Il Bollettino di Clio

Periodico dell'Associazione *Clio '92*

Marzo 2001 - Anno II, n. 5

SOMMARIO

EDITORIALE

La ricerca : un orizzonte per insegnanti innovatori

NOTIZIE

Presentato al C.N.P.I. il nuovo curricolo di storia

Due anni di *Clio '92*

Gli iscritti a *Clio '92*

I progetti di ricerca di *Clio '92:*

- *Scrittura di testi storico-didattici sul 'presente' e sulle società 'post-industriali'*
- *Scrittura di testi storico-didattici sulla descrizione del presente nella costruzione di un quadro di civiltà*
- *Navigare nel tempo e nello spazio*
- *Formazione in servizio per insegnanti in scuole di ogni ordine, grado e indirizzo*

Una borsa di studio in memoria di Franco Rizzi

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Maria Bacchi, *Cercando Luisa. Storie di bambini in guerra 1938 – 45*

SPIGOLATURE

Dedicato agli storici. Sulla questione della cronologia in relazione ai nuovi curricoli

Identificazione di tempo storico e cronologia: il caso spagnolo

Tempo storico: una misurazione non convenzionale; un indovinello

CONTRIBUTI

Maurizio Gusso, *Problemi di metodo e proposte relativi all'approccio per "aree disciplinari".*

Ernesto Perillo, *Un curricolo che valorizzi la soggettività* (proposta di emendamento alle *Tesi sulla didattica della storia*)

Carla Santini, *Un modello di formazione: Arcevia una città 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
Tel.: 051444552 e-mail: cliomail@tin.it

editoriale

LA RICERCA: UN ORIZZONTE PER INSEGNANTI INNOVATORI

di Ivo Mattozzi

Nella premessa ai nuovi indirizzi curricolari c'è un'ammissione a mio parere importante, qualunque sia il giudizio che si voglia dare di essi:

".... alla base delle indicazioni che qui si daranno stanno le effettive migliori esperienze maturate negli anni da migliaia di scuole e decine e decine di migliaia di insegnanti: da relative eccezioni esse si propongono, a leggi vigenti, come traguardo e norma generale." (p. 1)

È il riconoscimento di due aspetti poco appariscenti del mondo scolastico e non presi in considerazione dai mass-media:

- le esperienze innovative e le sperimentazioni, in cui le insegnanti e gli insegnanti si sono prodigati nei decenni passati, hanno svolto una funzione di ricerca di soluzioni didattiche efficaci nell'applicazione dei programmi vigenti e nella loro revisione;
- nella professionalità docente si possono assommare le competenze alla mediazione didattica e quelle alla ricerca applicata sui problemi dell'insegnamento e dell'apprendimento.

La nostra associazione ha preceduto tale riconoscimento poiché si è costituita sul presupposto che esistano insegnanti di storia la cui attività di ricerca didattica vada riconosciuta, valorizzata, sostenuta, promossa e messa in circolo.

Dalla negazione all'affermazione

In Italia (come altrove del resto) non si è potuta stabilire una tradizione di ricerca sui problemi dell'insegnamento della storia. L'hanno ostacolato sia la mancanza degli insegnamenti universitari di metodologia e didattica della storia, sia la carenza di mezzi. I professori universitari che hanno poteri decisionali sugli assetti degli insegnamenti hanno ignorato e seguitano a ignorare l'esistenza di un campo di studi chiamato "didattica della storia". Ne ignorano le potenzialità e le specificità, per il pregiudizio dissennato che solo il sapere storico basti alla professionalità dell'insegnante. La loro inconsapevolezza e il loro pregiudizio hanno negato alla ricerca in didattica della storia il riconoscimento e le risorse necessarie (posti di insegnamento, posti di ricercatore, dottorato di ricerca) per radicarsi entro le istituzioni della ricerca e per dispiegare le sue potenzialità euristiche.

A lungo la riflessione su alcune questioni è avvenuta tutta all'esterno delle istituzioni universitaria e scolastica grazie all'opera di singoli e di associazioni. Per lungo tempo essa è stata polarizzata sulle caratteristiche della storia insegnata e sui programmi scolastici. Però da alcuni decenni sono stati tematizzati alcuni aspetti quali la ricerca storico-didattica, l'uso del manuale come strumento operativo, la struttura del sistema di

conoscenze, la valutazione, la formazione degli insegnanti, il rapporto tra studenti e storia, il concetto di tempo come organizzatore cognitivo, il sapere scolastico, il sistema di conoscenze, l'uso pubblico della storia scolastica, il curricolo continuativo, i beni culturali... Alla promozione delle ricerche hanno dato un contributo notevole alcuni IRRSAE, l'MCE, il LANDIS, il CIDI, gli Istituti di storia della Resistenza e, recentemente, la Società Italiana delle Storiche. Ancora più recentemente alcune iniziative ministeriali o dei provveditorati hanno messo in moto processi di ricerca che riguardano il curricolo o la produzione di materiali didattici innovativi. Tuttavia per la carenza del quadro istituzionale e delle risorse la ricerca ha raramente imboccato il circolo virtuoso tra riflessione teorica, operatività degli insegnanti ed esiti formativi dell'una e dell'altra. Non si sono consolidati i risultati delle ricerche teoriche e applicate in modo da influenzare i comportamenti della maggioranza degli insegnanti di storia.

Rispetto alle altre associazioni *CLIO '92* si caratterizza perché assume esclusivamente l'insegnamento della storia - senza limiti di orizzonti temporali - come oggetto di riflessione e d'intervento e perché associa insegnanti di ogni livello che hanno l'interesse e il gusto alla ricerca sulle questioni dell'insegnamento della storia. Il suo compito è di organizzarli e di coordinarli in modo da produrre un quadro di riferimento e di visibilità alle innovazioni e ai loro risultati.

Ricerca teorica e ricerca applicata sulla didattica della storia,

L'insegnamento può essere anche un'opera d'arte, nel senso che ciascun insegnante lo realizza al meglio secondo la propria creatività estemporanea. Ma alla base d'ogni insegnamento, anche di quello più creativo, ci sono riferimenti teorici (magari solo impliciti) e procedure e strumenti già provati o progettati. La capacità professionale degli insegnanti dipende dalla circolazione delle idee, delle teorie e dei saper fare che si attua nei processi di comunicazione attorno alle esperienze già svolte.

Ciascuno degli elementi che entrano a costituire il processo di insegnamento e di apprendimento può essere all'origine di un progetto di ricerca che richiede:

- analisi e riflessione su quanto sia stato già elaborato,
- invenzione di ipotesi teoriche,
- progettazione e produzione di nuovi strumenti,
- l'applicazione delle ipotesi teoriche e degli strumenti,
- il controllo dei risultati dell'applicazione allo scopo di revisionare e mettere a punto elaborazioni teoriche, strumenti, procedure,
- la documentazione che permetta il controllo intersoggettivo e l'immissione delle proposte innovative nel circuito scolastico a vantaggio di tutti i formatori e di tutti gli allievi.

C'è bisogno, dunque, di ricerca teorica, ma c'è anche bisogno della ricerca applicata e ancor più della combinazione tra le due modalità di ricerca.

Gli insegnanti disposti a mettersi in gioco in qualità d'innovatori e d'analizzatori delle loro innovazioni possono dare un apporto formidabile allo sviluppo della ricerca.

Gli insegnanti sono ricercatori privilegiati in quanto possono essere osservatori non discontinui dei processi d'apprendimento degli studenti, valutatori dell'efficacia degli strumenti didattici, e, se assumono un atteggiamento metacognitivo, possono essere analizzatori dell'efficacia delle loro teorie e delle loro azioni didattiche.

Un insegnante ricercatore non si contenta dell'opera di trasmissione di un sapere per quanto profondo, ma mette in questione il sapere da insegnare e gli strumenti e l'interazione con gli allievi, progetta, valuta il suo operato, e si prepara con la documentazione alla cooperazione e al confronto con altri insegnanti sulle esperienze, sulle pratiche, sugli strumenti: è questa la condizione più favorevole per l'arricchimento delle competenze professionali.

Le nostre ricerche

Stiamo provando a diventare un'associazione di ricerca ma siamo ancora lontani dall'esserlo. Sappiamo che tante socie e tanti soci interpretano il loro compito di insegnanti come ricerca e da ciascuno di loro ci aspettiamo un contributo all'impresa di pensare la didattica della storia. A livello centrale abbiamo fatto le nostre scelte: tra i tanti campi di ricerca (quali quelli rappresentati da H. Moniot e J. Pagés nelle relazioni pubblicate nel secondo "Quaderno di Clio" *La didattica della storia in Francia e in Spagna*) abbiamo privilegiato il testo storico-didattico e la formazione professionale. Individuare le procedure, le forme, i modelli per il rinnovamento delle strutture della storia scolastica e dei testi che la rendono apprendibile agli allievi ci pare una priorità, poiché, probabilmente, da tale rinnovamento dipende che la storia divenga un sapere significativo e formativo per gli allievi. Ma siamo convinti che non basta proporre modelli di storia scolastica diversa per conseguire il rinnovamento dell'apprendimento. Esso dipende dal cambiamento della concezione della storia degli insegnanti e delle loro pratiche didattiche: perciò stiamo concentrando la nostra riflessione e le nostre produzioni anche sui modelli e sui materiali per l'aggiornamento professionale.

Il tema di ricerca individuato dall'Assemblea dei soci è "la scrittura del testo storico-didattico". Si sono costituiti sette gruppi di ricerca che analizzeranno testi storiografici e elaboreranno procedure di scrittura di testi destinati agli studenti sui seguenti oggetti di conoscenza: le **periodizzazioni**, i **contesti**, i **quadri di civiltà**, il **testo storico multimediale**, **l'orizzonte del presente e delle società post-industriali, i grandi processi di differenziazione del mondo.**

I gruppi hanno il compito di promuovere l'analisi di testi storici e la produzione originale di testi storico-didattici in modo da rendere trasparente l'operazione di trasposizione e riconfigurazione didattica dei testi storici esperti e da fornire modelli testuali che possano rinnovare la storia generale scolastica sia dal punto di vista della sua struttura che da quello della comunicazione e della promozione di attività di apprendimento.

Qualunque sia la sorte della riforma della scuola e dei curricoli di storia, la ricerca in didattica della storia continuerà ad essere importante per fare della storia scolastica una fucina di intelligenze storiche.

Noi la promuoveremo e continueremo ad aspirare alla formazione più alta degli insegnanti e degli studenti di storia.

Il nostro orizzonte è far diventare l'associazione una costellazione di gruppi di insegnanti ricercatori.

notizie

PRESENTATE AL C.N.P.I. LE NUOVE PROPOSTE CURRICOLARI PER LA FUTURA SCUOLA DI BASE

Il testo della proposta curricolare di storia è stato sostanzialmente incorporato nel testo complessivo che il ministro De Mauro ha inviato per il parere al Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione. L'impianto curricolare è conservato. Le revisioni hanno riguardato alcuni dettagli di forma, l'accentuazione dell'indicazione della struttura cronologica anche per la trattazione di temi e problemi nel triennio terminale e la soppressione delle indicazioni metodologiche che contenevano espliciti riferimenti anche all'insegnamento della storia locale.

Il CNPI ha tempo fino al 26 marzo per un parere.

La grande questione attualmente è la ripartizione delle ore tra le aree disciplinari che - nel testo sottoposto al parere - penalizza l'area di storia, geografia e scienze sociali. Ci auguriamo che ci possa essere un riequilibrio grazie anche alla considerazione che gli insegnamenti dell'area contribuiscono in modo determinante alla formazione di competenze linguistiche-espressive. Segnaliamo che anche le premesse e i testi riguardanti altre discipline come l'italiano contengono indicazioni interessanti l'impostazione dell'insegnamento della storia.

Il 14 marzo si è avviato il lavoro della commissione che dovrà elaborare i curricoli per la scuola secondaria.

DUE ANNI DI CLIO '92

di Vincenzo Guanci

Nell'ottobre del 1997 si riunirono a Bellaria docenti e ricercatori che da molti anni lavoravano, in gruppi separati, al rinnovamento dell'insegnamento della storia sulla base di riflessioni, di elaborazioni, di sperimentazioni, di esperienze di formazione in servizio, portate avanti assieme ad Ivo Mattozzi. L'esigenza era quella di conoscersi, confrontarsi, ri-conoscersi in un progetto comune. In quel seminario si posero le basi delle Tesi sulla Didattica della Storia e venne decisa la fondazione di un'associazione di docenti-ricercatori, di gruppi di ricerca sulla didattica della storia.

Nell'agosto del 1998 venne formalizzata la fondazione dell'Associazione "Clio '92" con la redazione e la registrazione presso gli organi competenti dello Statuto del quale le Tesi dovevano essere parte integrante.

Nel dicembre del 1998 si tenne la prima assemblea nazionale dei soci in cui furono approvate le Tesi sulla Didattica della Storia, dando mandato al Comitato Direttivo Scientifico di provvedere alla redazione finale e alla loro pubblicazione. Furono eletti gli organismi direttivi per il biennio 1999-2000: ad Ivo Mattozzi, presidente, fu affiancata una Segreteria composta da Germana Brioni, Bernardo Draghi, Giulio Ghidotti, Vincenzo Guanci, Maria Teresa Rabitti, Lina Santopaolo. Il Comitato

Direttivo Scientifico risultò composto da Paolo Bernardi, Germana Brioni, Luciana Coltri, Giuseppe Di Tonto, Bernardo Draghi, Giulio Ghidotti, Vincenzo Guanci, Maurizio Gusso, Rossella Mengucci, Ernesto Perillo, Maria Teresa Rabitti, Lina Santopaolo.

Nel dicembre del 1999 si è tenuta la seconda assemblea nazionale dei soci in cui si individuò nella *scrittura del testo storico-didattico* il tema della ricerca dell'Associazione per gli anni futuri e si formarono i primi gruppi di ricerca.

L'anno 2000 ha visto impegnata l'Associazione a costruire una propria identità, fondandola su quattro direttrici: ricerca, formazione, rapporti tra soci, visibilità esterna.

Ricerca

- E' stata portata a termine la redazione finale delle *Tesi sulla Didattica della Storia* che sono state pubblicate in proprio dall'Associazione nel n. 1 de "I Quaderni di Clio";
- Un gruppo di soci, coordinato da Ivo Mattozzi, ha realizzato per conto del Ministero della Pubblica Istruzione e del Dipartimento di Discipline Storiche dell'Università di Bologna il courseware su cd-rom *Insegnare storia*;
- L'Associazione partecipa con propri contributi originali alla ricerca sui curricula della nuova scuola dei cicli portata avanti dal Forum delle Associazioni Disciplinari di Bologna;
- Il tema del nuovo curriculum di storia è stato affrontato in due appositi seminari dell'Associazione tenutisi nell'agosto 1999 a Monteombraro e nel giugno 2000 ad Arcevia;
- Nell'agosto del 2000 a Mordano si è tenuto un seminario dell'Associazione sui modelli di formazione per docenti;
- Nel marzo del 2000 l'Associazione, in collaborazione con l'Irrsae-er ha organizzato un convegno sull'insegnamento della storia in Italia, in Francia, in Spagna, i cui atti sono stati pubblicati in proprio nel n. 2 de "I Quaderni di Clio";
- A giugno 2000 si è tenuto il consueto seminario di ricerca e formazione ad Arcevia.

Come si vede, molte cose sono state fatte, ma altre, importanti, sono mancate:

- lo sviluppo dei gruppi di ricerca costituiti durante l'assemblea nazionale di dicembre 1999;
- la circolazione all'interno dell'Associazione dei risultati di ricerche effettuate da singoli o da gruppi di soci
- la pubblicazione e la diffusione degli atti dei seminari effettuati;
- un coordinamento delle iniziative.

