
Il Bollettino di Clio

Periodico dell'Associazione *Clio* '92

Febbraio 2004, Anno V, n. 14

SOMMARIO

EDITORIALE

Una nuova fase di ricerca

UN RICORDO

R. Conserva, *In ricordo di una insegnante e ricercatrice appassionata: Luciana Bresil Brusa*

RESOCONTI

S. Rabuiti, *Il Forum delle Associazioni disciplinari*

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

R. Farné, *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione: dall'Orbis Pictus a Sesame Street*, Bologna, Zanichelli, 2002

AA.VV., *L'industrializzazione tra Saronno e Malnate. Cinque storie d'impresa nelle medie valli d'Olona*, Azzate (Varese), Macchione editore, 2003

B. Bertoncini – A.N. Salah (a cura di), *La storia dell'altro. Israeliani e Palestinesi*, Forlì, Editrice Una Città, 2003

J. Le Goff, *Alla ricerca del Medioevo*, Bari, Laterza, 2003

J. Le Goff-I.C. Schmitt, (a cura di) *Dizionario dell'Occidente medievale: temi e percorsi*, vol. I, Torino, Einaudi, 2003

SPIGOLATURE

C.V. Langlois-Ch. Seignobos, *L'insegnamento della storia in Francia nella scuola secondaria*
Giovanni Banfi, *La pallottola n. 4*

CONTRIBUTI

Daniela Franchetti, *I perché di questa ricerca storico-didattica*

Ernesto Perillo, *Progetto di ricerca sull'insegnamento/apprendimento della storia in dimensione interculturale*

Maurizio Gusso, *Progetto di ricerca didattica sulla società post-industriale*

Giorgio Cavadi, *Progetto di ricerca sull'insegnamento della storia per gli adulti*

Giuseppe Di Tonto, *Progetto di ricerca sulla formazione on-line*

Ivo Mattozzi, *Bozza di progetto di ricerca del gruppo sui quadri di civiltà*

Germana Brioni, M.Teresa Rabitti, *Gruppo di ricerca sulla programmazione e costruzione dei processi di trasformazione*

Direttore: I. Mattozzi

Redazione: V. Guanci, S. Maroni, M. Pilosu, S. Rabuiti, L. Santopaolo

Clio '92

Casella Postale 2189 • 40100 Bologna Emilia Levante • tel/fax 051.444552

Via Bastia Fuori 33 • 30035 Mirano (VE) • tel/fax 041.5728802

e-mail: segreteria@clio92.it

Nota redazionale

Dedichiamo questo primo numero del 2004 al Convegno tenutosi a Bellaria (Rimini) dal 6 all'8 dicembre 2003, in cui la nostra Associazione, da un lato, si è confrontata con le nuove Indicazioni Ministeriali sull'insegnamento della storia, e dall'altro, ha messo a punto il nuovo programma di ricerche per i prossimi anni sui temi della didattica della storia.

Per quanto riguarda il primo punto abbiamo iniziato a pubblicare sul sito dell'Associazione le nostre osservazioni sui documenti ministeriali relativi alla scuola primaria, assieme alla breve corrispondenza avuta con il prof. G. Bertagna sulla questione.

Il secondo punto interessa i nostri soci perché mostra come *Clio'92* consolidi la sua vocazione ad essere un'associazione di ricercatori sulla didattica della storia. Ancora il nostro sito riporta i progetti dei gruppi di ricerca formati qualche anno fa; ebbene questi gruppi hanno portato a termine il loro lavoro di cui stiamo dando conto a mano a mano:

- molti materiali sono stati messi a disposizione in un cd-rom curato da G. Di Tonto;
- il risultato del gruppo di ricerca sulla "formazione dei docenti" è stato un dossier pubblicato in due parti nel "Bollettino di Clio";
- i risultati del gruppo di ricerca su "ipertesti e storia" sono visionabili già sul sito dell'Associazione e altri saranno man mano implementati.

Comunichiamo in questo numero del "Bollettino di Clio" i documenti che danno inizio ai nuovi progetti di ricerca discussi e messi a punti nel seminario del 6-8 dicembre:

- l'insegnamento/apprendimento della storia in dimensione interculturale;
- la società post-industriale;
- l'insegnamento della storia per gli adulti;
- la formazione on-line;
- la didattica dei processi di grande trasformazione;
- la didattica dei quadri di civiltà.

Presto i progetti, con i nominativi dei membri e dei coordinatori del rispettivo gruppo di lavoro, saranno noti attraverso il nostro sito che vi preghiamo di consultare per potersi iscrivere e partecipare ad uno o più gruppi di ricerca o, anche, - perché no? - proporre un nuovo tema di ricerca per un nuovo gruppo da costituire.

Vi segnaliamo, inoltre, le "spigolature" di questo numero, particolarmente significative e gustose, il resoconto completo delle attività del *Forum delle Associazioni Disciplinari* che ormai in questi anni si è guadagnato credibilità istituzionale e costituisce l'unica vera sede di incontro e confronto tra cultori delle diverse didattiche disciplinari, un contributo originale di Daniela Franchetti sulla ricerca storico-didattica in rapporto con la storia a scala locale.

È tutto per questo numero. Buona lettura.

editoriale

UNA NUOVA FASE DI RICERCA.

di Vincenzo Guanci

Da almeno un decennio i docenti sono alle prese con la "riforma della scuola". Da ormai un trentennio sono impegnati in "sperimentazioni" qualificate nei modi più diversi (*ex art. 2, ex art. 3, maxi, mini, autonome, assistite, di ordinamento, di strutture, di ordinamento e strutture, metodologico-didattiche...*) e in "progetti" dai nomi evocativi (*Aracne, Ergon, Igea, Erica, Sirio...*). Almeno una generazione di insegnanti si è consumata nello sforzo convinto di vincere la scommessa di una scuola di massa con una qualità della didattica che assicurasse a tutti, proprio a tutti, quegli strumenti cognitivi e quella formazione culturale ritenuta universalmente necessaria per vivere in modo decentemente consapevole in questo mondo. Qualcuno di noi si è anche impegnato nella costruzione di un sistema di "qualità" misurato con indici che, seppur poco avessero a che fare con la qualità dell'insegnamento, parevano rappresentare l'inizio di un processo che dall'efficienza dell'organizzazione della burocrazia scolastica sarebbe arrivato ad aggredire prima o poi il nocciolo del "fare scuola". È stata un'illusione: la qualità sostanziale della formazione di bambini, ragazzi e giovani non è correlata, se non in minima parte, all'efficienza organizzativa della singola scuola.

La questione è di sistema, come ben si sa. E come tale è stata ed è affrontata.

Quattro provvedimenti legislativi importanti hanno modificato in anni recenti il sistema:

- il decreto 275/99 che sancisce e regola l'autonomia delle singole scuole;
- il nuovo titolo V della Costituzione che assegna alle Regioni nuovi e più ampi spazi di intervento nel percorso formativo;
- la legge 53/2003 che riforma l'attuale sistema scolastico;
- il decreto del 23 gennaio 2004 che dà attuazione alla riforma nella scuola dell'infanzia e primaria (ora elementare) e nella prima media.

Clio'92 è un'associazione disciplinare che si occupa di didattica della storia e dallo scorso anno segue e commenta con grande attenzione i documenti ministeriali che nelle loro differenti e successive versioni hanno fornito "indicazioni" e "raccomandazioni" per i "piani di studio personalizzati" che configurano un percorso (un curriculum?) di studio della storia che ha suscitato in noi molte perplessità, di cui il sito web dell'Associazione e il "Bollettino di Clio" hanno dato conto e continuano a farlo anche in questi giorni.

Forse, in quanto associazione disciplinare, non abbiamo titolo per entrare nel merito dell'architettura di sistema. Non possiamo, tuttavia, fare a meno di segnalare e sottolineare la nostra viva preoccupazione per talune scelte dirimenti:

- è innegabile una riduzione del servizio-scuola in termini di quantità (soppressione di cattedre e di ore di scuola...) e di qualità (sostituzione di organizzazione di tempo pieno con l'opzionalità di alcuni insegnamenti che segna la regressione verso le attività facoltative di altre stagioni scolastiche);
- non si conosce ancora come verrà strutturata la scuola media, ma il profilo d'uscita dell'adolescente al termine della scuola dell'obbligo, delineato dai documenti ministeriali finora noti, somiglia più al racconto delle aspettative di genitori della classe media che

non alla rappresentazione di traguardi formativi conclusivi del primo ciclo scolastico, quello di base, fondamentale per chiunque;

- i pericoli di frammentazione e confusione insiti nella regionalizzazione dell'istruzione e formazione professionale non appaiono per nulla fugati dalla formula dei "livelli essenziali di prestazione", assunta dalla legge, che dovrebbe fornire una qualche omogeneità ai percorsi formativi e, soprattutto, garantire la possibilità di passaggio *durante* il corso di studi dal sistema *regionale* di i.f.p. al sistema *nazionale* dei licei.

Nulla si può dire per ora sugli otto licei previsti, perché nulla ancora si conosce davvero sulla loro struttura e sulla loro portata formativa. Appare, tuttavia, netta, nel testo della legge, e nelle prime bozze ministeriali che vi daranno attuazione, la separazione tra formazione "culturale" liceale, destinata a proseguire nelle Università, e formazione "professionale" di settore, destinata al "mondo del lavoro". A parte la decisione, pur gravida di conseguenze sociali, di anticipare molto precocemente (12-13 anni d'età) le scelte del percorso di studi (abbiamo già accennato all'esilità delle "passerelle" di passaggio da un sistema all'altro), a noi di *Clio '92*, che tanto impegno abbiamo profuso – fin dal "Progetto '92" di quindici anni fa – nella riforma dell'istruzione professionale verso un traguardo formativo che assicurasse anche alle ragazze e ai ragazzi che non frequentano i licei una solida cultura storica, preoccupa non poco l'assenza, ad oggi, di qualsivoglia indicazione sull'impianto generale e sui percorsi di studio di quanti – e non saranno pochi – non opteranno per l'iscrizione ad uno degli otto licei. Ma anche la scelta, che appare in documenti ufficiali riguardanti proprio il sistema dei licei, di uno storicismo diffuso in tutte le discipline, a scapito di una presenza forte e caratterizzata della storia come disciplina a sé, dalla riconosciuta valenza formativa in senso cognitivo e non solo come canone interpretativo dell'evoluzione dell'umanità, non ci fa stare davvero tranquilli. Tutt'altro!

La nostra Associazione nella sua ragione sociale ha la formazione dei docenti e la sperimentazione didattica, ma anche, direttamente ad esse correlate, la ricerca, intesa come individuazione e tentativo di soluzione di problemi che scaturiscono dalla riflessione comune intorno all'insegnamento della storia, dalla scuola dell'infanzia all'ultimo anno della scuola superiore, all'educazione degli adulti, ai corsi SISS, alla didattica universitaria.

Mentre sul sito sono in via di implementazione i materiali prodotti come esito dei vecchi gruppi di ricerca (sono già presenti quelli sulla multimedialità nell'insegnamento della storia e quelli sulla formazione dei docenti) lo scorso dicembre, in un apposito seminario a Bellaria, sono partiti i nuovi "Gruppi di Ricerca" dell'Associazione, sui seguenti temi:

- la didattica dei quadri di civiltà,
- la didattica dei processi di trasformazione,
- l'insegnamento/apprendimento della storia in dimensione interculturale,
- l'insegnamento della storia nell'educazione degli adulti,
- la ricerca didattica sulla società post-industriale,
- la formazione on-line dei docenti.

I progetti delle ricerche sono riportati nella sezione "contributi" di questo numero.

Stiamo attuando un censimento delle competenze tra gli iscritti che sfocerà presto nella pubblicazione di un "albo dei formatori" di *Clio '92*.

Il primo marzo prossimo a Treviso ricorderemo l'amico Franco Rizzi, (che era con noi quindici anni fa), con una Giornata Seminariale sul "Laboratorio di Storia", uno degli strumenti più significativi e dei temi più dibattuti della nuova didattica della storia, del quale, sia detto per inciso – ma non tanto – non si fa cenno nei documenti ministeriali della nuova scuola primaria e secondaria di I e II grado!

Il Convegno di Rimini (19-20-21 marzo prossimi), legato all'Assemblea Nazionale dei Soci 2004, sarà dedicato ad una riflessione sul percorso compiuto da quando, quindici anni fa, gruppi di noi iniziarono ad incontrarsi per discutere le proprie esperienze di didattica non trasmissiva della storia. Sarà una riflessione per fare il punto sullo stato attuale della nostra elaborazione, interrogandosi, per esempio, sul bisogno di aggiornamento delle "Tesi sulla Didattica della Storia" a

partire dalle questioni del curricolo delle operazioni cognitive e delle conoscenze significative. Ma la nostra non è mai solo ricerca teorica; non a caso, nel corso del Convegno saranno presentati alla discussione, assieme a relazioni di sintesi, workshop esemplificativi delle possibili applicazioni didattiche sperimentate di un curricolo siffatto. Ci aspettiamo una larga partecipazione di soci e non soci per avere un confronto e un dibattito davvero a largo raggio.

Con questo spirito di ricerca e sperimentazione continua, mettendo sempre tutto in discussione, ma cercando di individuare alcuni assi portanti e irrinunciabili, che indichino la pista da percorrere e i traguardi verso cui muovere, proseguiremo il nostro lavoro. Con questo spirito ora dobbiamo far fronte a nuove Indicazioni Ministeriali che potranno essere interpretate e applicate in modi dannosi per la formazione storica. Ad esse dobbiamo reagire con la ricerca di soluzioni didattiche originali e con l'elaborazione di nuovi materiali per l'apprendimento. Avendo in mente questi problemi si è già insediato, oltre ai "Gruppi di Ricerca" di cui si diceva prima, un apposito gruppo di lavoro.

Possiamo affrontare la nuova fase senza illusioni, ma senza scoraggiamenti e disperazioni, con la determinazione di chi sa che la ricerca e la sperimentazione, l'esperienza e la riflessione critica su di essa, sono i nostri punti di forza per determinare la qualità della formazione storica.

In ricordo di una insegnante e ricercatrice appassionata: Luciana Bresil Brusa

Ho conosciuto Luciana di nome come coautrice di una fortunata e ben fatta antologia di italiano, poi l'ho incontrata molti anni fa in convegni e riunioni organizzate dal Landis e dall'Istituto Nazionale di Storia del Movimento di Liberazione. La seguivo man mano che uscivano prodotti che portavano la sua firma. Infine ho collaborato con lei nei corsi di aggiornamento *Il '900 e la storia* che hanno prodotto il cdrom con le proposte di curricolo di conoscenze storiche a scala mondiale. Ne ho potuto apprezzare la passione per l'insegnamento e per la ricerca unita alla calma lucidità con cui voleva capire le proposte innovative e applicarle e arricchirle. C'erano tanti orizzonti aperti per la sua voglia di vivere, di insegnare, di fare ricerca. Ma un tumore glieli ha oscurati. Ha lottato finché ha potuto. Ho continuato a conversare con lei da lontano, leggendo e commentando le acute riflessioni che ha scritto sul laboratorio di storia. Ora ci manca e le dedichiamo questo ricordo di chi ha condiviso con lei la conquista della professionalità di ricercatrice.

(Ivo Mattozzi)

Per Luciana

Ho conosciuto Luciana negli anni settanta, nel periodo in cui nasceva il Cidi a Bari.

Dirò brevemente del clima politico di quegli anni, di come noi l'abbiamo vissuto.

Era il periodo nel quale accanto alla militanza nel sindacato o in un partito (allora, Luciana e io eravamo iscritte al Pci), cresceva in noi il desiderio di non disperdere, e quindi di valorizzare, le idee che maturavamo all'interno della scuola e che riguardavano in modo specifico la didattica.

Sentivamo il bisogno di confrontare il nostro lavoro con chi poteva e sapeva accogliere il nostro pensiero.

Eravamo insomma sulla strada di una pedagogia democratica.

La nostra formazione universitaria non ci aveva preparate alle scienze pedagogiche; per di più di quelle scienze - mai studiate per davvero - vedevamo solo l'aspetto applicativo in senso deterioro, o inutilmente accademico, teorico.

C'è da un lato chi pensa e scrive su cosa deve essere la scuola e come deve essere il mestiere di insegnare; e c'è poi chi ogni giorno insegna a ragazzi e ragazze.

Come ho detto prima, alcune fra noi, fino a poco tempo prima impegnate nel movimento del '68, cominciammo ad avvertire la necessità di una ricucitura tra elaborazione teorica e pratica didattica: ne coglievamo il significato culturale e politico. Questa operazione, che fu del Cidi sin dalla sua nascita, e che nel tempo si rivelò produttiva per la formazione nostra e di tanti insegnanti, non fu per noi materia di discorso astratto. Era piuttosto centrale per noi la ricerca di uno stile di lavoro. Ricerca che avveniva in piccoli gruppi, con fatica e con grande entusiasmo.

All'interno del Cidi, e per quello che posso dire del gruppo sulla scuola media - Luciana, Chiara Porsia, Adele Capriati, Mimma Tamburiello, Maddalena Tessari, Tecla Dell'Olio, Marcella De Donato, Rossella Fedè, Franca Uva, Rodolfo Genchi e Vittoria Saracino che si unì dopo -, prendemmo a considerare il nostro lavoro a scuola come lo specifico terreno dove l'ideale di una società nuova e più giusta si faceva concreto.

Questo posso dirlo a distanza di tempo, capisco solo ora la natura di quello che fu per noi un punto di svolta.

Allora, era il 1976, portammo nel Cidi ciò che la nostra precedente esperienza ci aveva insegnato: dall'organizzare riunioni, scrivere documenti, far funzionare il ciclostile e così via, ai gruppi di studio disciplinari - in specie il gruppo sulla storia, come ben sapete, guidato costantemente da Tonio -, insieme con le prime programmazioni didattiche, delle quali cominciammo a vedere l'aspetto tecnico - tanto demonizzato da alcuni, allora e anche oggi - come parte necessaria del progetto culturale, un progetto rivolto a chi dalla scuola era stato fino ad allora escluso e a chi, pur essendo incluso, ne veniva escluso nella sostanza.

Oggi tutto ciò è divenuto senso comune, ma allora il preparare le lezioni nelle forme e nei contenuti, il riconsiderare ogni nostra scelta alla luce dei riscontri che ci venivano dagli allievi non era né senso comune né ordinaria pratica didattica.

Di recente, quando la malattia rendeva molto faticoso a Luciana mantenere, a scuola, il rigore che contrassegnava la quotidianità del suo lavoro, un giorno mi disse: oggi non avevo strutturato il materiale per la lezione, sono andata a braccio, e i ragazzi ne hanno risentito.

Il fatto che Luciana e tutte noi abbiamo saputo evitare di cadere nei due eccessi: o un tecnicismo fine a se stesso e senza pensiero, o una vaghezza teorica senza bussola, lo si deve forse proprio a quella particolare storia culturale in cui noi ci formammo e di cui Luciana costituisce l'espressione esemplare.

Imparare dagli altri e con gli altri. Furono anni meravigliosi, di accordo pieno tra noi. E Luciana, ma non soltanto lei, li ricordava con nostalgia.

Era diventata una insegnante bravissima. È stata una intellettuale in senso pieno: apprezzata e amata dagli allievi e dai suoi colleghi, e via via conosciuta in tutta Italia per i suoi scritti e per i suoi seminari.

Ricordo di Luciana quella sincera tenacia a valorizzare il lato positivo delle cose, anche il più insignificante spiraglio (lei ritornava a distanza di tempo su una frase buttata lì e da noi dimenticata, ma su cui lei, e lei soltanto, aveva continuato a ragionare). Eppure succedeva spesso che Luciana riconoscesse ad altri meriti esagerati, si sentiva in debito con noi quando invece era il contrario.

Qualche volta ci confidavamo i nostri successi: io era alla media Laterza, e con la complicità del preside Loria dicevo ai genitori che l'anno finiva a metà luglio e mi tenevo a scuola i ragazzi per sottrarli al lavoro di garzoni nelle botteghe; dal canto suo, Luciana 'perdeva tempo' (si fa per dire) tenendo a scuola di pomeriggio i ragazzi - quando ciò non era ancora legge, né lavoro retribuito.

Vorrei infine ricordare il ruolo che per Cidi di Bari ha avuto la casa di Luciana.

Il Cidi, sin dalla sua fondazione, aveva una sua sede ufficiale, e accanto a questa c'era la casa dei Brusa, luogo un po' meno ufficiale ma altrettanto ricco di fermenti. Ci si incontrava a casa Brusa - l'appartamento di piazzale Locchi -: libri dappertutto, la macchina da scrivere sempre in funzione, il telefono pure; una casa piccola, dove si veniva accolti e si stava bene come in una reggia. Quella casa la ricordo più della attuale - quando i Brusa si trasferirono lì io ero già a Roma.

Il piccolo tavolo quadrato della cucina dove Luciana mi preparava il caffè e il tavolo tondo del soggiorno: il tavolo delle riunioni. Il giorno del terremoto - era settembre del 1980 - stavamo appunto a quel tavolo, e il tavolo cominciò a oscillare; Luciana era nell'ingresso, al telefono con Anna Brusa, e sentimmo che diceva con calma e malcelata serietà: scusami Anna se adesso ti lascio perché c'è il terremoto.

La somma ironia di Luciana. Solo chi l'ha conosciuta può dire di cosa era fatta quella ironia: uno sguardo, un aggettivo, un intercalare. Mai capace di ferire alcuno. La sua ironia era la forma della accoglienza dell'altro nel suo mondo e nel suo cuore.

In quegli anni quasi tutte le famiglie che mi giravano attorno erano in crisi - compresa la mia. E consideravo l'unione perfetta tra Tonio e Luciana, la cura verso Pier Libero e Violetta, quella attenzione particolare, mai ossessiva, che ha fatto crescere Pier Libero e Violetta come persone autonome e ricche di forti idealità, un miracolo di cui non ho conosciuto l'uguale.

Le doti di Luciana vengono dalla sua educazione familiare, dai suoi genitori straordinari, e Luciana a sua volta ha dato tanto alla sua famiglia - e includo nella famiglia anche noi -. Ci ha regalato la sua innocenza, cioè la sua in-capacità di nuocere.

Concludo ricordando l'amore di Luciana per le piccole cose - per esempio la sua collezione di scatoline -, anche l'affetto per il cane, Rendi. Ho avuto la fortuna di accompagnarmi con Tonio e Luciana quando alle 7 di mattina portavano Rendi alla prima passeggiata, nel campo abbandonato dietro la loro casa, dove Luciana conosceva ogni pianta selvatica.

