
Il Bollettino di Clio

Periodico dell'Associazione *Clio '92*

novembre 2000 - Anno I, n. 2

SOMMARIO

EDITORIALE

Formazione: un nodo centrale

NOTIZIE

Verso la terza assemblea nazionale

Clio in Euroclio!

Insegnare storia

Convegno regionale "Raccontare le storie"

Insegnare Auschwitz

Scuola estiva di Arcevia sull'insegnamento della storia

Bologna e il mondo oltre l'Europa: viaggiatori bolognesi in cerca dell'Altro

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

AA.VV., *Piano nazionale di aggiornamento sui nuovi programmi di storia dell'istruzione professionale*

Riviste: "Pragma" n. 16

Riviste: "Rassegna", Periodico dell'Istituto Pedagogico di Bolzano, a. VII (1999), n. 11

W. J. Chandler, *La scienza della storia. Un approccio cibernetico*, ECIG, Genova, 1989

SPIGOLATURE

Il mestiere dello storico

CONTRIBUTI

Un'esperienza di laboratorio di storia col computer e con « Clio '92 »

Didattica della storia e laboratorio

Direttore: I. Mattozzi.

Redazione: P. Bernardi, G. Di Tonto, B. Draghi, V. Guanci, S. Maroni, L. Santopaolo

Clio '92

Casella Postale 2189 • 40100 Bologna Emilia Levante

e-mail: cliomail@tin.it

editoriale

FORMAZIONE: UN NODO CENTRALE

Quello della formazione è un nodo chiave per sostenere l'innovazione nell'insegnamento della storia: questa è stata la motivazione di fondo in base alla quale è stato organizzato, alla fine di agosto presso l'Hotel "Ville Panazza" di Mordano (Bo), il primo seminario di studio estivo dell'Associazione Clio '92.

L'appuntamento, al quale ha risposto circa una trentina di soci, la maggior parte dei quali avevano già avuto esperienze come formatori all'interno dei corsi Clio nell'ultimo decennio, si proponeva tre obiettivi:

- fare il punto su ciò che l'Associazione aveva messo in atto negli ultimi anni nel campo della formazione degli insegnanti, verificando la funzionalità dei pacchetti formativi praticati fino ad oggi;
- formulare proposte di razionalizzazione, di miglioramento e di sviluppo di questa esperienza ormai pluriennale, concentrandosi su alcune tipologie fondamentali ed esemplificative di intervento;
- presentare il CD ROM "Insegnare storia", commissionato dal Ministero della Pubblica Istruzione al Dipartimento di Discipline Storiche dell'Università di Bologna e realizzato, sotto la direzione di Ivo Mattozzi e di Giuseppe Di Tonto, da alcuni membri dell'Associazione, uno strumento proposto come un valido supporto all'attività di formazione.

Dopo una prima sessione, il pomeriggio del 28 agosto, dedicata alle relazioni introduttive, ed in particolare alla presentazione del suddetto CD ROM da parte degli autori, si è proceduto, la mattina del 29, a stabilire i criteri in base ai quali comporre i gruppi di lavoro.

Le tipologie di intervento formativo affidate, nella sessione pomeridiana della stessa giornata, al lavoro dei gruppi sono state individuate, rispettivamente, in:

- corsi di base;
- corsi avanzati;
- corsi sull'attività di programmazione di curricula di storia.

La mattinata del 30 agosto è stata infine dedicata, in plenaria, ad un primo e provvisorio resoconto dei lavori di gruppo, che, preso atto dell'importanza e della complessità del problema, si sono riproposti di proseguire la riflessione nei mesi successivi, dandosi appuntamento, per un ulteriore approfondimento e per una sperimentazione delle proposte già operative, all'Assemblea Nazionale dell'Associazione, prevista per l'inizio di Dicembre.

Per quanto riguarda il CD ROM "Insegnare storia", di cui sono state comunque sottolineate le potenzialità positive, ci si è proposti di verificarne, dopo la sua

distribuzione nelle scuole, l'effettiva utilizzabilità da parte degli insegnanti all'interno di percorsi guidati di formazione.

Sulle questioni della formazione, e su quelle della ricerca, del curriculum, della sperimentazione didattica, dei progetti ministeriali sulla storia, o anche su ogni altra questione un singolo socio o un gruppo di soci vorrà porre all'attenzione di tutti questo Bollettino vuole e può essere lo strumento per confrontarci e crescere assieme. Noi cercheremo di essere più celeri e puntuali nella redazione e spedizione periodica, chiediamo a voi uno sforzo di partecipazione attraverso le vostre comunicazioni. Il nostro indirizzo e-mail è cliomail@tin.it; ma ci si può scrivere anche per posta ordinaria a *Clio '92, Casella Postale 2189, 40100 Bologna Emilia Levante*.

Infine, preghiamo i colleghi che ne hanno la possibilità di fornire ai soci senza posta elettronica una copia a stampa del *Bollettino di Clio*.

(a cura di Paolo Bernardi)

notizie

VERSO LA TERZA ASSEMBLEA NAZIONALE

La terza assemblea nazionale di Clio '92 si terrà a Bellaria (Rn), hotel Principe, dalla mattina dell'8 alla mattina del 10 dicembre .

In questi due anni siamo cresciuti abbastanza da essere solidamente convinti di fare qualcosa di buono per il rinnovamento dell'insegnamento della storia; siamo sempre più presenti nei luoghi del dibattito e sempre più spesso costituiamo un punto di riferimento culturale per docenti, scuole e istituzioni di ricerca.

A tutt'oggi, ottobre 2000, gli iscritti sono 157 ordinari e 12 onorari per un totale di 169, così distribuiti sul piano nazionale: Abruzzo 2, Calabria 2, Campania 2, Emilia Romagna 36, Friuli 1, Lazio 6, Liguria 4, Lombardia 27, Marche 28, Piemonte 5, Puglia 8, Sardegna 4, Sicilia 15, Toscana 9, Trentino 5, Umbria 1, Valle d'Aosta 1, Veneto 11.

Nel corso del 2000 l'Associazione:

- ha partecipato con suoi contributi originali al *Forum delle discipline* di Bologna per la costruzione dei curricoli per la nuova scuola dell'autonomia e del riordino dei cicli;
- ha organizzato i corsi di aggiornamento (di base e avanzato) di Arcevia sul curricolo delle operazioni cognitive e sulla nuova storia generale;
- ha tenuto seminari di studio sul curricolo e sui modelli di formazione;
- ha realizzato, sia pure non in forma ufficiale ma nominativamente come gruppo di autori, per conto del M.P.I. e dell'Università di Bologna un cd-rom dal titolo *Insegnare storia*, courseware multimediale che sarà distribuito in tutte le scuole superiori d'Italia;
- ha pubblicato:
 - "I Quaderni di Clio", rivista stampata in proprio, di cui è uscito il primo numero con le *Tesi sulla didattica della storia*, e di cui sta per uscire il secondo numero; entrambi saranno distribuiti all'assemblea dell'8-10 dicembre;
 - *Oltre la solita storia. Nuovi orizzonti curricolari*, ed. Polaris, Faenza (Ra), un volume curato dall'Associazione che fa il punto sullo stato del dibattito intorno alle questioni del curricolo di storia.

Di qualcuna di queste iniziative vi abbiamo dato conto nel primo numero del Bollettino, delle altre vi parliamo in queste stesse pagine.

Tutte le iniziative hanno avuto buoni esiti. I corsi di aggiornamento hanno riscosso valutazioni molto positive da parte dei docenti partecipanti, i seminari hanno fatto fare passi avanti alla ricerca sui temi del curricolo e della formazione, le pubblicazioni sono

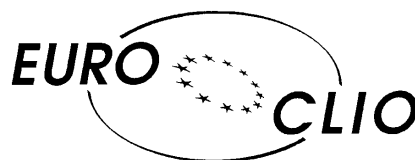
state molto apprezzate da chiunque sia riuscito ad ottenerne una copia, restando il problema maggiore quello della loro difficoltosa distribuzione.

Di tutto questo e di altro discuteremo assieme all'Assemblea Nazionale dall'8 al 10 dicembre prossimo.

(a cura di Vincenzo Guanci)

CLIO IN EUROCLIO!

Euroclio è la Conferenza europea permanente delle Associazioni degli insegnanti di storia. È stata fondata nel 1992 a Strasburgo dai rappresentanti di varie associazioni nazionali e regionali, su iniziativa del *Simposio sull'insegnamento della storia in una nuova Europa* organizzato a Bruges nel 1991 dal Consiglio d'Europa.



Per statuto, Euroclio non si ispira ad alcuna ideologia politica, filosofica o religiosa, ma si riconosce nei valori della Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo, della Convenzione europea dei diritti dell'uomo, nelle Carte dell'Onu sui diritti umani, e nelle raccomandazioni dell'Unesco riguardanti l'insegnamento della storia. Finalità essenziale della Conferenza sono la tutela e la promozione dell'insegnamento della storia come elemento essenziale nella formazione dei giovani.

La sede ufficiale di Euroclio si trova a Neuchâtel, in Svizzera; la segreteria ha sede all'Aia, in Olanda. L'associazione conta attualmente 47 membri ordinari e 12 associati, ossia con quota di iscrizione ridotta e senza diritto di voto all'assemblea annuale, appartenenti a 39 Paesi.

L'associazione pubblica un bollettino in versione cartacea ed elettronica, e ha un sito Web all'indirizzo <http://www.glasnet.ru/~euroclio/>.

Le richieste di adesione vengono vagliate e deliberate in occasione dell'annuale assemblea dei soci (che per il 2001 si terrà a Tallinn in Estonia, dal 13 al 17 marzo).

Oltre alle occasioni statutarie, come l'assemblea annuale, Euroclio promuove e patrocina convegni, conferenze, seminari e progetti di ricerca e formazione, nonché la produzione e la pubblicazione di materiali teorici e didattici. La segreteria di Euroclio è inoltre centro di diffusione di informazioni riguardo a iniziative che possono interessare gli insegnanti di storia europei, come i seminari di aggiornamento organizzati dal Consiglio d'Europa.

Grazie ai buoni uffici del prof. Luigi Cajani, il Direttivo di Clio è entrato in contatto con la segreteria di Euroclio, di cui ha potuto subito apprezzare la cortesia e l'efficienza nell'invio della documentazione.

Preso visione dello Statuto dell'Associazione e visitato il sito Web, in seguito una fitta discussione telematica il Direttivo ha deliberato all'unanimità di inoltrare richiesta di adesione di Clio 92 a Euroclio per il 2001 come membro associato, riservandosi per l'anno successivo di passare alla qualifica di membro ordinario.

Ci auguriamo che, tra le tante nostre iniziative in corso e in via di progettazione, questo ingresso di Clio in Europa possa rappresentare un ulteriore momento di crescita culturale e professionale per l'Associazione e per tutti i suoi soci.

(a cura di Bernardo Draghi)

INSEGNARE STORIA

Dal 20 al 22 settembre durante un seminario presso l'Istituto Alberghiero di Senigallia è stato presentato dal Ministero della Pubblica Istruzione il cdrom *Insegnare storia* prodotto dal Dipartimento di Discipline Storiche dell'Università di Bologna che già questo Bollettino segnalava nel numero scorso.

