

## **LA COSTRUZIONE DI UNITA' DI APPRENDIMENTO TRASVERSALI PER LE EDUCAZIONI**

### **INDICE**

#### **1. LE EDUCAZIONI NELLA SCUOLA**

- 1.1. L'esigenza di un approccio interdisciplinare alla conoscenza**
- 1.2. Le Educazioni al centro della proposta formativa**
- 1.3. Rapporto tra educazioni e discipline**
- 1.4. I temi delle Educazioni dalla società alla scuola**
- 1.5. Le Educazioni nelle indicazioni ministeriali**
- 1.6. Le Educazioni nei libri di testo**
- 1.7. Le Educazioni nelle pratiche delle scuole**

#### **2. COME PROGETTARE UNITA' DI APPRENDIMENTO INTERDISCIPLINARI A PARTIRE DALLE EDUCAZIONI**

- 2.1. Le Educazioni alla base dei Piani di Studio Personalizzati**
- 2.2. Una proposta di progettazione centrata su UdA interdisciplinari**
- 2.3. Le Tematiche ricorrenti**
- 2.4. Come progettare una tematica ricorrente**
- 2.5. Le Educazioni nella scelta delle tematizzazioni**

#### **3. LE EDUCAZIONI COME SELETTORI DISCIPLINARI: IL CASO DELLA STORIA**

- 3.1. Filoni ricorrenti anche nell'area delle discipline**
- 3.2. Tre grandi filoni per organizzare lo studio del passato**
- 3.3. Un esempio di filone: la schiavitù**

## **1. LE EDUCAZIONI NELLA SCUOLA**

### **1.1. L'esigenza di un approccio interdisciplinare alla conoscenza**

La proposta culturale che deve stare alla base del rinnovamento della scuola nella società attuale non può ignorare la prospettiva interdisciplinare, cioè un approccio che getti ponti tra i diversi campi disciplinari e aree del sapere.

L'istanza interdisciplinare in campo educativo nasce per prima cosa dalla consapevolezza che non esiste oggi settore avanzato della ricerca scientifica e culturale dove non sia praticata la sinergia tra ambiti di conoscenza specialistica e dove l'approccio interdisciplinare non sia considerato una svolta epistemologica necessaria a garantire il "dominio" cognitivo di problemi sempre più complessi. Inoltre appare sempre più chiaro che la capacità di pensare in modo interdisciplinare può garantire il diritto democratico alla conoscenza per tutti, contro i pericoli autoritari derivanti da un eccesso di iperspecializzazione. Afferma Edgar Morin: "C'è una inadeguatezza sempre più ampia, profonda e grave tra i nostri saperi disgiunti, frazionati, suddivisi in discipline da una parte, e realtà o problemi sempre più polidisciplinari, trasversali, multidimensionali, transnazionali, globali, planetari dall'altra."<sup>1</sup> "In queste condizioni la mente umana formata dalle discipline perde la sua capacità naturale di contestualizzare i saperi, così come di integrarli nei loro insiemi naturali. L'indebolimento della percezione del globale conduce all'indebolimento della responsabilità (in quanto ciascuno tende a essere responsabile solo del suo compito specializzato), nonché all'indebolimento della solidarietà (in quanto ciascuno non sente più il legame con i concittadini)."<sup>2</sup>

Compito fondamentale della scuola è garantire a chi la frequenta lo sviluppo di tutte le potenzialità e la capacità di orientarsi nel mondo in cui vive al fine di raggiungere un equilibrio attivo e dinamico con esso. Questa finalità è particolarmente necessaria oggi, in un contesto di sconvolgenti processi di globalizzazione economica, politica, culturale. Per questo la proposta culturale della scuola non può limitarsi alla trasmissione del sapere sedimentato nelle discipline, ma deve organizzare le sue proposte in funzione delle domande forti del presente, per fornire strumenti che permettano di comprendere il carattere complesso e planetario della realtà attuale. La scuola infatti come ogni istituzione storica, deve saper trasformare le sue modalità, i suoi saperi e il suo significato all'interno delle trasformazioni sociali e culturali.

### **1.2. Le Educazioni al centro della proposta formativa**

La scuola si deve muovere dunque nella prospettiva dell'interdisciplinarietà, cioè in un'integrazione dei saperi e delle procedure e nell'elaborazione di un linguaggio comune che permetta scambi concettuali e metodologici per arrivare alle risposte cercate.

E' possibile arrivare a questo se si assumono come criteri di orientamento e selettori delle scelte curriculari non più le discipline (come è stato fino ad adesso nella scuola), ma quelle che vengono chiamate "**Educazioni trasversali**".

Intendiamo con questo termine tutte quelle istanze educative:

---

<sup>1</sup> Morin E. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina Editore, Milano 2000, pag. 5.

<sup>2</sup> Morin E. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina Editore, Milano 2001, pagg 40-41.

- che si costruiscono attorno ad un **problema** giudicato cruciale per la convivenza civile e rispetto al quale si percepisce in qualche modo un **bisogno formativo**: il bisogno di conoscerne gli elementi e di sapersi orientare nei meccanismi di quel problema e tra le diverse prese di posizione rispetto ad esso;
- e che, in funzione del bisogno formativo individuato, propongono a più discipline un complesso di **finalità e obiettivi educativi e didattici**, da perseguire selezionando concetti, tematiche, contenuti, procedure e metodi congruenti.

