Il Bollettino di Clio

Periodico dell'Associazione *Clio '92*

Maggio 2002 - Anno III, n. 11

SOMMARIO

EDITORIALE

G. Cerini, *Appunto al Parlamento: scuola reale, scuola "legale". Un approccio bipartisan ma di alto profilo*

NOTIZIE

L'assemblea nazionale dei soci, Bellaria (RN), 2 marzo 2002

S. Maroni, *Il sito web di Clio '92*

B. Draghi, P. Panico, M. Vassallo, *Il convegno annuale di Euroclio*

Scuola estiva di Arcevia 2002

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

M. Ronconi (a cura di), *Materiali di Laboratorio. Dalla storia alle storie.Territorio e memoria storica. Esperienze di storia locale nella scuola di base*, Irrsae Liguria, dicembre 2000

S. Vitellaro, "La trasversalità con la Storia", in *Insegnare*, mensile del CIDI, n. 6/7, 2001

SPIGOLATURE

I docenti dell'Ipsctp di Civitanova Marche rispondono alla nostra nota sui programmi degli Istituti Professionali

SPECIALE PREMIO RIZZI

F. Dematté, *Borsa di studio "Franco Rizzi" : Un concorso, un premio, un seminario.*

G. Brioni – M. T. Rabitti, *"dacCapo" un itinerario fra memoria ricostruita, storia locale e passato del mondo* , di Giorgio Cavadi, S.M.S. "G. Cocchiera", modulo Ucciardone, Palermo

G. Cavadi, *"DacCapo. Un itinerario fra memoria ricostruita, storia locale e passato del mondo", ovvero Ivo Mattozzi e Clio '92 al carcere "Ucciardone" di Palermo*

L. Coltri, *Il Presente: noi il nostro tempo… la società in cui viviamo. un quadro della civiltà in cui vivono i bambini,* di Vincenza Matteucci, S. E. Thouar, Livorno

L. Coltri, *Evviva siamo in seconda. Le esperienze di formazione storica elaborata in un ipertesto in una classe di seconda elementare,* di Giuseppina Biancini, I.C. di Arcevia

G. Brioni – M.T. Rabitti, *Materiale didattico sulla scrittura della storia locale* di Maria Paola Zaino, S.M.S. "G. Pascoli", Bussi sul Tirino - Pescara

F. Trevisin Rizzi, *Sviluppo dell'industria e dell'artigianato nel territorio di Cagliari e provincia dall'Ottocento ad oggi,* di Milena Agus, IPSIA "Meucci" di Cagliari

G. Di Tonto*, Il Museo del castello di S. Giorgio*, di Ferrai, Guatelli, Stretti, ITIS "G. Capellini", La Spezia

CONTRIBUTI

B. Draghi, E. Perillo, *Dossier Formazione 2ª parte*

Direttore: I. Mattozzi

Redazione: G. Ghidotti, V. Guanci, C. Malta, S. Maroni, S. Rabuiti, L. Santopaolo

Clio '92

Casella Postale 2189 • 40100 Bologna Emilia Levante • e-mail: info@clio92.it

editoriale

APPUNTO AL PARLAMENTO: SCUOLA REALE, SCUOLA "LEGALE" UN APPROCCIO "BIPARTISAN", MA DI ALTO PROFILO

*di Giancarlo Cerini**

II processo di elaborazione della nuova proposta di riforma della scuola si presenta assai complesso e controverso, come abbiamo avuto modo di cogliere dalle prime analisi e valutazioni espresse nei contributi di questo *Notes* monografico. La vicenda, infatti, assume immediati risvolti politici facendo seguito ad un netto cambio di maggioranza parlamentare; inoltre, si intreccia con le insoddisfazioni per la precedente stagione di riforme, ma anche con le molte speranze ed energie che si erano messe in moto e che sarebbe ingeneroso non riconoscere. C'è dunque una scuola "reale", fatta di punti di eccellenza e di disponibilità all'innovazione, ma anche di resistenze e "minimalismi", di cui bisogna tener conto all'atto di delineare una diversa scuola "legale". Ogni disegno riformatore fatalmente si espone a queste turbolenze e lo si è visto bene nel passaggio tra iniziale elaborazione culturale (Commissione Bertagna) e successiva mediazione politica (disegno di legge Moratti). Molti commentatori hanno parlato di un accantonamento del documento Bertagna: non è difficile cogliere motivi di discontinuità tra il prodotto iniziale della commissione e le due successive stesure della proposta di legge.

Il disegno di legge in discussione è certamente il frutto di questo travaglio istruttorio non solo tra gli esperti, ma tra le stesse forze politiche di maggioranza. I malumori riguardano soprattutto il metodo ed i tempi troppo ristretti per la messa a punto *della* legge di delega.

Nel paese non si coglie ancora quel clima di condivisione sulle scelte di fondo che dovrebbe caratterizzare una riforma di così vasta portata. Sembra prevalere il "muro contro muro" della polemica politica, che è maturata su altri fronti (giustizia, lavoro, mass-media, ecc.), ma che ora lambisce anche l'idea che si ha della istituzione "scuola". Il testo del disegno di legge non aiuta a cogliere tutti gli impliciti del nuovo progetto di scuola, che è pur sempre un progetto di società. Il disegno di legge sembra la rassicurante riproposizione dell'attuale ordinamento (con pochi ritocchi), ma di fronte ad esso si sono levate opposte interpretazioni, vuoi di prevalente continuità con l'esistente o di totale svolta, rispetto all'impostazione della legge n. 30 del 10.2.2000. Spesso le motivazioni che animano i riformatori sono le medesime, anche se i protagonisti sono diversi.

Un travaglio nel travaglio riguarda poi il "peso" della proposta elaborata dalla Commissione Bertagna, che pure presentava motivi di indubbio interesse, anche se oscurati dal gioco incrociato dei veti e delle incomprensioni. Si può annotare, nel passaggio dall'uno all'altro dei documenti del Gruppo Ristretto di Lavoro, una evoluzione delle proposte e delle argomentazioni. Tra il settembre e il dicembre 2001 l'impianto complessivo dell'ipotesi non è stato modificato, ma certi aspetti sono stati sottolineati con maggiore criticità (fino a delineare un abbandono di scelte iniziali, come nel caso del discusso "credito formativo" per la scuola dell'infanzia o la riduzione della durata della scuola secondaria da 5 a 4 anni). Anzi, in alcuni passaggi dell'ultimo documento di sintesi (dicembre 2001) sembra trapelare una sorta di disincanto circa la concreta possibilità di realizzare il disegno di una riforma che andrebbe a toccare troppi interessi costituiti. Insomma, i docenti avrebbero questa particolare capacità di fare comunque e sempre "resistenza": ieri di fronte alle proposte dei ministri Berlinguer-De Mauro, oggi di fronte all'ipotesi del duo Bertagna-Moratti.

L'analisi deve essere necessariamente più articolata, perché quando sono in gioco le prospettive di sviluppo della scuola per i prossimi 10-15 anni (questi sono i tempi minimi di maturazione di una riforma strutturale nella scuola) occorre - di necessità - assumere un atteggiamento "bipartisan", che cerchi i punti di convergenza piuttosto che reiterare fin troppo facili posizioni di bandiera. I recenti esempi americani (di ampia intesa tra repubblicani e democratici sul progetto Bush di riforma della scuola *pubblica)* e spagnolo (di una riforma complessiva avviata dal socialista Gonzales e proseguita dal conservatore Aznar) dovrebbe spingere anche i governanti italiani verso possibili intese, senza farsi tentare dallo "stato di grazia" di una maggioranza "blindata" assicurata a priori.

Siamo altresì convinti che questa sia la richiesta che proviene dal mondo della scuola e degli insegnanti, che pretendono garanzie di continuità nelle scelte e stabilità negli impegni: la vita della scuola non può inseguire troppo da vicino il dibattito dell'ultimo momento o appassionarsi a qualche emendamento o comma di un disegno di legge, ma richiede certezze e convergenze sul ruolo che la società intende attribuire al sistema formativo in tempi medio-lunghi.

Certamente esistono oggi accese divergenze tra maggioranza ed opposizione nelle vicende della politica scolastica:

- sulle scelte iniziali del nuovo Governo (blocco della legge 30/2000, rallentamento dell'autonomia, sospensione dei progetti di innovazione nella scuola dell'infanzia, *spoil system* nelle nomine e negli staff, ecc.);
- sulle misure previste nella finanziaria (che al di là del dettaglio tecnico, prefigura una stagione all'insegna della riduzione di investimenti e di organici per la scuola statale);
- sui modi impropri di intervento (come il blocco di fatto della riforma dell'amministrazione scolastica o la riforma degli esami di Stato all'interno di una legge finanziaria).

Ma il dissenso sulla politica quotidiana non deve impedire una riflessione più argomentata, punto su punto, sulle proposte di riforma generale che sono state offerte all'attenzione dell'opinione pubblica (pur in modi che hanno lasciato poco spazio alle voci critiche). Le riforme destinate a rimanere nel tempo devono necessariamente scaturire da una lettura di ciò che la scuola ha "costruito" negli ultimi anni, e non possono essere percepite come troppo lontane o estranee alla cultura della scuola e dei suoi operatori. Lo stesso effetto "ottico" - presunto o reale - di distanziamento dalla scuola reale è stato uno dei limiti patiti dai progetti riformatori del precedente Governo (ci riferiamo, in particolare, all'idea di "scuola di base" entrata in crisi proprio per questo motivo).

Siamo convinti che nelle esperienze migliori tanti insegnanti esprimano una capacità di lavoro che va ben al di là di quanto viene "visto" dall'opinione pubblica e di quanto viene "riconosciuto" dai pubblici poteri. Abbiamo netta la sensazione che la scuola sia più avanti di quella che viene delineata negli attuali progetti di riforma. È da questo scarto che bisogna ripartire: dalle buone pratiche della *scuola dell'infanzia* (la scuola "più amata" dagli italiani e che non si può manomettere con troppa disinvoltura), dall'attuazione generosa della riforma della *scuola elementare* (e ora delle proposte di curricoli verticali negli istituti comprensivi), dalle sperimentazioni innovative dei curricoli delle *scuole secondarie* (e dal loro legame con il mondo della cultura e delle imprese), dai gruppi attivi di insegnanti impegnati nella *ricerca didattica e* professionale.

Il confronto con queste esperienze è un banco di prova decisivo per analizzare i segni di una riforma democratica (di ampliamento di nuove opportunità per tutti), pluralistica (di confronto tra le culture politiche, sociali, scientifiche presenti nel nostro paese), di qualità ed efficienza (e quindi di effettiva praticabilità). La mancata presa in carico di questo corpo vivo della scuola condannerebbe i nuovi progetti ad una palese sterilità. A causa di questa insensibilità, le riforme sulla carta, anche se pubblicate sulla Gazzetta Ufficiale, spesso non riescono a trasformarsi in riforme praticate nella realtà delle scuole, nelle classi, tra gli studenti e gli allievi.

Ma allora, quali sono le domande, le questioni, i nodi irrisolti che questo corpo "vivo" della scuola esprime e che vorrebbe porre ai decisori della scuola futura? Le abbiamo raggruppate in tre grandi aree: i punti controversi, i punti di condivisione, le questioni ancora aperte.

I punti controversi

Ci riferiamo alle questioni che più hanno animato il dibattito attorno al documento Bertagna ed al disegno di legge e sui quali le posizioni tra scuola reale e scuola legale sembrano ancora molto distanti. Analizziamo, allora, i passaggi più critici segnalati da molti operatori scolastici.

- Riduzione dell'obbligo scolastico a sole otto annualità rispetto alle nove attuali (anzi, lo stesso concetto di obbligo scolastico scompare) e anticipazione della scelta tra diversi canali di formazione a 14 anni, con la minaccia di un'ulteriore anticipazione "strisciante" nella fascia della scuola media.
- Differenziazione in tre filiere dei percorsi formativi dopo i 14 anni (licei, istruzione/formazione professionale, formazione in alternanza con il lavoro), caratterizzate da esiti qualitativamente diversi, che possono anticipare concrete gerarchie sociali (ad esempio, tra chi esercita ruoli dirigenziali e chi no).
- Concezione riduttiva della dimensione disciplinare delle conoscenze, come organizzazione in sé compiuta e chiusa dei saperi (impropriamente definita "secondaria"), trascurando gli aspetti formativi dell'incontro iniziale dei bambini con i sistemi simbolico-culturali (ridotto a mera evidenza senso-percettiva e impropriamente confinata nella "primarietà").
- Sottovalutazione dell'impianto culturale e "disciplinare" degli attuali programmi della scuola dell'infanzia (campi di esperienza), elementare (ambiti) e media (discipline) e della conseguente organizzazione del lavoro degli insegnanti; rischio di un ritorno, nella scuola primaria, ad un modello assai povero di team docente (negando di fatto il concetto di pluralità docente).
- Netta separazione tra una quota "tradizionale" del curricolo (gestita in termini di insegnamento frontale e senza nessun accenno alla compresenza) e quota "innovativa" (presentata come laboratorio didattico extracurricolare, ma affidata ad una totale aleatorietà di negoziazione con le famiglie e precarietà negli organici docenti).
- Approccio moralistico ai problemi della dispersione e delle difficoltà di apprendimento, visti quasi esclusivamente come debolezza dell'impegno e della volontà personali, a prescindere da un'analisi delle condizioni socio-culturali di appartenenza degli allievi e dell'adeguatezza dei contesti didattici predisposti dalla scuola.
- Vaghezza sulle fondazioni culturali degli eventuali nuovi piani di studio, silenzio sulla dimensione dei contenuti di conoscenza, enfasi sui meccanismi e procedure valutative standardizzate.
- Nessun ripensamento dei profili terminali della scuola secondaria superiore e del relativi percorsi curricolari, in relazione ad una ipotizzata riduzione (a 4 anni) della durata del corso di studi (rispetto agli attuali 5 anni) e scomparsa della funzione attribuita al biennio secondario obbligatorio nella legge 30/2000.

I punti di condivisione

Evidenziamo, ora, alcuni punti di interesse contenuti nei diversi documenti che stanno alla base delle nuove proposte e rispetto alle quali si potrebbero avviare momenti consensuali dì approfondimento, posto che esista l'effettiva volontà politica e tecnica del confronto e non, invece, la logica del doppio legame: il "punto e a capo" (della maggioranza), la "controriforma" (dell'opposizione).

- Una maggiore flessibilità nei percorsi formativi, sia nei curricoli scolastici (a tempo pieno o in alternanza con esperienze di lavoro), sia nelle tipologie (percorsi più esplicitamente culturali, altri più orientati verso settori professionali), sia nella differenziazione delle durate e dei titoli conseguibili, con meccanismi di integrazione e alternanza.

• La definizione di standard nazionali nel sistema delle certificazioni professionali e l'irrobustimento della filiera professionale, anche con sbocchi verso il sistema universitario e para-universitario.

• L'attivazione di meccanismi di riallineamento delle competenze degli allievi nella fase di ingresso alla istruzione superiore (universitaria e non), mediante moduli a durata variabile (fino ad un anno), cogestiti da scuola e università/formazione superiore.

• L'articolazione biennale del curricolo1, che rende possibile la differenziazione (interna ad ogni biennio) di percorsi, tempi, obiettivi e verifiche formative, con attenzione ai sistema di valutazioni diagnostiche/formative per una progettazione modulala sui bisogni della classe e degli allievi.

• La definizione di un'area irrinunciabile del curriculum, non negoziabile con l'utenza e con il territorio, relativa ai saperi fondamentali da proporre agli allievi.

• L'individuazione di filiere/indirizzi di istruzione secondaria caratterizzati da poche discipline, coese, coerenti e compatte (con una quota flessibile destinata non all'ampliamento, ma alla eventuale intensificazione del "core curriculum").

• II rinnovamento del sistema di formazione dei docenti, impegnativo ed esteso, largamente unitario e omogeneo, caratterizzato dall'equilibrio tra saperi disciplinari e saperi professionali, con un accesso agevolato e guidato alla professione (mediante tirocinio retribuito).

• II riconoscimento della continuità/coerenza del curricolo come principio ispiratore della formazione di base, nell'ambito di una auspicata generalizzazione dell'istituto comprensivo dai 3 ai 14 anni (questa ipotesi era abbastanza netta nel documento Bertagna, ma appare totalmente contraddetta dalle scelte del disegno di legge).

I nodi da sciogliere

Anche da questa sommaria ricostruzione emergono i molti nodi problematici che si profilano all'orizzonte delle riforme: questioni non decisamente affrontate neppure nelle precedenti ipotesi e fortemente eluse dal disegno di legge ora in discussione. Su tali questioni è più che mai necessario un approfondimento *bipartisan.* Se si condivide l'obiettivo di offrire opportunità diverse, ma di pari livello formativo; se si vuole valorizzare un approccio alla conoscenza più disinteressato e riflessivo (in tutti i settori: umanistico, scientifico, tecnologico); se si vuole dare impulso all'orientamento verso l'operatività, il saper fare, il legame con il mondo dei lavoro, ma senza prefigurare destini sociali immodificabili: in quali strutture scolastiche e formative tutto ciò può avvenire? Con quali relazioni tra i diversi sistemi? A che età ipotizzare una differenziazione di percorsi? Come considerare l'obbligo una forma di tutela di diritti e non di costrizione? Come coinvolgere i docenti in programmi partecipati di innovazione?

Rispondere a queste domande richiede il coraggio delle scelte e non l'elusione delle questioni. Ad esempio, è necessario riflettere apertamente sul significato e le conseguenze dell'uscita dal sistema scolastico/formativo a 18 o 19 anni (e quindi sull'opzione di 12 o 13 anni di istruzione/formazione). anche in relazione alle modifiche apportate di recente alla diversa durata dei curricoli universitari (il cosiddetto 3+2, che accorcia/allunga i percorsi universitari).

Nel caso di una condivisione "sociale" (come sembra) dell'uscita a 18 anni, occorre procedere ad una comparazione più approfondita tra vantaggi e svantaggi di una diversa durata del ciclo di base (8 o 7 anni) o del ciclo secondario (5 o 4 anni), in termini dì obiettivi formativi e assetti curricolari, di aumento/diminuzione di opportunità formative. La valutazione di impatto dovrebbe evidenziare, oltre ai sicuri vantaggi delle diverse opzioni, una preferenza per l'ipotesi che meglio consenta di recuperare risorse, ma anche di valorizzare (e non mortificare) competenze, motivazioni e impegni dei docenti eventualmente eccedenti nel settore destinato alla "contrazione".

Occorre poi evitare che il mancato scioglimento dei nodi ai piani "alti" del sistema si rovesci sui piani "bassi" (scuola dell'infanzia e scuola elementare) attraverso la proposta di un anticipo "facoltativo" nella frequenza che può raccogliere facili consensi tra gli utenti (i genitori), ma che rischia di innestare un "doppio canale" (i "veloci" ed i "lenti") fin dai primi anni delle elementari.

Nella scuola dell'infanzia sarà poi il caso dì prestare attenzione alle condizioni per la sua espansione, la qualificazione del contesto educativo, l'integrazione tra diverse tipologie di gestione con garanzia di standard verificati pubblicamente. L'apertura a bambini dì età più ridotta (due anni, due anni e mezzo) richiederebbe una tale quantità di attenzioni e di risorse (rapporti numerici ridotti, *restylìng* di ambienti e strutture, riqualificazione del personale, ecc.) da non poter essere presa alla leggera e magari applicata alla chetichella durante la prossima estate.

Sul versante del primo ciclo di istruzione, sì può ipotizzare una "moratoria" attorno all'idea di scuola di base, da utilizzare con un periodo di sperimentazione pluriennale, mediante incentivi e sostegni adeguati, con il coinvolgimento degli enti locali, che porti ad una generalizzazione dell'istituto comprensivo come ambiente idoneo a realizzare un curricolo verticale coordinato, nel quale il principio dell'individualizzazione didattica e della personalizzazione dei percorsi deve avere come finalità la sostanziale equivalenza dei risultati e non la precoce discriminazione.

E poi ci sono gli insegnanti... i grandi dimenticati dai progetti di riforma di questi anni.

Chi lancia ipotesi di riforme strutturali deve avere l'onere (pena l'insuccesso dell'operazione) di prospettare in modo esplicito i vantaggi connessi alle riforme proposte, in termini di sviluppo professionale e di condizioni giuridiche ed economiche per i docenti, oltre che di qualità degli ambienti scolastici (strutture, tecnologie, ecc.). L'investimento sulla formazione dei docenti va tradotto non certo in burocratici e generici piani di aggiornamento, ma in un sistema permanente di opportunità offerte ai docenti ed alle scuole, nell'ottica di strutture di supporto/consulenza alla didattica (reti e centri risorse) e di sostegno alla crescita individuale dei docenti (ad esempio, sotto forma di *credit* card formative, cioè di rimborsi finanziari ad *personam o* di tempo di lavoro *liberato).*

Leggi e contratti dovrebbero poi sanzionare il riconoscimento di un profilo dinamico e unitario della funzione docente, "pesando" meglio i diversi impegni professionali, il lavoro "sommerso", le responsabilità assunte all'interno della scuola. La scuola dell'autonomia può essere l'occasione per stimolare nuove funzioni e nuove responsabilità, oltre a quella centrale e decisiva dell'insegnamento, in ordine alla ricerca didattica, ai sistemi di autovalutazione, ai rapporti con il territorio, alla cura degli ambienti didattici.

**per gentile concessione dell'autore*

in G. CERINI - M. SPINOSI (a cura di)*, Riforma della scuola. La nuova proposta.* Notes 3*,* Napoli, Tecnodid Editrice, 2002, pag. 129-135.

Notizie

VERBALE DELL'ASSEMBLEA NAZIONALE DEI SOCI BELLARIA (RN), 2 MARZO 2002

Il giorno 2 marzo 2002, alle ore 9.30, nella sala dell'hotel Splendid in Bellaria (Rimini) si riunisce l'Assemblea Nazionale dei soci dell'Associazione "Clio '92".

Sono presenti i soci la cui firma compare nell'elenco allegato che costituisce parte integrante del presente verbale.

Presiede Vincenzo Guanci, della segreteria dell'associazione, che illustra l'o.d.g.:

1. relazione del presidente dell'associazione sulle questioni centrali della didattica della storia;
2. presentazione del sito web dell'associazione;
3. presentazione e discussione di emendamenti allo Statuto;
4. presentazione e discussione di emendamenti alle tesi sulla didattica della storia;
5. approvazione del conto consuntivo 2001 e indicazioni per il programma di lavoro 2002;
6. determinazione della quota d'iscrizione annuale;
7. varie ed eventuali.

Curano il verbale della riunione Paolo Bernardi e Germana Brioni, della segreteria dell'associazione.

1.

Il presidente dell'Associazione Ivo Mattozzi tiene la relazione scientifica d'apertura dell'assemblea illustrando le questioni centrali della didattica della storia. Una sintesi della relazione è pubblicata su questo "Bollettino di Clio".

2.

Paolo Bernardi illustra l'architettura del sito web dell'Associazione (curato da Stefano Maroni) che sta per essere attivato all'indirizzo www.clio92.it. Segue dibattito con suggerimenti per migliorarne la funzionalità e l'efficacia.

3.1

Viene proposta dalla segreteria dell'associazione la seguente modifica allo Statuto:

Il secondo capoverso dell'art.1 che attualmente recita:

"Gli eventuali utili conseguiti nel corso delle attività dell'associazione non vengono distribuiti, ma sono utilizzati per il raggiungimento delle finalità istituzionali dell'associazione. In caso di scioglimento..."

viene sostituito dal seguente:

"Le plusvalenze che dovessero emergere alla fine di ogni esercizio verranno accantonate in apposito fondo da utilizzarsi per il raggiungimento delle finalità istituzionali dell'associazione.
Eventuali minusvalenze di un esercizio dovranno essere ripianate nel corso dell'anno successivo.
In caso di scioglimento..."
La proposta viene messa ai voti e approvata all'unanimità.

3.2

Il presidente Ivo Mattozzi chiede una modifica allo Statuto che consenta di acquisire la qualifica di socio senza necessariamente far parte di un Gruppo di Ricerca.
Dal conseguente dibattito, in cui intervengono parecchi soci, emergono le seguenti proposte:

a.
il terzo comma dell'art. 4 viene sostituito dal seguente:
"La domanda scritta di ammissione all'associazione va indirizzata ad un Gruppo di ricerca, che la inoltrerà al Comitato Direttivo.
Qualora non sia possibile indirizzare la domanda ad un Gruppo di ricerca essa può essere indirizzata direttamente al Comitato Direttivo."

b.
il punto b) del quinto comma dell'art. 4 viene abrogato.
Il testo è quindi sostituito dal seguente:
"La qualifica di socio si acquisisce:
a) con l'accettazione della domanda di iscrizione all'Associazione
b) con il pagamento della quota sociale di autofinanziamento annuale stabilita dall'Assemblea dei soci."

c.
sostituire il testo dell'art. 4 con quello dell'art. 5
sostituire il testo dell'art. 4bis con quello dell'art. 4 e numerarlo con il n. 5
sostituire il testo dell'art. 5 con quello dell'art. 4bis e numerarlo con il n. 5bis.

