



Ufficio Scolastico Regionale per la Campania
Centro Servizi Amministrativi di Caserta
Coordinamento Provinciale "Didattica della Storia"

Il laboratorio storico
Metodologie e strumenti per il supporto alla didattica della Storia

Il presente volume è disponibile presso
il Coordinamento Provinciale per la “Didattica della Storia”
del “Centro Servizi Amministrativi” di Caserta
Via Ceccano - 81100 Caserta
Tel. 0823/248268 – Fax 0823/248269
Email: usp.ce@istruzione.it
ed è liberamente scaricabile dal sito dello stesso “Centro Servizi” all’indirizzo:
http://www.csa.caserta.bdp.it/Archivio_Storico/2004_2005/Didattica_Storia.htm

Vietata la riproduzione non autorizzata, anche se parziale

© 2004 by LUCIANO EDITORE
VIA SAN GREGORIO ARMENO, 28
NAPOLI - TEL./FAX 081.5525472
www.lucianoeditore.com
info@lucianoeditore.com
ISBN 88-88141-75-X

Progetto grafico: E. Maiorano
Realizzazione e stampa: Artworkstudio S.r.l. - Caserta - 0823.210296

Indice

A. Presentazione:

Alberto Bottino, Direttore dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Campania pag. 8

B. Introduzione:

*Guido D'Agostino, Presidente del Coordinamento "Didattica della Storia"
presso l'Ufficio Scolastico Regionale per la Campania* pag. 10

*Antonetta Tartaglia, Dirigente Tecnico del M.I.U.R. e referente regionale
per la "Didattica della Storia"* pag. 12

C. Contributi:

1. L'acquisizione del metodo storico come elemento essenziale per lo sviluppo di una consapevolezza critica nella scuola dell'obbligo. pag. 14
Annibale Genovese, Dirigente Tecnico del M.I.U.R.
2. La ricerca storica tra memoria e previsione. pag. 18
Biagio Scognamiglio, Dirigente Tecnico del M.I.U.R.
3. Vorrei il filo di Arianna. Insegnanti fra programmi, curricula, moduli e laboratorio di storia. pag. 23
Aurora Delmonaco - Presidente del Laboratorio Nazionale per la Didattica della Storia - Bologna
4. Il laboratorio di Storia per una didattica dell'esperienza. pag. 36
Giovanni Mesolella, Ufficio Studi e Programmazione
5. Aspetti e problemi della Didattica della Storia nella Scuola Elementare. pag. 50
Antonio Puca, Dirigente Scolastico - Circolo Didattico di Succivo
6. Il laboratorio di Storia e la didattica del Novecento nella Scuola Media. pag. 56
Renata Cetara, Docente nella Scuola Media
7. Educare al pensiero critico attraverso il metodo storico. pag. 58
Maddalena Spina, Docente nei Licei
8. L'insegnamento della Storia e la storia locale. Una prospettiva "mediana": la storia regionale. pag. 62
Felicio Corvese, Istituto Campano per la Storia della Resistenza

9.	Didattica della Storia e nuove tecnologie: un'esperienza di laboratorio interdisciplinare. <i>Lidia De Lucia, Dirigente Scolastico - ITIS "Falco" di Capua</i>	pag. 70
10.	Come reinterpretare la Storia in chiave interculturale. <i>Eugenia Carfora, Ufficio Studi e Programmazione</i>	pag. 73
11.	Le risorse di rete essenziali per un approccio laboratoriale alla didattica della Storia. <i>Giovanni Mesolella, Ufficio Studi e Programmazione</i>	pag. 78
A.	Internet e la Storia:	pag. 78
B.	Come scegliere le risorse di rete:	pag. 81
C.	Gli Archivi e le risorse disciplinari per la Storia Generale:	pag. 84
D.	Gli Archivi di risorse disciplinari per la Storia del Novecento:	pag. 87
E.	Gli Archivi fotografici:	pag. 87
F.	Gli Archivi di risorse a carattere multimediale:	pag. 88
G.	Le altre risorse utili:	pag. 89
H.	Le Biblioteche in rete:	pag. 90
I.	Le Librerie per l'acquisto di libri specialistici in rete:	pag. 93
J.	Le Riviste in rete:	pag. 93
	a. Gli elenchi di riviste specialistiche;	pag. 93
	b. Le riviste con accesso libero ai contenuti;	pag. 94
K.	Le Bibliografie:	pag. 95
L.	Gli Archivi di software specialistico:	pag. 95
M.	Gli Archivi di risorse per la Didattica della Storia:	pag. 96
	a. La riflessione sul rinnovamento della Didattica della Storia;	pag. 96
	b. Le unità didattiche e gli strumenti utili;	pag. 97
	c. Il laboratorio di Storia;	pag. 99
	d. La prospettiva interculturale e di genere;	pag. 99
	e. Gli strumenti e le schede per l'approfondimento;	pag. 100
N.	Gli Istituti di Ricerca e le Fondazioni:	pag. 102
O.	I giornali e le televisioni:	pag. 102
P.	Gli Archivi di VHS, CD e DVD:	pag. 106
Q.	I Forum:	pag. 106
R.	Le Chat:	pag. 106
S.	Le Newsletter:	pag. 106
T.	I Newsgroup.	pag. 107
D.	Le esperienze delle scuole pilota: <i>Giovanni Mesolella, Ufficio Studi e Programmazione</i>	pag. 109
	a) <u>IDati</u> :	
	- Il Gruppo di Coordinamento Provinciale.	pag. 110

- Le scuole polo per la Didattica della Storia	pag. 110
- I Progetti finanziati e le scuole coinvolte:	
- nell'a.s. 2001-2002:	pag. 110
- nell'a.s. 2002-2003;	pag. 111
- nell'a.s. 2003-2004;	pag. 111
- I Progetti Ministeriali attivati:	
- "Il 900. I giovani e la Memoria" (C.M. 264/99);	pag. 112
- "Dalle storie alla Storia" (C.M. 1010/99);	pag. 113
- "Lo chiameremo Ulisse. Il viaggio nel Novecento: terra, acqua, aria" (C.M. 1453/99);	pag. 114
- Le iniziative di maggiore interesse:	
- "Il Giorno della Memoria" (Legge 21/2000);	pag. 114
- Le attività di Formazione realizzate:	
- "Rinnovamento della Didattica della Storia Contemporanea";	pag. 115
- "Metodologia e didattica della Storia del '900";	pag. 115
- "Risorse e strumenti di rete per l'insegnamento/apprendimento della Storia Contemporanea";	pag. 116
- "La Didattica della Storia dai cicli alla tematizzazione: Risorse e strumenti informatici per la progettazione modulare";	pag. 117
- Le Risorse presenti sul territorio:	
- Gli Istituti Universitari;	
- Gli Istituti di Ricerca;	pag. 118
- Le Associazioni qualificate e i Soggetti accreditati;	pag. 118
- Gli Enti di ricerca che hanno Protocolli d'Intesa con il Miur.	pag. 119
 b) In prospettiva:	pag. 121
 - Il Progetto "Didattica della Storia del XX secolo in dimensione europea".	pag. 122
 E. I laboratori attivati:	pag. 125
- <u>Direzioni Didattiche:</u>	
1. "La Storia come occasione per un percorso di educazione interculturale" (Direzione Didattica di Succivo)	pag. 126
2. "Il Cinema e la Storia" (I Circolo Didattico di Capua)	pag. 130
3. "La Storia del Novecento" (Direzione Didattica di S. Marcellino)	pag. 136
4. "I giorni della Storia. Raccontarsi per conoscersi" (Direzione Didattica di Cellole)	pag. 140
5. "La seconda guerra mondiale: il viaggio della memoria" (Direzione Didattica di Alvignano)	pag. 144

- <u>Scuole Medie:</u>	
6. “Storia locale. Alla ricerca della documentazione” (<i>Scuola Media di Grazzanise</i>)	pag. 150
- <u>Istituti Comprensivi:</u>	
7. “Il Sole sulla città” (<i>Istituto Comprensivo “A Moro” di Maddaloni</i>)	pag. 154
- <u>Istituti Superiori:</u>	
8. “Il 900: il secolo breve” (<i>I.T.I.S. “G. Ferraris” di Marcianise</i>)	pag. 157
9. “Memoria ed educazione alla legalità democratica” (<i>I.T.C. “G. Galilei” di Sparanise</i>)	pag. 163
10. “La condizione femminile nell’Alto Casertano dopo l’armistizio del ‘43” (<i>I.T.C. “De Franchis” di Piedimonte Matese</i>)	pag. 168
11. “L’Emigrazione da oggi ... a ieri” (<i>L.S. “Amaldi” di S. Maria C. Vetere</i>)	pag. 172
12. “Il Novecento” (<i>L.S. “A. Diaz” di Caserta</i>)	pag. 178
F. I Documenti essenziali:	pag. 181
a) L’elenco dei docenti tutor di Storia della provincia di Caserta;	pag. 182
b) Il Quadro Normativo di riferimento:	
- Le “Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di 1° grado” (2003);	pag. 181
- Le “Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Primaria” (2002);	pag. 195
- Le “Indicazioni Nazionali per i piani personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell’Infanzia” (2002);	pag. 203
- La legge n. 211 del 20 luglio 2000: “Istituzione del “Giorno della Memoria” in ricordo dello sterminio e delle persecuzioni del popolo ebraico e dei deportati militari e politici italiani nei campi nazisti;	pag. 208
- Council of Europe: Recommendation Rec (2001) 15 on history teaching in twenty-first-century Europe;	pag. 209
- Commissione Bertagna per il Riordino dei Cicli: Rapporto finale del Gruppo Ristretto di Lavoro costituito con D.M. 672/2001;	pag. 216
- Commissione di studio per il programma di riordino dei cicli di	