Per le Educazioni quindi, le discipline sono campi di risorse concettuali, metodologico-procedurali e contenutistiche alle quali chiedere quanto risulti più idoneo al perseguimento delle finalità proposte. Per le discipline, le Educazioni, con le loro griglie di finalità intorno a problemi cruciali, diventano punti di vista utili a individuare le rilevanze di contenuto su cui orientare lo studio.

L'assunzione delle Educazioni per la scelta dei contenuti e delle finalità del processo di insegnamento/apprendimento comporta anche delle ricadute **sul piano metodologico**. Per prima cosa infatti un approccio per problemi del presente restituisce senso allo studio e quindi aumenta la motivazione degli studenti. Poi, proprio per le finalità che lo caratterizzano, rafforza la non direttività, il dialogo e la negoziazione, la cooperazione e la ricerca comune con gli studenti; l'attenzione al linguaggio, agli stereotipi/pregiudizi, alle preconoscenze e agli stili cognitivi degli allievi; l'approccio per problemi e ipotesi; l'attenzione al processo dell'apprendimento, oltre che al suo prodotto.

Le Educazioni Trasversali, quindi, possono essere interpretate come **selettori del curricolo nel suo insieme**, in quanto possono essere assunte come uno strumento fondamentale nella scelta consapevole e coerente tra finalità formative, contenuti e strategie didattiche. Infatti esse contribuiscono a trovare risposte a tutte e tre le domande che stanno alla base dei progetti di insegnamento/apprendimento (perché? che cosa? in che modo?) in quanto:

- si propongono di costruire nei giovani **competenze e capacità** per comprendere la società in cui vivono e per agire in essa come soggetti critici e responsabili;
- indicano **priorità e rilevanze** di temi/problemi e i nodi concettuali fondanti su cui realizzare i diversi percorsi disciplinari;
- suggeriscono possibili **convergenze interdisciplinari**, dato il loro caratteristico approccio alla complessità, e in questo modo permettono di andare oltre gli steccati ancora presenti nel nostro sistema scolastico;
- invitano a superare il carattere solamente verbale della scuola utilizzando una **didattica progettuale** e comunque strumenti di lavoro e strategie diverse (lavori di gruppo, giochi di ruolo, interviste, drammatizzazioni ecc.);
- propongono di rivedere le stesse **relazioni interpersonali** nelle classi;
- **aprono la scuola al territorio** non solo perché invitano ad osservare criticamente la realtà che ci circonda, ma anche perché sollecitano la collaborazione con enti, istituzioni e organizzazioni, governative e non, specializzati su questi temi.

### 1.3. Rapporto tra Educazioni e discipline

La scelta di privilegiare un approccio interdisciplinare deve mettere in guardia contro un pericolo che molto spesso si è concretizzato nella pratica delle scuole in questi anni: l'inserimento nei piani di studio di temi/problemi legati alle Educazioni come **aggiunta** al "normale" programma diviso per materie.

Una didattica interdisciplinare deve invece lavorare su temi/problemi fondamentali; fondamentali dal punto di vista della disciplina stessa, perché ne permettono

l'apprendimento di concetti, metodi e procedure più importanti e distintivi; fondamentali dal punto di vista didattico-formativo perché, oltre a riflettere su un aspetto della realtà, consentono di perseguire abilità trasversali, motivazione allo studio, obiettivi valoriali significativi.

Per questo è importante quali Educazioni vengono prese in considerazione e quale taglio viene dato loro. Una scelta riduttiva infatti può essere quella che mette in luce nelle Educazioni solamente il loro **ruolo** per così dire **strumentale**, come quello di informare gli studenti e fornir loro conoscenze utili ad orientarli verso comportamenti pratici (per esempio i meccanismi delle istituzioni o le regole del codice stradale; le scelte alimentari o i comportamenti non dannosi alla salute ecc.): un ruolo certo importante ma circoscritto e laterale rispetto al "nocciolo duro" delle materie. Se ci si limita a questo, i **curricoli** possono procedere **paralleli**: quello delle educazioni, attente a perseguire la loro funzione strumentale, e quello delle materie, attente a proporre contenuti e obiettivi strettamente disciplinari.

Un **curricolo integrato tra Educazioni e saperi disciplinari** deve procedere invece da una **proposta di lavoro unitaria** che punta su tre valori essenziali:

- 1) l'attenzione alla complessità
- 2) l'esplicitazione dei punti di vista che stanno alla base delle interpretazioni
- 3) la consapevolezza del proprio ruolo e della propria posizione personale nel problema di cui si parla.

