

VII. ARCHITETTURA E PROCEDURE DEL CURRICOLO VERTICALE

Come abbiamo visto, il curricolo verticale può essere articolato secondo la sequenza **Quadri di civiltà**, per le operazioni del primo sapere storico, **Processi di trasformazione** per la comprensione del divenire storico e **storia per temi e problemi**, relativi alle procedure di interpretazione e spiegazione.

Vediamo nello specifico, in modo sintetico si intende, come si articolano queste tre modalità di sviluppo del curricolo delle operazioni cognitive.

I QUADRI DI CIVILTÀ¹

Un **quadro di civiltà** può essere inteso come la descrizione dei tratti caratterizzanti la vita collettiva di gruppi umani, in un ambiente e in un periodo ben delimitati.

Risponde alla domanda:

come viveva il gruppo umano (o il popolo o i popoli) X nell'ambiente Y nel periodo Z?

La descrizione può riguardare un piccolo gruppo umano tribale o statale, un popolo nazionale, molteplici popoli che condividono le medesime forme di civiltà all'interno di un impero (ad esempio, quello romano) o all'interno di uno stato plurietnico, oppure può riguardare popoli sparsi in molti stati (ad esempio, la civiltà dell'occidente cristiano nel Medioevo, oppure la civiltà occidentale all'inizio del XX secolo).

Un quadro di civiltà **esclude la forma narrativa**, poiché non pretende di far conoscere l'evoluzione, la genesi, lo sviluppo, la decadenza della civiltà, permette di stabilire nessi tra i diversi aspetti della civiltà. Ad esempio, tra tipo di alimentazione da una parte, e ambiente e tecniche agricole dall'altra. Un quadro di civiltà propone informazioni significative sulla base delle quali gli alunni possono elaborare questioni di tipo storico. Ma un quadro non è tenuto a far conoscere la spiegazione delle trasformazioni o quella delle relazioni, perciò **esclude anche la forma argomentativa**. Un quadro di civiltà può assolvere le sue funzioni conoscitive a patto che il **testo descrittivo** da cui si parte renda possibile la riorganizzazione in micro descrizioni dei **tratti caratterizzanti la vita collettiva di un gruppo umano**, raggruppati secondo **indicatori tematici**.

¹ Riduzione da Ivo Mattozzi, *La didattica dei quadri di civiltà*, in *Per il curricolo...* cit. pp 79-92

Tale concezione impone di

- descrivere l'ambiente in rapporto al quale il gruppo umano tematizzato elaborava le forme della sua vita quotidiana.
- circoscrivere il periodo per il quale le informazioni sui tratti caratterizzanti sono valide.

Generalmente, può essere conveniente individuare il periodo nel quale la civiltà era nel suo massimo sviluppo e presentava gli aspetti grazie ai quali è più nota: ad esempio, la civiltà dell'occidente cristiano medievale nei secoli XII e XIII (ma è opportuno che il grafico temporale che illustra la dimensione cronologica di tale civiltà evidenzi, comunque, l'intero corso che la riguarda). I tratti da descrivere riguardano gli aspetti della vita quotidiana: ambientali, demografici, produttivi, sociali, tecnologici, mentali, artistici, comunicativi, politici, ecc. Ad essi conviene aggiungere le informazioni riguardanti i rapporti con altri popoli, in modo che gli scolari si rendano conto dei conflitti e degli scambi. Gli stessi aspetti devono essere tematizzati per tutti i quadri di civiltà, in modo da renderli comparabili. Ogni quadro di civiltà può essere poi sintetizzato in un **poster**. Ma quanti quadri di civiltà si dovrebbero far apprendere affinché il sapere storico possa essere significativo e rilevante? Con un solo quadro di civiltà si induce lo scolaro a conoscere l'esistenza e i modi di vita di un gruppo umano, ma un solo quadro di civiltà non basta per conseguire obiettivi più interessanti come, ad esempio, la costruzione del concetto di **passato storico** e la scoperta delle grandi trasformazioni; per questi importanti scopi occorre una molteplicità di quadri di civiltà, selezionati in maniera non casuale, ma in grado di fornire agli scolari una **rete di conoscenze integrate**. In questa prospettiva, il campionario di quadri di civiltà dovrebbe dare supporti ad attività comparative, per costruire l'idea che nel mondo sono esistite, nella **contemporaneità e/o in successione**, società diverse (di caccia e raccolta, società di agricoltori e allevatori, società di allevatori nomadi, società industrializzate, società postindustriali), società organizzate in regimi politici diversi... ecc. e che anche nella regione dove vivono i bambini ci sono state **civiltà**.