Rosalba Conserva

(Bari, 11 febbraio 2004)

resoconti

IL FORUM DELLE ASSOCIAZIONI DISCIPLINARI

di Saura Rabuiti

"Clio '92" aderisce al Forum delle associazioni disciplinari della scuola, che è costituito da una quindicina di associazioni che rappresentano gli insegnamenti di Italiano, Storia, Lingua straniera, Geografia, Matematica, Fisica, Chimica, Scienze naturali, Economia, Educazione Tecnica, Artistica e Musicale della scuola italiana.

Per la storia, oltre alla nostra associazione, sono presenti nel Forum anche l'INSMLI, l'IRIS e il LANDIS.

Il Forum si è costituito nel 1997, ai tempi della gestazione della riforma Berlinguer, a partire dalla consapevolezza, come recita il documento fondativo, che le associazioni disciplinari rappresentano "quella parte del mondo della scuola che si è impegnata con maggiore continuità e rigore nell'innovazione didattica, nella diffusione di esperienze, conoscenze e competenze metodologiche, insieme a quella parte del mondo universitario che ha saputo impegnare le proprie competenze scientifiche nella ricerca didattica, in uno sforzo comune con gli insegnanti".

L'intento era proprio quello di offrire alla riforma in elaborazione il contributo delle esperienze e delle competenze, non solo disciplinari, maturato negli anni dalle associazioni; contributo spendibile innanzi tutto nella scrittura delle indicazioni curriculari dei cicli scolastici.

Da qui la necessità, per le diverse associazioni, di concordare alcuni punti essenziali, frutto di una riflessione comune e di un confronto aperto.

Per la cronaca ricordiamo che, ai tempi della riforma Berlinguer - De Mauro, le associazioni non sono state convocate ufficialmente; sono stati convocati invece, in buon numero, esponenti delle associazioni. Nei più recenti e più tristi tempi, il MIUR ha consultato le associazioni per la formulazione di un parere, solo dopo la stesura delle Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati del "primo ciclo" dell'istruzione, con una lettera datata 4 aprile 2003, che poneva scadenze molto strette. Per quanto riguarda poi la scuola secondaria di secondo grado, il MIUR ha avviato una consultazione con le associazioni nella sede di comitati paritetici distinti per ciascuna disciplina. I tempi ancora una volta sono molto stretti e non solo per questo i timori che la consultazione sia solo formale sono altrettanto forti.

In altra parte del Bollettino si dà conto della riflessione che la nostra associazione, che è fra quelle consultate, sta producendo sulla riforma Moratti.

Dal 1997 il Forum, che non ha personalità giuridica, si riunisce periodicamente.

Ha prodotto tre documenti : Il riordino dei cicli scolastici e la modularità dei curricoli" del 24.01.1998; La formazione degli insegnanti" del 06.06.1998; Per una progettazione integrata dei curricoli: dimensioni 'trasversali' dell'educazione del 13.02.1999, pubblicati su diverse riviste.

Ha organizzato tre giornate seminariali tematiche: Quali competenze per i nuovi curricoli?" Bologna, 08.05.1999; Una filosofia per i nuovi curricoli della scuola riformata, Bologna, 06.05.2000; La formazione dei docenti nella scuola dell'autonomia" Bologna, 12.10.2002.

Gli atti delle prime due giornate sono apparsi sugli Annali della Pubblica istruzione.

A novembre del 2003 il Forum ha pubblicato un "libro bianco" che raccoglie i pareri e i commenti delle associazioni, o di responsabili delle associazioni aderenti, sui documenti ministeriali "Indicazioni nazionali" e "Profili educativi" per la scuola primaria e secondaria di primo grado. Si tratta di commenti puntuali, di proposte di emendamento, di valutazioni e di riflessioni "che - come scrive A. Colombo nella prefazione - nascono in ambienti che hanno accumulato un patrimonio prezioso di competenze e di esperienze, che non si trova altrove"; materiali interessanti per tutti coloro che sono interessati alle sorti della scuola italiana.

"Clio '92" è presente con due contributi di I. Mattozzi: *La storia nelle "Indicazioni" ministeriali per la scuola elementare: una questione di metodo*, già apparso in "Cooperazione educativa", n. 5, 2002, e *Pensare la nuova storia da insegnare*, estratto da un articolo pubblicato in "Società e storia", n. 98, 2002.

La pubblicazione, che riflette dunque il dibattito interno alle associazioni, ha lo scopo di dare visibilità al Forum e di contrastare, proponendo riflessioni "esperte", sia le semplificazioni e le vulgate che circolano (articoli, spot televisivi, esternazioni della ministra) che i terribili silenzi dei media, della cultura e delle istituzioni. Per questo intento di controinformazione, (il termine è "vetero" ma la necessità che sottende è attualissima) e data la limitata tiratura in 1000 copie, il Forum ha optato per una gestione strategica della distribuzione privilegiando destinatari massmediatici e istituzionali quali: giornalisti, uffici scolastici regionali, responsabili-scuola dei partiti, riviste della scuola, IRRE, ispettori, membri della commissione Bertagna, pedagogisti ...

Dopo l'ultimo Seminario nazionale del 30 novembre 2004, il Forum, a nome delle associazioni impegnate nei comitati paritetici per gli obiettivi specifici dei licei, ha inviato una lettera, contenente alcune comuni espressioni di disagio ed alcune comuni richieste per una collaborazione fattiva, ai direttori generali degli Ordinamenti e del Personale. Ha costituito inoltre un gruppo di lavoro per l'approfondimento del tema della professionalità e della carriera dei docenti, sulle quali il MIUR sta intervenendo. Il punto di partenza comune delle associazioni disciplinari è che, qualunque soluzione si adotti, dovrebbe essere riconosciuta la competenza acquisita nell'ambito delle associazioni stesse.

segnalazioni bibliografiche

ROBERTO FARNÉ, *ICONOLOGIA DIDATTICA. LE IMMAGINI PER L'EDUCAZIONE: DALL'ORBIS PICTUS A SESAME STREET*, BOLOGNA, ZANICHELLI, 2002

di Saura Rabuiti

L'*Orbis Pictus* di Comenio, il primo "sussidiario" illustrato per l'infanzia, pubblicato nel 1658, e *Sesame Street*, l'educational televisivo per bambini in età prescolare che esiste dal 1969 negli Stati Uniti, sono i due punti di riferimento individuati per riflettere sul percorso compiuto, durante tre secoli, da uno dei caratteri più significativi dell'educazione moderna, quello dei media portatori di iconografie.

L'autore, Roberto Farné, insegna Didattica generale all'Università di Bologna (Facoltà di Scienze motorie) e svolge, presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione, attività di ricerca sul rapporto fra i media e l'educazione e sulla pedagogia del gioco.

La riflessione proposta nel libro viene compiuta nell'ambito di studio e di ricerca denominato "iconologia didattica", che vede lo studio del medium visivo, dell'interpretazione e dei possibili significati dell'immagine, l'iconologia appunto, declinati sullo specifico campo di indagine della didattica. In questo contesto il termine "immagine" è il comune denominatore di una gamma molto ampia e diversificata di repertori visivi e audiovisivi che "si costituiscono come *media* e hanno nella "dimensione iconica" il carattere più significativo rispetto alla comunicazione didattica a cui sono indirizzati. Si tratta di figurine, immagini televisive, film documentari, illustrazioni, fumetti ecc., tutti accomunati da una più o meno esplicita intenzionalità didattica, cioè dal fatto di voler comunicare informazioni e contenuti culturali, o di voler facilitare l'apprendimento di determinate conoscenze, rendere interessante un argomento storico o un concetto scientifico o, più semplicemente, far vedere e riconoscere qualcosa per nominarla e descriverla." (pag. VIII)

Il libro di Farné esamina, in nove capitoli, il lungo itinerario compiuto da tali immagini, utilizzate nel tempo in modo sempre più sistematico e "allargato" all'interno del processo di istruzione e di educazione.

Come si è detto, il libro parte dal XVII secolo, da Comenio che scrive la *Didactica Magna* e "getta le basi del modello di scuola dell'obbligo che si affermerà nella società occidentale. Comenio ... non compie una trattazione filosofica del problema educativo; egli si prefigge lo scopo di definire un metodo che ... sia in grado, se applicato correttamente, di 'insegnare tutto a tutti'. Con ... Comenio la didattica diventa l'asse portante di una pedagogia che si presenta come 'scientifica' a partire dall'oggettività del suo apparato metodologico e tecnico, e che si esercita essenzialmente nella scuola." (pag. 2) Con il già ricordato *Orbis Pictus*, Comenio impiega poi, in maniera sistematica e non casuale, le immagini nel processo di apprendimento.

L'*Orbis Pictus*, come tutti i successivi sussidi esaminati (si tratti di libri di testo illustrati o di fumetti, di abbecedari o di figurine), sono inseriti nel contesto della cultura, del dibattito educativo e della realtà delle tecniche di realizzazione dell'immagine e dell'industria editoriale del tempo e sono esaminati sia dal punto di vista del progetto didattico che esprimono che da quello della specificità del tratto iconico, del "linguaggio visivo" che propongono.

Le 432 pagine indagano, nei primi quattro capitoli, l'ambito scolastico e ci permettono di "incontrare" le tavole dell'*Encyclopédie*; le immagini de "Das Elementarbuch für die Jugend" (Il libro elementare per la gioventù) di Basedow (1770), "una vera e propria enciclopedia pensata per i ragazzi e per un uso scolastico" (pag. 56); quelle del "Bilderbuch für Kinder", letteralmente "libro illustrato per bambini" (1792 - 1830), un'enciclopedia in 12 volumi, "la prima opera per l'infanzia concepita a partire da un'idea di spettacolarità visiva che funziona come dispositivo didattico, anticipando quello che sarà un tratto tipico dei mass-media nella loro declinazione educativa" (pag. 66); i cartelloni di Aporti, (Lombardia, Piemonte e Veneto della prima metà dell'Ottocento) che

venivano appesi alle pareti dell'aula o collocati su appositi piedistalli nella "scuola dell'infanzia"; le immagini de "Il metodo pratico e progressivo per l'insegnamento della lingua italiana, con proposta di una poliantea universale illustrata" (1839), una guida metodologica per l'insegnante con un'antologia illustrata da utilizzare direttamente con gli allievi, scritta da un insegnante elementare, Agostino Fecia; l'"ABC dell'intuizione" di Pestalozzi e i "doni" cioè i materiali elaborati da Fröbel per i bambini del Kindergarten, "il primo tentativo organico di coniugare l'esperienza concreta della manipolazione ludica con una dimensione visiva orientata alla concettualizzazione astratta." (pag. 89); gli abbecedari e i sillabari, "un formidabile supporto extrascolastico all'apprendimento della lettura" (pag. 102), sviluppatasi in una gamma infinita di variazioni; "i libri di immagini" per bambini in età prescolare a proposito dei quali Farné afferma che "l'idea che possano esistere libri che si offrono esclusivamente alla *lettura delle immagini* ... e che i bambini che 'non sanno leggere' possano essere trattati ed educati come autentici lettori, ai quali sono riservati appositi spazi nelle librerie e nelle biblioteche, è uno dei grandi eventi su cui è possibile misurare il cambiamento e il progresso della cultura pedagogica dell'ultimo mezzo secolo." (pag. 118); le immagini dei libri di testo scolastici del regime fascista dai "bassi profili iconografici" (pag. 140) e la "miseria e la nobiltà dell'immagine didattica" (pag. 157) dei libri dell'Italia democratica.

I restanti cinque capitoli sono dedicati all'ambito extrascolastico e ci permettono di "incontrare" le stampe popolari, di soggetto soprattutto religioso ma anche profano (quelle della tipografia Remondini dalla metà del Seicento e quelle della tipografia Pellerin dalla metà del Settecento) a proposito delle quali Farné scrive: "*E' nell'alveo di questa iconografia ... che nel XIX secolo si sviluppa la grande stagione di quella imagerie populaire che troverà nelle illustrazioni dei libri e dei giornali popolari e per ragazzi, nelle figurine e nei giochi, infine nei fumetti i media su cui riversare e adattare i propri repertori.*" (pag. 179 - 180); i mazzi di carte realizzati per l'istruzione e il diletto di Luigi XIV (che aveva sei anni), che "costituiscono una delle prime, più raffinate e interessanti testimonianze di applicazione dell'immagine al gioco didattico." (pag. 182) Le carte avevano come soggetto la mitologia, la geografia, le regine celebri e i re di Francia; i giochi da tavolo (lotto, gioco dell'oca, mercante in fiera, rompicapo figurati ...), che dalla seconda metà del XVII secolo diventano una moda; le 'figurine', che i bambini raccolgono in appositi album e collezionano, considerate da Farné un medium specifico che si esprime sia sul registro didattico che ludico. "*Guardare le figurine significa contemporaneamente toccarle; l'esperienza visiva e quella tattile si sovrappongono l'una all'altra generando una sinergia sensoriale che per il bambino è fonte di piacere e di conoscenze*" (pag. 203); i fumetti, "*l'ultima espressione che può coerentemente essere iscritta nell'universo iconografico delle stampe popolari.*" (pag. 224) "*Dal punto di vista pedagogico, l'immagine è sempre stata una concessione, un sussidio dato sia agli illetterati sia ai bambini (vicini alla condizione di illetterati), per consentire loro di comprendere e apprezzare i contenuti di un testo la cui lettura rappresentava comunque un ostacolo troppo arduo. [...] Con il fumetto ci si trova di fronte a un medium in cui l'immagine costituisce la narrazione*" non rinvia a essa né si limita a evocarla. ... *Ci si trova di fronte a una lettura completamente scomposta rispetto al suo ordine tradizionale, che vedeva non solo il prevalere della lettura sulla figura, ma anche la loro netta separazione...*" (pag. 226)

Farné rileva che "nessuno insegna al bambino a leggere i fumetti" (pag. 233), "*uno strumento 'naturalmente' dotato di potenzialità didattiche*" (pag. 248) e "*utilizzato per insegnare di tutto: dall'educazione stradale a quella sanitaria, dalla storia alle lingue straniere*" (pag. 261) e il pensiero corre, altrettanto naturalmente, alla realtà dell'insegnamento della storia nella nostra scuola; il documentario, ovvero "*qualunque film il cui carattere essenziale è la rappresentazione di ambienti ed eventi colti dal 'vero'*" (pag. 293) e la cui funzione è cognitiva, orientato com'è a informare; il cinema d'animazione, "*un potente supporto alla comunicazione didattica, ogni volta che si pone la necessità di rappresentare in forma visivamente dinamica, con analogie, esempi, metafore, simbolizzazioni, sia fenomeni troppo complessi, sia concetti troppo astratti.*" (pag. 345)

Il libro si chiude con un capitolo su "la TV dell'infanzia" all'interno del quale viene ricostruita la genesi di "Sesame Street", nato dalla interazione delle competenze di esperti dell'educazione infantile, che hanno elaborato l'impianto didattico, e delle competenze degli autori dell'elaborazione creativa e della realizzazione televisiva; un programma "*finalizzato alla ricerca di*

quella schola ludens che da sempre ha rappresentato per la filosofia dell'educazione una delle idee più ricorrenti e stimolanti." (pag. 404)

Il percorso delineato evidenzia che il mondo delle immagini ha trovato fuori dalla scuola il maggior sviluppo e la maggior fruizione. Come non mai oggi, nella nostra società, la formazione di bambine e bambini è largamente intessuta di immagini che accompagnano - condizionano la loro crescita.

La scuola, nel corso della sua storia moderna, ha scoperto le grandi possibilità dell'immagine nel processo di insegnamento/apprendimento, ma il suo rapporto con l'immagine è rimasto contraddittorio, caratterizzato da aperture e da chiusure.

Per Farné *"le immagini scontano una sorta di "peccato originale" ...Guardare le figure (leggere un fumetto, vedere un film o un programma televisivo ecc.) si costituisce innanzitutto come esperienza sensibile che attiva nel soggetto il piacere visivo, trampolino di lancio per la fantasia e l'immaginazione, cioè la capacità (il bisogno) di vedere oltre l'immagine che si vede. La didattica tradizionale non ha dimestichezza col principio del piacere, poiché opera essenzialmente nella sfera del dovere o comunque sui dispositivi dell'insegnamento/apprendimento che, senza essere necessariamente coercitivi, sono comunque non naturali, esterni al bisogno del soggetto." (pag. XI)*

Nel libro, le pagine che hanno a che fare con la storia, o meglio col rapporto immagine/storia, non sono tante. A parte le interessanti ma accidentali informazioni che si possono ricavare su giochi dell'oca (cfr. ad es. pag. 187, 194) o figurine (cfr. ad es. pag. 217, 218) o fumetti ad argomento storico (cfr. ad es. pag. 252, 259), solo un paragrafo del capitolo sui fumetti, "La ricreazione del passato a fumetti" (pp. 269 - 289), si occupa di immagine e storia e lo fa in modo sbilanciato dal punto di vista dell'immagine, considerando quasi esclusivamente le potenzialità manifestate dal/ o negate al 'linguaggio visivo'. Non considera cioè finalità, obiettivi, necessità dell'istruzione storica: sorvola ad esempio sul formidabile ruolo che hanno le immagini nella costruzione di quelle credenze (o convinzioni o misconcezioni che dir si voglia) che la psicologia dell'apprendimento ritiene oggi un filtro potente che ostacola/favorisce il processo di apprendimento.

Per chi è quotidianamente alle prese con problemi di istruzione, il libro è interessante, stimolante e utile per vari motivi. Innanzitutto, perché offre strumenti per una maggiore consapevolezza delle possibilità e dei lati oscuri dell'immagine nonché degli effetti dell'uso e dell'abuso delle immagini nel processo di istruzione. Ma anche, per la ricca e ragionata bibliografia reperibile alla fine di ogni capitolo; per la mole di informazioni storiche che fornisce sui differenti sussidi all'apprendimento legati all'immagine; per l'attenzione ai risultati delle ricerche empiriche sugli effetti dell'immagine; per l'attenzione ai presupposti psicopedagogici dei vari sussidi centrati sulle immagini; per l'attenzione più generale alle conoscenze psicologiche sull'infanzia; per l'esempio che offre di utilizzo di metodologie e risultati afferenti a differenti ambiti di ricerca (pedagogia dei media, letteratura per l'infanzia, psicologia dell'apprendimento, storia dell'illustrazione ...). Per ultimo, ma non da ultimo, perché il libro rende merito al lavoro di un insegnante elementare, Agostino Fecia, *"che, osservando il proprio lavoro didattico e le difficoltà di apprendimento linguistico dei propri allievi, si pone il problema di elaborare delle risposte concrete e verificabili che consentano di migliorare il metodo di insegnamento e le possibilità di apprendimento." (pag. 74)* Agostino Fecia mi sembra proprio un insegnante-ricercatore, insomma un tipico insegnante Clio.

AA.VV. , L'INDUSTRIALIZZAZIONE TRA SARONNO E MALNATE. CINQUE STORIE D'IMPRESA NELLE MEDIE VALLI D'OLONA, AZZATE (VARESE), MACCHIONE EDITORE, 2003

Appunti al margine di un convegno e di un volume sulla storia (locale) dell'industrializzazione tra Saronno e Malnate.

di Ernesto Perillo

Il volume *L'industrializzazione tra Saronno e Malnate. Cinque storie d'impresa nelle media valle dell'Olona* presenta la storia di cinque fabbriche: la Mazzucchelli di Castiglione Olona, la Braghenti di Malriate, la Vita Mayer di Cairate, la SPREA di Venegono Superiore, la Ceramica di Cislago. Le prime due ancora attive, le ultime tre non più esistenti.

L'interesse del lavoro avviato dalla rete di scuole è dato da una serie di elementi che provo a riassumere:

- la scelta del tema: il processo di industrializzazione particolarmente significativo e importante in una regione come la Lombardia e nel territorio preso in considerazione dall'indagine; una trasformazione che è alla base del mondo che ancor oggi conosciamo, che ne ha modellato profondamente assetti produttivi, ambientali, urbanistici, sociali e culturali;
- la scelta della scala di osservazione: come ha ricordato Aldo Carera nel suo intervento al convegno di Tradate, "la dimensione spaziale la decidono gli storici e le ipotesi di ricerca". Mi sembra che questa osservazione valga anche per la ricerca didattica. Se vogliamo far comprendere ai nostri allievi la complessità dei cambiamenti avvenuti, i tempi, le velocità, le modalità, i soggetti e gli attori dell'industrializzazione non possiamo accontentarci delle pagine del manuale. Nel caso specifico, si sono rivelati inadeguati i tradizionali contenitori amministrativi (comune, provincia, regione) incapaci di rispettare le caratteristiche geo-ambientali e le vocazioni economiche di un territorio, e si è individuato nella media valle dell'Olona un'area con una sua identità che la distingue dagli altri territori circostanti;
- lo studio di caso come strategia di ricostruzione del passato. Credo si sia ancora poco riflettuto sulla importanza di questa modalità di approccio al passato. Essa consente di approfondire da una parte la conoscenza di un singolo oggetto, ben individuato e circoscritto nello spazio e nel tempo e dall'altra quella del contesto di riferimento a cui il "caso" viene connesso, perché possa acquisire il suo significato e la sua prospettiva. La vicenda, ad esempio, de *La società di produzione di resine e affini* di Venegono Superiore è "caso" di un fenomeno più generale (il processo di industrializzazione lombardo) e il suo studio (insieme a quello del contesto) possono contribuire a meglio conoscere entrambi;
- il rapporto generale e particolare. Come osserva Daniela Franchetti nella sua Introduzione il passaggio dalla modernità pesante a quella liquida non significa automaticamente il declino dell'industria, la fine della fabbrica, addirittura la fine del lavoro. Il caso varesino le storie delle cinque imprese considerate dimostrano che la realtà è più complessa, che accanto ad alcune grandi aziende, operano diverse imprese di medie e piccole dimensioni, che i processi di ristrutturazione sono selettivi, mobili, invasivi di assetti, configurazioni e scenari che non possono essere solo quelli della realtà produttiva in senso stretto, ma che hanno ripercussioni sull'intera rete di relazioni di un territorio;
- il lavoro dei docenti coinvolti nel progetto che hanno realizzato una vera e propria attività di ricerca storiografica a scala locale, ricostruendo o costruendo conoscenze e informazioni sulla storia delle imprese oggetto di analisi. Peccato che il libro testimoni solo il risultato concluso di questo lavoro, presentando i testi che organizzano e

sistematizzano le conoscenze dei cinque casi di impresa. Non è possibile quindi comprendere il processo che ha portato i docenti alla costruzione delle conoscenze sul passato locale. Sarebbe credo molto interessante la ricostruzione della scelta dei temi, degli ambiti, delle questioni da affrontare; dei bisogni conoscitivi che la ricerca sul campo ha evidenziato, accanto alle motivazioni affettive, personali e soggettive; delle operazioni compiute sulle fonti, sui testi storiografici, con i testimoni; delle domande di partenza, delle nuove domande in itinere e di quelle nate alla conclusione del lavoro; delle difficoltà e anche dei fallimenti (se ci sono stati) e delle strategie per superarli; delle conferme o sconfirme di punti di vista, idee generali, convinzioni sul processo di industrializzazione; delle modalità di costruire la rappresentazione attraverso il discorso dei risultati delle ricerche svolte;

- la collaborazione con l'università e la ricerca scientifica. La ricerca dei docenti è stata guidata e aiutata da storici che hanno messo a disposizione conoscenze, ipotesi e indicazioni di lavoro, competenze. Un sostegno e una guida decisive per la qualità delle proposte didattiche che si intendono costruire. Fare ricerca storica con e per gli studenti non vuol dire abbassare il livello delle operazioni e dei percorsi sul passato che si intende realizzare con le classi. Al contrario, significa saper individuare le proposte che siano adeguate sia sul piano della significatività storiografica (scelta dei temi e della loro articolazione, scelta delle scale di osservazione, delle fonti e dei testi storiografici, delle questioni e delle domande importanti, confronto di modelli di spiegazione, rapporto con le dimensioni più ampie e i contesti di riferimento), sia in rapporto ai processi di apprendimento degli studenti, sapendo misurare complessità, sviluppo delle conoscenze e delle competenze, motivazione, consapevolezza e operatività;
- la dimensione di rete. Le proposte didattiche riguardano i diversi ordini di scuola. Come a dire che il tema dello sviluppo industriale di un territorio attraverso il metodo dello studio di caso consente la progettazione di itinerari di ricerca differenziati in ragione di motivazioni, competenze e padronanza di strumenti concettuali e operativi degli studenti di differenti fasce scolari.