E' evidente che un forte intreccio tra Educazioni e discipline comporta delle ricadute sul piano delle discipline stesse. Nel caso della storia, per esempio, l'assunzione delle Educazioni come settore curricolare implica cambiamenti sostanziali nella scelta dell'approccio storiografico stesso. Significa per esempio passare da una visione unilineare, unidirezionale ed evolucionistica del tempo storico a una sua concezione multilineare e pluriprospectica e a una revisione degli stessi concetti di progresso, evoluzione e sviluppo. Significa passare a una dimensione planetaria, dove le forze geostorico-sociali sono viste in una dimensione pluralistica, dove c'è spazio per una storia degli uomini e delle donne, per il carattere anche intersoggettivo dei rapporti geostorico-sociali e per le complesse relazioni tra soggetti, soggettività e contesti.

#### **1.4. I temi delle Educazioni dalla società alla scuola**

La storia delle Educazioni dura ormai da decenni.

Infatti già a partire dalla metà degli anni Settanta, quando è entrata in crisi l'ipotesi ottimistica che lo sviluppo fosse un dato scontato e un processo naturale generalizzabile a tutti i paesi, anche se magari con tempi e modalità di attuazione diversi, è sorta la necessità di chiarire il termine stesso di **sviluppo**, di rifondarne il concetto di fronte alla depredazione delle risorse naturali anche non rinnovabili a vantaggio di una stretta minoranza della popolazione del globo, a un ecosistema mondiale profondamente turbato, all'aggravamento degli squilibri di risorse e possibilità tra i paesi più ricchi e quelli più poveri.

A questo tema se ne sono aggiunti altri, motivati dalle trasformazioni in atto nella società e dalla loro dimensione planetaria: sensibilità ecologica, nuove generazioni di diritti, risoluzione non violenta dei conflitti, confronto di identità culturali, riflessione sul concetto di cittadinanza ecc.

Inizialmente questo tipo di riflessioni sono state realizzate non dalla scuola, ma da **altri soggetti della società civile**: organismi non governativi magari impegnati nella cooperazione internazionale, associazioni di volontariato, enti culturali, sindacati, gruppi parrocchiali ecc.

Ma la **scuola** non ha potuto rimanere troppo a lungo chiusa ai cambiamenti strutturali che si stavano verificando nella società e ai nuovi bisogni formativi che queste

trasformazioni comportavano. Lentamente i problemi espressi dalla società civile sono entrati nelle classi, inizialmente solo in momenti occasionali, ma sempre più spesso anche nelle ore curricolari, specie di quelle materie che li sentivano più legati alla propria specificità disciplinare. Qualche materiale didattico prodotto da associazioni e o.n.g. ha cominciato a circolare anche nelle scuole e ha influenzato gli autori dei libri di testo: planisferi secondo la proiezione di Peters, sostituzione del concetto di Terzo Mondo con quello di Sud del mondo, indicatori di sviluppo umano (ISU) per descrivere i diversi paesi, grafici a calice di champagne per rappresentare la ricchezza e i consumi nel mondo ecc. sono sempre più presenti nei manuali più aggiornati.

E così si sono andati definendo una serie di campi di interesse, le **Educazioni**, che, anche se fortemente interconnesse, sono state chiamate in modo diverso a seconda dell'istanza formativa prevalente:

- l'Educazione allo Sviluppo, per conoscere gli squilibri e le interdipendenze tra le diverse aree del pianeta e riflettere sul modello di sviluppo dei paesi del Nord del mondo,
- l'Educazione Interculturale, che parte dalla presa d'atto del carattere multiculturale proprio di ogni società, cultura e identità personale per arrivare a costruire forme di dialogo, superando i meccanismi dello stereotipo e del pregiudizio,
- l'Educazione all'ambiente, sui complessi meccanismi di interdipendenza tra risorse naturali e bisogni delle popolazioni,
- l'Educazione ai diritti, su diverse generazioni di diritti, sulla loro violazione e sugli strumenti per renderli operativi,
- l'Educazione alla pace, che ragiona sui conflitti a livello personale, sociale e internazionale, ma anche sui valori della cooperazione e della nonviolenza.

E poi ancora, sempre a seconda della focalizzazione tematica, Educazione alla cittadinanza, alla mondialità, alla differenza di genere, alla legalità. O altre, più legate a bisogni degli adolescenti: educazione all'affettività, alimentare, alla salute, stradale.

### **1.5. Le Educazioni nelle indicazioni ministeriali**

E' dalla fine degli anni Ottanta che all'interno delle indicazioni ministeriali si fa sempre più ampio lo spazio per quella serie di valenze formative a cui è stato dato in altra sede il nome di Educazioni.

Tra le altre, è specialmente l'**Educazione Interculturale** quella a cui è stata data maggiore attenzione, dato che la scuola italiana si trovava ad affrontare l'ingresso massiccio di bambini e bambine di paesi e culture diverse. La riflessione sull'inserimento degli studenti stranieri appena arrivati si è allargato però a tutti gli aspetti della società multiculturale e a tutte le possibilità di incontro tra culture diverse: in ambito nazionale, in presenza di minoranze di cittadini oltre che di stranieri, nella dimensione europea, per l'allargamento crescente dell'Unione Europea, e in quella mondiale, come esigenza formativa del tempo della globalizzazione in cui viviamo.

