
Il Bollettino di Clio

Periodico dell'Associazione *Clio* '92

Novembre 2002 - Anno III, n. 12

SOMMARIO

EDITORIALE

I. Mattozzi, *La storia nelle "indicazioni ministeriali": una questione di metodo*

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

AA.VV., *Comunicare storia*, numero monografico di "Storia e problemi contemporanei" rivista dell'IRSMLM, n. 29, 2002, Clueb, Bologna

E. Perillo (a c. di), *La storia: istruzioni per l'uso*, Tecnodid, Napoli, 2002

M.T. Segà (a c. di), *La scuola fa la storia*, Ivesr, Venezia, 2002

SPIGOLATURE

La vecchia nuova Storia

CONTRIBUTI

Il Consiglio d'Europa sull'insegnamento della storia

Proposte per una nuova storia insegnata, nota redazionale di "Le cartable de Clio"

P.P. Bugnard, *Manifesto per una nuova storia insegnata*

R. Stradling, *Apprendere e insegnare la storia dell'Europa del XX° secolo*, Edizioni del Consiglio d'Europa, Strasburgo, 2001

A. Colombo (a cura di), *La formazione dei docenti nella scuola dell'autonomia*

G. Cavadi, *La formazione iniziale degli insegnanti di storia nelle SISS*

G. Cavadi e A. Di Caro, *La didattica delle storie locali: ricerche e esperienze*

F. Bellafronte, *Giuseppe Tamagnini, un maestro fuori riga*

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

Nota redazionale

Questo numero de «Il Bollettino di Clio» esce con notevole ritardo rispetto all'ultimo, del maggio scorso.

Di questo ci scusiamo con le socie e i soci, con i lettori, con coloro che seguono le attività della nostra Associazione.

I motivi sono riconducibili alle decisioni assunte dal C.D. nel seminario del 30-31 agosto (reperibili sul sito web dell'Associazione www.clio92.it) relative ad un riassetto dell'impegno editoriale dell'Associazione che pone al centro la realizzazione e l'implementazione continua del sito [web](http://www.clio92.it) con la conseguente revisione delle funzioni del "Bollettino".

A partire da questo numero, infatti, non comparirà più la rubrica "Notizie", assorbita dalle *News* del sito; "Il Bollettino di Clio" costituirà la sede per svolgere ragionamenti, tentare approfondimenti, segnalare e commentare temi e situazioni, dare conto del dibattito nazionale e internazionale sull'insegnamento della Storia; l' *editoriale* e, a diverso titolo, i *contributi* e le *segnalazioni bibliografiche* ne saranno gli strumenti. Abbiamo comunque voluto conservare le *spigolature* e la nota di *controcopertina* per divertirci un po'!

Questo numero si apre con un editoriale d'attualità di I. Mattozzi sulle "Indicazioni " Ministeriali per la sperimentazione della riforma Moratti, ma è in gran parte dedicato ad alcuni spunti di riflessione che ci vengono dal Consiglio d'Europa e da una rivista della Svizzera romanza e ticinese sottoforma di raccomandazioni, di cirtiche all'insegnamento tradizionale e di proposte di innovazioni, di recensioni che fanno conoscere le elaborazioni prodotte nell'ambito di una ricerca sostenuta dal Consiglio d'Europa. Apriamo in questo modo l'orizzonte europeo adempiendo ad uno dei doveri della nostra associazione: quello di tenere viva l'attenzione verso la ricerca didattica che si svolge negli altri paesi. Può essere un esercizio interessante mettere a confronto i testi europei con quello delle indicazioni ministeriali e con l'analisi che se ne propone qui.

Il "Bollettino" viene completato dai resoconti di un paio di interessanti convegni e da un' affettuosa e lucida commemorazione di Giuseppe Tamagnini, maestro e fondatore di quel Movimento di Cooperazione educativa che sta nella genealogia di "CLIO '92".

editoriale

LA STORIA NELLE "INDICAZIONI MINISTERIALI": UNA QUESTIONE DI METODO¹ (riflessioni sulle indicazioni pubblicate il 24 luglio 2002)

di Ivo Mattozzi

Chi dovrebbe scrivere "indicazioni" circa la storia?

Ho l'impressione (ma bisognerebbe verificarla con ricerche) che la vicenda dei programmi di storia entrati in vigore sia piena di esempi di programmi elaborati da singoli "esperti" o piccoli gruppi di "esperti" incaricati da organi ministeriali di redigerli in tutta discrezionalità e segretezza. Invece, nei pochi casi in cui le elaborazioni dei testi sono state il frutto di un lavoro collettivo di gruppi numerosi e pubblici, i programmi non sono arrivati all'approvazione: la discussione che si è aperta su di essi e ne ha accompagnato la genesi e gli opposti, paralizzanti pareri di "lobby" di questo o quel periodo storico hanno dato buoni argomenti per non vararli. Fu questo il destino delle proposte programmatiche prodotte dalla commissione cosiddetta Brocca, dal nome del sottosegretario che la presiedeva, e poi del programma per la scuola dell'obbligo redatto in seno alla commissione De Mauro. Invece gli estensori delle "indicazioni ministeriali", pubblicate in piena estate 2002, sono anonimi, hanno lavorato alla chetichella e di buona lena, non si sono dovuti sottoporre allo stress del confronto pubblico, hanno visto il loro testo presto pubblicato e assunto dal Ministero per le 250 scuole sperimentali (100 delle quali private).

Il problema diventa allora di metodo ~~diventa allora~~: ~~1.~~ con quali criteri decidere chi debbano essere gli esperti che possono interloquire tra loro con cognizione di causa? come gestire la parte di dibattito pubblico in modo che si possa tener conto di pareri discordanti? ma, soprattutto, come individuare le fonti di ispirazione e di legittimazione che potrebbero fornire criteri discriminanti tra le diverse soluzioni pensabili?

Ecco, il punto decisivo è quest'ultimo. Io credo che le fonti di legittimazione della scelta degli esperti e della loro proposta debbano essere:

1. la struttura della disciplina pensata in rapporto con i problemi della formazione (l'epistemologia pratica),
2. le elaborazioni della ricerca in didattica della disciplina,
3. le migliori pratiche didattiche risultanti dalla ricerca applicata che compiono le e gli insegnanti,
4. la psicologia cognitivista e dell'apprendimento.

Gli esperti dovrebbero essere scelti in questi campi di studio e svolgere il loro lavoro in una condizione di ricerca, con tempi adeguati sia per la lettura e la messa a frutto della letteratura relativa alle questioni di fondo sia per la consultazione di esperti su questioni specifiche. Un lavoro non frettoloso e non contingente, ma metodico e di prospettiva lunga. Solo in questo modo si potrebbe garantire un risultato, certamente non al riparo da contestazioni, obiezioni ecc., ma accettabile dalla maggioranza degli intenditori dei diversi campi disciplinari e non soggetto agli umori politici delle maggioranze di governo.

¹ il presente scritto apparirà in "Cooperazione educativa", rivista del Movimento di Cooperazione Educativa con qualche minima differenza e senza le postille seguenti.

Nel caso delle "indicazioni", non sappiamo quali siano stati gli esperti, non sappiamo quali riferimenti epistemologici abbiano utilizzato, non sappiamo quali pratiche e prodotti didattici abbiano avuto presenti, non sappiamo che teorie psicologiche abbiano preso a riferimento.

Siamo costretti a leggere nelle "indicazioni" gli indizi per ipotizzare inferenze su tali questioni.

Analizzerò in questa sede solo la questione dei "contenuti". Non potrò prendere in esame gli obiettivi e le raccomandazioni. Ma dirò come il diritto di interpretazione dei testi programmatici e l'autonomia scolastica possano permettere di gestire le "indicazioni" nel caso che diventassero cogenti.

Come analizzare un programma già predisposto? Quali i punti di riferimento autorevoli e non meramente soggettivi per criticare? Di nuovo io non ne conosco altri che l'epistemologia, la psicologia, la didattica della storia, le pratiche didattiche più prestigiose, la cultura storica richiesta dal contesto attuale.

Sulla base di tali riferimenti si può cogliere che le "indicazioni" suscitano un problema di fattibilità, un problema di coerenza, un problema di alternative possibili e migliori.

Il problema della fattibilità

Le indicazioni riguardano tre tipi di attività e di campi tematici nelle quali svolgerle: il primo è relativo all'avvio allo studio della storia e alla formazione di competenze e concetti di base. Nel primo biennio (seconda e terza classe) si raccomandano:

« *Trasformazioni di uomini, oggetti, ambienti connesse al trascorrere del tempo.
Percezione di sé nel tempo in relazione alla propria storia personale.
I documenti e le testimonianze necessarie per ricostruire la storia della famiglia e di persone prossime.
Dalla storia biografica alla memoria sociale: documenti e testimonianze necessari per ricostruire la storia del proprio ambiente sociale di vita.
Testimonianze di eventi, momenti, figure significative presenti nel proprio territorio e caratterizzanti la storia locale.*»

I riferimenti leggibili dietro tali formulazioni sono nella ricerca didattica che ha proposto un avvicinamento dei bambini alla storia favorito da processi di apprendimento adatti a formare le capacità cognitive di organizzazione delle informazioni. Si nota anche il rapporto con le proposte dei programmi ministeriali del 1985. Le "indicazioni" estendono ed articolano i cenni di quel testo e dicono, con parole un poco diverse, quello che è formulato nei libri relativi alla proposta del "curricolo delle operazioni cognitive" nei seguenti termini:

« *le attività per favorire l'incontro dei bambini con la storia sono le ricerche con le fonti che impegnano gli scolari nella ricostruzione di "aspetti del passato immediato", di "aspetti del passato personale", di "aspetti del passato familiare" (cioè degli adulti prossimi), di aspetti del "passato sociale", di aspetti del "passato locale".*»

Tali proposte sono all'origine di molte sperimentazioni e di produzione di materiali didattici (per la storia socio-locale). Esse hanno messo in evidenza che le ricerche storico-didattiche richiedono molto tempo, ma soprattutto richiedono tempi di maturazione delle competenze cognitive e delle abilità strumentali degli scolari. In conclusione, è impossibile svolgere tutte le esperienze indicate in seconda e in terza classe: non è possibile che i bambini siano impegnati in ricerche sul passato personale e su quello locale nel breve arco di un anno e mezzo. Generalmente le ricerche storico-didattiche sul passato locale possono essere efficaci solo nella classe quarta. Dunque, le esperienze degli insegnanti dimostrano la non fattibilità delle indicazioni. Ma hanno alimentato anche riflessioni che hanno fatto evolvere le concezioni curriculari: 1. le generiche indicazioni di tematizzare aspetti del passato immediato si sono precisate nella indicazione di *ricostruire qualche*

processo di trasformazione del passato della -classe prima; 2. la storia personale è diventata "*il passato della generazione dei bambini*"; la storia "familiare-sociale" è diventata "*il passato della generazione degli adulti*". Il senso di tali modificazioni è che occorre conferire maggiore potere formativo alle esperienze di apprendimento degli scolari rendendo possibile la costruzione di conoscenze più significative in quanto generalizzabili e generalizzate e utilizzabili per la comprensione del mondo e della generalizzazione storica, senza limitarle ad essere una semplice palestra per l'esercizio delle operazioni cognitive. Dunque, se gli estensori avessero avuto maggiore attenzione alle esperienze degli insegnanti e allo sviluppo della ricerca didattica avrebbero potuto elaborare indicazioni più fattibili, più interessanti, più capaci di orientare anche verso la soluzione del problema delle conoscenze disciplinari.

Infatti la seconda questione riguarda le conoscenze disciplinari. In terza classe vengono indicate le seguenti:

« *Esperienze umane nel tempo: l'uomo preistorico.
La rivoluzione neolitica.
Passaggio dall'uomo preistorico all'uomo storico nelle civiltà antiche.* »

L'insegnante che seguisse alla lettera le indicazioni vedrebbe ridurre il tempo per le ricerche storico-didattiche sui passati prossimi a poco più di un anno. Il che aggrava la diagnosi di non fattibilità. Ma vediamo che cosa comporta pretendere di far apprendere conoscenze storiograficamente sensate sull'epoca preistorica. Presumo che le conoscenze debbano essere coerenti con quelle elaborate dalla storiografia, che, dunque, non possano essere ridotte a narrazioni banali e fantasiosi, tanto per compiacere la curiosità dei bambini e la loro voglia di racconti. Questi potrebbero essere più pertinenti all'insegnamento dell'italiano. Le conoscenze sono storiograficamente sensate se datate, se riferite a fatti, luoghi, ambienti, e periodi precisati. Ciò comporta che i bambini di 8 anni dovrebbero avere la padronanza della numerazione per 1000, dei numeri negativi per comprendere il sistema cronologico basato sulla nascita di Cristo, dovrebbero comprendere gli ambienti e i luoghi di qualche fase del paleolitico, dovrebbero saper comprendere le lunghissime durate. Inoltre dovrebbero poter comprendere i modi di vita di gruppi umani di cacciatori e raccoglitori in ambienti ben determinati e alcuni dei concetti correlati con tali modi di vita e dovrebbero comprendere che cosa ha comportato per alcuni gruppi e per alcuni ambienti (non per "l'uomo" generico) il passaggio al modo di vita agricolo.

Come possiamo pretendere tutto ciò da bambini di 8 anni, la cui dotazione di requisiti è ancora da formare?

Siamo di nuovo davanti all'impossibilità di ottemperare con decenza scientifica alle indicazioni. Sussidiari e insegnanti si contenteranno di propinare ai bambini degli stereotipi senza senso.

Ma le "indicazioni" funzionano peggio per il secondo biennio, cioè per le classi quarte e quinte:

« *Fatti, personaggi, eventi ed istituzioni che caratterizzano dal punto di vista dell'organizzazione economica, sociale, politica, culturale e religiosa:
le grandi civiltà dell'Antico Vicino Oriente,
le popolazioni presenti sulle sponde del Mediterraneo e nella penisola italica in età preclassica,
la civiltà greca dalle origini all'età alessandrina,
la civiltà romana dalle origini alla crisi dell'impero.
Origine della religione cristiana, elementi di peculiarità ed influenza sull'integrazione tra Romani e popoli barbari.
Nascita dell'Islam: caratteri distintivi della civiltà islamica e sua espansione.
Fatti, personaggi, istituzioni caratterizzanti l'Europa medioevale fino al Mille.
Scoprire le radici storiche della realtà locale.* »

L'estensore ha dovuto fare i conti con il problema del curriculum continuativo e della noiosa ripetitività del sistema di sapere attuale. Ha optato per una soluzione facile: la ripartizione del corso di storia fra scuola elementare e scuola media. Poiché sa che è impossibile insegnare buone conoscenze di storia generale scolastica nella scuola elementare, che gli insegnanti della scuola media non sanno come programmare le conoscenze dell'intero corso di storia, che gli alunni si annoiano a ripetere lo stesso sistema di conoscenze, ha assegnato ai due anni della scuola elementare ciò che attualmente si insegna in prima media ed ha alleggerito il compito degli insegnanti medi proponendo lo svolgimento di conoscenze dall'anno Mille fino al mondo attuale nei tre anni della scuola media.

Sembra una soluzione "equa" e furba. E infatti anche in alcuni istituti comprensivi insegnanti elementari e insegnanti medi si sono accordati per una soluzione analoga, approfittando dell'autonomia.

Ma si tratta di una pensata che non tiene conto delle difficoltà che la struttura del testo storico e del sistema di sapere storico oppongono alle capacità di comprensione dei bambini. Rispetto a tale preoccupazione contraddice in modo netto quel che ha affermato il prof. Bertagna nel suo rapporto a proposito dell'opportunità di riservare all'ultimo anno della elementare e poi alla scuola media il sapere sistematico e che il ministro Letizia Brichetto (leggi [Moratti](#)) ha assunto negli ordinamenti. Bertagna si è espresso così:

«il biennio V elementare e I media, pur essendo a cavallo delle due scuole, costituisce, per gli obiettivi specifici di apprendimento terminali e per le attività didattiche, un tutto unitario, già caratterizzato da un'organizzazione del sapere di tipo secondario, ovvero disciplinare.» «Poiché si tratta di preparare il terreno ad un'organizzazione del sapere critico fondata sulle discipline, la scuola primaria presenta piani di studio che si aprono esplicitamente a queste ultime solo nell'ultimo anno.»

La Brichetto traspone il pensiero di Bertagna, così nel suo disegno: solo la scuola media

«cura la dimensione sistematica delle discipline e sviluppa progressivamente le competenze e le capacità di scelta individuali fornendo strumenti adeguati alla prosecuzione delle attività di istruzione e di formazione.»

Dunque, secondo le precedenti elaborazioni, la scuola elementare non avrebbe dovuto avere la responsabilità di curare la dimensione sistematica della disciplina storica e di fornire gli strumenti adeguati alla prosecuzione delle attività di studio, se non nell'ultimo anno. I quattro anni precedenti avrebbero dovuto servire di avvicinamento al punto di partenza dello studio disciplinare.

Se il Bertagna e la Brichetto hanno pensato che *un'organizzazione del sapere di tipo secondario* non fosse adatta ai bambini fino alla V classe, perché l'estensore delle "indicazioni" ha proposto un sistema di conoscenze identico, nella struttura, a quello della scuola media? È sensata tale scelta? O era sensato l'eccesso di prudenza di Bertagna? Vediamolo.

Le indicazioni pretendono che gli scolari della scuola elementare studino il sistema di conoscenze tradizionalmente costruito sull'asse cronologico lineare, centrato sul modello narrativo di ricostruzione di processi di trasformazione, limitato alla sola genealogia della civiltà occidentale. Quel che ispira la scelta è il paradigma della storia generale scolastica così come si è affermato nel corso dell'800 e del '900. Probabilmente l'estensore delle indicazioni lo pensa inevitabile e insostituibile in quanto lo ha introiettato attraverso i suoi studi secondari, senza avere appreso la cultura storica per elaborare riferimenti a paradigmi diversi e più efficaci.

Se si considera questa una struttura adatta per gli studenti della scuola media (10-13 anni), con quale criterio si pensa che la stessa struttura possa essere compresa dagli scolari di 8 e 9 anni? È evidente che la soluzione è concepita non dalla parte dei bambini ma dalla parte degli insegnanti, ai quali si vuole rendere meno gravoso il compito di "finire il programma" - come dicono - cioè di far studiare tutto il libro di testo. Ma quel sistema è difficile ed è improduttivo di cultura storica: si tratta infatti di un sistema testuale attraverso il quale i bambini dovrebbero navigare con molte

capacità di compiere operazioni cognitive (di tematizzazione, di organizzazione temporale e spaziale, di classificazione delle informazioni per mutamenti, eventi, permanenze, di relazioni esplicative, di organizzazione del discorso descrittivo, narrativo, argomentativo...) e di abilità (a costruire grafici temporali, a usare cartografia, a costruire mappe concettuali...) e con molti concetti di base. Le esperienze di controllo degli apprendimenti dimostrano che la maggior parte dei bambini imparano confusamente le informazioni e che non riescono a mettere altro ordine tra i fatti che non sia quello della successione, con buona pace del dominio dei quadri cronologici. E dimostrano anche che quel tipo di testi storici è deludente rispetto alle attese dei bambini e scoraggiante rispetto alle motivazioni strutturali e non occasionali allo studio della storia.

In sostanza, anche le "indicazioni" riguardanti il sapere storico sono non fattibili oppure fattibili a prezzo della inefficacia nella formazione storica.

La scelta dell'estensore delle "indicazioni" si configura, dunque, come una retrocessione rispetto ai programmi del 1985, da una parte, verso la ideologia eurocentrica e, dall'altra, verso la negazione che ci possa essere un sapere specifico a misura dei bambini. -È una regressione che priva i bambini della possibilità di costruire concetti di passato e di storia corretti, perché ricchi di elementi informativi riguardanti anche altre civiltà che non hanno contribuito alla genesi della civiltà europea. È una regressione che li priva di conoscenze necessarie per pensare il mondo attuale. È una retrocessione che priva gli scolari immigrati da ambienti non europei dell'occasione di comprendere qualche conoscenza riguardante quegli ambienti da cui provengono le loro famiglie. È la negazione della ricerca sulla possibilità di insegnare la storia a dimensione mondiale ed è la negazione delle aspirazioni e delle esperienze di fare della storia un asse dell'educazione interculturale. In un sol colpo l'estensore delle "indicazioni" ha annullato esperienze interessanti di insegnanti, di gruppi di ricerca, di reti di scuole.

Ma nei programmi dell'85 c'era anche l'apertura verso un altro sistema di conoscenze più adatto alla scoperta della storia da parte dei bambini in fase di prima alfabetizzazione storica: era il sistema di conoscenze costruito mediante i "quadri di civiltà" e "il telaio cronologico a maglie larghe". Sono indicazioni che gli editori di sussidiari e la maggioranza degli insegnanti non hanno mai seguito, preferendo insistere - illegalmente - con il più familiare modello cronologico lineare non prescritto dal testo del programma. Ma sono proposte che hanno pur ispirato la ricerca di studiosi di didattica e di insegnanti e che hanno un fondamento nella psicologia dell'apprendimento e nei modelli storiografici che costruiscono conoscenze di civiltà e della "vita quotidiana", piuttosto che di processi di trasformazione.

Che fine fanno i "quadri di civiltà" secondo le "indicazioni"? Non finiscono, ma anzi vengono valorizzati attraverso l'esplicitazione molto chiara dei riferimenti. I quali però finiscono per porre un problema di coerenza.

Un problema di coerenza

Nelle "indicazioni" per i piani di studio personalizzati» i riferimenti ai quadri di civiltà sono numerosi. Tra le «conoscenze e le abilità» da costruire nelle classi quarta e quinta gli obiettivi raggiungibili mediante il lavoro sui quadri di civiltà sono chiaramente enunciati:

«Indicatori che definiscono un quadro di civiltà (risorse del territorio ed economia, organizzazione sociale e politica, cultura e religione) all'interno di un contesto temporale e spaziale.»

«Collocare sulla linea del tempo in modo preciso personaggi ed eventi di un quadro di civiltà.»

«Cogliere gli elementi di identificazione della realtà storica: eventi, uomini, fattori geografici, culturali, politici ed economici, individuando un quadro di civiltà.»

«Individuare gli elementi di contemporaneità, gli elementi diacronici e gli elementi di durata nei quadri di civiltà.»

«Costruire grafici temporali a blocchi, mappe concettuali, mappe spazio-temporali dei quadri di civiltà e delle principali formazioni politiche fino al Mille.»

Ma anche altri obiettivi richiedono per essere conseguiti il ricorso alla descrizione di quadri di civiltà:

«Concetti e lessico specifico relativi a: città, stato, crisi, sviluppo, decadenza, nomadismo, sedentarizzazione, risorse, demografia, economia, società, istituzioni e cultura materiale.»

«Rapporto spazi -ambienti (micro-macro regioni, Medio Oriente, Mediterraneo, Europa, Asia).»

[Qui credo che sia frutto di una svista l'omissione dell'Africa che fu la sede della civiltà egizia e dell'espansione della civiltà araba]

In conclusione, rispetto alla trattazione della storia sottoforma di quadri di civiltà, si può interpretare il testo delle "indicazioni" del 2002 come una esplicitazione e una enfaticizzazione del programma del 1985. E come una proposta più stringente (anche se più limitativa) per orientare la programmazione dei processi di insegnamento e di apprendimento del sapere storico nella scuola elementare.