Osservazioni

Le seguenti due figure sintetizzano la struttura temporale e tematica dei percorsi presentati nel volume.

L'INDUSTRIALIZZAZIONE TRA SARONNO E MALNATE

Fig.1 Arco temporale considerato dai cinque studi di caso

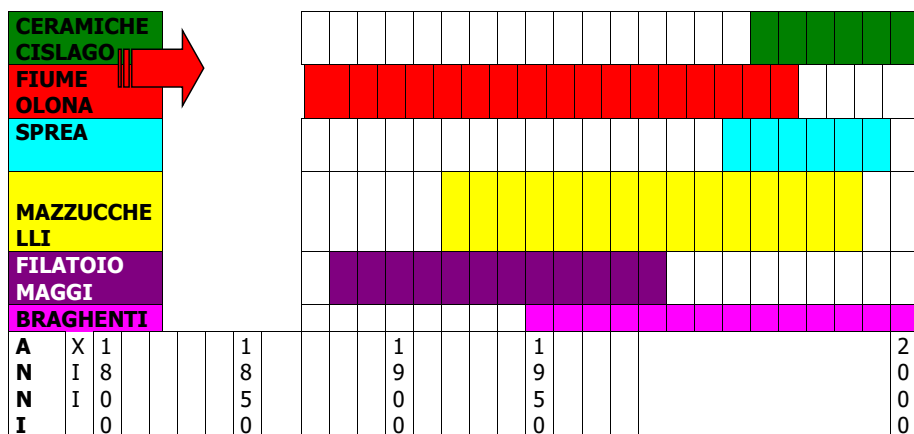


Fig. 2 Tematizzazioni dei cinque moduli

CLASSE	TITOLO DEL MODULO	FOCUS TEMATICO
Scuola superiore ?	Frammenti di rivoluzione industriale	quale?
2° ciclo sc. el. 1° media	Il fiume Olona	Insedimenti nella valle Olona (descrizione di quadri di civiltà?)
Biennio superiore	Il caso della S.P.R.E.A.	Relazione tra il processo di industrializzazione e le trasformazioni ambientali, sociali e della vita quotidiana. Costruzione di un modello di spiegazione
III media	La MAZZUCCHELLI 1849 S.P.A.	Molteplici temi (figure imprenditoriali; rapporto fabbrica-territorio; strade e ferrovie; innovazioni tecnologiche; scuola aziendale; globalizzazione/ristrutturazione/occupazione)
IV- V elementare	Dalla bachicoltura alla nascita e allo sviluppo dell'industria tessile nella zona di Malnate	Le trasformazioni dell'industria tessile tra Ottocento e Novecento

La progettazione dei moduli didattici in molti casi è solo abbozzata. Sarebbe importante, visto l'imponente lavoro di ricerca effettuato dai docenti stessi e la massa di risorse documentali a disposizione, continuare il lavoro di progettazione didattica per sfruttare al meglio le potenzialità dei percorsi di ricerca storico-didattica.

In particolare:

1. curare la scelta del *tema e dell'articolazione tematica*. Che cosa realmente si vuole e si può conoscere della storia di una impresa? Quali gli aspetti da privilegiare, tenendo conto anche delle caratteristiche cognitive e affettive degli studenti destinatari delle proposte? Quali da abbandonare o lasciare in secondo piano? Come sfruttare il materiale a disposizione per coinvolgere gli studenti nelle operazioni di costruzione della conoscenza?
2. Abbandonare la pretesa di ripercorre su *scala locale* la storia generale con le sue canoniche scansioni e successioni di civiltà e di temi. La legittimità della scala locale nella didattica sta nella possibilità di far scoprire agli studenti altre dimensioni del passato, di consentire loro di entrare nel laboratorio dello storico, di sperimentare il gioco della interrogazione/ricerca/scoperta/costruzione di conoscenze sul passato, di mettere in discussione le generalizzazioni e di misurarne il grado di validità e di affidabilità.
3. Precisare bene *quali sono le conoscenze e le competenze storiche* che i percorsi sono in grado di far guadagnare agli studenti. Senza voler circoscrivere alla sola dimensione storica la ricchezza e la complessità della realtà industriale e produttiva, la articolazione di un territorio, la trama di relazioni, piani, aspetti, non bisogna tuttavia perdere di vista il plus valore di intelligenza sulla realtà indagata che un determinato sapere consente. Non per escludere altre letture e altri sguardi, ma al contrario per esplorare e confrontare specificità di linguaggi, categorie e strumenti di analisi, ipotesi interpretative.
4. Indispensabile mi pare infine tenere sempre presente che lo studio di caso, la scala locale, le vicende di un singolo imprenditore, di una singola azienda di uno specifico territorio stanno sempre dentro *contesti e processi più ampi*. Che questo nesso e questa relazione sono decisivi per la più ricca e approfondita comprensione sia dell'uno che dell'altro piano. La scala locale diventa decisiva per attrezzare gli studenti a comprendere "dal di dentro" le modalità di costruzione delle generalizzazioni e dei modelli da parte degli storici.

In conclusione, un lavoro di ricerca per l'insegnamento e l'apprendimento della storia certamente interessante e significativo che merita di essere continuato e approfondito sul versante della mediazione didattica.

Il convegno

Il prof. Aldo Carera (Università Cattolica di Milano) ha dissertato sul tema: «Spazi e attori dello sviluppo economico: la Lombardia contemporanea».

Le ricerche dei docenti autori del testo *L'industrializzazione tra Saronno e Malnate* hanno messo in luce ancora una volta la straordinaria complessità dei fattori che sottostanno allo sviluppo economico di un territorio come quello analizzato: le acque come motore dello sviluppo, la ricerca delle materie prime, il ruolo degli imprenditori e delle loro interazioni sociali, l'importanza delle appartenenze culturali testimoniata dalla presenza significativa della comunità ebraica.

Resta problematica la definizione della dimensione spaziale nella quale collocare lo studio di un fenomeno come quello dell'industrializzazione. Difficile privilegiare la dimensione dei distretti. L'accorpamento dato in base alle specializzazioni produttive o alla comune spinta all'innovazione tecnologica difficilmente consente un'analisi approfondita sul piano storico. Chiunque si sia occupato di storia delle imprese conosce la difficoltà di studiarne il presente e quindi di reperire materiali sul passato. La dimensione provinciale d'altro canto non può essere utile al nostro fine, data la natura convenzionale e statistica di questo tipo di suddivisione amministrativa. I tempi della storia economica, si sa, coincidono raramente con quelli della storia politico-amministrativa.

La scala spaziale corretta per lo studio dello sviluppo economico è invece quella regionale. La regione ha anch'essa una identità a mezz'aria, non è uno spazio di facile definizione. Il caso della Lombardia è paradigmatico. Vi si possono distinguere regioni geografiche, regioni storiche e tante subrealtà. Sul capoluogo, Milano, gravitano anche il Canton Ticino e Piacenza, mentre Mantova è centrata su altre realtà regionali. Ma è solo in una dimensione più ampia di quella costituita dalla

provincia che si può cogliere la complessità delle relazioni che intrecciandosi costituiscono la base dello sviluppo economico. Lo sviluppo infatti ha bisogno di una massa critica, di un tessuto in grado di realizzare economie, di un circuito sempre vivo di conoscenze e tecnologie. Se vi sono questi requisiti, le regioni possono progredire anche durante congiunture nazionali o internazionali problematiche.

In questo spazio interagiscono gli attori, i diversi soggetti che vi operano, imprenditori, lavoratori, amministratori che insieme stabiliscono le regole della loro interazione. Sono molteplici gli esempi di imprese che non sono riuscite a sopravvivere al di fuori del loro contesto originario perché certe specificità territoriali sono insostituibili, anche nel mondo globalizzato.

Certamente nel successo di un progetto imprenditoriale vi sono variabili non prevedibili, anche di natura non economica, come la casualità.

Ultima ma attualissima questione, quella del rapporto tra centro e periferia. Come sosteneva Giovanni Maroni: «La storia delle grandi democrazie e di tutti gli stati contemporanei mostra che il principale equilibrio di governo è affidato ad un rapporto di conflitto o cooperazione fra un centro forte e una periferia altrettanto forte. E come il centro non è forte solo perché c'è un governo che funziona, così la periferia non è forte perché vi sono governi locali funzionanti. Sono le dinamiche sociali e civili che devono essere forti, e lo sono quando possono contare su una molteplicità articolata e coerente di forze, di soggetti, di istituti che nella diversità e nella differenziazione riescono a convergere verso fini in qualche modo comuni». Questo sistema di lealtà reciproche è il motivo per cui le forti tensioni causate dai radicali cambiamenti sul piano socio-economico non possono mettere in crisi il modello di sviluppo di una realtà regionale solida.

La relazione del prof. Renzo Paolo Corritore ha trattato il tema: "Problemi di scala: l'industrializzazione nella media valle dell'Olona".

La riflessione del relatore parte dalla difficoltà di definire il concetto di storia locale, in un contesto culturale come quello contemporaneo in cui è la storia stessa come disciplina a vivere una crisi sul piano ontologico. La scuola, di riflesso, è molto sensibile a questa problematicità, legata soprattutto alla diversa esperienza del tempo che i giovani hanno rispetto al tempo storico. Il tempo dei giovani è un presente assoluto. Di conseguenza è in crisi la capacità di progettare il futuro delle nuove generazioni, di pensarsi nel tempo.

Lo spazio e la sua definizione ottimale per procedere allo studio delle questioni legate allo sviluppo economico sono da mettere in relazione con i tempi e le durate. La dimensione metropolitana che fa di Milano letteralmente la "città madre" rispetto al territorio circostante è di lunghissimo periodo. Lo dimostra soprattutto la storia ecclesiastica: la diocesi di Milano, una delle più grandi del mondo, è stata all'origine di successive strutturazioni del territorio.

Studiando uno dei casi delle cinque imprese analizzate nel volume, apprendiamo che nel 1852 l'imprenditore venegonese Santino Mazzucchelli pensò di portare nel capoluogo il suo laboratorio per la produzione di pettini e prodotti in osso, ma poi decise di ritornare nella Valle dell'Olona. Lo scambio tra la dimensione locale e quella metropolitana sono dunque state fondamentali per il successo dell'impresa. Una dimensione distrettuale come quella individuata da uno studio del geografo Giacomo Corna Pellegrini, denominata Media valle dell'Olona, delinea un'area più ampia rispetto a quella costituita dalle singole comunità, dove si intrecciano relazioni economiche ed umane di varia intensità. Un distretto di questo tipo si può studiare nella sua evoluzione economica attraverso fonti quantitative e qualitative. Può accadere che tali fonti non siano concordi tra loro e che si debbano intrecciare dialetticamente. Lo studio della demografia, ad esempio, dimostra come questo distretto fosse tra i più popolosi dell'attuale provincia di Varese già nell'età della Restaurazione. La sua caratterizzazione era quella di distretto urbano e rurale, con una tradizione di emigrazione stagionale, capace quindi di integrare nella dimensione locale gli spazi esterni. Solo a partire dagli anni Cinquanta del XIX secolo una serie di eventi imprevedibili come le malattie del baco e della vite spinsero lontano definitivamente molti lavoratori. Le risorse locali non erano più in grado di far fronte alla crescita demografica.

Come si è cercato di esemplificare, lo studio della storia locale dunque può consentire di vedere l'interazione dei soggetti e delle dinamiche economiche meglio della storia su più ampia scala.

B. BERTONCIN-A.N. SALAH (A CURA DI), LA STORIA DELL'ALTRO. ISRAELIANI E PALESTINESI, FORLÌ, EDITRICE UNA CITTÀ, 2003

di Ernesto Perillo

Tra le mani ho un piccolo libro, un libretto composto da meno di 150 pagine.

Ecco il titolo: La storia dell'altro. Israeliani e palestinesi.¹

Di che si tratta?

Settecento ragazzi e dodici insegnanti delle superiori (sei israeliani e sei palestinesi) hanno scritto insieme un libro di storia, della loro storia.

Com'è fatta questa storia?

Con pazienza e fatica hanno costruito un racconto parallelo che corre sulle due facciate di ogni pagina, a sinistra la versione israeliana, a destra quella palestinese.

Hanno scelto di raccontare tre momenti significativi di questa storia:

- la dichiarazione Balfour, il ministro degli esteri britannico che dichiarò nel 1917 il pieno appoggio del suo paese al progetto sionista di creazione di un focolare nazionale per il popolo ebraico in Palestina;
- la guerra del 1948 (per gli uni guerra di indipendenza; per gli altri, l'anno della catastrofe);
- l'Intifada che dal 9 dicembre 1987 ha scosso i territori occupati.

Alla fine dei racconti un breve glossario spiega e puntualizza il significato di parole, concetti e termini impiegati nel testo. Segue, poi, una nota bibliografica.

“A partire dal mese di dicembre del 2002, questo gruppo di docenti ha adottato questo manuale nel proprio istituto, insegnando agli studenti delle prime due classi delle superiori le due versioni della storia, quella israeliana e quella palestinese. Al centro di ogni pagina è stato lasciato uno spazio bianco che separa la storia nella versione israeliana da quella palestinese, in modo da consentire a maestri e allievi di scriverci le proprie osservazioni.”²

Il progetto parte da alcuni presupposti importanti:

- la consapevolezza della funzione ideologica, di indottrinamento e di costruzione del consenso della storia e dei manuali di storia, in particolare in tempo di guerra e di ostilità;
- il ruolo che possono svolgere i docenti, la scuola e i testi scolastici nel processo di costruzione della pace;
- l'impossibilità di costruire (almeno per il momento) un discorso comune, una narrazione condivisa, del passato;
- la consapevolezza che ogni prospettiva, ogni sguardo è soggettivo e situato e che la costruzione di una convivenza pacifica passa anche attraverso la conoscenza del punto di vista dell'altro e della messa in discussione del proprio.

La scelta fatta dagli autori è certamente rilevante e ha un fortissimo significato politico. Mi sembra interessante anche da un punto di vista di metodo e di possibile approccio a quelli che Robert Stradling chiama “le questioni controverse (polémiques) e sensibili” nel suo volume “*Enseigner l'histoire de l'Europe du 20 siècle*”.

Che cosa intende Stradling per questioni controverse e sensibili?

“In un certo senso, una gran parte di quanto si insegna in storia è controverso, c'è disaccordo su quanto è accaduto, sulle cause, sul significato. A volte queste dispute sono solo confinate nel dibattito universitario: due storici o due scuole di pensiero interpretano le stessi fonti in modo differente. Altre volte, le questioni dividono i gruppi, le società nel loro insieme o paesi confinanti.

Per richiedere il libro (che costa 12 euro) consultare il sito www.unacitta.it

² Dalla introduzione del libro a cura di Dan Bar-On, Sami Adwan, Adnan Musallam, Eyal Navek.

Le questioni possono essere le seguenti: che cosa è accaduto? perché? chi ha iniziato? chi sta agendo in conformità con il diritto? chi ha migliori ragioni da far valere? chi ha scelto le fonti o le prove con più cura e maggior scrupolo?³

Quello proposto da *La storia dell'altro* mi sembra un buon esempio per procedere, e non solo come risultato ma anche come processo (immagino la fatica, le discussioni, le negoziazioni necessarie per elaborare insieme il progetto del libro e per realizzarlo, le domande che ciascuno si sarà fatto a partire dalla lettura del racconto differente dal proprio).

Nella prefazione al libro lo storico francese Pierre Vidal-Naquet ricorda che "c'è in ogni storia nazionale qualcosa di irrimediabilmente soggettivo (...). Per i Palestinesi, questa storia è quella di una conquista di cui sono state vittime, di una doppia espulsione, quella del 1948 e quella del 1967 (...). Per gli Israeliani, non si tratta di una conquista, ma di un ritorno."

E poco oltre, sottolinea il rischio della storia di sfociare nel mito: "se la colonizzazione come "ritorno" rientra nel campo del mito, che dire della definizione del "Muro occidentale" detto Muro del pianto, come appartenente alla moschea Al Aqsa e atto a commemorare non il Tempio ma il volo del profeta Maometto sulla giumenta Baraq?".

Il libro consente di osservare il tasso di soggettività, di mitizzazione, di costruzione identitaria legata alla narrazione del proprio passato e del proprio punto di vista, rifiutando di presentare un racconto neutro e super partes e accettando fino in fondo la "parzialità" e la verità solo parziale della propria ricostruzione.

Straordinaria mi pare l'idea delle pagine bianche. Come dire che forse è possibile scrivere un altro libro: quello che docenti e studenti sapranno pensare a partire dalle narrazioni parallele.

³ Robert Stradling, *Enseigner l'histoire de l'Europe du 20^e siècle*, Editions du Conseil d'Europe, Strasbourg, 2001, p. 107.

**J. LE GOFF, ALLA RICERCA DEL MEDIOEVO, LATERZA, COLLANA : I ROBINSON /
LETTURE, BARI, 2003**

**J. LE GOFF, I.C. SCHMITT (A CURA DI), DIZIONARIO DELL'OCCIDENTE MEDIEVALE.
TEMI E PERCORSI, VOL. I VOCI ALDILÀ - LAVORO., EINAUDI, TORINO, 2003**

di Giulio Ghidotti

Mi sono imbattuto in questi due libri a seguito di alcune considerazioni emerse durante un lavoro sul curricolo verticale di storia con alcune insegnanti di scuola media superiore, nel tentativo di focalizzare il significato del nesso presente-passato-presente nella storiografia e nella didattica unitamente al rapporto vissuto individuale- apprendimento della storia, al fine di strutturare per temi e problemi un modulo didattico sul Feudalesimo, attraverso la costruzione di conoscenze-sfondo, conoscenze-cornici e conoscenze-figure.

In realtà in libreria, nel labirinto delle pile dei volumi, ad attirare la mia attenzione su "**Alla ricerca del Medioevo**" (di cui non immaginavo l'esistenza) è stata la sua sovrapposizione con un particolare del pavimento della chiesa Santa Maria Assunta a Torcello: un mosaico di mattonelle di marmi policromi alternate a mosaici quadrangolari, della stessa grandezza delle mattonelle, col perimetro di tessere nere in contrasto col bianco delle tessere dell'area interna e al centro un'altra tessera a richiamare quelle del perimetro.

Raffigurazione più o meno consapevole di un modello di organizzazione delle conoscenze ?

Attratto dalla grafica, incuriosito dal titolo in rapporto al nome dell'autore, nell'aprire il libro mi sono trovato a scorrere questo incipit:

**DIVENTARE
MEDIEVISTA**

Nell'anno 1194, nella vasta foresta che ammantava "quasi interamente le colline e le vallate tra Sheffield e la ridente città di Doncaster" due uomini stanno conversando: Gurth il porcaio e Wamba il buffone. Sono i primi personaggi che incontra il lettore di Ivanhoe (1819). E' un paesaggio di sogno. Walter Scott si compiace nella descrizione: "Il sole rischiarava con i suoi ultimi raggi una ridente e verde radura (...) centinaia di querce dalle larghe cime, tronchi compatti, vaste chiome, che forse avevano assistito all'imponente marcia dei soldati romani, distendevano i loro rami nodosi sopra un grazioso tappeto d'erba ...".

Fu proprio così che nel 1936 ho scoperto il Medioevo. Avevo dodici anni, vivevo a Tolone dove mio padre insegnava inglese.

Come la scoperta del Medioevo sia per Le Goff ricerca e costruzione del "suo Medioevo" lo evidenzia l'andamento complessivo di questo libro strutturato in forma di colloquio con Jean-Maurice de Montremy. Infatti le domande, anche se ridotte al minimo, permettono allo storico di catturare attenzione e interesse del lettore con un discorrere ampio e dal ritmo ammaliante sia quando parla del suo mestiere di storico (in particolare nei capitoli: **Diventare medievista. Medioevo oscuro, Medioevo chiaro: luoghi comuni. Una rivoluzione: il libro. Un problema: le fonti. Un lungo medioevo. Il concetto di «Rinascimento». Un millennio e i suoi periodi. 1215: IV Concilio Lateranense, un passaggio decisivo.**), sia quando sintetizza gli esiti conoscitivi di questa sua avventura scientifica (soprattutto in **Mercanti, banchieri e intellettuali. L'invenzione dell'economia. Un altro spazio: il pensiero. Francesco d'Assisi. Mendicanti nella città. Una civiltà**

prende corpo. *La discesa del Cielo sulla Terra. Inferno, purgatorio, paradiso. Europa o Occidente? La feudalità. Il prestigio del diritto. Così in terra come in cielo. L'umanesimo medievale. Eretici, ebrei, esclusi... Angeli e demoni. Quando Maria protegge. La «buona morte».*

Si tratta così, di un Le Goff che argomenta le ragioni della propria originale periodizzazione ("il lungo medioevo") o dell'approssimazione spaziale dell'"Occidente medievale"; che precisa il significato e l'impiego di tutta una serie di concetti interpretativi vecchi e nuovi, che esplicita problemi storiografici, prima ancora o contestualmente alla raffigurazione del "suo Medioevo".