Accanto a questi temi, dal Ministero sono arrivate in questi anni indicazioni perché si attivassero nelle scuole iniziative di vario genere per contribuire alla formazione degli studenti come persone e come cittadini. Sono nati così molti progetti, per esempio sui temi della convivenza civile, della legalità, dei diritti, specie dei bambini, su argomenti legati alla salute, all'educazione sessuale o a quella stradale.

Con la Legge 53/2003, infine, le educazioni riunite nella voce **Convivenza civile** compaiono accanto alle varie materie nelle *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati per la scuola primaria* e se ne accentua la validità formativa trasversale e il carattere di interdisciplinarietà:

(...) gli obiettivi specifici di apprendimento indicati per le diverse discipline e per l'educazione alla *Convivenza civile*, se pure sono presentati in maniera analitica, obbediscono, in realtà, ciascuno, al principio della sintesi e dell'ologramma: gli uni rimandano agli altri; non sono mai, per quanto possano essere autoreferenziali, richiusi su se stessi, ma sono sempre un complesso e continuo rimando al tutto. Un obiettivo specifico di apprendimento di una delle dimensioni della *Convivenza civile*, quindi, è e deve essere sempre anche disciplinare e viceversa (...) Dentro la disciplinarità anche più spinta, in sostanza, va sempre rintracciata l'apertura inter e transdisciplinare: la parte che si lega al tutto e il tutto che non si dà se non come parte. E dentro, o dietro, le 'educazioni' che scandiscono l'educazione alla *Convivenza civile* vanno sempre riconosciute le discipline, così come attraverso le discipline non si fa altro che promuovere l'educazione alla *Convivenza civile* e, attraverso questa, nient'altro che l'unica educazione integrale di ciascuno a cui tutta l'attività scolastica è indirizzata. (*Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati per la scuola primaria* pag. 5)

### 1.6. Le Educazioni nei libri di testo

Le indicazioni del Ministero e la nuova sensibilità tra gli insegnanti in questi anni ha portato anche gli autori dei libri di testo per la scuola di base a inserire argomenti delle Educazioni: il nuovo compagno appena arrivato, espressioni culturali di altri paesi, problemi ambientali e di squilibrio nello sviluppo, i diritti dei minori, la pace ecc. Ma varie ricerche<sup>3</sup> che sono state fatte in questi anni sui libri di testo usati nelle scuole elementari e medie hanno messo in luce che essi continuano ad essere uno **strumento molto debole** per lavorare sulle Educazioni. Infatti i libri di testo mantengono un'impostazione sostanzialmente disciplinare, mentre le Educazioni affrontano problematiche che non possono che essere affrontate se non in una dimensione olistica e di incontro tra i saperi.

Inoltre, proprio perché sono legati a un'impostazione disciplinare, i manuali riflettono la visione etnocentrica che caratterizza le discipline e quindi anche le materie scolastiche. Manca poi l'esplicitazione che il punto di vista di ogni disciplina è unilaterale, che i risultati della ricerca scientifica sono storici e quindi culturalmente connotati e soggetti a trasformazione. Le stesse immagini che compaiono nei testi possono contribuire a trasmettere giudizi di valore e messaggi ideologici.

### 1.7. Le Educazioni nelle pratiche delle scuole

La sensibilità sulle Educazioni da vari anni è presente nelle scuole, anche se certamente non in tutte.

Sempre più diffusa è la consapevolezza che la scuola debba perseguire non solo obiettivi disciplinari, ma anche finalità formative trasversali e fortemente legate alle problematiche del nostro tempo per preparare i giovani ad inserirsi nella società come cittadini coscienti e critici. Questa consapevolezza si esprime **nei POF** delle scuole, che raramente tralasciano obiettivi che vanno in questa direzione, anche se molto spesso lo fanno in modo solo generico.

Progetti stranieri, sui diritti dei bambini, di Educazione alla salute o Educazione stradale sono ormai esperienza di moltissime scuole. Ma anche su altri temi delle Educazioni sono stati sperimentati **percorsi di insegnamento/apprendimento**

<sup>3</sup> Baldinetti A., Francesca L., Ruocco M., Istituto per l'Oriente Nallino C.A., *L'Islam nei libri di testo* in Pittau F. (a cura di). *Forum per l'interculturalità. Nuovi itinerari didattici*. Caritas di Roma, Roma 1997, pp.134-140;

Elsekh Mahmoud Salem. *Le omissioni della cultura italiana* nel cd.rom allegato a Commissione Nazionale per l'educazione interculturale del Ministero della Pubblica Istruzione. *Educazione interculturale nella scuola dell'autonomia*. Parma 2000

Eco U., Bonazzi M. *I bambini bugiardi. Indagine sui libri al di sopra di ogni sospetto. I tesi delle scuole elementari*. Guaraldi, Firenze 1972

Medi M. *La sfida della complessità. Un'indagine sull'Educazione allo sviluppo nella scuola italiana*. CRES Edizioni Lavoro, Roma 2003

interessanti e variati, realizzati ricorrendo a forme di interazione con il territorio, o alla consulenza e alla collaborazione di istituzioni e organizzazioni esperte sui diversi temi.

