Il Bollettino di Clio

Periodico dell'Associazione *Clio '92*

Maggio 2001 - Anno II, n. 7

SOMMARIO

EDITORIALE

Noi, del partito della scuola

NOTIZIE

Il bando della borsa di studio Franco Rizzi

C. Santini*, Scuola estiva ad Arcevia 2001. Programmi*

B. Draghi*, Il convegno annuale di Euroclio*

V. Guanci*, La periodizzazione nei testi storico-didattici: un progetto di ricerca*

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

F. Bellafronte, *Un libro di R. Menchù per la costruzione di un quadro di civiltà guatemalteca del '900*

SPIGOLATURE

P. Ottone, *La storia non siamo solo noi*

CONTRIBUTI

I. Mattozzi, *Ancora sui nuovi curricoli. Un commento in forma di citazioni*

G. Biancini, *Eliminiamo il manuale e costruiamo con i bambini un libro…vivo*

G. Biancini, *Costruiamo il nostro libro telematico "Evviva, siamo in seconda!"*

A.M. Bordi - G. Biancini, *Programmazioni annuali di storia nell'istituto comprensivo di Arcevia*

M.T. Rabitti, *Adotta un monumento. Un cd-rom multimediale*

A. Zannoni, *Un'esperienza di laboratorio di storia col computer e con Clio '92*

F. Dematté, *Guerra e popolazioni civili nel Novecento. Percorso didattico per l'ultimo anno della scuola superiore*

Direttore: I. Mattozzi.

Redazione: P. Bernardi, B. Draghi, V. Guanci, S. Maroni, S.Rabuiti, L. Santopaolo

Clio '92

Casella Postale 2189 • 40100 Bologna Emilia Levante

editoriale

Proponiamo com'editoriale un documento sul futuro della scuola elaborato e diffuso dalle associazioni CIDI, AIMC, e ACLI di Cesena e Forlì prima delle elezioni. Ci pare che la sua conoscenza possa orientare la riflessione circa la posta in gioco legata al destino della riforma.

NOI, DEL PARTITO DELLA SCUOLA

di Giancarlo Cerini

dal sito http://www.scuolidea.it/

Le associazioni che sottoscrivono il presente documento si sono impegnate negli ultimi anni nella realtà della provincia di Forlì-Cesena a promuovere iniziative di informazione e formazione sulle riforme nella scuola, per lo sviluppo della professione docente, per la valorizzazione della autonomia culturale e progettuale delle scuole, per l'apertura ed il dialogo pluralistico con tutte le istanze del territorio. In occasione delle imminenti consultazioni elettorali, che rappresentano un momento significativo della vita democratica del nostro paese, esprimono la preoccupazione che il dibattito sul ruolo della scuola e della formazione, sul diritto (e il dovere) allo studio e all'apprendimento dei giovani, sulle condizioni di lavoro degli insegnanti, sia del tutto marginale nel confronto tra gli schieramenti che si contendono la guida del paese. Mancano sedi pubbliche e appropriate di confronto sui programmi (non solo in materia di formazione) e sembrano prevalere o la difesa acritica di quanto realizzato in questi anni o la totale e pregiudiziale ostilità alle riforme approvate dal Parlamento. Vogliamo allora ricordare agli interlocutori politici che la scuola non può essere considerato un campo di battaglia per frettolose scorribande ideologiche ed elettorali, ma che essa ormai (anche a seguito delle riforme approvate) esprime una propria autonomia di pensiero e di progetto, propri valori di riferimento, proprie competenze ed una professionalità faticosamente maturata in anni di lavoro non sempre riconosciuto e apprezzato. Non si scambi questa affermazione con la solita accusa di "autoreferenzialità", ma come espressione di una sensibilità educativa verso le giovani generazioni, di un impegno etico-politico per una "scuola secondo Costituzione", di una responsabilità professionale da testimoniare quotidianamente nel contesto della scuola. Di qui scaturisce la nostra adesione (a volte sofferta, a volte critica) alle innovazioni promosse dal Parlamento nella passata legislatura, per qualificare il ruolo della scuola e realizzare quegli obiettivi di sviluppo culturale e di pari opportunità per tutti i cittadini, di cui si avverte estremo bisogno nella società di oggi. È importante che le riforme siano messe alla prova, che siano destinate ad esse le necessarie risorse, che gli operatori della scuola siano coinvolti in prima persona nel loro sviluppo e nella loro verifica. È necessario - prima e dopo il 13 maggio- così come tutti gli schieramenti dicono di voler fare, ascoltare il mondo della scuola e gli operatori scolastici sul futuro del nostro sistema formativo. Ma è anche necessario che il mondo della scuola si esprima chiaramente sulle scelte da fare, sui valori in gioco, sulle decisioni da prendere. È per dare voce a questo bisogno che ci siamo permessi di raccogliere alcuni punti di riflessione da sottoporre all'attenzione di tutti coloro che sono interessati al miglioramento della nostra scuola.

LA SCUOLA CHE NON VOGLIAMO

Non vogliamo che il sistema scolastico sia frantumato in tanti sistemi regionali e rinchiuso in ambiti localistici privi di quel respiro culturale, unitario e disinteressato, che deve caratterizzare una scuola libera, pluralistica, al servizio dei ragazzi e del paese. Non vogliamo una scuola pubblica che si differenzia e si divide in base agli interessi e alle spinte degli utenti o, peggio, dei clienti, con il rischio di riprodurre differenze di ceto, di territorio, di appartenenze, di valori; che veda nella competizione o nel mercato l'unico criterio per il proprio successo.

Non vogliamo un'autonomia senza regole e senza cooperazione, all'inseguimento di attraenti modelli aziendalistici che sottovalutano e comprimono il fattore umano, le relazioni profonde tra soggetti in formazione, le responsabilità educative degli adulti verso le nuove generazioni.

Non vogliamo inseguire tutti i saperi della contemporaneità (emblematicamente rappresentati da "inglese, informatica, impresa"), perché formare l'identità culturale dei giovani significa lavorare sulla cultura, sui saperi disinteressati, sulla memoria, sull'arte e la poesia, sulle scienze, in fondo sulla capacità di ritrovare nelle nostre radici umanistiche il "senso" dell'incontro con le sfide della modernità (le nuove tecnologie, la globalizzazione, la multiculturalità).

Non vogliamo addestrare i giovani solo alle esigenze del mercato, dell'impresa, dell'impiego, della competizione, ma anche alle ragioni della cittadinanza, della libertà di scelta, della formazione critica, della curiosità intellettuale, della motivazione alla solidarietà ed alla partecipazione.

LA SCUOLA CHE VOGLIAMO

Vogliamo tutto il tempo che ci serve per capire il "senso" delle riforme (dall'autonomia ai nuovi curricoli, dai nuovi cicli all'integrazione dei sistemi formativi), per prepararci alla loro costruzione consapevole ed attiva, per misurarci concretamente con il cambiamento, per partecipare alle scelte ed alle verifiche necessarie per il loro sviluppo e consolidamento.

Vogliamo che per la scuola e la formazione siano destinate più risorse (almeno il 6 % del prodotto lordo come nei paesi più evoluti, al posto dell'attuale striminzito 4,8 %), e che le risorse aggiuntive (le riforme non si fanno a costo zero) servano per migliorare gli ambienti di apprendimento, le strutture ed i servizi a disposizione degli studenti, le condizioni di lavoro e di carriera degli insegnanti.

Vogliamo che bambini e ragazzi, a tutti i livelli, siano considerati i protagonisti della scuola, che siano aiutati dagli insegnanti ad assumere maggiori responsabilità per il loro apprendimento e per il loro futuro, che le istituzioni misurino i loro obiettivi e le loro risorse sulla "centralità della persona che apprende".

Vogliamo che si inauguri una politica di piena valorizzazione del lavoro e dell'impegno degli insegnanti (dalla formazione iniziale, alle possibilità di formazione e di carriera, alla assunzione di nuove responsabilità). Un consistente incremento dei trattamenti economici e giuridici, oggi completamente sottovalutati, si può accompagnare ad una diversa condizione professionale (orario di servizio che renda visibili e cogenti i tanti impegni dei docenti: intervento didattico frontale, assistenza e tutoraggio agli studenti, attività di laboratorio, nuove responsabilità organizzative, preparazione materiale, studio e formazione, incontri e partecipazione). Disponibilità a discutere eventuali forme differenziate di contratto (a tempo pieno, a part-time, per incarichi professionali) e di effettivo riconoscimento di maggiori impegni, tempi, responsabilità, esperienze di innovazione e di formazione.

Vogliamo che la scuola sia considerata un'istituzione per la democrazia e la convivenza sociale, civile e culturale tra le genti che abitano e abiteranno il nostro paese, nella comune costruzione di regole e valori di rispetto e di appartenenza. La scuola è anche un'importante risorsa per lo sviluppo e la competitività economica del nostro paese, ma noi vogliamo pensare soprattutto ai soggetti di una relazione educativa. Non possiamo trasformare la scuola in una

merce, un bene che si compra o si vende al migliore offerente, in un'impresa che dipende dai capricci del mercato o dalle tendenze della società dei mass-media e dei consumi (senza valori).

LA SCUOLA, COSA RISCHIA

Se tutte le condizioni che abbiamo indicato non saranno realizzate, il processo di riforma - appena avviato - non potrà sviluppare appieno le sue potenzialità e la scuola pubblica sarà condannata alla marginalità. Questa situazione di precarietà e disorientamento si determinerebbe anche nel caso di una rimessa in discussione e sospensione dei provvedimenti approvati dal Parlamento. Chiediamo, dunque, alle forze politiche di impegnarsi con serietà e rigore a favore dello sviluppo e del potenziamento del nostro sistema di istruzione e formazione.

Le associazioni firmatarie si impegnano ad organizzare ulteriori momenti di confronto e approfondimento sui temi della riforma, a partire dalle modalità e dai criteri di attuazione graduale della legge di riordino dei cicli.

CIDI (Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti) - Sedi di Forlì e Cesena
AIMC (Associazione Italiana Maestri Cattolici) - Sede di Cesena
ACLI (Associazioni Cristiane Lavoratori Italiani) - Circolo cittadino

Forlì, 5 maggio 2001

notizie

IL BANDO DELLA BORSA DI STUDIO FRANCO RIZZI

I.T.C. "J. Riccati" – Treviso **Associazione "Clio'92"**

BORSA DI STUDIO IN MEMORIA DI FRANCO RIZZI

Franco Rizzi (6 febbraio 1951 - 22 giugno 2000) docente, ricercatore, studioso di storia rigoroso, appassionato e competente. Dal 1983 ha insegnato presso l'Istituto Tecnico Statale Commerciale "J. Riccati" di Treviso; ha partecipato fin dall'inizio alle iniziative del laboratorio di storia dell'Irrsae del Veneto ed è stato tra i fondatori dell'associazione Clio'92, contribuendo alla progettazione e alla realizzazione di molti corsi di aggiornamento e formazione. Ha lavorato con grande impegno, generosità e professionalità nell'organizzazione e nella direzione della sezione didattica dell'istituto per la storia della Resistenza e della società contemporanea di Treviso, nel laboratorio di didattica della storia dell'Istituto Tecnico "Riccati", nella commissione provinciale per l'insegnamento della storia del '900. Ha scritto e ha curato la redazioni di numerosi testi di didattica della storia.

Lo ricordiamo per il suo impegno laico, sereno, aperto, per la sua tensione morale verso gli altri e la società, per la sua leggera ironia.

REGOLAMENTO

Art. 1

L'Istituto Tecnico Statale Commerciale "Jacopo Riccati" di Treviso e l'Associazione "Clio '92" – Gruppi di ricerca sulla didattica della storia – indicono un concorso per l'assegnazione di una borsa di studio di £ 1.000.000 (un milione), pari a 516,45 Euro, in memoria di Franco Rizzi, docente e ricercatore, tra i fondatori dell'Associazione "Clio '92" e del Laboratorio di didattica della storia dell'I.T.C. "J. Riccati".

Art. 2

Possono partecipare al concorso docenti di ogni ordine e grado di scuola che abbiano effettuato esperienze didattiche su materiali strutturati già in uso ovvero abbiano prodotto materiali didattici originali. In entrambi i casi il riferimento teorico sono le Tesi sulla didattica della storia di "Clio '92".

Art. 3

Le esperienze didattiche dovranno essere adeguatamente documentate e corredate dalle riflessioni del docente sull'efficacia didattica dei materiali. I materiali didattici originali potranno essere editi o inediti.

Art. 4

Tutti i documenti dovranno pervenire entro il 31 agosto 2001 all'Istituto Tecnico Statale Commerciale "Jacopo Riccati", Piazza della Vittoria cap 31100 Treviso.

Non è prevista la restituzione dei materiali inviati.

Art. 5

Una commissione, presieduta dalla sig.ra Maria Francesca Trevisin, moglie di Franco Rizzi, e composta da docenti dell'Istituto "Riccati" e membri dell'Associazione "Clio '92", vaglierà la documentazione pervenuta e assegnerà con giudizio motivato la borsa, che sarà consegnata nel corso di un seminario sulla didattica della storia che si terrà presso l'I.T.S.C. "Riccati" entro l'anno 2001.

Treviso, lì 23 Marzo 2001

Istituto Tecnico Statale Commerciale
"Jacopo Riccati"

Il dirigente scolastico
(prof. Pietro Panzarino)

Associazione "Clio '92"

Il presidente
(prof. Ivo Mattozzi)

SCUOLA ESTIVA AD ARCEVIA 2001 – PROGRAMMI

di Carla Santini

È stato messo a punto il programma per il corso di aggiornamento sul curricolo delle operazioni cognitive in storia che si svolgerà nella settimana dal 25 al 30 giugno 2001 ad Arcevia (AN), presso la scuola media "Palazzi" dell'Istituto Comprensivo.

Il corso, strutturato in due parti, è stato pensato sia per insegnanti che si apprestano ad affrontare con ottica nuova il problema dell'insegnamento della storia, sia per chi ha già sperimentato la didattica delle operazioni cognitive producendo materiali o individualmente o in gruppi di ricerca (da qui la dicitura anche di convegno, perché ci sono gruppi di insegnanti che ad Arcevia convengono ormai da anni, per comunicare esperienze e mostrare materiali prodotti).

Una caratteristica del corso infatti è quella della continuità nella novità, poichè ogni anno viene sviluppato un tema diverso che arricchisce ulteriormente la formazione dell'insegnante "ricercatore", ma da ogni tema è possibile iniziare un proprio percorso di aggiornamento che induce a porsi nell'ottica del ricercatore.

Quest'anno il corso avanzato sarà incentrato sulla valenza dei beni culturali nella formazione storica, e nei laboratori si progetteranno percorsi atti a sviluppare capacità metodologiche all'uso didattico dei beni culturali in questione.

Per la scheda di adesione, sia cartacea sia on line, i costi di partecipazione, ed altre notizie utili si rimanda al sito www.cadnet.marche.it/clio92.