I percorsi modulari

Il processo di costruzione del sapere mediante quadri di civiltà presuppone che gli alunni siano coinvolti in

attività svolte sulle loro **preconoscenze** e sulle loro esperienze allo scopo di costruire il quadro della civiltà nella quale vivono e quadri di civiltà differenti nel presente;

attività di **costruzione di quadri di civiltà** che si sono sviluppate in epoche diverse e in spazi diversi, mediante l'utilizzo di differenti strumenti di informazione e di conoscenza (libri divulgativi, audiovisivi, fonti museali, fonti iconiche, ecc.);
attività di **produzione di poster**, per rappresentare sinteticamente e visivamente il quadro e le relazioni tra i diversi aspetti tematizzati di un quadri di civiltà;
attività di **costruzione della mappa spazio-temporale** del passato del mondo;
attività di **comparazione tra quadri** relativi a diversi tempi e a diversi spazi.

Vediamo come tali attività possono essere programmate, in modo che si intreccino in molteplici **moduli di apprendimento**, adatti a conseguire esiti conoscitivi, cognitivi, concettuali significativi e capaci di fondare le ulteriori attività.

Il modulo iniziale

Un modulo organico di partenza potrebbe essere quello iniziale:

1. a partire dalle esperienze dei bambini si costruisce il quadro di civiltà in cui essi vivono (ad esempio il quadro della civiltà occidentale all'inizio del XXI secolo). Esso serve a formare il modello di base della conoscenza, il termine di comparazione costante ed esplicito, i **nuclei concettuali**, la terminologia di partenza, il modello testuale;
1. si sintetizzano le informazioni nel **poster**. Gli scolari imparano a ridurre all'essenziale le informazioni, a sistamarle con immagini e didascalie, a rilevare le relazioni tra i diversi aspetti tematizzati;
2. si costruiscono alcuni quadri di civiltà diverse, compresenti sulla Terra, contemporaneamente a quella in cui il bambino vive. Ad esempio, un quadro di civiltà di un popolo nomade, uno di un popolo prevalentemente agricolo e ad agricoltura non tecnologicamente avanzata e, ancora, un quadro di civiltà di un popolo di predatori e raccoglitori. L'ambito in cui collocare tali percorsi può essere quello geografico e degli studi sociali. La conoscenza di una pluralità di quadri di civiltà arricchisce e articola i nuclei concettuali, la terminologia e la gamma delle conoscenze;
3. ogni quadri di civiltà viene a sua volta sistemato in un **poster**;
4. si comparano i quadri di civiltà **diversi e contemporanei** per mettere in evidenza differenze e analogie. Si fonda così la **capacità comparativa**. La comparazione fa rendere conto che

nello stesso periodo possono coabitare sulla Terra gruppi umani che hanno elaborato differenti forme di rapporto con l'ambiente e differenti forme di vita collettiva;

5. si formulano domande che proiettano verso il passato.

