Il Bollettino di Clio

Periodico dell'Associazione *Clio '92*

Dicembre 2004 - Anno V, n. 16

SOMMARIO

EDITORIALE

Un forum sulla riforma Moratti di Saura Rabuiti

RESOCONTI

C. Santini, *Scuola estiva di Arcevia 2004*

G. Cavadi, *Formazione e aggiornamento a Palermo*

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

J. Le Goff, *Cinque personaggi del passato per il nostro presente,* IBIS, Como-Pavia, 2002 [a cura di F. Bellafronte]

A. Nanni, C. Economi, *Didattica interculturale della storia,* EMI, Bologna 1997 [a cura di F. Bellafronte]

A. Giovagnoli, *Storia e globalizzazione,* Laterza, collana: storia e società, *Bari, 2003.* [a cura di G. Ghidotti]

SPIGOLATURE

La cultura liceale secondo Luigi Meneghello da *Fiori Italiani*. Un promemoria

CONTRIBUTI

G. Orsoni, "*Storiografia e insegnamento della storia: è possibile una nuova alleanza?*". Un convegno

H. Moniot, *Nuove sfide e preoccupazioni per l'insegnamento della storia*

F. Marostica, *Storia insegnata e storiografia: esperienze e riflessioni dei docenti delle scuole*

E. Magnani, *Storiografia e storia insegnata: quali rapporti nel '900? Il caso italiano e la storia "contemporanea"*

I. Mattozzi, *Un bene culturale non fa patrimonio*

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

Editoriale

UN FORUM SULLA RIFORMA MORATTI

di Saura Rabuiti

"*Tra il primo ciclo e i licei. Le Associazioni disciplinari della scuola e la riforma Moratti*": questo il tema della giornata di studi, organizzata dal Forum delle Associazioni disciplinari della scuola, a Roma, presso il Liceo Classico Tasso, il 6 novembre 2004.

Nel promuovere la giornata, il Forum ha inteso manifestare il profondo disagio nei confronti innanzitutto del metodo con cui il MIUR continua ad attuare la revisione dell'intero sistema dell'istruzione: scelte così di fondo infatti vengono prese in modo unilaterale, senza coinvolgere il mondo della scuola e della cultura, al di fuori di un vasto dibattito pubblico, nella più assoluta opacità.

Di tale metodo, che inevitabilmente incide sulla sostanza del risultato, ne sono un esempio i rapporti intrattenuti dal MIUR con le Associazioni disciplinari aderenti al Forum e accreditate per la formazione dallo stesso MIUR.

Già in occasione della formulazione delle Indicazioni programmatiche per il primo ciclo dell'istruzione, le Associazioni disciplinari sono state consultate in modo puramente formale e a cose fatte (Bollettino n°15, Resoconti).

All'avvio dei lavori per il secondo ciclo, è stato richiesto il contributo delle Associazioni disciplinari, ma nessuna risposta è stata data né alle Associazioni che, come Clio '92, hanno elaborato proposte, spesso sforzandosi di rispettare i rigidi schemi dell'impostazione ministeriale, né a quelle che hanno richiesto chiarimenti sulla cornice generale del contributo loro richiesto (ad esempio indicazioni sul monte ore assegnato a ciascuna disciplina o area disciplinare o indicazioni sulla definizione dei rapporti col sistema della formazione professionale).

Nel frattempo sono circolate bozze "riservate" (di obiettivi per i licei), che si riducono in gran parte a indici di contenuti minuziosamente elencati e che paiono ripresi dagli indici di vecchi testi scolastici. Alcune bozze sono circolate anonime, alcune con firme degli estensori, appartenenti a gruppi di lavoro di cui non si sa da chi e come siano stati incaricati.

In questa situazione, che già di per sé non può non suscitare preoccupazione in chi ha a cuore le sorti della scuola italiana, le Associazioni disciplinari non hanno rinunciato a formulare proposte.

Queste proposte sono state rese pubbliche durante la giornata di studio del 6 novembre, alla quale sono stati invitati a intervenire sia il MIUR che le Associazioni professionali (ADI, APS, CIDI, Diesse, FNISM, Legambiente Scuola Formazione, MCE, Patto per la scuola, UCIIM).

I lavori sono stati aperti da Adriano Colombo, coordinatore del Forum, che ha illustrato il significato della giornata e ripercorso i motivi che hanno spinto le associazioni promotrici a rendere pubbliche le loro proposte nonché a dissociare nettamente le proprie responsabilità da ciò che il Ministero dell'istruzione, o chi per esso, ha prodotto e renderà presto pubblico.

L'ispettrice Borrello, in rappresentanza del Ministero, intervenuta per dare informazioni sullo stato della riforma, si è limitata a fornire alcune notizie molto rapide e tanto generiche da apparire di circostanza.

Giunio Luzzatto, chiamato ad intervenire su "*Formazione iniziale: attuazione dell'articolo 5*" ha proposto una interessante e problematica riflessione sulle ambiguità della riforma Moratti sui temi della formazione dei docenti, sulla situazione delle Scuole di Specializzazione, sui problemi del reclutamento dei futuri insegnanti.

Per l'intera giornata si sono alternati poi interventi delle associazioni promotrici (ADI-SD, AIC, AIF, ANIAT, ANISA, ANISN, Clio '92, GISCEL, INSMLI, LANDIS, LEND, SCI-DD, SFI-CD, SIEM, TESOL Italy) e interventi delle associazioni professionali invitate (ADI, CIDI, FNISM, Legambiente Scuola

Formazione, Patto per la scuola, SNAIPO, UCIIM). Ciascuno ha contribuito ad affrontare/approfondire i nodi problematici della riforma più pertinenti a ciascuna organizzazione, senza perdere d'occhio il quadro d'insieme.

Ne è risultato un dibattito ricco e multiforme, segno della presenza vivace, attenta e attiva, nonostante tempi così bui, di Associazioni e colleghi. Questi ultimi, pur non numerosissimi, sono intervenuti negli spazi di dibattito previsti sia a fine mattinata che a fine pomeriggio, prima dell'intervento conclusivo di A. Colombo.

Spiace che la rappresentante del Ministero non abbia ascoltato la ricchezza e la varietà delle riflessioni prodotte dalle diverse espressioni associative del mondo della scuola. Tali riflessioni non hanno nascosto le differenze di storia, di prospettiva e dunque di valutazione esistenti fra i partecipanti, ma hanno anche evidenziato importanti punti di convergenza e consenso.

Unanime è stata la valutazione (del tutto negativa) del metodo con cui si sta attuando la riforma della scuola in Italia, anche se diverse (più o meno 'Aventiniane') rimangono le risposte e le relazioni col MIUR di ogni singola Associazione; generali sono state anche le critiche di contenuto, strettamente connesse al metodo; trasversale infine il riconoscimento dell'importanza del Forum come spazio di confronto, e, perché no?, di scontro, ma aperto, leale e chiaro.

Un successo dunque da questo punto di vista che tuttavia, nonostante il gran bisogno di trasparenza di questi tempi, non compensa la fulminea presenza del Ministero né il disinteresse della stampa. Una conferma anche del motivo dell'iniziativa: la necessità di scindere in modo chiaro le nostre responsabilità dalle operazioni che il MIUR sta conducendo.

Per l'area storica, in rappresentanza di Clio '92, INSMLI e LANDIS, è intervenuta in modo lucido e appassionato Aurora Del Monaco che ha denunciato la storicizzazione, presente nelle "riservate" bozze ministeriali, di tutte le discipline dei licei, a scapito della storia di cui viene ridotto il tempo-scuola; ha ribadito la necessità di uscire dall'ottica di voler disegnare l'enciclopedia dei saperi, per porre invece al centro del profilo d'uscita della scuola secondaria superiore una formazione culturale fondata sulla consapevolezza dei meccanismi di accertamento della verità e della complessità di un mondo all'interno del quale è importante imparare a gestire i conflitti; ha constatato che le Indicazioni Nazionali non sembrano tese alla costruzione di un cittadino democratico, ma all'imposizione di una visione identitaria (locale, nazionale, europea), basata sul paradigma razzista suolo-sangue.

Il progetto culturale che c'è dietro tutto questo appare quindi decisamente preoccupante. Del resto l'impianto stesso della riforma Moratti, derubricando il "dovere scolastico" in un "diritto-dovere", sembra voler trasformare la scuola da un importante impegno sociale per la crescita democratica di tutta la collettività in un semplice servizio individuale alla persona per una minima alfabetizzazione.

Resoconti

SCUOLA ESTIVA DI ARCEVIA 2004

di Carla Santini

La Scuola Estiva di Arcevia, come di consuetudine da ormai 10 anni, ha offerto ai docenti di storia due corsi di formazione: uno sul curricolo ed uno di approfondimento sulla ricerca storica e le sue fonti.

Il primo corso "Le indicazioni Nazionali che fare? Le risposte nel curricolo delle operazioni cognitive", ha cercato di dare risposte chiare e concrete ai tanti dubbi suscitati dalle Indicazioni Nazionali.

Prendendo le mosse proprio dalla lettura critica e integrata dei nuovi documenti ministeriali: Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati per la scuola elementare e media, Raccomandazioni, Profilo educativo, culturale, professionale dell'alunno in uscita, Ivo Mattozzi ha richiamato l'attenzione sulla funzione docente che implica il diritto-dovere di interpretare le Indicazioni e di programmare il percorso disciplinare secondo le esigenze dei ragazzi e le peculiarità epistemologiche, metodologiche e didattiche della disciplina, insistendo sul fatto che i libri di testo non sono la programmazione.

Lezioni su come si costruiscono Unità di Apprendimento, l'insieme delle quali dà corpo ai Piani di studio personalizzati e, nello specifico, come si costruiscono UA per la formazione temporale, spaziale, metodologica, concettuale sono state tenute da Ivo Mattozzi, Ernesto Perillo, Teresa Rabitti e Vincenzo Guanci.

La lezione relativa alle preconoscenze, a come si rilevano e si integrano nell'unità di apprendimento, è stata tenuta da Luciana Coltri, mentre Ivo Mattozzi ha concluso il corso sul curricolo con una lezione sulle conoscenze significative e su come si struttura una programmazione basata sulle unità modulari di apprendimento.

I laboratori restano sempre la parte in qualche modo più significativa dei corsi perchè i docenti hanno modo di mettere in pratica quanto si va esponendo nelle lezioni, per mezzo di esercitazioni predisposte in collaborazione con gli stessi relatori; esercitazioni che anno dopo anno sono sempre più raffinate per fornire ai corsisti competenze metodologiche e didattiche sempre più strutturate.

Nei laboratori del corso di base si sono costruite UA relativamente a Copioni di Scene Sociali per la Scuola dell'Infanzia (e prima elementare), a Quadri di Civiltà per la scuola elementare (e media), a Processi di trasformazione per la Scuola Media (e superiore), a Temi e Problemi per la scuola Superiore.

Nei laboratori del corso di approfondimento, Immagini per la Storia, si sono svolte esercitazioni strettamente collegate alle lezioni ascoltate nelle mattinate.

Nelle tre giornate di corso si sono alternati i relatori Maria Vassallo, Angela Gregorini, Giuseppe Di Tonto, Ivo Mattozzi, Edvige Percossi, Adriana Bortolotti, Marco Moroni e Giorgio Mangani impegnati in lezioni su: I documenti del cinema muto e la storia, L'immagine del bambino nei generi performativi dell'Iran contemporaneo, Far vedere la storia negli scavi archeologici, nei musei, nell'immagine fotografica, nelle immagini del paesaggio, dove l'iconografia cela spesso intenti persuasivi.

Le lezioni del secondo corso si sono concluse con la lezione magistrale di Elita Maule sul tema "Ascoltare il passato", un anticipo di quello che sarà il tema della scuola estiva 2005.

Entrambi i corsi si sono conclusi con una plenaria di comunicazione dei risultati dei laboratori e con la compilazione di un questionario di valutazione che ha dato risultati pienamente soddisfacenti, rinnovando l'entusiasmo per l'organizzazione della prossima edizione 2005.

Il 28 giugno 2004, alle ore 21, è stata organizzata la presentazione del libro "Il fare e il far vedere nella storia insegnata" che raccoglie i saggi della Scuola Estiva degli anni 2002 e 2003 sulla didattica laboratoriale e il far vedere la storia.

Il libro sta avendo un certo successo di critica da parte degli addetti ai lavori che ne vanno leggendo il contenuto.

Le lezioni dei due corsi della Scuola Estiva sono sempre disponibili, per la fruizione a distanza, in videocassette tematiche prodotte dal CAD, presso l'I.C. di Arcevia.

Per avere informazioni sulle modalità di acquisto scrivere a info@clio92.it

FORMAZIONE E AGGIORNAMENTO A PALERMO
LE ATTIVITÀ DI CLIO '92, MAGGIO-SETTEMBRE 2004

di Giorgio Cavadi

Ad un anno esatto di distanza dal corso di formazione di base sull'insegnamento della storia, che si tenne a Palermo nel settembre 2003 (relatori Coltri, Mattozzi e Perillo), Clio '92 ha ospitato Maria Teresa Rabitti ed Enzo Guanci che hanno animato il corso di aggiornamento *Unità di apprendimento per operazioni cognitive e conoscenze significative della storia.*

Il corso, organizzato da Giorgio Cavadi per la S.M.S. "G. Marconi" di Palermo in rete con la S.M.S. "G. Piazzi", si è svolto nei locali della "Piazzi" sotto la regia attenta e l'ospitalità impeccabile e affettuosa della prof.ssa Maria Rosa Cuccia, celebre cliota panormita.

Le corsiste (i poveri Cavadi e Guanci rappresentavano la sparuta presenza maschile!) erano sia docenti esperte e più tradizionaliste insieme a già esperite cliote che, in passato, avevano già seguito altri corsi di Clio '92.

Come è costume di Clio '92, le relazioni di Enzo Guanci (*La struttura della conoscenza storica e competenze cognitive, La formazione concettuale dell'u.d.a. e la programmazione modulare*) e Maria Teresa Rabitti (*L'uso delle fonti, la costruzione del curricolo verticale la didattica dei processi di trasformazione*) sono state seguite da momenti laboratoriali curati da Cavadi, Cuccia e Rabitti. All'ultima relazione di Giorgio Cavadi *(Il laboratorio di storia*) è toccato chiudere la terza giornata del corso, prima delle conclusioni di Enzo Guanci.

I gruppi di lavoro hanno preferito riunirsi per scuole e non mescolarsi, e questo ha fatto notare il diverso approccio delle due realtà (più tradizionalista l'una, già avviata ad esperienze di aggiornamento e auto aggiornamento l'altra). Comunque, si vedrà fra qualche settimana se quanto seminato avrà dato i suoi frutti, sia sul piano della progettazione di u.d.a. che su quello della costruzione di un laboratorio di storia per l'ampliamento dell'offerta formativa.

Riguardo alla valutazione del corso abbiamo raccolto 28 schede. A proposito delle relazioni, posto che tutte hanno avuto valutazioni assai positive (fra il 4 e il 5 su scala 5), segnalo solo quelle con la maggior parte (ma non la prevalenza) di giudizi 3 o inferiori, moltiplicato per il n. di volte che sono stati evidenziati:

Il laboratorio di storia 6x3 e 2x2; La formazione storica e le Ind. Ministeriali 5x3 e 2x2 . La costruzione dei concetti 4x3 e 1x2; Griglie per la programmazione 4x3.

Per le attività laboratoriali taluni corsisti hanno lamentato il poco tempo a disposizione, mentre qualche osservazione è stata portata alla distribuzione dei materiali, che comunque, come promesso, sono stati raccolti in un cd e distribuiti successivamente ai corsisti.

Per l'organizzazione complessiva relativamente all'interesse abbiamo rilevato i seguenti risultati: 0x1, 1x2, 2x3, 9x4 12x5; clima relazioni 0x1, 0x2, 2x3, 2x4, 10x5; utilità materiali 0x1, 0x2, 3x3, 8x4, 9x5.

In conclusione, ancora una volta si è potuta toccare con mano la richiesta forte di modelli immediatamente spendibili in situazione didattica, ed infatti sono state apprezzate le proposte operative fatte dai relatori; più difficile – in questo momento di passaggio epocale – chiedere ai colleghi di soffermarsi su una riflessione più pacata, specie nei tempi, rispetto alla struttura della conoscenza storica e all'analisi generale delle proprie pratiche didattiche, proprio per la

necessità (nevrosi?) di rispondere a urgenze quali u.d.a., O.S.A., portfolio, attività laboratoriali e quanto altro discende dalla legge 29/2004.

Anche in un corso di primo livello sulla didattica della storia tenuto quasi contemporaneamente – fra maggio e settembre – presso la S.M.S. "L. Pirandello" di Palermo da Giorgio Cavadi, le tematiche che hanno riscosso maggiore attenzione sono state quelle legate ai "frutti" della riforma Moratti piuttosto che quelle legate ai fondamenti epistemologici della disciplina e alle strutture cognitive dell'insegnamento della storia, primo *step* di ogni intervento di Clio '92.

Concludo con una riflessione che accomuna le due esperienze e deve fare riflettere per le attività di Clio '92. Mi pare ci troviamo in un momento congiunturale in cui l'insegnante di storia, sopraffatto da mutamenti lessicali e didattici, dimentica e mantiene sullo sfondo un sempre necessario aggiornamento storiografico, di quelle conoscenze cioè che sono muscoli e nervatura per modelli e griglie che, invece, rappresentano lo scheletro del lavoro d'aula in storia: un'attenzione cioè più ai contenitori che ai contenuti, in nome di un frenetico allineamento a tendenze e a sistemi di spinte e controspinte di varia natura (i moduli, le unità di apprendimento ecc) che, come dimostrato dalle proposte di M.T. Rabitti sui processi di trasformazione, devono reggersi su uno studio ed un'interpretazione attente delle rilevanze storiografiche di riferimento.

punteggio complessivo corso: 0x1, 0x2, 2x3, 15x4, 9x5

Segnalazioni Bibliografiche

J. LE GOFF, CINQUE PERSONAGGI DEL PASSATO PER IL NOSTRO PRESENTE, IBIS, COMO-PAVIA, 2002

di Francesca Bellafronte

Che cosa può aver indotto lo storico Le Goff a tessere i profili biografici di questi cinque, anzi sette[1], personaggi del passato? Ma soprattutto, che cosa accomuna tra loro figure apparentemente così distanti nel tempo e nello spazio come il Buddha, Abelardo e san Francesco, Michelet e Bloch? Personaggi che a malapena riusciamo ad abbinare in binomi o trinomi, se facciamo ricorso alla categoria di "storico" oppure a quella di "religioso".

Dapprima incontriamo la vicenda del Buddha, situata sulle rive del Gange mezzo millennio prima di Cristo; quindi Abelardo ed Eloisa e, subito dopo, Francesco e Chiara, c'inducono ad un grande salto spazio-temporale, dall'antichità nell'estremo oriente al medioevo europeo; infine con i due storici, Michelet e Bloch, facciamo un balzo cronologico in avanti, nella Francia tra XIX e XX secolo.

Come spiega l'autore, si tratta di "pensatori, moralisti, uomini e donne d'azione. La loro vita è forse la loro opera più bella".[2] Ma tra altre possibili biografie carismatiche e significative, per quale motivo lo storico abbia scelto proprio queste cinque resta un enigma, che arrovella il lettore.

E' una sorta di apologia dell'Incontro il filo rosso che le attraversa tutte, tanto da configurare questo volumetto quasi come una sorta di "breviario della felicità" o di "vademecum della pace". Ma esso rappresenta anzitutto un elogio al pensiero laico reso, paradossalmente, attraverso biografie religiose.

Scopriamo che ciascuno di questi cinque personaggi ha perseguito, in modi diversi ma con la medesima ostinazione nelle avversità, un progetto di ricerca del vero che, prescindendo da asfittici contesti geografico-religiosi, consentisse di abbracciare l'umanità intera attraverso un unico, fiducioso sguardo interculturale.

Se il Buddha non ha avuto contatti diretti con l'occidente, è tuttavia innegabile che oggi "il buddhismo si offre come interlocutore dell'animo occidentale, come la possibilità di realizzare un incontro pacifico e fecondo".[3] Attraverso la sua vicenda l'autore ha voluto ricordare ai lettori occidentali "che la civiltà è nata anche altrove, non solo in Occidente".[4]

Abelardo viene ricordato come figura dotta e altera, quasi beffarda e irriverente, che sfuggendo al bavaglio della censura, in tempi di nascente antisemitismo, gettò le basi dell'ecumenismo e della moderna tolleranza religiosa, attraverso il *Dialogo tra un filosofo, un ebreo e un cristiano*.

Scopriamo che anche Francesco, sgomento della ferocia dei crociati, coltivava il disegno di un dialogo tra cristiani e musulmani da perseguire pacificamente in Terra Santa, attraverso le armi della parola, della persuasione e dell'esempio.

Infine troviamo Michelet e Bloch, laici entrambi.

Il primo, che in virtù di un'immaginazione prodigiosa (quasi da visionario), portando l'attenzione sulla storia materiale e delle mentalità attraverso il ricorso incessante ad una documentazione scrupolosa, gettò le basi della moderna storiografia.

Al secondo il merito di aver aperto la strada alla concezione di una storia che dialoga con le altre scienze sociali. Di famiglia ebrea ma ateo, Bloch è stato un fervente patriota francese che

[1] I personaggi sono sette in quanto due di loro, Abelardo e Francesco, rinviano inevitabilmente a due compagne d'eccezione come Eloisa e Chiara.
[2] p. 12
[3] p. 28
[4] p. 12

aderì al movimento di liberazione partigiana, pagando con il prezzo della vita la coerenza delle scelte: fu fucilato dalla Gestapo nel 1944.

Egli volle che sulla tomba che avrebbe custodito le sue ceneri fosse inciso "*Dilexit veritatem*".

"Marc Bloch pensava che la ricerca della verità debba predisporre a difenderla e servirla nella vita, pensava che la storia e lo storico debbano essere al servizio del vero e del giusto, della libertà e della fratellanza tra gli uomini".[1]

Appare finalmente svelato al lettore il senso di questa carrellata biografica, attraverso il tempo della storia e nella vastità dello spazio eurasiatico.

In una stagione di fondamentalismi recrudescenti, in cui l'inquietante ipotesi di scontro tra civiltà appare suffragata dall'emergere di particolarismi separatismi e venti xenofobi, Le Goff sembra assegnare alla Storia uno straordinario potere di liberazione.

La storia come strumento di ricerca, spasmodica e appassionata della verità, che informa di sé l'esistenza dei singoli individui rendendoli lucidi lettori della realtà e quindi soggetti capaci di piegare gli eventi in direzione del Bene.

"L'uomo (…) è incapace di predire il futuro. Ma può prepararlo e indirizzarlo.

(…) Gli uomini e le donne, se sanno cogliere il piccolo dono di libertà, di libero arbitrio e di volontà efficace che la natura umana e la storia concedono loro, possono servirsene per cambiare il mondo e la società, faticosamente (…).

La storia può essere, deve essere libertà"[2].

A. NANNI, C. ECONOMI , DIDATTICA INTERCULTURALE DELLA STORIA, *"QUADERNI DELL'INTERCULTURALITÀ N. 3", EMI, BOLOGNA 1997*

di Francesca Bellafronte

Dopo l'assassinio del regista Theo van Gogh per mano di un integralista islamico, manifestazioni di intolleranza verso i musulmani hanno scosso l'Olanda. Dalle testate giornalistiche nazionali si sono levate inquietanti profezie sulla morte del "multiculturalismo" che, proprio nella pacifica società olandese, sembrava aver trovato la sua piena espressione, tanto da venir unanimemente considerata paradigmatica di una società ideale. Una società in cui varie etnie convivono l'una accanto all'altra, ciascuna con la sua tradizione, il suo costume, la sua fede.