COMUNE DI ARCEVIA
ASSESSORATO ALLA PUBBLICA ISTRUZIONE

IRRSAE MARCHE

ISTITUTO REGIONALE PER LA STORIA DEL MOVIMENTO DI LIBERAZIONE NELLE MARCHE ANCONA

ISTITUTO STATALE COMPRENSIVO ARCEVIA
PROVVEDITORATO AGLI STUDI DI ANCONA
"CLIO '92"
ASSOCIAZIONE DI GRUPPI DI RICERCA SULL'INSEGNAMENTO DELLA STORIA

Scuola estiva di Arcevia
VII CORSO DI AGGIORNAMENTO AVANZATO SUL
CURRICOLO DELLE OPERAZIONI COGNITIVE IN STORIA

I BENI CULTURALI NELLA FORMAZIONE STORICA E STORICO-ARTISTICA

[Arcevia (AN), 28-30 giugno 2001]

PROGRAMMA

	giovedì 28	venerdì 29	sabato 30
9,00-9,30 9,30-10,00 10,00-10,45	**Salone dell'Istituto comprensivo** Saluti delle autorità **Ivo Mattozzi** (Università di Bologna) *Presentazione del programma* La formazione con e ai b.c. **Lucia Cella** **(Museo del Buonconsiglio di Trento)** **Silvia Mascheroni** **"***Un monumento da adottare"* *Scuole e musei protagonisti sul territorio*	**Salone dell'Istituto comprensivo Virginio Villani** ***(Storico)*** Arcevia medievale: di pergamena in pergamena **Antonio Brusa** **(Università di Bari)** *Didattica ludica e beni culturali*	**Laboratorio** (in aula) ***La produzione di altri materiali per il completamento del percorso*** Produzione di schede guida alla produzione di informazioni inferenziali
11,00-11,45	**Daniela Matteucci** **(Storica dell'arte)** *Come si studia e come si legge un pittore manierista: Ercole Ramazzani*	**Amelia Mariotti** **(Storica dell'arte)** *Le architetture come fonti storiche*	
11,45-12,00	**Silvia Mascheroni** **(Storica dell'arte - Esperta di Pedagogia del Patrimonio Culturale)** *Incontri ravvicinati tra bambini e pitture: la scoperta di Brera*	**Laura De Santis** ***(CLIO '92)*** Il paesaggio nell'insegnamento della storia	**Laboratorio** ***(in aula)*** ***La produzione del testo*** ***I beni culturali nel testo storiografico.***
12,00-13,00	Dibattito	**Giuseppe Di Tonto** ***(CLIO '92)*** *Ipermedialitàe beni archeologico industriali: il caso di Cabernardi*	*Come si guida la elaborazione delle informazioni e la scrittura del testo di tipo storico o di tipo storico-artistico*
15,00-16,00	**Laboratorio** **(in aula)** ***Come si costruiscono percorsi e materiali strutturati di storia locale***	**Laboratorio** **(in uscita sul territorio)** *Come si costruiscono i materiali strutturati:* Schede di osservazione del territorio, di edifici, di strutture urbane, di fonti cartografiche di oggetti museali, di fonti archivistiche, di testi, di opere, d'arte figurativa…	**Nei laboratori** a) presentazione dei risultati di 5 laboratori (30 minuti) b) presentazione dei risultati degli altri laboratori (30 minuti)
16,00-17,00	**Esame dei dossier e progettazione di percorsi**		**Salone dell'Istituto Comprensivo** **Plenaria** *I beni culturali nel curricolo di formazione storica*
17,00-18,00			**Valutazione del corso e progetti per il futuro corso**

Finalità:	Capacità metodologiche all'uso didattico dei beni culturali
Obiettivi:	Competenze a costruire percorsi di storia locale come tessere per un curricolo Competenze a strutturare schede di osservazione e lettura di fonti territoriali Competenze a strutturare schede di osservazione e lettura di fonti cartografiche Competenze a strutturare materiali per la realizzazione dei percorsi Competenze a strutturare esercizi di costruzione di un testo coerente con la ricerca storico didattica Competenze a costruire esercizi per lo sviluppo delle operazioni cognitive

Istituto Comprensivo di Arcevia
VII CORSO DI AGGIORNAMENTO SUL
CURRICOLO DELLE OPERAZIONI COGNITIVE IN STORIA
I BENI CULTURALI NELLA FORMAZIONE STORICA
[Arcevia (AN), 28-30 giugno 2001]

Laboratori

Arcevia è da intendersi come un laboratorio in cui si possano simulare le operazioni metodologiche e didattiche realizzabili in ogni altro luogo. Si costituiranno gruppi di una diecina di insegnanti per lo svolgimento di lavori diretti alla produzione di materiali didattici sulla base di dossier di materiali storiografici selezionati

Campo operativo di base	**Campo tematico del laboratorio**	**Ricercatori organizzatori del dossier**	**Ricercatori coordinatori del gruppo**
1) beni culturali	Ma il progetto cos'è? Procedure e sussidi per l'educazione al patrimonio	Lucia Cella Silvia Mascheroni	**Lucia Cella** Sezione didattica del Museo del Buon Consiglio di Trento **Silvia Mascheroni** Storica dell'arte – Esperta di Pedagogia del Patrimonio Culturale
2) fonti archeologiche e museali	La villa romana di Suasa e il Museo Casagrande	Cooperativa EIDOS	**Teresa Rabitti e Germana Brioni** (CLIO '92)
3) fonti architettoniche (insegnare la città)	Il Teatro Misa e i teatri delle Marche.	Gruppo di ricerca Arcevia	**Daniela Dalola** (Gruppo di ricerca di Brescia) (CLIO '92)
4) fonti architettoniche (insegnare la città)	Beni architettonici:destinazioni d'uso nel tempo. La rocca roveresca di Senigallia	Maddalena Marchetti	**Maddalena Marchetti** IPPSACRT Senigallia (CLIO'92)
5) fonti architettoniche	I palazzi nobiliari: Palazzo Pianetti di Arcevia.	Gruppo di ricerca Arcevia	**Giuseppina Biancini e Luciana Coltri** (CLIO92)
6) fonti iconografiche	I dipinti di Ercole Ramazzani: un percorso di lettura	Gruppo di ricerca Arcevia	**Laura Bertoli** (Consulente del Museo diocesano di Trento)
7) fonti territoriali	La lettura del paesaggio: un bene culturale eccellente.	Istituto Provinciale di Storia del movimento di Liberazione delle Marche di Ancona (Sezione didattica)	**Luisella Pasquini** (Istit. Reg. St. Mov. Lib. Marche) **Laura de Santis** (CLIO '92)
8) fonti diverse	Didattica ludica dei beni culturali	Equipe prof. Brusa	**Equipe prof. Brusa** (Università di Bari)
9) archeologia industriale	La miniera di Cabernardi	Gruppo di ricerca Arcevia	**Giuseppe Di Tonto** (CLIO '92)
10) fonti cartografiche	Interpretazione di carte storiche	Paolo Bernardi	**Paolo Bernardi** (Ist. storia Resistenza e Società Contemporanea prov. di Bologna)
11) fonti archivistiche	Uso molteplice delle pergamene nell'insegnamento della storia	Gruppo di ricerca Arcevia	**Maria Vassallo** (CLIO '92)

Coordinamento del lavoro di preparazione del corso e di allestimento dei dossier:
Carla Santini (Istituto comprensivo di Arcevia) (CLIO '92)

CORSO DI AGGIORNAMENTO DI BASE
PER INSEGNANTI DI STORIA DI SCUOLA PRIMARIA E SECONDARIA

Il CURRICOLO DELLE OPERAZIONI COGNITIVE E LA NUOVA STORIA GENERALE:
QUADRI DI CIVILTÀ, STORIA DEL DIVENIRE DEL MONDO, PROBLEMI STORICI
[ARCEVIA (AN), 25-27 GIUGNO 2001]

Programma

Ore	Lunedì 25	Martedì 26	Mercoledì 27
9,00-10,00	Presentazione del programma e del gruppo docente Lezioni Paolo Franceschini (**Irrsae Marche)** L'ambito geo-storico-sociale nei nuovi curricoli della scuola di base	Lezioni Maurizio Gusso (**CLIO '92)** Marina Medi (Irrsae Lombardia-Ass.I.R.I.S.) Storia Geografia e Scienze sociali: 3 discipline, un'area	Lezione I. Mattozzi (**CLIO '92)** ***La programmazione modulare*** *di esperienze di insegnamento e di apprendimento*
10,00-12,00	Ivo Mattozzi (**CLIO '92)** *Un curricolo verticale continuativo:* *1. Tempo e spazio nel curricolo delle operazioni cognitive* *2. La storia del divenire* *3 I quadri di civiltà* *4. I problemi storici* *5. Le strutture cognitive*	Ivo Mattozzi (**CLIO '92)** Processi di apprendimento mediante le fonti Processi di apprendimento mediante i testi storici	Laboratori 3 Elaborare programmazioni modulari nella scuola dell'infanzia, nella scuola elementare, nella scuola secondaria
12,00-13,00		**Le stanze del curricolo** **Percorso tra i materiali didattici curricolari: visita guidata nell'istituto comprensivo**	**Plenaria** Chiarimento questioni Valutazione del corso
			Obiettivi: Conoscenza delle differenze di strutture dei saperi storici; Conoscenza del curricolo delle operazioni cognitive; Conoscenza delle operazioni cognitive; Conoscenza della possibilità d'uso delle fonti nella formazione storica; Conoscenza dell'importanza del testo nella formazione storia; Conoscenza delle didattiche laboratoriali; Competenza all'uso didattico delle mappe spazio-temporali
15,00-18,00	**Laboratori 1** Scuola materna: *tempo e spazio nella ricostruzione delle esperienze vissute* *Scuola elementare:* I quadri di civiltà: il primo sapere storico e le operazioni cognitive per costruirlo *Scuola secondaria:* tempo e spazio nella ricostruzione di fatti storici	**Laboratori 2** Per una didattica laboratoriale: esperienze su fonti e su testi nella scuola dell'infanzia, nella scuola elementare, nella scuola secondaria.	
	Serata a sorpresa	**Serata a sorpresa**	

Coordinatori dei laboratori:
Miranda Celli, Albertina Chiodi, Luciana Coltri, Antonina Gambaccini
Germana Brioni, Maria Teresa Rabitti, Bernardo Draghi, Lina Santopaolo (tutti membri di CLIO '92)
Coordinamento del lavoro di preparazione del corso:
Carla Santini (Istituto comprensivo di Arcevia) (CLIO '92)

IL CONVEGNO ANNUALE DI EUROCLIO

di Bernardo Draghi

Tallinn, Estonia, 14-18 marzo 2001

A Tallinn, in Estonia, si è svolto dal 14 al 18 marzo il convegno annuale di Euroclio, la Conferenza permanente delle associazioni europee degli insegnanti di storia. Il convegno era patrocinato dal Ministero dell'Educazione estone, dal Consiglio d'Europa, dalla fondazione Körber (RFT) e dal Ministero dell'Educazione olandese. L'organizzazione era curata dall'Associazione estone degli insegnanti di storia. All'incontro hanno preso parte 120 rappresentanti di 37 associazioni, appartenenti a 36 paesi. Per la prima volta vi ha partecipato anche Clio '92, la cui richiesta di adesione a Euroclio è stata approvata nel corso dell'Assemblea generale di chiusura.

Il convegno si è articolato in due fasi:

- la prima, della durata di tre giorni, di approfondimento storico-didattico, sul tema "Un mondo che cambia: il significato della vita quotidiana nell'insegnamento-apprendimento della storia, con particolare attenzione al XX secolo";
- la seconda, di una giornata, dedicata agli adempimenti statutari, con lo svolgimento dell'annuale Assemblea generale dell'Associazione.

La storia della vita quotidiana nell'insegnamento-apprendimento

La prima fase intrecciava in modo equilibrato ed efficace relazioni frontali, laboratori tematici di presentazione di esperienze e lavori di gruppo.

Le relazioni frontali

In apertura di convegno, due interventi di esperti locali hanno affrontato il tema della storia della vita quotidiana dal punto di vista della ricerca. Heiki Pärdi, curatore del museo di Tartu, ha trattato dei mutamenti della vita quotidiana in Estonia nel passaggio dalla società agricola a quella industriale. Mark Soosar, curatore del museo di arte moderna di Pärnu, dell'uso del film documentario a partire dall'inizio del XX secolo nella costruzione di un'immagine dei diversi gruppi culturali.

Sempre nella prima giornata dei lavori, Joke van der Leeuw (Olanda), segretaria esecutiva di Euroclio, ha aperto il versante più propriamente didattico del convegno presentando i risultati del questionario *Come insegnare in classe la storia della vita quotidiana?* diffuso alla fine del 2000 tra le associazioni aderenti a Euroclio. Mary O'Dubhàin (Irlanda), Jolanta Klishane (Lettonia) e Tamara Eidelman (Russia) hanno invece presentato curricoli nazionali ed esperienze locali di insegnamento della storia della vita quotidiana a studenti di diverse fasce di età, rispettivamente 10, 14 e 17 anni.

Nel corso della seconda giornata, Marju Lauristin, storica e parlamentare estone, ha trattato il tema *Atteggiamenti e speranze degli studenti estoni di lingua russa alla fine del XX secolo*.

Successivamente Gabriele Bucher-Dinc, rappresentante della Fondazione Körber di Amburgo, in una relazione intitolata *Progetto EUSTORY e storia della vita quotidiana in Bulgaria, Estonia, Polonia, Russia e Ucraina: sfide e problemi* ha presentato le linee-guida del progetto in questione, che mira a diffondere metodologie innovative per l'insegnamento-apprendimento della storia e a favorire il dialogo internazionale e interculturale in ambito europeo attraverso l'organizzazione di concorsi nazionali per progetti di ricerca storico-didattica realizzati da studenti, a cui si associano viaggi di studio per studenti, corsi di aggiornamento per insegnanti e seminari internazionali di studio e discussione. Tre studenti estoni, vincitori delle ultime edizioni nazionali del concorso con ricerche sul tema della vita quotidiana, hanno quindi presentato i loro elaborati: *Una tipica casa estone di abitazione degli anni Trenta*; *La casa ideale della famiglia estone nelle riviste di arredamento tra le due guerre*; *Una biografia familiare attraverso i momenti di svolta del XX secolo*.

Nella terza giornata dei lavori, Mart Laar, storico e primo ministro della repubblica estone, ha svolto una relazione su *La storia orale come fonte per la storia della vita quotidiana: memoria e biografia in Estonia*, illustrando un progetto che mira a raccogliere 10.000 storie di vita che coprano l'intero arco della storia estone dal 1920 a oggi. In ultimo il professor Voldemar Kolga, docente di psicologia presso l'università di Tallinn, è intervenuto sul tema *I motivi dell'ottimismo e del pessimismo degli estoni e le conseguenze sulla cultura e sulla vita quotidiana nella seconda metà del XX secolo.*

I laboratori tematici

Nei laboratori tematici sono state presentate cinque esperienze:
Informatica e storia della vita quotidiana (Alf Wilkinson, Regno Unito)
Materiali prodotti in Russia dal progetto *Uroki Klio* (Yulia Kushnereva, Russia)
Materiali prodotti in Estonia dal progetto *Nuove vie al passato* (Heli Aiots e Eda Maripuu, Estonia)
CD-Rom sulla storia della vita quotidiana in Danimarca (Lars Bluhme Larsen, Danimarca)
Materiali sulla storia delle donne prodotti nell'ambito del progetto del Consiglio d'Europa *Insegnare la storia del XX secolo* (Ruth Tudor, Regno Unito)

Entrambi i laboratori a cui ho potuto partecipare, il numero 1 e il numero 2, sono stati ricchi di spunti interessanti.

Nel primo, è stato posto particolare accento sulle possibilità di impiego di software di uso corrente (word processor, foglio elettronico, programmi di presentazione) per rendere più efficace il lavoro in classe, soprattutto nell'ambito della ricerca storico-didattica.

Nel secondo, sono stati presentati i tre volumi di un libro di testo sulla storia del Novecento costruito come un fitto intreccio di fonti, brevi testi storiografici ed esercizi, pensati anche per un uso in classe secondo modalità di apprendimento cooperativo. Notevole appare in particolare il secondo volume sugli anni Sessanta, che tratta in parallelo, su pagine a fronte, la storia dell'Unione Sovietica e, rispettivamente, quella degli Stati Uniti.

Nel corso di una visita al Museo all'aperto di Kolu, sono stati infine presentati tre esempi di lezioni-simulazione sulla storia della vita quotidiana, scelte tra quelle abitualmente proposte alle

classi in visita al museo: *La coltivazione del grano, Una lezione scolastica di un secolo fa, Il comportamento sessuale attraverso i secoli.*

I gruppi di lavoro

I gruppi di lavoro hanno discusso i seguenti temi:

- La storia della vita quotidiana nei curricoli scolastici: è davvero storia?
- La storia della vita quotidiana nell'insegnamento-apprendimento di temi "sensibili".
- Curricolazione della storia della vita quotidiana e valutazione delle competenze degli studenti.

Le conclusioni condivise dai componenti dei gruppi di lavoro sono state che:

a) Nei curricoli scolastici e nei libri di testo della maggior parte dei paesi europei, il peso della storia della vita quotidiana sembra assai importante nei primi anni della scuola primaria, per poi decrescere negli anni successivi fino a scomparire negli ultimi anni della scuola secondaria. Un forte interesse per la trattazione di questo tipo di storia anche nella scuola secondaria si riscontra tuttavia nelle esperienze e nei materiali presentati dai colleghi del Regno Unito, dei Paesi baltici e dell'Est europeo.

b) Quello di "storia della vita quotidiana" è un concetto ancora non ben definito, ma che potrebbe essere approssimato come storia di tutto ciò che fa parte della sfera di esistenza degli individui appartenenti a un dato gruppo sociale, e che in ogni dato momento ciascun individuo percepisce come abituale, permanente, non eccezionale (o addirittura non registra consapevolmente proprio in quanto abituale etc…). Più che un tema in senso stretto, la storia della vita quotidiana potrebbe quindi essere definita come l'assunzione di un particolare punto di vista rispetto a una varietà di aspetti di una determinata società.

c) La storia della vita quotidiana sembra essere una modalità particolarmente efficace per costruire conoscenze storiche di contesto circa le società del passato e del presente.

d) Lavorando per confronto e generalizzazione sulla storia della vita quotidiana in diverse epoche e società, è possibile raggiungere in modo "naturale" altri e più astratti livelli tematici, quali l'economia, la politica, le istituzioni.

e) La storia della vita quotidiana, dunque, può e deve essere considerata storia a pieno titolo, e dal punto di vista didattico costituisce anzi una interessante chiave di accesso a temi caratteristici della "grande" storia.

f) Essa può essere insegnata e appresa utilizzando strumenti e metodi spesso assai efficaci e motivanti, tra cui l'uso di fonti facilmente reperibili, i percorsi nel territorio, il role-play e la simulazione.

g) La storia della vita quotidiana consente di affrontare in modo non ideologico temi e periodi "sensibili" come quelli della storia delle minoranze o quelli – in molti paesi – del passato più recente, legandoli all'esperienza del presente dello studente.

h) Sul piano della motivazione, dare peso alla storia della vita quotidiana aiuta gli studenti a prendere coscienza del fatto che ciascun individuo è parte della storia.

i) Ipotizzando un insegnamento-apprendimento della storia della vita quotidiana essenzialmente condotto attraverso fonti, è possibile pensare a una sua curricolazione giocando sia sulla complessità, sul numero e sulla omogeneità/disomogeneitàdelle fonti, sia sulla qualità e sul numero delle operazioni cognitive richieste agli studenti.