Formazione

- E' stata ormai dimostrata l'efficacia del "modello Arcevia": corso di base + corso avanzato, poche relazioni frontali e molti laboratori sul territorio;
- Il courseware *Insegnare storia* è inserito nel vasto progetto ministeriale di formazione dei docenti seguito al decreto Berlinguer del 1996 sull'insegnamento della storia contemporanea;

- Moltissimi soci sono presenti nelle commissioni provinciali di storia o sono tutor impegnati in iniziative di formazione.

E' molto debole la presenza dell'Associazione in quanto tale nelle attività di formazione, se non per quanto riguarda i corsi di Arcevia e i seminari interni.

Rapporti tra soci

Ancora piuttosto labile è il rapporto interno tra i soci a livello nazionale e non di gruppo locale; fortemente carente è la circolazione di idee e di esperienze nonostante il grande uso della posta elettronica.

Sostanzialmente il filo che unisce tutti i soci oltre il proprio gruppo e le esperienze singole (come la partecipazione ai seminari interni) è il *Bollettino di Clio* di cui sono usciti 4 numeri.

Visibilità esterna

Clio '92 è un'associazione sempre più conosciuta e osservata con attenzione per i suoi interventi, considerati generalmente di alta qualità.

Le iniziative che nel 2000 hanno contribuito – oltre il prestigio dei singoli – a costruire una buona reputazione all'Associazione sono state in particolare:

- la pubblicazione de "I Quaderni di Clio";
- le *Tesi sulla Didattica della Storia*;
- il convegno sull'insegnamento della storia in Italia-Francia-Spagna;
- la partecipazione al Forum delle Associazioni Disciplinari di Bologna;
- la partecipazione al convegno sul curricolo di storia organizzato dall'irrsae-er a Bologna il 3 ottobre 2000;
- i corsi e i seminari di Arcevia;
- l'iscrizione ad *Euroclio*, associazione europea delle associazioni di storici e di insegnanti di storia;
- la pubblicazione del volume *Oltre la solita storia*, presso Polaris, Faenza, che ha costituito anche (cosa da non sottovalutare) la principale forma di autofinanziamento dell'Associazione, oltre le quote di iscrizione.

E' evidente e fortemente sentita la mancanza di:

- un sito web efficiente, comunicativo e facilmente interattivo
- una politica editoriale che, da un lato, assicuri una diffusione certa ai "Quaderni di Clio" e dall'altro, permetta la pubblicazione dei risultati delle ricerche e delle elaborazioni prodotte all'interno dell'Associazione;
- un accreditamento formale presso le istituzioni.

In conclusione, la nostra Associazione oggi si caratterizza per:

- la sua diffusione nazionale;
- la sua diffusione tra tutti gli ordini di scuola;
- la ricerca didattica su "tutte" le storie;
- la particolare attenzione rivolta alle storie settoriale e alla storia locale;
- le interessanti e approfondite esperienze di curricolo verticale
- la qualificazione dei propri soci (docenti tutor, ricercatori, sperimentatori)

In generale i punti deboli su cui è necessario intervenire sono:

1. la circolazione delle idee e delle esperienze all'interno dell'associazione;
2. la situazione editoriale
3. l'organizzazione della ricerca.

Nell'immediato è indispensabile compiere un salto di qualità sul piano della struttura organizzativa: un direttivo più ampio e rappresentativo, una segreteria più rapida e continua nelle decisioni, un funzionamento quotidiano meno affidato al solo volontariato di alcuni soci.

Bisogna rivedere, inoltre, la struttura del *Bollettino di Clio* facendone uno strumento leggero e continuo di comunicazione tra i soci.

Va costruito il più presto possibile il nostro sito web.

E' opportuno procedere in tempi brevi alla richiesta di accreditamento presso il Ministero della Pubblica Istruzione dell'Associazione come agenzia formativa, e, in questo settore, lavorare per la definizione di modelli di formazione "Clio '92" sui quali fondare il futuro albo dei formatori dell'Associazione.

GLI ISCRITTI A CLIO '92

di Lina Santopaolo

Quando nell'Ottobre 1997 si tenne a Bellaria un'assemblea di docenti-ricercatori per discutere sull'opportunità di costituirsi in associazione, eravamo circa una quarantina di persone provenienti da diverse regioni, legate da forti interessi culturali e, in alcuni casi, da solidi rapporti di amicizia cementati da un'attività di ricerca e di sperimentazione nella didattica della storia più che decennale. Fino a quel momento la maggior parte dei presenti all'assemblea aveva lavorato in gruppi coordinati da Ivo Mattozzi alcuni dei quali non erano mai venuti in contatto tra loro, avevano alle spalle storie diverse, ma tutte legate dallo stesso interesse: sperimentare strade nuove ed efficaci nell'insegnamento della storia.

Fu una piacevole sorpresa constatare che anche se non ci conoscevamo parlavamo lo stesso linguaggio, ci intendevamo a meraviglia indipendentemente dalla scuola di appartenenza; ed anche se diverse erano state le strade che ci avevano condotto a quell'appuntamento eravamo là con gli stessi obiettivi e lo stesso entusiasmo.

Ricordo molto bene l'interesse e l'ammirazione che suscitarono gli interventi dei colleghi della scuola elementare, con i quali molti dei docenti nella scuola superiore avevano avuto solo scarse occasioni di incontro e di confronto, che mostravano una ricchezza di esperienze di sperimentazione, di ricerca didattica, di elaborazione e di riflessione teorica poco comuni negli altri ordini di scuola.

I presenti a quell'assemblea, infatti, per la maggior parte erano insegnanti della scuola elementare e superiore per ragioni legate essenzialmente ad alcuni precisi momenti di cambiamento della scuola italiana: l'entrata in vigore dei nuovi programmi dell'elementare nell'85, la sperimentazione del "Progetto '92" per la riforma dell'istruzione professionale, la diffusione del "Progetto Brocca" di riforma della scuola superiore. In relazione a questi cambiamenti furono promosse dal M.P.I. iniziative di formazione che coinvolsero prima i docenti delle elementari, e dopo qualche anno quelli della scuola superiore, in particolare i colleghi degli istituti professionali.

Ed è proprio dal gruppo di ricerca *Clio,* coordinato da Ivo Mattozzi a cui fu affidato l'incarico della formazione dei docenti di storia della secondaria superiore, che l'associazione ha preso il nome.

Nel '97 la stagione di formazione promossa dal ministero era ormai conclusa, e questo poteva voler dire anche la fine di occasioni di incontro e di lavoro comune per molti docenti che pure avevano collaborato alla realizzazione di esperienze significative.

Era necessario non disperdere il patrimonio di idee, di competenze, di energie che si era riusciti a mettere insieme faticosamente in quegli anni; era necessario creare ancora occasioni comuni di studio, di confronto e di crescita. A questo bisogno si deve la decisione di costituirsi in un'associazione che desse voce a quanti erano impegnati in prima persona nel rinnovamento della didattica della storia.

E' nata così *Clio'92.* Non è stato facile. Senza mezzi e senza risorse, se non l'entusiasmo e la cocciuta determinazione di quel gruppo di insegnanti, non saremmo riusciti a fondare, ma soprattutto a far vivere e ad alimentare, un'associazione che oggi, a poco più di due anni dalla fondazione, si configura a livello nazionale come una delle

più rappresentative dei docenti di storia sia per numero di soci sia per diffusione territoriale.

Il numero degli iscritti è andato aumentando, dai poco più di 40 presenti all'Assemblea di fondazione del Novembre 1998 ai circa 200 di febbraio 2001.

L'incremento è molto forte se si considera che non c'è stata alcuna iniziativa di proselitismo e che le richieste di iscrizione sono avvenute su presentazione di soci, così come stabilito da Statuto, con la dichiarazione di condivisione delle *Tesi sulla didattica della storia* approvate dall'Assemblea nazionale e l'impegno a partecipare alla vita dell'associazione attraverso l'attività di ricerca didattica, di sperimentazione e di formazione.

Dai dati riportati nella tabella e nella cartina seguenti emerge con chiarezza che nel corso del 2000 è stato registrato non solo un forte incremento complessivo del numero degli iscritti, passati da 78 a 170 (+92), ma che sono anche meglio rappresentati tutti gli ordini di scuola; se infatti nel 1999 solo 3 soci insegnavano nella scuola media rispetto ai 30 della secondaria superiore e ai 19 della scuola elementare, nel 2000 il loro numero è salito a 23 per arrivare a 33 nei primi mesi del 2001.

Le ragioni di tale incremento vanno ricercate soprattutto nell'adesione a *Clio'92* di un gruppo di docenti che ha preso parte ad una significativa iniziativa seminariale *Il Novecento e la storia,* promossa dal ministero della P.I., che nel periodo 1997-1999 ha visto coinvolti circa 40 docenti di storia di scuola media provenienti da tutto il territorio nazionale. Il Comitato Tecnico Scientifico di questa iniziativa aveva tra i suoi componenti Ivo Mattozzi e Luigi Cajani.

E così, come era già avvenuto per i docenti della secondaria superiore e per quelli della scuola elementare, anche i colleghi della scuola media, una volta esaurita l'iniziativa ministeriale, hanno deciso di continuare a sviluppare il progetto costituendosi in gruppo di ricerca all'interno della nostra associazione.

Un altro dato su cui conviene spendere qualche parola riguarda quei soci che nella tabella sono indicati col termine *altri*. Sono per lo più docenti distaccati presso gli IRRE (ex IRRSAE), gli Istituti Storici e altri istituti di ricerca, o colleghi che hanno dato le dimissioni dall'insegnamento ma continuano a svolgere attività di ricerca e di formazione. Essi rappresentano una risorsa molto importante per l'associazione sia per la ricchezza delle loro esperienze nella formazione e nella ricerca sia perché, essendo liberi da impegni scolastici, possono costituire punti di riferimento e svolgere la funzione di coordinamento dei gruppi di ricerca di *Clio '92*.

L'ultima considerazione riguarda l'appartenenza territoriale dei soci.

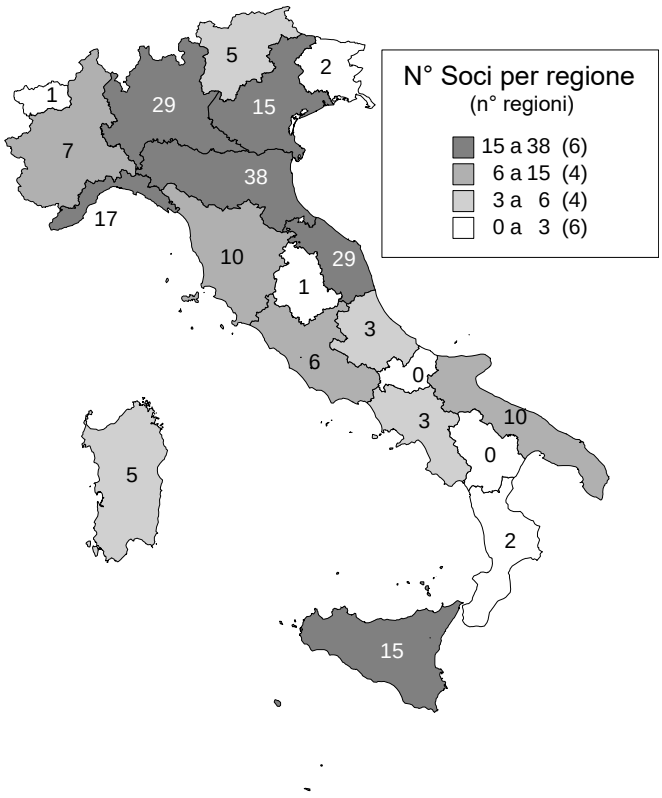
Dalla cartina emerge che, ad eccezione della Basilicata e del Molise, nell'Associazione sono rappresentate tutte le regioni d'Italia anche se il maggior numero di iscritti proviene da quelle del centro-nord (Emilia-Romagna, Lombardia , Marche…). Tale situazione si spiega col fatto che le esperienze di formazione di cui abbiamo parlato in precedenza, per motivi di organizzazione e di gestione, si sono svolte in Emilia Romagna, Veneto e Lombardia e questo ha determinato un maggiore coinvolgimento dei docenti di queste regioni; ma se guardiamo ai dati della Sicilia e della Puglia constatiamo che le cose stanno cambiando. Sono infatti diversi i soci che, in qualità di componenti delle commissioni provinciali di storia o di tutor, hanno promosso e stanno promovendo nelle loro città attività di formazione che coinvolgono l'Associazione.

Un caso particolare, infine, è rappresentato dalla regione Marche dove, per una serie di circostanze legate alla lungimiranza e alla sensibilità di due Direttrici Didattiche, nostre socie onorarie, e alla disponibilità di amministratori locali, da parecchi anni vengono portate avanti esperienze di formazione particolarmente significative come quella di Arcevia che ogni anno, alla fine del mese di giugno, vede coinvolto un numero di docenti sempre più consistente e che è diventata per *Clio '92* un appuntamento irrinunciabile. Nella rubrica *Contributi* è possibile leggere su questa esperienza è un interessante articolo di Carla Santini.

TABELLA DEGLI ISCRITTI A *CLIO '92* DAL 1999 AL 28 FEBBRAIO 2001
PER TIPOLOGIA DI SCUOLE DI APPARTENENZA

	1999	2000	2001
Elementare	19	43 (+24)	46 (+3)
Ist. Comprensivi	2	7 (+5)	12 (+5)
Media	3	23 (+20)	33 (+10)
Superiore	30	63 (+33)	70 (+7)
Altri	24	34 (+10)	37 (+3)
Totale	**78**	**170 (+92)**	**198 (+28)**

	Soci Clio '92	
Regioni	N°	%
ABRUZZI	3	1,52%
BASILICATA	0	0,00%
CALABRIA	2	1,01%
CAMPANIA	3	1,52%
EMILIA-ROMAGNA	38	19,19%
FRIULI-VENEZIA GIULIA	2	1,01%
LAZIO	6	3,03%
LIGURIA	17	8,59%
LOMBARDIA	29	14,65%
MARCHE	29	14,65%
MOLISE	0	0,00%
PIEMONTE	7	3,54%
PUGLIA	10	5,05%
SARDEGNA	5	2,53%
SICILIA	15	7,58%
TOSCANA	10	5,05%
TRENTINO-ALTO ADIGE	5	2,53%
UMBRIA	1	0,51%
VALLE D'AOSTA	1	0,51%
VENETO	15	7,58%
Totale	**198**	**100,00%**



I PROGETTI DI RICERCA DI CLIO '92

Pubblichiamo in questo numero del bollettino 4 dei 7 progetti di ricerca individuati nell'assemblea di Bellaria come campi tematici di attività dei gruppi; nel prossimo pubblicheremo i restanti 3. I soci che non sono intervenuti a Bellaria ma sono interessati a far parte dei gruppi che si sono costituiti possono prendere contatto con i rispettivi coordinatori.

Scrittura di testi storico-didattici sul 'presente' e sulle società 'post-industriali'

di Maurizio Gusso

Tema della ricerca

La ricerca intende approfondire alcune questioni relative allo studio delle società 'postindustriali' e all'approccio presente - passato - presente (cfr. le *Tesi sulla didattica della storia* di Clio '92 e in special modo la tesi n.3c) e in particolare al 'partire dal presente', se non anche al 'ritorno al presente', per convenzionare alcune regole per la riscrittura di testi storico-didattici sulle società 'post-industriali' e sul 'presente'.

Obiettivi. Risultati attesi (per l'assemblea nazionale del 2001)

Produrre un *dossier* di materiali sul tema della ricerca, contenente:

- una tematizzazione adeguata con la definizione precisa dei sottotemi: elenco strutturato di questioni-guida;
- un lessico-base relativo ai concetti-chiave;
- una griglia per l'analisi dei microtesti sulle società 'post-industriali' e sul 'presente' contenuti in testi storiografici, manualistici e storico-didattici;
- un primo elenco di regole per la stesura / riscrittura di testi storico-didattici relativi alle società 'post-industriali' e al 'partire dal presente' e/o al 'ritorno al presente';
- una bibliografia tematica ragionata e un'eventuale antologia di testi storici esperti e testi storico-didattici;
- una relazione, a cura del coordinatore, che rappresenti una riflessione sul percorso di ricerca.

