Il Bollettino di Clio

Periodico dell'Associazione *Clio '92*

novembre 2001 - Anno II, n. 9

SOMMARIO

EDITORIALE

G. Cerini, *I valori in gioco: il diritto di tutti alla cultura*

NOTIZIE

E. Perillo, *Corso di formazione per formatori Clio '92 a Bellaria l'8 e il 9 dicembre*

F. Dematté, *Aggiornamento sul concorso Borsa di studio Franco Rizzi*

C. Santini, *Scuola estiva di Arcevia: un appuntamento sempre più importante*

F. Bellafronte, *Foggia: un corso di aggiornamento sul curricolo delle operazioni cognitive*

G. Di Tonto, *Progetto di ricerca sulla scrittura di ipertesti storico-didattici*

V. Guanci - M. Pilosu, *Primo seminario di studi dei gruppi di ricerca di Clio '92*

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

G. De Luna, *La passione e la ragione*

A Cavalli, *La domanda di etica civile*

M Bruschi - L. Mussini, *Un check-up della storia insegnata*

SPIGOLATURE

Libri di testo

LINEA DI CONFINE

Giulio Ghidotti, *Ragionate passioni*

CONTRIBUTI

E. Perillo – B. Draghi, *Un primo dossier sulla formazione dei docenti di storia*

Ivo Mattozzi, *Viaggiare nella storia di testo in testo*

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

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

editoriale

I VALORI IN GIOCO: IL DIRITTO DI TUTTI ALLA CULTURA

di Giancarlo Cerini

La scuola vive il generale clima di incertezza che sembra avvolgere le vicende pubbliche e private di ciascuno di noi in questo autunno così lungo da "passare". Non è facile dar seguito alla impegnativa indicazione di Umberto Eco, dalle pagine di "Repubblica", quando richiama l'insostituibile ruolo della scuola nel "dare forza" alla "ragione": *"È proprio nei momenti di smarrimento* – afferma Eco – *che bisogna saper usare l'arma dell'analisi e della critica, delle nostre superstizioni come di quelle altrui. Spero che di queste cose si discuta nelle scuole e non solo nelle conferenze stampa".*

È da queste speranze che dobbiamo ripartire per dare un senso all'impegno quotidiano nella scuola ma anche alle prospettive di riforma e cambiamento. Agire localmente (nella propria classe), pensare globalmente (per la propria scuola, per il proprio paese e oltre) è un binomio che sta al centro dell'azione professionale degli insegnanti e che oggi appare sempre più indispensabile.

È quanto mai necessario riprendere il dibattito sul ruolo della scuola nel nostro paese, per capire in quale direzione si vuol fare evolvere il nostro sistema formativo. È pur vero che sono al lavoro commissioni di studio (dal gruppo dei 6 saggi coordinati da Bertagna, al gruppo "valutazione" presieduto da Elias, al recente mini-gruppo sulla deontologia professionale), ma l'elaborazione appare alquanto esoterica e comunque ristretta ad una cerchia troppo limitata di addetti ai lavori (ma non era questa una delle critiche più stringenti mosse al "metodo Berlinguer"?). Le prime indiscrezioni, poi, sembrano poco rassicuranti, Ma, soprattutto, manca la voce della scuola: quando sarà possibile intervenire in maniera chiara e aperta sulle nuove ipotesi?

Le preoccupazioni non mancano. Perché, di fronte alle dichiarazioni di principio del nuovo Ministro (che sembrano "volare alto", sul ruolo "strategico" della formazione, sull'efficienza e qualità della scuola, sulla valorizzazione del merito, per ragazzi ed insegnanti) sta la pesantezza degli atti concreti (il "blocco" di curricoli e riforme, la critica al "monopolio" (!?) dello Stato, il ridimensionamento delle risorse e l'appesantimento delle condizioni di lavoro degli insegnanti, nella legge "finanziaria").

E poi, anche sull'idea di scuola, le ipotesi che stanno affiorando non convincono. Il rischio è quello, ben visibile nelle anticipazioni della commissione Bertagna (sui nuovi cicli), di una scuola che torna a dividere precocemente, che torna indietro a separare a 14 anni i destini sociali dei cittadini e imbocca la scorciatoia della canalizzazione precoce (mediante una "selezione orientativa" già negli ultimi anni delle medie). Avremo due modelli di scuola, e quindi, di società, di cittadino: da un lato, quelli con strumenti culturali, gli alfabetizzati che hanno frequentato una scuola seria (non più del 15-20 % che "decide"); dall'altro, i futuri consumatori inconsapevoli, i lavoratori a bassa professionalità, quelli che la scuola la frequenteranno –tutt'al più- per

socializzare. Si dice che bisogna tenere insieme "eccellenza e solidarietà" : ottima idea, ma la solidarietà può tramutarsi facilmente in opera di contenimento e di socializzazione, quando non in "carità pelosa" per "chi è rimasto indietro". La solidarietà può nascondere un atteggiamento di disimpegno sul piano della proposta culturale e didattica della scuola, con riflessi deprimenti sul versante dell'apprendimento dei ragazzi. Tanto potranno bastare le 3 miracolose "i" per la "formazione del capitale umano", una formazione schiacciata sull'"utile", ma allora**:**

- l'*inglese* potrebbe ridursi alla "educazione di futuri acquirenti on line limitandosi a impartire rudimenti di basic english illetterato";
- *l'informatica* sarebbe vista come "capacità di utilizzare un computer e di navigare in rete tra una pubblicità e l'altra";
- l'*impresa* come orizzonte, quasi con "la pretesa che la scuola possa e debba garantire competenze immediatamente e automaticamente spendibili sul mercato del lavoro".

Le frasi virgolettate di critica le abbiamo desunte dal documento (luglio 2001) di Nova Spes, un gruppo che pure si dichiara vicino alle posizioni del nuovo ministro. Possiamo condividere di quel documento l'idea di una formazione che assicuri "cultura generale, flessibilità dell'intelligenza e acume critico", lontana dalle assillanti pressioni del mercato, capace di "trasmettere il piacere della conoscenza disinteressata, la gioia profonda che una scoperta intellettuale offre nell'avventura dell'apprendere".

Ma queste erano, magari dette con altre parole, le medesime affermazioni più volte esposte nei documenti dei criticatissimi saggi "dell'Ulivo", quando essi ricordavano ai docenti "il gusto per l'insegnamento, il senso morale, il piacere che viene dal far conoscere, far discutere, far costruire sapere" e chiedevano che la scuola diventasse "un luogo di vita e di apprendimento per docenti e studenti" (Documento Maragliano, 1997).

Questa idea di scuola ricca, come laboratorio di ricerca, come ambiente di benessere e di relazioni, è per noi il parametro su cui commisurare le scelte concrete su:

- l'*autonomia* (che oggi rischia di fermarsi, per mancanza dei curricoli, dell'organico funzionale, della riforma degli organi collegiali);
- la valorizzazione della *professionalità* (che è palesemente contraddetta dalla richiesta di un servizio sempre più "sociale" agli insegnanti e dalla assenza di ogni idea sulla loro crescita e promozione, se non la minaccia di una "valutazione" punitiva);
- il *federalismo*, che deve tradursi in decentramento, in responsabilità, in trasparenza, e non in una "devoluzione" che assomiglia troppo al localismo, alla privatizzazione, all'impoverimento di risorse e di valore della scuola per tutti.

A ben vedere si tratta di rischi che contraddicono palesemente i principi fondamentali della nostra Costituzione, là ove si afferma (all'art. 3) l'impegno delle istituzioni a rimuovere gli ostacoli che si frappongono ad una piena uguaglianza tra i cittadini. Altro che monopolio dello Stato! È invece necessario richiamare la Repubblica (in tutte le sue articolazioni, a partire dal Ministro all'istruzione) ai compiti costituzionali di assicurare il più alto livello di formazione a tutti i cittadini, in tutti i contesti territoriali, con ampie garanzie di pluralismo culturale e di libertà.

notizie

UN CORSO DI FORMAZIONE PER FORMATORI CLIO '92 A BELLARIA L'8 E IL 9 DICEMBRE

di Ernesto Perillo

La nostra associazione ha sempre considerato la formazione dei docenti di storia un nodo centrale della sua attività tanto che uno dei gruppi di ricerca costituitisi nell'ultima assemblea nazionale è stato centrato proprio su questo tema e la rubrica *"Contributi"* di questo numero del *"Bollettino di Clio"* riporta la prima serie di riflessioni e di proposte elaborate dal gruppo.
Da diverse scuole del territorio nazionale ci arriva una forte domanda di formazione e per rispondere ad essa abbiamo bisogno di individuare soci disponibili a svolgere il ruolo di formatori e che abbiano competenze specifiche per questo compito. Queste competenze non si improvvisano e se è vero che molti di noi hanno già alle spalle percorsi di formazione molto strutturati e hanno già svolto attività di formazione, è anche vero che molti altri di noi, pur conoscendo bene la proposta teorica e metodologica di *Clio '92* e, pur interessati a svolgere il ruolo di formatori, non hanno avuto l'opportunità di frequentare specifici corsi finalizzati alla formazione di competenze per la progettazione e il coordinamento di gruppi di lavoro e di attività laboratoriali.
È necessario quindi formare intanto *coordinatori* numerosi e diffusi sul territorio nazionale per poter gestire corsi a misura di *Clio '92* nei quali abbiano molto peso le attività laboratoriali.
Con questa finalità è stato progettato e organizzato un percorso di formazione per la creazione e certificazione di *formatori Clio '92.*

Articolazione del percorso di formazione

Il percorso si articola in tre moduli:

- Il primo modulo sarà residenziale, avrà una durata di 12 ore e si svolgerà a **Bellaria (RN) nei giorni 8-9 dicembre 2001.**
- Il secondo modulo sarà costituito da uno *stage* esperienziale in un corso *Clio '92.*
- Il terzo modulo sarà svolto con le modalità della formazione a distanza e riguarderà la produzione di materiali laboratoriali.

Requisiti richiesti ai partecipanti

- Padronanza del curricolo delle operazioni cognitive, specie di quelle parti che riguardano le competenze implicate nelle attività laboratoriali.

- Esperienze didattiche coerenti con le attività laboratoriali.

Contenuti di massima del primo modulo

Approfondimento di:

- il significato dello spazio "laboratorio" nei percorsi formativi dei docenti di storia;
- le esperienze di partecipazione e/o conduzione di laboratori da parte dei partecipanti;
- le tipologie di laboratorio in riferimento ai compiti assegnati;
- i criteri e modalità per una loro efficace gestione.

Durata: 12 ore (*8 dicembre*: h 9-13/16-20 ; *9 dicembre:* h 9-13)

Indicazioni più dettagliate per quanto riguarda il programma, verranno comunicate al più presto via e-mail (per posta ordinaria ai soci sprovvisti di questo servizio). Intanto vi anticipiamo che il seminario si svolgerà presso **l'Hotel Principe** e che il costo del soggiorno è di **£ 75.000** al giorno per la pensione completa.

Ciascun partecipante dovrà provvedere alla prenotazione della propria camera telefonando allo **0541-349234** e facendo riferimento al seminario di Clio '92 .

Sarà inoltre richiesto ai partecipanti un contributo di **£ 30.000** per le spese organizzative, da versare al momento della registrazione .

AGGIORNAMENTO SUL CONCORSO "BORSA DI STUDIO FRANCO RIZZI"

di Francesca Demattè

L'iniziativa, alla data di scadenza prevista nel bando, ha rivelato interesse e gradimento nelle scuole di ogni ordine e grado.

Alcuni dati per sostenere l'affermazione. Innanzi tutto il numero dei materiali che, sotto forma di percorsi didattici, di esperienze, di prodotti cartacei e multimediali sono pervenuti alla Commissione giudicatrice. I lavori ammessi all'esame sono 58, dei quali 25 inviati da insegnanti della scuola elementare, 17 della scuola media e 16 della media superiore.

Le aree di provenienza rimandano l'immagine di un paese più omogeneo quanto a sperimentazione e innovazione didattica di quello che tendiamo a ricostruire attraverso i resoconti ufficiali.

Hanno inviato materiali 18 province del Nord, 15 del centro e 13 del Sud e delle isole.

Dopo la schedatura generale dei lavori pervenuti, la Commissione, composta da Ivo Mattozzi, Teresa Rabitti, Luciana Coltri, Ernesto Perillo, Giuseppe Di Tonto, Pietro Panzarino e Francesca Demattè, si è riunita presso l'ITC "Riccati" di Treviso il 28 settembre u.s., sotto la presidenza della signora Francesca Trevisin Rizzi, per procedere alla stesura dei criteri di valutazione, del calendario degli incontri e all'organizzazione di un Seminario di studio che si terrà in occasione della consegna del premio al vincitore.

Nei primi giorni dell'anno 2002, a Treviso, presso la sede del Riccati, che con la nostra associazione ha patrocinato l'iniziativa, si concluderà quindi la prima sessione della Borsa di studio in memoria di Franco Rizzi.

Un'anticipazione sul tema del seminario: si rifletterà intorno al Laboratorio e alle attività laboratoriali nell'insegnamento-apprendimento della storia.

Nel breve periodo, a cura della segreteria del concorso, sarà inviata ai partecipanti una comunicazione relativa agli esiti dei materiali pervenuti e alle successive decisioni.

Nel Bollettino di dicembre si spera sia possibile fornire indicazioni più circostanziate circa la data di allestimento del Seminario e della consegna del premio al vincitore.

La Commissione ringrazia tutti i soci e tutti coloro che, con i loro contributi, ci consentono di ricordare lo studioso, il ricercatore, l'amico Franco Rizzi.

SCUOLA ESTIVA DI ARCEVIA: UN APPUNTAMENTO SEMPRE PIÙ IMPORTANTE

di Carla Santini

Il convegno di Arcevia si è svolto quest'anno all'insegna di un reale respiro nazionale: centoventi presenze al corso di base, ottanta al corso avanzato, di docenti provenienti da ogni parte d'Italia.

Le novità del corso di base: approfondimenti per la costruzione di quadri di civiltà, lezioni sull'area geo-storico-sociale, approfondimenti intorno alla programmazione modulare, nuove e più complesse esercitazioni per gli insegnanti sull'analisi di testi storiografici e sull'uso delle fonti .

Il corso, frequentatissimo, è stato molto apprezzato, anche se si è rilevata l'opportunità, per il prossimo anno, di graduare le esercitazioni di laboratorio secondo il livello di competenze posseduto dagli insegnanti. All'interno del corso di base infatti, si possono attivare sicuramente tre interventi formativi differenziati: uno per chi non ha mai frequentato corsi sul metodo delle operazioni cognitive, un secondo per chi vuole approfondire l'analisi di testi storiografici e di fonti storiche ed un terzo per chi ha bisogno di confrontare e/o realizzare modelli di programmazione, di costruire prove di verifica congruenti con la metodologia adottata, di riflettere sui modi di documentazione delle esperienze.

La metodologia delle operazioni cognitive infatti, pur se facilmente comprensibile nei suoi assunti, si avverte più complessa via via che si sviluppano problematiche sia relative alla disciplina storica, sia collegate con altre discipline. Ciò che è stato colto dai corsisti è, tra le altre cose, la trasferibilità non solo di alcuni assunti teorici, ma anche di procedure relative alla ricerca, all'analisi e alla costruzione del testo, che dovrebbe ritenersi centrale ad ogni disciplina pur nella specificità delle caratteristiche di costruzione.

Il corso avanzato è stato ritenuto di particolare attualità ed interesse e si è svolto in un clima di alta professionalità e collaborazione tra i docenti, che hanno avuto modo di confrontare le loro esperienze, effettuate in scuole diverse e lontane tra loro, anche

attraverso una mostra di materiali didattici allestita con le produzioni messe a disposizione dagli stessi.

Dedicato quest'anno alla **didattica dei beni culturali**, i relatori invitati hanno affrontato temi di riconosciuta rilevanza.

I beni culturali sono stati visti sia come fonti privilegiate per la ricostruzione storica, sia come nucleo centrale di un'educazione al patrimonio culturale che è stata ritenuta di grande valenza nella formazione dell'alunno di ogni fascia d'età. Un'educazione al patrimonio culturale si può promuovere solamente se i ragazzi vengono sollecitati all'osservazione e allo studio con metodi adeguati atti a suscitare curiosità ed interesse, al contrario della noia a cui quotidianamente si assiste seguendo gruppi di giovani stancamente trascinati da un monumento all'altro delle città d'arte o da una bacheca all'altra di musei più o meno famosi.

Frequentati con molta curiosità e piacere sono stati i laboratori sul territorio, parte integrante del corso di formazione, che, di appoggio alle lezioni frontali, sono studiati appositamente per aiutare gli insegnanti a predisporre il materiale didattico più idoneo a trasformare una lezione di storia in un laboratorio di ricerca storica, attraverso lo studio del territorio e di tutte le fonti storiche in esso disseminate come le strutture urbane, le architetture ecc… e conservate in musei, pinacoteche, archivi e quant'altro.

FOGGIA: CORSO DI AGGIORNAMENTO SUL CURRICOLO DELLE OPERAZIONI COGNITIVE

di Francesca Bellafronte

Bisogna decidersi a fare della nostra vita,
con tutti i suoi limiti, la nostra passione.
È questa la più alta possibilità che all'uomo è concessa:

è quindi suo dovere realizzarla.

Enzo Paci

La ricerca-azione come strumento di formazione in servizio

Uno dei principali nodi che dovrà sciogliere il "partito del rinnovamento della scuola", idealmente formato da tutti coloro che intendano perseguire gli obiettivi della Riforma (a prescindere da cangianti scenari politico-istituzionali), sarà la questione della formazione in servizio.

Si tratta di realizzare le strategie per costruire le condizioni di un'interazione tra gli atenei, sedi deputate alla *ricerca teorica* sulla struttura delle discipline e sui modelli di insegnamento-apprendimento e la scuola militante, a condizione che quest'ultima sia guidata a scoprire e valorizzare le proprie potenzialità di luogo privilegiato della *ricerca applicata*.

La qualificazione della professionalità docente potrebbe essere l'esito di un'interazione intenzionale e non discontinua tra ricercatori ed insegnanti, attraverso

percorsi di ricerca-azione che permettano di realizzare le condizioni di un autentico partenariato, evitando di incorrere nelle tentazioni più comuni e prevedibili: quella di *delega* da parte degli insegnanti, che tendono ad appiattirsi sul ruolo di semplici portatori d'acqua rispetto ai ricercatori, e quello di *leadership* da parte di questi ultimi, in quanto detentori di un potere diseguale, conferitogli dalla maggiore competenza teorica.