Le tre proposte, per la loro coerenza interna, vengono messe ai voti in blocco; sono approvate a maggioranza.

4.1

Bernardo Draghi avanza la seguente proposta di modifica al testo delle Tesi sulla didattica della storia:
sostituire ovunque nel testo la parola "insegnamento" con "insegnamento/apprendimento"
La proposta viene messa ai voti e approvata all'unanimità.

4.2

Il presidente Ivo Mattozzi propone di modificare ovunque nel testo delle Tesi sulla didattica della storia la denominazione dell'Associazione da "Associazione di Gruppi di Ricerca sull'insegnamento della storia" in "Associazione di insegnanti e ricercatori sulla didattica della storia".
La proposta viene messa ai voti e approvata a maggioranza

4.3

Ernesto Perillo propone i seguenti emendamenti alle Tesi sulla didattica della storia:

Emendamenti

4c. (da inserire alla fine del punto)

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

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

5a. Un curricolo che valorizzi la soggettività

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

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

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

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

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

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

5b. Affettività e curricolo (nuovo titolo) (stesso contenuto dell' ex 5a)

5c. Il rafforzamento etc…."

Si apre un ampio dibattito con la partecipazione di numerose persone, con la presentazione di emendamenti agli emendamenti di Perillo, molti dei quali accolti e fatti propri da Perillo stesso, altri ritirati, altri mantenuti.

Al termine del dibattito, vengono messe ai voti i seguenti emendamenti alle Tesi:

a.

4c. (da inserire alla fine del punto)

"il quinto principio: la modularità come criterio di realizzazione del curricolo. Ne consegue la possibilità di articolare i percorsi di insegnamento/apprendimento secondo configurazioni e sequenze molteplici, in grado di rispondere ad esigenze formative differenziate e favorire la costituzione di conoscenze e competenze a diversi livelli di complessità."

L'emendamento viene messo ai voti; è approvato a maggioranza.

b.

E. Perillo propone un diverso titolo del punto 5: "Soggettività e storie"

Il dibattito su questo punto segnala l'intervento di Luciana Coltri che propone la conferma del titolo "Affettività e curricolo", l'inserimento di una nuova Tesi 5a dal titolo "un curricolo che valorizzi la soggettività" contenente l'emendamento Perillo, il nuovo titolo "affettività e curricolo" alla Tesi 5b,

la nuova numerazione "5c" all'attuale Tesi 5b.

L'emendamento viene messo ai voti; è respinto a maggioranza.

c.

E. Perillo propone il seguente emendamento alla tesi 5a "Un curricolo che valorizzi la soggettività":

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

La soggettività di docenti e studenti costituisce la condizione inevitabile di ogni apprendimento significativo.

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

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

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

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

L'emendamento viene messo ai voti; è approvato a maggioranza.

d.

Viene messo ai voti l'emendamento proposto da Luciana Coltri di cui al suddetto punto b; cioè:

l'inserimento della nuova Tesi 5a testé approvata dal titolo "un curricolo che valorizzi la soggettività" contenente l'emendamento Perillo, il nuovo titolo "affettività e curricolo" alla Tesi 5b, la nuova numerazione "5c" all'attuale Tesi 5b.

L'emendamento viene approvato a maggioranza.

4.4

La presidenza mette in discussione la seguente proposta pervenuta da Giorgio Cavadi di "Tesi sull'insegnamento delle storie nei corsi universitari di formazione degli insegnanti" :

"La costituzione delle SISS, ovvero l'attività di futuri corsi di formazione egli insegnanti permetterà finalmente di definire in maniera omogenea sul piano nazionale il profilo d'uscita dell'insegnante di storia. A tal fine appaiono irrinunciabili tre questioni:

1. La necessità di procedere ad un'azione di compensazione della troppo variegata preparazione pregressa nei confronti della disciplina sul piano dei contenuti, cioè lavorare per un'alfabetizzazione di fondo di un nucleo di saperi di base essenziali per la formazione degli insegnanti di Storia. Troppo differenti sono i percorsi accademici che hanno portato alla costruzione del sapere storico dei laureati troppo spesso afflitta da vuoti anche importanti, specie in rapporto alla storia contemporanea. Non dimentichiamo che per maneggiare la disciplina nella costruzione e nell'attuazione del curricolo, occorre possederne una conoscenza salda, quanto meno nelle sue scansioni generali. Questo di frequente non è.
2. Occorre definire un chiaro profilo di conoscenze epistemologiche in merito a: sintassi della disciplina; trattazione delle fonti; rapporto fra lo storico e il documento; rapporto fra lo storico e il suo tempo (insomma "Sei lezioni sulla Storia" di Carr + "Storia e memoria" di Le Goff) e quanto altro non induca a pasticciare con la conoscenza storica.
3. Occorre definire una piattaforma condivisa degli aspetti cognitivi, metodologici e procedurali necessari all'insegnamento/apprendimento della disciplina, essenziali per costruire percorsi non di semplice trasmissione di contenuti, ma di vera strutturazione di competenze.
4. Occorre, infine, dichiarare esplicitamente i caratteri di una nuova storiografia scolastica, che per forza di cose è assolutamente altra cosa rispetto alla storiografia esperta (che è semmai oggetto del 1° punto). Il profilo d'uscita del docente deve confrontarsi non più con il sapere esperto, ma con il sapere insegnato".

Il presidente Ivo Mattozzi si dichiara d'accordo con l'esigenza di elaborare una o più tesi sull'insegnamento delle storie nei corsi universitari di formazione degli insegnanti, come, del resto, egli stesso aveva proposto per e-mail ai soci nelle settimane precedenti quest'assemblea. Propone, a questo fine, di considerare la proposta di Giorgio Cavadi come primo contributo all'elaborazione, e di dare mandato al Comitato Direttivo di procedere alla redazione della/e tesi da sottoporre successivamente all'assemblea nazionale.

La proposta viene approvata all'unanimità.

5.

Lina Santopaolo illustra il conto consuntivo relativo all'anno 2001, allegato al presente verbale. Presenta inoltre il "conto impegni" relativo all'attività ordinaria dell'associazione per il 2002, allegato al presente verbale.

Viene messo ai voti il conto consuntivo 2001, che viene approvato all'unanimità.

Successivamente vengono presentate e discusse alcune proposte per il programma annuale 2002. Al termine del dibattito vengono consegnate al Comitato Direttivo le seguenti indicazioni:

- l'associazione considera di propria rilevanza istituzionale la "scuola estiva di Arcevia" che ogni anno, nell'ultima settimana di giugno, organizza in collaborazione con l'Istituto Comprensivo di Arcevia, il Comune di Arcevia, l'Istituto per la storia del movimento di liberazione nelle Marche di Ancona, il Provveditorato agli Studi di Ancona, l'IRRE-Marche; anche per l'edizione di quest'anno l'associazione parteciperà attivamente all'organizzazione e ne curerà la direzione scientifica;
- tra fine agosto e primi giorni di settembre si terrà un corso di formazione per formatori "Clio '92" nel quadro della più generale azione di formazione di una sorta di "albo dei formatori di "Clio '92", iniziata con il corso tenutosi l'8 e il 9 dicembre 2001 a Bellaria;
- si postula una prima conclusione delle attività dei Gruppi di ricerca in atto; si indica in un seminario, da tenersi possibilmente nei giorni 1-2-3 novembre 2002, la presentazione ai soci dei risultati raggiunti;
- sarebbe piuttosto utile alla diffusione del rinnovamento per la didattica della storia un convegno aperto a soci e non soci sulla scrittura del testo storico-didattico, affrontando le questioni a partire dai materiali prodotti dai gruppi di ricerca;
- nel caso venisse accettata da Euroclio la nostra proposta di organizzare in Italia l'assemblea annuale di Euroclio 2003 a cura della nostra associazione, risulta chiaro che questo diventerebbe uno dei più, se non il più, rilevante impegno di "Clio '92" per il prossimo anno sociale;
- abbinare alla prossima assemblea nazionale dei soci un seminario su uno dei temi importanti e di attualità della didattica della storia
- preparare la prossima edizione del Premio "Franco Rizzi".

6.

Nel dibattito sulla determinazione della quota annuale di iscrizione tutti gli intervenuti hanno sottolineato la necessità di procedere ad un ritocco in aumento della quota per far fronte alle crescenti spese di funzionamento ordinario dell'associazione:

- la costruzione, la manutenzione e la gestione del sito web
- la stampa e la diffusione dei "Quaderni di Clio"
- l'iscrizione a Euroclio
- la ristampa delle Tesi sulla didattica della storia
- le spese telefoniche e postali
- le spese per le riunioni della segreteria e del comitato direttivo
- le spese per iniziative tendenti a diffondere e dibattere le proposte dell'associazione
- le spese per la realizzazione del programma annuale indicato, tra cui si segnala per la rilevanza dell'impegno, l'organizzazione dell'Assemblea Annuale di "Euroclio".
-

A conclusione del dibattito, fermo restando la nuova quota decorre dal 4 marzo 2002, a conclusione dell'assemblea nazionale e del seminario ad essa abbinato, vengono messe ai voti:
la proposta di aumento della quota a 35 euro
la proposta di aumento della quota a 40 euro

Viene approvata a maggioranza la seconda proposta.
Pertanto la quota annuale d'iscrizione viene fissata in 40 euro.

7.

I soci Maurizio Cuccu e Giulio Ghidotti chiedono che l'associazione, in primo luogo con i suoi organismi direttivi, si impegni nella costituzione di Gruppi Territoriali "Clio '92", che agiscano in autonomia assumendo iniziative coerenti con le finalità statutarie della ricerca, della sperimentazione, della formazione e per la diffusione delle Tesi sulla didattica della storia.

Sulla questione nasce un dibattito che vede parecchi interventi.
La presidenza propone di rinviare al Comitato Direttivo la questione. La proposta viene accettata all'unanimità.

Alle ore 13.30 la presidenza dichiara chiusa l'assemblea ordinaria dei soci relativa all'anno sociale 2001-2002.

LE QUESTIONI CENTRALI DELLA DIDATTICA DELLA STORIA

sintesi della relazione di Ivo Mattozzi e del successivo dibattito avvenuto in occasione dell'Assemblea Nazionale dei soci di Clio '92 a Bellaria il 2marzo 2002

a cura di Gianluigi Orsoni

La relazione è stata costruita sull'esigenza di affrontare e discutere alcune questioni sulla didattica della storia particolarmente importanti e significative.

Mattozzi è partito chiedendosi come l'Associazione possa offrire alla scuola italiana soluzioni che incidano sulla qualità dell'insegnamento della storia; ovvero quali siano i problemi, anche relativi al curricolo delle operazioni cognitive, non chiariti e/o non ben definiti all'interno dell'associazione, che rendono ancor più complesso l'aggiornamento didattico degli insegnanti.

Ha quindi proposto la seguente mappa dei problemi:

1. CURRICOLO
   Ricerche storico-didattiche
   Come rendere significative le conoscenze?
   Quadri di civiltà: come? quanti? quali?

2. PROCESSI DI TRASFORMAZIONE
   Temi e problemi: quali e quanti? come?
   Confronto di interpretazioni
   Uso delle conoscenze storiche

3. STORIA LOCALE

4. LA QUESTIONE DEI TESTI E DEGLI STRUMENTI

5. QUESTIONI RELAZIONALI E SAPERI

6. QUESTIONE DELLA FORMAZIONE INIZIALE A LIVELLO UNIVERSITARIO

SUL CURRICOLO

È una questione presente specialmente negli Istituti Comprensivi dove l'elaborazione dei curricoli avviene spesso in maniera 'ingenua' perché si pensa sia sufficiente volerla e avere delle disponibilità da parte degli insegnanti e della dirigenza scolastica. Compito dell'Associazione è chiarire e rendere possibile l'elaborazione di esempi-modelli di curricolo da offrire alle scuole, che poi li adatteranno alle loro specifiche realtà.

Il curricolo sarà al centro del corso di base che l'Associazione organizzerà nel prossimo giugno ad Arcevia, dove bisognerà arrivare con elaborazioni curricolari da presentare ai partecipanti.

Ricerche storico-didattiche

Le ricerche storico-didattiche costruite ai primi livelli (per i bambini) devono produrre conoscenze significative, cioè diventare patrimonio da usare nel seguito del curricolo. Ad es., la storia personale e della classe non sarà fatta in maniera aneddotica, ma in modo da rendere i bambini consapevoli di far parte di una generazione di persone che condividono le stesse esperienze e che il mutamento sociale non è dato da una singola ricorrenza ma coinvolge un gruppo sociale; sarà fatta cioè per avere delle generalizzazioni che poi potranno confluire nel quadro della civiltà attuale. La storia personale sarà significativa se tematizzata in modo da sostenere una "generalizzazione generazionale": dalla storia personale dei bambini alla storia della generazione dei bambini.

Per quanto riguarda la questione dei bambini immigrati, si può cominciare ad affrontare il problema cercando di recuperare annotazioni, informazioni, racconti per costruire un altro quadro, quello della generazione dei bambini nei paesi d'origine (es.: come i bambini tunisini vivono in Tunisia, cioè costruire una storia della generazione dei bambini tunisini) e impostare così il confronto.

Anche la storia locale deve produrre conoscenze significative, spendibili nell'ambito del curricolo. Una ricerca storico-locale deve riguardare il territorio, costringere a fare i conti con l'organizzazione spaziale dei fenomeni e con le fonti del territorio diventando così conoscenza del territorio.

Quadri di civiltà

Teorizzati da più di dieci anni, inseriti nel curricolo, i QdC non sono mai stati affrontati come un problema, non ci si è preoccupati delle procedure, dello sviluppo dell'insegnamento attraverso QdC.

E' importante porre due questioni:

1. la concettualizzazione dei QdC. Descrizione di tratti caratteristici della vita collettiva di un gruppo umano in uno spazio-tempo definito. Ogni volta che non c'è una descrizione ma una narrazione (di come il gruppo umano si è modificato nel corso del tempo) si esce dal QdC. Brusa li intende come modelli di forme di vita collettiva (cacciatori, raccoglitori, ecc.). I QdC devono essere un 'catalogo' rappresentativo delle diverse parti del mondo, se vogliamo che i bambini escano dalle elementari con una certa concezione del passato storico del mondo.
2. Quanti/quali/come costruirli. La descrizione può essere piatta (generica) o significativa, che costruisce modelli concettuali nella mente del bambino. Ad es., far capire come certi tratti particolari di una civiltà siano una risposta a certe caratteristiche dell'ambiente, costruendo così conoscenze significative e trasferibili in altri contesti. Studiare un gruppo umano della steppa asiatica significa individuare caratteristiche ambientali che consentono l'accoglienza di un determinato gruppo; il cavallo, il cammello, il dromedario diventano elementi significativi nella vita nomadica. Altro esempio: rapporti tra gruppi umani (nomadi che scambiavano con i sedentari o nomadi che attaccavano i sedentari).

Descrizioni significative sono, ad es., quelle contenute nell'opera di Toynbee "Il racconto dell'uomo": di esse bisognerebbe fare un'antologia.

È necessario trovare testi per re-imparare la storia e renderli più adeguati agli studenti.

SUI PROCESSI DI TRASFORMAZIONE

Sono questioni riguardanti principalmente l'istruzione secondaria.

Temi e problemi

Quali e quanti? come? Per la scuola media: si tratta di affrontare la questione dei nuclei fondanti della cultura storica dei ragazzi; per la secondaria superiore: confronto di interpretazioni e uso delle conoscenze storiche

Processi di trasformazione

Il problema da risolvere è quello della gestione delle informazioni; la selezione necessita di un criterio. Partendo dall'indice, a volte eliminiamo argomenti, ma operare così significa semplicemente omettere senza ristrutturare. Invece di puntare sulla sequenza dettagliata dei fatti, bisogna definire un processo di trasformazione, attraverso un percorso rapido che illustri il mutamento generale attraverso periodizzazioni che partano da una tematizzazione. Per tematizzare la trasformazione bisogna renderla esplicita, mentre solitamente il manuale la lascia implicita o la tratta in modo evocativo. In questo modo si riuscirà a 'perimetrare' il territorio, cioè i contenuti disciplinari, a ridurre la quantità delle informazioni da dare ai ragazzi fornendo loro quadri cronologici di riferimento. Si può pensare ad una scrittura collaborativa da parte degli studenti che, ad es. con mezzi informatici e utilizzando vari testi, producono il loro testo.

Confronto di interpretazioni e uso delle conoscenze storiche

È necessario insegnare agli studenti a ragionare, far loro comprendere che la storia costruisce conoscenze attraverso la ricerca e il confronto. La storia non è una scatola chiusa, ma va elaborata continuamente; gli adolescenti devono avere l'occasione per ragionare sui problemi storici attraverso l'elaborazione, nella dinamica del conflitto delle interpretazioni.
L'uso delle conoscenze storiche è fondamentale nella formazione culturale e professionale dei ragazzi.
La storia come costruzione continua e la capacità di uso delle conoscenze storiche possono essere considerati gli obiettivi fondamentali del curricolo.

SULLA STORIA LOCALE

È un problema trasversale, affrontato in vari corsi d'aggiornamento.

Al di là di una sua collocazione episodica, deve far parte in maniera significativa del curricolo, di cui diventerà in futuro elemento strutturale (regionalizzazione di parte del programma).

SULLE QUESTIONI RELAZIONALI (AFFETTIVE) E I SAPERI

È il rapporto insegnante/allievo: contro la tendenza a pensare che le relazioni siano tutto e contro la concezione che i saperi siano contenuti da trasmettere.

SULLA QUESTIONE DELLA FORMAZIONE INIZIALE A LIVELLO UNIVERSITARIO

La storia è inserita in modo poco appropriato dentro i corsi di formazione per insegnanti di scuola dell'infanzia ed elementari; inoltre nelle SISS i laboratori e i corsi di didattica della storia sono spesso tenuti da incompetenti della didattica disciplinare.

Si pone il problema del sapere storico degli insegnanti: i laureati che insegnano storia hanno solitamente una preparazione culturale-storiografica poco adeguata all'insegnamento.

DIBATTITO

Ernesto Perillo richiama l'attenzione sull'educazione degli adulti (EDA) che è, a suo avviso, una questione prioritaria; secondo la ricerca dell'ex CEDE, in Italia si contano 30.000.000 di analfabeti 'funzionali', di cui una parte sono soggetti con scolarità medio-alta.

La comunità europea parla da tempo di 'società della conoscenza'. Tra gli itinerari proposti a livello nazionale vi è la direttiva 22, che parla di aree di alfabetizzazione funzionale; un'area è quella geo-storico-sociale: ma le indicazioni sono generiche e le esperienze variegate.

La discussione sull'EDA sconvolge il quadro di riferimento scolastico e pone le vere questioni di 'frontiera' (si pensi all'educazione interculturale).

Riguardo alle questioni relazionali e dei saperi precisa che ancorare la mediazione didattica alla sola cognizione non funziona; è importante un approccio che metta in una posizione di vantaggio le relazioni rispetto ai saperi.

Per *Albertina Chiodi* il rapporto storia/intercultura/bambini stranieri rende urgente la revisione, la riscrittura dei curricoli; non c'è materiale per i bambini immigrati (tranne la fonte orale o la disponibilità dei genitori a far conoscere la loro realtà d'origine) e si pone il problema delle fonti sul loro passato.

Per *Giuseppe Di Tonto* un problema importante è quello legato alla scrittura (testi storico-didattici, manuali, testi di studenti). Ricorda a questo proposito il progetto "Multiverso" dell'IRRE-Toscana, scrittura ('collaborativa') di un ipertesto in rete sul problema del tempo cui partecipano più studenti è un esempio che tocca la dimensione cognitiva della scrittura e anche la sua dimensione sociale, in un momento in cui tale dimensione è un po' trascurata.

Ricorda infine che l'aspetto professionale del docente non può essere l'unica finalità della nostra associazione: è necessario riflettere sul ruolo del docente nella dimensione socio-politica attuale.

IL SITO WEB DI CLIO '92

di Stefano Maroni

Come molti di voi già sapranno, il sito dell'Associazione è online all'indirizzo www.clio92.it.

Il progetto originario, contenente le linee guida per lo sviluppo del sito, fu elaborato da Giuseppe di Tonto. Una prima versione del sito venne realizzata da Daniele Priori.

Il sito web di Clio '92 ha la sua origine, da un lato, nell'urgenza di intensificare il rapporto tra i soci, offrendo uno strumento che possa affiancarsi al Bollettino e quindi contribuire alla circolazione di progetti ed esperienze, dall'altro, nell'esigenza di garantire la necessaria visibilità all'Associazione, consentendo il reperimento, il più agevole possibile, delle informazioni essenziali per comprenderne peculiarità e finalità (cfr. Vincenzo Guanci, "Due anni di Clio '92", in *Il bollettino di Clio*, marzo 2001, anno II, n. 5).

A parte gli obiettivi facilmente desumibili da quanto appena detto, il punto di partenza è stato il tentativo di identificare i destinatari ideali del sito per poter procedere, sulla base delle ipotesi così formulate, ad un'adeguata selezione dei contenuti da proporre e alla definizione dell'architettura informativa e dei criteri di realizzazione dell'interfaccia grafica. Il risultato è un sito che intende

ridurre al minimo l'esperienza di confusione e di sovraccarico informativo tipica del panorama *web* attuale, che si propone di trovare il proprio cardine in concetti fondamentali per lo sviluppo di un progetto web, quali usabilità, ergonomia informatica, razionalità e chiarezza espositiva — sia pure a discapito di soluzioni di maggior impatto visivo — e che riteniamo essere compatibile tanto con la necessità di agevolare il compito dell'utente inesperto quanto con l'esigenza di offrire all'utente navigato un'interfaccia idonea al rapido accesso alle informazioni.

L'articolazione dei contenuti si basa su una struttura a ramificazione gerarchica che si concretizza, al *I livello*, in una suddivisione in quattro sezioni principali:

1. **L'associazione**: comprende una breve presentazione dell'Associazione, lo statuto, informazioni sui gruppi di ricerca, sui convegni e seminari organizzati da Clio '92, su Euroclio e, infine, istruzioni e modulistica per iscriversi all'Associazione

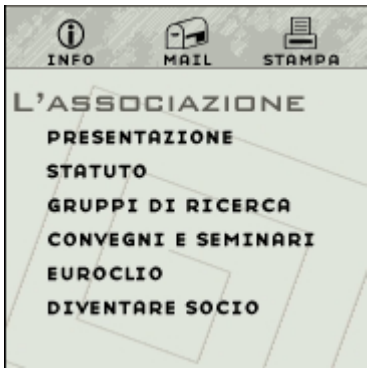
2. **Le tesi**: la versione digitale delle *Tesi sulla didattica della storia* (le *Tesi* saranno presto disponibili anche in lingua inglese).

3. **Pubblicazioni**: conterrà un elenco dei testi pubblicati a cura di Clio '92 (questa sezione, al momento, è in fase di elaborazione).

4. **News**: dove sarà data notizia degli *appuntamenti di Clio '92* e di *convegni e conferenze* di particolare interesse.

I link che permettono di raggiungere queste sezioni costituiscono il menu di navigazione di I livello, presente nell'intestazione di tutte le pagine del sito:

Ogni sezione del sito possiede un menu specifico, collocato sulla sinistra della pagina, che consente la navigazione interna alla sezione stessa (navigazione di II livello).



I pulsanti visibili nella parte alta della figura a fianco, **info**, **mail** e **stampa**, sono presenti in tutte le pagine, e consentono alcune operazioni di base (rispettivamente: il reperimento di alcune informazioni essenziali per l'interazione con l'Associazione e con il sito, il raggiungimento del modulo per l'invio di messaggi e la stampa della pagina).

Nel piè di pagina è presente la data dell'ultimo aggiornamento del documento che si sta visualizzando.

Il sito, infine, prevede un'**area soci** così strutturata:

1. **Lo scaffale del socio**
   La sezione principale, che conterrà una serie di articoli utili ai soci Clio, suddivisi per argomento (Laboratorio, storia settoriale, storia locale, curricolo, quadri di civiltà…). In questa sezione è presente una motore di ricerca interno.

2. **Il bollettino di Clio**
   Dove sarà disponibile l'ultimo numero del bollettino e un archivio contenente tutti gli arretrati.
3. **Segnalazioni bibliografiche**

L'**area soci**, per ora liberamente accessibile, si configurerà come area ad accesso riservato regolato da password.

Nel sito è anche presente un'area **forum** riservata ai soci (al momento in cui scrivo è raggiungibile all'indirizzo www.clio92.it/luxforum). L'area forum è composta di diversi forum di discussione ognuno dei quali è dedicato ad un tema specifico: gruppi di ricerca, Tesi sulla didattica della storia… Uno dei forum attualmente presenti è dedicato al sito di Clio: sarà quindi possibile richiedere informazioni di carattere tecnico e formulare proposte e suggerimenti alla redazione.