Prime questioni e ipotesi di lavoro individuate

Per rafforzare la valenza orientativa della storia insegnata e il 'partire dal presente' e il 'ritorno al presente', previsti all'interno del percorso presente - passato - presente (cfr. le *Tesi sulla didattica della storia* di Clio '92 e in special modo la tesi n.3c), risulta indispensabile approfondire le specificità delle società attuali, che, per distinguerle da

quelle industriali 'classiche', possiamo convenzionalmente e provvisoriamente chiamare 'post-industriali'.

A Bellaria il 9.12.2000 abbiamo iniziato ad abbozzare un primo elenco di tratti specifici delle società 'post-industriali', in parte formato da coppie / terne di categorie all'insegna della complessità, della contraddizione e dell'ambivalenza:

1. mondializzazione / localizzazione / 'glocalizzazione' o 'villaggio globale'; cfr. anche globalizzazione; imprese multinazionali / transnazionali; nuovi rapporti stato / mercato; inversione della corrente migratoria;
2. sviluppo / sottosviluppo / malsviluppo; cfr. nuovo ordine / disordine economico internazionale; limiti dello sviluppo; emergenza ambientale;
3. crisi / ristrutturazione dei settori primario e secondario (cfr. postfordismo) / terziarizzazione (o 'quaternarizzazione');
4. materiale / immateriale; cfr. nuove tecnologie (dall'informatica alla telematica ecc.) e nuove 'visioni del mondo';
5. crisi dei soggetti politici tradizionali sul piano nazionale (es.: partiti) e internazionale (es.: stati nazionali e 'stati / paesi-guida') / moltiplicazione dei soggetti politici (es.: associazionismo; multipolarismo; *revival* etnico) / processi di rigerarchizzazione politica (es.: passaggio dal bipolarismo o dal multipolarismo al 'monopolarismo'); cfr. decolonizzazione/neocolonialismo; nuovo ordine/disordine politico internazionale; crisi del *Welfare State*;
6. totalitarismi / democratizzazione; cfr. anche nuove schiavitù; 'democrazie autoritarie';
7. crisi dei soggetti sociali tradizionali (es.: classi sociali del capitalismo industriale; sindacati) / moltiplicazione dei soggetti sociali / processi di rigerarchizzazione sociale;
8. massificazione / individualizzazione / reti associative / comunicative; cfr. *mass media* / *personal media*;
9. omologazione / differenziazione (specializzazione) culturale; cfr. la forbice fra informazione e comunicazione;
10. secolarizzazione / 'risacralizzazione'.

Parte del lavoro di ricerca consisterà nella strutturazione delle questioni-guida e delle ipotesi di soluzione e nel convenzionamento di concetti-chiave e di regole di riscrittura dei testi storico-didattici.

Metodologia

Ricerca-azione cooperativa:

- produzione di testi storico-didattici sul presente e sulle società 'post-industriali';
- confronto e riflessione fra i componenti del gruppo;
- eventuali sperimentazioni in classe;
- produzione conclusiva dei materiali.

Programma - Calendario di massima

Febbraio 2001

1. Lettura e analisi di alcuni testi-base (oltre alle *Tesi* e ai materiali relativi al seminario di studi / corso di aggiornamento di Clio '92 (Bellaria, 5-7.12.1999) *La produzione del testo storico-didattico nel curricolo delle operazioni cognitive* e al seminario di studio di Clio '92 (Bellaria, 8-10.12.2000) *La scrittura del testo storico-didattico. La formazione dei docenti di storia*): per esempio:

- sulla società postindustriale: Alain Touraine, *Società postindustriale*, in Aa.Vv., *Enciclopedia delle scienze sociali*, Utet, Torino, 1998, vol.VIII, pp.156-166;
- sui processi di terziarizzazione: Domenico Siniscalco, *Terziario, settore, ivi*, pp.605-612; Michele La Rosa, *Terziario*, in Franco Demarchi - Aldo Ellena - Bernardo Cattarinussi (a c. di), *Nuovo Dizionario di Sociologia*, Edizioni Paoline, Torino, 1987, pp.2211-2219;
- sulla globalizzazione: Undp (a c. di), *Rapporto su Lo sviluppo umano*, vol.X: *La globalizzazione*, Rosenberg & Sellier, Torino, 1999, pp.17-29 (*Per una globalizzazione dal volto umano*);
- sulla società multiculturale: Göran Therborn, *Società multiculturale*, in Aa.Vv., *Enciclopedia delle scienze sociali* cit., vol.VIII, pp.146-156;

ed eventualmente:

- sulle imprese multinazionali: Giacomo Luciani, *Imprese multinazionali*, in Aa.Vv., *Enciclopedia delle scienze sociali* cit., 1994, vol.IV, pp.596-606;
- sull'informatica: Guido Martinotti, *Informatica, ivi*, pp.702-710;
- sulla telematica: Paola Manacorda, *Telematica, ivi*, vol.VIII, pp.539-548;
- sullo stato sociale e sulla sua crisi: Peter Flora, *Benessere, Stato del*, in Aa.Vv., *Enciclopedia delle scienze sociali*, Utet, Torino, 1991, vol.I, pp.500-513.

2. Rilettura critica della presentazione di alcuni tratti fondamentali delle 'società post-industriali' da parte di qualche testo scolastico o parascolastico o parauniversitario: es.:

- Paolo Bernardi, *Il mondo tra storia e futuro*, Polaris, Faenza (RA), 1996; in particolare pp.34-37 (*Tema 4. La globalizzazione dell'economia*);
- Manlio Dinucci, Geografia del sistema globale, Zanichelli, Bologna, 2000; in particolare le Unità A2 (Le società transnazionali), A3 (Il mercato finanziario), A4 (Il sistema telematico), A5 (L'internazionalizzazione della produzione), A7 (Il commercio internazionale) e A10 (I cambiamenti nella struttura dell'occupazione);
- Scipione Guarracino, *Il Novecento e le sue storie*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano, 1997, in particolare pp.242-250 (*Mondializzazione*);
- S.Guarracino, Storia degli ultimi cinquant'anni. Sistema internazionalizzazione e sviluppo economico dal 1945 a oggi, Bruno Mondadori, Milano, 1999, in particolare pp.391-398 (Disindustrializzazione, rivoluzione informatica e capitalismo globale) e 398-402 (Occupazione e produttività nella società postindustriale).

3. Rilettura critica delle proprie esperienze didattiche di analisi delle società 'post-industriali'.

4. Rilettura critica del modo di 'partire dal presente' e di 'tornare al presente' adottato da parte di qualche testo scolastico o parascolastico: es.: Paolo Bernardi, *Il mondo tra storia e futuro* cit.. (operazione facoltativa in questa fase).

5. Rilettura critica delle proprie esperienze didattiche del 'partire dal presente' (operazione facoltativa in questa fase).

N.B.: Si consigliano, comunque, a chi non aveva partecipato ai precedenti incontri del gruppo, le seguenti cinque letture preliminari:

- i miei due contributi precedenti, inviati da Lina Santopaolo per e-mail a tutti i soci o distribuiti da me a Bellaria il 9.12.2000 (i nuovi soci possono richiederne copia a Lina Santopaolo o a me);
- A.Delmonaco, *"...fino ai nostri giorni". Storia contemporanea e presente*, in Aa.Vv., *L'annale '92*, Istituto romano per la storia d'Italia dal fascismo alla resistenza, Roma, 1993, pp.100-107;
- M.Gusso, Orizzonti della contemporaneità, storia del Novecento e curricoli, in B.Rossi (a c. di), Storia contemporanea e scuola: una rinnovata sfida educativa. Atti del Convegno nazionale Milano 5 marzo 1997, Istituto per il Diritto allo Studio dell'Università degli Studi di Milano, Milano, 1998, pp.49-57;
- A.Brusa, *Storia contemporanea e storia attuale*, "Strumenti Cres", n.22, supplemento a "Mani Tese", 1999, n.360, pp.17-20.

Marzo - aprile 2001

Definizione della composizione del gruppo e messa a punto delle modalità di comunicazione.

Formazione di possibili sottogruppi.

Eventuale incontro dei componenti del gruppo.

Messa a punto delle principali questioni e prime elaborazioni.

Aprile - maggio 2001

Circolazione dei materiali ed elaborazione: confronto a distanza e/o in presenza.

Eventuali sperimentazioni in classe.

Giugno 2001

Eventuale incontro dei componenti del gruppo o riunione redazionale.

Messa a punto delle condizioni per l'elaborazione finale dei materiali.

Giugno - inizio settembre 2001

Elaborazione finale dei materiali e loro consegna al coordinatore per la revisione redazionale.

Stesura della relazione di sintesi da parte del coordinatore.

Fine settembre 2001

Consegna dei risultati della ricerca al Comitato direttivo.

Eventualmente due sottogruppi: uno lombardo-veneto-emiliano-marchigiano e uno tosco-laziale-siciliano.

Modalità di comunicazione

- Le comunicazioni fra i componenti del gruppo di ricerca avvengono principalmente per e-mail, personale o dell'istituto di appartenenza, oltre naturalmente ai contatti telefonici o postali.
- Ogni messaggio e-mail dovrà recare nell'intestazione (*subject*) la dicitura GRUPPO RICERCA GUSSO, seguito da indicazioni più specifche; ciò per consentire a ciascuno di individuare i messaggi relativi al progetto di ricerca ed eventualmente di filtrarli collocandoli in una cartella apposita.
- Ogni messaggio e-mail tra componenti del gruppo riguardante il progetto di ricerca sarà di norma inviato a tutti i membri del gruppo stesso, eventualmente distinguendo fra destinatario vero e proprio (TO: oppure A:) e destinatari per conoscenza (C/C:).
- Ogni messaggio e-mail dovrà includere fra gli indirizzi dei destinatari quello dell'Associazione Clio cliomail@tin.it; ciò allo scopo di archiviare una copia di sicurezza di ciascun messaggio (e degli eventuali allegati) sul server dell'Associazione.
- Circa gli invii di materiali in allegato (*attachment*), si adottino le seguenti cautele:
    1. installare un buon programma antivirus aggiornato (es.: Norton Antivirus o Panda antivirus, entrambi disponibili in versioni commerciali o dimostrative a durata limitata, scaricabili dalla Rete);
    2. inviare i file di testo in formato .rtf per renderne possibile la lettura anche a chi non disponga delle ultime versioni di Word;
    3. evitare l'invio di file eccessivamente ingombranti (eventuali immagini possono essere alleggerite salvandole in formato .jpg), oppure inviarli in formato .zip.

Il sottogruppo formatosi a Bellaria è attualmente composto da:

Nome e cognome	*Recapiti*	E-mail	telefono/fax
Maurizio Gusso *Coordinatore*	v. Petrella, 7 20124 Milano (MI)	maurizio.gusso@rcm.inet.it	02-29512889
Eliana Decet	v. Com'asinella, 26 20020 Misinto (MI)		02-96320467
Stefania Grilli	v. Eustachi, 1 60035 Jesi (AN)		0338-3661313 0731-648380
Santo Lombino	v. Vittorio Emanuele, 128 90030 Bolognetta (PA)	santo.lombino@libero.it	091-8737047
Lorena Mussini	IPSSCT "Morante" v.le	morante@pianeta.it	0522-439285 0536-881162
Monica Nanetti	v. Massimi, 154 00136 Roma	mnanett@tin.it	06-35498809
Gian Luigi Orsoni	v. Copparo, 139/A 44100 Ferrara (FE)	giangi.orsoni@tin.it	0532-750215 0533-680030
Paola Panico	v. di Tor Fiorenza, 13 00199 Roma	rosanna-r@libero.it	06-86211494 077-3112544
Gabriella Pozzolini	Loc. "Doccia" 7 53011 Castellina in C. (SI)	pozzolini@katamail.com	ab.: 0577-740663
Saura Rabuiti	v. Garibaldi, 55 44100 Ferrara (FE)	saurar@tin.it	0532-205791 0532-209798
Rosanna Ruffini		rosanna_r@libero.it	06-70453163
Gloria Sica	L.S. "Severi" v.le Europa, 36 03100 Frosinone (FR)	alyxia@libero.it	0775-221121

Scrittura di testi storico-didattici sulla descrizione del presente nella costruzione di un quadro di civiltà.

di Germana Brioni, Luciana Coltri, M. Teresa Rabitti

Finalità e Obiettivi del progetto

Finalità

La ricerca prenderà come punto di avvio la riflessione personale del bambino sulla sua esperienza come soggetto della civiltà occidentale.

Il risultato auspicabile sarà di stabilire se, e in quale misura, una lettura del presente del bambino possa configurarsi come chiave, come modello di lettura di una civiltà a scala continentale o macroregionale nel presente.

Abbiamo la convinzione che ciò possa contribuire a costruire una mappa concettuale del concetto, a volte troppo generico, di "civiltà".

Obiettivi

- Produrre una serie di testi storico didattici descrittivi di un quadro di civiltà del presente a scala continentale, come modello, per gli insegnanti, da generalizzare.
- Fissare alcune regole per la stesura di testi storico-didattici descrittivi relativi a quadri di civiltà.
- Fissare criteri di scelta delle tematizzazioni idonee al rilevamento del presente.

Tematizzazione proposta come campo della ricerca

Quadro di civiltà del presente del bambino occidentale.

Nel convegno di Bellaria sono state concordate:

- la mappa tematica di riferimento che consente di avere una visione generale del lavoro da svolgere,
- la gerarchia dei temi da trattare, secondo i nessi logici e le interrelazioni
- la suddivisione per temi del lavoro, ai sottogruppi presenti strutturati per area geografica.

Metodologia

- Produzione di testi storico-didattici di descrizione di alcuni aspetti di civiltà del presente.
- Confronto e riflessione tra i membri del gruppo.
- Produzione conclusiva dei materiali.

Programma – Calendario di massima

Entro il 31 gennaio 2001 i sottogruppi formati a Bellaria invieranno alla coordinatrici i testi prodotti relativi al sottotema assegnato "Alimentazione del bambino nella società occidentale".

Entro la fine di febbraio i testi revisionati ed eventualmente ampliati, saranno rispediti ai gruppi di produzione assieme alla nuova mappa tematica.

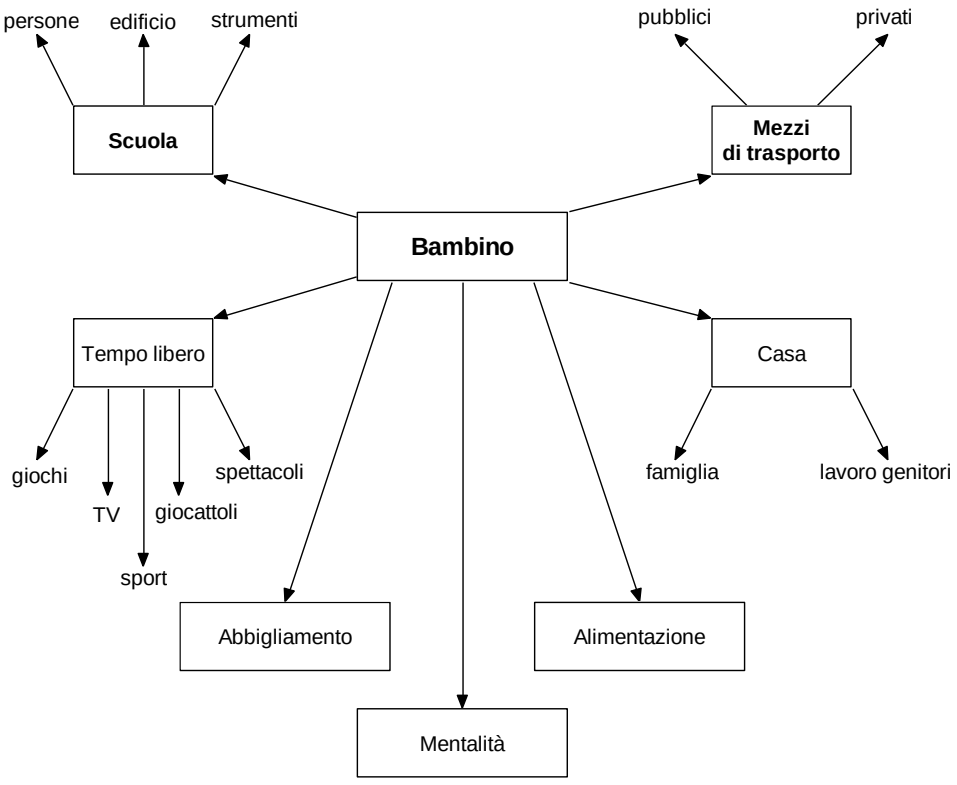
Con scadenza mensile i gruppi invieranno i materiali prodotti (brevi testi) e le coordinatrici forniranno le nuove successive mappe tematiche: abbigliamento, famiglia, lavoro dei genitori, tempo libero, mezzi di trasporto, scuola…….