Il sogno della multiculturalità come condizione praticabile e obiettivo perseguibile, attraverso il connubio di politiche sociali ed educative intelligenti e lungimiranti, dal 2 novembre scorso sembra infranto, sgretolato.

Fatti come questi non possono scoraggiare gli insegnati dall'interrogarsi sul *che cosa fare* e *in che modo* intervenire per promuovere percorsi di conoscenza reciproca e di piena valorizzazione delle culture che attraversano la scuola, grazie alle "caleidoscopiche" presenze che oggi essa ospita, un po' ovunque in Italia ed in Europa.

Il terreno più favorevole a stabilire le condizioni dell'incontro culturale con l'alterità sembra sia quello dell'insegnamento-apprendimento della storia, che può e deve assumere una prospettiva interculturale. Accreditati studi sulla storia generale,[3] infatti, hanno dimostrato che essa viene impropriamente definita anche "storia universale o dell'umanità", dal momento che il suo oggetto non è l'umanità, ma solo una parte di essa: l'umanità occidentale.

Gli stessi studi hanno messo in evidenza che nel curricolo tradizionale della storia "gli altri", cioè le civiltà non-europee e non-occidentali, fanno la loro comparsa solo in momenti topici

[1] p. 100.
[2] p. 15.
[3] Vale a dire su quel particolare genere letterario creato ad uso delle scuole e cristallizzato nei manuali scolastici

della narrazione, [1] come presenze estemporanee sulla scena del mondo con cui l'uomo occidentale ha interagito, per sparire subito dopo, fagocitate da un oblio infinito, senza storia e senza memoria.

Una volta preso coscienza che la storia insegnata non coincide con la narrazione veridica di tutti i fatti del passato, ma con la ricostruzione di fatti selezionati, elaborati ed interpretati da un punto di vista, unico e specifico, quello occidentale, ne consegue che la didattica interculturale della storia non possa più procedere per giustapposizioni ed integrazioni al curricolo tradizionale, semplicemente aggiungendo la "storia degli altri", bensì in modo pervasivo e diffuso, in grado di modificare i paradigmi stessi della storia insegnata. "Non dunque la *storia degli altri*, ma un'*altra storia*. Questo dovrebbe essere l'obiettivo fondamentale della didattica interculturale della storia".[2]

Questa nuova concezione della didattica interculturale della storia ci porta, inevitabilmente, a ripensare la storia insegnata partendo da quella che Robert Stradling definisce la *"vision plurielle"*. Dobbiamo fare in modo che l'insegnamento-apprendimento della storia in una prospettiva interculturale educhi lo studente alla capacità di guardare uno stesso fatto da più angolazioni, sfaccettature, punti di vista.

Ci sembra che sia proprio questo l'obiettivo perseguito dal testo *Didattica interculturale della storia*, di Antonio Nanni e Claudio Economi, che muove dalla constatazione di una mancata ricaduta degli esiti più qualificanti della ricerca storiografica sulla storia insegnata. Ricerche sugli stereotipi scolastici condotte dal gruppo di educazione interculturale del Consiglio d'Europa, in questi ultimi dieci anni, ad esempio, hanno dimostrato che la scuola delle "Annales" sembra non aver "intaccato" il modello standard di insegnamento della storia: "mentre tutto un paradigma di conoscenze storiografiche è stato interamente rinnovato o rovesciato si trovano, invece, solo labili e sporadiche tracce nei manuali e nelle programmazioni degli insegnanti".[3]

Tra le strategie suggerite per la ridefinizione dei paradigmi della storia insegnata, incontriamo quasi subito quella che, nella tradizione di CLIO, indichiamo come "didattica dei quadri di civiltà". Gli indicatori di civiltà (che qui vengono presentati come "voci della mappa concettuale"[4]), acquistano la funzione di selettori delle informazioni che di volta in volta gli allievi ricaveranno dalla lettura di brani, dalla consultazione di libri, dalle illustrazioni, dalle cartine geografiche e tematiche, insomma dall'analisi di svariate fonti.

Dopo aver richiamato alcune considerazioni critiche sull'insegnamento tradizionale, il testo sviluppa approfonditamente cinque nuclei tematici, secondo la scansione storiografica dei periodi:

- L'ominazione (per la preistoria)
- L'Europa e i barbari (per la storia tardo antica)
- Le Crociate e l'Islam (per il medioevo)
- La scoperta/conquista dell'America (età moderna)
- Il colonialismo italiano in Africa (per la storia contemporanea).

Ciascuna unità tematica, a sua volta, presenta una triplice ripartizione:

"L'approccio tradizionale", che rappresenta sempre il punto di partenza, nel quale viene richiamata la configurazione che l'argomento assume nella manualistica scolastica e/o nella produzione divulgativa, di stampo tradizionale.

"L'approccio interculturale", una sezione dedicata alle sollecitazioni necessarie per l'impostazione di un approccio didattico-interculturale della storia, che faccia leva sull'empatia degli studenti e sul ri-orientamento dello sguardo interrogante.

Infine, i *"Materiali per il cambiamento"*, in cui si alternano efficacemente brani esplicativi a passi antologici scelti con accuratezza i quali, seppur nella brevità dei testi, si rivelano stimolanti ed intriganti.

---

[1] Cfr., A. Brusa, A. Brusa, *Intercultura e storia. Problemi e qualche soluzione*, in *INTERGROUND. Giocare e studiare l'intercultura*, IRRSAE Puglia, grifo multimedia, Bari 2000.
[2] Op. cit. , p. 11.
[3] A. Nanni, C. Economi, *op. cit.* , p. 7.
[4] Op. cit., p. 7-8.

Corredate ciascuna da una bibliografia ricca e ragionata, le cinque unità si prestano ad un doppio impiego: un impiego immediato, per l'insegnante che ha bisogno di strumenti pronti all'uso; uno dilazionato e approfondito, per chi ricerca piste di lavoro da confezionare autonomamente, da solo oppure insieme ad altri docenti.

Scorrendo i temi selezionati, si intuisce facilmente che questa proposta di didattica interculturale della storia fa leva su quella che Robert Stradling definisce la *"vision plurielle"*. La ricostruzione di uno stesso avvenimento storico, costantemente affrontata dal doppio punto di vista, dei vincitori e dei vinti, dovrebbe favorire negli studenti una più ampia comprensione dei processi storici ed un approccio più problematico alla complessità della ricostruzione storiografica.

Tuttavia, se limitato e circoscritto a questi cinque momenti topici nell'orizzonte complessivo della storia generale, che rimarrebbe inalterato nella sua intelaiatura generale, è lecito domandarsi se la proposta degli autori sia effettivamente una valida alternativa all'impostazione tradizionale dell'insegnamento-apprendimento della storia.

Mi sembra, insomma, che le piste indicate dal testo possano rivelarsi di grande efficacia purché ascritte in un più ampio contesto di educazione al decentramento cognitivo, attraverso una didattica dei punti di vista, da attuare intenzionalmente e precocemente, in tutte le forme possibili. Penso alla didattica dei quadri di civiltà, o alle pratiche di critica testuale oppure, con bambini più piccoli, al confronto tra più ricostruzioni possibili di uno stesso fatto della vita della classe, attraverso narratori differenti.

AGOSTINO GIOVAGNOLI, *STORIA E GLOBALIZZAZIONE*, LATERZA, COLLANA: *STORIA E SOCIETÀ*, BARI, 2003, PP 226, € 18,00

di Giulio Ghidotti

Mi sono trovato per caso tra le mani questo volume, alla fine dello scorso agosto, durante una delle mie puntate, da un po' sempre meno frequenti, presso la biblioteca civica del mio comune non alla ricerca di qualche titolo particolare ma, semplicemente, per dare un'occhiata ai libri impilati sui alcuni tavoli della sala di lettura, in attesa di una loro improbabile sistemazione su degli scaffali a vista da sempre saturi.

Nell'immediata vigilia della ripresa scolastica settembrina, non è che fossi tanto disposto a farmi riprendere da questioni sui "massimi sistemi" così come lasciava intendere il titolo del libro, ma nello sfogliarlo distrattamente, l'occhio mi cadde sulla pagina iniziale del primo capitolo:

> 1
>
> DALLA CIVILTÀ ALLE CIVILTÀ
>
> *Alle origini della nostra storia*
>
> La storia – come disciplina scientifica ma anche come prospettiva culturale – appare ancora oggi impregnata di un universalismo che mal concilia con la propensione verso il relativismo prevalente del mondo globalizzato. Tale eredità, anche se le sue radici sono molto più antiche, proviene soprattutto dalla evoluzione della cultura europea iniziata verso la metà del XVIII secolo, quando un drammatico avvenimento accelerò il passaggio a una visione della storia già in corso da tempo: il terremoto di Lisbona del 1755. Pag. 57

Assonanze del titolo del capitolo con discorsi sviluppati in ambito Clio '92, rimando ad un evento naturale (?) toccato ad una città affascinante e a me carissima, mi hanno indotto a guardare con maggiore attenzione a questo volume.

Così mi sono trovato alle prese con un saggio il cui autore Agostino Giovagnoli, ordinario di storia contemporanea presso l'Università Cattolica di Milano, nell'interrogarsi sulla condizione e sulla possibilità della storia nel mondo globalizzato, ripercorre la storia così come è stata pensata dai maggiori storici negli ultimi due secoli.

Secondo la sua analisi del presente, lo sviluppo dei processi di globalizzazione in atto, di questa storia ne

> … ha scosso alle radici l'idea stessa, come è stata formulata dall' Illuminismo, recepita da molte tendenze ottocentesche e da tante ideologie novecentesche e giunta fino a noi, … .
>
> È l'idea di storia universale formatasi a fine Settecento in Germania - … - in cui è implicita una sorta di unità a priori dell'intera vicenda umana – malgrado i percorsi profondamente differenti in cui questa si articola nelle varie aree del mondo – intorno al progresso di una civiltà unitaria che collegherebbe tutti i popoli, … . … un'unità non empirica ma morale, …, strettamente legata a una radice eurocentrica che esclude il pluralismo delle civiltà, imponendo il primato di quella europea e occidentale.

Una prospettiva non da oggi in declino, una parabola di cui Giovagnoli ripercorre tutto l'itinerario per considerarne e valutarne i contraccolpi e gli esiti.

Però nessuna delle elaborazioni di storici, di filosofi della storia, di sociologi, nel focalizzare gli oggetti delle loro ricerche dall'Illuminismo in poi, gli sembra una risposta convincente alla questione centrale del superamento dell'universalismo eurocentrato.

Infatti, da Montesquieu e Voltaire a Wallerstein, passando per Kant, Herder, Weber, Dilthey, Croce, Sprengler, Toynbee, Bloch, Fevre, Braudel, Ki-Zerbo, Carr, Barracloug, Hobsbawn, Foucault, Huntington, Latouche, nessuno sembra, secondo Giovagnoli, proporre una effettiva alternativa ad una visione della storia universale di matrice europea.

> Malgrado la sua rilevanza e diffusione, il declino dell'eurocentrismo non è stato in grado né di condurre a una critica radicale alla storia universale di matrice europea né di produrre un'alternativa efficace. È quanto emerge dai tentativi di elaborare una "storia generale del mondo", sorretta da una forte spinta verso l'universalismo dei diritti e ispirata dall'intento di non far prevalere uno specifico punto di vista o di non privilegiare una particolare area del mondo.
>
> Da una parte, infatti, quando si cerca di passare a una descrizione puramente empirica, … , si sviluppa un ventaglio di storie parallele, … , sostanzialmente prive di collegamento tra loro.
>
> Dall'altra, però, questa frammentazione viene respinta in nome di istanze morali e di aspirazioni universalistiche, seppure diverse dalle precedenti: la critica dell' eurocentrismo sbocca insomma in una contrapposizione tra universalismo e relativismo difficilmente componibile. Pp. VIII-IX

Per lo studioso *"sono diventati rapidamente impraticabili forme tradizionali di narrazione storica, grandi affreschi etico-politici, scenari da sistema-mondo, come mostrano"* sia *"le interpretazioni del Novecento discusse negli ultimi anni"*, sia la ripresa di analisi storiche che rifocalizzano nuovi/vecchi oggetti storiografici (Nazione, Stato, democrazia, religione).

L'ottica di cui Giovagnoli si serve per le sue analisi, si può cogliere chiaramente in un passo concernente l'opera di Braudel.

> L'influenza delle scienze umane sulla storia ha indotto quest'ultima a mettere tra parentesi i tempi brevi dei cambiamenti per privilegiare quelli lunghi della continuità anche nelle relazioni tra Europa e resto del mondo, fino a contemplare la possibilità di una "storia immobile" o, addirittura, fino a sconfinare in una storia senza tempo, che però non è più storia in senso proprio. Pag.40

Oppure quando propone l'orientamento di Shmuel N. Eisenstadt (*Modernità, modernizzazione e oltre*, Armando 1997) come modello positivo per superare le trappole di un universalismo in qualche modo sempre eurocentrico, trappole che la maggior parte degli storici non ha saputo evitare.

> Professore a Gerusalemme, Eisenstadt è un uomo di cultura occidentale, che ha avuto la possibilità il mondo non dall'interno di una collocazione europea o americana, ma dal Medio Oriente, crocevia di molte antiche civiltà e di molti problemi contemporanei. …
>
> Dal punto di vista storico, particolare interesse offre lo sviluppo in Eisenstadt di una critica alle teorie evolutive che presentano la modernizzazione come processo tendenzialmente integrativo e graduale piuttosto che conflittuale e discontinuo, spesso in collegamento con concezioni deterministiche che privilegiano i fattori strutturali rispetto all'azione dei soggetti. … anche nel percorso della modernizzazione, secondo Eisenstadt, contano più le discontinuità che le continuità, pesano più gli aspetti soggettivi che gli elementi oggettivi. … . pag. 238
>
> Partendo dall'assunto che la modernizzazione si è realizzata attraverso la rivoluzione inglese, francese, americana egli ha individuato nella rivoluzione un elemento peculiare assente nell' "società non assiali", come quelle asiatiche, estranee all'influenza di una religione della salvezza e cioè di una delle tre grandi religioni monoteistiche: … . La sostanza di questo fenomeno (la modernità ndr.) viene da lui individuata nelle componenti culturali assai più che in quelle economiche, nelle azioni delle élites intellettuali piuttosto che nei comportamenti irriflessi di masse anonime. Pag. 239
>
> Ne scaturisce un'ipotesi che accantona lo schema della riproduzione del modello, l'alternativa fra unità del sistema o indipendenza dei percorsi, la rigidità del rapporto tra centro e periferia, a favore di una prospettiva che non è né universalistica né relativistica. Nell'ottica di Eisenstadt, la modernizzazione non è un processo oggettivo che segue una logica deterministica: è invece un processo di grande dimensioni che si è prodotto anzitutto in Europa, per particolari motivi culturali, e che si espande fuori dall'Occidente, incontrandosi e scontrandosi con altre civiltà. La modernizzazione del mondo … è una costante di cui prendere atto sul piano storico. In quest'ottica, non esiste una legge universale che presieda il corso degli eventi, mentre emerge la realtà di un mondo policentrico in cui la modernizzazione crea legami di interdipendenza senza omogeneità e all'interno del quale il disordine mondiale può trasformarsi in conflitto, ma non implica necessariamente la guerra fra civiltà. In quest'ottica, la storia non ha un fine a cui è obbligata, ma una direzione cui è incamminata; non ha un principio che la determina, ma un senso che la descrive. Pag. 240

Questi rimandi lasciano intuire come nelle sue analisi Giovagnoli si muova secondo un orientamento storiografico riconducibile, almeno così a me pare, alla più vasta corrente del pensiero cattolica del "personalismo cristiano".

Ma se Giovagnoli evidenzia quelle che per la sua prospettiva sono le inadeguatezze della storiografia dall'Illuminismo in poi, le sue analisi ed i suoi giudizi non vogliono significare per questo la liquidazione del ruolo del pensiero storico nel mondo globalizzato. Anzi. Per lui è proprio la globalizzazione a rilanciarne il ruolo e la funzione.

> … la globalizzazione non ha cambiato il passato dell'umanità, di cui non è possibile accertare un percorso storico comune: le vicende di Europei, Africani o Asiatici sono state notevolmente diverse, e l'idea di una storia universale riguardante tutta l'umanità ha un fondamento morale o filosofico piuttosto che storico. Con l'avvento della globalizzazione, però, il mondo nel suo insieme è diventato per la prima volta un possibile oggetto di indagine storica.

> Il mondo globalizzato, infatti, non è omogeneo o uniforme, ma è attraversato da una rete sempre più fitta di legami di interdipendenza basati sugli scambi commerciali, le transazioni finanziarie, i mezzi di comunicazione e tanto altro, comprese le guerre, il terrorismo e la violenza:ciò che accade a livello globale ha rilievo anche sotto il profilo locale ma, in maniera diversa, avviene anche il contrario. Si forma nel tempo una sorta di "realtà mondiale" - seppure estesa solo ad alcuni campi e coinvolgendo alcuni livelli - che può essere descritta empiricamente, anche se per riuscire a farlo in termini storici occorrono nuovi strumenti e nuove metodologie.
>
> Tale descrizione differisce radicalmente da pretese proiezioni universalistiche delle vicende proprie di aree specifiche - per quanto importanti come l'Europa - o da astrazioni generalistiche, pur moralmente tanto significative ,applicate alla parabola dell'umanità.
>
> … da qui viene forse la sfida più grande per la storia, la sfida a saldare frammentarietà e globalità. Pag. 240

Si tratta di concetti, analisi, giudizi, valutazioni, prospettive non sempre convincenti. Tutti elementi che andrebbero ripresi, a partire dal concetto di storia usato dall'autore, dall'immagine di questa disciplina che in alcuni passaggi sembra concepita in modo riduttivo rispetto alla ricchezza di dimensioni che essa ha assunto nel corso degli ultimi due secoli.

È curioso, però, come questo libro e le analisi in esso sviluppate siano riaffiorate prepotentemente in me due mesi dopo, durante il convegno internazionale "Storiografia e insegnamento della storia: è possibile una nuova alleanza?" tenutosi il 19-20 ottobre presso l'Università di Bologna. Era come se gli echi di questo libro modulassero una sorta di "controcanto", rispetto alle proposte dei relatori del convegno circa la possibilità e le caratteristiche di una desiderabile storia dell'umanità.

Era come se questo libro avesse, a suo modo prodotto, una sorta di mappa piena di cartelli di pericolo circa le trappole, i limiti, le false scorciatoie da evitare, per realizzare l'impresa di una attendibile storia non eurocentrata. Una storia che richiede probabilmente l'impiego di diversi e più efficaci strumenti epistemologici e metodologici rispetto a quelli impiegati fino ad oggi.

Una storia ancora tutta da scrivere stando anche alle conclusioni di Giovagnoli.

Era forse per questo che il volume in cui ero incappato per caso presentava, qua e là, diverse pagine bianche.

Difetto di stampa o metafora ?

Spigolature

LA CULTURA LICEALE SECONDO LUIGI MENEGHELLO, DA *FIORI ITALIANI*, OSCAR, MONDADORI, MILANO, 2001, PP. 37-39

Promemoria in vista del riordino dell'istruzione liceale per chi ha il mito della cultura liceale.

«Di una trentina di ragazzetti in quella prima B ce n'era cinque o sei che imparavano qualcosa (non importa ora quanto bene o male, e che cosa), gli altri no. I loro rapporti con la morfologia delle lingue, coi numeri, con l'orografia e l'idrografia, col proclama di Salemi, non miglioravano e non peggioravano. Ciò che dovevano leggere o ascoltare passava sulla loro pelle come acqua; uscendo di scuola se la sgocciolavano di dosso. Per lo più si sottoponevano senza proteste a quegli esercizi penitenziali perché così gli era imposto. Sapevano che sarebbe andata avanti in quel modo per un bel pezzo. La vita è dura. L'idea che sotto ci fosse qualcosa da apprendere, magari per poterlo detestare meglio, non li sfiorava.

Dominava la convenzione che gli esseri umani ancora in erba appartengono già a delle categorie naturali, classificabili su una scala numerica. Alle elementari i voti si esprimevano in parole, sufficiente buono lodevole, che non sembrano giudizi ma incoraggiamenti, cose per bambini piccoli. Qui esisteva il quattro più per incoraggiamento", a sfondo derisorio: il resto era un lucido sistema di numeri, che rispecchiava la qualità dell'uomo.

In questo - a parte il dettaglio che i figli degli operai e dei contadini non entravano in gara perché mancavano del tutto - non c'era correlazione col ceto sociale. Fatta la distinzione tra i bravi, i normali (una ventina), e gli scarsi, la distribuzione per livello di redditi serpeggiava irregolarmente nei tre settori. Internamente al sistema non c'era traccia di privilegi per i più agiati. In pratica la sola distinzione sociale che si sarebbe potuta fare era tra piccoli borghesi (forse due terzi) e medi borghesi (gli altri); ma nelle ore di scuola non contava. E' curioso che nel prodotto finale, a giudicare dai casi che conosco, anche questa distinzione è stata cancellata. Tolti pochi rejects, oggi abbiamo un pastone di medi borghesi con due o tre gnocchi di borghesi medio-alti. Forse era questa la vera funzione del ginnasio-liceo: ma si può domandarsi se occorreva star lì otto o dieci anni a non imparare niente per arrivarci.

C'erano quell'anno due "prime", e se la A era come la B (e lo era), è chiaro che la trasmissione di cultura riflessa che ebbe luogo a Vicenza in quella generazione scolastica investì le teste di non più di una decina di allievi, comprese forse un paio di ragazze. Anche tenendo conto delle altre scuole "medie" di più bassa levatura, e dei pochi istituti "pareggiati" o vagamente pareggiabili in provincia, resta che in quell'anno l'insegnamento medio fu impartito in teoria a circa un decimo della gioventù vicentina di leva: ma (se tanto mi di tanto) in realtà forse a un ragazzo su sessanta, più probabilmente a uno su cento. Non c'è che dire: il lenzuolo unitario destinato a rivestire la Mente degli Italiani era grande come il fazzoletto di una bambola.

Di questo stato di cose S. non avverti mai l'assurdità. Era parte dello statuto della cultura che essa venisse esposta come la Sindone, non trattata come un servizio pubblico. La cultura vive, splende e minaccia per conto suo: in senso stretto non c'entra con la gente. La cultura è come la Peste, salvo che è molto più ristretta: è fatta solo per gli appestati, gli altri non contano. Come la Grazia, che non ha una dimensione sociale.

In pratica ciò con cui si veniva a contatto non era però la cultura riflessa in generale, ma una sua particolare derivazione specifica, la cultura scolastica. Essa formava un sistema coerente, artificiato, e indiscusso. Aveva come ho detto i suoi

numeri magici, e inoltre le sue posture canoniche, i suoi riti, inquisitori o giudiziari, i suoi skills specializzati: per esempio quello per destreggiarsi tra i due colori dell'errore, il blu e il rosso, erogati da matite a sezione poligonale. Con la cultura scolastica urbana, infatti, s'entrava nel mondo dello sbaglio. In paese non c'erano sbagli seri, se non in quanto scrivere è sempre mettersi a risico di sbagliare; ma si trattava in generale di sbagli meccanici, di ortografia. Qui lo sbaglio era il centro stesso del sistema. Imparare il latino era un metodo per venire a patti con gli sbagli: questi erano sentiti come cose intrinseche alla natura del latino, e si finiva col credere che esistesse una specie di teologia del rosso (veniale) e del blu (mortale).