Il seminario, a cui hanno partecipato circa un centinaio di docenti tutor del Progetto ministeriale sul rinnovamento della didattica della storia, è servito a far conoscere dal punto di vista dell'impianto teorico e della sua utilizzazione pratica il *courseware* per l'autoformazione o, meglio, per la formazione guidata in team dei docenti di storia raggruppati nelle équipes tutoriali.

La relazione di Ivo Mattozzi, coordinatore e responsabile scientifico dell'ipertesto, ha messo in evidenza, da un lato, la ricchezza e l'ampiezza dei temi trattati, dall'altro, l'originalità dell'impostazione dell'intero prodotto; nella prima parte viene fondata un'epistemologia della didattica della storia illustrandone i fondamenti teorici, mentre nella seconda vengono affrontate le questioni della mediazione didattica e degli strumenti dell'insegnare, fino alle applicazioni concrete della pratica didattica.

Giuseppe Di Tonto, responsabile della progettazione informatica, ha illustrato le numerose possibilità d'uso del cdrom evidenziando la flessibilità ipermediale dell'intera struttura: i diversi ambienti (schede, laboratorio, appunti, biblioteca), la lettura ipertestuale di base, la possibilità di navigare liberamente tra i diversi nodi, schemi, mappe, filmati, permettono un uso personalizzato e intelligente del prodotto, aldilà del percorso-base indicato dagli autori.

I colleghi tutor hanno avuto modo di conoscere l'ipertesto durante lavori di gruppo in aula informatica, coadiuvati da qualcuno degli autori e da gruppi di docenti che avevano nei mesi passati testato e "validato" il cdrom allo stato di prototipo. L'interesse destato dalla novità di un testo ipermediale per l'aggiornamento degli insegnanti di storia è stato elevatissimo, le discussioni vivaci e non è stato risparmiato l'impegno per appropriarsi della novità.

L'ispettrice Anna Sgherri, infine, in qualità di responsabile nazionale del Progetto "Storia del '900" ha delineato lo scenario nuovo in cui si troveranno ad operare le Commissioni Provinciali e le équipes tutoriali da quest'anno scolastico in avanti. Sarà lo scenario della scuola dell'autonomia, del decentramento regionale del Ministero, della scuola dei nuovi cicli e, soprattutto, dei nuovi curricula. Sarà una scuola in cui il Ministero centrale conterà sempre meno con i suoi "progetti nazionali" e avranno sempre maggiori poteri le Direzioni Regionali e le Singole Scuole. La formazione dei docenti sarà una questione che dovrà in buona sostanza essere affrontata localmente, in "autonomia", magari su indicazioni e con strumenti, come questo *Insegnare storia*, prodotti dal Ministero centrale.

Il cdrom sarà inviato durante il mese di novembre, a cura dell'Istituto Professionale "Einaudi" di Ferrara e dell'Istituto "Matteotti" di Pisa, che ne hanno seguito passo passo la realizzazione nei due anni di lavoro, a tutti i provveditori; le commissioni provinciali per l'insegnamento della storia, quindi, organizzeranno la presentazione e la distribuzione ai tutor, i quali dovranno curarne la diffusione nelle scuole e l'uso per la formazione degli insegnanti.

Ci piacerebbe che il *Bollettino di Clio* diventasse, da un lato, la sede di un dibattito sulla qualità e le carenze del *courseware* per individuarne le zone di miglioramento, dall'altro, un luogo di informazione sulla qualità e sulle modalità della sua diffusione nelle scuole e tra gli insegnanti di storia.

Scriveteci le vostre critiche o più semplicemente le vostre impressioni; fateci conoscere se e come è arrivato nelle vostre scuole e in quelle della vostra provincia.

(a cura di Vincenzo Guanci)

CONVEGNO REGIONALE "RACCONTARE LE STORIE"

A Treviso dall'11 al 13 settembre duecento tutor di storia del Veneto hanno frequentato il convegno "Raccontare le Storie", organizzato dalle Commissioni Provinciali della regione e assunto, nell'organizzazione dalla commissione di Treviso.

Tre giorni di riflessione per conoscere e approfondire le tipologie della produzione storiografica contemporanea, per identificare possibili "modelli" del discorso storico, per confrontare produzione scientifica e produzione divulgativa, per analizzare le nuove modalità del discorso storico, per chiarire le caratteristiche degli strumenti per la costruzione della conoscenza storica a scuola e per individuare proposte efficaci di trasposizione didattica per l'apprendimento/insegnamento delle storie.

La manifestazione ha proposto diverse sollecitazioni, sia sotto la forma delle relazioni, sia sotto quella dei materiali prodotti ed esposti dai gruppi di lavoro delle numerose équipes tutoriali dislocate sul territorio regionale.

Nella prima giornata sul tema *Raccontare le storie con le parole e con le immagini*, si sono confrontate le posizioni di Giorgio Politi dell'Università di Venezia e Jan

Claude Maire Viguer, dell'Università di Firenze, direttore della rivista *Medioevo*, sul problema della scrittura storiografica, in particolare sui destinatari del messaggio storiografico e sui temi dello stesso.

E' emerso come proprio una certa scrittura manualistica, rispetto alla scrittura per la ricerca e a quella per la divulgazione non specialistica, sia costretta dentro una dimensione difficile, legata com'è a visioni generali e ambigualmente oggettive, inibenti alla fin fine proprio la natura stessa del messaggio storico, nutrito dalla molteplicità dei tempi, degli spazi, dei soggetti, dei temi, espressi nella storiografia scientifica attraverso forme testuali coerenti con la personalità dello storico e dei suoi destinatari.

Che anche questa conclusione potesse essere messa in crisi dalle nuove tecnologie, è stato evidenziato dall'intervento di Andrea Zorzi che, parlando delle storie sul Web, ha rilevato come anche la saggistica storica stia affrontando i nuovi linguaggi, e come nuove domande sull'avanzamento della conoscenza storica vengono dalla scrittura ipertestuale, in particolare dall'*History in Hipertext* di E.L. Ayers¹.

Raccontare le storie a scuola, il compito della seconda e della terza giornata.

Gli interventi di Graziella Bonansea, Valter Deon e Ivo Mattozzi, hanno cercato di mettere a fuoco i nuovi modelli di costruzione del sapere storico, connessi all'impiego dei manuali e della ricerca storico-didattica, attraverso la riflessione teorica, portando esempi di percorsi didattici.

Per Bonansea, è perché nei manuali manca l'io e il filo narrante, la storia agita, la capacità di accogliere l'originalità del racconto che ogni generazione elabora, pertanto i linguaggi dei giovani, che la conoscenza storica attraverso il manuale si è rivelata inefficace. Per Deon invece, insieme alla scarsa attenzione per un pubblico in formazione come quello dei giovani, è la divulgazione il principale problema dei manuali.

Secondo Ivo Mattozzi, l'ostacolo epistemologico più potente contro l'invenzione di nuovi modelli di traduzione didattica dei saperi storici è il "narrativismo", responsabile di aver impedito l'invenzione di modelli di curricolazione continua dei saperi.

L'approfondimento della terza giornata si è rivolto alla ricerca di nuovi modelli di costruzione del sapere storico connessi all'impiego dei media e più in generale al rapporto fra i giovani e la storia.

Le relazioni di Luisa Cicognetti dell'Istituto Parri, di Elda Guerra del Laboratorio nazionale di didattica della storia (LANDIS) e di Giuseppe Di Tonto hanno messo in luce problematiche legate all'insegnamento della materia attraverso le immagini.

In particolare, nell'intervento del prof. Di Tonto, è emerso il problema della trasposizione didattica come questione centrale dell'insegnamento della storia, anche per quello che riguarda i testi elettronici.

La riflessione sugli spazi dell'ipertesto che, accanto a spazi visivi di rappresentazione offre diverse possibilità alla consultazione e di lavoro, suggerisce l'impiego delle nuove tecnologie come risorsa forte in funzione del modello cognitivo nell'impianto didattico, rivolto a recuperare il soggetto in apprendimento in modo attivo, attraverso un linguaggio vicino alle nuove generazioni.

¹ E.L. Ayers, *History in Hipertext*, <http://www.vcdh.virginia.edu/Ayers.OAH.html>

Elda Guerra ha sottolineato il passaggio significativo dalla storia alle storie come segnale corretto dell'ingresso della soggettività nel paradigma disciplinare, forse il modo più leggero per affrontare il rapporto dei giovani con la memoria.

L'intervento conclusivo è stato dell'ispettrice Anna Sgherri che, con i rappresentanti delle Commissioni Provinciali dell'IRRSAE veneto, ha stilato un primo bilancio del progetto nazionale di innovazione nella didattica della storia dal 1996 a oggi.

La formazione che i tutors hanno affrontato nel corso di questo tempo dovrebbe, a suo avviso, dare modo di superare definitivamente la sudditanza nella quale la disciplina era stata relegata nella formazione dei giovani, riaffermandone invece la centralità.

Noi, per parte nostra, non nutrivamo in proposito dubbio alcuno.

(a cura di Francesca Demattè)

INSEGNARE AUSCHWITZ

Un seminario alla Scuola internazionale di studi sull'olocausto di Gerusalemme

Lo Yad Vascem si trova sulla collina della rimembranza sopra Gerusalemme. E' lì che assieme ad un gruppo di docenti italiani dal 3 al 17 settembre del 2000 ho partecipato ad un seminario sull'antisemitismo e la shoah presso la Scuola internazionale di studi sull'olocausto.

Istituito con un provvedimento della Knesset (il parlamento israeliano) e inaugurato ufficialmente nel 1953, lo Yad Vascem ha il compito di "preservare la memoria" dei sei milioni di ebrei sterminati dai nazisti. Accanto alla scuola, in uno spazio di 45 acri, trovano posto il centro di risorse pedagogiche, la biblioteca, l'archivio, i musei di storia e d'arte, la Sala del ricordo, la Sala dei nomi, la Valle delle comunità, il Monumento ai bambini, la Valle dei giusti tra le nazioni.

Il seminario è stato una delle molte iniziative della Scuola per educatori stranieri, la prima per quanto riguarda l'Italia, nel quadro di un programma del Ministero della Pubblica Istruzione di scambi tra l'Italia ed Israele.

Quali i presupposti su cui si è basata la proposta formativa israeliana?

Sostanzialmente un mix di tre approcci: quello storiografico/accademico, attraverso le lezioni e i contributi dei diversi relatori sui temi propri della ricerca storica; quello pedagogico connesso più direttamente alle esigenze didattiche e operative dell'insegnare la storia della shoah (strumenti, metodi e modalità); e infine quello dell'esperienza, nell'incontro concreto e vivo con alcuni testimoni di quel passato tragico e per nulla dimenticato.

A questi tre elementi esplicitati fin dall'inizio da Ephraim Kaye, direttore dei seminari per educatori stranieri, aggiungerei un quarto approccio: l'immersione, sia pure parziale e per poco tempo, nel clima di una città, di un paese, di una cultura che

hanno fatto della memoria, e in particolare della memoria della shoah, uno dei fondamenti del loro stesso essere.

Dal punto di vista storiografico, si è seguito un itinerario di riflessione ricco e articolato che ha preso avvio dalla presenza ebraica nelle società antiche e medievali, con particolare riferimento alla cultura e alle pratiche di espulsione-repressione-segregazione- subordinazione. Il discorso è proseguito con l'analisi del processo di emancipazione degli ebrei legato ai principi affermatasi con la rivoluzione francese, per arrivare poi all'antisemitismo moderno e alle più recenti vicende del Novecento.