Dalla fase propedeutica alla fase operativa.

Ci sembra di poter affermare che i seminari tenuti a Foggia[1] dal professor Ivo Mattozzi lo scorso settembre, abbiano tutte le caratteristiche per essere interpretati come l'antefatto, il precedente significativo e fecondo di un percorso di formazione cooperativa tra gli insegnanti: l'elevata partecipazione e la domanda di documentazione libraria[2], testimoniano il bisogno, profondamente avvertito, di dotarsi di strumenti conoscitivi in funzione di un ri-pensamento della didattica storica.

Da circa un anno gli insegnanti di Foggia e provincia erano stati avvicinati al «curricolo delle operazioni cognitive» sia attraverso la partecipazione a conferenze organizzate dal Laboratorio Storico[3] e dal Provveditorato agli Studi (in relazione alla Direttiva n°681/96), che seguendo le fasi di realizzazione e poi l'esito di una sua applicazione sperimentale nel Circolo Didattico di Margherita di Savoia, a cura di due docenti, soci di «CLIO '92».

Dopo quella prima fase propedeutica, in cui ha assunto centralità l'elaborazione di un linguaggio comune e di intendimenti condivisi attraverso la diffusione delle "*Tesi sull'insegnamento della storia*", oltre che il riconoscimento dell'insensatezza della pratica di insegnamento tradizionale, ci piace pensare a questa, aperta dai seminari di Mattozzi, come all'avvio di una seconda fase di formazione.

Si tratta della fase propriamente operativa, che vedrà impegnati una ventina di insegnanti nell'attivazione di un «laboratorio adulto» finalizzato alla costruzione di percorsi, alla loro realizzazione nelle rispettive classi, alla socializzazione-valutazione cooperativa del proprio operato mediante la documentazione finale.

Il tutto sarà coordinato dal Laboratorio Storico di Foggia, che si avvarrà *in itinere* di un filo diretto con l'Associazione CLIO '92, mediante comunicazioni a distanza e scambi di materiali col prof. Mattozzi e con il suo *staff* di insegnanti-ricercatori.

Temi dei seminari.

Dopo aver dimostrato in che modo la didattica della storia si presti ad essere utilizzata nelle sue potenzialità "accorpanti" nell'ambito geostoricosociale, permettendo di economizzare tempi ed occasioni in funzione di un insegnamento più interconnesso, Mattozzi ha tracciato le fasi di sviluppo di un possibile curricolo verticale, che

[1] Il ciclo di lezioni ha avuto luogo dal 12 al 14 settembre 2001 presso la scuola "G. Garibaldi", sede del IV Circolo di Foggia, oltre che scuola-polo per la Storia, grazie alla disponibilità del Dirigente Scolastico dott. Oliviero Franco.

[2] Erano presenti centosette partecipanti; sono state vendute trentuno copie del testo a cura di I. Mattozzi, *Un curricolo per la storia…,* (Cappelli, Bologna, 1990) .

[3] Si tratta di un'Associazione di Insegnanti di Storia fondata a Foggia nel 1997, che fa capo ad. Antonio Brusa dell'Università di Bari e che ha tra i soci fondatori Saverio Russo e Maria Nardella, Direttrice dell'Archivio di Stato.

accompagni lo studente dalla formazione delle disposizioni allo studio della storia, nel segmento di scolarità più precoce, fino alla competenza di fruizione autonoma di opere storiche.

L'argomentare inframmezzato da frequenti esemplificazioni, costruite su un efficace campionamento di manuali scolastici, ha coinvolto l'uditorio in un percorso di presa di coscienza sull'infondatezza di alcuni miti, ancora molto diffusi e difficili da sfatare.

È risultato evidente che:

- tutti i sussidiari, come pure il modello d'insegnamento *standard* della storia, presuppongono l'esistenza nei destinatari sia delle disposizioni cognitivo-affettivo allo studio della storia che di molte competenze;
- il testo dei Programmi del 1985 non prescrive in alcun modo la sequenza degli argomenti come solitamente si configura nei manuali e nell'insegnamento tradizionale di questa disciplina.

Ne è derivato un invito implicito (ma non troppo) a scandagliare il mondo della ricerca storico didattica a tutto tondo, senza timori e pregiudizi, per contribuire a dispiegarne tutte le potenzialità euristiche.

La ricostruzione di alcuni quadri di civiltà impostata secondo i medesimi indicatori, in modo da consentirne la comparazione sincronica e diacronica, è stata individuata come modalità privilegiata attraverso la quale implicare gli operatori cognitivi di permanenza e di mutamento, per indurre gli studenti a problematizzare e a porre questioni storiche.

Considerazioni conclusive. Tra passione e responsabilità.

Il professor Mattozzi andandosene ha coinvolto noi, del Laboratorio Storico di Foggia, in un passaggio di testimone che, se da un lato ci lusinga, dall'altro ci investe di un'inevitabile inquietudine.

Riusciremo a trasformare le sue sollecitazioni stimolanti in impegno, ostinato e duraturo, capace di tradursi nella costruzione di percorsi innovativi, secondo le indicazioni del curricolo delle operazioni cognitive?

Saremo in grado di trasformare il neonato gruppo cooperativo in un cenacolo di insegnanti appassionati, decisi a liberarsi di pregiudizi e di granitiche certezze, disposti a tutto, anche a sbagliare?

"Occorre accettare di essere in ricerca. E ricerca non vuol dire chiudersi a studiare, e neanche affidarsi alle soluzioni degli esperti, ma vuol dire accettare di agire nell'incertezza, correre il rischio di sbagliare per poter vivere in prima persona un'azione su cui riflettere".[4]

[4] M. Mayer, *Atti del Convegno Nazionale di Legambiente"Fuoriscuola per cambiare la scuola*", gennaio 1995.

PROGETTO DI RICERCA SULL'ANALISI, LA SCRITTURA DI IPERTESTI STORICO-DIDATTICI E LA PROGETTAZIONE DI AMBIENTI DIDATTICI IPERMEDIALI PER LO STUDIO DELLA STORIA

Scheda di presentazione

1. Finalità generali della ricerca del gruppo

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

- analisi delle nuove forme della comunicazione tecnologica multimediale e ipermediale e studio delle modificazioni delle forme del testo storico e storico didattico.
- Studio delle forme dell'interattività negli ambienti didattici ipermediali e riflessi sull'apprendimento della storia.

2. Temi di ricerca del gruppo

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

1. Analisi e valutazione del software didattico multimediale e ipermediale di storia
2. Studio di ambienti didattici ipermediali per l'apprendimento della storia con particolare riferimento agli esiti della scrittura ipertestuale del testo storico e storico didattico.
3. Progettazione di ambienti interattivi per l'apprendimento della storia.

3. Attività di ricerca

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

A. Analisi e valutazione del software didattico multimediale e ipermediale di storia

- Viene proposta al gruppo un'attività di redazione di una scheda di analisi del software didattico ipermediale a partire da una bozza già predisposta per facilitare l'avvio del lavoro.
- Saranno individuate opere ipermediali e multimediali di storia per la didattica, da analizzare utilizzando la scheda che è stata preparata ed eventualmente perfezionata.
- Saranno identificate linee guida per una corretta analisi del software didattico multimediale e ipermediale di storia

- La ricerca su questo tema troverà un suo esito finale nella pubblicazione periodica, sul bollettino Clio, di recensioni sui nuovi prodotti digitali interattivi per l'apprendimento della storia.

B. Studio di ambienti didattici ipermediali per l'apprendimento della storia con particolare riferimento agli esiti della scrittura ipertestuale del testo storico e storico didattico.

- Saranno identificate opere storiche e storico-didattiche che offrono la possibilità di analizzare la qualità dei testi di natura ipertestuale. La selezione potrà essere estesa anche ad opere pubblicate on-line.
- Sarà prodotta una griglia di analisi del testo storico ipertestuale.
- Saranno analizzati, attraverso la griglia prodotta, i testi delle opere selezionate.
- Saranno messe in luce le caratteristiche dei testi ipertestuali di storia disponibili.
- Saranno evidenziate attraverso l'analisi di tali testi le differenze con i testi storici a carattere lineare e monomediale.
- Saranno individuate le cattive pratiche di scrittura ipertestuale di testi storici e di testi storico-didattici
- Saranno individuati gli svantaggi nell'uso di tali testi nell'apprendimento della storia.
- Saranno individuate le buone pratiche di scrittura ipertestuale di testi storici e testi storico-didattici.
- Saranno individuati i vantaggi nell'uso di tali testi nell'apprendimento della storia.
- Saranno studiati gli effetti e i vantaggi dell'integrazione dei testi ipertestuali con informazioni di tipo multimediale ai fini dell'apprendimento della storia.
- Saranno realizzate prove di trasposizione di testi storici o storico-didattici, anche di quelli prodotti da altri gruppi di ricerca.

Ognuno dei precedenti aspetti della ricerca su questo tema potrà trovare uno sbocco nella pubblicazione di articoli-resoconto del lavoro svolto sul bollettino dell'associazione.

C. Studio delle forme dell'interattività negli ambienti didattici ipermediali e riflessi sull'apprendimento della storia.

- Saranno identificate opere storiche e storico-didattiche digitali off-line e on-line per analizzarne l'interattività.
- Sara predisposta una scheda di analisi che permetta di rilevare le caratteristiche descrittive e funzionali dell'interattività negli ambienti di apprendimento di storia

- Saranno analizzate le forme di interattività fino ad oggi disponibili negli ambienti interattivi di apprendimento di storia. In particolare saranno analizzate:
  - le caratteristiche del testo interattivo
  - le funzioni di ricerca
  - le cronologie storiche interattive
  - le mappe e le immagini interattive
  - l'interazione con l'audio e il suono
  - l'interazione con il video
  - le funzioni di supporto al lavoro intellettuale dello studente o dell'utente
  - la simulazione in ambienti per l'apprendimento della storia
  - le attività ludiche in ambienti per l'apprendimento della storia

4. Tempi della ricerca

Entro dicembre 2001:

- Produzione di una lista di indicatori per l'analisi di ambienti didattici ipermediali di storia.
- Analisi da parte di ogni singolo aderente al gruppo di un ambiente didattico ipermediale di storia, liberamente scelto tra quelli disponibili sul mercato o comunque circolanti nelle scuole, attraverso l'uso della lista di indicatori predisposta.
- Realizzazione di un dossier da pubblicare sul Bollettino Clio'92 che sarà composto da:
  - un articolo introduttivo sulla valutazione del software didattico ipermediale di storia;
  - quattro schede di analisi di prodotti;
  - una prima lista di prodotti disponibili per l'uso didattico;
  - un glossario per facilitare l'approccio di quei docenti che non hanno grande esperienza di questi prodotti;
  - una bibliografia ragionata di riferimento.

5. Bibliografia minima di riferimento

Per agevolare l'approccio a queste problematiche si fornisce una prima bibliografia di riferimento.

Per una conoscenza di base delle problematiche dell'ipertesto:

Landow G.P., *L'ipertesto. Tecnologie digitali e critica letteraria*, Bruno Mondadori, Milano, 1998.

Antinucci F., *Summa hypermedialis,* in Sistemi intelligenti, Anno V, numero 2, agosto 1993, pp.227-256, Il Mulino, Bologna.

Per l'analisi del software didattico multimediale e ipermediale:

Castoldi M.(A cura di), *Software per l'apprendimento. Come e perché scegliere e utilizzare prodotti multimediali nella scuola,* Franco Angeli, Milano, 2000.

Per alcune indicazioni sulle problematiche della scrittura ipertestuale:

Bolter J.D.*Lo spazio dello scrivere*, Vita e pensiero, Milano, 1993

Lughi G., *Parole on-line,* Guerini e associati, Milano, 2001.

Perissinotto A., *Il testo multimediale,* Utet, Torino, 2000.

Per una valutazione degli aspetti semiotico-linguistici del testo ipertestuale:

Guerriero A.R., Sauro F.R., *Ipertesti e cd-rom. Alcuni aspetti semiotico-linguistici della codificazione ipertestuale.*, in *Il Testo fa scuola* di R. Calò, S. e Ferreri(a cura di), La Nuova Italia, Firenze 1997.

Per le problematiche relative alla simulazione in ambienti di apprendimento di storia:

Parisi D., *Scuol@.it Come il computer cambierà il modo di studiare dei nostri figli.* Mondadori, Milano 2000.

Sul tema della ricerca storica e i nuovi linguaggi della comunicazione:

Il documento immateriale. Ricerca storica e nuovi linguaggi. Dossier dell'Indice n.4, nella rivista L'indice n.5 anno 2000.

Ipertesti e didattica della storia

Soldani S., Tomassini L. *Storia & computer. Alla ricerca del passato con l'informatica.* Mondadori, Milano 1997.

Bianchi A.M., *Epistemologia, didattica, ipertestualità,* In "I viaggi di Erodoto", n.32,1997.

Per una riflessione sugli aspetti psicologici e pedagogico-didattici degli ambienti interattivi di apprendimento ipermediali:

Maragliano R. *Manuale di didattica multimediale,* Laterza, Bari 2001.

Margiotta U. (a cura di) *Pensare in rete. La formazione del multialfabeta.* Clueb, Bologna, 1997.

Alcune recenti pubblicazioni estere sulle problematiche proposte:

Piette J., *Education aux mèdias et fonction critique,* L'Harmattan, Paris, 1996

Depover C., Giardina M., Marton P., *Les environnements d'apprentissage multimèdia. Analyse et conception.* L'Harmattan, Paris, 1998.

Giardina M., *L'interactivité, le multimèdia et l'apprentissage,* L'Harmattan, Paris, 1999.

Université de Franche-Compté, *Multimédia et costruction des savoir,* Presse Universitaires Franche-Compté, 2000.

PRIMO SEMINARIO DI STUDI DEI GRUPPI DI RICERCA DI CLIO '92

di Vincenzo Guanci e Mario Pilosu

Sabato 8 e domenica 9 settembre scorsi si è tenuto a Bellaria (RN) il I Seminario di Studi dei Gruppi di Ricerca di *Clio '92*. Vi hanno partecipato un buon numero di soci che hanno fatto il punto sullo stato delle ricerche. I lavori sono stati introdotti dalla relazione "*Viaggiare di testo in testo"*, in cui Ivo Mattozzi, dopo aver ricordato le motivazioni che stanno alla base della ricerca come carattere costitutivo della nostra Associazione, ha tratteggiato scopi e modalità comuni alle ricerche, esemplificando il caso dei "quadri di civiltà" e quello della "periodizzazione".

Il seminario ha confermato come scelta tematica di fondo la ricerca intorno ad un campo problematico cruciale per la mediazione didattica, la **costruzione di testi storico-didattici**, e all'interno di questo, la **descrizione**. Nel concreto sono stati definiti i seguenti temi:

- il quadro di civiltà occidentale attuale (nei testi per la scuola di base);
- la riscrittura del testo di J. Diamond, *Armi, acciaio e malattie* (Einaudi, Torino), sui grandi processi di differenziazione del mondo;
- la periodizzazione (nei testi tutti i livelli scolastici);
- l'orizzonte del presente e delle società post-industriali;
- il testo storico multimediale.

Il gruppo di ricerca, sulla elaborazione di modelli di **formazione** del docente di storia ha lavorato alla definizione di un percorso di formazione di formatori-Clio '92

Nel corso dei mesi precedenti in gran parte dei gruppi era stata notata/rilevata una certa inadeguatezza nell'organizzazione del lavoro, tanto che la ricerca non ha proceduto in linea con le scadenze e i compiti che ci si era dati nell'Assemblea nazionale del dicembre 2000. Non sempre i gruppi, infatti, erano riusciti a decollare. Le difficoltà di lavorare a distanza, di non poter confrontare immediatamente le idee sono emerse come i maggiori ostacoli ad un lavoro efficace; difficoltà non solo di tipo organizzativo, ma anche sostanzialmente culturale.

Durante il seminario, i gruppi hanno lavorato analizzando assieme materiali appositamente preparati dai coordinatori, discutendo finalità, metodologie e stato di avanzamento delle proprie ricerche. Ci si è convinti che è possibile portare avanti l'indagine, lo studio e l'elaborazione in modo individuale tenendo i collegamenti con i propri sodali via *e-mail*, ma è maturata in tutti anche la convinzione che ciò non basta per condurre la ricerca verso obiettivi concreti e riconoscibili. Sono assolutamente necessari incontri periodici del gruppo per socializzare i punti di approdo, dibattere le questioni incontrate e fare un passo avanti tutti assieme. Ed è, infatti, quello che è successo in questo seminario.

Tutti i gruppi di ricerca sul *testo storico-didattico* contano di proporre all'assemblea nazionale dei soci del febbraio 2002 i primi risultati organizzati del proprio lavoro, e il gruppo sulla formazione ha messo a punto un percorso per *formatori-Clio '92* che inizierà con un primo "modulo" residenziale di 12 ore a **Bellaria nel week-end festivo dell'8-9 dicembre prossimo**.

Per dare, infine, un'idea sostanziosa delle questioni affrontate nel seminario pubblichiamo nella rubrica *Contributi* gli *appunti* preparati da Ivo Mattozzi per la relazione introduttiva; riteniamo, infatti, che seppure in una forma testuale "non finita" tali *appunti* forniscano suggestioni e proposte di lavoro e, soprattutto, diano bene conto di qual è l'impegno e la specificità del lavoro degli insegnanti-ricercatori di *Clio '92*.

Tra le altre cose crediamo importante sottolineare la proposta di I. Mattozzi di far **convergere tutte le ricerche sul testo intorno ad un unico tema**. Ciò permetterebbe a conclusione dei lavori – o quanto meno ad una prima conclusione - una sinergia tra i gruppi di ricerca, avendo a disposizione materiali didattici che tratterebbero di una stesso argomento affrontato da diversi punti di vista e mettendo in gioco differenti operatori cognitivi. Il tema potrebbe essere *la rivoluzione americana e la nascita degli U.S.A.*; che ne dite?

Segnalazioni bibliografiche

LA PASSIONE E LA RAGIONE

di Giulio Ghidotti

GIOVANNI DE LUNA, *La passione e la ragione. Fonti e metodi dello storico contemporaneo,* Milano, La Nuova Italia, 2001, pp.292

"Metodologismo!" E' molto probabile che questo lavoro di De Luna venga liquidato con tale etichetta dalle occhiute vestali del veteropositivismo storiografico che esercitano le loro re-censioni da quelle posizioni che lo stesso autore, nell'introduzione, lamenta essere diventati *"compartimenti stagni", " veri e propri feudi interpretativi, sorretti da archivi centralizzati, istituti e fondazioni"*, e, aggiungo io, da riviste specialistiche più o meno diffuse, ma sommamente autoreferenziali. Potrebbe essere quello, infatti, un modo sbrigativo per evitare di affrontare le problematiche nodali che l'autore mette in campo, tra cui una in particolare: quella riguardante il senso del mestiere, della professionalità tecnica e intellettuale dello storico della contemporaneità in una congiuntura politico-culturale che sembra rimettere in discussione sia la stessa funzione di questo tipo di studioso, sia lo statuto scientifico della sua disciplina.