A fine giugno la scuola estiva di Arcevia potrebbe essere il momento di incontro del gruppo o di parte di esso, per fare il punto della situazione, socializzare problemi e proposte e fissare le successive tappe del lavoro.

Tra ottobre e novembre assemblaggio dei singoli testi in un unico testo dichiarativo di area storico-geografico e studi sociali. Possibile sperimentazione in classe.

Mappa tematica di riferimento

Stato attuale della ricerca



Esemplificazione
Tu sei un bambino che nell'anno 2000 va scuola con lo zaino e usa penne biro, matite ****
Vivi nelle case in muratura con una famiglia ***
Giochi con giocattoli di plastica, elettronici.

a. Ci sono altri bambini che vivono come te nel mondo? Dove vivono?
Sì ce ne sono molti. (circa 600 milioni) che vivono in Europa, nelle Americhe, e in Australia e Nuova Zelanda.
(Osserva il mappamondo e colora di giallo i territori nominati. Evidenzia con un punto nero il luogo dove tu vivi.).
Vivono per la maggior parte in grandi città. Anche quando vivono nei piccoli paesi di provincia e nelle fattorie di campagna, il loro modo di vita è simile a quello urbano.
b. Come si alimentano?

1. varietà e disponibilità di cibi (cibi di tanti tipi: latte e latticini, pane e biscotti vari, cereali: frumento, riso, mais; carne di vari animali: manzo, maiali, pollame, cavallo, agnelli, conigli; uova, pesce.... , verdure, frutta, ecc. Bevande: acque minerali, bibite, succhi di frutta, te)
2. conservazione (grandi frigoriferi, congelazione, surgelazione, conservanti,…)
3. confezione, come si preparano i cibi,
4. frequenza dei pasti, quantità,
5. dove si consumano,
6. luoghi di approvvigionamento degli alimenti(ipermercati, mercati, negozi,),
7. da dove e come arrivano ai mercati (industrie, campi, mare. mezzi di trasporto: treni, barche, navi, camion, ecc. (Gli alimenti possono giungere anche da paesi molto lontani. Ad esempio le banane che provengono dall'America meridionale o dall'Asia o dall'Africa.),
8. come si producono: agricoltura: (tecniche, macchine, concimi, prodotti), allevamento (stalle, mangimi, tipi di animali), trasformazione alimentare (industria di trasformazione e conservazione),
9. chi li produce: agricoltori, allevatori, pescatori, operai, artigiani,
10. chi li trasforma: tecnici, operai, impiegati, proprietari delle fabbriche, macchine, robot,
11. chi li distribuisce, li vende: negozianti, proprietari di negozi, commessi,
12. come sono fatti conoscere: grafici pubblicitari, disegnatori.

La ricerca proseguirà con la produzione di testi per sviluppare i temi seguenti già concordati nel gruppo di Bellaria . Per ogni tema verrà proposta una mappa.

I bambini del mondo occidentale

c. Come si vestono?

d. Dove abitano?

e. In quale tipo di famiglia vivono?

f. Quale scuola frequentano

g. Come trascorrono il tempo libero?

f. Qual è la loro visione o idea del mondo? Quale religione praticano?

Modalità di comunicazione

- Le comunicazioni tra i componenti del gruppo di ricerca avvengono principalmente per e-mail, personale o dell'istituto di appartenenza, oltre naturalmente ai contatti telefonici o postali, spesso più produttivi e sempre più desiderabili.
- Ogni messaggio e-mail tra componenti del gruppo riguardante il progetto di ricerca sarà di norma inviato ai coordinatori e a tutti i membri del gruppo stesso, eventualmente distinguendo tra destinatario vero e proprio (TO: oppure A:) e destinatari per conoscenza (C/C:).
- Circa gli invii di materiali in allegato, si adottino le seguenti cautele:
  - inviare i file di testo in formato *.rtf per renderne possibile la lettura anche a chi non disponga delle ultime versioni di Word,
  - installare un buon programma antivirus aggiornato e controllare sempre i file in partenza o in arrivo.

Il sottogruppo formatosi a Bellaria è attualmente composto:

Nome e cognome	**e-mail**	**Telefono**
Brioni Germana (coordinatrice)	gebrion@tin.it	0376360351
Coltri Luciana (coordinatrice)	aqcolt@tin.it	0302771893
Rabitti Maria Teresa (coordinatrice)	cesare.teresa@libero.it	0376327019
Abbruzzese Francesca	abbruzzesefrancesca@tiscalinet.it	0984952962
Bellafronte Francesca	f.bellafronte@tiscalinet.it	0883657689
Biancini M. Giuseppina	se.arcevia@cadnet.marche.it	07319666
Dalola Daniela	d.dalola@tiscalinet.it	0306898370
Massaro Paola	massaro.paola@libero.it	0722580602
Matteucci Maria Vincenza	mariamatteucci@libero.it	0586810044
Rizzuto Franca		0984422563
Santini Carla	tremalzo@libero.it	073197217
Tattoli Maria	elemarco@tin.it	0885422073

Navigare nel tempo e nello spazio

di Gabriella Cantarini

Gruppo di ricerca di Jesi

Chi siamo

Un gruppo di docenti della scuola di base e superiore della regione Marche in Italia che ha introdotto ,da alcuni anni, innovazioni nell' insegnamento della storia.

Abbiamo intrapreso un percorso di formazione continua in servizio con momenti di incontro con docenti universitari, approfondimento individuale, confronti periodici tra colleghi,sui materiali elaborati e prodotti in classe, verifica periodica del lavoro svolto.

Siamo convinti che mettere in atto percorsi di formazione continua in sevizio della scuola di base ed adeguare i materiali e gli strumenti di lavoro, siano condizioni indispensabili per migliorare la qualità della scuola e per arrivare alla condivisione di obiettivi e di saperi coerenti.

Riteniamo che punti di forza per una formazione efficace siano la cooperazione, la valorizzazione del contesto professionale e il coordinamento tra la scuola e le altre agenzie educative nel territorio (Associazioni Scientifiche, Istituto di storia, Università…)

Questa attività di formazione ha consentito di introdurre innovazioni didattiche che, valorizzando le preconoscenze degli alunni, si prefiggono di formare il pensiero storico degli scolari attraverso l'ampliamento e l'approfondimento del concetto di tempo, la ricerca e la ricostruzione del passato immediato personale, familiare e locale la costruzione di un telaio spazio temporale sulle civiltà del passato.

Attraverso tali esperienze didattiche i nostri alunni acquisiscono strumenti forti di indagine conoscitiva insieme con le basi della coscienza metodologica e del valore della conoscenza quali stimoli allo studio della storia.

Dopo anni di ricerca curricolare e di ricerche in didattica applicata il gruppo di insegnanti ha avvertito l'esigenza dell'approfondimento della propria formazione in ordine ai problemi posti all[1]insegnamento dall'uso del testo storico che, così com'é strutturato, il più delle volte non esaurisce adeguatamente i termini della conoscenza storica.

Obiettivi

analisi:

- analizzare, prima individualmente poi in gruppo, testi storici scolastici, a carattere divulgativo, monografie, testi esperti e storiografici, per rilevare coerenze, contraddizioni, inferenze, carenze...;
- effettuare ricerche ed approfondimenti con l[1]uso di testi storiografici.

produzione:

- produrre testi storico-didattici di tipo monografico e/o di rete di conoscenze;

- realizzare testi descrittivi e quadri di civiltà;
- controllo-sperimentazione dell'efficacia formativa dei materiali prodotti attraverso un gruppo di controllo.

diffusione:

- scambiare di esperienze con docenti di altri gruppi di ricerca anche di altri stati europei;
- diffondere e pubblicizzare il lavoro anche per via telematica;
- organizzare un convegno di studi a conclusione del progetto;

LA PROSPETTIVA EUROPEA

Motivazione

Sottolineiamo ancora una volta il valore della formazione adulta,in particolare la formazione sarà tanto più adeguata ed efficace quanto più saprà rapportarsi ad un contesto europeo.

Il riconoscimento e la valorizzazione delle diversità dei percorsi di didattica della storia nei vari paesi europei sono le chiavi di lettura della propria specificità operativa e contemporaneamente fonte di arricchimento per il confronto e la condivisione di obiettivi, metodologie e problematizzazioni comuni.

E' necessario un adeguato sviluppo professionale di area (in questo caso la formazione storica) che permetta di costruire percorsi curricolari verticali , ma che sia coordinato per le competenze trasversali (pedagogiche, metodologico- didattiche, organizzativo- relazionali,) in un sistema formativo coerente in ambito europeo.

Finalità

- favorire lo scambio di esperienze di ricerca e di formazione adulta anche al di fuori dei confini statali (ambito europeo);
- costruire una rete di relazione formativa scuola, territorio, università, istituti di ricerca e associazionismo professionale e scientifico;
- contestualizzare la ricerca storica al territorio di appartenenza per produrre materiali trasferibili in ambito europeo;
- favorire l[1]uso delle tecnologie di comunicazione per lo scambio transnazionale.

Descrizione e articolazione delle fasi del progetto

- confronto delle metodologie didattiche di insegnamento della storia nei paesi partner;
- analisi comparata dei testi storico-didattici in uso nei paesi partner;
- analisi individuale, da parte dei docenti e comparazione di sussidiari e manuali di storia, testi storici a carattere divulgativo, monografie e "testi esperti" in uso nei paesi partner del progetto;

- elaborazione, con il contributo dei docenti universitari di didattica della storia che collaborano al progetto, di protocolli di analisi del testo e di esercitazioni di lavoro, che verranno esaminati dal gruppo di ricerca adulto;
- comunicazione e confronto delle attività anche per via telematica;
- incontri mensili dei docenti all'interno del proprio paese;
- incontri semestrali tra docenti dei vari paesi che collaborano al progetto;
- produzione di testi storico-didattici atti ad promuovere un'adeguata conoscenza di alcune delle civiltà europee ed extraeuropee;
- sperimentazione dell'efficacia formativa dei materiali prodotti da parte dei gruppi classe;
- realizzazione di testi e di cd;
- organizzazione di un convegno.

Metodologia

- analisi delle preconoscenze del gruppo;
- confronto e ricerca di condivisione di metodologie;
- confronto sui protocolli di analisi anche tra docenti di altri paesi;
- diffusione del lavoro svolto e scambio di materiali in presenza e via e-mail;
- consulenza continua di esperti anche attraverso la comunicazione telematica.

Destinatari del progetto

I docenti della scuola di base (materna, elementare e media) delle scuole che hanno aderito e aderiranno al progetto, il Dipartimento di Storia dell'Università di Bologna, l'Associazione Clio '92, Euroclio, l'Istituto di Storia per il movimento di liberazione delle Marche.

Sede e durata di realizzazione

Il progetto prevede:

- momenti di studio individuale,
- incontri periodici tra docenti a cadenza mensile ,
- circa tre incontri annuali con esperti per la stesura dei protocolli di
- analisi e per la verifica del lavoro svolto,
- controlli periodici e confronti frequenti per via telematica tra docenti
- italiani e con insegnanti di altri paesi europei,
- almeno un incontro annuale tra i partners del progetto.

Per il progetto è prevista una durata triennale a partire dall'anno scolastico 1999-2000

Sede: Istituto Comprensivo Jesi Centro

Formazione in servizio per insegnanti in scuole di ogni ordine, grado e indirizzo

di Bernardo Draghi, Ernesto Perillo

Questioni attualmente individuate

Le questioni individuate a Bellaria durante la discussione di gruppo sono le seguenti:

- In primo luogo appare necessario conoscere e in qualche modo formalizzare l'esistente per quanto riguarda la formazione in servizio degli insegnanti, gestita dall'associazione o da altri. Ciò significa realizzare una sorta di **censimento** su basi empiriche, in base alle esperienze che i componenti del gruppo ritengono più significative.

- In secondo luogo appare urgente definire una nostra **proposta** come gruppo Clio rispetto alla formazione (a) dei docenti, (b) dei formatori. In particolare:

  - Quali possono essere i modelli di formazione da proporre alle scuole o alle reti di scuole?
  - Quale differenziazione può essere possibile o desiderabile a seconda del tipo e/o livello di scuola? Ad esempio, nel caso particolare dei nuovi istituti comprensivi, come organizzare la formazione considerando la diversità dei gruppi di partenza?
  - A partire dalla considerazione che spesso i corsi intensivi non consentono ai partecipanti di metabolizzare quanto viene proposto, come affrontare il problema della scansione dei tempi?
  - Anche relativamente alla diffusione del CD-Rom *Insegnare Storia* e al suo uso nella formazione degli insegnanti: come viene gestita attualmente, e come potrebbe essere gestita?
  - Quale relazione può stabilirsi tra la formazione in servizio e la formazione iniziale (primaria e secondaria), anche relativamente ai percorsi di tirocinio che si vanno sperimentando nelle scuole?
  - Come può continuare la ricerca e formazione per persone che hanno seguito livelli di formazione avanzati, e che in molti casi operano come formatori dei colleghi? Tra i soci Clio esiste un gruppo che da anni lavora alla formazione dei colleghi, e il cui punto di vista di formatori di adulti è diverso da quello dell'insegnante pur bravo: come tenerne conto?
  - In altre parole, quale scuola di formazione per formatori è possibile realizzare, al di là delle scarse occasioni di scambio e riflessione che abbiamo in questa fase?
  - Quali, infine, i possibili percorsi per i soci di Clio che non sono per il momento interessati a diventare formatori di colleghi, ma desiderano approfondire determinati problemi didattici?

- Quanto sopra significa anche, in generale, riflettere su che cosa significa **progettare** formazione: quali livelli, quali figure, quali funzioni, quali obiettivi, quali metodologie…?

Metodologia

La metodologia individuata potrebbe definirsi una ricerca-azione cooperativa sui modelli di formazione in servizio, che a un secondo livello rappresenta già un *possibile modello di formazione di formatori* e una *occasione di riflessione e discussione su ciò che significa progettare formazione in didattica della storia*.

Assi e temi della ricerca

La ricerca potrebbe procedere secondo i seguenti assi paralleli.

A. CENSIMENTO DEI CORSI DI FORMAZIONE

- messa a punto di una griglia per la rilevazione dei dati (vedi allegato);
- raccolta di dati sui corsi seguiti dai componenti del gruppo e altri soci di Clio;
- sistematizzazione dei dati;
- stesura di un documento di sintesi.

B. MESSA A PUNTO DI MODELLI DI FORMAZIONE IN SERVIZIO

- raccolta a tutto campo di materiali e percorsi modulari di formazione;
- confronto e riflessione fra i componenti del gruppo;
- messa a punto di ipotesi di progetti di formazione;
- sperimentazione di gruppo e condivisione dei risultati;
- produzione conclusiva di ipotesi formative, materiali indicazioni e guide.

In quanto ai criteri di strutturazione dei materiali per la formazione dei docenti, sono stati individuati quattro grandi contenitori di base:

1. Mediazione didattica e struttura della conoscenza.
2. Gestione e produzione del modulo + valutazione.
3. Progettazione curricolare + valutazione.
4. Temi di approfondimento.