La proposta è rafforzata dalle «raccomandazioni per l'attuazione delle indicazioni» che includono riferimenti ai quadri di civiltà sia per l'avvio allo studio della storia in terza sia per le classi successive:

«In questa prospettiva, anche impiegando opportune narrazioni desunte dalla mitologia, l'insegnante sceglierà **quadri di civiltà** relativi alle società organizzate dall'uomo preistorico (caccia e raccolta, agricola, ..) e ne metterà in evidenza le possibili caratteristiche organizzative e sociali, rendendo l'allievo disponibile alla riflessione comparativa tra il passato e il presente, senza dimenticare la riflessione sulla componente spaziale e geografica che ha visto nascere l'uomo preistorico.»

«A partire dalla classe quarta si può avviare uno studio più sistematico e cronologico della storia che introduca la distinzione tra l'avvenimento e la sua conoscenza, **che faccia riflettere sugli indicatori che definiscono un quadro di civiltà all'interno di un contesto temporale e spaziale e che fornisca le coordinate concettuali necessarie per comprendere i fenomeni che hanno scandito la storia dell'umanità.** Può iniziare lo studio delle grandi civiltà che hanno preceduto o accompagnato il dispiegarsi di quelle più significative per la nostra tradizione, le civiltà greca, romana e ebraico-cristiana. Si tratta di introdurre all'interno di un quadro complessivo che verrà via via arricchito.»

Gli obiettivi e le raccomandazioni che riguardano i quadri di civiltà sono in linea con la ricerca psicologica ed hanno una base di riferimento storiografico non nelle narrazioni cronologiche lineari dei processi, ma nelle descrizioni di stati di cose. Esse sono più adatte per formare il primo sapere storico, perché sono meno cariche di intrecci temporali e di relazioni spaziali di molteplici serie di fatti e di implicazioni esplicative e offrono ai bambini i tasselli di conoscenze con i quali costruire la rete del sapere, iconicamente rappresentata dalla mappa spazio-temporale. Cioè stimolano una grande attività cognitiva nei bambini ma non surdimensionata rispetto alle loro potenzialità.

Tali indicazioni sono state anticipate nelle proposte che vanno sotto il nome di "curricolo delle operazioni cognitive" e - grazie alle esperienze di insegnanti non timorosi davanti alle innovazioni - sono state ulteriormente sviluppate in una didattica organica dei quadri di civiltà.

Purtroppo le indicazioni circa le conoscenze e quelle relative ai quadri di civiltà sono dissonanti. Esse sono generate da fonti di ispirazione diverse e sono incoerenti. Di tale incoerenza le spie sono tre:

1. Se si esalta la conoscenza e la concettualizzazione del passato per quadri di civiltà, bisogna assumere un concetto non valutativo di civiltà e bisogna pensare che anche i gruppi umani preistorici sono descrivibili in un "quadro di civiltà". Infatti nelle raccomandazioni si invita gli insegnanti a «scegliere **quadri di civiltà** relativi alle società organizzate dall'uomo preistorico (caccia e raccolta, agricola, ..)». Ma nell'elenco delle conoscenze, indicando il «passaggio dall'uomo preistorico all'uomo storico nelle civiltà antiche» si reintroduce implicitamente la distinzione tra gruppi umani civili e gruppi umani incivili. Inoltre, si insiste nella qualifica di "barbari" per designare i popoli germanici.
2. Se si invita a costruire conoscenze rispetto a «**Fatti, personaggi, eventi ed istituzioni** che caratterizzano dal punto di vista dell'organizzazione economica, sociale, politica, culturale e religiosa» le civiltà, allora si introduce la visione eventografica della storia ed essa entra in conflitto con la visione per quadri di civiltà, e si finisce per reclamare la prevalenza della narrazione contro la descrizione.
3. Se si esprimono le conoscenze in questi termini: «la civiltà greca **dalle** origini **all'età** alessandrina, la civiltà romana **dalle** origini **alla** crisi dell'impero. **Origine** della religione cristiana, elementi di peculiarità ed influenza sull'integrazione tra Romani e popoli barbari...», allora si pretende che i "fanciulli" possano comprendere le ricostruzioni di processi di trasformazione e i relativi problemi e le relative spiegazioni e ciò è una illusione deleteria, poiché ispira una cattiva storiografia scolastica e genera un pessimo rapporto iniziale con la storia.

La distonia produce l'impressione che le "indicazioni" sulla storia siano state scritte da due mani: la prima di un patto della storia generale scolastica tradizionale, la seconda di uno più attento a quello che dall'85 in poi si è affermato come una possibilità di innovazione.

L'estensore delle "indicazioni" vorrebbe che la scuola elementare nei due anni iniziali di studio della storia fosse capace di costruire conoscenze di quadri di civiltà e di processi di trasformazione. Non si rende conto che svolgere una buona didattica dei quadri di civiltà richiede la formazione di competenze alla lettura e alla comprensione dei testi, di abilità molteplici e lo svolgimento di processi di insegnamento e di apprendimento lenti, necessitanti di tempi lunghi. Il problema del tempo diventerà ancora più drammatico se le ore assegnate alla storia diventeranno meno numerose in proporzione alla diminuzione del monte ore di lezioni complessivo.

Quali possono essere le conseguenze?

Se prevale l'idea che siano prescrizioni e non indicazioni da interpretare alla luce della psicologia, dei modelli storiografici, della struttura disciplinare, ci sarà la maggioranza degli insegnanti che continuerà a fare frettolosamente e malamente la storia personale, la storia dei nonni e bisnonni e poi passerà ai primitivi, senza nessun beneficio formativo per i "fanciulli".

Gli editori continueranno a sentirsi autorizzati a riempire di sciocchezze storiche le 180 pagine dei sussidiari oppure ad anticipare alla scuola elementare pari pari quello che ora i manuali ammanniscono agli studenti di prima media. Gli insegnanti (nella maggioranza) continueranno a pensare che i sussidiari siano interpreti autorizzati delle indicazioni e continueranno a volere svolgere e finire il programma, piuttosto che aiutare gli allievi a sviluppare le conoscenze e le competenze. Gli alunni continueranno a non comprendere la storia e a pensare che le cose studiate in fila si siano verificate tutte l'una dopo l'altra in uno schema stereotipato di successione che inibisce la visione delle contemporaneità, della sincronia dei processi, della visione di stati delle cose compositi... Continuerà il disastro della storia insegnata!

Il problema di alternative possibili e migliori

Per tali timori io spero che le indicazioni non diventino norma. Ma se ciò dovesse accadere, allora è il caso di indurre gli insegnanti a pensare che si tratta di indicazioni e non di prescrizioni e che nell'incoerenza che ho segnalato ci sono i varchi per interpretazioni più rispettose dei bambini e della conoscenza storica. Poiché le indicazioni circa la progressione iniziale delle attività sono chiare, allora si dedichi tutto il tempo necessario alla formazione di competenze e di concetti di base attraverso le ricerche storico-didattiche. Poiché le indicazioni circa i quadri di civiltà sono sensate mentre quelle sulla storia antica e altomedievale sono insensate, allora si assumano le prime come ispiratrici della programmazione e della elaborazione di piani di studio che, per essere **personalizzati**, dovrebbero tener conto dei limiti e delle potenzialità dei bambini e della presenza di alunni provenienti da mondi diversi da quello della civiltà occidentale. La didattica dei quadri di civiltà può essere utilizzata anche per svolgere le conoscenze dalla preistoria all'anno Mille: ad esempio, la civiltà romana dalle origini alla crisi dell'impero può essere presentata con tre quadri di civiltà - uno per il periodo delle origini, uno per il periodo repubblicano e uno per il periodo imperiale - e stimolando il confronto tra i quadri in modo che gli alunni si rendano conto dei mutamenti e delle persistenze. Sulla scoperta di esse gli alunni possono formulare questioni storiche, a cui dare risposte semplici senza le complicazioni e le banalizzazione delle ricostruzioni di processi. È la scelta del male minore. Ma finché non ci saranno indicazioni ministeriali credibili e capaci di promuovere il rinnovamento della storia insegnata, la creatività degli insegnanti e la ricerca didattica, come fare a difendere la storia e la salute cognitiva degli alunni?

Dalle indicazioni del 24 luglio 2002 alle indicazioni del 6-11-2002. Postille al commento delle indicazioni del 24 luglio 2002

Qualcuno (chi? all'interno o all'esterno della setta segreta e innominabile incaricata di scriverlo?) ha criticato il testo apparso sul sito ministeriale il 24 luglio 2002 e l'estensore delle indicazioni circa la storia ha dovuto riscriverle: abbiamo perciò altri due testi, il secondo apparso in appendice ai decreti sulla sperimentazione il 18-9-2002 e il terzo datato il 6-11-2002. I due ultimi testi sono stati pubblicati sul web senza nessun avviso ai naviganti circa le modifiche apportate.

Mi limiterò a mettere a confronto la terza con la prima stesura, lasciando da parte la seconda. Ma sarà conveniente - in altra occasione - ricostruire lo slittamento progressivo verso il peggioramento del testo e analizzare l'epistemologia storica che ha ispirato le indicazioni sulle conoscenze.

Tra la mano didattica e la mano storiografica dell'estensore è prevalsa la seconda e gli effetti sono nella riduzione delle indicazioni che avevano maggiore rilevanza didattica:

in classe prima è abrogato l'obiettivo:

«Rappresentare la sequenza narrativa di semplici storie utilizzando grafici, linee temporali»;

nel primo biennio (classi seconda e terza) sono sparite le indicazioni esplicite rispetto alla progressione della conquista del senso del passato da parte degli alunni:

«Percezione di sé nel tempo in relazione alla propria storia personale.
I documenti e le testimonianze necessarie per ricostruire la storia della famiglia e di persone prossime.
Dalla storia biografica alla memoria sociale: documenti e testimonianze necessari per ricostruire la storia del proprio ambiente sociale di vita.»

Ora gli insegnanti che volessero organizzare sequenze di unità di apprendimento significative in conformità a tale progressione possono legittimamente farlo, giustificandole con le generiche indicazioni:

«Trasformazioni di uomini, oggetti, ambienti connesse al trascorrere del tempo.
Concetto di periodizzazione.
Testimonianze di eventi, momenti, figure significative presenti nel proprio territorio e caratterizzanti la storia locale.»

e con le indicazioni relative alle fonti:

«Osservare e confrontare oggetti e persone di oggi con quelli del passato.
Distinguere e confrontare alcuni tipi di fonte storica orale e scritta.
Leggere ed interpretare le testimonianze del passato presenti sul territorio.
Individuare nella storia di persone diverse vissute nello stesso tempo e nello stesso luogo gli elementi di costruzione di una memoria comune.»

Ma gli insegnanti che non hanno gli strumenti e le esperienze per interpretare tali indicazioni in modo significativo per gli alunni, seguiranno ad impegnarli in banali esercizi di ricostruzioni aneddotiche e cronachistiche. E saranno incoraggiati all'interpretazione minimalista dalla omissione delle indicazioni relative alle fonti che erano correlate con la progressione delle esperienze di ricerca storico-didattica:

«Distinguere i vari tipi di fonte storica interpretandoli e confrontandoli con l'aiuto dell'insegnante.
Reperire ed imparare a decodificare le testimonianze relative alla propria storia personale: fotografie, certificati, testimonianze orali.
Ricostruire la storia di una persona analizzando le fonti disponibili.
Individuare nella storia di persone diverse vissute nello stesso tempo gli elementi di costruzione di una memoria comune.»

Anche la parte relativa alle conoscenze ha ricevuto una revisione profonda:
L'indicazione, non accettabile, ma leggera e storiograficamente corretta:

«*Esperienze umane nel tempo: l'uomo preistorico.
La rivoluzione neolitica.
Passaggio dall'uomo preistorico all'uomo storico nelle civiltà antiche.*»

è aggravata nella nuova versione:

«La terra prima dell'uomo e le esperienze umane preistoriche: la comparsa dell'uomo, i cacciatori delle epoche glaciali, la rivoluzione neolitica e l'agricoltura, lo sviluppo dell'artigianato e primi commerci.
Passaggio dall'uomo preistorico all'uomo storico nelle civiltà antiche.
Miti e leggende delle origini.»

Questa formulazione provoca oltre alle obiezioni meritate dalla prima versione rispetto alla non fattibilità, altre relative alla cattiva epistemologia storica dell'esperto prevalente:

la terra prima dell'uomo e la comparsa dell'uomo (cioè l'ominazione) non sono materia di cui si occupino gli storici, ma altri scienziati; dunque non dovrebbero apparire sotto la disciplina "storia";
gli altri contenuti richiedono di trattare temi molto rilevanti, che però gli alunni di terza non avranno la possibilità di comprendere per difetto di preconoscenze e competenze requisite.

Alcuni degli emendamenti sono dovuti al fatto che l'estensore (o il critico) si è accorto che la formulazione spesso non era coerente con la distinzione tra obiettivi relativi alle conoscenze e obiettivi relativi alle abilità e che altri erano ridondanti o mal formulati (ad esempio, «*Classificare gli eventi utilizzando sulla linea del tempo gli indicatori temporali*».) Ma questo dimostra che la fretta con la quale è stata scritta la prima versione è stata cattiva consigliera. Altri, però, sembrano rispondere all'intento di ridurre l'ispirazione didattica che sottostava alla prima stesura.

Le modifiche più forti sono evidenti nel ridimensionamento delle indicazioni relative al secondo biennio:

Redazione del 24-7-2002	Redazione del 6-11-2002
<p>«Fatti, personaggi, eventi ed istituzioni che caratterizzano dal punto di vista dell'organizzazione economica, sociale, politica, culturale e religiosa: le grandi civiltà dell'Antico Vicino Oriente, le popolazioni presenti sulle sponde del Mediterraneo e nella penisola italiana in età preclassica, la civiltà greca dalle origini all'età alessandrina, la civiltà romana dalle origini alla crisi dell'impero. Origine della religione cristiana elementi di peculiarità ed influenza sull'integrazione tra Romani e popoli barbari Nascita dell'Islam: caratteri distintivi della civiltà islamica e sua espansione. Fatti, personaggi, istituzioni caratterizzanti l'Europa medioevale fino al Mille.»</p>	<p>«In relazione al contesto fisico, sociale, economico, tecnologico, culturale e religioso, scegliere fatti, personaggi esemplari evocativi di valori, eventi ed istituzioni caratterizzanti: La maturità delle grandi civiltà dell'Antico Oriente (Mesopotamia, Egitto, India, Cina), le civiltà fenicia e giudaica e delle popolazioni presenti nella penisola italiana in età preclassica, la civiltà greca dalle origini all'età alessandrina, la civiltà romana dalle origini alla crisi e alla dissoluzione dell'impero, la nascita della religione cristiana, le sue peculiarità e il suo sviluppo.»</p>

I cambiamenti più evidenti sono:

- Fatti, personaggi caratterizzanti sono diventati «fatti e personaggi esemplari evocativi di valori»;
- l'Antico Vicino Oriente si è allargato in Antico Oriente e si reclama la trattazione delle civiltà dell'India e della Cina, con una riparazione rispetto all'esclusione precedente;
- l'ampiezza della indicazione «le popolazioni presenti sulle sponde del Mediterraneo» viene delimitata in «le civiltà fenicie e giudaica»;
- si elimina la formula così pretenziosa: «origine della religione cristiana. Elementi di peculiarità ed influenza sull'integrazione tra Romani e popoli barbari». Ma l'infelice e arretrata qualifica di «barbari» è spostata nelle raccomandazioni.
- Si delimita l'arco temporale alla fine dell'impero romano e non al Mille.

Cadono tutte le indicazioni relative agli obiettivi di abilità formulati con attenzione didattica e i riferimenti ai quadri di civiltà sono ridotti al seguente:

«*Individuare elementi di contemporaneità, di sviluppo nel tempo e di durata nei quadri storici di civiltà studiati.*»

dove il superfluo aggettivo "storici" sembra dettato dalla smania di differenziare il linguaggio delle indicazioni (terza versione) da quello dei programmi dell'85 e delle teorizzazioni didattiche conseguenti, troppo contaminante nella prima redazione.

Ma alcune di quelle indicazioni ricompaiono nelle *Raccomandazioni*. Ed è nel testo delle raccomandazioni che si possono leggere i riferimenti più utilizzabili per programmare sequenze di unità di apprendimento di quadri di civiltà:

«Nel corso della Scuola Primaria la storia avvia i fanciulli ad interrogarsi sui **modi di vita degli uomini nelle diverse epoche, a compararli a quelli attuali, bandendo giudizi frettolosi e assoluti** e riducendo progressivamente le spiegazioni causali magiche, semplificatorie e stereotipate.

«L'insegnante sceglie quadri relativi alle prime società organizzate e ne mette in evidenza le caratteristiche organizzative e sociali rendendo l'allievo disponibile alla riflessione comparativa tra il passato e il presente, senza mai dimenticare la componente spaziale e geografica.»

«A partire dalla classe IV della Scuola Primaria si può avviare uno studio più sistematico e cronologico che introduca la distinzione tra l'avvenimento e la sua conoscenza, che faccia riflettere **sugli indicatori che definiscono un quadro di civiltà** all'interno di un contesto temporale e spaziale e che fornisca le prime coordinate concettuali necessarie per comprendere i fenomeni che hanno scandito la storia dell'umanità».

«Può iniziare lo studio delle grandi civiltà che hanno preceduto o accompagnato il dispiegarsi di quelle più significative per la nostra tradizione, le civiltà greca e romana. Si tratta di introdurle all'interno di un **quadro complessivo che verrà via via completato, avendo cura di definire le categorie storiche di: durata, periodo, mutamento, permanenza**; esse offrono, infatti, la possibilità di conoscere e coordinare gli elementi temporali di un sistema politico (quanto dura, perché diventa così potente, perché decade). Alla presentazione dei **primi quadri di civiltà**, il docente, avendo cura di sottolineare costantemente l'incidenza del contesto temporale e spaziale, affiancherà l'introduzione di indicatori come: le risorse del territorio e dell'economia, l'organizzazione sociale e politica, la cultura e la religione.»

Conclusione. Il testo più recente mi sembra più sensato per quanto riguarda l'inclusione di alcune conoscenze, ma per la formulazione di altre e per il minore peso dato alle indicazioni d'ordine didattico segna un'ulteriore regressione verso la storia scolastica tradizionalmente intesa.

Tuttavia gli appigli per l'interpretazione innovativa sia nei primi tre anni sia nell'ultimo biennio ci sono e converrà usarli per volgerli in favore della formazione storica fatta di competenze cognitive e di conoscenze significative capaci di contribuire a quegli elementi del «profilo terminale» così formulati:

«... *Orientarsi nello spazio e nel tempo, operando confronti costruttivi fra realtà geografiche e storiche diverse, per rendersi più consapevoli, da un lato, delle caratteristiche specifiche della civiltà europea e, dall'altro, delle somiglianze e delle differenze tra la nostra e le altre civiltà mondiali....*».

segnalazioni bibliografiche

AA.VV. COMUNICARE STORIA, IN "STORIA E PROBLEMI CONTEMPORANEI, QUADRIMESTRALE DELL'ISTITUTO REGIONALE PER LA STORIA DEL MOVIMENTO DI LIBERAZIONE NELLE MARCHE (IRSMLM), N. 29, 2002, CLUEB, BOLOGNA

di Carla Marcellini

Il numero monografico della rivista *Storia e problemi contemporanei*, che vanta un ruolo di primo piano nel dibattito storiografico e una continuità di pubblicazione più che decennale, raccoglie gli atti di un Convegno, organizzato dall'IRSMLM e svoltosi ad Arezzo lo scorso anno, dal titolo "Comunicare storia".

L'obiettivo dei promotori del convegno era quello di avviare una riflessione collettiva su un ventaglio molto ampio di temi che riguardano, da un lato, la responsabilità degli storici come ricercatori, autori e produttori di conoscenze originali e il loro impegno come docenti, consulenti, divulgatori e giornalisti; e dall'altro il ruolo delle istituzioni tradizionali, e non, che presiedono alla trasmissione del sapere storiografico, come l'editoria, la scuola, i media (radio, televisione, internet e stampa), le occasioni pubbliche (convegni, mostre, musei, reti associative). A ciò si aggiunge il discorso, assai variegato di possibilità, relativo alla comunicazione storica tramite i media, alle vecchie e nuove tecniche retoriche del linguaggio storiografico e a ogni uso pubblico della storia.

Negli interventi sono presi in esame molteplici aspetti della comunicazione storica, riconducibili al rapporto con i media (cinema, radio e televisione) e con alcune arti espressive (musica e fumetto). *Pasquale Iaccio* nel parlare del rapporto tra *Cinema e divulgazione storica* ribadisce la imprescindibilità di una doppia lettura del film storico; la prima riguarda l'analisi dei contenuti dal punto di vista della fedeltà storica, la seconda si riferisce all'epoca in cui l'opera è stata prodotta, gli obiettivi degli autori (e dei finanziatori), alla percezione degli spettatori e all'influenza di una determinata società. Solo a partire da questo duplice approccio si può iniziare a pensare al film come fonte storica. *Guido Crainz* affrontando il tema dei documentari storici in televisione e alla radio (*Quale storia per quale serata? La radio e la televisione*) argomenta la necessità dello storico di intervenire in prima persona come coautore del programma, tendenza assai poco diffusa e talvolta rifiutata in favore invece di un uso spesso strumentale e accessorio dello storico come consulente esterno.

Stefano Pivato (*La storia "leggera". A proposito di musica e storia*) e *Francesco De Gregori* (*La storia siamo noi: ovvero conoscere il passato attraverso le canzoni*) affrontano il rapporto tra storia e musica; l'uno dal punto di vista dello storico discute attorno alla possibilità di considerare le canzoni come fonti per l'uso pubblico della storia, l'altro racconta il punto di vista di un autore che negli anni ha scritto molte canzoni di argomento storico (*San Lorenzo, Pilota di guerra, Generale, Il '56, Saigon* e infine *Il cuoco di Salò*). *Sergio Staino* (*La storia a strisce*) pur sottolineando il carattere prevalentemente di evasione tradizionalmente attribuito al fumetto, spiega come nella sua produzione, ma anche in quella di maestri come Ugo Pratt, Milo Manara e Vittorio Giardino, sia presente una attenzione particolare al racconto storico il quale negli esiti migliori si fonde con la personalità dell'autore che attraverso il disegno trasmette la

rappresentazione di emozioni e sentimenti dei protagonisti di una vicenda che deve nella sua globalità attenersi alla scientificità del racconto storico.

Massimo Baioni (*Revisionismo in mostra*) e Umberto Levra (*Storia del risorgimento e musei: il caso di Torino*) affrontano il tema della comunicazione storica in occasione di mostre o di allestimenti di musei. Baioni racconta la vicenda che nell'estate del 2000 ha posto in primo piano sui media italiani il Risorgimento. Si trattava di una mostra allestita in fretta per il Meeting dell'amicizia di Rimini, in cui la lettura revisionista delle origini della storia unitaria italiana ben si associava a un uso strumentale e politico del sapere storiografico. Umberto Levra invece attraverso il racconto del lavoro di riallestimento del museo nazionale di Torino, spiega come in una occasione come questa lo storico debba lavorare sincronicamente - come ha sostenuto Crainz per il documentario- con il regista, con lo scenografo, col museografo, con l'architetto, con l'esperto di arte, di musica, di cinema, dello spettacolo, della letteratura, con metodi e obiettivi comuni: comunicare la storia con tutti i mezzi possibili che coinvolgano ad un tempo le emozioni e la riflessione del visitatore.