Al contrario De Luna affronta in modo esplicito i segnali di disagio e di inquietudine che provengono dagli storici della contemporaneità alle prese con una serie di sfide disorientanti: sul piano della funzione formativa, la sfida del riordino dei cicli e dei programmi, la riforma dell'Università e le trasformazioni conseguenti; su quello della costruzione e dell'efficacia della trasmissione della conoscenza, il confronto con i media e con la rete; su quello più propriamente epistemologico, il progressivo diffondersi di *"un senso comune storiografico che si nutre del rifiuto netto della complessità dell'argomentazione e del discorso storico, scegliendo le strade più comode e agevoli della semplificazione estrema, appiattite sugli stereotipi delle vulgate"*.

Inoltre, per De Luna, senso comune storiografico e uso disinvolto dei media si combinano sul piano dell'uso pubblico della storia, nella sfida più complessiva portata dai cosiddetti *"storici della gente"* in vista di espliciti progetti politico-culturali ed economici improntati *"alla sostituzione del paradigma culturale su cui si era fondata la prima repubblica"*.

"E' un percorso in cui l'insofferenza per le «minoranze eroiche» si intreccia con l'aspirazione costante, ribadita con forza dall'ultimo De Felice, a farsi «storici della gente», identificando i propri nemici in un ceto intellettuale che ha coniugato "l'autocommiserazione con la denigrazione di un popolo che non conosce o al quale attribuisce i tratti più adatti a marcare la propria differenza".

Questi "storici della gente" (in gran parte dei casi con editoriali sui maggiori quotidiani nazionali) "tendono oggi a parlare in nome di questo «popolo»,

assecondandone umori, comportamenti, pulsioni. E' un intento che affiora nei loro stessi percorsi metodologici segnati dall'eliminazione di ogni filtro teorico, dall'assunzione acritica dell'autorappresentazione intenzionale che segna le testimonianze su cui lavorano, da una storia che spesso è scritta a «livello delle fonti», come pura parafrasi dei documenti. Non più quindi lo storico che si identifica in una «scuola», in un partito, ma lo storico che - attraverso i giornali - si rivolge direttamente «alla gente», senza mediazioni, in un rapporto diretto che scavalca tutte le articolazioni e le complessità di un progetto intellettuale".

La passione e la ragione affronta l'insieme di queste problematiche nel tentativo di delineare una risposta che riqualifichi e irrobustisca il mestiere e la funzione culturale degli storici della contemporaneità.

Utilizzando una struttura sistematica, come quella dei manuali ma senza *"l'asettica «imperturbabilità» della sintesi compilativa"* che spesso li caratterizza, De Luna nel suo libro all'inizio definisce l'oggetto della storia contemporanea (*Il Novecento e le sue definizioni*); poi analizza sia le figure degli storici nelle loro soggettività e nelle loro opzioni affettivo-cognitive nei confronti del passato, sia l'uso pubblico delle loro conoscenze (*Gli storici della contemporaneità, L'uso pubblico della storia*); quindi prende in considerazione le fonti e i metodi di costruzione delle conoscenze della storia contemporanea (*Le fonti, I corpi del Novecento, La critica delle fonti, Telefoni, radio e campi di concentramento*). Infine sviluppa una rassegna analitica delle modalità attraverso cui le conoscenze prodotte vengono veicolate dai diversi media in contesti scolastici e non (*I racconti della storia*).

I due terzi del volume non a caso sono dedicati alle fonti e alla metodologia del loro uso nella costruzione delle conoscenze della storia contemporanea. Infatti secondo De Luna per competere con lo"storico della gente" nell'arena dell'uso pubblico della storia, lo storico della contemporaneità deve aver chiaro che *"la strada con cui può riaffermare la propria diversità - se non la propria superiorità intellettuale - è ancora una volta quella del ritorno alle fonti, con l'accentuazione del ruolo strategico delle «prove» e ribadendo il nocciolo razionale della sua narrazione"*.

Indicando questa prospettiva De Luna assume e rilancia in modo esplicito tutti i discorsi sul rinnovamento del concetto di fonte che sono stati elaborati negli ultimi decenni in campo storiografico: *"Per lo storico, come i «fatti», anche le sue fonti scaturiscono direttamente dalle domande e dalle inquietudini del suo tempo, sollecitando la responsabilità soggettiva non solo nella loro «scelta», ma direttamente nella loro «creazione epistemologica»"*.

Dal punto di vista epistemologico si tratta quindi di un orientamento costruzionista, alternativo a quello riduzionista del populismo storiografico praticato dagli "storici della gente". Orientamento costruzionista che si ritrova lungo tutto l'arco del libro, anche nelle pagine apparentemente più tecniche, arricchendole di una tensione "etica e civile" oltre che "intellettuale".

Questa impostazione implica per De Luna che gli storici della contemporaneità svelino la propria soggettività e la propria parzialità come elemento qualificante nella costruzione delle conoscenze. Così infatti l'autore conclude:*"Riferendosi a Blow up e al suo montaggio, Revel invita gli storici a non aver fretta di fornire i risultati del loro lavoro, ma piuttosto a render conto passo per passo di come costruiscono la loro interpretazione e il loro racconto: è la tecnica dei migliori romanzi gialli; prima ci*

disorientano e ci sgomentano, poi ci guidano nell'intricata rete delle tracce, fino alla conclusione e alla spiegazione".

Un'opera di vasto respiro culturale quella di De Luna, che apre la collana *Nuovi Orchi* da lui diretta. La lettura de *La passione e la ragione* credo possa risultare stimolante anche per gli/le insegnanti, in particolare per gli amici e le amiche di Clio, forse proprio perché non pensata per una sua spendibilità didattica immediata.

Allo stesso modo promettono di essere interessanti i volumi di prossima pubblicazione nella stessa collana:

- Ermanno Taviani, *Lo storico in sala. Cinema, storia, storiografia*
- Gabriele D'Autilia, *L'indizio e la prova. La fotografia nella storia*
- Stefano Vitali, *Passato digitale. Fare storia nell'era dei computer*
- Mauro Morbidelli, *La storia in diretta. La televisione e il racconto della società contemporanea*
- Marco Peroni, *«Il nostro concerto». La storia contemporanea tra musica leggera e canzone popolare*
- Pierre Sorlin, *Cinema, Europa, società 1939-1990*

LA DOMANDA DI ETICA CIVILE

di Vincenzo Guanci

ALESSANDRO CAVALLI, *La domanda di etica civile,* in A. CAVALLI-G. DEIANA, *Educare alla cittadinanza democratica. Etica civile e giovani nella scuola dell'autonomia*, Carocci editore, Roma, 1999.

Il libro pubblicato da Carocci sull'educazione alla cittadinanza è importante per due motivi: primo, perché da noi, anche se se ne parla molto, si discute in verità molto poco della funzione della scuola nella "formazione del cittadino"; secondo, perché Cavalli in cinquanta pagine riesce a fare il punto della situazione regalandoci un chiaro e, ahinoi!, poco incoraggiante stato dell'arte. Le successive settanta pagine di Deiana non aggiungono molto di più anche se articola in modo dettagliato una proposta didattica, ripresa più recentemente anche nell'articolo *L'ethos della Costituzione come etica civile*, in "Nuova Secondaria", n. 9, 2001.

Qui ci occuperemo solo del bisogno di etica civile analizzato da Cavalli in due direzioni: quella dell'educazione della società civile e quella della crisi dei ruoli educativi e trasmissione dei valori nelle istituzioni formative.

Qualsiasi definizione si adotti di società civile, "la fiducia, reciproca e nelle istituzioni, è un ingrediente necessario al buon funzionamento di qualsiasi società e quando questa è carente una società non è in grado neppure di valorizzare le risorse di cui dispone" (p. 15) Se ciò è vero, come è vero, il luogo privilegiato di formazione della fiducia dovrebbe essere la scuola in quanto prima istituzione incontrata dal cittadino.

Ma "nella scuola italiana non esiste qualcosa che possa essere chiamata 'educazione morale e civile'. Non esiste neppure un'ampia riflessione pubblica su quali debbano essere gli obiettivi, i contenuti e i metodi pedagogico-didattici dell'educazione etico-civile." (p. 16).

Il fatto è che fin dall'unità nazionale è stata adottata una separazione tra sfera dell'etica privata, consegnata al dominio e al magistero della Chiesa, e sfera dell'etica pubblica riferita alle cose dello Stato, che si è occupato intenzionalmente solo dell'educazione nazionale, anzi, diciamo pure, nazionalista. Il fascismo, poi, ha accentuato quest'ultimo aspetto. La Repubblica democristiana, da un lato ha naturalmente conservato il monopolio della Chiesa sull'etica privata, dall'altro, non è stata in grado, neppure nelle sue classi dirigenti laiche e d'opposizione, di "formulare un coerente quadro di valori etico-politici largamente condivisi in base al quale orientare l'educazione delle nuove generazioni." (p. 17). Secondo Cavalli i nodi irrisolti del giudizio storico sul fascismo e sul comunismo hanno costituito gli ostacoli principali all'elaborazione di valori generali per un'etica civile; si è preferito, infatti, procedere ad un'operazione di rimozione dei problemi e di monumentalizzazione della Resistenza piuttosto che fare i conti con questioni molto dolorose: "ci sono oggettive difficoltà nel far diventare una 'guerra civile' un punto di riferimento e orientamento unificante dell'identità collettiva degli italiani" (p. 19). Infatti, per decenni – e ancora oggi - nelle scuole italiane è stato considerato quanto meno disdicevole parlare di fascismo o di comunismo, in quanto argomenti oggetto di controversie. La scuola doveva – deve – rimanere "neutrale". Gli insegnanti non sono mai stati formati ad affrontare in classe problemi che avessero una qualche dimensione etico-politica, e tanto meno questioni di educazione morale. Così "lo Stato, da un lato si è sottratto al compito di formare 'cittadini' e, dall'altro, ha appaltato l'educazione morale alla Chiesa" (p. 20). La stessa presenza dell'insegnamento della religione cattolica nella scuola statale ha nei fatti avallato tale comportamento.

"L'assenza di educazione civico-politica in forma esplicita [ha favorito] la sua presenza nel cosiddetto 'curricolo nascosto' " (p.20).

Vale qui la pena di riportare per intero la definizione di Cavalli del curricolo implicito (o, come lui lo chiama, "nascosto"): "…esso fa riferimento alle pratiche e ai comportamenti che contengono messaggi impliciti carichi di contenuti valoriali che, proprio in virtù del modo 'non riflesso' in cui vengono trasmessi, risultano di particolare efficacia. E' importante sottolineare che gli effetti del 'curricolo nascosto' non sono intenzionali, essi possono quindi risultare contraddittori rispetto agli obiettivi educativi esplicitamente perseguiti" (p. 20). Anche se mancano su questo tema analisi sistematiche credo che ciascuno possa riandare con la mente ad episodi significativi di impliciti atti di educazione etico-civile compiuti o subiti nel corso della propria esperienza scolastica. Cavalli porta alcuni esempi paradigmatici dai quali ricava alcune regole di comportamento civico che vengono implicitamente impartite nelle nostre aule scolastiche:

- *l'armonia è un bene, il conflitto è un male*; bisogna perciò manifestare sempre la più assoluta neutralità di fronte ad argomenti controversi, o meglio, evitare del tutto problemi scottanti, di attualità, che portano con sé opinioni differenti, divisione;

- *il rapporto tra il cittadino e l'autorità civica è un rapporto asimmetrico*; infatti, la valutazione del profitto scolastico non è quasi mai chiara nei suoi criteri e dipende in ultima analisi dall'arbitrio dell'insegnante, tant'è vero che varia da docente a docente a parità di prestazione;
- *i comportamenti vanno considerati e valutati in base all'utilità che se ne trae*; infatti agli studenti viene ripetuto da ogni adulto fin dai primi anni di scuola che conviene studiare per superare gli esami e migliorare la propria posizione, non certo per imparare qualcosa o più semplicemente, per accrescere *tout court* la propria cultura, la propria enciclopedia dei saperi;
- *la competizione e la solidarietà non hanno regole esplicite*; di competizione non se ne deve parlare, in quanto è ufficialmente un non-valore; la solidarietà è solidarietà della classe contro l'insegnante e la cooperazione tra pari non avviene per favorire l'apprendimento dei più deboli bensì per favorire solo il superamento delle prove di verifica degli apprendimenti, anche in violazione delle regole, come accade nella diffusa pratica della "copiatura".

In conclusione, Cavalli ritorna alla diffusa *mancanza di fiducia* nelle istituzioni, comprovata da molteplici indagini che hanno messo in luce il circolo vizioso innescato tra la sfiducia dei cittadini e il cattivo funzionamento delle istituzioni, per suonare l'allarme sul fatto che la scuola fa poco o nulla per la formazione politica dei giovani, alla quale contribuiscono in gran parte altre agenzie di socializzazione. Fino ad una diecina di anni fa erano i partiti politici che svolgevano quest' importante funzione, intrecciando educazione a partecipazione; da qualche tempo ad un crollo verticale della partecipazione ha corrisposto un accresciuto interesse per la politica, che viene coltivato dai *mass-media* secondo i loro propri linguaggi e le loro specifiche modalità, che hanno nell' *entertainement* il loro contenuto principale e nell'accrescimento dell'*audience* il loro scopo finale.

Il risultato è che nella nostra società oggi l'educazione dei giovani e la loro formazione alla cittadinanza sono largamente latitanti.

UN CHECK-UP DELLA STORIA INSEGNATA

di Vincenzo Guanci

MIRTA BRUSCHI – LORENA MUSSINI, *Un check-up della storia insegnata*, in "Insegnare", mensile del CIDI, n. 6/7, 2001, pp. 41-45

M. Bruschi e L. Mussini fanno parte della Commissione di Storia del Provveditorato di Modena ed hanno condotto un'inchiesta tra i docenti delle scuole modenesi di ogni ordine e grado sulla storia insegnata.

I risultati sono senza dubbio interessanti: da un lato emerge una decisa e diffusa tendenza al rinnovamento e, dall'altro, si scoprono parecchie differenziazioni tra docenti

delle scuole elementari, medie e superiori (ma soprattutto tra scuola primaria e scuola secondaria).

Per gli insegnanti delle superiori il Novecento inizia nel 1914, per gli altri è un secolo "lungo", mentre, per tutti la dimensione più importante per l'analisi dei fenomeni storici è quella economico-sociale e, solo dopo, viene quella politico-istituzionale.

Molti utilizzano una didattica laboratoriale; il manuale è considerato "innanzitutto un testo-base per discussioni e ulteriori approfondimenti, per riferimenti cronologico-spaziali, per la ricerca di informazioni", e alla manualistica corrente vengono attribuiti non pochi difetti: mancanza di cartine e tabelle, mancanza di schemi riassuntivi, di sintesi e di schemi temporali, mancanza di presentazioni per macrotemi e/o per parole-chiave, scarsa problematizzazione dei contenuti, prevalente esposizione cronologico-lineare…

Insomma un lavoro encomiabile da cui emerge un gruppo di insegnanti consapevole delle difficoltà e dell'importanza dell'insegnamento della storia, che chiede materiali didattici più attenti ai processi di apprendimento dei manuali tradizionali.

Spigolature

LIBRI DI TESTO

Leggete attentamente il seguente testo:

> "C'è una forma di insegnamento, decadente fra tutte, la quale trae unico alimento dal libro di testo: esso è una quota che l'insegnante non si azzarda mai di superare, e che l'alunno sudante ed ansimante tenta di raggiungere, senza peraltro riuscirvi mai. La dittatura del libro di testo si spinge fino al punto, che non è vero quello che in esso non è contenuto, e che è vero, d'infallibile verità, persino ciò che l'errore vi introdusse. L'architettura dei paragrafi, degli indici, dei sommari, dei capoversi, è l'architettura stessa del sapere, onde questo crolla se una di quelle pseudo-vertebre si sposta o si frantuma. All'autorità del testo non si sottrae neppure l'insegnante, cui l'alunno la oppone, quando sorge dissenso. Nasce da codesta schiavitù quel mnemonismo, che mirando ad una riproduzione perfetta del testo, pensa di conquistarla con una verbalistica fedeltà.
>
> La ricerca individuale, con simili strumenti, né nasce, né si svolge: le idee e le parole sono quelle del testo, e lederle con pensiero e con espressione proprii, costa sforzo e non è scevro di pericoli per l'alunno, cui potrebbero essere imputate come infedeltà alla materia le infedeltà al testo. E poiché, a ben considerare, checché appaia, fedeltà alle parole e fedeltà alle idee sono inconciliabili, avviene che l'alunno, riposto ogni interesse per le prime, s'industria di allargare il suo possesso delle seconde, le parole, le quali gli garantiscono, col buon giudizio, il buon risultato. Senonché la percentuale degli alunni dotati di memoria felice non è alta, ed allora l'accorgimento del testo viene in ausilio di coloro che sono solo in grado di racimolare qualche nozione, raccolta in fretta e generosamente apprestata, meglio si direbbe confezionata, dall'autore. Sovviene così il testo coloro che hanno facile e fedele memoria, insegnando loro il passo accidioso della lettera, e sostiene altresì, coloro che per il recalcitrare della ritentiva, meglio se la cavano nella claudicazione nozionistica.
>
> Simmetrico a questo rapporto tra materia e testo è l'altro tra insegnante e allievo, perché, ove essi s'incontrino solo nel libro di testo, finiscono con lo spegnere l'una e l'altra fiamma d'intelligenza…"

Dato che, in base considerazioni di carattere formale, il testo appare evidentemente "datato", possiamo fin da subito escludere che sia da attribuire a Mattozzi, Brusa o Guanci…. Poniamo, allora, le seguenti alternative:

4. Croce
5. Gentile
6. Salvemini
7. Gramsci
8. Gobetti
9. Bottai
10. De Vecchi

Chi è, dunque, l'autore?