Per ciascun contenitore si tratterà di individuare una serie di unità modulari variamente componibili a seconda della durata, delle caratteristiche e dei destinatari del corso di formazione, ciascuna composta da [lezione + ventaglio di esemplificazioni per la lezione + esercitazioni di laboratorio + eventuali materiali per l'auto-apprendimento], eventualmente diversificate a seconda del tipo/livello di scuola.

Ciascuna unità modulare potrà coprire uno o più temi, in previsione dell'utilizzo in corsi più o meno concentrati.

Scadenzario di massima

A. CENSIMENTO DEI CORSI DI FORMAZIONE

Messa a punto griglia	Entro 31/12
Raccolta titoli dei corsi	Entro 15/2
Divisione lavoro di schedatura	Entro 28/2
Schedatura	Entro 30/4
Stesura di un documento di sintesi	Entro 30/6

B. MESSA A PUNTO DEI MODELLI DI FORMAZIONE

Stesura indice provvisorio (discusso e condiviso) e prima richiesta materiali	31 gennaio
Stesura mappa generale dei possibili moduli	28 febbraio
Raccolta, selezione e organizzazione dei materiali (in particolare delle esercitazioni)	fino all'incontro del gruppo
Incontro del gruppo	Ipotesi di date: 24-25 febbraio 3-4 marzo 17-18 marzo 24-25 marzo
Sperimentazione • Esterna • Interna	Fino a fine giugno possibili incontri di sottogruppi
Messa a punto finale dei moduli	Entro agosto 2001

Risultati attesi

PER MORDANO 2001

- Censimento dei percorsi di formazione in storia
- Costituzione di una banca dati di corsi/percorsi di formazione, programmi, laboratori…
- Elaborazione e sperimentazione di alcuni percorsi di formazione esemplari
- Proposta di corsi di formazione
- Eventuale riprogettazione di momenti di scuola di formazione:
  1. Scuola estiva di Arcevia
  2. Scuola di Mordano sulla formazione
  3. Assemblea annuale
- Definizione di ipotesi per due scuole di formazione, una all'estremo Sud e una all'estremo Nord (proposta di Mattozzi in assemblea)

Bernardo Draghi (coordinatore)	IRRE Toscana Firenze	draghib@ftbcc.it (casa) draghi@bdp.it (IRRE)	055-8300371 (abitaz.) 055-4221642 (IRRE)
Ernesto Perillo (coordinatore)	IRRE Veneto Mestre	per.illo@libero.it e.perillo@irrsae.veneto.it	041-4544141 (abitaz.) 041-984588 (IRRE)
Albertina Chiodi	III Circolo Didattico Jesi	chiodibottegoni@libero.it	073-159100 (abitaz.) 0731206356 (scuola)
Rita Spaggiari	IC "Lame" Bologna	rspaggi@libero.it	051-700691 (abitaz.) 051-6343700 (scuola)
Rosanna Ruffini	ITIS "G. Giorgi" Roma	rosanna_r@libero.it	06-70453163 (abitaz.)
Paola Panico	IPSIACT "O. Olivieri" Tivoli	rosanna_r@libero.it	06-86211494 (abitaz.) 077-4311254 (scuola)
Claudio Mastandrea	IPSSCT "Mattei" Caserta	matteice@tin.it (scuola)	081-5460007 (abitaz.) 082-3321717 (scuola)
Giuseppina Liquori Colantuono	IPSSCT "Mattei" Caserta	pinella11@hotmail.com	082-3302228 (abitaz.) 082-3321717 (scuola)
Elena Farruggia	Istituto Pedagogico in Lingua Italiana Bolzano	elena.farruggia@scuola.alto-adige.it	0471-288104 (abitaz.) 0471-991460 (scuola)
Lorena Mengoni		gm88955@glaxowellcome.co.uk	tel 0731/211920(abitaz)
Katia Scisciani	ITIS "Marconi" Jesi	filmblu@virgilio.it	073-156175 (abitaz.) 073-1204550 (scuola)
Susanna Cancelli	Did. Did. Sarnico - BG	susannacancelli@virgilio.it	035-914392 (abitaz.)
Lina Santopaolo	IPSSCT "M. Maddalena Canedi" Medicina (BO)	daf5154@iperbole.bologna.it	051-6236367 (abitaz.) 051-852533 (scuola)

Modalità di comunicazione

- Le comunicazioni tra i componenti del gruppo di ricerca avvengono principalmente via Rete e per e-mail, personale o dell'istituto di appartenenza.
- (Ciò naturalmente non esclude la possibilità e anche in qualche caso la desiderabilità di periodiche riunioni e di contatti telefonici o postali!)
- Allo scopo è stato costituito uno spazio forum presso il sito E-groups, all'indirizzo Web **http://it.egroups.com/group/clioformazione**, al quale sono stati iscritti "d'ufficio" i componenti del gruppo riunitosi a Bellaria. Il gruppo è moderato dal coordinatore Bernardo Draghi. Per poter utilizzare il forum, è necessario accedere alla pagina Web di cui sopra e seguire la procedura di registrazione guidata al sito E-Groups.
- I nuovi membri che non avessero partecipato al gruppo di Bellaria, oltre a registrarsi presso E-groups dovranno tornare sulla pagina Web di cui sopra e cliccare sul link "Sottoscrivi", per inoltrare domanda di iscrizione al moderatore.
- L'uso del forum E-groups consente di:
  4. inviare messaggi a tutti i componenti del gruppo in automatico semplicemente utilizzando l'indirizzo clioformazione@egroups.com;
  5. consultare tutti i messaggi inviati da membri del gruppo all'intero gruppo;
  6. consultare l'elenco degli iscritti e inviare messaggi email personali;
  7. collocare sul, e scaricare dal sito, documenti in qualsiasi formato;
  8. usufruire di uno spazio chat riservato ai membri;
  9. creare e consultare un calendario comune;
  10. creare e consultare semplici database;
  11. svolgere sondaggi tra i membri.
- L'uso del forum E-groups non esclude naturalmente la possibilità di inviare messaggi e-mail diretti all'indirizzo personale di altri membri del gruppo.
- Circa i materiali da collocarsi nel sito o allegare ai propri messaggi, si adottino le seguenti cautele:
  12. inviare i file di testo in formato *.rtf per renderne possibile la lettura anche a chi non disponga delle ultime versioni di Word;
  13. evitare l'invio di file eccessivamente ingombranti (eventuali immagini possono essere alleggerite salvandole in formato *.jpg ; file misti testo + immagini possono essere compressi in formato *.zip o *.sit);
  14. installare un buon programma antivirus aggiornato, per esempio Norton Antivirus o Panda Antivirus, e controllare sempre i file in partenza e in arrivo.

UNA BORSA DI STUDIO IN MEMORIA DI FRANCO RIZZI

IL COMITATO DIRETTIVO SCIENTIFICO

Riunito a Bologna il 28 gennaio 2001, presenti:
Ivo Mattozzi, Paolo Bernardi, Germana Brioni, Luciana Coltri, Francesca Dematté, Alba Di Caro, Giuseppe Di Tonto, Bernardo Draghi, Vincenzo Guanci, Maurizio Gusso, Claudia Malta, Ernesto Perillo, Maria Teresa Rabitti, Saura Rabuiti, Carla Santini, Lina Santopaolo.

Verificato l'esistenza del numero legale, passa a discutere l'ordine del giorno:

1. Borsa di studio in memoria di Franco Rizzi
   - Ascoltata la relazione di Vincenzo Guanci che illustra le proposte delle Segreteria;
   - Ascoltati gli interventi a favore dell'istituzione di una borsa di studio in memoria di Franco Rizzi di Giuseppe Di Tonto, Francesca Dematté, Ernesto Perillo, Maria Teresa Rabitti, Carla Santini, Saura Rabuiti,

ALL'UNANIMITA' DELIBERA

Di istituire una borsa di studio per onorare la memoria di Franco Rizzi, insegnante e ricercatore, tra i fondatori di fatto dell'Associazione "Clio '92", collaboratore fin dal 1990 del gruppo iniziale di ricercatori e docenti sperimentatori del modello di mediazione didattica che ha ispirato le Tesi sulla Didattica della Storia di "Clio '92".

La borsa di studio viene fissata nella somma di £ 1.000.000 (un milione), pari a 516,47 Euro, totalmente a carico dell'Associazione "Clio '92", e sarà distribuita ogni due anni a partire dal 2001.

Destinatari della borsa saranno docenti che si segnaleranno per un'esperienza di didattica della storia adeguatamente documentata ovvero per la produzione di materiali didattici, di particolare significato nel quadro delle Tesi sulla Didattica della Storia di "Clio '92".

La consegna della borsa avverrà nel corso di un seminario sull'insegnamento della storia che si terrà all'I.T.C. "Riccati" di Treviso, istituto dove Franco Rizzi ha insegnato e fondato il Laboratorio di Didattica della Storia.

Tutta l'organizzazione sarà curata dall'I.T.C. "Riccati" in collaborazione con l'Associazione "Clio '92".

Della Commissione che valuterà i documenti pervenuti e assegnerà la borsa farà parte di diritto la sig.ra Maria Francesca Trevisin, moglie di Franco Rizzi.

Il Comitato Direttivo dà mandato alla segreteria di stipulare una convenzione apposita con l'I.T.C. "Riccati" di Treviso e di redigere il bando di concorso.

La borsa di studio sarà presentata **VENERDI' 23 MARZO 2001 , alle ore 15.30**, presso l'Aula Magna dell'Istituto Tecnico Commerciale "Riccati" , piazza della Vittoria 3/4, Treviso, nel corso della cerimonia di commemorazione per l'intitolazione a Franco Rizzi del Laboratorio di Didattica della Storia dell'Istituto. Tutti i soci sono invitati.

Segnalazioni bibliografiche

CERCANDO LUISA. STORIE DI BAMBINI IN GUERRA 1938 – 45,

di M. Teresa Rabitti

Un percorso tra memoria e storia, un ambito di ricerca preciso e ben delineato nelle premesse e nei riferimenti storiografici, per ricostruire il clima politico, gli umori e la routine della vita quotidiana di una piccola città di provincia, Mantova, città natale dell'autrice, negli anni dal '38 al '45 "a partire dai ricordi che di quegli anni si portano alcune donne e alcuni uomini che li vissero tra infanzia e adolescenza"

"Cercando Luisa. Storie di bambini in guerra 1938.1945 " edito da Sansoni, Milano, ottobre 2000, è un libro appassionato e appassionante che Maria Bacchi (straordinaria maestra elementare attiva nella Società Italiana delle Storiche come una delle responsabili della Sezione Didattica, dirigente nazionale del Landis) costruisce sul lavoro di anni, attraverso interviste, che partono dal 1991, a 20 concittadini, ebrei e non, per riuscire a cogliere il volto della città in guerra attraverso gli occhi e le emozioni dei bambini di allora. La ricostruzione del contesto cittadino, fa da sfondo alla storia di vita di Luisa Levi, una ragazzina ebrea di 14 anni deportata con la famiglia -una sorella più grande, madre e padre - ad Auschwitz. nell'aprile 1944 e morta verosimilmente a Ravensbruck poco prima dell'arrivo delle truppe di liberazione.

La storia di Luisa si delinea nel testo in modo discreto all'inizio, ma è la "trama di senso" che unifica tutte le storie, é il fulcro attorno al quale si articola la ricerca che utilizza sia le fonti orali -testimonianze di chi l'ha conosciuta e frequentata a Mantova e di chi l'ha incontrata nella deportazione e ha condiviso con lei la terribile esperienza del lager fino quasi alla fine- sia documenti d'archivio, giornali d'epoca, liste dei deportati, convoglio per convoglio, registri dei lager, libri della memoria, come quelli curati da Liliana Picciotto Fargion o Clara Castagnoli sulle vittime della seconda guerra mondiale.

La storia di Luisa Levi non vuole avere il valore di un simbolo, insiste l'autrice, ma essere la ricostruzione della vita di una ragazzina ebrea come altre, pur nella tragica esemplarità della sua vicenda, "soggetto reale e complesso che, attraverso la sua storia, insinua nostalgia e commozione in chi la conobbe, ma anche interrogativi e travagli in chi non vide, pur avendoli sotto agli occhi, i passaggi attraverso cui si costruì l'esclusione, la persecuzione e in molti casi lo sterminio degli ebrei mantovani"

Maria Bacchi affronta il nodo del rapporto tra storia e memoria, consapevole con Luisa Passerini che la memoria e la storia non sono l'una "critica e scientifica" e l'altra "spontanea e irriflessa […]. Sono entrambe divise in campi e in entrambi i campi si deve prendere partito per costruire posizioni riflessive e critiche; in molti casi la storia non è scientifica e la memoria non è spontanea, ma rimuginata, sofferta, paziente."

Il racconto a più voci nasce da "un fermento di residui: quelli dell'infanzia delle protagoniste e dei protagonisti", quelli della memoria dell'autrice, bambina nel

dopoguerra e insieme quelli del mestiere di "esperta d'infanzia" che ha a lungo esercitato.

La memoria degli adulti di oggi, sicuramente filtrata da una naturale idealizzazione della propria adolescenza, e privata dal tempo della spontaneità e ricchezza dei particolari, a volte "sorprendentemente sistematica", altre "frantumata, labile o riottosa", costringe l'autrice a scavare, a interpretare, (forse qualche volta forzando?), il non detto per delineare fatti e cogliere emozioni che i racconti di tempi lontani sottendono ma non esplicitano.

In questo lavoro abile di lettura e di intreccio delle fonti, Maria Bacchi fa riaffiorare la città condizionata nei comportamenti adulti dalla propaganda fascista del giornale locale, "La Voce", che tutto commenta e controlla; ma nello stesso tempo animata da bande di ragazzini che consapevoli solo in parte della tragicità della situazione, scorrazzano nei quartieri, soprattutto del centro, e nel ghetto, si ritrovano nei luoghi stabiliti, giocano, e si avventurano all'insaputa dei genitori dove è pericoloso andare.

Nei racconti di questi ragazzini, oggi ormai anziani, la città in guerra dell'immaginazione dell'autrice, costruita sui racconti familiari, si è "sdoppiata, si è triplicata, si è sfalsata in immagini che ora si sovrappongono senza mai coincidere esattamente: essere bambine o bambini, bambini o preadolescenti, ricchi e quasi poveri, affamati o sazi, bravi a scuola o emarginati, fisicamente prestanti o gracili, mette sulla strada di rappresentazioni della realtà molto diverse"

Ma non è della ricerca della verità "pura" (invece sempre "intorbidata") che si preoccupa l'autrice, quanto dell'analisi di comportamenti diversi e della riflessione sulla responsabilità storica: nella ricerca del difficile "confine tra l'innocenza e la colpa", a cui non è estranea la storia parentale, motivazione profonda e diventata dolorosamente consapevole, da cui, forse, il libro nasce.

Cosa si sapeva, cosa si capiva, come si vivevano la guerra, i bombardamenti, la corsa nei rifugi, le file dei prigionieri di guerra che attraversavano la città verso la stazione o il campo di raccolta, la separazione dei bambini ebrei in classi segregate, la sparizione di ebrei amici o vicini di casa che non lasciavano traccia? Come si affrontava la dittatura, la propaganda di regime, la discriminazione razziale? Sono le "questioni ordinarie" che all'autrice interessano, "l'impasto di normalità e di straordinarietà", la gradualità quotidiana con cui si diventa conniventi. Perché questo è problema anche di oggi.

Quindi motivazione altrettanto profonda è, più in generale, la volontà di una presa di coscienza, di una elaborazione del passato che ancora fatichiamo ad affrontare, ma ora più che mai ineludibile.