Istruzione. Documento conclusivo “Indicazioni per il curriculum dell’ambito storico-geografico-sociale per la scuola di base” (2001);	pag. 224
- Commissione dei Saggi (D.M. n. 50/97). I Contenuti essenziali per la formazione di base (1998);	pag. 246
- Commissione dei Saggi (D.M. n. 50/97). Sintesi dei lavori (1997).	pag. 254
c) Le Direttive, le Circolari e i Decreti Ministeriali:	
- Direttiva Ministeriale 4 novembre 1996, n. 681;	pag. 264
- Decreto Ministeriale 4 novembre 1996, n. 682;	pag. 265
- Direttiva Ministeriale 13 maggio 1998, n. 226;	pag. 266
- Circolare 10 novembre 1998.	pag. 271
G. Appendice:	pag. 275
- La scheda per la verifica intermedia;	pag. 276
- La scheda per la verifica finale;	pag. 278
- L’elenco delle scuole coinvolte nel Progetto a livello regionale;	pag. 280
- La scheda del Progetto “La Didattica della Storia del XX secolo”;	pag. 282
- La scheda di articolato per un accordo di Rete.	pag. 284

Presentazione

Alberto Bottino*

Il mestiere dello storico viene spesso affiancato, nell'immaginario collettivo, alla ricerca di fatti, personaggi, eventi e situazioni fortemente contraddistinti da una dimensione locale più o meno rilevante. Accanto a questa percezione della storia – molto diffusa, a dire il vero – si pone la necessità, peraltro sempre avvertita dagli storici, di cogliere nessi ed elementi comuni, che possano in qualche modo assecondare l'aspirazione alla storia universale, che diviene inevitabilmente generale, forse addirittura generica. Il lavoro che ora si licenzia si muove tra i due livelli – quello locale e quello generale – in ragione di una sua ben definita zona di azione, che è la storia regionale e la storia d'Europa.

La dimensione europea dell'insegnamento della storia trova la sua consistenza nella ricerca delle affinità tra i vari popoli del Vecchio Continente e, ancor più, nella volontà di costruire un'entità plurima nel rispetto, anzi nella valorizzazione delle diversità, che costituiscono un valore aggiunto e non una fonte di problemi. Perché l'ideale di un'Europa allargata prenda consistenza, è necessario educare i giovani a credere negli ideali europei, a sentire come casa propria ogni Paese dell'Unione, a vivere in ogni angolo del continente come tra concittadini.

Non c'è cittadinanza senza appartenenza, quel particolare legame che unisce ogni uomo alla sua terra. La prospettiva europea non scalfisce tale vincolo, anzi lo consolida: le specificità e le peculiarità non vengono annullate, bensì inserite in un più ampio orizzonte, quello appunto di una casa Europa nella quale i residenti siano uniti nella diversità, memori delle proprie tradizioni e proiettati verso un futuro di pace, di tolleranza, di dialogo sereno e pacato.

L'intento di contribuire in maniera efficace e concreta alla sensibilizzazione dei giovani alle tematiche dell'uropeismo proposta con vigore dal Consiglio d'Europa è obiettivo da perseguire con assoluta fermezza: la Direzione Scolastica Regionale per la Campania ha risposto con entusiasmo all'invito ad attivarsi per costituire un organismo tecnico che predisponesse iniziative di formazione e di riflessione per docenti e alunni. Il coordinamento provinciale di Caserta per la Didattica della Storia ha condiviso questa scelta, dedicando all'iniziativa in atto particolari attenzioni.

Il gruppo di lavoro casertano, cui va il mio plauso sincero, ha acceso un *focus* sul laboratorio, inteso sia come bottega dello storico, sia come *modus operandi*, esaltando la necessità di fornire agli studenti i rudimenti delle tecniche e delle procedure di chi fa storia per mestiere. L'introduzione della operatività e della manualità nella didattica non deve essere intesa come una *diminutio* della dignità del sapere, non è un atto lesivo della integrità dello statuto epistemologico di una disciplina, vuole essere piuttosto una strategia per accostare lo studente alla metodologia del ricercatore, un modo per dare corpo all'ideale, per accostare la prassi alla riflessione, per insegnare a ricavare dal dato oggettivo la cifra che spiega processi, situazioni, eventi.

La dimensione laboratoriale non trascura il positivo apporto delle tecnologie e dell'innovazione nei processi di archiviazione e di trasmissione del sapere: questo giustifica l'attenzione particolare che viene dedicata nel volume a Internet, agli archivi e ai cataloghi di rete, agli strumenti dell'apprendimento cooperativo – alle chat, ai forum, alle newsletter, ai newsgroup – oltre che alla sperimentazione intesa non solo come procedimento euristico, bensì anche, e forse soprattutto, come *habitus* mentale.

Il traguardo raggiunto è il risultato di un impegno, di uno sforzo tenace e determinato, che non può non essere, nello stesso tempo, fondata premessa e promessa di ulteriori contributi che, ne sono certo, non tarderanno a venire.

** Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Campania*

Introduzione

*Guido D'Agostino**

Non accade di frequente imbattersi in una raccolta di studi, documenti e materiali tanto ricca e assortita come questa cui ha dedicato intense passioni e competenza Giovanni Mesolella (Ufficio Studi e Programmazione – CSA di Caserta).

L'oggetto centrale del volume attorno a cui ruotano i diversi contributi e le sezioni strumentali e/o documentarie, è il laboratorio di storia, quale, almeno, si è sviluppato in maniera preminente negli ultimi vent'anni.

Il laboratorio di storia è il luogo fisico e l'attitudine mentale in cui si inverte una pratica didattica innovativa, la quale fonda le proprie ragioni nel riconoscimento che l'insegnamento della storia consiste nel farla, ben più che nel trasmettere frontalmente nozioni che non si saprebbe meglio definire tra mnemoniche e riassuntive di un imprecisato monte-informazioni, sempre più ripetitive e sempre meno ritenute da chi è costretto a studiarle, o più semplicemente, a subirle. In più, insegnare storia nella configurazione e con le procedure laboratoriali, e così apprendere storia e comprendere storia, partendo dal vicino nel tempo (contemporaneo) e nello spazio (locale), incrocia davvero, avvicinandole fino a una benefica osmosi, la storia-scienza e la storia-materia. Non ci si lamenterà mai abbastanza del divario, o si dovrebbe dire del divorzio irreparabile, che costituisce la situazione di fatto vigente nella relazione tra l'ambito ideativo e costruttivo della storia e la sua dimensione didattica, la storia come disciplina scolastica.

Dunque, onore a un'idea, a una opzione e a una pratica, che è riuscita a farsi strada, all'inizio tra difficoltà che apparivano insormontabili, e che oggi mmi sembra penetrata piuttosto a fondo tra i docenti di storia. D'altronde, i contributi presenti nel volume, in maniera e con intensità diverse, lo testimoniano a sufficienza, e del tutto positivamente, a cominciare dagli interventi dello stesso Mesolella, ma sicuramente non meno in quelli, di 'orientamento' teorico e metodologico (Genovese, Scognamiglio, Spina), e, ancora, in quelli che legano il laboratorio di storia con problematiche didattiche specifiche (Puca, Cetara) o tematiche a loro volta di assoluto rilievo, quali la storia locale (Cortese), l'apporto delle nuove tecnologie (De Lucia), l'interculturalità (Carfora).

Parte cospicua del prezioso volume è inoltre dedicata alle "risorse di rete essenziali per un approccio laboratoriale alla didattica della storia", tra le quali figurano da ogni sorta di archivio e biblioteca ai giornali, alle Librerie, alle istituzioni culturali e agli ultimi supporti dell'informatica.

Altrettanto spazio occupano le esperienze delle scuole pilota, sezione in cui si dà conto di quanto tra ex Provveditorato casertano, Ministero centrale, CSA si è messo in campo e portato avanti con grande zelo e sicura competenza, nell'ambito delle didattiche della storia nell'ultimo triennio, inclusi i vari laboratori attivati (cinema, educazione interculturale, Novecento, seconda guerra mondiale, trasmissione di conoscenze e memorie, città, legalità democratica, condizione femminile, emigrazione) nei vari ordini di scuola. Il tutto è ovviamente integrato dal "quadro normativo di riferimento" composto sulla base dei documenti essenziali, direttive, circolari e decreti ministeriali, nonché da schede di verifica.

Nel tutto, spicca l'attenzione riservata al progetto speciale "Didattica della storia del XX secolo in dimensione europea", fortemente voluto dal Consiglio d'Europa e dai ministri

europei dell'istruzione e della scuola, il quale, dopo piuttosto lunga e non facile gestazione, si è affermato, con il determinante impulso dell'Ufficio Scolastico Regionale, retto da Alberto Bottino, e con il sostegno dell'IRRE Campania, presieduto da Nicola Zahora, anche tra noi, coinvolgendo decine e decine di scuole campane.

Si tratta di un progetto multitematico, di alto valore civile e formativo, legato alla possibilità/necessità di collegarsi in rete con scuole omologhe dei paesi europei (soprattutto di quelli appena entrati nella "Casa Europa") e che in particolare imposta i propri lavori seguendo appunto teorie e pratiche legate al laboratorio di storia. Ed è proprio questa esperienza in corso – cui chi scrive sta dedicando non poche energie – che consente di verificarne la validità e la sostanziale efficacia e giustezza.

Si tratti dell'olocausto, dei flussi migratori, della crisi delle istituzioni dello Stato liberale, di "Casa Europa", del rapporto cinema-storia o dell'"albero delle donne", docenti e allievi si dispongono a un lavoro che "mima il gesto storiografico", cioè, per dirla in parole povere e dirette, provano a fare storia, gli uni per insegnarla, gli altri per apprendere/comprenderla. Ne esce oltretutto modificato il profilo docente stesso, nella direzione dell'insegnante-ricercatore, e ne viene esaltato il coinvolgimento e il protagonismo dei giovani discenti. Mi sembra tutt'altro che poco, in verità, e in ogni caso questo libro aiuta a percorrere tale strada, difficile e affascinante, ed è di sprone a perseverare.