Moduli sulle civiltà del passato

Anche il percorso di scoperta delle civiltà del passato può essere programmato con una sequenza di moduli. Il primo può riguardare la civiltà in cui hanno vissuto la loro infanzia gli adulti prossimi ai bambini (nonni o bisnonni). Ad esempio, la civiltà occidentale all'inizio del XX secolo. La sua costruzione può avvenire mediante **fonti** e/o mediante **testi**. In seguito, il quadro di civiltà viene sintetizzato in un **poster** e poi rappresentato sulla **mappa spazio-temporale**. Gli alunni, così, si trovano a disporre di un termine di paragone costituito da un periodo diverso da quello in cui vivono e testimoniato da generazioni a loro vicine, che vivono nel loro stesso spazio. Si costruiscono, in questo modo, i primi nuclei di concetti geografici e sociali o si arricchiscono quelli già elaborati. Infine, si compara il quadro di civiltà del passato con quello presente, si rilevano mutamenti e permanenze e si producono domande sui mutamenti e sulle permanenze. In questo modo, i bambini scoprono i mutamenti e le **durate**, le differenze e le somiglianze, e imparano a formulare **questioni storiche**. Dopo i quadri di civiltà attuali e quello (o quelli) di un secolo prima, si può far costruire il quadro di civiltà di un gruppo umano nell'età paleolitica in uno spazio determinato. Anche di questo quadro di civiltà si costruisce il poster, che viene poi sistemato sulla mappa spazio-temporale. Si fa comparare il quadro di civiltà attuale con quello paleolitico, in modo da suscitare domande circa i mutamenti e le persistenze individuate. Si continua con quadri di civiltà del periodo neolitico in spazi diversi e poi, via via, di altri periodi e di altri spazi. Anch'essi vengono collocati sulla mappa e si elaborano comparazioni e questionari.

Le potenzialità formative dei quadri di civiltà

Alla fine dei percorsi modulari, la classe ha a disposizione i **testi dei quadri di civiltà**, i **poster**, la **mappa spazio-temporale** e un **inventario di questioni storiche** che si è arricchito di modulo in modulo. La mappa si presenta come un mosaico incompleto, che non illude i bambini di avere conosciuto tutta la storia e non li inganna con la falsa continuità temporale delle narrazioni. Essa si

presta a letture ulteriori, che permettono di rilevare **successioni, contemporaneità, durate**, cronologie essenziali, mutamenti e permanenze. Sulla base di tali rilevazioni, la lettura della mappa permette di produrre **periodizzazioni** e sollevare altre questioni storiche.

La mappa e l'inventario sono il viatico per lo studio del divenire – della trasformazione - nella scuola media. La **mappa** rappresenta il **quadro cronologico a maglie larghe** che permette l'orientamento temporale e spaziale; **l'inventario** fonda le motivazioni allo studio dei **processi di trasformazione**.

Molte sono dunque le potenzialità del modello didattico dei quadri di civiltà: in sintesi esso pone le condizioni per l'acquisizione dei seguenti elementi:

il concetto di **civiltà** e di **società**;
il concetto di **passato storicizzabile**;
il concetto di **conoscenza storica**;
i concetti dell'**area geostoricosociale**;
la conoscenza di **sfondi** per le storie del divenire.

Le procedure adottate possono rendere gli scolari attivi produttori di senso storico e possono concorrere alla formazione delle seguenti capacità:

di **studiare**;
di **tematizzare** e di discriminare tra informazioni pertinenti e incongrue;
di produrre **informazioni inferenziali**;
di **scrivere** testi descrittivi;
di **concettualizzare** le permanenze e le trasformazioni;
di **formulare** domande pertinenti;
di **orientarsi** nel tempo.

Altri investimenti cognitivi vengono implicati dal lavoro di lettura della **mappa spazio-temporale** complessiva; grazie alla padronanza di tali concetti e di tali **competenze**, gli allievi possono elaborare **motivazioni strutturali** che li spingano a proseguire e approfondire lo studio della storia, perché i bambini - normalmente - quando si trovano a studiare la storia alla scuola media pensano che quella che viene loro proposta sia una semplice ripetizione di quanto hanno già studiato.

I Processi Di Trasformazione²

Come abbiamo osservato in precedenza, la *sequenza curricolare verticale* prevede che nella scuola secondaria di primo grado si affronti il sapere storico sistematico, prendendo in considerazione il divenire del mondo, ragionando sulla configurazione del sapere storico come insieme reticolare di processi di trasformazione, come intreccio di gradualità e grandi cambiamenti nella lunga durata.

Ivo Mattozzi osserva che

Occorre che gli insegnanti in primo luogo e gli studenti, di conseguenza, concepiscano la necessità che il flusso dei fatti storici può essere rappresentato e compreso razionalmente solo a condizione di segmentarlo in stati di cose e in processi.³

In un processo di grande trasformazione, stati di cose e processi sono combinati in un intreccio tra serie di fatti storici successivi che produce un mutamento di lunga durata e che interessa ampi spazi. Perciò è meglio insegnarlo e farlo studiare sul lungo periodo e a grande scala.