L'assemblea di Euroclio

Nel corso dell'Assemblea generale con cui si è chiuso il convegno, Sue Bennett (Regno Unito), presidente di Euroclio, ha svolto una relazione introduttiva sullo stato dell'associazione, alla quale hanno fatto seguito comunicazioni del Consiglio direttivo, della Segreteria e del Comitato di controllo.

L'Assemblea ha quindi approvato le richieste di adesione come membri ordinari (con diritto di voto) di Clio '92 e dell'Associazione degli insegnanti di storia di S. Pietroburgo; come membri associati (senza diritto di voto), del Centro Cummings per gli studi sulla Russia e sull'Europa orientale dell'Università di Tel Aviv, dell'Unione degli insegnanti di scienze sociali di Istanbul, e dell'Associazione per la Storia sociale di Belgrado.

A una richiesta di materiali a tutte le associazioni per il Bollettino di Euroclio, ha fatto seguito la presentazione del progetto del nuovo sito Web dell'associazione, curato da Tamara Eidelman (Russia) e Vilmos Vaas (Ungheria), che prevede la costruzione di una serie di forum nazionali o per gruppi linguistici tali da favorire una migliore circolazione delle informazioni tra i membri. È stato inoltre presentato il Rapporto Annuale 2000, sotto forma di opuscolo che può essere richiesto da tutti gli interessati.

È stato quindi presentato per sommi capi il programma del convegno Euroclio 2002 che si svolgerà a Praga (Repubblica Ceca) sul tema "Minoranze e insegnamento/apprendimento della storia", con la richiesta a tutte le associazioni di proporre interventi, materiali e nominativi di esperti. È stata inoltre ratificata la decisione di svolgere il convegno del 2003 a Cracovia (Polonia) sul tema "Innovazione nell'insegnamento/apprendimento della storia e riforma dei sistemi educativi", mentre per gli anni successivi sono in predicato le candidature del Galles (2004), della Romania (2005) e della Lettonia (2006).

L'Assemblea ha quindi votato e approvato una serie di modifiche allo Statuto e ai regolamenti accessori, tra cui le più importanti riguardavano (a) l'adozione di una politica linguistica flessibile (le due lingue ufficiali dell'associazione restano come nello Statuto originale del 1993 l'inglese e il francese, ma si adotta l'inglese come lingua principale di lavoro, cercando ogni volta che sia possibile e opportuno di assicurare interpretariato e materiali di lavoro anche in francese); (b) l'adozione di un sistema di votazione in Assemblea che tenga in parte conto delle dimensioni delle diverse associazioni; (c) l'inserimento tra gli organi statutari della Segreteria esecutiva.

Sono stati quindi approvati il bilancio 2000 e il piano finanziario per il 2001.

A questa fase ha fatto seguito una sessione di lavori di gruppo dedicata a una prima raccolta di proposte per il piano di lavoro 2001-2005.

L'Assemblea si è conclusa con l'elezione di tre nuovi membri del Consiglio direttivo: Bjorn Matsen (Danimarca), Manuela Carvalho (Portogallo) e Jelka Razpotnik (Slovenia), e di due membri del Comitato di controllo del bilancio: Bohuslàv Dvorak (Repubblica Ceca) e Bernardo Draghi (Italia).

Conclusioni

Per quanto riguarda la mia partecipazione al convegno e all'Assemblea di Euroclio come rappresentante di Clio '92, ne ho ricavato l'immagine di un'associazione vitale e in crescita, che

riflette una rete di relazioni sostanziali (anche grazie al forte coinvolgimento personale della Presidente, della Segreteria esecutiva e dei componenti del Consiglio direttivo) e nella quale con il tempo potremo svolgere un ruolo significativo. Tra le possibili linee d'azione, per ora si potrebbero individuare:

- l'instaurazione di rapporti di rete, soprattutto con altre associazioni dell'area mediterranea;
- l'elaborazione di progetti comuni su cui richiedere finanziamenti nell'ambito delle azioni della Commissione Europea e del Consiglio d'Europa;
- inviti reciproci a convegni e seminari;
- la circolazione di informazioni circa convegni, seminari e altre occasioni di formazione in ambito europeo;
- lo scambio di materiali e di esperienze, con eventuale traduzione di materiali esemplari; a questo proposito, sono convinto che potremo dare un contributo importante, oltre che sul piano della riflessione teorica, anche in merito alla produzione di testi storico-didattici, alle operazioni sul testo e alla didattica modulare della storia, mentre potrà esserci assai utile quanto si sta producendo altrove in tema di ricerca storico-didattica, soprattutto nell'ambito della scuola secondaria;
- invio di contributi per il Bollettino e il sito Web di Euroclio;
- la partecipazione al progetto EUSTORY;
- la presentazione di nostre esperienze e riflessioni ai convegni Euroclio 2002 e 2003, rispettivamente su "Minoranze e insegnamento-apprendimento della storia" e "Innovazione nell'insegnamento-apprendimento della storia e riforma dei sistemi educativi"

Indirizzi Web utili

- Home page di Euroclio: **http://www.webeuroclio.com**
- Progetto Eustory: **http://www.eustory.org**
- History Online (sito inglese di risorse per l'insegnamento della storia, in parte a pagamento in parte pubblico): **http://www.historyonline.co.uk**

LA PERIODIZZAZIONE NEI TESTI STORICO-DIDATTICI: UN PROGETTO DI RICERCA

di Vincenzo Guanci

Il gruppo di Bellaria 2000

Nel corso del seminario svolto durante l'assemblea nazionale dei soci di Bellaria (dicembre 2000) si è formato un gruppo di lavoro che ha discusso intorno alla possibilità di elaborare un progetto di ricerca sulla scrittura di testi storico-didattici riguardanti la costruzione di conoscenze di contesto generale e la conoscenza di periodizzazioni, e la formazione della competenza all'uso dell'operatore storiografico "periodizzazione".

La discussione è stata ampia e tuttavia disordinata, non riuscendo, mi pare, ad elaborare un progetto di ricerca chiaro nei suo percorsi e nei suoi esiti attesi.

Propongo al gruppo, sia pure con un ritardo di quattro mesi di cui mi scuso, un progetto più circoscritto ma, spero, più chiaro e fattibile.

Il gruppo era composto da:

Nome e Cognome	**e-mail**	**telefono**	**recapito**
Vincenzo Guanci (coord.)	v.guanci@ve.nettuno.it guanciv@tin.it	Tel. 041-430955 041-431354	ITCG "8 marzo", Mirano (VE)
Milena Agus		070-664488	IPSIA "Meucci", Cagliari
Anna Maria Cananzi	cananzi.irrsae@tin.it	011-307008	IRRSAE Piemonte
Nirvana Cerato	nirvanacerato@virgilio.it	017-4698257	IPSAR Mondovì (CN)
Dolores Daghia	ddaghia@katamail.com	053-2812736	SMS "Cavallari", Portomaggiore (FE)
Cesare Grazioli	staff@istoreco.re.it	052-2886988	ISTORECO, Reggio E.
Patrizia Guantieri	p.guantieri@iol.it	045-8011788	IPSIA "Fermi", Verona
Donata Meneghelli	donata_meneghelli@libero.it	052-3941624	
Mario Pilosu	pilosu@calvino.ge.it	010-6456806	ITIS
Francesco Quatela	istituto.garrone@ulysse.it	080-8724232	IPSSCT "N. Garrone", Barletta (BA)
Daniela Scunza	dscunza@hotmail.com	010-3773017	IPSSAR "M. Polo", Genova
Paola Zannotti	p.zannotti@tin.it	0731702837	ITIS " G.Marconi " Jesi

Finalità e oggetto della ricerca

Il modello della mediazione didattica indicato nelle *Tesi sulla Didattica della Storia* pone, con maggiore coerenza e necessità del modello trasmissivo tradizionale, da una parte l'esigenza della padronanza da parte degli allievi degli operatori storiografici fondamentali per la costruzione delle conoscenze storiche, dall'altra quella della formazione delle conoscenze di contesto necessarie alla costruzione della rete-sfondo integratore di possibili nuove conoscenze.

La finalità della nostra ricerca è la preparazione di *esempi o modelli di* materiali didattici utili al soddisfacimento dell'una e dell'altra esigenza.

Per quest'anno, tuttavia, l'oggetto della ricerca viene limitato al caso dei testi destinati a far conoscere periodizzazioni.

I testi che comunicano le periodizzazioni costruite dagli storici svolgono nelle opere storiografiche una duplice funzione: 1) possono essere apposte alle ricostruzioni analitiche per ricapitolarle conclusivamente; 2) possono essere offerte in fase introduttiva allo scopo di formare la conoscenza di un quadro cronologico. Un esempio della doppia possibilità si trova nel capitolo conclusivo e in quello introduttivo del libro di E. Le Roy Ladurie, *I contadini di Linguadoca*.

Nel secondo caso la periodizzazione può coincidere con l'arco cronologico del fatto storico da ricostruire oppure può riguardare un arco cronologico più ampio. In entrambe le modalità la periodizzazione svolge il compito di offrire un *organizzatore anticipato (cioè una conoscenza disposta a fondare la costruzione di altre conoscenze e integrare quella della ricostruzione del fatto storico)*. Ma quando l'arco cronologico periodizzato è più ampio di quello della ricostruzione permette al lettore di inserire il fatto storico in una trama di fatti o di fenomeni e di dare un significato che dipende dalle differenze e dai legami con fatti o fenomeni di periodi precedenti e successivi. Si immagini la periodizzazione che riguardasse la storia degli USA al fine di fondare il significato della loro formazione (*La rivoluzione americana)*. Essa consentirebbe di mettere in confronto il mutamento rappresentato dalla nascita degli USA con la situazione precedente e con i conseguenti sviluppi della potenza statunitense (*lo spostamento della frontiera, l'industrializzazione, la guerra di secessione ecc. fino alla preponderanza attuale*) e fonderebbe il significato della ricostruzione relativa alla formazione ma anche quello di eventuali altri fatti della storia statunitense. Il testo della periodizzazione è una *matrice* per i significati dei fatti storici tematizzabili e ne offre una conoscenza di primo livello, in quanto fa sapere che si sono verificati e che sono studiabili.

Nella ricerca si tratta di capire come le periodizzazioni vengono costruite e scritte da alcuni storici e di lavorare ad una trasposizione in funzione dell'apprendimento. I testi delle periodizzazioni sono composti da blocchi testuali che caratterizzano stati di cose oppure tendenze.

Conviene puntare su testi che periodizzano ampi archi temporali allo scopo di poterli utilizzare in rapporto a molteplici ricostruzioni di fatti storici. Ad esempio, le periodizzazioni del '900 oppure quelle di Bairoch per la storia della città o per la storia economica mondiale.

I testi delle periodizzazioni possono essere un campo di esercitazione per attivare negli studenti l'operatore **periodizzazione** che riveste un'importanza cruciale nella formazione dei quadri cronologici e nella ristrutturazione di molteplici conoscenze.

Infatti, la capacità di periodizzare consente sia di comprendere in modo non superficiale un testo storico, sia di elaborare in proprio una conoscenza storica costruendo l'architettura spaziale e temporale sulla quale innestare informazioni, dati, eventi, notizie, ricavandone nessi e significati.

Obiettivi della ricerca

- Effettuare la trasposizione didattica di testi storici esemplari contenenti periodizzazioni che aiutino a costruire un inquadramento spazio-temporale generale al servizio dell'insegnamento e dell'apprendimento di fatti storici compresi nella periodizzazione.
- Elaborare testi storico-didattici finalizzati a far acquisire agli allievi la padronanza dell'operatore "periodizzazione".

Fasi della ricerca

1.

Lettura analitica di testi storiografici in cui la periodizzazione svolge la funzione di "organizzatore anticipato".

2.

Analisi delle periodizzazioni presentate in alcuni testi storiografici per metterne in evidenza:

- **a)** la proposta di interpretazione dei fatti, la sua efficacia e la sua fecondità conoscitiva;
- **b)** la struttura retorica del testo e la sua efficacia comunicativa;
- **c)** l'adattabilità del testo alla possibilità di compiere operazioni di mediazione didattica.

3.

Analisi della funzione della periodizzazione in alcuni manuali di scuola elementare/media/superiore e in materiali didattici diversi, cartacei e multimediali.

4.

Tempo e spazio nella periodizzazione: analisi di cronologie" edite in formato cartaceo e multimediale (enciclopedie, atlanti, ecc.)

5.

Riscrittura dei testi esaminati in forma storico-didattica:

- **a)** costruzione di un grafico temporale delle periodizzazioni esaminate;
- **b)** redazione di un testo descrittivo di tipo didattico delle periodizzazioni esaminate;
- **c)** inserimento nel testo (prima-durante-dopo) di proposte di esercitazioni.

Risultati attesi

Un dossier contenente

- modelli di testi storico-didattici di periodizzazioni di lungo periodo;
- materiali didattici di tipo laboratoriale finalizzati alla formazione della padronanza dell'operatore "periodizzazione".

La prima mossa

I. Mattozzi propone di concentrarsi su un'esercitazione iniziale condotta su un solo testo: quello di Hobsbawm sul '900. La scelta non è un'adesione all'interpretazione, ma tende a individuare un testo facile da procurarsi e disponibile ad essere espanso verso il passato. Si tratta di capire come è scritto per un lettore adulto e come può essere integrato e riscritto per lettori in via di formazione. Qual è la tematizzazione portante? Contiene descrizioni di stati di cose? Contiene narrazioni di tendenze? Contiene informazioni sufficienti?

Bibliografia iniziale

E. Hobsbawm, *Il secolo breve*, Rizzoli, Milano, 1995

P. Bairoch, *Storia economica e sociale del mondo*, Einaudi, Torino, 1999, vol. I, Prologo, pp. 3-71

E. Le Roy Ladurie, *I contadini di Linguadoca*, Einaudi, Torino

J. Diamond, *Armi, acciaio e malattie*, Einaudi, Torino, 1998

Insegnare Storia, courseware multimediale su cd-rom, M.P.I.- D.D.S. Università di Bologna

Bibliografia successiva

P. Bairoch, *Storia della città*, Jaca Book, Milano
C. Pavone, *'900 I tempi della storia*, Donzelli, Roma, 1997
G. Arrighi, *Il lungo XX secolo*, Il Saggiatore, Milano, 1994, 1996

Cronologie

Atlanti storici Zanichelli, Loescher, ecc.
Enciclopedia storica Zanichelli
Storie Universali su cd-rom
Cronologie inserite in siti web

Manuali

Alcuni manuali tradizionali: Villari, Camera-Fabietti, etc.
Alcuni manuali della serie De Bernardi-Guarracino-Ortoleva-Revelli
Il poco noto M. Manzoni-F. Occhipinti, *I territori della storia*, Einaudi Scuola, 1998
I più recenti: G. De Luna et alii, *Codice Storia*, Paravia, 2000 e A. Bravo-A. Foa-L. Scaraffia, *I fili della memoria*, Laterza, 2000
Sussidiari di scuola elementare (*da indicare*)
Manuali di scuola media (*da indicare*)

segnalazioni bibliografiche

UN LIBRO DI R. MENCHÙ PER LA COSTRUZIONE DI UN QUADRO DI CIVILTÀ GUATEMALTECA DEL '900

a cura di Francesca Bellafronte

Sembra quasi pensato per la costruzione del quadro di civiltà guatemalteca del '900, l'ultimo libro scritto da Rigoberta Menchù, "***La bambina di Chimel. Una favola vera nella terra dei maya***" (Sperling & Kupfer Editori, 2000, Trento) in cui l'autrice si riporta mentalmente agli anni felici dell'infanzia nel suo villaggio.

Il racconto può essere paradigmatico del punto di vista del bambino di oggi, in una società non occidentale.