Alcuni skills, raffinatissimi, erano forme di difesa sviluppate dalle vittime 'normali' del sistema: come nelle traduzioni dal latino. Era un esercizio a modo suo rigoroso: si trattava di cucire insieme le formule d'un repertorio, con l'impegno che l'insieme non volesse mai dire qualcosa di comprensibile, altrimenti addio, cascava tutto. Pertinaci rapporti di Labieno con gli accampamenti, dei legati coi ponti! Genuina bravura stilistica che riusciva a comporre pagine intere, plausibili in ogni loro membretto stereotipo, ma senza un solo paragrafo a cui si potesse imputare un senso. Scrivere una pagina così con parole inesistenti, come Lewis Carroll, è un gioco: ma scriverla con parole ordinarie, lì è vero impegno!»

Contributi

Come già annunciato nel sito www.clio92.it, dedichiamo gran parte della sezione "Contributi" di questo numero al Convegno su *Storiografia e insegnamento della storia : è possibile una nuova alleanza?* che si è svolto a Bologna il-19 e il 20 ottobre 2004. Dopo un'ampia sintesi degli interventi redatta da Gianluigi Orsoni, riportiamo la versione integrale delle realzioni di H. Moniot, E. Migani, e F. Marostica. Ricordiamo che la relazione di C. Barros è reperibile sul sito di "Storia e Futuro". Nei prossimi numeri cercheremo di fornirvi anche le altre relazioni.

Conclude la sezione la traduzione in italiano di una relazione tenuta nel 2003 da Ivo Mattozzi in Spagna.

DAL CONVEGNO DI BOLOGNA -*STORIOGRAFIA E INSEGNAMENTO DELLA STORIA: È POSSIBILE UNA NUOVA ALLEANZA?*

di Gianluigi Orsoni

Un convegno di *crisi*? Della storiografia, dell'insegnamento della storia? Già nel documento di presentazione, si è preferito assumere un punto di vista costruttivo.

Nel testo sulle ragioni del convegno si constata che la secolare alleanza tra storia esperta e storia insegnata è consumata e che le ricerche scientifiche mettono in luce come sia innanzitutto l'architettura della storiografia scolastica a generare cattiva formazione-apprendimento degli studenti (e cattiva formazione-insegnamento degli insegnanti). Il convegno si presenta allora come momento di riflessione – esposizione dei modelli prodotti dalla storiografia che, trasposti nella storia insegnata, possono ispirare un insegnamento e un apprendimento della storia capaci di promuovere la formazione di una cultura storica critica ed esigente.

Nell'intervento di apertura dei lavori Ivo Mattozzi, del comitato scientifico e coordinatore dell'incontro, rifacendosi al titolo *alla Prigogine* del convegno, ribadisce innanzitutto la necessità di rinnovare sia l'insegnamento della storia sia l'idea di cultura storica, affermando che bisogna essere più esigenti rispetto alla storia scolastica: sotto accusa è la *storia generale scolastica*.

> Nella storiografia scolastica, specialmente per la scuola primaria e la secondaria di I grado, si nota una notevole degradazione delle conoscenze esperte e una difettosa *forma* della conoscenze storiche: la struttura testuale è troppo distante dai modelli storiografici esperti più efficaci.

La cura:

1. promuovere una formazione storica degli insegnanti diversa da quella consolidata dalla tradizione ;
2. promuovere le competenze a costruire una storiografia destinata agli studenti più affine alla storiografia esperta;
3. promuovere la produzione di sistemi di conoscenze che la scuola possa far apprendere nei suoi diversi livelli;
4. promuovere libri che sostengano la tensione alla conoscenza storica grazie all'architettura dei testi.

Mattozzi chiude il suo intervento con una precisazione concettuale: storiografia è da intendere sì come attività di produzione di conoscenze storiche, ma soprattutto come patrimonio di conoscenze prodotte dagli storici i quali, insegnando nelle università, formano i

docenti delle scuole; tuttavia sono tanti i modi di pensare e produrre ricerca storica: è necessario verificare quali siano i modelli più adeguati per la storiografia scolastica.

La prima sessione si apre con l'intervento di H. Moniot centrato, nella prima parte, sulle sfide che l'insegnamento della storia si trova ad affrontare oggi e che mettono in discussione il modello costruito nei secoli XIX e XX e, nell'ultima parte, sugli elementi che possono unire storiografia e storia insegnata.

Antonio Brusa nella sua relazione tratta degli stereotipi storiografici, dividendoli in tre classi:

1. stereotipi sintetizzabili come **stereotipo dell'altro**. L'*altro è* l'avversario, che cambia da popolo a popolo e serve, per contrasto, all'*io narrante* per costruire la propria storia. Questo stereotipo entra in crisi nella storiografia occidentale alcuni decenni fa e dagli anni Settanta scompare dai manuali. Lo si ritrova però nelle storiografie non-occidentali che si raccontano dal loro punto di vista; si hanno quindi storie afrocentriche, sinocentriche, ecc. secondo il vecchio modello delle storiografie occidentali. La prospettiva che può permettere di superare questo stereotipo è quella della storia mondiale.
2. **Stereotipi della conoscenza**. Viene messo in discussione lo stereotipo ?di?conoscenza facilitatrice, che permette di comunicare concetti complessi e per questo collegata alla 'riduzione' didattica.
3. Stereotipi generali: sono i concetti come identità, cultura, popolo, nazione, ecc., presenti nella storia e nel suo uso pubblico, che presentano alcuni difetti quali l'essenzializzazione (aproblematicità, i concetti sono dati), la personificazione (memoria 'collettiva' e memorie individuali), cattiva comprensione del significato metaforico del concetto. Compito degli storici è quello di intervenire e criticare scientificamente l'uso errato di questi concetti.

E.Mignani centra il suo intervento sui modi attraverso cui alcuni storici scrittori di manuali scolastici, come Rodolico, Silva, Saitta, Salvatorelli, Spini, Duprè, Cantimori, hanno affrontato la storia italiana 'contemporanea'

Alberto De Bernardi centra il suo intervento sui paradigmi della storia contemporanea manualistica nei primi sessant'anni del '900. Nella sua analisi parte dalla concezione 'nazionalistica' della storia di Rodolico, per il quale il nucleo fondante da insegnare-trasmettere è costituito da un filo lineare che unisce Roma ai fanti combattenti. Una storia, quindi, come processo costitutivo della *nazione italiana*.

Gli antecedenti storici di questa concezione si trovamo già nell'Italia pre-risorgimentale; ne è esempio il nazional-patriottismo di Balbo, con le sue rilevanze: repubblica romana, comuni medievali, rinascimento, '700 e idea di nazione. Rodolico, però, contesta a questo modello il suo carattere elitario; il suo 'nazionalismo storiografico' prevede l'inserimento populista delle masse nel racconto della storia e la guerra fra nazioni come guerra fra popoli (perciò non la repubblica romana, ma l'impero romano). In questa concezione 'nazionalista' si può inserire il fascismo; non si riorganizzano le rilevanze, la storia nazionalista ingloba il fascismo come suo esito, non per gli aspetti dittatoriali o di totalitarismo contemporaneo, ma come costruzione imperiale della grande patria. Questa concezione fa del periodo fascista non un'età di rottura, ma di continuità col passato.

Con la fine del fascismo, questa concezione non ha niente a che fare con l'Italia democratica; ma siccome non vi è una *narrazione* alternativa, essa viene recuperata dopo essere stata depurata del suo ultimo esito. Per evitare una storia 'senza conclusione' si torna alla Grande Guerra, vinta, a cui si collega l'Italia repubblicana (senza considerare più le implicazioni nazionalistiche e autoritarie). Questa concezione sarà cultura degli italiani, degli insegnanti italiani.

Una nuova idea di storia italiana comincia ad affermarsi solo alla fine degli anni '60; in Italia è fondamentale l'arrivo della storiografia delle *Annales*.

F. Pingel, in apertura della seconda sessione, analizza i modelli utilizzati per l'insegnamento della storia in Europa. Parte dalla considerazione che la storia insegnata è stata, fin dall'800, innanzitutto storia nazionale; la storia internazionale, a seconda della connotazione positiva o negativa che le si attribuiva, è stata trattata secondo due modelli: o integrata con quella nazionale (Europa nord-occidentale, Italia) oppure separata da quella nazionale (Europa sud-orientale, paesi extra europei).
Entrambi i modelli sono entrati in crisi; dappertutto si è ridotto il peso della storia nazionale, diventata caso specifico di quella generale e si pongono nuovi problemi politici (come la storia può contribuire all'unità nazionale) e didattici (quale modello di presentazione della storia).

La costruzione di nuovi curriculum si può discutere riferendosi a tre punti:

1. **EUROPEIZZAZIONE**. Abbiamo bisogno di comprendere in modo nuovo cosa vuol dire per noi 'europeo'. Le nostre concezioni di spazio geografico corrispondono alla nozione di identità culturale che abbiamo? Quanto si estende l'Europa? Come sono definiti gli spazi europei in senso politico, culturale, geografico, storico e così via? Cosa li lega? Cosa li divide? Il problema della rappresentazione dell'Europa è lo sguardo troppo fisso sull'Europa occidentale, che lascia di fatto agli stati orientali solo la possibilità dell'assimilazione ad una 'civilizzazione' di tipo europeo occidentale. E' necessario rafforzare lo scambio tra elaboratori dei curriculum e autori di testi scolastici, non per armonizzare i diversi modi di avvicinarsi all'Europa, ma per rendersi conto della varietà delle interpretazioni e promuovere gli approcci di tipo comparativo, che escludano punti di vista nazionalistici.
2. **GLOBALIZZAZIONE E UNIVERSALIZZAZIONE**. L'Europa è oggi uno dei tanti centri dello sviluppo mondiale. Secondo l'Unesco è necessario prendere coscienza del mondo inteso come un'unità; rappresentare le connessioni globali. Come rappresentare il mondo? Due modelli:
   a) il modello *integrazionista*, che parte dall'adattamento allo sviluppo dominante, ovvero all'industrializzazione, a un mercato aperto e alla garanzia dei diritti fondamentali (questo modello però non modifica in maniera fondamentale la struttura generale, che continua a concentrarsi sull'Europa e sull'Occidente);
   b) il modello *multiculturale*, che parte dal principio che gruppi culturalmente differenti possano convivere a parità di diritti, senza orientarsi verso l'idea di un obiettivo o di uno sviluppo comune (in questo modello, però, i nostri criteri di scelta sono di tipo formale, sussistono una affianco all'altra storie diverse, che non possono essere necessariamente inserite in una cornice comune).
3. **STORIA CONTEMPORANEA E CONTEMPORANEITA'**. Ora che il mondo bipolare è divenuto storia 'antica', come è possibile rappresentare la storia *contemporanea*? Lo storico Rothfels ha proposto la storia dell'Adesso, quella vissuta da persone che possono ancora raccontarla: eventi della storia 'obiettiva' che hanno lasciato un'impronta nella memoria dei contemporanei. Oggi, rispetto ad un processo storico visto come 'civilizzazione', le regioni 'sottosviluppate' hanno acquisito il diritto ad essere rappresentate e questo significa che diversi stadi di sviluppo coesistono l'uno accanto all'altro. Lo storico R. Koselleck ha coniato l'espressione "contemporaneità del non contemporaneo"; Calvani e Giardina, nei loro manuali , hanno inserito nel flusso narrativo gli inserti 'contemporaneamente', per descrivere regioni del mondo in cui, in quella stessa epoca, sono avvenute storiespesso del tutto differenti. Contemporaneità ed esperienze generazionali possono essere utilizzate come chiavi per facilitare la comprensione della storia contemporanea: sono utili in primo luogo per compensare l'apparente disgregazione dell'unità del mondo nella trattazione storica; in secondo luogo possono introdurre nella storia universale quel momento di narratività che rischia di perdersi in un insegnamento che ha unità di contenuto sempre più diverse fra loro e isolate..

C. Barros nel suo intervento, che si basa sul *Manifesto sulla storiografia* del gruppo "Historia a Debate" [vedi "Bollettino di Clio" n. 13], espone alcune proposte di una nuova storiografia che si considera erede critica delle grandi scuole del XX secolo delle *Annales* e del materialismo

storico e che ritiene centrale il rapporto con l'insegnamento della storia. Barros sostiene che ricercatori ed educatori devono collaborare, nel campo della storia, in modo che dalla transizione storica di questo inizio millennio si possa ricavare un futuro migliore per tutta l'umanità.

Prima proposta: *lavoro in rete*. Esso prevede un cambiamento radicale nelle regole di scambio accademico tra colleghi, dipartimenti, facoltà, università e storiografie nazionali; bisogna riorganizzare orizzontalmente l'insegnamento verticale della storia, impostato sul rapporto maestro – alunno, generando nuove comunità accademiche dove professori e studenti di qualsiasi specializzazione, paese o continente, in uguaglianza di condizioni, possano discutere ed elaborare i propri modelli d'insegnamento per il mondo venturo.

Seconda proposta: *tolleranza*. Superare gli atteggiamenti settari, la vecchia tendenza delle scuole storiografiche a rinchiudersi, all'immobilismo, ad assolutizzare le proprie posizioni. Occorre mettere tutto in discussione: l'alternativa storiografica che si propone è permanentemente in fase di costruzione. Contro una storia presentata come 'unica', vi è il diritto e l'obbligo di insegnare e di apprendere una storia diversa e plurale, dal livello locale a quello mondiale.

Terza proposta: storia come *scienza con soggetto ma sempre scienza*. Una storia scientifica con un doppio soggetto: gli agenti storici che la rendono tale e gli storici che ricercano, analizzano e controllano in ogni momento, poiché ogni tempo nuovo richiede il proprio punto di vista storiografico. E' un'acquisizione ormai secolare che il soggetto conoscitore influisce sull'oggetto; nonostante ciò il positivismo storiografico è sopravvissuto, si è anzi rinforzato; perciò bisogna difendere ancora una storia scientifica condizionata dal soggetto e dai suoi contesti e tempi senza cadere, ovviamente, nel relativismo estremo. Anche l'insegnante influisce sulla storia e sulle sue 'verità': il docente non deve essere un elemento passivo nella trasmissione del sapere storico tra l'università e le scuole, ma un mediatore attivo – anzi interattivo – tra la storiografia odierna e i soggetti storici del domani.

Quarta proposta: *storia globale*.

A) come storia mondiale che la globalizzazione ha reso attuale e che può rappresentare tutti i periodi storici da un punto di vista più internazionale, macronazionale, continentale;
B) come storia "totale" che il marxismo e le *Annales* volevano e non seppero oppure non poterono fare. Il nuovo secolo della comunicazione ce lo chiede nello stesso momento in cui ce lo rende possibile. Come bisogna essere in grado di ricercare e di spiegare la storia locale e nazionale in un contesto mondiale, così bisogna anche saper combinare nelle ricerche e negli insegnamenti concreti il soggetto individuale e quello collettivo, il ruolo storico della gente comune e dei grandi uomini.

Quinta proposta: *carattere critico della storiografia e dell'insegnamento della storia*. Una storiografia re-impegnata: nel nuovo secolo l'università non può rimanere ai margini dei problemi del mondo (umanamente atroci quelli del Terzo Mondo, preoccupanti nel caso delle nuove guerre, terribili per il crescente fondamentalismo e il terrorismo globali). La storiografia accademica non può rimanere lontano da questo nuovo mondo che si muove, cerca, domanda, soffre… e ancor meno la storia scritta e la storia insegnata. Un impegno diverso da quello degli anni '60 e '70: più (auto)critico e professionale; un impegno che rivendichi il ruolo della storia nelle scienze umane e sociali, nel sistema scolastico, nella società.

I. Mattozzi, intervenendo sulla relazione di Barros, sostiene che l'*alleanza* storiografia – storia insegnata deve essere bidirezionale e che la scuola non può attendere i tempi dell'università per avere una nuova proposta di *storia generale* o una nuova formazione degli insegnanti, questi ultimi possono essere i protagonisti di processi di rinnovamento nell'insegnamento storico potendo contare su modelli storiografici già presenti (e magari non molto diffusi nelle aule universitarie).

Le ultime relazioni della seconda sessione sono svolte da V. Romitelli e G. Calcagno; gli studiosi propongono due riflessioni *settoriali* (politico-istituzionale e scientifico-tecnologica) utili per la costruzione di innovative tematizzazioni di storia insegnata.

Aprono la terza sessione le relazioni di C. Kohser-Spohn (letta da Mattozzi causa l'assenza della studiosa) e di Carla Salvaterra.

C. Kohser-Spohn illustra il contributo della storia sociale alla storiografia tedesca e la sua presenza nei manuali scolastici in Germania (Occidentale) dagli anni 70 ad oggi.

Carla Salvaterra presenta, per quanto riguarda il gruppo disciplinare storia, una ricerca svolta in collaborazione da alcune università e tesa a definire punti di riferimento comuni per curricoli a livello europeo

Successivamente Flavia Marostica fa un bilancio dei rapporti tra storiografia e storia insegnata, sviluppati attraverso le iniziative dell'IRRE E.R., volte alla formazione dei docenti e all'innovazione didattica.

L'ultima relazione del convegno è dedicata alla storia mondiale. Il relatore Luigi Cajani esordisce rivendicando il carattere *rivoluzionario* della storia mondiale e del suo insegnamento.

Ricostruisce a grandi linee il progetto cosmopolitico, proprio di ambienti illuministi, di una storia 'universale' (Schlozer, 1772: "[…]senza patria e senza orgoglio nazionale") che si contrappone al modello della storia eurocentrica e cristianocentrica; questo progetto soccombe poi nell'800 'nazionalistico'. A sua volta il modello nazionalistico è messo in discussione dopo la 2ª guerra mondiale: comincia a tramontare il mito dello stato nazionale, si presentano nuove storiografie extraeuropee, si diffonde un nuovo spirito pacifista-cosmopolitico. Si afferma progressivamente l'attenzione al mondo come sistema all'interno del quale spiegare i fatti storici; significativa è la fondazione nel 1982 della *World History Association*. Nel 2000 il XIX Congresso Internazionale di Scienze Storiche dedica uno dei suoi temi alla "Mondializzazione della storia: concetti e metodologie". Anche nelle scuole degli stati europei il modello euronazionalistico è sottoposto a revisione: questione delle migrazioni e didattica interculturale portano a privilegiare la dimensione mondiale, la sola che oggi ci consente di comprendere del tutto un telegiornale.

Gli elementi che si oppongono alla prospettiva mondiale sono l'etnocentrismo, la volontà identitaria (la storia insegnata forma le coscienze) e il ritardo culturale di alcune storiografie nazionali come quella italiana (dal dibattito sui *curricoli De Mauro* alle riflessioni sulla World History di alcuni storici).

Ci sono due strategie per l'insegnamento della storia mondiale, una 'rivoluzionaria' e una 'riformista'. Quest'ultima, presente in Germania, prevede un 'allargamento' della storia europea al mondo; rischia però di conservare l'impronta eurocentrica. La strategia rivoluzionaria prevede prima un quadro di storia mondiale all'interno del quale costruire storie su altre scale; è il progetto presentato nella *Commissione De Mauro* ed è quello che si è diffuso dal 1995 nella scuola statunitense, anche grazie al positivo e strutturale rapporto tra università e scuola.

L'obiettivo è ricercare, da parte di storici e insegnanti 'cosmopoliti' di tutto il mondo, un linguaggio comune sulla storia mondiale che diventi un curricolo internazionale (un canone) all'interno del quale inserire le storie nazionali.

Buona pratica è quella di dividere il curricolo in 2 parti: una di *base* e una di *approfondimento*.

Il curricolo di base deve prevedere le conoscenze essenziali di storia mondiale, le chiavi interpretative e la base epistemologica. Questo curricolo ha bisogno di una forte continuità concettuale: temporale (una periodizzazione 'valida' per tutto il pianeta), spaziale (relazioni tra le diverse scale spaziali) e tematica (strutture sociali e rapporti, gli scambi, tra queste: le società come soggetto della storia e oggetto della ricerca). Si può leggere la storia umana sotto l'idea della *globalizzazione*, partendo dalla diffusione della nostra specie la quale occupa via via il pianeta, passando per la frammentazione dell'ecumene (l'evoluzione delle società nel loro ambiente e i loro 'scambi') e per la sua progressiva ricomposizione a partire dal XV secolo. Tutte le società (dalle paleolitiche alle industriali) sono da analizzare e comprendere sulla base di quattro aspetti fondamentali:

1. il rapporto con l'ambiente e le modalità per reperire le risorse;
2. le forme di organizzazione politica e sociale (qui entrano anche i rapporti di genere);
3. la cultura e tutte le espressioni dell'intelligenza e dell'immaginario umano;

4. la geopolitica (le interazioni pacifiche o conflittuali tra le società per controllare le risorse ambientali).

Questo lo schema del curricolo di base:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Epoca	Il processo di ominazione e il Paleolitico	La rivoluzione neolitica	Le città e gli imperi	Crisi e ristrutturazione degli imperi	L'espansione dell'Europa nel mondo e l'inizio della globalizzazione	La rivoluzione industriale	L'imperialismo e le guerre mondiali	Il mondo diviso in due blocchi	La storia del tempo presente	Prospettive del futuro
Cronologia	Dall'origine dell'uomo al IX millennio avanti Cristo	IX – V millennio avanti Cristo	V millennio avanti Cristo – V secolo dopo Cristo	V – XV secolo	Dal XV alla metà del XVIII secolo	Dalla metà del XVIII alla metà del XIX secolo	Dalla metà del XIX secolo al 1945	1945-1989	Dal 1989 ai giorni nostri	

Cajani, rispondendo ad una domanda, afferma di usare in senso tecnico il termine 'globalizzazione', che non ha quindi connotazioni imperialistico-occidentali. Nella sua proposta di storia mondiale non vi è il termine 'civiltà' (critica quindi l'approccio *culturalista*); si tratta di studiare i gruppi umani, le società, sulla base di aspetti presenti in ognuno di essi: non esistono diverse 'umanità', ma una sola umanità.

Mattozzi espone alcune riflessioni conclusive concentrandosi su tre questioni.

1. Che cos'è la *storia generale scolastica*: è una storia, racchiusa nei manuali, da far apprendere agli studenti. La storiografia produce opere monografiche, 'localizzate' nello spazio e nel tempo della ricerca (e del ricercatore), le quali sono usate da storici per costruire *storie generali* (di un periodo, di un paese, ecc.); questa storia generale, attraverso diverse mediazioni, passa nella storia generale scolastica. Problema: non sappiamo come quest'ultima sia costruita, perché gli autori di questi testi non dichiarano i loro modelli, le loro rilevanze, i loro testi di riferimento, ecc. Quindi gli studenti, che non riescono a cogliere questo aspetto, non possono rendersi conto che questa è storia senza soggetti e senza strumenti. Risultato: questa storia de/forma. La storia generale scolastica non può essere del resto una copia (degradata) della storia esperta, perché è destinata ad un pubblico in formazione, con esigenze particolari.
2. La svolta linguistica: si lavora con testi che costruiscono oggetti; si parla di scrittura della storia. E' necessario quindi costruire le competenze alla comprensione del testo. E' fondamentale aver consapevolezza che non esiste 'il' testo, unico, sempre da ripetere; vi è la possibilità di costruire diversi testi storici.
3. Quali gli elementi di diversità? Partiamo dal *fatto storico*: è ciò che lo storico ha deciso di prendere come oggetto per la sua ricostruzione, quindi un fatto rappresentato. Possiamo scegliere di rappresentare fatti di breve periodo (es.: guerra dei 30 anni) o processi di lungo periodo (all'interno dei quali collocare i singoli fatti storici: la guerra dei 30 anni come momento del processo di dissoluzione dell'unità cattolica dell'Europa). Ancora: possiamo ricostruire fatti o problematizzarne alcuni aspetti. Di più: ricostruire dei fatti-stati di cose, cioè fare descrizioni. Se si consultano i cataloghi dell'editoria scolastica specializzata, si trovano testi che propongono diversi modelli; ciò non si riscontra nell'editoria scolastica.