Per iscriversi al forum, e poter quindi inviare messaggi, è sufficiente cliccare sulla voce **registrati** e compilare il modulo di registrazione. I soli dati che i soci sono tenuti ad inserire sono quelli raggruppati sotto l'etichetta "dati obbligatori", ovvero *username*, *password*, e indirizzo di posta elettronica (*username* e *password* dovranno essere scelti dal socio al momento dell'iscrizione).

Rimangono diverse cose da fare. Fra queste alcune sono già in cantiere:

- dovrà essere definito un comitato di redazione;
- resta da terminare la realizzazione dell'area pubblica relativamente alla sezione **pubblicazioni** (siamo in attesa dei materiali della casa editrice Polaris);
- l'**area soci** è in fase di implementazione;
- occorre procedere ad un test approfondito che permetta di valutare se le scelte finora fatte possono essere considerate valide o, viceversa, se e dove sia preferibile adottare soluzioni differenti.

Concludo con una nota tecnica: in alcuni casi è possibile effettuare il *download* di file RTF compressi con ZIP. Il formato RTF (acronimo di *Rich Text Format*) è un formato standard per i file di testo compatibile con la maggior parte dei programmi di videoscrittura. ZIP è una procedura di compressione che consente di ridurre le dimensioni di un file e facilitare, di conseguenza, l'operazione di *download*. Esistono applicazioni per la compressione e decompressione di file ZIP per tutti i principali tipi di sistema operativo.

IL CONVEGNO ANNUALE DI EUROCLIO

a cura di Bernardo Draghi, Paola Panico, Maria Vassallo.

Dal 12 al 17 marzo 2002, si è svolto a Praga il convegno annuale di Euroclio, la Conferenza permanente delle associazioni europee degli insegnanti di storia.

Il convegno è stato patrocinato dai Ministeri dell'Istruzione e degli Affari Esteri della Repubblica Ceca, dall'Ufficio del Presidente della Repubblica Ceca, dall'Amministrazione dei Centri Cechi per l'estero, dal Museo Nazionale, dal Museo Ebraico, dal Centro di Educazione e Cultura del Museo Ebraico, dal Terezin Memorial, dal Monastero Brevnov, dal Gymnasium Nad Aleji, dalla scuola di base Na Smetance, dallo Studio Grant, dal Terzo Canale della Radio Ceca, dal Consiglio d'Europa, dalla Fondazione Kooerber, dal Ministero degli Affari Esteri dei Paesi Bassi, dalla Task Force Internazionale per l'Educazione all'Olocausto, dalla Fondazione Anna Frank e dalla Task Force nazionale dei Paesi Bassi per l'Educazione all'Olocausto.

L'organizzazione è stata curata dall'Associazione ceca degli insegnanti di storia (ASUD). All'incontro hanno preso parte 140 rappresentanti di associazioni degli insegnanti di storia, appartenenti a 39 paesi europei ed extraeuropei.

Clio '92 vi partecipava per la seconda volta, nelle persone di Bernardo Draghi, Paola Panico e Maria Vassallo.

Oltre alla giornata di martedì 12 marzo, dedicata alla registrazione dei partecipanti e a una serie di interventi a tema libero, il convegno si è svolto in tre giornate articolate in due fasi:

la prima dedicata agli approfondimenti storici attraverso una serie di efficaci relazioni frontali di esperti sul tema delle minoranze in Europa;

la seconda dedicata ai laboratori tematici di presentazione di esperienze e ai gruppi di discussione e di lavoro.

La giornata del 16 marzo è stata interamente dedicata agli adempimenti statutari, con lo svolgimento dell'annuale Assemblea generale dell'Associazione.

Una diversità ricca e multiforme. L'insegnamento-apprendimento sulle minoranze etniche, religiose e linguistiche nella storia.

Nella giornata preliminare ai lavori del convegno, due esperti sono intervenuti sui nuovi approcci all'insegnamento del comunismo nel 21° secolo (Mihai Manea, Romania) e sulla storia di Praga (M. Sedlmayerovà, Rep. Ceca). Hanno fatto seguito relazioni sulle modalità di compilazione delle domande per richiedere borse di studio del Consiglio d'Europa e dell'Unione Europea (Manuela Carvalho, Portogallo; Jelka Razpotnik, Slovenia; Lieke van Wijk e Willemijn van der Toorn, Paesi Bassi) ed un'altra su come si scrive una proposta di progetto (Huibert Crijns, Paesi Bassi).

Il 13 marzo hanno ufficialmente aperto i lavori del convegno Eduard Zeman, Ministro Ceco dell'Istruzione, Sue Bennett, Presidente di Euroclio e Helena Mandelovà, Presidente dell' ASUD che hanno invitato Mark Mazower, professore al Birkbeck College, Università di Londra, a relazionare sul tema delle minoranze etniche, religiose e linguistiche in Europa.

Durante la seconda parte della mattinata si sono riuniti i gruppi di discussione (cinque in inglese ed uno in francese) coordinati dai membri del Direttivo di Euroclio per discutere sui seguenti temi:

- le minoranze nella storia dei paesi di provenienza dei partecipanti e nella società odierna;
- le minoranze nel curricolo di storia;
- le minoranze nei manuali di storia e nell'insegnamento della storia.

Nel pomeriggio, Jaroslav Pànek, Direttore dell'Istituto Storico e dell'Accademia Ceca delle Scienze ha illustrato ed analizzato il tema delle minoranze etniche e religiose nella storia delle terre ceche.

Successivamente un gruppo di ragazzi attori ha rappresentato Brundibàr, la commovente opera per ragazzi in due atti di Hans Kràsa (libretto di A. Hoffmeister), originariamente messa in scena nel ghetto di Terezìn da attori in seguito quasi tutti scomparsi nei campi di sterminio.

La seconda parte del pomeriggio è stata dedicata ai sei laboratori pratici tenuti da membri di Euroclio, che hanno trattato i seguenti temi:

- Bob Stradling, L'insegnamento della storia europea nel XX secolo: l'insegnamento e l'apprendimento circa la storia delle minoranze etniche, religiose e linguistiche
- Laura Laubeovà, La multiculturalità e l'educazione dei ragazzi rom nella Repubblica Ceca
- Sture Lindholm, La soluzione bilingue dei problemi della minoranza - l'esperienza finlandese
- Emin Meherrem, L'educazione sulle minoranze in Azerbaijan
- Margery McMahon, L'insegnamento e l'apprendimento della storia nella comunità divisa dell'Irlanda del Nord
- Veronika Schmiedtovà, Centro di Educazione e Cultura del Museo Ebraico di Praga, Dalla nascita al matrimonio. La famiglia ebraica tradizionale e il ruolo degli uomini e delle donne dalla nascita all'età adulta.

L'intensa giornata di lavoro si è conclusa presso il Palazzo Cernìnsky, sede del Ministero degli Esteri, dove Pavel Vosalìk, Viceministro degli Affari Esteri, e Frantisek Mezihorak, presidente del Comitato dell'Istruzione della Camera Superiore del Parlamento della Repubblica Ceca hanno accolto e salutato i congressisti di Euroclio.

Nella successiva giornata di lavori, tenutasi presso il Museo Nazionale di Praga, Dusan Kovac, dell'Istituto Storico dell'Accademia Slovacca delle Scienze, ha affrontato e dibattuto a lungo sulle relazioni tra Cechi e Slovacchi nella storia, soffermandosi sui tratti distintivi delle due nazioni e sui loro diversi percorsi storici. Subito dopo, Milos Pojar, Direttore del Centro Culturale e dell'Educazione del Museo Ebraico ha trattato della vita e delle relazioni della minoranza ebraica nella storia ceca, mentre Miroslav Kunstàt, rappresentante dell'Istituto degli Studi Internazionali dell'Università di Praga, ha trattato il tema La storia delle Relazioni tra tedeschi e cechi nello Stato ceco. A conclusione della mattinata, Joke van der Leeuw-Roord, direttrice esecutiva di Euroclio ha presentato l'inchiesta di Euroclio sull'insegnamento/apprendimento della storia delle minoranze etniche, religiose e linguistiche in Europa scaturita dall'analisi dei vari questionari precedentemente inviati alle associazioni partecipanti.

Nel pomeriggio si sono nuovamente riuniti, presso la scuola Na Smetance, i gruppi di discussione che hanno proseguito i lavori iniziati il giorno precedente.

Riportiamo qui le conclusioni del gruppo di lingua francese, che trovano un sostanziale riscontro in quelle degli altri gruppi.

Nel gruppo che ha scelto il francese come lingua veicolare e che aveva al suo interno rappresentati paesi di varie parti d'Europa (Portogallo, Olanda, Germania, Polonia, Danimarca, Romania e naturalmente Italia), si è discusso a lungo sul significato del termine "minoranza", partendo dal presupposto che nel momento attuale lo stesso termine ha assunto accezioni assolutamente nuove ed assai lontane da quelle storicamente riconosciute, che vanno quindi analizzate e ridefinite.

Il gruppo ha concluso la discussione convergendo su una concettualizzazione che andrebbe confrontata con quelle scaturite dai lavori degli altri gruppi: in sostanza, oggi non è più possibile parlare di minoranze in quanto piccole comunità organizzate all'interno di un paese la cui maggioranza della popolazione condivide lingua, tradizioni, costumi, religione, quanto piuttosto, di fronte ai fenomeni migratori, di individualità che vanno a costituire un gruppo omogeneo, magari sulla base di interessi culturali, attraverso l'attività del mediatore culturale.

In alcuni paesi si è poi creato un forte divario tra la condizione degli immigrati recenti e quella delle generazioni insediatesi negli ultimi decenni. Un caso significativo è quello del Portogallo, dove giungono tuttora capoverdiani ed altri emigranti dalle ex colonie lusitane: gli ultimi arrivati avvertono maggiormente la necessità di inserirsi a tutti gli effetti nella società portoghese, mentre gli immigrati di più vecchia data non accettano pienamente l'integrazione, mantengono la loro lingua e mal sopportano i modelli culturali che sono loro estranei.

Riguardo alla manualistica, si è rilevato che sono rari i libri di storia in uso nelle scuole che si occupano in modo sistematico delle minoranze; così i curricoli di storia, pur enunciando nelle finalità programmatiche l'interesse e l'importanza della trattazione di argomenti storici relativi alle minoranze e la necessità di perseguire la migliore integrazione nell'attività educativa, solo sporadicamente affrontano temi pertinenti ed esaustivi.

Non sono mancate le proposte lanciate da alcuni partecipanti, facilmente rielaborabili e adattabili a situazioni locali, volte a superare le comuni difficoltà che gli insegnanti incontrano nella quotidianità del loro lavoro. A partire dalla solitudine in cui spesso si trova l'insegnante quando deve operare scelte didattiche significative, ma non trova l'appoggio dei colleghi e/o delle istituzioni di riferimento, e nemmeno può misurarsi su termini di confronto certi e riconosciuti per la loro validità. Dal gruppo di discussione è emersa a questo riguardo l'ipotesi di istituire e diffondere il Consultorio pedagogico, come supporto tecnico e professionale per i docenti.

Quanto alla manualistica, si è ribadita la necessità che l'editoria si mostri più sensibile ai temi della differenza e si adegui alle mutate condizioni della società e della scuola.

Anche la metodologia può intervenire a rendere più proficua l'attività didattica, quando gli allievi hanno modalità e tempi diversi di apprendimento, oppure provengono da paesi con lingue differenti da quella del paese ospitante, quando avvertono il disagio della diversità fisica e culturale: l'insegnamento cooperativo potrebbe servire in qualche misura ad accorciare le distanze tra un allievo e l'altro, se non ad azzerare il divario.

Allo stesso scopo potrebbe essere introdotto in maniera più determinata e consapevole un collegamento tra la disciplina storica e l'educazione civica, in tutte le sue articolazioni formative e preparatorie alla vita del cittadino adulto e responsabile.

I lavori pomeridiani sono proseguiti con sei nuovi laboratori pratici, che hanno trattato i seguenti temi:

- Tereza Foltynovà, rappresentante del Centro di Educazione e di Cultura del Museo Ebraico di Praga, Fare una ricerca sull'ebraismo
- Luba Matytsina, Il ruolo della comunità ceca nella creazione e sviluppo dell'industria kirghisa 1920-1940
- Richard Dargie, Usare metodi di studio attivi per studiare e insegnare sulle questioni relative a minoranze, discriminazioni, diversità sociali e culturali, con particolare attenzione alle metodologie attive, partecipative, cosiddette"centrate sul bambino"
- Ljiupka Smilanovska, Violetta Stoimenova, Liljana Guga, La famiglia e la vita religiosa nei Balcani nel 1945-2000
- Noemia Felix, Le minoranze nel Portogallo di oggi e nel curricolo. Un confronto interattivo tra paesi
- Laura Laubeovà, Multiculturalità e istruzione dei bambini rom nella Repubblica Ceca

Nella quarta giornata, i lavori sono proseguiti nella città-ghetto di Terezìn, con una visita guidata alla cittadina e alla piccola fortezza già sede della Gestapo.

Nel museo locale, i gruppi di lavoro hanno svolto i seguenti temi:

- L'insegnamento dell'Olocausto in una comunità cristiana;
- L'erosione dei diritti ebrei durante l'Olocausto;
- Minilaboratori del Terezin Memorial.

L'assemblea di Euroclio

Nel corso dell'Assemblea generale con cui si è chiuso il convegno, sono stati approvati la Relazione annuale del Presidente, il rapporto operativo dell'Associazione, il bilancio annuale e le relazioni della segreteria e del tesoriere; inoltre, alcune modifiche allo Statuto di Euroclio, sostanzialmente dirette a facilitare l'iscrizione di soci individuali.

Successivamente è stata presentata e approvata all'unanimità la proposta del Direttivo di Euroclio di svolgere la conferenza del 2003 in Italia, con il supporto organizzativo di Clio '92, e quella del 2004 in Galles.

Sono state poi approvate le richieste di adesione di una nuova Associazione romena degli insegnanti di storia, e il passaggio a membro ordinario dell'Associazione degli insegnanti di storia di Serbia e Montenegro.

Al posto di Sue Bennett (Regno Unito), presidente di Euroclio, che ha rassegnato le proprie dimissioni in occasione dell'assemblea, è stato eletto all'unanimità Kelvin Sinclair (Regno Unito). Bernardo Draghi (Italia) e Laszlo Bero (Ungheria) sono stati infine eletti nel Direttivo di Euroclio al posto dei dimissionari Vilmos Vass (Ungheria) e Peter Karsten (Germania).

SCUOLA ESTIVA DI ARCEVIA 2002
DUE CORSI DI AGGIORNAMENTO IN STORIA

Cosa e dove?

- La Scuola estiva di Arcevia organizza da 10 anni, nell'ultima settimana di giugno, due corsi: il primo è sul curricolo verticale di storia, il secondo è di approfondimento di questioni curricolari.
- Arcevia è un comune in provincia di Ancona in ameno paesaggio di colline e di castelli, a circa 40 km da Senigallia e 60 da Ancona.

Chi?

- La Scuola estiva di Arcevia è organizzata dall'Istituto Comprensivo di Arcevia in accordo con «CLIO '92 Associazione di gruppi di ricerca sull'insegnamento della storia». È sostenuta dal Comune di Arcevia – Assessorato alla Pubblica Istruzione, e patrocinata dall'IRRE Marche e dall' Istituto Regionale per la storia del Movimento di Liberazione nelle Marche.

I temi della Scuola estiva del 2002

- Il corso sul curricolo è intitolato **«Costruiamo il curricolo». Il curricolo e il sapere storico. Quadri di civiltà, processi di trasformazione, problemi storici e operazioni cognitive**
- Il corso di approfondimento è intitolato: **La didattica laboratoriale nella formazione storica e nell'educazione ai beni culturali**

Quanto tempo?

- La durata di ciascun corso è di 20 ore. Il corso sul curricolo si svolge dal lunedì 24 giugno al mercoledì 26 mattina; il corso di approfondimento si svolge dal giovedì 27 al sabato 29 mattina.

Come?

- Il corso sul curricolo è organizzato con un intreccio di lezioni e di attività laboratoriali.
- Il corso di approfondimento è organizzato attorno ad un nodo problematico e offre 8 ore di lezioni nelle prime due mattine, mentre nelle altre 12 ore si svolgono attività laboratoriali per la realizzazione di un progetto di insegnamento di ricerca storico-didattica mediante fonti.

Gli obiettivi

- Il corso sul curricolo ha due scopi:
  - far conoscere la proposta di curricolo continuativo centrato sulle operazioni cognitive e sull'organizzazione modulare dei contenuti;
  - attivare competenze alla programmazione modulare.
- Gli scopi del corso di approfondimento sono:
  - attivare competenze alla progettazione e programmazione di percorsi di ricerca storico-didattica mediante le fonti.
  - attivare competenze alla didattica laboratoriale.

Il territorio di Arcevia è utilizzato come un laboratorio che offre fonti museali, architettoniche, archivistiche, archeologiche, paesaggistiche…

A chi è rivolto?

- Il corso sul curricolo è rivolto agli insegnanti di storia dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria superiore. Generalmente sono più numerose le presenze di insegnanti elementari.

- Il corso di approfondimento è rivolto agli insegnanti di storia e agli insegnanti interessati alla didattica dei beni culturali. Anche in questo caso prevalgono gli insegnanti elementari.

I docenti

I corsi sono progettati e coordinati da un gruppo di lavoro coordinato da Ivo Mattozzi (professore di Didattica della storia all'Università di Bologna e presidente dell'«Associazione Clio '92»)

Nel corso sul curricolo le lezioni e i laboratori sono tenuti, oltre che da Ivo Mattozzi, da insegnanti ricercatori dell'Associazione Clio '92, esperti nella conduzione dei laboratori.

Nel corso di approfondimento le lezioni sono tenute da vari studiosi tra cui Antonio Brusa, Silvia Mascheroni, mentre i laboratori sono coordinati da esperti dell'«Associazione Clio '92».

Le stanze del curricolo

- Durante le giornate di svolgimento dei corsi viene allestita una mostra di materiali didattici che documentano esperienze curricolari significative.

segnalazioni bibliografiche

M. RONCONI (A CURA DI), MATERIALI DI LABORATORIO. DALLA STORIA ALLE STORIE. TERRITORIO E MEMORIA STORICA . ESPERIENZE DI STORIA LOCALE NELLA SCUOLA DI BASE, *IRRSAE LIGURIA, DICEMBRE 2000*

di Vincenzo Guanci

Un agile volumetto dà conto di tre esperienze didattiche condotte nell'ambito di un percorso di ricerca-formazione realizzato da M. Ronconi presso l'Irrsae Liguria sul tema dell'insegnamento della storia locale.

1. *Un percorso 5-7 anni sul concetto di traccia*, di Maria Garlando, descrive l'elaborazione e la successiva realizzazione dell'unità didattica *"Tracce ieri e oggi"* nelle scuole materne di Mele, Rossiglione e Acquasanta. L'autrice presenta attraverso schemi e riflessioni il percorso e le tecniche d'insegnamento e conclude che per i bambini "acquisito il concetto di traccia, anche a buon livello di generalizzazione, parlare di documento come "segno" di un percorso di vita fatto da loro è ormai semplice; la conclusione del lavoro, come emerge dall'ultima conversazione riportata nei materiali allegati, mira a collocare la traccia nel tempo e i risultati appaiono soddisfacenti".

2. *Le concerie della Valbisagno. Un esempio di industrializzazione genovese*, di Marina Picasso, presenta il percorso realizzato in una classe 5ª elementare, di 18 alunni, nella scuola di S. Eusebio, che ha occupato gran parte dell'orario del secondo quadrimestre previsto per l'area geo-storico-sociale. La classe "aveva seguito per tutto il quinquennio un curricolo nel quale è stato sempre privilegiato l'aspetto operativo e partecipativo". La descrizione di M. Picasso è molto ricca di indicazioni utili a docenti-lettori, dagli obiettivi ai contenuti alle tecniche utilizzate, ai documenti realizzati dai bambini. Colpisce di questi ultimi la proprietà di linguaggio e la padronanza di alcune tecniche d'indagine storiografica raggiunte al termine di un curricolo - si intuisce - centrato sulle operazioni cognitive.

3. *La monetazione della Repubblica di Genova*, di Elisabetta Ghezzi, è una Unità Didattica realizzata con alunni di una seconda media, che affronta il nodo dei rapporti tra storia locale e storia generale. L'autrice fornisce documentazione del percorso elaborato attraverso schemi e tabelle, corredati da una bibliografia essenziale, e da una articolata premessa in cui racconta e riflette sul modello d'insegnamento/apprendimento.

Un testo, insomma, interessante per ragionare sulla pratica e sull'efficacia formativa del curricolo verticale delle operazioni cognitive dalla scuola dell'infanzia alla scuola media, in cui lo studio della storia a scala locale svolge un ruolo non secondario. Il libro si può richiedere a Maddalena Ronconi, IRRE – Liguria, Via Lomellini, 15/4, 16124 Genova, tel. 010254811, fax 0102489400, e-mail: info@irrsae.liguria.it

SILVESTRO VITELLARO, LA TRASVERSALITÀ CON LA STORIA, *IN "INSEGNARE", MENSILE DEL CIDI, N. 6/7, 2001, PP. 46-50*

di Vincenzo Guanci

Stimolante e molto interessante questo articolo di S. Vitellaro sull'applicazione della teoria della complessità alla didattica della storia. Le implicazioni teoriche conseguenti portano ad una visione molto innovativa dell'insegnare storia:

- La società è un sistema ipercomplesso, un sistema di sistemi aperti, che si autorganizza continuamente.
- Non esiste un centro, un punto di vista privilegiato, una chiave di lettura primaria, intorno alla quale organizzare la descrizione.
- Ogni avvenimento è il risultato singolare e irripetibile di una cascata di eventi.
- Gli avvenimenti non hanno sviluppo lineare e parlare di causa ed effetti genera equivoci. Tutte le cose sono causate e causanti e tutte si tengono tra loro attraverso un legame, spesso sotterraneo, che lega le più lontane e le più diverse.
- Non esistono storie insignificanti, tutto è correlato.
- Ogni descrizione non può che essere incompleta e incerta. I modelli interpretativi sono necessariamente riduttivi.
- La teoria della complessità non rifiuta l'analisi e la riduzione ma le usa con accortezza, costringe semplicità e complessità all'interno di uno stesso quadro interpretativo: non si può concepire il tutto senza concepire le parti e non si possono concepire le parti senza concepire il tutto.
- I problemi posti dalla realtà sono predisciplinari, pertanto superano un'organizzazione dei saperi frammentaria e segmentata delle discipline.
- La realtà è multidimensionale (sociale, psicologica, scientifica, economica, ecc). Le microstorie sono un laboratorio in cui è possibile osservare come tutte le dimensioni del reale interagiscono nel 'costruire' gli avvenimenti.

"

Ricordando che in una società complessa

"esistono interazioni in cui gli effetti si ripercuotono sulle cause rendendo indistinguibile il prima e il dopo, la causa e l'effetto (la produzione influenza la demografia che a sua volta influisce sulla produzione)"

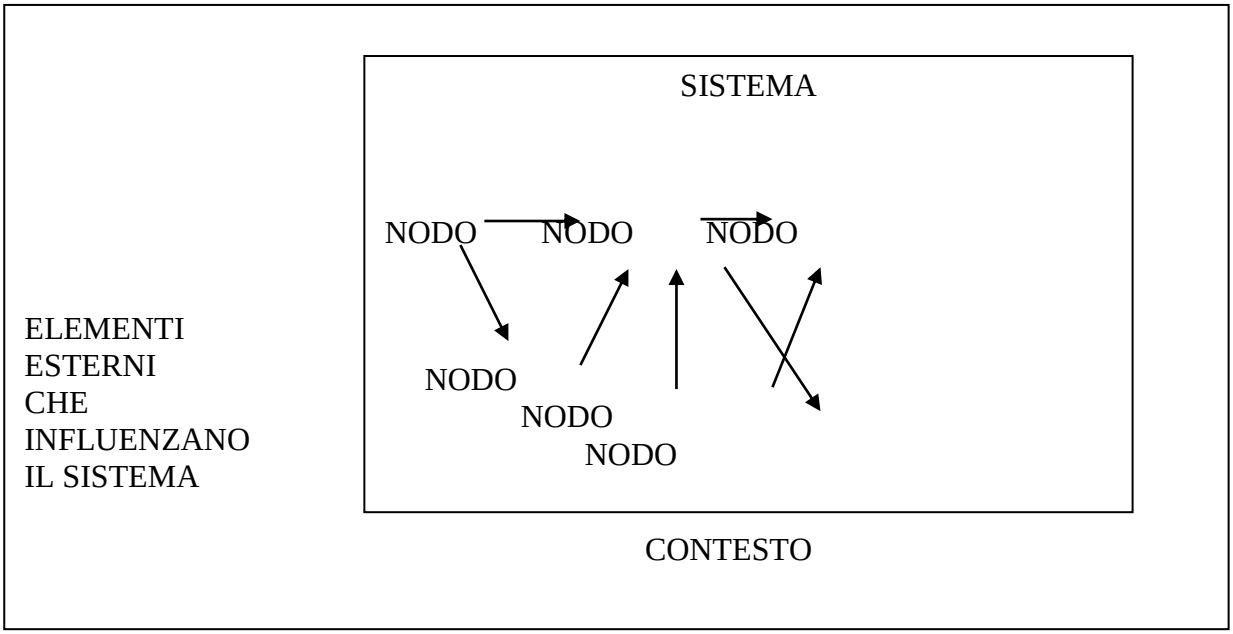
in una didattica della storia che tenga conto di tali indicazioni viene bandita una relazione deterministica di causa-effetto e sostituita con

"un contesto di interazione sociale e storica nel quale hanno luogo gli avvenimenti concreti intesi come processi unici e irripetibili che scaturiscono dal gioco di vincoli e possibilità…".