Un ampio contributo è dedicato alle strategie editoriali (*Strategie editoriali a confronto*) di cui discutono Ugo Berti Arnoaldi per la casa editrice Il Mulino, Carmine Donzelli per la omonima casa editrice e Alberto De Bernardi.

Della narrazione storica in veste letteraria parla Giampaolo Pansa (*Raccontare la storia, raccontare storie*), il quale ha sempre affiancato all'attività di giornalista anche quella di cultore della materia e di autore di romanzi storici come *Le notti dei fuochi*.

Giovanni Gozzini (*Didattica e storia nelle università*) e Laurana Lajolo (*Memoria e insegnamento della storia*) affrontano il tema della comunicazione storica in ambito didattico, nelle università il primo e nella scuola superiore la Lajolo. Gozzini nel suo breve intervento si sofferma sulla necessità in ambito universitario di non ritrarsi nella torre d'avorio dell'accademia, ma di utilizzare i mezzi della comunicazione di massa come strumenti e modi con cui comunicare storia, tra questi meritano attenzione la formazione a distanza, i supporti multimediali e l'uso delle immagini. La Lajolo affronta il tema della comunicazione storica dal un punto di vista della relazione tra storia e memoria. L'intervento discute sui risultati di una ricerca condotta dall'INSMLI in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione sul tema *Memoria degli insegnanti e insegnamento della storia contemporanea*, e offre ai lettori un panorama sulle possibilità che la scuola abbia di favorire la trasmissione tra adulti e giovani e quindi di costruire la memoria.

Andrea Zorzi (*Linguaggi storici e nuovi "media"*), che è tra gli autori di un ottimo sito di storia (www.retimedievali.it) affronta la questione assai urgente di saper selezionare e insegnare a selezionare tra le innumerevoli fonti di informazione e divulgazione storica presenti in internet, soffermandosi su un primo criterio di discriminazione tra i siti amatoriali e i siti di divulgazione.

Mentre l'apertura del volume è stata affidata agli organizzatori del Convegno (Camillo Brezzi, Patrizia Gabrielli e Marco Palla) che spiegano le ragioni e le necessità di un confronto a più voci su questo tema, le conclusioni spettano a Marcello Flores (*Comunicazione storica e memoria. Una conclusione?*) il quale ripercorrendo il dibattito svoltosi durante il Convegno, afferma che "nell'incontro con la comunicazione, la storia non può riproporre semplicemente i propri caratteri e i propri paradigmi ma neppure adeguarsi o peggio soccombere a quelli della comunicazione"; dunque gli storici devono porsi il problema di rinnovare se stessi e la propria disciplina.

E.PERILLO (A CURA DI), LA STORIA, ISTRUZIONI PER L'USO, TECNODID, NAPOLI, 2002

di Francesca Bellafronte

Più volte mi sono chiesta che configurazione possa e debba assumere un laboratorio di storia, inteso come spazio scolastico attrezzato e predisposto all'interazione con bambini di più classi.

Se l'intervento con una sola classe nello spazio dell'aula consente all'insegnante di intraprendere esperienze di ricostruzione relative al passato del gruppo o delle generazioni adulte dei bambini della classe, da rappresentare in prodotti anche ingombranti come grafici temporali murali e poster tematici prima di essere codificate nella produzione del testo storico, l'educazione storica in laboratorio obbliga ad un ripensamento dell'organizzazione didattica. L'utenza variegata, da incontrare a rotazione in un medesimo spazio oltre che in un tempo circoscritto e molto parcellizzato, impone un'oggettivazione della proposta di insegnamento-apprendimento fino alla sua standardizzazione.

Il testo *La storia, istruzioni per l'uso*, pur essendo pensato per un'utenza di scuola superiore, mi sembra presenti il pregio di offrire le caratteristiche di un paradigma di insegnamento-apprendimento della storia trasferibile, con opportuni adattamenti, nella scuola primaria.

In esso trovano risposta alcune questioni nodali, a proposito del rapporto tra sapere storico scolastico e sapere storico esperto, che potrebbero essere così formulate:

È possibile codificare percorsi di costruzione del pensiero temporale che, pur prescindendo dal vissuto, mantengano elevati gli indici di coinvolgimento emotivo dello studente nell'esperienza di studio?

È possibile far apprendere con divertimento una disciplina come la storia, notoriamente invisa alla maggior parte degli studenti, senza per questo rinunciare ai parametri epistemologici alti della storia esperta?

Che tutto ciò sia possibile oltre che auspicabile, il testo *La storia, istruzioni per l'uso* è qui a dimostrarlo.

Si tratta infatti di uno schedario modulare ripartito in tre diverse sezioni, afferenti ciascuna a concetti fondativi del sapere storico: il tempo, la tematizzazione e gli operatori temporali.

In appendice è raccolta una selezione di testi a cui rinviano gli esercizi che si incontrano nel corpo dell'opera, predisposti per un affinamento progressivo dei concetti anche piuttosto complessi, come quello di congiuntura o di lunghe durate.

L'opera sembra essere costruita per un impiego autonomo da parte dello studente il quale, anche in assenza di una mediazione didattica dell'insegnante, dovrebbe riuscire a valutare il grado di competenza acquisita mediante lo svolgimento degli appositi esercizi, presentati secondo un ordine di difficoltà crescente.

Il curatore del testo, Ernesto Perillo, è un convinto sostenitore dell'importanza dell'impiego di esercizi nell'apprendimento della storia, contro la concezione tradizionale che la vuole "materia orale" per eccellenza. Gli esercizi sono uno strumento utile ad esplicitare i saperi dei docenti e degli studenti, consentendo il passaggio dal sapere al saper fare: "fare esercizi significa portare a visibilità il processo della costruzione della conoscenza *in itinere* e rendere osservabili le mosse cognitive dei protagonisti: insegnanti e studenti. Significa soprattutto fare: cioè dare concretezza e materialità al proprio sapere. Trasformarlo in un saper fare".²

Degna di nota è la scelta sapiente di proposte interattive le quali, pur offrendo un modello standardizzabile, coinvolgono lo studente in una serie di attività accattivanti, direi quasi da "settimana enigmistica della storia". Le proposte, sempre varie per tipologia, spaziano infatti dagli enigmi polizieschi a giochi di individuazione dell'articolazione tematica dei testi; dalla costruzione di

² E. Perillo, *Esercizi di apprendimento per la storia*, in "La Didattica", n. 2, 1996, p. 97.

grafici temporali alla classificazione-tabulazione delle diverse durate di fatti ed eventi della storia. Le proposte operative, intersecate come sono da brevi passaggi esplicativi che accompagnano lo studente lungo il processo di costruzione del pensiero temporale, lo obbligano a trasmigrare continuamente dal piano cognitivo, della fase per così dire esecutiva, a quello metacognitivo: sovente lo si stimola a ritornare sulle scelte compiute per rielaborarle in direzione di una conquista sempre più consapevole dei meccanismi che regolano il pensiero temporale.

Infine il registro scelto dagli autori è adatto ad una comunicazione diretta con giovani lettori inesperti, fresco, didascalico e semplice, ma mai banale né generico.

Ci sembra che la finalità che pulsa tra le righe di uno strumento didattico così ben congegnato, sia la medesima che da decenni alimenta l'impegno e la passione degli insegnanti e dei ricercatori di CLIO '92: "saper organizzare temporalmente i fatti esperiti e saper strutturare temporalmente le informazioni sono competenze che giovano alle nostre capacità di dominio intellettuale e pragmatico degli accadimenti".³

Lavorare all'educazione delle menti, renderle in grado di decodificare il senso di ciò che sta accadendo, di interpretare fatti ordinati temporalmente, di produrre consapevolmente e di decodificare informazioni per esplicitare intenzionalità nascoste, in tempi come questi ci sembra rappresenti una sfida oltre che un dovere irrinunciabile di ciascun insegnante.

La storia dunque o, meglio, l'insegnamento-apprendimento della storia come contropotere, come preziosa chiave di accesso alla comprensione della realtà.

M.T. SEGA (A CURA DI), LA SCUOLA FA LA STORIA, EDITO DA COMUNE E PROVINCIA DI VENEZIA E DALL'ISTITUTO VENEZIANO PER LA STORIA DELLA RESISTENZA E DELLA SOCIETÀ CONTEMPORANEA, EDICICLO EDITORE, 2002

di Vincenzo Guanci

Ecco un libro⁴ dove si parla di scuola e di storia, di fonti e di didattica, di archivi e, in particolare, di archivi scolastici. Ecco quindi un libro per noi interessante. Curato da M.T. Sega, ricercatrice presso l'Istituto veneziano della storia della Resistenza e della società contemporanea, raccoglie contributi di archivisti-ricercatori e di insegnanti-ricercatori.

Cominciano ormai ad essere parecchie le esperienze didattiche condotte utilizzando gli archivi scolastici, che stanno diventando la raccolta di fonti più vicina per iniziare e portare a termine ricerche storico-didattiche con gli allievi, ma anche ricerche storiche *tout court* i cui risultati potranno essere successivamente utilizzati nell'azione curricolare dell'insegnamento della storia.

E allora sia molto benvenuto questo libro che affronta l'argomento analizzando la situazione veneziana, che può essere esemplificativa di molte altre.

Nella prima parte, - *storia di scuole: ricerche, fonti, archivi* - Ester De Fort, Claudia Salmini, Quinto Antonelli, Sergio Barizza danno conto delle tendenze di quella particolare storiografia che si occupa della storia della scuola e, soprattutto, delle problematiche e delle potenzialità presenti per i ricercatori negli archivi scolastici.

La seconda parte - *storia di scuola: soggetti, pratiche, percorsi* - costituisce la polpa più saporosa del libro poiché dà voce alle e agli insegnanti che hanno portato pratiche didattiche con e sugli archivi scolastici, fino a immaginare e costruire, come nel caso di Anna Santagiustina e

³ I. Mattozzi, *La storia istruzioni per l'uso*, p. 13

⁴ Il libro si può richiedere all' "Istituto veneziano per la storia della Resistenza e della società contemporanea", Cannaregio 4941, 30131 Venezia, tel/fax 041-2770641, e-mail: ivesr@libero.it

Rossella Vivante una figura nuova di docente: "l'animatrice o l'animatore d'archivio" che fa scoprire agli allievi della scuola media la memoria della propria scuola attraverso animazioni didattiche nell'archivio scolastico.

Dino Renato Nardelli , Maria Bacchi, Silvia Zetto Cassano, Maria Giovanna Lazzarin, Lia Finzi, Girolamo Federici, Giancarlo Cavinato, Adriana Longo, Pietro Biancardi, Claudio Zanlorenzi, Giorgio Sarto, Chiara Puppini, riflettono delle loro esperienze di insegnanti-ricercatori condotte con i loro allievi e le loro allieve con risultati davvero estremamente interessanti per un verso o per un altro.

Si apre, in sostanza, un terreno per la didattica della storia fondata sul curricolo delle operazioni cognitive e delle conoscenze significative davvero enorme e avvincente: lavorare con i ragazzi a partire dal loro presente, dal loro vissuto, dal loro vicino, dalla loro famiglia, dal loro paese, ma anche, e soprattutto, dalla loro scuola!

spigolature

LA VECCHIA NUOVA STORIA

Siamo in una fase di gestazione di una "nuova storia scolastica" con le "indicazioni ministeriali per i piani di studio personalizzati" relative alla minisperimentazione Moratti, perciò riteniamo utile mettere a confronto una teorizzazione della "nuova storia scolastica" della prima metà del XIX secolo con le formule delle indicazioni dell'inizio del XXI secolo.

«Secondo l'opinione d'un gran numero di persone, che dedicarono la lor vita all'educazione della gioventù, l'insegnamento elementare propriamente detto non ha veramente raggiunto il suo scopo, se non quando, con saggezza graduato e proporzionato all'intelligenza ed all'età degli alunni, pone fin dal principio le basi solide e costanti d'un'istruzione più estesa. Il modo di concepir la storia e per conseguenza di presentarla, non può certo essere il medesimo per tutte le età; ma per fondare un sistema di studii storici, importa che i principii sieno uniformi, fermi e invariabili, dalle prime letture che si fanno a' fanciullini, fino a' luminosi compendii che non s'appartengono se non alle sfere più eccelse dell'insegnamento.

E a tale scopo noi abbiamo rivolta la mente nel pubblicare questa nuova edizione della *Storia* [...] persuasi che qui soprattutto era indispensabile uscire da' sentieri dell'usual metodo per entrare nelle ampie o razionali vie, che ci tracciavano da quindici anni i riformatori del sistema storico.

Lo studio e la riflessione ci condussero ad un principio, la cui applicazione ci parve dover essere in sommo grado feconda: parlar vogliamo del contemporaneo insegnamento della geografia e della storia.

Fino ad ora si era opinato che la geografia formar dovesse argomento d'uno studio speciale, indipendente da ogni altra cognizione, e in forza di tal sistema s'era empiuto il capo d'È fanciulli di definizioni tecniche e di termini generali: in una parola, si aveva posto il pensiero a costruire la magnifica impalcatura d'un edificio, il compimento del quale sembrava impossibile; presso a poco come nell'antico insegnamento si era immaginato che la cronologia fosse tutta la storia, mentre non n'era, a così dire, se non lo scheletro. ...»

LAMÈ FLEURY, *Storia di Francia raccontata a' fanciulli*, vol. I, V edizione, Venezia, Tipografia e Libreria Santini e F., **1853**, pp. 5-7.

contributi

IL CONSIGLIO D'EUROPA SULL'INSEGNAMENTO DELLA STORIA

traduzione di Mario Pilosu

Riportiamo l'allegato alla Raccomandazione Rec (2001) 15 del Comitato dei Ministri degli Stati membri del Consiglio D'Europa relativa all'insegnamento della Storia in Europa nel XXI secolo.

(adottata dal Comitato dei Ministri il 31 ottobre 2001, durante la 771ma riunione dei Delegati dei Ministri).

A noi sembra di estremo interesse. Per ora non facciamo commenti. Ci aspettiamo, osservazioni da insegnanti e ricercatori che fanno riferimento a "Clio '92".

La Redazione

Allegato alla Raccomandazione Rec (2001)

1. Obiettivi dell'insegnamento della storia nel XXI secolo

L'insegnamento della Storia in un Europa democratica dovrebbe:

- occupare un posto essenziale nella formazione di un cittadino responsabile e attivo e nello sviluppo del rispetto di ogni tipo di diversità, rispetto basato sulla comprensione dell'identità nazionale e dei principi della tolleranza;
- essere un fattore decisivo di riconciliazione, di riconoscimento, di comprensione e di fiducia reciproca fra i popoli;
- svolgere un ruolo essenziale nella promozione dei valori fondamentali come la tolleranza, la comprensione reciproca, i diritti dell'uomo e la democrazia;
- costituire uno degli elementi fondamentali di una costruzione europea frutto di un consenso libero, basata su di un patrimonio storico e culturale comune, arricchito dalle sue diversità, anche nei suoi aspetti conflittuali e talvolta drammatici;
- inserirsi in una politica dell'educazione che partecipa strettamente allo sviluppo e all'evoluzione dei giovani, con la prospettiva di costruire con loro l'Europa di domani, come anche allo sviluppo pacifico delle società umane in una prospettiva planetaria, in uno spirito di comprensione e di fiducia reciproche;
- permettere di sviluppare negli studenti la capacità intellettuale di analizzare e di interpretare l'informazione in maniera critica e responsabile, attraverso il dialogo, la ricerca degli eventi storici, e grazie ad un dibattito aperto basato su una visione pluralista, in particolare sulle questioni controverse e sensibili;
- permettere al cittadino europeo di valorizzare la sua identità individuale e collettiva attraverso una conoscenza del patrimonio storico e culturale comune nella sua dimensione locale, regionale, nazionale, europea e mondiale;
- essere uno strumento di prevenzione dei crimini contro l'umanità.
-

2. Deviazioni [o abusi] della Storia

L'insegnamento della Storia non può essere strumento di manipolazione ideologica, di propaganda o di promozione di valori ultranazionalisti, xenofobi, razzisti o antisemiti e intolleranti.

Le ricerche storiche e la storia così come viene insegnata a scuola non possono in alcun modo, e quale che sia l'intenzione, essere compatibili con i valori fondamentali e lo Statuto del Consiglio d'Europa se permettono o divulgano rappresentazioni della storia errate, per mezzo dell'uno o dell'altro dei seguenti sotterfugi:

- falsificazione dei fatti storici, statistiche alterate, immagini truccate, etc.
- fissazione su un evento per giustificarne o nascondere un altro;
- deformazione del passato con fini propagandistici
- versione eccessivamente nazionalista del passato, suscettibile di creare una dicotomia tra "noi" e "loro";
- uso distorto delle fonti storiche;
- negazione di fatti storici;
- omissione di fatti storici.

3. La dimensione europea nell'insegnamento della Storia

Poiché la costruzione europea è l'espressione sia di una scelta liberamente espressa dagli Europei stessi che di una realtà storica, converrebbe:

- mostrare le continue relazioni storiche tra i livelli locali, regionali, nazionali ed europeo;
- promuovere l'insegnamento dei momenti o degli eventi storici in cui la dimensione europea è più evidente – in particolare gli eventi storici e le correnti storiche e culturali fondanti della coscienza europea;
- sviluppare con tutti i mezzi possibili, in particolare le tecnologie dell'informazione, i progetti di cooperazione e di scambio tra scuole su temi relativi alla storia d'Europa;
- sviluppare l'interesse degli studenti per la storia degli altri paesi europei;
- introdurre o sviluppare l'insegnamento della storia della stessa costruzione europea;

Per promuovere la dimensione europea nell'insegnamento della Storia in un'Europa allargata, democratica e pacifica, bisognerebbe:

- tener conto dei risultati dei lavori realizzati all'interno del progetto "*Apprendere e insegnare la storia dell'Europa del XX secolo*" del Consiglio della cooperazione culturale, sia nel loro contenuto, sia nel loro approccio metodologico;
- ispirarsi ai programmi del Consiglio d'Europa sulla riforma dell'insegnamento della storia e sull'elaborazione di nuovi manuali e guide metodologiche nel quadro delle attività per lo sviluppo e il consolidamento della stabilità democratica;
- ispirarsi ai programmi del Consiglio d'Europa relativi alla sensibilizzazione e alla pedagogia del patrimonio culturale;
- procedere, nella maniera più ampia possibile, alla diffusione del materiale pedagogico prodotto all'interno del progetto "*Apprendere e insegnare la storia dell'Europa del XX secolo*" con l'appropriato utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione;
- rinforzare le attività di assistenza nella preparazione dei nuovi programmi scolastici e delle norme per l'insegnamento della storia, compresa l'elaborazione di nuovi manuali scolastici, soprattutto nella Federazione Russa, nelle nazioni del Caucaso, dell'Europa sudorientale e della regione del Mar Nero;
- approfittare del programma del Consiglio d'Europa per la formazione continua del personale educativo con lo scopo di far acquisire queste nuove conoscenze in un contesto europeo, permettendo agli insegnanti di confrontare i loro punti di vista e le loro esperienze.

4. Contenuto dei programmi

L'insegnamento della Storia, pur se deve evitare un accumulo di saperi enciclopedici, dovrebbe in ogni caso comprendere:

- una sensibilizzazione alla dimensione europea, di cui si dovrà tener conto nell'elaborazione dei programmi, con lo scopo di condurre gli studenti ad assumere una "coscienza europea" aperta sul mondo;
- lo sviluppo dello spirito critico degli studenti, di un giudizio indipendente e obiettivo, del rifiuto alle manipolazioni;
- gli eventi e i momenti che hanno lasciato il segno nella storia d'Europa in quanto tale, studiata a livello locale, regionale, nazionale, europeo e mondiale attraverso periodi e fatti particolarmente significativi;
- lo studio di tutte le dimensioni della storia d'Europa, non solamente politica, ma anche economica, sociale e culturale;
- lo sviluppo della curiosità e dello spirito di ricerca, soprattutto utilizzando la pedagogia della scoperta nello studio del patrimonio culturale, un campo che permette di mettere in evidenza le influenze interculturali;
- l'eliminazione dei pregiudizi e degli stereotipi evidenziando nei programmi le positive influenze reciproche tra paesi, religioni e scuole di pensiero differenti nello sviluppo storico dell'Europa;
- lo studio critico dei cattivi usi della storia, che provengano dalla negazione di un fatto storico, da una falsificazione, da un'omissione, da ignoranza o dalla riappropriazione a fini ideologici;
- lo studio delle questioni controverse attraverso la dovuta considerazione di fatti, opinioni e punti di vista differenti, e la ricerca della verità.

5. Metodi di apprendimento

Uso delle fonti

Debbono essere utilizzate le più diverse fonti didattiche per giungere alla conoscenza dei fatti storici e ad un loro apprendimento critico e analitico, e in maniera più specifica:

- gli archivi, aperti al pubblico, specialmente nei paesi dell'Europa centrale ed orientale, che ormai permettono di accedere a documenti autentici in maniera impensabile, e impossibile, nel passato;
- il cinema e la produzione audiovisiva, sia documentaria sia di invenzione;
- il materiale trasmesso attraverso le tecnologie dell'informazione, che dovrebbe essere oggetto di un'analisi critica individuale e collettiva, in cui l'insegnante riveste un ruolo decisivo;
- i vari tipi di musei del XX secolo creati in tutta Europa e i "luoghi della memoria", che favoriscono la percezione concreta da parte degli studenti degli eventi recenti, soprattutto nella loro dimensione del quotidiano;
- la storia orale, attraverso cui le testimonianze orali sui recenti avvenimenti storici possono rendere più viva la storia agli occhi dei giovani, e che può far posto ai punti di vista e alle prospettive di coloro che non sono mai stati considerati nella "storia scritta".

La ricerca individuale

- Gli studenti dovrebbero essere incoraggiati a intraprendere, secondo il livello e le circostanze, una ricerca individuale, con lo scopo di stimolare la loro curiosità e il loro spirito di iniziativa nella raccolta delle informazioni, come anche la loro abilità nel sintetizzare i fatti principali.

La ricerca collettiva

- Gruppi di studenti, classi, interi istituti, dovrebbero essere stimolati a sviluppare progetti di ricerca e di apprendimento attivo, con lo scopo di creare le condizioni per il dialogo e per lo scambio aperto e tollerante delle opinioni.

L'approccio transdisciplinare [o interdisciplinare] e multidisciplinare

- L'apprendimento della storia dovrebbe in ogni occasione utilizzare il potenziale educativo di un approccio transdisciplinare e multidisciplinare, stabilendo legami con le altre discipline del programma scolastico, soprattutto la letteratura, la geografia, le scienze sociali, la filosofia, le arti, le discipline scientifiche.

L'approccio internazionale e transfrontaliero

- In base alle circostanze, bisognerebbe incoraggiare l'esecuzione di progetti internazionali e transfrontalieri, basati sullo studio di un tema comune, su approcci comparativi o sulla realizzazione di un compito comune a più scuole di paesi differenti, avvalendosi soprattutto sia delle nuove possibilità offerte dalle tecnologie dell'informazione, sia della messa in atto di legami e scambi tra scuole.