Al prossimo numero la risposta. Ai lettori che risponderanno esattamente sarà inviato un articolo inedito.

linea di confine

RAGIONATE PASSIONI

di Giulio Ghidotti

Negli ultimi mesi ragioni e passioni relative sia alla storia, sia alla rappresentazione significativa di accadimenti del presente hanno avuto numerose occasioni per manifestarsi nel loro inscindibile nesso. Mi riferisco in particolare al dibattito sulla storia e sul suo insegnamento in campagna elettorale da parte della Casa delle Libertà e di ambienti collaterali a questa formazione politica, alla interpretazione della riunione del G 8 a Genova e relativi fatti del 21 luglio e all'attentato terroristico alle "Torri gemelle" di New York dell' 11 settembre.

Mi sembra opportuno quindi proporre, anche se in modo frammentario e sintetico, alcune considerazioni in merito a questo legame tra dimensione cognitiva e dimensione affettiva a partire proprio da ciò che si è visto in relazione a quanto appena richiamato.

Anzitutto mi sembra utile prendere in considerazione i significati per così dire "epistemologici" delle questioni inerenti la storia e il suo insegnamento, sollevate in ambienti collaterali o direttamente dalla Casa delle Libertà, questioni che hanno caratterizzato la pluriennale campagna elettorale di questa parte politica, ed i dibattiti sviluppati dagli editoriali di "giornalisti storici" o viceversa, sui maggiori quotidiani nazionali. Mi riferisco, per esempio, alla rappresentazione del Risorgimento nel meeting 2000 di CL, alle iniziative della Regione Lazio in merito ai manuali di storia e alle polemiche conseguenti su televisioni e giornali, ai dibattiti sul tema della "Morte della Patria"; alle discussioni suscitate dalla pubblicazioni di diari "dalla parte di Salò", ...

A questo proposito alcuni studiosi come Collotti e De Luna parlano di "populismo storiografico", una sorta di orientamento storiografico specifico caratterizzato da questi elementi combinati fra loro:

- decontestualizzazione spazio-temporale dei fatti e dei significati, derivata dalla svalutazione dell'onere della prova-fonte (generalizzazioni sulla base di singole testimonianze);
- atteggiamento antirazionalista e derivazione delle categorie interpretative dal vissuto quotidiano (attribuzione di verità ad un dato di esperienza e/o alla percezione del dato);
- rifiuto del confronto con la comunità scientifica e privilegio del rapporto diretto massmediologico col pubblico (protagonismo dei conduttori e dei giornalisti d'opinione: tutti sono storici tranne gli storici);
- banalizzante del discorso storico (costruzioni linguistiche e ragionamenti semplicistici in funzione del media utilizzato)[1].

[1] E. Collotti, *La banalizzazione della storia*, in "*La rivista del manifesto*",14-febbraio 2001, pp. 49-51; G. De Luna, *Il presente come antistoria*, idem, pp. 51-52.

Ai fini delle considerazioni che vado sviluppando, mi sembra utile rinominare questo orientamento come "epistemologia della prossimità", per mettere in evidenza come siano il vissuto relativo agli accadimenti, la presunta loro autoevidenza, l'assidua presenza nei *media*, l'autoreferenzialità dei discorsi, il rapporto diretto con "la gente" a indirizzare gli interessi e gli interventi di chi si muove in quest'ottica.

Mi pare che l'orientamento basato sull'"epistemologia della prossimità" abbia operato e operi con efficacia, soprattutto mediante l'uso spregiudicato dei *media*, nella costruzione/conferma del senso comune storico "della gente", in particolare rispetto al passato novecentesco ma anche nei confronti della significazione degli accadimenti del presente e nella prefigurazione del futuro, traendo linfa appunto dallo stesso "senso comune".

Un esempio efficace di come possano operare due diverse strategie cognitive nella costituzione di un fatto e costruire una diversa posizione affettiva nei suoi confronti, può essere questo articolo di Franco Carlini sul Manifesto del 24 luglio 2001 titolato "L'intero contesto".

> "Un ragazzo, Carlo Giuliani, solleva un estintore per lanciarlo contro la camionetta della polizia.
>
> Una mano si sporge dal vetro posteriore già rotto, impugnando una pistola.
>
> Le informazioni in apparenza ci sono tutte e quello che avverrà dopo, lo sparo e la morte, sono già
>
> scritti in quel fotogramma. Ma attenzione: da che esiste la tecnologia fotografica, tutti noi ci siamo abituati all'idea che quelle immagini siano un fatto di realtà: in un istante anteriore, infatti, la luce proveniente dagli oggetti del mondo reale, ha colpito la pellicola sensibile, impressionandola per sempre e congelando un passato reale a beneficio degli osservatori successivi.
>
> Tutto vero, ma solo fino a un certo punto. I bit di informazione ci sono tutti, ma essi diventano leggibili non solo in virtù di una percezione visiva, ma anche e soprattutto grazie al contesto in cui sono inseriti.
>
> Il primo contesto è spaziale: infatti basta allargare il campo e si vede che il tutto avviene con l'auto
>
> bloccata contro un cassonetto e aggredita da altri manifestanti, con un'asse di legno. Da questo contesto sono derivate le interessate interpretazioni del ministro, dei comandi e di alcuni commentatori.
>
> La lettura dunque diventa questa: i carabinieri che volevano riportare l'ordine sono stati assaliti e il
>
> giovane poliziotto ha sparato per legittima difesa in uno stato di comprensibile panico.
>
> Da qui le severe parole di un commentatore come Piero Ostellino che, sul Corriere della Sera scrive:
>
> "Carlo Giuliani non "manifestava il suo dissenso", come è stato impropriamente scritto. Stava cercando,con altri, di aggredire un carabiniere". Ostellino tuttavia trascura l'altra dimensione del contesto, quella temporale. Se avesse letto il suo giornale con più attenzione, avrebbe potuto apprendere per esempio che:
>
> 1. Lunedì scorso davanti a Buckingam Palace, George W. Bush è stato accolto da cartelli e grida di dissenso e protesta. Non si è offeso né lui né la regina, essendo normale che in uno stato democratico i governanti siano esposti alle voci contrarie. Non è intervenuta la polizia né le camionette.
>
> 2. Che il dovere istituzionale dei governanti è proteggere la Libertà di espressione, anche quando sgradita. Non si tratta di una concessione regale, ma di

> un fondamento della democrazia. Tali erano le parole, a posteriori bugiarde, del ministro Scajola.
>
> 3. Che quel giorno, pochi minuti prima, caroselli pericolosi per sé e per gli altri erano stati attivati proprio contro il pezzo di corteo che si sapeva non belligerante e programmaticamente non violento. Chiunque era lì ha visto che la "disobbedienza" alle direttive dello stesso ministro era praticata dagli uomini in divisa e che si configurava come aggressione morale (a un diritto) e fisica (all'incolumità delle persone).
>
> 4. Che prima dell'intervento dei reparti motorizzati dei carabinieri,la polizia di Stato aveva dimostrato ben altro acume e capacità professionale quantomeno nel contenere e nell'allontanare i gruppi violenti.
>
> Il contesto allora forse è un po' diverso, …. . Il contesto ci suggerisce che forse Carlo Giuliani stava esercitando proprio la sua giovanile intolleranza contro la violenza degli apparati. Essa peraltro non è certo nuova nella storia e contro di essa gli spiriti liberi e liberali si sono sempre indignati.

Mi sembra abbastanza evidente da questo esempio come strategie e operazioni cognitive di qualità diversa conducano a due visioni opposte del medesimo accadimento e alimentino posizioni e sentimenti tra loro contrastanti. Tuttavia mi chiedo se non ci sia anche un atteggiamento affettivo complessivo nei confronti del passato, un "sentimento del passato"[2], precedente all'avvio del processo costruttivo, a selezionare e ad indirizzare le strategie e le operazioni che poi porteranno alla rappresentazione del fatto.

Questi ambiti di riflessione mi inducono ad una ulteriore considerazione sul rapporto tra il sentimento e la concettualizzazione di un accadimento, e la determinazione delle azioni da compiere nel futuro a seguito dello stesso accadimento.

"Guerra" è stata, soprattutto sui giornali europei, l'automatica significazione della tragedia, dell'atto terroristico contro le "torri gemelle" di New York.

"Guerra", col dispiegamento di tutto il consueto apparato cognitivo dicotomico, semplificazionista e riduzionista (lo stesso che ha impedito una efficace previsione e prevenzione dell'atto terroristico?):

Noi/Loro, Superiorità/Inferiorità, Civiltà/Barbarie, Bene/Male, Razionalità/Fanatismo, Scienza/Religione, Occidente/Islam, Democrazia/Integralismo, Zone sicure /Zone sregolate, Tempi brevi/Lunghe durate, Scala locale/Scala Globale, Spazi economici/Spazi sociali .... .

È tutto un apparato interpretativo legato a situazioni geopolitiche del XIX e XX secolo.

Un apparato epistemologico che abbiamo ereditato da contesti storici-economici-culturali completamente diversi dal contesto attuale, ma ancora in questi giorni utilizzato immediatamente per dare significato al presente e prospettiva al futuro (ad unico titolo di esempio si pensi a come i giornali siano passati nel breve giro di poche ore dalla celebrazione del mondo globalizzato senza confini, alla ricerca parossistica del "territorio di uno Stato nemico" oggetto di un possibile intervento militare).

Ma a me sembra che pensando, rappresentando e costruendo con queste categorie la realtà, non ci sia altro futuro, altra prospettiva, che quello della guerra.

---

[2] A.Tarpino, *Sentimenti del passato*, La Nuova Italia, Firenze, 1997, pp. 32 -90.
G. De Luna, *La Passione e la ragione. Fonti e metodi dello storico contemporaneo*, La Nuova Italia, Firenze, 2001, pp. 41 -70.

Mi chiedo allora cosa cambierebbe usando degli strumenti epistemologici (strategie, operatori spazio-temporali, concetti interpretativi, quadri di riferimento) propri della storiografia più evoluta, volti alla significazione dell'accaduto attraverso la sua contestualizzazione geostoricosociale, a plurime scale spazio-temporali.

Potrebbero a seguito di ciò, aprirsi per il futuro opzioni alternative e magari, in prospettiva, più risolutive rispetto a quella che oggi viene avvertita e presentata come l'unica possibile dal senso comune "della gente" e della politica ?

Altri pensieri per altri sentimenti sono ipotizzabili, anzi: è indispensabile educare altri pensieri per altri sentimenti[3].

Su questo piano le nostre *Tesi sulla didattica della storia* sono la proposta più avanzata e convincente per un insegnamento che coniughi l'educazione della ragione con l'educazione sentimentale[4],anche nella congiuntura storica che si va delineando a seguito dei fatti che sono stati all'origine delle considerazioni precedenti. È la proposta più convincente, perché fonda la possibilità del sentimento del mondo e del passato proprio su specifiche funzioni operatorio-cognitive del pensiero storiografico. Altre proposte lo sono molto meno perché o non prendono in considerazione l'opportunità di una formazione dell'affettività attraverso la trasmissione delle conoscenze storiche, oppure la considerano un risultato automatico dalla proposta di contenuti specificamente tematizzati, oppure pensano di risolvere il problema sul piano dell'organizzazione della didattica in forme genericamente laboratoriali senza dar spazio all'operatorietà cognitiva specifica del pensiero storico.

C'è tuttavia secondo me da prendere in considerazione come Clio '92 l'opportunità di assumere in modo più esplicito di quanto sia stato fatto fino ad ora, anche le valenze socio-affettive-relazionali delle nostre proposte per renderle più visibili nelle ipotesi didattiche che elaboriamo. Infatti troppo spesso ci viene contestato in modo semplicistico di essere centrati unicamente sulla formazione della dimensione cognitiva: probabilmente dovremmo rendere maggiormente perspicue le forme e le modalità della nostra comunicazione per renderla più efficace.

Chissà che non sia l'occasione buona per farci prendere sul serio anche da gran parte dei maggiori studiosi italiani dell'insegnamento della storia che nelle loro pubblicazioni occultano in modo sistematico (volontariamente? involontariamente?) le nostre proposte (perfino in bibliografia).

[3] E.Morin., *La testa ben fatta.Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina editore, Milano,1999; E.Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina editore, Milano 2001.

[4] Associazione "Clio '92", *Tesi sulla didattica della storia*, in "*I quaderni di Clio*", n.1, aprile 2000, pp.21-26.

Contributi

UN PRIMO DOSSIER SULLA FORMAZIONE DEI DOCENTI DI STORIA

di Bernardo Draghi e Ernesto Perillo

Iniziamo con questo numero del Bollettino la pubblicazione di alcuni contributi sul tema della formazione dei docenti di storia.

Essi sono il frutto di un percorso interno all'Associazione avviatosi con il seminario di Mordano nell'agosto 2000. Le tappe successive sono state la costituzione del gruppo di ricerca *Clio '92* sui *modelli di formazione in servizio per gli insegnanti di storia* a Bellaria nel dicembre dello stesso anno; il seminario di studio svoltosi a Cecina dal 31 marzo al 1 aprile 2001; infine il seminario dei gruppi di ricerca tenutosi a Bellaria nel settembre 2001.

Ai lavori del gruppo, coordinato da Bernardo Draghi ed Ernesto Perillo, hanno partecipato in presenza e a distanza Albertina Chiodi, Rita Spaggiari, Rosanna Ruffini, Paola Panico, Claudio Mastandrea, Giuseppina Liquori Colantuono, Elena Farruggia, Lorena Mengoni, Katia Scisciani, Susanna Cancelli, Lina Santopaolo, Paolo Bernardi, Norma Biasci, Luciana Coltri, Milena Cossetto, Maria Grazia Bertarelli, Alba Marras, Saura Rabuiti, Lidia Russo, Alba Di Caro, Giuseppe Mura.

Scopo di questo primo dossier è di presentare una riflessione iniziale sulle esperienze e sui percorsi di formazione in servizio realizzati in questi anni dall'Associazione, per avviare a definire criteri e indicazioni utili alla progettazione e alla conduzione di iniziative in questo ambito.

Il primo contributo riguarda i **percorsi di formazione** che ciascuno dei partecipanti ha vissuto e dei quali è stato protagonista: narrazioni autobiografiche sulla base delle quali sono state scritte **alcune riflessioni intorno alle possibili caratteristiche di una formazione significativa e stabile**.

Segue una **prima ipotesi di criteri** per la progettazione di percorsi formativi e **un esempio** di corso di formazione sugli operatori spaziali e temporali nel curricolo della scuola di base.

Raccontare le proprie esperienze di formazione tra l'apprendere e l'imparare

> A scuola ho imparato senza apprendere, anzi separando nettamente lo studiare dall'apprendere. Ho impiegato molto tempo per capire la diversità delle esperienze che mi pareva di poter significare attraverso i due verbi. Oggi me ne servo così: imparare era la conseguenza dello studio scolastico: serviva a procacciarsi le piccole abilità per dare esecuzione corretta a una serie di atti dovuti alla scuola, serviva a tenersi pronto, a non lasciarsi cogliere in fallo; apprendere era invece il

> montare del batticuore, l'accendersi del cervello, qualcosa come gettarsi per una china a rotta di collo frugando ora in questo cespuglio ora in quell'altro per non perdere la cosa che si stava inseguendo; e, subito dopo averla afferrata, ecco un bisogno di correre a dirlo, di renderla comune e raccontare come l'avevo fatta mia e ripensare al piacere che ne avevo ricavato. Apprendere era desiderio di felicità, bisogno di riceverne e di darne. Ma era possibile di rado, solo negli spazi e nei tempi sottratti alla pervasività della scuola, all'esecuzione puntigliosa dei compiti. Ho separato presto, per esempio, i libri dai libri di scuola. Dai primi apprendevo, voracemente. Dai secondi toglievo parole, sequenze verbali, le imparavo, le dimenticavo. Imparare era il risultato opportunistico dell'obbligo di studiare. Apprendere era correre per righe e righe, girando le pagine con la testa in tumulto; era abbandonare un libro per procurarsene un altro subito; era smaniare; era acquisire risposte solo per porsi meglio le domande che ti stavano a cuore.
>
> D. Starnone, *Solo se interrogato*

Autobiografie di formazione tra l'apprendere e l'imparare

Durante il seminario di Cecina, a partire dalla citazione da Starnone, si è riflettuto sulla differenza tra "apprendere" e "imparare", focalizzando sul primo termine il possibile senso di un'esperienza di formazione. Ne sono scaturite alcune brevi narrazioni e schematizzazioni autobiografiche, dalle quali Ernesto Perillo ha ricavato alcune (provvisorie) generalizzazioni.

Lidia Russo

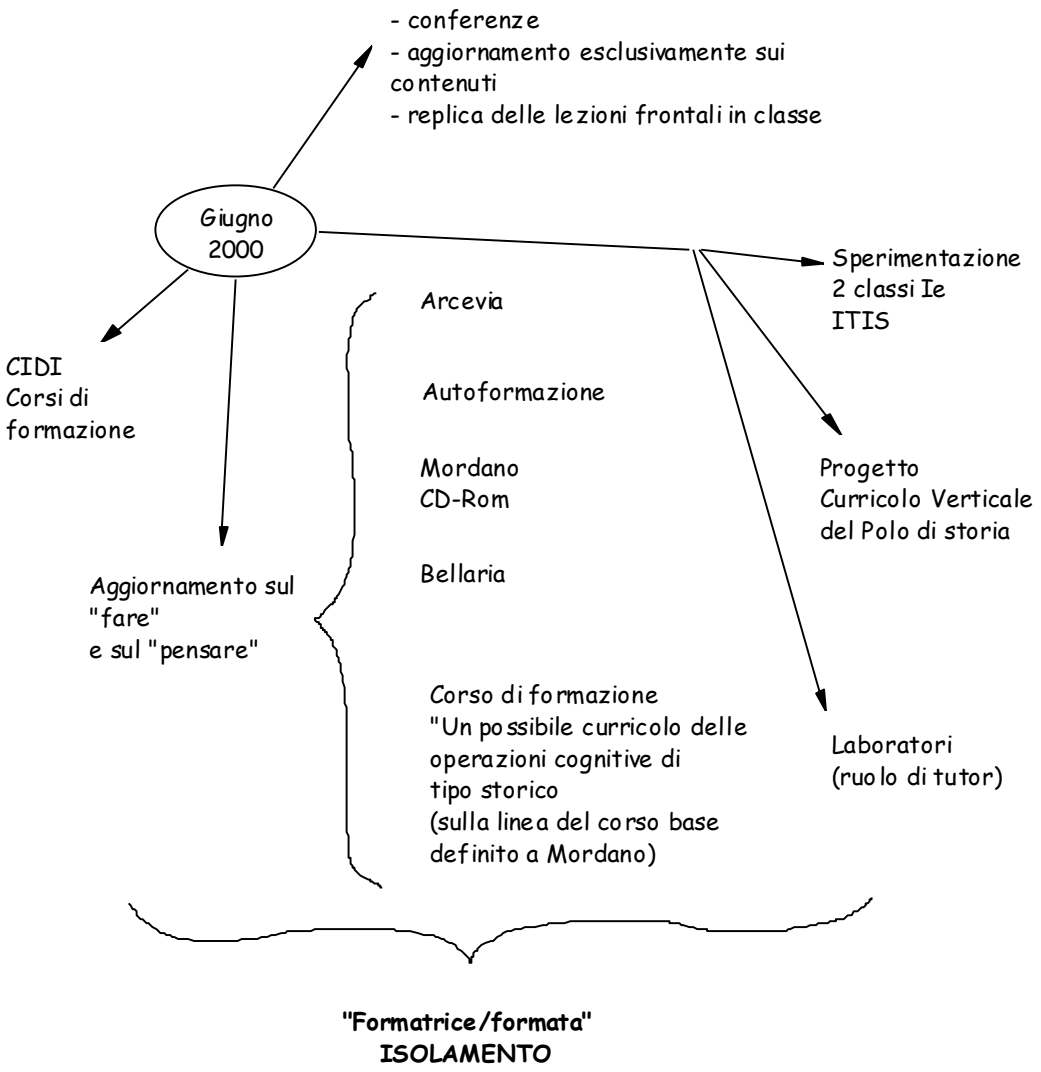
Le esperienze di formazione più significative sulla didattica della storia sono legate all'insegnamento negli istituti professionali, in quanto precedentemente non erano apparsi particolarmente problematici né i programmi né le capacità di apprendimento degli alunni. Di fronte alle difficoltà presentate sia dall'impostazione innovativa dei nuovi programmi dei professionali sia dall'assoluta mancanza di interesse degli studenti, mi sono rimessa in gioco, andando alla ricerca di una soluzione che richiedeva innanzitutto un aggiornamento non tradizionale e che rispondesse a tutta una serie di dubbi e di mancanze che avevo scoperto nel mio modo di insegnare la disciplina. L'illuminazione è avvenuta in un corso di aggiornamento tenuto a Lucca dal professor Mattozzi che mi ha prima gettato nello sconforto quasi totale e poi faticosamente mi ha fatto trovare la strada.