Testo narrativo-descrittivo

La narrazione del vissuto dell'Autrice e dei suoi diretti ascendenti (il nonno e la madre in particolare), s'intreccia con le descrizioni dei luoghi, delle persone e dei loro comportamenti che offrono uno spaccato sulla cultura maya, la quale sembra sopravvivere al fluire del tempo e della storia cristallizzata in miti, riti e antiche credenze, tramandate ancora (***permanenze***).

Si scopre un modo di rapportarsi al mondo esterno estremamente rispettoso della diversità, che guarda all'alterità umana e naturale come ad un contenitore della scintilla dell'Ajaw, lo spirito creatore e plasmatore, il culto del quale si mostra sorprendentemente integrabile al credo cattolico d'importazione spagnola.[1]

Linguaggio usato

La linearità della scrittura e il linguaggio a forte rilevanza iconica rendono il testo adatto alla comprensione dei giovani lettori.

L'uso frequente di paragoni conferisce concretezza e visibilità quasi percettiva alle descrizioni. A titolo esemplificativo ne riportiamo un paio:

- lungo il fiume c'erano "pietre grandi e lisce come gusci di tartarughe giganti" (p. 73);
- "il nonno aveva la faccia piena di rughe. Assomigliava al campo di granturco quando è ricoperto di solchi, pronto per essere seminato" (p. 49).

Lo spazio

Il racconto è ambientato a Chimel, un villaggio formato da un centinaio di capanne adagiato ai piedi della montagna e sulle rive di un fiume, circondato dalla foresta, da campi di granturco e piantagioni di caffè.

[1] "Un aspetto affascinante della civiltà maya sta nella serena continuità tra un passato pagano e un presente ambivalente. Il modo di vivere dei maya di oggi non differisce di molto da quello dei suoi antenati: conserva, infatti, molto dei costumi antichi, e nelle preghiere continua a nominare le divinità del passato insieme ai santi cattolici" da *I Maya. Alla scoperta delle città perdute*, di Claude Baudez e Sydney Picasso, Electa/Gallimard, 1993, p. 166

Non sono presenti nel testo altri indizi per la ***localizzazione*** precisa del luogo, ma la distanza dal mare e la possibilità di vedere, dalla cima del monte, le vette innevate della Sierra Madre con i picchi dei vulcani puntati contro il cielo, fa pensare al centro del Guatemala.

Apposite griglie predisposte dall'insegnante, consentirebbero ai bambini di registrare tutte le specie animali e vegetali menzionate nel corpo del testo, in modo da integrare le caratteristiche ambientali con informazioni precise sulla flora e sulla fauna.

Sono presenti alcuni riferimenti climatici, come ad esempio la raccolta dei funghi nella stagione delle piogge.

Il tempo

La totale assenza di date impedisce la precisa ricostruzione dell'arco temporale considerato, tuttavia si evince che il racconto occupa lo spazio di un secolo[2], snodandosi a partire dall'arrivo del nonno a Chimel, e poi attraverso la vicenda della madre bambina, che vediamo passeggiare per ilvillaggio in compagnia del suo porcellino o inoltrarsi nella foresta, dove parla agli spiriti delle piante e intanto innesta orchidee nelle cortecce degli alberi, imparando a riconoscere le proprietà officinali di certe erbe; il tutto efficacemente intrecciato con il vissuto della piccola Rigoberta.

L'assenza di espliciti riferimenti cronologici è tuttavia compensata da richiami allusivi a precisi ***eventi storici***[3] che anziché scoraggiare, credo possano stimolare i bambini alla ricerca di informazioni extrafonte sulla storia dei maya dalle origini, alla Conquista, fino al colpo di stato militare che segnò il Guatemala nella prima metà degli anni '80.[4]

Scoprire che la civiltà maya nacque in età arcaica, circa otto secoli prima della fondazione di Roma e che i suoi discendenti, la popolazione india, conta oggi circa due milioni di individui, potrebbe aiutare i bambini a superare alcuni grossi stereotipi consolidati dalla manualistica scolastica sui ***periodi e le durate***: situandone lo studio a ridosso dei viaggi di Colombo, s'induce a pensare gli amerindi come coevi oppure solo di poco anteriori agli europei del XVI secolo[5] e la loro cultura un fatto definitivamente concluso con lo sterminio.

Temi e sottotemi

Il testo consente la raccolta e la tabulazione di dettagliate informazioni attorno a certi ***indicatori di civiltà***, come l'abitazione, l'abbigliamento, l'alimentazione, i ruoli sociali e la religione.

Alcuni ***temi*** complessi e più ricchi di informazioni potrebbero essere suddivisi in ***sottotemi***, nel modo seguente:

a) Ruoli sociali e attività:
- maschili
- femminili

[2] "Mio nonno arrivò al villaggio cento anni fa", *op. cit.*, p. 4

[3] "quando su questa terra si costruivano bianche piramidi (…), quando arrivarono gli spagnoli (…)", *idem,* p. 21
"quando arrivò la guerra e la gente dovette andare a rifugiarsi in montagna", *idem,* p. 77;
"Nei periodi difficili, quando il fiume si secca, i pozzi stanno nell'incavo della mano e uomini malvagi distruggono la terra (…)", *idem,* p. 2

[4] Sui duecentomila *desaparecidos* del Guatemala durante la dittatura e sul suo impegno civile affinché gli alti ufficiali guatemaltechi responsabili del crimine siano processati, l'Autrice si è espressa in una recente intervista rilasciata a "Famiglia Cristiana", n. 2/2001, dove tratta anche della situazione attuale dei bambini di Chimel.

[5] "Il mondo occidentale sembra non voler accettare il fatto che complesse culture come quelle precolombiane possano essersi sviluppate senza alcun rapporto con il Vecchio Mondo" V. Domenici, *Adesso quelle pietre parlano più chiaro,* in "Airone", n. 68, 1986, p. 106

- anziani
- bambini;

d) Religione:
- miti
- riti
- credenze
- rapporto religione autoctona/religione cattolica.

La mediazione didattica dell'insegnante dovrebbe tuttavia fornire gli alunni di griglie apposite che facilitino l'operazione di tabulazione delle informazioni dato che la tematizzazione, stemperata nella narrazione, è parcellizzata ed intermittente.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Luciana Coltri, *Quadri di civiltà e strategie curricolari*, in "Il bollettino di Clio", p. 33-39

L'America oltre la conquista, Quaderno n. 5, supplemento a "I viaggi di Erodoto", n. 17, 1992

Maya. L'altra faccia di una civiltà, in "Airone", n. 68, 1986

Claude Baudez, Sydney Picasso, *I Maya. Alla scoperta delle città perdute*, Electa/Gallimard, 1993

IL Guatemala chiede giustizia, intervista a Rigoberta Menchù di Renzo Giacomelli su "Famiglia Cristiana", n. 2, 2001

Se si intende partire dalle immagini come fonte, si segnala il *reportage* fotografico realizzato da Danilo De Marco tra gli indios del Messico, *Messico. Guerra in paradiso*, Edizioni Circolo Culturale Menocchio, Montereale Valcellina (PN), 1997 – tel. 0427/79179

spigolature

LA STORIA NON SIAMO SOLO NOI
di Piero Ottone
da "Il Venerdì" - supplemento al quotidiano "la Repubblica" - 13 Aprile 2001

Povera scuola italiana. discussa, vilipesa, eppure tanto amata, e capace di far piangere un ministro... Nel passato ho spezzato una lancia a favore della geografia, che si impara soprattutto viaggiando, ma che può essere appassionante anche sui banchi di scuola, tanto più che ormai i giovani, fra un trimestre e l'altro, sono sempre in viaggio. Poi si è acceso un dibattito sulla storia. e sebbene in questa rubrica non vi abbia partecipato, l'insegnamento della storia mi interessa oltre ogni dire.

Non sono uno storico, ne ho credenziali specifiche sull'argomento, ma questo non mi spaventa, perché l'insegnamento scolastico è rivolto in primo luogo ai profani come me e ai figli (e ai nipoti) dei profani. Dunque: si è molto discusso, mi sembra, sul progetto di concentrare lo studio, monograficamente, su determinati capitoli, per esempio sulla rivoluzione francese o sulla guerra dei cent'anni, o (spero) sulle repubbliche marinare. E alcuni storici di vaglia si sono allarmati.

A me il progetto sembra ottimo, e spero che non sia stato abbandonato del tutto, nonostante le critiche. Certamente occorre un grano di sale: è necessario un po' di tessuto connettivo fra un argomento e l'altro. Ma il metodo dello zoom (termine profanante, essendo preso a prestito dal cinema?) secondo me è geniale. Solo così si possono far vivere i personaggi, solo così la storia diventa appassionante anche per i giovanetti chiamati a studiarla. Se ogni episodio si rimpicciolisce, perché si vuole parlare di tutto, che noia!

All'altro estremo ho sentito parlare di un progetto, anch'esso innovativo, che in apparenza, ma solo in apparenza è in contraddizione con quello, per intenderci, dello zoom su determinati argomenti. Si tratta di inquadrare lo studio della nostra storia, italiana ed europea, in un quadro universale. Anche questo proposito mi entusiasma. Sarebbe stupendo se i ragazzi imparassero sui banchi di scuola che noi, abitanti della penisola italiana, collocata nel Mare Mediterraneo, non siamo il centro del mondo: pure ammettendo, ovviamente, che quel che è successo in Italia conserva per noi italiani un'importanza particolare.

L'eurocentrismo è una sciagura, è una falsificazione. Alla mia generazione, che studiava ai tempi del famoso regime, si dava l'impressione che la storia dell'umanità cominciasse con Romolo e Remo e arrivasse, per linea diretta, fino a Mussolini. II resto era contorno, praticamente ignorato. Immagino che per i nostri figli e nipoti la situazione non sia cambiata granché, e che basti sostituire il nome di Mussolini con quello di Giuliano Amato (ammesso che il professore abbia tempo di giungere, prima dello scrutinio di giugno, fino al periodo contemporaneo). E gli indiani? E i cinesi? E i nordici? E gli incas, gli aztechi? Tutti sconosciuti.

Capisco che non è facile conciliare la visione d'insieme, che abbraccia tutta l'umanità, oltre I 'Italia e oltre l'Europa. con lo studio specifico, monografico, di periodi particolari. Il compito non è facile: però non è neanche impossibile. La verità è che tutto dipende, alla fine dei conti, dall'intelligenza e dalla sagacia degli insegnanti, di coloro che scrivono i libri, e di coloro che fanno lezione in classe.

Questione di uomini (e donne), prima ancora che di programmi scolastici: come sempre.

contributi

ANCORA SUI NUOVI CURRICOLI. UN COMMENTO IN FORMA DI CITAZIONI

Ci siamo concentrati nei mesi passati e nei numeri precedenti del Bollettino sul testo del curricolo riguardante la storia per difenderne l'impianto dall'attacco di giornalisti, intellettuali e di 33 storici. Ma l'intero testo degli indirizzi contiene indicazioni utili per la storia - sia nelle parti introduttive sia nelle parti riguardanti altre discipline. Pensiamo, perciò, che l'estrazione di citazioni sia utile per argomentare in favore del curricolo delle operazioni cognitive e della ricerca didattica da attuare nelle scuole.

a cura di Ivo Mattozzi

Il debito alla ricerca didattica

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)

La riforma ha raccolto e portato a norma i risultati migliori delle esperienze e delle sperimentazioni attuate in questi ultimi anni e per più aspetti addirittura negli ultimi decenni. (p. 2)

Le conoscenze

Occorre garantire l'acquisizione di cognizioni e far comprendere la loro importanza. Le cognizioni sono esse stesse durevoli e durevoli ne sono gli effetti in quanto siano proposte in modo che chi apprende ne sia coinvolto, ne percepisca la rilevanza per i successivi studi e per le scelte successive, per costruire il suo progetto di esistenza e, insomma, per poter tornare ad esse e riutilizzarle durante tutta la vita. Sono dunque importanti in quanto sappiano essere strumentali rispetto all'imparare durevolmente ad apprendere, alla maturazione della identità personale, all'educazione a diventare liberi cittadini e cittadine di una Nazione antica e rinnovata quale è l'Italia della Repubblica, il nostro Paese. (p. 5)

Compito di alta e specifica professionalità

A ogni passo del percorso, obiettivo prioritario è quello di offrire strumenti di conoscenza e occasioni di esperienza anche applicativa, pratica, operativa che consentano a ciascuno di apprendere e continuare ad apprendere, a scuola e oltre la scuola, (p. 5)

Il curricolo è elaborato dai docenti e non centralmente dal ministero; non è unico dappertutto e per sempre, ma è commisurato dai docenti alle realtà degli allievi e delle singole realtà scolastiche e ambientali; è composto di una quota oraria nazionale, che assume le indicazioni curricolari specificate in questi *Indirizzi*, e di una quota obbligatoria del 20 % circa, riservata alle scuole che rafforza e/o integra la quota nazionale. L'elaborazione del curricolo è dunque il terreno su cui si

misurano più specificamente la capacità progettuale e la nuova professionalità dei docenti e dei dirigenti delle singole istituzioni scolastiche.

a) Dal programma al curricolo

Il curricolo si attua nella concretezza di un clima sociale in cui variamente si esplicitano i nodi del vivere e del conoscere. È l'azione didattica che risolve il curricolo in un processo di insegnamento/apprendimento teso a una formazione non solo solidamente compiuta, ma anche umanamente coinvolgente. In tal senso, esso è al centro della nuova scuola: ne interpreta le finalità e le traduce nei contesti delle pratiche educative.

Il curricolo rende riconosciuta e riconoscibile - nei suoi termini culturali, sociali e istituzionali - l'identità della singola scuola. Nel sistema delle autonomie l'istituzione scolastica diviene allora il campo in cui tutte le implicazioni del curricolo si riassumono e si integrano, sollecitando al tempo stesso la crescita della professionalità dei docenti attraverso una costante pratica di riflessione e di approfondimento.

È evidente la differenza tra il programma e il curricolo. Il programma indica un insieme di contenuti definiti centralmente: ad essi il docente doveva riferirsi per il suo insegnamento. In tale contesto sono state senz'altro chiare le tappe e le scansioni del processo di insegnamento; meno chiari sono stati, invece, gli esiti effettivi dell'apprendimento. E, come sappiamo, i tradizionali giudizi o voti, preziosi nell'interazione didattica immediata, non bastano a dare certezza sugli effettivi livelli raggiunti in aree e zone diverse, in istituti scolastici diversi, con insegnanti diversi.

Il curricolo parte anch'esso naturalmente dai contenuti, ma delinea l'articolato e complesso processo delle tappe e delle scansioni dell'apprendimento. I contenuti stessi divengono così non tanto la guida dell'insegnante, quanto la via per far conseguire alle allieve e agli allievi conoscenze solidamente assimilate e durature nel tempo. È qui che la professionalità del docente trova tutto il suo spazio poiché può esplicarsi nel nuovo quadro di libertà culturale e progettuale, di flessibilità organizzativa e didattica garantito dall'autonomia.

sul piano istituzionale generale, le indicazioni curricolari nazionali non vanno intese come imposizioni autoritarie. Non sono e non vogliono essere tali, ma, al contrario, intendono valorizzare la dimensione e le attribuzioni della elaborazione dei diversi curricoli delle singole scuole. Esse vogliono sostenere e, per dir così, autenticare le scelte e le proposte nascenti dalle scuole. Le indicazioni curricolari nazionali danno forza alle scelte autonome delle scuole anzitutto dinanzi alla cultura nazionale, che avverte un bisogno di identità e di eliminazione dei rischi di frantumazione, ma anche nei confronti dell'opinione pubblica, che vuole chiarezza nei comuni traguardi e impegni delle scuole. Il fatto che le scuole assumano nei loro curricoli le indicazioni nazionali rassicura anche gli studenti, le famiglie, lo stesso personale della scuola, che ne percepisce la fattibilità e ne trae nuovo impulso allo sviluppo professionale. In questo senso, esse rappresentano la garanzia di una visione equilibrata delle scelte autonome delle scuole.

All'interazione centro-periferia si associa, poi, il rapporto fra la scuola come sistema formale e i mondi non scolastici della formazione, dalle agenzie non scolastiche intenzionalmente educative alle offerte educativo-formative provenienti dalla cultura diffusa. La nuova scuola dell'autonomia e dei curricoli valorizza in modo istituzionale gli apporti delle altre agenzie e della cultura diffusa e li colloca in una visione unitaria integrata.