Esistono modelli storiografici che potrebbero essere *trasposti* nel prodotto scolastico; avremo così testi più comprensibili, più significativi; per i ragazzi la storia generale scolastica è un labirinto di cui non hanno il filo, non trovano il senso di ciò che studiano.

NUOVE SFIDE E PREOCCUPAZIONI PER L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA

di Henri Moniot

[Université Paris 7 "Diderot"]

traduzione di Mario Pilosu

Oggi l'insegnamento della storia affronta preoccupazioni e sfide che mettono in discussione il suo modello costruito nei secoli XIX e XX, ci mettono a disagio e ci invitano ad immaginare adeguati rinnovamenti. Indicherò anzitutto **tre campi** in cui si manifestano questi evidenti cambiamenti delle sue condizioni, in seguito mostrerò quali elementi comuni possono, in questa congiuntura, unire le sorti della storiografia e della storia insegnata.

Primo campo

La nostra rappresentazione e le nostre pratiche dell'insegnamento della storia sono anzitutto scosse dagli echi dei recenti apprezzamenti della "ragione storica", espressi sia nelle analisi del tipo di conoscenze cui può pretendere di giungere la storia, sia nelle proposte di rinnovamento dei suoi progetti e dei suoi modi di procedere. Si tratta di una letteratura che posso citare solo in modo molto allusivo e sommario: fine dei paradigmi unificanti che organizzavano le ricerche a partire dagli anni 50 e 60 (declino del marxismo, contestazione del primato dell'analisi socioeconomica, abbandono dell'ambizione ad una storia totale…), "svolta critica" delle *Annales* a partire dalla fine degli anni 80, sviluppo della coscienza che la storia è racconto e che è inevitabilmente opera di scrittura, testo …. etc.

Indicherò qui soltanto qualche reazione francese. Gérard Noiriel ha analizzato e commentato in profondità e in modo originale questa "crisi" della storia (1), ritenendo che oggi gli storici vivono molto male la loro divisione tra le loro tre pratiche del sapere, del potere e della memoria, dopo essere riusciti, durante più di un secolo, a dominare la tensione tra la loro funzione sociale e la loro costruzione di una conoscenza critica. Noiriel, inoltre, nota con dispiacere un'inflazione di discussioni filosofiche sulla natura e l'oggetto della conoscenza storica.

Altre analisi non sono tragiche e separano, nei testi pubblicati e nella sua effervescenza riflessiva, ciò che è progresso di lucidità da ciò che è motivo di crisi o obiettivo non condivisibile (2). E questi dibattiti non hanno indubbiamente influenzato le attività della maggior parte degli storici.

Ma la messa in campo della storia esperta da parte dell'insegnamento scolastico è in questo modo divenuta più complessa e tormentata. In un'opera attenta ai rinnovamenti dei paradigmi degli storici e basata su interviste con professori ed ispettori in Francia, Nicole Lautier (3) mostra il "fai da te" che oggi attuano gli insegnanti di storia a partire dai modelli di spiegazione disponibili, il rimettere in questione modelli considerati con troppa semplicità dominanti e ancora recentemente apprezzati nella professione, la difficile conservazione di un intento totalizzante per una storia che non ha più la causalità così tranquilla, il significato quasi sperimentale, della caduta del muro di Berlino.

Quest'ultima osservazione ci ricorda che la ragione storica non si sviluppa da sola e che la storiografia e la storia insegnata condividono una stessa appartenenza alla storia pensata e rappresentata nella vita sociale e respirano "l'atmosfera del loro tempo". È il caso, in maniera più evidente, degli altri due campi nei quali la storia insegnata conosce le sue sfide più importanti. Uno ci conduce al rinnovamento contemporaneo del nostro "regime di storicità", come al giorno d'oggi si preferisce chiamare la maniera accettata, in una società o in un periodo, di concepire ed articolare il passato, il presente e il futuro.

Nella nostra modernità occidentale, l'età della storia degli storici, del suo consumo politico e culturale pubblico, e ben presto del suo insegnamento come disciplina (XIX e XX secolo), ha vissuto su di una nuova rappresentazione profonda, divenuta la sua filosofia e la sua essenza esteriore. Dopo l'escatologia cristiana, dopo l'assiduo contatto con il passato come serbatoio di esempi (*historia magistra vitae*), si afferma una nuova posizione, maturata nel pensiero tedesco negli anni 1760-1780, e drammatizzata politicamente dalla Rivoluzione, un modo di pensare in cui la parola storia, utilizzata da sola e al singolare, significa un'entità temporalizzata e un processo di cui facciamo parte e su cui possiamo agire contribuendo a far accadere il futuro

controllando intellettualmente sia il nostro "spazio d'esperienza", sia il nostro "orizzonte di aspettative", secondo le espressioni usate da Reinhart Koselleck, sostituendo le "lezioni della storia" con un pronostico illuminato e con l'interpretazione del passato alla luce delle figure che si cerca di far nascere e mantenere (popolo, nazione, proletariato, progresso…). Questa parola 'storia' indica allora il contenuto di ciò che avviene, come anche il suo racconto e la sua conoscenza, portatrice di comprensione del mondo e organizzata dall'idea di progresso, e che abbraccia i tempi e gli spazi avendo come soggetto ipotetico l'umanità (4). Ormai, nelle gestioni molto diverse, anche contrapposte, sofisticate o sommarie …., politici, militanti, intellettuali, cittadini, patrioti, educatori, senso comune… hanno vissuto con l'idea di un corso e di un senso della storia, di una garanzia del futuro leggibile nel suo racconto, di una rappresentazione del passato alla luce del progresso realizzato o progettato – un racconto che sembra venire dalla storia stessa, essa stessa conoscenza di sé, che sfila e si racconta davanti a noi. La storia spiega e legittima, ha la virtù di ridurre l'angoscia e l'incertezza illuminando il mondo e 'connettendolo', fondando i gruppi e gli ordini, le loro evoluzioni e i loro progetti per sostituirsi l'un l'altro. Erano proprio queste le migliori indicazioni per insegnarla!

È evidente che questa matrice di pensiero e il suo fascino oggi sono in crisi. Come eco esplicita [della crisi], cito per esempio l'iniziativa di Pierre Nora che, con i sette volumi dei suoi *Luoghi della memoria* (5), ci offre questa diagnosi: la storia-memoria, tipo Lavisse, che faceva del racconto orientato del passato nazionale francese la garanzia del futuro, non conta più, il mito cede ora il posto al patrimonio e alle memorie multiple, gli storici non possono più essere dei profeti e dei notai, né riferire le parole dei morti ai vivi. Se oggi possono educare, è solo parlando loro stessi dei morti ai vivi, è gettando, uno sguardo sempre partecipe ma distaccato sugli svariati oggetti di questo passato, uno sguardo storiografico, perché il significato di questi oggetti è cambiato nel corso del tempo ed è opportuno ed istruttivo sapere che cambia. Citerei un'altra voce, che si sarebbe potuta utilizzare anche per lo sviluppo precedente. Un sociologo di impostazione molto storica, Immanuel Wallerstein, ha scritto recentemente una relazione elaborata in un seminario fra dieci scienziati di diverse discipline sullo stato delle scienze sociali (fra cui la storia); nella relazione nota che al giorno d'oggi le scienze naturali mettono in evidenza la non-linearità, la complessità, il valore delle interpretazioni qualitative…, che queste scienze si rappresentano dei sistemi complessi auto-organizzati, che non sono in equilibrio, in cui il futuro è incerto, che queste scienze utilizzano l'idea di evento … e che questa rielaborazione del modello interessa le scienze sociali, che affrontano anche loro sistemi complessi, e che oggi ci debbono proporre non delle certezze, ma delle utopie che possano nutrire la creatività umana, e che debbono mettere l'accento sul temporale e sull'instabile … all'interno di una pur sempre presente preoccupazione di far comprendere il mondo (6). È difficile al giorno d'oggi accostare nella parola storia, per quanto lo si sia fatto così coraggiosamente, l'autorità intellettuale di una conoscenza costruita metodicamente e la forza pratica del mito.

Secondo campo

Dobbiamo quindi saper osservare ed apprezzare il nuovo "regime di storicità" delle nostre società, all'interno del quale insegniamo storia. François Hartog l'ha appena fatto (7), individuando il logoramento delle certezze dei due ultimi secoli nell'opera degli storici e nella coscienza pubblica occidentale, evidenziando così due forti sintomi di crisi nel rapporto con il tempo: una onnipresenza della memoria, non più come memoria sociale che agisce per preparare il futuro, ma come somma di memorie private utilizzate per rinforzare le identità attuali, memorie come oggetto di ricerca, come forma di scrittura storica; una ossessione per il patrimonio, - fattore che rompe con l'atteggiamento che sapeva mantenere il distacco con il passato e confidava in un futuro-promessa. Il presente diventa imponente, invadente, onnipresente, orizzonte di sé stesso, "costruttore quotidiano del passato e del futuro di cui, giorno dopo giorno, ha bisogno". Il passato è considerato uno strumento di rassicurazione del presente, quando identità e autorità diventano incerte, ed il futuro può sembrare una minaccia.

Questo "presentismo" è un contesto meno piacevole per la storia insegnata, e pesa sulla gestione delle funzioni educative della conoscenza.

Terzo campo

Il terzo campo che rappresenta una sfida è quello della moltiplicazione dei quadri di riferimento operativi per le nostre identità sociali.

La spinta della storiografia e quella del suo insegnamento mettono in moto un "pensare *noi stessi*" e delle rappresentazioni dell'identità, che si legano strettamente al desiderio di conoscenza e di comprensione costruite in maniera metodica.

Poco prima nel testo ho notato che la nuova idea di storia che si afferma alla fine del XVIII secolo si considerava certamente, a livello filosofico, come storia universale. Ma nella realtà, questa storia, come scrittura storiografia costruita metodicamente, come materia scolastica, come desiderio e bisogno impiantato nel cuore della vita sociale, si realizzò nei contesti nazionali occidentali, 'confiscando' e 'addomesticando' al loro interno una parte gratificante di riferimento alla storia universale, soprattutto in Francia, fenomeno di cui Maurice Crubellier offre una suggestiva formulazione: " Dei grandi pensatori, nel XIX secolo e all'inizio del XX, sono convinti che la storia potrebbe diventare la memoria comune dell'umanità… la scienza storica aprirebbe l'intera umanità alla comprensione del suo destino. Tutte le identità particolari si fonderebbero in una identità umana universale". Ma nella realtà verrà realizzata una storia nazionale, erudita e pratica allo stesso tempo. "In mancanza di una storia universale erudita, ci si accontenterà di una storia nazionale quasi altrettanto dotta… insegnando la memoria che garantisce l'unità francese … Poiché il Progresso era la vocazione dello Spirito umano, la storia ne rendeva manifesto il cammino della sua realizzazione e, al centro di questa storia, la storia di Francia". (8)

Questa focalizzazione nazionale non è dominante. Oggi siamo in grado di dover pensare intensamente "noi" su varie scale:

- abbiamo occasioni concrete, vitali, effettive, e non più soltanto filosofiche o religiose di farlo, nel contesto dell'intera umanità. Il mondo è diventato lo scenario visibile di interrelazioni, interazioni, di intercomunicazioni e di intersoggettività in cammino. Pensare "noi" richiede una rappresentazione del passato di questo "noi", la sua organizzazione, il renderlo intelligibile. Così si afferma il pensiero reale di una storia mondiale.
- lo **spazio nazionale** rimane estremamente aperto al servizio degli storici;
- fra mondo e nazione, vi sono degli spazi intermedi. Lì talvolta prendono forma e maturano precisi progetti politici, che sono la spinta verso rinnovate configurazioni della storia negli menti (per esempio l'Europa). Questi sono gli universi di riconoscimento che chiamiamo *civiltà*.
- anche lo spazio **locale** può mobilitare l'attenzione dell'identità di gruppo e della storia, non soltanto nella versione tranquilla in cui paesaggi, monumenti, antiche familiarità delineano "piccole patrie", ma anche negli spazi più nuovi o più sconvolti in cui le immigrazioni, le colonizzazioni non riuscite, la marginalizzazione delle comunità creole, fanno vivere persone che hanno egualmente bisogno di riconoscimento e bisogno di costruirsi sul posto una "semiosfera".

E questa nuova situazione non consiste soltanto nella presenza di tutta una scala di riferimenti identitari, il panorama può essere ancora più complesso. La mondializzazione, vista come omogeneizzante e dissolvente, minacciosa per i sentimenti sociali consolidati, iniqua, comporta ideologie e strategie della sua contestazione, che ispirano fondamentalismi di vario genere. Ma le novità che ha diffuso attraverso le culture sono ridelineate in maniera creativa, flussi e incroci fanno compenetrare le culture. Le immigrazioni fanno sviluppare situazioni di vicinato multiculturale in cui si trovano uno accanto all'altro gruppi probabilmente venuti da tutto il pianeta. Le categorie di comunità, cultura, paese sembrano più incerte, se un numero sempre maggiore di individui provengono da svariati luoghi e svariati mondi, e le diaspore fabbricano individui che possono appartenere a due comunità. La creolizzazione è diventato una maniera normale, e rivendicata, della vita culturale, introducendo così una diversificazione delle modalità di identificazione degli individui e dei gruppi, destabilizzando l'idea presupposta di spazi culturali omogenei, e mutando la metafora di *radici* in quella di *rizoma*. (9)

Se così tanti livelli, dal locale al mondiale, coesistono oggi nella realtà umana e quindi nelle occasioni e nei bisogni di storia, e vi installano funzioni e bisogni identitari diversi e moltiplicano le occasioni di porre in relazione, allora la concezione dei programmi, la loro gestione pratica nell'incontro degli attori, dei temi e dei problemi, la nostra preoccupazione di unire conoscenza e connivenza… ne escono ancor più stimolati.

Storiografia e storia insegnata

La storiografia e la storia insegnata nelle istituzioni scolastiche hanno evidenti legami e le loro "crisi" o le loro preoccupazioni continuamente rinnovate spingono affinché si consolidi la loro alleanza. Le preoccupazioni riflessive della storia esperta sulla natura e l'oggetto della sua conoscenza possono trovare certamente una verifica nell'analisi dell'insegnamento della storia, delle sue pratiche e dei suoi contenuti. Queste due storie uniscono profondamente *conoscenza* intellettuale e *connivenza* sociale, anche se ognuna a suo modo e con equilibrio diverso.

a) Connivenze, ambedue sono invitate, oggi, l'abbiamo visto, ad aiutare a costruire identità-progetto piuttosto che identità-destino.
b) Le funzioni sociali, educative e di cittadinanza della storia insegnata le richiedono di mantenere vivo il suo principio di conoscenza, e non soltanto di "trasmettere" gli enunciati ragionevolmente prodotti dagli storici, ma anche di insegnare la pratica di un rapporto razionale con gli enunciati storici. La riflessione didattica ha recentemente sottolineato e sviluppato in maniera molto efficace la preoccupazione di far pensare gli allievi in modi storici, attività di cui possiamo offrire varie testimonianza: e prima di tutto particolarmente proprio qui in Italia (10), a Ginevra con Charles Heimberg (11), in Francia con Nicole Lautier e la sua presentazione dei procedimenti di distanziamento (o di storicizzazione) che completano la comprensione naturale nell'apprendimento scolastico della storia (12) e con la tesi di Didier Cariou (13) sul ragionamento per analogia nella costruzione del sapere da parte degli alunni, nel Quebec con Robert Martineau (14), in Germania con una riflessione sul modo con cui gli studenti possono controllare e rendere operative le emozioni (15)….
c) Al di là e prima di queste posizioni e pratiche, dobbiamo anche progettare programmi e contenuti rinnovati, aprire l'insegnamento alle nuove conoscenze della storiografia (Gérard Noiriel si duole della impermeabilità dei manuali francesi alle ricerche sull'immigrazione) e favorire l'intercomunicazione culturale a scala mondiale.

Note

(1) Gérard NOIRIEL, Sur la «crise» de l'histoire, Paris, Belin, 1996, a cui aggiungere i commenti che fa sulle discussioni suscitate da questo libro in Penser avec, penser contre. Itinéraire d'un historien, ibid, 2003.

(2) Cf in particolare, Antoine PROST, Douze leçons sur l'histoire, Paris, Seuil, coll. Points, 1996; François DOSSE, L'histoire, Paris, A.Colin, coll. Cursus, 2000; Jean BOUTIER e Dominique JULIA (dir. par), Passés recomposés. Champs et chantiers de l'histoire, Paris, Editions Autrement, série Mutations n°150-151, 1995, in particolare il capitolo introduttivo dei due direttori («A quoi pensent les historiens?» p.13-53) e quelli di Philippe Boutry («Assurances et errances de la raison historienne», p.56-68), di Jacques Revel («Histoire et sciences sociales. Une confrontation instable» p.69-81), di François Hartog («L'art du récit historique», p.184-193) . Segnalo anche un manifesto in positivo, la raccolta di articoli di Roger CHARTIER, Au bord de la falaise, L'histoire entre certitudes et inquiétude, Paris, Albin Michel, 1998, e gli atti di una «università estiva» organizzata a Blois nel 1993 dagli I.U.F.M. (Instituts universitaires de formation des maitres) di Créteil, Tolosa e Versailles, L'histoire entre épistémologie et demande sociale, IUFM de Créteil, 1994.

(3) Nicole LAUTIER, *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris, A.Colin, 1997

(4) Cf Reinhart KOSELLECK, *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, Francfort sur le Main, Suhrkamp, 1979, trad. française: *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, EHESS, 1990, e la sua raccolta di articoli nella traduzione francese, *L'expérience de l'histoire*, Paris, Gallimard et Le Seuil, Hautes Etudes, 1997, soprattutto il suo articolo sul concetto di storia, *Geschichte*, pubblicato nel 1975 nel dizionario *Geschichtliche Grundbegriffe* a cura di O. Brunner, W. Konze et lui stesso a Stoccarda, Ernst Klett / J.G. Cotta.

(5) Pierre NORA (dir.), *Les lieux de mémoire*, 7 vol., Paris, Gallimard, 1984-1993

(6) Immanuel WALLERSTEIN (dir.), Rapporto della commissione Gulbelkian, 1995, *Open the social sciences*, trad. francese: *Ouvrir les sciences sociales*, Paris, Ed. Descartes, 1996

(7) François HARTOG, *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Paris, Seuil, 2003.

(8) Maurice CRUBELLIER, *La mémoire des Français. Recherches d'histoire culturelle*, Paris, Henri Veyrier, 1991, p.35-49

(9) Arjun APPADURAI, *Modernity at Large. Cultural dimensions of Globalization*, Univ. of Minnesota Press, 1996, trad. francese con il titolo *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*, Paris, Payot, 2001 ; James CLIFFORD, *Routes, Travel and Translation in the Late Twentieth Century*, Cambridge, Mass., Harvard U.P., 1997; Gérard LECLERC, *La mondialisation culturelle à l'épreuve*, Paris, P.U.F., 2000.

(10) Cf *I Quaderni di Clio '92*, Ivo MATTOZZI, *La cultura storica: un modello di costruzione*, Faenza, 1990; id, *La mediazione didattica in storia*, ibid, 1996; Ernesto PERILLO (a cura di), *La storia. Istruzioni per l'uso. Materiali per la formazione di competenze temporali degli studenti*, Naples, Tecnodid ed., 2002…etc, etc.

(11) Charles HEIMBERG, «L'enseignement de l'histoire, un usage public de la discipline à mieux définir et renouveler», *Revue Suisse d'Histoire*, vol.51, 2001, p.345-353 ; *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regards sur le monde*, Paris, ESF, 2002 ; « Les modes de pensée de l'histoire peuvent-ils constituer une nouvelle manière d'interroger son identité et de regarder le monde ? », in Nicole TUTIAUX-GUILLON et Didier NOURISSON (dir.), *Identités, mémoires, consciences historiques*, Publications de l'Université de St Etienne, 2003, p. 125-137

(12) Nicole LAUTIER, opera citata alla nota (3) et «Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire», *Perspectives Documentaires en Education*, n°53, 2001, p.61-68

(13) Tesi discussa ad Amiens nel 2003; la riprende nel suo articolo « Représentations sociales et didactique de l'histoire », *Le Cartable de Clio*, n°3, 2003, p.169-178

(14) Robert MARTINEAU, *L'histoire à l'école, matière à penser*, Paris, L'Harmatta, 1999; id et Chantal DERY, «Regards sur la modulation de la pensée en classe d'histoire: à la recherche des modèles transposés de raisonnement historique», *Le Cartable de Clio*, n°2, 2002, p.114-131

(15) Bernd MUTTER, Uwe UFFELMANN (eds), Rainer RIEMENSCHNEIDER (red.), *Emotionenund historisches Lernen. Forschung - Vermittlung - Rezeption*, Francoforte sul Meno, Moritz Diesterweg, 1992,

STORIA INSEGNATA E STORIOGRAFIA: ESPERIENZE E RIFLESSIONI DEI DOCENTI DELLE SCUOLE

di Flavia Marostica

1. Da un bisogno di élite a un bisogno diffuso

Gli insegnanti che si occupano in modo particolarmente attivo di storia e di didattica della storia sono in genere persone che amano la storia e che hanno scoperto di amarla in età giovanile, quando hanno avvertito il desiderio di qualcosa di più di ciò che dava loro l'insegnamento scolastico o per superare un approccio un tempo quasi esclusivamente manualistico e mnemonico o per approfondire temi e problemi che li attraevano e li coinvolgevano o per trovare risposte adeguate alle sfide lanciate loro da un insegnamento particolarmente illuminato e fecondo e hanno iniziato, e poi continuato, a leggere con passione e intelligenza testi storiografici. Più avanti e ormai impegnati professionalmente nell'insegnamento della storia, hanno continuato questa consuetudine e hanno anche provato a usare la storiografia come risorsa per costruire il sapere ***didattico*** sul quale impegnare l'apprendimento dei giovani e, anche, per provare a trasmettere loro la loro intelligente passione. Ma si trattava, tuttavia, di gruppi relativamente ristretti di insegnanti impegnati e in continua ricerca.

Il fatto che ha segnato una svolta decisiva, in questo senso un evento, nella relazione tra storiografia e storia insegnata è stato l'emanazione, nel novembre del 1996, del *Decreto Berlinguer* che introduceva (cosa singolare, se si pensa all'insegnamento della storia negli altri paesi europei e anche ai programmi vigenti che comunque danno l'indicazione di trattare la storia "fino ai giorni nostri") l'obbligo di riservare l'ultimo anno di ciascun ciclo all'insegnamento/apprendimento della storia del Novecento (che per noi ora è ormai il secolo scorso). Questa norma, che sicuramente ha fatto gioire quanti da tempo auspicavano con forza una maggior presenza della storia contemporanea, ha seminato lo sgomento tra quanti, di fronte questo obbligo, si sono accorti di dover insegnare una cosa studiata poco o mai all'Università, una cosa che non poteva altro che essere riferita ad una area geografica mondiale, una cosa che

nei libri di testo occupava centinaia e centinaia di pagine in ordine sequenziale, ma non sempre logico, e quindi difficilmente governabile, una cosa che era estremamente complessa, oltre che delicata, e che richiedeva, per essere gestita in modo didatticamente efficace, il possesso di solidi criteri di selezione delle rilevanze. È stato allora che gli insegnanti a livello abbastanza diffuso hanno avvertito l'esigenza di ricorrere alla storiografia e hanno cominciato, in numero sempre più significativo, ad usarla nel loro lavoro professionale.