Le tappe più significative sono state poi legate all'esperienza dei microseminari di storia per i professionali, ai quali ho partecipato sia come organizzatrice che come formatrice. L'efficacia della formula consisteva nella presentazione da parte dei tutor dei programmi e della metodologia ad essi sottesa: gli insegnanti accettavano di buon grado che a fare aggiornamento fossero colleghi con la loro stessa esperienza e con gli stessi problemi. Altro elemento forte era costituito dall'attività di laboratorio, durante la quale si discuteva di proposte, percorsi, programmazione e quant'altro faccia parte delle problematiche legate alla didattica.

Per la prima volta forse ci si trovava non solo a condividere ma anche a cercare delle soluzioni.

Sull'altro versante è apparsa più deludente l'esperienza portata avanti con i tutor di storia della provincia, dove è stato sviluppato un percorso sulla storia della ex Jugoslavia: la ricerca è stata oltremodo interessante e ha dato anche dei risultati per quanto riguarda la produzione di materiali; però, non essendo stati esplicitati fin dall'inizio obiettivi, motivazioni, attese del gruppo dei tutor, sono di fatto esplosi tali problemi nella seconda fase dell'attività per cui, nel momento in cui il gruppo non ha più avuto una sua legittimazione ufficiale, si è interrogato sia sulla sua sopravvivenza, sia sulla condivisione o meno di determinati punti di partenza. Si sono esplicitate differenze ma anche punti in comune, che potrebbero contribuire a trovare una strada per continuare a lavorare insieme.

Katia Scisciani



Ernesto Perillo

Guardando indietro, mi accorgo che la mia esperienza di formazione è abbastanza lunga.

È cominciata un po' per caso quando con un gruppo di colleghi ci siamo messi insieme per confrontarci sulle questioni dell'insegnamento della storia ed Enzo Guanci ha proposto di invitare un professore suo amico: Ivo Mattozzi. La scuola nella quale avevo cominciato il mio mestiere di insegnante (Ist. prof. agrario di Castelfranco Veneto) aveva una lunga e importante tradizione di ricerca didattica. Fin dall'inizio sono stato messo in una situazione di gruppo di lavoro con altri insegnanti per confrontarci e ragionare insieme sulle questioni didattiche.

In quella prima esperienza di formazione è stato importante riuscire a portare a conclusione alcune premesse da cui partiva la nostra pratica didattica, a sistematizzare alcune indicazioni e a pubblicarle.

Ho cominciato ad avere la consapevolezza che anche il docente poteva essere produttore di un sapere originale, ed era una consapevolezza che nasceva insieme ad un gruppo, che era anche un gruppo di amici/che.

Salto in avanti nel tempo. Il contesto è diverso: quello dell'IRRSAE Veneto, nella seconda metà degli anni 80. Facciamo fatica a capire chi siamo e cosa dobbiamo fare. Le esperienze di formazione sono state fondamentali per aiutarmi/ci a cambiare, a non aver paura di lasciare antiche sicurezze.

Fra le molte cose, mi ricordo in particolare una sessione nella quale la formatrice durante una simulazione ha esplicitato fino in fondo la sua fatica, in qualche modo il suo dolore nel vivere la sua esperienza di formazione con noi.

Poi c'è stata l'esperienza con CLIO sulla storia: il lunghissimo e preziosissimo lavoro di progettazione e preparazione dei corsi a Bellaria. Insieme discutevamo quasi ogni lucido, le consegne dei laboratori, i materiali. E l'emozione e il timore del primo modulo e l'importanza del gruppo ed Ivo per imparare a gestire le diverse situazioni.

Della formazione mi piace la capacità di ascolto che i formatori a volte sanno mettere in campo, gli sguardi nuovi che sanno suscitare, la capacità di leggere la situazione data e di restituirla ai partecipanti.

Recentemente ho letto una riflessione sulla formazione come riconoscenza. Mi sembra una bella definizione.

Paolo Bernardi

Ho *imparato* ad insegnare storia come lo imparano tutti, direttamente facendolo ed acquisendo quegli automatismi che, peraltro, sono gli unici richiesti nella maggior parte delle scuole.

Ho *appreso* ad insegnare storia prima nei lavori di gruppo del LANDIS (ricerca sugli insegnanti), poi nei corsi interdirezionali di Clio, attraverso il lavoro comune, la riflessione operativa nel fare storia a scuola, la costruzione di unità di apprendimento. Riconosco, in quella esperienza, molti degli elementi che espone Starnone nel testo che abbiamo letto.

In particolare credo che gli elementi-base indispensabili siano stati (non necessariamente in questo ordine, ma in un rapporto circolare "a spirale") 1. la presa di coscienza di una inadeguatezza, di un "gap" da colmare, attraverso la riflessione, individuale e collettiva, di un modo di fare storia in classe che, all'epoca, era l'unico che

conoscevo e avevo praticato. 2. la scoperta, attraverso sia le elaborazioni tecniche, che soprattutto, attraverso la pratica di smontaggio e rimontaggio dei testi, delle strutture che li governano, e di come lavorare su tali strutture sia indispensabile per guidare l'apprendimento di quei testi e, in ultima analisi, della storia. 3. la condivisione dei risultati del proprio lavoro di "scavo" con un gruppo di colleghi strutturato sul modello di una "comunità scientifica di pari" (Clio) e la scoperta di nuove inadeguatezze, di nuovi bisogni formativi…

L'esperienza di formatore, dentro e fuori Clio, di insegnanti di storia non è stata preceduta da una corrispondente formazione a questo compito. A qualcuno è sembrato naturale propormi di tenere brevi corsi, così come affidarmi la redazione di unità di apprendimento. Diciamo che non so se ho veramente "appreso" ad essere formatore, o l'ho semplicemente "imparato".

Credo che questo sia uno dei limiti più grossi della mia esperienza di formatore, rispetto a quella di insegnante; il non avere sufficientemente riflettuto sui miei bisogni formativi (es.: come gestire un gruppo di insegnanti che si mostra, più o meno apertamente, ostile o disinteressato?) e non avere innescato il processo "a spirale" descritto sopra.

Credo anche che questo rischi di essere un limite più generale del modello di formazione "Clio", limite che potrebbe essere aggravato, non risolto, dalla semplice costruzione di "pacchetti" per la formazione.

Elena Farruggia

Esperienze di formazione tra l'apprendere e l'imparare.

Fondamentale per *l'apprendere* l'esperienza di Bellaria (ultimo corso) da cui sono scaturite una serie di esperienze successive sia di "apprendimento" sia di "costruzione, di competenze (Mestre/Castelfranco per i programmi dei Professionali) sia di "conduzione di percorsi formativi" come il Laboratorio di storia dell'IP di Bolzano.

Rispetto all'"imparare", gran parte della formazione precedente a Bellaria può essere così definita, con l'inevitabile frustrazione della scarsa ricaduta successiva nelle pratiche didattiche.

Purtroppo però nella mia esperienza nella Commissione di Storia di Bolzano mi sono scontrata ancora con le richieste (e la pratica) di corsi di aggiornamento "frontali", monotematici, "di contenuto", (da parte delle scuole superiori) malgrado la positiva ricaduta nelle medie (e negli Istituti comprensivi) dei corsi "Clio" tenuti per due anni a Bolzano. (Richieste di successivi interventi in corsi di aggiornamento interni etc.).

Paola Panico

I miei primi contatti con la storia, dopo l'avventura liceale, risalgono al periodo universitario durante il quale ho sostenuto tre esami di storia generale. Lo studio specifico della disciplina, con i relativi corsi monografici, è avvenuto in maniera tipicamente tradizionale (lezione frontale, analisi dei testi, esame finale). Ciò testimonia le mie iniziali difficoltà quando, per la prima volta, sono entrata in classe e ho dovuto "raccontare" la storia ai miei alunni. Solo dopo diversi anni ho cominciato a sperimentare intuitivamente metodologie differenti, che osavano timidamente allontanarsi dai modelli liceali e universitari e che cominciavano ad essere più

produttive. In poche parole, "illuminante" è stato il corso di perfezionamento in "Metodi della valutazione scolastica" durante il quale ho cominciato, per la prima volta, a prendere contatti con discorsi prettamente didattici e, a tale proposito, le dispense di Vertecchi e di altri studiosi sono state per me estremamente stimolanti tanto da indurmi ad ulteriori esperienze universitarie. Sono seguiti ben altri tre corsi di perfezionamento tra i quali "Teoria e prassi dell'educazione interculturale" la cui seconda parte, appunto la "prassi", mi ha messo direttamente in contatto con la comunità peruviana presente a Roma; sono seguite delle interviste ed una rielaborazione concettuale. Ho voluto verificare tale metodo, rivelatosi con me così proficuo, con le mie classi (allora un ITIS di Colleferro) che hanno dovuto prendere in esame una comunità dello Zaire, presente per l'appunto sul territorio di Colleferro. Tale esperienza si è rivelata affascinante per i ragazzi che, per la prima volta (come per me), prendevano direttamente contatti umani e non "cartacei" con la loro realtà territoriale. Questo viaggio nel mondo della didattica ha subito un'accelerazione quando ho cominciato a seguire la lezioni di Cajani durante il corso di perfezionamento in "Storia moderna e contemporanea", che a sua volta ha creato le premesse per l'incontro con Clio. Forse orami era maturi i tempi perché tutto ciò che riguardava la didattica era divenuto per me un appuntamento a cui non potevo rinunciare; ed ecco allora presentarsi l'occasione, per avere un'idea più chiara sui nuovi programmi di storia, con il microseminario tenuto da Saura Rabuiti e Monica Nanetti a Roma e che mi hanno parlato, per la prima volta, dell'esistenza di Clio. Nel dicembre del 1999 è cominciata così per me l'avventura nel mondo di Clio a Bellaria, contemporaneamente alla stesura della tesi sul Laboratorio si storia da presentare alla conclusione del corso con Cajani.

Ho tentato così un ulteriore passo in avanti proponendo alla mia scuola (IPSIACT di Tivoli) la realizzazione di un vero e proprio "Laboratorio" di storia per passare, ancora una volta, dalla teoria alla prassi, ma questa volta non ho avuto particolare fortuna, in quanto le difficoltà inerenti lo spazio si sono rivelate veramente insormontabili, insieme alla completa indifferenza che mi ruotava intorno riguardo all'argomento. Per non parlare delle critiche scaturite dall'adozione del testo di Brusa la cui impostazione viene rifiutata da parte di alcuni colleghi semplicemente perché loro non capiscono "come si possa parlare di storia mondiale", "come la storia abbia subito un ulteriore semplificazione, come se non bastasse l'impianto modulare"... e così via. A Cecina, comunque, mi sono resa conto che tale situazione di isolamento non è per l'appunto isolata (permettetemi questo gioco di parole), in quanto altre colleghe vivono il mio stesso disagio e ciò non può che corroborare la mia adesione alle tesi di Clio.

Bernardo Draghi

Riflessione sul percorso di formazione (tra l'apprendere e l'imparare)

Imparare	Apprendere
1973-78 Studio della storia all'Università (laurea in filosofia)	Senso di inadeguatezza del modello frontale
1983-84 Preparazione all'esame di concorso per la scuola media	1980-87 Autoformazione come insegnante esperienza in scuola di cantiere all'estero: mettersi dal punto di vista degli studenti, usare l'ambiente, il senso

	della storia locale
1984-85 Corso per immissione in ruolo	riflessione sui fondamenti dell'educazione linguistica: lettura di Mario Lodi e Gianni Rodari
1987 Concorso scuola superiore	esperienza nella scuola media: importanza dell'operatività (quasi "manualità") anche nelle materie cosiddette teoriche 1987 incontro con il libro di A. Brusa *Guida al manuale di storia*: rivelatore! lo leggevo alla fermata dell'autobus
1987-90 Corsi CIDI "L'officina della storia" (esortazione a un imparare irrealizzabile)	Acuta sensazione dell'immensità del campo disciplinare, moltiplicazione dei punti di vista grazie agli sviluppi della ricerca e all'affermazione di nuovi soggetti, insufficienza dell'idea che sapere storia = sapere insegnare storia 1987 sgg insegnamento nell'Istruzione Professionale
1990 Primo corso residenziale MPI – DGIP Il Ciocco (INSEGNAMENTO/ISOLA-MENTO INTERNO ALLA MIA SCUOLA)	messa a fuoco bisogni – ma mancanza di risposte - mancanza di strumenti! Libro di A. Marwick, *Che cos'è questa storia. Come si studia e come si scrive la storia?* (Open University) Mondadori, 1979– tentativi molto artigianali di applicazione di metodi "diversi"
Anche sulle letture, quelle che hanno funzionato riuscivano a dare forma e senso a strutture concettuali che percepivo come importanti e problematiche	1991-95 Corsi Bellaria ecc. sensazione di avere trovato la chiave per un inizio di risposta a problemi solo in parte giunti a consapevolezza modello della formazione = modello dell'insegnamento / apprendimento Altri aspetti importanti: sperimentazione dei moduli in classe con supporto "istituzionale" corso per tutor, riflessione sulla progettazione della formazione importanza del cimentarsi nelle plenarie 1995-97 Tutoring nei corsi interdirezionali Produzione cooperativa di moduli di apprendimento Produzione (e in parte sperimentazione) di moduli di apprendimento Importanza di una messa a punto in situazione del percorso didattico Fino 2001 docenza – coordinamento – tutoring – progettazione e realizzazione di moduli di formazione → fiducia
1999-2000 Corso per tutor storia 900 riproposizione modello frontale / contenutistico	Riflessione (tuttora aperta) sul perché questo modello appaia adeguato a tanti insegnanti Autoformazione attraverso la costruzione e la sperimentazione di percorsi su manuali

	Da un certo punto in poi, percezione dei limiti del modello di formazione: quando le cose sistematicamente non funzionano come potrebbero, non si può continuare a dare la colpa alle circostanze! (mancanza di elaborazione, ripetitività, formazione come intervento dall'esterno) *quindi in parte è forse un avere "imparato"* 1992-2001 Associazione Clio - Dimensione anche amicale-affettiva 1997-1999 Produzione CD "Insegnare storia" 2001 EUROCLIO Progetto EDA: esperienza importante, concetto di apprendimento attraverso l' ambiente Importanza del confronto con modelli diversi di cultura docente Formatore come [ascoltatore o rielaboratore]

L'apprendimento avviene quando la proposta formativa riesce a diventare risposta a un problema percepito (eventualmente sollevato dalla proposta stessa): "input→ condizioni".

Rosanna Ruffini

Il mio incontro con la storia, come racconto del "vissuto prima di me", risale alla mia infanzia (la guerra raccontata dai miei genitori, le domande sul perché era potuto succedere quel disastro che era ancora così presente nell'Italia degli anni '60) ma come disciplina scolastica è quella tradizionale dei sussidiari e manuali scolastici che via via mi si sono presentati; solite lezioni frontali, solita memorizzazione di pagine e pagine di manuali.

All'università le cose non sono cambiate di molto: preesami di storia dove si richiedeva la conoscenza completa del Villari ed esami su corsi monografici più o meno interessanti ma dove non si forniva nessun criterio metodologico o didattico.

Veniamo a tempi più recenti: concorsi ordinari per diventare un "vero" docente consistenti nel conoscere, ancora una volta, i tre volumi del Villari, del Desideri o del De Rosa etc. con la relativa storiografia ma nessuna richiesta di conoscenze metodologiche, nessun cenno alla mediazione didattica (anche se, per mio conto (visto che ormai ero dietro la cattedra e il problema di come far passare la conoscenza esisteva), seguii un corso di preparazione ai concorsi sulla didattica della storia organizzato dal CIDI di Milano; per la prima volta lessi sui quaderni del CIDI (anno '84-85), autore S.Guarracino, qualcosa di nuovo. Quindi esistevano delle metodologie per insegnare la storia!!!

Per diversi anni, insegnando nella scuola media ho svolto diverse attività, ricerche, lavori interdisciplinari, con le mie classi sulla storia del territorio (Sesto S. Giovanni) e in un contesto particolarmente vivo (forse c'era un altro clima politico) imparai a insegnare storia, ma con una minima base teorica, stimolando la curiosità dei miei allievi.