Spigolature

DEDICATO AGLI STORICI. SULLA QUESTIONE DELLA CRONOLOGIA IN RELAZIONE AI NUOVI CURRICOLI

Identificazione di tempo storico e cronologia: il caso spagnolo

Brano tratto da:

Joan Pagès Blanch* *La ricerca in didattica delle scienze sociali e della storia in Spagna*, in *La didattica della storia in Francia e Spagna*, Quaderni di Clio '92, numero 2, dicembre 2000, pagg. 40/42)

> In primo luogo il tempo storico scolastico sembra identificarsi fondamentalmente con la cronologia e la periodizzazione. (...) La concezione dominante in tutte le relazioni (degli insegnti. n.d.r.) considera il tempo storico come una realtà oggettiva, cronologica, lineare, che esiste ai margini dei fatti storici. E' una concezione che deriva dalla razionalità positivista imperante nei testi storici scolastici e nelle programmazioni anteriori alla LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo).
>
> Questa identificazione del tempo storico con la cronologia si accompagna ad una sua considerazione , dal punto di vista curricolare, di carattere procedurale. Sembra che lo si insegni a margine dei fatti, dei problemi o delle situazioni storiche, all'inizio dell'insegnamento e non nel corso dell'insegnamento stesso. Al massimo lo si utilizza per collocare i fatti, per determinarne la posizione in relazione con altri fatti o con altre tappe, o per mettere in relazione l'anno in cui tali fatti si sono prodotti con il secolo a cui appartengono.
>
> La focalizzazione cronologica obbedisce alla costruzione occidentale della temporalità ed alla sua periodizzazione, e non si presentano focalizzazioni alternative se non quelle che provengono da altre costruzioni sempre di stampo occidentale (i tempi braudeliani o i modi di produzione, ad esempio). La cronologia non soltanto sovrintende all'insegnamento dei fatti storici, ma ne costituisce il nucleo fondante, lo scheletro della programmazione storica. Permette di stabilire una continuità temporale che va dalle origini all'attualità con la quale si pretende che gli alunni acquisiscano il senso dell'evoluzione della nostra società, all'interno di un modello fondamentalmente eurocentrico.
>
> Questo modo di considerare il tempo storico è presente in tutte le tappe educative, tanto nella primaria - per lo meno negli ultimi corsi - come nella secondaria. Tanto prima come oggi. E' un punto di riferimento costante, dal momento che si ritiene che la conoscenza storica si basi sul sapere quando accaddero i fatti.
>
> Questa concezione del tempo storico appare tanto nelle rappresentazioni di molti insegnanti così come nei risultati dell'apprendimento e negli strumenti utilizzati per verificarli. Sorprende l'importanza che gli insegnanti attribuiscono alla cronologia in tutte le tappe educative. Questo fatto contrasta con la opinione, anch'essa abbastanza dominante, in base alla quale il suo apprendimento da parte degli alunni è difficile. Forse questi sono i due aspetti più rilevanti della concezione del tempo

storico da parte degli insegnanti. Da un lato, l'importanza che attribuiscono al suo insegnamento; dall'altro, la certezza delle difficoltà che i loro studenti incontrano nell'apprendimento del medesimo. Alla luce delle ricerche che ho analizzato, sembra che tutti gli insegnanti attribuiscano un'importanza enorme alla cronologia ed alla periodizzazione. Tuttavia, gli alunni non imparano a collocare i fatti nel tempo, non dominano la cronologia, né alla fine dell'insegnamento primario, né nella ESO, né nella vecchia EGB né al termine del BUP. Dove sta il problema?

D'altro lato, esiste una certa contraddizione tra i risultati riferiti all'apprendimento della cronologia e tra quelli relativi all'apprendimento di altre conoscenze storiche, come l'identificazione dei mutamenti, la loro spiegazione ecc... Secondo la mia opinione, se gli alunni sono capaci di identificare i mutamenti, devono essere altrettanto capaci di collocarli cronologicamente. Come, altrimenti, può identificare i mutamenti, vale a dire comparare due situazioni diverse e osservare che tra di esse si sono prodotte alcune trasformazioni? Come può l'alunno identificare i mutamenti e distinguere le cause dalle conseguenze e non essere capace di collocare questi mutamenti all'interno di una cronologia lineare come quelle che si insegnano più frequentemente?

Probabilmente le ragioni stanno in un insegnamento della storia molto carico di contenuti, in un insegnamento incentrato più sull'insegnante e sui testi che sull'alunno, in un apprendimento mnemonico e ripetitivo nel quale gli alunni hanno poche occasioni di essere protagonisti nella costruzione delle proprie conoscenze.(….)

(PAGÈS, J. (1999): «El tiempo histórico: ¿qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones». In: AA.VV., *Aspectos didácticos de las ciencias sociales*. 13 Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza).

*docente di didattica delle scienze sociali e didattica della storia all'Università di Barcellona.

Tempo storico: una misurazione non convenzionale. un indovinello

Per alleggerire la tensione da curricolo, di cui sembriamo essere stati tutti prede nelle ultime settimane, vi proponiamo un indovinello, che ha il pregio di sdrammatizzare, ma anche di mantenere viva l'attenzione sul tema della cronologia come unica forma possibile di insegnamento del tempo storico.

In sostanza: chi è l'autore della seguente citazione?

"Lo spazio indefinito nel quale si verifica l'inarrestabile fluire degli eventi: queste parole aprono la definizione di 'tempo' secondo lo Zingarelli, e già questa pedagogica indicazione ci suggerisce quanto sia aleatoria o puramente convenzionale la sua misurazione. Quanto tempo è passato, ad esempio, dalla caduta del muro di Berlino? Cinque anni esatti ci dice il calendario gregoriano, ma la percezione che abbiamo dello spazio storico che ci separa da quell'evento e dagli altri ad esso collegati, in primis la fine dell'URSS, ce lo fa apparire assai più dilatato. E questa dilatazione rende difficile collegare, in un contesto razionale di cause ed effetti, il prima e il dopo. Forse mai come questa volta il principio dell'eterogenesi dei fini della Storia ha trovato una conferma tanto convincente".

Vi diamo la possibilità di scegliere tra queste cinque alternative:

1. Ivo Mattozzi
2. Antonio Brusa
3. Mario Pirani
5. Rosario Villari

La soluzione verrà pubblicata nel prossimo bollettino (assieme al nome di chi, eventualmente, avrà inviato per primo la risposta giusta via e-mail).

contributi

PROBLEMI DI METODO E PROPOSTE RELATIVI ALL'APPROCCIO PER "AREE DISCIPLINARI" [1]

di Maurizio Gusso

1. Premessa: motivazioni di un documento

L'esigenza di un documento sull'approccio per 'aree disciplinari' è emersa nel Forum delle associazioni disciplinari della scuola[2] in base a due grandi ordini di motivazioni.

A) Si vuole, anzitutto, **contribuire ad evitare qualche diffuso fraintendimento dei riferimenti normativi alle 'aree' o 'ambiti' disciplinari.**

In effetti, i programmi ministeriali in vigore nella scuola elementare, media e secondaria superiore contengono riferimenti esplicitamente prescrittivi a raggruppamenti di materie d'insegnamento affini, denominati "aree" o "ambiti" o "settori".

La legge n.30 del 10.1.2000 (*Legge Quadro in materia di Riordino dei Cicli dell'Istruzione*) contiene alcuni importanti riferimenti a questa problematica:

- il comma 2 dell'art.3 (*Scuola di base*) parla di "(…) un progressivo sviluppo del curricolo mediante il graduale passaggio dagli ambiti disciplinari alle singole discipline (…)" nella scuola di base, della durata di sette anni;
- il comma 1 dell'art.4 (*Scuola secondaria*) afferma che la scuola secondaria "(…) ha la durata di cinque anni e si articola nelle (…) aree classico-umanistica, scientifica, tecnica e tecnologica, artistica e musicale".

Anche vari documenti della Commissione per il riordino dei cicli del Ministero della Pubblica Istruzione contengono riferimenti a questa problematica, largamente affrontata dagli esperti di epistemologia e di ricerca disciplinare, psicopedagogica e didattica.

Il rischio che paventiamo è quello che la lettura dei testi normativi, non ricondotta allo sfondo integratore di una letteratura epistemologica, disciplinare, psicopedagogica e didattica non sempre nota, sia in qualche modo fuorviata da una serie di fraintendimenti largamente circolanti nel mondo della scuola (e non solo in quello) sull'approccio per

[1] Questo documento, steso da Maurizio Gusso (LANDIS / Laboratorio nazionale per la didattica della storia), è stato elaborato da un gruppo di lavoro lombardo del Forum delle associazioni disciplinari della scuola, composto da Maurizio Gusso, Alessandro Schiavi (AIIG / Associazione italiana insegnanti di geografia), Elide Sorrenti (AEEE / Associazione europea per l'educazione economica - Italia) e Doris Valente (AEEE - Italia), ed è stato rielaborato, su mandato del Forum, dopo la sua presentazione e discussione nel X Seminario del Forum, svoltosi a Bologna il 20.1.2001.
Le istituzioni, le associazioni e le persone interessate possono riprodurlo citando la fonte e inviare adesioni e osservazioni a Maurizio Gusso - via Petrella, 7 - 20124 Milano - tel./fax: 02-29512889 - e-mail: maurizio.gusso@rcm.inet.it
Si comunicheranno successivamente le adesioni individuali e istituzionali pervenute.

[2] Al Forum, fondato nel 1997, risultavano aderenti, nel novembre 2000, ventidue associazioni nazionali di didattica disciplinare.

'aree disciplinari' e - più in generale - sui rapporti fra approcci predisciplinari, disciplinari e interdisciplinari.

Perciò si propone un convenzionamento esplicito del concetto di 'area formativo-didattica'.

B) Si intendono, in secondo luogo, **suggerire sia al Ministero della Pubblica Istruzione, sia agli insegnanti e alle loro associazioni disciplinari, alcuni criteri**:

- **per la stesura dei curricoli per 'aree disciplinari';**
- **per la fondazione e la costruzione operativa di curricoli di 'aree formativo-didattiche' didatticamente sostenibili;**
- **per una formazione continua e integrata di insegnanti 'di 'area'.**

Il documento fa seguire alle **proposte metodologiche più generali** - o comunque il più trasversali possibile rispetto alle varie 'aree' - **alcune esemplificazioni relative all'area geo-storico-sociale**.

2. Definizione convenzionale di "area formativo-didattica"

I discorsi e le proposte sugli 'ambiti' / 'settori' / 'aree' disciplinari risultano spesso poco chiari e convincenti per quattro ordini di problemi.

Il **primo ordine di problemi** è costituito dalla **frequente confusione fra tre piani del discorso:**

- il **piano dell'epistemologia scientifica**, ossia la possibilità di raggruppare convenzionalmente alcune discipline di ricerca affini (per esempio, nel caso della 'area geo-storico-sociale': geografia, storiografia, demografia, economia, diritto, scienze politiche, sociologia, antropologia culturale, psicologia sociale ecc.) in un'area disciplinare (es.: l'area geo-storico-sociale);
- il **piano dell'epistemologia didattica**, ovvero la possibilità di raggruppare convenzionalmente alcune materie d'insegnamento affini (per esempio, nel caso della 'area geo-storico-sociale': geografia, storia, studi sociali, educazione civica, economia, diritto ecc.) in un'area formativo-didattica (es.: quella geo-storico-sociale);
- il **piano della politica/gestione scolastica**, cioè la possibilità di raggruppare o accorpare materialmente alcune materie d'insegnamento in base a criteri non solo (o non tanto) scientifici e didattico-formativi, ma anche (o piuttosto) organizzativo-istituzionali (criteri di abbinamento delle materie e di composizione delle cattedre ecc.).

Per esempio, i programmi vigenti dal 1985 nelle attuali scuole elementari prevedono una 'area' geo-storico-sociale, formata da storia, geografia e studi sociali, ma, per motivi organizzativo-istituzionali, in alcuni circoli didattici queste tre materie sono affidate, anziché a un'unica figura di insegnante, a due o addirittura tre figure diverse: ciò rende molto più complicata l'effettiva attuazione dell'area, che viene scaricata sulla cooperazione fra insegnanti diversi dello stesso *team*.

Anche quando si parla di 'nuclei fondanti', si tratta di distinguere fra i 'nuclei fondanti' delle discipline di ricerca e quelli delle materie d'insegnamento: le gerarchie e le gradualità non sono, infatti, le stesse. Per esempio, se costruiamo una mappa concettuale della disciplina di ricerca economia come una serie di scatole cinesi dalla più grande (macroconcetti fondativi) alla più piccola (concetti derivati), nello scatolone più grande troveremo il macroconcetto di 'economia', che, però, per il suo complesso livello di astrazione non è il primo concetto economico che si arriverà a costruire con gli allievi del primo ciclo, con cui probabilmente converrà partire da altri concetti/scatole intermedi come "bisogni", "risorse", "attività", "produzione", "lavoro" ecc..

Il **secondo ordine di problemi** è dato **dall'ambiguità** e dai **limiti del concetto di 'area'**, che evoca metaforicamente una classificazione di tipo statico, rigido e bidimensionale, come se i saperi fossero dei campi stabilmente e rigidamente separati da confini lineari come siepi e non, quali invece sono, delle galassie in continuo movimento, con fasce di sovrapposizione mutevoli nel tempo, e come se non ci fossero molti progetti di ricerca che attraversano 'tridimensionalmente' i confini bidimensionali.

Si pensi, per esempio, alla successione, nella storia della storiografia, di paradigmi storiografici che hanno situato tale disciplina al confine ora con il mito e la letteratura, ora con la geografia e l'etnologia, ora con la filologia, ora con le scienze naturali, ora con quelle sociali. Attualmente esistono la storia del clima e la storia dei sentimenti, la storia della lingua e quella della scienza ecc.; e non a caso la materia d'insegnamento storia è abbinata a materie che variano nei diversi gradi e ordini di scuola (studi sociali, geografia, italiano, latino, greco, filosofia), anche perché la categoria della 'storicità' attraversa tutti campi del sapere.

Si pensi ancora alla geografia come disciplina di ricerca al confine fra scienze naturali (geografia fisica), scienze sociali (geografia antropica), scienze delle convenzioni e dei linguaggi verbali e non verbali (statistica, cartografia ecc.) e ai diversi abbinamenti della materia d'insegnamento geografia nei diversi gradi e ordini di scuola (studi sociali, storia, italiano, latino, greco, scienze naturali), anche perché la categoria della 'geo-graficità' attraversa vari campi del sapere..

Il **terzo ordine di problemi è la confusione fra il terreno della formazione degli insegnanti e quello dell'insegnamento/apprendimento**.

Per esempio, un insegnante di studi sociali dell'attuale scuola elementare non può ridurre tale materia d'insegnamento solo all'educazione civica o a un'alfabetizzazione o giuridica o sociologica o antropologica, ma deve quanto meno raggiungere una certa familiarità (sul piano dell'aggiornamento culturale e professionale) con alcune fondamentali categorie, procedure e operazioni specifiche della demografia, della sociologia, dell'economia, del diritto, delle scienze politiche, dell'antropologia culturale, della psicologia sociale, senza per questo trasformare l'insegnamento degli studi sociali in un'impossibile sommatoria (meno che meno esaustiva!) di demografia, sociologia, economia, diritto, scienze politiche, antropologia e psicologia.

II **quarto ordine di problemi** è la **confusione fra il predisciplinare, il disciplinare, il multidisciplinare, il 'crossdisciplinare' e l'interdisciplinare** e in particolar modo:

- la confusione, abbastanza frequente nella scuola elementare, fra un approccio predisciplinare e uno interdisciplinare (che presuppone una certa integrazione

dei saperi e delle procedure e l'elaborazione di un linguaggio comune, che permette gli scambi concettuali e metodologici);

- la confusione fra un approccio 'multidisciplinare' (semplice giustapposizione di discipline/materie) o 'pluridisciplinare' (associazione di discipline/materie che contribuiscono ad una realizzazione comune, ma senza che ciascuna di esse abbia a modificare sensibilmente la sua visione delle cose e i suoi metodi) o 'crossdisciplinare' (l'uso meramente strumentale, da parte della materia/disciplina di riferimento, di contributi provenienti da altre materie/discipline) e l'interdisciplinarità, confusione frequente anche nella preparazione dei nuclei 'pluridisciplinari' per gli esami di stato alla fine della secondaria superiore[3].