6. Insegnamento e memoria

Pur mettendo in evidenza i positivi risultati che hanno segnato il XX secolo, come l'uso pacifico della scienza per migliorare le condizioni di vita e lo sviluppo della democrazia e dei diritti dell'uomo, sarebbe opportuno adottare tutti i possibili atteggiamenti educativi atti a prevenire la ripetizione o la negazione degli eventi devastanti che hanno marcato questo secolo, in primo luogo l'Olocausto, i genocidi e gli altri crimini contro l'umanità, le epurazioni etniche, le massicce violazioni dei diritti dell'uomo e dei valori fondamentali cui il Consiglio d'Europa tiene particolarmente. Per far questo, bisognerebbe:

- aiutare gli studenti a prendere coscienza e conoscenza dei fatti – e delle loro cause – che hanno gettato un'ombra così cupa sulla storia d'Europa in particolare e del mondo in generale;
- riflettere sulle ideologie che li hanno prodotti e sui mezzi che possano permettere di evitarne la ripetizione;
- orientare, sviluppare e coordinare in questo ambito i programmi di formazione continua del personale educativo negli Stati membri del Consiglio per la cooperazione culturale;
- facilitare l'accesso, soprattutto utilizzando le risorse delle nuove tecnologie, alla documentazione già disponibile su questo argomento e sviluppare una rete di centri di risorse pedagogiche;
- assicurarsi dell'attuazione, e del suo monitoraggio, della decisione dei Ministri dell'Educazione (Cracovia, 2000) di consacrare, nelle scuole, una giornata alla memoria dell'Olocausto e prevenzione dei crimini contro l'umanità, scelta secondo le indicazioni dei singoli Stati membri;
- arricchire il contributo specifico del Consiglio d'Europa nell'ambito dell'insegnamento all'interno della task force per la cooperazione internazionale sull'insegnamento dell'Olocausto, la memoria e la ricerca.

7. Formazione iniziale e in servizio degli insegnanti di storia

La formazione iniziale e in servizio specifica per gli insegnanti di storia dovrebbe:

- formare e stimolare all'uso di metodi di insegnamento della storia complessi, che si basano sulla riflessione e la ricerca;
- puntare a far conoscere ai futuri insegnanti di storia a quelli già in servizio tutti i prodotti, gli strumenti e le metodologie recenti, in particolare nei campi che riguardano l'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione;

- rendere gli insegnanti sensibili all'attuazione di pratiche didattiche che, tenendo conto delle informazioni fattuali, ma andando oltre, tendono a rendere gli studenti capaci di interpretare e analizzare i fatti storici e la loro influenza sul presente, in diversi contesti – sociale, geografico, economico, ecc.;
- contribuire affinché gli insegnanti attuino pratiche di valutazione che tengano conto non solo delle informazioni memorizzate dagli studenti, ma anche delle attività che sono in grado di intraprendere grazie alla conoscenza di quelle informazioni, si tratti di ricerche, di discussioni, o di analisi di questioni controverse;
- aiutare a progettare e realizzare situazioni di apprendimento in classe di natura transdisciplinare, in collaborazione con altri insegnanti.

Poiché le tecnologie dell'informazione e della comunicazione comportano la trasformazione del ruolo dell'insegnante di storia, è importante:

- creare dei luoghi di scambio, affinché gli insegnanti possano aver consapevolezza della grande diversità di situazioni di apprendimento che questi nuovi ruoli implicano;
- sostenere l'organizzazione di gruppi di discussione sulle difficoltà, le esitazioni, i dubbi professionali che queste nuove pratiche didattiche comportano;
- sviluppare centri risorse che indichino non soltanto i documenti e i siti disponibili, ma anche la validità delle informazioni che ne provengono [da queste fonti e da questi documenti].

Per raggiungere questi obiettivi e definire il profilo specifico dell'insegnante di storia, si dovrebbe:

- fornire alle istituzioni di formazione degli insegnanti di storia un sostegno adeguato per mantenere e migliorare la qualità della loro formazione, e per sviluppare la professionalità e lo status sociale degli insegnanti di storia in particolare;
- porre un'attenzione particolare alla formazione dei formatori di insegnanti di storia secondo i principi presenti in questa raccomandazione;
- favorire ricerche comparative relative agli obiettivi, le strutture e le norme della formazione iniziale e in servizio specifica degli insegnanti di storia, incoraggiando altresì la cooperazione istituzionale e lo scambio di informazioni relative ai bisogni, necessarie per riformare la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti di storia e quella continua dei formatori;
- far nascere e incoraggiare la collaborazione fra tutte le istituzioni che si occupano di formazione di insegnanti di storia, o in qualche modo coinvolte in questa formazione (in particolare i media), soprattutto con lo scopo di mettere in evidenza la loro particolare missione e la loro responsabilità specifica.

8. Tecnologie dell'informazione e della comunicazione

Pur nel rispetto delle norme di legge e della libertà di espressione, bisognerebbe mettere in atto le misure necessarie nella lotta contro la diffusione di contenuti razzisti, xenofobi o revisionisti, in particolare attraverso Internet.

In un contesto che vede un utilizzo molto ampio delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione da parte dei giovani, sia nell'ambito scolastico sia extrascolastico, bisogna sviluppare una pedagogia e una metodologia che tengano conto del fatto che queste tecnologie:

- sono risorse vitali per l'insegnamento della storia;
- sollevano questioni fondamentali, soprattutto quella della affidabilità delle fonti;

- permettono a insegnanti e studenti di avere accesso a fonti originali e a interpretazioni multiple;
- ampliano in maniera spettacolare l'accesso alle informazioni e ai dati storici;
- moltiplicano e facilitano le occasioni di scambio e di dialogo.

D'altra parte, bisognerebbe creare le condizioni necessarie affinché gli insegnanti di storia possano:

- aiutare i loro studenti, nel processo di selezione, a valutare l'affidabilità delle fonti di informazione e le informazioni in sé;
- introdurre nelle loro classi procedure di analisi critica che si basino su punti di vista pluralistici e interpretazioni transculturali dei fatti;
- sostenere i loro studenti nello sviluppo di competenze come l'analisi critica e il ragionamento per analogia.

PROPOSTE PER UNA NUOVA STORIA INSEGNATA

nota redazione de "Le cartable de Clio. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire", Loisirs et pédagogie, Lausanne, n. 1, 2001, pp. 8-9

(traduzione di Mario Pilosu)

Nel 2001 è uscito in Svizzera il primo numero di una nuova rivista il cui titolo può essere tradotto come "la cartella di Clio". Essa è pubblicata sotto la responsabilità editoriale e scientifica del Groupe d'étude des didactiques de l'histoire de la Suisse romande e du Tessin (GDH) costituito nel quadro del Centre suisse de formation continue des professeurs de l'enseignement secondaire (CPS) di Lucerna. Una rivista dedicata alla formazione degli insegnanti di storia della scuola secondaria diretta da due professori universitari (François Audigier e Pierre Philippe Bugnard), da un membro dell'Institut de formation des maîtres di Ginevra (Charles Heinberg) e da un membro del seminario pedagogico di Losanna (Patrick De Leonardis). Si tratta di una rivista molto ricca di contributi sulla storia insegnata, sull'attualità della storia, sugli usi pubblici della storia e le didattiche della storia con molta attenzione alle elaborazioni italiane. Auguriamo successo e vita lunga alla rivista e per gentile concessione pubblichiamo due degli editoriali. Chi li leggerà potrà rendersi conto della consonanza tra le posizioni di CLIO '92 e quelle degli amici della rivista svizzera.

APRIAMO IL DIBATTITO: PROPOSTE PER UNA NUOVA STORIA INSEGNATA

Le scienze dell'educazione e le scienze storiche si sono profondamente rinnovate da qualche decennio. Ma mentre ci sono certamente una "nuova educazione" e una "nuova storia", una "nuova storia insegnata" stenta a emergere.

Per favorirne lo sviluppo, lo schema dei futuri programmi di storia nella scuola secondaria potrebbe essere discusso sulla base seguente.

In generale, per il professore di storia, si tratta:

- **di aiutare gli alunni a progredire con piacere e con interesse nello studio della storia**, quale le scienze storiche e le scienze dell'educazione (in particolare le didattiche della storia) contribuiscono a stabilire, cercando di far sì che la materia acquisti senso per gli alunni;

- **di trasformare la logica dell'esposizione dei saperi in una logica della loro analisi**, in funzione delle attitudini e degli interessi individuali, grazie ad una documentazione aperta e ad approcci diversificati, lavorando con la comparazione, con l'enigma, con l'inchiesta, etc.; proponendo differenti forme di informazione (documenti scritti, immagini, saggi, etc.) che servano come materiali per apprendimenti di vario tipo (conoscenze, comprensione, analisi, etc.);
- **di escludere le forme normative di valutazione** (che mirano ad un successo scolastico basato su presupposti culturali e sociali), **a vantaggio di modalità basate su criteri logici**, in funzione di aspetti espliciti, in una prospettiva di padronanza della materia, come è possibile in particolare con la pratica del *portfolio*, che attesti le realizzazioni, il progresso nella disciplina e la capacità di autovalutazione di ciascun alunno.

E in particolare:

- **di seguire l'evoluzione delle scienze storiche** attraverso la lettura di testi storici o di riviste di divulgazione;
- **di restare in contatto con la ricerca** condotta dalle scienze dell'educazione, soprattutto nel campo delle didattiche della storia, così da poter arricchire e diversificare le trasposizioni (manuali, dossier, schede) concepite per l'insegnamento della storia;
- **di partecipare alla formazione integrativa o continua.**
- **di far ricorso alle risorse documentarie che pongano gli alunni in contatto con i dati storici e al centro delle pedagogie del problema** (situazione-problema, questioni aperte, inchieste, etc.), **utilizzando prospettive sia diacroniche sia sincroniche sia, anche, regressive e comparative, e, infine, relative alle permanenze**, piuttosto che esclusivamente in funzione di una organizzazione lineare;
- **di avviare gli alunni alla riflessione sulla storia**, attraverso l'analisi sia dei **modi di pensare della disciplina** (distanziamento, periodizzazioni e confronti applicati a tipologie politiche, economiche, culturali e sociali), sia dei suoi **concetti integratori** (permanenza-rottura, mito-storia, memoria viva-memoria storica, avvenimento-congiuntura-struttura, etc.);
- **di insegnare agli alunni a distinguere**, con un atteggiamento critico, **i vari usi pubblici della storia**, nelle commemorazioni ufficiali, nei media, o nelle esposizioni museali; a **notare la differenza fra i generi del racconto storico**, dalla cronaca all'inchiesta, dal romanzo storico al documentario, passando per la leggenda, il mito o la relazione ufficiale;
- **di formare gli alunni alla lettura dell'immagine** (in particolare quelle dei media legati alla propaganda), e degli **strumenti di rappresentazione** (grafici, tabelle, organigrammi, carte), come anche di stimolarli ad un **uso critico delle tecnologie e delle risorse dell'informatica**;
- **di collaborare con i colleghi della disciplina e delle discipline affini** con un obiettivo globale di programmazione e di progetti.

La redazione di "Le cartable de Clio"

MANIFESTO PER UNA NUOVA STORIA INSEGNATA*

*di Pierre-Philippe Bugnard, Università di Friburgo
(traduzione di Mario Pilosu)*

Le abitudini della storia insegnata.

Praticare la storia insegnata senza alcuna pretesa didattica, né aperture verso la nuova storia, consiste in particolare nelle seguenti modalità:

“Svolgere tutto il programma”, stando bene attenti soprattutto ad esporlo bene, a “spiegare tutto” bene, possibilmente con spirito, affinché la classe lo “sappia”;

suddividerlo in sequenze chiuse, secondo il principio della causalità lineare: “quello che viene immediatamente prima provoca quello che viene immediatamente dopo”;

far prendere appunti della lezione frontale, per una loro ripetizione al momento del controllo;

richiedere agli alunni di “imparare” alcune pagine del manuale in vista della verifica;

sottoporre domande alla classe, singolarmente, in fase di lezione dialogata;

valutare i compiti secondo norme implicite: in rapporto al “migliore”; secondo una tabella da cui si deduce una sufficienza-media, il cui valore è inculcato da una cultura diffusa;

considerare la valutazione formativa come una prova senza voti, “a salve”;

credere che “analizzare” equivalga a cercare la causa di un fenomeno nel manuale o a descrivere un documento, “sintetizzare” sia fare un riassunto, “ricercare” sia cercare un’informazione in un’enciclopedia o su Internet, “mettere in comune” equivalga ad interrogare gli alunni...

Per far tutto questo, non c’è alcun bisogno di una formazione professionale. Ognuno può farlo, attraverso una riproduzione delle abitudini della sua vita scolastica ed un lavoro sui contenuti sufficiente ad essere “una lezione davanti agli alunni”. Forti di questa convinzione, molti tipi di strutture scolastiche affidano l’insegnamento della storia a docenti senza formazione specifica, dimostrando così che l’idea secondo la quale questa disciplina non ha bisogno di alcuna didattica è una rappresentazione accettata a livello sociale.

Ha ragion d’essere una nuova storia insegnata?

Come sviluppare la riflessione in un cantiere di lavoro da 5 a 10 anni, in una logica di perfezionamento professionale?

Né l’Illuminismo, né la Nuova Educazione, né la Nuova Storia hanno avuto influenza sui fondamenti dei piani di studio di storia. Ha prevalso sempre un misoneismo nascosto da riforme di facciata: la quadricromia dei manuali, il retroproiettore per la presentazione, Internet per la trasposizione, l’eliminazione dei voti per la valutazione...

Senza didattica, la storia è un compito faticoso ... per ottenere veramente poco!

“Cos’è il Terzo Stato? È un paese come la Francia in cui la maggioranza delle persone sono povere”. Rispondendo così nel 1997, un alunno al termine dell’obbligo [14 anni] ha ottenuto 1 punto su 2: la metà! Questo è il valore assegnato alla definizione di una nozione affrontata in una lezione con domande/risposte assegnata da “imparare” dal quaderno per l’esame. Per essere una risposta del tutto sbagliata, la “sufficienza” non è poi così distante. Il 50% del punteggio fa infatti 3,5 che è molto vicino al 4 ed è lontano solo del 40% dal massimo in una scala da 1 a 6: un livello

di pretesa non significativo, pur se questa materia possa comportare un compito faticoso per l'alunno... e per il docente. Per questa ragione si è promossi in Storia, senza necessariamente "imparare", e sarebbe poco gradito che una classe non raggiunga una "buona" media. Si può – si poteva – in questo modo "recuperare" una materia "fondamentale" con l'aiuto di 2 materie "secondarie".

In realtà, il nostro studente dovrebbe prendere un 6 [è il voto massimo] in logica formale: "Certo, il terzo è la maggioranza, e siccome il prof. ha detto che uno "Stato" è un paese e che in Francia la maggioranza delle persone sono povere, allora...!" C.V.D. [come volevasi dimostrare], con una confusione supplementare in matematica tra "terzo" e "maggioranza". Ogni errore ha dietro di sé una sua logica e lo studente richiederà almeno qualche riconoscimento per questo. L'"errore" gli sarà dunque perdonato a metà! La storia insegnata che così rimane non è provvista neanche della didattica più elementare, perché la definizione è sanzionata (valutata con un voto) invece di essere discussa; il sapere è trasposto in un rudimento accessibile, anche se reso in maniera aleatoria. Così funziona, spesso, l'insegnamento della storia. Quindi la ricerca ha buon gioco nel concludere che la didattica della storia è così malridotta!

Certo, ogni storia insegnata utilizza una scansione temporale rozzamente concettualizzata sotto l'etichetta della linea del tempo delle cinque "età", fabbricata nel XIX secolo, e inculcata a partire dalla scuola elementare. Ma questa struttura ha come postulato un progresso ineluttabile, appena rallentato durante il "Medio Evo". Il mondo è l'Occidente, le altre civiltà raccolgono ammirazione per le loro grandi realizzazioni... nella lontana antichità. Una programmazione lineare confina anche la Preistoria, la Storia Antica o il Medio Evo alla scuola elementare e ai primi anni della secondaria, in cui questi periodi sono fortemente connotati come ere attraenti, mentre l'Età contemporanea è riservata ai più grandi, ormai in grado di confrontarsi con "i problemi del nostro tempo". E più si va "avanti", più il programma corre il rischio di essere sempre più saturato di avvenimenti che ostacolano una visione realmente storica dei grandi mutamenti della condizione umana.

I concetti della nuova storia insegnata

"Imparare" i participi passati, le equazioni... ognuno ammetterà che si tratta di esercitarsi a padroneggiarne le regole che si applicano al maggior numero di casi possibili, non di ripeterne un elenco concordato, deciso a priori. "Imparare" la chimica, la fisica... si ammetterà nello stesso modo che si tratta di comprendere Lavoisier, Newton, ... con lo scopo di andare oltre. È questa la maniera in cui funziona una disciplina che è in sintonia con il progredire del suo campo di conoscenza e che facilita la comprensione di situazioni nuove. E questa è la condizione rivendicata anche dalla didattica della storia, pur tenendo conto dei limiti della concettualizzazione nelle scienze umane e nella nuova storia: uno strumento di pensiero universale, senza alcun paragone o rapporto con l'"infusione" casuale delle nozioni.

Costruire un programma su una **periodizzazione strutturale** significa così accostarsi al fattore temporale senza ridurlo ad una *vulgata* sezionata per essere "imparata", ma mettendo a disposizione della classe una serie di concetti perché sia in grado di costruirlo e interpretarlo: **dovunque, nel presente e nel passato del mondo, la sistemazione dello spazio-tempo è servita ad individuare cambiamenti e continuità e ad esaminare le caratteristiche delle società per poterne distinguere le situazioni, fra arcaismo, tradizione o modernità, da un campo storico ad un altro.** Periodizzare significa, quindi, individuare una rottura (rivoluzione...), una continuità, una fase di transizione, datarne l'inizio e la fine, evidenziarne gli elementi scatenanti. Si possono anche mettere a confronto fenomeni analoghi che si svolgono in tempi differenti (**asincronismo**) o fenomeni differenti che si svolgono contemporaneamente (**contemporaneità del non contemporaneo**), individuare un effetto la cui causa è ormai dimenticata (**permanenza**), indagare nel tempo sull'origine di atteggiamenti contemporanei (**regressività**), etc.

Facciamo un esempio: la riforma della valutazione.

Nel cantone del Vaud, due iniziative invocano il ripristino dei voti a scuola (2001), una di esse senza la media fra i voti. Questo evento è una reazione agli effetti di una congiuntura scolastica di tipo generazionale che punta a superare la logica della valutazione normativa tradizionale. Ma il voto non è che un elemento dell'insieme del sistema "classe". Risalire alla sua nascita, nel XVII secolo, significa affrontare il livello inconscio delle strutture che richiede la messa in gioco del concetto di persistenza: è persistente ogni effetto ancora visibile (la "classe", i voti, la sufficienza, la "bocciatura", la selezione...) il cui senso originale, la cui genesi, è ormai dimenticato (il bisogno di gerarchia, di sorveglianza... da cui i voti, la sufficienza...). Durante l'Ancien Régime, la "classe" proiettava nella pedagogia la situazione di divisione sociale delle società a ordini: una folla di studenti selezionati, riuniti in un luogo (l'aula) in cui si impegnavano su programmi annuali, portati avanti in forma di esercizi eseguiti contemporaneamente da tutti gli alunni, sottoposti agli stessi esami. La media dei voti tra materie "fondamentali" e "secondarie" sancisce così un successo (promozione) o un fallimento (ripetizione della classe - 'bocciatura'), in funzione di una norma sociale: ognuno ha il suo rango in ragione della sua condizione, senza dover far uso di violenza fisica. Questa è la grande modernità della "classe", una modernità oggi ormai sorpassata.

L'utilizzo di una periodizzazione storica, qui sotto l'aspetto della congiuntura (la comprensione della posta in gioco della nuova educazione) e della struttura (la lontananza del sistema classe in relazione alle aspirazioni della società contemporanea), permetterebbe a una classe di valutare la pertinenza delle due iniziative e, parallelamente, di misurare l'adeguatezza delle riforme in atto rispetto agli obiettivi dell'educazione odierna.

Rendere la storia insegnata una scienza umana al servizio di un tal genere di comprensione dell'ambiente vorrebbe dire praticare una disciplina produttrice di senso e di cittadinanza.

Superare le rappresentazioni antiquate

La programmazione strutturale permette di superare la focalizzazione sugli avvenimenti contemporanei dei piani di studi della "nuova" maturità, per esempio quelli che, su questo punto, ignorano i nuovi risultati delle scienze storiche. Rende anche possibile il necessario alleggerimento dei programmi rifocalizzandoli su un nucleo concettualizzato in un tempo (lungo) e in uno spazio (grande) significativi. La logica strutturale spinge ad una comprensione globale del mondo, in contrasto con la fragilità di quei saperi che non sono costruiti. Uno studente di Storia all'Università è in grado di rispondere in maniera adeguata in media al 4-5% delle domande di un test sui programmi che ha seguito nella scuola secondaria!

Contro una simile assunzione di rischi didattici (da stroncare con l'analisi delle pratiche didattiche), si pone il freno delle mentalità. Tradizionalmente, alla storia è sempre stata assegnata la missione della trasmissione della memoria della nazione. La concettualizzazione fa tuttavia fatica a rovesciare l'abitudine alla storia evenemenziale-lineare. Far entrare la didattica della storia nella maggioranza delle classi, vorrebbe dire contribuire a questa "istruzione pubblica" invocata dai pedagoghi del Rinascimento, dall'Illuminismo, dalla Nuova Educazione, ed infine, oggi, dai piani di studio europei. Forse invano?

R. STRADLING, APPRENDERE E INSEGNARE LA STORIA DELL'EUROPA DEL XX SECOLO, EDIZIONI DEL CONSIGLIO D'EUROPA, STRASBURGO, 2001

*Dal bollettino «EUROCLIO», n. 16, 2002
(traduzioni di Paola Panico)*

Il Consiglio d'Europa ha promosso una ricerca sui modi dell'insegnare e apprendere la storia del XX secolo conformemente alle raccomandazioni che abbiamo tradotto in questo fascicolo ed ha promosso alcuni studi per proporre agli insegnanti metodi, pratiche e strumenti per realizzare le raccomandazioni. Uno degli studi principali è quello di Robert Stradling che è stato oggetto di tre recensioni sul Bollettino di Euroclio. Li offriamo in traduzione per far conoscere un libro importante che è disponibile gratuitamente in francese e in inglese sul sito del Consiglio d'Europa www.coe.int insieme con tutti gli altri libri pubblicati in relazione con la ricerca.

Un libro ricco...