Nella pratica didattica l'uso, già abbastanza diffuso, delle mappe concettuali viene sviluppato in *mappe sistemiche* (cfr. schema) che forniscono una rappresentazione della dinamica sociale complessa. Si studia il comportamento dei nodi, cioè degli avvenimenti/eventi/fenomeni, nelle loro relazioni e nel loro contesto, fino a coglierne il loro farsi "sistema".

Vitellaro non manca di proporre esempi concreti di quelli che potremo, nel linguaggio didattico, chiamare "moduli" impostati come mappe sistemiche e aggiunge che in curriculum di questo genere trovano ottimamente posto ricerche e/o studio di microstorie, che introducono gli elementi concreti, umani, quotidiani degli avvenimenti, e che anche questa, come ogni metodologia didattica fondata sulla elaborazione di "mappe", bene si presta alla produzione di ipertesti, anche multimediali.

mappa sistemica



spigolature

I docenti dell'Ipsctp di Civitanova Marche rispondono alla nota di Bernado Draghi ad un loro progetto di revisione dei Programmi di storia degli Istituti Professionali. Il documento dei collegi di Civitanova e la nota di Draghi sono stati pubblicati sul Bollettino di Clio n.10.

(*È possibile scaricare i numeri arretrati del Bollettino di Clio dall'area soci del nostro sito all'indirizzo* www.clio92.it/area_soci_clio/bollettino_last.htm

La inevitabile sinteticità della nostra lettera, comparsa su Scuola Snals del 28 novembre 2001, può aver suscitato in qualche lettore, non del tutto scevro da vis polemica, delle osservazioni che mostrano di non aver compreso fino in fondo la genesi della nostra proposta didattica. È comunque importante che sia iniziato un dialogo (e di questo ringraziamo il professor Draghi), nel quale mettere a confronto esperienze didattiche e posizioni culturali differenti. A questo proposito, ci sembrano inopportune alcune affermazioni del nostro interlocutore, laddove sostiene che la nostra proposta nasce non da valutazioni professionali bensì da carenze formative nonché ermeneutiche: <*certamente è una storia diversa da quella che noi insegnanti siamo abituati a praticare, e questo rappresenta un problema che può essere risolto solo con l'aggiornamento e una buona organizzazione del dipartimento di Storia d'Istituto*>; <*le osservazioni riguardanti la presunta nocività della nuova impostazione non sono suffragate da alcun dato fattuale tranne quello dell'evidente disagio degli insegnanti di fronte a una proposta della quale non riescono a cogliere il senso*>; <*le difficoltà stanno da una parte nella carenza di materiali, dall'altra in una formazione iniziale degli insegnanti di Storia che non si è mai preoccupata di fondare le necessarie competenze programmatorie e didattiche*>, e si potrebbe continuare.

Al riguardo, è appena il caso di precisare che, come tanti altri colleghi, abbiamo partecipato a numerosi corsi di aggiornamento (promossi anche dall'IRRSAE, oggi IRRE), organizzandone anche uno sulla Modularità, a livello provinciale, con esplicito riferimento alla didattica della Storia (ottobre - novembre 2000). Quanto al "senso" dei programmi di storia, emanati da Berlinguer nel gennaio del 1997, lo abbiamo capito, e anche molto bene, partendo dalla nostra esperienza personale e con il conforto di studiosi di spessore, appartenenti a differenti aree culturali: Rosario Villari, Lucio Russo (davvero illuminante la lettura del suo *Segmenti e bastoncini*), Ernesto Galli della Loggia, Nicola Tranfaglia, Luciano Canfora, Chiara Frugoni.

Entriamo ora nel merito delle osservazione del nostro collega.

La prima è di carattere legislativo. È vero che l'articolo 277 del DL 297/94 è stato esplicitamente abrogato dal Regolamento dell'Autonomia scolastica (DPR 275, 8 marzo 1999), ma questo Regolamento è un passo in avanti sulla strada della libertà d'insegnamento (più volte esplicitamente richiamata, vedi il comma 2 dell'articolo 1: <*L'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale*>). Diversamente, l'autonomia si ridurrebbe ad operazioni di ingegneria organizzativa e amministrativa. È chiaro, invece, che il Regolamento sopra citato preveda soprattutto l'autonomia didattica (senza sperimentalismi azzardati né eccessive pastoie burocratiche) e conforti la nostra scelta. Interpretazione, questa, fornita anche da alcuni esperti incontrati nei corsi di aggiornamento. Crediamo, a questo riguardo, che i nostri colleghi abbiano la professionalità e la serietà sufficienti ad evitare <*programmi quinquennali di storia padana, o toscana, o magari cinese*>.

Nel ringraziare, poi, il professor Draghi di averci ricordato che l' <*istruzione professionale fa parte a pieno diritto della secondaria superiore*> e non della scuola di base, facciamo osservare che la sentenza del Consiglio di Stato, relativa ai curricoli di storia contenuti nella vecchia riforma dei cicli (i curricoli <*non hanno carattere vincolante, nel senso che non obbligano all'uniformità generalizzata della didattica*>), era riferita alla scuola di base semplicemente perché, all'epoca, si

conoscevano solo quei programmi. È stato, però, più che ragionevole e legittimo pensare che il Consiglio di Stato avrebbe espresso identica sentenza a proposito dei curricoli delle superiori, ispirati alla stessa "filosofia".

Il professor Draghi, poi, riporta i <vincoli posti dal Ministero al gruppo incaricato nel 1996 della elaborazione dei nuovi programmi di storia per l'istruzione professionale>. Fra questi compaiono anche l'invito a <coordinare cronologicamente i programmi del biennio iniziale con quelli degli altri indirizzi della secondaria superiore, per non ostacolare i passaggi in orizzontale previsti dalla normativa> e ad <evitare la ripetitività dei precedenti programmi in cui si studiava storia generale dell'età contemporanea due volte>. Preoccupazioni che vengono pienamente accolte nel nostro progetto mentre non ci sembrano del tutto tenute presenti dai programmi introdotti nel 1997.

Le nostre obiezioni al DM del 3 gennaio 1997 partono anche dal modo in cui sono stati realizzati i libri di testo: una modularità rigorosamente tematica, nella quale c'è pochissimo spazio per una didattica diversa. Si dirà che gli editori hanno dato una loro interpretazione restrittiva del suddetto Decreto. Noi, invece, pensiamo che gli editori, sfrondando i programmi del didattichese e andando al sodo, abbiano rivelato, direbbe Foscolo, di che lagrime grondino e di che sangue.

Vorremmo, a questo punto, riportare sinteticamente le nostre riflessioni sulla storia e sulle finalità del suo insegnamento, che abbiamo elaborato alla luce della nostra personale esperienza didattica e culturale e che sono poi divenute il terreno da cui è scaturito il nostro progetto.

1) Oggetto della storia è l'evento o avvenimento, cioè l'intreccio di fattori materiali e strutturali, ai quali si legano l'intenzionalità umana e talvolta anche la casualità. Compito dello storico è accertare, ricostruire e rappresentare criticamente, per quanto gli è possibile, gli eventi realmente accaduti.

2) L'insegnante di storia non è uno specialista di questo o quel periodo né può sapere tutto sul piano della ricerca. Egli ha il compito di aprire lo sguardo del giovane alla dimensione storica e di introdurlo, attraverso l'analisi delle strutture, alla conoscenza dell'esperienza umana globale di un periodo del passato. Insegna veramente storia chi riesce a rendere contemporanea anche la storia più antica, colui che fa percepire come la ricerca del vero sia stata la costante di tutta la storia umana. La storia, infatti, non ci interessa in quanto "passato" ma perché vissuta e risignificata dagli uomini.

3) L'insegnamento della storia richiede un criterio prospettico, questo criterio è la tradizione (culturale, sociale, economica, politica) in cui si è inseriti, non per un giudizio di valore aprioristico (<la nostra è la migliore>) ma perché la conoscenza del passato è condizione per la propria identità presente. Come ricorda Bernardo di Chartres, *siamo bambini portati sulle spalle di giganti*.

Il curricolo.

Per la stesura di un curricolo, riteniamo necessario, da un punto di vista epistemologico scientifico, trovare il modo migliore per offrire, seppure a maglie larghe, un quadro generale della storia sotto i suoi molteplici aspetti, affinché ne emerga il *continuum*.

Pertanto, crediamo sia opportuno tener presenti le seguenti indicazioni didattiche:

1) Ai contenuti va riconosciuta un'importanza fondamentale, perché non c'è competenza senza conoscenza.

2) Il criterio prospettico della programmazione sia la memoria delle proprie origini, quindi, nel nostro caso, il riferimento alla tradizione culturale, socio-economico e politica dell'Europa. Ciò non impedirà di conoscere le altre civiltà in quanto l'interazione stessa della nostra tradizione con le altre è sempre stata una costante del nostro passato.

3) La metodologia della didattica sia corrispondente all'oggetto della storia: la narrazione dell'evento. Dice Veyne: <la storia è il racconto di avvenimenti>.

4) Vogliamo rendere la storia interessante ai nostri studenti, senza snaturarla ma ricercando tecniche, strumenti o supporti tecnologici utili a migliorarne la didattica.

5) Non abbiamo nulla contro la modularità intesa come <organizzazione dell' insegnamento/apprendimento della disciplina per unità di conoscenze, abilità e competenze, che siano da una parte relativamente autosufficienti e dall'altra disponibili ad integrarsi ai moduli precedenti ed essere integrati da quelli successivi>. Quello che ci lascia perplessi è l'idea che la storia venga insegnata per "temi", come risulta ampiamente dalle "Indicazioni didattiche" e dagli esempi formulati nel famoso DM del gennaio del 1997. A pag. 24 della Gazzetta Ufficiale del 13.2.97, che riporta il testo del Decreto, si afferma: <Per ogni tema è stata suggerita un'articolazione in sottotemi, allo scopo di segnalare plausibili rilevanze tematiche. Inoltre, la mappa tematica di riferimento può rendere chiara un'impostazione che tende a contrastare una caratteristica negativa per l'apprendimento: l'intermittenza tematica derivante dalla tendenza ad aderire allo svolgimento cronologico di una pluralità di fatti>. E ancora, <si suggerisce che lo svolgimento di ogni tema avvenga senza interpolazioni di altri temi fra i diversi segmenti tematici e periodali in cui esso può essere suddiviso>.

La metodologia di insegnamento della storia non può essere solo quella tematico-modulare.; l'insegnante deve poter valorizzare tutta la gamma delle metodologie adeguate al complesso oggetto della storia. Ad ogni modo, crediamo che un decreto sull'insegnamento di questa o di qualsiasi altra disciplina debba limitarsi ad indicare gli obiettivi fondamentali della stessa e lasciare alla libertà e alla creatività dei singoli docenti l'individuazione degli strumenti e dei metodi migliori per raggiungerli.

L'approccio metodologico privilegiato dalla didattica berlingueriana trascura totalmente il valore dell'azione umana, messa in ombra dalle "strutture" economiche e sociali. Eppure chi insegna sa che una delle poche cose che suscitano l'interesse degli studenti è ancora la vivace delineazione delle "avventure" di personaggi storici, magari evocati da film, come base di un approfondimento critico.

Come abbiamo sempre detto, questo progetto di curricolo è nato dalla valutazione della situazione del nostro Istituto, che ha quattro corsi professionali: Economico aziendale, Turistico, Grafico-pubblicitario, Servizi sociali. Attualmente sono quasi inesistenti i casi di ragazzi che si fermano al diploma di qualifica: tutti, praticamente, proseguono fino all'esame di stato. Non ci sono, inoltre, elementi per prevedere che questa tendenza abbia a modificarsi con la prossima Riforma dei cicli.

Non abbiamo nessuna intenzione di generalizzare nostra proposta ma solo di avvalerci della libertà d'insegnamento garantita dal Regolamento dell'Autonomia scolastica. Nessuna volontà di opposizione preconcetta, dunque, ma il tentativo di dare una risposta alle esigenze (di comprensione e di approfondimento) quotidianamente manifestate dai nostri studenti.

I docenti di Lettere della Sede centrale
dell'Ipsctp di Civitanova Marche

speciale Premio "Franco Rizzi"

BORSA DI STUDIO "FRANCO RIZZI" UN CONCORSO, UN PREMIO, UN SEMINARIO

di Francesca Dematté

"Soltanto ciò che è detto, ri-detto, ri-raccontato, rimembrato diventa storia", (J.Hillmann, "Psicologia e storia", in *Puer aeternus,* Adelphi, 1999): a questo pensavo accingendomi a scrivere il resoconto su quest'esperienza del premio "F.Rizzi", che ha già trovato ospitalità sul nostro Bollettino in ccasione del bando del concorso e della sua conclusione.

Un anno di lavoro nello spirito che sostiene e caratterizza Clio '92.

Il progetto, la solidarietà dei soci per la raccolta dei fondi, gli accordi con il "Riccati", la diffusione del bando, la risposta numerosa e differenziata, l'esame dei materiali, la giornata – seminario della premiazione, hanno testimoniato questo e anche qualcosa di più.

L'iniziativa si è rivelata un'esperienza importante per riflettere intorno ai risultati che, sul territorio nazionale, hanno segnato i dieci anni d'innovazione didattica sull'insegnamento/apprendimento della storia. In modo evidente ciò è emerso proprio nel corso del seminario sul tema "**Il laboratorio di storia"**, intorno al quale si è incentrata la giornata della premiazione.

Vale la pena perciò spendere ancora qualche parola.

Il premio ha come finalità esplicita la valorizzazione del lavoro docente, di un lavoro di ricerca spesso sommerso, che si traduce in materiali realizzati, in percorsi d'apprendimento progettati all'interno dei curricoli nelle scuole d'ogni ordine e grado del territorio nazionale.

Non solo. Il concorso suggerisce anche il modello di riferimento nelle TESI di Clio, nella proposta d'innovazione ivi contenuta, frutto dei gruppi di ricerca sull'insegnamento della storia.

Di fronte alla risposta (60 lavori, equamente distribuiti quanto al numero, all'interno dei settori primario e secondario) il primo obiettivo può dirsi raggiunto.

Rispetto al secondo, le riflessioni emerse nel seminario rappresentano un'ulteriore conferma, nello specifico espressa dalle caratteristiche dei sei lavori segnalati, direttamente presentati dai loro autori al pubblico: insegnanti, ricercatori, dirigenti della scuola.

La modalità organizzativa della giornata di premiazione ha aggiunto l'occasione comune per ragionare intorno ai risultati, nell'intento di realizzare non solo un seminario d'aggiornamento in cui relatori e pubblico vivessero concretamente la riflessione didattica proposta sul Laboratorio di storia, ma anche vedere le realizzazioni dell'idea di laboratorio, attraverso la presentazione diretta dei lavori segnalati dal giudizio della commissione, presieduta da Maria Francesca Trevisin Rizzi, e composta di rappresentanti dell'ITC "Riccati" di Treviso e dell'associazione Clio '92.

In questa luce, l'intervento di Ivo Mattozzi non si è limitato ad aprire l'itinerario d'aggiornamento sul laboratorio di storia, ha permesso ben altro.

Se, infatti, da una parte la sua ricostruzione della genealogia dell'idea di laboratorio nella didattica della Storia, metteva il pubblico nella condizione di chiedersi e di capire quali fossero i criteri seguiti dalla commissione per operare la selezione fra i tanti materiali in concorso, dall'altra i lavori segnalati, di cui diamo ampia informazione/documentazione nella rubrica *Speciale Premio Franco Rizzi*: si prestavano concretamente come contributi per un chiarimento rispetto a una questione centrale nella didattica della storia.

Le domande che l'intervento di Mattozzi poneva, sollecitavano in tale direzione.

Quale spazio dare alla didattica di laboratorio nel curricolo di storia?

Quale pratica di laboratorio esercitare nella prospettiva curricolare e modulare dell'insegnamento della Storia?

Gli interventi successivi di Ernesto Perillo, dell'IRRE V.To e di Amerigo Manesso, dell'ISTRESCO di Treviso, portavano il loro contributo.

La relazione di Ernesto Perillo, sulla **Grammatica della storia** e sul tempo come uno strumento del laboratorio dello storico, segnalava il contributo di pensiero e di esempio contenuto nel testo *La Grammatica dei tempi della storia*, (fra gli autori anche Franco Rizzi) come il risultato di un laboratorio dell'IRSAE V.To realizzato negli anni '90.

È ciò che non sappiamo, che emerge attraverso la dimensione sociale del lavoro cooperativo del laboratorio, che invita e costringe a guardare ai saperi come pratiche sociali, come punti di incontro fra operatività e riflessività, fra astratto e concreto, fra locale e globale, fra reale e virtuale.

Sul carattere di riflessività insito nelle modalità del laboratorio si sviluppava la relazione di Amerigo Manesso dell'ISTRESCO di Treviso, che segnalava anche come, nei nuovi curricoli, le attività laboratoriali siano state trascurate e proprio dopo anni in cui da più parti si va affermandone la pratica e la necessità.

Ma soprattutto la seconda parte della relazione di Ivo Mattozzi, nella visione "panlaboratoriale" della storia che si era andata disegnando, ha portato un contributo chiaro e limpido di orientamento, come risposta alle domande lasciate in sospeso nella prima.

L'operatività, anche diffusa e contrappuntisticamente distribuita lungo un percorso di apprendimento della storia che resti di tipo manualistico, è altra cosa rispetto alla condizione di apprendimento che si realizzi nel laboratorio propriamente detto.

Ciò che distingue il laboratorio è, infatti, **la condivisione del setting didattico e l'interazione reciproca e costante fra docenti e allievi.**

È la modalità laboratoriale che si dimostra importante per l'apprendimento, modalità che trova la sua metafora nell'immagine della "bottega artigiana", dove l'acquisizione di competenze è funzionale all'esercizio di capacità da spendersi in modo autonomo rispetto a compiti esperti.

Per tutte queste osservazioni il concorso si è rivelato un'occasione speciale, data la ricchezza dei materiali pervenuti e dei contributi di esperienza ivi contenuti. Anche per le discussioni che ha permesso, intorno ai risultati nei diversi ordini di scuola e le diverse regioni del paese.

C'è da augurarsi quindi che il concorso, con il contributo di tutti, possa vedere la sua seconda edizione nell'anno 2003.

Pubblichiamo di seguito le schede di presentazione dei sei lavori segnalati, tra gli oltre sessanta pervenuti, redatte dai componenti della commissione di valutazione del premio "Franco Rizzi". Si tratta più precisamente delle segnalazioni fatte da Luciana Coltri per la scuola elementare, da Gemana Brioni e Maria Teresa Rabitti per la scuola media e da Giuseppe Di Tonto e Francesca Trevisin Rizzi per la scuola media superiore.

Per offrirvi una sintesi più articolata del lavoro premiato abbiamo chiesto a Giorgio Cavadi, l'ideatore e coordinatore del progetto, anche una sua presentazione. La versione più ampia del laboratorio palermitano è pubblicata sul n.3 della nostra rivista ***"I Quaderni di Clio '92",*** *fascicolo monografico dedicato ai* Laboratori per la storia.

La rivista si può richiedere alla segreteria dell'associazione versando 4 euro sul ccp 10016467 intestato a "Associazione Clio'92".

"DACCAPO. *UN ITINERARIO FRA MEMORIA RICOSTRUITA, STORIA LOCALE E PASSATO DEL MONDO*"

di Giorgio Cavadi

Anche se finalmente aboliti, mi piace cominciare dai debiti, non come rassegna di convenzionali e ipocriti ringraziamenti, ma un doveroso riferirmi ad una trama di persone ed esperienze che sorreggono il lavoro che ha ricevuto il vostro consenso.

Innanzitutto l'impianto concettuale tutto del lavoro di Ivo Mattozzi, che non me ne vorrà se l'ho rinchiuso, solo metaforicamente, per qualche settimana in una delle carceri più fosche d'Italia, a dimostrazione -fuori da ogni ironia- della qualità scientifica dei modelli proposti che grazie a Clio '92 si sono imposti con una pervasività capillare tra migliaia di docenti di ogni ordine di scuola.

Daccapo non ci sarebbe stato senza Rosalbà Alù, dirigente scolastico di una scuola di frontiera che sulla base di un semplice canovaccio e senza nemmeno conoscermi, mi offrì dopo un colloquio di 10 minuti un contratto per coordinare una cosa che non esisteva: un laboratorio di storia dentro l'Ucciardone, dove in condizioni difficili hanno lavorato le insegnanti del team. Su tutte Mimma Li Gregni docente di italiano e Teresa Di Grigoli, docente di educazione tecnica ; si deve alla loro sensibilità e al loro fiuto da orco – secondo la celebre metafora di Marc Bloch – l'avere captato il tema centrale del nostro lavoro, raccolto dal rapporto diretto con i "corsisti" dei bracci 6,7, e 9 (detenuti comuni, definitivi e per reati di mafia) poi divenuti agenti e attori dei propri processi di apprendimento, entusiasti ri-costruttori della memoria, la propria, quella della città e del mondo.

Infine un ringraziamento particolare agli amici del "Riccati" di Treviso, di Clio '92 e alla signora Francesca Trevisin il cui intento di ricordare il prof. Franco Rizzi spero sia stato degnamente conseguito.

Cosa significa fare storia in un contesto come la scuola annessa alla Casa Circondariale "Ucciardone"? Quali strategie didattiche sono opportune? E' possibile proporre itinerari di insegnamento/apprendimento originali e innovativi in un contesto dove non è possibile utilizzare i medesimi strumenti che solitamente abbiamo a disposizione in una normale situazione didattica? E' possibile porre in atto strategie di insegnamento/apprendimento che rendano i corsisti (e cioè detenuti condannati o per reati comuni, generalmente afferenti al traffico di stupefacenti, o per reati di mafia) soggetti attivi e partecipi del loro itinerario didattico?

Sono queste le domande che -molto semplicemente- stanno alla base di questo progetto, il quale si lega innanzitutto ad una dimensione di storia locale non più dilettantesca e che viva della mera nostalgia del passato, ma che, al contrario, cerchi di dare significato ai fatti storici di una dimensione anche personale, ma correlati alla storia generale. E' questa una storiografia che "tematizza fatti storici a scala e dà contributi conoscitivi alla conoscenza della storia generale in quanto li rende significativi come prototipi di fatti storici o come concretizzazioni di ipotesi teoriche. Essa ha un prevalente **valore cognitivo**, è questa la storiografia da assumere a modello." (dalle *Tesi di insegnamento delle storie locali*, in INSEGNARE LA STORIA, Courseware ipertestuale in didattica della storia, a cura del M.P.I., 2000; vedi anche le *Tesi sulla didattica della storia* dell'Associazione Clio '92).

Comunque, il punto di partenza del nostro lavoro non ha preso in considerazione solo il rinnovato valore storiografico della storia locale così intesa, ma anche il suo indubbio **valore formativo** e **cognitivo**: per il primo, la storia di un passato localizzato attorno al proprio vissuto contribuisce a costruire (o rafforzare, in un'utenza adulta) il proprio senso di identità; per il secondo si vedrà che partire da una storia locale (che è innanzitutto storia personale) induce una tensione conoscitiva, una **motivazione** all'apprendimento che altrimenti sarebbe impossibile mettere in atto.

Per fare tutto questo il modello di riferimento è stato l'impianto concettuale e metodologico di Clio '92, il percorso presente-passato-presente, il ritorno ad un presente consapevole dopo un

tragitto nel proprio passato, nel passato di Palermo e dell'Italia del boom economico e nel passato del mondo industrializzato. Anche alcune scelte didattiche si rifanno alla scuola di Clio '92: vedere i corsisti entusiasmarsi nell'eseguire i grafici temporali è un' esperienza che lascia il segno in qualunque insegnante. Certo occorre dire che per "farli venire fuori" sono state messe in atto strategie precise, come ad esempio quella di ridurre al minimo i riferimenti e le citazioni stesse della parola mafia; ma l'intento scoperto non era quello di operare nel campo dell'educazione alla legalità, anche se in proposito la consapevolezza delle responsabilità della criminalità organizzata in molti dei processi trattati, è rimasta ad un livello più che implicito.