** Docente di Storia Moderna presso l'Università "Federico II" di Napoli e Presidente del Gruppo di Coordinamento Regionale per la Didattica della Storia presso l'Ufficio Scolastico Regionale per la Campania*

Quando la Storia educa alla tolleranza e al pluralismo

*Antonetta Tartaglia**

Che l'insegnamento/apprendimento della Storia stia, lentamente, ma finalmente, cambiando - sulla scia dei tanti Collegi dei Docenti che, anno dopo anno - con una scelta coraggiosa e lungimirante - hanno deciso di investire nella didattica laboratoriale - è un dato di fatto. E la stessa constatazione - rafforzata dai materiali presentati in questo volume - che un numero sempre maggiore di docenti - superando l'ossessione dei contenuti, delle conoscenze - mira, ormai, a far acquisire all'alunno specifiche competenze, un metodo di studio, organico e flessibile, ci porta a pensare, con ragionevole fiducia, che l'insegnamento della Storia sarà sempre più legato all'attività laboratoriale, alla curiosità, alla ricerca, al confronto critico delle fonti e delle idee.

Nonostante le molteplici, ed ambigue, sollecitazioni derivanti alla scuola dal territorio, dai mezzi di informazione, dai mass-media, la Storia, come disciplina, infatti, non è morta ed assume un valore decisivo nella formazione della personalità dei nostri giovani, dando loro la capacità di affrontare, senza pregiudizi e stereotipi, in modo critico, i fatti storici motivandoli ad assumere una cittadinanza attiva e responsabile, fondata sul rispetto dei diritti umani, sulla comprensione e sui principi di democrazia e di tolleranza. Riscoprendo - all'interno di una più ampia prospettiva europea - il dialogo, la comune eredità storica e culturale per una visione pluralistica, multirazziale, sinceramente interculturale in una prospettiva in cui l'insegnamento della Storia arricchisce la personalità e la cultura dello studente, del docente, senza divenire strumento di manipolazione ideologica, di propaganda, e mezzo di promozione per idee xenofobe, razziste, ultra nazionalistiche.

E' quanto ribadisce lo stesso Consiglio d'Europa - nella XX sessione della Conferenza permanente dei Ministri dell'Istruzione, tenutasi a Cracovia, dal 15 al 17 ottobre 2000 - in cui, ponendo l'accento sulla necessità di sviluppare comuni politiche educative, sollecita i governi nazionali alla realizzazione di progetti che sostengano l'identità civica europea, promuovendo la cittadinanza attiva e democratica, le politiche linguistiche multiculturali e multilingue, l'apprendimento /insegnamento della storia d'Europa del XX secolo.

Attraverso l'analisi diretta delle fonti, un approccio critico ai film, ai materiali audiovisivi, attraverso un uso attento delle fonti orali e delle tecnologie informatiche, l'apprendimento/insegnamento della Storia realizza, infatti, tutto il suo potenziale educativo, esplodendo in percorsi disciplinari, interdisciplinari, multidisciplinari, che arrivano a coinvolgere, attivamente, docenti e studenti, in attività curriculari ed extra curriculari che prevedono il continuo confronto tra discipline; dalla Letteratura alle Scienze Sociali, dall'Economia alla Filosofia, dalle Scienze Umane alla Storia dell'Arte.

La stessa Assemblea Parlamentare del Consiglio d'Europa, tenutasi a Bonn dal 22 al 24 marzo 2002, nelle indicazioni metodologiche e didattiche indirizzate ai docenti di Storia delle scuole secondarie - sulla base della Raccomandazione n. 1283, del 1986 - propone, del resto, tematiche di assoluto rilievo:

- L'albero delle donne in terra d'Europa
- Cinema e storia
- Shoah e nazismo
- I flussi migratori in Europa nel XX secolo
- Il primo dopoguerra in Europa e la crisi delle istituzioni liberali
- Casa Europa: antiche fondamenta per un grande progetto

Il Comitato scientifico, costituito presso la Direzione Generale Regionale della Campania, d'intesa con i Dirigenti dei CSA e delle scuole polo, non poteva che farsi portavoce di questo soffio di rinnovamento, organizzando - su sollecitazione della Direzione Generale per le relazioni internazionali del MIUR e con la collaborazione dell'IRRE Campania - fin dall'a.s. 2003-2004 - una serie di incontri, e seminari, con i referenti provinciali, i responsabili delle scuole polo, i docenti coinvolti, con l'obiettivo di:

- sensibilizzare docenti e dirigenti alla prospettiva europea dell'insegnamento della Storia;
- promuovere una didattica che proceda dall'esperienza, sull'esempio del laboratorio storico;
- diffondere nelle scuole secondarie gli obiettivi metodologici e didattici del Progetto;
- implementare, nelle singole realtà locali, i vari pacchetti didattici;
- favorire gli scambi telematici con le scuole in rete (scuole europee e possibilmente dell'Est).

Dopo l'esperienza avviata con la Direttiva Ministeriale n. 681, del 4 novembre 1996, il nuovo progetto per l'apprendimento/insegnamento della storia del Novecento lascia, quindi, ben sperare e, con il coordinamento della Direzione Scolastica Regionale, mira ad assumere, per l'anno in corso, una prospettiva più ampia, di respiro europeo, che farà esplodere nuove opportunità didattiche grazie alla collaborazione, concreta, tra le istituzioni scolastiche autonome e gli Enti di Ricerca presenti sul territorio, senza dimenticare i materiali, le esperienze e le professionalità accumulate, dalle scuole polo per la Didattica della Storia.

** Dirigente Tecnico del M.I.U.R. e Referente Regionale per la Didattica della Storia presso l'Ufficio Scolastico Regionale per la Campania*

***L'acquisizione del metodo storico come elemento essenziale per lo sviluppo
di una consapevolezza critica nella scuola dell'obbligo***

*Annibale Genovese**

Talvolta la Storia e, per estensione, la Geografia e gli Studi Sociali, è ritenuta una disciplina meno importante rispetto alla Lingua Italiana e alla Matematica.

Evidentemente ci si sente sufficientemente preparati ad insegnarla o, probabilmente, sfugge il suo valore formativo.

Dai Programmi didattici per la scuola elementare (1985) alle più recenti Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati, è stata, però, sempre sottolineata la valenza culturale e metodologica dell'insegnamento della Storia, che non può prescindere dal rispetto di alcuni concetti fondamentali, quali, ad esempio, la *comprensione storica*, la *ricerca storiografica*, il *tempo storico*, le *fonti*, il *passato*, il *presente*, la *periodizzazione*, il *cambiamento storico*.

Solo possedendo tali *strumenti* ed *organizzatori cognitivi* sarà possibile qualificare scientificamente l'insegnamento-apprendimento della Storia.

Ogni società costruisce la propria storia, la propria cultura attraverso il contributo di tutti gli individui, non solo con il frutto delle azioni di pochi personaggi; le stesse vicende religiose, politiche, economiche, culturali... evidenziano sia i comportamenti delle masse che dei singoli.

Ogni interpretazione storica deve, quindi, fondarsi non solo sull'indagine diacronica e monocausale dei fatti, ma anche sull'indagine sincronica, la quale, come si sa, ricerca le relazioni e i rapporti tra fatti e fenomeni diversi ricostruendo, interpretando i fatti storici secondo punti di vista diversi e con la mentalità del ricercatore, che lavora in modo *critico e problematizzante* per individuare nozioni, concetti, relazioni.

La ricerca, con le sue procedure ben definite, consente, infatti, di ricostruire il passato, che va esplorato partendo sempre dalle domande che il ricercatore stesso si pone.

Formare atteggiamenti e competenze metodologiche diventa, quindi, uno degli obiettivi principali dell'insegnamento della Storia, che lungi dal fondarsi esclusivamente sulla trasmissione di nozioni, dovrà, invece, dare all'allievo la possibilità di accedere ai contenuti e, nel contempo, di acquisire le coordinate necessarie ad organizzare, utilizzare, produrre sapere in termini di conoscenze e competenze.

La semplice ed astratta esposizione di fatti e avvenimenti storici, non fondata sulla ricerca didattica, d'altronde, non premia nella scuola, perché non consente di stabilire relazioni tra fenomeni che si svolgono nel tempo e nello spazio e che hanno temporalità diverse. Si dovrà, piuttosto, mirare ad una ricerca interessante, ad un apprendimento che è strettamente collegato con l'esperienza e le motivazioni dell'allievo - il quale dovrà imparare ad *indagare*, *analizzare*, *problematizzare*, *cogliere nessi di causa ed effetto*, *confrontare*, *dedurre*, *ipotizzare*, *comunicare* - fornendogli informazioni e conoscenze, ma anche schemi, procedure conoscitive e modelli cognitivi.

Pertanto il vissuto del bambino costituisce il punto di partenza di ogni conoscenza, in quanto permette all'allievo di mantenere il contatto con la realtà concreta, di pervenire alla "cultura come ricostruzione intellettuale", di "costruire la propria identità culturale".

I luoghi circostanti, le tradizioni e le storie locali ... costituiscono, infatti, un vero e proprio laboratorio didattico per l'insegnamento della Storia, perché motivano all'apprendimento, alla conoscenza delle risorse presenti sul territorio e, contemporaneamente, sollecitano e stimolano l'allievo a superare la "percezione di sé come perno e misura della realtà per avviarsi a sentire se stesso partecipe di un processo che ha radici e dimensioni che lo travalicano" (Programma '85).

Questo breve richiamo ai Programmi didattici evidenzia la centralità dell'allievo, il quale, con la mediazione e il supporto del docente, dovrà partire dal "tempo vissuto" per pervenire al "tempo passato" e al "tempo storico".