E' questa la sezione a cui è stato dedicato un approfondimento maggiore sui seguenti temi: la condizione degli ebrei prima dell'avvento del nazismo (con riferimento specifico alla situazione della Polonia, dell'Ungheria e dell'Italia), l'ideologia nazista e le prime persecuzioni degli ebrei (1933-39), il periodo del 1940-45 (la vita nei ghetti e la leadership ebraica, il genocidio degli ebrei polacchi, l'annientamento dei Sinti e dei Rom, il comportamento degli alleati di fronte allo sterminio). Specifica attenzione ha avuto in questo contesto l'esame della situazione italiana e della politica fascista prima e dopo le leggi razziali.

Altro punto considerato: la posizione del Vaticano nei riguardi del problema ebraico e in particolare l'operato di Pio XII e la successiva elaborazione della teologia cattolica dopo la shoah.

L'itinerario storiografico si è intrecciato alla voce dei testimoni -Menachem Martinotti, Yechiel Galandauer, Hanna Weiss, Miriam Ron, Marek Herman - che attraverso le parole della loro vita e della loro storia soggettiva hanno dato un volto ad altre parole, quelle degli storici e delle loro ricostruzioni.

La Scuola internazionale è però anche un luogo di ricerca didattica. All'interno del seminario sono state presentate alcune proposte didattiche, elaborate nell'ambito di quella che è stata chiamata una possibile filosofia dell'insegnamento della shoah. Eccone, in sintesi i punti essenziali:

- l'olocausto è un pezzo della storia degli uomini, anche se non può essere trattata come un qualunque altro evento del passato;
- non ci si deve rapportare alle vittime come cadaveri: gli ebrei erano comunità di uomini e di donne (in Polonia, ad esempio, rappresentavano il 10% circa dell'intera popolazione tra le due guerre) con una loro vita, cultura, tradizione, attività produttiva;
- è opportuno analizzare il ruolo del proprio paese durante lo sterminio e considerare i diversi atteggiamenti e le diverse responsabilità nei confronti delle vittime;
- altro punto importante è quello dei colpevoli: partendo dalle loro biografie cercare di comprendere come si è realizzato il passaggio da buoni cittadini a carnefici;
- lo studio dell'olocausto può assumere una dimensione interdisciplinare, coinvolgendo diversi approcci: oltre la storia anche la letteratura, la filosofia, l'arte, la teologia etc.;
- l'educazione della shoah deve essere affrontata fin dai livelli primari della scuola perché mette in gioco la questione dei valori;
- importante la costruzione e la scelta di materiali didattici adeguati.

Nel corso del seminario sono state presentate diverse unità didattiche sulla condizione degli ebrei polacchi tra le due guerre, sulla vita all'interno del ghetto di Varsavia, sulla leggenda del ghetto di Lodz e alcuni cdrom, di cui uno, in particolare, ricostruisce un quadro generale della storia dell'olocausto attraverso 12 capitoli modulari e la possibilità di accedere ad un menu tra cui scegliere varie opzioni: archivio-biblioteca, cronologia, mappe, gallerie, riflessioni (domande e risposte).

Le visite al museo della diaspora a Tel Aviv e ai musei del kibbutz "Lohamenei Haghetaot" dei combattenti del ghetto in Galilea occidentale hanno completato il percorso sull'olocausto.

Queste in breve l'architettura del seminario e la sua articolazione. Un'esperienza che non è terminata con il nostro rientro in Italia ma che credo debba continuare attraverso l'approfondimento dei temi e delle questioni che la shoah e il suo insegnamento mettono in gioco.

Vorrei, infine, esplicitare alcune considerazioni relative al seminario:

- ogni ricostruzione storica è un punto di vista sul passato. Sarebbe stato interessante se i relatori avessero esplicitato il loro e lo avessero contestualizzato all'interno e nel confronto con la ricerca e il dibattito storiografico contemporaneo;
- la parola del testimone e la parola dello storico sono parole diverse: indagare questa differenza, comprenderne ambiti, silenzi, limiti, valori, modalità di produzione e di comunicazione mi sembra fondamentale soprattutto di fronte al processo di americanizzazione della memoria e della shoah che caratterizza la situazione del nostro tempo;
- ogni ricostruzione del passato è realizzata a partire dal presente e per il presente, ha una funzione retorica, pedagogica e in ultima analisi politica. Il discorso storico deve quindi necessariamente indagare anche gli usi che di questo discorso si fanno. In riferimento alla shoah e allo stato di Israele ciò è ancor più essenziale, se vogliamo comprendere e superare il negazionismo da una parte e la mitizzazione dall'altra;
- il corso di formazione è stato rivolto a docenti e si è posto il problema dell'insegnamento della shoah: questo aspetto, che implica domande e strumentazioni in parte diverse da quelle della riflessione storica tout court meritava uno spazio maggiore, così come sarebbe stato utile prevedere un reale confronto, a livello di laboratori, delle ipotesi e delle pratiche didattiche agite da relatori e partecipanti.

Emanuela Consonni, dell'Univesrità ebraica di Gerusalemme, in chiusura del seminario ha parlato di ipertrofia della memoria ebraica sulla shoah che rischia di togliere responsabilità alla memoria degli altri.

Credo che il nostro compito, anche come docenti, sia di assumerci questa memoria, di storicizzarla, di interrogarla e di renderla perciò raccontabile e insegnabile.

Mentre scrivo questa nota, da Gerusalemme, da Israele e dai territori occupati ci arrivano notizie terribili di scontri, di ripresa della violenza, di morti e di morte. Il

processo di pace, avviato con tanta difficoltà, rischia ora di interrompersi e le richieste di un conflitto armato e di una guerra trovano nell'una e nell'altra parte sempre maggiore ascolto.

Mi auguro che proprio il ricordo della memoria e la comprensione reciproca del loro passato aiutino il popolo ebraico e quello palestinese a trovare la via del dialogo e le ragioni della convivenza.

16 ottobre 2000

(a cura di Ernesto Perillo)

Segnalo:

- il sito dello Yad Vashem al quale ci si può rivolgere per richieste di informazione e di documentazione: www.yadvashem.org.il
- l'articolo di Marco Fossati, ex compagno di scuola a Gerusalemme, sul numero 39 di settembre/ottobre della rivista "Diario": www.diario.it

SCUOLA ESTIVA DI ARCEVIA SULL'INSEGNAMENTO DELLA STORIA

Arcevia, citta' laboratorio

Insegnare la storia corso per docenti

ARCEVIA - Anche quest'anno l'istituto comprensivo di Arcevia, diretto dalla dott Livia Tonti, promuove il convegno nazionale sulla didattica della storia "Arcevia una città laboratorio, sul curriculum delle operazioni cognitive in storia" rivolto ad insegnanti di scuola primaria e secondaria. Un appuntamento culturale ospitato dalla scuola media E. Palazzi' dal 23 al 28giugno.

L'iniziativa, che si avvale della collaborazione di un team di esperti coordinati dal prof. Ivo Mattoni, docente del dipartimento di storia dell'Università agli studi di Bologna e dall'associazione nazionale di gruppi di ricerca sull'insegnamento della storia "CLIO '92" ha ormai conquistato l'interesse di numerosi docenti dalle scuole materne alle superiori che ogni anno tornano, anche da varie regioni italiane, per approfondire le competenze all'insegnamento della storia locale. Il convegno si propone con un programma dettagliato che si articola tra corso di base (23 e 24 giugno) e corso avanzato (26-28 giugno). I partecipanti potranno accedere ai vari laboratori allestiti nella scuola e coordinati da qualificati esperti dove verranno sviluppate e approfondite tematiche storiche con la possibilità anche di accedere nei luoghi di studio e di ricerca.

Arcevia dunque torna di nuovo a recitare un ruolo di rilievo anche a livello nazionale, una città "laboratorio" dove i docenti hanno la possibilità di produrre materiali didattici per la lettura delle fonti della storia quali potranno essere riproposti e riprodotti anche in altre realtà italiane. Il convegno, autorizzato dal

Provveditorato agli studi di Ancona. si avvale tra l'altro del sostegno dell'Istituto regionale per la storia del movimento di liberazione delle Marche, dell'Irrsae Marche, dell'Anpi dell'Amministrazione comunale di Arcevia e di altri enti e associazioni.

Floriana Buti
(Da *Il Corriere Adriatico* del 19.06.2000)

Anche quest'anno entrambi i corsi di aggiornamento in storia si sono svolti con il gradimento della maggioranza dei frequentanti e con efficacia formativa.

Il merito della buona riuscita dei corsi è sia del personale della scuola - che si è prodigato prima e durante il corso senza riserve per soddisfare le esigenze emergenti - sia delle coordinatrici dei laboratori - che hanno profuso competenze professionali e relazionali per condurre a buon fine il lavoro dei gruppi - sia delle relatrici e dei relatori, che hanno offerto riflessioni interessanti e suggestive su vari problemi dell'insegnamento storico-geografico.

I corsi si sono svolti con efficacia comunicativa inedita grazie alla prodigalità di mezzi e di tempo offerti dai collaboratori del CAD, che con le loro riprese hanno dato la possibilità di fruire di immagini nitide e vivaci e grazie ai potenti amplificatori concessi in uso dall'amministrazione comunale di Arcevia.

Ad entrambi i corsi hanno partecipato insegnanti di scuola materna, elementare, media e secondaria superiore.

Sul corso base le valutazioni sono state espresse oralmente nella plenaria finale e sono state incoraggianti per proseguire nell'esperienza.

Sul corso avanzato abbiamo raccolto una ventina di valutazioni, grazie ad un modello di questionario proposto della dr.ssa Lucia Cella, di cui potete trovare in calce una sintesi delle risposte.

Si tratta, comunque, di valutazioni in gran parte molto positive.

Le insoddisfazioni riguardano alcune disfunzioni organizzative come il non rispetto degli orari e la scomodità delle sedie in plenaria, il periodo di svolgimento del corso, qualche laboratorio non ben attrezzato di materiali.

Alle relatrici e coordinatrici dell'Associazione CLIO '92 chiediamo di aiutarci a far un bilancio dalla parte del coordinamento dei corsi e di scrivere suggerimenti e proposte per il corso prossimo, che vorremmo organizzare meglio, con più tempestività, con più efficienza, con più coinvolgimento in modo da richiamare un maggior numero di insegnanti.

(a cura di Ivo Mattozzi)

Riassunto delle risposte al questionario di valutazione sul corso "Arcevia, una città laboratorio..."

I. Alla domanda sui contenuti culturali e professionali proposti tutti gli insegnanti (20) hanno barrato la risposta "stimolanti e capaci di suggerire nuovi argomenti".

Tre hanno barrato anche la risposta: "adeguati e non troppo lontani dalla pratica educativa".

Uno ha aggiunto: "alcuni a prima vista teorici sono comunque adatti ad una crescita professionale con ricadute per tutti".

II. Alla domanda "vi è stata sufficiente offerta di modelli operativi?" venti insegnanti hanno risposto "sì".

III. Alla domanda sulla ricaduta dei modelli proposti sedici insegnanti hanno risposto: "stimoli per l'innovazione didattica"; dieci hanno risposto: "consolidamento della pratica didattica".

IV. Riportiamo integralmente le risposte date dai 20 corsisti alle seguenti domande aperte

IV.a. "che cosa ha maggiormente apprezzato del corso?"