D'altra parte l'avere firmato con nome e cognome la quasi totalità dei contributi ha fatto uscire i corsisti da una pratica omertosa assolutamente normale nell'universo carcerario e già questa può considerarsi una forte modificazione dei comportamenti.

Ma ciò che maggiormente li ha visti partecipi sono stati i laboratori che hanno utilizzato audiovisivi e fotografie. Un "unicum" veramente formidabile è il film su "Cortile Cascino" che ha aperto nei corsisti sconfinati spazi alla memoria personale ed è stato un efficace tramite verso la riflessione sul passato della città .

In conclusione, per fare storia all'Ucciardone abbiamo preso (metaforicamente) Ivo Mattozzi e Clio '92 e siamo entrati. Il quaderno che presentiamo è il risultato di tre mesi di intenso lavoro delle insegnanti (tutte donne!) e dei corsisti.

Perché *DacCapo*?

Ogni città del mondo ha il suo mercato.

Palermo nel centro antico ne ha ben quattro, in ognuno dei Mandamenti. Essi non si configurano semplicemente come piazze o strade, ma più compiutamente come "spazio" attraverso cui si tramandano consuetudini, tradizioni, modi di essere, identità sociali. La toponomastica dei luoghi attinge alla loro esistenza, spesso si sente dire: "sono del Capo", o della Vucciria, di Ballarò, dei Lattarini.

Fortemente caratterizzati da un tessuto economico e comunitario, al di là della loro origine, nel bene e nel male per lungo tempo, hanno condizionato la vita della città. Quest'anno tra i corsisti (in modo più consistente all'inizio delle lezioni) c'era un folto gruppo che proveniva dal rione Capo; partendo da questo denominatore comune, i docenti hanno messo in risalto il valore del mercato come luogo d'interazione sociale ed economico.

ANALISI DEL PRESENTE CONOSCENZE E COMPETENZE ATTIVATE

Dal *brainstorming* iniziale è emersa la comune matrice del **mercato** che sembra l'esperienza che maggiormente ha segnato l'infanzia di questo gruppo di corsisti i cui ricordi ruotano attorno al mercato rionale del Capo uno dei più antichi del centro storico di Palermo; in questa fase il mercato è sia un luogo di interazione sociale che un luogo in cui si attuano talune dinamiche economiche.

Il loro presente, in questa visione evidentemente doppiamente nostalgica del passato (come luogo dell'infanzia e metafora della libertà), non è quello della reclusione e della privazione della libertà ma è quello del mercato con i suoi colori e sapori contrapposto, tuttavia, (ed è il dato che è emerso subito da *brainstorming*) a quello dei grandi centri commerciali dei *megastore* che sono la negazione e la morte del grande mercato rionale.

Sul confronto dei due modelli va costruita una scheda che ha giustapposto le due tipologie di mercato. In questa fase sono state attivate le seguenti competenze:

- Analizzare il presente per problematizzarlo;
- Comprendere che la storia personale è parte integrante della storia;
- Comprendere che la storia locale va contestualizzata entro parametri più ampi della storia generale;
- Attivare procedure mentali metodologiche e pragmatiche.

Per le competenze attivate sono state utilizzate: la tabella su "Nuclei fondanti e competenze nella prima scuola di base" annessa all'articolo di Ivo Mattozzi, in D*ai nuclei fondanti alle competenze alla storicità del sapere,* in Bollettino di Clio '92, n.3, dicembre 2000; gli obiettivi di apprendimento dei programmi di Storia degli Istituti Professionali (D.M. 31 gennaio 1997)

Quando, in un secondo momento, il progetto Daccapo (metafora di un'identità ri-trovata) ha preso consistenza, è stato necessario fornire quegli strumenti di lavoro che spiegassero il perché di certi avvenimenti, di alcuni fenomeni e le ragioni del progressivo ma inesorabile esodo della popolazione dal centro storico, che ha coinciso con gli anni (i '60) in cui il nostro paese costruiva il suo miracolo economico e si è consolidato negli anni successivi al terremoto del 1968.

L'ANALISI DEL PASSATO.

La domanda che ci si è posti nell'impostare il segmento del percorso didattico dedicato all'apprendimento del passato è stata: su quale passato tematizzato del mondo innestare i ricordi e la rappresentazione del mercato come metafora della libertà/infanzia per superare la dimensione unicamente nostalgica della conoscenza storica?

Il *tema contesto* prescelto è, nella dimensione mondiale quello dei *trenta gloriosi anni* (Hobsbawm) che, nella storia nazionale, diviene quello del boom legato al "miracolo economico" dell'Italia degli anni '60.

E proprio Hobsbawm utilizza la storia recente di Palermo per parlarci delle grandi trasformazioni dei *trenta gloriosi:* "Un esempio è dato dal fatto di rivedere la stessa città a distanza di trent'anni, così come mi è accaduto con Valencia o Palermo: un'esperienza che da sola ci fa constatare la rapidità e la vastità delle trasformazioni sociali verificatesi del nostro secolo dagli anni '50 agli anni '70" (*Il secolo breve* p. 8).

Da questo tema-contesto deriva il *tema focus*: il cambiamento degli stili di vita negli anni del boom focalizzato attraverso l'esperienza personale; il cambiamento del paesaggio urbano di Palermo negli anni del boom economico, la morte del centro storico e la costruzione dei quartieri periferici (ZEN, CEP, Borgo Nuovo), lo sradicamento di migliaia di abitanti dai quartieri del centro storico, con il conseguente spaesamento sociale e culturale.

Il mutamento chiave è legato quindi alla nascita della società dei consumi che influenza in primo luogo la vita e le dinamiche stesse del mercato rionale. In questa fase, incrociando la memoria personale con i testi storiografIci esperti è possibile allargare la conoscenza del passato e fare divenire i propri ricordi fonte stessa del lavoro storico, così che il gruppo dei corsisti da comunità che apprende diviene **comunità che costruisce il passato** sulla base di una esperienza comune e condivisa: i cambiamenti del mondo che ruotano attorno al vissuto personale di cui il mercato rionale è il simbolo rilevante e condiviso.

Allora, se il presente è il mercato come luogo di compravendita dei beni di consumo nella duplice veste di mercato rionale-popolare e di *megastore*, l'analisi del passato punta allo studio del periodo che ha portato all'attuale modello di società dei consumi. Questa periodizzazione (dopoguerra-anni '70) ha una triplice dimensione: di storia mondiale (prevalentemente dell'Occidente industrializzato), di storia nazionale (il miracolo economico), di storia locale (le trasformazioni del volto di Palermo e dei quartieri del centro storico, negli anni '60-'70).

La storia della città è stata studiata anche attraverso gli interventi urbanistici più rilevanti, in special modo quelli degli anni '60 e '70 che hanno portato al cosiddetto "sacco di Palermo" cioè all'abbandono del centro storico alla costruzione dei quartieri periferici ad opera dei comitati d'affari politico-mafiosi. E' qui che si recupererà anche la storia dei più importanti mercati della città e gli itinerari dei mercati di strada.

L'analisi del passato, è avvenuta attraverso lo studio di alcuni testi esperti opportunamente ridotti e resi fruibili per l'utenza e contenuta in un fascicolo per i corsisti:

- La storia del mondo: ERIC J. HOBSBAWM, *Il secolo breve,* Milano, Rizzoli, 1997 alle pp. 20-21 e 303-313 al cap. IX "Gli anni d'oro";

- La storia d'Italia: PAUL GINSBORG, *Storia d'Italia dal dopoguerra ad oggi,* Torino, Einaudi 1989, pp.283-298, 302-313, 389-390 e 493-494. SILVIO LANARO, *Storia dell'Italia Repubblicana,* Venezia , Marsilio, 1992, pp.164-167, 228-229, 252-257 (Consumi e costumi, I prezzi della modernità). GUIDO CRAINZ, *Storia del miracolo italiano,* Roma, Donzelli, 1996 pp. 83-86 (La grande trasformazione) e 132-136 (Consumi).
- La storia della città: LEONARDO SCIASCIA e ROSARIO LA DUCA, *Palermo felicissima*, ed. Il Punto, Palermo, 1973, p.126 (Il piano regolatore di Palermo del 1963) e tavv. Scelte. ORAZIO CANCILA, *Palermo*, Bari, Laterza, *1988, pp.* 525-548, (Il sacco di Palermo). NICOLA SCAFIDI, *U Scaru,* Palermo, Edizioni Dorica, 1993.
- ROSARIO LA DUCA, *Alla scoperta della tua città,* ed. Edizioni e ristampe siciliane,Palermo,1973
- AA. VV. *Palermo: la memoria ricostruita*, ed. Flaccovio, Palermo, 1982
- FRANCO LA CECLA, *Vita, morte e demagogia di un centro storico: il caso Palermo* da *Palermo:ieri, oggi, domani ,dopodomani,Palermo,1975*

LA MAPPA DELL'ESODO

Per i corsisti il passato prossimo della città, è tuttora vivo nel ricordo del distacco da quei luoghi, che avevano abbandonato per diverse ragioni di ordine sociale, economico, urbanistico e di scelte politiche (???) delle amministrazioni locali. Essi avevano subito, ma non compreso le ragioni di questo esodo forzato.

Lo sviluppo urbanistico della città, il suo passato è stato proposto ai corsisti con l'intento di dare precisi riferimenti storici e topografici, attraverso le permanenze e i mutamenti più significativi della storia di Palermo.

In conclusione, è stata costruita con i corsisti "la mappa dell'esodo" che ha fotografato il travaso di energie umane dal cuore della città a quella estrema periferia anonima, priva di caratteri socialmente distintivi, ormai dispersi in condomini massicci e massificanti.

L'ATTIVAZIONE DELLE COMPETENZE

A questo punto del percorso è stato possibile individuare un secondo gruppo competenze da attivare che possono comunque già essere implicite in buona parte del discorso sin qui svolto:

- Datazione
- Periodizzazione
- Capacità di individuare mutamenti e permanenze
- Localizzazione dei principali eventi storici
- Individuazione della durata dei fenomeni storici
- Utilizzare il rapporto tra conoscenze relative al presente e conoscenze del passato
- Produrre informazioni inferenziali
- Dare senso alle informazioni mediante la loro organizzazione secondo le strutture temporali di successione…
- Dare senso alle informazioni mediante la loro organizzazione secondo le strutture spaziali
- Elaborare le informazioni in **generalizzazioni**, ricapitolazioni e seriazioni
- **Classificare** le informazioni secondo che pertengano a mutamenti, a permanenze, a eventi.

I LABORATORI

Il sistema integrato di conoscenze e competenze, è alla base di due esperienze laboratoriali che hanno portato i corsisti ad individuare alcuni elementi del passato appreso e dei mutamenti sin qui studiati, attraverso la lettura di una serie di immagini tratte dal volume di Nicola Scafidi *U Scaru* (in particolare le foto 23-44-56-59-62-64) e la proiezione di due audiovisivi: il film-documento di Robert e Andy Young, *Cortile Cascino* (1961-1991) e il documentario della BBC Worldwide, *Il Boom economico.*

Due griglie di domande opportunamente costruite dai docenti, hanno guidato i corsisti alla lettura e alla riflessione sulle tematizzazioni proposte. I laboratori sono successivi alla lettura con i corsisti dei materiali del fascicolo, necessari per orientarsi nella storia personale come in quella della città e del mondo (il boom economico e la crescita impetuosa dell'Occidente). In generale le domande dei laboratori hanno puntato a sviluppare alcune competenze quali:

- Datazione;
- Periodizzazione;
- Individuare i mutamenti;
- individuare le permanenze
- Individuare la successione dei fenomeni;
- Svolgere relazioni fra i fatti;
- Schematizzare problemi su relazioni fra fatti (i perché);
- Dare senso alle informazioni mediante la loro organizzazione secondo le strutture temporali di successione.

QUESTIONARIO GUIDA SULL'AUDIOVISIVO "CORTILE CASCINO"

(a cura di Giorgio Cavadi, Teresa Di Grigoli e Mimma Li Gregni)

1. I fatti narrati dalla protagonista si svolgono in un arco di tempo ampio, sapresti indicare quale? (1960, 1990).
2. I due periodi della vita della protagonista corrispondono a due periodi della storia di Palermo e della storia economica e sociale d'Italia. Sapresti individuarli?
3. Quali sono i segni della mancanza di benessere nella vita di Cortile Cascino?
4. Come vivevano i bambini a Cortile Cascino?
5. Ma la vita a Cortile Cascino aveva anche degli aspetti positivi che la protagonista dice di avere perso. Sapresti individuarli?
6. Come trascorrono le giornate Gildo e Luigi?
7. Quale altro evento, oltre alla violenza subita spinge la protagonista a trasferirsi in un altro luogo da quello dove viveva con il marito?
8. Quali sono le differenze fra la dieta della famiglia della protagonista e quella della famiglia del fratello più benestante Gildo?
9. Nella scena del mercato puoi individuare quali merci, quali modi di vendere, sono cambiati e quali ancora oggi sono presenti?
10. Cosa significa quando il vecchio "abbanìa" la sua merce "a prezzo della Standa"?
11. Nel filmato che hai visto sono visibili le modalità di consumo del pranzo e del cibo che veniva consumato. Ritornando indietro nel tempo descrivi le usanze della tua famiglia e come esse sono cambiate nel tempo.
12. Quali tra i mestieri che sono presenti nel filmato sono ancora oggi presenti?
13. Perché molti mestieri sono scomparsi?
14. La protagonista ad un certo punto parla dei cambiamenti che ha subito Palermo: rispetto alla tua esperienza e a quello che hai appreso dalle attività in aula, sapresti individuare a cosa si riferisce Angela?

15. Ritornando ai tempi del tuo vissuto personale al Capo descrivi graficamente la tua casa, gli oggetti e l'arredamento.

16. Ad un cero punto Angela dice:" Cortile Cascino ci manca, manca a tutti i cascinari, ci trasferirono nei quartieri di periferia. La vita era persino peggio nei nuovi quartieri perché ognuno pensava a se stesso". Anche sulla base della tua esperienza, puoi commentare questa affermazione della protagonista?

17. Dopo avere visto il filmato "Cortile Cascino" quali riflessioni potresti fare oggi?

18. Quali relazioni ci sono secondo te fra la scomparsa di Cortile Cascino, i cambiamenti avvenuti a Palermo negli anni '70 e la storia del miracolo economico italiano?

LABORATORIO: *CORTILE CASCINO*, le risposte di Francesco Paolo Albamonte

Il periodo di storia narrato dalla protagonista, nel filmato, è quello del trentennio dopo la seconda guerra mondiale quando, il boom economico aveva diviso l'Italia in Sud povero e Nord ricco. A Sud si lottava per la sopravvivenza, a Nord si costruivano le industrie e con esse il lavoro. La possibilità di lavoro al Nord del nostro Paese spinse la gente del meridione ad emigrare.

Nello stesso periodo a Sud e precisamente a Palermo, il nuovo Piano Regolatore permise a tanta gente di lavorare, ma chi ne trasse maggiore profitto furono quanti potevano permettersi di comprare terreni, qualificati come agricoli, ma utilizzati,poi, come terreni edificabili.

In quegl'anni sorsero i quartieri del CEP, CARDILLO, BORGO NUOVO che iniziarono ad essere popolati dalla gente che era costretta a lasciare le loro case, specialmente dopo il terremoto del 1968. La gente che viveva nel centro storico fu quasi tutta veicolata in questi quartieri. Gli spostamenti di massa di queste famiglie, provenienti dal Capo, Ballarò, Vucciria, furono fatti senza criterio e logica. Sono stati sfaldati, così, quei gruppi di gente che avevano vissuto insieme nella miseria. La miseria avvicina più della ricchezza. La gente visse, certo, con più comodità, con l'acqua in casa, ma ben presto cominciò a soffrire di malinconia e di paura: la persona che abitava nella porta accanto non si conosceva, non c'era più l'amica con cui potere piangere, sfogarsi e confidare i propri segreti o i propri problemi con il marito che usava violenza su mogli e figli.

La gente di quel periodo non era più aggressiva di quella d'oggi, ma era sicuramente più disperata ed ignorante, per questo si "arrangiava" come poteva. Ho provato rabbia e dispiacere nel vedere il filmato su Cortile Cascino: solo '40 anni fa la miseria mieteva vittime per infezioni causate dalla mancanza d'igiene, d'acqua. *Credo che in quegli anni il titolo di Terzo Mondo avrebbero potuti darlo a noi: meridionali. L'indifferenza alla miseria l'ebbero tutti: potenti e non; figuriamoci il fratello della protagonista del film, lui passava le sue giornate a bere vino e giocare a carte, come tutti, del resto.* Su questo fatto preferisco non dare giudizio perché bisognerebbe vivere le situazioni per sapere come ci si comporterebbe. *Credo che la responsabilità maggiore sia stata del governo che ricordava queste zone di miseria solo al momento delle elezioni, quando per avere il voto distribuiva la pasta. A quella gente non interessava cambiare la loro vita, non ne conoscevano altra; bastava, quindi, un po' di cibo per sentirsi bene.*

Negli anni '60 le cose, lentamente, cambiarono, cominciarono a sorgere i primi magazzini e il vecchio, nel film, che "abbannia"al prezzo della "Standa" invitava la gente ad acquistare da lui, visto che non c'era differenza di prezzo. I tempi e l'industrializzazione fecero tramontare molti mestieri. L'arrotino, l'allustrino di scarpe, il saponaro, il venditore di scope, sono scomparsi del tutto.Oggi si vede qualcuno cercare cartone nei contenitori per l'immondizia.

I mestieri che continuano ad esistere sono quelli che fanno parte della tradizione culinaria palermitana: quelli che ci riportano indietro nel tempo, quando, vuoi per necessità che per incoscienza si viveva con meno pretese.

Un terzo laboratorio sulle carte topografiche di Palermo, è stato attivato per individuare i mutamenti più rilevanti del tessuto urbanistico della città e tramite questi, i cambiamenti che hanno inciso più direttamente sul vissuto dei corsisti (sradicamento dal centro storico

spaesamento, delocalizzazione e perdita di importanza dei mercati rionali e degli stessi rioni popolari).

IL RITORNO AL PRESENTE

Il ritorno al presente ha recuperato, sotto forma di testo espositivo, fatto redigere ai corsisti il percorso di insegnamento/apprendimento sin qui effettuato. Sono stati evidenziati mutamenti e le permanenze, cioè cosa è cambiato nei prodotti, nel modo di vendere (eventualmente nei prezzi), cosa è rimasto uguale nelle modalità di vendita, *cosa non si vede* nella vita del mercato (contrattazione varie), il limite spesso labile fra legalità e illegalità. Si è preferito di lasciare libertà di espressione ai corsisti puntando tuttavia, sulla riflessione su di un presente che, a questo punto è divenuto consapevole del passato, sia quello personale che quello della società e del sistema-mondo a cui apparteniamo.

Abbiamo perciò focalizzato la tematizzazione, dapprima su un semplice ritorno al presente che è servito a) a riconoscere ed individuare le permanenze e b) a scoprire e dare significato alla dimensione storica del mondo attuale, attraverso "**ciò che è rimasto del passato: i mestieri**" (p.89) una personalissima rassegna di mestieri tradizionali, a volte secolari, che è possibile incontrare solo percorrendo le vie del centro storico di Palermo e quindi lo stigghiolaro, il panellaro, lo sfincionaro, l'olivaro ecc. Una seconda sezione del ritorno al presente ha riguardato "**ciò che non si vede nel mercato"**, come "la malura", (p.102) il prezzo, la tenda, la riffa e "**ciò che si sente**", le classiche *abbanniate* delle merci.

RITORNO AL PRESENTE CONSAPEVOLE

Ci è piaciuto fare concludere come si è detto, con dei semplici testi espositivi fatti redigere ai corsisti e che avessero i seguenti obiettivi:

- Elaborare informazioni in generalizzazioni, ricapitolazioni, seriazioni;
- Classificare informazioni a seconda che pervengano a mutamenti, a permanenze, a eventi;
- Scoprire e dare significato alla dimensione storica del mondo attuale;
- Scoprire e comprendere i rapporti della dimensione biografica e auto biografica con la dimensione collettiva dei processi storici.

LA RIFLESSIONE CONCLUSIVA DI UN CORSISTA.

Abbiamo iniziato a lavorare con molta titubanza e per la verità con poco entusiasmo. Non era facile riprendere carta e penna, matite e colori, e stare seduti tra i banchi dopo esserne stati tanti anni lontano.. Non ci fu chiesto di leggere tanti libri, ma di pensare e scrivere il nostro passato, il nostro lavoro, i nostri sogni. È iniziato così un cammino faticoso: non è stato facile catturare, in mezzo a tanti problemi e confusione, i nostri ricordi.

Ritornando alla domanda, cioè alle cose che abbiamo studiato, esse sono tantissime. Ciò che abbiamo imparato veramente è che: nel periodo in cui la maggior parte di noi ha vissuto, dagli anni '50 in poi, ci sono state tante storie di vita uguali. Tanti uomini si sono trovati nella stessa condizione nostra: una casa cadente sulla testa, una bancarella con poca merce da vendere, una famiglia da mantenere. Allora, dopo il terremoto del '68 ci ritenemmo fortunati quando lo Stato ci assegnò le case popolari. Avevamo non una "bagnera" di metallo dove lavarci ma un bagno vero, una piscina per noi bambini. Eravamo stati fortunati perché non dovevamo allontanarci dalla Sicilia come facevano molte altre famiglie; non dovevamo lasciare le nostre poche cose per trovare lavoro altrove, perché il lavoro non era tanto ma s' iniziava a lavorare. Non sapevamo, però, che le case in quei quartieri nuovi, Cep, Cardillo, Borgo Nuovo, fossero stati costruiti su terreni agricoli e che sulle spalle di noi "povera" gente i furbi avessero costruito le loro ricchezze. Sappiamo ora cosa fu il "Sacco di Palermo" perché la città ebbe strade nuove, perché sorsero tanti palazzoni. *Le*

persone ricche si dovevano sistemare sempre meglio e noi come tante pedine dovevamo spostarci. Abbiamo anche imparato che i soldi del Piano Marshall erano stati stanziati per tutti gli stati e, che il Sud ebbe la sua parte per ricostruire la città dopo i bombardamenti della seconda guerra mondiale. Ma che fine abbiano fatto questi soldi non si sa. Nel Settentrione nacque la società del benessere e la gente comprò gli elettrodomestici, la televisione, la Vespa, la macchina.Comprarono tante cose lavorando giorno e notte, e lavorando tutti uomini e donne.

A Sud arrivò solo un lavoro provvisorio, *si costruivano case ma dove erano le industrie?* Coloro che partirono nel lontano 1970 fecero tanti sacrifici ma migliorarono la loro situazione.

Noi pensavamo di essere stati fortunati rispetto a loro ma ora non lo pensiamo più. Forse se avessimo lasciato anche noi la nostra terra saremmo riusciti ad avere una vita diversa. L'ambiente molto spesso ti ostacola e non ti fa vedere le cose, le vedi quando stai con persone che credono in te com' è successo quest'anno. A volere andare via ora è inutile, non siamo più ai tempi del Boom economico e non trova lavoro chi ha avuto esperienze negative. Nel 1960 i soldi c'erano per tutti, anche per il Meridione ma c'era pure la corruzione nelle nostre amministrazioni locali.

Oggi il lavoro da noi manca perché nessuno dei grandi industriali vuole venire ad investire in Sicilia, eppure il siciliano è un lavoratore instancabile, non si ferma di fronte alla fatica.

Se parli con la gente che viene dall'Estero hanno paura di restare qui da noi, l'isola piace ma...Su di noi pesa un marchio come quello dei CASCINARI. (p.114).

TEMPI, MODALITA' RISULTATI.

Per tutta una serie di ragioni questo lavoro è stato avviato alla fine di marzo, e portarlo a compimento per la fine dell'a.s. è stato arduo. Anche la pubblicazione del quaderno, che ha avuto uno sviluppo di dimensioni inattese (oltre le 110 pagg.), non è stata impresa facile.

Si è operato per fornire strumenti più adeguati a superare la mera raccolta di testimonianze personali (spesso rivolte ad una continua recriminazione sulle cose del mondo) per giungere, altresì, all'acquisizione di competenze specifiche dell'apprendimento. Dalle storie personali alla Storia generale, per dirla con una definizione che spiega il passaggio – evidenziato dall'impianto del progetto originario – dal piano del vissuto, alla storia della propria città, a quella dell'Italia degli ultimi cinquant'anni con un'incursione, breve ma efficace, nella storia del mondo contemporaneo dei "trenta gloriosi anni".