Il tempo vissuto - che è il tempo della percezione, della sensazione, dell'azione (es. il tempo del riposo, del camminare, dello studio, ecc.) - viene, infatti, concepito, elaborato, interiorizzato nelle diverse società attraverso le diverse rappresentazioni culturali (es. il tempo "ciclico" modellato sulle stagioni, sui grandi periodi storici, ecc.) ed organizzato attraverso una struttura cronologica che richiede l'apprendimento delle unità di misura (giorni, mesi, anni...) cui è collegata la "successione" di fatti e avvenimenti. Un tempo, che definisce la durata dei fenomeni storici, contribuisce ad individuare *persistenze e mutamenti* e a stabilire i ritmi diversi di trasformazione all'interno della stessa società.

Anche il concetto di *contemporaneità* consente di cogliere sia la coesistenza, nello stesso tempo e nella medesima società, di fenomeni e processi diversi, che la coesistenza di società diverse, che non seguono il medesimo modello di sviluppo, lo stesso ritmo e gli stessi mutamenti o cambiamenti.

Acquisendo tali concetti, l'allievo imparerà a collocare nel tempo i fatti storici, cioè quei fatti realmente accaduti e rilevanti per i cambiamenti prodotti, spiegati storicamente, secondo strutture e processi nei quali si collocano e dei quali rappresentano l'espressione.

Anche gli oggetti di studio della Storia, cioè i contenuti, i temi, ecc., saranno utilizzati per costruire periodizzazioni, tempi vissuti dagli uomini, le trasformazioni e i cambiamenti, attraverso lo studio delle *fonti* di vario tipo (orali, iconiche, scritte, ecc.), che consentono di ricostruire gli aspetti sociali, economici, ambientali dei gruppi umani, vissuti in determinati periodi e in determinati luoghi.

La scelta e la ricerca delle fonti, ovviamente, devono essere funzionali agli obiettivi formativi che si intendono perseguire.

Alle fonti letterarie, che sono indubbiamente utili, ma non sufficienti, occorrerà affiancare, poi, le fonti riguardanti strutture, modi di vita, quadri di civiltà. Saranno particolarmente utili all'insegnamento della Storia, infatti, oltre ai documenti storici, anche reperti archeologici, documenti di archivio, giornali, film, collezioni varie, mostre, ecc.

Gli stessi documenti ministeriali citati assegnano un'importanza fondamentale alla

ricerca e alla conoscenza delle fonti, che vanno interrogate con *rigore metodologico* e con *atteggiamento problematizzante*. Attraverso la *ricerca storiografica* sarà, infatti, possibile - sempre, però, secondo specifici problemi ed ipotesi - conoscere meglio la *realtà del passato*, nonché le *tradizioni culturali che incidono sul presente*; sarà possibile, cioè, ricostruire le *connessioni tra presente e passato*, per proiettarsi con maggiore consapevolezza nel futuro. I documenti storici sono preziosi *strumenti di lettura*, di *interpretazione e comprensione* dei fatti e degli avvenimenti.

Sul piano metodologico-didattico, la varietà delle fonti potrà consentire, inoltre, di articolare le ricerche secondo finalità diverse. Potranno essere utilizzate, ad esempio, *fonti materiali* (il museo scolastico ..), *fonti orali*, che, come è noto, prevedono tecniche particolari di rilevazione (interviste, questionari, registrazioni, ecc.) e che, accolte nella scuola, rendono l'insegnamento della Storia particolarmente interessante (leggende, racconti storici, autobiografie, ecc.), dando uno spaccato di una determinata realtà e aiutando l'allievo a guardare al passato con criticità e flessibilità di pensiero così da costruire, pian piano, le sue capacità di astrazione e di concettualizzazione.

L'allievo, naturalmente, dovrà essere avviato e stimolato ad elaborare modalità diverse nella raccolta e nella documentazione dei fatti storici, partendo dai momenti, dalle situazioni e dagli eventi più significativi affinché diventino fonte, patrimonio comune di conoscenza, memoria collettiva. E, una volta raccolti e documentati situazioni ed eventi, l'allievo dovrà imparare a *catalogare* e a *schedare* le fonti secondo precisi criteri; dovrà acquisire, cioè, le competenze necessarie per *selezionare*, *classificare*, *dedurre relazioni* e *concettualizzazioni*. Il tutto all'interno di un piano di attività che stimolino la formazione di una mentalità critica (attraverso discussioni, confronti, il ricorso al problem solving, ecc.)

Ogni fonte storica, quando è ben presentata dal docente, suscita, infatti, curiosità, dubbi; consente di formulare nuovi problemi; induce a nuove ipotesi e alla ricerca di nuove fonti. E se le fonti scritte (il testo scolastico e vari altri testi e documenti) sono formidabili strumenti di lavoro e di studio che vanno interpretati e approfonditi secondo precisi accorgimenti e regole, la *spiegazione* di fatti storici non può, né deve seguire schemi deterministici fondati sulla connessione di causa ed effetto; deve, piuttosto, *tematizzare* - individuare, cioè, tali fatti in rapporto ad un ambiente (spazio) e ad un tempo delimitati - in un'ottica interdisciplinare che dia opportuno rilievo a tutte le condizioni e variabili di carattere politico, economico, geografico ed antropologico.

Ogni evento storico, ogni avvenimento, frutto dell'intenzionalità e dell'azione dell'uomo, va studiato all'interno di un sistema sociale, in cui le relazioni tra le diverse variabili sono molto articolate e richiedono il contributo di più discipline (Geografia, Studi sociali, Lingua italiana, ecc.)

Non va, altresì, dimenticato che ogni fatto e ogni avvenimento sono suscettibili di *periodizzazioni*, che consistono nell'identificazione degli stessi secondo la loro durata e i loro ritmi di mutamento. Ma non basta. Occorre che l'allievo impari anche ad individuare i problemi, che l'uomo ha affrontato in passato e affronta quotidianamente, nonché le soluzioni di volta in volta adottate; a comprendere i segni di una cultura che si è evoluta nel corso dei secoli; ad acquisire progressivamente la consapevolezza dei nessi che legano fra di loro

i vari aspetti della vita, partendo sempre dal vissuto individuale, dalla propria esperienza personale e familiare.

L'allievo, attraverso il lavoro di ricerca, di analisi, di classificazione delle testimonianze e delle fonti, costruirà schemi e mappe concettuali, sistemerà e collegherà materialmente e graficamente fatti ed eventi. Sarà proprio la sua esperienza personale e sociale a fargli acquisire il concetto di *cambiamento* o *mutamento* per avviarlo alla comprensione critica delle differenze esistenti tra varie e più situazioni e fatti storici.

La storia locale e i suoi rapporti con la storia generale dovranno, allora, essere al centro delle attività di laboratorio storico sviluppando la capacità di ricerca e stimolando quella curiosità che è alla base di ogni sicura conoscenza storica attraverso il lavoro di gruppo e le esplorazioni ambientali che abitano l'allievo a indagare la realtà a lui vicina, quella realtà che rientra nel suo desiderio di conoscenza, nelle sue esperienze affettive e immaginative.

Da tali ricerche ed esplorazioni scaturisce il lavoro di *problematizzazione*, che produce conoscenze significative, le quali rimandano ad ulteriori informazioni e apprendimenti.

E' ponendosi problemi sulla permanenza e sul mutamento - sulla durata, cioè, dei fenomeni storici, sulla relazione di un evento con altri ad esso contemporanei - che l'allievo svilupperà la capacità di individuare gli elementi della ricerca storica, li organizzerà e li ordinerà secondo le dimensioni sincronica e diacronica, presentendoli con coerenza e correttezza formale. Il laboratorio lo aiuterà, invece, ad ampliare, progressivamente, i suoi orizzonti spaziali e temporali, potenziando ulteriormente i propri organizzatori cognitivi per accrescere la sua capacità di conoscere, comprendere, ricostruire e comunicare all'interno di *un quadro cronologico a maglie larghe*.

** Dirigente Tecnico del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca*

La ricerca storica fra memoria e previsione

Biagio Scognamiglio *

“«Papà, spiegami a che serve la storia». Così, pochi anni or sono, un ragazzo che mi è molto vicino, interrogava suo padre, uno storico. Vorrei poter dire che questo libro rappresenta la mia risposta, perché non credo che ci sia lode migliore, per uno scrittore, che di saper parlare, con il medesimo tono, ai dotti e agli scolari. Ma una semplicità tanto elevata è privilegio di alcuni eletti. Tuttavia la domanda di quel fanciullo, di cui sul momento non riuscii a soddisfare gran che bene la sete di sapere, la conserverei volentieri qui, come epigrafe.”

(Bloch M., *Apologia della storia o mestiere di storico*, Torino, Einaudi, 1969)

La storia come problema

I quesiti connessi alla riflessione sulla storia si presentano inquietanti, al punto che sono stati sentiti pesanti come un incubo sul cervello dei viventi. Ci si chiede se la storia possa essere insegnata e, in caso di risposta affermativa, se l'insegnamento storico sia utile, oppure indifferente, oppure dannoso. E' disincantato e perentorio, in proposito, un poeta come Eugenio Montale, che nella lirica dedicata alla disciplina in *Satura*, quasi riecheggiando alla lontana una posizione già assunta dal Guicciardini in antitesi al Machiavelli, sommessamente declama:

“La storia non è magistra
di niente che ci riguardi.”¹

Siamo così ben lontani dalla sapiente architettura retorica ciceroniana che misura nell'eloquenza le risonanze della storia *testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae, nuntia vetustatis*²: la concezione della storia è per noi meno rassicurante, anche se la sfiducia nel suo magistero, che appare una sorta di fiducia ribaltata, deriva peraltro in qualche modo dall'umanesimo stesso, spingendoci ad essere più ansiosi di “discrezione” proprio in ragione dell'aumentata diffidenza.