2. Esperienze di lavoro con gli insegnanti

Viene qui presentato un quadro sintetico di alcune delle attività svolte tra il 1997 e il 2002 dall'IRRE ER, in specifico quelle in cui l'attività di ricerca svolta con gli insegnanti ha visto un ruolo centrale della storiografia: in questo quadro sono descritti, insieme, un pezzo della storia di un sevizio di un'istituzione pubblica, ma anche e soprattutto un pezzo di storia intellettuale e lo sviluppo di una ricerca.

Il progetto *ESSE Didattica della Storia e delle Scienze Sociali* (realizzato dal 1992 e al 2003) ha potuto avvalersi delle seguenti risorse:

- la *costituzione di una rete di sinergie interistituzionali* con i Dipartimenti di Discipline Storiche, di Politica Istituzioni Storia di Scienze Politiche, di Medievistica dell'Università di Bologna, l'Associazione Nazionale Clio '92, il Centro Amilcar Cabral del Comune di Bologna, il Laboratorio nazionale didattica della storia (LANDIS) di Bologna e gli Istituti storici della Resistenza, l'Istituto Gramsci, il CIDI e l'UCIIM della Regione;
- la *collaborazione continuativa con esperti* in didattica della storia e con storici particolarmente significativi come Raffaella Lamberti, Scipione Guarracino, Maurizio Gusso, Cesare Grazioli, Paolo Bernardi, Pietro Biancardi, Ermanno Rosso del LANDIS e degli Istituti Storici della Resistenza, Ernesto Perillo, Vincenzo Guanci, Maria Teresa Rabitti della Associazione Clio '92, Massimo Montanari, Giuseppina Muzzarelli, Anna Maria Gentili dell'Università di Bologna, Antonio Brusa, Luigi Cajani, Ivo Mattozzi docenti universitari ed esperti di didattica della storia;
- la *collaborazione continuativa con un Gruppo di lavoro di insegnanti (Gruppo SOFIA)* formatosi nel 1992 e composto da una trentina di persone che ha collaborato con le attività dell'Istituto, coordinando i laboratori di produzione di percorsi didattici, mettendo a punto gli strumenti di rilevazione per le indagini ricognitive, contribuendo alla realizzazione dei convegni;
- la *costruzione di moduli di apprendimento insieme con gli insegnanti delle scuole* che hanno condiviso l'analisi dei bisogni, la predisposizione e l'organizzazione dei materiali, la messa a punto dei supporti all'apprendimento e hanno socializzato le diverse esperienze professionali: le attività e le riflessioni maturate all'IRRE sono, quindi, il risultato di una ricerca collettiva in cui i docenti sono stati protagonisti attivi e creativi.

Le azioni condotte erano riferite a piani diversi che tuttavia reciprocamente si integravano e si rafforzavano e che possono essere così sintetizzati:

- ricerca ricognitiva/indagini sui curricoli reali realizzati dalle scuole in riferimento ai curricoli formali nazionali,
- formazione sulle conoscenze dichiarative e procedurali messe a disposizione dalla storiografia, sulle strategie didattiche e sui modelli di progettazione didattica,
- ricerca sui modelli di formazione praticati e praticabili a livello di sensibilizzazione/disseminazione, di formazione in servizio, di formazione formatori
- ricerca didattica e produzione di moduli di apprendimento a forte valenza innovativa sia per i temi trattati sia per il modello didattico adottato.

Esempi di tali azioni, relativamente al primo e al terzo punto, sono:

- l'Indagine condotta nel 1995-1996 sull' Insegnamento/apprendimento della storia del Novecento nelle classi terminali degli istituti superiori della regione e il Convegno regionale di presentazione dei risultati nel 1996,
- l'Indagine condotta nel 1998-99 sull' Insegnamento/apprendimento della storia del Novecento negli anni terminali della scuola media in Emilia Romagna
- il Convegno regionale di aggiornamento/formazione in sevizio per docenti di storia di ogni ordine e grado su I nuovi curricoli di storia: alcune questioni del 3 ottobre 2000, organizzato dall'IRRSAE ER, dal CIRE (Centro interdipartimentale di Ricerche Educative) e dal DDS (Dipartimento di Discipline Storiche) dell'Università di Bologna, al quale hanno partecipato circa 700 persone e che ha visto il contributo di esperti e quello di 34 Gruppi di lavoro su questioni istituzionali e metodologico-didattiche ma anche su aspetti peculiari della disciplina (nuclei fondanti e conoscenze, competenze, storia generale settoriale mondiale locale e personale, storia e scienze sociali).
- le due pubblicazioni, prodotte da chi scrive, *Formazione 2000: spunti per la formazione in servizio dei docenti* in *Innovazione educativa* n.4/1998 *Speciale formazione e Formazione 2000: dall'esperienza e dalla teoria alcune riflessioni per la formazione in servizio dei docenti* in *Professionalità docente per l'innovazione* (a cura di L. Lelli e I. Summa, IRRE ER, Tecnodid, Napoli 2001).

Altri esempi, relativamente al secondo e al quarto punto, sono oggetto di questa comunicazione: si tratta di *sei azioni* che hanno in comune, anche se con caratteristiche diverse, da un lato la centralità della *storiografia* e la stretta relazione tra essa e la *storia insegnata*, da un altro lato il lavoro di produzione di sapere didattico e di riflessioni teoriche da parte di insegnanti delle scuole.

2.1. Dall'inizio di aprile alla fine di ottobre 1997 sono stati attuati, in collaborazione con il LANDIS e con il DDS dell'Università di Bologna, un corso di formazione per formatori sulla storiografia per docenti di storia delle medie e delle superiori *e* una ricerca didattica, in due fasi, con produzione di moduli di apprendimento e di curricoli su ***Le rilevanze storiografiche e la progettazione dei curricoli di storia del Novecento*** .

Nella *prima fase* (in primavera) sono stati realizzati 5 incontri con *esperti:*

- il primo con un esperto di didattica della storia (Introduzione al corso e criteri della programmazione: Ivo Mattozzi),
- gli altri quattro con alcuni esperti di storiografia dell'Università di Bologna *(Le rilevanze storiografiche nella storia del Novecento* con Alberto De Bernardi, *La cittadinanza* con Mariuccia Salvati, *Colonialismo* e decolonizzazione in Africa con Irma Taddia, *La tecnologia nella storia del Novecento* con Giorgio Pedrocco).

Nella seconda fase (in autunno) sono stati realizzati altri 5 incontri finalizzati alla costruzione di moduli di apprendimento:

- il primo con Cesare Grazioli dell'ISTORECO di Reggio Emilia che ha svolto una comparazione tra diverse rilevanze storiografiche nella storia del Novecento,
- gli altri quattro, coordinati da altrettanti docenti del gruppo Sofia in parallelo, hanno lavorato ciascuno per la costruzione di un modulo di apprendimento.

Il corso è stato caratterizzato dai seguenti aspetti:

- ha accentrato l'attenzione sulla progettazione didattica ovvero sui criteri di selezione dei temi e sulla loro organizzazione e distribuzione nel corso dell'anno scolastico sulla base di un chiarimento preliminare sulle rilevanze storiografiche,
- ha assunto come obiettivo la formazione di formatori e la produzione di materiali da proporre ad altri insegnanti (modelli di progettazione di storia del Novecento).

Ci sono stati, poi, ulteriori incontri di approfondimento per completare i materiali e un incontro conclusivo nel gennaio 1998 per presentare a tutti i materiali prodotti:

- riflessioni sulle rilevanze e sulle chiavi di lettura dei temi individuati,
- indicazioni essenziali di testi storiografici di riferimento,
- 4 percorsi di apprendimento:
  1. *Costruzione di un curricolo di quinta superiore sul Novecento (Italia)*

2. *Costruzione di un modulo di apprendimento sull'Africa entro un curricolo di quinta superiore sul Novecento*
3. *Costruzione di un curricolo di terza superiore (IP) sul Novecento*
4. *Costruzione di un modulo di apprendimento sulle guerre entro un curricolo di terza media sul Novecento*

2.2. In collaborazione con il Centro Cabral sono stati attuati un corso di formazione in servizio per docenti della scuola secondaria e una ricerca didattica con produzione di moduli di apprendimento su ***Le storie degli altri nel Novecento (Africa, Vicino oriente, Asia, America latina)*** nell'autunno 1998 e nella primavera 1999.

Il corso è stato articolato in due moduli ed è stato possibile seguire o solo il primo o entrambi. Nel primo sono state svolte una riunione introduttiva (*La didattica modulare applicata alla storia:* Gentili, Mattozzi, Bernardi, Rabitti, Zamponi, Marostica) e cinque lezioni frontali sulla storiografia relativa alle diverse aree geografiche tenute da docenti universitari esperti afferenti al Cabral: *L'Africa nera nell'età contemporanea:*Cristina Ercolessi Istituto Orientale di Napoli, *L'America latina in età contemporanea:* Eugenia Scarzanella Università Bologna, *L'Africa settentrionale e il medio oriente nell'età contemporanea:* Anna Vanzan Università IULM di Feltre, *L'Asia (Cina e Giappone) nell'età contemporanea: M*aria Clara Donato Università Bologna, *L'Asia (India) nell'età contemporanea:* Gianni Sofri Università Bologna. Nel *secondo.* in quattro incontri di laboratorio, sono stati prodotti *moduli di apprendimento* costruiti sui testi storiografici indicati: il settimo incontro è stato tenuto da Teresa Rabitti dell'Associazione Clio '92 (*Impostazione delle attività di laboratorio e lavori di gruppo)*, mentre gli altri tre incontri sono stati coordinati da docenti del Gruppo SOFIA ciascuno *coadiuvato da un coordinatore Cabral*.

Sono state distribuite ai conduttori le copie dei 7 dossier di materiali iconografici predisposti (Decolonizzazione, Popolazione produzione partecipazione, America latina, Africa 1 e 2, Asia 1 e 2) che insieme con la lettura, integrale o almeno parziale, di almeno uno dei testi storiografici consigliati hanno costituito la base di partenza comune per ciascun gruppo. In occasione del primo incontro si è proceduto alla *scelta* dei temi sui quali poi è stata svolta l'attività di laboratorio.

Nell'incontro conclusivo in plenaria con tutti i partecipanti sono stati presentati, a metà settembre 1999, i cinque moduli prodotti (tutti relativi prevalentemente alla storia del Novecento), uno per ciascuna delle seguenti aree geografiche:

1. *Africa subsahariana*
2. *America latina*
3. *Africa settentrionale e medio oriente*
4. *Cina*
5. *India.*

2.3. Tra settembre e dicembre 2000 è stato realizzato un corso aggiornamento e formazione in servizio per formatori rivolto ai docenti di storia geografia diritto economia di tutti gli ordini di scuola dell'Emilia Romagna su *Globalizzazione e storia mondiale/World History.*

Il corso era diviso in quattro moduli con la possibilità per i partecipanti di iscriversi ad un solo modulo oppure a più di uno oppure a tutti; gli incontri erano di lezione e di dibattito e vertevano sui seguenti temi:

1° modulo GLOBALIZZAZIONE

- La globalizzazione: modelli interpretativi.
- La globalizzazione: il problema del debito internazionale.
- La globalizzazione: indicatori, dati, fonti.

Tutti e tre gli incontri sono stati tenuti da Andrea Ginzburg dell'Università di Modena.

2° modulo DIRITTI UMANI

- *Globalizzazione e impresa*: Francesco Galgano dell'Università di Bologna.
- *Globalizzazione e organizzazioni internazionali*: Lucia Rossi dell'Università di Bologna.
- *Globalizzazione e diritti umani:* Giuseppe Giliberti dell'Università di Urbino.

3° modulo GEOGRAFIA DELLA GLOBALIZZAZIONE

- La globalizzazione. I modelli, le parole, la realtà: Franco Farinelli dell'Università di Bologna

4° modulo STORIA MONDIALE/WORLD HISTORY

- Dalla storiografia alla produzione di materiali didattici. Un'esperienza col MPI: Luigi Cajani dell'Università La Sapienza di Roma
- I curricoli di storia nel riordino dei cicli: Antonio Brusa dell'Università di Bari
- Analisi di un libro di testo di World History usato negli USA: Marzia Gigli ricercatrice
- L'insegnamento della storia nei Programmi del Consiglio d'Europa: Vincenzo Micocci Direzione scambi culturali del MPI
- Analisi di un testo di World History e problemi di trasposizione didattica: Ivo Mattozzi dell'Università di Bologna

2.4. In collaborazione con Dipartimento di Paleografia e Medievistica dell'Università degli Studi di Bologna è stato realizzato un Convegno di *aggiornamento/formazione in servizio* che per eccesso di iscrizioni è stato ripetuto due volte con una partecipazione totale di circa 350 persone (senza per altro riuscire ad accogliere tutti) su ***Medioevo e luoghi comuni*** *(3 ottobre 2001 e 7 marzo 2002)*.

I temi affrontati e gli esperti che hanno parlato sono:

- *Il medioevo nei curricoli dei cicli scolastici*: Flavia Marostica (IRRE Emilia Romagna)
- L'invenzione del medioevo: Massimo Montanari (Direttore del Dipartimento di Paleografia e Medievistica)
- *I barbari*: Maria Giuseppina Muzzarelli
- *La piramide feudale*: Giuseppe Albertoni
- *I servi della gleba*: Bruno Andreolli
- *L'anno Mille e la fine dei tempi*: Glauco Maria Cantarella
- *I castelli*: Tiziana Lazzari
- *Federico II, primo sovrano moderno*: Anna Laura Trombetti.

Tutti gli storici intervenuti afferiscono al Dipartimento di Paleografia e Medievistica dell'Università di Bologna.

I materiali prodotti nel corso del Convegno sono ora riuniti nel volume *Medioevo e luoghi comuni* (a cura di Flavia Marostica), Tecnodid, Napoli 2004.

2.5. Con la collaborazione dell'Istituto storico della Resistenza di Bologna, del Laboratorio nazionale Didattica Storia di Bologna, dei Dipartimenti di Politica Istituzioni Storia e di Discipline Storiche e del Centro Interdipartimentale Scienze dell'Islam dell'Università degli Studi di Bologna, dell'Istituto Antonio Gramsci Emilia Romagna di Bologna, del Centro Amilcar Cabral sull'Asia, l'Africa e l'America latina Comune di Bologna è stato realizzato il 24 aprile 2002 un seminario di aggiornamento/formazione in servizio su **ISLAM** rivolto a tutti i docenti di storia e scienze sociali delle scuole di ogni ordine e grado.

I temi trattati e gli esperti che hanno fatto una comunicazione sono:

- *Geografia dell'Islam*: Gianni Sofri dell'Università di Bologna
- Storia dell'Islam: Marcella Emiliani dell'Università di Bologna
- *Il sistema islamico. Religione e società*: Valentina Colombo dell'Università di Bologna
- *Il sistema islamico. Diritto e società*: Massimo Papa dell'Università di Bologna
- *Il sistema islamico. Le culture:* Gian Roberto Scarcia dell'Università Ca'Foscari di Venezia
- *Problemi di metodo nello studio della storia, delle aree e delle culture:* Mario Nordio dell'Università Ca' Foscari di Venezia

2.6. Tra ottobre 2001 e dicembre 2002 si è costituito e ha lavorato un *Gruppo di studio* sulla ***Storia Mondiale*** (25 persone) che ha, in 4 incontri intervallati da lavoro e studio personali:

- esaminato alcuni testi storiografici importanti per la storia mondiale,

- reperito, raccolto, analizzato un vasto repertorio iconografico utile per la storia mondiale (atlanti e carte geografiche web),
- prodotto 6 modelli di schede per la lettura delle fonti/strumenti,
- raccolto un buon numero di testi storiografici e una vasta bibliografia sul tema.

Le attività svolte hanno realizzato la I fase del progetto che si poneva le seguenti finalità:

- capire cosa è la storia mondiale,
- individuare diversi modelli possibili, diversi indicatori e diversi descrittori,
- individuare il nesso possibile tra diverse scale spaziali e temporali.

In questa fase il Gruppo ha fruito della consulenza scientifica di Luigi Cajani dell'Università La sapienza di Roma.

La II fase, che aveva come finalità la trasposizione didattica consequenziale alla ricerca fatta nella prima fase e la costruzione di supporti alle scuole che intendono lavorare sulla storia mondiale, non si mai realizzata per mancanza di risorse finanziarie.

In tutte le azioni svolte, tenuto conto che la storia è difficile sia da insegnare che da imparare, ma ha una forte e insostituibile valenza orientativa e quindi richiede un significativo supporto all'apprendimento, abbiamo attribuito le seguenti finalità al suo insegnamento/apprendimento:

- imparare ad orientarsi nella complessità del mondo presente,
- costruirsi un'identità nell'era della globalizzazione,
- avere (i nostri giovani) un'occasione di confronto corretto con la diversità e di grande arricchimento,
- avere (i giovani non europei) un'occasione di chiara inclusione e di grande valorizzazione,
- relazionarsi (tutti) con scale temporali e spaziali di diverse dimensioni,
- acquisire (tutti) nuove abilità, conoscenze, competenze, capacità personali idonee a queste scale.

Abbiamo, inoltre, operato, seguendo ***tre diversi modelli di attività*** che possono essere così riassunti:

1° modello di attività (azioni 1 e 2):

a) Prima fase: *formazione* di gruppo, in un periodo relativamente breve, mirata ad approfondire alcuni *temi importanti di immediata* spendibilità professionale, basata sulla *storiografia* più aggiornata con il sostegno di esperti *(storici)* per avere le *chiavi di lettura e la materia prima* per costruire moduli,

b) Seconda fase: ricerca di gruppo in un periodo relativamente breve, mirata alla produzione, con il sostegno di esperti (in didattica), di materiali didattici trasferibili come:

- sperimentazione e osservazione di modelli di formazione sulla storiografia,
- costruzione in appositi laboratori di moduli di apprendimento basati sulla storiografia;

2° modello di attività (azioni 3 e 6):

a) formazione di gruppo in un periodo relativamente breve, mirata ad approfondire alcuni temi emergenti che richiedono, per essere spesi professionalmente, uno studio approfondito e una significativa revisione/ristrutturazione delle conoscenze basata sulla storiografia più aggiornata con il sostegno di esperti (storici) per avere alcune prime chiavi di lettura

3° modello di attività (azioni 4 e 5)

a) formazione di massa in occasione di un evento (convegno), mirata a sensibilizzare il maggior numero possibile di insegnanti su alcuni temi/problemi, basata sulla storiografia più aggiornata con il sostegno di esperti (storici) per avere alcune chiavi di lettura fondamentali e irrinunciabili.

3. Riflessioni personali e di gruppo

I ***vantaggi*** e le risorse che, in base alla nostra esperienza, la storiografia mette a disposizione degli insegnati sono:

- il *piacere,* innanzi tutto, di leggere e di percorrere con la mente e con il cuore la ricostruzione di aspetti nuovi o diversi del passato degli uomini e delle donne che è ancora dentro di noi;
- l'*autoaggiornamento* per completare, approfondire, integrare la preparazione universitaria e per scoprire i risultati della ricerca più recente che alle volte ribalta le conoscenze acquisite (incremento e aggiornamento dei saperi);
- la *formazione ex novo* su temi e/o aree geografiche che non sono mai state presenti nella formazione universitaria e/o successiva, ma che diventa indispensabile accogliere nel curricolo (conoscenze e concettualizzazioni);
- la individuazione di *criteri scientifici per giudicare* efficacemente i manuali scolastici e in genere i materiali didattici che l'editoria mette sul mercato e anche per valutare la produzione, poderosa e pervasiva, dei massa media (trasmissioni televisive, film, CD, DVD, pubblicazioni vendute in edicola, siti internet, etc...);
- la messa a punto di *repertori di testi la cui lettura* suggerire ai giovani per integrare e/o approfondire i curricoli scolastici e magari anche per assecondare interessi e passioni personali;
- il reperimento di *materiali* da utilizzare o direttamente o con le opportune riconfigurazioni/ristrutturazioni per *produrre moduli di apprendimento,* soprattutto per i ragazzi e le ragazze degli ultimi anni della scuola superiore;
- la elaborazione, attraverso la lettura e lo studio di testi che comunicano i risultati della ricerca, di *criteri* sensati e fondati da utilizzare per la *strutturazione di moduli di apprendimento;*
- l'esperienza diretta dell'*utilizzo scientificamente fondato* degli *operatori cognitivi* e dei *modelli di spiegazione* propri della disciplina per costruire, per i giovani, adeguati *supporti per apprendere ad individuarli e ad utilizzarli* correttamente anche sul piano non formale e informale.

I limiti e le ***difficoltà***, sempre in base alla nostra esperienza, che gli insegnanti debbono fronteggiare per utilizzare efficacemente i testi storiografici sono soprattutto:

- l'*individuazione dei testi giusti per il loro lavoro*: i testi esperti sono quasi sempre molto specialistici e spesso sono poco adatti alla trasposizione didattica, sono, inoltre, piuttosto scarsi i testi di sintesi che mettono a disposizione chiavi di lettura e/o materiali per affrontare i nuclei essenziali di temi, problemi, periodi; per superare questa difficoltà è indispensabile la collaborazione dei *ricercatori universitari*, anche in considerazione del fatto che gli insegnanti hanno l'onere di insegnare storia da Lucy fino ai giorni nostri;
- il reperimento di un buon numero *testi, aggiornati e in traduzione italiana*, sulla storia dei *paesi non europei* e sulla *storia mondiale*: solo testi interamente dedicati sono in grado di mettere a disposizione in ordine logico oltre che cronologico fatti ed eventi che descrivono e spiegano in modo coerente realtà anche lontane, ma connesse tra loro, a tutto vantaggio sia dell'aggiornamento dei docenti sia della costruzione di moduli di apprendimento per i giovani; per superare questa difficoltà è indispensabile una diversa attenzione delle *case editrici* alle storie degli altri;
- la *volontà* e la *capacità* di operare interventi anche pesanti di *riconfigurazione* del testi (tagliando, riadattando, dividendo, selezionando, etc…) e di *ristrutturazione* (nel caso si usino più testi storiografici e/o si arricchiscano con un adeguato apparato iconografico tratto da altre fonti) in modo da renderli da un lato didatticamente accessibili in rapporto all'età dei giovani, da un altro lato organici e coerenti in riferimento alla costruzione di nuove conoscenze; per superare questa difficoltà occorre senza dubbio un notevole *impegno professionale* e una solida competenza, ma ancor prima una formazione puntuale e mirata.

4- L'esempio più recente di costruzione di un modulo con testi storiografici

Tra la primavera e l'estate 2004, all'interno del Progetto *Con-pari e Generio Confronto di pari ottica di genere nell'obbligo formativo* dell'Unione Europea - Fondo Sociale Europeo, della Regione Emilia Romagna, del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (approvato con Delibera di Giunta n.1168/2003 del 23 giugno 2003) è stato prodotto un modulo di apprendimento a forte valenza orientativa e a strutturazione forte (per una mediazione didattica forte) da utilizzare in una classe IV di scuola superiore intitolato ***Donne lavoro famiglia all'inizio dell'età moderna nel mondo occidentale cattolico (1492-1763)***, attualmente in via di sperimentazione e di validazione e tra poco in via di pubblicazione.