Non solo. Infatti il brano precedente continua alcune righe più avanti, riprendendo il rapporto tra il suo vissuto e la sua attività di ricerca.

Leggendo Walter Scott, poi, non ebbi più dubbi: la storia confermava la sua presa su di me, assumendo i contorni del Medioevo. Un Medioevo in una scenografia avvincente: la foresta naturalmente, poi il castello (...); e forse ancor di più il torneo di Ashby, con tutti i suoi padiglioni, le sue tende, il suo tumulto (...) in cui si confondono popolo minuto, mercanti, nobili e dame, cavalieri, monaci, preti. Non pretendo certo di aver scoperto a quella tenera età l'importanza della civiltà materiale; tantomeno che il mio amore per Ivanhoe riflettesse un atteggiamento critico sui programmi scolastici (...).

Nell'immediato, quella lettura ebbe una conseguenza imprevista. Commosso dalle pene che i Normanni infliggono agli ebrei, in particolare alle prove sopportate dalla bella Rebecca (...), ho subito voluto partecipare alla lotta contro l'antisemitismo e il razzismo. (...).

A distanza, questo aneddoto mi sembra rivelatore. Lo studio del Medioevo, nella mia vita, ha sempre provocato degli "effetti di ritorno". Spesso è dopo aver affrontato un qualche tema della storia o della cultura medievale che mi sono posto in modo differente davanti ai problemi di oggi: problemi gravi, come la guerra o la violenza; ma anche apparentemente più superficiali, come la cucina. (...) Il Medioevo certo non mi ha mai rivelato delle soluzioni per i nostri tempi (...) mi ha formato quale uomo impegnato nel XX secolo e poi nel XXI (...)

Le Goff svela e valorizza quindi una mutua ricorsività: quella tra l'attività dello storico che, dal suo presente, contribuisce a mutare la visione collettiva del Medioevo, con quella di un Medioevo rivisitato che contribuisce a mutare la personale visione del presente e del futuro dello storico, in questo caso dell'Europa. La consapevolezza di questa reciprocità, si manifesta lungo tutto quest'opera ed è ripresa nell'**Epilogo**, non solo come approdo ma anche come rilancio della ricerca stessa.

(...) la storia si chiarisce solo nella lunga durata. Ho capito anche quanto uno storico di un'epoca non possa comprenderla se non in movimento di scambio continuo con il presente. (...) Il mio Medioevo si è formato attraverso una riflessione congiunta sul passato, il presente e l'avvenire. Anche se talvolta l'esotismo medievale è stato un rifugio, è soprattutto come strumento di migliore comprensione del presente, in quanto fonte ricca e solida di questo presente, che il suo studio mi ha arrecato un nutrimento prezioso. (...).

Come è possibile far convivere l'uguale e il diverso? Una civiltà è sempre in movimento. Quando dà vita ad un'altra civiltà, e che cosa le lascia in eredità? Attualmente mi sforzo di seguire e definire questo lungo parto in una riflessione sul ruolo del Medioevo nella costruzione dell'Europa.

Motivi certo non nuovi per coloro che praticano assiduamente l'orizzonte Clio'92 e in particolare le elaborazioni di Ivo Mattozzi, ma non per questo un libro meno interessante o meno ricco di spunti per quanti sono impegnati nella didattica, ad andare oltre la solita storia.

Sono altresì motivi e spunti che si ritrovano anche nel secondo volume oggetto di questa segnalazione, cioè nel **Dizionario dell'Occidente medievale. Temi e percorsi**, primo dei due volumi dell'edizione italiana (a cura di G. Sergi e P. Cancian, L. Provero, M. Vallerani) del *Dictionnaire raisonné de l'Occident médiéval* pubblicato da Fayard nel 1999, (l'uscita del secondo è prevista nella prossima primavera). La presentazione all'edizione italiana di G.Sergi ne segnala il senso.

(...) quest'opera, (...) non ha ambizioni enciclopediche ma ne ha altre in certo senso superiori: proporsi a una vera lettura, far prevalere i problemi sulle nozioni, introdurre a un mondo - il Medioevo europeo - dai limiti cronologici incerti (un millennio non ben confinato né all'inizio né alla fine), eppure assunto nella nostra cultura al ruolo di dimensione del pensiero e di quadro dell'azione umana. Il sottotitolo dell'edizione italiana (Temi e percorsi) esplicita lo scopo dei curatori: invitare a letture soggettive - con i più vari punti d'attacco - e proporre connessioni che possono essere sia quelle suggerite al termine di ogni voce, sia altre, nate dagli interrogativi di chi voglia passare dalla curiosità alla sistematicità, da una singola risposta alla conoscenza del contesto.

Un'impostazione che fa pensare all'uso dei materiali di questo volume come riferimenti per una didattica della storia che concepisca questa disciplina come consapevole processo di costruzione della conoscenza e l'apprendimento come approccio alla storia "in formati diversi": per quadri di civiltà; storia per processi di trasformazione; storia per temi e problemi; storie a diverse scale spaziali; storia come descrizione di assetti e situazioni.

Si evince questo possibile utilizzo sia dalle voci, sia dall'autorevolezza e dalla rappresentatività scientifiche dei rispettivi curatori: *Aldilà* di J. Le Goff, *Alimentazione* di M. Montanari, *Amor cortese* di D. Régnier-Bohler, *Angeli* di P. Faure, *Animali* di R. Delort, *Artigiani* di P. Braunstein, *Assemblee* di H. Millet, *Bibbia* di G. Lobrichon, *Bisanzio e l'Occidente* di M. Balard e A. Ducellier, *Bisanzio vista dall'Occidente* di M. Balard, *Caccia* di A. Guerreau, *Castello* di J.M. Pesez, *Cattedrale* di A. Erlande-Brandenburg, *Cavalleria* di J. Flori, *Centro/periferia* di J. Le Goff, *Chierici e laici* di J.C.Schmitt, *Chiesa e papato* di G. Arnaldi, *Città* di J. Le Goff, *Corpo e anima* di J.C. Schmitt, *Corte* di B.Guenée, *Diavolo* di J. Baschet, *Dio* di J.C. Schmitt, *Diritto/i* di J. Chiffolleau, *Ebrei* di M. Kriegel, *Eresia* di M. Zerner, *Escatologia e millenarismo* di B. Töpfer, *Età della vita* di A. Paravicini Bagliani, *Fede* di A. Boureau, *Feudalesimo* di A. Guerreau, *Flagelli* di J. Berlioz, *Gerusalemme e le crociate* di J. Flori, *Gilda* di O.G. Oexle, *Gioco* di J.M. Mehl, *Giustizia e pace* di C. Gauvard, *Guerra e crociata* di F. Cardini, *Immagini* di J.C. Schmitt, *Impero* di M. Parisse, *Individuo* di A.J. Gurevic, *Islam* di P. Guichard, *Lavoro* di J. Le Goff.

Un'opera quindi da prendere in considerazione soprattutto stando agli intenti programmatici espressi dai due curatori del volume nella prefazione:

Nell'ispirazione generale di quest'opera facciamo riferimento, a Marc Bloch, uno dei fondatori della scuola delle "Annales", (...), il lettore ritroverà qui più di una suggestione proveniente da quella corrente storica; l'attenzione alla "storia-problema(...)" cioè nel porre domande più che nel cercare "fatti"; una disposizione mentale in termini di struttura, di relazioni e non di oggetti isolati, senza per questo rinunciare né alla storia degli avvenimenti (a condizione di coglierli nel loro vero contesto), né al racconto storico (a condizione di chiarire la statuto dell'intreccio costruito dallo storico), né alla biografia (se permette di ripensare ai rapporti fra individuo e società in una fase determinata). (...), un inserimento dei fenomeni tanto nella complessità del sociale quanto nella lunga durata; una comprensione del passato alla luce del presente e viceversa; infine la convinzione che la storia abbia tutto da guadagnare nel confrontarsi con altre discipline, e specialmente con le altre scienze sociali (...)

Indicazione più o meno consapevole di un modello di organizzazione delle conoscenze anche nella storia scolastica? ...

spigolature

L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA IN FRANCIA NELLA SCUOLA SECONDARIA

di Charles Victor Langlois et Charles Seignobos

Le pagine, tradotte da **Mario Pilosu**, corrispondono all' Appendice 1 del libro **LANGLOIS (C.V.), SEIGNOBOS (C.), Introduction aux études historiques, 1898, riedito con la prefazione di Madeleine Reberieux, Éd. Kimé, Parigi, 1992.**

È straordinaria la lucidità d'analisi e di proposte che i maestri di metodologia di un secolo fa seppero pensare su problemi dell'insegnamento ancora attuali. Che storici e insegnanti di oggi possano apprendere qualcosa dalla lettura?

I. L'insegnamento della storia è un nuovo arrivato nell'istruzione secondaria. Un tempo si insegnava la storia ai figli dei re o dei grandi personaggi, per prepararli all'arte del governo, secondo la tradizione antica; ma era una scienza sacra, riservata ai futuri padroni dello Stato, una scienza per i principi, non una scienza per i sudditi. Le scuole secondarie organizzate a partire dal XVI secolo, religiose o laiche, cattoliche o protestanti, non fecero entrare la storia nel loro piano di studi oppure la introdussero solamente come un'appendice delle lingue classiche. In Francia era la tradizione dei Gesuiti, ripresa per l'Università da Napoleone.

La storia fu introdotta nell'insegnamento secondario solamente nel XIX secolo, sotto la spinta dell'opinione pubblica; pur se nei piani di studio in Francia ha conquistato un ruolo più importante che nei paesi inglesi o in Germania, rimase una materia secondaria, alla quale non è stato assegnato un corso d'insegnamento (come invece alla filosofia), e talvolta nemmeno un professore specifico, e che non conta quasi nulla negli esami.

L'insegnamento della storia ha risentito per lungo tempo delle sue origini. Imposto dall'alto ad un personale educato esclusivamente allo studio della letteratura, non poteva trovare posto nel sistema dell'insegnamento classico, basato sullo studio delle forme, indifferente alla conoscenza dei fatti sociali. Si insegnava la storia perché il programma lo richiedeva; ma questo programma, unica ragion d'essere e padrone assoluto dell'insegnamento, restava pur sempre un accidente, mutevole a seconda delle preferenze e persino degli studi personali dei suoi estensori. La storia faceva parte delle buone abitudini mondane; vi sono, si diceva, nomi e fatti "che non è permesso ignorare"; ma ciò che non era permesso ignorare variava molto, a partire dai nomi dei re merovingi e dalle battaglie della guerra dei Sette Anni, fino alla legge salica e all'opera di San Vincenzo da Paola.

Il personale improvvisato che, per obbedire al programma, dovette improvvisare l'insegnamento della storia, non aveva nessuna idea chiara, né della sua ragion d'essere, né del suo ruolo nell'educazione generale, né dei procedimenti tecnici necessari per fornire questo insegnamento. Sprovvisto in questo modo di tradizioni, di preparazione pedagogica e persino di strumenti di lavoro, il professore di storia si trovò trasportato ai tempi che precedettero la stampa, quando il maestro doveva fornire ai suoi alunni tutti gli elementi che costituivano la materia del suo insegnamento, e così adottò il medesimo sistema del Medioevo. Provvisto di un quaderno in cui aveva scritto la lista dei fatti da insegnare, la leggeva davanti ai suoi alunni, talvolta facendo finta di improvvisare; era "la lezione", il pezzo forte dell'insegnamento della storia. L'insieme delle lezioni, determinato dal programma, formava il "corso". L'alunno doveva ascoltare mentre scriveva (quello che veniva chiamato "prendere appunti") e riportare per iscritto quello che aveva ascoltato (era il *componimento*). Ma poiché si trascurava di insegnare agli alunni come prendere gli appunti, quasi tutti si limitavano a scrivere a tutta velocità, sotto dettatura, una brutta copia che poi copiavano a casa sotto forma di componimento, senza aver cercato di comprendere il senso né di

Formattato

Formattato

ciò che ascoltavano, né di ciò che trascrivevano. I più zelanti aggiungevano a questo lavoro meccanico alcuni brani copiati da libri, normalmente senza ulteriori riflessioni.

Per far entrare nella testa degli alunni i fatti ritenuti essenziali il professore faceva una riduzione molto sintetica, "il sommario" o "riassunto", che dettava e che faceva imparare a memoria. In questo modo i due esercizi scritti che occupavano quasi tutta la durata della lezione erano, uno (il riassunto) un dettato manifesto, l'altro (il tema) un dettato nascosto.

La valutazione si riduceva così a far recitare parola per parola il riassunto e a interrogare sul componimento, cioè far ripetere in maniera approssimativa le parole del professore. I due esercizi orali erano l'uno una ripetizione manifesta, l'altro una ripetizione nascosta.

Certamente, l'alunno riceveva un libro, il "manuale di storia" ma il manuale, redatto nella stessa forma del corso del professore, non si integrava con l'insegnamento orale in modo da essere utilizzato come strumento, ma non faceva che duplicarlo; e normalmente lo duplicava male, perché non era comprensibile agli alunni. Gli autori dei manuali adottando le procedure tradizionali dei "compendi", cercavano di stipare il maggior numero possibile di fatti, sfrondandoli di tutti i dettagli caratterizzanti e riassumendoli nella maniera più generale possibile e di conseguenza più generica possibile. In questo modo nei libri elementari non rimaneva che un residuo di nomi propri e di date collegati da enunciati uniformi; la storia appariva come una serie di guerre, di trattati, di riforme, di rivoluzioni, che non si distinguevano altro che per i nomi dei popoli, dei sovrani, dei campi di battaglia e per le date.

Questo fu, fino al termine del Secondo Impero, l'insegnamento della storia in tutti gli istituti francesi, laici ed ecclesiastici, - salvo qualche eccezione tanto più meritoria quanto più rara, perché a quei tempi un professore di storia doveva avere una dose poco comune d'iniziativa e d'energia per sfuggire alla *routine* del componimento e del riassunto.

II. In questi ultimi anni il movimento generale di riforma dell'insegnamento, partito dal Ministero e dalle Facoltà universitarie, ha raggiunto l'istruzione secondaria. I professori di storia sono stati liberati dalla sorveglianza sospettosa che il governo dell'Impero aveva fatto pesare sul loro insegnamento, e ne hanno approfittato per sperimentare nuovi metodi. E' nata una pedagogia della storia. Si è manifestata prima con l'approvazione del Ministero nelle discussioni della *Società per lo studio dei problemi dell'insegnamento*, nella "Revue de l'enseignement secondaire" e nella "Revue universitaire". Ha ricevuto poi una consacrazione ufficiale nelle *Instructions* allegate al programma del 1890; il rapporto sulla storia, opera di Lavisse, è diventato la carta che protegge i professori seguaci della riforma nella loro lotta contro la tradizione.

Da questa crisi di rinnovamento l'insegnamento della storia ne uscirà senza dubbio organizzato, provvisto di una pedagogia e di una tecnica razionali come i suoi fratelli maggiori, gli insegnamenti delle lingue, delle letterature e della filosofia. Ma bisogna aspettarsi che la riforma sarà molto più lenta che nell'insegnamento universitario. Il personale è molto più numeroso, più lento da istruire o rinnovare; gli alunni sono meno diligenti e meno intelligenti; le abitudini consolidate dei genitori oppongono ai nuovi metodi una forza d'inerzia sconosciuta nelle Facoltà universitarie; - e "l'esame del *baccalauréat*", questo ostacolo generale a tutte le riforme, è particolarmente dannoso per l'insegnamento della storia, che riduce a una lista di domande e di risposte.

III. D'ora in avanti, tuttavia, si può indicare in quale direzione dovrà svilupparsi l'insegnamento della storia in Francia e i problemi che dovrà risolvere per acquistare una tecnica razionale. Qui cerchiamo di formulare questi problemi in un quadro metodico.

1°. Organizzazione generale.

- Quale obiettivo si deve proporre l'insegnamento della storia? Quali servizi può rendere alla cultura dell'alunno? Quale effetto può avere sul suo comportamento? Quali fatti deve fargli comprendere? Quali abitudini mentali deve trasmettere? E, di conseguenza, quali principi debbono guidare la scelta degli argomenti e delle procedure? L'insegnamento deve essere sparso su tutta la durata dell'anno scolastico o concentrato in un corso speciale? Deve essere fatto in lezioni di un'ora o di due ore consecutive? La storia deve essere distribuita in più cicli scolastici, come in Germania, così che l'alunno affronti più volte in diversi periodi dei suoi studi lo stesso argomento? O deve essere

affrontata una sola volta in maniera continua fin dall'inizio degli studi, come in Francia? – Il professore deve fare un corso completo, o deve scegliere qualche problema ed incaricare gli alunni di studiare da soli gli altri? Deve esporre oralmente i fatti oppure ordinare agli alunni di impararli su un libro, in modo da sostituire il corso con delle "spiegazioni"?

2°. Scelta degli argomenti.

- Quale importanza dare alla storia nazionale e a quella degli altri paesi? E alla storia antica e a quella contemporanea? Alle storie speciali (arte, religione, costumi, vita economica) e alla storia generale? Alle istituzioni o alle usanze e agli eventi? Allo sviluppo delle usanze materiali, alla storia delle idee, alla vita sociale, alla vita politica? Allo studio dei casi individuali, alla biografia, agli episodi drammatici o allo studio delle connessioni e delle evoluzioni generali? Che ruolo assegnare ai nomi propri e alle date? – Bisogna approfittare delle occasioni offerte dalle leggende per risvegliare lo spirito critico? O invece evitarle?

3°. Ordine.

- In che ordine affrontare gli argomenti? Bisogna iniziare dai periodi più antichi e dai paesi con le civiltà più antiche per poi seguire l'ordine cronologico e l'ordine del processo? Oppure dai periodi e dai paesi più vicini nel tempo per andare dal più noto al meno noto? – Nell'esposizione di ogni periodo bisogna seguire un ordine cronologico, geografico, o logico? – Bisogna iniziare descrivendo la situazione o raccontando gli eventi?

4°. Metodi di insegnamento.

- Bisogna fornire prima di tutto agli alunni delle generalizzazioni o delle immagini particolari? Il professore deve esporre lui i concetti o farli cercare agli alunni? Il professore deve far imparare a memoria i concetti agli alunni? E in quali casi? – Come far filtrare le immagini dei fatti storici? Che uso fare delle stampe, delle riproduzioni e delle ricostruzioni? E delle scene di fantasia? - Che uso fare dei racconti e delle descrizioni? Dei testi d'autore? Dei romanzi storici? – Fino a che punto bisogna riportare le parole e i concetti? - Come fare situare nello spazio i fatti? Che uso fare delle tavole cronologiche, di quelle sincroniche, degli schemi geografici, delle tabelle statistiche e dei grafici? – Come far comprendere il carattere degli eventi e delle consuetudini? – I motivi delle azioni? Le circostanze alla base di un comportamento? Come scegliere gli episodi di un singolo evento? E gli esempi di una consuetudine? _ Come far comprendere la connessione tra i fatti e il processo? Che uso fare del confronto? - Quale lingua parlare? In che misura utilizzare parole concrete, astratte, tecniche? – Come controllare che l'alunno abbia compreso le parole e assimilato i fatti? Si possono preparare degli esercizi attivi che conducano l'alunno a fare un lavoro personale sui fatti? – Quali strumenti offrire agli alunni? Come deve essere fatto il manuale per rendere possibili gli esercizi attivi?

Per esporre e motivare la soluzione di tutti questi problemi non sarebbe sufficiente un saggio specifico. Qui saranno indicati solamente i principi generali su cui in Francia già adesso sembra esservi un accordo quasi completo.

Alla storia non si chiede più di offrire lezioni di morale né begli esempi di comportamento, né scene drammatiche o pittoresche. Si è compreso che per tutti questi argomenti la leggenda sarebbe da preferire alla storia, perché presenta una connessione di cause e di effetti più conforme al nostro senso di giustizia, personaggi più perfetti e più eroici, scene più belle e più commoventi. – Si rinuncia anche ad utilizzare la storia per esaltare il patriottismo o il lealismo patriottico come in Germania; si avverte l'illogicità di trarre dalla stessa scienza applicazioni opposte a seconda del paese o del partito; sarebbe come invitare ogni popolo a mutilare, se non a cambiare, la storia, secondo le sue preferenze. Si è compreso che il valore di ogni scienza consiste in ciò che ha di vero, e alla storia non si chiede altro che la verità.

Il ruolo della storia nell'educazione non è ancora forse del tutto chiaro a tutti gli insegnanti. Ma tutti quelli che vi riflettono sono d'accordo nel considerarla soprattutto come uno strumento di cultura sociale. – Lo studio delle società del passato fa comprendere all'alunno, attraverso esempi pratici, in cosa consiste una società; gli rende familiari i principali fenomeni sociali e i differenti tipi di usanze e istituzioni, che non sarebbe certamente pratico mostrargli nelle loro realtà attuale; gli

fa comprendere, attraverso il confronto di usanze diverse, le caratteristiche di queste usanze, la loro varietà e le loro somiglianze. – Lo studio degli eventi e dei processi gli rende familiare l'idea della continua trasformazione delle cose umane, lo protegge dalla paura immotivata dei cambiamenti sociali; corregge la sua nozione di progresso. – Tutte queste acquisizioni rendono l'alunno più adatto a partecipare alla vita pubblica; la storia sembra così l'insegnamento indispensabile in una società democratica.

La regola della pedagogia della storia sarà, quindi, quella di cercare gli oggetti e i metodi più adatti a mostrare i fenomeni sociali e a comprenderne il processo evolutivo. Prima di utilizzare un fatto ci si dovrà domandare anzitutto quale azione educativa possa avere, e poi se si dispone di mezzi sufficienti per farlo vedere e comprendere all'alunno. Bisognerà mettere da parte ogni fatto poco istruttivo o troppo complicato per essere compreso, o su cui non abbiamo dettagli che lo rendano comprensibile.