...

*Il **primo criterio** è – che – progettare un percorso di formazione vuol dire porsi domande su come è diventato progressivamente il mondo a partire da come era nel periodo preso come punto di partenza ...*

*Il **secondo criterio** è quello di appoggiare la progettazione su testi di riferimento, almeno sui loro indici e sulle loro strutture ... che orientino le scelte e diano un'impalcatura all'uso del manuale e alla ristrutturazione delle sequenze dei temi.⁴*

Secondo la definizione di M. T. Rabitti

*Per processo di trasformazione si intende una particolare classe di fatti storici che permette di pensare a **mutamenti di grande rilievo** nella storia del mondo, **alle grandi trasformazioni** di lunga durata che hanno condizionato e condizionano i destini dell'umanità. È un processo irreversibile che coinvolge grandi masse di uomini e interessa ampie aree geografiche o tutto il mondo, può riguardare molti soggetti e attraversare molti periodi storici: ad es. processi di grande trasformazione sono la espansione europea dal XV*

² Per questa parte ci riferiamo in particolare ai contributi di I. Mattozzi e M.T. Rabitti pubblicate nel 2006 in *Riforma & Didattica tra formazione e ricerca*, anno X, n.5

³ Cfr. M:T. Rabitti (a cura di), *Per il curriculum di Storia* cit. p. 99

⁴ Ibidem, p. 90

al XVIII sec. oppure la formazione dell'economia mondo dal XV al XVIII sec. oppure la Riforma protestante dal XVI al XVII secolo.

La storia pensata per grandi processi prevede un'articolazione delle conoscenze a grande scala. Può essere anche quella mondiale, intrecciata con quella a scala nazionale, continentale e macroregionale.

Di conseguenza

Costruire unità di apprendimento che strutturino il sapere storico del divenire del mondo per processi di trasformazione, comporta una riorganizzazione del sapere manualistico, significa rinunciare alla narrazione cronologica lineare dei fatti come sono presentati nei manuali, e pensare ai grandi temi, alle grandi trasformazioni che hanno inciso sulla storia degli uomini; significa strutturare il sapere perché acquisti significatività per gli allievi.

*Un'organizzazione così intesa facilita la comprensione dei fatti storici, in quanto questi vengono inseriti in un processo e diventano elemento di **spiegazione** di questioni storiche, acquistano 'senso', logico e non solo cronologico.*

LA STRUTTURA DEI PROCESSI DI TRASFORMAZIONE

La storiografia contemporanea offre ampie possibilità all'insegnante di ripensare il sapere per processi di trasformazione e fornisce modelli di riorganizzazione delle conoscenze deducibili dalla struttura e dall'impianto comunicativo dei testi storiografici. Il modello che proponiamo, tra i possibili, frutto di analisi e schematizzazioni di testi storiografici, si presenta particolarmente adatto ad una trasposizione didattica, alla costruzione di unità di apprendimento strutturate per fasi operative.

Le operazioni che compie lo storico nel testo scritto sono molto complesse, articolate e correlate tra loro, ma per necessità di semplificazione e schematizzazione e per rendere più esplicito ed evidente il percorso logico della riflessione, vengono qui presentate come fasi successive e consequenziali.

La **tematizzazione** è l'operazione iniziale compiuta dallo storico: è la dichiarazione del tema affrontato, la delimitazione spaziale e temporale dello stesso e il punto di vista dal quale verrà trattato. La tematizzazione comporta, inoltre, l'esplicitazione della motivazione della scelta tematica e della problematica che essa comporta.

Segue la fase della **descrizione del contesto iniziale** del processo, e del **contesto finale** a cui, dopo un lungo periodo, il processo di trasformazione tematizzato approda. La descrizione comporta la produzione di informazioni capaci di caratterizzare uno stato delle cose, gli aspetti statici e sincronici rispetto a un determinato tema, in due diversi momenti, quindi richiede la individuazione del periodo più o meno lungo intercorrente tra essi.