Nel 1995 arrivai a Roma e dintorni, passai all'insegnamento nella scuola superiore e notai subito un mondo scolastico più tradizionale e, forse, proprio questa crisi mi portò a ricercare nuovi modi per coinvolgere gli studenti. Mi avvicinai all'università e iniziai a seguire dei corsi di perfezionamento tra cui uno di "Storia moderna e contemporanea" dove elaborai una tesi sulla didattica della storia con Luigi Cajani riguardante i laboratori di storia e, (illuminazione!) il microseminario sui nuovi programmi per i professionali dove conobbi Saura Rabuiti e Monica Nanetti che mi parlarono di CLIO. Da quel momento ho iniziato a conoscere l'ambiente CLIO, le tesi sulla didattica della storia e a vagare per i vari seminari proposti. Come si può notare dal mio scritto sono ancora in una dimensione di formazione e di ricercae cerco di sperimentare sui miei allievi. Non ho mai fatto formazione e sento, per ora, l'esigenza di continuare il mio percorso di ricerca e approfondimento in modo meno dispersivo e più finalizzato.

Osservazioni sulle narrazioni dei partecipanti

di Ernesto Perillo

Nella tavola 1 ecco le diverse osservazioni che dal giro di tavolo sono emerse attraverso le narrazioni dei partecipanti.

TAVOLA 1

l'incontro con una persona

portare esperienze	fornire strumenti	
motivazione	spendibilità	
presa di coscienza dell'inadeguatezza	lavoro personale	
	collaborazione con altri	
	imparare dagli esempi degli altri	
	scoperta	
	gruppo di pari	
	nuova inadeguatezza →	"sconforto"
	destrutturare-ricomporre	
	avere un'anima/stile	
	dolore →	riconoscenza
	esperienze che generano esperienze	essere formandi e formatori
	frustrazione	

richiesta tradizionale	custodire il compito
creare il bisogno di cambiare il senso dell'isolamento	
quale inadeguatezza, quali bisogni? →	prendere in carico la ricaduta, l'isolamento

È sempre difficile raccogliere la ricchezza delle esperienze. Provo a rileggere la tavola 1:

1. la formazione sembra essere legata a dimensioni affettive forti della persona: voglia, passione, emozione, "illuminazione". L'investimento emotivo è in qualche modo considerato una condizione che sta alla base della domanda soggettiva di apprendimento: la voglia di andare oltre il proprio orizzonte di riferimento, di risolvere un problema, la consapevolezza della propria inadeguatezza rispetto ad un compito (es. i nuovi curricoli, la ricerca didattica con la classe, l'uso delle nuove tecnologie), o la "semplice" curiosità verso una proposta diversa.
Ma affettività ed emozione sono, al tempo stesso, dimensioni che accompagnano il percorso formativo e ne caratterizzano il risultato. In sostanza, un'autentica esperienza di formazione connette sapere, saper fare e saper essere, cognizione, comportamenti e atteggiamenti.
Formare è sollecitare, accogliere, pro-muovere e pro-vocare il rischio e la disponibilità al/del cambiamento. Forse a questo potrebbe essere ricollegata l'annotazione che la formazione è (stato) anche l'incontro con una persona: il cambiamento si può imparare solo da chi lo ha agito in prima persona su sé e ne ha fatto concreta esperienza con i partecipanti nella formazione. L'emozione, la voglia, la passione è (anche) quella del formatore verso la formazione e le persone che la vivono assieme a lui.

2. nella **formazione dire deve essere anche fare**. Quello che predichiamo e diciamo di dover fare o essere, in primo luogo lo dobbiamo agire e fare noi: se insistiamo sull' importanza di costruire con gli studenti la motivazione alla storia; se ci sembra fondamentale partire dalle domande del presente e dai loro bisogni; se siamo convinti che la modularità sia una dimensione che consente maggiore flessibilità e personalizzazione delle proposte didattiche allora ci dobbiamo chiedere se stiamo facendo altrettanto con i partecipanti ai nostri corsi di formazione.
Nella formazione noi non abbiamo in carico gli studenti, ma i docenti partecipanti: sono loro i nostri interlocutori e i soggetti del nostro percorso. Mettere al centro le diverse storie, competenze, strategie, punti di vista e domande in una dimensione di cooperative learning tra adulti è una delle modalità di formazione da curare. Significa utilizzare il gruppo come risorsa per l'apprendimento e la elaborazione di risposte originali rispetto agli interrogativi di partenza del corso.
Ma fare è anche dire: gli spazi, i tempi, le relazioni sono altrettanti linguaggi che parlano delle nostre convinzioni e dei nostri quadri di riferimento. Anche

per questo l'esempio è una strategia importante nella formazione: esso consente, infatti, di passare dal dichiarato all'agito e di rendere visibile e valutabile, al di là delle parole, l'efficacia di quanto si proclama.
Parlare di anima e di stile della formazione forse significa non dimenticare che c'è una sostanziale unità tra ciò che diciamo e ciò che siamo e che la coerenza di ogni proposta formativa è data dal filo che cuce pensieri, emozioni, parole e gesti.

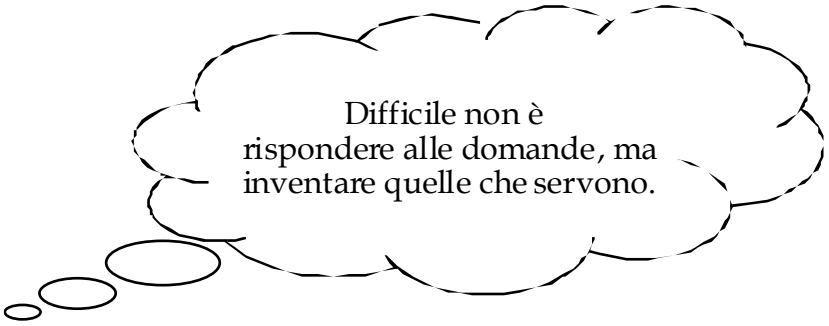
3. **La formazione non è (solo) un pranzo di gala.** Cambiare è (spesso) faticoso e doloroso. Siamo (formatori e formandi) affezionati alle nostre convinzioni, alle nostre sicurezze, ai nostri alibi. Ai nostri pacchetti. La fatica è anche quella di sopportare l'incertezza e il disorientamento di soluzioni che mancano e che vanno cercate e negoziate con gli altri. La destrutturazione ha certamente dei costi e implica resistenze. I significati e il senso di quello che stiamo facendo spesso non sono chiari e autoevidenti; non sono dati a priori ma vanno guadagnati in una ricerca che non è solo lineare e scontata.
Per il formatore e i partecipanti si tratta di partire realmente dalla situazione data, dal contesto mentale e organizzativo nel quale le persone operano, dalle pratiche e dalle grammatiche in uso non per confermarle e rassicurale, ma per introdurre nuove interrogazioni, altri sguardi, sviluppi alternativi.
Un' esperienza formativa raramente si svolge esattamente come pre-fissato. L'imprevisto porta ansia e angoscia. Possiamo tentare di espungerlo, evitarlo, negarlo o accoglierlo come dato da leggere, interpretare e assumere all'interno del percorso, disponibili a negoziare e ristrutturare quanto già stabilito.
Per tutto questo forse qualcuno ha parlato di sconforto. A ben vedere, la formazione si gioca tra due inadeguatezze: quella di partenza, che spinge la motivazione ad apprendere, e quella finale di fronte al futuro. Con qualche consapevolezza in più su strumenti e strategie per affrontare prossime domande e nuove sfide; e la voglia e la passione di un impegno in questa direzione. Ma sempre per questo, un'altra parola usata è stata riconoscenza: come capacità di vedere le cose con occhi nuovi, di conoscere in un altro modo, diverso e originale, sia come gratitudine per chi ci ha accompagnato in questo cambiamento non facile né scontato. Un riconoscimento verso chi ha assunto con noi il rischio e l'avventura del sapere.

4. La **formazione è (dovrebbe essere) un sistema aperto.** Nei sistemi chiusi le trasformazioni sono guidate da regole ormai definite che vengono solo applicate. Se ci sono scambi, sono tra elementi, parti del sistema stesso. Le strutture o i sistemi in via di costruzione (aperti) sono invece in rapporto con l'esterno e in questo rapporto si modificano.
Il sistema della formazione è caratterizzato da una perenne attività "strutturante", nella misura in cui non si limita a seguire una procedura, applicare delle regole, ma scopre via via e mette in opera nuove modalità. Il flusso continuo di scambi con l'esterno è assicurato dai partecipanti i quali, in determinate condizioni, presentano istanze, contributi, problematiche, che provengono dai loro mondi esterni alla scena formativa."
La presenza di problemi, istanze, motivazioni nuove e diverse, in modo

imprevisto, quindi casuale rispetto al progetto è la condizione per non semplicemente ripetere un percorso, ma "inventarlo", evolvere, imparare, in un equilibrio difficile da trovare tra chiusura e apertura, tra logica della complessità (che favorisce gli scambi comunicativi, le interazioni, le decisioni partecipate, la negoziazione) e logica semplificatrice (con il suo richiamo alle decisioni già prese, i vincoli, gli obiettivi previsti)[1].
I rischi di una formazione come sistema chiuso sono la richiesta e la presentazione di ricette, gli automatismi (nella progettazione, nelle relazioni, nella conduzione, nelle soluzioni), la rigidità che impedisce di ascoltare nuove domande e nuove risposte[2].
Se il cambiamento richiesto dalla formazione è faticoso e non sempre facile, la tentazione è quella di fare altro, di ripiegare sul già noto, di confermare l'esistente. Il rischio è allora quello della collusione del formatore con le resistenze a percorrere strade nuove e l'incapacità di pensare la formazione anche come luogo delle domande legittime, quelle che (ci) poniamo senza sapere già in anticipo la risposta[3].
Per questo qualcuno ha parlato di formazione come esperienza che genera altre esperienze, che per definizione non può essere autoreferenziale e chiusa in se stessa.

Criteri per la formazione dei docenti di storia
Appunti per la discussione

di Ernesto Perillo



La nota che segue vuole essere una prima riflessione sul problema della formazione dei docenti di storia; una sorta di promemoria interno e provvisorio, per aprire la discussione e il confronto, più che mirato a proporre soluzioni e/o definizioni.

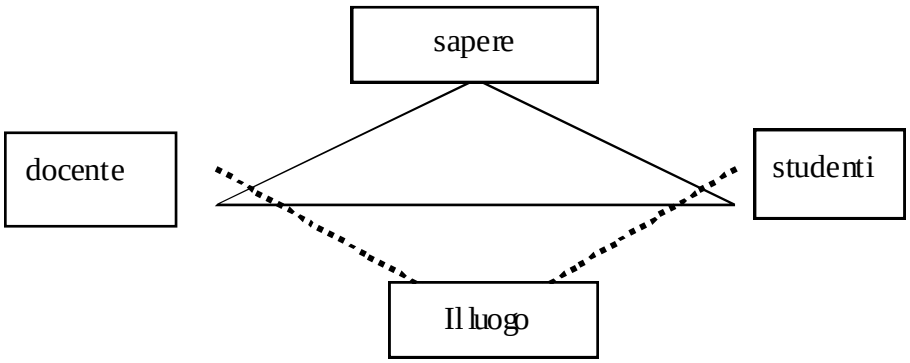
[1] Riprendo le considerazioni svolte da M. Lichtner in *La qualità delle azioni formative*, Milano, Franco Angeli, 1999, pp. 215 e seguenti.
[2] Riprendo le considerazioni svolte da M. Lichtner in *La qualità delle azioni formative*, Milano, Franco Angeli, 1999, pp. 215 e seguenti.
[3] Riprendo le considerazioni svolte da M. Lichtner in *La qualità delle azioni formative*, Milano, Franco Angeli, 1999, pp. 215 e seguenti.

(Riprendo nella sostanza le cose dette al seminario di Cecina del 30 maggio - 1 aprile del 2001 e gli schemi presentati in quell'occasione. Alcuni degli schemi sono tratti da L. Marbeau, G. Baillat (sous la diretion de), Former les professeurs aux didactiques. Un modèle et des outils de formation professionelle disciplinaire. L'exemple de l'histoire-géographie*, Irp, Paris, 1992)*

Lo scenario dell'insegnamento/apprendimento

Alla nota triangolazione che vede connessi docente-studente-sapere, aggiungo anche l'indicazione del luogo, a sottolineare la necessità di ancorare soggetti ed oggetto (il sapere) alla concretezza di una situazione data, di un conteso definito e specifico, di uno spazio fisico, relazionale e simbolico.

Essere in un luogo piuttosto che in un altro modifica in qualche misura la configurazione della triangolazione e ne stabilisce l'identità.



La ricerca in didattica della storia

La ricerca in didattica delle discipline ha per oggetto la scoperta e l'applicazione dei meccanismi di interrelazione tra processo di insegnamento e apprendimento, tra mediazione didattica e appropriazione/costruzione del sapere da parte degli studenti

Il luogo di questa ricerca è la classe come laboratorio:

- quale trasposizione didattica tra sapere esperto e sapere insegnato realmente in classe?
- quali strategie e "messe in scena" del sapere?
- quali competenze, apprendimenti, saperi acquisiti?
- quali scarti tra previsto e agito?
- se e come è stato trattato "l'errore"?
- se e come è stato trattato l'imprevisto?

Formazione dei docenti alla didattica disciplinare attraverso la ricerca

Messa a punto delle modalità, degli strumenti e dei contenuti della mediazione didattica con riferimento a:

1. sapere: paradigmi e contenuti
2. studentesse/i: soggettività, stili, differenze
3. strategie, strumenti e tecnologie

La formazione mette in gioco

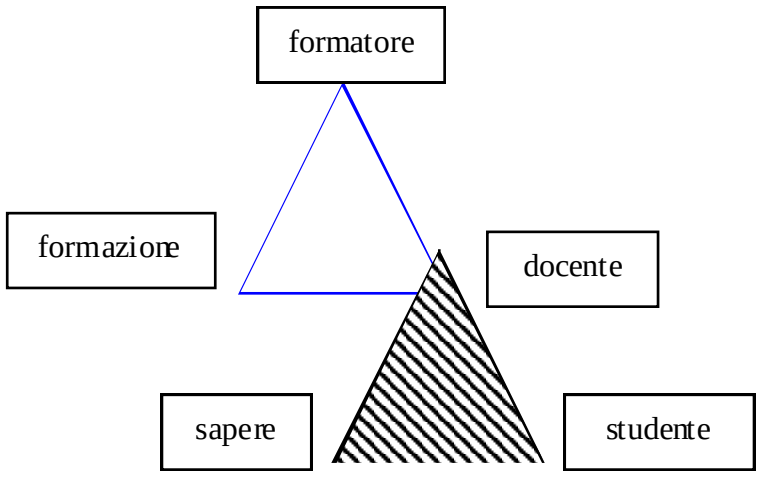
- una dimensione di ricerca didattica
- l'attività di risoluzione di problemi
- l'uso critico e la creazione di strumenti
- la valutazione di processo e di risultato

Obiettivi della formazione

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

In allegato, esempi di possibili obiettivi per la formazione

La coerenza tra l'azione formativa e la situazione didattica facilita il transfer

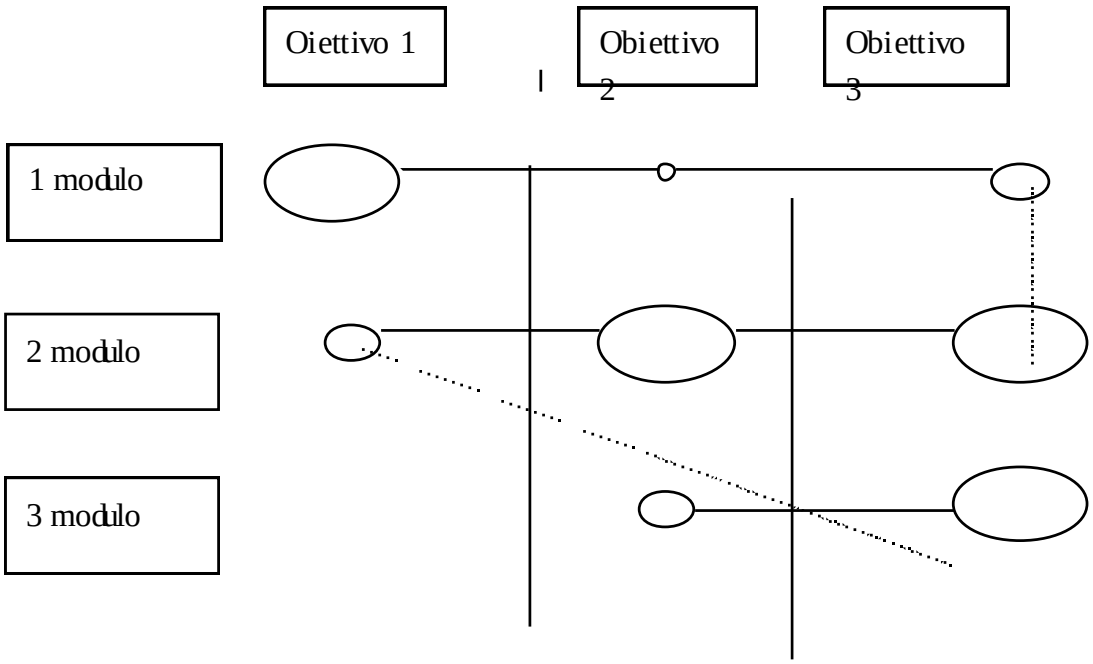


Obiettivi della formazione e saperi di riferimento

Rendere il docente attore della sua formazione	Teorie della formazione degli adulti
Coinvolgere il docente nella riflessione epistemologica sulla storia	Il sapere storico
Coinvolgere il docente nella azione didattica	Psicologie cognitiva e teorie dell'apprendimento

1. **Il modello non è lineare, né cronologico.**

Se gli obiettivi della formazione in storia sono quelli indicati al punto 5, ciò non significa che ogni azione formativa debba meccanicamente prevedere la loro presenza nella stessa misura e intensità



Il modello di formazione previsto non è lineare né cronologico.