L'impostazione è stata definita, sulla base di una prima proposta di tematizzazione e di individuazione dei testi storiografici e dei materiali didattici predisposta da chi scrive, in 4 incontri di laboratorio svolti in primavera con il Gruppo di lavoro (Elena Carboni, Maria Cristina Casali, Annalisa Zannoni). La costruzione del modulo di apprendimento (struttura definitiva, riconfigurazione dei testi, individuazione del percorso di apprendimento, definizione degli esercizi di apprendimento e di ricapitolazione come anche la scrittura delle introduzioni alle fonti, dei collegamenti tra esse e delle prime due appendici) è stato fatta da chi scrive, la stesura delle prove di verifica per la certificazione dei crediti è stata realizzata dai 3 docenti del gruppo di lavoro e il reperimento e la riproduzione dei quadri da una delle tre (Maria Cristina Casali).

Le questioni prioritarie affrontate sono derivate dall'esigenza di ripensare il modello di modulo di apprendimento, così come era stato finora messo a punto e sperimentato con successo con ragazzi alla fine delle scuole medie e soprattutto nei due anni iniziali della scuola superiore, per rivolgersi a ragazzi più grandi, di 17/18 anni, portatori di conoscenze scolastiche più ampie e solide e di esigenze personali più definite (ormai vicini alla scelta post-scolastica). I ritocchi fatti al modello originario sono i seguenti:

- sono stati selezionati poi riconfigurati ma in modo leggero alcuni saggi storiografici (l'intervento è consistito essenzialmente nell'eliminare le parti prolisse o troppo dettagliate e nel dividerli, qualora già non lo fossero nella paragrafazione degli autori, in sequenze, lasciando alcune parti difficili o alcune parole/concetti particolari in modo da incentivare la ricerca personale) e alcuni testi letterari che richiedono una certa difficoltà di uso per la storia;
- sono stati ordinati in una struttura coerente tutti i testi in modo da consentire la ricostruzione organica di un processo di cambiamento, dal punto di partenza al punto di arrivo relativamente all'area cronologica e territoriale individuata, e da inserirlo in un contesto progressivamente più ampio fino ad una dimensione spaziale tendenzialmente mondiale e/o a una dimensione cronologica più ampia del periodo in esame;
- sono stati quindi costruiti esercizi di apprendimento e di ricapitolazione su tutti i testi per supportare l'apprendimento, per potenziare le capacità di studio via via più autonomo, per allenare e rafforzare abilità di analisi (individuazione ed elaborazione delle informazioni) e di sintesi (scrittura di descrizione o di argomentazione) funzionali al fronteggiamento sia delle prove degli esami di stato sia degli studi universitari e delle attività lavorative successive, per affinare le abilità metacognitive e metaemozionali collegate con la questione della scelta e con la possibilità di mettere in relazione la storia personale e la storia generale con cui fare i conti in termini di risorse ma anche di vincoli.

Poiché il modulo viene utilizzato da studenti quasi alla fine del loro percorso scolastico e con alle spalle un lungo itinerario di studio della storia e quindi in possesso già di molte risorse, sono state considerate ***prerequisiti*** già padroneggiati le seguenti abilità/capacità:

- lettura, sottolineatura, paragrafazione, lettura selettiva di un testo,
- compilazione, riordino, implementazione del quaderno di apprendimento e/o di un archivio organizzato nel personal computer,
- reperimento informazioni necessarie tramite libri e/o internet, schedatura e organizzazione dei materiali su carta e sul computer,
- costruzione di un glossario per l'arricchimento lessicale in itinere,
- trasposizione dei dati desunti dalle fonti in linguaggi logici,

- trasposizione dai linguaggi logici ai testi scritti,
- decodificazione delle carte geografiche fisiche, politiche, tematiche e delle metacarte,
- differenziazione tra fonte, documento, testimonianza, storia, storiografia, memoria, romanzo storico, canovaccio e testo scritto per il teatro,
- uso apprezzabile (comprensione e applicazione) delle principali operazioni logiche proprie della storia,
- costruzione di elenchi di date di fatti ed eventi periodizzanti,
- compilazione di schede di concettualizzazione con particolare riferimento a quelle utilizzate dalla storiografia,
- riconoscimento e controllo apprezzabile delle fondamentali abilità metacognitive, metaemozionali e sociali.

Gli ***obiettivi*** complessivi del modulo (per quanto presenti nelle fonti) sono:

- l'arricchimento delle conoscenze dichiarative relative alla prima età moderna,
- l'arricchimento delle abilità procedurali proprie della storiografia (abilità logiche, di memorizzazione, di concettualizzazione),
- l'arricchimento delle abilità metacognitive, metaemozionali e sociali con particolare riferimento all'intreccio tra scelte di vita e scelte professionali che caratterizza le scelte delle donne.

Il modulo è così *organizzato:*

- la prima parte è dedicata al presente (punto di partenza e problematizzazione),
- la seconda e più consistente parte è dedicata alla ricostruzione del passato, partendo dall'immaginario (il racconto della storia della Monaca di Monza fatto da Manzoni) e finendo nell'immaginario (le opinioni di Goldoni sulle donne);
- la terza parte è dedicata al ritorno al *presente* e alla sua riconsiderazione alla luce delle nuove acquisizioni sul passato).

Il modulo, ampio e articolato per consentire un uso flessibile e adattabile alle diverse realtà delle classi, contiene:

- documenti, testimonianze, testi storiografici e letterari, fonti iconografiche (prevalentemente carte geografiche) opportunamente selezionati e riconfigurati,
- esercizi di apprendimento (sincronici) per tutto il materiale selezionato e esercizi di ricapitolazione (diacronici) per supportare, tenendo conto dei diversi stili cognitivi ed emotivi, l'apprendimento e la costruzione delle abilità funzionali all'orientamento (soprattutto di genere: conoscenze e abilità funzionali alla costruzione di progetti "segmentati" di vita in cui lavoro-maternità-famiglia siano intrecciate); gli esercizi mirati *(circa 300)* costituiscono la parte più significativa in quanto consentono effettivamente l'apprendimento graduale e quindi l'acquisizione di risorse personali dalla disciplina, la effettiva possibilità di attraversarla e quindi di mettere alla prova i propri interessi e le proprie inclinazioni in vista della scelta da operare,
- prove di verifica sommativa strutturate, semistrutturate, non strutturate, per la valutazione e la certificazione delle competenze acquisite.

Il modulo è corredato da tre appendici sintetiche in un quadro di storia mondiale:

- una sugli imperi coloniali della prima età moderna (la Monaca di Monza vive nella prima metà del seicento in Lombardia, Suor Juana vive nella seconda metà del Seicento in Messico, entrambi possedimenti coloniali della cattolicissima Spagna), sui diversi modelli di colonialismo e sulla struttura economica del mondo occidentale e delle colonie (dall'inizio del XV secolo a metà del XVIII),
- un'altra sulle religioni in Europa e nei territori da essa dipendenti (in cui educazione religione lavoro sono intrecciati e condizionati da profonde spaccature), a partire dal tardo impero romano fino alla lenta affermazione della libertà religiosa (fine III secolo D.C. – 1748),
- un'altra ancora sulle peculiarità della storia di genere e sui temi oggetto di riflessione e di dibattito negli ultimi decenni (sesso e genere, identità e funzione materna, identità ed etica, identità e differenze, etc …).

Il modulo è reso più ricco e flessibile dall'indicazione di una serie di film, di cui si consiglia la visione (personalizzazione dei percorsi). Alcuni raccontano storie di donne-lavoro-maternità-famiglia collocate nell'arco di tempo preso a riferimento dal modulo e relative ai tre rami del cristianesimo praticato in Europa e nei paesi non europei da essa dipendenti (religione cattolica, protestante, ortodossa): *La ragazza con l'orecchino, La lettera scarlatta, Marianna Ucria, La bisbetica domata, Elisabeth, Caterina*. Altri raccontano episodi significativi e particolarmente drammatici del processo di colonizzazione e di evangelizzazione delle popolazioni del nuovo mondo: *Quemada, Mission*.

Il modulo è corredato, infine, da un CD con la riproduzione di immagini, prevalentemente pittoriche, di donne di diversa collocazione sociale e in situazioni diverse, realizzate nell'arco di tempo riferito alla periodizzazione principale del modulo.

Il modulo di apprendimento, che è una progettazione dettagliata ampia e flessibile, richiede, per instaurare una relazione educativa costruttiva, per sostenere effettivamente l'apprendimento, per avere una valenza orientativa significativa, per essere realmente efficace, l'adozione, nella sua attuazione in classe, di una pluralità di strategie di insegnamento organica ai diversi stili di apprendimento, con una presenza preminente delle strategie della mediazione, del laboratorio e dell'apprendimento cooperativo.

Prima parte (il punto di partenza dal presente e la problematizzazione)

Alcuni dati dell'Indagine delle motivazioni che incidono sulle scelte scolastiche delle ragazze e dei ragazzi in obbligo formativo in Emilia Romagna (novembre 2003)

Chiara Ferrarini, *Donne e uomini nella scienza: mai uguali*

Seconda parte (la ricostruzione del passato)

Il racconto di una scelta di vita: Alessandro Manzoni, *Promessi sposi* (da metà cap. IX a metà cap. X – La Monaca di Monza – prima metà del Seicento – Lombardia)

La testimonianza diretta di una scelta di vita: Suor Juana Ines de la Cruz, *Risposta a Suor Filotea* (1691 - Messico)

Elisja Schulte van Kessel, *Vergini e madri tra cielo e terra. Le cristiane nella prima età moderna*

Martine Sonnet, *L'educazione di una giovane*

Olwen Hufton, *Donne lavoro famiglia*

Claude Dulong, *Dalla conversazione alla creazione*

Le idee di un intellettuale su amore, matrimonio e lavoro a metà Settecento: Carlo Goldoni, ***La Locandiera* (1753)**

Terza parte (il ritorno al presente)

Laura Vitali, Monica Barigazzi, Giada Guatteri, Elena Azzolini, Greta Bernini, *Le donne e il mercato del lavoro*

Antonio Petrucci, *Democrazia, condizione femminile, futuro del matrimonio – parte II Le donne (e gli uomini) fra schiavitù vecchie e nuove*

Appendice 1: L'Europa e i suoi domini nel resto del mondo all'inizio dell'età moderna (dall'inizio del XV secolo a metà del XVIII)

1. Dalle scoperte geografiche al colonialismo
2. Le trasformazioni dal punto di vista europeo (le potenze europee e il controllo di territori non europei): 2.1. Portogallo 2.2. Spagna 2.3. Olanda 2.4. Inghilterra 2.5. Francia 2.6. Russia

3. Le trasformazioni dal punto di vista non europeo (i territori non europei controllati dalle potenze europee)
4. I rapporti di forza tra le grandi potenze europee in Europa e nel resto del mondo
5. L'economia mondo
6. Quattro rilevanze: 6.1. Esportazioni/importazioni di piante e animali tra vecchio e nuovo mondo 6.2. Sterminio di popolazioni e distruzione di civiltà 6.3. Migrazioni volontarie di persone 6.4. Migrazioni coatte di persone (la tratta degli schiavi dall'Africa)
7. Glossario

Appendice 2: Le religioni in Europa e nei territori da essa dipendenti a partire dal tardo impero romano fino alla lenta affermazione della libertà religiosa (fine III secolo D.C. – 1748)

1. *Mondo antico – età classica*
1.1. L'impero romano e l'unità tra l'Europa e il Mediterraneo
1.2. Le comunità ebraiche dalla Diaspora all'inizio dell'età moderna

2. Mondo medievale – età delle sperimentazioni
2.1. In generale
2.2. Europa centro occidentale (Cristianesimo di Roma) e Stato pontificio
2.3. Europa sud orientale (Cristianesimo ortodosso di Bisanzio)
2.4. L'Islamismo degli Arabi in Europa (711-1492)
2.5. L'Islamismo dei Turchi in Europa (1354-oggi)

3. Mondo moderno – l'età della mondializzazione
3.1. La riforma protestante in Europa e nei paesi dipendenti dall'Europa: il luteranesimo, l'anglicanesimo, il calvinismo in l'Olanda, Inghilterra e Scozia, il sistema scolastico nei paesi riformati
3.2. La controriforma o riforma cattolica: Spagna e Francia

Appendice 3: Maria Domenica Tondelli, Il tema della differenza nel pensiero della differenza di genere

Prove orali scritte e grafiche di verifica sommativa per la certificazione dei crediti

STORIOGRAFIA E STORIA INSEGNATA: QUALI RAPPORTI NEL '900? IL CASO ITALIANO E LA STORIA "CONTEMPORANEA".

Relazione di Elena Migani

(Dottorato in "Forme della conoscenza storica dal medioevo all'età contemporanea" - Università di Trieste).

Introduzione

In un recentissimo articolo intitolato*"I nuovi programmi di storia"* Fabio Fiore scrive della "frattura" creatasi tra storici e "didatti" di fronte alle ultime proposte ministeriali in materia di storia. Tale frattura gli appare come "il frutto conclusivo – e per la scuola rovinoso – del venir meno di quel terreno comune che sino a non molto tempo orsono (ma quando?) consentiva una qualche comunicazione tra forme *alte* e modi pedagogici di trasmissione della storia".[1]

Il suggerimento di Fiore è a storicizzare questa frattura, per comprenderne i caratteri e per ricercarne le radici lungo il corso del '900. Verso lo stesso obiettivo ritengo ci spinga la preoccupazione per lo stato di crisi e di incertezza in cui versa la cultura storica, preoccupazione espressa dagli studiosi e più volte ufficializzata,[2] come è il caso di questo convegno.

Nell'ambito della tesi di dottorato che sto svolgendo presso l'Università di Trieste, mi occupo dei rapporti tra storiografia professionale e manualistica di storia contemporanea per licei, dal periodo fascista al secondo dopoguerra. In questo intervento, focalizzerò l'attenzione su alcuni storici che, tra gli anni '30 e gli anni '60, si sono preoccupati di definire e di modificare i paradigmi della didattica insieme a quelli della ricerca. Si tratta di studiosi che hanno riflettuto sulle problematiche dell'insegnamento della storia, e che soprattutto hanno scritto un manuale per i licei.

Come si vedrà, l'intreccio tra competenza storiografica, sensibilità metodologica e interesse didattico ha spinto questi autori a pronunciarsi, a più riprese, sui problemi della scuola e sulla dialettica tra disposizioni ministeriali e prassi educativa.

Per quanto riguarda invece l'attività specifica di scrittura del manuale, l'attenzione degli autori si è concentrata prevalentemente su due aspetti. Il primo riguardava la selezione dei contenuti: su questo incideva la concezione per cui la storia scolastica fosse principalmente deputata a diffondere certi valori ideali. Il secondo aspetto concerneva l'aggiornamento del manuale sul piano scientifico, per cui la storia scolastica doveva tentare di rendere conto, in maniera semplificata, della molteplicità dei modelli interpretativi presenti nel dibattito professionale. Il piano propriamente didattico della riflessione si risolveva, per lo più, nella preoccupazione per lo stile espressivo da adottare, e per quegli accorgimenti grafici e tipografici ritenuti utili ad agevolare la lettura da parte degli studenti.

Non era assente negli autori considerati, la consapevolezza dei difetti mostrati dalla manualistica, e degli esiti negativi che questi provocavano per l'approccio degli studenti alla disciplina. E questa consapevolezza rafforzava negli autori – come loro stessi dichiaravano – la percezione della responsabilità che li legava ai destinatari del manuale. Resta da verificare in quali termini si traducesse questa relazione di responsabilità tra autori e studenti. Possiamo sinteticamente affermare che nell'ambito del paradigma storiografico-didattico dominante nel periodo di cui mi occupo, lo studente responsabilizzava l'autore principalmente in quanto destinatario di una lezione, che doveva essere garantita principalmente nella sua efficacia educativa, e nella sua aderenza alla produzione professionale.

[1] Fiore F., *I nuovi programmi di storia,* in "Passato e presente", n° 62, 2004, p. 9.
[2] Cfr., tra gli altri, R. Villari, Mutamenti e disagi nella storiografia, in "Rivista Storica Italiana", fasc. III, 2003, pp. 1006-14.

Gli autori del periodo fascista: Niccolò Rodolico e Pietro Silva

Per illustrare la tesi che ho appena formulato, prenderò l'avvio dal caso di Niccolò Rodolico, l'autore del più diffuso e longevo manuale pubblicato in epoca fascista, edito dal 1921 al 1972.

Tra la fine degli anni '30 e l'inizio degli anni '40, in una serie di articoli pubblicati sugli *"Annali dell'Università d'Italia"*, Rodolico si era occupato dei problemi dell'insegnamento superiore della storia, per comprendere – come scriveva lui stesso - "fino a qual punto l'insegnamento della disciplina (corrispondesse) alle esigenze dello spirito, della cultura e della vita politica".[1]

La sua riflessione sui libri di testo era cominciata tuttavia molto prima, con un articolo pubblicato nel 1898 su "La Rassegna scolastica". Qui Rodolico criticava i manuali, poiché li riteneva responsabili di generare un tipo di apprendimento passivo. Un apprendimento, cioè, limitato a "una filza di nomi e di fatti, che semplicemente per una di quelle convenienze mondane, secondo alcuni, non bisogna ignorare".[2] Con questo giudizio, Rodolico si richiamava alle riflessioni di Antonio Labriola, che nel 1876 aveva scritto un saggio dedicato specificamente all'insegnamento della storia. Labriola aveva messo in luce la deficienza dei testi scolastici di storia; in particolare, ne aveva criticato"la nuda narrazione dei fatti per ordine cronologico, l'uniformità del colorito, la monotonia della lingua, la schematicità del loro ordinamento".[3]

I rilievi critici del Labriola riguardavano quindi alcune, fondamentali variabili dello strumento manuale, e insieme suggerivano per quale via dovesse tentarsi l'eventuale innovazione. Tuttavia, Rodolico ne ricavava una ispirazione limitata. Ribadiva la propria convinzione che il "Sommario" non dovesse fornire agli studenti soltanto nozioni da conservare a memoria, non dovesse essere cioè un testo meramente informativo. D'altra parte, la preoccupazione per la formazione culturale e spirituale del ceto intellettuale e dirigente, al quale era destinato il manuale, e per la trasmissione di certi valori, spingevano Rodolico a cercare un criterio interpretativo e di selezione di quelle rilevanze tematiche che rispondessero al fine altamente educativo attribuito all'insegnamento della storia.

Decisiva, in questo senso, era stata per Rodolico la lezione di Carducci sul Risorgimento.Come Carducci, anche Rodolico intendeva il Risorgimento come sbocco quasi fatale e necessario di un processo avviatosi molto tempo prima, dilatatosi fino a divenire la dorsale di tutta la storia nazionale, dalla caduta dell'impero romano all'età contemporanea.

Questa interpretazione diventava per Rodolico il filo conduttore sul quale impostare la narrazione nel suo manuale. Inoltre, gli consentiva di riflettere, nel suo testo scolastico, una più generale concezione della storia italiana, espressa sul piano politico dalle posizioni nazionalistiche, ed illustrata storiograficamente soprattutto negli scritti di Arrigo Solmi sull'unitarietà fondamentale della storia d'Italia. Senza raggiungere le forme esasperate e fanatiche di alcuni autori, Rodolico esaltava nel Sommario lo svolgersi del "sentimento nazionale",[4] e si poneva in controtendenza rispetto all'impostazione crociana, secondo la quale non era possibile parlare di una "storia d'Italia" prima del 1860.

Il senso dell'operazione compiuta da Rodolico era chiarito dalle sue stesse parole. Dichiarava come fosse "opera di serietà e di responsabilità scientifica", non sorvolare, nel manuale, sui problemi di interpretazione avanzati dagli studiosi sui singoli periodi, pur nella consapevolezza che ciò dovesse avvenire, trattandosi di un manuale per le scuole, "senza la dovuta documentazione e discussione."

Efficacia educativa, intesa come trasmissione di una tradizione e di una lezione patriottica, e serietà scientifica: queste le coordinate della riflessione sulla didattica della storia secondo Rodolico. L'alleanza tra storiografia e storia scolastica si presentava dunque salda: l'autore del manuale aveva inteso che il proprio compito consistesse nel trasferire nella storia scolastica

[1] Rodolico, N., *Sull'insegnamento universitario della storia moderna*, in "Annali dell'Università d'Italia", n° 3, 1941, p. 221.
[2] Idem, *Per l'insegnamento della storia*, in "La Rassegna scolastica", 25/05/1898, pp. 371-2.
[3] Labriola, A., Dell'insegnamento della storia, in Idem, Pedagogia e società. Antologia degli scritti educativi, Firenze, La Nuova Italia, 1970, p. 27.
[4] Cfr. la *Prefazione* alla III edizione del *Sommario*, del 1934.

l'interpretazione dello svolgimento dei fatti che gli storici andavano elaborando, e che più era congeniale alla congiuntura politico-culturale.

E la storia prodotta dagli autori stessi come storici specialisti filtrava nella manualistica influenzando la selezione dei fatti rilevanti e rafforzando il grado di corrispondenza tra le due dimensioni storiografiche.

Lo dimostra un altro caso, relativo agli anni '30. Si tratta di Pietro Silva, autore di un "Corso di Storia per licei" molto diffuso, pubblicato dal 1935 al 1953. Come aveva fatto Rodolico, e prima di lui Labriola, Silva denunciava i difetti della manualistica: l'aridità, la monotonia dell'esposizione, la sovrabbondanza di date, nomi ed alberi genealogici, responsabili di "rendere noioso e disgustoso uno studio che dovrebbe essere tanto vivo, interessante, umano."[1]

L'aderenza alle tesi interpretative più accreditate dagli studiosi rimaneva, come lui stesso dichiarava, prioritaria per la stesura di un manuale. In questo, secondo Silva, consisteva la cosiddetta "parte scientifica" del testo scolastico. La "parte didattica" era invece rappresentata, da quegli accorgimenti utili ad agevolare gli studenti nella lettura: le pagine non troppo fitte, i titoli e i sottotitoli in evidenza, i caratteri tipografici differenti e i richiami a margine, l'illustrazione del testo con riproduzioni di monumenti e ritratti.

Le innovazioni proposte da Silva, riguardavano, ancora una volta, la selezione e la gerarchizzazione dei temi. Alcuni spunti di riflessione filtravano dalla sua produzione specialistica a quella scolastica. Nei suoi primi lavori di ricerca professionale, dedicati alla Toscana medievale, aveva sottolineato il nesso tra struttura sociale e vicende politiche: di qui la spinta a raccomandare che anche nei manuali venisse data "larga parte alla storia della cultura e della civiltà", per contemperarla e fonderla con la storia della politica.

Ma era soprattutto un'altra questione, molto dibattuta tra gli storici del tempo, a stimolare in Silva una significativa attenzione per il problema dell'insegnamento della storia contemporanea. Si tratta del dibattito riguardante i legami che la nostra formazione nazionale ebbe con il mondo europeo. Su questo problema Silva stesso aveva riflettuto fin dal 1917, nell'opera con la quale aveva fondato una vera e propria tradizione di storia diplomatica in Italia, La Monarchia di Luglio e l'Italia. Qui aveva tentato di evidenziare l'importanza del Risorgimento non tanto come fatto autoctono, come accadeva nella storiografia patriottica, ma come processo aperto, comunicazione reciproca di idee, impulsi e pressioni tra l'Italia e l'Europa, di cui il gioco diplomatico costituiva la più appariscente manifestazione.