Il **confronto dei contesti** permette di cogliere i mutamenti e le permanenze intervenuti tra gli stessi, e di rendere più esplicita la **problematizzazione** della trasformazione, permette cioè, di formulare problemi e questioni che richiedono la ricostruzione del processo.

Una **periodizzazione** interna al processo permette di seguire meglio le fasi della ricostruzione del processo di trasformazione

La fase della **ricostruzione del processo** è quella più narrativa, è il racconto degli eventi, dei fatti, dei personaggi che hanno favorito la trasformazione; è la fase in cui lentamente lo storico fornisce **la spiegazione** alle domande iniziali, cerca nei fatti e nella loro relazione, una possibile interpretazione dei processi avvenuti.

COME SI PROGRAMMA UN PROCESSO DI TRASFORMAZIONE

La programmazione del processo di trasformazione è compito dell'insegnante che deve procedere per fasi.

- La prima operazione è la scelta di un **blocco discorsivo** che presenti la tematizzazione, la motivi e la colleghi alle conoscenze sul presente.
- In una seconda fase, si selezionano i **blocchi discorsivi** storiografici o manualistici, o immagini, o carte geostoriche che servono per descrivere lo 'stato di cose iniziale' e lo 'stato di cose finale' del processo e per rendere più comprensibile la ricostruzione.
- La fase successiva del confronto tra i **due contesti iniziale e finale**, allo scopo di cogliere analogie o differenze, mutamenti e permanenze, può essere risolta con una griglia o tabella e/o con la produzione collettiva di un testo.
- Dal confronto e dalla riflessione sui mutamenti o sulle permanenze deve scaturire la **problematizzazione**: le domande storiche vanno, in questa fase, previste a grandi linee, perché l'insegnante deve guidare il confronto e deve, già in fase di programmazione, avere individuato i periodi intermedi e i fatti storici pertinenti il

processo, allo studio dei quali vanno indirizzate le questioni. L'insegnante, per rendere più credibili e valide le sue scelte, è bene faccia riferimento a testi storici, in quanto la scelta della periodizzazione interna, come quella iniziale in fase di tematizzazione, condiziona l'interpretazione stessa del processo.

- La **ricostruzione del processo** comporta la scelta di blocchi testuali sui fatti, testi narrativi semplici attinti dal manuale, o da testi storiografici ridotti o riscritti, forniti dall'insegnante. La scelta dei fatti deve essere molto limitata, vanno narrati solo quelli adatti e necessari per cogliere il processo e spiegare la trasformazione.
- La ricostruzione permette di dare risposta ad alcune delle domande storiche formulate nella fase della **problematizzazione**, di giungere a una **spiegazione** parziale, non tutte le domande infatti, troveranno risposte. La spiegazione è interna alla ricostruzione del processo e non una aggiunta o un elenco di fatti giustapposti. Indispensabile è far capire agli allievi che anche gli storici danno risposta solo ad alcuni problemi, che a scuola altre questioni storiche saranno affrontate in altre unità, mentre altre ancora resteranno insolute o verranno affrontate alle scuole superiori, quando avranno strumenti cognitivi più affinati e adeguati a comprenderne la complessità.

Alcuni grandi processi di trasformazione da proporre nella scuola secondaria di primo grado

- L'organizzazione politica dell'Europa dalla crisi dell'impero romano del III secolo d. C. al Sacro Romano Impero del IX secolo;
- La grande trasformazione religiosa dalla Roma politeista all'Europa cristiana, dal I secolo a. C. al IV secolo d. C.;
- Il processo di trasformazione dell'economia in Europa: da un'economia curtense di sussistenza, all'economia di scambio e di mercato tra il IX e il XIV secolo d. C.;
- Dall'economia mediterranea del XIII secolo all'economia mondo del XVII secolo;
- La trasformazione religiosa in Europa: dall'unità della chiesa cristiana d'occidente nel XV secolo alla divisione delle chiese riformate a metà del XVII secolo;
- Dallo stato territoriale in età moderna all'Europa delle nazioni (tra il XV e il XXI secolo d. C.)
- Dai totalitarismi alle democrazie nell'Europa del XX secolo;

CON QUALI RISORSE SI PROGRAMMA

L'insegnante può avvalersi di una pluralità di risorse, a lui compete la scelta del tipo che ritiene più idoneo alla costruzione di conoscenza: testi manualistici, storiografici, divulgativi, multimediali, carte geostoriche, fonti museali, territoriali, iconiche. Pur cambiando le forme comunicative e il linguaggio delle fonti, pur cambiando le griglie di lettura-analisi secondo il tipo di risorsa prescelta, all'insegnante spettano le operazioni di programmazione e di strutturazione del processo.