2. Gli oggetti della formazione

Il docente	*Il sapere storico*	*Lo studente/ssa*	*Sapere e competenze storiche e altri saperi e competenze*
• Testi • Fonti • Ricerca • Lezione • Gestione del gruppo • Tecnologie • Laboratorio	• Singola conoscenza • Sistema/i di conoscenze • Ricerca storico-didattica • Usi della storia	• Motivazione • Affettività • Soggettività • Conoscenze • Competenze • Metacompetenze • Capacità di ricerca • Capacità di cooperazione • Capacità di "invenzione"	• Dimensione storica di un tema
Verifica e valutazione	Verifica e valutazione	Verifica e valutazione	Verifica e valutazione

Allegato al punto 5. Alcuni possibili obiettivi della formazione

OBIETTIVI GENERALI	OBIETTIVI INTERMEDI		DOMANDE MATERIALI	COMPETENZE
Rendere il docente attore della sua formazione	**Definire la propria domanda di formazione**	**Fare emergere le domande di formazione a partire da:** ➢ **le proprie immagini/rappresentazioni della storia**	Che cos'è la storia? A che cosa serve? Perché insegnarla?	1. Sa formulare le proprie rappresentazioni 2. Sa riconoscere le rappresentazioni degli altri 3. Sa confrontare le rappresentazioni e le sa mettere in relazione con le pratiche didattiche
		➢ **L'analisi delle proprie pratiche didattiche**	Come costruisco un esercizio Come uso una fonte Quali attività metto in gioco Analisi e confronto su un modulo Analisi e confronto su un curricolo	
		➢ **Gli obiettivi di formazione professionale**	Analisi dei nuovi curricoli Analisi del contesto istituzionale Quali gli obiettivi del proprio curricolo	
		➢ **Progettare un itinerario di formazione appropriato e flessibile in funzione delle domande**		Proporre delle integrazioni in funzione dei propri bisogni

OBIETTIVI GENERALI	OBIETTIVI INTERMEDI Guidare il docente in formazione a…	
Rendere il docente attore della sua formazione	• *Definire la propria domanda di formazione*	Fare emergere le domande di formazione a partire da: ➢ ***le proprie immagini/rappresentazioni della storia*** ➢ ***l'analisi delle proprie pratiche didattiche*** ➢ ***gli obiettivi di formazione professionale***
		Progettare un itinerario di formazione appropriato e flessibile in funzione delle domande
	• **Valutare la propria formazione**	Valutare in situazione formativa e sommativa i risultati del processo di formazione
		Autovalutarsi e regolare la propria pratica didattica: • analizzare la propria pratica didattica • teorizzare la propria pratica didattica • modificare la propria pratica didattica

	• **Mettere in campo un processo di formazione attraverso la ricerca**	4. Favorire la costituzione di équipe di ricerca didattica 5. Stabilire una collaborazione attiva con altri tipi di ricerca
Coinvolgere il docente nella riflessione epistemologica	• **Comprendere che la storia è un discorso costruito con certe regole e che le condizioni di costruzione del sapere cambiano**	1. Identificare la problematizzazione storica in situazioni definite 2. Connettere la problematizzazione a ipotesi storiografiche 3. Mettere in relazioni questi discorsi con le grandi correnti di pensiero della società
	• **Situare la storia in rapporto alle altre discipline**	• Mettere in evidenza le specificità della storia • Individuare le "interferenze" con altri campi disciplinari
	• **Riconoscere gli elementi costitutivi del sapere storico:** • **elementi fattuali, significati, operatori etc.**	▪ Distinguere e individuare i diversi elementi costitutivi ▪ In riferimento ad un tema, formulare una problematizzazione storica ▪ Ricostruire un processo storico
OBIETTIVI GENERALI	**OBIETTIVI INTERMEDI** **Guidare il docente in formazione a…**	
Coinvolgere il docente nella azione didattica	• **Analizzare i contenuti dell'insegnamento della storia oggi**	▪ Mettere in evidenza il peso del senso comune (rappresentazioni sociali) della tradizione didattica, pedagogica etc. ▪ Analizzare i programmi, i curricoli, i manuali ▪ Esplicitare le caratteristiche della storia insegnata e confrontarle con la storia esperta ▪ Analizzare lo scarto tra i due tipi di sapere

	• **Analizzare le procedure didattiche**	▪ Formulare obiettivi cognitivi e affettivi per livelli scolari, diverse tematizzazioni, percorsi curricolari etc. ▪ Prevedere in rapporto a una sequenza didattica le situazioni di apprendimento che implichino attività degli studenti ▪ Scegliere situazioni di apprendimento in rapporto a ▪ gli obiettivi, le caratteristiche degli studenti, della classe etc. ▪ Inserire in una sequenza didattica attività di valutazione formativa; elaborare una prova di verifica sommativa
	• **Centrare la propria azione sugli studenti**	▪ Suscitare nella classe uno stile contrattuale ▪ Integrare la valutazione nella mediazione didattica ▪ Organizzare la partecipazione attiva degli studenti ▪ Riconoscere, valorizzare, validare gli apporti, i comportamenti, le conquiste individuali e collettive della classe

IPOTESI di corso di formazione per insegnanti della scuola di base

Il progetto che segue è il risultato del lavoro del gruppo sulla formazione dei docenti nella scuola di base durante il seminario di Cecina. Esso non intende proporsi come un modello, ma semplicemente come una verifica della praticabilità dei criteri messi a fuoco durante il seminario stesso e provvisoriamente formalizzati nel contributo precedente.

I nuovi curricoli di storia: gli operatori temporali e spaziali nella scuola di base

Il corso ipotizza un intervento per/con un gruppo di max 15/20 docenti di un istituto comprensivo.
Livello: iniziale
Staff: docenza + 4 tutor per i lavori di gruppo

Obiettivi: da definire

Articolazione

Apertura del corso	
Laboratorio 1	Lettura guidata per piccoli gruppi del nuovo curricolo di storia. Domande, interrogativi e osservazioni dei partecipanti
Laboratorio 2	Analisi delle pratiche didattiche dei partecipanti sull'educazione spaziale e temporale: dall'azione didattica ai suoi presupposti.
Lezione 1	Restituzione/riflessione sui risultati dei laboratori 1 e 2 Architettura del curricolo verticale di storia per la scuola di base Le caratteristiche strutturali del discorso storico

	Gli operatori temporali
Laboratorio 3	Lavoro strutturato per piccoli gruppi di smontaggio dei testi storiografici per individuarne la struttura temporale
Lezione 2	Le caratteristiche strutturali del discorso storico Gli operatori spaziali
Laboratorio 4	Lavoro strutturato per piccoli gruppi di smontaggio dei testi storiografici per individuarne la struttura spaziale
Lezione 3	Presentazione di esperienze didattiche sull'uso degli operatori temporali e spaziali
Lezione 4	Criteri per la progettazione curricolare in storia: una possibile matrice
Laboratorio 5	Lavoro strutturato per piccoli gruppi di progettazione di un modulo sugli operatori temporali e spaziali
Laboratorio 6	Lavoro strutturato per piccoli gruppi di progettazione di un'ipotesi curricolare verticale di educazione temporale e spaziale per la scuola di base
Plenaria	Presentazione dei contributi dei gruppi
Chiusura del corso	Valutazione finale ed eventuale definizione dei prossimi impegni di studio, sperimentazione e ricerca

Tempi

Si ipotizzano laboratori di 3 ore e lezioni di 2 ore

Totale ore del corso 30: 8 ore di lezioni + 18 ore di laboratorio + 4 ore (apertura + plenaria + chiusura)

Osservazioni:

1. I laboratori sono luoghi di apprendimento cooperativo. Non è sufficiente sentire una lezione sugli operatori temporali per padroneggiarli e saperli insegnare. Con l'aiuto del tutor e degli altri partecipanti, il docente nel laboratorio approfondisce operativamente le conoscenze presentate nella lezione, esplicita dubbi e difficoltà, prova in una situazione protetta a pensare e a fare in proprio.
   Perché questo sia credibile e utile, occorrono:
   - Una consegna di laboratorio adeguata al tempo disponibile, al numero e livello dei partecipanti, agli strumenti disponibili
   - Un tutor capace di ascoltare e accompagnare il gruppo, senza perdere di vista il compito
   - Un gruppo di piccole dimensioni (max 5 persone)
   - Pochi materiali e ben pensati

2. E' utile predisporre una breve e puntuale bibliografia di riferimento, da consegnare a conclusione del corso per facilitare l'approfondimento dei temi trattati

3. Il corso ipotizzato diventa subito più efficace se pensato come primo modulo di un percorso che preveda una successiva, anche limitata, sperimentazione in classe di quanto progettato e poi un altro momento di analisi-approfondimento (secondo modulo).

Così, la formazione verrebbe saldamente ancorata al cambiamento della didattica che funzionerebbe come verifica in situazione di quanto predicato in formazione. Pratica e grammatica si rafforzerebbero a vicenda.

4. Analisi logica del corso

Programma del corso	***Obiettivi della formazione***
Laboratorio 1	Rendere il docente attore della sua formazione
Laboratorio 2	Rendere il docente attore della sua formazione
Lezione 1	Coinvolgere il docente nella riflessione epistemologica
Laboratorio 3	Coinvolgere il docente nella riflessione epistemologica
Lezione 2	Coinvolgere il docente nella riflessione epistemologica
Laboratorio 4	Coinvolgere il docente nella riflessione epistemologica
Lezione 3	Coinvolgere il docente nell'azione didattica
Lezione 4	Coinvolgere il docente nell'azione didattica
Laboratorio 5	Coinvolgere il docente nell'azione didattica
Laboratorio 6	Coinvolgere il docente nell'azione didattica
Plenaria finale	Rendere il docente attore della sua formazione
Chiusura	Rendere il docente attore della sua formazione Coinvolgere il docente nell'azione didattica

A cura di S. Cancelli, Maria Grazia Bertarelli, E. Perillo (*Cecina 31marzo-1 aprile 2001*)

VIAGGIARE NELLA STORIA DI TESTO IN TESTO
APPUNTI PER LA RELAZIONE AL PRIMO SEMINARIO DEI GRUPPI DI RICERCA

di Ivo Mattozzi

Ho letto che esiste o è esistita una concezione della professionalità degli insegnanti che li relega al ruolo di meri esecutori di programmi governativi o locali. (T. Grange Sorgi, *Verso un'identità professionale dell'insegnante, tra sapere e immaginario,* Universchâteau, Aosta 2001)

Noi abbiamo l'ambizione di rendere più ricca la professionalità degli insegnanti innanzitutto come protagonisti della mediazione didattica (m.d.) poi come ricercatori applicati sui problemi locali dell'insegnamento e dell'apprendimento, in terzo luogo come ricercatori su problemi che stanno a monte della m.d. quali sono, ad esempio, i problemi del testo per l'apprendimento.

Gli insegnanti CLIO sono singoli protagonisti della m.d. e sono spesso ricercatori applicatori che dimostrano con i materiali delle loro innovazioni i risultati delle loro ricerche.

Noi come gruppo di coordinamento ci stiamo impegnando con gli insegnanti a svolgere una ricerca su un problema teorico-pratico che sta a monte della m.d.: **la costruzione di testi storico-didattici;**

abbiamo scelto come primo campo di ricerca *la descrizione* e per ciascun livello scolastico abbiamo ristretto il campo al:

- quadro di civiltà occidentale attuale (come si scrive un testo per bambini descrittivo delle caratteristiche superficiali di una civiltà?).
- Periodizzazione (come si scrive un testo su una periodizzazione che faccia da organizzatore anticipato rispetto allo studio di un fatto storico?).
- I contesti (come si scrive un testo che dia conto di un contesto nel quale il fatto storico si è verificato?).
- Riscrittura di J. Diamond (*Armi acciaio malattie…* Einaudi) sui grandi processi di differenziazione del mondo (come si traspone per bambini un testo su spiegazioni di problemi a scala mondiale – suggestivo e affascinante per adulti?).
- L'orizzonte del presente e delle società post-industriali (come si descrivono le società post-industriali per farne l'organizzatore anticipato per lo studio di fatti storici?
- Il testo storico multimediale (come si scrive un testo multimediale dedicato all'apprendimento e che sia immune dalle caratteristiche negative dei testi multimediali divulgativi?).

Sono alcune categorie di testi di cui si avverte maggiormente la carenza nella storia scolastica. Vogliamo farci le ossa per capire come elaborare testi che siano costruttivi e suggestivi. Costruttivi di conoscenze e di strutture di pensiero e suggestivi perché problematici e scritti con la necessaria attenzione alla leggibilità e godibilità del testo.

Abbiamo costituito gruppi, ma i gruppi non sono riusciti a decollare se non quello della scuola elementare sul quadro di civiltà (qdc) e quello su Diamond. I due gruppi hanno potuto giovarsi di due condizioni diverse ma entrambe favorevoli: nel primo caso il fatto che le informazioni sono possedute dai ricercatori e si tratta di organizzarle in testi adatti ai bambini e allo scopo didattico; nel secondo caso un testo già bell'e pronto e di grande suggestione da analizzare e da prendere a riferimento per operazioni di ristrutturazione e di riscrittura.

Negli altri casi si è invocata la difficoltà di lavorare a distanza, la difficoltà di fare i ricercatori, la mancanza di tempo ecc.

Siamo qui a dare una nuova partenza e a riflettere sui blocchi, sugli impedimenti.
A parte impedimenti contingenti, penso che il motivo principale del blocco sia la non abitudine ad una ricerca metodicamente sviluppata piuttosto che le difficoltà insite nella dispersione spaziale dei membri e la mancanza di tempo. È la novità del fare ricerca e farla sul testo che ci mette a disagio.

Quale è lo scopo di ciascuna ricerca?:

prodotto:

- produrre antologie commentate di testi storici esemplari;
- produrre uno o più testi storico-didattici esemplarmente descrittivi, cioè capaci di far costruire al lettore una conoscenza del qdc attuale o di una periodizzazione o di un contesto… mediante una descrizione;
- produrre modelli e regole per la scrittura di descrizioni.

Questo ultimo punto vale anche per insegnare agli studenti a elaborare testi.

applicazione:

- testare la funzionalità didattica e comunicativa dei testi prodotti con ricerche nelle classi monitorate opportunamente;

competenze:

- costruire competenze alla scrittura;
- costruire competenze all'uso delle descrizioni;
- costruire competenze alla ricerca didattica;
- costruire competenze a monitorare l'applicazione in classe.

Concentriamoci sulla prima parte: quella della produzione di un testo descrittivo

All'origine un problema come scarto tra ciò che sappiamo e ciò che vorremmo sapere, tra ciò che sappiamo fare e ciò che vorremmo imparare a fare, tra ciò di cui sentiamo il bisogno e ciò che abbiamo a disposizione nella storiografia scolastica. Lo scarto riguarda le porzioni di conoscenze che potrebbero rendere più comprensibili le conoscenze dei fatti storici: quadri di civiltà del presente come modelli per costruire e comprendere quelli del passato, periodizzazioni, contesti…

Noi vogliamo colmare una lacuna della storiografia scolastica e sottolineare l'importanza di integrare tali porzioni di conoscenze ai fini dell'apprendimento.

Dovremo rimuovere gli ostacoli della ricerca o dichiarare molto semplicemente e senza scrupoli che non siamo in grado di misurarci con questa sfida. E allora dovremo inventarci nuovi fronti e nuove modalità se intendiamo intraprendere attività di ricerca. Ora dobbiamo trovare insieme le vie d'uscita e praticabili. Io posso solo propormi come un esempio. Ma a partire dalla rappresentazione di come farei, occorre pensare come usare gli esempi per far funzionare i gruppi. Svolgerò un'introduzione che dovrà essere resa più utile dalla discussione che seguirà.

Come farei da singolo ricercatore? (costruire diagramma di flusso)

La ricerca comporta l'accumulo di esempi di descrizioni tra i quali io possa scegliere quelli su cui esemplare la descrizione didattica.

1. Dunque letture di storici e selezione di capitoli, di parti di descrizioni. Andrei alla caccia di descrizioni nei libri di storia. Prenderei in considerazione i testi per gli aspetti testuali che mi interessano. Costruirei dossier di testi esemplari, interessanti ecc. consultando libri e individuando a naso, a colpo d'occhio, parti interessanti.
2. Analizzerei le descrizioni per capire come sono strutturate e come funzionano dal punto di vista comunicativo. Mi chiederei che cosa è che mi piace e che cosa è possibile trasferire in un testo per l'apprendimento. Mi chiederei se ci sono carenze e se ci sono eccedenze informative o eccessi di impliciti e di inferenze richieste al lettore.
3. Immaginerei in quale contesto scolastico potrei usare un testo simile e in rapporto con quale tema e
4. produrrei delle schede in cui registrare le mie valutazioni, i miei commenti sui testi individuati;
5. proverei a riscrivere: ristrutturare, integrare, sfrondare, semplificare, ecc.
    a. prove di scrittura o riscrittura, se i testi sono validi per i loro contenuti
    b. ricerca di informazioni e loro elaborazione in un testo modellato su qualcuno dei testi individuati come esemplari (nel caso di nuove periodizzazioni o di nuovi contesti)
6. cercherei la forma retorica più adeguata.
7. attraverso revisioni porterei il testo al livello più soddisfacente.

Partire dall'operazione sul qdc del presente

Ma che vuol dire analisi di un testo per renderlo un modello?

Per testi storici dotati di unità di senso dovremmo intendere i testi che rappresentano un fatto storiografico, ad esempio il libro di C. Wickham, *L'Italia del primo medioevo. Poteri e società locali (400-1000)* o uno dei saggi di P. Toubert, *Dalla terra ai castelli. Paesaggio, agricoltura e poteri nell'Italia medievale,* (Einaudi, Torino, 1997).

Per blocchi testuali dovremmo intendere porzioni di testi storici unitari che presentino una loro capacità di svolgere una funzione di costruzione di parte della conoscenza del fatto storico tematizzato: ad. es. un blocco di tematizzazione, un blocco

di concettualizzazione o uno di periodizzazione o uno su un contesto o sulla problematizzazione ecc.

Ecco io ho accumulato un certo numero di blocchi testuali, senza sistematicità, sulla periodizzazione e sui contesti (Bloch 1, Bloch 2, Toubert, Le Roy Ladurie), e vorrei dire qualche cosa sugli ipertesti.

Periodizzazione

Non è possibile lavorare su un blocco testuale descrittivo se non a condizione di vederlo in relazione al tema e perciò è necessario individuare il tema e la sua struttura e poi individuare o costruire il blocco testuale descrittivo oppure, individuato un blocco adeguato, si tratta di inserirlo in una struttura.

Mettiamo che il tema sia la schiavitù.

La più semplice periodizzazione è quella alla maniera di Bloch: incipit dell'articolo sulla fine della schiavitù.