Questo libro, prodotto nel quadro di un progetto del Consiglio d'Europa intitolato *Apprendere ed insegnare la storia dell'Europa del XX secolo*, si rivolge a tutti i docenti europei di storia, in modo particolare ai professori che insegnano ad alunni dai 14 ai 18 anni – poiché questa età è quella in cui i giovani, anche se non hanno beneficiato precedentemente di un insegnamento della storia, vengono chiamati a riceverne uno nella maggior parte dei paesi membri del Consiglio. Poiché gli orari, i programmi, le tradizioni e le risorse pedagogiche sono molto diversi da un paese all'altro, l'autore di questo lavoro, ben informato della varietà delle situazioni locali e delle difficoltà che esse comportano a volte per i docenti di storia, si guarda da qualsiasi ingiunzione prescrittiva o moralistica. Egli procede al contrario tramite suggerimenti ed esempi, che verranno applicati a discrezione di ognuno, interamente o in parte, o respinti, in funzione delle condizioni concrete nelle quali si svolge l'insegnamento in questione (istruzioni ufficiali, aspettative degli alunni e delle famiglie, risorse materiali, ecc.).

Questi suggerimenti ed esempi sono raggruppati in tre grandi sezioni. La prima, *Temi ed argomenti storici*, tratta essenzialmente contenuti finalizzati a dare una dimensione europea a dei programmi di storia che non sempre la contemplano, essendo spesso impostati secondo una visione del divenire storico strettamente nazionale: una serie di esempi (riguardanti il fascismo, la guerra fredda, il crollo dell'Unione Sovietica, la crisi economica degli anni '30, le migrazioni) si aggiunge ad una cronologia della storia europea tra le due guerre mondiali al fine di allargare il più possibile lo sguardo sugli avvenimenti del XX secolo in ogni singolo paese.

La seconda parte, *Metodi e approcci*, presenta un insieme di consigli destinati ad aiutare gli insegnanti ad utilizzare in vari modi le diverse fonti, in condizioni a volte delicate (un capitolo particolare è dedicato ai *Temi polemici e sensibili*: gli esempi dati sono qui quello dell'Ulster e quello dell'Olocausto – termine il cui impiego potrebbe essere d'altronde discusso). Si tratta questa volta di allargare il ventaglio degli obiettivi e dei metodi pedagogici, aiutando i professori a concepire un insegnamento della storia che miri non solo all'acquisizione di conoscenze, ma anche alla costruzione di competenze; da qui la necessità di far conoscere le diverse tecniche pedagogiche utilizzabili a questo fine (riflessione sui concetti, metodo di lettura delle immagini, giochi di ruolo, ricorso ad Internet...), senza mai separare le considerazioni metodologiche dai consigli pratici. L'autore fornisce, in particolare, una lista dei siti Internet che suggeriscono materiali utili per l'insegnamento della storia, accompagnandola con brevi descrizioni di ogni sito, senza mai mitizzare lo strumento: i pericoli e le difficoltà della navigazione in rete sono discussi al posto e al momento giusto.

La terza parte, intitolata *Le fonti e le risorse*, prolunga la precedente sottoponendo ad una rassegna critica, sempre arricchita di consigli pratici, i vari supporti (testimonianze orali, fonti scritte e televisive, manuali, nuove tecnologie) sui quali i docenti possono basare il loro

insegnamento: questi vi troveranno soprattutto dei protocolli di valutazione dei manuali, dei siti Internet e dei CD-ROM che potranno risultare loro molto utili.

Molto ricco, come si vede, questo libro è inoltre scritto e presentato in modo molto chiaro, con delle cornici grigie (si sarebbe potuto utilizzare un colore meno triste) che distinguono nettamente gli esempi dal corpo del testo. Ciò che colpisce particolarmente (almeno per quanto riguarda un occhio francese...) è la sua presa di posizione empirica, che non perde mai di vista le necessità pratiche del mestiere. Senza mai riempirsi di ideali, qui si mira al possibile, con una chiara consapevolezza delle difficoltà inerenti all'impresa che rappresenta l'insegnamento della storia dell'Europa del XX secolo in un continente politicamente molto frazionato. Non solo gli orari, i programmi, le tradizioni pedagogiche sono diversi da un paese all'altro, ma la diversità linguistica è un ostacolo consistente, molte volte sottolineato, per lo studio della storia dei vicini tramite la lettura delle fonti. Quanto alla diversificazione delle metodologie d'insegnamento (attraverso lo studio dei documenti, giochi di ruolo, visite all'estero, ecc.) essa richiede, per essere utile, oltre alle risorse materiali che non sono sempre disponibili, un enorme lavoro di preparazione da parte dei professori. Non si può, da questo punto di vista, che rendere omaggio alla modestia e alle capacità di empatia dell'autore: quest'opera che si vuole definire incitante fornisce dei dati utili e dei consigli in gran numero, ma senza dogmatismo né apprezzamento sfavorevole verso ciò che esiste, consigliando, in particolare, di valutare serenamente gli apporti e i limiti di ogni tecnica pedagogica. Prodigandosi in numerose informazioni che faciliteranno l'utilizzo dei materiali e dei metodi di documentazione più recenti, non esita a rammentarci che il buon vecchio manuale di storia, troppo facilmente screditato a causa dei modi che tendono a rappresentare la novità con eccessiva venerazione, ha tuttavia delle virtù di cui ben si accorgono gli insegnanti che ne sono sprovvisti e riconosce l'efficacia pedagogica della narrativa storica ben guidata e della trasmissione frontale là dove manca qualsiasi materiale; evita così la colpevolizzazione alla quale sono troppo spesso esposti i docenti ai quali si chiedono dei miracoli senza dar loro i mezzi. Questi non saranno altro che più liberi di attingere dal libro a loro piacere al fine di arricchire i loro obiettivi, i loro metodi e i loro supporti di insegnamento.

Di fronte a questo insieme di qualità, vi è tuttavia qualche rimpianto. Il primo di questi si rivolge probabilmente più all'editore che all'autore stesso; verte sul ruolo secondario dato all'illustrazione – un'unica pagina che propone degli esempi di fotografie (pagina 127), su 312 in tutto – in un lavoro che dedica un capitolo alla lettura degli "archivi visivi" (capitolo 8) e un altro alla televisione come fonte (capitolo 17)! Per lo più le fotografie presentate sono a stento commentate. Senza esigere dall'autore che proponga ai professori del "prêt-à-enseigner", ciò che non era - a buon diritto - visibilmente il suo proposito, si sarebbe augurato che potesse illustrare, nel vero senso della parola, alcuni dei principi metodologici di studio delle immagini che egli enuncia, proponendo degli esempi di fotografie truccate, di convenzioni iconografiche, ecc.

Il secondo rimpianto deriva dal carattere un po' "raccogli-tutto" della seconda parte, i cui diversi capitoli affrontano i problemi a volte dal punto di vista del metodo, a volte dal punto di vista dei supporti, ciò che conduce a delle ripetizioni, all'interno di questa parte stessa così come della seguente. Senza dubbio si voleva offrire ai docenti un massimo di entrate possibili, di modo che essi potessero usare il libro in funzione dei loro bisogni senza necessariamente leggerlo interamente, ma ci si chiede perché il capitolo dedicato all'*Apprendimento extra - scolastico* (storia orale, visite di siti storici e di musei) venga messo a fianco dei "metodi e approcci" e non con le "fonti e risorse"; e sembra sconcertante che il capitolo su *La valutazione delle nuove tecnologie*, nella terza parte, sia dissociato dal capitolo su Internet, nella seconda.

Infine – ed è il terzo rimpianto – questa maniera di procedere diluisce un po' troppo la nozione di fonte storica, che non è tematizzata come tale, ivi compreso il capitolo *Competenze e concetti*, né di conseguenza chiaramente distinta da quella di supporto pedagogico. La dicotomia ben nota "fonte primaria/fonte secondaria" è d'altronde veramente efficace nella lezione di storia? Una fonte rimane "primaria" quando è stata l'oggetto di una selezione o di una riproduzione a scopo pedagogico? Ciò è discutibile. In ogni caso, se si accetta la distinzione, perché riservarla alle fonti testuali, senza applicarla anche alle fonti iconografiche?

Queste poche riserve non alterano l'interesse di un libro che non possiamo che raccomandare agli insegnanti e ai formatori di insegnanti di storia. Mirante ad un vasto pubblico dalle diverse esigenze, probabilmente non sarà in grado di soddisfare tutti su tutto, ma rari sono coloro ai quali non appornerà nulla, tanto per la ricchezza della sua informazione che per la sua apertura ai diversi metodi dell'insegnamento storico.

Annie Bruter
(Servizio di storia dell'educazione
URA CNRS 1397 / INRP, Paris)

Un libro innovativo...

Sebbene il Progetto su *Apprendimento e insegnamento della storia dell'Europa del XX secolo* sia giunto a termine con una conferenza finale nella città di Bonn, Germania (marzo 2001), un certo numero di libri ed altre risorse sono ora disponibili per tutti gli educatori di storia sul continente come risultato di questa significativa impresa. Fra questi lavori il manuale di Robert Stradling sull'*Insegnamento della storia europea del XX secolo* è più di un libro innovativo. Questo manuale rappresenta un importante lavoro supplementare per tutti gli educatori di storia e per gli studiosi, per gli storici e per gli studenti. Dimostra in che modo la storia dovrebbe essere insegnata all'alba del nuovo millennio, come i docenti possano ricorrere a metodi più attivi e così allargare il loro approccio alla storia europea. Il libro è anche interessante perché evidenzia come gli studenti di oggi utilizzino le nuove fonti di informazione, ad esempio le tecnologie di informazione e di comunicazioni (Internet, CD, DVD, video) e *non solamente* il manuale di storia ed il docente. Un'ampia maggioranza di nostri studenti ha il PC e l'accesso ad Internet a casa e, quindi, la loro gamma di informazione sulla storia contemporanea è più ricca che mai.

Ma cosa rende così unico questo manuale? Innanzitutto, gli argomenti e la qualità grafica. Si tratta semplicemente di un libro di riferimento per i docenti di storia dell'anno 2000 al fine di essere utilizzato in classe. Poi ci sono degli argomenti specifici e metodi d'insegnamento, suggerimenti sugli approcci alle fonti principali, un'analisi profonda e dettagliata dei documenti storici. Nel libro vi sono dei capitoli fondamentali sui nuovi approcci all'insegnamento e all'apprendimento, sviluppando le competenze, l'uso delle fonti (documenti scritti e fotografie).

Stradling prova ad aiutare gli insegnanti di storia a capire il XX secolo, che non è stato solamente un periodo di guerra e rivoluzioni, ma un'era di cambiamenti sociali, di innovazioni culturali e tecnologiche, di cambiamenti profondi nel modo di pensare ed anche nella vita quotidiana di ognuno. Questo spiega perché la storia del XX secolo è sempre presente nei curricula di storia e nei *syllabus* in Europa. In questo libro possiamo inoltre trovare molti suggerimenti teorici e pratici sull'insegnamento degli argomenti controversi e delicati, sui problemi nazionali e su come sviluppare ampie prospettive.

Secondo Stradling il docente di storia del XXI secolo ha un compito molto difficile e deve scegliere tra: 1) continuare il suo modo tradizionalistico di insegnamento, una semplice lezione e gli studenti devono imparare a memoria una quantità di informazioni, il che non è di fatto utile; e 2) cambiare completamente la sua posizione all'interno della classe, di fronte ai suoi studenti e applicare la nuova metodologia. Nello stesso tempo l'insegnante deve focalizzare nuovi argomenti poco convenzionali tali l'odio e i pregiudizi nella storia. Questa opzione è realmente cruciale per la sua futura posizione nella società e per il suo ruolo nel rivelare il passato ai più giovani.

Stradling mette a fuoco l'importanza del metodo comparativo all'interno dell'aula, che è l'unico modo per far capire profondamente i fatti storici agli studenti e i possibili nessi tra gli eventi. In classe gli insegnanti hanno bisogno di condurre gli studenti a pensare storicamente e ad usare le loro abilità e competenze.

In un'epoca in cui nelle nuove e fragili democrazie dell'Europa dell'Est la storia è spesso sotto l'assalto amaro della politica, Stradling ci propone suggerimenti interessanti per ricorrere alla statistica, alle fotografie, all'uso di simulazioni e di giochi di ruoli. Vi sono anche capitoli molto interessanti sull'uso delle nuove tecnologie: la storia su Internet e idee innovative sulla valutazione dei libri di testo, perfettamente disponibile in qualsiasi sistema educativo in Europa.

Stradling ci illustra come l'insegnamento della storia sia cambiato negli anni recenti ed il suo lavoro è un ammonimento importante per coloro che non vogliono o non si affrettano ad adattarsi essi stessi alle esigenze del nuovo millennio, perché gli insegnanti di storia svolgono un ruolo decisivo nella preparazione degli studenti che saranno i futuri cittadini di un mondo democratico.

di Mihai Manea
Bucharest, Romania

La forza del libro: la metodologia in classe

Chiunque abbia frequentato una riunione internazionale di docenti di storia provenienti da diverse parti dell'Europa in anni recenti, sarà presto diventato consapevole di uno dei problemi principali in questi eventi. Nonostante molta buona volontà, i delegati possono a volte trovarsi in difficoltà nell'adottare una base comune per la discussione. Diverse tradizioni nazionali nell'insegnare la storia, diverse prospettive su comuni eventi storici, diversi approcci alla realizzazione dei *syllabus* e alla metodologia applicata in aula, apprezzamenti divergenti della natura e dello scopo dell'argomento così come vissuti dagli studenti stessi: questi ed altri fattori possono rappresentare ostacoli significativi per gli insegnanti di storia che cercano di raggiungere una comprensione condivisa con colleghi provenienti da altre parti del continente. Molti tentativi apprezzabili sono stati realizzati nelle recenti decadi al fine di costruire un linguaggio comune per i docenti di storia e per estendere la dimensione pan-europea del curriculum di storia, in particolare da parte del programma di Itinerari Culturali del Consiglio d'Europa e da iniziative quale il libro di testi di storia europea comune di Frederic Delouche. Naturalmente, questi progetti sono tesi a focalizzare il contenuto storico e i problemi inevitabili di selezione hanno fatto sì che questi sforzi riscontrassero un successo limitato. In contrasto, la forza del libro di Robert Stradling risiede nella sua enfasi sulla metodologia in classe e su un approccio diversificato all'apprendimento e all'insegnamento come suoi temi unificanti. Piuttosto che provare ad identificare il contenuto dell'argomento, i temi ed i soggetti di comune interesse, questo libro offre ai docenti di storia di ogni parte dell'Europa un gran numero di approcci possibili per la lettura degli aspetti importanti della recente storia europea che è già presente nella maggior parte dei programmi nazionali odierni.

Il successo di questo libro nasce dalla consapevolezza di Stradling che c'è semplicemente troppa storia, e troppi tipi di storia, per ciascuno di noi da insegnare o da studiare, dato il tempo limitato e le risorse disponibili. Benché elenchi una breve lista di temi ed argomenti chiave del XX° secolo che potrebbero entusiasmare gli studenti tramite lo studio, egli evita il pericolo di cercare di elaborarli in un "programma europeo comune". Invece la struttura del libro è guidata da una finalità chiaramente espressa basata su una cruciale domanda chiave; cosa vogliamo che i nostri studenti conservino e ricordino molti anni dopo aver lasciato le nostre aule?

La risposta di Stradling a questa domanda è del tutto semplice – ampie comprensioni, abilità critiche trasferibili e valori positivi. In alcuni brevi paragrafi egli offre una delle giustificazioni

contemporanee più concise e finalizzate nel campo dell'insegnamento della storia su supporto cartaceo. Effettivamente l'intera prima parte di questo libro eccellente è una spiegazione dettagliata del perché sia così importante un'educazione storica, sia per quello che offre al singolo discente sia per come essa risponda a più larghe esigenze della società europea moderna.

Benché sia un libro con finalità molto ambiziose, Stradling non può essere definito un sognatore visionario. Egli capisce che il cambiamento curricolare nella storia accade quando abbastanza docenti sono convinti che l'innovazione sia desiderabile e fattibile, e quando gli insegnanti hanno abbastanza modelli ed esempi da essere sicuri che i cambiamenti nell'approccio avranno successo. Egli anche apprezza le realtà divergenti che limitano i docenti di storia all'interno di sistemi educativi diversi operanti su tutto il continente. Si prefigge perciò di tentare e assicurare che c'è qualcosa per ognuno in questo compendio di "good practice" (pratiche efficaci). Questo volume è giustamente chiamato un manuale perché i nove capitoli, nella sezione di mezzo che verte sui metodi e approcci, sono particolarmente completi e meritano di essere visti in profondità più di una volta. Tali capitoli forniscono assistenza e consigli chiari sugli aspetti dell'insegnamento della storia che possono essere problematici quali l'insegnamento di questioni controverse e sensibili, l'incoraggiamento ad una visione multi-prospettica, l'uso di metodi quali la simulazione e il gioco delle parti, l'apprendimento in contesti extra-moenia, l'incorporazione di nuove tecnologie e lo sviluppo della comprensione concettuale degli studenti.

La terza sezione sulle fonti e risorse è di valore simile, offrendo un approccio coerente alla gamma di fonti che possono servire da supporto all'apprendimento della storia europea del XX° secolo, come la testimonianza orale e i film. I questionari per aiutare il personale docente a valutare le risorse come i libri di testo, i siti web ed altri materiali ICT sono particolarmente utili. Il personale desideroso di incoraggiare la dimensione europea del loro lavoro dovrebbe consultare le appendici che elencano i dettagli delle organizzazioni e dei progetti in corso in questo campo compreso il progetto del Consiglio d'Europa sull'Apprendimento e l'insegnamento della storia d'Europa nel XX secolo, il quale ha sponsorizzato la produzione del libro di Stradling.

Ci sono poche aree all'interno di questo libro che potrebbero essere rafforzate in una seconda edizione. Il capitolo sulla "lettura" del materiale d'archivio visivo è eccellente nel suo trattamento del materiale fotografico e dei disegni storici ma dice poco circa l'interpretazione di altre forme visive come il manifesto politico, oppure l'iconografia dello stato espresso attraverso monete, francobolli e banconote. Stradling lavora duro per offrire al lettore un'ampia gamma di esempi metodologici e fornisce numerosi esempi concreti di materiali d'insegnamento attraverso il testo. Naturalmente molti lettori non saranno convinti che il guardare alla storia dell'Unione Sovietica tra il 1985 e il 1991 attraverso una cronologia retrospettiva sarà in grado di aiutare giovani studenti a capire concretamente quella sequenza complessa di eventi. Un'innovazione probabilmente troppo azzardata.

Stradling ha anche provato a garantire che i suoi esempi siano tratti tanto dall'Europa dell'Est che dell'Ovest, ma probabilmente i lettori dell'Europa meridionale sentiranno che i loro interessi e tradizioni saranno sotto-rappresentati. In un libro di questa ampiezza e ricchezza, la mancanza di un indice adeguato rappresenta una debolezza grave e deludente. Ciò nondimeno questi sono piccoli difetti pienamente redenti dal fatto che Stradling scrive in maniera concisa e fortunatamente priva di gergo. Scrivendo in modo chiaro e semplice, Stradling è riuscito a sintetizzare molte delle questioni che dominano la dimensione europea dell'insegnamento della storia all'interno di una cornice che incoraggia un approccio positivo, innovativo e variegato alla metodologia in classe. Nell'insieme si tratta di un libro eccellente che molti docenti ed educatori di insegnanti di storia attraverso l'Europa troveranno estremamente utile.

Richard Dargie

LA FORMAZIONE DEI DOCENTI NELLA SCUOLA DELL'AUTONOMIA

di Adriano Colombo

Il 12 ottobre scorso si è svolta a Bologna - presso una sala gentilmente messa a disposizione dal Liceo "Minghetti" - una Giornata di studio sul tema *La formazione dei docenti nella scuola dell'autonomia*, organizzata dal Forum delle associazioni disciplinari della scuola. L'incontro è stato promosso da quindici associazioni disciplinari, tali da coprire quasi tutti gli insegnamenti presenti nella scuola, e ha visto la partecipazione di un centinaio di insegnanti ed esperti.

Dalle relazioni svolte nella mattinata e dal lavoro dei gruppi tematici che si sono riuniti nel pomeriggio, i punti emersi con maggiore continuità e condivisione si possono così sintetizzare:

- le associazioni rivendicano il contributo insostituibile della loro esperienza nella formazione iniziale e in servizio;
- sostengono l'importanza dell'esperienza avviata con le Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS), prima esperienza istituzionale di formazione iniziale degli insegnanti secondari, luogo di incontro tra ricerca universitaria e ricerca-esperienza didattica delle scuole, nonostante alcuni difetti iniziali che si potrebbero correggere, e manifestano una forte preoccupazione per la loro sostituzione con lauree specialistiche prevista nel ddl Moratti;
- si dichiarano disposte a continuare la collaborazione col Ministero, in iniziative di formazione a distanza e non, chiedendo di essere coinvolte in ruoli di progettazione e non meramente esecutivi.

Introducendo i lavori a nome del coordinamento del Forum, Adriano Colombo ha ricordato come la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti sia stata all'attenzione del Forum lungo tutta la sua esperienza quinquennale, e sia stata oggetto di un documento del Seminario nazionale del 6.6.1998 apparso su diverse riviste. Il tema acquista nuova rilevanza nel momento in cui si può tracciare un primo bilancio dell'esperienza dei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria e delle SSIS, bilancio che la riforma in discussione al Parlamento sembra voler ignorare.

Un segno dell'attenzione degli ambienti ufficiali per l'attività del Forum e per le competenze rappresentate dalle associazioni che vi confluiscono è stato la presenza di due rappresentanti del Ministero dell'Istruzione. Elisabetta Davoli, nel portare il saluto della Direzione Generale per gli Ordinamenti, ha inteso recare un "messaggio di continuità", ricordando i protocolli d'intesa su attività di ricerca didattica legata all'innovazione che sono stati di recente rinnovati già con 19 associazioni disciplinari. L'interesse per le associazioni è stato confermato da Luigi Calcerano (intervenuto in rappresentanza di Giuseppe Cosentino, Direttore generale per la Formazione del personale), che ha ricordato la collaborazione che esse hanno fornito designando propri esperti come moderatori dei Forum telematici per la didattica disciplinare nella formazione destinata agli insegnanti entrati in ruolo nello scorso anno scolastico; l'iniziativa, che ha raggiunto 62.000 docenti (un record nel campo dell'"e-learning"), ha registrato un alto livello di soddisfazione tra i partecipanti; insieme all'INDIRE, che ne ha curato l'organizzazione, si stanno studiando ulteriori forme di formazione in rete, alle quali le associazioni disciplinari saranno chiamate ancora a collaborare.

Nella relazione *La formazione in servizio e l'esperienza delle associazioni*, svolta da Franca Quartapelle (LEND, movimento Lingua e Nuova Didattica), e preparata insieme ad Adriano Colombo (GISCEL, Gruppi di Intervento e Studio nel campo dell'Educazione Linguistica), sono stati ricordati i caratteri che hanno reso incisive le iniziative delle associazioni disciplinari in questo campo: la capacità di ascolto degli utenti e delle loro esigenze, il rapporto coi destinatari alla pari, non impositivo e non esterno, il legame tra formazione e ricerca, tra scuola e università. Sulla base

di questa esperienza le associazioni sono in grado di contribuire a progetti di formazione che mettano i docenti in grado di superare le didattiche di taglio meramente trasmissivo e di introdurre scelte curriculari e metodologiche improntate alla trasversalità e alla progettualità.