## **2. COME PROGETTARE UNITA' DI APPRENDIMENTO INTERDISCIPLINARI A PARTIRE DALLE EDUCAZIONI**

### **2.1. Le Educazioni alla base dei Piani di Studio Personalizzati**

Abbiamo detto che le Educazioni costituiscono un ottimo selettore del lavoro scolastico per quanto riguarda sia i contenuti, sia le finalità, sia le scelte metodologiche perché suggeriscono temi/problemi centrali nell'esperienza e motivanti, utilizzano e sviluppano competenze disciplinari, favoriscono nello studio modalità attive e interattive.

Questo vuol dire che le Educazioni possono essere prese come punto di partenza per progettare le Unità di Apprendimento che andranno a costituire i Piani di Studi Personalizzati. In questo modo sarà possibile rispettare alcuni dei principi di fondo presenti nelle *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati* e cioè:

- la centralità dello studente, delle sue caratteristiche psicologiche e dei suoi bisogni formativi
- il carattere ologrammatico della conoscenza, rispetto a una visione astratta e segmentata dei saperi
- il valore centrale dell'esperienza e delle metodologie del *problem solving* anche quando si voglia far passare gli studenti al mondo delle categorie formali
- la responsabilità dei docenti, nel concreto della propria storia e del proprio territorio, di mediare, interpretare, ordinare, distribuire ed organizzare gli obiettivi specifici di apprendimento negli obiettivi formativi, nei contenuti, nei metodi e nelle verifiche delle singole Unità di Apprendimento.

E' quello che abbiamo cercato di fare con la proposta di curriculum verticale che è presente come materiale di studio nella piattaforma Indire con il titolo [\\*La progettazione in verticale dell'area GSS nella scuola di base\\*](#) (La progettazione in verticale dell'area GSS nella scuola di base.doc).

### **2.2. Una proposta di progettazione centrata su UdA interdisciplinari**

In questa ipotesi gran parte della proposta formativa dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di primo grado è collocata in un'area denominata **del vissuto e della scoperta**, in cui sono inserite Unità di Apprendimento centrate su temi/problemi direttamente vissuti dallo studente o presenti nella realtà familiare o locale di cui ha esperienza e consapevolezza. Questi temi/problemi vengono organizzati intorno a **tematiche ricorrenti**, cioè argomenti ricchi di valenze informative e formative che possono essere affrontate in un ordine di complessità e difficoltà crescente nei diversi anni.

Questa proposta è nata pensando al curriculum verticale di area geo-storico-sociale, ma, dato che le tematiche ricorrenti sono centrate intorno a un oggetto problematico e non intorno a uno spezzone disciplinare, il loro taglio avrà un carattere interdisciplinare, nel senso che verranno utilizzati tutti i contenuti e gli strumenti delle discipline che possono servire nell'analisi dell'argomento, esercitandone quindi le competenze: quelle spaziali, temporali e sociali, ovviamente, ma poi anche quelle scientifico-tecnologiche, matematiche o linguistico-espressive.

Dal punto di vista metodologico le UdA di questa parte del curricolo sono particolarmente attente alla motivazione, agli stili cognitivi, alle preconoscenze e alle implicazioni soggettive da parte degli studenti, utilizzano modalità didattiche attive e interattive ed esercitano continuamente le diverse [\\*competenze trasversali\\*](#) (Competenze trasversali).

### 2.3. Le Tematiche ricorrenti

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

Esempi di questi temi possono essere l'**identità** personale e culturale nella relazione con il diverso, il **gioco**, l'**alimentazione**. Questi temi, infatti, possono essere analizzati a partire da domande e da punti di vista diversi (soggettivo, storico, antropologico ecc.) e la loro ricchezza formativa consiste proprio nella varietà degli approcci che permettono e nella complessità delle relazioni che li caratterizzano.

Ma proprio questa ricchezza rende ciascun tema da una parte troppo vasto per essere affrontato in un unico percorso modulare (riteniamo infatti che la durata ottimale di un'Unità d'Apprendimento debba essere di due-tre settimane, non solo per non ingenerare stanchezza e noia negli studenti, ma anche per non far loro perdere il filo logico e il senso del lavoro), dall'altra troppo complesso per essere colto pienamente se non dai ragazzi più maturi. Se infatti, per esempio nel caso del gioco, il tema permette non solo di parlare dei propri gusti ed emozioni collegati ai giochi o di come maschi e femmine giochino in modo diverso, ma anche del consumismo dei giocattoli indotto dai mass media, del lavoro minorile nella produzione di giocattoli, del rapporto tra gioco e guerra e così via, come è possibile affrontarlo se non quando i ragazzi sono più grandi? E lo stesso vale per tutti i temi. Ma questo vorrebbe dire che l'insegnante dell'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado, già fin troppo impegnato nei grandi problemi della storia del Novecento, dovrebbe dedicare tempo anche a questi temi legati alla società attuale e all'esperienza dei ragazzi.

La soluzione che abbiamo trovato consiste nel dividere la complessità del tema in una serie di **Unità d'Apprendimento modulari tematizzate su singoli aspetti, via via più complessi** in relazione alle capacità degli studenti, e di proporle in un percorso che va crescendo di anno in anno sullo stesso argomento generale, ma rivisto da angoli visuali e problematiche differenti. E' appunto l'idea della **tematica ricorrente** che può 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 di ogni nuova unità.