IV. Per realizzare un insegnamento razionale non sarà sufficiente costruire una teoria della pedagogia della storia. Bisognerà rinnovare il materiale e i metodi.

La storia comporta necessariamente la conoscenza di un gran numero di fatti. Il professore di storia, ridotto alle sue parole, ad una lavagna, e a dei compendi che non sono altro che tavole cronologiche, si trova nella condizione di un professore di latino senza testi e senza dizionario. Lo studente di storia ha bisogno di un elenco strutturato di fatti storici come lo studente di latino ha bisogno di un elenco di parole latine; deve avere una raccolta di *fatti*, e i manuali scolastici non sono altro che una raccolta di *parole*.

I fatti si presentano sotto due forme, immagini e libri. Le immagini mostrano gli oggetti della vita materiale e l'aspetto esteriore, servono soprattutto per lo studio della civiltà materiale. Da tempo, in Germania, si è cercato di fornire agli studenti una raccolta di immagini organizzata per l'insegnamento della storia. La stessa esigenza ha fatto nascere in Francia l'*Album historique*, che è pubblicato sotto la direzione di M. Lavisse.

Il libro è lo strumento principale, deve contenere gli elementi caratteristici necessari per poter concepire eventi, motivi, abitudini, istituzioni; consisterà soprattutto in narrazioni e descrizioni, a cui si potrà aggiungere qualche parola o concetto caratterizzante. Per molto tempo si è cercato di comporre questi libri con brani scelti di autori antichi, dando loro la forma di una raccolta di testi. L'esperienza sembra consigliare di dover rinunciare a questo procedimento all'apparenza scientifico, è vero, ma poco comprensibile per i ragazzi; si è preferito rivolgersi agli alunni utilizzando la lingua contemporanea. Secondo questo punto di vista, conformandosi alle *Instructions* del 1890 sono state redatte le raccolte di *Lectures historiques*, di cui la principale è stata pubblicata dalla casa editrice Hachette.

I metodi di lavoro degli alunni risentono ancora della tardiva creazione dell'insegnamento della storia. Nella maggior parte dei corsi di storia dominano tuttora metodi che fanno svolgere all'alunno soltanto un lavoro ricettivo: la lezione, il riassunto [fatto dal professore], la lettura, l'interrogazione, la composizione del testo, la riproduzione di cartine. È la stessa situazione di uno studente di latino che si limitasse a recitare le regole di grammatica o dei brani di autori classici senza fare né versione né tema.

Affinché l'insegnamento abbia un risultato efficace bisogna, se non abbandonare del tutto tutti questi metodi passivi, almeno rinforzarli con esercizi che facciano lavorare l'alunno in maniera attiva. Se ne sono già sperimentati alcuni, e se ne possono immaginare altri.⁴ Si possono far analizzare delle immagini, delle narrazioni, delle descrizioni, per coglierne le caratteristiche dei fatti: questa breve esposizione scritta o orale darà la garanzia che l'alunno ha visto e capito, e offrirà l'occasione di abituarlo ad utilizzare soltanto termini precisi. – Si può richiedere all'alunno un disegno, uno schema geografico, una tabella sincronica. – Gli si può chiedere di formulare una tabella comparativa tra società diverse o una tabella che riguarda la connessione tra fatti.

Ma c'è bisogno di un libro che fornisca all'alunno la base di dati per questi esercizi. E così la riforma metodologica è legata alla riforma degli strumenti di lavoro. Si faranno entrambe a mano a mano

⁴ Ho affrontato questo problema nella *Revue universitaire*, 1896, t.I. (Ch. S.)

che professori e opinione pubblica si renderanno conto in maniera più chiara di quale sia il ruolo dell'insegnamento della storia nell'educazione sociale.

LA PALLOTTOLA N. 4

di Giovanni Banff⁵

Mi viene a taglio un piccolo ricordo di scuola; ma devo andare indietro di circa quarant' anni.

Allora si studiava la storia con metodo, per così dire, saltuario, sia perché si era ragazzi, e si sa che al ragazzo, curioso del presente, manca ogni passione del passato; sia perché ce l'insegnavano dei professori di vecchio stampo, che non mettevano un po' di fuoco se non in qualche episodio che piacesse anche a loro.

A differenza di altre materie non più importanti di essa, la storia aveva perciò, tra insegnanti e alunni, un carattere piuttosto familiare, che prendeva una diversa piega soltanto all'esame; e ricordo che un mio vecchio professore, dopo averci spiegato come Alboino mancasse di riguardo alla moglie con la pretesa ch'ella bevesse nel cranio del padre, concludeva, socchiudendo gli occhi, con queste testuali parole: "È quello che si guadagna a sposare dei tiranni".

Ed a me pareva – e mi pare, del resto, anche oggi, - che parlasse da uomo saggio; tanto che mi guarderò bene, a suo tempo, dal concedere a un tiranno la mano di mia figlia.

Il colpo di scena, insomma, era tutto, e le pagine che ne erano prive – e mi pare che fossero molte – se non le saltava il professore in iscuola, le saltavamo noi a casa, illudendoci così, di volta in volta, che in fin dei conti la storia dell'umanità e della civiltà, in apparenza così complicata, si potesse ridurre a pochi gesti di eroismo e ad altrettanti accessi di follia.

Sono passati, da allora, circa quarant'anni, ma quei tre o quattro episodi, ch'erano i piloni della mia erudizione storica, mi rimangono fissi ed incrollabili nella memoria, come sostegni di un ponte sotto cui scorra di continuo l'oblio di tutte le altre cognizioni scolastiche.

Quel cimbro, per esempio, che, sceso in cantina per staccare la testa dal busto a Mario, non osa levargli tampoco un bottone del gilet, conserva nel quadro delle mie reminiscenze storiche la drammatica movenza della fuga con abbandono sul posto della famosa scure; come conserva la seducente compostezza propria Cleopatra, nell'attimo di farsi mordere il seno dall'aspide; al quale proposito ricordo che quel tal mio vecchio professore ci diceva che Cleopatra avrebbe però fatto meglio a farsi attaccare invece una mezza dozzina di sanguisughe in qualche altra parte del corpo. Uomo semplice ma severo, egli l'aveva con quasi tutte le donne dissolute dell'antichità e non mancava mai di mettercele sotto la loro vera luce.

Fra l'uno e l'altro di quegli svariati episodi, ch'erano come i caselli ferroviari d'una linea desertica, l'andamento della storia, attraverso le solite guerre di rivalità e di conquista, riusciva dunque talmente monotono, che a mandarne a memoria un paio di pagine senza colore era forse peggio che raccogliersi sopra Euclide, mentre si sapeva che in cucina stavano già menando la polenta.

Questo, insomma, per dire che l'esame di storia era fra i meno graditi, che, dopo quello di matematica, lo si considerava assai più in rapporto al caso che alla personale preparazione nella materia.

In siffatte condizioni d'ambiente e di spirito, attendevo dunque, tra i miei condiscipoli di una scoletta media della piana, il mio turno d'esame, consultando in un foglietto i numeri delle tesi e nel libro di storia i corrispondenti capitoli, ma con una così inquieta e tumultuaria alternativa, che

⁵ da *I sorrisi di San Lorenzo*, La Prora, Milano, 1935, pp. 117-24. Siamo molto grati al prof. F. Tadini che ci ha messo a disposizione il gustoso testo sapendo del nostro bisogno di avere modelli di verifica efficaci e in sintonia con l'indicazione sui "personaggi evocativi di valori".

pareva stessi piuttosto consultando orologio e orario nell'affannoso trambusto d'una stazione ferroviaria presa d'assalto da profughi inseguiti dal nemico.

Il nemico, difatti, era vicino: m'attendeva là dentro, in quella stessa aula, dove avevo già dato ad altri esaminatori una troppo discutibile prova del mio ardore d'indagine scientifica; ma non doveva arrivare nessun treno che mi portasse altrove; e poi, insomma, dentro ci dovevo ad ogni costo andare anche per la storia, nonostante presentissi l'impulso a evaderne senz'altro dalla parte opposta, che era proprio quella della finestra.

Come succede talora anche ai meglio preparati, avevo la terrificata impressione di leggere nomi e date per la prima volta, benché fosse, in realtà, per lo meno la seconda; mi sorprendevo disarmato, come un innocente che avessero appena preso e perquisito levandogli di tasca persino il temperino, proprio nell'imminenza di presentarmi a tre carnefici, che mi attendevano fra gli arnesi dell'inquisizione; e lo sgomento che ne provavo, invece di trovare sollievo tra le espressioni allarmate di quei miei compagni che di storia ne sapevano anch'essi un accidente, s'accresceva ad ogni incontro di sguardo con uno qualunque di loro.

Né potevo in nessun modo calmarmi ostinandomi a ripassare saltuariamente il trattato.

Alternando, per esempio, l'occhio fra la tesi numero tre ed il corrispondente capitolo, che riguardava la congiura di Catilina, mi chiesi che cosa avrei potuto rispondere se questo numero fosse capitato proprio a me, e mi sentii tremare le gambe come se mi volesse venir male per avere mangiato troppo, mentre non avevo preso che un po' di latte; né la sensazione fu diversa quando provai invece a saltare di colpo alla tesi numero otto, che riguardava Diocleziano e la Tetrarchia e di cui, pur essendome occupato soltanto il giorno prima, non sapevo niente; ma niente in maniera tale, ch'era come se mi fossi preparato sopra una storia romana ben fatta, ma scritta in lingua slava.

S'avvicinava, intanto, il mio turno. Nell'elenco degli esaminandi occupavo, difatti, il quinto posto, e questa era una fortuna, perché sentivo che più in là, non potendo più resistere, sarei scappato a casa, dove, dopo tutto, non mi avrebbero mai negato il consueto trattamento familiare neppure in contumacia con l'esame di storia.

Mentre gli altri infelici, borbottando tutti insieme come tanti chierici intorno ad un tumulo, s'illudevano, pur nell'immediata vicinanza del pericolo, di poter rinfrescare in pochi minuti una memoria storica che avevano lasciato arida per quasi un anno, io mi torturavo figurandomi già nelle mani dei tre carnefici; e, tra l'afa della giornata estiva e l'ansia d'affrettare il supplizio, mi pareva che fossimo degli assassini in procinto di salire per turno il patibolo, sebbene vedessi anche in piena allucinazione che chi entrava, ad affrontarlo prima di me, ne usciva quasi subito, esterrefatto, ma incolume.

Risuonò sinistramente il mio nome proprio mentre stavo constatando, con un nuovo tremito alle gambe, che la tesi numero sei rifletteva la translazione dell'Impero a Bisanzio, dettaglio che avevo letto il giorno innanzi, ma in chissà quale stato di ambliopia, se non me ne rimaneva in mente neppure quella vaga traccia che rimane talora, al mattino, dei sogni più complicati della notte.

Varcai come un sonnambulo la soglia dell'aula fatale e mi sedetti davanti ai tre carnefici come dirimpetto a tre cocodrilli trattenuti soltanto per le code; e cavai dall'urna la mia pallottola, consegnandola con mano convulsa a quello dei tre che mi pareva più proclive a sopprimermi senza farmi penare.

Egli annunciò con indifferenza il numero quattro; ma dentro di me, fra stomaco e intestino, fu come se i visceri barattassero improvvisamente il loro posto naturale.

M'era toccato Nerone. Non sapevo granché neanche sul suo conto; ma egli era uno dei più grandi originali della storia romana; egli ne aveva fatte di così grosse ed era stato tante di quelle volte recidivo, che per non ricordare il puro necessario per *passare* bisognava proprio essere decisi a soccombere alle prime domande. Nessun altro personaggio avrebbe potuto in quel momento salvarmi come lui dalle unghie dei tre inquisitori; e, in quel momento, lo dico francamente, mi parevano molto più Neroni loro di lui.

Dissi tutto quello che sapevo, comprimendo a stento la commozione del sentirmi in possesso della storia, laddove due giorni prima, sotto la tortura dell'interrogatorio di matematica, avevo invece dovuto comprimere l'agitazione del non riuscire a dischiudarmi la bocca neppure per esalare

una qualunque asinaggine, tanto il semplice annuncio della tesi m'aveva paralizzato la facoltà di rispondere lasciandomi integra solamente quella di percepire le domande; e non fui interrotto che all'incendio di Roma, per aver detto che Nerone, intanto, suonava la tromba, mentre avrei dovuto dire che, intanto, suonava invece la lira.

Fuori dall'aula, venti infelici troncarono il borbottamento come ranocchi sorpresi di notte sul margine d'uno stagno, e mi si strinsero attorno a chiedermi come me la fossi cavata; ma bastò ch'io dicessi che avevo tirato su la pallottola numero quattro perché tutti insieme, senza bisogno di riscontrarla nel foglietto, facessero un gesto disperato, dal quale non era difficile capire che ognuno l'aveva sognata invece per sé.

Uscito Nerone, ch'era stato per alcuni giorni la loro comune e ardente idea fissa, tutto il resto della storia romana, pur tanto fertile d'insegnamenti civili, non aveva più per loro se non l'attrattiva d'un immenso trattato di paleontologia; e non vollero nascondermene il loro avvilito anche perché sapevano che prima di lui era già uscito Caligola insieme con qualche altro personaggio minore, da cui avevano, in subordine, sperata la salvezza.

D'onde, allontanandomene tutto raggiante di fortuna, ebbi la vaga e bizzarra intuizione, singolare per un ragazzo di quell'età, che i personaggi più difficili nella vita diventano i più facili nella storia.

contributi

I PERCHÉ DI QUESTA RICERCA STORICO-DIDATTICA

di Daniela Franchetti*

Il dibattito storiografico e pedagogico sull'importanza della storia locale nella didattica risale agli anni Ottanta.⁶ I suoi esiti potrebbero dunque sembrare ormai acquisiti e scontati sul piano teorico, se non addirittura dal sapore *retro*. Oggi le sfide dell'innovazione tecnologica costringono la pedagogia a guardare verso altri orizzonti.⁷ Non crediamo di essere lontani dal vero se affermiamo che tuttavia nella pratica didattica prevale ancora in modo schiacciante la storia generale.⁸

Le motivazioni sono diverse. Si può ipotizzare che gli argomenti a favore della storia locale non siano stati condivisi o sufficientemente assimilati dai docenti. Un'altra spiegazione plausibile è che questo tipo di storia richiede una solida storiografia di riferimento, che, anche dove esiste, si è rivelata difficile da tradurre didatticamente. Si pensi al fatto che nella nostra provincia operano ben due Facoltà di Economia che stanno accumulando un'enorme mole di dati e conoscenze, che tuttavia sono conosciuti solo dagli addetti ai lavori e scarsamente divulgati. Un terzo elemento di comprensione è legato al fatto che la maggioranza dei docenti utilizza come strumento unico di lavoro con le classi il manuale. Per quanto ve ne siano sul mercato di ottimi, storiograficamente aggiornati e ricchi di proposte didattiche operative, e nonostante sull'onda della *devolution* stiano entrando nelle scuole anche materiali di storia regionale, il manuale, sintetico per sua natura, è difficilmente utilizzabile per proporre storie differenziate, declinabili al plurale. La storia del manuale, anche se regionale, è sempre al singolare.

Qualunque sia la motivazione di questa diffidenza nei confronti della storia locale, crediamo che valga la pena riprendere gli elementi principali della questione per comprendere il senso dell'operazione culturale promossa da questa ricerca collettiva. Innanzi tutto occorre tener presente che un curriculum, come deve tener conto delle diverse temporalità, secondo l'insegnamento braudeliano, non può prescindere dall'analisi di diverse scale spaziali su cui si articolano i fenomeni storici. La dimensione locale si deve integrare con quella regionale o nazionale, continentale e mondiale. Un fenomeno come quello delle rivoluzioni industriali non può essere studiato solo in modo schematico, limitandosi a modellizzare l'esperienza inglese, tedesca o americana come solitamente fanno i manuali. Benché nell'immaginarlo popolare i centri tessili di Busto, Gallarate e Legnano siano descritti orgogliosamente come «le Manchester d'Italia», la storia della valle dell'Olonza non ha ricalcato pedissequamente le tappe di crescita dei borghi industriali d'oltremontagna. La dimensione spaziale su cui è corretto studiare il fenomeno la decidono gli storici: su fenomeni di tipo economico come il nostro, infatti, la scala nazionale non è necessariamente quella più significativa. Come ci sono fenomeni che sono rappresentabili e comprensibili in modo

* Riportiamo l'introduzione al volume, con allegato cd-rom, *L'industrializzazione tra Saronno e Malnate*, recensito in questo numero da E. Perillo. Il volume può essere richiesto all'ITIS "L. Geymonat" di Tradate (Varese).

⁶ Per una storia dettagliata del dibattito si rimanda a E. Lastrucci, *La formazione del pensiero storico*, Paravia Bruno Mondadori, Torino-Milano 2000, pp. 237-288. La bibliografia sulla didattica della storia è copiosissima ed è impossibile citarla in questa sede. Si rimanda alla ricca bibliografia ragionata contenuta nel cd rom «Insegnare storia» edito dal Ministero della Pubblica Istruzione e dall'Università degli Studi di Bologna. Dipartimento di discipline storiche, 2000.

⁷ N. Scognamiglio, *Ragionamento collaborativo e scrittura epistemica: dal laboratorio di storia al laboratorio di scrittura multimediale*, in T. Lodrini (a c. di), *Didattica costruttivista e ipermedia*, Angeli, Milano 2002, pp. 193-229.

⁸ Una ricerca condotta fra docenti di scuola media inferiore nel 1994 assegnava alla trattazione di tematiche locali il 5,2% del tempo complessivo, contro il 39,8% di quelle nazionali, il 32% europee e il 19,8% mondiali: E. Lastrucci, op. cit., pp. 295-296.

più efficace se vengono tematizzati su scala locale, altri possono essere compresi solo su scala più ampia. Va da sé tuttavia che non possono essere ignorati il quadro nazionale e internazionale in cui si collocano i fenomeni osservati, in quanto molte scelte politiche e finanziarie che governano l'economia sono frutto di scelte di attori non locali. In ogni caso, la comprensione del rapporto tra generale e particolare, tra concreto e astratto è un meccanismo fondamentale della conoscenza, non solo storica, ed ha in sé una forte valenza formativa.

Molti insegnanti di storia, per formazione e tradizione culturale, conoscono la loro materia solo attraverso la lettura di manuali e di saggi più o meno divulgativi, non avendo mai avuto l'opportunità di fare una ricerca storica per conto proprio. Questo dato di fatto è un ostacolo all'uso consapevole degli strumenti concettuali e dei metodi propri del lavoro dello storico mediante attività di tipo laboratoriale. Tuttavia anche tra docenti più esperti sono presenti preconcetti rispetto al rapporto tra storia generale e locale. Si pensa ad esempio che la storia generale sia di per sé rilevante e dotata di un senso proprio, in grado di proiettare nuova luce su quella locale facendo emergere nuovi e più autentici significati. Per contro si pensa che la storia locale sia più concreta, contro una storia generale percepita come lontana e astratta. Non è così. Chi ha elaborato i concetti presenti in questo libro ha in realtà compiuto le stesse operazioni di astrazione compiute dai redattori dei nostri manuali di storia. Di concreto ci sono i nomi di località ed edifici industriali che abbiamo visto centinaia di volte. Forse c'è anche il richiamo affettivo a persone conosciute e care che hanno lavorato in quei luoghi. Ma la comprensione dei cinque casi d'impresa qui presentati è tutto fuorché un'operazione facile sul piano cognitivo: la storia locale non è più autoevidente in quanto ha utilizzato documenti "a portata di mano".

Il richiamo all'affettività dei luoghi peraltro è legittimo e più che giustificato sul piano didattico. Qualche volta gli insegnanti, nella fatica quotidiana di insegnare a studenti demotivati una materia percepita dai giovani come intellettualmente ostica e inutile ai fini pratici, tentano di sfuggire alla frustrazione con degli escamotage. Uno dei più frequenti è quello di proporre lo studio di vicende locali per fare appello ai ben noti fattori socio-affettivi. Se questa operazione producesse sempre un po' di attenzione in più agli argomenti di studio sarebbe comunque già un grande risultato. L'affettività verso il territorio in cui si vive è la *condicio sine qua non* per creare anche nuove e mature identità locali, sempre più necessarie nell'epoca dello spaesamento prodotto dalla globalizzazione. A patto che non si banalizzi questo sforzo debordando nello sterile campanilismo o in un asfittico localismo, l'amore per un territorio si costruisce con la conoscenza delle sue peculiarità, che solo la storia ha reso uniche e non "clonabili". Se vogliamo che i giovani abbiano in mente dei luoghi specifici dotati di vita propria e ricchi di interscambi sociali piuttosto che dei "non luoghi", spazi stereotipati sempre uguali a se stessi, dobbiamo coltivare il senso di appartenenza al territorio. Per dirla con Piero Bevilacqua «solo chi custodisce un'Itaca in fondo alla propria memoria è l'Ulisse che sa esplorare le diverse terre del mondo».⁹

L'enfaticizzazione sulla importanza della storia locale sul piano etico-civile, una storia in grado cioè di formare un cittadino che sappia valorizzare e conservare le specificità del suo territorio non deve tuttavia far pensare di poter risolvere il problema didattico attraverso la riproposizione dei metodi della storia generale. L'insegnamento della storia locale non può essere una narrazione *ab urbe condita* fino ai giorni nostri. Il grande vantaggio del lavoro sul territorio è il fatto che consente di effettuare una ricerca storico-didattica come questa. Le fonti sono fruibili da docenti e studenti con tutti i cinque sensi se si tratta di paesaggi, sono più accessibili se si tratta di archivi pubblici e privati, spesso grazie alla rete di relazioni personali. Anche se resta difficile riuscire a portare le classi negli archivi, è possibile comunque fornire agli studenti archivi simulati attraverso una cernita di materiali che gli insegnanti hanno reperito. Questa pratica avvicina gli studenti al metodo di lavoro degli storici di professione, senza pretendere tuttavia di farne degli storici in calzoncini corti. Va da sé che per arrivare a questo occorre aver costruito i prerequisiti, ovvero la conoscenza della grammatica del documento, aver costruito esercitazioni su dossier didattici-chiusi o sugli

⁹ P. Bevilacqua, *Sull'utilità della storia per l'avvenire delle nostre scuole*, Donzelli, Roma 1997, p. 79.

pseudoarchivi.¹⁰ Deve essere chiaro infine che i documenti non possono essere cercati a caso, ma devono rispondere a precise questioni storiografiche. All'inizio di ogni ricerca non c'è mai il documento, ma un problema.¹¹

In questo libro i problemi sono costituiti dalla ascesa e caduta di alcune imprese e dalla sostanziale stabilità di altre che sono riuscite ad adattarsi al nuovo contesto mutando pelle. Capire cosa ha determinato fortune e fallimenti di grandi progetti di sviluppo e cosa è cambiato per sempre nel territorio che li ha fatti crescere nel suo grembo è stata una stimolante avventura intellettuale. Al di là di tutte le acquisizioni didattiche misurabili in termini di conoscenze e competenze, siamo certi che se ha coinvolto insegnanti esperti e consapevoli, ha tutte le premesse per riuscire ad emozionare anche i nostri alunni. E' una sfida cui non ci sottrarremo.