Per evitare queste confusioni, ci sembra utile 'convenzionare' il concetto di **'area formativo-didattica'**, intendendola come una sorta di **'convenzione di secondo grado', che implica**:

- **una 'convenzione di primo grado': l'esistenza, a monte, di saperi disciplinari** (per esempio: quelli geo-storico-sociali**), accomunati da una 'aria di famiglia';**
- **un approccio integrato alle materie** (per esempio: geo-storico-sociali);
- **alcune condizioni politico-scolastiche: la presenza in ogni ciclo scolare** (anche se non necessariamente in ogni anno) **di almeno due materie riferibili alla 'area' formativo-didattica** considerata (es.: quella geo-storico-sociale), **con un congruo orario.**

Tendenzialmente, tutte le 'aree' hanno pari dignità formativa e quindi dovrebbero avere lo stesso monte-ore complessivo; tuttavia, sarebbe già un grosso passo avanti ridurre le asimmetrie - in termini di pesi orari e di frammentazione in materie - che concorrono a discriminare gerarchicamente le 'aree' in aree di serie A, B e C.

Al centro della professionalità docente sta la capacità di operare sensate **mediazioni didattiche fra:**

- **i bisogni formativi, specificamente riconducibili all'area considerata** (per esempio: i bisogni formativi specificamente spaziotemporale-sociali e geo-storico-sociali), **propri degli allievi** (e le esigenze formative dei genitori, della scuola, della società);
- **le risorse costituite dai saperi quotidiani e disciplinari corrispondenti all'area considerata** (per esempio: i saperi quotidiani spaziotemporale-sociali e i saperi disciplinari geo-storico-sociali).

Per esempio, se i concetti disciplinari formano un insieme A e i concetti spontanei degli allievi formano un insieme C, gli insegnanti (i cui concetti disciplinari, appresi

[3] In questo caso seguiamo la convenzione proposta nel colloquio di Bucarest dell'Unesco del novembre 1981 a proposito dell'insegnamento superiore, che, con qualche opportuna semplificazione, può essere estesa ai cicli precedenti (cfr. P.Orefice, *L'interdisciplinarità nell'insegnamento superiore*, "Scuola e città", 1982, n.5, pp.235-238; Id., Lo *studio interdisciplinare dell'educazione. Problemi metodologici*, Giunti e Lisciani, Teramo, 1983, pp.9-15); per un esempio di applicazione all'area geo-storico-sociale di una versione opportunamente semplificata di tale convenzione cfr. M.Gusso, *Per un curricolo innovativo di formazione geostorico-sociale*, in Aa.Vv., *Per un curricolo continuo di formazione geostorico-sociale nella scuola di base*, Irrsae Lombardia, Milano, 1994, vol.I, pp.129-133.

nella formazione, costituiranno probabilmente un insieme A1) dovranno individuare sul campo dei 'concetti didatticamente sostenibili', ossia dei 'concetti-ponte' (un insieme B, intermedio fra gli insiemi A e C), che effettivamente i docenti siano in grado di insegnare e gli allievi di apprendere.

3. Fondazione di un'area formativo-didattica geostorico-sociale. alcuni criteri per la stesura dei curricoli

Come ogni forma di interdisciplinarità, **un'area formativo-didattica può essere fondata e costruita su quattro terreni:**

a) il terreno delle **finalità** e degli obiettivi: integrazione fra obiettivi cognitivi e socio-affettivo-relazionali: per esempio, contributi specifici:
   - all'orientamento personale, civile, scolastico e professionale;
   - all'alfabetizzazione strumentale e funzionale;
     1. alla formazione di alcune fondamentali categorie (e operazioni cognitive) disciplinari (nel caso dell'area formativo-didattica geo-storico-sociale: operazioni cognitive e principali categorie socio-spaziotemporali, geografiche, storiche, economiche, giuridiche, sociologiche, demografiche, politiche, antropologiche, psicologiche ecc.);
     2. all'esercizio dei diritti/doveri connessi alla cittadinanza;
   - all'educazione scientifica, tecnologica, linguistica, comunicativa, estetica, civica, interculturale, allo sviluppo sostenibile, alla pace, alle pari opportunità, alla salute;

b) il terreno dei **contenuti** (opportunamente tematizzati e problematizzati): per esempio (almeno nel caso dell'area formativo-didattica geo-storico-sociale):
   - studio globale dei rapporti fra individui, gruppi sociali, società umane e ambienti naturali, visti negli intrecci delle variabili ambientali, demografiche, tecnologiche, sociali, economiche, politico-istituzionali e culturali;
   - tematiche ricorrenti trasversali suscettibili di approcci predisciplinari, disciplinari e interdisciplinari (es.: gioco, rapporti familiari e generazionali, scuola, quartiere, alimentazione, abitazione, abbigliamento, viaggi, conflitti ecc.) e riconducibili alle 'nuove educazioni trasversali' come:
     1. l'educazione civico-sociale (individuo / gruppi sociali / movimenti / istituzioni / società; regole / norme / valori; forme di potere / rappresentanza / partecipazione);
     2. l'educazione interculturale (identità / differenze personali, di specie, età, generazione, genere / sesso, ruolo, geo-ambientali, socioeconomiche, politiche, culturali ecc.; cultura / subculture);
     3. l'educazione allo sviluppo sostenibile (ambienti naturali / società umane; popolazione / risorse/ territorio; sviluppo / sottosviluppo / 'malsviluppo');
     4. l'educazione alla pace (pace / guerra / conflitto / convivenza / negoziazione / cooperazione);
     5. l'educazione alle pari opportunità (identità / differenze di genere / sesso);

c) il terreno delle **metodologie disciplinari**: per esempio (almeno nel caso dell'area formativo-didattica geo-storico-sociale):
   - il paradigma della complessità e le tecniche e convenzioni per una riduzione non semplicistica della complessità, quali classificazioni, modelli, ipotesi, periodizzazioni, teorie di riferimento;
   - l'approccio olistico, sistemico, relazionale, comparativo, analitico, storico, per temi/problemi, per tipologie/casi;
   - l'attenzione all'intersoggettività, ossia ai rapporti fra soggetti, oggetti, soggettività, contesti, soggettivazione e tensione verso l'obiettività e agli scarti fra le intenzionalità degli attori storico-sociali e le oggettivazioni geo-storico-sociali (per esempio: logiche dei sistemi, effetti perversi dell'agire sociale); l'equilibrio dinamico fra partecipazione e distanziazione, fra centramento e decentramento;
   - lo sforzo di ridurre il tasso di etnocentrismo, sessocentrismo e sociocentrismo;
   - la contestualizzazione spaziale, temporale e sociale e l'uso di scale spaziali, temporali e sociali;
   - l'intreccio di approcci micro- e macro- (es.: dal 'microeconomico' e 'microgiuridico' al 'macroeconomico' e 'macrogiuridico'; dal locale al globale; intreccio storia / memoria / biografia);
   - la critica delle fonti;
   - l'uso di testi descrittivi, espositivi, narrativi, argomentativi, regolativi e di linguaggi verbali, iconici, grafici, cartografici, audiovisivi, multimediali e ipermediali;

d) il terreno delle **strategie didattiche**: per esempio (almeno nel caso dell'area formativo-didattica geo-storico-sociale):
   - un approccio interattivo, intersoggettivo, plurilinguistico, interculturale, multimediale, coerente con la centralità della relazione educativa;
   - un approccio per temi/problemi, tipologie/casi e blocchi o filoni ricorrenti di finalità, temi e strategie didattiche (metodi, tecniche, procedure, strumenti, forme di comunicazione e interazione, di verifica e valutazione) fra loro coerenti;
   - una didattica per concetti: dai concetti spontanei ai concetti acquisiti sistematicamente;
   - il laboratorio didattico (es.: laboratorio didattico geo-storico-sociale) come attrezzatura mentale-metodologica e materiale-strutturale.

Questi quattro terreni sono distinti, ma vanno raccordati fra loro, secondo un modello di progettazione curricolare integrata, ossia basata non su una sommatoria di elementi curricolari (obiettivi, contenuti, metodi e strategie didattiche), ma sulla coerenza fra tali elementi (cfr. anche la didattica per concetti e l'approccio per competenze).

Per esempio (almeno nel caso dell'area formativo-didattica geo-storico-sociale), più che un approccio per blocchi tematici o problematici, è meglio proporre dei **blocchi o filoni ricorrenti di finalità, temi/problemi e strategie didattiche, fra loro coerenti e riconducibili almeno parzialmente alle 'nuove educazioni trasversali'** (educazione

civico-sociale, interculturale, allo sviluppo sostenibile, alla pace, alle pari opportunità ecc.), che hanno il vantaggio di gettare un ponte

- fra discipline e aree disciplinari diverse;
- fra obiettivi cognitivi e obiettivi socioaffettivo-relazionali;
- tra formazione scolastica e formazione extrascolastica[4].

Più in generale, **un'area formativo-didattica** (per esempio: quella geo-storico-sociale) **non è la semplice sommatoria di alcune materie**, ma si costruisce attraverso **un approccio 'unitario e differenziato'** e il **passaggio graduale da un approccio predisciplinare ad esperienze e categorie** (per esempio: spaziotemporali e sociali) **a corretti approcci disciplinari e alla convergenza dei diversi linguaggi disciplinari su oggetti** - per così dire - **in sé interdisciplinari**.

Per esempio, mentre tradizionalmente si fanno coincidere la geografia con le categorie spaziali, la storia con le categorie temporali e le scienze sociali con le categorie sociali, si tratta di sottolineare che tutte le discipline dell'area utilizzano categorie spaziali, temporali e sociali, anche se la geografia, la storiografia, la demografia, l'economia, il diritto, le scienze politiche, la sociologia, l'antropologia e la psicologia hanno messo soprattutto a fuoco rispettivamente le categorie spaziali/geografiche, temporali/storiche, demografiche, economiche, giuridiche, politiche, sociologiche, antropologiche e psicologiche.

L'approccio per 'aree' formativo-didattiche rappresenta un'utile mediazione fra un indispensabile approccio disciplinare e un'improbabile o difficile interdisciplinarità a 360°: una sorta di interdisciplinarità a spettro limitato (per esempio, nel caso di un ricorso alla tradizionale classificazione in quattro grandi 'aree', un'interdisciplinarità all'incirca a 90°).

Concretamente, si potrebbe prevedere questa soluzione:

a) **all'interno delle finalità e delle 'macrocompetenze' generali o trasversali, specificare quelle riferibili alle singole 'aree'** (per esempio, nel caso dell'area geo-storico-sociale: finalità e macrocompetenze relative all'educazione spaziale, temporale, sociale e all'educazione geografica, storica, sociale, civico-costituzionale, giuridica, economica ecc. che trascendono i compiti specifici delle materie d'insegnamento geografia, storia, studi sociali, economia, diritto ecc.);

b) **declinare** tali finalità e macrocompetenze in finalità e macrocompetenze specifiche:

- sia **delle singole aree formativo-didattiche** (es.: area geo-storico-sociale), costruite come **insegnamenti integrati**;
- sia **delle singole materie** (es.: geografia, storia, studi sociali, economia, diritto);

[4] Per un esempio di 'solidarietà reciproca' fra discipline/aree disciplinari e 'nuove educazioni trasversali' cfr. M.Gusso, *Educazione interculturale*, in Ong Lombarde - Irrsae Lombardia - Provveditorato agli Studi di Milano (a c. di), *Portare il mondo a scuola*, Cres - Edizioni Lavoro, Roma, 1999, pp.73-82; per un'applicazione esemplificativa all'area geostorico-sociale cfr. M.Gusso, *Educazioni e area geostorico-sociale: una solidarietà reciproca*, in Aa.Vv., *Scienze geostorico-sociali per un curricolo verticale. Dalla Ricerca-Azione alla Sperimentazione Assistita*, Irrsae Lombardia, Milano, 1998, pp.29-38.

c) **indicare, a titolo esemplificativo, altri possibili percorsi interdisciplinari, anche a cavallo fra aree formativo-didattiche diverse** (per esempio, fra geografia e scienze naturali, fra storia, lingue e letterature e/o arte e/o musica e/o filosofia e/o religione).

4. Ipotesi sulle modalità di stesura/costruzione di curricoli di "area"

Le **ipotesi per un curricolo verticale per 'aree'** non possono che essere **'unitarie e differenziate'**.

Fra gli aspetti unitari si sottolinea il percorso 'a spirale' (e non meccanicamente lineare) dal predisciplinare al disciplinare e a varie forme di interdisciplinarità.

Si suggerisce di **premettere ai curricoli specifici di ogni materia una presentazione integrata delle ipotesi curricolari della 'area'**; in questo modo si potranno ottenere tre importanti risultati:

- si presenterà la 'area' non come una sommatoria di materie, ma come un approccio integrato e globale;
- rendendo trasparenti i tratti che consentono di fondare e costruire quotidianamente la 'area', si ridurranno i rischi di un suo fraintendimento, di una sua banalizzazione o interpretazione trasformistica e di un suo rigetto come proposta pedagogicamente astratta e didatticamente insostenibile;
- si eviterà di ripetere per ogni materia le finalità, tematiche, strategie didattiche e competenze comuni alla 'area'.

Come già si è detto alla fine del punto 3, si potrebbe prevedere questa soluzione:

a) **all'interno delle finalità e delle macrocompetenze generali o trasversali, specificare quelle riferibili alle singole 'aree'**;

b) **declinare tali finalità e macrocompetenze in finalità e macrocompetenze specifiche:**

- sia delle singole aree formativo-didattiche, costruite come insegnamenti integrati;
- sia delle singole materie;

c) **indicare, a titolo esemplificativo, altri possibili percorsi interdisciplinari**, **anche a cavallo tra aree formativo-didattiche diverse**.

Per le ipotesi specificamente disciplinari si rinvia ai documenti delle associazioni partecipanti al Forum delle associazioni disciplinari della scuola.

5. Ipotesi sulla formazione dei docenti di "area"

Occorre prevedere dei **modelli di formazione continua (iniziale e in servizio), 'unitaria e differenziata', per i docenti di ogni 'area'**, basati su un **equilibrio tra formazione disciplinare e formazione integrata di 'area'.**

In questa prospettiva **va ampiamente rivista l'impostazione dei corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle scuole di specializzazione all'insegnamento secondario**, per evitare sia la mancata introduzione di alcuni

insegnamenti di didattiche e laboratori specifici, sia un'eccessiva segmentazione delle didattiche disciplinari, sia una rigida separazione fra le tre componenti (corsi metodologici di didattica disciplinare, laboratori e tirocinio) e fra le rispettive figure docenti. A tale scopo **è necessario che le università si aprano alla collaborazione con le associazioni di didattica disciplinare e con le istituzioni scolastiche** (Irrsae, Direzioni regionali ecc.).

Si potrebbero favorire la costituzione (o il consolidamento) di **coordinamenti di 'area'** e della figura (visibile, anche se non rigidamente istituzionalizzata) di un **coordinatore di 'area'** per ogni scuola, da formare con appositi corsi di formazione in servizio.

UN CURRICOLO CHE VALORIZZI LA SOGGETTIVITÀ

di Ernesto Perillo

(proposta di emendamento alle Tesi sulla didattica della storia)

Le *Tesi sulla Didattica della Storia* sono parte integrante dello Statuto della nostra Associazione. Vengono discusse dall'Assemblea nazionale sulla base di emendamenti presentati da singoli o gruppi di soci.

Ernesto Perillo presenta il seguente emendamento alle Tesi n.4 e n.5 proponendo:

- l'inserimento di un quinto principio nel paragrafo 4c;
- un diverso titolo per la tesi n.5;
- l'inserimento di un nuovo testo nel punto 5°, che diventerebbe, col titolo A*ffettività e curricolo*, il punto 5b.