È poi importante ricordare il nesso che si viene a stabilire, per quanto attiene al diritto allo studio e alla qualità dell'istruzione, fra i momenti del pre-obbligo (scuola dell'infanzia), dell'obbligo (scuola di base e primi due anni della secondaria) e del post-obbligo (ultimi tre anni della scuola

secondaria). L'introduzione di cicli scolastici lunghi e non frammentati, infatti, consente ad allievi e insegnanti di lavorare su percorsi temporalmente distesi, che sono una condizione irrinunciabile per una formazione di elevata qualità. (pp. 17-18).

b) Un curricolo articolato per "obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni"

Il rinnovato progetto di istruzione pubblica vuole promuovere un articolato *diritto all'apprendimento* che consolidi il già affermato diritto allo studio. L'obiettivo è quello di favorire un reale successo formativo che consenta a ciascuno - secondo le sue vocazioni e le sue possibilità effettive - di conseguire non solo e non tanto un titolo di studio, quanto e soprattutto un'adeguata capacità di padroneggiare i contenuti dell'apprendimento.

A tal fine è indispensabile che le conoscenze trasmesse dalla scuola siano compiutamente assimilate, si risolvano cioè in una loro acquisizione e in un loro uso criticamente strutturati e in una duttile disponibilità a trasferirle in ambiti, tempi e contesti diversi. Il concetto di competenza sembra appunto poter riassumere in se stesso tutte queste istanze.

Le competenze vanno dunque intese come la capacità di utilizzare le conoscenze acquisite dalla persona che sta apprendendo. Esse sono le tappe e i traguardi di un itinerario di istruzione che ha quale propria finalità istituzionale il successo formativo di ciascun allieva e allievo.

Un curricolo articolato attraverso "obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni" appare in grado di favorire sia un processo di insegnamento/apprendimento motivato, consapevole e caratterizzato dalla reciproca responsabilità di chi insegna e di chi impara, sia una valutazione fondata su un equilibrato rapporto tra le articolate dinamiche del processo formativo e l'accertamento dei suoi esiti. L'effettiva accertata e accertabile acquisizione di conoscenze e competenze si riflette su tutto il curricolo, che deve essere esso stesso formulato in modo da risultare accertabile in tutte le fasi del percorso. Al tempo stesso il curricolo, così inteso, supera sia la tradizionale separatezza tra gli studi orientati al "sapere" e quelli orientati al "saper fare", sia l'idea che di competenza si possa parlare solo a proposito di una dimensione strettamente operativa e/o professionale.

c) Un curricolo "essenziale e progressivo"

Gli obiettivi del curricolo sono contraddistinti dai caratteri di essenzialità e di progressività.

Se tali non fossero, sarebbe necessario un adeguamento continuo e una conseguente dilatazione dei contenuti e degli insegnamenti per tenere il passo con l'evoluzione qualitativa e quantitativa dei saperi e delle tecnologie.

Un curricolo essenziale (ed essenziale non significa certo minimale) si basa sulla convinzione che quell'adeguamento si possa invece perseguire attraverso percorsi scolastici caratterizzati non dallo studio estensivo di molti contenuti, ma da quello intensivo e criticamente approfondito. Un curricolo essenziale deve selezionare i contenuti individuando gli *elementa*, i nuclei costitutivi delle discipline su cui innestare approfondimenti e sviluppi, tesi a consolidare negli allievi un patrimonio di conoscenze/competenze stabile nel tempo e dunque tale da permettere sempre ulteriori approfondimenti e sviluppi.

Il curricolo prefigura un percorso di apprendimento che, definendo le tappe relative allo sviluppo formativo, accompagna l'allievo dalla scuola dell'infanzia alla conclusione dell'intero ciclo scolastico evitando ripetizioni o ridondanze non funzionali. (p. 6-7)

Tutto il sistema educativo di istruzione e formazione è finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona che entra nelle scuole, cresce e apprende, dalla scuola dell'infanzia al ciclo secondario.

Il principio educativo della scuola è, dunque, la centralità del soggetto che apprende, con la sua individualità e con la rete di relazioni che lo legano alla famiglia e ai diversi ambienti sociali, regionali ed etnici. (p. 5-6)

Competenze

A tal fine è indispensabile che le conoscenze trasmesse dalla scuola siano compiutamente assimilate, si risolvano cioè in una loro acquisizione e in un loro uso criticamente strutturati e in una duttile disponibilità a trasferirle in ambiti, tempi e contesti diversi. Il concetto di competenza sembra appunto poter riassumere in se stesso tutte queste istanze.

Le competenze vanno dunque intese come la capacità di utilizzare le conoscenze acquisite dalla persona che sta apprendendo. Esse sono le tappe e i traguardi di un itinerario di istruzione che ha quale propria finalità istituzionale il successo formativo di ciascun allieva e allievo.

Conoscenze e competenze

L'impianto nuovo consente di superare anche il contrasto tra competenze e conoscenze. Il curricolo permette di prevedere le trasformazioni del soggetto che apprende sia nel progredire delle conoscenze sia nell'ampliarsi della capacità di applicare le conoscenze a contesti diversi. Col progredire delle conoscenze, il soggetto acquisisce la padronanza metodologica e operativa che lo trasforma in soggetto "competente" in quanto in grado di mettere a frutto la conoscenza e di spenderla per sé e per gli altri (nello studio, nel lavoro, nella vita di relazione e sociale). Gli allievi acquisiscono i contenuti delle discipline e i loro linguaggi attraverso l'uso sociale delle conoscenze, costruiscono una propria *forma mentis* riflettendo su di essi e stabiliscono interrelazioni tra i saperi. Inoltre, attraverso la pratica delle diverse strategie metodologiche e delle procedure proprie delle varie discipline, essi acquisiscono la capacità di controllo di conoscenze, di procedure e di metodi differenti imparando a servirsene nei diversi contesti. Acquisizione di conoscenze e maturazione di competenze si integrano.

Strettamente connesso a questo è il tema del rapporto tra aspetti disciplinari e interdisciplinari nel curricolo. La trasversalità formativa (ciò che si è chiamato anche approccio ecosistemico all'istruzione) non è certo antagonistica alla specificità cognitiva e strutturale dei singoli settori di conoscenza. L'edificio interdisciplinare e trasversale del curricolo deve necessariamente essere costruito con i mattoni delle singole discipline. E però queste, perché siano disponibili all'interazione costruttiva, non vanno trasmesse e consegnate come mere e rigide sequenze di contenuti e procedure. Occorre che chi insegna insegni anche a sperimentarle e apprenderle non come gabbie separate ma come terreni da cui osservare, capire ed interpretare la cultura, come dispositivi di ricerca e di metodo e come fonti della capacità di mettere in discussione, reimpostare e perfino trasgredire gli abituali corredi teorici e metodologici.

Va infine ricordato che la scuola, nei suoi versanti della didattica così come in quelli della organizzazione e gestione, è comunque un impianto funzionale complesso.

Sul versante della didattica, essa valorizza simultaneamente la classe e il laboratorio come luoghi in cui si promuovono i processi di alfabetizzazione e di socializzazione. Entrambi costituiscono, infatti, luoghi formativi della relazione e della conoscenza, da collocare in un quadro di scuola aperta sia verso l'esterno, attraverso le interazioni e l' integrazione con l'ambiente, sia al proprio interno, attraverso la flessibile alternanza delle attività e dell'impiego degli spazi.

Nella gestione e organizzazione, tanto più con l'introduzione dell'autonomia, la scuola, in quanto comunità organizzata per la comunicazione culturale formativa, partecipa tanto di elementi di tipo comunitario quanto di quelli di tipo organizzativo: essa va vista e gestita come luogo di lavoro (organizzazione) e insieme come luogo di relazioni umane (comunità), cioè come realtà la cui efficienza funzionale e la cui efficacia operativa sono la condizione basilare per la circolazione dei contenuti e dei significati della cultura e dell'educazione. Così anche questa contrapposizione tra comunità e organizzazione si dissolve alla luce della scuola dell'autonomia e del curricolo. (p.18-19)

Curricolo

percorsi scolastici caratterizzati non dallo studio estensivo di molti contenuti, ma da quello intensivo e criticamente approfondito. Un curricolo essenziale deve selezionare i contenuti individuando gli *elementa*, i nuclei costitutivi delle discipline su cui innestare approfondimenti e sviluppi, tesi a consolidare negli allievi un patrimonio di conoscenze/competenze stabile nel tempo e dunque tale da permettere sempre ulteriori approfondimenti e sviluppi.

Il curricolo prefigura un percorso di apprendimento che, definendo le tappe relative allo sviluppo formativo, accompagna l'allievo dalla scuola dell'infanzia alla conclusione dell'intero ciclo scolastico evitando ripetizioni o ridondanze non funzionali.

Beninteso, i diversi aspetti (oggetto, linguaggio, metodologia di ricerca) da cui viene caratterizzato lo statuto di una disciplina sono in realtà già *tutti* presenti fin dalle prime fasi del percorso formativo e presenti devono restare sempre. La matematica è la matematica, la lingua italiana è la lingua italiana sia quando vi si accosti un giovane liceale sia quando vi si accosti una bambina di tre anni.

Lo statuto di una disciplina non cambia perché mutano, con l'età degli allievi, tappe e scansioni del processo di apprendimento. Se lo statuto disciplinare resta fermo, assai diversa invece è la distanza del soggetto che impara dall'oggetto da imparare: da un legame forte con la contestualità della esperienza diretta degli allievi *nella scuola* dell'infanzia si passa via via a forme più pronunciate di decontestualizzazione e di astrazione. E tuttavia - con modalità diverse e dosaggi adeguati - contestualità e astrazione rimangono esigenze da rispettare durante *tutto* il percorso di istruzione. La contestualità è più fortemente accentuata all'inizio e sempre più criticamente e conoscitivamente mediata col trascorrere degli anni. L'astrazione, la capacità di astrazione e decontestualizzazione costituisce anch'essa una dimensione permanente e irrinunciabile dell'*intero* processo di apprendimento e dello sviluppo della mente: dal suo primo apparire fino al suo sempre più pieno dispiegarsi negli apprendimenti disciplinari più complessi.

Un curricolo progressivo prefigura insomma un percorso di istruzione che, definendo le tappe relative allo sviluppo formativo, accompagni l'allievo dalla scuola dell'infanzia alla conclusione dell'intero ciclo scolastico. (p. 6-7)

La costruzione del curricolo

Il curricolo si costruisce a partire dalle indicazioni per la quota nazionale, che questo testo offre, e dall'analisi dei bisogni degli alunni e delle specifiche esigenze del territorio e dell'ambiente. In tal senso il curricolo si presenta come l'integrazione tra la quota oraria obbligatoria di discipline e attività stabilite nazionalmente e la quota ugualmente obbligatoria di discipline e attività scelte dalle singole istituzioni scolastiche. Le varie forme di flessibilità organizzativa e didattica e la libertà progettuale di ogni scuola facilitano un'azione formativa più efficace e più rispondente alle esigenze del territorio e delle singole classi.

Il docente nel costruire il curricolo deve tenere presenti:

i soggetti dell'apprendimento: le loro motivazioni, i loro atteggiamenti, la loro affettività, le fasi del loro sviluppo, le abilità e conoscenze che hanno già acquisito nelle precedenti esperienze scolastiche, nella vita familiare e sociale;

gli obiettivi generali e le indicazioni curricolari nazionali per l'individuazione e la definizione dei traguardi previsti per un certo ciclo o una fase intermedia di un certo ciclo;

la scansione dei percorsi di istruzione tale da permettere, in relazione alla situazione di partenza degli alunni e in un tempo definito, l'acquisizione delle competenze conclusive;

i contenuti relativi alla quota nazionale obbligatoria e i contenuti, da determinare in base alle esigenze degli alunni e dell'ambiente, relativi alla quota riservata alle scuole, parimenti obbligatoria;

le verifiche intermedie e finali in vista della valutazione degli esiti.

Tali operazioni, che richiamano le fasi principali della programmazione già patrimonio professionale acquisito dalla scuola, non esauriscono l'attività progettuale in dimensione curricolare. Occorre altresì definire quali situazioni formative, quali attività, quali approcci metodologici e quali risorse strumentali e professionali possono essere utili tra quelle disponibili nella scuola e nell'extrascuola.

La costruzione del curricolo è quindi un processo complesso: esso richiede un'attività di ricerca che fa leva sulla professionalità dei docenti, ma anche sulla collaborazione attiva delle famiglie. La partecipazione dei genitori e dell'extrascuola nella definizione dei percorsi e delle opportunità formative fa del curricolo lo strumento più significativo dell'azione educativa finalizzata alla crescita e alla valorizzazione della persona in tutte le sue dimensioni: attraverso il curricolo si realizza concretamente il contratto formativo in tutta la sua valenza pedagogica e sociale. (p. 7-8)

Cittadinanza

…assumere come obiettivo ultimo, come "sovrascopo" di ogni apprendimento e insegnamento, la formazione di personalità mature, responsabili, solidali, informate, critiche. La formazione alla cittadinanza non è un'aggiunta posticcia: è il cuore del sistema educativo.

(…) acquisire gli strumenti relativi all'assunzione di responsabilità nella vita sociale e civica. (p. 8)

Questa prospettiva va considerata in primo luogo secondo ciò che la psicopedagogia chiama una logica implicita e contestuale. Il modo stesso di proporsi e di organizzarsi della scuola conduce gli alunni a saper vivere insieme nella diversità della classe e dei gruppi di apprendimento; a maturare progressivamente abitudini di rispetto reciproco e di partecipazione alla vita e all'apprendimento scolastico, secondo le potenzialità, le attitudini e le propensioni di ciascuno; a operare insieme per l'attuazione di obiettivi e di finalità condivisi e progettati insieme e a saper discutere di comportamenti, di idee, di bisogni, di diritti e di valori, a mano a mano che emergono nel corso della vita e dell'apprendimento scolastico. (p. 9)

Ricorsività e ripetitività

Una buona parte delle azioni che la compongono hanno caratteristiche di *ricorsività*; bisogna tornare a farle. La scuola, in generale, è composta da una parte consistente di azioni ricorsive; tutti i giorni è necessario fare certi gesti, realizzare certi rituali, rispettare certi aspetti organizzativi. E questo è tanto più evidente nel processo di integrazione.

L'insegnamento e l'apprendimento sono *l'intreccio di una linea progressiva*, costituita dallo sviluppo degli apprendimenti; e di *attività ricorsive*, costituite dalle cure dei materiali (strumenti,

libri, quaderni, e così via), da quelle dell'ambiente, dall'organizzazione del ritmo quotidiano, settimanale, stagionale.

Le attività ricorsive sono spesso ritenute implicite e, quindi, poco considerate nel progetto scolastico. A volte, poi, sono confuse con la ripetitività, che provoca noia, disinteresse. Tuttavia, la disattenzione o la sottovautazione della dimensione ricorsiva è alla base della scarsa capacità di organizzazione della memoria, di strutturazione del tempo, di sopportazione della fatica e dei ritmi. Essa conseguentemente determina la presenza di disordine, scarso controllo, incapacità di organizzare il proprio tempo. Tutte queste caratteristiche, quando vengono scoperte in ragazze e ragazzi, sono a volte riassunte in formule del tipo "non sa studiare", magari ritenendo che i giovani siano profondamente cambiati rispetto al passato anche recente.

Sicuramente c'è del vero: i giovani sono cambiati e cambieranno ancora, come (è ovvio, ma non sempre ricordato) cambiano e cambieranno gli adulti. Ma è anche bene prendere in considerazione il fatto che le attività ricorsive sono date per scontate, e quindi di fatto trascurate un po' da tutti, educatori, familiari e insegnanti. La conseguenza ricade su quelle abitudini quotidiane che si assumono con le attività ricorsive. (p. 12)

Curricolo e ricorsività

Non a caso nella scuola riformata si parla di curricoli e non di programmi . E la diversità non è solo terminologica: i curricoli non sono tracce su cui mettere i nostri stessi passi, percorsi che riproducono quanto è stato stabilito o già fatto da altri. I curricoli devono realizzare le indicazioni relative agli obiettivi da raggiungere, tenendo conto dei diversi contesti e delle concrete possibilità in maniera del tutto originale.

Il suggerimento che ne esce è proprio quello di intrecciare la dimensione progressiva e quella ricorsiva per tutti gli allievi. Di allievi disordinati, e non certo da oggi, ce ne sono molti, incapaci di avere e darsi una propria organizzazione, una propria disciplina. È quindi evidente che il bisogno formativo sulla dimensione ricorsiva non è circoscritto a una certa categoria, quella dei disabili, ma si estende a tutti coloro che crescono e che hanno bisogno di organizzare il proprio apprendimento. L'organizzazione materiale dell'apprendimento è altrettanto importante di quella mentale: tra queste due dimensioni esiste una forte correlazione. (p. 12-13)

L'apprendimento come processo di costruzione

Al loro ingresso nella scuola di base la bambina e il bambino hanno già effettuato una quantità di esperienze cui hanno dato, anche grazie alla scuola dell'infanzia, un personale significato. L'apprendimento nella scuola di base si pone in una linea di necessaria continuità con tali esperienze. Esso va inteso non come accumulazione, ma come costruzione di conoscenze.