1. La sua completezza in quanto composto sia dalla parte teorica sia da quella pratica-operativa.
2. In pratica tutto.
3. Metodologia.
4. La ricchezza del materiale proposto dai coordinatori dei gruppi.
5. La possibilità di vedere come realizzare percorsi didattici, soprattutto riguardo alla progettazione
6. Lo scambio ed il confronto di esperienze didattiche.
7. Le esperienze didattiche di altre scuole dell'infanzia e dell'ins. Biancini più vicine ai bambini in età prescolare.
8. L'apporto di esperienze significative di altre scuole.
9. La professionalità dei formatori.
10. La presentazione dei lavori realizzati nelle scuole dai gruppi di ricerca.
11. La qualità elevata delle relazioni della sessione plenaria.
12. Lo studio e l'analisi del territorio come scenario della storia umana. L'uso di documenti spaziali per costruire la conoscenza storica. Spazio e tempo due realtà inscindibili.
13. Esperienze presentate.
14. Esperienze presentate.
15. Esperienze didattiche nuove.
16. Esperienze didattiche nuove.
17. La possibilità di "sperimentare" e rielaborare nei gruppi ciò che è stato esposto nelle relazioni
18. La possibilità di vedere concretamente tutte le tappe fondamentali del lavoro.
19. Le lezioni teoriche tenute dai prof. Ivo Mattozzi, Stefano Torresani, Gilmo Vinello.
20. Le indicazioni metodologiche fornite nel salone dell'Istituto comprensivo—Il materiale didattico.

IV.b. Che cosa ha ritenuto più inadeguato?

1. La mancanza di puntualità e la presenza di tempi morti
2. La ricerca storica condotta dagli insegnanti (che non sono storici) può condurre gli alunni ad appropriarsi di approssimazioni storiche e non di verità storiche, di scoperte nel passato reale.
3. Nulla, essendo la prima volta che partecipo al corso, perciò non posso confrontare con esperienze precedenti.
4. La sedia scomoda e priva di tavolino per appunti
5. Il lavoro di gruppo

6. Il laboratorio pomeridiano era poco organizzato, privo di materiali sui quali poter costruire un percorso significativo.
7. la sedia senza un piano di appoggio
8. la posizione scomoda mi ha procurato disagio fisico
9. Non avendo molta esperienza ho ritenuto questo corso adeguato alle mie aspettative. Posso anzi dire di aver avuto una finestra aperta sul mondo della nuova metodologia didattica.
10. avrei preferito meno ore al giorno (ad es. 6 ore) ma più puntualità da parte dei corsisti nel rispettare gli orari.
11. 20 I laboratori.

V. Indicazioni per future attività di aggiornamento

1. Come organizzare in modo strettamente correlato e in vista di questo nuovo approccio alla storia lo studio della geografia
2. Una formazione ulteriore per l'uso del computer nella scuola e per acquisire la competenza circa l'ipertesto
3. La possibilità di usufruire di una consulenza nel corso dell'anno
4. Insistere nel parallelismo tra spazio e tempo, condizione indispensabile per un lavoro di ricerca più organico e significativo.
5. Potenziare l'attività laboratoriale.
6. Potenziare l'attività laboratoriale.
7. Potenziare l'attività di laboratorio.
8. Fare esperienze di percorsi didattici.
9. Sempre e comunque relazioni di tipo teorico, supportate da esemplificazioni pratiche.
10. Una chiara bibliografia.

VI. Eventuali osservazioni e suggerimenti

1. Le lezioni tenute dai vari professori sono state molto interessanti e stimolanti.
2. Sarebbe utile la partecipazione di insegnanti di altre materie oltre la storia data l'esigenza di interdisciplinarietà.
3. Illustrazione di lavori, percorsi didattici legati più strettamente alle medie.
4. Propongo attività che aiutino gli insegnanti a predisporre strumenti di valutazione.
5. Prevedere l'organizzazione del corso nei primi giorni di settembre.
6. Il periodo di effettuazione del corso è inadeguato, è preferibile il primo periodo della scuola (mese di settembre).
7. Le lezioni tenute dai vari professori sono state molto interessanti e stimolanti.
8. Sarebbe utile la partecipazione di insegnanti di altre materie oltre la storia data l'esigenza di interdisciplinarietà.
9. Illustrazione di lavori, percorsi didattici legati più strettamente alle medie.
10. Propongo attività che aiutino gli insegnanti a predisporre strumenti di valutazione.
11. Prevedere l'organizzazione del corso nei primi giorni di settembre.
12. Il periodo di effettuazione del corso è inadeguato, è preferibile il primo periodo della scuola (mese di settembre).
13. Il periodo di effettuazione del corso a settembre.
14. Complimenti! È stato un corso ben organizzato e tutti gli argomenti erano attinenti e sono stati "operativamente" approfonditi.
15. Non far coincidere il corso di aggiornamento con lo svolgimento degli esami.
16. È preferibile effettuare il corso quando le scuole di ogni ordine e grado sono chiuse.
17. La data del corso dovrebbe coincidere con la chiusura delle scuole di ogni ordine.
18. Il corso ha soddisfatto in pieno le mie esigenze di formazione in quanto mi ha dato lo stimolo allo studio personale, alla riflessione, alla creazione di un gruppo di lavoro nel mio istituto e ad un'efficace pratica didattica.

BOLOGNA E IL MONDO OLTRE L'EUROPA: VIAGGIATORI BOLOGNESI IN CERCA DELL'ALTRO

Con questo titolo è stata inaugurata a Bologna il 20 ottobre, presso la Biblioteca dell'Archiginnasio (Piazza Galvani, 1), una mostra realizzata dal Centro Amilcar Cabral in collaborazione con l'Istituto Beni Culturali-Sovrintendenza ai Beni Librari della Regione Emilia Romagna e alla Biblioteca dell'Archiginnasio.

Si tratta di un percorso che ricostruisce attraverso illustrazioni, disegni, carte geografiche, lettere, documenti e oggetti la storia di sei viaggiatori bolognesi che, in epoche diverse, si sono recati in Asia, Africa, America Latina; vicende umane differenti che introducono una riflessione su motivazioni, significati e funzione del viaggio e sull'incontro e la conoscenza di altre civiltà nella storia.

L'IRRSAE - E.R., in collaborazione con l'Istituto Storico della Resistenza (ISREBO) e all'Aula Didattica (ADD) La testa per pensare del Comune di Bologna, ha predisposto dei percorsi didattici di supporto alla fruizione della mostra da parte delle classi sia dei cicli superiori, sia dei cicli inferiori. Gli insegnanti interessati hanno potuto incontrare i curatori dei percorsi che ne hanno illustrato le finalità e gli obiettivi e consegnato, a coloro che ne hanno fatto richiesta per sperimentarli nelle loro classi, i materiali elaborati.

La mostra rimarrà aperta fino al 30 novembre. Chi è interessato alla visita e ai percorsi didattici può telefonare a: **Centro Cabral**, tel. 051581464, da lunedì a giovedì dalle 8,30 alle 19,00 e il venerdì e il sabato dalle 8,30 alle 13,30.

(a cura di Lina Santopaolo)

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

AA. VV., PIANO NAZIONALE DI AGGIORNAMENTO SUI NUOVI PROGRAMMI DI STORIA DELL'ISTRUZIONE PROFESSIONALE

Come è noto a molti dei nostri soci, da maggio a dicembre 1999 si sono svolti in tutta Italia, nel quadro generale delle iniziative di formazione sulla storia del Novecento, 64 microseminari di aggiornamento per insegnanti dell'Istruzione Professionale sui nuovi programmi di storia di questo indirizzo della scuola secondaria superiore, pubblicati con D.M. 31 gennaio 1997.

I programmi in questione mirano a dare una risposta in chiave innovativa alla particolare struttura del corso di studi professionale (triennio di qualifica + biennio postqualifica) e ai particolari bisogni formativi della sua utenza attraverso la strutturazione esplicita di un curriculum per competenze e una tematizzazione forte sul mondo attuale, di cui nel primo anno si studiano le radici remote (preindustriali), nel secondo e nel terzo quelle prossime (industriali e postindustriali). Il quarto e il quinto anno prevedono invece percorsi di storia settoriale legati all'indirizzo di studio e formazione professionale.

Una simile impostazione incide profondamente sull'immagine di senso comune della storia-materia, e non è compatibile con il modello tradizionale di insegnamento della disciplina. Essa pone dunque agli insegnanti serie difficoltà, che il piano nazionale di formazione si è proposto di affrontare e per quanto possibile risolvere attraverso la produzione di un corposo volume di materiali (MPI - Direzione Generale dell'Istruzione Professionale, *...Non è più la stessa storia!...*, realizzazione IPSIA «Fermo Corni», Modena 1999) e la sua disseminazione guidata da tutor esperti attraverso una serie di microseminari che raggiunsero tutti i professionali d'Italia.

Il volumetto che segnaliamo rappresenta il resoconto di tale esperienza. Oltre alla presentazione del Direttore dell'Istruzione Professionale Pasquale Capo e all'introduzione di Antonio Merito, dirigente della stessa DGIP, esso contiene un intervento di Rosa Romano, preside dell'IPSCPT «Pertini» di Crotona, sul quadro strategico delle iniziative di formazione, la presentazione di Marco Masuelli, preside dell'IPSCTS «Giulio» di Torino, dei risultati dell'elaborazione dei questionari di valutazione compilati dai partecipanti, e una utile serie di allegati relativi alla progettazione e alla realizzazione del piano di aggiornamento.

Piano Nazionale di Aggiornamento: Iniziative a sostegno dei nuovi programmi di storia dell'Istruzione Professionale, MPI, Direzione Generale dell'Istruzione Professionale

Il fascicolo è stato inviato in due copie a tutti gli Istituti Professionali, ed è attualmente esaurito. Se ne prevede tuttavia una ristampa, nel qual caso per ottenere una copia sarà possibile contattare gli Istituti che hanno coordinato il piano di formazione: IPSCTS «Giulio» di Torino, IPSSACT «Matteotti» di Pisa, IPSCPT «Pertini» di Crotona.

(a cura di Bernardo Draghi)

RIVISTE

«PRAGMA», N. 16/2000

Pragma, rivista degli istituti professionali, mostra da sempre una particolare attenzione ai problemi dell'insegnamento/apprendimento della storia, con interessanti proposte didattiche soprattutto per quanto riguarda la storia settoriale nei bienni postqualifica.

Prendendo le mosse dal recente piano nazionale di formazione degli insegnanti sui programmi di storia dell'istruzione professionale, il supplemento interno al numero 16 è interamente dedicato a questo tema. I numerosi interventi comprendono una densa intervista di Lucia Frigerio a Ivo Mattozzi sui nuovi programmi di questo settore scolastico nella prospettiva del riordino dei cicli e del curriculum verticale per competenze, una anticipazione del preside dell'IPSCTS "Giulio" di Torino Marco Masuelli sulla valutazione dei microseminari di formazione da parte dei docenti partecipanti, le interessanti riflessioni di alcuni tra i docenti tutor (Ugo Gherner, Mario Paschetto, Massimo Martellotta), e il resoconto di alcune esperienze didattiche di storia settoriale e locale (Daniela Scunza, Daniela Merlo, Patrizia Ceola, Concetta Brigadeci, Giovanna Caccamo).