Nello scorrere della clessidra dei secoli si confrontano e si affrontano pensatori con lame taglienti di eleganti aforismi che sintetizzano icasticamente posizioni contrapposte sull'argomento. D'altra parte, è anche oggetto di discussione lo statuto epistemologico della disciplina nel suo svilupparsi e nel suo oscillare attraverso il tempo fra creazione stilistica (dalla prosa oratoria a quella narrativa) e ricerca scientifica. Si è giunti frattanto a ritenere di poter teorizzare in modo plausibile la fine della storia. Collocare storicamente le diverse posizioni riconduce a una sorta di dissidio fra il senso di una transizione caduca e l'aspirazione

¹ Si cita da Montale E., *L'opera in versi*, Torino, Einaudi, 1980.

² *De oratore*, II, 9.

ad un valore assoluto (ciò risulta particolarmente evidente nella riflessione storico-filosofica, etichettata come “idealistica”, della linea Vico – Hegel – Croce). L’oscillazione è pendolare fra teoria e ideologia, quindi tra fatto e interpretazione, per cui siamo nel pieno delle antinomie e delle aporie. Se il nesso controverso fra storia e giustizia non si risolve in una teodicea, appare spalancata la via verso una verità condizionata da intenzioni più o meno latenti nelle fonti e negli interpreti.

In definitiva, si può esaltarla o maledirla, la storia: sembra che sempre nello stesso tempo se ne resti al di fuori e la si viva.

Vivere la storia

Il rapporto fra storia e vita si pone attualmente in termini particolarmente rischiosi. E’ da ritenere lungimirante in proposito la decisione, presa da uno studioso quale Michel Foucault, di dedicare un corso al Collège de France (1981-82) all’ermeneutica del soggetto, da intendere nei seguenti termini:

“La questione che vorrei affrontare quest’anno è dunque quella dell’individuazione della forma storica in cui si sono intrecciati, in Occidente, i rapporti tra due elementi come il «soggetto» e la «verità», e che non fanno certo parte della pratica e dell’analisi storica abituali.”³

E’ in gioco la ricerca dell’identità umana, che costituisce sul piano metodologico un argomento privilegiato di riflessione e apre prospettive non scontate in partenza:

“Non dobbiamo cercare l’onnipotenza della mente. Dobbiamo cercare la sua pertinenza. Dobbiamo volere che la mente si liberi dalle miopie e dalle frammentazioni che le sono culturalmente imposte. Dobbiamo volere che la mente intervenga per la salvezza del futuro umano ... Poiché questo futuro dipende anche dalla mente umana, il problema della riforma del pensiero, cioè della riforma della mente, è divenuto vitale.”⁴

Un approccio di taglio sociologico riguarda le conseguenze della globalizzazione sulle persone nell’epoca di una “modernità liquida”, in cui l’identità manifesta la propria ambivalenza nell’aprirsi tuttavia alla “voglia di comunità”:

“... Bauman è convinto che solo l’*agorà* è il luogo dove può essere detta la «verità» ed essere squarciato così il velo di opacità che impedisce a quella stessa ambivalenza di diventare il campo di possibilità dove far diventare esperienza del proprio principio di responsabilità.”⁵

In una prospettiva antropologica si può giungere a conclusioni analoghe:

“In un mondo sempre più fitto di nessi comunicativi e di processi di globalizzazione

³ Cfr. Foucault M., *L’ermeneutica del soggetto*, Milano, Feltrinelli, 2003, p. 4.

⁴ Morin E., *L’identità umana*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2002, p. 246.

⁵ Così Vecchi B. nella *Premessa* a Barman Z., *Intervista sull’identità*, Bari, Laterza, 2003, p. XI

non vi sono molte proposte alternative: o si continua a credere pervicacemente nelle proprie forme identitarie (costi quel che costi) o si procede quanto meno ad alleggerirle, così da renderle più disponibili alla comunicazione e agli scambi, alle intese e ai suggerimenti, alle ibridazioni e ai mescolamenti. Non è detto che tale maggiore disponibilità sia la via che ci salva; ma è abbastanza certo che l'atteggiamento opposto (l'ossessione della purezza e dell'identità) è quello che ha prodotto, qui come altrove, le maggiori rovine.”⁶

Si tratterebbe, in altri termini, di riconquistare continuamente il “per-noi della vita quotidiana”⁷ mediante la categoria del “trascendimento della vita per la realizzazione intersoggettiva della vita stessa”⁸, rendendosi “partecipi di un *ethos* unificante che rapporti sempre di nuovo, e in modo deliberato e metodico, le scienze dell'uomo all'umano che noi siamo qui ed ora nell'ambito di una congiuntura storico-culturale”⁹, per cercare di fondare “la consapevolezza dell'umano e dello storico come continuo «andare al di là valorizzante» della vita materiale”¹⁰.

Per addentrarsi nel territorio della comprensione di ciò che si contrappone all'*ethos* superumano del trascendimento, il pensiero di Elias Canetti non sembra trascurabile proprio in ragione dell'inquietudine che trasmette la sua analisi della distruttività, divenuta potenzialmente apocalittica, nella storia:

“Il sopravvissuto stesso prova angoscia. Ha sempre provato angoscia. Ma ora, insieme con le sue possibilità, la sua angoscia è cresciuta a dismisura e intollerabilmente. Il suo trionfo può essere cosa di un minuto o di un'ora. Tuttavia la terra non è in nessun luogo sicura, nemmeno per lui. Le nuove armi arrivano ovunque; ovunque, anche lui può essere raggiunto. La sua grandezza e la sua invulnerabilità sono in lotta fra loro. Egli è divenuto troppo grande. I potenti oggi tremano *in modo diverso* per la propria vita, come se fossero uguali agli altri uomini. La struttura primordiale del potere, il suo cuore e il suo nucleo – la difesa del potente a spese di tutti gli altri – , si è spinta all'assurdo e giace in frantumi. Il potere è più grande ma è anche più *fuggevole* che mai. Tutti sopravviveranno o nessuno.”¹¹

Nel corso del Novecento, non meno degli apporti della scuola delle “Annales”, decisivi per il ridimensionamento e il superamento della *histoire-bataille*, hanno inciso sulla nostra consapevolezza storiografica le suggestioni e gli stimoli derivanti dalla psicanalisi (Freud, Jung, Reich), dalla sociologia (Burke), dall'antropoanalisi esistenziale (Binswanger), cosicché l'approccio ermeneutico in ambito storiografico non può non risultare positivamente contaminato dagli snodi pluridisciplinari in cui si accinga ad esplicarsi.

⁶ Remotti F., *Contro l'identità*, Bari, Laterza, 2002, pp. 103-104.

⁷ Heller A., *Sociologia della vita quotidiana*, Roma, Editori Riuniti, 1975, p. 426.

⁸ De Martino E., *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, Torino, Einaudi, 1977, p. 700.

⁹ *Op. cit.*, p. 688.

¹⁰ *Op. cit.*, p. 462.

¹¹ Canetti E., *Massa e potere*, in *Opere*, vol. I, Milano, Bompiani, pp. 1555-1556.

Tecnologie per l'educazione e insegnamento della storia

Comunque, oggi per noi la didattica della storia si concretizza elettivamente in ambito laboratoriale e si orienta verso lo scambio di risorse e il confronto delle esperienze in prospettiva europea. Vengono scelte tematiche di riferimento ovvero argomenti monografici su cui elaborare unità didattiche, coinvolgendo più docenti e classi. La formazione dei giovani esige che si rivolga attenzione alla storia contemporanea con l'intento di rielaborare le macroaree dell'identità, dell'appartenenza, della cittadinanza alla luce del "rapporto fra la ricostruzione storica dell'identità nazionale e la prospettiva dell'unificazione europea", come rammentato di recente per l'Italia in sede politica in base alle raccomandazioni del Consiglio d'Europa. Si dovrebbe convenire, infatti, che "la storia - proprio perché non è mera conoscenza di nomi, di date, di avvenimenti - bensì analisi complessa e tentativo di spiegazione - tende ad utilizzare tutte le scienze umane e sociali e a raccordare incessantemente tra loro fatti politici ed economici, culturali e religiosi; essa è strumento di maturazione culturale e civile del giovane e per questo deve essere insegnata tenendo conto di tutti i filoni della storiografia e con grande rigore scientifico", secondo quanto esplicitato in una risoluzione scaturita da appositi lavori parlamentari in Italia sullo scorcio del 2002. Assume rilievo in prospettiva didattica proprio la problematica della contemporaneità, che per impulso ministeriale negli anni più recenti è stata assunta a oggetto di specifici seminari di formazione¹².

Attualmente in ambiente informatico le tecnologie per l'educazione aprono nuove prospettive ed esigono una riflessione particolarmente impegnativa proprio per ciò che concerne l'insegnamento della storia:

*"Le aree linguistico-letteraria e storico-sociale stabiliscono con le tecnologie un rapporto vario e interessante ... Più complesso è il rapporto con la storia e le scienze sociali. In genere il problema viene risolto introducendo l'uso delle tecnologie nelle attività di indagine. La ricerca di informazioni, in Internet o su CD-Rom, è frequente, mentre raramente si lavora con dati quantitativi e altrettanto raramente entra in gioco la costruzione di archivi. L'attività sempre presente è l'esposizione dei risultati con mezzi multimediali: gran parte degli ipertesti prodotti dagli studenti nascono da indagini storiche o socioculturali."*¹³

In tal senso le nuove tecnologie favoriscono il lavoro pluridisciplinare, che non può non giovare all'insegnamento storico e trarne giovamento, purché si riesca a "governare" in modo adeguato la "navigazione" nel peculiare contesto interattivo ipertestuale e ipermediale che accoglie i processi di insegnamento-apprendimento¹⁴.