L'apprendimento è un processo di costruzione perché è un progressivo ampliamento e approfondimento degli strumenti, e cioè linguaggi, generi di discorso, concetti e procedure, con cui l'allievo e l'allieva possono organizzare in modo sempre più appropriato le esperienze che la scuola propone loro e quelle che, vissute fuori della scuola, trovano in essa occasione di elaborazione e inquadramento. Ed è un processo di costruzione anche perché ciascuna acquisizione è il risultato di molteplici interazioni. Nel corso di questo processo allievi e allieve imparano il significato e l'uso di parole e termini nuovi; ampliano, modificano e infine imparano a individuare e rispettare sensi e usi per loro nuovi di parole e termini già in parte noti; si formano convinzioni, nei primi anni del ciclo soprattutto implicite, ma già comunque ricche di significato, circa l'utilità, l'importanza, la difficoltà e l'interesse di ciò che si apprende. E, con ciò, sviluppano nuovi significati.

Questa costruzione ha un carattere eminentemente sociale, in quanto avviene attraverso le interazioni verbali degli allievi con gli insegnanti, i materiali di informazione, i compagni. Il clima

partecipativo in classe non è solo importante per sviluppare atteggiamenti di apertura e collaborazione tra gli alunni, ma anche perché essi possono trovare molteplici opportunità di scambi e di conoscenze. L'azione dell'insegnante, nel processo di costruzione della conoscenza, va vista come una fondamentale funzione di raccordo con gli apprendimenti precedenti, di puntualizzazione dei significati in relazione ai "campi di esperienza", di aiuto agli allievi nella organizzazione di un sapere sempre più ampio e approfondito. Questa funzione serve a inquadrare progressivamente le esperienze degli allievi, non le sostituisce né tanto meno le ignora. La classe, dunque, sia nella sua forma tradizionalmente collocata nell'aula, sia in forme laboratoriali, va considerata non come un insieme di individui, ma come una comunità di apprendimento, in cui allieve e allievi vengono a trovare le condizioni ottimali sia per l'apprendimento individuale, in relazione alle capacità e caratteristiche di ciascuno, sia per la partecipazione ad attività comuni. (p. 33-34)

… In ciascun ambito e disciplina vi sono molteplici occasioni di attività dentro e fuori l'aula-classe: basti pensare all'uso del laboratorio nell'educazione linguistica e in quella scientifica, ma anche, più in generale, alla dinamica di tutte le situazioni didattiche in cui momenti "fermi", anche se non necessariamente statici, quali la spiegazione, l'ascolto, la riflessione, la rielaborazione, la discussione con i compagni e gli insegnanti, si alternano ad altri di decisa operatività. Questa alternanza di momenti diversi di insegnamento-apprendimento verrà a caratterizzare tutti gli ambiti e tutte le discipline, in un rapporto di continuità e di integrazione: lo sviluppo delle competenze implica la complementarità di situazioni diverse di apprendimento. (p. 34)

Il laboratorio

Le esperienze nelle aule appositamente attrezzate sono essenziali per la formazione degli allievi. Attraverso quelle esperienze, infatti, gli allievi vengono a contatto con vari linguaggi e dunque con nuovi strumenti di espressione personale e comprensione della realtà. Tali strumenti, se adeguatamente valorizzati in un'impostazione didattica mirata al raccordo degli apprendimenti, integrano e arricchiscono le conoscenze negli ambiti specifici. Attraverso l'esperienza di modi diversi di stare a scuola gli alunni diventano insomma consapevoli del diverso tipo di impegno che le situazioni dentro e fuori l'aula classe richiedono e sviluppano, in molteplici forme di interazione con gli insegnanti e i compagni, la propria identità. La consapevolezza che essere allievi significa impegnarsi con gli insegnanti e i compagni in progetti di apprendimento importanti e significativi è alla base della motivazione ad apprendere. (p. 34)

Il significato delle conoscenze

Allievi e allieve vanno aiutati a dare un significato a ciò che imparano, proponendo loro attività di un appropriato livello di difficoltà in modo che essi possano sentirsi valorizzati e in grado di affrontare l'impegno scolastico, sollecitando la capacità di ragionare e di valutare insieme con insegnanti e compagni il lavoro fatto, le difficoltà incontrate e gli obiettivi ancora da raggiungere, in un clima cooperativo che faciliti e renda più significative le attività, in relazione agli obiettivi e ai progetti. Queste condizioni contribuiscono a formare nelle allieve e negli allievi la consapevolezza che apprendere è anche un'assunzione di responsabilità. (p. 34)

Abilità procedurali e modalità di pensiero

I saperi disciplinari introducono gli alunni, fin dalla scuola di base, alle grandi dimensioni della cultura, che riflettono le essenziali dimensioni di sviluppo della persona umana. Così considerate, le discipline si propongono come "chiavi di accesso" ai significati culturali.

Il progressivo dominio delle discipline non si risolve nella mera acquisizione di informazioni e nemmeno di quadri concettuali, ma consiste, per quanto possibile in relazione all'età e al grado di sviluppo cognitivo degli alunni, anche nella conquista delle abilità procedurali delle discipline stesse e nell'acquisizione delle modalità di pensiero che le caratterizzano.

L'insegnamento nella scuola di base si configura allora come fondamentale forma di alfabetizzazione culturale. Esso, attraverso l'apporto delle attività e delle discipline, considerate anche nelle loro interazioni, contribuisce a formare una mente critica, l'autonomia di giudizio, il gusto della ricerca e si svolge all'interno di una scuola che è contesto significativo di apprendimento anche per la qualità delle relazioni interpersonali. È una scuola che assume come scopo non solo l'acquisizione degli alfabeti del conoscere, del ricercare, del fare, ma anche quelli del vivere e del convivere. (p. 35)

… Introdurre gradualmente le alunne e gli alunni alle discipline significa appunto aiutarli senza forzature a cogliere e usare modi per loro nuovi, ma comunque significativi, di elaborare curiosità, esperienze e conoscenze e di inquadrarle in ambiti non definitivi né rigidi, ma già ordinati. Significa, soprattutto, dare agli allievi una prima consapevolezza che i linguaggi delle discipline non sono vuoti di significato, bensì danno nuovi e più ricchi significati a ciò che via via si scopre e si apprende. (p. 39)

Italiano e storia

ITALIANO

ASCOLTO E PARLATO

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

comprendere un racconto o una descrizione individuando gli elementi essenziali (la successione temporale, le informazioni principali in relazione a persone, oggetti, animali, ambienti familiari …);

raccontare ai compagni o all'insegnante brevi esperienze personali, inserendole in una sequenza temporale;

partecipare in modo ordinato a dialoghi, conversazioni e discussioni collettive;

…

Contenuti: tipi e generi testuali

testi letti o prodotti da insegnanti e compagni;

narrazione di esperienze personali;

scambi comunicativi, dialoghi e conversazioni con persone conosciute in situazioni e ambienti familiari;

vari testi informativi purché brevi e su argomenti noti;

LETTURA

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

avviarsi al riconoscimento di alcuni elementi essenziali all'interno di una fiaba, di un racconto e di testi relativi a situazioni note (personaggi, ambienti, azioni e successioni temporali…);

leggere e comprendere brevi testi di uso quotidiano adeguati all'età (ad esempio etichette, insegne, titoli, liste di parole…). (p. 41)

SCIENZE MOTORIE
giochi di organizzazione spazio-temporale (distanze, orientamento rispetto a sé; contemporaneità, successione, durate ecc.);

ambito linguistico espressivo
Le competenze attese nell'ambito linguistico-espressivo

- ricavare informazioni da una pluralità di fonti, anche di natura diversa;
- comprendere e riconoscere messaggi misti fra lingua verbale e immagini, lingua verbale e musica e/o gesto, immagine e musica, gesto e musica ecc.;
- riconoscere le caratteristiche di oggetti, persone, ambienti e immagini;
- individuare personaggi, situazioni e sequenze temporali;

Matematica

LO SPAZIO E LE FIGURE

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

localizzare oggetti nello spazio, sia rispetto a se stessi, sia rispetto ad altre persone o oggetti, usando termini adeguati (sopra/sotto, davanti/dietro, dentro/fuori);eseguire un semplice percorso partendo dalla descrizione verbale o dal disegno e viceversa;
riconoscere, nel mondo circostante e nel disegno, alcune semplici figure geometriche del piano e dello spazio.

Contenuti essenziali

collocazione di oggetti in un ambiente;
mappe, piantine e orientamento;
le prime figure del piano e dello spazio. (p. 48)
…

partendo da situazione concrete note dall'allievo o proposte dall'insegnante individuare gli elementi essenziali di un problema;
selezionare le informazioni utili e prospettare una soluzione del problema;
riflettere sul procedimento risolutivo seguito e confrontarli con altre possibili soluzioni. (49-50)

Scienze

- sperimentare e scoprire dimensioni di tipo temporale come la simultaneità, la successione, la durata;
- usare misure non convenzionali sui dati dell'esperienza. (50)

Tecnologia
conoscere storie di oggetti/processi. (51)

Italiano

- esprimere in modo chiaro e comprensibile idee, opinioni, stati d'animo;
- ascoltare e produrre testi di vario tipo (narrativi, descrizioni, testi poetici, informativi, ecc.) in circostanze e per scopi diversi;
- realizzare brevi esposizioni adatte a situazioni e circostanze diverse per dare informazioni o per esporre conoscenze, esperienze o opinioni;
- porre domande in modo adeguato per chiarire concetti, sviluppare idee e acquisire informazioni;
- comprendere testi informativi, sia d'ambito scolastico sia derivanti dai principali media, cogliendone l'argomento e le principali informazioni e sapendo riconoscere le intenzioni comunicative dell'emittente;
- comprendere e confrontare: testi narrativi, di cronaca, biografie, diari, individuando le caratteristiche essenziali relative a personaggi, sequenze temporali, ambienti e relazioni;
- comprendere e confrontare descrizioni, individuando le caratteristiche essenziali, la collocazione nello spazio e il punto di vista dell'osservatore;
- individuare l'argomento centrale e le informazioni essenziali e l'intenzione comunicativa in testi di vario tipo
- eseguire la lettura silenziosa di vari tipi di testo, dimostrando di cogliere l'argomento, le informazioni essenziali, le intenzioni comunicative del testo e
- applicare in modo semplice tecniche di supporto alla comprensione: sottolineare, evidenziare, annotare a margine, prendere appunti; (56)
- sapersi muovere all'interno di un testo utilizzando indice, capitoli, titoli, sommari, riquadri, immagini, didascalie, apparati grafici;
- leggere e confrontare su uno stesso argomento informazioni provenienti da testi diversi;

Contenuti: tipi e generi testuali

- testi narrativi e descrittivi, sia realistici sia fantastici, comprese cronache, diari, lettere, biografie;
- testi espositivi di carattere disciplinare;
- racconti, diari, testi autobiografici;

SCRITTURA

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

- saper produrre schematizzazioni e riassunti, anche parziali, di testi narrativi, con capacità di distinguere le diverse finalità per cui un riassunto viene prodotto;
- saper titolare i propri testi;
- scrivere cronache di fatti, resoconti o racconti di esperienze, anche in forma di lettera, di pagina autobiografica;
- realizzare testi che comportano particolari soluzioni grafiche (ad esempio avvisi, locandine, depliant, giornali);
- rielaborare testi in funzione di diversi scopi e dello spazio disponibile;

- saper sintetizzare le informazioni di un testo, eventualmente anche con l'impiego di mappe e schede;
- approntare scalette per punti per pianificare la propria produzione orale e scritta;
- realizzare prodotti individuali e di gruppo di uso sociale, destinati sia alla comunità scolastica sia al territorio (corrispondenze, libri, guide, monografie, giornali, fascicoli, cartelloni, mostre, sceneggiature, copioni).

Contenuti: tipi e generi testuali

- testi narrativi e descrittivi sia realistici sia fantastici; cronache, resoconti di esperienze;

a) *Scrivere per pensare e per rielaborare conoscenze*. Sa ricercare, raccogliere e rielaborare in forma scritta informazioni, dati, concetti, ed esperienze per utilizzarli nelle proprie attività di studio e per organizzare e sistematizzare le proprie conoscenze. Sa produrre forme diverse di sintesi sulla base di precise indicazioni sulle procedure da seguire. (59)

Contenuti e/o attività

Musiche di civiltà, epoche, generi, stili diversi, con particolare riferimento alle manifestazioni musicali del nostro tempo (concerto, opera, cinema, teatro, multimedia ecc.). 70

Tecnologia
CONTESTUALIZZARE

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

- Esaminare le trasformazioni di utensili o semplici dispositivi e inquadrarle nelle tappe evolutive della storia dell'umanità;
- rapportare dispositivi e sistemi tecnici alle vicende storiche che ne hanno connotato il divenire e che da essi sono state influenzate;
- saper riconoscere le situazioni che suggeriscono l'uso di strumenti informatici per migliorare la qualità del proprio compito e sapere usare tali strumenti. (83)

Pubblichiamo di seguito alcuni materiali relativi ai workshop presentati nell'assemblea annuale di Bellaria

ELIMINIAMO IL MANUALE E COSTRUIAMO CON I BAMBINI UN LIBRO…VIVO

Progetto didattico realizzato in una classe prima elementare di Arcevia a.s.1999/2000 insegnante Maria Giuseppina Biancini

di M.Giuseppina Biancini

Analisi della situazione di partenza

I bambini avevano familiarità con gli strumenti multimediali ed erano già stati costruttori attivi di prodotti realizzati con programmi di tipo aperto. Alcuni bambini manifestavano difficoltà di concentrazione e bisogno di sviluppare una migliore immagine di sé. Possedevo sufficienti competenze nel settore informatico e fiducia nelle risorse offerte dal computer in campo didattico.

Motivazioni ispiratrici del lavoro

- Importanza di esprimersi e comunicare in linguaggi diversi.
- Influenza delle NTD sul modo di pensare e di essere dei bambini.
- Possibilità offerta dal lavoro al PC in piccoli gruppi di stimolare l'apprendimento partecipativo, collaborativo e la co-costruzione nell'elaborare le produzioni scolastiche
- Riconosciuta capacità da recenti ricerche di sollecitare la durata e l'intensità dell'attenzione anche in alcuni bambini in difficoltà.
- Intuizione che si sarebbero create situazioni più motivanti durante l'itinerario previsto per l'apprendimento della letto-scrittura.
- Far vivere nella scuola esperienze coerenti con il vissuto dei nostri tempi caratterizzati da nuovi codici multimediali.
- Rendere consapevoli i bambini (mediante opportuni accorgimenti, es:…….) della complementarietà del prodotto ipermediale con il testo scritto.

ITINERARIO METODOLOGICO - DIDATTICO

Finalità

- Aumentare l'interesse per la scrittura e la lettura;
- aumentare la creatività e la fantasia;
- migliorare le strumentalità di base;
- potenziare l'attenzione, la concentrazione, specie nei bambini in difficoltà, aiutandoli a conseguire migliori risultati;
- apprendere facendo: partire dai campi di esperienza per poi costruire conoscenze interdisciplinari (costruire nella mente e realizzare un modello mentale);
- sviluppare le capacità mentali con la costruzione di semplici mappe concettuali che saranno man mano sviluppate negli anni (Es: chiudere gli occhi e pensare a come realizzare una pagina: cosa metterci e dove andiamo a finire con i collegamenti)
- prendere coscienza che ciò che si scrive, si disegna…serve a tutti;

- capire che è importante collaborare con gli altri per realizzare un progetto a più mani: occorre controllare il proprio lavoro, quello collettivo e modificare se necessario;
- capire che ciò che mettiamo nel nostro libro è importante anche per ricordarci nel tempo come eravamo a sei anni, come parlavamo, cosa scrivevamo, cosa leggevamo…..(il prodotto ci servirà per ricostruire in seconda classe il nostro primo anno scolastico)

Attività

- Conversazioni, narrazione dell'insegnante, dei familiari: racconti del loro vissuto…
- Invenzioni di storie, fumetti…
- Filastrocche e poesie; uso di testi di diversa tipologia (narrativo- fantastico, narrativo-reale, informativo, regolativo, scientifico…)
- Inserimento di pagine di testi stampati e delle pagine dei loro quaderni, tramite scanner, nel libro ipermediale.
- Rielaborazione e ricostruzione con la partecipazione diretta e attiva dei bambini di ogni esperienza significativa (relativa ad ogni disciplina sempre realizzata in maniera trasversale) compiuta in classe.
- Uso graduale del computer e delle sue periferiche.
- Modifiche periodiche delle pagine già costruite alla luce delle conquiste raggiunte nel corso dell'anno.
- Rivisitazione delle pagine(presa di coscienza e organizzazione temporale del passato recente)
- Ricerca e costruzione insieme ai bambini dei legami tra le conoscenze emerse durante le esperienze ricostruite.