La trasposizione sul piano didattico di questa impostazione comportava, tuttavia, secondo Silva, un difficile dilemma per gli insegnanti: o trascurare la storia generale dell'Europa per dare adeguato sviluppo alla storia del Risorgimento, oppure trattare frettolosamente il Risorgimento per svolgere in modo adeguato la rivoluzione francese e la storia europea in genere.

Il moto risorgimentale e la formazione dell'unità nazionale restavano dunque i temi imperativi attorno ai quali si reggeva il paradigma pedagogico e storiografico dominante nel fascismo. Ma la questione più generale riguardante l'insegnamento della storia contemporanea era destinata a rimanere un punto molto dibattuto, che sarebbe diventato nevralgico nel secondo dopoguerra.

Il secondo dopoguerra e i problemi legati all'insegnamento della contemporaneità

[1] Silva, P., *Per l'insegnamento della storia nei licei*, in "La Voce", 13/08/1914, p. 35.

Nel periodo successivo al secondo conflitto mondiale, i progetti di rinnovamento politico per i quali si ritenevano indispensabili solide radici culturali, coinvolgevano fortemente anche il comparto scolastico, e, nello specifico, la "politica della storia".[1]

La "defascistizzazione", compito preliminare alla ripresa del funzionamento del sistema scolastico, aveva assunto, inizialmente, come attesta il termine stesso, un carattere puramente negativo, cioè di semplice eliminazione dei contenuti più apertamente legati all'ideologia del regime. Il maggiore ostacolo nel processo di defascistizzazione era costituito dal modo di interpretare la storia italiana posteriore al 1919, problema che venne risolto arrestando i programmi alla fine della grande guerra.

Si trattava di una soluzione temporanea, che presto avrebbe richiesto nuove riflessioni, e che avrebbe generato nuove forme di "alleanza" tra storia professionale e storia scolastica.

Dagli ambienti intellettuali e pedagogici più progressisti cominciarono a provenire proteste contro la scelta di arrestare i programmi alla prima guerra mondiale. Nel tentativo di arginarle, nel 1953 il Ministero della Pubblica Istruzione ricorreva ad una sorta di "colpo di mano", e promuoveva una ambigua procedura concorsuale al termine della quale incaricava Luigi Salvatorelli, storico autorevole chiamato alla produzione di storia scolastica, di scrivere un volume per le scuole superiori sugli ultimi "Venticinque anni di storia".[2]

Il caso di Salvatorelli e della pubblicazione semi-ufficiale che produsse per conto del Ministero, è interessante per definire una particolare "soluzione" della corrispondenza tra storiografia "alta" e storia scolastica. Uno degli storici più competenti del periodo era posto di fronte al compito delicatissimo di trattare una materia complessa, e soprattutto di presentarla in maniera chiara e convincente ai giovani. All'uscita del volumetto, numerose voci – tra cui quelle di Ernesto Ragionieri e di Costanzo Casucci, che pubblicarono interventi sulle riviste "Società" e "Il Mulino" – sostennero che Salvatorelli era pienamente mancato a tale compito. Il volumetto risultava una prolissa cronistoria degli avvenimenti successivi alla prima guerra mondiale, dove si prestava attenzione quasi esclusiva ai rapporti di politica estera, mentre erano trascurati i problemi economici e sociali, e totalmente assenti le correnti di pensiero e cultura. Del fascismo, Salvatorelli metteva in luce gli aspetti più appariscenti, pensando forse che colpissero di più i giovani, mentre evitava di nominare Amendola, Gramsci, Gobetti e Rosselli, e taceva delle attività dei partiti politici e dei fuoriusciti anteriori al 1942.

La prova svolta da Salvatorelli rappresenta un caso in cui a determinare le condizioni dell'"alleanza" tra storiografia professionale e storia scolastica era stata la forte pressione politica esercitata sulla questione dell'insegnamento della storia contemporanea. E l'alleanza si era risolta, per Salvatorelli, nel trasferire nel volume per le scuole un preciso stile narrativo che già aveva contraddistinto la sua produzione storiografica nei primi anni '40, e che allora gli aveva consentito di essere ospitato, nonostante la sua posizione antifascista, sulle riviste dell'Ispi, l'Istituto per gli studi di politica internazionale. Si tratta dell'adozione di un linguaggio talmente tecnico, privo di inflessioni polemiche, da conferire ai suoi articoli il merito di apparire "obiettivi", al di sopra delle parti politiche e storiografiche. Questo carattere emergeva anche nel "Profilo della storia d'Europa", pubblicato nel 1942 da Einaudi, dove Salvatorelli si atteneva a canoni di interpretazione strettamente politici, che trasformavano il saggio in pura storia delle dispute parlamentari e dei maneggi ministeriali.

Proprio l'abbandono di questo stile freddo, burocratico, falsamente oggettivo, segnerà invece una generazione interamente nuova di manuali, pubblicati nella prima metà degli anni '50. La riflessione sulla didattica della disciplina si faceva più articolata e tra storiografia professionale e storia scolastica si istituiva un dialogo più stretto, che coinvolgeva, come vedremo, anche questioni metodologiche.

---

[1] Per questa parte cfr.: Di Pietro, G., Da strumento ideologico a disciplina formativa, Milano, Mondadori, 1991;
G. Ricuperati, La politica scolastica, in Aa. Vv., Storia dell'Italia repubblicana, vol. II., Tomo II, Torino, Einaudi, 1994, pp. 713-47.

[2] Il volumetto di Salvatorelli è stato pubblicato a puntate anche sulla rivista "Scuola e Vita", dal 15/03 al 15/05/1953.

Nuovi autori "alla prova" della manualistica

Uno dei più noti autori di questo periodo è Armando Saitta, autore di un fortunato e longevo corso di storia, *Il cammino umano,* pubblicato a partire dal 1952. Saitta sembra porsi in netta controtendenza rispetto a quella marcata e pressoché esclusiva attenzione al piano dei contenuti che aveva caratterizzato i casi che ho presentato. Anzi, denunciava esplicitamente le riforme di carattere puramente contenutistico – come quella che reinseriva nei programmi la storia successiva alla prima guerra mondiale – per la loro inefficacia a rinnovare lo spirito della didattica della storia.

E nel creare una rinnovata "prassi scolastica", gli autori dei libri di testo hanno per Saitta un peso fondamentale. Sulle pagine della rivista da lui diretta, "Critica Storica", individuava due tipologie di autori : quelli che applicavano "il calco sempre sicuro e redditizio del sodo manuale nozionistico"; e quelli che si mettevano coraggiosamente sulla via del rinnovamento, ma che dovevano sempre raggiungere un compromesso tra la propria volontà e la "valanga di consigli, lamentele, deplorazioni che gli agenti commerciali trasmettono agli editori e che costoro riversano sui poveri autori".[1]

Saitta si colloca indubbiamente nella schiera degli innovatori. Nel manuale, o meglio nella narrazione distesa del manuale, vedeva uno strumento insopprimibile e insostituibile. Proponeva semmai di arricchirla attraverso la lettura diretta di un certo numero di documenti, notevoli "per la loro importanza in senso assoluto", per la loro "capacità di ricreare un clima" o di far cogliere la complessità di certi processi che il manuale è portato a schematizzare.

Il tema cui aveva dedicato larga parte della sua produzione specialistica, ovvero la storia del movimento giacobino e la figura di Filippo Buonarroti, gli forniva materiali e spunti da trasferire nel manuale. Non solo perché vi riportava, con quella che sarebbe stata un'operazione piuttosto banale, brani tratti dagli scritti di Buonarroti e letture sul giacobinismo: nel testo scolastico il giacobinismo diventa un operatore concettuale per organizzare spazi e periodizzazioni: da un lato rappresenta e apre il fronte europeo della rivoluzione francese, e, dall'altro, grazie all'attività dei giacobini italiani, apre il moto risorgimentale, contribuendo a rendere il concetto di nazione da "concetto culturale" a "idea-forza e principio di azione".

L'aggiornamento rispetto alle scoperte della storiografia italiana di quegli anni, e l'influenza delle ricerche compiute dal suo autore come storico specialista caratterizzano anche il fortunato manuale del modernista Giorgio Spini, pubblicato dal 1948 al 1989, come dimostrano le pagine dedicate al percorso francese dell'Illuminismo, che non è trattato solo come premessa della Rivoluzione o del Risorgimento. Pagine che richiamano il dialogo che Spini intratteneva con Franco Venturi negli anni 1953-54, ma anche la periodizzazione scelta per la sua famosa Storia dell'età moderna, pubblicata nel 1960, che si apriva con la Riforma e si concludeva appunto con l'età dei Lumi.

Riferimenti a questioni storiografiche ancora controverse compaiono nel manuale di Eugenio Duprè Theseider, medievista e studioso del Trecento romano e italiano, che nel 1960 fu uno dei primi a seguire la dilatazione del programma e a trattare la storia del secondo dopoguerra fino all'istituzione dell'ONU.[2] Dedicando un intero paragrafo al dibattito, allora in corso, sulle responsabilità dello scoppio della seconda guerra mondiale, Duprè intendeva portare lo studente a riflettere sulle diverse prospettive secondo le quali può essere giudicato un problema storico.

Volendo tracciare un quadro degli obiettivi che gli storici impegnati sul fronte della manualistica si proponevano negli anni '50, sono utili, ancora una volta, le parole di Saitta.

Si trattava, affermava Saitta, di "creare un ponte tra la cultura scientifico-universitaria e il mondo della scuola media". Le espressioni che Saitta impiega per illustrare questo progetto possono apparire retrograde e ancorate ad una visione tradizionalista dell'insegnamento storico. Saitta scrive infatti che occorre individuare dei "fatti-chiave" sulla cui comprensione e sul

[1] Di A. Saitta cfr. *L'insegnamento della storia nelle scuole medie superiori in Italia*, in "Critica storica", fasc. III, IV, V, 1962.

[2] Cfr. Mattozzi, I., *Eugenio Duprè Theseider e l'insegnamento della storia nella Facoltà di Lettere e Filosofia di Bologna*, in A. Vasina, (a c. di), *La storiografia di Eugenio Duprè Theseider*, Roma, 2002, pp. 329-86.

corrispettivo "bagaglio nozionistico" si sarebbe potuta impostare la formazione di un linguaggio e di un patrimonio culturale, quindi anche morale e sociale, comune nelle sue linee generali.

In realtà, subito dopo Saitta chiarisce che la storia scolastica non doveva avere nulla a che vedere con il nozionismo e il mnemonismo. Doveva invece stimolare la discussione dei problemi, attraverso la lettura dei documenti, la distinzione tra le diverse interpretazioni storiche possibili, l'avvicinamento alle pagine di critica storica. L'insegnamento della storia era inteso "come divulgazione ad alto livello di un tipo di 'storia generale viva". Pertanto, sul terreno del manuale scolastico Saitta, e con lui altri autori come Spini e Duprè Theseider, tentavano di compiere l'esperienza pedagogica della storia generale, e insieme di creare un nuovo modello di storia civile per la scuola di una società nata dalla Resistenza.

Un "frutto modesto"? La polemica sui manuali di storia generale da Croce a Cantimori

Questo progetto, e con esso la preoccupazione di Saitta per lo stabilirsi di un rapporto tra l'insegnamento universitario e l'insegnamento liceale, veniva progressivamente promosso da altri storici i quali, se non si misuravano direttamente con la scrittura di un manuale, contribuivano alla riflessione sul concetto stesso di "storia generale". Su questo concetto pesava infatti un'ipoteca che risaliva a Benedetto Croce e ai primi anni del '900.

Ne La storia come pensiero e come azione Croce aveva definito "fallace" l'idea secondo cui la trattazione storiografica dovesse fornire informazioni su tutti gli aspetti della vita di un popolo o di un'epoca: ciò significava "confondere la storia con quel frutto modesto che è il manuale, o il repertorio storico".

Croce non faceva riferimento al manuale nella sua specifica declinazione scolastica. Tuttavia, a rimettere in discussione la "dignità" del manuale come forma storiografica avrebbe pensato, tra gli altri, Delio Cantimori. Nel 1952 Cantimori sollecitava l'edizione di un "manuale di storia generale", un prodotto che egli definiva "altamente desiderato" in Italia, che fosse anche "uno strumento da opporre alla storia ufficiale per compromessi (…) dell'Unesco."[1] L'ironia di Cantimori era rivolta alle iniziative avviate in quegli stessi anni dal Dipartimento dell'Educazione dell'Unesco, che aveva promosso riunioni di esperti allo scopo di rivedere i testi di storia delle scuole medie inferiori e superiori.[2] Secondo Cantimori, questa attività di revisione si risolveva in arbitrarie e sterili contrattazioni. Ecco perché auspicava "un trattato, o manuale di storia generale", inteso come raccolta di dati e fatti, "a carattere eclettico-bibliografico-oggettivo-scolastico". L'opera poteva essere ordinata cronologicamente, oppure per nazioni, problemi, sezioni. L'importante, era che rendesse conto anche delle principali idee storiografiche e delle controversie discusse nelle riviste specialistiche. E come modello sul quale impostare l'esposizione "dello stato dei problemi e delle questioni controverse" Cantimori consigliava proprio il manuale di Saitta.

Il parere di Cantimori riuniva in un rapporto di circolarità apparentemente ideale storiografia esperta e storia scolastica, e riassumeva le condizioni dell' "alleanza" così come si profilavano negli anni '50. Gli storici professionisti avvertivano la "fame di storia" che andava diffondendosi presso il pubblico colto, e contemporaneamente si rivolgevano al mondo dell'insegnamento, per trovare un apprezzato modello proprio in un testo per licei come quello di Saitta. Il termine forte della relazione tra la storiografia "alta" e quella scolastica consisteva nella corrispondenza a livello di contenuti, nodi tematici e interpretativi, e a volte di stili espressivi, che gli autori traevano sia dai propri studi specialistici sia dai dibattiti in corso nella comunità storiografica. In questo circuito di riferimenti risiedeva la garanzia della qualità scientifica delle conoscenze contenute nel manuale, della quale, come si è visto, gli autori si sentivano particolarmente responsabili.

[1] Cantimori, *Manuale di storia generale*, in Idem, *Politica e storia contemporanea. Scritti (1927-42)*, a c. di L. Mangoni, Torino, Einaudi, 1991, p. 811.
[2] Sull'attività dell'Unesco cfr. Berardi, R., *La revisione internazionale dei manuali di storia*, in "Scuola e città", n° 4, 1958, pp. 121.

E' stato scritto da Harold Bloom, ne "Il canone occidentale. I libri e le Scuole delle età", che la costruzione di un canone di conoscenze, quale può essere ritenuto un manuale, rappresenta sempre "un'ansia realizzata". Se questa formula è calzante, dobbiamo anche presumere che questa ansia si rinnovi periodicamente in relazione all'evoluzione della cultura storiografica, che a sua volta deve necessariamente misurarsi con le fasi della maturazione di una cultura civica.

Oggi, all'esigenza di una alleanza rinnovata tra le due storiografie, possiamo rispondere in termini ovviamente più ampi. Sono senz'altro desiderabili ulteriori studi, che storicizzino la relazione tra storiografia "alta" e manualistica. Ma un sostegno valido, direi imprescindibile, per ampliare lo spettro della riflessione e per incidere sulla qualità didattica del manuale, viene dalle più recenti ricerche di psicologia empirica e dagli studi sull'architettura dei testi storiografici. Si tratta di contributi preziosi, poiché assumono come soggetto di analisi specifica gli studenti in quanto destinatari peculiari di un genere storiografico, ne analizzano le competenze intellettuali e cognitive, con lo scopo di favorirne la comprensione dei testi di storia, e di risparmiare loro situazioni critiche di disagio cognitivo.

UN BENE CULTURALE NON FA PATRIMONIO

di Ivo Mattozzi

1. Patrimonio documentario archivistico e bibliotecario: innanzi tutto una definizione

Non sono un patito delle educazioni poiché mi pare che l'educazione si contenti dei comportamenti desiderati e del minimo dei comportamenti. Per l'educazione basta che il cittadino rispetti archivi e biblioteche, sia discreto quando li usa, si astenga dal danneggiare o rubare documenti e libri. Infatti, nelle "indicazioni ministeriali per i piani di studio individualizzati" che il ministero italiano della istruzione ha elaborato in vista della riforma della scuola gli obiettivi per la scuola di base (primaria + "media") riguardanti i beni del patrimonio culturale sono frammentati tra diverse discipline con la seguente formulazione:

Scuola elementare

Geografia

Ricercare e proporre soluzioni di problemi relativi alla protezione, conservazione e valorizzazione del patrimonio ambientale e culturale presente sul territorio per continuare ad usarlo

Arte e immagine

Analizzare, classificare ed apprezzare i beni del patrimonio artistico-culturale presenti sul proprio territorio.

Educazione ambientale

- Rispettare le bellezze naturali ed artistiche.
- Elaborare semplici progetti di restauro, di conservazione, di intervento per un uso consapevole dell'ambiente.
- Individuare un problema ambientale (dalla salvaguardia di un monumento alla conservazione di una spiaggia ecc…), analizzarlo ed elaborare semplici ma efficaci proposte di soluzione
- Realizzare un Laboratorio di restauro di piccoli oggetti legati alla tradizione locale e di progettazione di interventi per un uso consapevole dell'ambiente.

Scuola media

Arte e immagine

- Il valore sociale e il valore estetico del patrimonio ambientale e culturale
- Riconoscere e leggere le tipologie principali dei beni artistico-culturali (zone archeologiche, complessi architettonici, collezioni pittoriche, …); individuare i beni artistici e culturali presenti nel territorio, compreso l'arredo urbano, riconoscendo le stratificazioni dell'intervento dell'uomo.»

Come è facile costatare, non c'è nessun riferimento agli archivi e alle biblioteche. Nessuna ricezione di quanto le scuole hanno sperimentato e realizzato nell'ambito della formazione con i beni culturali: nel progetto "Adotta un monumento", nelle sezioni e laboratori didattici dei musei, degli archivi, delle biblioteche. Nessun legame tra gli obiettivi e l'area geostoricosociale.

Il concetto di educazione ispira solo un piccolo cabotaggio didattico rispetto ai beni culturali: infatti la prova decisiva è data dalla formulazione riguardante la *Educazione alla cittadinanza*. Ci si contenta che i cittadini siano capaci di «**Avvalersi** in modo corretto e costruttivo dei servizi del territorio (**biblioteca**, spazi pubblici…).»

Come superare la pochezza di tale visione del rapporto tra insegnamenti disciplinari e formazione del pensiero a proposito del patrimonio archivistico e bibliotecario?

A me preme che il cittadino sappia inquadrare (collocare) gli archivi e le biblioteche entro il contesto della civiltà, in riferimento alla crescita del patrimonio culturale, e all'incivilimento della società. Perciò per giungere a parlare degli obiettivi educativi e delle procedure didattiche per conseguirli dobbiamo chiederci cosa intendere per patrimonio documentario archivistico e bibliotecario?

Vediamo come posso intenderlo io da storico. Esistono archivi di amministrazioni pubbliche, esistono archivi di istituzioni scolastiche, esistono archivi di aziende private o di famiglie ecc. Esistono archivi ordinati o non ordinati. Archivi accessibili al pubblico e archivi chiusi agli studiosi e al mondo scolastico. Archivi di lunga durata e archivi di pochi decenni. Tutti sono utili strumenti per la ricostruzione del passato, a condizione di essere accessibili agli studiosi.

Ci sono biblioteche "storiche" che contengono anche manoscritti, edizioni storiche (incunaboli, cinquecentine ecc.) e libri rari; a volte contengono archivi: esse sono biblioteche che possono servire ad incrementare la documentazione per gli storici di ogni settore (dagli storici dell'arte a quelli del libro). Ci sono biblioteche più recenti ma ricchi di libri di consultazione, di libri non facilmente disponibili in commercio ecc.

Anche le biblioteche - se accessibili - contribuiscono al lavoro storiografico.

Ma archivi e biblioteche funzionano in quanto c'è un personale specializzato (in archivistica, in bibliotecomia) e un personale meno specialistico, ma ineliminabile, per i servizi interni e al pubblico. Archivi e biblioteche spesso sono accolti in edifici monumentali di interesse storico o di buone architetture recenti.

Funzionano grazie all'erogazione di danaro pubblico e/o di fondazioni culturali. Le conoscenze sul passato e sul recente non potrebbero essere incrementate e revisionate in nessun campo (neanche in quello scientifico-tecnologico) senza l'accessibilità ad archivi e biblioteche. La incuria della loro gestione, l'accesso reso impossibile dalla mancanza di ordinamento, dalla mancanza di personale, dalla proibizione all'uso riduce la libertà della memoria, la libertà di lavoro degli studiosi, la possibilità di incrementare e revisionare le conoscenze.

Lo storico Luciano Canfora ci ammonisce sulle limitazioni dell'uso degli archivi e della manipolazione archivistica con i seguenti esempi:

«Sono note le molteplici limitazioni che gravano sulla libera consultazione dei documenti: per gli archivi inglesi il lasso di tempo richiesto è di 40 anni, ma per gli archivi vaticani l'ultimo accesso resta il 1939; per gli archivi sovietici le regole stesse erano differenziate a seconda degli utenti; e nella nostra democratica repubblica (italiana) gli atti processuali relativi ai processi-farsa del «Tribunale speciale per la difesa dello Stato» soggiacciono all'obbligo di segretezza di settanta anni come se si trattasse di normali processi penali.! … In quanto emanazione dello Stato e del potere, l'archivio continua a essere manipolato (o per lo meno può continuare ad esserlo). Ma questo è solo un lato della questione: il momento delicato è quello del "versamento", […] ed il versamento si produce solo dopo un'adeguata scrematura. A grandi linee

si può dire che la storia - l'unica degna del nome, quella sui documenti - può, finalmente, farsi quando i vincitori hanno scelto quali documenti far sopravvivere.»[1]

Se teniamo conto di tali considerazioni, l'educazione al patrimonio documentale può significare far concepire agli studenti che:

8. ogni archivio ed ogni biblioteca è un complesso sistema di elementi che rendono possibile la costruzione di nuove conoscenze, il controllo e la revisione di quelle già costruite, l'apprendimento di quelle costruite;
9. una biblioteca e un archivio non appartengono a ciascuno (la frase "questo … è anche tuo: rispettalo", è sbagliata concettualmente e crea la tentazione di usare l'archivio o la biblioteca come cosa propria), ma appartengono alla collettività (dunque nessuno può usarne a proprio piacimento). Ciò comporta che archivi e biblioteche vanno rispettati come cosa altrui sia dai singoli utenti, sia dai cittadini sia dagli amministratori e dai governanti;
10. da archivi e biblioteche e dal loro buon funzionamento dipende la qualità e la quantità e le possibilità di conoscenze;
11. la accessibilità o la chiusura, l'ordinamento o il disordine aiutano o impediscono le ricerche e la costruzione o la revisione delle conoscenze;
12. per il buon funzionamento è indispensabile il personale, il progresso del suo sapere e la sua formazione;
13. per il buon funzionamento è indispensabile il finanziamento delle attività, e delle acquisizioni;
14. il singolo archivio o la singola biblioteca attivi in questo o quel paese sono già un elemento del patrimonio, ma il patrimonio è effettivamente il complesso degli archivi e delle biblioteche e il cittadino educato deve saper considerare il sistema bibliotecario, il sistema archivistico.

Dunque la concettualizzazione esige che l'educato pensi il patrimonio come una somma i cui addendi sono: «i singoli istituti + il loro sistema + le funzioni e l' uso + il personale e la sua formazione + il suo sapere + il finanziamento».