### 2.4. Come progettare una tematica ricorrente

Per progettare una tematica ricorrente è possibile procedere seguendo alcune tappe metodologiche, come ho sperimentato lavorando sul curricolo verticale di area GSS in diverse scuole e istituti comprensivi in Lombardia:

1) **la scelta del tema/problema** che definisce la tematica. Questa scelta deve essere strategica (perché le UdA per ogni anno non possono essere molte) e deve individuare argomenti che i ragazzi sentano come esperienze vissute e motivanti, che offrano l'occasione per lo studio di elementi delle diverse discipline e contemporaneamente affrontino aspetti problematici relativi alle Educazioni. Per il curricolo di area GSS abbiamo scelto l'**identità**, il **luogo dove si vive**, il **gioco**, l'**alimentazione**, il **viaggio**, i **diritti**, come appare dal [\\*quadro di progettazione dell'area GSS\\*](#) (Quadro.doc). Ma questi temi sono centrali anche per l'area linguistico-



espressiva e per quella scientifico-tecnologica, tanto che possiamo immaginare che gran parte del Piano di lavoro dell'anno possa ruotare intorno a queste tematiche

2) una prima esplorazione della tematica, realizzata a livello "adulto" da parte degli insegnanti, per arrivare a una **mappa** in cui compaiano i diversi aspetti e le diverse espansioni di approfondimento che l'argomento della tematica può mettere in moto. Come esempio si può vedere la mappa sulla tematica **\*identità\*** ([Mappa Identità](#)), realizzata nel II Circolo di Garbagnate Milanese

3) la scelta delle **tematizzazioni**, cioè delle Unità di Apprendimento previste anno per anno: partendo dalla mappa si individuano gli aspetti della tematica che possono essere attribuiti ai diversi anni di corso, in base:

- agli interessi e alle possibilità psico-cognitive degli studenti,
- alla coerenza della scansione in verticale della tematica,
- a possibili convergenze con altri argomenti disciplinari che normalmente vengono trattati in un determinato anno,
- alle occasioni o alle risorse offerte dalla scuola e dal territorio

A ogni UdA dovrà essere attribuito un titolo, chiaro e possibilmente motivante. Come esempio si può vedere una possibile scelta di tematizzazioni sempre relative all'**\*identità\*** ([Io e gli altri.doc](#)) per gli undici anni della scuola di base

4) la compilazione dello **schema verticale della tematica** in cui, unità per unità, si cominciano a ipotizzare le possibili attività da realizzare e le diverse competenze trasversali e disciplinari che queste attività mettono in gioco, come appare dallo **\*schema di progettazione\*** ([T.R. Gioco per scuola dell'infanzia e primaria.doc](#)), realizzato sempre a Garbagnate sulla tematica *Gioco*. In questo schema le attività e le competenze che fanno più riferimento ai diversi ambiti disciplinari sono segnate con colori diversi per sottolineare la ricchezza interdisciplinare della proposta e per guidare il lavoro degli insegnanti in modo che le attività, realizzate magari in momenti diversi dell'orario scolastico, convergano e si intreccino nella maniera più opportuna

5) la **progettazione dettagliata di ogni singola UdA**. Per facilitare il lavoro di progettazione che, essendo interdisciplinare, richiede la collaborazione di più insegnanti e sicuramente il controllo delle diverse competenze messe in gioco e del loro equilibrio, è consigliabile utilizzare una traccia di progettazione condivisa a livello di scuola. Infatti la traccia **in fase di progettazione** permette agli insegnanti di controllare la coerenza e la completezza della proposta che stanno elaborando nel quadro generale del curriculum; **in fase di realizzazione** li guida nelle diverse operazioni da svolgere; **alla fine** può aiutare a compilare con lo studente il suo portfolio. E' bene inoltre che le progettazioni delle varie UdA contengano elementi descrittivi comuni e una stessa **forma grafica**, in modo che possano essere facilmente lette, interpretate ed eventualmente integrate anche da parte di chi non le ha progettate, diventando quindi un bene comune per tutta la scuola.

Per esempio, nelle scuole dove lavoro suggerisco di utilizzare una **\*matrice modulare\*** ([La matrice modulare.doc](#)) che descrive in modo dettagliato l'Unità di apprendimento sotto forma di tabella.

## **2. 5. Le Educazioni nella scelta delle tematizzazioni**

Tra le tematiche ricorrenti una particolarmente importante è quella che abbiamo chiamato ***Il luogo dove vivo***.

Se infatti nelle esperienze delle scuole non mancano quasi mai analisi del paese o del quartiere in cui si vive, ricerche sulle feste e sulle tradizioni locali, interessanti iniziative di storia locale magari per il recupero di monumenti o spazi geografici, il fatto di organizzare queste attività nel quadro di una tematica ricorrente permette di dare continuità e coerenza alle diverse iniziative.