Pragma, rivista degli Istituti Professionali, anno VI, n. 16, aprile 2000, Casa Editrice Principato

La rivista è reperibile gratuitamente presso le agenzie della Casa Editrice Principato, via G. B. Fauché, 10, 50124 Milano; <http://www.principato.it>.

Una versione on-line della rivista (arretrati compresi) è consultabile all'indirizzo <http://www.logic.it/pragma>.

(a cura di Bernardo Draghi)

RIVISTE

«RASSEGNA», PERIODICO DELL'ISTITUTO PEDAGOGICO DI BOLZANO, A. VII (1999), N. 11

Il numero 11 di «Rassegna», la rivista semestrale dell'Istituto pedagogico provinciale per il gruppo linguistico italiano di Bolzano, è interamente dedicato alla didattica della storia: sette contributi che spaziano dai saperi essenziali nell'insegnamento del '900, alle veloci riflessioni sulle rilevanze didattiche della storia a scala locale, tutti condotti con una particolare attenzione ai problemi che si innescano ogni qualvolta si passa da riflessioni di carattere generale alle concrete dinamiche di interazione fra insegnamento e apprendimento.

È bene dire che non si tratta di volume monografico, con un filo conduttore ben delineato, ma di una miscellanea; questo non rappresenta un limite, piuttosto una

curiosità: nel momento in cui redazionalmente si decideva di dedicare un fascicolo della rivista alla didattica della storia non era forse il caso di far sì che emergesse una coesione di fondo, un filo rosso che univa tutti gli interventi?

Nel dettaglio i singoli contributi offrono interessanti suggestioni. Antonio Brusa (*Sapere essenziale e di approfondimento nell'insegnamento del Novecento*) muove dal bisogno di costruire un modello di programmazione modulare per la fase terminale della scuola dell'obbligo, il secondo anno del biennio superiore. La proposta presuppone un programma base e uno di approfondimento da sviluppare in un ambiente scuola in cui i docenti abbiano già affrontato, discusso e superato gli s/nodi teorici connessi all'autonomia, la flessibilità oraria e la riformulazione della professionalità docente. I due programmi dovrebbero articolarsi in due distinte fasi, equivalenti nella suddivisione del monte ore. Il primo programma articolato in quattro moduli consentirebbe un orientamento nel Novecento, la possibilità di costruire una "mappa semplificata" del secolo. Presupposto metodologico è il confronto tra il prima e il dopo, giocato, per esempio nel primo modulo, sui due fondamentali concetti di mondializzazione e di società di massa, nel secondo modulo sulla periodizzazione fondamentale del secolo, sulla comprensione della periodizzazione nel terzo modulo e nella messa a punto della mappa nel quarto modulo.

Interessanti per uno sviluppo nella concreta attività in classe le applicazioni pratiche che accompagnano le riflessioni dell'A.: il mondo prima del '900/il mondo dopo il '900 (pag. 11), i concetti: regionalizzazione/mondializzazione, società strutturata/società di massa, strategie e osservazioni (*ibidem*); il modello elementare di mercato mondiale (pag. 13), modello elementare di globalizzazione (pag.15), modello di stato novecentesco (pag. 16), modello cronologico del '900 (pagg. 17-8) a cui si aggiunga lo schema generale del '900 (pagg. 19-21). Qualche punto interrogativo resta però al lettore: quale effettivo rapporto esiste nell'uso del modello elementare di mercato mondiale e la sequenza di interrogativi della pagina successiva posti per comprendere la dinamica tra produzione e saturazione del mercato, o il rapporto operaio/imprenditore nella competizione mondiale, o, infine, il ruolo dello stato in una situazione di crisi economica? Domande che vengono riproposte nel funzionamento del modello elementare di globalizzazione, ma il cui sviluppo didattico avrebbe necessitato di concrete delucidazioni.

Un programma che, come afferma l'A. persegue un obiettivo assai ambizioso, quello di orientarsi, ma che per essere raggiunto richiede un'accurata programmazione e il coinvolgimento dell'intero dipartimento dei docenti di storia.

Interessante la proposta del programma di approfondimento, ma l'impressione è che parta da una condizione preliminare non facilmente realizzabile. È vero che l'autonomia sta dando vita a tante e tali frammentazioni orarie e determinando spazi prima impensati, ma è anche vero che un programma di approfondimento in cui la classe tradizionale si apre all'istituto per ricomporsi in gruppi nuovi a secondo delle specifiche competenze del docente («chi conosce a fondo la Resistenza, chi si è specializzato sul fascismo, chi ha letto molto - sic! - sui temi della globalizzazione o sulla guerra del Kuwait: ognuno ha lo spazio per progettare un suo modulo») è un'immagine che si scontra con il comune senso didattico vigente nella scuola attuale. Detto questo la suggestione resta e le proposte didattiche conservano un fascino tentante, che potrebbe costituire il momento di rimessa in gioco della didattica della storia nel quotidiano

confronto tra insegnanti e le incalzanti e tormentate richieste di SOS che si levano dalla scuola e che potrebbero trovare una prima risposta nella bibliografia indicata da Antonio Brusa e corredata di alcune note.

Diverso il contributo di Mario Pollo (*L'oblio della storia: la fuga del tempo spazializzato della narrazione*). Dopo un'introduzione (la cui fase iniziale - *il mistero del tempo e la coscienza umana* - ciascuno potrà leggere con un personale filtro di lettura) in cui l'A. indica chiavi di interpretazione del «rapporto tempo-vita umana nella cultura dell'attuale società complessa»: per esempio la cultura del piacere, l'esoterismo, la trasformazione del vissuto, l'incapacità degli adulti di radicare i giovani nel tessuto storico, le tecnologie della comunicazione che costringono sempre di più ad una dipendenza dal loro sistema informativo, la colonizzazione del tempo, chiavi, si diceva, che mostrano come il presente costituisca la sola dimensione esistenziale per gli individui e la storia ne costituisca, di contro, un peso. In altri termini un processo che disperde gli elementi dialettici del rapporto presente/passato e disancora le generazioni da un progetto esistenziale a tutto vantaggio di una persona che si forma unicamente in funzione del soddisfacimento dei propri bisogni immediati e che per far ciò si adatta alla realtà sociale e alla sua cultura.

L'A. considera, quindi, una ricerca sul rapporto dei giovani con il tempo, iniziativa promossa dai comuni di Torino, Padova, Venezia, Ferrara, Ancona e la ASL di Udine. Ne emerge uno spaccato significativo del mondo adolescenziale e giovanile, le due fasce d'età considerate nell'indagine. Per quanto riguarda la storia personale emerge una struttura del ricordo frammentata, scarsamente coesa e, soprattutto, estranea ad un'organizzazione tipica della storia. L'A. usa l'immagine dello *zapping*, di elementi personali verificatisi in tempi diversi ma fuori da un definito ordito relazionale e temporale. È questa una conseguenza del fatto che nella società attuale vengono meno i canali di trasmissione attraverso i quali veicolano archetipi, valori e orientamenti esistenziali che i gruppi sociali costruiscono e intrecciano nel tempo in un determinato spazio e in una determinata comunità, come per esempio la crisi del racconto orale e letterario attraverso cui si trasmettevano le fiabe, le leggende e i miti. E se da un lato, anche in virtù dell'insegnamento nella scuola dell'obbligo, l'indagine mostra una ripresa dei miti classici, dall'altro le moderne forme della comunicazione e la caduta della narrativa popolare entro le mura domestiche, certamente collegata alla perdita progressiva delle identità dialettali, determinano la fragilità dello spessore temporale sul quale dovrebbe essere, invece, innestata la tradizione culturale.

Anche i risultati relativi alla storia della famiglia, alla storia locale e all'interesse per la storia in generale consentono all'autore di riflettere sulle forme di trasmissione, ma ciò che in qualche modo costituisce la cifra di un rapporto problematico con la storia sembra essere rappresentato soprattutto dalla sua memorizzazione, che l'A. tende a giustificare con la mancanza nell'ambito scolastico di «una narrazione esistenzialmente coinvolgente» a fronte invece di «un discorso altamente formalizzato ed astratto che tocca essenzialmente le dimensioni cognitive ed esclude fortemente quelle affettive» (pagg. 44-5). Quali poi siano le recenti didattiche della storia «di grande successo» nella scuola dell'obbligo che determinano il «conseguente indebolimento dell'aspetto narrativo della storia» e che hanno indebolito l'«interiorizzazione della storia come memoria viva» l'A. non dice, si ha però l'impressione di cogliere un fraintendimento tra

narrazione storica in quanto tale, con precise operazioni di comunicazione, e affabulazione.

Il contributo di Ivo Mattozzi (*Novecento elementare*, pubblicato anche sul primo numero di questa rivista) prende le mosse dal decreto ministeriale che ha imposto lo sviluppo del '900 nelle classi terminali della scuola media inferiore e superiore, escludendo la scuola elementare. Esiste, invece, una corrispondenza tra decreto ministeriale e programmi della scuola elementare del 1985, che però viene sovvertita dalla struttura dei sussidiari e dalla cultura storica dei docenti che collocano all'ultimo anno lo sviluppo del Novecento. L'A. considera poi il sapere storico di base che si modella sul divenire della civiltà occidentale e viene mutuato attraverso la manualistica, e individua in questo tipo di trasmissione alcune difficoltà di costruzione per i lettori in formazione. Esaminati alcuni punti intorno ai quali giocare la formazione della personalità cognitiva, operativa ed affettiva dell'alunno, l'A. si interroga se sia possibile costruire tale personalità superando l'ottica dei contenuti storici proposta dai sussidiari. La risposta affermativa trova il suo campo di applicazione (sviluppo delle capacità, consapevolezze metodologiche, nuclei concettuali fondanti) nel passato dell'ultimo secolo. Il Novecento è «il tempo vissuto delle tre generazioni che condividono il presente con i bambini. I membri delle generazioni adulte con i quali i bambini hanno rapporto sono *le testimonianze viventi di un passato che raggiunge la profondità di un secolo* (corsivo mio). Ma esso è anche per gli ultimi sei o sette anni il secolo nel quale è compreso il passato dei bambini» (pag. 52).

Vengono quindi suggerite le fasi di sviluppo mediante la ricerca storico-didattica, in cui i bambini partendo dal passato condiviso nella frequenza della classe prima prendono coscienza della pluralità dei soggetti, tematizzano il proprio orizzonte biografico e percepiscono il secolo come il tempo in cui si sovrappongono più segmenti generazionali, nella storia locale percepiscono lo spessore temporale attraverso gli elementi di trasformazione del territorio e della comunità di appartenenza e costruiscono la trama concettuale che li predispone allo studio dei quadri di civiltà e della storia generale.

Lo studio dei quadri di civiltà consente di prendere coscienza del passato del mondo, di fare comparazioni e di rilevare mutamenti e durate, e sul piano metodologico possono intrecciarsi con alcune attività di ricerca storico-didattica indicate precedentemente dall'A.

Restando all'ancora della storia locale, il contributo di Rita Zambanini (*La storia locale nella scuola elementare*) prende le mosse dall'attuale contesto culturale, all'interno del quale si coglie un particolare interesse per il passato che sembra poi smarrirsi nei messaggi onnivori del presente. Quale dunque il significato formativo e cognitivo dell'insegnamento/apprendimento della storia e della storia locale in particolare?