Emendamenti .

4c. (da inserire alla fine del punto)

il quinto principio: la modularità come criterio di organizzazione dei curricoli fondata sul riconoscimento del fatto storico e della rete dei fatti storici (vedi punto 4b). Ne consegue la possibilità di articolare i percorsi di insegnamento/apprendimento secondo configurazioni e ordini molteplici, realmente in grado di rispondere ad esigenze formative differenziate e di prefigurare la costruzione di competenze a diversi livelli di complessità.

Propongo un diverso titolo del punto 5: **Soggettività e storie**

5a. Un curricolo che valorizzi la soggettività

L'insegnare/apprendere storia implica necessariamente una relazione tra i soggetti, con riferimento al tempo, alle memorie, alle storie.

La soggettività di docenti e studenti non è un ostacolo ma piuttosto costituisce la condizione inevitabile di ogni apprendimento significativo.

Per i docenti questo vuol dire anche autoanalisi delle propria autobiografia professionale, delle pratiche, dei quadri di riferimento, dell'immagine di passato e di storia elaborata nel corso del tempo, ascolto delle proprie motivazioni ad apprendere/insegnare le storie, consapevolezza di possibili difficoltà, resistenze, limiti, riflessione sulle proprie modalità di rielaborare, attribuire significato, usare conoscenze e competenze.

Dal punto di vista degli studenti, questo può significare "saper ricapitolare la propria storia, avere strumenti per narrarsi a se stessi leggendo il tempo trascorso, saper utilizzare le fonti ma anche collocarsi nel qui ed ora; saper cercare/individuare i propri confini, i fili che costituiscono il tessuto in divenire della propria identità, sapersi prendere cura di sé e di una porzione di territorio/mondo vicino, saper riconoscere e

smontare gli stereotipi (dalla proposta di Curricolo di storia della società italiana delle storiche).

I bisogni, i vissuti, le memorie e le storie dei soggetti vanno quindi assunti come temi di riflessione e di ricerca sui quali esercitare e mettere alla prova il valore conoscitivo del sapere storico e la sua capacità di arricchire di senso l'esperienza di ciascuno nel confronto circolare e continuo tra dimensione personale e dimensione collettiva, microstoria e macrostoria, memorie e storie, tempo presente e passato.

L'assunzione di una simile prospettiva comporta un ripensamento della mediazione didattica e delle scelte curricolari. L'accoglienza alle storie non va intesa solo come un momento iniziale ma come atteggiamento e preoccupazione che accompagna costantemente la relazione didattica, così come vanno potenziate le occasioni di apprendimento cooperativo tra pari, di costruzione di significati condivisi, di confronto tra argomentazioni diverse, di realizzazioni di progetti e interventi operativi.

5b. Affettività e curricolo (nuovo titolo) (stesso contenuto dell' ex 5a)
5c. Il rafforzamento etc….

UN MODELLO DI FORMAZIONE: ARCEVIA UNA CITTA' LABORATORIO

di Carla Santini

Il corso-convegno di didattica della storia "Arcevia una città laboratorio" si tiene ad Arcevia ormai da diversi anni e vede insegnanti di tutti gli ordini di scuola, provenienti da ogni parte d'Italia, impegnati in diversi giorni di formazione, suddivisi in due fasi distinte ed integrabili, due giorni di corso di base e tre di corso avanzato, che i docenti possono scegliere in relazione alle loro esigenze formative.

Il convegno, organizzato dall'Istituto Comprensivo dei comuni di Arcevia, Serra dei Conti e Montecarotto e dall'associazione Clio '92, con il sostegno di altri enti ed associazioni, si avvale della direzione scientifica e programmatica del prof. Ivo Mattozzi, docente di Didattica della Storia presso l'Università degli studi di Bologna.

Le giornate vengono organizzate in modo da alternare lezioni frontali, tenute da professori universitari o da altri esperti di fama nazionale, e laboratori, in aula e sul territorio, in cui si progettano percorsi di ricerca e si predispongono materiali idonei alla trasposizione dell'esperienza nelle classi, sulla base di dossier di materiali storiografici selezionati.

Ogni anno il convegno affronta campi di ricerca nuovi e di natura inter e multi-disciplinare:

- nel '99 si è affrontato il problema della lettura del territorio visto anche come fonte storiografica;
- nel giugno del 2000, continuando un discorso sullo spazio inteso come territorio paesaggio ambiente, si è lavorato sulla cartografia, strumento indispensabile sia per lo studio del mondo attuale sia come fonte della ricerca storica;
- per il giugno 2001 è in progetto la trattazione di problematiche relative alla didattica dei beni culturali.

Le finalità.

Il convegno è finalizzato ad affinare capacità metodologiche all'insegnamento delle storie locali, con l'obiettivo di far acquisire agli insegnanti competenze a:

- costruire percorsi di storia locale come tessere per un curricolo;
- strutturare schede di osservazione e lettura di fonti diverse: territoriali, museali, urbanistico-architettoniche, architettoniche, testuali, ipertestuali, cartografiche, iconografiche, archivistiche(in ogni laboratorio si specificano gli obiettivi relativi al percorso scelto);
- strutturare materiali per la realizzazione dei percorsi, strutturare esercizi di costruzione di un testo coerente con la ricerca storico didattica;
- costruire esercizi per lo sviluppo delle operazioni cognitive.

Il metodo delle operazioni cognitive e la centralità del testo in storia

Attivare le operazioni cognitive che sottendono la costruzione della conoscenza storica, e l'elaborazione del testo storiografico, prodotto ultimo in cui si concretizza il lavoro dello storico, fornisce all' alunno/ studente la possibilità di comprendere realmente la struttura della disciplina e la sua metodologia, lo mette in condizione di acquisire le abilità necessarie alla costruzione delle proprie conoscenze che con andamento "mappale" (mappa mentale di conoscenze) andranno a costituire il proprio sapere storico e non solo. Attivare le operazioni mentali specifiche relative alla conoscenza disciplinare, non è solo un metodo di lavoro, ma coincide con uno stile di insegnamento trasferibile a tutte le discipline.

Questo permette ai ragazzi la formazione di capacità metacognitive, di competenze all'uso della storia, dando senso all'apprendimento e presumibilmente sviluppando atteggiamenti valoriali e attitudini culturali adatte ad una corretta comprensione del mondo attuale e dei suoi problemi e alla formulazione di ipotesi di risoluzione nella progettazione del futuro.

Perché l'esperienza di Arcevia può essere definita un modello di formazione

Il corso di formazione che si tiene ad Arcevia è un corso complesso ed integrato in quanto:

- tiene conto delle diverse esigenze formative degli insegnanti che hanno la possibilità di apprendere, acquisendo competenze anche operative in modi diversi (i più idonei ai loro stili di apprendimento), dalle lezioni frontali, ai laboratori in aula in cui si presentano i dossier precedentemente preparati, ai laboratori sul territorio dove si analizzano fonti di vario genere e si preparano schede di lettura della fonte presa in esame, riutilizzabili con gli alunni /studenti e trasferibili ad altre realtà;
- insegna a guardare il territorio con tutte le sue possibilità formative come ambiente di studio;
- vengono utilizzati tutti gli strumenti e i mezzi più idonei a percorsi didattici motivanti, comprese le nuove tecnologie e i multimedia;
- al corso segue un anno di sperimentazione assistita nelle classi, con la consulenza in itinere, se richiesta, del professor Mattozzi e dei suoi collaboratori o di altri esperti che si sono formati alla sua scuola;
- durante il corso vengono presentati, supervisionati, commentati ed in qualche modo "validati" i lavori svolti dagli alunni/studenti nell'anno scolastico appena terminato, sia attraverso relazioni in plenaria sia con una mostra di materiali didattici prodotti;
- il corso promuove la costituzione di gruppi di ricerca-azione all'interno degli istituti;
- è garantita la continuità del percorso di formazione, con la possibilità di successivi approfondimenti;

- nell'ultima riunione plenaria vengono socializzati i lavori di tutti i gruppi dei laboratori, e ci si impegna alla sperimentazione dei percorsi durante l'anno scolastico successivo;
- si avanzano proposte per l'organizzazione del corso futuro secondo le esigenze di massima emerse;
- le esperienze condotte nei laboratori sono trasferibili anche allo studio della storia generale;
- le operazioni di ricerca attivate sono trasversali alle altre discipline;
- la funzionalità del modello è verificata attraverso schede di valutazione del convegno i cui risultati vengono utilizzati per il perfezionamento dell'organizzazione successiva;
- il rapporto col territorio non è solo di ordine didattico, ma anche organizzativo, poiché molteplici sono gli enti e le organizzazioni territoriali che concorrono alla sua realizzazione.

Competenze acquisite dagli insegnanti

Ad Arcevia si è formato agli inizi degli anni '90 un gruppo di ricerca-azione "aperto" in quanto ogni anno vengono coinvolti nuovi insegnanti che hanno ruolo od assegnazione nell'Istituto, per cui ad alcuni docenti della scuola elementare "A Anselmi" di Arcevia, coinvolti fin dall'inizio dei lavori, si sono aggiunti altri docenti della scuola media "Palazzi" poi altri di scuola materna elementare e media, nel momento dell'espansine dell'istituto con l'inclusione delle scuole dei comuni di Serra dei Conti e Montecarotto, e dal 1999, nuovi docenti della scuola media "Palazzi" che sono subentrati ai precedenti trasferitisi ad altre sedi.

Nel gruppo, che viene gestito in sottogruppi secondo le esigenze, sono coinvolti gli insegnanti di scuola materna, elementare e media più sensibili all'innovazione metodologica e didattica della storia e in senso più lato, all'innovazione metodologica e organizzativa complessiva della scuola dell'autonomia.

Il gruppo si avvale della collaborazione del CAD.

In questi anni di lavoro e di sperimentazione, gli insegnanti di Arcevia hanno acquisito diverse competenze sia strettamente connesse con la disciplina e la sua metodologia, sia a livello di programmazione e di verifica degli itinerari di ricerca, sia trasferendo le competenze acquisite ad altri ambiti disciplinari.

Notevoli sono state le difficoltà incontrate all'inizio, poiché non si trattava semplicemente di applicare un nuovo metodo di insegnamento, ma da parte degli insegnanti si ravvedeva la necessità di rimeditare sulla formazione dei concetti di spazio e di tempo e di tutte le loro implicazioni, di rileggere la storia in chiave diversa, di cimentarsi nella ricerca storica specialistica.

Superate le problematiche inerenti ai concetti di base della metodologia, la questione dell'attivazione degli operatori cognitivi, la centralità del testo e la specificità del testo storiografico, la sua analisi, la necessità di fornire ai ragazzi testi idonei alla loro formazione (la questione del testo storico-didattico), il gruppo di insegnanti di Arcevia è

passato da una prima sperimentazione del metodo nelle classi, alla ricerca didattica vera e propria.

Un primo prodotto, realizzato con le classi del secondo ciclo della scuola elementare, è stato il libro "Il Profumo del Tempo" pubblicato nel 1995, in cui si è un po' giocato con la storia, trasformando testimonianze orali, utilizzate per una ricerca sulla II Guerra Mondiale, in testi romanzati verosimili. Questo lavoro tendeva a differenziare il testo storiografico dal racconto storico nell'ambito del problema di utilizzazione delle fonti. Nella riflessione didattica, anch'essa pubblicata, si analizzavano poi le problematiche relative alle strutture linguistiche del racconto e del testo storiografico.

Ciò ha rinforzato la convinzione che, se il testo storiografico ha una sua particolare struttura, la sua analisi e la sua costruzione dovevano essere affrontate con strumenti adeguati. Di conseguenza, per ottenere risultati soddisfacenti nell'apprendimento della storia, era indispensabile che i bambini di scuola elementare potessero essere avviati alla lettura di testi storiografici solo se adatti o adattati alle loro reali possibilità cognitive. I testi dei manuali, non risultavano certo adeguati, per una serie di motivi documentabili che non è il caso qui di analizzare.

Un secondo tentativo,di sola ricerca adulta, è stata quindi la costruzione di un quadro di civiltà del '600 in Europa, un lavoro in cui gli insegnanti si sono impegnati nella stesura di testi descrittivi di facile lettura per i ragazzi con l'intento di produrre materiale utilizzabile in classe ai fini di ricerche sull'argomento.

La riorganizzazione di informazioni, la riscrittura dei testi storiografici, la scelta di immagini e documenti "chiave" del periodo, sono stati un lavoro importante che sicuramente verrà ripreso, sia per il '600, sia per altri secoli, poiché si sente l'esigenza di avere materiale appositamente strutturato per lavorare con gli alunni.

Il lavoro più impegnativo per i docenti è stato sicuramente la realizzazione del CD-ROM "Arcevia agli inizi del '900"; in questo lavoro il gruppo si è veramente realizzato come un vero gruppo di ricerca.

Ricerca in senso stretto, poiché si è compiuto un vero e proprio lavoro di ricostruzione di un periodo della storia locale, ricerca in senso lato poiché:

- si è analizzato il rapporto tra fonti e testi e tra informazioni storiche e possibilità di scrittura e ri-scrittura di testi storiografici di diversa natura,
- si sono esaminati i problemi della didattica della storia con ottica verticale dai 3 ai 14 anni,
- si è dibattuto il problema dei libri di testo: della loro possibile eliminazione nella scuola elementare e di un uso più razionale e programmato alla scuola media,
- si è riflettuto sulla didattica da utilizzare per la gestione di prodotti ipermediali: la costruzione e l'utilizzo di ipertesti di natura informatica.

Negli ultimi 2 anni si sono approfondite le problematiche connesse con le innovazioni tecnologiche e didattiche, con la messa a punto di sempre nuovi strumenti studiati per facilitare l'apprendimento della storia: schemi per analizzare testi storiografici, manuali, ecc., schedari per visite ai musei, archivi ed altro, modalità di lettura di vari tipi di fonti, creazione di archivi simulati per facilitare la ricerca ed altro ancora.

Questo lavoro di studio e ricerca comune e di confronto sui punti nodali dell'innovazione, ha dato l'avvio a nuove e costanti sperimentazioni di percorsi di educazione temporale e storica che hanno visto affrontare i temi più diversi.

Sono stati prodotti diversi CD ROM, giornalini, quaderni di lavoro.[5]

Sulla base delle indicazioni e della proposta di curricolo verticale continuativo e non ripetitivo, elaborato dal prof. Mattozzi e dalle prof.sse Rabitti e Brioni(scuola media), i docenti del gruppo di ricerca dell'Istituto Comprensivo di Arcevia hanno messo a punto, nell'anno scolastico 1999/2000 una proposta di curricolo d'Istituto verso il quale auspichiamo che tutti gli insegnanti per gradi, si avvicinino.

[5] Tutte le produzioni, nonché i materiali dei vari convegni, sono disponibili.presso l'Istituto Comprensivo di Arcevia.

"...chiediamo che attraverso un insegnamento storico e geografico di ampie vedute – e, sarei tentato di aggiungere, totalmente rinnovato, almeno per quanto riguarda la storia – ci si sforzi di comunicare ai nostri giovani un'immagine veritiera e comprensiva del mondo.

Guardiamoci dal ridurre la storia , come troppo spesso si è fatto in questi ultimi anni, agli avvenimenti politici di un'Europa cronologicamente vicinissima a noi.

Il lontano passato ispira il sentimento e il rispetto delle differenze tra gli uomini e affina la sensibilità alla poesia dei destini umani.

Persino nel momento attuale, è molto più importante per un cittadino francese formarsi un'immagine corretta della civiltà indiana o cinese che non conoscere a menadito la serie dei provvedimenti tramite i quali l'"impero autoritario" si mutò, a quanto si dice, nell'"impero liberale".

Anche in questo campo come per le scienze fisiche, una nuova scelta si impone."

M. Bloch, "Sulla riforma dell'insegnamento" in *La strana disfatta*, Testimonianza del 1940, Einaudi, Torino.