M. Bloch, *Lavoro e tecnica nel Medioevo*, Laterza, Bari 1969.

> *Come e perché finì la schiavitù antica*
>
> § 1 Nel mondo romano dei primi secoli ovunque degli schiavi: nei campi, nelle botteghe, nelle officine, negli uffici. si trovano ovunque degli schiavi: nei campi, nelle botteghe, nelle officine, negli uffici. I ricchi ne mantenevano delle centinaia o delle migliaia; bisognava esser ben povero per possederne solo uno.
>
> Non che la mano d'opera servile avesse il monopolio di una qualsiasi attività, per quanto umile questa potesse essere; molti artigiani erano di condizione libera; innumerevoli campi erano coltivati da contadini, piccoli proprietari o affittuari che mai erano stati cosa del padrone; ed era al proletariato libero che Vespasiano riservava le dure fatiche che aveva rifiutato alle macchine.
>
> Non è perciò meno vero che né la vita materiale delle società greco-romane, né la loro stessa civiltà, in ciò che essa ebbe di più squisito, non potrebbero esser concepite senza l'apporto di questo lavoro forzato. Anche i Germani avevano i loro schiavi, servitori o operai addetti alle colture.
>
> L'Europa dei tempi moderni invece, se si escludeva qualche rara eccezione, non ha conosciuto, sul proprio territorio, la schiavitù. Questa trasformazione, una delle più profonde che l'umanità abbia conosciuto, si è operata con grande lentezza, per la sua maggior parte, nel corso dell'alto Medioevo.

È una periodizzazione a tre segmenti, ma è anche un confronto fra **due stati di cose** e un rilievo del **mutamento**

Se lo trasponiamo in un grafico otteniamo il seguente schema:

Periodo 1 (I-IV secolo?)	**Periodo 2 (VI-IX?)**	**Periodo 3 (XV-XVI?)**
Mondo romano dei primi secoli	*Trasformazione nel corso dell'alto Medioevo*	*Mondo europeo dei tempi moderni*
si trovano ovunque degli schiavi: nei campi, nelle botteghe, nelle officine, negli uffici. I ricchi ne mantenevano delle centinaia o delle migliaia; bisognava esser ben povero per possederne solo uno. C'erano anche artigiani liberi, e innumerevoli contadini liberi, piccoli proprietari o affittuari	Una delle più profonde che l'umanità abbia conosciuto **con grande lentezza**	Non ha conosciuto sul proprio territorio la schiavitù
Stato di cose 1	*Processo*	*Stato di cose 2*

In che cosa io lo considero un modello? Nel fatto che lo stesso procedimento io lo posso adottare per qualunque altro tema. Oppure lo posso estendere per periodizzare la schiavitù dell'età moderna e ottocentesca, il processo della sua abolizione e la schiavitù attuale. Questa modalità è applicabile per qualunque fatto storico-processo.

In che cosa funziona oltre che come modello? Nella parsimonia ed essenzialità dei dati informativi. Nel dare significato ai fatti ricapitolati con poche parole.

In che cosa non funziona per gli studenti? Nella presupposizione che il lettore conosca le date, il mondo romano, il mondo europeo.

Non funziona nella retorica con cui vuol far sapere che il lavoro schiavile non era l'unico ma conviveva con il lavoro di liberi.

Posso dunque riscriverlo (integrarlo e renderlo più esplicito) sulla base di tali rilievi. Prendiamo ora un blocco testuale di Toubert sul tema dell'incastellamento, un tema da lui "inventato" storiograficamente.

(Costruire un'antologia di testi da Duby, Toubert, Stone, Ciocca)

Toubert, vuole ragionare sull'incastellamento nel Lazio del X secolo e sul ritmo e la forma della sua crescita in un testo di 45 pp. L'indice propone: introduzione non titolata per la presentazione del tema; *1. Il peso del passato; 2. La creazione di nuovi centri di popolamento e l'incastellamento: aspetti quantitativi; 3. gli aspetti qualitativi dell' incastellamento; 4. Successi e sconfitte: bilancio dell'incastellamento*. Ma il blocco testuale 3 è suddiviso in altri blocchi interessanti: *a. Visione d'insieme; b. gli antecedenti; c. la rottura del secolo X; d. L'incastellamento e il problema dei dissodamenti.*

Dopo aver detto che la carenza di fonti non permette «di ricostruire per filo e per segno le tappe del popolamento nel corso dei primi secoli del Medioevo», si pone il problema:

p. 46 «Sotto quale forma la pesante eredità del passato si è offerta agli uomini del secolo X?»

e risponde con il blocco testuale *Il peso del passato*. Tale blocco è interessante per due aspetti:

1) la modalità in cui viene condensata la conoscenza sulla storia precedente del popolamento del Lazio dal neolitico in avanti; 2) il modo in cui tale conoscenza è funzionalizzata alla comprensione del tema.

1. si tratta di una sorta di periodizzazione in cui i periodi sono rapidamente caratterizzati in rapporto al tema del popolamento, ma in modo diversamente dotati di informazioni. Le informazioni sono più numerose per i periodi più vicini a quello del tema. Ad es.: «l'esistenza di gruppi sedentari è documentata fin dal Neolitico. Nell'età del rame gli insediamenti laziali si fanno molto più numerosi. Essi ci hanno lasciato un materiale abbondante (armi, utensili, vasellame, ossa di animali selvatici o domestici e resti vegetali) che attesta un livello di cultura già elevato. La padronanza della tecnica delle costruzioni megalitiche ricollega questi gruppi alla grande civiltà micenea…
2. è tale conoscenza che rende possibile apprezzare la novità e l'importanza del fenomeno dell'incastellamento come nuova forma di occupazione del suolo.

Questa modalità di condensare gli antecedenti per grandi periodi è interessante, perché è la risposta ad una delle esigenze della costruzione della storia generale. Nella storia generale scolastica c'è bisogno di focalizzare temi e di renderli significativi e comprensibili mediante la conoscenza degli antecedenti. È il grande problema dei programmi e delle programmazioni quello di trovare il modo di realizzare i cosiddetti raccordi.

La modalità adottata da Toubert è la stessa che adotta Bloch nel blocco testuale (pp.122-130 di *Signoria francese e maniero inglese…* Einaudi, Torino, 1978) col quale propone la conoscenza della storia inglese dalla romanizzazione fino alla conquista normanna del 1066 per far capire le differenze con la storia francese e le origini del diverso carattere della storia del sistema signorile inglese: una estrema selezione e ricapitolazione di fatti e la loro assunzione sotto significati funzionali al tema. In Bloch si tratta di (….)

Dunque abbiamo un modello di scrittura che può farci esprimere questa regola:

la comprensione di un fenomeno storico, della sua rilevanza e del suo significato può essere favorita se si offre la conoscenza ricapitolativa degli antecedenti costruita mediante una periodizzazione e la selezione e la condensazione delle informazioni.

Come si ottiene la periodizzazione ricapitolante? con selezione di informazioni e descrizioni di stati o di tendenze. Vediamo alcuni esempi: (…)

(Da mettere in rilievo la funzione di esempi (vedi quello di Bloch sulla catena feudale) di casi particolari rispetto alle generalizzazioni.)

Trasposizione

Che cosa farei. Prenderei l'ossatura della periodizzazione e mi chiederei se valga la pena risalire fino al Neolitico. Se la risposta è sì, darei la possibilità di capire meglio la informazione con le carte citate in nota. Se la risposta è no, dovrei scegliere un capo del filo diverso. Ad es.,

"fra il secolo X e l'VIII quando insediamenti dalle grandi mura megalitiche fissarono le fondamenta indistruttibili di un primo strato di centri abitati del Lazio meridionale (p. 48). La pace romana rese possibile la discesa degli abitati lungo gli assi stradali. La vicinanza dell'Urbe dette vita a un pullulamento intercalare di villae suburbane. Al tempo delle invasioni nei secoli oscuri si compì la dissoluzione delle strutture di collegamento, la decomposizione del tessuto connettivo romano e si rimise a nudo l'ossatura del Lazio preromano. La vita dell'alto medioevo si rifugiò all'interno delle loro cinte megalitiche… La carta del popolamento del Lazio meridionale verso il secolo VII deve così essere letta come un palinsesto col riemergere del vecchio fondo italico (pp. 49-50). Dopo questa fase di involuzione si notano nei secoli VIII-IX i primi timidi segni di una ripresa demografica ed economica… Ad essa è connessa la ristrutturazione degli habitat per castra, che è il grande avvenimento del X secolo e il segno di un balzo in avanti."

È un testo di storia a scala regionale. Perché mi interessa e mi piace? Per la qualità e la rilevanza del fenomeno ricostruito, per la bellezza del ragionamento. Le informazioni ci sono. Non sono dettagliate. Ma sono sempre significative. Leggo il testo con piacere e sento lo stimolo intellettuale. Mi piace la rappresentazione di un meccanismo demografico e sociale, le questioni poste, la organizzazione delle informazioni spaziali e la concettualizzazioni dell'occupazione del suolo, la descrizione e concettualizzazione del cambiamento, il gioco inferenziale delle applicazioni basato di teorie o di concetti, le questioni poste sulle fonti. Mi interessa, infine, la valutazione del ruolo dei signori come soggetti che governano la crescita demografica.

Elementi per la periodizzazione:

- verso il 1100 la febbre delle fondazioni è ormai esaurita;
- verso il 1150 cessa il movimento degli abbandoni che l'aveva accompagnata;
- Verso il 1150 l'insediamento per castra ormai si è stabilizzato; (p. 97).

È all'interno di questo quadro che gli uomini hanno dovuto misurarsi nel secolo XIII con i problemi posti da un drammatico sovraccarico demografico.

Ecco, di seguito, un ulteriore esempio di smontaggio di una periodizzazione. Questa volta nel formato di una tabella vengono scomposti gli elementi della periodizzazione introduttiva di E. Le Roy Ladurie, *I contadini di Linguadoca.* Laterza, Bari, 1976.

1ª periodizzazione. Indicazioni alla base:

"**A poco a poco mi si imponeva una periodizzazione, comprovata, nonostante le normali eccezioni, da almeno un centinaio di circoscrizioni […]. Nella storia rurale, questa periodizzazione si risolveva di primo acchito nel lungo periodo", p. 9**.

periodi	indicazioni di cesure	caratteristiche distintive
fino al 1350	crisi, pestilenze, guerre, ⇨ spopolamento campagne	frazionamento della proprietà terriera
1350-1500	inizio di un nuovo processo di frazionamento	relativa concentrazione fondiaria conseguenza dello spopolamento campagne
1500-1680	saturazione frazionamento e suo arresto	frazionamento della proprietà terriera continua fino a congestione particellare
1680-1750/70	ripresa frazionamento, dovuto a sviluppo demografico e viticoltura	processo di concentrazione fondiaria che fa scomparire i piccoli appezzamenti marginali e seleziona i proprietari più ricchi, o più fortunati; favorisce gli eredi e i cittadini accentratori, decima i piccoli contribuenti arricchendo i medi e i grandi
1750/70-1870/73	crisi della fillossera ⇨ esodo rurale; processo di ricomposizione	ripresa frazionamento; viticoltura moltiplica redditi unitari e fa diminuire il limite di redditività catastale [?]; ultima offensiva dello smembramento particellare che batte tutti i *records* precedenti
1873-1969		comincia il processo di ricomposizione contemporaneo, con ancora vaste zone di proprietà particellare

2ª periodizzazione . Indicazioni alla base:

"…**situazioni limite raggiunte dall'agricoltura meridionale. Per tre volte, sembra, la società contadina della linguadoca, al termine di un lungo periodo di espansione, si è trovata di fronte a questo tipo di soglia, che limita senza tuttavia interromperla, completamente, la lenta crescita rurale intramillenaria (xi-xix secolo)." p.10.**

periodi	indicazioni di cesure	caratteristiche distintive
prima metà XIV s.	prima della Peste Nera e guerra con Inghilterra	
1630 o 1675-1680	congiuntura sfavorevole	
1873-1876	fine espansione viticola (provocata da fillossera e crisi economica)	

3ª periodizzazione . Indicazioni alla base:
"tre grandi fasi di flusso e di riflusso si offrivano allo studio", p.11.

periodi	(indicazioni di cesure) fasi	caratteristiche distintive
XI-XV sec.	fase medievale	difficile approfondire la conoscenza, perché per quel periodo i *compoix* erano scarsi e soprattutto iniziavano troppo tardi; espansione medievale e recessione fondiaria a sua conclusione
fine XV – inizio XVIII	fase moderna	la società rurale della Linguadoca si rialza dalla rovina e s'inoltra sulla via della modernità
1750-1950	fase contemporanea	abbastanza chiara e conosciuta; gli agricoltori della Linguadoca cessano di essere dei "contadini" tradizionalmente caratterizzati dalla policoltura e dall'autoconsumo familiare, per diventare dei moderni viticoltori, che comperano il loro cibo e lavorano esclusivamente per il mercato

La tabella diventa il supporto per progettare il testo della periodizzazione da destinare a studenti sullo stesso tema oppure lo prendo a modello per progettare una periodizzazione introduttiva su un altro fatto storico.

La ricerca di gruppo

Come si passa dal livello del singolo ricercatore alla ricerca di gruppo? Credo che sia conveniente che tutti i gruppi (a parte quello del qdc e quello su Diamond) facciano convergere le loro ricerche su un fatto storico unico (ad esempio, *La rivoluzione americana)* in modo che ci sia un ancoraggio condiviso e che si possa montare – alla fine – i diversi blocchi testuali, come per formare un testo unico. È il primo passo del ricercatore.

C'è un coordinatore che deve avere la responsabilità dell'iniziativa, del coordinamento e della distribuzione dei compiti. Ma ciascuno ha possibilità e potestà di iniziativa a partire dalle proprie esigenze di insegnamento.

Nel gruppo occorre diventare:

1. **Intenditori di testi, gustatori di testi,**
2. **Cacciatori di testi**
3. **Analizzatori, smontatori di testi**
4. **Manipolatori di testi, traspositori didattici**

Intenditori di testi, gustatori di testi
Essere intenditore di testi storici: questo è uno dei dover essere dell'insegnante di storia. Come quello di storia letteraria o artistica che fa meglio il suo mestiere se si

appassiona alle opere letterarie o a quelle artistiche e alla loro analisi o come l'insegnante di matematica che può provare molto gusto a leggere e analizzare le opere dei matematici. È quel piacere che conoscono tutti le insegnanti e gli insegnanti che hanno letto J. Diamond, *Armi, acciaio, malattie. Breve storia del mondo negli ultimi 13000 anni*, (Einaudi, Torino 1997). Ma ciò comporta anche essere reattivi ai cattivi testi, quando se ne colgono le incongruenze, le carenze informative, le sequenze tematiche scombinate ecc. Dunque occorre la capacità di discriminare…

Cacciatori di testi

Vuol dire essere attenti alle suggestioni di testi storici interi e di loro parti (blocchi testuali) perché ci piace la loro struttura, la loro impostazione narrativa o descrittiva, le loro argomentazioni, il loro stile, la loro retorica. Una volta individuati li possiamo tesaurizzare, mettere in una lista, in un dossier…

Analizzatori, smontatori di testi

Comporta esercitare competenze per individuare di ciascun testo "catturato":

- La posizione e la funzione rispetto allo svolgimento del tema e alla costruzione della conoscenza (distribuita, accentrata, iniziale, intermedia…)
- La struttura
- La leggibilità

Quali carenze informative, quali torniture sintattiche, quali brachilogie… ostacolano la comprensione?.

Il compito, dunque, diventa: costruire un'antologia di testi storiografici commentati dal punto di vista delle loro funzioni e della loro capacità di funzionare come blocchi

Invece di un'antologia di critica storica come quelle di Landogna, di Saitta, ecc. dirette a offrire le diverse interpretazioni, un'antologia destinata a offrire esempi di blocchi testuali funzionali alla costruzione di porzioni di conoscenze.

Manipolatori di testi, traspositori didattici

Una volta costruita l'antologia e l'apparato di analisi, è possibile passare alla manipolazione e trasposizione dei testi in funzione didattica. Si tratta di:

- articolare per temi e sottotemi;
- assegnare a ciascuno di essi le parti utilizzabili estrapolate dai testi;
- individuare i testi da riscrivere;
- individuare i blocchi di conoscenze da integrare e cercarli da altri testi;
- montare e dare una forma retoricamente efficace, letterariamente suggestiva.
-

(La letterarietà?

I testi degli storici ci offrono modalità retoriche e formule suggestive. Si tratta di innamorarsi delle formule efficaci ad es. «Punti di popolamento» in Toubert, e di farle proprie…)

E per la ipertestualità?

Non mi pare che esistano ipertesti equivalenti ai testi esperti da prendere a riferimento. Esiste un'ampia offerta di cdrom o di siti in genere divulgativi dedicati alla storia generale. Essi presentano tutti i difetti della scrittura testuale aggravati dalla brachilogia dei testi per il monitor e dalla scarsa qualità delle soluzioni delle risorse ipermediali.

Vediamone un esempio.

È aperta, dunque, la ricerca per ipertesti di storia per l'apprendimento.

Conclusioni

Io so che siamo volontari in questa ricerca e che tale impegno è per ciascuno di noi secondario e trascurabile rispetto a quelli che premono o perché legati a doveri di ufficio o perché discendenti da impegni remunerati e assunti verso terzi con scadenze inderogabili. Dobbiamo fare i conti con questa situazione e chiarire in questo seminario se e a quali condizioni ognuno di noi e ogni gruppo può assumere un progetto e una prospettiva di ricerca fino alla sua realizzazione graduale.

Dobbiamo prendere queste decisioni, però, sulla base di questa convinzione. Noi stiamo affrontando una grande sfida che si compendia in due punti:

1) portiamo in primo piano la questione della testualità storiografica e in ciò siamo all'avanguardia con la ricerca epistemologica che solo negli ultimi anni ha cominciato ad interessarsi di tale aspetto;
2) sulla base di tali attenzioni stiamo cercando di modificare la storia scolastica con lo scopo di renderla più gradevole, più fruibile, più formativa delle strutture di pensiero, più adatta all'apprendimento e alla curricolazione.

Se riusciamo a dimostrare con i nostri prodotti e con le loro sperimentazioni che esiste la possibilità di costruire il primo sapere storico mediante testi sui quadri di civiltà, che la sua acquisizione è la condizione per l'apprendimento di storie sul divenire del mondo ben tarati per gli studenti della scuola dell'obbligo, che è possibile rappresentare il divenire del mondo con testi interessanti e stimolanti, che è possibile assecondare il processo di maturazione degli studenti della secondaria superiore con testi storici ben strutturati e che li avvicinano ai testi esperti, noi daremo un contributo notevole al rinnovamento e al miglioramento della storia insegnata e della formazione della cultura storica dei giovani.

Vale la pena fare qualche sacrificio.

IL PROFESSORE

Il professore ignora
se è supplente o aggregato
o è associato a tempo pieno o vuoto
o in toto esposto al vilipendio
o espettorato deputato con
doppio stipendio.
Il professore ha i capelli grigi,
non può cambiare mestiere.
Se a notte tutti i gatti sono i bigi
meglio che la riforma
si faccia e poi si dorma.

Eugenio Montale