Il cittadino, educato a tale concetto, può diventare un amministratore o un governante consapevole del valore degli istituti culturali chiamati archivi e biblioteche e può assumere le iniziative per sostenerne il miglioramento del servizio, per arricchire il patrimonio, per far organizzare al meglio e far aprire quelli trascurati ecc.

Il cittadino educato senza poteri se non quelli di voto e di scelta dei governanti e di controllo sui programmi e sulle realizzazioni è, invece, un cittadino capace di valutare l'opportunità della ripartizione delle risorse finanziarie e di assegnare significato alle scelte favorevoli per il sostegno finanziario degli archivi e delle biblioteche oppure a quelle dannose decise per la preferenza accordata a scelte alternative che puntano su manifestazioni culturali effimere.

Archivi e biblioteche sono anche luoghi di socializzazione, di scambi di idee, di piacere dello studio in ambiente condiviso, silenzioso, con una pluralità di risorse a disposizione che nessuno potrebbe avere a casa propria. Sono gli ambienti in cui si apprende a usare una molteplicità di strumenti di ricerca e di studio: cataloghi, manoscritti, documenti amministrativi, opere di consultazione….

Perciò il cittadino educato amministratore dovrebbe prendere iniziative per dotare il paese amministrato di idonee biblioteche e il semplice cittadino dovrebbe pensare che un paese senza biblioteca priva i cittadini di un ambiente di promozione della cultura, della convivialità, ecc.

Quindi, educare al patrimonio archivistico e documentario comporta formare il concetto, il significato, le capacità e le pratiche di uso.

Come? con quali processi di insegnamento e di apprendimento? con quali cadenze nel percorso curricolare?

E che cosa comporta la crescente propensione a trasferire su supporti informatici il patrimonio documentario? La virtualità e la comodità di uso farà correre il rischio che si annulli la esperienza dell'archivio?

[1] L. Canfora, *Noi e gli antichi. Perché lo studio dei Greci e dei Romani giova all'intelligenza dei moderni*, Rizzoli, Milano, 2002, p.8.

2. Che cosa vuol dire allora insegnamento e apprendimento del Patrimonio documentario?

Non il semplice apprendimento su fonti o su una molteplicità di libri (cosa che può avvenire in aula). Quando si usano in aula o in laboratorio singoli documenti o un gruppo di documenti non si fa fare esperienza dell'archivio. Quando si usano in aula libri non si fa percepire la biblioteca. Occorre pensare processi di insegnamento e di apprendimento che includano l'esperienza dell'archivio e della biblioteca. Posso immaginare tre percorsi con tre tappe topiche:

1. scoperta che la conoscenza storica e quella delle scienze sociali si costruisce mediante fonti che permettono di elaborare la base di dati; nei processi di insegnamento e apprendimento pertinenti si usano fonti e libri disparati in aula o in laboratorio;
2. scoperta delle funzioni e delle possibilità di uso dell'archivio e della biblioteca prossima: archivio scolastico corrente e storico; biblioteca di classe o di scuola;
3. Esperienze di uso dell'archivio simulato ed esperienze di uso della biblioteca prossima;[1]
4. Scoperta dell'archivio storico e della biblioteca esterna alla scuola ed esperienze di uso.

Sono quattro fasi di un'ascensione a passi graduali; ciascuna fase prepara alla seguente.

3. Come si può fare?

Propongo un programma di processi di apprendimento mirati. La mia proposta si basa su esperienze effettivamente realizzate da insegnanti che sono persuasi della importanza dello sviluppo delle competenze cognitive e delle capacità di concepire il metodo storico attraverso esperienze di ricerche storico-didattiche realizzate con l'uso di fonti d'archivio e di una molteplicità di libri. Ma io metto le esperienze in un ordine di progressione curricolare che è finora solo immaginato e non sperimentato da nessuna generazione di studenti.

Pensare l'archivio

1. Immaginate che gli alunni di una prima elementare siano impegnati a conservare i loro quaderni e altri materiali prodotti man mano che fanno scuola in modo da costituire l'«archivio della classe». L'archivio dovrà avere una qualche organizzazione. Guidati dall'insegnante gli alunni ordinano l'«archivio di classe» in una forma adeguata alla loro capacità. L'anno successivo l'insegnante li guida a ricostruire qualche processo di cambiamento vissuto dalla comunità degli alunni. Il bisogno di informazione fa ricorrere alla consultazione dell'«archivio di classe». Ponete che il tema scelto sia "Il processo di apprendimento della scrittura in corsivo", gli alunni dovranno individuare quali elementi dell'archivio possono servire per avere la base di dati. Gli alunni cominciano ad avere consapevolezza della trafila dalle tracce all'archivio alle fonti alla ricostruzione: in un certo tempo, singoli e gruppi producono tracce cartacee della loro attività; le tracce possono essere raccolte e ordinate in un archivio; l'archivio può essere usato per produrre informazioni che permettano di elaborare un certo tema in un tempo successivo alla sua costituzione.

2. Gli alunni ricavano dall'esperienza gli elementi per concepire il copione della formazione dell'archivio e del suo uso in funzione della ricostruzione del passato e ad usare la parola.

3. In seguito, possono fare una seconda esperienza rispetto all'archivio corrente scolastico. L'archivio diventa un bell'argomento di studi sociali. Si può far visitare l'archivio corrente e far interrogare gli impiegati della amministrazione scolastica per sapere come lo curano, come lo

[1] I. Mattozzi, *L'arxiu simulat*, in G. Tribó (coord.), *Didàctica amb fonts d'arxius*. (Libre d'Actas. Primeres jornades Ensenyament-Arxius, 5, 6 i 7 setembre de 2002), ICE-UB, Barcelona, 2002, pp 45-58.

ordinano, che informazioni si trovano nei pezzi archivistici, come li classificano e li ordinano e con quali strumenti.

I bambini cominciano a trasformare il semplice copione in uno schema concettuale. Gli alunni, infatti, si rendono conto che ci sono produttori di documentazioni come i genitori, i fornitori, gli insegnanti, gli alunni, il dirigente, gli amministratori locali e il governo nazionale … e che ci vuole un archivista per classificare, mettere in ordine e conservare i documenti in modo che siano rintracciabili al momento del bisogno di informazioni.

Cominciano a rendersi conto che per far funzionare la scuola occorrono anche documenti e lavoratori addetti alla loro cura.

4. L'altro passo importante è la scoperta dell'archivio storico della scuola (ammesso che esista). L'insegnante può programmare una ricerca storico-didattica sul tema della scuola dei genitori, dei nonni, dei bisnonni. Il tema impone di soddisfare un bisogno di informazioni. L'archivio scolastico permette di rispondere ad alcune domande grazie all'uso di registri degli insegnanti, di domande di iscrizione, le foto conservate… La meraviglia è grande quando scoprono che registri di altri tempi contengono riferimenti ai propri nonni o restituiscono un'immagine di scuola diversa da quella che essi pensano come immutata da sempre.

Un'altra delle attività che predispone gli alunni a dare senso alla presenza degli archivi e all'attività archivistica è l'archiviazione dei loro prodotti in raccoglitori ben organizzati. Ma i passi decisivi sono i seguenti. Fino a questo punto l'incontro è stato con i materiali d'archivio non con le procedure d'uso dell'archivio. Come si prosegue?

5. Con l'archivio simulato per far apprendere le procedure della ricerca archivistica, l'uso dell'inventario, la connessione tra fondi e serie documentarie diverse.

Nella scuola elementare i bambini si destreggiano tra esperienze di costruzione di archivi ed esperienze di osservazione di archivi comprensibili (come sono quelli scolastici) ed esperienze di uso in condizioni artificiose, controllate e svolte in classe o in ambito scolastico.

Grazie ad esse imparano che esistono gli archivi, qual è la loro funzione nella conoscenza del passato, come si usano, quali sono gli strumenti per la ricerca dei documenti, come si consultano.

Tali esperienze didattiche sono state effettivamente svolte.

6. La seguente è, invece, una immaginazione: non esistono ancora le condizioni per la sua realizzazione, per quel che ne so.

Gli alunni possono mettere a frutto le competenze, i concetti, la conoscenza delle procedure nella seconda media o in terza media. A mio parere in seconda media sarebbe opportuno proseguire con archivi simulati. Mentre in terza la maturità cognitiva può permetter di sperimentare ricerche nell'archivio pubblico. Lì possono svolgere ricerche pilotate da archivisti e insegnanti. Le ricerche possono essere precedute da una visita esplorativa in archivio. Se è possibile, è conveniente che siano osservati anche i depositi. La visita è orientata alla acquisizione di alcune potenzialità informative dell'archivio.

In classe gli alunni possono usare anche una copia dell'inventario o inventari digitalizzati. (esempio dell'archivio st. di Mestre) per decidere con l' insegnante e con l'archivista il tema della ricerca e comprendere come il tema della ricerca dipenda dalla disponibilità delle fonti e dalla capacità di usarle. Possono individuare alcuni fondi e alcuni pezzi archivistici utili per la ricerca. Sulla base delle indicazioni degli alunni, l'archivista prepara i pezzi e li espone sulla cattedra, riproduce una parte minima ma sovrabbondante di documenti in fotocopia e le mette in cartelle corrispondenti ai pezzi. Si compone così ancora un archivio simulato, ma a differenza delle precedenti esperienze gli alunni conoscono l'archivio reale e i pezzi reali da cui esso è derivato. Inoltre lavorano nell'ambiente archivistico. Ciascun alunno ha a disposizione una cartella e deve individuare le fotocopie dei documenti utili e leggerli e schedarli secondo le regole apprese formando lo schedario della base dei dati.

Nella scuola secondaria possono proseguire esperienze analoghe con livelli crescenti di complessità sia per i temi sia per i tipi e le quantità e qualità delle fonti e delle operazioni di critica, di interpretazione, di produzione di inferenze. E soprattutto con livelli crescenti di autonomia degli studenti nell'uso dell'archivio.

Ho fiducia che un itinerario di tale gradualità possa portare gli alunni a rendersi conto della esistenza degli archivi e a dare ad essa significato e valore.

Archivio e scienze sociali

La pratica dell'archivio e la concettualizzazione dell'archivio e delle procedure metodologiche per la produzione della base di dati è già un elemento importante della formazione nell'area geostoricosociale. Gli studenti apprendono la importanza e la soggettività di essa per la costruzione del fatto. Apprendono che il «fatto è fatto»(B. Latour), è costruito in ogni campo di ricerca.

Ma l'archivio può servire per ricerche storiche con risvolti nel campo tematico del sociale o della geografia.... E si pensi all'uso dell'archivio per ricerche riguardanti la demografia, i rapporti tra le classi, gli andamenti dell'economia ecc. Si pensi all'uso di carte geografiche, alla tematizzazione riguardante il paesaggio, il territorio ecc. Anche in tali campi si possono svolgere ricerche graduali in modo che la concettualizzazione dell'archivio possa fare un plesso molto forte con ricerca, soggettività, base di dati, e supporto di prove offerto dagli archivi.

Pensare le biblioteche

Nella maggioranza delle classi e dei percorsi scolastici i libri di testo sono i soli libri usati come strumento di lavoro intellettuale degli alunni in ogni disciplina. La esclusività del libro comune avvilisce a materie le discipline e occulta la rilevanza e il senso della ricerca come generatrice della conoscenza. E occulta che la costruzione intersoggettiva delle conoscenze può avvenire grazie alle biblioteche. Infatti, la ricerca non è solo cercare strumenti per la elaborazione della base di dati, essa è colloquio con i risultati delle ricerche altrui, quelle che altri hanno realizzato nel passato oppure nel tempo presente. Tale colloquio è agevolato o è reso possibile dalle biblioteche. La rivoluzione silenziosa della stampa è stata completata dalla rivoluzione della costituzione di grandi biblioteche "storiche", dalla costituzione di biblioteche specializzate, dalla diffusione delle biblioteche generali. Evidentemente è difficile far concepire la esistenza e la complessità di una biblioteca che possiede collezioni di manoscritti, codici miniati, incunaboli, cinquecentine e di altri libri "antichi" oltre che di libri recenti, se non la si frequenta e non la si usa. Esse costituiscono una parte importante del patrimonio culturale. Ma poiché tali biblioteche sono presenti solo in alcuni centri e non possono essere frequentate da scolaresche, dobbiamo presumere che esse potranno essere valutate come un bene culturale da conservare solo se prima sia avvenuta la concettualizzazione di biblioteca attraverso la frequentazione è l'uso delle biblioteche più vicine e più semplici. Il punto di arrivo è la capacità di pensare che un qualunque campo di sapere è costituito dalle conoscenze contenute e manifestate in miriadi di testi nelle biblioteche di tutto il mondo e che è in espansione continua. Ma che le conoscenze contenute nei libri del passato sono anch'esse un linfa vitale.

Avviare gli alunni a concepire le biblioteche in tal modo vuol dire partire andare oltre il libro di testo e dall'uso della biblioteca di classe, della biblioteca di istituto, e della biblioteca pubblica. Occorre pensare percorsi guidati e attrezzati nelle biblioteche che potrebbero riguardare ogni disciplina. Ma io mi limito a contemplare la storia, e la geografia e le scienze sociali.

4. Perché è importante nella formazione delle scienze sociali?

Far pensare che la storia, o la geografia o le scienze sociali sono un complesso innumerevole di testi. Che sono costruite con una quantità grande di tracce documentarie che possono permettere altre ricerche e la costruzione di altre conoscenze. Per far comprendere che la conoscenza e la presa di posizione sul mondo deve basarsi sulla ricerca mediante fonti e libri d'archivio e di biblioteca. Per far assumere un atteggiamento interrogativo e problematico. Ma anche un atteggiamento prudente e diffidente, poiché nessun ricercatore può leggere e dominare tutto il patrimonio bibliotecario disponibile sul tema da lui scelto. Per far comprendere che è necessario il lavoro dei bibliotecari per conservare la memoria delle idee

prodotte dalle generazioni che si sono susseguite e per preparare gli strumenti di catalogazione necessari per l'igiene mentale dei ricercatori.

5. Come si favorisce la concettualizzazione di biblioteca?

1. Innanzitutto, occorre che gli alunni abbiano a disposizione una molteplicità di libri per bambini o ragazzi, non solo letterari ma anche dei diversi campi del sapere. Una biblioteca di classe in cui poter scegliere i libri da consultare o da leggere o, semplicemente, da guardare per il gusto di familiarizzare con le immagini e con la struttura del libro, avvia gli alunni a pensare che certe conoscenze possono essere contenute in libri diversi contro la idea balzana del sapere racchiuso e immutabile che induce il libro di testo unico. Ma l'uso della biblioteca di classe può abituare a un comportamento di rispetto dei libri e a maneggiarli con uno scopo. A pensarli come un patrimonio collettivo. A pensare che debbono stare in ordine per poterli trovare quando se ne ha bisogno. È il primo passo.
2. Il seguente richiede di impegnare gli alunni in ricerche storico-didattiche in storia o in geografia o in scienze sociali. È molto importante che gli alunni svolgano ricerche basate su una molteplicità di libri guidate dall'insegnante e da uno schedario didattico. Devono apprendere le procedure, comprendere come si consultano i libri, indici e capitoli, alla ricerca di informazioni pertinenti al tema, come estrapolare e schedare le informazioni in modo da costituire la base di dati, come si organizza la base di dati in modo da poter costruire i testi... Insomma la comprensione dell'uso di una molteplicità di libri può essere il passaggio per la concezione dell'utilità delle biblioteche. La prima ricerca si può fare in modo laboratoriale in classe e con la biblioteca di classe. Le altre possono essere svolte negli ambienti della biblioteca di istituto o in quella del comune[1]. A Bologna insegnanti di scuola elementare e secondaria inferiore e superiore hanno svolto una ricerca che aveva come scopo la costruzione di conoscenze descrittive di aspetti e di stati di cose mediante libri divulgativi. Il progetto e la supervisione scientifica era sotto la mia responsabilità. Ma la realizzazione è stata resa possibile dalla collaborazione di un insegnante operatrice dell'aula didattica della biblioteca e di quella della direttrice della biblioteca per ragazzi. Il punto di forza della ricerca didattica era l'uso della biblioteca da parte degli alunni.
3. Ora si immagini che le esperienze di ricerca siano svolte ancora man mano che gli studenti avanzano nel percorso scolastico e, se il contesto lo permette, in biblioteche più importanti, più dotate, più difficili: che concezione della biblioteca potranno elaborare gli studenti della secondaria? Certamente che la biblioteca è uno strumento per la costruzione di conoscenze e che le permette. Che la biblioteca funziona con cataloghi (cartacei e/o informatici) grazie a un ordinamento dei materiali di cui è dotata. Che essa funziona grazie al lavoro coordinato di una molteplicità di professionisti e di lavoratori. Apprendono ad avere familiarità con le biblioteche ed i loro strumenti ed conquistano le abilità di studio. Possono, perciò, concepire il valore della biblioteca e della sua funzione e pensare in modo permanente che "la biblioteca pubblica è un servizio fondamentale per la qualità della vita, costituisce un diritto correlato alla cittadinanza come sostegno dell'esercizio della libertà e della democrazia secondo quel che è affermato... nel manifesto dell'UNESCO sopra le biblioteche pubbliche...".[2]

Al percorso formativo possono concorrere anche esperienze didattiche imperniate sulle mostre bibliotecarie che espongono libri o manoscritti, miniature, o carte storiche. Sono in

[1] I. Mattozzi, L. Santopaolo, *Imparare storia in biblioteca,* Clio '92, Polaris, Faenza, 2004. I. Mattozzi, *Imparare storia in biblioteca. Un modo per formare lettori di storie* e E. Lorenzini, *Tanti in libri per molte domande. La biblioteca come luogo centrale della ricerca storico-didattica:* entrambi gli articoli in "Sfoglialibro. La biblioteca per ragazzi", il primo da p. 41 a 47, il secondo da 36 a 40.

[2] Da un documento dell'Associazione Italiana Bibliotecari: sito "www.aib.it"

genere gli elementi antichi e rari di una biblioteca. Elementi che per la loro delicatezza non possono essere messi a disposizione di scolaresche. Ma attraverso l'esposizione, gli studenti possono rendersi conto della bellezza, della loro struttura, del loro valore documentario. E attraverso l'esperienza di ricerca possono comprendere come andrebbero usati i tesori di biblioteche storicamente formate. Ormai c'è anche la possibilità di utilizzare la pubblicazione di pezzi rari e deperibili sui siti internet o su cdrom. Il che dà la possibilità di coniugare la visione dei pezzi in mostra con la prosecuzione di attività laboratoriali da svolgere sul prodotto digitalizzato.

6. Difficoltà, ostacoli e necessità formative

Affinché gli alunni arrivino ad elaborare la visione della cose delineata, la condizione essenziale è la continuità e la pluralità di esperienze di apprendimento basate su archivi e biblioteche.

È possibile ed agevole immaginare percorsi curricolari in cui gli alunni familiarizzino con archivi e con biblioteche e riescano a concepirli come parte del patrimonio culturale. Ciò che non è agevole è, invece, la realizzazione, poiché per essa occorrono condizioni speciali: innanzitutto l'organizzazione dei tempi scolastici non irrigidita (le ricerche e le uscite in archivio o in biblioteche richiedono tempi lunghi); poi la presenza di archivi e biblioteche nel territorio della scuola, in più l'attivazione di servizi didattici (con aule o laboratori) presso gli archivi e le biblioteche, infine un personale preparato e disposto a collaborare con gli insegnanti per la realizzazione di progetti di uso di archivi e di biblioteche. I progetti devono essere condivisi da scuole e da istituti archivistici e bibliotecari, da insegnanti e da alcuni operatori d'archivio e di biblioteca. In Italia allo scopo di favorire l'incontro si è elaborata e codificata una procedura per far diventare scuole e istituti di conservazione dei beni culturali partner di progetti.

7. Conclusione. La questione della formazione dei docenti.

Le esperienze nate dalla pratica della collaborazione istituzionalizzata sono state abbastanza numerose, specialmente per i beni culturali artistici e museali, da dimostrare la fecondità del metodo. Però esse sono rimaste allo stadio di sperimentazione, poiché manca la condizione più importante per la loro diffusione: quella della preparazione professionale dei docenti.

Se i docenti non hanno essi stessi la concezione dell'archivio e della biblioteca, se non sanno come includerli nel loro orizzonte didattico, se non sanno progettare percorsi di uso archivi e biblioteche, se non sanno disporli in una progressione curricolare, allora la carente formazione dei docenti diventa l'ostacolo principale alla formazione del pensiero e delle attitudini rispetto agli archivi e alle biblioteche. Si richiedono, dunque, due iniziative:

1. piani di studio nella formazione iniziale e corsi di aggiornamento che contemplino l'acquisizione di competenze alla mediazione nella ricerca didattica con archivi e biblioteche;
2. preparazione di materiali che rendano meno gravoso il lavoro di mediazione.

Nei corsi di laurea bisognerebbe contemplare almeno esperienze di uso di archivi simulati e di biblioteche adatte ai ragazzi e la formazione di competenze a progettare percorsi e a preparare materiali per realizzarli.

Controcopertina

L''importanza del metodo e delle operazioni cognitive

"… ma credo che il valore decisivo della storia, il suo valore *morale* stia nel metodo storico in quanto tale. La storia dà "insegnamenti" nella misura in cui insegna il dubbio, il rigore, in quanto è addestramento a una *critica* dell'informazione." […] " … e questo mi fa pensare che la storia (l'insegnamento della storia, il praticarla, la lettura di opere di storia) sia, come si sarebbe detto un tempo, la 'scuola del cittadino', che essa contribuisce a formare persone i cui giudizi sono più liberi, che sono capaci di sottoporre le informazioni da cui vengono bombardate a un'analisi lucida, o meglio ancora di agire 'con cognizione di causa', meno impigliata nelle reti di un'ideologia. Insegna anche la complessità della realtà. Insegna a leggere il presente in modo meno ingenuo, a cogliere, attraverso l'esperienza delle società antiche, come i diversi elementi di una cultura e di una formazione sociale entrino reciprocamente in gioco".

G. Duby, *Il sogno della storia*. Garzanti, Milano,1986, p. 182

e l'importanza delle conoscenze significative

"[...] questo non vuole dire che la riflessione sul passato non abbia nessuna utilità; io sono assolutamente convinto del ruolo che lo storico può svolgere nella società, illustrando ai suoi contemporanei ciò che è già avvenuto. Mostrando i problemi che si sono posti gli uomini di un tempo, può aiutare i suoi contemporanei ad affrontare le difficoltà che si parano loro dinnanzi. La storia è una memoria. Un individuo si ricorda di ciò che gli è successo venti anni prima e, proprio per il ricordo che ne conserva, si può comportare in modo diverso, un po' più saggiamente, nei confronti del presente; tuttavia sa molto bene che quanto è successo venti anni prima è molto diverso da quel che avviene oggi. Ciò che è vero per ciascuno di noi, è vero per l'insieme dell'umanità. Il presente non ripete mai quel che avvenuto nel passato. Tutto cambia. Tutto. Ma la maggiore esperienza nello svolgimento degli avvenimenti, la maggiore consapevolezza soprattutto in queste correnti di lunga durata - che sono molto più importanti degli avvenimenti che vengono a manifestarsi sulla loro superficie - questa conoscenza è evidentemente corroborante, utile, come una specie di esperienza di vita, che è, semplicemente, uno degli elementi della saggezza".

G. Duby, in P. Sainteny (a c. di) *La storia e altre passioni*, Laterza, Bari, 1993, p. 137