Una tematica sulla dimensione locale è ovviamente ricca di **implicazioni interdisciplinari**: il territorio può essere infatti esplorato e descritto dal punto di vista geografico, se ne può ricostruire la storia o vedere in esso le tracce del passato, è lo scenario di comportamenti e problemi sociali e culturali, può essere narrato dal punto di vista soggettivo o descritto con varie forme espressive. Come orientarsi nella quantità di possibili approfondimenti? Come scegliere, tra i tanti, quelli più significativi e ricchi di valenze formative e di contenuti disciplinari? La soluzione, come abbiamo detto più sopra, è quella di ricorrere alle **Educazioni**.

Così per esempio in una proposta di *\*scansione in verticale della tematica\** ([Il luogo dove vivo.doc](#)) molte delle tematizzazioni delle UdA che abbiamo previsto nei diversi anni dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado sono state scelte partendo dagli obiettivi specifici delle Educazioni.

Per esempio il **rapporto tra cittadini e istituzioni**, le regole collettive e i diritti e doveri in particolare dei bambini sono affrontate riflettendo sull'esperienza o facendo ricerche dirette: a 5 anni ripensando a comportamenti corretti e scorretti nei confronti delle attrezzature e delle persone al parco-giochi, in prima pensando a relazioni sociali, spazi funzionali nella scuola e necessità di regole di comportamento, in quinta riflettendo se il paese è a misura di bambini, nel secondo anno della secondaria di primo grado passando un giorno in Comune.

Il **rapporto** complesso **tra uomo e natura**, i problemi ambientali e l'uso delle risorse motiva in quarta l'Unità di apprendimento che si chiede dove sia finita la natura nel proprio spazio urbanizzato e quella che segue il percorso dell'immondizia, così come nella seconda classe della secondaria guida lo studio sulle cause inquinanti dell'aria e dell'acqua nel proprio comune e sulla legislazione e i sistemi di controllo dell'inquinamento.

Nella seconda della primaria parlando delle feste si dà spazio al ruolo che il **cibo** ha sempre nelle festività, come elemento di identità collettiva nella conservazione o nel recupero delle tradizioni, come utilizzazione creativa delle risorse locali e come momento di "stravizio" rispetto a una dieta equilibrata.

Il bisogno di costruire la propria **identità** conoscendo le espressioni della propria cultura e confrontandole con quelle di altri paesi guida lo studio delle feste in seconda, della tipologia delle case e della funzione degli spazi in terza così come la riflessione sul significato dei monumenti e dei nomi delle piazze e delle strade, lo studio dell'organizzazione scolastica in altri paesi in quinta.

Elementi di **Educazione stradale** appaiono nella prima classe della primaria (*Pericoli nella strada: si può stare nella mia strada?*) o nell'ultimo anno della secondaria (*Le strade non sono circuiti di gara o giungle*).

Un identico modo di programmare ci ha guidato nella scelta delle tematizzazioni delle altre tematiche ricorrenti. Infatti, proprio perché la tematica parte da problemi reali e non dalle discipline, è un modo ideale per dare spazio ad approcci interdisciplinari e alle valenze formative delle Educazioni.

### **3. LE EDUCAZIONI COME SELETTORI DISCIPLINARI: IL CASO DELLA STORIA**

#### **3.1. Filoni ricorrenti anche nell'area delle discipline**

Le Educazioni possono essere utilizzate come uno dei criteri di selezione anche nella seconda area del curriculum verticale che abbiamo delineato: l'**area delle discipline**.

Nel caso della storia, in particolare, di fronte al proliferare dei contenuti e degli approcci che la storiografia del Novecento ha provocato, diventa una necessità imprescindibile trovare ed esplicitare criteri di scelta degli argomenti di studio e uno di questi può essere offerto proprio dalle Educazioni.

Se infatti la storia, come afferma il *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di istruzione*, si inserisce tra gli strumenti culturali per leggere e governare l'esperienza, le Educazioni con la loro attenzione ai grandi problemi del presente possono garantire quadri di senso e tematiche generali di riferimento all'interno dei quali si possono inserire momenti specifici di approfondimento disciplinare.

In quest'ottica un utile criterio metodologico può essere quello del **filone tematico**<sup>4</sup>.

Il filone tematico può essere definito come una successione di due o più Unità di Apprendimento che sviluppano aspetti differenti di un unico tema a carattere storico; le UdA del filone sono collocate in momenti differenti della programmazione e sono unite, oltre che dal tema, da un insieme omogeneo di finalità. Utilizzando questo criterio ordinatore, l'insegnante può decidere di assumere un tema come oggetto di approfondimento sviluppandolo da diversi punti di vista, in diversi momenti della programmazione. Il filone, insomma, è un modo sia per mettere a fuoco le scelte tematiche e concettuali del curriculum della materia, sia per dare coerenza verticale alle stesse.

I filoni devono rispondere a finalità significative dal punto di vista sia disciplinare sia formativo-didattico. Infatti permettono di sviluppare competenze specifiche dell'area geostorico-sociale e affrontano problemi culturalmente e socialmente rilevanti che sono percepiti come tali dagli studenti, rispondendo quindi ai loro bisogni di formazione e gettando un ponte tra la formazione scolastica e la formazione extrascolastica.