Sul tema *La formazione iniziale: l'esperienza delle SSIS e le prospettive attuali* è intervenuto Giunio Luzzatto, presidente della Conferenza nazionale dei Centri per la ricerca educativa e didattica, l'organo universitario che ha dato un importante contributo all'impostazione - per la prima volta in Italia - della formazione iniziale per gli insegnanti. Luzzatto ha ricordato i problemi che sono stati affrontati: la ricerca di un equilibrio e di un'integrazione tra la formazione sui contenuti disciplinari e quella pedagogica e didattica, la scelta dell'Università come sede della formazione e la definizione del concorso degli operatori della scuola. Ha poi informato sulle innovazioni introdotte dall'art. 5 del ddl Moratti e dalle modifiche in corso di approvazione, in particolare la sostituzione alla SSIS di una laurea specialistica, affidata in sostanza alle singole facoltà, con labili e mal definite forme di coordinamento; questo finirà per dare alla formazione un carattere accentuatamente disciplinare, con una forte compressione del ruolo della didattica, riconfermando la tradizionale arretratezza della nostra scuola in questo campo. Un effetto grave del sistema che si profila è la soppressione della figura dei supervisori del tirocinio (insegnanti selezionati per concorso che dedicano metà del loro orario di servizio a organizzare il tirocinio), che per la prima volta ha riconosciuto e utilizzato ruoli e competenze di insegnanti esperti senza distaccarli dall'insegnamento in classe.

Giorgio Porrotto, che segue l'Osservatorio sull'autonomia delle istituzioni scolastiche presso la Libera Università Internazionale di Studi Sociali di Roma, nella sua relazione su *La formazione in servizio e l'autonomia degli istituti* ha riferito sul Rapporto sull'autonomia della LUISS per il 2002, dal quale risulta un quadro fortemente critico: parlare di "scuola dell'autonomia" non è realistico, fino a che lo stato giuridico dei docenti è incompatibile con essa e la mentalità dell'amministrazione, e degli stessi legislatori, resta giuridico-formale, ispirata al principio di imparzialità della pubblica amministrazione più che all'idea regolativa delle finalità da raggiungere, che si era affacciata nel Regolamento dell'autonomia emanato col DPR n. 275/1999, ma è stata in seguito elusa. Di conseguenza continuano a dominare i programmi nazionali imposti, gli orari settimanali rigidi, la rigidità dei gruppi classe, la mancanza di verifiche che non siano meramente amministrative. La formazione in servizio in funzione di un vero regime di autonomia richiederebbe risorse culturali e materiali che ad oggi mancano del tutto.

Ha concluso i lavori della mattinata la relazione su *La formazione iniziale degli insegnanti nei paesi dell'Unione Europea* presentata da Riccarda Dell'Oro e Doris Valente dell'AEEE-Italia (Associazione Europea per l'Educazione Economica). Le relatrici hanno riassunto la varietà dei sistemi formativi in tre modelli: formazione affidata quasi interamente al sistema scolastico (prevalente in Inghilterra), preparazione teorica affidata alle università seguita da una preparazione pratica svolta nelle scuole (Germania), collaborazione tra università e scuola attraverso istituzioni apposite sorte in ambito universitario (gli IULM in Francia, dal 1990). Il modello adottato in Italia con le SSIS è ispirato a quello francese, con alcune non trascurabili differenze: in Francia un concorso selettivo si affronta dopo il primo dei due anni di formazione, per cui durante il secondo non solo il posto è ormai assicurato, ma l'attività di tirocinio diventa prevalente ed è retribuita; in Italia invece è incerto il destino professionale degli specializzati SSIS. Comunque con la creazione in ambito universitario di una struttura apposita di elaborazione teorica e di formazione sulla professione docente l'Italia è entrata in una fase di progettualità in armonia con il contesto europeo.

I lavori del pomeriggio sono stati articolati in tre gruppi tematici:

- *La formazione iniziale e l'esperienza delle SSIS*, coordinato da Fabio Olmi della Società Chimica Italiana - Divisione Didattica;
- *La formazione a distanza: l'esperienza dell'anno di formazione*, coordinato da Vincenzo Terreni dell'Associazione Nazionale Insegnanti di Scienze Naturali;
- *La formazione in servizio: esperienze e proposte delle associazioni*, coordinato da Maurizio Gusso del Laboratorio Nazionale di Didattica della Storia.

I coordinatori hanno sintetizzato i lavori dei rispettivi gruppi in tre documenti di resoconto, brevemente illustrati al termine dei lavori in sessione plenaria, che si riproducono qui di seguito.

Relazione del Gruppo di lavoro La formazione iniziale e l'esperienza delle SSIS Coordinatore Fabio Olmi (DD/SCI); rapporteur Francesco Firrao (SFI)

Al lavoro del gruppo hanno partecipato 19 colleghi che rappresentavano una decina di Associazioni. Nonostante il tempo contenuto, si è avuto un ampio dibattito in cui sono intervenuti quasi tutti i presenti e al termine è stato redatto un documento sintetico letto e approvato all'unanimità. Quanto segue ne rappresenta la stesura articolata.

Il lavoro ha preso avvio con l'introduzione al tema del Coordinatore che ha messo in rilievo il valore positivo per la formazione professionale dei docenti delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS) istituite con la Legge 341 / 90 di riforma degli Ordinamenti Didattici delle Università ed avviate nel 1998 (D.M. del 26 maggio). Con l'attivazione delle Scuole di Specializzazione c'è stato nel nostro Paese un decisivo salto di qualità nella formazione iniziale dei docenti: questa non è più legata alla sola iniziativa personale del laureato ed alla selezione del personale con esami fondati su criteri lontani dalla realtà scolastica, ma si fonda su una articolata formazione biennale al termine della quale sono richieste, oltre alle specifiche conoscenze disciplinari, competenze didattiche ed abilità operative.

Con l'avvio delle SSIS, in particolare, si è creato un rapporto sinergico tra Università e Scuola Secondaria tramite l'istituzione di due figure con funzioni specifiche interagenti: quella del Supervisore del tirocinio (SVT) e del Docente di accoglienza dello Specializzando nell'Istituto dove questi effettuerà il tirocinio. Come risulta da indagini fatte dai Supervisor, gli Specializzandi ritengono come loro momento formativo più significativo l'attività di Laboratorio Didattico strettamente connessa a quello di Tirocinio. Secondo i docenti partecipanti ai lavori di questo gruppo, il parere degli specializzandi, ponderato ed espresso in forma di valutazione finale del percorso formativo, potrebbe costituire un'ottima fonte di dati da utilizzare per meglio qualificare e organizzare le attività della Scuola di Specializzazione. Questa valutazione positiva deve essere tenuta presente soprattutto in questo momento in cui l'attività legislativa è impegnata a ridefinire le modalità di formazione iniziale dei docenti e sembra si voglia cancellare la partnership tra Università e Scuola, sperimentata positivamente nelle SSIS.

I docenti del gruppo esprimono pieno consenso alle osservazioni critiche al testo legislativo (Disegno di Legge delega 1306, in particolare l'art.5 riguardante la Formazione degli insegnanti - testo approvato in sede referente il 25 settembre 2002 dalla Commissione VII del Senato) espone nella relazione del prof. Giunio Luzzato e sollecitano l'Assemblea parlamentare a fare tesoro dell'esperienza complessivamente positiva delle attuali Scuole di Specializzazione, in particolare della sinergia tra la ricerca disciplinare accademica e della ricerca didattica svolta sul campo dai docenti in servizio.

Nel testo legislativo, poi, non è fatto alcun riferimento all'attività di tirocinio e alla sua collocazione nel progetto di formazione affidata esclusivamente all'Università "presso i corsi di laurea specialistica, il cui accesso è programmato ai sensi dell'articolo 1, comma 1, della legge 2 agosto 1999, n. 264". Collocando l'attività di tirocinio successivamente al corso di laurea specialistica, c'è il rischio che la valutazione sull'idoneità o meno del docente, già abilitato, avvenga in un momento del tutto avulso dalle attività accademiche professionalizzanti, creando così una situazione professionalmente non solo contraddittoria, ma anche "schizofrenica". Si verrebbe a ricreare, inoltre, caso unico in Europa, un modello di formazione professionale degli insegnanti basato su un corso di laurea centrato esclusivamente sull'ambito disciplinare.

Infine, così come è concepito dal testo legislativo che al comma e) recita: "coloro che hanno conseguito la laurea specialistica di cui alla lettera a), ai fini dell'accesso nei ruoli organici del personale docente delle istituzioni scolastiche, svolgono, previa stipula di appositi contratti di formazione lavoro, specifiche attività di tirocinio", il tirocinio rischia di configurarsi, come una

specie di "preariato", mancando nel testo qualsiasi riferimento all'inserimento nelle graduatorie permanenti.

A parere del gruppo di lavoro, qualsiasi intervento legislativo sulla formazione iniziale degli insegnanti deve rifarsi ad un Profilo professionale del docente, come quello tratteggiato nell'Allegato A al DPR del 1998. Solo dopo aver ben individuato i caratteri della professionalità docente è possibile cimentarsi con una appropriata regolazione delle attività di formazione. Nel Testo legislativo sopra ricordato manca invece qualsiasi riferimento all'identità professionale docente e sembra che il puro sapere sia garanzia di professionalità, e sia di per sé abilitante all'insegnamento, dimenticando la necessità di acquisire competenze pedagogiche e abilità didattiche in stretto rapporto con la realtà scolastica sperimentata con il tirocinio.

Relazione del gruppo di lavoro coordinato da Vincenzo Terreni, ANISN ***La formazione a distanza: l'esperienza dell'anno di formazione***

Hanno partecipato alla discussione venti colleghi rappresentanti una dozzina di Associazioni. Il dibattito è stato ampio e articolato, ma la scarsità del tempo non ha consentito di giungere alla stesura e approvazione di un documento. Su molti punti si è avuta ampia convergenza tra gli intervenuti.

L'operazione proposta da INDIRE per l'anno di formazione dei docenti entrati in ruolo nell'a.s. 2001-2002, su commissione del MIUR, è il primo grande tentativo di formazione integrata che viene fatto in Italia. L'operazione si è perfezionata in itinere con evidenti disagi per gli utenti, ma alla fine (al di là delle troppo entusiastiche statistiche elaborate dall'Istituto) è innegabile che abbia prodotto dei risultati che sono stati apprezzati da molti formandi e tutor.

Le Associazioni disciplinari della scuola hanno partecipato alla formazione a distanza designando i moderatori dei forum di discussione, non sono state coinvolte nella fase di progettazione generale dell'iniziativa e quindi le altre attività formative proposte dall'Indire si sono svolte in modo del tutto indipendente.

Dell'esperienza di questo primo anno, tenuto conto che si è trattato del primo esperimento di questa portata in Italia (e non solo) le Associazioni danno una valutazione complessivamente positiva in quanto:

- è stata riconosciuto, seppure tardivamente, il ruolo centrale delle didattiche disciplinari e si è identificato nelle Associazioni il principale luogo di accumulo delle competenze in questo campo (forse per la prima volta in modo così sistematico);
- i forum sono stati per molti insegnanti un'occasione importante di socializzazione dell'esperienza didattica, di scambio di idee e materiali, importante soprattutto per coloro che lavorano in aree geograficamente o culturalmente marginali, o hanno scarse occasioni di contatto con colleghi che insegnano la stessa materia a causa della sua presenza rarefatta;
- il contatto fra i moderatori e un numero rilevante di insegnanti ha favorito l'emergere di domande o bisogni di formazione più difficili da rilevare in altri contesti;
- non va trascurato l'aspetto di alfabetizzazione all'uso del computer e delle rete telematica che la formazione a distanza ha rappresentato per una parte non trascurabile dei formati; si è inoltre evitato il pericolo di considerare l'uso del mezzo informatico come un fine e non come un mezzo di apprendimento.

Sono emerse anche carenze notevoli (enormi difficoltà di accesso nei primi due mesi, impossibilità di archiviazione dei forum), attribuibili in parte all'organizzazione in tempi rapidi, sotto l'assillo dell'emergenza. La gestione delle iniziative previste per l'anno corrente tuttavia sembra che sia improntata al mantenimento di un rapporto tra Indire e Associazioni di mera prestazione d'opera.

- È necessario invece, affinché sia una collaborazione efficace, ottenere il pieno coinvolgimento in tutte le fasi del progetto formativo: dalla progettazione iniziale alla valutazione conclusiva;
- nella situazione che si sta profilando non sembra che sia destinato ad essere superato lo scollamento tra i vari momenti e attori della formazione: corsi a distanza, tutori di rete, moderatori di forum;
- nel dibattito è inoltre emersa come inaccettabile la decisione di dedicare alla pedagogia e didattica generale dei corsi sistematici mentre alle didattiche disciplinari solo forum, quasi assumendo che queste ultime si riducano a una somma di vissuti individuali, mentre le prime sarebbero il luogo esclusivo della ricerca;
- si ritiene ineludibile un intervento sistematico per la preparazione dei moderatori al loro ruolo - nuovo per tutti loro - e occorrono sedi di incontro, di confronto e di consultazione di queste figure; viene considerato un riferimento importante da generalizzare l'esperienza condotta in Toscana dove i tutor sono stati formati con la collaborazione dell'Istituto delle Tecnologie Didattiche di Genova.

In ultima analisi i forum possono essere un ausilio importante, ma non possono costituire il nocciolo della formazione in servizio; essi possono utilmente precedere o accompagnare esperienze formative più impegnative, a carattere seminariale, di ricerca-azione, con adeguati supporti bibliografici e con l'uso del laboratorio, che costituisce per le discipline sperimentali il riferimento didattico di maggior rilievo.

In mancanza di un cambiamento radicale dei rapporti tra i progettisti della formazione in rete e le Associazioni professionali dei docenti, si rischia di far passare l'idea che la didattica disciplinare si riduca a uno scambio di opinioni, e non sia invece il più importante terreno di studio e di ricerca per ogni insegnante.

Relazione del gruppo di lavoro coordinato da Maurizio Gusso (LANDIS) *La formazione in servizio: esperienze e proposte delle associazioni*

Al lavoro del gruppo hanno partecipato 19 persone, 2 in rappresentanza del MIUR e 17 in rappresentanza di 12 associazioni disciplinari della scuola.

Dopo la comunicazione introduttiva del coordinatore, si è svolto un ampio dibattito, in cui hanno preso una o più volte la parola 17 persone. La scarsità del tempo a disposizione non ha permesso di giungere alla stesura e approvazione di un documento, anche se su quasi tutti i punti si è verificata un'ampia convergenza fra gli intervenuti.

La formazione in servizio degli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado è un settore in cui le associazioni disciplinari della scuola hanno accumulato un patrimonio di esperienze, riflessioni e risorse (pubblicazioni, riviste, siti, prodotti multi- e iper-mediali, esperti ecc.) particolarmente significativo sia per il numero dei docenti coinvolti, sia per le modalità del loro coinvolgimento, sia per la qualità, varietà, continuità e ramificazione territoriale del servizio offerto e il suo adattamento ai contesti specifici, sia per la collaborazione delle diverse associazioni fra loro e con gli altri soggetti della formazione, a partire dalle istituzioni scolastiche e dai centri di ricerca, documentazione e valorizzazione dei beni ambientali e culturali.

Questo patrimonio non solo non va disperso, rimosso o sottovalutato, ma può essere ulteriormente ampliato e valorizzato.

In particolare le associazioni, in genere caratterizzate dalla cooperazione fra insegnanti ed esponenti dei centri di ricerca, documentazione e valorizzazione dei beni ambientali e culturali, e da un elevato grado di pluralismo, democraticità e trasparenza della vita associativa, hanno tutte le carte in regola (patrimoni di competenze professionali, protocolli d'intesa con il MIUR, riconoscimenti come soggetti qualificati per l'aggiornamento degli insegnanti ecc.) per offrire i propri contributi critico-costruttivi sia alla politica della formazione, sia alla elaborazione dei nuovi

curricoli disciplinari, sia – più in generale – ai processi di riforma della scuola e di diffusione capillare di una cultura della riforma.

Fra le opzioni individuate a proposito dei **modelli di formazione in servizio**, si segnalano le seguenti:

- la ricerca di un ventaglio di offerte formative adeguato al carattere variegato delle domande e dei bisogni di formazione degli insegnanti e non rigidamente appiattito sul mercato;
- la ricerca di opportune sinergie inter-istituzionali fra le diverse agenzie formative (associazioni degli insegnanti, istituzioni scolastiche, centri di ricerca, documentazione e valorizzazione del patrimonio ambientale e culturale ecc.);
- - il privilegiamento di modelli di formazione non rigidamente trasmissivi, ma flessibili, integrati, partecipativi, interattivi e intelligentemente operativi (formazione fra pari; negoziazione *in itinere* del contratto formativo; attenzione alla dimensione comunicativa e relazionale, all'apprendere dall'esperienza e alla metacognizione; integrazione fra obiettivi culturali e professionali, cognitivi e socio-affettivo-relazionali; laboratori; lavori di gruppo per compiti di realtà; approccio per problemi; formazione – ricerca; ricerca – azione; consulenze e monitoraggio; sostegno *in itinere* all'innovazione e alla sperimentazione didattica; certificazione delle competenze acquisite durante la formazione ecc.);
- il ricorso a forme integrate di formazione a distanza e in presenza, con un uso critico delle nuove tecnologie e di una pluralità di linguaggi, secondo modelli più reticolari (ossia basati sulla costruzione di reti anche telematiche di gruppi di ricerca didattici, scuole e agenzie formative) che non "a cascata" (cioè dall'alto verso il basso);
- la centralità della mediazione didattica fra i bisogni di formazione (generale, disciplinare e interdisciplinare) degli insegnanti, degli allievi e della società, da una parte, e le risorse dei saperi quotidiani (conoscenze di senso comune, concetti spontanei, rappresentazioni mentali ecc.) e specialistici / disciplinari, dall'altra.

Dato lo stretto nesso che, in una corretta prospettiva di **formazione continua** degli insegnanti, ci dovrebbe essere tra formazione iniziale, in ingresso e in servizio, non sono mancati i riferimenti anche alle esperienze di partecipazione delle associazioni disciplinari della scuola alla **formazione iniziale** universitaria degli insegnanti (corsi di laurea in scienze della formazione primaria e scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario). Al proposito, gli intervenuti hanno sottolineato il gravissimo rischio di una trasformazione di tali corsi e scuole in corsi di laurea specialistiche rigidamente contenutistici o astrattamente pedagogici, anziché incentrati su un intreccio di competenze disciplinari, psicopedagogiche, comunicativo-relazionali, organizzativo-gestionali e didattico-disciplinari, tanto peggio se accompagnati dall'eliminazione delle figure dei supervisori e dei professori a contratto provenienti dalla scuola, dalla sostituzione di corsi di didattica disciplinare e di laboratori, incentrati sulla mediazione didattica e sulle aperture all'interdisciplinarietà e alle nuove tecnologie, con un'ennesima riproposizione di corsi caratterizzati da una rigida trasmissione di contenuti, o al massimo da accademiche rassegne di metodologia della ricerca disciplinare o di storia delle singole discipline.

Così pure, a proposito della **formazione in ingresso**, non sono mancati riferimenti all'iniziativa MIUR – INDIRE per l'anno di formazione dei docenti entrati in ruolo nell'a.s. 2001-2002, che ha visto la partecipazione costruttiva di molte associazioni, che, però, non sono state coinvolte nella fase di progettazione generale del modello di formazione, ma solo nella gestione dei *forum* di discussione.

In generale, le persone intervenute giudicano sostanzialmente positive le esperienze dei protocolli d'intesa e di partecipazione alle iniziative di formazione iniziale e in ingresso, anche se si tratta – in questi ultimi due casi – rispettivamente di un primo, timido, incompleto e non irreversibile passo in avanti e di un primo, seppur incoraggiante esperimento.

LA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI DI STORIA NELLE SISS

di Giorgio Cavadi

Vorrei innanzitutto tracciare brevemente i contorni dello sfondo - per quanto riguarda l'insegnamento della storia - sul quale nel biennio 1999/2000 prendono avvio le SISS, contestualmente allo svolgimento dell'ultima tornata di concorsi ordinari a cattedre per la scuola secondaria.

In poche altre discipline, infatti, in questi ultimi anni, si è assistito ad un succedersi di iniziative legislative, all'introduzione di innovazioni nel campo dei processi di insegnamento /apprendimento e allo sviluppo di un dibattito intorno ai principi epistemologici, metodologici e della didattica, come è avvenuto per l'insegnamento della Storia nelle scuole primarie e secondarie.

Principalmente ciò lo si deve al fatto che, insieme all'informatica, la Storia ha goduto di un'attenzione particolare da parte del ministro Berlinguer, a partire dal famoso decreto sul '900 (D.M: 682 del 4/11/96) che riprendendo alcune delle indicazioni già presenti nei c.d. Programmi Brocca, modificava la suddivisione annuale dei programmi di storia delle scuole secondarie, dedicando l'ultimo anno dei corsi allo studio esclusivo del XX secolo. Contestualmente (con la Direttiva Ministeriale 681/96) venivano istituite nei Provveditorati delle équipes di tutors - scelti con una selezione per titoli- fra gli insegnanti delle scuole di ogni grado, che si sarebbero occupati di attivare una serie di iniziative capillari sul territorio per l'acquisizione di metodologie e degli ausili più idonei all'insegnamento della storia. Queste équipes dotate di proprie risorse finanziarie hanno lavorato, sino all'a.s. 2000/2001 nell'aggiornamento e nella formazione in servizio degli insegnanti di storia, per la diffusione di modelli teorici ed operativi innovativi (penso, fra tante al laboratorio di storia), di strumenti e procedure condivise.

Questo lavoro sul territorio nazionale ha attivato uno scambio di esperienze sia fra centro e periferia, sia soprattutto fra insegnanti di ordini diversi ed è culminato nella redazione da parte di un pool di esperti del CD "Insegnare Storia" edito dal MPI nel 2000, che ad oggi rappresenta il tentativo più maturo ed efficace di fornire al sistema scolastico italiano un repertorio omogeneo ancorché complesso, di strumenti e metodologie per l'insegnamento della storia.

Ancora sul piano dei programmi, (con il D.M: 31) nel gennaio 1997, venivano riformati i programmi di storia degli istituti professionali, che introdussero una nuova scansione cronologica e soprattutto, aprirono la strada al controverso insegnamento modulare della disciplina. Anche questa iniziativa legislativa venne supportata da gruppi di tutors esperti che fornirono il loro supporto agli Istituti professionali per l'attuazione della nuova metodologia.

Infine, soprattutto nel biennio '99/2000 un fitto dibattito ha investito le questioni inerenti l'insegnamento della storia a margine del complesso iter della riforma dei cicli: la sorte della riforma è nota. Rimane un formidabile lavoro di riflessione e di sperimentazione sviluppato in particolar modo dalle associazioni disciplinari (per la storia segnalo il LANDIS e Clio '92) raccolto fra l'altro negli Annali della P.I. (ai nn. 3/4 del '99 e 5/6 del 2000) che testimoniano il livello di riflessione teorica che accompagnò una delle stagioni più dinamiche e ricca di fermenti (con un naturale corollario di luci e ombre) per l'intero sistema formativo italiano.

Fu in quell'occasione che il mondo universitario generalmente distratto circa le questioni della formazione scolastica, intervenne autorevolmente proprio nel merito dei nuovi programmi di storia, ad avvertire sui pericoli di alcuni passaggi della riforma, in particolare circa la riduzione al solo settennio di base dell'insegnamento di storia antica e la medievale.