PERCHÉ PROCEDERE PER PROCESSI DI TRASFORMAZIONE

La costruzione di un'unità di apprendimento che affronta un'organizzazione del sapere per processi di trasformazione, si propone come il nucleo fondatore del sapere storico nella scuola media e si pone come proposta didattica forte, in quanto tiene conto del processo di insegnamento/apprendimento e offre vantaggi significativi

1. per l'apprendimento in quanto:

- tiene conto della specificità dell'apprendimento degli allievi in età adolescenziale
- si propongono agli allievi temi il cui significato diventa più facilmente comprensibile, perché il sapere è riorganizzato in modo organico e sensato
- favorisce la motivazione allo studio
- comporta l'operatività, la partecipazione attiva dell'allievo alla costruzione della sua conoscenze;

2. per l'insegnamento in quanto:

- per adeguare il suo insegnamento e costruire tematizzazioni più sensate e interessanti, l'insegnante si aggiorna leggendo opere degli storici contemporanei
- deve compiere uno sforzo di riorganizzazione del proprio sapere, deve ristrutturare l'indice del manuale e cercare di riformulare gli argomenti in esso trattati, come processi di trasformazione di lunga durata. I processi di trasformazione infatti non vanno confusi con i mutamenti continuamente segnalati nella manualistica

- ricompatta temi sparsi nel manuale e mette in atto una didattica operativa che utilizza il manuale come fonte di informazione, assieme ad altri manuali o testi, immagini o carte geostoriche
- mette in atto un criterio di selezione delle informazioni funzionale al processo tematizzato, quindi riduce la quantità di conoscenze da memorizzare
- propone una visione d'insieme della storia che agevola negli allievi la formazione di quadri cronologici, e favorisce lo sviluppo della cultura storica.

CONCLUSIONI

Conoscere il passato significa sostanzialmente “ricostruire” e interpretare aspetti o processi: che si tratti di ricostruire il modo in cui è vissuta una civiltà o il modo in cui, per esempio, si sono conformate e trasformate le regole della produzione e dello scambio economico all'interno di un processo di trasformazione. Perciò quello che un insegnante di storia deve sempre mettere in evidenza nel suo intervento, qualunque sia l'ordine di scuola in cui opera, è che ogni percorso di ricostruzione non può avere la presunzione di tracciare quadri oggettivi ed esaustivi. Ogni ricostruzione storica è, di per sé, dipendente dalla personalità dello storico che offre un possibile percorso della ricostruzione di fatti del passato, organizzando le conoscenze secondo schemi personali e parametri interpretativi.

Ma anche apprendere conoscenze storiche significa applicare una serie di operazioni di costruzione di conoscenza. Ogni percorso di apprendimento organizzato per gli alunni e con loro realizzato va relativizzato alle fonti e/o strumenti cui si decide di fare ricorso: libri diversi, supporti didattici differenti potrebbero portare i ragazzi a costruire diverse interpretazioni e conoscenze dello stesso aspetto o processo storico.

L'approccio ai due percorsi relativi alla didattica dei QUADRI DI CIVILTÀ e a quella dei Processi Di Trasformazione va visto in quest'ottica. Altro elemento che accomuna le due proposte è l'aspetto laboratoriale che caratterizza le attività volte alla costruzione di abilità necessarie alle operazioni su testi o su fonti e alla conoscenza del modo d'organizzare le conoscenze storiche. In tutto ciò un ruolo di protagonista va attribuito all'allievo, che deve essere attore del processo formativo con le operazioni di trattamento delle informazioni e con le abilità ad organizzarle.