Si è cercato cioè di valorizzare le testimonianze dei corsisti – che spesso sono divenute esse stesse fonte del lavoro storico – in un quadro di storia locale, del rione e della città, che facesse da cornice per il "salto" di livello verso la storia dell'Italia del boom economico e del mondo industrializzato entro cui il miracolo economico si colloca. Facendo ciò si è cercato, per quanto possibile, di mantenere la naturalezza "verista" della parlata dialettale e gergale (talvolta anche nella sintassi) presente negli interventi dei corsisti. Lo stesso carattere tipografico scelto per la pubblicazione vuole avvicinarsi il più possibile alla scrittura in corsivo con cui i corsisti hanno redatto i loro contributi.

Ci siamo riusciti? Crediamo proprio di sì, non solo perché ce lo testimoniano i materiali prodotti dai corsisti, ma ce lo dice il loro interesse (e spesso il vero e proprio entusiasmo) per un percorso didattico che li ha visti protagonisti non solo nel momento del reperimento dei contenuti, ma nella partecipazione attiva ai processi di insegnamento/apprendimento. Una scuola del saper fare quindi, che ha unito all'apprendimento delle conoscenze, la conquista delle competenze.

Certo, si potrà osservare che qualche obiettivo didattico, forse troppo ambizioso, non è stato pienamente acquisito, ma occorre ricordare brevemente, in quali condizioni si lavora nelle Istituzioni carcerarie, non sempre attente e sollecite a sostenere le attività del tempo-scuola al loro interno. Sovente è capitato agli insegnanti di non potere entrare in sezione, poiché per necessità improvvise non era possibile garantire la sorveglianza. Insomma, alla fine il tempo-scuola frontale è assai ristretto ed è arduo rispettare i tempi che ci si era prefissati.

Inoltre il gruppo dei corsisti, non è quasi mai stabile: colloqui, *trasferimenti improvvisi*, "uscite anticipate" e nuovi inserimenti, hanno causato notevoli difficoltà; tuttavia, si è assistito spesso al "passaggio delle consegne" fra vecchi e nuovi corsisti che venivano edotti sul punto in cui si era

giunti per potere offrire immediatamente il loro contributo. E sino alla fine, chi ha avuto qualcosa da raccontare, ha tenuto a farlo con puntualità. Abbiamo assistito a corsisti che prima di andare ai colloqui scendevano trafelati a consegnare i lavori assegnati, chiedendo – il giorno seguente – un pronto ed esigente riscontro; corsisti *trasferiti* d'urgenza hanno fatto pervenire la propria parte del lavoro, e chiedono, anche da altre carceri, una copia del quaderno prodotto. Alcuni, specie sui disegni, hanno lavorato anche la notte per completare il lavoro avviato in classe. Infine concludiamo con una notazione importantissima: in un ambiente come il carcere - che tende ad annullare le individualità e dove spesso si vuole essere dimenticati – molti corsisti hanno tenuto a che il loro nome fosse citato per esteso, evidentemente orgogliosi di quanto avevano svolto con le insegnanti.

IL PRESENTE : NOI IL NOSTRO TEMPO… LA SOCIETÀ IN CUI VIVIAMO. UN QUADRO DELLA CIVILTÀ IN CUI VIVONO I BAMBINI.

DI VINCENZA MATTEUCCI, S. E. THOUAR, LIVORNO

a cura di Luciana Coltri

Maria Vincenza Matteucci insegnante elementare del VI circolo Didattico di Livorno presenta un fascicolo realizzato con i bambini della classe III intitolato: *IL PRESENTE, noi …il nostro tempo… la società in cui viviamo*.

Si tratta di un descrizione ragionata del modo di vivere di un gruppo di bambini di 8/9 anni negli anni 2000 in una città d'Italia, Livorno.

Questo fascicolo è segnalato come la prima realizzazione presentata al pubblico di quello che, nel percorso della didattica dei qdc, viene chiamato il QDC del presente.

Il qdc del presente, è il primo passo del percorso curricolare centrato sui qdc, rappresenta il quadro più vicino all'esperienza dei bambini che consente loro di vedere con occhi nuovi ciò che già conoscono. Inoltre assumere il qdc del presente come avvio nel percorso di costruzione delle conoscenze della storia serve a formare nei bambini il modello base, il termine di comparazione costante ed esplicito per gli altri qdc riferiti al passato.

Sono i bambini stessi che ci parlano di dove vivono, in quali tipi di abitazioni, con quali mezzi di trasporto si muovono, come si vestono, che cosa mangiano, quali mezzi utilizzano per comunicare e di ognuno di questi aspetti ci danno un'idea della diffusione attraverso un istogramma.

Il lavoro è presentato in formato cartaceo, ogni aspetto di vita è descritto con disegni, schemi e brevi testi prodotti dai bambini collettivamente, e riesce a dimostrare l'efficacia dell'uso di una molteplicità di forme comunicative. Non disgiunta dall'insieme dell'attività è inserita anche una prova di verifica, pensata in modo che ogni bambino si metta individualmente alla prova nel completare un indicatore di civiltà mancante e renderlo comunicabile agli altri secondo la procedura imparata.

Il percorso conoscitivo attivato dall'insegnante risulta leggibile dall'uso di grafici in cui sono rielaborate le pre-conoscenze rilevate tramite conversazioni, e dagli istogrammi che hanno facilitato operazioni cognitive più complesse. Le mappe descrittive danno conto infine di una organizzazione delle idee e delle informazioni rilevate che consente di avviare la costruzione di quei concetti che dovranno diventare lenti interpretative per guardare il mondo in cui vivono i bambini.

Questo lavoro è segnalato anche in quanto riesce a testimoniare il connubio tra un insegnamento che si caratterizza come mediazione didattica e un apprendimento significativo, in cui il bambino trasforma le proprie esperienze in oggetto di conoscenza, coniuga inoltre la semplicità comunicativa dell' esecuzione ad opera dei bambini con la complessità implicata nel percorso di costruzione di un qdc dell'oggi.

EVVIVA SIAMO IN SECONDA. LE ESPERIENZE DI FORMAZIONE STORICA ELABORATA IN UN IPERTESTO IN UNA CLASSE DI SECONDA ELEMENTARE.

DI GIUSEPPINA BIANCINI, I.C. DI ARCEVIA

a cura di Luciana Coltri

Giuseppina Biancini, insegnante elementare presso l'Istituto Comprensivo di Arcevia (An) presenta la sua attività didattica in storia in un formato ipertestuale realizzato in collaborazione con i bambini delle classi seconde.

La gradevolezza di questo prodotto è resa dalla freschezza della sua realizzazione data dalla combinazione della mano esperta dell'insegnante e dalle idee ingenue dei bambini.

Ha la prerogativa di rendere leggibile l'intensa operatività che è possibile realizzare in un percorso di apprendimento-insegnamento della storia a partire dalle prime classi elementare e offre una testimonianza di come i bambini possono diventare attori comprimari nella costruzione della conoscenza.

In particolare questo CD rende evidente come, nel percorso di costruzione di conoscenza, le attività curricolari possano concatenarsi l'una all'altra mantenendo una loro specificità di contenuti e di obiettivi e istituire, nello stesso tempo, i prerequisiti per le attività successive:

Viene presentata una sequenza che va dalla costruzione del calendario, alla ricostruzione del passato; il passato a sua volta è cadenzato nella ricostruzione, secondo piccoli moduli che prendono il via da momenti della vita dei bambini nell'immediato, per dilatarsi man mano dal passato delle vacanze estive, all'anno della prima elementare, fino al periodo lungo 7-8 anni, il tempo di vita dei bambini.

Ognuna di queste porzioni curricolari diventa, nell'azione didattica, un campo tematico di avvio a costruire sia competenze inerenti la ricerca storico didattica e sia abilità nella realizzazione degli strumenti necessari a rendere efficaci le conoscenze acquisite con la ricerca e produrre nuova conoscenza: es. la costruzione della striscia temporale che è uno strumento cruciale per rendere leggibili le relazioni temporali tra i diversi elementi anche per bambini all'inizio del percorso cognitivo in storia e nella la trasformazione di queste in cellule informative.

Ogni campo tematico diventa, nell'esperienza presentata, la palestra in cui le attività dei bambini di seconda elementare, si polarizzano intorno a passaggi propri del curricolo mettendo a fuoco di volta in volta specifiche operazioni cognitive: ad esempio operazioni di tematizzazione e di periodizzazione nelle ricostruzione delle vacanze estive; l'uso delle fonti nella ricostruzione del passato personale, combinate, durante tutto il percorso con le varie temporalità di successione, di contemporaneità, di durata e del tempo cronologico.

Con semplicità e immediatezza gli autori riescono a far cogliere una gradualità nella costruzione dei concetti: es., l'avvio al concetto di fonte è presentato con l' uso di fonti sempre diverse, che diventano funzionali alla produzione di informazioni diverse.

Il CD testimonia anche di come si possa trasformare lo spazio dell'aula in un laboratorio perenne in cui pareti, sedie e banchi vengono di volta in volta utilizzati in conformità alle esigenze di apprendimento dei bambini.

Bisogna aggiungere che l'insegnante Giuseppina Biancini insegna nella scuola che ospita da anni la scuola estiva di Clio'92 ed è sempre stata una delle protagoniste nella felice realizzazione di tutte le edizioni.

« DACCAPO » UN ITINERARIO FRA MEMORIA RICOSTRUITA, STORIA LOCALE E PASSATO DEL MONDO ,

DI GIORGIO CAVADI

a cura di Germana Brioni e Maria Teresa Rabitti

Il progetto vuole rispondere all'esigenza di fare storia, di cercare strategie didattiche e itinerari di insegnamento/apprendimento in un contesto particolare, come la scuola annessa alla casa circondariale "Ucciardone". I docenti responsabili del progetto, con il coordinamento del professore Giorgio Cavadi, trovano risposta nella scelta di un itinerario di storia locale che, nel suo indubbio valore formativo e cognitivo, cerca di dare significato ai fatti locali in correlazione con la storia generale.

Il percorso didattico si sviluppa lungo un itinerario che, partendo dalla situazione del presente, attraverso un excursus nel passato, ritorna ad un presente consapevole, in cui la riflessione metacognitiva sul percorso svolto, si intreccia con la riflessione più attrezzata sui problemi dell'oggi, in particolare sul problema della nuove povertà del mondo.

L'esperienza comune al gruppo di corsisti, secondo quanto emerso dal brainstorming iniziale, è apparso il mercato rionale del Capo, uno dei più antichi di Palermo, teatro della loro infanzia; l'esigenza di operare il passaggio dalla dimensione personale, improntata alla nostalgia, alla corretta dimensione della conoscenza storica, induce insegnanti e studenti all'analisi del passato tematizzato, su cui impostare una ricostruzione/rappresentazione del mercato come metafora della libertà- infanzia. Allo scopo, appare funzionale la doppia scala spaziale mondiale e nazionale degli anni '60, gli anni del miracolo economico. Di qui, la costruzione del processo di trasformazione negli stili di vita, nel paesaggio urbano di Palermo negli anni del boom economico, la morte del centro storico e la costruzione dei quartieri periferici, lo sradicamento di migliaia di abitanti del centro, con il conseguente spaesamento sociale e culturale. I cambiamenti del mondo ruotano attorno al vissuto personale, e i ricordi diventano fonte del lavoro storico. L'analisi del passato porta allo studio del periodo, dopoguerra-anni '70, in una triplice dimensione: di storia mondiale (dell'Occidente industrializzato), di storia nazionale (il miracolo economico), di storia locale (le trasformazioni di Palermo). Quali elementi del mutamento vengono individuati: la nascita della società dei consumi, gli interventi urbanistici più rilevanti (il cosiddetto "sacco di Palermo"), i nuovi quartieri periferici ad opera di comitati d'affari politico-mafiosi.

In ogni fase del percorso gli studenti compiono attività di laboratorio e producono attività operatorie che il progetto pone in evidenza; le strategie didattiche imperniate sul laboratorio, permettono loro di raggiungere competenze nella ricostruzione complessiva del processo, nel ricostruire un significativo e ricorrente rapporto presente-passato, storia locale-storia generale, nell'esercitare ripetutamente gli operatori spaziali e temporali, tenuti come costante punto di riferimento, nelle forme comunicative, nell'equilibrato intreccio di descrizione, narrazione e argomentazione.

Il lavoro si distingue per l'originalità nella scelta del tema, della varietà delle fonti interrogate in modo inconsueto (ciò che si vede, gli odori, i rumori del mercato…), per la chiarezza di esposizione del lavoro degli studenti, documentato e riproposto in passaggi ricorrenti; molto gradevole risulta anche la produzione grafica. Il lavoro potrebbe essere riprodotto in contesto diverso da quello in situazione, in particolare in un progetto curricolare di storia locale.

MATERIALE DIDATTICO SULLA SCRITTURA DELLA STORIA LOCALE,

DI MARIA PAOLA ZAINO, SCUOLA MEDIA STATALE "*G. PASCOLI*", BUSSI SUL TIRINO - PESCARA

a cura di Germana Brioni e Maria Teresa Rabitti

A Bussi sul Tirino esiste una fabbrica chimica la Ausimont, ex Montecatini, da cento anni.

La celebrazione del centenario è stata l'occasione per avviare la ricerca a scala locale. La ricorrenza ha indotto l'insegnante a proporre la riflessione sulla storia di questi 100 anni ragionando in termini di società, economia, territorio e mentalità.

La ricerca si limita per necessità di tempo all'analisi dei primi cinquant'anni del secolo, ma la periodizzazione e la scelta degli eventi significativi sono state progettate per tutto il secolo: quindi con la metodologia sperimentata è possibile ampliare la ricerca agli altri periodi e completarla.

La finalità chiara e condivisa con i ragazzi era fare una ricerca storica, scrivere la storia; non una storia della fabbrica, ma la storia delle vicende quotidiane vissute dalla gente del paese, il suo rapporto con la fabbrica. Contemporaneamente si dichiarava l'intento di rintracciare nella storia locale i segni della storia della industrializzazione in Italia nel primo Novecento:

"Ci siamo detti: è possibile rintracciare nella storia locale i segni della storia della nostra Nazione, ovvero è così distante la Storia con la S maiuscola dalla nostra storia locale?"

La classe si è costruita gli strumenti della ricerca, ha formulato un questionario rivolto ad altri ragazzi per cogliere la relazione della loro vita personale e familiare, fino a risalire ai nonni, con la realtà lavorativa del paese, legata fortemente alla fabbrica. L'indagine ha evidenziato che gli alunni poco sapevano della realtà della fabbrica (non sapevano cosa producesse) pur avendo genitori e/o nonni operai. E' nata così l'esigenza di conoscere la fabbrica (con una visita), di indagare sulla realtà sociale ed economica di Bussi e di confrontarla con la situazione di paesi limitrofi, allargando il campione dell'indagine, mandando lettere, questionari e tabelle per la raccolta dati, agli alunni delle scuole medie.

I problemi di fondo erano:

- "Come si è trasformato Bussi nel tempo rispetto ai paesi limitrofi?"
- "Quali le strutture sociali, economiche e andamento demografico si registrano in un paese (Bussi) con un polo industriale e quali invece nei paesi limitrofi ad economia agricola?"

Per la ricostruzione storica del primo Novecento, al fine di ottenere dati e informazioni, sono state consultate fonti all'Archivio di Stato di Pescara, all'Anagrafe e Stato Civile di vari comuni e all'Archivio della fabbrica.

La diversità di Bussi dai paesi limitrofi registrata dai dati nei vari settori, ha permesso agli allievi di verificare il mutamento e la trasformazione dovuti alla industrializzazione del paese, e di costatare una situazione generalizzabile alla situazione italiana della prima metà del secolo.

La storia della fabbrica ricostruita in alcuni periodi significativi, come nel periodo del Ventennio fascista, ha consentito di passare dalla storia locale alla storia generale, limitatamente alle scelte economiche del regime.

Tutto il lavoro di ricerca, documentato dal fascicolo, evidenzia con chiarezza i criteri didattici adottati nello svolgimento del percorso. Ogni fase presenta gli strumenti utilizzati o costruiti, i risultati organizzati e quantificati, la problematizzazione via via esplicitata per la prosecuzione dell'indagine, la riflessione metodologica sul lavoro sia da parte degli insegnanti che degli allievi.

Le fasi del lavoro evidenziano le attività svolte dagli allievi sia a livello di organizzatori cognitivi che di abilità operative: significativo è il rapporto presente e passato e adeguata la periodizzazione scelta anche se non è resa graficamente, chiare le problematizzazioni e le ipotesi di spiegazioni emerse.

L'esperienza di ricerca propone un modello d'indagine riproducibile in altri contesti a partire dalla storia locale

Originale è il coinvolgimento delle scuole dei paesi limitrofi per ampliare il campione e dare scientificità all'indagine. Varie le fonti usate per la ricostruzione, coraggiosa la scelta del lavoro negli archivi.

SVILUPPO DELL'INDUSTRIA E DELL'ARTIGIANATO NEL TERRITORIO DI CAGLIARI E PROVINCIA DALL'OTTOCENTO AD OGGI,

DI *MILENA AGUS, IPSIA "MEUCCI" DI CAGLIARI.*

a cura di Francesca Trevisin Rizzi

Si tratta di un modulo di storia locale sullo sviluppo dell'industria e dell'artigianato nel territorio di Cagliari e provincia negli ultimi due secoli, costruito dagli studenti delle classi prime e seconde dell'Istituto professionale per l'industria e l'artigianato di Cagliari, sotto la guida di Milena Agus e di altre quattro docenti di tecnica professionale e di matematica.

Un primo motivo di interesse del progetto è dato dal forte coinvolgimento degli studenti che la proposta è riuscita a suscitare, impegnandoli nella costruzione del modulo. Per raggiungere questo risultato è stato necessario acquisire conoscenze e competenze con riferimento alla storia, ma anche utilizzare altre discipline che hanno fornito strumenti di rappresentazione e di elaborazione dei dati e delle informazioni, particolarmente significativi e stimolanti.

I ragazzi di prima e seconda hanno costruito un libro di storia locale settoriale che poi è stato utilizzato dai compagni delle classi terze, raggiungendo così due obiettivi: imparare a fare storia e a mettere a disposizione i risultati delle proprie ricerche, in questo caso all'interno della stessa scuola.

I ragazzi delle classi terze che utilizzano il modulo di storia locale, d'altro canto, hanno proseguito la costruzione del libro di testo, esplicitando eventuali limiti presenti nel materiale. Si è innescato in questo modo un circolo virtuoso tra classi di differenti livelli attorno a temi importanti per i ragazzi: il futuro occupazionale, la vocazione produttiva del loro territorio, le scelte che nel corso del tempo sono state fatte e che hanno portato alla configurazione attuale, il rapporto tra la storia economica di Cagliari e della sua provincia e quella più ampia del territorio nazionale.

Si tratta, come abbiamo detto, di un modulo di storia locale settoriale. Questa scelta ci sembra significativa, perché avvicina la disciplina storica ai ragazzi attraverso due strade: quella della tematizzazione che privilegia l'analisi dei settori produttivi ed economici di interesse per gli studenti, consentendo di problematizzare "la dimensione professionale" e di connetterla al contesto e alla sua storia, e la scala locale che permette la scoperta del passato e delle trasformazioni del proprio territorio e del proprio spazio. Con ciò guadagnando la consapevolezza delle stratificazioni che hanno determinano questo presente e le relazioni con i contesti più ampi e generali che hanno contribuito a disegnarne il profilo.

Il modulo si articola in sette fasi, che partendo dalla costruzione della motivazione e dall'analisi dello sviluppo industriale e produttivo della Sardegna di oggi, accompagnano lo studente alla individuazione delle più significative trasformazioni che hanno caratterizzato l'economia dell'isola tra Otto e Novecento, e individua negli anni Sessanta del XX secolo il momento decisivo di svolta e di decollo. Il percorso prosegue problematizzando questo periodo, e proponendo ipotesi di spiegazione della trasformazione avvenuta. La fase conclusiva sollecita una riflessione sulla

situazione della Sardegna di oggi, invitando lo studente a individuare le permanenze e le rotture rispetto al passato e a formulare ipotesi di sviluppo e di proiezione verso il futuro.

Specifica attenzione è stata data nella costruzione del modulo agli esercizi e alle attività di elaborazione delle informazioni e dei dati, con particolare riferimento agli operatori temporali e spaziali. Originali ed efficaci le linee del tempo elaborate dagli studenti e le relative periodizzazioni della storia della Sardegna.

IL MUSEO DEL CASTELLO DI S. GIORGIO (Cd-rom multimediale)

DI FERRAI, GUATELLI, STRETTI, ITIS "G. CAPELLINI", LA SPEZIA

a cura di Giuseppe Di Tonto

Il cd-rom "Il museo del castello di S.Giorgio" è stato segnalato dalla giuria del Premio "F.Rizzi", non solo per la qualità del lavoro ma soprattutto per le caratteristiche delle attività didattiche realizzate dai docenti e dagli studenti, in collaborazione con il personale del Museo del Castello e con il Comune di La Spezia.

Il prodotto si configura come una vera e propria ricerca storico-didattica condotta attraverso il recupero e l'uso di fonti museali, l'assunzione di tesi per la ricerca, il lavoro di gruppo e la realizzazione del progetto comunicativo che sfrutta le potenzialità delle tecnologie informatiche.

La **consultazione dell'ambiente** si articola in due sezioni che analizzano la storia del Castello dal Medioevo all'età contemporanea e la storia del museo. Un terzo percorso di particolare interesse offre al lettore una visita alle diverse sale espositive del museo.

I **testi** proposti, spesso a carattere descrittivo, si rivelano di notevole efficacia informativa e didattica. Le informazioni storiche e di descrizione dei reperti sono state presentate con un linguaggio tecnico molto rigoroso, risultato del proficuo e costante confronto con il personale del museo.

Appare in ogni caso evidente nella scrittura dei testi lo sforzo di sviluppare competenze relative a questa particolare forma di scrittura storica, destinata alla divulgazione di percorsi museali.

Non è particolarmente curato l'**uso di operatori temporali** (cronologie, schemi grafico-temporali) mentre si rivelano di grande utilità alcune cartine geo-storiche che accompagnano l'analisi del territorio descritto.

L'importanza del **rapporto tra storia locale e storia generale** non trova elementi specifici di valorizzazione nel percorso proposto, tuttavia esso risulta evidente nella scelta del tema di ricerca proposto agli studenti ed è adeguatamente richiamato nella presentazione fatta dai docenti.

Il percorso didattico di lettura dei materiali può essere offerto per la consultazione ad altri studenti, anche se il carattere di **riproducibilità dell'esperienza** riguarda soprattutto il modello di lavoro adottato per la realizzazione della ricerca. Tale modello, esplicitato nella descrizione fatta dai docenti, per gli aspetti didattici ed operativi si pone come un buon esempio di esperienza realizzata in collaborazione con le strutture museali del territorio. Gli studenti non hanno solo realizzato una ricerca ma hanno anche trasformato il loro lavoro in uno strumento informativo per il pubblico del museo. Un modo originale per accrescere la motivazione e sviluppare il piacere per la ricerca e la conoscenza storica.

Il corredo iconografico e la scelta di materiali musicali contestualizzati, insieme alla corretta organizzazione ipertestuale e al perfetto funzionamento informatico, rendono infine l'ambiente e la sua consultazione particolarmente gradevole per gli studenti e per il pubblico più vasto dei visitatori del museo.

contributi

DOSSIER SULLA FORMAZIONE (SECONDA PARTE)

a cura di Bernardo Draghi e Ernesto Perillo

Il dossier raccoglie gli interventi e i risultati dei lavori di gruppo dei seminari di studio organizzati dal gruppo di ricerca *Clio '92* sui modelli di formazione in servizio per gli insegnanti di storia (Mordano, agosto 2000; Bellaria agosto 2000; Cecina aprile 2001; Bellaria settembre 2001). A questo materiale si sono aggiunti altri contributi che completano i ragionamenti avviati all'interno del gruppo di ricerca.

Scopo del dossier è quello di presentare una prima riflessione sulle esperienze e sui percorsi di formazione realizzati in questi anni dall'associazione per avviare a definire criteri e indicazioni utili alla progettazione e alla conduzione di iniziative in questo ambito.