Metodologia

- Sistemazione della strumentazione nell'aula; uso diretto da parte di ogni bambino di essa.
- Formazione di piccoli gruppi durante la costruzione delle pagine.
- Rilettura e riascolto con il gruppo intero.
- Autocorrezioni scaturite dallo scambio di opinioni sul già fatto.
- Flessibilità durante la costruzione.

Valutazione e autovalutazione

Questa esperienza ha consentito di mantenere unito il legame tra la sfera affettiva e quella cognitiva dei bambini.
Ha permesso la connessione tra i fatti importanti reali e le scritte e le immagini del "libro multimediale e ipermediale" (Plus valore)

Verifiche

Oltre a quelle abituali, compiute sempre in ogni attività durante l'esecuzione dei lavori (grado di attenzione, comprensione dei messaggi…) effettuo periodicamente alcune osservazioni sulle abilità che i bambini conseguono in ogni campo riflettendo sui loro lavori individuali e sulle risposte che essi forniscono nelle diverse situazioni.

COSTRUIAMO IL NOSTRO LIBRO TELEMATICO "EVVIVA, SIAMO IN SECONDA!"

Progetto didattico realizzato in una classe seconda elementare di Arcevia
a.s. 2000-2001 Insegnant: M.G. Biancini, L.Pennacchietti

di M. Giuseppina Biancini

Analisi della situazione di partenza

I bambini sono molto entusiasti di continuare l'esperienza dell'anno scorso, cioè di costruire insieme, al computer, il loro secondo libro di testo.

Si nota in essi una maggiore motivazione per la lettura e la scrittura.

Leggono con molto piacere i libri di narrativa che quest'anno hanno scelto (apparentemente in modo libero) in libreria e scrivono volentieri, liberamente, diversi tipi di testo: racconti, resoconti di esperienze, filastrocche …

Finalità

- Migliorare l'attenzione e la concentrazione, specie nei bambini in difficoltà.
- Mantenere alto l'interesse per la lettura e la scrittura.
- Aumentare la creatività, la fantasia.
- Saper ascoltare, leggere, raccontare e inventare fiabe.
- Conoscere le nostre tradizioni e valorizzarle.
- Sviluppare lo spirito di osservazione e imparare a descrivere la realtà.
- Appropriarsi in modo naturale, delle strutture della lingua.
- Migliorare la proprietà di linguaggio e approfondire il lessico.
- Utilizzare semplici linguaggi logici e procedure informatiche.
- Sviluppare le capacità di calcolo orale e scritto.
- Saper rappresentare e risolvere con facilità situazioni problematiche e divertirsi nell'inventarne altre…
- Saper costruire diagrammi e grafici di diverso tipo…sia su carta che al computer.
- Orientarsi nel territorio vicino alla propria casa e alla scuola.
- Eseguire percorsi nello spazio grafico.
- Riconoscere alcuni elementi dell'ambiente naturale e antropico del nostro paese e della campagna.
- Facilitare la formazione delle capacità operatorie indispensabili per la comprensione della storia.
- Sviluppare le abilità necessarie per organizzare le conoscenze, ricostruire i fatti, collocarli nel tempo.
- Favorire l'apprendimento collaborativo e cooperativo: ciascuno si sente indispensabile per la realizzazione del libro e rende partecipi gli altri delle proprie esperienze, dei propri lavori, è spinto a comunicare i propri pensieri…a giustificare, con adeguate argomentazioni, le proprie scelte.

Attività e metodologia

Quest'anno il libro viene costruito con front page, un programma diverso da quello dello scorso anno (amico).

I bambini dopo due anni (uno nella scuola dell'infanzia e uno in prima elementare) si sono adattati al nuovo tipo di software abbastanza facilmente. di solito si procede nel seguente modo: i bambini sono invitati, di volta in volta, a preparare le pagine (scrivere i testi, scegliere i caratteri, i colori, preparare ed inserire disegni, foto…) a indicare i collegamenti da fare e a creare delle semplici mappe.

Il libro sarà messo in rete e l'idea di essere "letti" da altri contribuisce ad aumentare di molto la voglia di leggere e di scrivere in ogni bambino.

Infatti, sia la lettura dei libri della biblioteca sia la scrittura dei testi a piacere, stanno andando "al massimo".

Dalla lettura e dalla correzione collettiva dei testi liberi, scaturisce la comprensione delle regole ortografiche e grammaticali, l'uso della punteggiatura…..

I bambini stanno imparando a scrivere con naturalezza, senza sentire per questa operazione nessun affaticamento.

Scrivono e illustrano con piacere i vari testi, le filastrocche… nel quadernone e spesso li ricopiano al computer.

A volte scrivono direttamente con la tastiera, in modo particolare, i testi collettivi.

Grazie all'attività di videoscrittura, (specie quelli più insicuri, più lenti, che presentano maggiori difficoltà di concentrazione), scrivono con più sicurezza, migliorano l'attenzione, imparano a riflettere e a praticare l'autocorrezione (l'errore che non lascia traccia, come avverrebbe col sistema di scrittura normale, probabilmente, li rassicura e li incoraggia a continuare).

Alla lettura viene data la massima importanza; per aumentare il gusto di leggere, nei primi giorni di scuola, i bambini, accompagnati dall'insegnante di lingua, sono andati in libreria a scegliere i 36 libri di narrativa che erano già stati sistemati dal libraio, dietro consiglio dell'insegnante, in uno scaffale coloratissimo e invitante.

Entrare in libreria ha suscitato in loro una forte emozione. Ognuno ha scelto i libri di suo gradimento e li ha sistemati nella bibliotechina di classe.

Tutti hanno incominciato subito a leggere. Per mantenere nei bambini il gusto di leggere, abbiamo adottato la seguente regola: "Il libro che si legge deve piacere, altrimenti non c'è gusto e si può cambiare."

Oltre al titolo, quest'anno si impara a riconoscere il nome dell'autore, l'editore, l'indice..

Occorre anche imparare a custodire la bibliotechina e a cercare di vivacizzarla con alcuni slogan, disegni….

È importante segnare in un apposito quadernone personale, i libri letti e scrivere anche le recensioni: queste saranno trascritte al computer e andranno in rete, sia su Telescuola, che nel nostro libro. Questo fatto sta scatenando una gran voglia di finire di leggere il libro in poco tempo.

Per abituarli a pensare, ad immaginare diverse situazioni, a migliorare l'espressione orale, la proprietà di linguaggio…si esegue spesso l'attività de "La scatola di vetro": si sta tutti in silenzio, ad occhi chiusi…un bambino (da principio è l'insegnante) inizia ad immaginare di entrare dentro un "qualcosa" (potrebbe essere un oggetto, una persona, un muro, un mare, un bosco...) e verbalizza tutto quello che vede e che sente. Quando il primo ha finito, prende la parola un altro bambino…….e si va avanti finché non si ritorna alla realtà, nell'aula.

A questo punto si può anche scrivere e illustrare ciò che si è "visto" e si è "sentito" durante il viaggio immaginario.

Per invogliarli a scrivere si fa leva anche sul testo libero e sull'osservazione dell'ambiente che li circonda. Si effettuano molte uscite e ognuno rappresenta con disegni e parole ciò che lo colpisce.

S'inventano filastrocche, si creano molte rime, si inizia, come per gioco, il lavoro sulle figure retoriche.

Nell'aula si costruiscono: il primo vocabolario, la "fabbrica delle rime", l'angolo delle somiglianze (Es: le foglie gialle che cadono assomigliano a "una pioggia di stelle" o ad "una pioggia dorata"….)

Osservare l'ambiente vicino, (naturale e non) in ogni stagione ci servirà anche per il lavoro di scienze.

Impareremo a distinguere gli arbusti dagli alberi e a riconoscerne alcuni.

Scopriremo le tracce lasciate da qualche animale e…immagineremo cosa ha fatto e cosa starà facendo in questo momento….

Ricostruiremo un angolo di bosco all'interno della classe.

Ricostruiremo il percorso effettuato per arrivare al bosco…al castagneto ..(ed altri percorsi relativi alle passeggiate che si faranno...)

Sarà divertente inventare storie, creare situazioni fantastiche; smontare e ricostruire fiabe.

Chiameremo a scuola genitori e nonni per ampliare la raccolta di storie fantastiche e reali.

Realizzeremo per Natale, uno spettacolo, con l'aiuto dei genitori e dei nonni, che miri a valorizzare le tradizioni.

Inventeremo fiabe sonore con l'aiuto di un insegnante esperto di musica e realizzeremo infine, nel mese di maggio, uno spettacolo teatrale.

Si cercherà, quindi di far utilizzare dai bambini, in maniera armonica e coinvolgente l'uso di molti linguaggi.

Valutazione e autovalutazione

Questa esperienza consentirà agli alunni di uscire, sia realmente che in modo virtuale, dal chiuso della classe, di scoprire ciò che li circonda, di far conoscere a tutti i bambini del mondo **(attraverso la rete)** il loro paese, le feste, i loro nonni, le tradizioni, le ricette, i loro interessi, i loro lavori, i giochi, gli "amici" libri che vengono letti a scuola (nel laboratorio di lettura e negli spazi "buchi") e a casa, specie nei momenti di noia.

Questa piacevole e gratificante responsabilità li motiverà all'azione e accrescerà in loro la tendenza ad esprimersi e a comunicare, in essi appare già fortissimo l'intento di impegnarsi seriamente nella realizzazione di questo libro, per renderlo il più accattivante possibile e quindi piacevole per tutti quelli che lo leggeranno.

N.B: Il libro è in rete www.cadnet.marche.it/nostrolibro

PROGRAMMAZIONI ANNUALI DI STORIA NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO DI ARCEVIA

Istituto Comprensivo di Arcevia, Montecarotto, Serra De' Conti

Programmazione di storia per la classe II elementare

Insegnante: Maria Giuseppina Biancini

ASSI DEL CURRICOLO	CAPACITÀ ABILITÀ CONOSCENZE COMPETENZE	I CONTENUTI DELLA EDUCAZIONE STORICO-TEMPORALE IN CLASSE II
Formazione delle capacità operatorie: organizzazione spaziale: localizzazione, estensione, distanza. Organizzazione temporale: presente, passato, futuro, tematizzazione, fatti, eventi, periodo, durata, successione, contemporaneità, ciclicità, mutamenti, permanenze.	Sa collocare gli eventi delle sue esperienze di vita, nello spazio e nel tempo. Ha acquisito sicurezza nell'ordinare sequenze nel rispetto del PRIMA/DOPO- IERI/ OGGI/DOMANI Sa individuare i CICLI quotidiani, settimanali, stagionali, annuali. È consapevole che l'ordinamento cronologico è fondamentale per ricostruire e conoscere il passato. Sa ordinare in successione i principali avvenimenti della GIORNATA, della SETTIMANA, del MESE, dell'ANNO, di PIU' ANNI (7-8). Sa distinguere i FATTI dagli EVENTI: comprende l'evento come fatto significativo all'interno di un contesto. Riesce a scandire il tempo in PERIODI e a TEMATIZZARLI in base alle sue esperienze e a quelle dei compagni. Sa confrontare la propria storia con quella dei compagni e rilevarne CONTEMPORANEITÀ e differenziazioni nelle DURATE dei periodi evidenziati. Sa individuare le PERMANENZE e i MUTAMENTI confrontando i diversi periodi sulla striscia del tempo.	- Ricostruzione del periodo delle vacanze estive. - Ricostruzione del primo anno di scuola elementare. - Ricostruzione della storia personale.
Formazione delle abilità operative: costruzione di grafici temporali, tabelle, schemi, semplici mappe concettuali.	- Sa costruire semplici grafici temporali su scale diverse. - Sa tematizzare e collocare i fatti accaduti sulla striscia del tempo relativa al periodo preso in esame. (Retrospezione massima di 7-8 anni) - Riesce a costruire semplici mappe concettuali.	
Avvio alla competenza metodologica come acquisizione del metodo storiografico: capacità di compiere operazioni di ricostruzione del passato; capacità di organizzare temporalmente	Dopo aver scelto un argomento da studiare, l'alunno - sa collocarlo nello spazio e nel tempo; - sa tematizzarlo e, all'occorrenza, costruire una semplice mappa concettuale; - sa fare riferimento alle fonti consultate	

informazioni sul passato; capacità di operare con gli strumenti elementari della cronologia; capacità di lettura delle fonti "tracce" per ricavarne informazioni; comprensione delle misure cronologiche e dei termini cronologici convenzionali.	(testimonianze orali, quaderni, foto, diari, oggetti, certificati…) - è in grado di selezionarle nei diversi tipi: orali, scritte, iconografiche, materiali; -riesce ad organizzarle in maniera cronologica; -acquisisce l'abilità di leggerle e di ricavarne le informazioni (anche inferenziali) e i dati necessari per la conoscenza dell'argomento scelto; -riesce ad organizzare un testo storiografico facendo uso delle informazioni e dei dati forniti dalla ricerca.	
Formazione di competenze per la produzione testuale: ricostruire un fatto accaduto in un breve testo. Saper tematizzare e periodizzare i fatti accaduti organizzandoli in testi collettivi.	Sa elaborare (dapprima collettivamente e poi individualmente) un testo descrittivo e /o narrativo dopo aver ricavato dalle fonti, informazioni e dati relativi al periodo preso in questione.	
Avvio alla formazione di competenze metacognitive anche come acquisizione di un corretto metodo di lavoro: essere consapevoli che dietro ogni conoscenza storica c'è un'attività di ricerca. Comprendere l'importanza della tematizzazione, dell'uso delle fonti, dell'elaborazione delle informazioni, indispensabili per costruire conoscenze sul passato.	È consapevole che il passato è interessante e conoscibile; che non c'è storia senza attività di ricerca; che è necessario e indispensabile l'uso delle fonti per costruire una corretta conoscenza del passato.	
Costruzione della motivazione alla conoscenza del passato e allo studio della storia.	Sviluppa progressivamente curiosità e interesse per tutto ciò che è "passato". È motivato nella ricerca e desideroso di scoprire sempre più informazioni: ogni fase di organizzazione delle conoscenze costituisce il punto di partenza per le acquisizioni successive, poiché stimola riflessioni e produce nuove tensioni conoscitive.	

Istituto Comprensivo di Arcevia, Montecarotto, Serra De' Conti

Programmazione di Storia per la Classe III Elementare

Insegnante: Anna Maria Bordi

ASSI DEL CURRICULO	CAPACITÀ ABILITÀ CONOSCENZE COMPETENZE	I CONTENUTI DELLA STORIA
Formazione delle capacità operatorie: presente, passato, successione, contemporaneità, durata, periodo, fatto, evento, tematizzazione, datazione, cronologia, periodizzazione, mutamento, permanenza.	- Saper ordinare temporalmente le testimonianze e i fatti relativi alla storia di una o due generazioni precedenti, riferite alla famiglia del bambino (retrospezione di circa cento anni). - Saper ordinare sulla linea del tempo le tracce del passato locale. - Individuare le connessioni tra fenomeni contemporanei appartenenti allo stesso contesto e/o a contesti diversi. - Saper individuare la contemporaneità di fatti o periodi sulle fasce temporali. - Saper riconoscere sulla linea del tempo gli elementi durevoli e caratterizzanti (periodo). - Riuscire a datare e sistemare sulla linea del tempo le informazioni e i documenti relativi ad un periodo preso in esame. - Saper individuare i fenomeni permanenti nel periodo preso in esame (durata). - Acquisire la capacità di stabilire i criteri per la scansione del tempo in periodi (periodizzazione). - Saper individuare quale processo tra presente e passato (permanenze e mutamenti).	- Il proprio albero genealogico. - Il passato generazionale: genitori, nonni, bisnonni (retrospezione di circa cento anni). - Tema scelto del passato locale da indagare (retrospezione di circa cento anni): la piazza di Arcevia.
Formazione delle abilità operative: (Costruzione di grafici temporali, tabelle, schemi, semplici mappe concettuali)	- Saper organizzare temporalmente le conoscenze del passato. - Saper costruire semplici strisce del tempo tematizzate. - Saper costruire semplici grafici temporali . - Riuscire a costruire semplici mappe concettuali.	Differenze e analogie architettoniche tra diverse piazze: - La piazza di Filottrano(conoscenza attraverso Telescuola).
Avvio alla competenza metodologica come acquisizione del metodo storiografico: capacità di compiere operazioni di ricostruzione del passato; capacità di organizzare temporalmente informazioni sul passato; capacità di operare con gli strumenti elementari della cronologia; capacità di lettura delle fonti "tracce" per ricavarne informazioni; comprensione delle misure cronologiche e dei termini cronologici convenzionali,	- Comprendere il valore che assume il documento nel tempo. - Saper riconoscere e confrontare i vari tipi di documento. - Saper riconoscere e confrontare le diverse fonti storiche (scritte, orali, visive e architett.). - Arricchire il lessico con particolare riguardo all'acquisizione della terminologia specifica. - Saper organizzare un'intervista individuando gli elementi che interessano.	- La piazza del Campo di Siena (visita guidata): punto di partenza per la problematizzazione.
Formazione di competenze per la produzione testuale: Ricostruire un fatto accaduto in un breve testo.	- Saper elaborare un testo descrittivo e/o narrativo dopo aver riflettuto sulla linea del tempo.	