¹⁰ Una esemplificazione delle attività preparatorie all'accesso diretto alle fonti si trova in A. Brusa, *Il laboratorio storico*, La Nuova Italia, Scandicci 1991, pp. 27-63.

¹¹ Si veda la voce *Conoscenze focus* nel cd rom «Insegnare storia», cit.

I nuovi progetti di ricerca

SULL'INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO DELLA STORIA IN DIMENSIONE INTERCULTURALE

di Ernesto Perillo

Gruppo di ricerca sull'insegnamento/apprendimento della storia in dimensione interculturale

La stessa definizione del tema è problematica e non c'è una convenzione stabile (dimensione interculturale della storia, storia ed educazione interculturale, storia mondiale, didattica interculturale della storia, storia interculturale etc.). Compito del gruppo di ricerca è quello di avviare una prima ricognizione, su tre versanti:

- la ricerca e il dibattito teorico
- i programmi e i manuali
- le esperienze e le proposte didattiche.

Un primo elenco di questioni e di cose da fare:

1. Cosa significa insegnamento/apprendimento della storia in dimensione interculturale? Prima ricognizione sul tema. L'interculturalità nelle tesi di Clio. Le questioni.
2. L'interculturalità e insegnamento della storia nei programmi (e nei manuali) europei. (eventuale collaborazione di Euroclio)
3. L'interculturalità e insegnamento della storia nei programmi nei manuali italiani
4. Presentazione e analisi di proposte didattiche di insegnamento/apprendimento della storia in dimensione interculturale:
 - curricolo verticale e interculturalità
 - la proposta della storia mondiale (cdrom "Il Novecento e la storia")
 - percorsi, esperienze, programmazioni di docenti, Ong, etc.
5. Quali modelli di storia interculturale?
6. Conoscenze significative e competenze per la storia interculturale.
7. Cosa significa insegnamento/apprendimento della storia in dimensione interculturale? Nuove ipotesi di lavoro.

Nella prima riunione del gruppo di lavoro si definirà il percorso di ricerca (sulla base della rosa di temi sopraindicati o di altri che verranno proposti), stabilendo tempi e modi di lavoro. Si ipotizza la stesura di un primo report entro il 2004.

NUOVO GRUPPO DI RICERCA DIDATTICA SULLA SOCIETÀ POST-INDUSTRIALE

di Maurizio Gusso

1. Motivazioni etico-civili, culturali e formativo-didattiche

Perché un nuovo gruppo di ricerca didattica sulla società post-industriale?

La società in cui viviamo (che chiameremo 'post-industriale', consapevoli del carattere convenzionale e provvisorio di tale termine), se, per certi versi, non fuoriesce dal quadro di una civiltà industriale, si differenzia da una 'classica' società industriale otto-novecentesca sotto vari aspetti: sorpasso del settore secondario da parte del settore terziario in termini sia di numero di addetti, sia di percentuale di composizione del Prodotto Interno Lordo; accentuazione dei processi di mondializzazione e di globalizzazione ambientale, economica, sociale, politica, tecnologica e culturale e nuovi rapporti fra 'globale' e 'locale'; crescente carattere multiculturale di ogni società, cultura e identità personale sotto la spinta di quei processi di mondializzazione e di globalizzazione e dell'inversione della corrente migratoria (dai 'Sud' e dagli 'Est' verso i 'Nord' e gli 'Ovest' del mondo); profonde trasformazioni nell'organizzazione e nel mercato del lavoro; sviluppo di nuove tecnologie e nuovi mezzi per comunicare che modificano radicalmente percezioni e concezioni del mondo (es.: società dell'informazione); crisi e trasformazione dei soggetti e dei movimenti sociali, politici e culturali e delle politiche sociali (es.: crisi del Welfare State); limiti dello sviluppo ed emergenza ambientale; nuovo ordine/disordine economico e politico internazionale (es.: 'nuove guerre') ecc..

Non ha senso fingere che dopo questi processi, accentuatasi in seguito alla crisi petrolifera del 1973 e allo sgretolamento dei 'muri' ideologici, politici ed economici fra Est e Ovest, il mondo non sia cambiato. Questa finzione è ancora più pericolosa a scuola, dato che alla normale frattura generazionale fra insegnanti e studenti si sovrappone quella fra società industriale classica, che resta un termine di riferimento fondamentale per i docenti, e società post-industriale, che corrisponde agli orizzonti temporali prevalenti degli allievi. Tenendo conto anche del fatto che certe fragilità e contraddizioni della società post-industriale derivano dalla mancata metabolizzazione e selezione critica delle eredità materiali e culturali delle società industriali 'classiche' (e di quelle agropastorali), il rischio che le ultime generazioni vedano la società post-industriale in cui vivono come un dato 'naturale', assoluto e imm modificabile, anziché come un prodotto storico, relativo e modificabile, aumenta se gli insegnanti non tematizzano / problematizzano la società post-industriale e non storicizzano la transizione dalla società industriale 'classica' alla società attuale. Non tematizzando / problematizzando né storicizzando in modo preciso la società post-industriale, i docenti abdicano al loro ruolo di favorire l'orientamento personale, civile, scolastico e professionale degli allievi e più o meno implicitamente inviano un messaggio pedagogico di svalutazione delle persone e delle subculture di appartenenza degli studenti: è come dire che ciò che rientra nei loro orizzonti temporali e culturali non è degno di essere tematizzato / problematizzato e storicizzato, ossia che la storia (e la possibilità di conoscerla e studiarla) si arresta prima della soglia delle loro date di nascita.

Si tratta, quindi, di raccogliere una doppia sfida:

- a) consolidare, nel percorso presente – passato – presente proprio dell'approccio di Clio alla didattica della storia, il 'partire dal presente', spesso piuttosto debole nei percorsi didattici finora pubblicati;
- b) approfondire lo spessore storico delle società post-industriali, contro una serie di fenomeni negativi certi e di rischi.

I fenomeni negativi certi si possono almeno in parte riassumere

- a) nella 'forbice' fra

- l'appiattimento degli orizzonti temporali sul presente ('presentismo selvaggio), proprio dei giovani / degli studenti, ma spesso anche degli adulti / dei genitori e di molti docenti (a volte anche quelli di storia);
 - la svalutazione/rimozione del presente da parte di molti adulti, genitori, insegnanti (anche di storia) e storici, che spesso assume le vesti di un 'passatismo retrospettivo o di un 'classicismo' di maniera;
- b) nella scarsa trasmissione intergenerazionale della memoria storica per
- la reciproca svalutazione fra adulti e giovani degli altrui percorsi, orizzonti e contesti temporali, biografici e storici;
 - la scarsa storicizzazione, da parte di adulti e giovani, dei propri percorsi e contesti temporali, biografici e storici.

I rischi sono quelli, simmetrici e opposti,

- di lasciarsi influenzare eccessivamente dalle ideologie apologetiche del post-industriale e del post-moderno o delle "tre i (impresa, informatica, inglese)";
- oppure, per reazione perfezionistica a tali ideologie,
- di rimuovere le differenze fra una società industriale 'classica' e quella in cui viviamo.

Nell'insegnamento tradizionale della storia in Italia la società post-industriale non viene affatto insegnata, oppure viene affrontata in modo del tutto marginale e frammentario; solo alcuni dei manuali più recenti le dedicano gli ultimi paragrafi o capitoli, corrispondenti a quell'ultima parte del programma che in genere viene 'saltata' del tutto. Il Decreto n.682 del 1996 e la Direttiva n. 681 del 1996 dell'allora ministro della Pubblica istruzione Luigi Berlinguer, riservando alla storia del Novecento l'ultimo anno di ogni ciclo scolastico, avevano stimolato una serie di innovazioni e sperimentazioni didattiche significative, ma gli orientamenti dell'attuale Miur tendono a restaurare, nell'ultimo anno sia del ciclo di base sia dei licei un insegnamento di storia otto-novecentesca, che finisce inesorabilmente per comprimere gli spazi dedicabili al Novecento e più ancora alla società post-industriale.

Per tutti questi motivi, fondare un nuovo gruppo di ricerca didattica sulla società post-industriale ci sembra una scelta densa di implicazioni etico-civili, culturali (in primo luogo storiografiche), politico-scolastiche e formativo-didattiche.

2. Una risorsa del nuovo gruppo: il vecchio gruppo sulla società postindustriale

Il nuovo gruppo di ricerca è sovrano, ma può non partire da zero, facendo tesoro, nel bene e nel male, dell'esperienza di un gruppo di ricerca didattica sulla società post-industriale, fondato nel seminario nazionale Clio '92 di Bellaria del 9.12.2000 su "La scrittura del testo storico-didattico" e formato da Gabriella Boyer, Paolo Coppari, Eliana Decet, Cosimo D'Ettorre, Raimondo Giustozzi, Stefania Grilli, Maurizio Gusso (coordinatore), Carla Marcellini, Gian Luigi Orsoni, Paola Panico, Saura Rabuiti, Rosanna Ruffini e Gloria Sica (nelle prime fasi ha visto anche la partecipazione di Santo Lombino, Lorena Mussini, Monica Nanetti, Luisella Pasquini e Gabriella Pozzolini), che sta concludendo la propria attività con la preparazione (e la pubblicazione nel 2004) di un *Dossier* articolato in sei sezioni (*Società post-industriale; Globalizzazione; Lavoro; Crisi del Welfare State; Multiculturalismo; Nuove tecnologie e nuove visioni del mondo*).

Rispetto al vecchio gruppo il nuovo potrebbe presentare un sensato *mix* di

- continuità (nel metodo e per la partecipazione di tutti i membri del vecchio gruppo che lo desiderino);
- discontinuità (per l'apertura a nuovi insegnanti-ricercatori e a nuovi sottotemi, quali le nuove guerre, a nuovi tipi di fonti, come quelle artistiche e multimediali, e ad approfondimenti di storia locale o regionale).

3. Metodologie di lavoro e modelli comunicativi e organizzativi proposti

Si sottopone al nuovo gruppo di ricerca la possibilità di riutilizzare criticamente

a) la metodologia, adottata dal vecchio gruppo di ricerca, di una ricerca-azione cooperativa, in parte in presenza (incontri interni ai seminari nazionali di Clio; appositi seminari interni; lavoro in sottogruppi tematici e/o territoriali, anche piccoli), in parte a distanza;

b) le seguenti modalità di comunicazione a distanza, analoghe a quelle finora adottate da tutti i gruppi di ricerca didattica Clio:

- le comunicazioni interne avvengono per posta e telefono, ma soprattutto per e-mail, personale o dell'istituto di appartenenza;
- ogni messaggio e-mail dovrà recare nell'intestazione (*subject*) la dicitura GRUPPO RICERCA GUSSO, seguita da un'indicazione più specifica dell'argomento trattato (es.: seminario di Bellaria); ciò per consentire a ciascuno di individuare i messaggi relativi al progetto di ricerca ed eventualmente di filtrarli collocandoli in una cartella apposita;
- ogni messaggio e-mail interno riguardante il progetto di ricerca sarà di norma inviato a tutti i membri del gruppo stesso, eventualmente distinguendo fra destinatario vero e proprio (TO: oppure A:) e destinatari per conoscenza (C/C:);
- ogni messaggio e-mail dovrà includere fra gli indirizzi dei destinatari quello della segreteria di Clio (segreteria@clio92.it); ciò allo scopo di archiviare una copia di sicurezza di ciascun messaggio (e degli eventuali allegati) sul *server* dell'associazione;

- circa gli invii di materiali in allegato (*attachment*), si adottino le seguenti cautele:

- installare un buon programma antivirus aggiornato (es.: Norton Antivirus o Panda Antivirus, entrambi disponibili in versioni commerciali o dimostrative a durata limitata, scaricabili dalla Rete);
- evitare di scaricare sul proprio *computer* file in *attachment* di provenienza ignota o sospetta, specialmente quelli in formato .exe, che sono file di programma che difficilmente vi può spedire qualcuno, se non siete stati voi a chiederne l'invio in allegato);
- inviare i file di testo in formato .rtf per renderne possibile la lettura anche a chi non disponga delle ultime versioni di Word;
- evitare l'invio di file eccessivamente ingombranti (eventuali immagini possono essere alleggerite salvandole in formato .jpg), oppure inviarli in formato .zip.

Per quanto riguarda il modello organizzativo, la soluzione migliore sarebbe quella di strutturare il gruppo in sottogruppi territoriali, potenziando quelli già esistenti nel vecchio gruppo (il gruppo marchigiano, formato da Gabriella Boyer, Paolo Coppari, Cosimo D'Ettorre, Raimondo Giustozzi, Stefania Grilli e Carla Marcellini; quello laziale, formato da Paola Panico, Rosanna Ruffini e Gloria Sica; quello lombardo, formato da Eliana Decet e Maurizio Gusso; quello emiliano, formato da Giangi Orsoni e Saura Rabuiti, a cui si aggiungerà sicuramente Paolo Bernardi) e formandone eventualmente di nuovi.

Un più preciso progetto di ricerca, con obiettivi, delimitazione del campo tematico, metodologie di ricerca, divisione dei compiti, formazione dei sottogruppi e fasi di lavoro, verrà ovviamente concordato nel gruppo, a partire dal seminario nazionale di Bellaria, negli spazi previsti il 7 e l'8.12.2003.

4. Sintesi dell'incontro di avvio del nuovo gruppo (7-8.12.2003)

Nel corso del Seminario nazionale di Bellaria di Clio '92, dopo la presentazione sintetica in plenaria, da parte di Maurizio Gusso, di una prima bozza del progetto, il 7-8.12.2003 si è svolto l'incontro di avvio del nuovo gruppo, a cui hanno partecipato Paolo Bernardi, Gabriella Boyer (che ha confermato l'adesione al nuovo gruppo da parte di Paolo Coppari, impossibilitato a partecipare al seminario), Eliana Decet, Maurizio Gusso, Carla Marcellini, Gian Luigi Orsoni, Paola Panico (che ha confermato l'adesione al nuovo gruppo da parte di Rosanna Ruffini, impossibilitata a partecipare al seminario), Chiara Puppini, Saura Rabuiti e Gloria Sica.

Dal dibattito è emersa la comune consapevolezza della stretta relazione fra i temi/sottotemi da affrontare, i tipi di fonti da privilegiare, le risorse (umane e bibliografiche) disponibili, la composizione territoriale e per cicli scolari del gruppo, i destinatari del lavoro, i tipi di prodotti e i tempi necessari a produrli.

A) Per quanto riguarda le **tematiche** da affrontare, sono emerse due tendenze non solo non inconciliabili, ma anche complementari: approfondire aspetti inediti di tematiche già affrontate dal vecchio gruppo, in particolare ampliando il parco fonti verso quelle non verbali; affrontare un numero limitato di temi nuovi (es.: le nuove guerre; i diritti universali; i nuovi movimenti).

- Gabriella Boyer, Paolo Coppari e Carla Marcellini, all'interno della tematica del **lavoro**, vorrebbero approfondire i nuovi soggetti del lavoro (*new workers*, donne ecc.) nella società post-industriale, con particolare attenzione al caso della "Terza Italia" (e più in particolare al 'sottocaso' Marche), accentuando il taglio didattico e recuperando il lavoro di Stefania Grilli sulla scuola elementare; anche Chiara Puppini sarebbe interessata ad approfondire la tematica del lavoro.

- Paola Panico e Rosanna Ruffini sarebbero interessate ad approfondire sia le rappresentazioni del mondo del **lavoro** in film italiani e stranieri, sia la tematica del **Welfare State**.

- Eliana Decet sarebbe interessata ad approfondire la tematica del **multiculturalismo** e dei **diritti 'universali'**, prendendo in considerazione anche altre forme di differenze e di movimenti (es.: donne; *gay*).

- Saura Rabuiti e Gloria Sica sarebbero interessate ad approfondire la tematica del **rapporto fra 'nuove guerre' e nuovi media**.

- Saura Rabuiti segnala come altre tematiche 'scoperte' e particolarmente significative per gli studenti i **rapporti fra globalizzazione e identità**, la dimensione ecologica e i **movimenti *no global***, i **cambiamenti profondi successivi all'11 settembre 2001**, la tematica della salute e delle **'nuove malattie'** (Aids ecc.), ma chiede più tempo per fare delle scelte.

- Maurizio Gusso segnala la sua disponibilità a lavorare con Eliana Decet sulla tematica del **multiculturalismo** e dei **diritti 'universali'**, ma anche eventualmente sulle **rappresentazioni letterarie e/o iconiche e/o filmiche e/o musicali del lavoro e/o della guerra e/o dei nuovi movimenti** nelle società industriali e post-industriali.

B) Per quel che concerne i tipi di **fonti** da privilegiare, tutti si dichiarano favorevoli a integrare le **fonti** verbali con quelle **non verbali o multimediali** e in particolare con quelle iconiche (es.: foto) e audiovisive (es.: film), senza scartare a priori la musica, su cui, però, meno persone del gruppo hanno già esperienze didattiche e competenze specifiche consolidate.

- Paolo Bernardi, che fa parte del gruppo che lavora con Pierre Sorlin e ha ottimi rapporti di collaborazione con Luisa Cigognetti e Lorenza Servetti dell'Istituto regionale Ferruccio Parri per la storia del movimento di liberazione e dell'età contemporanea in Emilia Romagna, sarebbe disponibile a lavorare su **film**, ma raccomanda in particolare le **foto** per la loro icasticità e la maggior facilità di riproduzione e utilizzo.

- Gabriella Boyer e Carla Marcellini segnalano le esperienze di ricerca didattica e formazione degli insegnanti su **film e audiovisivi**, all'interno dell'Istituto regionale per la storia del movimento di liberazione nelle Marche.

- Eliana Decet sarebbe disponibile a lavorare anche sulla **musica**, su cui, però, segnala di non avere competenze specifiche.

- Paola Panico e Rosanna Ruffini sarebbero interessate ad approfondire le rappresentazioni del mondo del lavoro in **film** italiani e stranieri.

- Chiara Puppini sarebbe interessata a lavorare sulle **fonti di memoria**, sulle **foto** e sui **film** (anche sulla **musica**, su cui, però, segnala di non avere competenze specifiche).

- Gloria Sica ha lavorato molto sul cinema (che, perciò, questa volta, non intenderebbe privilegiare) e sulle **immagini**.

- Maurizio Gusso segnala le sue competenze (in ordine decrescente) nel campo dell'uso didattico delle **fonti letterarie, filmiche, musicali e fotografiche**.

C) Quanto alla **metodologia di ricerca**, si concorda sulla scelta di riprendere - con alcuni correttivi - gli elementi positivi della metodologia seguita dal vecchio gruppo, approfondendo anche la questione della riscrittura storico-didattica di testi storiografici esperti, divulgativi e mass-

mediologici, tanto più nel caso di fonti complesse da utilizzare didatticamente come quelle non verbali.

- Gabriella Boyer e Paolo Coppari propongono di definire bene preliminarmente **tempi e consegne**.

- Gabriella Boyer suggerisce di non perdere mai di vista la **specificità degli apporti storiografici alla ricerca**.

- Saura Rabuiti propone di esplicitare bene gli **aspetti metacognitivi della ricerca** (includere la storia del gruppo e l'attenzione alla metodologia di ricerca, alle modalità relazionali e comunicative e ai modelli organizzativi).

D) Quanto al **tipo di prodotti**, si concorda, in linea di massima, sulla proposta, avanzata da Maurizio Gusso e Saura Rabuiti, di destinare i prodotti del gruppo sia a pubblicazioni cartacee (incluso il "Bollettino di Clio"), sia al sito di Clio '92 e di esplorare cautamente la possibilità di prodotti multi- o iper-mediali.

E) Quanto al tipo di **destinatari**, si pensa di continuare a rivolgersi in prima battuta agli insegnanti di storia (a partire dai soci di Clio '92), accentuando, però, il taglio didattico dei prodotti e sfruttando la possibilità di sperimentarli in classe e di verificarne sul campo la reale efficacia. Se ci si vuole rivolgere anche alla scuola elementare e media, va rafforzato il gruppo con l'ingresso di nuovi insegnanti-ricercatori di tali gradi di scuola.

Nell'ultima parte dell'incontro, Maurizio Gusso ha proposto alcune **opzioni metodologiche comuni all'uso didattico dei prodotti artistici come fonti**, che sono state ritenute dai presenti una prima, utile base di discussione e che, per comodità, si riportano qui sotto, al punto 5.

Un più preciso progetto di ricerca, con obiettivi, delimitazione del campo tematico, metodologie di ricerca, divisione dei compiti, formazione dei sottogruppi e fasi di lavoro, verrà ovviamente concordato nella prima riunione ufficiale del nuovo gruppo, che ovviamente si convocherà, tenendo conto delle eventuali nuove adesioni, dopo la pubblicazione del progetto di ricerca nel "Bollettino di Clio" e/o nel sito di Clio '92.

5. Proposta di metodo sull'uso didattico dei prodotti artistici come fonti

A) L'adozione di un approccio alle opere d'arte ispirato non al 'realismo ingenuo' della 'teoria del riflesso' (l'arte come riproduzione fedele del reale, come imitazione, esclusiva o quasi, della natura o della società), né al 'formalismo' o 'convenzionalismo assoluto' (l'arte come imitazione, esclusiva o quasi, dell'arte), ma a forme di 'convenzionalismo relativo' o 'realismo smalzato', ispirate alla **teoria dell'arte come 'rappresentazione'** / interpretazione polisemica di aspetti di realtà, in tensione vitale sia con la natura, sia con la società, sia con le eredità artistiche e culturali).