Quattro sono i presupposti che l'autrice individua per un'efficace attività didattica e di apprendimento e abbracciano l'aspetto storiografico, l'aspetto psico-pedagogico, l'aspetto didattico-applicativo, l'aspetto formativo-educativo. Se gli ultimi tre aspetti offrono lo spessore per misurare la pertinenza degli interventi didattici (conoscenze connesse alla fascia d'età, utilità dei modelli storiografici, compito della scuola ad assumere il ruolo di alfabetizzatrice «in una società dell'informazione che richiede strumenti per orientarsi nella massa sempre più imponente di dati e capacità di utilizzare

criticamente le informazioni stesse» pag. 59), il primo aspetto chiama in ballo la storiografia, con particolare riferimento alle «Annales», che sono riprese anche al termine del contributo per ricordare come la scuola storiografica francese abbia orientato anche la storiografia locale verso lo studio della realtà sociale». Vien fatto di pensare: che c'entrano le «Annales»? Ma sul ruolo della storiografia delle «Annales» nella proposizione didattica varrebbe forse la pena di aprire un dibattito su questa rivista o all'interno dell'Associazione, non per uno status quaestionis da giocare sul piano dell'esperienza personale, ma per un lavoro di indagine sul panorama scolastico italiano.

Gli ultimi due contributi di Nicoletta Pontalti (*Il laboratorio didattico del Museo storico in Trento*) e Milena Cossetto (*Minoranze linguistiche, storia e scuola: il laboratorio di ricerca, documentazione ...*) mostrano situazioni concrete di attività laboratoriali. Il primo contributo percorre la storia del laboratorio didattico e i risultati conseguiti; richiama le pubblicazioni costruite su un modello che propone alcune costanti adatte a facilitare la fruizione degli stessi materiali. Dalla mediazione tra storiografia e fare storia in classe, all'uso dei documenti, alla costruzione di un percorso didattico calibrato sugli studenti. La veloce carrellata delle unità didattiche (sei) consente di rendersi conto dell'efficacia del lavoro dei componenti del Laboratorio. La visita guidata al Museo e il gioco storico su *La memoria della Grande Guerra* consentono un'attività tra il virtuale e il ludico, in cui, comunque, gli studenti acquisiscono nuove conoscenze e si abitano a verificare ipotesi precedentemente formulate.

Il contributo di Milena Cossetto, dopo un breve excursus su storia e storie in un territorio di frontiera, ricorda il Progetto Storia dell'Istituto Pedagogico di lingua italiana della Provincia di Bolzano partito nel 1993 (e che ha permesso la pubblicazione dei due corposi volumi, *Fare storia a scuola*, 1997 e 1999); nel fervore di iniziative che caratterizzano l'attività di questa zona di frontiera, va a collocarsi per il triennio 1998.2001 l'istituzione del Lab*doc con approvazione della Giunta Provinciale di Bolzano. Cinque sono gli ambiti di intervento del Lab*doc: la ricerca, la documentazione, l'aggiornamento e la formazione, la produzione di materiali didattici, i progetti e le proposte alle scuole. Un impegno che ha visto coinvolti due docenti comandati, dodici gruppi di ricerca, numerosi docenti, oltre alla collaborazione delle diverse istituzioni culturali, quali il Museo storico in Trento con il suo laboratorio didattico o l'Archivio di Stato di Bolzano. Il senso di questa esperienza deve però avere un seguito e questo può essere garantito solo consentendo al Lab*doc di diventare un centro di consulenza e servizi per le scuole dell'autonomia, con una sede ed una precisa struttura organizzativa, una biblioteca e un centro di documentazione informatica.

Contributi, dunque, eterogenei, ma che nel loro insieme mostrano come la didattica della storia stia muovendo in una direzione precisa, dove la ricerca didattica, i laboratori storici, le operazioni cognitive non sono più miraggi appannaggio di un gruppo di volontari, ma costituiscono ormai una tendenza significativa verso una più rassicurante educazione storica.

(a cura di Edoardo Penoncini)

LA SCIENZA DELLA STORIA

William J. Chandler, *La scienza della storia. Un approccio cibernetico*, ECIG, Genova, 1989, 270 pagine (Titolo originale: *The Science of History: a cybernetic approach*, Gordon and Breach Science Publishers, New York, London, Paris)

L'autore propone un approccio cibernetico allo studio della Storia, - tentando sul piano applicativo la trattazione della complessità del mondo umano come un complesso sistema basato sugli schemi dell'informazione e del controllo - utilizzando le strutture e le dinamiche del passato per costruire modelli predittivi del futuro.

Particolarmente interessanti, alla luce delle problematiche di questi anni, sono le parti riguardanti il metodo assiomatico, la spiegazione e la previsione in storia: per queste procedure, Chandler propone l'utilizzo di diversi modelli di formalizzazione, in sostanza automi finiti ed equivalenti dei computer digitali - quali omeostati nidificati, diagrammi di transizione, TOTES (Test operate - test exit) interattivi e nidificati, "quadruple" e, infine, il TESTROLOG (linguaggio usato a livello aziendale come strumento decisionale, il cui merito principale sta nell'indicare la via risolutiva per decidere in merito a questioni che presentino più domande che risposte), linguaggio su cui insiste nell'Appendice, dedicandovi un'intera sezione.

Per illustrare questa sua applicazione del metodo scientifico alla storiografia egli presenta un'affascinante analisi delle condizioni che hanno originato la prima guerra mondiale ed esamina, alla luce del suo modello, diverse questioni, quali le rivoluzioni politiche, le evoluzioni economiche e la politica estera capitalistica; di queste tematiche l'autore tenta la ricostruzione come sistema assiomatico per formularne poi l'interpretazione come sistema cibernetico.

Dal punto di vista didattico, può essere molto interessante prendere spunto da questi abbozzi per tentare con gli allievi la costruzione di **semplici formalizzazioni (automi)**, oppure come base generale per la costruzione di strutture interattive negli apparati didattici multimediali.

All'epoca della pubblicazione del testo, W. J. Chandler era professore al Dipartimento di Cibernetica della Brunel University, UK e direttore della Programmazione e Pianificazione alla Reed International di Londra.

(a cura di Maurizio Cuccu)

SPIGOLATURE

IL MESTIERE DELLO STORICO

Come sapete ormai dal n. 1 del bollettino la rubrica *Spigolature* propone citazioni ampie allo scopo di far riflettere e promuovere un'interazione con la redazione. Alla piccola provocazione dello scorso numero che proponeva di commentare un programma di storia particolarmente interessante in tempi di riforma scolastica, nessuno ha risposto, perciò neanche la redazione si sente impegnata a sciogliere i dilemmi dei quiz che resteranno senza soluzione.

Questa volta vi proponiamo tre pagine di un libro recentissimo. Alla fine della loro lettura vi preghiamo di scegliere la referenza esatta tra quattro e di commentare il testo con uno scritto di 250 parole. Chi risponderà avrà in regalo il file di un articolo non facile da trovare.

Il mestiere dello storico

La prima operazione da compiere nel passaggio dallo studio liceale della storia a quello universitario è quella di distruggere - concettualmente - il manuale: non esiste nulla di più antistorico di un manuale di storia data la sua pretesa - inevitabile di fornire un quadro confezionato od organico del passato umano. Non si può cominciare ad avvicinarsi alla storia senza provare un senso di ripulsa e di rigetto nei confronti dei manuali, di tutti i manuali: essi dovranno essere utilizzati, come si è detto e come vedremo, in quanto contenitori di nozioni non altrimenti assimilabili (se fosse possibile sarebbe meglio studiarle secondo una classificazione dei tipo della guida telefonica), fornitori di un materiale grezzo sul quale far funzionare la nostra intelligenza, mattoni da utilizzare e disporre per la costruzione di un nostro edificio personale. Il racconto di un grande maestro che distrusse, mosso da questa repulsione verso il manuale, da questo rigetto, il manoscritto di un manuale di storia per licei, a cui lui stesso aveva lavorato per anni, rimane fondamentale come esperienza per ogni storico ma anche per ogni studente di storia che il manuale è costretto a studiare:

È stato un rigurgito di repugnanza e revulsione per quel genere letterario, per certi schemi che non si può fare a meno di ripetere, per le formule che occorre escogitare a scopo didattico, che mi erano sembrate precise e chiare e pregnanti come dicono i tedeschi, e ora mi sembravano evasive per lo sforzo di brevità e di oggettività? È stata l'insofferenza per la scelta che avevo dovuto fare per stare nei limiti dei programmi? Non lo so. In due ore antelucane ho distrutto e buttato via quei tre grossi pacchi di cartelle, che rappresentavano il lavoro di quasi tre anni ... [D. CANTIMORI, Conversando di storia, Bari Laterza 1967, 103 ss.].

Lo stesso Cantimori insiste poi giustamente (non è una contraddizione) sulla necessità dello studio del manuale, della conoscenza della storia generale:

la storia generale è necessaria come l'aria, anche e peculiarmente a coloro che hanno interessi specialistici proprio per le nozioni che fornisce, insegnando a comprenderne la portata, ad usarla a servirsene per la riflessione [ibidem, 197]

Questo richiamo vale ancora di più ora, nell'esperienza continua di rapporti con giovani ricercatori, dottori e dottorandi, validissimi e specializzatissimi, che sanno tutto sul problema che stanno studiando (e che tendono soprattutto a disquisire sottilmente sulle varie opinioni storiografiche in proposito) ma non conoscono nulla o quasi al di là del loro piccolo terreno di indagine. Più che mai siamo convinti dell'opportunità di cominciare ogni esame con l'interrogazione sul manuale anche se questo, dopo la ripetizione di una stessa domanda migliaia di volte, provoca un senso di nausea ancora più accentuato. Non possiamo quindi distruggere materialmente il manuale e dobbiamo anzi studiarlo (e dobbiamo accostarci il più possibile alle altre opere di sintesi sul terreno della storia generale), ma mantenendo questo senso di diffidenza, di rigetto: dobbiamo in ogni caso porre in discussione ogni sua affermazione e in qualche modo smontarlo a pezzi in continuazione.

Qualsiasi frase di qualsiasi buon manuale, se cerchiamo di ingrandirla al microscopio, si frammenta in mille parti e perde ogni senso di spiegazione globale; le parole, anche se si riferiscono a un semplice fatto di cronaca, acquistano una loro vita soltanto nel loro frammentarsi molecolare: lo sforzo dovrà essere quello di estrarre dalle pagine del manuale problemi e nozioni, questioni e dati per costruire in modo il più possibile personale quel reticolo di coordinate spazio-temporali che è necessario e preliminare a ogni discorso storico, ma senza lasciarsene imprigionare.

La seconda operazione è naturalmente quella di interrogarsi sul significato della storia come disciplina, intendendo questa parola nel suo significato complesso: da una parte come definizione di un settore particolare del conoscere, dall'altra come acquisizione faticosa di metodi necessari per apprendere un mestiere. La definizione data dalla parola stessa storia (in greco: istoria = indagine, inchiesta, curiosità) ci dice tutto e nulla: tutto perché ci testimonia la nobile origine della storia come antenata di tutte le scienze dell'uomo, nulla perché proprio il moltiplicarsi delle scienze dell'uomo sembra averla privata oggi della sua specificità. Vedremo più avanti, nel terzo capitolo, la storia del concetto di storia (della storiografia come scrittura di storia); per ora dobbiamo soltanto dire che da quando ha cercato di definirsi all'interno dello sviluppo delle scienze moderne, la storia si è proclamata come la disciplina che non studia genericamente il passato (in questo caso si identificerebbe con l'antiquariato), ma il passato che è in noi, in funzione dell'oggi. Questa affermazione non è una conquista della più recente storiografia, come sempre si ripete, ma risale alla grande stagione in cui la storia ha assunto lo statuto di disciplina scientifica, nell'Ottocento; così scriveva Gustav Droysen nel manuale di metodologia che ha formato generazioni di storici per un intero secolo:

Per l'indagine storica il dato non sono le cose passate, giacché esse sono passate, bensì quanto di esse nello hic et nunc non è ancora tramontato, sia che si tratti di ciò che fu ed avvenne, sia di avanzi di ciò che è stato e avvenuto. Ogni

punto del nostro presente è divenuto... [G. DROYSEN, *Istorica. Lezioni sulla Enciclopedia e Metodologia della Storia*, Milano-Napoli, Ricciardi, 1966, 340].