Resta però un rimpianto e lo si sente quanto mai forte allorché Lucien Febvre ci informa che Marc Bloch aveva progettato di affrontare il problema della funzione e dell'insegnamento della storia a conclusione del suo trattato sul "mestiere di storico":

¹² Si veda, ad esempio, il Quaderno n. 38 della Direzione Classica dell'allora Ministero della Pubblica Istruzione *Problemi della contemporaneità*, edito nel 1999.

¹³ Fierli M., *Tecnologie per l'educazione*, Bari, Laterza, 2003, p. 137.

¹⁴ Fra gli approcci alla problematica si può vedere, ad es., AA. VV., *Iper testo ... ma non troppo!!!*, Firenze, La Nuova Italia, 2000.

“Come conclusione, Bloch progettava di scrivere uno *studio sulla funzione della storia nella città e nell’insegnamento*. E pensava di dedicare un’appendice all’ *Insegnamento della storia*.”¹⁵

Sappiamo che, fucilato dai tedeschi nel 1944 per aver preso parte alla Resistenza, Marc Bloch non poté realizzare il progetto. Eppure traspare nella memoria della sua morte lo *specimen humanitatis* che vivifica ogni anelito a positivi orientamenti dell’agire collettivo. Così il suo “mestiere di storico”, esercitato nell’esperienza dolorosa e personalmente scontata di una conflittualità che ha segnato in particolar modo la storia d’Europa, può reggere il timone dello studio verso la stella polare di una lucente conoscenza partecipativa, che consenta di prevedere e costruire la cittadinanza¹⁶ e la solidarietà sulle fondamenta di consapevoli rapporti interpersonali.

* *Dirigente Tecnico del Ministero dell’Istruzione dell’Università e della Ricerca.*

¹⁵ Febvre L., *Nota al testo*, in Bloch M., *op. cit.*, p.15.

¹⁶ In questa direzione è rilevante una produzione editoriale che attesta il rinnovato interesse per la tematica con diversi titoli, fra i quali piace citare almeno i seguenti: Costa P., *Civitas. Storia della cittadinanza in Europa*, voll. 1-4, Roma-Bari, Laterza, 1999-2002, Crifò G., *Civis. La cittadinanza tra antico e moderno*, Bari, Laterza, 2003, e, per una considerazione delle tensioni conflittuali fra le “parti” in rapporto al “bene comune” nella storia d’Italia, Bruni F., *La città divisa. Le parti e il bene comune da Dante a Guicciardini*, Bologna, Il Mulino, 2003.

Vorrei il filo di Arianna.
Insegnanti fra programmi, curricoli, moduli e laboratorio di storia
*Aurora Delmonaco **

Vorrei il filo di Arianna

Se l'attività scolastica dell'insegnamento della Storia da tempo sta conoscendo un periodo di perplessità, sperimentazioni, ripensamenti, tentativi coraggiosi, successi e fallimenti (Le Goff, 1991), ciò dipende dal fatto che in essa s'intrecciano diverse esigenze didattiche che spesso sembrano inconciliabili nel tempo messo a disposizione della disciplina, o troppo onerose per una programmazione calibrata sulle risorse soggettive degli insegnanti e dei ragazzi. Vediamone alcune.

- Ad una generazione che, nella maggioranza, sembra rinchiusa nel suo presente vissuto (Baresi, Guerra, 1997; Delmonaco, 1999) è indispensabile proporre una nuova centralità dello studente, che aiuti a coordinare il presente (ed il futuro) con il passato (Falteri, Lazzarin, 1986).
- Rispetto ad una proposta di Storia che si impone come dato irrevocabile, quale quella che si tende a vedere nel manuale, occorre stabilire una diversa connessione fra ricerca e apprendimento (Bevilacqua, 1997; Deiana, 1997).
- Contro una concezione del sapere puntato soltanto sulle risorse della memorizzazione s'impone il legame fra sapere e saper fare (Vertecchi, 1991).
- Nel silenzio assordante del passato, che si propone attraverso un uso pubblico codificato nelle sue selezioni, è importante riconnettere la memoria e la storia (Baiesi, Cova, 1996; Problemi della contemporaneità, 1999; Truffo, 1999; Delmonaco, 1999; Bertacchi, 2000).
- La consapevolezza che la Storia non ha senso se non all'interno di una considerazione critica degli statuti epistemologici che la governano, impone scelte di programmazione che, nel rapporto conoscenze/competenze puntino a sviluppare anche queste ultime, tradizionalmente ignorate (Antiseri, 1999).
- Poiché la Storia non ha senso se non guardata da punti di vista chiari a se stessi, deve formarsi nei giovani l'attitudine di porre domande al passato (Delmonaco, *Intrecci*, 2000) il cui cammino non può disperdersi in sentieri incerti, e dunque bisogna saper governare lo sviluppo del curricolo (Gusso, Citterio, 1994; *Clio '92*, 2000; Pinotti, 2000; Bacchi, 2000; Bertonelli, 2000; *Fare Storia*, 2000); per sottrarre la Storia all'indeterminato, al fantastico e al vago, per di più impregnati di un immaginario preconcetto o anacronistico, deve essere messa in luce la trama delle soggettività – individuali e collettive – che interagiscono sul passato: gli attori della Storia, gli storici, gli insegnanti, gli stessi giovani (Guerra, Mattozzi, 1994; Di Cori, 1999; Colombelli, De Rossi, 2000; Delmonaco, *Identità*, 2000; Motti, Sgaroto, 2000; *Nuove parole*, 2000; Gruppo S.I.S., 2000); perché la Storia non sia un'esperienza intellettuale piattamente imitativa occorre che i giovani imparino come s'impara, sappiano sentirsi "crescere" attraverso il cammino nel tempo giungendo all'autovalutazione (Novak, Gowin, 2001).

Tutto ciò, ed altro ancora, gravita intorno alle due ore settimanali, in media,

dell'insegnamento della Storia.

Non restano che due strade all'insegnante perplesso: far finta che tutto ciò sia frutto di menti "iper-pedagogiche" e dunque ripararsi dall'ondata di problemi dietro il manuale, oppure tentare di esplorare nuovi terreni dell'insegnamento afferrando il bandolo della matassa da uno dei suoi capi per dipanarla poco a poco.

In molte esperienze che puntano su un coinvolgimento attivo delle classi verso un itinerario di Storia che apra le porte del passato, prevale l'esigenza di motivare gli/le studenti suscitando interesse ed emozioni, idee e prospettive sul futuro. Sono attività che fanno intravedere una scuola dal "cuore caldo", a cui, però, si connette subito un risvolto lucidamente razionale. Occorre, infatti, definire una precisa messa a fuoco nel reticolo di obiettivi disciplinari per connettere, oltre l'esperienza vissuta empaticamente con i ragazzi, i tasselli di un "fare storia" che produca conoscenze e competenze.

Nascono, allora una quantità di problemi.

Come si connettono la centralità dello studente e lo sviluppo del curricolo? La mediazione fra i due è forse nella capacità di "porre domande al passato" o nella metodologia della "ricerca per l'apprendimento"? O forse in entrambe? In questo caso, come si articola il passaggio domande – ricerca – apprendimento? Come si fanno nascere le domande di storia perché producano, attraverso la ricerca, un apprendimento significativo? E quali sono gli "apprendimenti significativi"? Quelli che seguono il percorso dei manuali, oppure esistono altri criteri per definire ciò che è rilevante e ciò che è solo appassionante, ma incapace di produrre maggiore consapevolezza sul percorso formativo? Su questo punto, molto discusso, si divaricano spesso le posizioni di coloro che si preoccupano dell'intero programma e di quelli che ritengono che siano sufficienti gustose, anche se parziali, incursioni nel tempo passato.

Tutto ciò ci conduce al cuore di un problema che stenta a farsi strada nella pratica dell'insegnamento: la concezione curricolare.

Per alcuni, il superamento del concetto di programma, rigido, definito per tutto il paese dal Ministero, disegnato nelle sue articolazioni più minute dal manuale che si è scelto, nasce da una considerazione molto semplice, che due ore settimanali non possono bastare a coprire secoli e secoli di storia. Ed allora nasce il dilemma: cercare di "galoppare" a ritmo sostenuto attraverso i secoli verso la meta prefissata lasciando che, dietro di sé, arranchi chi può e come può, salvo fare la conta finale dei "sufficienti" e di quelli perduti per strada, oppure selezionare gli argomenti per trattarne bene alcuni, correndo però il rischio di trascurare aspetti pure molto interessanti del percorso?

L'autonomia ormai offre possibilità nuove di calibrare le discipline secondo una logica diversa dall'ormai decaduta prescrittività dei programmi ma, assumendo questo punto di vista, facciamo i conti con la mancanza di una prospettiva comune per il curricolo verticale (Ginzburg, 1997; Bertonelli, Rodano, 2000).

Il curricolo non è il programma: è l'insieme di saperi, operazioni, obiettivi e

finalità che ciascun docente, ciascuna scuola intende proporre ai propri studenti. Ma perché non si finisca nella situazione degli USA, denunciata da Howard Gardner (1999), in cui non esiste una cultura che fondi una cittadinanza comune, è necessario che ci si accordi sui “saperi essenziali” e le “procedure diffuse”, a cui debbano convergere, e non ritagliarsi spazi al loro interno, tutti i curricula liberamente scelti, con le loro competenze e le loro conoscenze.

Questa era la sfida della riforma ormai tramontata e parzialmente raccolta da quella che si annuncia, questa è la necessità impellente, senza di cui i docenti sono in balia di se stessi.