Saper tematizzare e periodizzare i fatti accaduti organizzandoli in testi collettivi.		
Avvio alla formazione di competenze metacognitive anche come acquisizione di un corretto metodo di lavoro: Essere consapevoli che dietro ogni conoscenza storica c'è un'attività di ricerca. Comprendere l'importanza della tematizzazione,dell'uso delle fonti,dell'elaborazione delle informazioni indispensabili per costruire conoscenze sul passato.	Avere consapevolezza che non c'è storia senza attività di ricerca. - Capire l'importanza dell'uso delle fonti per costruire una corretta conoscenza del passato.	
Costruzione della motivazione alla conoscenza del passato e allo studio della storia.	- Sviluppo progressivo della curiosità e dell'interesse, per tutto ciò che è 'passato'. Ogni fase di organizzazione delle conoscenze costituisce il punto di partenza per le acquisizioni successive, poiché stimola riflessioni e produce nuove tensioni conoscitive.	

ADOTTA UN MONUMENTO. UN CD-ROM MULTIMEDIALE

di Maria Teresa Rabitti

Scheda di presentazione

Cd multimediale Adotta un monumento. L'abbazia di S. Benedetto in Polirone. *Scuole elementari di S. Benedetto Po, Musei Civici Polironiani, Progetto Fondazione Pégase, Regione Lombardia*

Antefatto

Il progetto "Un monumento da adottare" nasce dalla volontà della Regione Lombardia-Direzione Generale Cultura e della Fondation Pégase di:

- promuovere e salvaguardare il patrimonio culturale,
- creare un coordinamento tra le iniziative già sviluppate nel territorio lombardo,
- favorire in particolare le attività tese al recupero e alla valorizzazione di beni culturali ed architettonici,
- sperimentare un "**progetto pilota**" capace di suscitare nei bambini e nei ragazzi una coscienza civica attenta al patrimonio locale ed europeo, alla sua conoscenza, salvaguardia, promozione, anche attraverso le nuove tecnologie multimediali.

L'idea del progetto viene presentata dalla Regione Lombardia e dalla Fondation Pégase nel 1997 non direttamente alle scuole, ma ai Musei Lombardi. Nel Mantovano aderiscono i Musei Civici Polironiani di S.Benedetto Po e il Museo Civico di Palazzo Te a Mantova.

Al Museo è affidato il compito di fare da promotore e coordinatore scientifico e organizzativo del progetto. Al preside della scuola media e alla direttrice didattica delle scuole elementari di S. Benedetto, il compito del coinvolgimento delle insegnanti e delle classi.

Come è nato il progetto

Il Cd rom é il risultato del lavoro di tre anni delle scuole elementari di S. Benedetto Po; vi hanno partecipato circa 200 alunni e 8 insegnanti. Per la stesura del progetto comune e la realizzazione didattica, con le insegnanti hanno operato due coordinatrici "esperte" in didattica della storia, esterne alla scuola.

Nel 1997-98 le insegnanti della scuola elementare avevano seguito un corso d'aggiornamento sulla didattica della storia, in cui avevano discusso di: senso della storia, rapporto tra storia e memoria, tra passato e presente, storia locale e storia generale, valore formativo della storia.

Al termine del corso si è presentata l'occasione di aderire al progetto Pegase "**Adotta un monumento".**

Tale progetto è diventato la palestra di sperimentazione della proposta didattica presentata nel corso precedente, l'occasione per capire come fare storia con i bambini, coinvolgendoli in prima persona nel processo di costruzione della loro conoscenza, nella consapevolezza che solo la conoscenza induce amore e rispetto per le cose e le persone, come richiedeva il progetto di adozione.

La ricerca e la produzione di testi e materiali hanno impegnato i primi due anni del progetto.
Il terzo anno si è proceduto alla realizzazione del cd-rom.

La necessità di trasferire in un linguaggio diverso (il cd-rom) tutta l'esperienza effettuata, da un lato ha creato nelle insegnanti l'esigenza di acquisire competenze specifiche in merito all'uso del computer e alla struttura di un ipertesto, e dall'altro ha costretto i bambini ad una revisione del lavoro.

Finalità

Le finalità del lavoro erano comuni a tutte la classi che hanno aderito al progetto:

a) far compiere agli allievi un'esperienza di ricerca storico-didattica che, ben inserita nel programma annuale, coinvolgesse le varie aree di insegnamento

b) far cogliere agli allievi quale funzione l'abbazia polironiana di S. Benedetto Po abbia svolto, per un lunghissimo periodo, nel territorio circostante, come sia stata un centro di preghiera, di produzione di cultura, un rifugio per i pellegrini, ma anche un centro di potere, un importante centro di produzione agricola, commerciale e di organizzazione dei lavori di bonifica del territorio.

c) Coinvolgere, oltre agli alunni, anche genitori, nonni, e la gente del paese.

Come si è proceduto

Dopo un'iniziale e comune riflessione con insegnanti e allievi su cosa significhi "adottare un monumento", si é proceduto alla definizione del tema unificante, dei vari sottotemi e dei lavori delle singole classi.

Ogni classe ha adottato un ambiente dell'abbazia, che è diventato il tema di studio:

- la piazza, luogo d'incontro e teatro delle manifestazioni più importanti del paese, oggi e nel passato;
- il campanile e, ad esso strettamente connesse, le varie sonorità delle campane, come elemento di aggregazione nell'ambito di una comunità civile o religiosa, ora come un tempo;
- la chiesa, luogo di preghiera e punto centrale della vita comunitaria del paese oggi come un tempo,
- i chiostri, la diverse strutture e le simbologie che essi richiamano, un tempo chiusi al mondo esterno, oggi utilizzati per attività culturali, sociali e turistiche;
- il refettorio, uno degli ambienti più caratteristici del monastero, ha permesso lo studio degli odori, dei sapori, dei suoni antichi e la scoperta, in alcune realtà odierne (ristoranti, erboristerie, ricette popolari, …) dell'antica sapienza dei monaci;
- la foresteria e l'infermeria, con ampie strutture accoglienti, hanno permesso di far rivivere i soggetti che in quei luoghi hanno vissuto in tempi diversi e lontani fra loro: monaci e pellegrini un tempo, le operaie di un bottonificio in tempi recenti. I documenti antichi e le interviste alle nonne del paese hanno così risvegliato le voci dei monaci, il brusio delle operaie e il rumore delle macchine del bottonificio.
- il territorio: un paesaggio disegnato dal Po, ricco d'acqua e di ampie distese di terra coltivata, nel corso dei secoli, e oggi. Conoscere la sua storia ha significato conoscere la storia dei corsi dei fiumi, ma soprattutto l'opera di bonifica e di risanamento iniziata dai monaci benedettini e continuata nel tempo, che ha trasformato boschi e terreni paludosi in fertili campi, protetti dalla furia delle acque.

Ogni gruppo ha concluso il suo lavoro producendo molti materiali: testi, disegni, foto, plastici, cartoline, calendari, poster.

Riflessioni sul metodo

La finalità dell'insegnamento della storia nella scuola di base, ampiamente dichiarata dai programmi in vigore, è saper leggere la realtà che ci circonda, saperla osservare con curiosità, saperla interrogare ponendo domande pertinenti, saper organizzare e interpretare le informazioni per costruire conoscenze storiche.

La metodologia della ricerca storico-didattica applicata allo studio di un monumento della propria città, si colloca perfettamente nella linea dei programmi.

La storia spesso è concepita da insegnanti e genitori come narrazione di eventi importanti lontani dalla vita quotidiana, mentre le tracce del passato con cui i bambini sono a contatto, richiedono, per la sola forza della loro imponente presenza e della loro permanenza, di essere lette e comprese: esigono uno sguardo educato che le affranchi dall'ovvietà in cui le relega appunto la loro appartenenza ad un contesto quotidiano.

Le strade, le piazze i monumenti, gli edifici di una città possono raccontare tante storie: la storia dei grandi eventi, di personaggi famosi, di principi e re, degli abati, delle istituzioni; ma anche la storia di uomini e donne semplici che hanno abitato quei luoghi, passeggiato per quelle piazze, per quei chiostri, per quelle stanze che ancora noi oggi percorriamo e abitiamo.

Si è privilegiato questo secondo aspetto della storia, cercando di ricostruire la vita materiale, la vita quotidiana di questo grande complesso abbaziale, dei monaci che la abitavano, guidati dalle regole monastiche di San Benedetto, e dei contadini, servi, coloni, terzaroli che hanno lavorato e bonificato queste terre e resa ricca l'abbazia.

Per comprendere l'importanza che l'abbazia di S. Benedetto ha avuto per tanti secoli, come centro di preghiera, di cultura, di produzione agricola, di scambio, si sono interrogati gli spazi aperti: la piazza, i chiostri, gli orti, le campagne, e gli spazi chiusi: il refettorio, l'infermeria vecchia e nuova, lo scriptorium, le celle, la chiesa.

La ricerca storico-didattica, così come è stata realizzata, ha tenuto conto di tre momenti essenziali:

- **a)** partire da ciò che l'allievo già conosceva dell'ambiente, della storia del paese, del monumento;
- **e)** formare gli strumenti per permettere all'allievo di costruirsi il sapere;
- **f)** permettere agli allievi di operare con quegli strumenti e produrre conoscenza.

L'analisi e lo studio hanno intrecciato il presente, il passato lontano e il passato più recente dei nonni che lavoravano nel bottonificio, l'antico edificio dell'infermeria.

Nel lavoro di ricostruzione storica sono stati consultati e analizzati documenti antichi e più recenti, testi storici, fonti orali, sonore, fonti iconografiche.

Il progetto "Un monumento da adottare", pur presentando le difficoltà e le smagliature tipiche di un progetto pilota, ha messo in luce come sia possibile avvicinare i ragazzi e la comunità locale (genitori, amministratori, cittadini) alla conoscenza del patrimonio culturale locale, nei confronti del quale si è giunti ad una maggiore fruizione e responsabilizzazione nell'ottica del recupero e del mantenimento per il futuro di quello stesso patrimonio.

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

di Annalisa Zannoni

N. B. La scheda relativa a quest'esperienza è già stata pubblicata sul Bollettino n.2 di Clio. Viene qui riproposta, con alcune modifiche, dopo la presentazione della bozza del CD-ROM, contenente la documentazione di tutte le attività del progetto, ai workshop del Convegno nazionale di Bellaria. La realizzazione del CD-ROM è in fase abbastanza avanzata e, di recente, ne è stato preparato un indice provvisorio.

Il Cd-rom è stato ideato e realizzato non solo come strumento di verifica e di valutazione del lavoro svolto, ma anche come contributo al dialogo e allo scambio di esperienze con le scuole e con i docenti interessati o già impegnati ad affrontare le innovazioni nella didattica della Storia.

IL PROGETTO

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

La presente comunicazione è costituita dalla **scheda** del progetto per l'a.s. 1999 -2000, riportata con alcuni adattamenti e corredata da brevi **note e informazioni sulle attività svolte e su quelle progettate per l'a.s. 2000-01.**

IPSIA 'Callegari' aggreg. a IPSSCT 'Olivetti' - **Ravenna** **A. S. 1999 - 2000**

LABORATORIO DI STORIA: 'MULTIMEDIALITÀ - INSEGNAMENTO DELLA STORIÀ

Tipologia
Didattica sperimentale

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

Coordinatore - Titolare del progetto
Prof. Annalisa Zannoni

Altri docenti impegnati nel progetto
Proff. Cropano, Mazzotti, Maffei, Barberis (Storia)
Proff. Venieri e Turrini (Multimedialità)
Prof. Gatta (Diritto e Economia) (disponibilità in relazione ai temi trattati)

Finalità

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

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

Obiettivi

Il laboratorio intende pertanto perseguire i seguenti obiettivi:

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

Modalità esecutive

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

NOTE

Vorrei mettere in evidenza solo alcuni aspetti del Progetto, fra i tanti che mi hanno colpito favorevolmente (N.B. le schede di valutazione sono inserite nel Cd-rom)

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

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

Progetti 2000-01 (inseriti anch'essi nel Cd-rom)

- Per l'anno scolastico 2000-01 il progetto è stato riconfermato all'unanimità, pertanto sarà riproposto con opportune modifiche e integrazioni in tutte le classi prime e seconde e sarà esteso anche nelle terze in forma sperimentale.
- La base teorica e metodologica del progetto è quella di Clio '92 e fra i moduli riconfermati per l'anno 2000 - 2001, ci sono le 'versioni' elaborate e sperimentate quest'anno de 'La solita Storia?' di B. Cei e E. Perillo, de 'Lo sviluppo industriale" di I. Mattozzi e del modulo sullo spazio geo - economico europeo di M. Gigli (pubblicato sui 'Viaggi di Erodoto', suppl.. al n.33), nonché spunti da altri materiali di Clio.
- Lavoreremo anche sui moduli Clio '92 delle organizzazioni politiche e giuridiche di P. Bernardi, del popolamento di G. Brioni e M. T. Rabitti e delle formazioni economiche e

sociali di D. Vascellaro adottati nelle prime e sul modulo di V. Guanci sulla crisi dello stato liberale e l'avvento del fascismo scelto per le terze.

- In una classe prima inoltre sarà sperimentato un curricolo interdisciplinare Storia - Diritto - Economia - Italiano, in cui saranno utilizzati i tre moduli di cui sopra e altri materiali, senza adottare il testo di Diritto in uso nelle altre classi, dove opera comunque la stessa insegnante.
- In alcune classi terze è prevista la sperimentazione del modulo sull'Africa subsahariana prodotto nell'ambito dei laboratori del corso 'Le storie degli altri' organizzato dall'IRRSAE - ER.
- Nelle classi seconde e terze verrà sviluppato il Progetto 'La dimensione europea nel percorso formativo' inserito anch'esso all'interno del Progetto del Laboratorio.

Per qualsiasi tipo di informazione o rivolgersi alla prof.ssa Zannoni presso Ipsia 'Callegari' - RAVENNA .:

E-mail: ipcallegari@provincia.ra.it Fax: 0544/422123

GUERRA E POPOLAZIONI CIVILI NEL NOVECENTO. PERCORSO DIDATTICO PER L'ULTIMO ANNO DELLA SCUOLA SUPERIORE

di Francesca Dematté

Si tratta di un'unità di storia del Novecento su doppia scala:

- storia generale
- storia locale.

La tematizzazione è focalizzata su aspetti di storia sociale e si sviluppa in tre sotto-temi:
la demografia, l'economia e la vita materiale.
I materiali di lavoro sono testi storiografici e documenti scritti.
Le attività coinvolgono un tempo scuola massimo di 12 ore, alle quali vanno eventualmente aggiunte alcune ore di lavoro extra-scolastico, e sono strutturate in modo da conseguire l'apprendimento attraverso l'operatività sui documenti, testi ed esercizi mirati a raggiungere abilità di:

- temporalizzazione
- spazializzazione
- spiegazione
- inferenza
- produzione testuale

Corredata di una verifica in ingresso e di una in uscita, con griglia per la correzione, si prefigge i seguenti obiettivi:

a) Conoscere i principali eventi dei conflitti mondiali del secolo XX, in particolare gli aspetti del coinvolgimento delle popolazioni civili nelle due guerre.

b) Cogliere la rilevanza del tema proposto nella storia del Novecento.
c) Saper cogliere i rapporti tra storia generale e storia locale.
d) Saper usare gli strumenti della ricerca storica.
e) Saper produrre testi storiografici.

Gli autori, tutti docenti di scuola media superiore, sono insegnanti della provincia di Treviso e, precisamente: Guido Andolfato, Francesca Demattè, Antonio Fossa, Giuliano Galletti, Antonella Lorenzoni, Franco Rizzi.

Il lavoro su CD rom, può essere richiesto direttamente ai professori in indirizzo
Antonio Fossa – antonio.fossa@tin.it
Francesca Demattè – francescadematte@libero.it
o al: Laboratorio di didattica della storia di Treviso – E-mail: labstory@mail.evo.it

Un contributo per la formazione dei quadri cronologici degli studenti italiani: mutamenti e permanenze nella storia mondiale

Clio '92
Casella Postale 2189 • 40100 Bologna Emilia Levante
e-mail: cliomail@tin.it