Lavorando nelle diverse UdA, ovviamente, l'insegnante deve tener viva l'attenzione dello studente sul filone, ricollegandosi alle unità precedenti e ai concetti già analizzati, e deve utilizzare le tecniche più appropriate (visualizzazioni grafiche, produzioni scritte, ipertesti ecc) per non far perdere il filo conduttore che lega i diversi temi affrontati nel corso del filone, anche se a distanza di tempo l'uno dall'altro.

### **3.2. Tre grandi filoni per organizzare lo studio del passato**

Un possibile modo per organizzare lo studio della storia a filoni è quello di individuare grandi ambiti problematici (dei macro-filoni, diremmo), che servano da filo conduttore e riorganizzatore di senso per lo studio dei singoli momenti del passato.

Ne abbiamo individuati tre, ciascuno dei quali fa riferimento a una o più Educazioni e può essere ulteriormente articolato in filoni minori:

1) **Identità culturali, conflitti e scambi** (riferimenti all'Educazione interculturale, alla cittadinanza e alla pace)

L'ottica di questo filone è quella di ricercare nelle vicende storiche quei momenti in cui si è andata costituendo l'identità culturale dei gruppi umani (a livello settoriale, locale, nazionale o sovranazionale) nello scontro o nello scambio con l'"altro". Obiettivo generale è ovviamente quello di aiutare a riflettere sulla propria identità, i suoi valori e le sue contraddizioni; sulla varietà di apporti che hanno contribuito e continuamente contribuiscono a formarla, rendendo discutibile ogni pretesa di purezza o di superiorità; sulla relatività delle scelte culturali di fronte a problemi che però tendono

---

<sup>4</sup> Gusso M. (1994) Per un curriculum innovativo di formazione geostorico-sociale. In AA.VV. *Per un curriculum continuo di formazione geostorico-sociale nella scuola di base*. vol.1. Irsae Lombardia, Milano 1994, pagg. 129-155.

a riproporsi molto simili in ogni popolo. Un filo conduttore del filone può essere la ricerca della formazione dell'idea di Europa prima e di mondo occidentale poi nella successiva contrapposizione con vari "diversi" e nel progressivo allargamento del proprio "spazio" a territori e popoli sempre più ampi.

Possibili filoni specifici possono essere quello sull'identità e la differenza di genere; quello che riflette sugli spostamenti di popolazioni che da sempre hanno accompagnato la storia dell'umanità; quello che ricostruisce una storia delle guerre, magari partendo dai film.

2) **Risorse, popolazioni e territori** (riferimenti all'educazione allo sviluppo e all'educazione all'ambiente)

L'ottica di questo filone è ricercare le diverse modalità con cui le società umane nella storia hanno interagito con l'ambiente in cui si sono trovate a vivere, sfruttandolo in base ai propri bisogni ma anche essendone condizionate, dominandolo ma anche trasformandolo al di là delle proprie capacità di controllo.

Filoni specifici possono essere i tentativi di comprensione e controllo della natura attraverso magia, scienza e tecnica; il dibattito sui concetti di progresso, sviluppo e sui suoi limiti.

3) **Individuo e istituzioni** (riferimenti all'Educazione alla cittadinanza, all'Educazione alla pace e all'Educazione ai diritti)

L'ottica di questo filone è vedere diverse modalità di convivenza che i gruppi umani si sono dati, in particolare rispetto alla gestione del potere e alla divisione sessuale e sociale del lavoro, e analizzare i rapporti tra il singolo e la collettività. Obiettivo fondamentale è riflettere sulla propria responsabilità sociale e prendere coscienza dei diritti e dei doveri propri e degli altri.

Possibili filoni specifici possono essere la storia della famiglia e in particolare dell'infanzia; modelli di gestione del potere; diverse generazioni di diritti.

### **3.3. Un esempio di filone: la schiavitù**

Un esempio di filone specifico a partire dalla storia è stato progettato nel 2001 nell'Istituto comprensivo di Opera, in provincia di Milano.

L'idea era nata dalla consapevolezza che la schiavitù, considerata dal senso comune e dai libri di testo come un fenomeno esauritosi alla fine dell'Ottocento, sia invece oggi estremamente diffusa nel mondo e sempre in crescita. Si è deciso quindi di studiare e confrontare tre momenti in cui la schiavitù è stata un elemento fondante a livello sociale ed economico e cioè nella società greco-romana, nel periodo coloniale e oggi. Nella scansione tradizionale della programmazione di storia nella media voleva dire realizzare un'Unità di Apprendimento all'anno.

Il lavoro, di cui erano stati definiti gli *\*obiettivi\** ([Schiavismo obiettivi](#)) e la *\*mappa\** ([Schiavismo mappa](#)) di riferimento, è stato svolto con una parte di lezione di inquadramento dell'argomento nel periodo storico relativo, e con momenti di approfondimento laboratoriale a partire da fonti. Data la problematica, le Unità partivano dalla storia, ma si aprivano subito alla dimensione dell'area geo-storico-sociale e potevano prevedere altre forme di interdisciplinarietà utilizzando testi letterari e iconografici, canzoni, filmati ecc.