Il seguente indice rappresenta il dossier completo. Poiché non tutti i materiali sono ancora pronti e del resto appare importante diffondere tra i soci quelli già disponibili, i titoli con doppia sottolineatura rappresentano materiali già pubblicati nel n. 10 del "Bollettino di Clio"; i titoli non sottolineati vengono pubblicati in questo numero; quelli con asterisco verranno pubblicati in uno dei prossimi numeri. Il Dossier completo sarà comunque reperibile nell'area soci del sito www.clio92.it

Introduzione, *di Bernardo Draghi ed Ernesto Perillo*

Raccontare le proprie esperienze di formazione tra l'apprendere e l'imparare, *dei partecipanti al seminario di Cecina*

Osservazioni sulle narrazioni dei partecipanti, *di Ernesto Perillo*

Come eravamo

- * I corsi di formazione a Bellaria per docenti di storia degli Istituti professionali e dei bienni Brocca, *di Bernardo Draghi*
- * I corsi di formazione a Velturno per i docenti di storia delle scuole superiori e medie della provincia di Bolzano, *di Elena Farruggia e Milena Cossetto*
- I microseminari MPI sui nuovi programmi dell'Istruzione professionale, *di Lidia Russo*
- Il corso-convegno di didattica della storia di Arcevia, *di Carla Santini*
- * I laboratori didattici di Jesi, *di Albertina Chiodi*

Criteri per la formazione dei docenti di storia: appunti per la discussione, *di Ernesto Perillo*

Ipotesi di percorsi di formazione, *a cura dei Gruppi di lavoro del seminario di Cecina*

- I nuovi curricoli di storia nella scuola di base: gli operatori spazio-temporali
- * La scuola superiore: fondazione di competenze di progettazione e gestione di curricoli biennali/triennali per temi e per problemi

Schema generale per un censimento dei percorsi di formazione, a cura del *Gruppo di lavoro di Bellaria*

Tavola dei criteri per la formazione in servizio dei docenti di storia ed elementi per un possibile profilo professionale del formatore in didattica della storia, *a cura del Gruppo di ricerca Clio '92 sulla formazione*

Appendice:
* Programmi dei corsi di formazione (Bellaria, Velturno, Arcevia…)

I MICROSEMINARI M.P.I. SUI NUOVI PROGRAMMI DELL'ISTRUZIONE PROFESSIONALE

di Lidia Russo

L'esperienza dei microseminari è scaturita da un iter piuttosto complesso che vale la pena ricordare brevemente, per dare la misura delle scelte operate e dell'impostazione che ha caratterizzato l'organizzazione e lo svolgimento degli stessi microseminari.

La Direzione generale dell'Istruzione professionale (DGIP), dopo l'introduzione dei nuovi programmi di storia dei professionali, il cui testo è stato pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale il 31 gennaio 1997, ha svolto una prima indagine conoscitiva tra i docenti degli istituti professionali ai quali è stato inviato un questionario per verificare le reazioni, le perplessità, le esigenze e le proposte di chi si era trovato a sperimentare in prima battuta programmi fortemente innovativi, senza il supporto dei libri di testo o di altro materiale didattico, non ancora opportunamente diffuso e conosciuto.

Il monitoraggio, attuato su circa 85 scuole campione, ha portato ad una prima riflessione sulle difficoltà oggettive, legate essenzialmente alla formazione degli insegnanti, chiamati a ripensare in termini nuovi non solo alla scansione curricolare dei contenuti, ma anche alla didattica della storia: i nuovi programmi prevedono l'introduzione dell'insegnamento modulare e dell'approccio problematico allo studio della storia, che presuppongono il superamento della concezione tradizionale, basata sulla trasmissione di conoscenze consolidate e sul primato della cosiddetta storia generale, intesa come un continuum narrativo che si snoda dalla preistoria all'età contemporanea, secondo l'impianto cronologico – lineare dei manuali di storia.

Per quanto riguarda poi le strategie didattiche, nei nuovi programmi è suggerita una vasta gamma di interventi e di strumenti di lavoro per operare una corretta mediazione didattica, di contro alla metodologia tradizionale che, considerando la storia essenzialmente una materia orale, individua nella lezione frontale e nell'interrogazione i compiti principali che l'insegnante è chiamato ad assolvere e nello studio del manuale e nell'esposizione orale dei contenuti gli unici strumenti necessari agli studenti per sviluppare le proprie capacità critiche e per acquisire un metodo valido di lavoro.

Mentre per altre aree disciplinari si è pensato, in un passato più o meno recente, alla formazione degli insegnanti, per quanto riguarda la storia non è mai stato attuato nessun piano di aggiornamento nazionale prima del "decreto Berlinguer" sul '900, accompagnato dalla direttiva ministeriale 682/96 sulla formazione in servizio, in quanto è sempre stato implicitamente accettato il vecchio adagio secondo il quale "basta conoscere la storia per saperla insegnare".

L'urgenza e la necessità di intervenire con iniziative di chiarificazione e di supporto al lavoro degli insegnanti, scaturite dalla consapevolezza che nessuna innovazione può funzionare senza il coinvolgimento di coloro che devono attuarla, ha spinto la DGIP a varare un piano di aggiornamento nazionale (D.M. 4/11/98), che prevedeva la costituzione di un gruppo di progetto con il compito di studiare tempi e forme di intervento per la realizzazione su tutto il territorio nazionale di una serie di seminari di aggiornamento, rivolti agli insegnanti degli istituti professionali, sui nuovi programmi di storia. I seminari dovevano raggiungere un congruo numero

di docenti, due per ogni scuola, per consentire una diffusione capillare della formazione in servizio e una ricaduta didattica all'interno dei singoli istituti.

Sono state individuate tre scuole polo, il "Pertini" di Crotone, il "Matteotti" di Pisa e il "Giulio" di Torino, alle quali è stata affidata la gestione dei microseminari nelle aree geografiche rispettivamente del sud, del centro e del nord: l'impegno non è stato indifferente se si tiene conto della complessità dell'iniziativa e quindi dello sforzo richiesto alle scuole polo per seguire in modo adeguato le diverse fasi del progetto, nonché delle difficoltà legate all'organizzazione dei corsi in realtà scolastiche non solo lontane, ma anche molto diverse tra loro.

Il gruppo di progetto si è occupato anche della scelta dei docenti tutor, circa venti per ciascuna delle tre aree geografiche, i quali hanno partecipato ad un corso residenziale di formazione che si è tenuto a Montecatini Terme, nel gennaio del 1999. Durante i lavori sono state delineate le competenze richieste ai tutor e sono stati chiariti i compiti loro affidati nell'ambito dei microseminari di storia, che si sono svolti tra la primavera e l'autunno del '99.

Fare un bilancio di tale esperienza significa innanzitutto valutare il grado di coinvolgimento e di gradimento degli insegnanti che hanno preso parte ai microseminari:

- È stata senz'altro positiva l'impostazione della fase iniziale dei lavori: cominciare il corso con l'autopresentazione dei partecipanti ha stimolato da subito in ciascun corsista un atteggiamento attivo e ha consentito di individuare e socializzare i problemi, di condividere esperienze e malessere.
- È stata altrettanto efficace la formula dei microseminari: un corso di 16 ore incentrato sulla didattica, caratterizzato da una fase teorica dedicata alle relazioni e da una fase operativa da svolgere nei laboratori.
- È stata infine particolarmente apprezzata la scelta dei tutor, docenti degli istituti professionali che, in quanto tali, sono stati accettati dai corsisti che avevano di fronte dei colleghi che ogni giorno affrontavano i loro stessi problemi.

Le relazioni sono state incentrate sull'analisi dei programmi di storia la prima giornata e sulla struttura della conoscenza storica e sulla mediazione didattica nella seconda giornata: è stato possibile constatare in più casi come manchi nella scuola una cultura dei programmi che porta spesso ad una lettura distorta degli stessi, anche per la mancanza di un lessico di informazione.

Le maggiori resistenze nei confronti dei nuovi programmi sono comunque legate a tutta una serie di preoccupazioni che si possono riassumere nei seguenti punti:

- Difficoltà a lavorare su periodizzazioni che non siano quelle tradizionali.
- Difficoltà di programmazione sulle lunghe temporalità nella classe prima.
- Difficoltà a lavorare sulla storia settoriale, sia per la novità della proposta sia per la mancanza di materiali.
- Difficoltà di raccordo tra la storia settoriale e la storia generale.
- Difficoltà legate all'impostazione modulare.
- Difficoltà di muoversi in un curricolo verticale.
- Frattura tra i programmi di storia settoriale del quinto anno e la traccia del tema di storia.
- Disinformazione e comportamenti tradizionali dei commissari di storia all'esame di stato.

Particolarmente utile e proficua, sia per discutere dei problemi connessi alla programmazione sia per sperimentare nuovi percorsi didattici, è stata l'attività di laboratorio: i docenti sono stati divisi in due gruppi, a seconda delle classi in cui insegnavano (triennio di qualifica o biennio post-qualifica), hanno lavorato su materiali predisposti dai tutor, con esercitazioni su grafici temporali, documenti, schemi di spiegazione, ecc. In questa fase laboratoriale è stata particolarmente apprezzata l'utilità del volume "…non è più la stessa storia…", che è stato realizzato a cura del MPI in occasione dei microseminari e contiene saggi, programmazioni, percorsi modulari e materiali didattici vari.

Nelle due giornate di lavoro sono scaturite proposte e suggerimenti interessanti, ma soprattutto è stata attivata una modalità di lavoro che ha consentito ai corsisti di arricchire il proprio bagaglio professionale e di ricercare in futuro nuove occasioni di confronto con altri docenti:

In sintesi, si può dire che i corsisti hanno avuto la possibilità:

- di raccogliere esperienze didattiche significative
- di approfondire alcune problematiche legate all'insegnamento della storia
- di acquisire nuove competenze metodologico - didattiche
- di sentirsi meno impreparati di fronte al compito loro richiesto dai nuovi programmi.

hanno recepito una serie di stimoli positivi:

- valorizzazione della professionalità docente
- consapevolezza della praticabilità dei percorsi sperimentati
- sensibilizzazione nei confronti di un lavoro di équipe e di una collaborazione in rete
- sensibilizzazione alla costruzione dei dipartimenti e dei laboratori di storia.

IL CORSO CONVEGNO DI DIDATTICA DELLA STORIA DI ARCEVIA "ARCEVIA UNA CITTÀ LABORATORIO"

di Carla Santini

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

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

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

Ogni anno il convegno affronta campi di ricerca nuovi e di natura inter e multi-disciplinare: nel giugno del '99 si è affrontato il problema della lettura del territorio visto anche come fonte storiografica; nel 2000, continuando un discorso sullo spazio inteso come territorio paesaggio ambiente, si è lavorato sulla cartografia, strumento indispensabile sia per lo studio del mondo attuale che come fonte della ricerca storica, nel 2001 c'è stata la trattazione di problematiche relative alla didattica dei beni culturali.

Le finalità.

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

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

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

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

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

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

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

- tiene conto delle diverse esigenze formative degli insegnanti che hanno la possibilità di apprendere, acquisendo competenze anche operative in modi diversi (i più idonei ai loro stili di apprendimento), dalle lezioni frontali, ai laboratori in aula in cui si presentano i dossier precedentemente preparati, ai laboratori sul territorio dove si analizzano fonti di vario genere e si preparano schede di lettura della fonte presa in esame, riutilizzabile con gli alunni /studenti e trasferibili ad altre realtà;
- insegna a guardare il territorio con tutte le sue possibilità formative come ambiente di studio;
- vengono utilizzati tutti gli strumenti e i mezzi più idonei a percorsi didattici motivanti, comprese le nuove tecnologie e i multimedia;
- al corso segue un anno di sperimentazione assistita nelle classi, con la consulenza in itinere, se richiesta, del professor Mattozzi e dei suoi collaboratori o di altri esperti che si sono formati alla sua scuola;
- durante il corso vengono presentati, supervisionati, commentati ed in qualche modo "validati" i lavori svolti dagli alunni/studenti nell'anno scolastico appena terminato, sia attraverso relazioni in plenaria che con una mostra di materiali didattici prodotti;
- il corso promuove la costituzione di gruppi di ricerca-azione all'interno degli istituti;
- è garantita la continuità del percorso di formazione, con la possibilità di successivi approfondimenti;
- nella riunione plenaria conclusiva vengono socializzati i lavori di tutti i gruppi dei laboratori, e ci si impegna alla sperimentazione dei percorsi durante l'anno scolastico successivo;
- si avanzano proposte per l'organizzazione del corso futuro secondo le esigenze di massima emerse;
- le esperienze condotte nei laboratori sono trasferibili anche allo studio della storia generale;
- le operazioni di ricerca attivate sono trasversali alle altre discipline;
- la funzionalità del modello è verificata attraverso schede di valutazione del convegno i cui risultati vengono utilizzati per il perfezionamento dell'organizzazione successiva;
- il rapporto col territorio non è solo di ordine didattico, ma anche organizzativo, poiché molteplici sono gli enti e le organizzazioni territoriali che concorrono alla sua realizzazione.

Competenze acquisite dagli insegnanti

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

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

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

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

Superate le problematiche inerenti ai concetti di base della metodologia, la questione dell'attivazione degli operatori cognitivi, la centralità del testo e la specificità del testo storiografico, la sua analisi, la necessità di fornire ai ragazzi testi idonei alla loro formazione (la questione del testo storico-didattico), il gruppo di insegnanti di Arcevia è passato da una prima sperimentazione del metodo nelle classi, alla ricerca didattica vera e propria.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sono stati prodotti diversi cd rom, giornalini, quaderni di lavoro.[1]

Sulla base delle indicazioni e della proposta di curricolo verticale continuativo e non ripetitivo, elaborato dal prof. I. Mattozzi e dalle prof.sse M.T. Rabitti e G. Brioni, i docenti del gruppo di ricerca dell'Istituto Comprensivo di Arcevia hanno messo a punto, nell'anno scolastico 1999/2000 una proposta di curricolo d'Istituto verso il quale auspichiamo che tutti gli insegnanti per gradi, si avvicinino.

SCHEMA GENERALE PER UN CENSIMENTO DEI PERCORSI DI FORMAZIONE

Il seguente schema è stato elaborato dal gruppo di lavoro sulla formazione in occasione del seminario di Bellaria nel dicembre 2000, come base per un censimento dei percorsi di formazione seguiti dai partecipanti, o comunque ad essi noti. Sebbene questa linea di ricerca non sia stata ancora sviluppata, si ritiene utile proporre lo schema come possibile strumento di descrizione e valutazione di corsi di formazione.

Dati generali

Titolo	
Ente organizzatore	
Progettista	
Destinatari	
Luogo	
Data	

Caratteristiche del corso (si utilizza solo la colonna corrispondente al livello del corso)

	Corso base didattica	Corso intermedio didattica	Corso avanzato didattica	Corso su tematiche storiografiche

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

Descrizione				
Durata				
Scansione (indicare l'articolazione temporale del corso: es. un modulo continuativo, più moduli a distanza di tempo etc.)				
Numero partecipanti				
Tipologia partecipanti (specificare se docenti, indicando il livello scolare di insegnamento, tutor, figure obiettivo, etc.)				
Figure e ruoli dei formatori (docenza, coordinatori di gruppo, tutor, etc.)				
Rapporto tra lezioni frontali e laboratori (numero complessivo ore del corso, di cui % ore di lezione e % ore di laboratorio)				
Articolazione tematica (sequenza dei temi trattati)				
Interdisciplinarità (presenza di temi, aspetti, questioni riferiti ad altri ambiti disciplinari: indicare quali)				
Valutazione				
Densità dei contenuti (usare la seguente dicitura: inadeguata per difetto; inadeguata per eccesso; adeguata per eccesso, adeguata)				
Coerenza tra obiettivi e struttura (usare la seguente scala: 1 assente; 2 modesta; 3 adeguata)				
Contratto formativo (indicare il contenuto dell'eventuale negoziazione iniziale con i corsisti)				
Flessibilità (confronto tra programma preventivo e quanto effettivamente svolto, sia dal punto di vista tematico che dei tempi assegnati a ciascuna attività)				
Congruenza tra modalità di attuazione e numero dei partecipanti (da 0 nessuna congruenza, a 4 massima congruenza)				

Breve commento valutativo

Documentazione disponibile

Che cosa	Dove è reperibile	Note
Programma		
Schemi lezioni		
Sintesi lezioni		
Audiocassette		
Videocassette		
CD/Floppy disk		
Consegne di laboratorio		
Elaborati dei laboratori		
Valutazione del corso		
...		
...		

TAVOLA DEI CRITERI PER LA PROGETTAZIONE, LA REALIZZAZIONE E LA VALUTAZIONEDI PERCORSI DI FORMAZIONE PER INSEGNANTI DI STORIA

a cura del Gruppo di ricerca Clio '92 sulla formazione, coordinato da

Bernardo Draghi e Ernesto Perillo

INDICE

Premessa

La seguente (bozza di) tavola aperta di criteri per la progettazione, la realizzazione e la valutazione di percorsi di formazione per insegnanti di storia è il frutto delle discussioni del gruppo di ricerca a partire dalle tesi di *Clio '92* sulla formazione (allegato 1) e dalle esperienze dei suoi componenti. Essa viene offerta alla discussione dei componenti del gruppo, del Direttivo e di tutti i soci dell'associazione per una fase di integrazione, arricchimento e messa a punto che possa farne un utile riferimento per i soci che già svolgono attività di formazione di colleghi, e per la futura scuola *Clio '92* di formazione per formatori.

Come supporto alla riflessione e alla discussione seguono un articolo di Ivo Mattozzi sulla formazione degli insegnanti di storia (allegato 2) e un esempio di "diario dell'apprendimento" per insegnanti in formazione (allegato 3).

Ipotesi di criteri per la formazione

Relazione tra formazione, ricerca e sperimentazione

La ricerca didattica alimenta la formazione. Senza ricerca non può esistere formazione. La ricerca e la sperimentazione alimentano i contenuti della formazione. Se il fiume della ricerca si prosciuga non resta niente: chi fa formazione in didattica della storia non può che essere a sua volta, a qualche livello, un ricercatore.

Inversamente, la formazione è quell'attività che dovrebbe promuovere nei partecipanti una ricerca. Non ci sono punti di arrivo definitivi e saperi definiti una volta per tutte. Nessuno sa ancora esattamente e meccanicamente che cosa passa nella testa di un/una ragazzo/a sulla storia, il tempo, la memoria, il passato, né come si può appassionarlo/la al lavoro storico. Una risposta definitiva probabilmente non si avrà mai. L'insegnamento e l'apprendimento sono dunque al tempo stesso continua ricerca. L'insegnante è mosso da domande, interrogativi, tentativi da mettere continuamente a punto a seconda dei contesti e dei soggetti in gioco.

Anche l'attività di formazione da parte del formatore è a suo modo un'attività di ricerca.

Specifici e irripetibili sono i soggetti, le aspettative, le storie professionali, i quadri di riferimento, le modalità di elaborare e interpretare regole, procedure, ipotesi di lavoro. La stessa idea di storia e del suo insegnamento sono campi in continua evoluzione.

Così il formatore che vuole effettivamente mettersi in relazione con le persone che ha di fronte deve assumere e osservare i processi che si snodano nella situazione formativa data, interrogare i comportamenti e le risposte del gruppo di adulti in formazione, (meta) osservare il ruolo agito e le proprie mosse, decidere le azioni più opportune da intraprendere. In sostanza, entrare in una dimensione di ricerca.

(Macro)finalità in gioco nella formazione

- Rendere il docente attore della sua formazione
- La presa in carico del docente della sua formazione e della trasformazione della sua pratica
- Se la formazione è centrata sul formando, il formando centrerà la sua azione sull'allievo
- Aiutare il docente a scoprire i propri bisogni di formazione, in una dimensione di educazione permanente
- Coinvolgere il docente nella riflessione epistemologica
- Consapevolezza dei paradigmi del sapere esperto e della loro evoluzione
- Coinvolgere il docente nella azione didattica
- Capacità di presa in carico del processo di apprendimento e dei differenti stili cognitivi e affettivi.

I dosaggi, i pesi, l'intensità di questi tre momenti possono essere diversi, e diventare criteri per analizzare proposte di formazioni nostre e altrui.

Coerenza tra azione formativa e situazione didattica

Non ci può essere incoerenza tra il dire e il fare. Non si può dire che vanno affrontate le difficoltà dei ragazzi e non affrontare quelle dei docenti in formazione; che è importante il lavoro di gruppo e nel frattempo gestire un corso solo con lezioni frontali; che bisogna essere operativi e intanto affidarsi alla sola parola; che è necessario tener conto della motivazione ed essere disponibili alla negoziazione e insieme imporre "pacchetti" rigidi e predefiniti.

Se il docente-formando è stato valorizzato come persona che apprende nel percorso di formazione, può più facilmente "trasferire" questa modalità nell' aula con i suoi studenti; così come il docente formato attraverso un percorso basato sulla ricerca al cui centro vi sono l'interrogazione delle fonti e la problematizzazione, potrà meglio utilizzare questo approccio nel suo lavoro didattico.

La formazione in didattica della storia come costruzione di competenze

Ecco una possibile lista di competenze legate alla didattica della storia tratta dal citato articolo di I. Mattozzi:

a. competenze sull'epistemologia e la metodologia e sull'uso individuale, sociale e pubblico del sapere storico;
b. competenze alla mediazione didattica tra singole conoscenze trasposte testualmente e gli allievi chiamati ad un compito di apprendimento;
c. competenze alla mediazione didattica tra dossier di fonti e allievi impegnati nel processo di costruzione di una conoscenza di un fatto o di un aspetto del passato;
d. competenze alla costruzione di moduli di apprendimento integrati tra sapere storico e altri ambiti disciplinari;
e. competenze alla programmazione di processi di insegnamento e di apprendimento annuali e pluriennali;
f. competenze all'uso di strumenti di controllo degli apprendimenti in storia e alla valutazione degli esiti del controllo;
g. competenze alla documentazione e alla comunicazione di esperienze didattiche;
h. competenze alla elaborazione di trasposizioni didattiche con la produzione di testi storico-didattici;
i. competenze alla elaborazione di trasposizioni di procedure della ricerca producendo materiali per la realizzazione di ricerche storico-didattiche.

j. competenze all'impiego delle nuove tecnologie nei processi di insegnamento/apprendimento del sapere storico.

Formazione e tempi

"L'efficacia della formazione è funzione del tempo, non solo della quantità, ma anche della distribuzione delle attività in un arco di tempo adeguato. Se il tempo è scarso non si ottengono risultati apprezzabili, è ovvio. Ma tale ovvietà non sempre è riconosciuta, poiché non si ha idea delle risorse temporali richieste dallo svolgimento delle lezioni e ancor più dal lavoro laboratoriale. I laboratori servono per discutere delle lezioni teoriche, per esercitare capacità di analisi, capacità di progettazione, capacità di elaborazione: richiedono tempi distesi in un rapporto con il tempo delle lezioni che non può scendere al di sotto delle due ore di laboratorio contro una di lezione. Poiché la sperimentazione ha un'importanza decisiva, ad essa deve essere destinato un tempo lungo per il suo svolgimento e per i laboratori in cui svolgere la riflessione e la valutazione di essa.

In sostanza, un processo formativo deve distribuirsi lungo un anno scolastico addensando talora le attività di lezioni e laboratori e talora lasciando agli insegnanti il tempo ampio per la sperimentazione in classe.

Spesso il committente non ha un'idea chiara di ciò che vuole, e il formatore/l'equipe di formazione deve dare il suo contributo al chiarimento, eventualmente rinunciando all'intervento se i vincoli diventano incompatibili con i risultati attesi."[2]

Formazione e spazi

E' sempre più importante che l'azione formativa sia vicina ai contesti e alle situazioni nelle quali realmente le persone si trovano ad operare.

"Si tratta, da un lato, della ricorrente sottolineatura circa la necessità di una ricollocazione dei *set* formativi in luoghi meno distanti dalle concrete esperienze e relazioni che si sviluppano nei quotidiani scenari della vita lavorativa: in esse prendono forma i problemi, le modalità di soluzione, i saperi e le conoscenze che rappresentano l'apprendimento organizzativo localmente sviluppato dai vari attori e che l'intervento formativo dovrebbe rendere più evidenti e disponibili, attraverso processi di elaborazione e riflessione sulle azioni realizzate.

(...) D'altro canto, il riferimento all'esigenza di una formazione "oltre l'aula", se sollecita l'uscita da modelli formativi consueti e la ricerca di nuovi spazi e luoghi, di nuove sperimentazioni metodologiche (con il problema di garantire comunque, anche all'interno di più tradizionali e consolidati circuiti di formazione, la possibilità di portare il contesto nei set di apprendimento), richiama una rinnovata attenzione e responsabilità rispetto alle dimensioni operative, alla pratica e all'azione lavorativa sviluppate da soggetti affinché esse possano diventare effettive e realistiche fonti e opportunità di apprendimento."[3]

Importanza del *setting*, dunque, e della suo essere strettamente connesso al paradigma formativo che si agisce.

Gli oggetti della formazione

Per quanto sostenuto in precedenza, non è possibile predeterminare astrattamente proposte formative sulla didattica della storia. Ciascun percorso formativo è il frutto di una costruzione

[2] Ivo Mattozzi, *La formazione degli insegnanti di storia in prospettiva*, cit.

[3] C. Keneklin, , G. Scurati (a cura di), *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1998.

comune, non definibile a priori, negozialmente prodotta dai soggetti coinvolti nel processo, in contesti dati e situati.