Per Droysen stesso la storia ha senso proprio per questa sua funzione in quanto sostegno della politica; lo storico è lo scienziato della società, mentre il politico è soltanto uno storico pratico, come un medico che cerca di mettere in pratica le conoscenze dello scienziato:

Ogni Stato ha la sua politica, sia interna sia estera. La discussione - anche nella stampa, nel consiglio di governo, in parlamento - è tanto più proficua quanto più è storica, tanto più dannosa, quanto più si basa su dottrinarismi, su idola theatri, fori, specus, tribus. L'importanza pratica degli studi storici sta in ciò che essi - ed essi soltanto - danno allo Stato, al popolo, all'esercito, ecc. l'immagine di se stessi... Lo studio della storia è il fondamento della preparazione politica. L'uomo di Stato è lo storico pratico... [ibidem, 372].

Naturalmente queste affermazioni erano fatte in funzione della costruzione dello Stato prussiano, ma il significato di fondo rimane: la storia non è una scienza che mira a una ricostruzione impossibile di un passato ormai tramontato, ma una scienza che ci aiuta a comprendere la società del presente.

Il brano è stato scritto da:

A. Antonio Brusa | **B.** Carlo Ginzburg | **C.** Luigi Cajani | **D.** Paolo Prodi

Contributi

UN'ESPERIENZA DI LABORATORIO DI STORIA COL COMPUTER E CON "CLIO '92"

A seguito delle riflessioni maturate nell'ambito di una stretta collaborazione fra le insegnanti di Storia dell'**IPSA 'C. Callegari' di Ravenna**, sulla base delle diverse esperienze personali e dell'interesse e della notevole disponibilità mostrati da colleghi esperti di tecniche informatiche, è stato avviato nell'anno scolastico 1999 - 2000, e proseguirà nel corrente anno, un **progetto sperimentale** coordinato dalla sottoscritta, incaricata di svolgere tale attività nelle 6 ore settimanali definite sulla base delle risorse concesse all'Istituto nell'ambito dell'organico funzionale.

La presente comunicazione è costituita dalla **scheda** del progetto per l'a.s. 1999 - 2000, riportata con alcuni adattamenti e corredata da brevi **note e informazioni**, nell'intento di fornire un contributo e di attivare un dialogo costruttivo con le scuole e con i docenti interessati o già impegnati ad affrontare le innovazioni nella didattica della Storia.

IPSA 'Callegari' sede aggreg. a IPSSCT 'Olivetti' - **Ravenna** **A. S. 1999 – 2000**

Laboratorio di storia: "Multimedialità - insegnamento della storia"

Tipologia

Didattica sperimentale

Destinatari

Tutti gli studenti e i docenti di Storia delle classi prime e seconde dell'IPSA.

Coordinatore - Titolare del progetto

Prof. Annalisa Zannoni

Altri docenti impegnati nel progetto

Proff. Cropano, Mazzotti, Maffei, Barberis (Storia)

Proff. Venieri e Turrini (Multimedialità)

Prof. Gatta (Diritto e Economia) (disponibilità in relazione ai temi trattati)

Finalità

In base all'individuazione e all'analisi dei bisogni formativi degli studenti, risultano prioritarie le seguenti finalità:

- costruire una cultura storica caratterizzata da nuove forme di mediazione didattica e di apprendimento e da un rapporto nuovo con lo studio della materia, basato sulla programmazione modulare e sulle possibilità di utilizzo dei linguaggi logici e degli strumenti informatici nella didattica della storia;
- superare l'appiattimento sul presente immediato e emozionale, la frammentazione delle conoscenze e l'abitudine all'apprendimento inteso solo come memorizzazione di una sequenza meccanica di contenuti;
- sviluppare abilità operatorie e operative e acquisire consapevolezza metacognitiva (che cosa si conosce, come e perché lo si conosce), anche per quanto concerne il carattere trasversale - interdisciplinare delle operazioni e degli esercizi svolti.

Obiettivi

Il laboratorio intende pertanto perseguire i seguenti obiettivi:

- produrre riflessioni e materiali;
- progettare e attuare percorsi cognitivi e operativi attraverso l'utilizzo e/o la produzione, per mezzo di materiali cartacei e, soprattutto, di strumenti informatici, di mappe, grafici temporali, schemi a blocchi, diagrammi, istogrammi, carte e testi destrutturati e rielaborati;
- verificare e valutare le esperienze svolte in itinere e al termine del/dei percorso/i.

Modalità esecutive

- Percorso di autoaggiornamento interno della didattica della storia sulla base di esperienze teoriche, metodologiche e operative già svolte in altre sedi dalla docente titolare del progetto.
- Selezione e produzione di materiali per l'aggiornamento dei docenti e per la costruzione dei moduli e dei curricoli di Storia per la programmazione delle classi prime e seconde.
- Svolgimento delle attività in ore di compresenza e contemporaneità, generalmente nell'ambito delle ore curricolari di Italiano e Storia, o nell'ambito del Progetto di Valorizzazione dell'Area di Approfondimento o Integrazione.
- Definizione e aggiornamento in itinere di un quadro orario funzionale per l'utilizzo del laboratorio di informatica.
- Incontri periodici degli insegnanti impegnati nel Progetto ed elaborazione di strumenti di verifica dell'efficacia delle esperienze effettuate e della fruibilità dei materiali prodotti.
- Produzione e organizzazione dei materiali (cartacei e, soprattutto, su supporto elettronico) di documentazione delle attività del progetto, dei risultati (con particolare attenzione a quanto prodotto dagli studenti) e delle valutazioni intermedie e conclusive. ***N.B. E' in corso di preparazione.***
- Circolazione e scambio di esperienze con altre scuole.

Note e informazioni

- Per quest'anno scolastico il progetto è stato riconfermato all'unanimità, pertanto sarà riproposto con opportune modifiche e integrazioni in tutte le classi prime e seconde e sarà esteso anche nelle terze.
- La base teorica e metodologica del progetto è quella di Clio '92 e fra i moduli riconfermati per l'anno 2000 - 2001, ci sono le 'versioni' elaborate e sperimentate quest'anno de 'La solita Storia?' di Cei e Perillo, de 'Lo sviluppo industriale' di Mattozzi e del modulo sullo spazio geo-economico europeo di M. Gigli (pubblicato sui 'Viaggi di Erodoto'), nonché spunti da altri materiali di Clio.
- Quest'anno lavoreremo anche sui moduli del Progetto Clio, editi dalla Polaris, e più precisamente su: Organizzazioni politiche e giuridiche, a cura di P. Bernardi, Il popolamento della terra, a cura di G. Brioni e T. Rabitti, Le formazioni economiche e sociali, a cura di Vascellaro, adottati nelle classi prime e nelle terze sul modulo La crisi dello stato liberale e l'avvento del fascismo a cura di V. Guanci.
- In una classe prima inoltre sarà sperimentato un curriculum interdisciplinare Storia - Diritto - Economia - Italiano, in cui saranno utilizzati i tre moduli di cui sopra
- e altri materiali, senza adottare il testo di Diritto in uso nelle altre classi, dove opera comunque la stessa insegnante.
- In alcune classi terze dovremmo sperimentare il modulo sull'Africa subsahariana prodotto nell'ambito dei laboratori del corso "Le storie degli altri" organizzato dall'IRRSAE - ER.

Metto infine in evidenza solo alcuni aspetti del Progetto, fra i tanti che mi hanno colpito favorevolmente:

- i miei colleghi si sono resi concretamente protagonisti attivi di un progetto che ritengo si possa definire di ricerca - azione, anche perché hanno saputo valorizzare il confronto fra le diverse esperienze, che venivano progressivamente condotte, pur sulla base di una programmazione complessiva condivisa;
- non sono mancati e non sono scomparsi i dubbi e i problemi, compresi quelli legati alla non facile organizzazione delle attività nel/i laboratorio/laboratori d'informatica che servono anche alle altre classi, ma sono cresciute anche le certezze, fra le quali quella che la struttura operatoria e operativa della costruzione delle conoscenze è il fondamento, nella sua dimensione metacognitiva, di un percorso formativo che, oggi più che mai, richiede rigore logico ma anche creatività rigorosa intesa come rielaborazione e transcodificazione delle conoscenze (sintetizzo qui brevemente le riflessioni emerse dall'ultima riunione del gruppo di progetto);
- nei ragazzi si sono riscontrati molti momenti e fasi di notevole interesse e, in generale, buon impegno e coinvolgimento, come risulta anche dalle loro schede di valutazione del Progetto; è stato inoltre possibile individuare meglio diversi livelli di apprendimento e di motivazione, esperienza di cui si terrà molto conto nelle nuove strategie di programmazione.

Per concludere, vorrei sottolineare come, attraverso una serie strutturata di operazioni dal testo esperto ai moduli (quelli di Clio '92 e quello di M. Gigli) e da questi alla pratica didattica nel laboratorio d'informatica, sia possibile rendersi concretamente conto di come un ragazzo possa costruire in modo consapevole e, spesso, con piacere una o più conoscenze storiche eseguendo operazioni con il computer, per esempio, sulle tabelle della rivoluzione industriale di Mattozzi (dalle tabelle agli istogrammi, agli areogrammi e ai testi descrittivi o argomentativi, con diversi esempi e logiche diverse di elaborazione dei dati) o sulle carte tematiche e i quadri descrittivi della Gigli (dalla carta muta o con pochi elementi proposta come 'base di partenza' alla carta con segni e immagini che ricostruiscono un mutamento o un processo), all'interno di un percorso formativo che mira concretamente a sviluppare anche conoscenze e competenze trasversali e interdisciplinari, nonché motivazione e piacere nell'apprendimento.

Ipsia 'Callegari' e-mail: ipcallegari@provincia.ra.it

(a cura di Annalisa Zannoni)

DIDATTICA DELLA STORIA E LABORATORIO

Il Laboratorio di storia per gli studenti dell'I.T.C."J.Riccati" di Treviso

Il progetto di Laboratorio di Storia per gli studenti che qui si espone è diretto a far acquisire e a consolidare conoscenze, competenze e capacità relative, in primo luogo alla conoscenza storica, senza dimenticare tuttavia di favorire il riconoscimento della persona che ogni allievo è.

La proposta rivolta agli studenti riprende, in parte, quella offerta ai docenti da G. Di Tonto², una sollecitazione avanzata circa il modello da L. Lajolo³, in particolare per ciò che concerne il rapporto fra storia e memoria a proposito del ruolo docente e il suggerimento del M.P.I., rivolto all'attuazione di una didattica non solo manualistica, che consenta di recuperare aspetti affettivi e operativi per gli apprendimenti di lunga durata⁴.