B) Un approccio equilibrato ai prodotti artistici, che tenga presente la cautela di chi li considera prevalentemente (se non esclusivamente) come fonti 'primarie' o 'dirette' per la storia dell'immaginario e/o delle mentalità collettive e/o delle idee e/o dei modelli culturali (anzitutto quelli degli autori) e per la storia delle forme (includere le storie non storicistiche delle specifiche arti in questione: letteratura, cinema, musica, fotografia ecc.) e solo come fonti 'secondarie' o 'indirette' per le altre storie (storia dell'ambiente, della cultura materiale, economica, sociale e politica), senza per questo trascurare due elementi:

- la 'rivoluzione documentaria' del XX secolo ha rimesso in discussione le tradizionali classificazioni gerarchiche delle fonti;
- alcune arti hanno un diverso rapporto con la cultura materiale (si vedano, per esempio, le differenze, a questo proposito, fra la letteratura, la musica, il cinema, la fotografia e le arti figurative) e alcuni artisti hanno una Musa storica particolarmente pronunciata, per cui, per certi versi, alcuni prodotti artistici possono essere utilizzati anche come fonti per la storia dell'ambiente e della cultura materiale, se non anche per quella economica, sociale e politica, a cui in ogni caso molte opere d'arte magari obliquamente alludono, con rinvii non chiari a tutti i fruitori e che quindi andranno esplicitati nell'analisi dei testi, tanto più con gli studenti.

C) Un **triplice approccio interdisciplinare ai prodotti artistici**

- come **'specchi'** su cui insegnanti e studenti proiettano i loro 'orizzonti di attesa', le loro domande di senso, esistenziali e soggettive (campo dell'educazione alla ricezione e alla comunicazione/ espressione, in cui si chiede di provare a fruire attentamente del prodotto artistico e a comunicare le impressioni di ricezione nel modo a un tempo più personale e più efficace comunicativamente);
- come **testi** iscritti in una pluralità di codici specifici, da decodificare attentamente (campo dell'educazione linguistica ed estetica);
- come **fonti storiche** (campo della formazione storica).

D) Un **percorso testo/fonte – serie – contestualizzazione storica**, così articolato:

a) piano dell'intratestualità (leggere un testo/fonte per linee interne):

- prima ricezione soggettiva del testo come 'specchio' e comunicazione delle impressioni di ricezione;
- prima 'rilettura' tematica del testo/fonte in cui si utilizza la zona prossimale fra approccio pre-disciplinare e alcuni 'fondamentali' dei linguaggi disciplinari (per esempio: dell'approccio semiotico-ermeneutico si possono anticipare la distinzione fra tema principale e motivi secondari e l'analisi dell'ambientazione spaziale, temporale e sociale e del sistema dei personaggi; dell'approccio storiografico si può anticipare la costruzione di un 'questionario' à la Marc Bloch, ossia un elenco di domande/problemi significativi e pertinenti rispetto alla 'struttura informativa delle fonti');
- altre 'riletture' di tipo disciplinare e interdisciplinare (es.: approccio semiotico-ermeneutico; critica della fonte e analisi della sua struttura informativa).

b) piano dell'inter-testualità (una fonte da sola è come la rondine del proverbio: non fa primavera, ossia non si sa se rappresenta la regola o l'eccezione o l'eccezione dell'eccezione rispetto, per esempio, alle mentalità collettive o ai modelli culturali, e quindi si tratta di verificarne il grado di generalizzabilità): confronto con il 'metodo contrastivo' (ricerca di analogie controllate e di differenze significative) fra coppie e serie via via più ampie di testi/fonti in base a griglie comuni di analisi;

c) piano della contestualizzazione storica: si segnalano in particolare quattro piste:

- contestualizzazione biografica (individuazione di alcuni nessi fondamentali fra l'opera d'arte e i suoi autori, a partire dalle loro biografie);
- scioglimento dei riferimenti alla storia ambientale, della cultura materiale, socioeconomica e politica contenuti nel testo/fonte;
- contestualizzazione nella storia dell'immaginario e/o delle mentalità collettive e/o delle idee e/o dei modelli culturali;
- contestualizzazione nella storia delle forme (arti, generi, modalità e convenzioni rappresentative ecc.).

E) Una **tassonomia semischerzosa dell'uso didattico delle fonti**:

- 'sottozero': usi inqualificabili o comunque da evitare (falsificazioni, usi decontestualizzanti, fonti materiali illeggibili ecc.);
- 0. un grado zero: l'uso esornativo-estetizzante, né correttamente illustrativo, né documentario, delle fonti/testi (es.: le immagini inserite nei manuali di storia senza esplicitarne né i riferimenti agli altri testi, a partire dal testo-base espositivo, né le loro coordinate documentarie);
- 1. un uso soggettivo-proiettivo-esistenziale del testo/fonte come 'pretesto/stimolo/specchio', per un primo livello di cattura dell'attenzione, motivazione e problematizzazione (es.: uso di fonti/testi come *ice-breaker* o 'rompighiaccio' per far emergere negli studenti e/o negli insegnanti le 'preconoscenze' – 'evocati', immagini e rappresentazioni mentali, concetti spontanei ecc. - e le motivazioni e per far scattare le dissonanze cognitive e/o emozionali: dall'accorgersi di sapere e/o provare emozionalmente qualcosa al prender coscienza che non se ne sa abbastanza e/o che le proprie emozioni possono essere meno superficiali, fino a mettersi in ricerca per provare a saperne e a capirne di più);

- 2. un uso correttamente illustrativo: l'uso di una fonte a illustrazione / conferma di un altro testo, considerato più importante e magari iscritto in un altro linguaggio (es.: una fonte iconica introdotta a conferma di un testo-base espositivo di un manuale di storia o di un insegnante);
- 3. un uso parzialmente documentario: l'uso di una fonte a parziale 'sconferma'/problematizzazione di un altro testo/fonte;
- 4. un approccio che equilibri l'uso soggettivo-proiettivo-esistenziale, quello correttamente illustrativo e quello compiutamente documentario: si tratta di un livello difficile da raggiungere per intero e quindi un ideale regolativo verso cui tendere asintoticamente, più che una meta effettivamente raggiungibile.

6. Attuale e provvisoria composizione del gruppo di ricerca

Tenendo conto della successiva adesione (con un'e-mail del 8.12.2003) al gruppo da parte di Andrea Muni, prima della pubblicizzazione nel "Bollettino di Clio" e/o nel sito di Clio '92, il gruppo risulta composto in prima battuta da 13 persone (8 donne e 5 uomini; 10 ex partecipanti al vecchio gruppo sulla società post-industriale e 3 graditissime *new entries*: Paolo Bernardi, Andrea Muni e Chiara Puppini):

- un insegnante di scuola elementare (Andrea Muni);
- un docente di scuola media (Paolo Coppari);
- undici insegnanti provenienti dalla scuola secondaria superiore.

Nome e cognome	Recapiti	E-mail
Maurizio Gusso Coordinatore	Milano	maurizio.gusso@rcm.inet.it ; maurizio.gusso@fastwebnet.it
Paolo Bernardi	Bologna	casabernardi@inwind.it
Gabriella Boyer	Ancona	G.Boyer@libero.it
Paolo Coppari	Recanati (MC)	paolo.coppari@tin.it
Eliana Decet	Misinto (MI)	eliana.decet@tiscali.it
Carla Marcellini	Ancona	carla.marcellini@tin.it
Andrea Muni	Udine	pietromuni@tin.it a.muni@ud.nettuno.it
GianLuigi Orsoni	Ferrara	giangi.orsoni@tin.it
Paola Panico	vRoma	paolapanico@libero.it
Chiara Puppini	vVenezia-Mestre	chiara.puppini@virgilio.it
Saura Rabuiti	Ferrara	saurar@tin.it
Rosanna Ruffini	Roma	rosanna_r@libero.it
Gloria Sica	Frosinone	Alyxia@libero.it

Si potrebbero formare i seguenti sottogruppi territoriali:

- a) Lombardia (Eliana Decet e Maurizio Gusso);
- b) Triveneto (Andrea Muni e Chiara Puppini);
- c) Emilia (Paolo Bernardi, Gian Luigi Orsoni e Saura Rabuiti);
- d) Marche (Gabriella Boyer, Paolo Coppari e Carla Marcellini);
- e) Lazio (Paola Panico, Rosanna Ruffini e Gloria Sica).

L'eventuale adesione al nuovo gruppo di alcuni insegnanti di scuola elementare (Stefania Grilli) e media (Cosimo D'Ettore e Raimondo Giustozzi), già membri del sottogruppo marchigiano del vecchio gruppo di ricerca, potrebbe permettere di consolidare un sottogruppo di scuola di base con cui potrebbero dialogare Andrea Muni e Paolo Coppari. In ogni caso, tale sottogruppo potrebbe essere potenziato dall'adesione di altri soci Clio successiva all'inserimento del programma del nuovo gruppo di ricerca nel "Bollettino di Clio" e/o nel sito di Clio '92.

Per ulteriori informazioni, rivolgersi al coordinatore del gruppo, Maurizio Gusso – via Petrella 7 – 20124 Milano – tel.: 02-29512889 – e-mail: maurizio.gusso@rcm.inet.it; maurizio.gusso@fastwebnet.it.

NUOVO GRUPPO DI RICERCA SULL'INSEGNAMENTO DELLA STORIA PER GLI ADULTI

di Giorgio Cavadi

Nell'a.s. 97/98 i ctp (centri territoriali permanenti) che raccolgono la sfida per l'educazione degli adulti, erano 25. nell'a.s. 2000/01 erano diventati 539, con oltre 300.000 iscritti; di questi il 65% avevano più di 26 anni e il 20% più di quaranta. bastano queste cifre per dire della necessità di avviare un percorso di ricerca sull'insegnamento della storia in ambiente eda un trend di sviluppo esponenziale, che è stato pari a quello realizzatosi dall'aumento progressivo di presenze straniere nelle scuole italiane (con punte di quasi il 5% in Emilia Romagna).

L'accostamento dei due fenomeni, è ovvio, non è casuale, poiché oggi riflettere sull'educazione degli adulti significa affrontare l'impatto con l'educazione in ambiente multiculturale. Inoltre occorre, a mio avviso, porsi preliminarmente almeno queste domande, e cioè: quali strategie didattiche si rendono opportune nell'insegnare storia agli adulti? E' possibile proporre itinerari di insegnamento/apprendimento originali e innovativi in un contesto – come le scuole carcerarie o i Centri Territoriali Permanenti- dove non è possibile utilizzare i medesimi strumenti che solitamente abbiamo a disposizione in una normale situazione didattica? E' possibile porre in atto strategie di insegnamento/apprendimento che rendano i corsisti soggetti attivi e partecipi del loro itinerario didattico?

Per l'esperienza che molti di noi hanno avuto in ambito EdA, non esiste una didattica della storia pensata e sperimentata per l'utenza adulta, a meno che non si faccia riferimento al progetto "F.A. Re Formazione" e al "Progetto di produzione di standard di Educazione degli Adulti", il primo più votato al versante tecnico-didattico, con la proposta dei modelli di Unità di Apprendimento (UdA), il secondo più calato dentro gli ambiti disciplinari, ed affidato ad una proposta didattica forse troppo innovativa. Per il resto, nella direzione di una ricerca di strategie veramente disciplinari dell'insegnamento/apprendimento della storia in età adulta, c'è molto da lavorare, sia sul versante di un'accurata selezione dei temi (specie in un'ottica di integrazione), sia sul versante delle metodologie, specie di quelle mutuata dalle scienze sociali.

Sono tutte da approfondire infatti, le potenzialità del metodo biografico, non tanto come fonte di ricerca del *mentre* (terreno delle scienze sociali), quanto del già *avvenuto* (che è il terreno dell'indagine e della conoscenza storica), e questo nell'ottica di una dei fondamenti dell'approccio di Clio: il legame fra storia personale, passato locale e passato del mondo, un approccio finalmente capace di far interagire locale e globale, al di là di vuote definizioni. Anzi, in prospettiva multiculturale, si potrebbe pensare a trasferire in questo settore la didattica dei Quadri di Civiltà, in modo tale da costituire uno strumento di confronto/conoscenza fra culture.

Tuttavia non dobbiamo dimenticare che quando parliamo di educazione egli adulti, ci rivolgiamo almeno a tre settori: i CTP, i corsi serali tecnici e professionali, l'universo carcerario. Si tratta di contesti didattici assai differenti, poiché nei secondi prevale un legame alla storia-disciplina che si stempera (o dovrebbe se le pratiche didattiche non privilegiassero, ancora, l'insegnamento trasmissivo) negli altri due, a favore di una disposizione allo studio della storia, unita traguardi formativi di in-re-inserimento e integrazione e promozione sociale. Quindi nella riflessione epistemologica e metodologica occorre certamente distinguere le tre differenti utenze, e pensare ad approcci anche differenziati per fasce d'età (il post-adolescente, ma anche l'ultraquarantenne).

C'è poi una questione inerente la laboratorialità delle attività di insegnamento/ apprendimento in ambito EdA, una laboratorialità che sempre più, può legarsi sia a ricerche sul territorio (archivi parrocchiali, scolastici), che al reperimento di fonti e documenti sul passato personale, o sul paese di origine e provenienza. I laboratori in certi contesti, come le scuole delle carceri sono quasi l'unica risorsa, ma non dobbiamo dimenticare che occorre mettere in atto tutte quelle strategie che agiscono e sfruttano potenziandola la forte motivazione ad apprendere che si trova in ambito EdA,

una vera e propria risorsa che non bisogna lasciare alle solite pratiche dell'insegnamento trasmissivo, che troppo spesso le mortifica.

Infine l'aspetto formativo-sociale dell'insegnamento della storia, che ingloba e riassume tutti gli altri, e cioè la valenza della disciplina finalizzata alla formazione del cittadino-adulto consapevole e responsabile del proprio agire sociale e politico (pensiamo all'importanza di questa finalità per l'educazione del cittadino immigrato).

Riassumendo, tre appaiono le possibili piste di lavoro:

1. Selezione di tematiche
2. Selezione e sperimentazione di buone pratiche didattiche
3. Diffusione di una didattica della storia in ambito EdA (formazione specifica)

Rubo a Maurizio Gusso il modello organizzativo del gruppo di ricerca, con qualche adattamento.

Si sottopone al nuovo gruppo di ricerca la possibilità di riutilizzare criticamente

a) la metodologia, adottata da altri vecchio gruppi di ricerca, di una ricerca-azione cooperativa, in parte in presenza (incontri interni ai seminari nazionali di Clio; appositi seminari interni; lavoro in sottogruppi tematici e/o territoriali, anche piccoli), in parte a distanza;

b) la seguente modalità di comunicazione a distanza, analoghe a quelle finora adottate da tutti i gruppi di ricerca didattica Clio:

- - le comunicazioni interne avvengono per posta e telefono, ma soprattutto per e-mail, personale o dell'istituto di appartenenza;
 - - ogni messaggio e-mail dovrà recare nell'intestazione (*subject*) la dicitura GRUPPO RICERCA EDA, seguita da un'indicazione più specifica dell'argomento trattato (es.: seminario di Bellaria); ciò per consentire a ciascuno di individuare i messaggi relativi al progetto di ricerca ed eventualmente di filtrarli collocandoli in una cartella apposita;
 - - ogni messaggio e-mail interno riguardante il progetto di ricerca sarà di norma inviato a tutti i membri del gruppo stesso, eventualmente distinguendo fra destinatario vero e proprio (TO: oppure A:) e destinatari per conoscenza (C/C:);
- circa gli invii di materiali in allegato (*attachment*), si adottino le seguenti cautele:
- installare un buon programma antivirus aggiornato (es.: Norton Antivirus o Panda Antivirus, entrambi disponibili in versioni commerciali o dimostrative a durata limitata, scaricabili dalla Rete);
 - evitare di scaricare sul proprio *computer* file in *attachment* di provenienza ignota o sospetta, specialmente quelli in formato .exe, che sono file di programma che difficilmente vi può spedire qualcuno, se non siete stati voi a chiederne l'invio in allegato);
 - inviare i file di testo in formato .rtf per renderne possibile la lettura anche a chi non disponga delle ultime versioni di Word;
 - evitare l'invio di file eccessivamente ingombranti (eventuali immagini possono essere alleggerite salvandole in formato .jpg), oppure inviarli in formato .zip.

Tra i tanti un buon sito sull'EdA è <http://members.xoom.virgilio.it/eduadu>

Per ulteriori informazione rivolgersi al coordinatore, GIORGIO CAVADI, E mail giocavdi@libero.it

E-LEARNING E FORMAZIONE DEI DOCENTI DI STORIA

di Giuseppe Di Tonto

Finalità generali della ricerca del gruppo

Le finalità generali del lavoro di ricerca che il gruppo si appresta ad affrontare sono le seguenti:

- Analisi e studio delle nuove modalità di formazione on-line attraverso ambienti di e-learning
- Applicazione delle modalità di formazione in ambienti di e-learning all'aggiornamento e alla formazione dei docenti di storia

Temi di ricerca del gruppo

I temi di ricerca identificati per le attività del gruppo e selezionati per la loro rilevanza sono tre:

- Problematiche generali dell'apprendimento collaborativo e cooperativo
- Apprendimento collaborativo e cooperativo in ambienti di e-learning
- Ambienti di e-learning - Caratteristiche
 - Modularità
 - Interattività
 - Dinamicità
 - I learning objects
- Progettazione di contenuti per la formazione in ambienti di e-learning
- L'interazione formativa in ambienti di e-learning
 - Moduli formativi
 - Forum di discussione
 - Lavoro cooperativo e collaborativo
 - Le chat
 - Videoconferenze
 - Aula virtuale
- Tutoring in rete
- La valutazione degli apprendimenti in ambienti di e-learning

L'analisi delle diverse problematiche qui proposte sarà sempre orientata alla formazione dei docenti in ambito storico.

Attività di ricerca

In relazione ai temi di ricerca si svilupperanno le seguenti attività di ricerca:

- approfondimento teorico e pratico operativo delle tematiche proposte o scelte dal gruppo.
- I partecipanti al lavoro di gruppo affronteranno percorsi di lettura e sessioni di discussione collettiva per l'acquisizione di competenze nella gestione di un'offerta formativa rivolta ai soci "Clio '92", a docenti esterni all'associazione e committenti istituzionali.

- Progettazione di un ambiente prototipale di e-learning per la formazione e l'aggiornamento dei docenti di storia di ogni ordine e grado.

Tempi della ricerca

Entro giugno 2004:

- Esplorazione delle problematiche teoriche, progettuali e tecnologiche per la messa a punto di una piattaforma di e-learning per la formazione e di docenti di storia.

A partire da aprile ed entro settembre 2004

- Predisposizione di una piattaforma prototipale di formazione in e-learning per l'associazione.

Modalità e Strutture organizzative ed operative del gruppo di ricerca

Il gruppo di ricerca lavora sin dall'avvio all'interno di una piattaforma di e-learning provvisoria e appositamente predisposta per l'attività di ricerca. Lavorare direttamente anche nella prima fase di ricerca in questi ambienti favorirà una più rapida familiarizzazione con le problematiche dell'e-learning.

Tale piattaforma conterrà all'inizio i seguenti ambienti:

- Il documento del progetto di ricerca
- Calendario delle attività del gruppo
- Cartelle di lavoro sui singoli temi di ricerca affrontati
- Forum di discussione a carattere generale e sui singoli temi di ricerca
- Cartella di bibliografie e recensioni di tesi articoli sui temi trattati
- Cartella di sitografie di rilevanza per le attività di ricerca
- Cartella software per l'elaborazione dei materiali
- Cartella dei materiali prototipali realizzati via via dal gruppo.

Tale struttura potrà variare e sicuramente si arricchirà nel corso dei prossimi mesi di altri oggetti funzionali al lavoro da svolgere.

La piattaforma di lavoro opera nel modo seguente:

- Accessibilità diretta via Internet ad un indirizzo specifico.
- Non comporta l'installazione di software aggiuntivo sul proprio computer.
- Farà interagire gli utenti registrati con archivio delle risorse disponibili.
- Si struttura per ruoli che prevedono la possibilità di accesso a funzioni differenziate per progressiva complessità (Amministratore, tutor, corsista) Le funzioni via via permesse agli utenti saranno distribuite dall'amministratore (nel nostro caso dal coordinatore del gruppo).
- Tale modalità progressiva di accesso alle funzioni della piattaforma favorirà una crescita progressiva delle capacità d'uso del sistema a partire da un livello minimo che richiede poche competenze di base di tipo informatico.
- Consente di monitorare le presenze e le attività via via svolte da tutti noi in modo da avere un indice di sviluppo della ricerca in corso.

Nel corso delle prossime settimane saranno pubblicati nuovi documenti tecnici per mettere tutti nelle condizioni di lavorare con la massima tranquillità nel sistema.

Tutte le comunicazioni relative a problemi che insorgono nel corso delle attività dovranno essere inserite negli spazi appositamente predisposti nella piattaforma e, se ciò non fosse possibile, spedite all'indirizzo dell'amministratore: ditonto@tin.it

BOZZA DI PROGETTO DI RICERCA DEL GRUPPO SUI QUADRI DI CIVILTÀ "FAR PENSARE LA STORIA OPERANDO"

di Ivo Mattozzi

Premessa

Sia i programmi del 1985 sia le modifiche ad esse apportate dalle "Indicazioni nazionali" del 2003 [allegate al decreto attuativo del 23-01-2004] invitano gli insegnanti di storia a proporre ai bambini un sapere costruito con i quadri di civiltà.

La indicazione è in accordo con la nostra tesi che i quadri di civiltà siano le conoscenze più adatte a costituire il primo sapere storico degli alunni, quello apprendibile nella scuola elementare e ancora nella prima classe della scuola secondaria di I grado. L'idea di quadro di civiltà pareva banale da concepire e da immettere nell'insegnamento. Invece l'esperienza dei corsi di aggiornamento e la conoscenza dei materiali didattici prodotti e delle pratiche didattiche hanno rivelato che il concetto stesso di qdc è difficile da mettere a fuoco e che, di conseguenza, anche il processo di insegnamento imperniato sui qdc è molto incerto. Forse le due ragioni sono all'origine anche della difficoltà degli autori di sussidiari a proporre alle case editrici e agli insegnanti testi basati sui qdc. Anche tra i soci Clio si sono palesate tali difficoltà. Perciò riteniamo importante svolgere una ricerca che permetta di chiarire questioni concettuali e didattiche e di costruire competenze che possano essere trasferite nei corsi di aggiornamento.

Si propone, perciò, di svolgere una ricerca con le seguenti linee.

A che punto siamo con la didattica dei qdc?

