ciò che è importante, ma le differenze. Capire le differenze è il programma di base. La parte di approfondimento viene scelta dopo; ma non deve essere un obbligo, ci vuole flessibilità.

È necessario, infine (the last, but not the least), far capire che la storia non solo è utile, ma è anche bella e fare in modo che i giovani diventino curiosi di storia dopo, nella vita.

Dalla constatazione della sensazione di essere finalmente ad una svolta dell'insegnamento della storia in grado di valorizzare alcune esperienze innovative fatte, ma anche di chiudere con una tradizione di stampo ottocentesco, è partito Ivo Mattozzi dell'Università di Bologna e di Bolzano nella sua comunicazione su *Le operazioni cognitive e i quadri di civiltà* in cui ha focalizzato il ragionamento sull'avvio agli studi storici per i bambini della nuova scuola primaria.

Nelle tre fasi individuate per i nuovi curricula è evidente l'intento di pensare ad un percorso in cui vengono in ciascun segmento capitalizzate precise competenze e conoscenze capaci di essere integrate con quelle

dei segmenti successivi. Se, dunque, si prevede nel terzo segmento la lettura di opere storiografiche esperte e approfondimenti tematici e settoriali e nel secondo, che si conclude con il biennio iniziale di scuola secondaria, la conoscenza delle "grandi trasformazioni del mondo" e delle "le grandi durate", è necessario chiedersi cosa proporre nel primo segmento per avviare i bambini allo studio della storia "in modo **motivato e attrezzato**" o, in altre parole, con la curiosità di cimentarsi con lo studio sistematico della storia e con gli schemi e modelli concettuali necessari per farlo.

La storia, infatti, è in grado di alimentare i processi cognitivi, soprattutto se si avvale anche delle nuove tecnologie dell'informazione: nei testi le conoscenze storiche sono costruite mediante operazioni mentali e mediante le fonti, sono organizzate da operazioni cognitive e schemi di conoscenza "che attivano il rapporto tra presente e passato". Le concettualizzazioni, infatti, sono state elaborate dagli storici che hanno istituito una relazione tra il loro presente in cui hanno elaborato le proprie rappresentazioni e il passato che hanno voluto rappresentare. Da un altro lato è importante lavorare sulla visione che i bambini hanno della disciplina e più in generale dell'ambito disciplinare: è, così, indispensabile costruire il concetto di "**passato storicizzabile**" e formare il concetto di "**conoscenza storica**": "la storia non è il passato, ma ... una rappresentazione costruita da qualcuno rispetto a qualcosa del passato", compresa la storia generale. Solo così i bambini, cimentandosi a decodificare testi e a leggere le fonti, possono capire che, oltre la storia che studiano a scuola, c'è anche altra storia; e imparano, inoltre, a usare procedure corrette, a costruire un "sistema di conoscenze", ad acquisire abilità operative funzionali all'organizzazione spaziale e temporale delle informazioni. Ma i bambini vanno impegnati "in ricerche su campi tematici e orizzonti temporali adeguati al loro

livello di competenze", prima mediante le fonti e dopo nella costruzione di "**quadri di civiltà**" che sono gli scenari/contesti e rappresentano il passaggio verso la storia sistematica. Dalle esperienze del presente percepita immediatamente dai bambini, gli orizzonti temporali via via si allargano e sono possibili delle generalizzazioni, dal passato della classe e biografico (che è di pochissimi e pochi anni) al passato degli adulti (che può essere di qualche o più decenni, a seconda del numero delle generazioni che si prendono in considerazione) fino all'idea di secolo e poi alla ricostruzione di modelli di società altre ovvero quadri di civiltà intesi come "rappresentazione coerente della vita collettiva di un gruppo umano" fino alla costruzione dell'idea di "passato del mondo". Il repertorio di quadri dovrebbe dare l'idea che in ogni continente ci sono stati "gruppi umani e popoli di cui si può ricostruire la storia", dare la capacità di rilevare le analogie e le differenze nella sincronia e nelle durate, fornire un repertorio di "**modelli di conoscenza**", "schemi cognitivi" in grado di essere trasferiti in altri luoghi, costruire una "mappa spazio-temporale" in grado di essere in ogni momento integrata ed arricchita. La funzione formativa dei quadri di civiltà è quella di costruire in concetto di passato storicizzabile, di costruire una prima rete di conoscenze e un primo repertorio di modelli di conoscenza, un primo embrione di "concetti pertinenti all'area geo-storico-sociale": hanno, quindi, una funzione strategica.

Il lavoro con i bambini va fatto su fonti iconiche, su descrizioni ma anche su fonti museali e territoriali (i resti materiali), testi storici divulgativi, software multimediale, in modo da assecondare le modalità di conoscenza proprie dei bambini e da dare dignità anche ai saperi altrove appresi nella vita quotidiana. ■