L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA NELLE SISS

Come tutti gli operatori delle Scuole di Specializzazione sanno e come si evince dai primi esiti del monitoraggio sulla qualità delle attività delle SISS, la bontà dei corsi è frutto del grado più o meno alto di collaborazione fra le due anime delle Scuole: i docenti universitari e i docenti di scuola

secondaria che a vario titolo vi lavorano. Per quanto concerne la formazione degli insegnanti di Storia si può senz'altro dire che questa collaborazione ha funzionato in pieno: ce lo testimoniano una serie di pubblicazioni sia sul cartaceo che sul WEB, che hanno cercato di fare il punto su alcune questioni che, quasi immediatamente, sono venute alla luce in merito alla formazione dei docenti di storia (segnaliamo una serie di articoli su "Le scuole di specializzazione per l'insegnamento superiore" in *Il mestiere di storico*, Annale II della SISSCO, Napoli, 2001; e il confronto fra docenti universitari e supervisor curato da Antonino Criscione, sul sito www.novecento.org e le relazioni presentate all'incontro di studio su "Le scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario e la didattica della storia" tenutosi a Milano l'8 giugno 2001 e ora consultabile sul sito di Reti Medievali..

L'esiguità del tempo a disposizione mi permette di toccare solo alcune delle questioni emerse nei documenti citati. In primo luogo la diversa formazione in discipline storiche degli specializzandi (non di rado manca un'accurata conoscenza dei fondamenti epistemologici e di interesse periodizzazioni nel curriculum universitario) ciò ha comportato una scarsa omogeneità di risposta all'offerta formativa delle SSIS che il sistema dei debiti non sempre è riuscito a sanare. Si è notata, in particolare, una carente preparazione in storia contemporanea, quasi del tutto assente negli studenti di lettere classiche. Per cui il problema che investe l'insegnamento delle discipline storiche nella scuola di specializzazione è la necessità di conciliare due esigenze: quella di fornire un'alfabetizzazione di sfondo che faccia conseguire un nucleo comune di conoscenze ritenuti irrinunciabili, per la formazione dell'insegnante di storia (**i contenuti**); e quella di un approfondimento professionalizzante di tematiche, metodologie e modelli operativi che conduca al possesso della "cassetta degli strumenti" da utilizzare nel futuro mestiere di insegnante. In secondo luogo, il settore della Didattica della Storia nelle SISS ha sofferto di un equivoco macroscopico. I docenti di tali insegnamenti - di provenienza universitaria, titolari di insegnamenti legati alle tradizionali periodizzazioni - non hanno considerato come obiettivo l'acquisizione di competenze metodologiche e di modelli teorici applicabili in situazione didattica per l'insegnamento di un qualunque contenuto storico; hanno generalmente scelto l'approfondimento di contenuti specifici propri dei rispettivi insegnamenti universitari.

La scelta ha fatto sì che i temi propri della didattica della Storia (mediazione didattica, elementi compositivi della conoscenza storica, uso di operatori cognitivi, programmazione di UU.DD. e moduli, utilizzo di metodologie e strumenti informatici e audiovisivi, ecc.) siano stati relegati sullo sfondo e generalmente affidati alle attività di laboratorio, nelle quali si è dovuto svolgere un ruolo di supplenza in merito a questioni teoriche e metodologiche (di pertinenza, invece delle "Didattiche"), limitando la realizzazione di operazioni didattiche in situazione simulata. La consapevolezza di questa condizione da parte degli specializzandi, si è manifestata, di contro, nell'attenzione con la quale sono stati seguiti i corsi di epistemologia della storia che mirano alla fissazione di un bagaglio di presupposti del pensare storico attraverso la riflessione su temi di carattere generale della conoscenza storica.

Si tratta comunque del più macroscopico tra quei "frintendimenti reciproci" che scattano inevitabilmente quando si incontrano studiosi di storia e insegnanti di storia, come ha osservato Francesco Senatore in una delle migliori relazioni della giornata di Milano. Tali frintendimenti nascono dalla distanza che ancora corre fra il sapere specialistico accademico, la storia-ricerca da un lato e la storiografia scolastica che sovente non solo si occupa delle metodologie, ma rivendica anche la possibilità di altre rappresentazioni del divenire più funzionali all'insegnamento nelle scuole secondarie. Il tentativo di accorciare questa distanza fu al centro di numerosi interventi del dibattito che accompagnò la riforma dei cicli del quale si è fatto cenno all'inizio.

Eppure pur navigando su rotte non sempre certe, le Scuole di specializzazione hanno finalmente spezzato le paratie fra l'**area** della formazione disciplinare (e cioè i principi epistemologici e i contenuti essenziali), l'**area** delle competenze teoriche e metodologiche per la progettazione dei curricula (cioè la didattica) e l'**area** del curriculum reale che riguarda il metodo in atto dell'educare e dell'insegnare nella sua concretezza e cioè la "didassi", i cui luoghi deputati sono i laboratori e l'esperienza del tirocinio. Spero che la distinzione fra didassi e didattica non venga percepita come

un inutile sottile distinguo, si tratta piuttosto della presa d'atto che non sempre ciò che è razionalmente ineccepibile (le teorie didattiche) possa automaticamente funzionare nella realtà operativa del lavoro scolastico.

Nella terra di nessuno fra didattica delle discipline e didassi si è insediato l'insegnante supervisore, mediatore fra il sapere specialistico accademico, le teorizzazioni sul metodo proprie della didattica e il curricolo reale praticato nel tirocinio. Tale funzione di raccordo è stata indubbiamente potenziata laddove ai supervisori è stata assegnata anche la conduzione dei laboratori didattici, che nell'architettura delle SISS rappresentano il luogo di sintesi fra le competenze acquisite nell'area epistemologico-didattica e l'esperienza del tirocinio.

Un compito non facile, se solo pensiamo alle diverse prospettive con cui si guarda alla Storia: il ricercatore è sensibile al cosa è storiograficamente rilevante, alle prospettive, ai punti di vista, alla sintassi dei fatti, all'articolazione interna di periodizzazioni ed eventi; il pedagogo guarda alla disciplina anche per i suoi aspetti formativi ed educativi, nel rispetto dei fondamenti epistemologici ma con una marcata attenzione alle finalità generali dell'atto educativo; la didattica guarda ai processi alle strategie di insegnamento e ai meccanismi cognitivi da attivare e potenziare. In questa prospettiva la pratica didattica deve tenere primariamente nel conto il trattamento dei contenuti su cui si giocano molte discussioni e "fraitendimenti" fra chi pratica la storia-ricerca e chi si muove nel quotidiano del sapere insegnato.

Basterà citare il caso della didattica modulare generalmente intesa come il gioco delle tessere interscambiabili, e visto da molti studiosi che non praticano la sperimentazione didattica, come una sorta di buco nero nelle consuete articolazioni del divenire storico. In realtà, se realizzata senza forzature e fanatismi, come è stato dimostrato in molti laboratori delle SISS la didattica modulare permette di organizzare i contenuti in maniera omogenea e priva di salti tematici, pur sollecitando lo sviluppo, contemporaneamente, di una serie di competenze che sono proprie del pensare e dell'apprendere la storia. Tra le esperienze praticate in molti laboratori delle SISS, mi piace ricordare anche il modello del laboratorio sui documenti di Antonio Brusa, uno dei primi e più duraturi tentativi di spostare l'insegnamento della Storia sul terreno delle competenze e delle abilità concrete, che ha scardinato l'idea che la Storia fosse in sé e per sé formativa del pensare la storia, per il solo fatto di essere praticata nei diversi gradi delle scuole italiane a dosi sempre più massicce.

Quali conclusioni si possono trarre da quanto esposto? Che l'istituzione delle SISS ha fatto emergere, e in buona parte superare, taluni limiti propri della formazione iniziale dei docenti ben noti a chi da anni ormai osservava criticamente i frutti del binomio corsi universitari-concorso a cattedre. Nelle discipline storiche, si è potuto perciò affrontare il nodo del confronto, sul trattamento dei contenuti, assai diverso, nella prospettiva, fra l'insegnamento universitario e la pratica scolastica; in essa i docenti cercano di muoversi nell'ambito, di una *storiografia scolastica* che si fa strada faticosamente nel rispetto di fondamenti epistemologici condivisi e rivendica altre logiche e altri obiettivi professionalizzanti, che producono approcci ai contenuti differenti, ma non contrastanti con quelli della ricerca universitaria.

Solo con un lavoro cooperativo fra docenti universitari e docenti di scuola secondaria, tuttavia, si è potuto giungere a sviluppare percorsi comuni che salvaguardassero i principi e le contingenze dei due differenti livelli, perché solo nelle SISS due logiche complementari, hanno finalmente avuto modo di incontrarsi e progettare comuni percorsi d'intervento per la formazione degli insegnanti.

Con un'ultima duplice certezza: la prima, che considera le Scuole di specializzazione una risorsa ulteriore nella prospettiva della formazione della figura dell'insegnante di storia, dotato di un bagaglio di strumenti di base abbastanza omogeneo su tutto il territorio nazionale; infine la constatazione –per quel poco di esperienza nelle pratiche di aggiornamento degli insegnanti che abbiamo– che difficilmente è possibile recuperare almeno nei grandi numeri, uno standard dignitoso di professionalità, qualora contenuti, metodologie ed esperienze non si siano praticate nel momento della formazione iniziale.

(Testo della relazione tenuta al 3° convegno nazionale dei supervisori di tirocinio, Palermo, 17-19 Settembre, 2002)

LA DIDATTICA DELLE STORIE LOCALI: RICERCHE E ESPERIENZE

di Giorgio Cavadi e Alba Di Caro

Il 9 e 10 Maggio a Palermo – nell'ambito delle iniziative rivolte alle équipes tutoriali delle Scuole Polo che negli ultimi quattro anni hanno accompagnato la formazione in servizio degli insegnanti di storia della provincia di Palermo - la Commissione Storia del CSA, in collaborazione con *Clio '92*, Associazione di Insegnanti e ricercatori sulla didattica della storia, ha organizzato due giornate di lavoro sulla didattica delle storie locali.

Il seminario, finalizzato alla formazione di competenze alla progettazione e alla gestione di materiali didattici di storia locale e alla conoscenza di iniziative relative alla didattica della storia locale, si è aperto con la presentazione di alcune esperienze di ricerca didattica, svolte in alcune scuole palermitane.

I proff. Luigi Tinè e Grazia Sabella, tutor della scuola polo M. Buonarroti hanno presentato i risultati dei laboratori sui documenti sviluppati in collaborazione con l'associazione "Historia ludens": *Un funerale nella città di Iside*, gioco didattico nella Palermo punica, *La peste a Palermo nel 1624 e Fave a Palermo, una rivolta contadina in Sicilia*.

Nel primo è stato realizzato un itinerario didattico volto alla conoscenza della Palermo punica che ha visto i ragazzi partecipare attivamente ad un'attività, quella della visita museale che solitamente si svolge in maniera distratta e passiva, attraverso un gioco didattico coinvolgente.

Le altre due esperienze hanno sviluppato degli spunti propri della ricerca storiografica di un periodo della storia moderna (la peste a Palermo) e di storia contemporanea (uno sciopero dei contadini in Sicilia, all'inizio del XX secolo).

Giorgio Cavadi ha illustrato il prodotto dell'attività svolta dagli insegnanti della scuola annessa alla Casa Circondariale "Ucciardone", che ha puntato, da un lato, a ricercare itinerari di insegnamento/apprendimento originali e innovativi in un contesto dove non è possibile utilizzare i medesimi strumenti che solitamente si hanno a disposizione in una normale situazione didattica, in secondo luogo, a legare una dimensione di storia locale non più dilettantesca e che viva della mera nostalgia del passato, alla storia generale.

A partire dall'esperienza del mercato, che aveva segnato l'infanzia del gruppo dei corsisti i cui ricordi ruotavano attorno al "Capo", uno dei più antichi del centro storico di Palermo, è stato costruito un percorso interamente laboratoriale che ha permesso ai corsisti di legare la propria storia personale, esemplificata dalla metafora del mercato, alla storia della città degli anni '60 e '70, alla storia del miracolo economico italiano, sino al tema contesto dei "trenta gloriosi anni" dello sviluppo del mondo occidentale.

I lavori sono poi proseguiti con la relazione del Prof. Ernesto Perillo dell'IRRE Veneto e dell'Associazione Clio '92, su *La storia locale nel curricolo*, che ha affrontato il tema dei rapporti storia locale/storia generale e storia locale e ricerca storico-didattica.

Il punto di partenza irrinunciabile di ogni discorso sulla s. l. è la considerazione del carattere non residuale ed episodico della stessa, quasi come fosse un'ancilla della più importante storia generale. In questo quadro Ernesto Perillo ha illustrato le finalità e le ragioni dell'insegnamento della storia locale e dell'intreccio fra storia locale e generale distinguendo fra ragioni epistemologiche, ragioni metodologiche e ragioni didattiche.

Le conoscenze di storia locale - che, come è stato sottolineato, dovrebbe essere insegnata per temi e problemi e mai come storia cronologica lineare, né in modo nozionistico -, conferiscono maggiore ricchezza e flessibilità alla cultura storica. In questa direzione la storia locale offre frequentemente esempi e modelli di comprensione di strutture e di processi che poi vengono fatti propri dalla storia generale; si prenda, ad esempio, il fenomeno dell'incastellamento nel Lazio meridionale studiato dallo storico francese Pierre Toubert, divenuto paradigma per una nuova

interpretazione generale sui castelli altomedievali. La storia locale, inoltre, può essere vista come studio di caso in connessione ai processi di storia generale.

Dal punto di vista didattico Perillo ha mostrato, attraverso alcune interessanti esemplificazioni, come la pratica della ricerca su scala locale, possa servire ad avvicinare anche interi gruppi-classe alla ricerca storica, attraverso la ricognizione e la selezione di materiali tratti da repertori di fonti più facilmente accessibili sul territorio (archivi comunali, parrocchiali, raccolta di testimonianze orali).

Nella seconda parte del suo intervento Perillo ha presentato una griglia per la progettazione di moduli di storia a scala locale e rivolti alla strutturazione di un curriculum verticale. L'operazione che sembra essere decisiva è quella della tematizzazione: in questa fase il docente deve indirizzare il gruppo-classe a studiare in modo pertinente un aspetto del passato effettivamente indagabile sulla base del materiale documentario disponibile in seguito alla ricognizione delle fonti presenti sul territorio, necessarie alla scelta del tema.

Oltre la tematizzazione, Perillo ha individuato come necessarie nella didattica della storia locale le operazioni di selezione delle fonti; trattamento per renderle accessibili agli studenti; costruzione di un dossier con schede guida; acquisizione di conoscenze extratestuali (il contesto dell'indagine).

Il Prof. Salvo Zarcone e la Dott.ssa Valentina Taormina del Dipartimento Arti e Comunicazione dell'Università di Palermo, hanno presentato il Progetto "Il parco dei Mille", un'iniziativa che mira, attraverso la collaborazione tra Università, Enti Pubblici e Privati, a rivalutare e approfondire la storia dell'Unità d'Italia, a stimolare l'interesse e la curiosità verso fatti ed eventi del nostro patrimonio culturale, partendo da luoghi fisici, carichi di memoria storica. Attraverso visite guidate sui luoghi simbolo delle gesta garibaldine in Sicilia ed una serie di iniziative a sostegno del progetto (corsi rivolti a docenti, concorsi a premi per gli alunni delle scuole di ogni ordine e grado, gemellaggi) il Parco dei Mille intende sensibilizzare bambini ed adolescenti alla conoscenza delle risorse presenti nel territorio e a promuovere una didattica della storia incentrata sulla ricerca e sull'uso delle fonti.

L'intervento dell'Ispettrice Ida Rampolla su *Le storie locali e gli scambi interculturali* ha illustrato la validità delle storie locali in seno agli scambi culturali attivati con progetti europei, poiché a partire dalla conoscenza delle realtà locali è possibile potenziare l'esperienza di formazione propria di queste attività.

Nei lavori di gruppo, coordinati dal Prof. E. Perillo, muovendo dalle esperienze dei corsisti, e in particolare da un'indagine toponomastica sulle vie dei mestieri di Palermo, si è cercato di avviare il lavoro di costruzione di un modulo di storia utilizzando l'ipotesi di matrice per la progettazione di moduli di storia a scala locale proposta da Perillo.

A conclusione dei lavori è emersa un'interessante proposta di ricerca comparata fra il tessuto economico-sociale della Palermo pre-industriale, che raramente ha visto realizzarsi il passaggio dalla produzione artigianale a quella su scala industriale, ed alcune zone del nord-est della penisola, nelle quali - al contrario - lo sviluppo delle attività artigianali ha portato alla nascita di veri e propri distretti industriali sempre nel medesimo settore (per esempio la zona di Montebelluna con la produzione di calzature per lo sci, evoluzione delle vecchie attività artigianali presenti da decenni nella zona).

GIUSEPPE TAMAGNINI, UN MAESTRO FUORI RIGA

di Francesca Bellafronte

Anche la lotta verso la cima
basta a riempire il cuore di un uomo.
Bisogna immaginare Sisifo felice.

Albert Camus

Il bollettino di Clio - 45

La cooperazione educativa.

Frontale (MC). Siamo a cavallo degli anni '50/'60. In una serata estiva, un gruppo di giovani maestri sdraiati sulla paglia, intona i canti della montagna con gli occhi fissi al cielo stellato.

È un'immagine fresca, di gioiosa convivialità.

Ma chi sono? Da dove vengono? Che cosa significa quest'insolito raduno?

Li chiamavano i maestri "freinetici", condensando in quell'aggettivo sia il loro rifarsi ad un maestro francese, tal Celestin Freinet di orientamento marxista, sia un gran daffare (persino nei mesi estivi!), quel loro convulso agitarsi ed agitare una scuola molto gerarchizzata e sonnolenta.

Venivano da ogni parte d'Italia animati dal desiderio di cooperare per "creare una scuola in cui i bambini, pur restando bambini, fossero messi in condizioni di espandersi, di vivere, di maturare ed arricchirsi (...) per realizzare in sé la persona, il membro responsabile e disciplinato, e per ciò stesso libero, della comunità umana".⁵

Liberare il bambino, farne un soggetto maturo e responsabile nella scuola, equivaleva a gettare le basi di una società più giusta creando i presupposti di una democrazia partecipata, dopo la distruzione morale operata dalla dittatura fascista.

"Noi non siamo né apostoli né mercanti; non abbiamo né verità da rivelare né merce da vendere. Siamo semplicemente degli insegnanti (...) che hanno fatto della cooperazione un sistema di lavoro. Cooperare significa operare, lavorare insieme; e più sono gli operai, più la costruzione progredisce; maggiore è il numero dei ricercatori, più numerose le scoperte. Ecco, noi cerchiamo di stabilire rapporti con altri insegnanti (...) perché le realizzazioni e le scoperte di ognuno possano entrare nel circuito cooperativo ed arricchire ognuno, perché le difficoltà comuni possano essere affrontate e superate insieme, perché l'uomo possa sentirsi vicino all'uomo, partecipe e artefice di un mondo di valori universali".⁶

Un maestro operaio e partigiano.

Per scoprire come abbiano potuto incontrarsi quei giovani maestri "sognatori", dobbiamo focalizzare la nostra attenzione su Giuseppe Tamagnini.

Nacque in provincia di Macerata nel 1910. La sua vita fu segnata da un'infanzia difficile: rimasto orfano, dall'età di tre anni fu cresciuto dal nonno paterno, a Frontale. Alla morte del nonno, all'età di sedici anni, per Tamagnini iniziò una vita movimentata: sarà autista di piazza in Libia, dove nel '30 s'era recato al seguito delle truppe coloniali; farà il lucidatore di mobili in una fabbrica di Roma e poi, dopo un anno di intenso studio per il conseguimento del diploma magistrale, otterrà l'incarico di maestro elementare. Contemporaneamente si iscrisse alla facoltà di Magistero a Roma. Nel '40 sarà richiamato alle armi, ma ciò non lo distolse dall'impegno dello studio e due anni più tardi riuscì a laurearsi in pedagogia.

Nel '43 organizzò e comandò i Gruppi di Azione Patriottica di Frontale e partecipò alle azioni partigiane della zona.

Dalla fine della guerra fino al '65, fu incaricato di tenere le esercitazioni di didattica presso l'Istituto Magistrale di Fano.

Sarà in questo ventennio che egli avrà modo d'incontrare Freinet e di avviare un'intensissima attività di ricerca e di organizzazione, per sperimentarne e divulgarne l'esperienza cooperativa tra gli insegnanti d'Italia.

Contemporaneamente continuerà ad essere impegnato anche sul versante sindacale e su quello politico nell'ambito del Partito Comunista, cui era iscritto dal 1943.

⁵ G. Tamagnini, *La preistoria della C. T. S.*, in "Cooperazione Educativa", n° 11-12, 1981, p. 6 -7.

⁶ G. Tamagnini, Premessa a *Didattica operativa*, Ed. MCE, Frontale (MC), 1965, p. 5 - 6.

"Tamagnini giungeva alla scuola da un duro tirocinio personale di formazione intellettuale e morale e di lavoro manuale. La sua personale esperienza era la più adatta a comprendere l'ingiustizia (...). Era più che ovvio che egli, tra le forze politiche in gioco nel Paese, scegliesse quelle più consapevoli di quelle ingiustizie, più determinate a porvi rimedio.

(...) Tamagnini realizzava la sua scelta comunista secondo uno stile di vita liberale. Questo era il suo liberalismo: se voglio che l'altro sia libero, devo immetterlo in situazioni in cui egli possa esperire la libertà. Nella scuola queste situazioni sono didattiche; nella società sono politiche, di lotta politica e sociale, la sola che può assicurare a ciascuno la conquista della disponibilità di se stesso, dell'autonomia."⁷

Società e scuola nel secondo dopoguerra.

Nel secondo dopoguerra l'Italia del centro-nord, che era stata protagonista della Liberazione con la Resistenza partigiana, era percorsa da uno straordinario fermento politico-sociale, in cui si esprimeva la volontà di riscatto popolare: si ricostituivano i partiti e i sindacati, nascevano associazioni. A questa forte tensione democratica sfuggiva la scuola la quale, restando fedele ad istanze di stampo fascista, rappresentava uno dei pilastri dell'immobilismo clericale attraverso cui creare sempre nuovo consenso al potere democristiano.

Il maestro Tamagnini avvertiva con disagio quasi fisico quello scollamento tra la scuola come strumento di oppressione che, anziché formare menti critiche e personalità autonome, educava al consenso ed alla subalternità, e la società comunque in cammino.

La situazione era resa ancor più inaccettabile dal suo ruolo di insegnante di tirocinio, che gli imponeva di preparare le sue giovani allieve a diventare future educatrici, basandosi sugli esempi offerti dalla scuola, una scuola di cui non condivideva i metodi né i modelli educativi.