Molto spesso ciò che permette di coniugare, in modo concreto, le indicazioni suggerite e di lavorare in maniera attiva, sono innanzitutto alcune condizioni legate alla scuola nella quale si insegna.

Nel caso particolare, il progetto del Laboratorio di Storia per gli studenti, tiene conto della realtà storica dell'I.T.C. "Riccati", pertanto delle risorse presenti in Istituto: un archivio storico, una biblioteca di oltre 15.000 volumi, un'aula multimediale, un'aula audiovisiva, un Laboratorio di didattica della storia per i docenti, nonché la possibilità di aggiungere a queste strutture già funzionanti quella di un centro documentazione e stampa.

L'organizzazione (nel nostro caso, riorganizzazione!) dovrebbe perseguire queste finalità:

- l'approccio a una didattica non manualistica che consente agli studenti un ruolo attivo piuttosto che la fruizione passiva di contenuti;
- la priorità nell'acquisizione di abilità e competenze rispetto alle conoscenze, intese come somma enciclopedica di fatti;
- la valorizzazione dell'atto educativo come globalità che implica anche la percezione spaziale propria e altrui;
- la conoscenza come costruzione comune;
- la rottura del modello cronologico orientato dal passato al presente⁵;

² G. Di Tonto, *Il Laboratorio di didattica della storia dell'I.T.C."J.Riccati" di Treviso*, in *Bollettino Clio*, n.!

³ L.Lajolo, *Progetti per imparare storia del '900: il laboratorio di didattica della storia*, in.....

⁴ cfr. *Decreto Ministeriale* n.....

⁵ I.Mattozzi, *Morfologia della conoscenza storiografica e didattica*, in AA.VV., *La mediazione didattica in storia. Una riflessione teorica, una proposta pratica*, Polaris, Faenza, 1995

- l'utilizzazione delle fonti, dalle più immediate a quelle che necessitano di contestualizzazione;
- l'acquisizione dei concetti di storia , storiografia e memoria;
- la possibilità di essere soggetti consapevoli del proprio presente e di agire nei confronti dei progetti personali e altrui.

Il luogo

E' un'aula, in comunicazione con la Biblioteca, con il Laboratorio di didattica per i docenti, con l'Aula multimediale, con quella Audiovisivi, situata in posizione strategica anche nei confronti del centro stampa, per poter usufruire di tutte le attività che si attuano in questi contesti.

La posizione non è ininfluenza, perché dà visibilità immediata del modello di mediazione della conoscenza che il Laboratorio studenti propone e che la scuola stessa, riorganizzando così spazi spesso frantumati all'interno di molti istituti, intende offrire ai giovani che la frequentano.

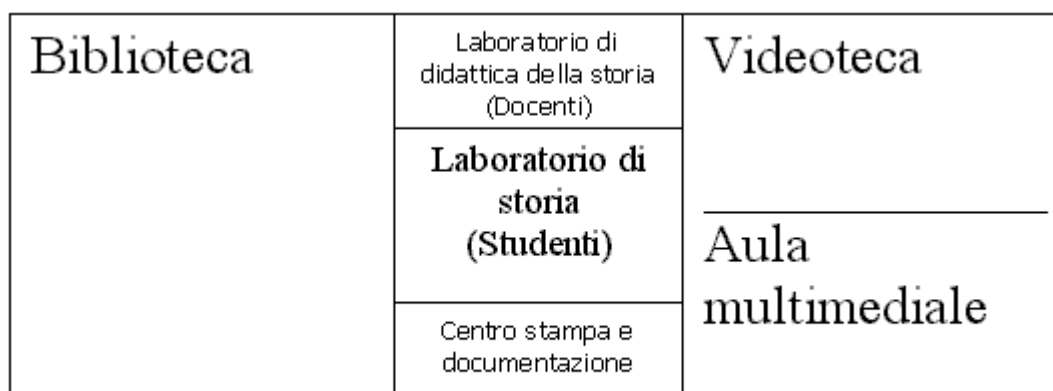


Fig.1 Disposizione del laboratorio di storia

L'allestimento

Al centro un'isola, costituita dall'insieme di alcuni (ne suggeriamo 8) banchi.

Ai quattro angoli, quattro aree di lavoro, attrezzate ciascuna con un PC, meglio se multimediale.

Alle pareti: una fotocopiatrice, una lavagna a fogli e armadi contenitori di materiali di cancelleria (carta da pacchi, carta millimetrata, da lucidi, colla, stecche, squadre, ecc.), di materiali per attività fotografiche, per contenere software e materiali in corso di elaborazione.

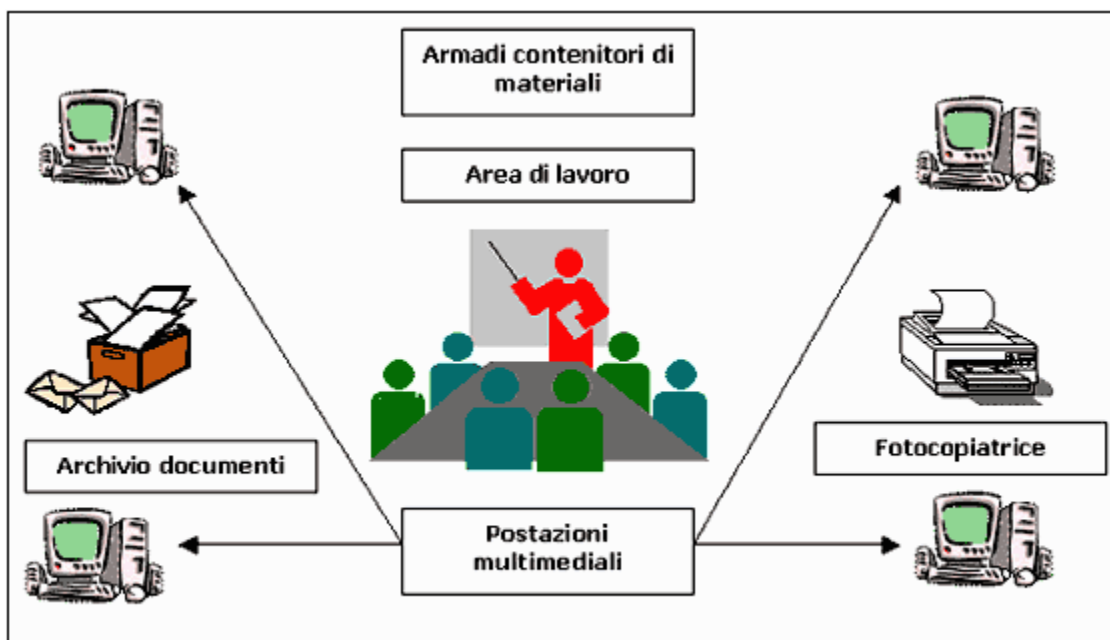


Fig.2 Elementi di allestimento del laboratorio di storia

La scelta dei contenitori dovrebbe privilegiare lo sviluppo in lunghezza piuttosto che in altezza, per lasciare libere le pareti della stanza di ospitare i risultati delle produzioni, quali:

- diagrammi temporali;
- cronogrammi;
- carte storiche elaborate dai ragazzi a seconda del tema e del periodo;
- carte storiche in dotazione alla scuola;
- mappe concettuali;

insomma l'esposizione dei percorsi e dei momenti dell'apprendimento.

Si comprende come non sia un'aula tradizionale quella che va ad ospitare il Laboratorio di storia per gli studenti sia per dimensioni, sia per attrezzature.

Lo spazio dovrebbe essere tale da permettere a 20/25 persone di lavorare insieme ma anche in piccoli gruppi, di circolare comodamente, di muoversi e di stare senza distrazioni o disturbo.

Abbiamo detto che l'accesso alla Biblioteca, al Laboratorio docenti, all'Archivio, ai Centri audiovisivo e Multimediale, stampa e documentazione, influisce sul modello di mediazione della conoscenza che il Laboratorio rappresenta.

Ogni scuola ha, nella Biblioteca, un centro forte della ricerca testuale: in tale direzione il "Progetto Biblioteche" del M.P.I., ha voluto infatti orientare una buona parte dei finanziamenti alle scuole per l'aggiornamento e la formazione del personale anche attraverso le nuove tecnologie e per l'incremento delle dotazioni materiali.

L'aula multimediale e quella audiovisivi d'altra parte, permettono l'accesso a dati e informazioni anche in tempo reale, nel senso che i filmati, i nastri di registrazione, le

diverse fonti, sono accessibili durante le attività del laboratorio e il loro impiego diventa parte integrante del lavoro di ricerca, di produzione, di costruzione dei percorsi di apprendimento.

Infine sembra interessante il fatto che i ragazzi abbiano il loro laboratorio vicino a quello degli insegnanti, finalmente visibili anch'essi nei tempi e negli spazi extra aula che la scuola offre loro per le attività di ricerca, di studio, di lavoro in équipe.

I collaboratori

Il Coordinatore responsabile del Laboratorio di storia per gli studenti ha bisogno di una serie di collaborazioni, fra le quali risultano indispensabili quelle :

- del bibliotecario;
- dell'insegnante o degli insegnanti responsabili del centri Multimediale e Audiovisivo;
- del tecnico del laboratorio multimediale e audiovisivo;
- dell'insegnante di classe;
- dell'insegnante referente per la storia dell'istituto.
-

Le attività

(Progettazione – Ricerca – Realizzazione – Collaborazione – Documentazione)

Gli obiettivi fondamentali dell'attività laboratoriale dovrebbero essere non solo la ricerca, ma la progettazione e la realizzazione di percorsi di apprendimento come itinerari possibili dentro e al di là dei contenuti specifici, indicati dai programmi.

Non andrebbero escluse tuttavia quelle occasioni di lavoro che si dilatano verso altri contesti, per accogliere i concetti di interdisciplinarietà e di curricolo delle operazioni cognitive.

Si comprende come, a titolo di esempio, tutte le attività relative all'Area di Progetto, rientrino in modo appropriato nel modello di lavoro che il laboratorio di storia può offrire.

E così anche quelle attività che sono l'espressione delle microprogrammazioni come la costruzione di carte, diagrammi, mappe; o la possibilità di lavorare alla scrittura collettiva in uno spazio progettato per ospitare i piccoli gruppi. Anche la progettazione e la realizzazione di ipertesti sia cartacei, sia multimediali trovano nel laboratorio un luogo naturale di accoglienza e di sviluppo, come la costruzione di spettacoli teatrali, di mostre, di ricerche pluridisciplinari.

In un luogo così organizzato, tutti i risultati della produzione sono archiviabili, pertanto recuperabili, integrabili e a concreta disposizione in qualsiasi momento.

Si comprende quindi come il Laboratorio di storia per gli studenti possa rappresentare per le nuove generazioni un luogo naturale della memoria, una banca

delle idee e delle metodologie che, di anno in anno, collettivamente e individualmente i giovani elaborano.

E come ciò possa costituire una miniera di riferimento quanto a idee, soluzioni, metodi e modelli di realizzazione anche per gli adulti, non solo insegnanti.

(a cura di Francesca Demattè)

«... propterea quid sit prius actum respicere aetas
nostra nequit, nisi qua ratio vestigia monstrat...»

Titus Lucretius Carus

Clio '92

Casella Postale 2189 • 40100 Bologna Emilia Levante

e-mail: cliomail@tin.it