Abbiamo svolto già riflessioni in seminari e convegni [un seminario riservato ai soci "la didattica dei quadri di civiltà, la didattica dei processi di trasformazione si è svolto nel 2002; in un convegno a Bellaria dal 1-3 novembre 2002]. Abbiamo individuato i riferimenti storiografici e metodologici [cfr. relazione di G. Ghidotti a Bellaria], ed elaborato il concetto di qdc ed un processo di insegnamento e di apprendimento che permette di passare dai singoli quadri di civiltà ad una rete di conoscenze per la rappresentazione fondamentale del passato del mondo. Abbiamo messo a punto gli strumenti [poster, cartellone, mappa spazio-temporale] e le procedure per la costruzione di quadri di civiltà mediante libri divulgativi ed abbiamo lavorato sull'uso delle biblioteche. Ed ora sono disponibili riflessioni, esempi, programmazioni e schedari nelle pubblicazioni: *Imparare storia in biblioteca* [a cura di I. Mattozzi e L. Santopaolo, Clio '92, Polaris editore, Faenza 2004], e in quelle di L. Coltri: il laboratorio per insegnare agli scolari a padroneggiare l'indice e la struttura dei libri *Esploratori a caccia d'informazioni* [pubblicato ne "La Vita Scolastica n. 11 (2004), Dossier n. 4, pp. 16-19] e la *Programmazione del laboratorio per insegnanti* nel corso organizzato dalla Biblioteca Civica "Pavese" di Parma nel 2003 [è pubblicato sul sito www.clio92.it]

Sulla base di tante esperienze e di tante elaborazioni è ora disponibile il corso FAD (formazione a distanza) *La didattica della storia: formare il primo sapere storico*, pubblicato da www.giuntiscuola.it/in-aula, scritto da me e da G. Brioni, L. Coltri, D. Dalola, M. T. Rabitti, L. Santopaolo] Stiamo costruendo le procedure per usare i film di fiction [v. la programmazione di L. Coltri e L. Santopaolo a proposito del film *La guerra del fuoco* di Annaud, e *La programmazione* di L. Coltri a proposito del film *Ben Hur* di William Wyler (1959) sul sito www.clio92.it].

Disponiamo di esempi di uso di fonti archeologiche e museali per costruire quadri di civiltà a scala locale da mettere alla base della costruzione del qdc generale. [È l'esperienza svolta e studiata da Laura Valentini e da un gruppo di insegnanti a proposito della *domus di Suasa* nell'ambito sia della Scuola estiva di Arcevia sia della elaborazione di una tesi di laurea. I materiali sono tra quelli segnalati del "Premio Franco Rizzi" edizione 2004]. Abbiamo chiarito la questione

degli indicatori nel senso di individuarli e di formularli sottoforma di domande o di questionari. Abbiamo intravisto la possibilità di usare i "copioni" o "script" per l'avvio alla concettualizzazione.

Abbiamo messo a punto modelli per la programmazione di unità di insegnamento e di apprendimento relativi a qdc.

Insomma abbiamo dato risposta a molti problemi. Ma molti altri restano aperti o se ne aprono in rapporto con l'applicazione delle *Indicazioni*.

Individuazione di problemi

Il primo compito nostro è l'individuazione dei problemi. Io ne indico alcuni già manifesti.

1. Il primo problema è che le elaborazioni, le acquisizioni, le pratiche, i modelli non sono conosciuti da tutti i soci e tanto meno dagli insegnanti esterni a "Clio '92".

Come fare per rendere diffusa la conoscenza di ciò che è già disponibile ed è già acquisito?

2. Le sfide delle *Indicazioni*: pur conservando l'obiettivo specifico di apprendimento sia nella scuola elementare che in quella "media" e proponendo le civiltà nella loro maturità come oggetti di studio, nella formulazione di oggetti come la civiltà greca e quella romana [dalle origini alla loro dissoluzione], le indicazioni spingono gli autori dei sussidiari e, di conseguenza, gli insegnanti a costruire rappresentazioni di processi di trasformazione. Con buona pace del sapere costruito con quadri di civiltà. Occorre, dunque, elaborare una risposta efficace per rendere i qdc gli elementi di composizione del sapere sul divenire della civiltà greca e romana.

3. La comparazione tra qdc è un elemento importante di costruzione del sapere e del saper pensare. Ma la competenza a guidare gli allievi in tale esercizio non è ancora condivisa e non avviene sistematicamente. Nella Scuola estiva di Arcevia abbiamo messo a punto procedure e strumenti per costruire la competenza didattica, ma restano ancora aperte le domande sul come e su quante comparazioni far fare agli allievi.

4. La costruzione di mappe spazio-temporali: è anch'essa un'attività e una produzione importante per la messa a punto del sapere sul passato del mondo, per la conquista di un quadro cronologico di riferimento, per la conquista delle contemporaneità e delle sequenze e delle durate delle civiltà studiate. Ma occorre capire come renderne più significativa la struttura, ad esempio, tematizzandole.

5. Come rendere più significativi gli indicatori? Articolandoli in sottoindicatori? Come costruire questionari opportuni per trovare informazioni su ogni indicatore? Come scegliere gli indicatori da rendere significativi? Come far scoprire le relazioni tra i diversi aspetti? E quali conoscenze porta costruire la relazione tra gli indicatori di una stessa civiltà nel poster? come si costruisce una rete significativa di indicatori nel poster? Insomma, bisogna migliorare la gestione degli indicatori con domande e soprattutto individuandoli meglio: ad esempio un indicatore molto importante è l'uso dell'acqua (da bere, per cucinare e per lavare e irrigare, per l'igiene e per i momenti ludici) Come risolvevano i problemi legati all'acqua?

6. Come bisogna intendere le pre-conoscenze rispetto ai qdc? Si tratta non solo di quelle relative al passato da studiare ma anche di quelle relative agli indicatori, ai concetti, ai copioni attuali ma utili per la comprensione del passato.

7. Come si passa dai dati informativi trovati in un testo scritto (libri divulgativi) o tratti dalle immagini di un film di fiction o da un documentario a elaborare l'informazione su un dato indicatore.

8. La costruzione dello schedario è un passaggio indispensabile nella raccolta della base di dati: come si strutturano le schede e lo schedario?

9. Come si sintetizzano le informazioni e si costruisce il breve testo da inserire nel poster?

10. L'importanza degli strumenti e dei prodotti che utilizza e produce il gruppo e di quelli che di ciascun allievo (ad es., il quaderno di storia).

11. La verifica dei qdc. Cosa si verifica? le conoscenze apprese, le abilità nel mettere a punto gli strumenti (strisce temporali, costruzione dei poster, mappa spazio-temporale), le competenze per trovare le informazioni e per elaborare testi, l'uso consapevole degli operatori cognitivi implicati...). La verifica formativa è agevolata, da una parte, dall'osservazione dei lavori di gruppo e dei

comportamenti di ciascun allievo; dall'altra dalla disponibilità di prodotti (schede, poster, grafici, mappe ...) che man mano il gruppo e i singoli producono. La questione più aperta è, invece, quella della verifica sommativa alla fine di ciascuna unità di apprendimento e della sequenza di unità di apprendimento.

Quali possibili strumenti di verifica si possono pensare?

12. Quali criteri per scegliere le civiltà e i periodi delle civiltà in modo più significativo e produttivo, specie per civiltà che hanno avuto una lunghissima durata. Si pensi alla civiltà cinese. Un criterio potrebbe essere quello della usabilità della conoscenza: quale è la civiltà che si può usare per il confronto più significativo con altre civiltà? Quale periodo può essere più stimolante per promuovere domande problematiche? [Nell'esempio sulla civiltà cinese, noi possiamo fare il seguente ragionamento: 1. il periodo della dinastia Han è un periodo di grande splendore e potenza; esso dura dal 200 circa a.C. al 200 circa d.C.; 2. solo dal 105 d.C. nella Cina degli Han si comincia a usare la carta come materiale scritto; 3. si scrive in maniera diversa ... ecc. Sulla base di tali caratteristiche posso decidere che un cfr. tra civiltà romana imperiale del I o II sec. d.C. e la civiltà cinese degli Han nel II secolo d.C. può essere stimolante di scoperte: la consapevolezza che non esisteva solo l'impero romano e che c'era l'impero cinese contemporaneo somigliante per alcuni tratti, ma diverso per altri.

Perciò, io scelgo tra le molteplici opzioni possibili la civiltà cinese degli Han nel II sec. d.C. L'insegnante può decidere di trattare la civiltà cinese in IV classe oppure in V. Nel primo caso, sarà indispensabile recuperare la civiltà cinese dopo la trattazione della civiltà romana. Nel secondo caso, può essere trattata prima la civiltà romana imperiale da confrontare con quelle del tempo repubblicano e del tempo monarchico, poi la civiltà cinese Han e infine procedere al confronto tra le due.

13. Si studia o si costruisce un qdc? Chi costruisce i qdc? Che ruolo assume l'insegnante nella costruzione dei qdc?

14. Gli scolari. Come ha messo in rilievo Giuseppe Mura nel convegno di Bellaria: noi stiamo cercando di invertire il paradigma. Il bambino non è un adulto imperfetto, ma un bambino che sa fare cose. Il rigore deve essere adulto, mentre la tematizzazione deve essere adeguata all'età.

Come mettere nel conto la dinamica evolutiva dei bambini per mettere a fuoco i problemi della costruzione curricolare nella didattica dei qdc? Non ha molto senso pensare che gli scolari si comportino allo stesso modo nella esperienza di costruzione del primo qdc e dell'ultimo. Occorre pensare a un livello di avvio e a un livello più alto tra il primo qdc e l'ultimo. Lo scarto sarà favorito dallo sviluppo di consapevolezza procedurali, di concettualizzazioni, di abilità e di competenze che man mano vengono messe in gioco.

15. Se vengono riconosciuti almeno due momenti per costruire il sapere storico - 1. la costruzione dei qdc; 2. l'uso dei qdc? Dove vanno collocati in un curricolo di storia i due momenti?

16. La didattica dei qdc esaurisce tutta la storia della scuola primaria e non deve continuare anche nella scuola "media"? Le *Indicazioni nazionali* li autorizzano anche nella scuola media.

17. Gli strumenti. Il problema del concetto di fonte deve essere chiarito. Fonte può essere tutto, ma dobbiamo distinguere tra testi storici e documenti. La costruzione di conoscenza tramite fonti c'è quando gli strumenti sono le tracce lasciate dai gruppi umani nel passato. Il problema dell'utilizzo a scuola di prodotti mediante multimedialità. Ricostruire un fatto storico attraverso un film fa tremare i polsi?

Gli scopi della ricerca

Riflettere sulle procedure e sulle soluzioni per poter elaborare la didattica dei qdc e renderla adottabile dagli insegnanti.

Rendere chiaro cosa distingue la didattica dei qdc dalle altre didattiche riguardanti la storia.

Dare risposta al massimo numero di questioni possibile per proporre soluzioni intelligenti e fattibili.

Mettere alla prova le varie soluzioni e i vari strumenti (mediatori) che si possono usare per la costruzione di qdc (testi, biblioteche, film, multimedialità...)

Fornire modelli di programmazione di unità di apprendimento specie per le civiltà greca e romana.

Imparare a formulare domande significative.

Come?

- a. Con la costruzione di 3 quadri di civiltà dei tre periodi romani allo scopo di costruire il modello di programmazione modulare delle unità di apprendimento corrispondenti all'indicazione: "La civiltà romana dalle origini al crollo dell'impero".
- b. Con il confronto tra i tre quadri di civiltà.
- c. Con le inferenze sui mutamenti e le permanenze e con le domande problematiche.

Prodotti della ricerca

1. I tre testi (discorsivi o multimediali) sui qdc;
2. I tre poster
3. La procedura e il risultato del confronto
4. Il questionario
5. La programmazione delle UA.
6. La procedura di costruzione e di uso.

Organizzazione del lavoro

Fase della produzione del qdc

- Si tratta di organizzare tre gruppi di produzione con una coordinatrice o un coordinatore.
- Ciascun gruppo adotta uno dei 3 qdc di civiltà.
- L'interazione tra i componenti del gruppo avviene tramite posta elettronica e mailing list.
- Ciascun gruppo sceglie il testo (discorsivo, filmico, multimediale...) o i testi di riferimento.
- Ogni componente del gruppo legge il testo o i testi individuati e quelli metodologici ed esemplificativi che sono disponibili.
- Ogni componente adotta una parte degli indicatori e procede alla produzione delle informazioni e delle immagini pertinenti elaborando uno schedario informatico.
- Ogni componente elabora i brevi testi per ciascuno degli indicatori.
- Il gruppo procede all'assemblaggio dei diversi testi e li convalida.
- Ciascun componente costruisce il poster sulla base del testo del qdc.
- Redige un diario di percorso secondo un modello da costruire, nel quale sia appuntata la riflessione metacognitiva sulle procedure, sui problemi, sulle soluzioni ecc.

Fase del confronto

- I tre gruppi si scambiano i testi e i poster.
- Ciascuno procede all'elaborazione del confronto.
- Produce la rilevazione dei mutamenti e delle permanenze e il questionario.
- Produce la programmazione dell'UA.
- Produce lo schema della procedura di costruzione e di uso

I tempi

Né affannosi, né ansiogeni, né eterni. Dobbiamo saper contemperare la scarsità dei tempi che ci lasciano i nostri impegni istituzionale e familiari con la esigenza di veder procedere il lavoro con gratificazione. Entro l' 8 dicembre 2004 dovremmo giungere a qualche risultato apprezzabile. Propongo i seguenti tempi:

1. costituzione dei gruppi: entro 15 marzo 2004;
2. individuazione del testo o dei testi di riferimento: entro 31 marzo (si tenga conto che per i testi divulgativi per ragazzi c'è sul nostro sito la bibliografia ragionata di L. Santopaolo);

3. lettura di uno dei testi individuati e scheda di analisi: entro 30 aprile;
4. distribuzione degli indicatori tra i componenti del gruppo e schedatura: entro 31 maggio 2004;
5. produzione dei testi sugli indicatori assegnati: entro 30 giugno 2004;
6. analisi e revisione reciproca dei testi prodotti e riflessione sulla loro adeguatezza: entro 15 agosto 2004;
7. produzione dei testi di qdc e revisione: entro 30 settembre 2004;
8. produzione individuale dei poster e analisi dei poster prodotti: entro 31 ottobre 2004;
9. produzione del confronto dei qdc a due a due: entro 30 novembre 2004.
10. presentazione dei risultati del lavoro: convegno dell'8 dicembre 2004.

I tempi non sono tarati sulla base di criteri razionali o di esperienze già meditate; sono immaginari e possono essere rivisti strada facendo e col consiglio dei partecipanti.

Modalità e strumenti

Il massimo delle comunicazioni avverrà tramite email. Saranno messe a disposizione schede di guida alla lettura e all'analisi e alla produzione e alla messa a punto metacognitiva per ogni fase del lavoro. Se potremo farlo, organizzeremo degli incontri in presenza: ad esempio nella seconda metà di agosto.

Appendice

Vi segnalo questo libro che è un catalogo sui film di finzione ambientati storicamente:

Aldo Viganò, *La storia del cinema storico in 100 film*, Le Mani, Genova, 1997. Stranamente non sono recensiti tre film tratti dal romanzo *Ben Hur*, ma il libro può servire per cercarvi altri materiali visivi utili per la didattica dei qdc.

GRUPPO DI RICERCA SULLA PROGRAMMAZIONE E COSTRUZIONE DEI PROCESSI DI TRASFORMAZIONE

di Germana Brioni, M. Teresa Rabitti

La costituzione del gruppo di ricerca

A Bellaria nei giorni 7-8 dicembre 2003, si è costituito un gruppo di lavoro, presieduto e coordinato dal Professore Ivo Mattozzi; il gruppo è impegnato nel progetto di ricerca sulla programmazione e costruzione di un modello di quadro di civiltà e di un modello di processo di trasformazione.

Il gruppo si è suddiviso in due sottogruppi: il primo, impegnato sui quadri di civiltà, è costituito da insegnanti ricercatori di scuola elementare e coordinato da Luciana Coltri; il secondo, impegnato sui processi di trasformazione, costituito da insegnanti ricercatori di scuola media di I° e II° grado, è coordinato da Germana Brioni, e Maria Teresa. Rabitti

Composizione del sottogruppo sui P.d.T.

Indirizzi email o telefonici

Germana Brioni (germanabrioni@libero.it)

Angela Buono (ermitage.pagiva@libero.it)

Elena Farruggia (elena.farruggia@scuola.alto-adige.it)

Nilla Gazzani tel. 0734 891787 ?(non reperibile a questo numero)

Ivo Mattozzi (ivomattozzi@clio92.it)

Barbara Meccarelli (johnbar@libero.it)

Edoardo Penoncini (dadopen@libero.it)

Mario Pilosu (mpilosu@inwind.it)

Maria Teresa Rabitti (cesare.teresa@libero.it)

Graziella Rabossi (zantevt@lumetel.it)

Elena Sassi (elena_elena_2003@libero.it)

Rosanna Vitali tel. 0734 891787 ?(non reperibile a questo numero)

Componenti del sottogruppo di ricerca sui Qdc,

Mauro Annoni (iststoriapesaro@provincia.ps.it)

Luciana Coltri (aqcolt@tin.it)

Albertina Chiodi (chiodibottegoni@libero.it)

Paola Massaro (massaro.paola@libero.it)

Donato Romito (donatoromito@tiscalinet.it)

I materiali e le informazioni vanno spediti a tutti i componenti dei due sottogruppi per favorire il reciproco scambio.

Progetto di ricerca sui processi di trasformazione.

Finalità

La ricerca si propone di coniugare le recenti indicazioni ministeriali sull'insegnamento della storia nella scuola secondaria di I° grado, con il curricolo delle operazioni cognitive.

Si propone di produrre un modulo di apprendimento, di un grande processo di trasformazione, che serva da modello per la riorganizzare dell'insegnamento della storia.

Obiettivi

1. Produrre un modello condiviso di programmazione di un pdt.
2. Individuare modelli storiografici di riferimento per la strutturazione dei pdt
3. Produrre le modalità di realizzazione e di organizzazione del pdt
4. Realizzare un pdt

Problemi emersi per la formulazione della ricerca

Nel seminario di Bellaria sono emerse alcune problematiche:

1. Come poter trovare nelle indicazioni ministeriali sull'insegnamento della storia, spazi per la realizzazione del curricolo delle operazioni cognitive e la riorganizzazione del sapere storico per processi di trasformazione.
2. Come dare spazio nell'insegnamento alla W H.
3. Come utilizzare il manuale accanto ad altri strumenti (es., gli atlanti storici), nella costruzione di moduli di apprendimento sui processi di trasformazione.
4. Come creare un lessico condiviso.
5. Come costruire un modello di programmazione di un pdt.
6. Quali procedure adottare per la realizzazione di un pdt.
7. Quali possono essere le letture storiografiche necessarie per accrescere le conoscenze dell'insegnante e metterlo in grado di riorganizzare il sapere per pdt.

Il gruppo, dopo ampia discussione sui problemi elencati, ha definito un tema per lavorare su un esempio concreto e costruire un modello possibile

Tematizzazione proposta come campo della ricerca

Il sistema mondiale di relazioni tra il XV secolo d. C. e l'inizio del XVII secolo d. C.: le scoperte geografiche e l'incontro con l'altro

Fasi della ricerca

1. Stato della ricerca: socializzazione delle elaborazioni sui processi di trasformazione
 - a) Testi, articoli, di Ivo Mattozzi sul tema dei pdt
 - b) Griglie di programmazione di pdt prodotte in vari gruppi di ricerca e formazione, revisionate dalle coordinatrici del gruppo
 - c) Testo di un pdt prodotto dalle coordinatrici con l'uso di testi storiografici:
"La trasformazione della struttura politica e sociale dall'Impero romano del V secolo d. C., al Sacro Romano Impero del IX secolo d. C."(Testo da completare e rivedere)
2. Analisi dei materiali, dibattito e proposte di eventuali variazioni o completamenti.
3. Lettura selettiva di testi storiografici indicati in una bibliografia concordata (è opportuno socializzare indicazioni bibliografiche pertinenti il tema).
4. Produzione di un modello di programmazione concordato che contempli l'organizzazione delle conoscenze da costruire.
5. Scelta delle procedure per la realizzazione del progetto: con l'uso del manuale, con l'uso di siti internet, di prodotti multimediali, di pagine selezionate da testi storiografici adattati didatticamente, di immagini, di atlanti storici, di reperti mussali.

6. Realizzazione della programmazione secondo alcune delle procedure individuate
7. Sperimentazione in classe

Considerazioni sul percorso di ricerca

Il punto di partenza della ricerca sul tema individuato, riguarda la riflessione sul sistema di relazioni nel mondo di oggi, il cui aspetto peculiare sono i rapporti internazionale a livello globale.

La ricerca sul passato dovrà rilevare lo stato di cose all'inizio del '400: le conoscenze che gli Europei e altre civiltà, avevano del mondo, in materia di aspetti territoriali, di rotte, di scambi con altri popoli.

La situazione finale dovrà riguardare lo stato delle conoscenze degli Europei e del resto del mondo nel XVII secolo negli stessi ambiti.

Il confronto tra le due situazioni solleciterà la problematizzazione e la necessità della ricostruzione del processo.

La ricostruzione del processo di trasformazione dovrà analizzare quali fatti, congiunture, modalità abbiano portato, nell'arco di due secoli, ai mutamenti rilevati.

Programma – Calendario di massima

Le prime quattro fasi del progetto dovrebbero essere esaurite entro l'anno 2004, prima del prossimo seminario.

Si prevede che gli insegnanti ricercatori possano reperire e leggere testi storiografici, e darne conto al gruppo, nell'arco dei prossimi sei mesi.

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

Ed infine una citazione per sorridere con un manuale di storia:

"Gli uomini della Destra erano aristocratici e grandi proprietari terrieri. Essi facevano politica al solo scopo di servire lo Stato e non per elevarsi socialmente o arricchirsi. Inoltre amministravano le finanze statali con la stessa attenzione e parsimonia con cui curavano i propri patrimoni. Gli uomini della Sinistra, invece, sono professionisti, imprenditori e avvocati disposti a fare carriera in qualunque modo, talvolta sacrificando persino il bene della nazione ai propri interessi. La grande differenza tra i governi della Destra e quelli della Sinistra consiste soprattutto nella diversità del loro atteggiamento morale e politico."

(Federica Bellesini, *I nuovi sentieri della Storia. Il Novecento*, Novara, Istituto Geografico De Agostini, 2003,, p. 34)

Quanti insegnamenti per il presente può trarre uno studente da questo brano?