Ognuno, allora, diventa artefice della propria personale riforma, sia nel senso di un rifiuto dell'autonomia (la “riforma della riforma” autonomamente scelta che chiude il cerchio riportandoci al punto di partenza), sia in quello dell'innovazione più o meno profonda, definita con lieve fantasia o con grande senso di responsabilità, tenendo d'occhio l'esigenza di dare agli/alle studenti un pane del sapere digeribile per le loro capacità ed attitudini, e nutriente, perché che li faccia crescere sani e forti per l'avventura del futuro. E la qualità nutritiva del pane si ricava dal tasso di competenza scientifica che esso contiene, nel senso pedagogico e nel senso storiografico, se è quello della Storia.

Perché non basta offrire un metodo, anzi il metodo di lavoro in astratto, indipendente dal terreno a cui si applica. Intanto perché non esiste un solo metodo, valido per tutti gli insegnanti e per tutti gli storici, per tutti i tempi e gli aspetti della Storia, e poi perché non vale nulla un metodo che sia indifferente al proprio oggetto, come è vano un oggetto che svapori nella memoria personale perché non incardinato ad un processo di elaborazione, e dunque ad un metodo di conoscenza.

I saperi della Storia sono tanti, ma non sono sempre equivalenti e interscambiabili, come i metodi di ricerca, come i metodi della trasmissione.

Qui, spesso, quando gli/le insegnanti comunicano le loro perplessità, si avverte una sovrapposizione concettuale. Quando parlano di problema del “metodo” spesso intendono sia la struttura disciplinare di riferimento sia l'approccio e lo stile comunicativo con gli/le studenti. Certo, c'è comunque un rapporto fra i due livelli del metodo, ma non sono la stessa cosa. Insegnare con il metodo del *problem-solving*, ad esempio, non ci collega immediatamente ad una scuola storiografica, né ad aspetti particolari di essa. Nello stesso modo, il riferimento annalistico nella storiografia non conduce ad un particolare modo di intendere la comunicazione scolastica che può essere tanto narrativa quanto dialogica o laboratoriale o per concetti, che può operare attraverso la ricerca sul campo quanto imporre l'uso massiccio di manuali che abbiano scelto quel tipo d'impianto scientifico.

Abbiamo allora di fronte due questioni del metodo. L'arco dei problemi si amplia.

L'intento iniziale dell'insegnante è spesso quello di avvicinare gli/le studenti al passato, con gli strumenti intellettuali e professionali che possiede, con le idee che lo guidano, come può e come sa. E tutto questo costituisce il suo “metodo”, spesso in solitaria elaborazione.

Se, però, possiede il dono dell'attenzione e dell'ascolto, gli/le studenti stessi gli/le faranno capire che la gradualità cronologica dei programmi non corrisponde a quella evolutiva. La ciclicità cumulativa nel corso degli studi non corrisponde allo sviluppo delle capacità di apprendimento, delle abilità acquisite, nel modo e nella misura in cui sono state acquisite (Vygotskij, 1998, Bruner, 1998). Molti, allora, abbandonano l'idea del programma-leviatano, e tentano altre vie. In genere, c'è sempre una voce, interna ed esterna, che chiede: e se poi, alle Scuole Medie o ancora più avanti, non studiassero gli Assiri che tu hai trascurato? Allora sì, sarebbe un dramma.

Bene, in questo caso potremmo osservare: e non è forse un dramma che si dimentichi tutto ciò che si è studiato da un anno all'altro, con il metodo della "galoppata" fra i capitoli? Perché questo avviene, in troppi casi. Sì, alle elementari hanno studiato gli Assiri, ma non se ne ricordano. Li hanno ristudiati alle medie, ma non se ne ricordano. Li studiano di nuovo alle superiori, ma non se ne ricordano. E allora?

Per questo si tentano altre vie, partendo dalle attitudini e dalle capacità dei ragazzi, non dagli Assiri. E, magari, si è contenti perché il "metodo" provoca interesse, nasce la curiosità, i ragazzi si mostrano capaci di curiosità e inventiva e, finalmente, stanno bene a scuola. E se poi capitano gli Assiri (Liverani, Parisi, 98), tanto meglio perché, ricordiamo Vygotskij, e Bruner e Gardner, per citare i più noti, l'apprendimento è l'incontro fra il sapere potenziale (la "zona potenziale") dei discenti e l'insegnamento che interviene dall'esterno a svilupparne le possibilità. Se si riesce a stabilire un'intesa con i colleghi, tanto meglio. L'attenzione alle potenzialità cognitive dei ragazzi induce l'insegnante a riflettere su se stesso, perché l'*esterno* dell'insegnamento è rappresentato anche dalla capacità propria *interna* di ciascun insegnante, o, ci sia lecito insistere su un concetto della storia di genere, dalla sua soggettività. Per questo non è possibile dettare ricette valide per tutti, se non come indicazioni sperimentate di percorso.

E allora si pensa ad ampliare la gamma delle opportunità, alla scuola come ad un "laboratorio ricco" in cui ciascuno possa scegliere ciò che gli è più congeniale. L'insegnante è appassionato di archeologia? Allora le potenzialità didattiche della sua classe e le sue personali conoscenze lo inducono a scegliere la microstoria, la storia della civiltà materiale, il fascino delle peripezie della ricerca sul campo, fra sassi, documenti, polvere e tracce per accompagnare i suoi allievi nel cammino verso la Storia. Scopre, così, l'insegnamento che privilegia percorsi praticabili nel passato e si distacca sempre di più dal programma.

Ma, ora che il programma è alle spalle, nasce un nuovo senso di responsabilità. Quale sequenza logica si formerà nella testa dei miei ragazzi, fra tutte queste appetitose offerte di momenti del passato? Si comincia ad avvertire un gran bisogno di organizzazione della materia almeno per l'arco annuale.

Poi, si sente parlare di "moduli" e si pensa che, in fondo, un modulo consiste in quel soffermarsi a scavare tratti del passato, innamorando i ragazzi di quanto è antico. Ma non basta. Che cosa vedranno, essi, complessivamente nel passato?

Ci sono alcuni insegnanti che tentano la "doppia via": distinguono e pongono in parallelo quello che ormai molti, con qualche approssimazione, chiamano il "laboratorio di Storia" e la sistematica disciplinare. Ed allora i "momenti caldi", quelli che permettono di "guardare negli occhi" il passato, si pongono diversamente: o si riducono a momenti di

rinforzo e approfondimento, con letture di documenti, o visione di filmati o altro, su cui si fanno magari tanti esercizi che appassionano solo gli autori dei manuali, oppure si configurano come una ricerca sul campo, che si sviluppa parallela all'attività quotidiana, senza interferenze con lo svolgersi del programma lineare. In tal caso, si ottiene da parte dei ragazzi uno sguardo "strabico": non sanno più se "Storia" è quella che li coinvolge e li appassiona o quella che, proprio per il parallelo svolgersi delle due attività, dei due metodi, appare loro impacchettata e conclusa, senza alcun interesse, nel libro di testo. Non sanno se ciò che conta è il loro cammino forzato di capitolo in capitolo, e dunque la ricerca è solo un momento ricreativo in fondo non essenziale, o quel loro provarsi ad usare gli strumenti dell'intelligenza che cresce sui dati, quando si connettono domande e risposte, e dunque il resto è noia profonda ed obbligo quasi burocratico di fronte al *totem* programma. In tal modo alcuni insegnanti, pieni di problemi ma anche di voglia di risolverli, connettono programma e moduli.

Qui, credo, è intervenuto un fraintendimento che fa scivolare il nuovo termine, "modularità", su concetti vecchi.

Il modulo non è la monografia, la ricerca che risucchia tutto lo spazio del programma o si scava una sua piccola nicchia accanto ad esso (Clerc, 2000; Domenici, 1998).

Il modulo non ha nulla a che fare col programma, né può completarlo od arricchirlo: il suo ambiente è il curricolo, lo spazio didattico flessibile e personalizzato che i docenti attraversano per condurre i ragazzi alle tappe che ritengono essenziali del sapere. È un reticolo di conoscenze, non un percorso lineare. E, nel reticolo, i nodi sono i moduli. Punti chiave che puntano a costruire l'architettura complessiva del sapere e delle competenze che si intende innalzare, osservando la situazione, la classe, le nostre competenze, gli obiettivi e l'itinerario di senso. Non è sufficiente un solo modulo, che è autoreferenziale: una rete non può essere formata da un solo nodo. Sono necessari più punti d'osservazione per costruire un curricolo. Il problema è che sappiamo formulare le domande di senso, noi, interpretando quelle dei nostri ragazzi, o facendole nascere. E tenendo d'occhio la famosa tirannia del tempo.

L'esigenza del curricolo, al posto del programma, non nasce dal modulo: il modulo è solo la risposta. Se il percorso curricolare è un'architettura disegnata intorno a domande di senso, il modulo ha in esso la funzione di snodo tematico, di catalizzatore di domande, di spinta ad ulteriore bisogno di sapere. Se il tema del curricolo annuale è il mondo antico, ad esempio, si può pensare ad un modulo sulla città, alle sue funzioni di luogo rappresentativo e simbolico, di spazio della vita sociale, politica, economica, culturale, religiosa, artistica delle civiltà mediterranee, magari partendo dall'osservazione delle nostre città, della loro struttura e delle loro funzioni. E poi, accanto a questo, si può prevedere un modulo che osservi la campagna, i suoi tempi, le sue rivoluzioni agrarie, i suoi rapporti con l'economia complessiva e la cultura che sostiene la vita. E, infine, può essere previsto un modulo sul potere, politico, religioso, civile, militare, pensando a come ritagliare i percorsi nel tempo concesso, selezionando i compiti, i materiali, le operazioni. Credo che in tutto questo possano entrarci gli Assiri ma, soprattutto, si disegna un percorso che dia un significato al passato, ai suoi tempi, ai suoi soggetti, ai suoi spazi. E permette di cogliere la straordinaria

differenza con il nostro tempo, nella comune qualità di uomini. Ma è solo un esempio.