Di conseguenza Tamagnini indirizzava gli studenti attraverso ricerche sulle teorie pedagogiche più avanzate, in modo da avviare un'analisi comparativa con quanto venivano constatando. "Quello che venivamo scoprendo con le nostre ricerche ci serviva da metro (ma quanto astratto!) per giudicare quello che vedevamo durante le nostre visite alle classi elementari. Poveri maestri e maestre, se avessero potuto immaginare a quali impietose analisi critiche era sottoposto il loro lavoro!"⁸

La comparazione alla lunga avrebbe prodotto scoraggiamento e frustrazione nei futuri insegnanti, ma non c'erano modelli alternativi cui potersi riferire, perché "tutti i metodi di cui venivo a conoscenza erano sempre subordinati alla disponibilità dei mezzi e attrezzature e soprattutto di una strutturazione della scuola tali che da noi, nella situazione del momento, era pura utopia sperare"⁹. La constatazione di questo divario tra i principi ispiratori della pedagogia moderna e le difficoltà concrete in cui la scuola si dibatte, farà di Tamagnini un tecnico per scelta, un artigiano della didattica, un convinto sostenitore della "corrispondenza dell'idea all'azione, che consiste nel far quel che si dice e dire quel che si fa".¹⁰

Parlando dei maestri "freinetici" scriverà: "Noi accettiamo i principi ispiratori della pedagogia moderna e volgiamo invece tutta la nostra opera alla ricerca di quei mezzi pratici, concreti, che permettono il trasferimento di quei principi dalla stratosfera della teoria al terreno concreto della scuola, di ogni scuola naturalmente, e non di privilegiati vivai di esperimento".¹¹

Da fedele figlio del popolo, da ex comandante partigiano e militante del Movimento Operaio iscritto al P.C.I., Tamagnini non poteva che spendere le sue energie nella ricerca dei mezzi idonei alla scuola di tutti, al fine di consentire il riscatto sociale dei più deboli.

⁷ R. Laporta, *Me sa che voi non menerete!*, a cura di R. Rizzi, Ed. prov. Pesaro -Urbino, 1995, p. 12.

⁸ G. Tamagnini, *La preistoria della C. T. S.*, art. cit., p. 5.

⁹ *ibidem*, p. 6 -7.

¹⁰ R. Laporta in *Me sa che voi non menerete!*, op. cit., p. 12.

¹¹ G. Tamagnini, *Tecnici non empirici*, in "Bollettino della C. T. S.", n. 5, 1951, p. 2.

E ancora: noi "non disdegniamo la teoria e la collaborazione dei teorici: noi ci definiamo dei tecnici della scuola, (...) ma rifiutiamo come offensiva la qualifica di empirici. Ogni tecnica presuppone necessariamente una teoria."¹²

L'incontro con Freinet

Quando, nel febbraio del 1950, nella nota di un libro trovò un riferimento ad un esperimento francese di introduzione della tipografia a scuola, Tamagnini intuì subito di aver trovato quel che cercava. Scrisse indirizzando genericamente a Cannes e a stretto giro di posta ricevette la risposta di Freinet, corredata da un'abbondante documentazione sull'applicazione delle sue tecniche.

Si trattava di "paginette malamente stampate da inesperte mani infantili e delle stringate ma entusiaste relazioni di insegnanti che descrivevano la vita ed il lavoro delle loro classi".¹³

Già da quel primo materiale, Tamagnini intravedeva l'organizzazione democratica nella vita in classe, condizione necessaria alla crescita personale e culturale dei bambini. "Infatti le tecniche Freinet non sono applicabili in una classe in cui il maestro se ne sta in cattedra solenne ed austero a dettare e comandare e i bambini bene in fila, o seduti nei banchi, a scrivere sincronicamente e ubbidire senza parlare".¹⁴

Lo stesso Tamagnini ricorda: "Fui preso da un grande entusiasmo e mi diedi subito d'attorno per sondare l'ambiente e preparare le condizioni per tentare un'applicazione di quel procedimento".¹⁵

A quella prima missiva, ne seguirono molte altre: Freinet premeva perché venisse diffusa l'adozione delle sue tecniche e l'esperienza della cooperazione tra gli insegnanti italiani. Tra i due nacque una sincera amicizia, sostanziata dalla concezione comune della professione magistrale come strumento di coscientizzazione sociale, oltre che di promozione culturale.

Prime difficoltà pratiche ed ideologiche

Le prime difficoltà non tardarono a presentarsi.

La stampa del giornalino di classe era subordinata alla disponibilità di un complessino tipografico a misura di bambino che non era reperibile in Italia né si poteva importare dalla Francia, ma il nostro non si dà per vinto e "(...) mettendo un pò a profitto una certa mia attitudine a pasticciar con le mani, cominciai a fare da solo".¹⁶ "Costruii lui stesso il modello-forma per la fusione della pressa; andò assieme ad un amico, con la carriola, al campo di aviazione di Fano alla ricerca di pezzi d'alluminio da fondere".¹⁷

Iniziava così una frenetica attività di progettazione e persino di esecuzione tecnica del lavoro, inframezzata da continue peregrinazioni alle botteghe di meccanici, fonditori e falegnami i quali "mi tolleravano bonariamente nelle loro botteghe e poi, di solito, portavano a buon fine e a titolo semigratuito, i lavori da me abbozzati. A loro io debbo molto, alla loro pazienza e disponibilità, al tempo che senza mai spazientirsi mi dedicavano, alla loro sempre cordiale amicizia".¹⁸

Contemporaneamente alla costruzione del complessino tipografico, Tamagnini lavorava per tessere la trama di quella che sarebbe poi diventata la "Cooperativa della Tipografia a Scuola", che si costituirà nel novembre del 1951.

¹² *Ibidem*.

¹³ G. Tamagnini, intervista rilasciata ad Augusto Scocchera in "Educazione e scuola", n. 5, 1983, p. 50.

¹⁴ G. Tamagnini, *Tecnica e pedagogia*, in "Bollettino della C. T. S." n. 7, 1952, p. 1 - 2.

¹⁵ G. Tamagnini, intervista rilasciata ad A. Scocchera, cit., *ibidem*.

¹⁶ *ibidem*.

¹⁷ R. Giovannetti, nota autobiografica inviata a R. Rizzi, maggio 1992.

¹⁸ G. Tamagnini, lettera indirizzata a R. Rizzi, maggio 1992.

Da allora egli si dedicò interamente a quel progetto, convogliando su di esso tutte le energie fisiche e mentali: "Quanta gioia quando arrivavano le ordinazioni e con che entusiasmo passavo parte delle mie notti a preparare materiale e a confezionare pacchi."¹⁹ Per non parlare delle notti spese ad evadere la corrispondenza con cui Tamagnini ricontattava colleghi vicini e lontani, illustrando le tecniche Freinet per stimolarli a sperimentarle nelle loro classi. E poi via, in giro per l'Italia, trascinandosi sempre nella borsa il complessino tipografico al completo (...e sì che pesava!), nei giorni liberi da impegni scolastici.

Alle difficoltà materiali e di ordine pratico, si aggiunsero quelle di natura ideologica.

Nel clima teso della "guerra-fredda" questo nucleo di insegnanti che s'ispirava ad un maestro francese comunista, veniva additato come pericoloso e sovversivo, ed i suoi componenti sorvegliati dalle autorità scolastiche e dalla polizia. Tamagnini rievoca il clima di ostilità e di sospetto che gli si creò attorno nella scuola e ricorda "dal Preside che mi tollerava a denti stretti, alla curiosità divertita di alcuni colleghi, dal buon Direttore didattico che vorrebbe aiutarmi ma teme la Curia e i superiori e intanto mi passa sottobanco qualche risma di carta, al Provveditore agli Studi che mi caccia in malomodo dal suo ufficio perché lui - ha cose serie da fare! - all'Ispezzore centrale che viene per indagare sui contenuti delle mie lezioni".²⁰

Dalla C.T. S. al Centro-Studi di Frontale

La determinazione di Tamagnini permise alla neonata "Cooperativa della Tipografia a Scuola" di progredire rapidamente nonostante le difficoltà, basti pensare che al quarto congresso della C. T. S., che si tenne a S. Marino nel 1955, parteciparono ben trecento insegnanti da tutt'Italia.

L'organo di divulgazione delle varie sperimentazioni in corso era il "Bollettino" (poi trasformato nella rivista "Cooperazione Educativa") che a partire dal 1952 consentì il raccordo nazionale tra i soci. Tuttavia Tamagnini avvertiva il disagio per la ristrettezza dei tempi d'incontro personale tra i soci, ridotti alle sole giornate di convegno nazionale, così decise di mettere a disposizione la sua vecchia casa, a Frontale. "La casa può ospitare solo 10-12 persone e facendo dei turni di 15 giorni da giugno a settembre, potranno succedersi 6-7 gruppi, per un totale di 60-70 colleghi. Raggiungeremo così il doppio scopo di consentire ai colleghi un'aggiornata preparazione su argomenti specifici ed un perfetto affiatamento reciproco."²¹ Per trasformare la vecchia casa di Frontale nella Casa-vacanze e Centro Studi del movimento, egli non esitò a lavorare da muratore da fabbro e da falegname: "feci tutto quanto potevo ma ci finii in un mare di debiti".²²

A Frontale passarono da Bruno Ciari a Mario Lodi, da Aldo Visalberghi a Raffaele Laporta, per citare solo i più noti. La casa di Frontale offriva un intreccio tra riposo estivo, spazio di socializzazione, di solidarietà umana e professionale, oltre che preziosa occasione di autoformazione cooperativa. Frontale rappresentò in quegli anni un cenacolo, un focolaio, un vivaio di idee: là furono formulate, discusse, pianificate la maggior parte delle iniziative e delle attività del Movimento.

Il passaggio al Movimento di Cooperazione Educativa

Dopo i primi anni caratterizzati da intense sperimentazioni didattiche e da incerte esplorazioni, Tamagnini avvertì la necessità di fare il punto della situazione, procedendo alla formalizzazione dei contenuti, attraverso la definizione dello statuto.

¹⁹ G. Tamagnini, intervista rilasciata ad A. Scocchera, cit.

²⁰ Ibidem.

²¹ G. Tamagnini, *Vacanze MCE* in "Cooperazione educativa", n. 11 - 12, 1956, p. 3.

²² G. Tamagnini, lettera indirizzata a R. Rizzi, maggio 1991.

La "Dichiarazione delle finalità" fu il documento programmatico elaborato nel 1957 che rappresenta un momento di chiarificazione della fisionomia del movimento, cui si accompagna la mutata denominazione della CTS in MCE.

Sono due i tratti caratterizzanti del Movimento che ritengo vadano evidenziati, in relazione alle conseguenze che produrranno sulle sue vicende future: l'estraneità ad una caratterizzazione ideologica e l'adesione critica alle tecniche Freinet.

Come ricorda Laporta, "durante la gestione di Tamagnini e del gruppo che si era raccolto intorno a lui, il lavoro cooperativo aveva realizzato una comunità democratica nella quale, indipendentemente dalle ideologie (di cui nessuno si preoccupava nel lavoro concreto), ogni cooperatore trovava le medesime soddisfazioni didattiche, verificate con il concorso di tutti".²³ Questa scelta di mancata connotazione politica dev'essere letta come esito coerente con la tradizione cooperativa che è, per sua stessa natura, garante della libertà di ognuno e della uguaglianza di ognuno rispetto agli altri.

Riguardo al secondo punto, bisogna sapere che sin dalla prima costituzione della C.T. S. nel 1951, si precisava che "pur partendo dalle tecniche Freinet, ritenute le più adatte per un lavoro in cooperazione, non se ne fa un mito e ognuno non solo è libero di sperimentare ed applicare tutte le tecniche didattiche che riterrà opportuno, ma troverà nell'organizzazione uno strumento per chiarire, approfondire, valorizzare, diffondere ogni nuovo procedimento che si mostri adatto a facilitare l'opera educativa".²⁴ Si tratta dunque di un'assunzione riconoscente ma autonoma dell'insegnamento del Freinet, secondo un autentico spirito laico, critico e aperto. A ciò si aggiunga la consapevolezza che non era l'applicazione di tecniche moderne a costituire, di per sé, il toccasana al vecchio modo di far scuola, "ma piuttosto le tecniche nuove ed i nuovi strumenti, usati in funzione di certe finalità; se noi usassimo, per fare un esempio, il complessino tipografico per stampare i 'temi' più belli, faremmo esattamente come quel contadino che usava la vasca da bagno - fatta installare dal padrone nella casa colonica - per farci covare le uova dalla chioccia".²⁵

La stagione delle amarezze. Dalle divergenze con Freinet alla frattura nel Movimento

"L'idea del Freinet era che gli organismi nazionali, nati per applicare le sue tecniche, potessero costituire un movimento internazionale capace di modificare la tradizione pedagogica corrente".²⁶ Era ovvio che seguisse con grande interesse le vicende del neonato movimento italiano, sul quale Tamagnini lo tenne costantemente informato.

La corrispondenza tra i due fu molto intensa fino al 1960, per poi diradarsi a causa dell'insorgere di alcune divergenze. Il maestro francese dissentiva aspramente dalla tendenza del Movimento italiano ad impiegare tempo ed energie in discussioni e lungaggini, specie nel 1957, in occasione della stesura della "Dichiarazione delle finalità".

"Tutto ciò al Freinet non andava proprio giù (e ad essere sincero nemmeno a me): ci vedeva allontanarci troppo dalle Tecniche, dal lavoro pratico fatto con le mani senza l'ausilio di troppa saliva (la saliva - diceva - va bene per gli spaccalegna, quando se la sputano sulle mani). Anche a me seccavano molto le lungaggini, ma d'altra parte ritenevo necessario dare una base teorica ed un chiaro indirizzo programmatico al nostro lavoro".²⁷

Giuseppe Tamagnini pur animato d'affetto sincero e da profonda riconoscenza verso il maestro francese, non riusciva ad accettare l'atteggiamento autoreferenziale del Freinet che "implicitamente ed esplicitamente, per le questioni di principio e per riferimenti teorici, ci rimandava costantemente ai suoi scritti. Egli riteneva d'aver chiarito con i suoi scritti una volta per

²³ R. Laporta in *Me sa che voi non menerete!*, cit., p. 13.

²⁴ "Bollettino della C. T. S.", n. 3, 1951, p. 1.

²⁵ G. Tamagnini, Premessa a *Didattica operativa*, cit.

²⁶ R. Laporta, *I rapporti tra il Freinet e il MCE*, in "Cooperazione educativa", n. 2, 1967, p. 4.

²⁷ G. Tamagnini, lettera indirizzata a R. Rizzi, maggio 1991.

tutte sia le posizioni da prendere che i fondamenti teorici; e questo doveva valere per tutti quelli che si rifacevano a lui".²⁸

I rapporti Freinet/M.C.E. subirono un ulteriore deterioramento negli anni '60.

Freinet si mostrò molto critico verso la cosiddetta "fiammata scientifica" che aveva provocato una frammentazione nel Movimento, conferendogli una piega settorialistica. Tamagnini ricorda che in quegli anni "si formarono gruppi di studio di matematica, di scienze, di storia e ognuno dei gruppi, lavorando per conto proprio, produceva degli ottimi lavori monografici (...), ma mancava un linguaggio comune, cioè non erano, ognuno di essi, parte di un organismo che cresce, ma parti staccate. Si lavorava sulle discipline in astratto e si stava trascurando quella piccola cosa che è il bambino, che cresce con le sue leggi e con il suo mondo reale".²⁹ Insieme alla originaria trasversalità tra le materie, che la scuola continuava a proporre in compartimenti stagni, si andava perdendo anche quello spirito cooperativo che aveva animato Tamagnini ed il primo nucleo di insegnanti che si era raccolto intorno a lui.

"Io ero molto legato affettivamente al Freinet e fui sempre molto sincero con lui, anche facendogli apertamente notare gli errori che secondo me faceva, ma forse qualche volta oltrepassai i limiti della convenienza (...). Ma egli era tanto sicuro di essere nel giusto che ad un certo punto ruppe con tutti coloro che dissentivano. L'ultima lettera che ebbi non l'ho conservata: era costituita da poche righe in cui mi diceva di non aver più nessun interesse a portare avanti discorsi che si rivelavano inutili, lui aveva cose molto più serie da fare. Per me fu una mazzata, non me l'aspettavo. Eravamo nel 1965. L'anno dopo, il 7 ottobre, il Freinet moriva. Mi mancò come mi fosse morto un padre."³⁰

Solo qualche anno più tardi, al dolore di aver perso il compagno padre e amico Freinet, se ne aggiunse un altro, altrettanto grande: vedersi rivoltare contro la sua stessa creatura, il Movimento, cui aveva dato vita con sacrificio e al quale si era dedicato per quasi un ventennio senza risparmio di risorse fisiche, mentali e materiali.

Fu nel luglio del 1968 che, in occasione delle giornate di studio a Lignan (A0), Tamagnini dovette assistere sgomento a ciò che il gruppo aveva deciso a sua insaputa, decretando lo scioglimento del direttivo.

Va chiarito che al nucleo originario di insegnanti, che aveva coadiuvato Tamagnini fin dalle prime esperienze cooperative, si era aggiunta una nuova generazione di insegnanti-studenti universitari, i quali bocciarono la linea della neutralità del Movimento, intendendo trasformarlo in uno strumento esplicitamente politico, a sostegno delle rivendicazioni operaie e studentesche del '68.

Fu stabilito, in quella sede, che il Movimento avrebbe condotto "un discorso politico con implicazioni sul piano didattico"³¹ rinnegando la linea del pluralismo cooperativo che, voluta dai fondatori e confermata dalla Dichiarazione del '57, aveva fino a quel momento aggregato insegnanti desiderosi di migliorare l'azione educativa, a prescindere dalle loro scelte ideologiche e confessionali.

Al di là degli esiti già gravi della svolta ideologica del Movimento (come le dimissioni di Laporta e di altri, precedenti all'incontro di Lignan), ciò che dovette ferire Tamagnini fu anche la mancanza di trasparenza e di lealtà. Il clima di complotto e di sotterfugio, quella mancata volontà di dialogare che trapelava in quell'incontro, dovettero lasciare sgomento Tamagnini, convinto fautore dello scambio cooperativo, del confronto dialettico su qualsivoglia tema o problema.

Avendo intuito di essere considerato un ostacolo al nuovo corso del Movimento, a Tamagnini non restò che dimettersi sia da direttore del Bollettino che da presidente del Movimento; dimissioni che, dalla mancata reazione della maggior parte dei convenuti, gli parvero quasi attese da quella che in quell'occasione amava definirsi "la base" (come se il Movimento avesse avuto una struttura verticistica e, al suo interno, un'autorità da abbattere).

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ G. Tamagnini, lettera indirizzata a R. Rizzi, giugno 1991.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ Dichiarazione di Di Pietro nell'incontro di Lignan, luglio 1968.

Così Tamagnini ebbe a commentare quella dolorosa esperienza in una lettera indirizzata a Ciari, Lodi, Pettini, Laporta e Tornatore: "Io non mi pronuncio per una condanna, può darsi che la via giusta sia quella; constato soltanto che il Movimento sta diventando, o è già diventato, un'altra cosa da quello che avevamo creato e in cui noi credevamo e a cui abbiamo dedicato la parte migliore della nostra attività, se non suonasse retorico vorrei dire della nostra vita. Ora in "quell'altra cosa" io non mi sento di restare perciò è meglio, anzi è necessario, che mi tiri indietro subito".³²

Da quel momento alcuni del vecchio nucleo uscirono silenziosamente dal Movimento, altri ne rimasero ai margini, come Lodi.

Il MCE e Tamagnini per i successivi vent'anni seguiranno destini separati finché non si compirà il ritorno alle origini, a Fano, in occasione del quarantennale della fondazione del Movimento (1951-1991): Laporta, Tamagnini, Anna Fantini, Lodi, Bernardini ed altri evocano in quell'occasione le lotte, ma anche le speranze e il clima di affiatamento professionale ed umano che univa quei giovani maestri.

Tanta parte del merito di questa paziente e preziosa opera di ricucitura del Movimento con le sue origini la dobbiamo a Rinaldo Rizzi: a lui dobbiamo anche quella straordinaria raccolta documentaria che titola *Me sa che voi non menerete!*, sugli albori della pedagogia popolare in Italia.

Restituendo memoria storica ad un Movimento che ha rischiato di perdere la sua identità, l'opera di Rizzi ha reso anche giustizia all'attività, direi quasi eroica, di un uomo straordinariamente grande e generoso come Giuseppe Tamagnini.

Conclusione

Ho voluto ricostruire il profilo di un educatore che si è dato senza risparmio alla causa della giustizia sociale, riuscendo a spargere il "germe cooperativo" tra gli insegnanti di tutt'Italia. Se non fosse stato per la tenacia, per la caparbia con cui quest'uomo non ha desistito dal proposito di perseverare in quell'intento, nonostante tutto e tutti, non sarebbe mai stata scritta una delle pagine più significative della storia della nostra scuola.

Eppure il suo nome è ancora misconosciuto ai più che operano nel mondo della scuola, ma spesso anche tra coloro che frequentano i nuclei territoriali del M.C.E.

Giuseppe Tamagnini si è spento a mezzanotte dello scorso 2 settembre, all'ospedale di Iesi. Ha voluto che fosse la collina di Frontale a custodire l'urna delle sue ceneri, laddove il suo giovane cuore ha tante volte palpitato di emozione durante quella "freinetica" attività, sempre sostenuto dalla dolcissima compagna Giovanna.

A noi che abbiamo avuto la fortuna di incontrarlo e di amarlo, e a tutti quelli che ancora lo conosceranno attraverso le testimonianze scritte, che il ricordo di Pino possa restituire linfa vitale, la forza e la volontà di riporre il senso profondo del nostro essere educatori oggi, nell'impegno per la costruzione di un mondo abitato da cittadini sempre più consapevoli e intelligenti, e perciò stesso, liberi.

³² G. Tamagnini, lettera indirizzata a Ciari, Laporta, Lodi, Pettini e Tornatore, del 18 luglio 1968.

La Nuova *Vecchia* Storia.

1

Le indicazioni ministeriali del 6-11-2002 per il primo biennio (classi seconda e terza):

«**La terra prima dell'uomo** e le esperienze umane preistoriche: la comparsa dell'uomo, ...»

L'esperto:

"UOMINI E PREISTORIE

Quando è cominciata la Preistoria e quanto è durata?

Non si possono indicare date precise. Gli uomini non sono apparsi all'improvviso sulla scena del mondo. Facciamo parte di una lunga, lunghissima evoluzione che, per noi umani, conta milioni di anni.

E i dinosauri?

Sono vissuti decine di milioni di anni prima degli uomini. Non ne parleremo, perché non fanno parte della nostra storia, che è la storia dell'Umanità.»

JEAN CLOTTES, *La Preistoria spiegata ai miei nipoti*, ed. Archinto, Milano, 2002, pag. 9.

2

Le indicazioni ministeriali del 6-11-2002 ...

Storia nel secondo biennio (quarta e quinta classe)

«In relazione al contesto fisico, sociale, economico, tecnologico, culturale e religioso, scegliere fatti, **personaggi esemplari evocativi di valori**, eventi ed istituzioni caratterizzanti:...»

e il loro interprete (o ispiratore?)

"...È importante istillare nei bambini forti esempi morali, dando particolare rilievo ad alcune figure evocative di valori, anche se in parte leggendarie. Penso a Cincinnato, ad Attilio Regolo e a Tito Livio (sic! leggendario o esemplare o esemplare leggendario?)"

Giuseppe Valditara, senatore di Alleanza Nazionale

"Il Sole 24 ore", 9 novembre 2002, n. 307, p. 20