Al posto di "improbabili pacchetti", si ritiene più utile fornire un elenco di temi e situazioni che possono essere considerate nella formazione. Spetterà a ciascun formatore progettare lo specifico intervento sulla base dell'analisi della domanda di formazione, le persone coinvolte, i vincoli e le risorse disponibili, le dinamiche cognitive e relazionali che si creano all'interno del gruppo in apprendimento.

Il ruolo degli insegnanti formatori

Sul piano formale, un processo di formazione ben architettato si compone di sette fasi:

1. La fase di acquisizione di conoscenze delle teorie. Tale acquisizione è mediata dalle lezioni teoriche.
2. La fase di acquisizione di competenze operative. In essa le conoscenze teoriche vengono applicate in esercitazioni di analisi di prodotti (testi storiografici, testi storico didattici, *dossier* di fonti, *test* di controllo, programmazioni…) e di produzione sulla base di modelli analizzati;
3. La fase di sperimentazione di prodotti già pronti all'uso. La sperimentazione deve essere monitorata e assistita.
4. La fase di documentazione dell'andamento della sperimentazione e degli apprendimenti degli allievi.
5. La fase di riflessione e di valutazione del processo di sperimentazione, dei suoi esiti e dei prodotti sperimentati, delle risposte e delle modificazioni nella personalità degli allievi.
6. La fase di formazione di competenze alla formazione dei colleghi. Essa intreccia lezioni teoriche ed esercitazioni laboratoriali.
7. La fase di elaborazione di nuovi prodotti (testi storico-didattici; *dossier* per la ricerca storico-didattica; prove di controllo; programmazioni curricolari…). Essa intreccia lezioni teoriche ed esercitazioni laboratoriali

Le prime cinque fasi delineano il processo di formazione delle competenze necessarie per lo svolgimento della mediazione efficace. Esse riguardano, dunque, tutti gli insegnanti. Le ultime due fasi sono mirate invece alla formazione di competenze eccedenti rispetto ai doveri della mediazione. Riguardano, dunque, una parte degli insegnanti: quella più motivata e attrezzata a provarsi in attività di produzione e/o in attività formative. Le prime cinque fasi delineano la figura di un insegnante capace di riflettere metacognitivamente sul proprio operato e sugli strumenti usati e di rendere i processi di insegnamento e di apprendimento oggetti di ricerca in didattica applicata. Le altre due implicano la ricerca sui processi di formazione degli adulti oppure sull'efficacia della struttura e della forma dei prodotti. Insomma l'insegnante si configura non solo come specialista della mediazione didattica ma anche come ricercatore.

In tutte le fasi – eccettuate quelle teoriche, gestite da esperti con lezioni frontali – è essenziale l'apporto di insegnanti dotati di competenze alla formazione dei colleghi. Le fasi laboratoriali e di sperimentazione assistita possono essere efficaci a condizione che gli insegnanti lavorino a piccoli gruppi e siano coordinati, animati e guidati nelle esercitazioni da colleghi già diventati esperti nell'analisi di prodotti, nella mediazione, nel tutoring, nella sperimentazione controllata di innovazioni didattiche.

L'insegnante formatore è un insegnante che ha formato competenze a:

1. gestire innovazioni didattiche;
2. documentare e comunicare i risultati delle sperimentazioni ai colleghi;
3. coordinare e guidare gruppi di colleghi in attività esercitative;
4. svolgere il tutoring dei colleghi nelle fasi di sperimentazioni;

5. progettare percorsi di aggiornamento e di formazione, mediante la sua partecipazione a tutte le sei fasi in cui è scomponibile il percorso formativo.[4]

La filiera di competenze di formatori[5]

Per procedere alla individuazione delle competenze dei formatori, è necessario definire:
- gli ambiti di attività
- le aree di competenza
- le possibili figure professionali

Ambiti di attività

Per il momento, ne indichiamo tre:
- l'apprendimento/formazione dei docenti
- la ricerca didattica con gli studenti in classe
- la ricerca didattica

Il primo ambito è auto evidente. Il secondo e il terzo si possono considerare all'interno della filiera della formazione perché strettamente connessi alla didattica della storia e in una certa misura anche alla formazione stessa (basti pensare all'importanza della scambio di esperienze tra colleghi e alla elaborazione cooperativa di materiali e percorsi come forma di crescita professionale)

La matrice delle aree di competenza (saperi e capacità)

Si possono indicare le seguenti funzioni:
- diagnosi
- progettazione
- docenza
- valutazione
- documentazione

[4] Ivo Mattozzi, *La formazione degli insegnanti di storia in prospettiva*, cit.

[5] Si riprende il modello proposto in Isfol, *Standard formatori. Per un modello nazionale di competenze verso l'accreditamento professionale*, Roma, 1998.

La seguente matrice consente di incrociare gli ambiti di attività con le aree di competenza/funzioni:

Tab 1

Attività / Funzioni	l'apprendimento/ formazione	la ricerca didattica con gli studenti in classe	la ricerca didattica
• diagnosi			
• progettazione			
• docenza			
• valutazione			
• documentazione			

Ipotesi di esplicitazione di attività e ambiti di competenza relativi all' apprendimento/formazione e alla ricerca didattica con gli studenti in classe. Da completare le competenze per la ricerca didattica (ultima colonna).

Tab 2

Attività Funzioni	l'apprendimento/ formazione	a ricerca didattica con gli tudenti in classe	la ricerca didattica
• diagnosi	AA1 - diagnosi dei bisogni e della domanda individuale di formazione AA2 - analisi della domanda collegiale e organizzativa di formazione	AR1 - diagnosi dei bisogni e della domanda individuale di formazione AR2 - analisi della domanda del gruppo classe e organizzativa di formazione	
• progettazione	BA1 - progettazione di azioni o sessioni di formazione BA2 - progettazione e produzione di strumenti per le lezioni BA3- progettazione e produzione di strumenti per i laboratori	BR1 - progettazione di moduli di insegnamento/apprend imento BR2 – progettazione di curricoli di insegnamento/apprend imento BR3 - progettazione e produzione di strumenti per l'apprendimento	
• docenza	CA1 - insegnamento CA2 - animazione e facilitazione all'apprendimento individuale e di gruppo CA3 –coordinamento e/o supervisione didattica laboratori e gruppi di lavoro	CR1 – gestione e sperimentazione di proposte sperimentali già predisposte CR2 - insegnamento CR3 - animazione e facilitazione all'apprendimento individuale e di	

	CA4 - counseling e/o tutoring di docenti in situazione (classe, scuola…)	gruppo CR4 – coordinamento e gestione di laboratori e gruppi di lavoro	
• valutazione	DA1 – autovalutazione/valutazione e monitoraggio delle azioni formative (processo) DA2 - autovalutazione /valutazione dei risultati di apprendimento e/o delle competenze DA3 - autovalutazione /valutazione e monitoraggio dei materiali DA4 – autovalutazione /valutazione del percorso formativo realizzato	DR1 – autovalutazione/valutazione e monitoraggio delle azioni formative (processo) DR2 - autovalutazione /valutazione dei risultati di apprendimenti e/o delle competenze degli studenti DR3 - autovalutazione /valutazione e monitoraggio di materiali e prodotti DR4 – autovalutazione /valutazione del modulo/curricolo	
• documentazione	EA1 - comunicazione scritta delle esperienze di formazione	ER1- documentazione ed esposizione di esperienze didattiche ER2- documentazione degli apprendimenti degli allievi	

Livelli della formazione

Nel progettare interventi di formazione, occorrerà anche pensare a definire i profili professionali dei formatori. Un possibile elenco provvisorio, secondo un criterio di complessità crescente delle competenze, potrebbe essere:

- insegnanti con capacità di ricercatori didattici con la classe e in grado di relazionare sulle loro esperienze;
- insegnanti con capacità di coordinare gruppi di lavoro;
- insegnanti con capacità di coordinare laboratori;
- insegnanti con capacità di progettare percorsi di formazione;
- insegnanti con capacità di tenere lezioni teoriche;
- insegnanti con capacità molteplici e integrate.

Altri criteri di ulteriore "specializzazione" da incrociare con questo potrebbero essere il livello di scuola (materna, elementare, media, superiore) e l'indirizzo (nel caso delle scuole superiori).

Per ciascuna delle figure professionali si può disegnare un profilo professionale con riferimento alle competenze indicate nella tab.2.

È inoltre possibile distinguere i livelli di padronanza (bassa, media, alta) per ciascuna delle attività/competenze che si prevedono per ogni profilo professionale.

Esempio di profilo professionale del conduttore/*tutor* di laboratorio con gli adulti:

Conduttore/*tutor* di laboratorio con docenti di storia

Attività Funzioni	Competenze	Grado di padronanza
• diagnosi	AAI - diagnosi dei bisogni e della domanda individuale di formazione AA2 - analisi della domanda collegiale e organizzativa di formazione	1 1
• progettazione	BA1 - progettazione di azioni o sessioni di formazione BA2 - progettazione e produzione di strumenti per le lezioni BA3- progettazione e produzione di strumenti per i laboratori	1 1 3
• docenza	CA1 - insegnamento CA2 - animazione e facilitazione all'apprendimento individuale e di gruppo CA3 – coordinamento laboratori e gruppi di lavoro CA4 - *counseling* e/o *tutoring* di docenti in situazione (classe, scuola…)	1 3 3 3
• valutazione	DA1 – autovalutazione/valutazione e monitoraggio delle azioni formative (processo) DA2 - autovalutazione /valutazione dei risultati di apprendimento e/o delle competenze DA3 - autovalutazione /valutazione e monitoraggio dei materiali DA4 – autovalutazione /valutazione del percorso formativo realizzato	2 2 2 1
• documentazione	EA1 - comunicazione scritta delle esperienze di formazione	1

Percorsi di formazione di formatori

Il presupposto è dato dalla definizione delle competenze e dei profili professionali dei formatori. Si possono ipotizzare diverse tipologie di formazione dei formatori *Clio '92*

Frequenza di corsi di formazione *Clio '92* (in presenza e a distanza)

Relativa alle competenze tecnico-professionali specifiche caratterizzanti un determinato profilo professionale dei formatori, e/o un campo di particolare *expertise* richiesta;

Tirocinio pratico

Finalizzato alla *presa di funzione,* attraverso un congruo periodo in situazione professionale reale con l'affiancamento o *il coaching* di formatori esperti.

Progettazione e applicazione guidata

Relative a materiali, lezioni, percorsi, sessioni formative da realizzare nel proprio contesto con la supervisione di formatori esperti.

Costituzione di un portfolio

nel quale documentare le esperienze di ricerca e di formazione (un esempio di scheda è nell'allegato 3)

Ciascun percorso avrà carattere modulare; alla fine di ciascun modulo e/o segmento formativo sarà prevista la certificazione//accreditamento delle competenze acquisite.

ALLEGATO 1: ESTRATTO DALLE "TESI SULLA DIDATTICA DELLA STORIA" DI CLIO '92

14. L'attività di formazione

14.a. L'assenza di un disegno complessivo di formazione professionale

Nell'attuale fase di transizione verso un nuovo assetto del sistema scolastico continua a mancare un disegno complessivo relativo alla formazione professionale dei docenti di storia. Pur in presenza di svariate iniziative di formazione e aggiornamento, la formazione professionale, nella maggioranza dei casi, avviene sul campo, indipendentemente da azioni controllate di ricerca e di sperimentazione assistite. Di conseguenza le modalità di insegnamento tradizionali, l'imitazione dei modelli vissuti come studenti, i prodotti dell'editoria scolastica sembrano continuare ad essere i riferimenti prevalenti dell'attuale alfabetizzazione professionale. Nel campo specifico della didattica della storia ci si risolve nel persistere di pratiche obsolete dal punto di vista culturale ed inefficaci da quello formativo.

14.b. La formazione professionale e la trasformazione dell'insegnamento della storia

La formazione professionale, iniziale ed in servizio, dei docenti, non può essere considerata una variabile indipendente e opzionale della trasformazione del sistema scolastico, quanto piuttosto una delle condizioni essenziali per il suo farsi.
Tanto più nel campo dell'insegnamento/apprendimento della storia, dove l'innovazione richiede di essere strettamente connessa a processi di ricerca e formazione del personale docente.
Ricerca-sperimentazione-formazione vanno quindi concepite come momenti dello stesso processo che si condizionano reciprocamente. La formazione trae fondamento dalla ricerca (teorica e pratica) e dalla sperimentazione e ne costituisce, a sua volta, premessa e condizione indispensabile.

14.c. La formazione iniziale: un profilo professionale esplicito

La formazione iniziale dei docenti di storia richiede il disegno di un profilo professionale esplicito del docente. Poiché tale profilo attualmente non esiste, la sua rimozione è il presupposto su cui si fonda l'identità professionale implicita. In breve essa poggia sull'equivalenza tra sapere e sapere insegnato, tra conoscenza di un sapere e competenza ad insegnare quel sapere; sulla concezione della mediazione didattica come trasmissione e del docente che garantisce il passaggio delle conoscenze; sulla fiducia della validità in sé del sapere trasmesso e, per ciò stesso, in grado di conseguire gli effetti formativi desiderati.

Una nuova e più efficace professionalità docente si fonda invece sulla relazione/distinzione tra sapere esperto e sapere insegnato, sulla individuazione delle caratteristiche peculiari dei processi di insegnamento e di apprendimento del sapere insegnato riferito alle diverse fasce scolari e alle esigenze dei soggetti coinvolti, sulla centralità della competenza della mediazione didattica come attività di costruzione di percorsi affettivamente e cognitivamente significativi.
I campi nei quali il docente deve sapere esercitare la propria professionalità sono numerosi e diversificati:
- la progettazione e la conduzione dei processi di insegnamento e di apprendimento;
- la cogestione dei processi formativi nel modulo/consiglio di classe;
- la relazione e la comunicazione con studenti e genitori;
- l'uso delle risorse formative del territorio;
- la valutazione degli esiti dei processi di insegnamento/apprendimento.

Alla base di questo possibile profilo sta una diversa concezione della nuova professionalità docente: quella del docente come ricercatore.
Pensare la propria professionalità in una dimensione di ricerca significa dare ascolto e attenzione alle domande che l'esperienza quotidiana mette in gioco, privilegiare l'attenzione ai processi e alle interazioni con gli allievi, imparare a lavorare in una dimensione cooperativa con gli altri adulti che hanno in carico la formazione, saper trovare risorse utili per risolvere i problemi, considerare la memoria dei percorsi sperimentati come elemento fondamentale per la valorizzazione della professionalità.
In sintesi, tratti salienti di questa nuova professionalità dovrebbero essere queste capacità:
1) leggere le situazioni e mettersi in relazione con le domande dei soggetti e dei contesti nei quali si opera;
2) elaborare e sperimentare percorsi e materiali tarati su tali domande;
3) mantenere un riferimento costante con i risultati della ricerca scientifica e didattica;
4) analizzare e valutare i processi di insegnamento/apprendimento:
5) documentare e comunicare i risultati del proprio lavoro didattico.

14.d. Una pluralità di attività e di soggetti formatori

L'insieme di queste competenze professionali non si può guadagnare solo per via teorica. A questa è necessario affiancare attività di laboratorio e tirocinio. Per questo una simile ipotesi implica una forte integrazione di tutti quei soggetti che nella situazione attuale hanno sapere e competenze intorno al mestiere dell'insegnare e dell'apprendere. Quindi non solo l'università, ma anche agenzie di ricerca e formazione (es. IRRE, Associazioni professionali e culturali, ...).
In questi processi formativi, un ruolo di fondamentale importanza può essere svolto dagli stessi docenti in servizio con esperienza/competenze accertate e disponibilità a svolgere attività di formazione di colleghi.

14.e. La formazione in servizio: un'occasione di ri-orientamento delle pratiche didattiche.

La formazione in servizio degli insegnanti di storia costituisce l'occasione per l'analisi e per il ri-orientamento delle pratiche della mediazione didattica, mediante il loro confronto con l'evoluzione del sapere disciplinare, con gli esiti della ricerca in campo psicopedagogico e con articolate proposte di innovazione o sperimentazione. Questa revisione che implica anche la ristrutturazione delle mappe e degli schemi cognitivi degli insegnanti in formazione, va condotta mediante attività laboratoriali in cui il docente possa:
- essere agente diretto della propria formazione;
- utilizzare consapevolmente gli strumenti epistemologici della storia;
- progettare e condurre un'azione didattica culturalmente valida e metodologicamente corretta.

La presentazione e l'analisi di esperienze, percorsi, materiali didattici, condotte in piccoli gruppi; l'ideazione e l'applicazione assistita di nuovi itinerari, con ritorni ciclici e richiami di verifica, devono costituire i campi specifici di attività in cui si esplica questo tipo di formazione.

Anche nella conduzione di attività di formazione di insegnanti in servizio vanno valorizzate le competenze e le disponibilità degli insegnanti che hanno realizzato e documentato esperienze significative di innovazione.

14.f. La formazione dei formatori: una condizione strategica per creare un sistema formativo efficace

La formazione dei formatori è perciò la condizione strategica per la creazione di un sistema della formazione iniziale e della formazione in servizio in grado di essere realmente efficace.
I docenti formatori sono docenti che:

- hanno progettato, realizzato e continuano a realizzare esperienze innovative e/o sperimentali;
- hanno seguito percorsi qualificati con agenzie riconosciute (IRRE, Centri di ricerca, ecc.), sia su aspetti specifici legati alla ricerca didattica, sia volti a costruire competenze di tutoring e di gestione dei processi di formazione;
- collaborano con le agenzie qualificate per la realizzazione di interventi di formazione in servizio, partecipando alla progettazione, alla conduzione, alla valutazione delle iniziative poste in atto;
- realizzano interventi di *tutoring* su progetti mirati;
- realizzano interventi di formazione su progetti mirati.

14.g. Un'associazione per la formazione di formatori

La formazione dei formatori richiede tempi lunghi: è necessario infatti partire dall'individuazione di insegnanti esperti (per cui si pone il problema della selezione, della creazione di albi), valorizzare le esperienze di ciascuno, intrecciare tali esperienze al lavoro comune di progettazione più organica di curricoli, moduli, preparazione di materiali, innestare infine su questo lavoro dosi consistenti di studio teorico.
Sia per la formazione dei formatori sia per quella di base vanno comunque curati:

a. la documentazione e la diffusione dei progetti, dei materiali, delle esperienze;
b. la valutazione dei processi e dei risultati;
c. il confronto tra i diversi modelli messi in campo.

ALLEGATO 2: IVO MATTOZZI, *LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI DI STORIA IN PROSPETTIVA*

Comunicazione per la tavola rotonda dell'XI Symposium de l'Asociación de Profesores de didácticas de las Ciencias Sociales (Universidad de Huelva, 11-14 abril 2000)*

pubblicato integralmente ne "Il Bollettino di Clio", n. 10.

ALLEGATO 3: ESEMPIO DI "DIARIO DELL'APPRENDIMENTO" PER INSEGNANTI IN FORMAZIONE

UNIVERSITA' LIBERA DI BOLZANO - FACOLTA' DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE
A.A. 2001-2002
CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Storia e studi sociali (prof. Ivo Mattozzi)

DIARIO DELL'APPRENDIMENTO di _____

DATA _____

Premessa
Il corso è modulato in gruppi di lezioni finalizzate a formare una immagine di storia, concetti, e competenze sul curricolo di storia e studi sociali. Allo scopo di far manifestare sia gli apprendimenti realizzati, sia le difficoltà di apprendimento oppure le disfunzioni dell'insegnamento, sia la presa di coscienza metacognitiva sul processo di apprendimento e sugli ostacoli incontrati, propongo di tenere una sorta di diario del corso con alcune schede che invitano ad annotare le conoscenze, le immagini, i concetti pregressi, e quelli che si formano in conseguenza della partecipazione alle lezioni e alle attività esercitative. Le schede saranno proposte all'inizio del corso, alla fine del primo segmento di lezioni, alla fine del terzo segmento di lezioni), alla fine del corso. Il diario dell'apprendimento farà parte del dossier utilizzabile all'esame.
Qui presentiamo per il momento solamente la scheda iniziale (N.d.R.)

SCHEDA 1

PRECONOSCENZE

1. Come ricorda l'insegnamento della storia ricevuto nella scuola elementare e nella scuola secondaria?

   Scuola elementare:

   Scuola secondaria:

2. Scriva una definizione di storia

3. In uno schema a stella rappresenti il suo concetto di storia

4. Scriva quali sono i compiti dell'insegnante di storia e le finalità dell'insegnamento della storia nella scuola elementare

IL CURRICOLO

5. Delinei il curricolo di storia da lei percorso da studente

6. Proponga un curricolo e lo giustifichi con argomenti che attengano alla struttura della conoscenze storica e alla didattica

IL FATTO STORICO

7. Che cosa intende per fatto storico?

IL TESTO STORICO

8. Che cosa intende per testo storico o storiografico?

INTRECCIANDO STUOIE

Era un pomeriggio annuvolato, afoso. I marinai ciondolavano pigramente sui ponti, o fissavano con aria inespressiva l'acqua color piombo. Io e Quiqueg eravamo blandamente occupati a intrecciare quello che i marinai chiamano «paglietto a sciabola», cioè una stuoia da usare come parabordo per la nostra lancia. La scena era così immobile, sommessa e insieme in qualche modo presaga, e nell'aria covava un tale sognante incantesimo, che ogni marinaio pareva dissolversi in silenzio nel proprio io invisibile.

Quiqueg lavorava alla stuoia, e io gli facevo da aiutante o paggio. Usando la mano come spola, facevo passare e ripassare la riempitura o trama di merlino tra i lunghi fili dell'ordito; Quiqueg, in piedi al mio fianco, inseriva ogni tanto tra i fili la pesante stecca di quercia, e guardando pigramente il mare assestava i fili uno sull'altro con somma noncuranza. Come dicevo, sulla nave regnava una così strana aria di sogno, disturbata soltanto dall'intermittente tonfo ovattato della stecca, che quello mi pareva il Telaio del Tempo, e io la spola che meccanicamente tesseva e ritesseva il disegno delle Parche. Ecco i fili fissi dell'ordito, percorsi da un'unica, immutabile, ricorrente vibrazione, e quella vibrazione bastava appena a consentire l'intrecciarsi e lo sfumare di altri fili con i suoi. Quell'ordito era come la Necessità; ed ecco, pensavo, che con le mie stesse mani azionavo la spola e intessevo il mio destino in quei fili inalterabili. Nel frattempo la stecca di Quiqueg, impulsiva e indifferente, colpiva la trama ora di striscio, ora di sbieco, ora forte, ora piano, come capitava, e quella differenza nel colpo conclusivo produceva un corrispondente contrasto nell'aspetto finale del tessuto. La stecca di questo selvaggio, pensai, che in tal modo dà forma e foggia alla trama e all'ordito, questa stecca disinvolta e indifferente dev'essere il caso: proprio così, il caso, il libero arbitrio e la necessità, niente affatto incompatibili, che operano tutti e tre insieme, intrecciandosi. L'ordito rettilineo della necessità non si lascia deviare dalla sua meta finale, cui anzi tende con ogni alterna vibrazione; il libero arbitrio è sempre libero di manovrare la sua spola tra i fili predisposti; e il caso, benché costretto nell'azione tra le linee rette della necessità, e nei suoi movimenti orizzontali dal libero arbitrio - dunque condizionato da entrambi - il caso comanda a turno l'una e l'altro, e assesta agli eventi il colpo decisivo.

* * *

Stavamo così tessendo e ritessendo, quando trasalii nell'udire un suono così strano, prolungato e musicalmente selvaggio e ultraterreno, che il gomitolo del libero arbitrio mi sfuggì di mano, e io rimasi a guardare le nuvole da cui quella voce planava come un'ala di gabbiano. Lassù a riva, sulle crocette, c'era quel pazzo di Tashtego, il Capo Allegro. Con il busto inclinato entusiasticamente in avanti, la mano tesa come una bacchetta magica, continuava a lanciare il suo grido a brevi, improvvisi intervalli. Certo, magari in quello stesso momento si udiva il medesimo grido su ogni mare, lanciato da centinaia di vedette appollaiate in aria come lui; ma da pochi di quei polmoni l'antico grido tradizionale poteva trarre una cadenza così meravigliosa come da quelli dell'indiano Tashtego.

Quando ti si librava sopra mezzo sospeso nell'aria, a scrutare l'orizzonte con selvaggia impazienza, l'avresti preso per un profeta o un veggente che scorgeva le ombre del Destino, e che con quelle urla selvagge ne annunciava la venuta.

È una pagina estratta dal Moby Dick di Herman Melville nella traduzione che ne ha fatto Bernardo Draghi per la collana "I Classici Classici" delle edizioni Frassinelli. Ci piace metterla in epigrafe del Bollettino per rendere omaggio ad un grande scrittore come Melville e a Bernardo, grande traduttore e dirigente di "CLIO '92".

La offriamo come una metafora della storia vissuta e della storia ricostruita: potrebbe intitolarsi "Intrecciando storie". E se la storia fosse una balena bianca!…