Il cuore del modulo è il laboratorio, condotto in un tempo calibrato sulle esigenze del curriculum, punto di ricerca ma non invasivo. Si può fare, se si selezionano fonti, materiali, operazioni, percorsi, griglie di lettura. La “grande ricerca” si può fare una volta, ma non basta a spalancare totalmente lo spazio della Storia.

Il Laboratorio

Le idee correnti sul laboratorio disegnano una mappa piuttosto ampia e molto ricca, che per tale motivo potrebbe assumere qualche ambiguità. Partiamo da una definizione che ci aiuti ad uscire dall'incertezza.

Laboratorio è “locale attrezzato per un'attività specifica, tecnica o scientifica, di carattere sperimentale o anche produttivo. – Ambiente destinato all'esecuzione di lavori di artigianato” (Devoto-Oli).

Se pensiamo ad un laboratorio scientifico, allora è più precisamente un luogo in cui si applicano e si sperimentano teorie, si realizzano prototipi applicando le innovazioni frutto della sperimentazione. Ora, è possibile pensare ad un laboratorio scolastico che risponda alla definizione che si attaglia a situazioni di ricerca: la ricerca-azione non è una pratica sperimentata a scuola (Gusso, Citterio, 94)? Le innovazioni di didattica della Storia non hanno il supporto di teorie e non producono “prototipi verificabili”? Ma si può pensare anche in un altro modo al lab-storia, assimilandolo ai laboratori artigianali, in cui si producono le operazioni che lo stato dell'arte consente, con prodotti verificati dall'uso. Se è così, allora possiamo legittimamente parlare di “lab-storia” in più casi, seguendo le indicazioni che l'esperienza ci detta. Ed esperienze e proposte ne sono state fatte tante (Lamberti, 1978; Brusa, 1991; Delmonaco, 1994; Truffo, 1999; Delmonaco, 2000, AA.VV. 2001)!

Non molte scuole possiedono, è vero, laboratori di Storia organizzati in un luogo fisico specifico ed attrezzato ma, tuttavia, laboratori di Storia, più attrezzati o meno, sono stati allestiti in molte scuole. Ma non è questo il punto.

La prima considerazione è che una Storia laboratoriale è prima di tutto un modo di concepire la didattica, poi un'esigenza pratica. Vediamo i laboratori “non fisici”, quelli che insegnanti di tante scuole inventano giorno per giorno, che cosa sono, che cosa vorrebbero essere.

Sono un'esigenza di mediazione efficace, luoghi dove la domanda precede la risposta, luoghi in cui la Storia parla attraverso vari linguaggi ed in cui il corpo entra tutto intero: tocca i reperti, ode musiche, osserva colori, può perfino assaggiare cibi del passato e sentirne l'odore. L'esigenza di un'attività di tal genere nasce dalla scuola dell'infanzia in cui i bambini possano osservare, toccare, misurare le tracce del tempo, remotissimo già se è distante dieci anni, prendendo progressivamente coscienza del “perché”, del “quando”, del “dove” e del “chi”. E poi continua fino ai gradi più alti (ci sono diversi Atenei che hanno attrezzato laboratori di Storia) come un ambiente di apprendimento cooperativo, fra i giovani reciprocamente, fra i giovani e gli adulti, fra saperi diversi ed anche fra docenti che si formano

insieme nel difficile cammino del curricolo e dei moduli. O, semplicemente, nella scoperta di un senso della Storia che appassioni loro ed i loro studenti. La storiografia è lo sfondo, le operazioni del suo percorso sono calibrate sui ragazzi, che sono diversi dallo storico per l'incapacità di immettere subito nel contesto la domanda di senso, per la semplicità delle operazioni possibili, per il tempo a disposizione, per gli obiettivi della ricerca. Per lo storico, il suo discorso si rivolge all'esterno, al mondo dei suoi simili, per i ragazzi a quel seme, dentro di essi, che chiede di crescere e di confrontarsi col mondo nella sua immensa varietà.

Se guardiamo a molte attività che i docenti intraprendono quando si muovono in un ambiente didattico di tal genere, anche se è la semplice aula, che cosa troviamo?

Ci sono mappe concettuali, per la realizzazione delle ricerche e per la creazione dei collegamenti ipertestuali, internet e l'informatica (laboratori dove si creino ipertesti dando spazio alla loro creatività e curiosità, consultazione di opere in CD), la multimedialità dei film e dei documentari (i contenuti vengono appresi più rapidamente anche da quegli alunni che sono in maggiore difficoltà, dice un'insegnante). Ci sono poi documenti storici, articoli di giornale, brani musicali ed immagini, ed entrano i nonni a raccontare l'esperienza della guerra.

Accanto alle nuove tecnologie, si può avere, e questo è un caso in cui il "luogo fisico" è indispensabile, la riscoperta e il recupero di documenti domestici e di oggetti d'uso quotidiano: quanta Storia si può disegnare attraverso le generazioni dei ferri da stiro, le lettere di famiglia e i diari, le pagelle scolastiche e i fogli di congedo militari, macinini da caffè, grammofoni, radio a valvola, setacci ed acchiappamosche, testimonianze di un tempo remotissimo nell'immaginario ipertecnologico dei nostri giorni! Il lab-storia comprende visite guidate, cartelloni, plastici, carte geografiche, per i più piccoli la linea del tempo sostituita da bambole a cui le mamme (se ne trovano di molto disponibili) hanno confezionato vestiti nella foggia delle varie epoche. E poi ci sono atlanti storici (tanti!) libri (ancora di più), carte geografiche tematiche, dischi e cassette audio, tavoli per lavori di gruppo, lavagna luminosa, videoregistratore, computer, e, per chi se lo può permettere, web camera ed altro. Nel laboratorio, infine, il "fare" è anche parlare, parlarsi: dibattito, discussione, comunicazione (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1992). Anche la voce dell'insegnante, quando spiega o quando narra, se sa narrare, è un punto chiave del laboratorio: "Nel 1939 m'imbattei in un docente che insegnava la storia del Medioevo in modo straordinario. Non un grande erudito, ma un eccellente professore. Sapeva far entrare la vita nei suoi discorsi. Con lui si era là, di fronte alle persone..." (Duby, 1993).

Se questo è ciò che avviene (non tutto insieme) nelle normalissime scuole che non hanno l'aula laboratorio, allora la possibilità di creare ambienti adatti a questo nuovo modo di fare Storia si affaccia con urgenza. Tutto questo deve entrare in laboratorio, perché si possa scegliere secondo le occasioni ma, soprattutto, perché gli insegnanti possano formarsi insieme. Dove si conserveranno i prodotti didattici, e come si potrà accedere a tutti gli strumenti, i sussidi, i materiali per un insegnamento così arricchito della Storia? E questa è solo la prima riflessione che ci conduce ad un laboratorio di Storia.

In situazione di laboratorio la metodologia dell'insegnamento, naturalmente, pesca

a piene mani nelle operazioni che anche lo storico compie, mantenendo però la differenza capitale, di cui si parlava prima. Il “fare” nasce talvolta dal problema di coinvolgere e seguire gli alunni con handicap, o quelli che si sentono esclusi, coinvolgendo anche la classe.

Ma, del resto, non è questa la logica seguita anche da Maria Montessori?

Il punto di partenza è, per la scuola dell’infanzia, la “Storia minima” del vissuto; e poi, nella prosecuzione della scuola dell’obbligo, spesso si inizia dall’osservazione della realtà territoriale locale (Frabboni, Zucchini, 1986) oppure, al contrario, da epoche “favolose” dell’antichità, su cui il laboratorio fa un esame di realtà, attraversando la microstoria e la civiltà materiale, o da alcuni aspetti del vissuto dei ragazzi con un percorso che va dal presente – al passato – al presente, o da spunti offerti dalle soggettività in gioco o dal rapporto con vite vissute nel passato, attraverso le biografie o giochi di ruolo o immedesimazioni di vario tipo. La soggettività ha senso, e non sconfinando nell’anacronismo sempre in agguato quando si tentano incursioni nel passato con le armi ed i bagagli della nostra contemporaneità, se si coniuga con i metodi della storiografia.

In tutto ciò si rispecchia la griglia di parametri che definiscono la Storia (spazi – tempi – soggetti), entro cui si privilegia la scelta di uno degli assi con l’obiettivo di conquistare nella prosecuzione del lavoro gli altri, aprendo, attraverso l’attività di laboratorio, lo sguardo verso l’ampiezza del modulo, e poi del curricolo annuale.

Nella continuazione del curricolo, ai gradi più alti di scolarità, le esperienze di laboratorio tengono conto delle maturate capacità e degli obiettivi più raffinati. Riguardo alle competenze specifiche della disciplina, innestate sui paradigmi di lettura dei processi storici, il percorso può essere concepito per rafforzare e completare le strutture profonde della comprensione. Gli studenti si troveranno ad operare con le dinamiche temporali: continuità, mutamento, crisi, rottura, evento, ciclo, periodizzazione; con le percezioni dello spazio: chiuso/aperto, continuo/diviso, materiale/simbolico, distanze/comunicazioni; con l’individuazione delle soggettività: singole/collettive, simboliche/reali, appartenenza/diversificazione, punti di vista e relazioni, conflitto/confronto, percezione reciproca.

Considerando l’aspetto metacognitivo, tutta la strutturazione del percorso, nell’intero curricolo verticale, è concepita per facilitare il controllo intenzionale dell’itinerario di ricostruzione di una realtà del passato, partendo dalla dimensione dei “saperi naturali” propri della soggettività che apprende e tornando ad essa in un processo che ha la funzione di costruire un’auto-valutazione dello studente combinata con la valutazione dell’insegnante.

Trasferire quanto appreso nei laboratori ai moduli, e da questi al curricolo significa per i giovani mettere a frutto l’enorme potenziale che possiedono, quando non sono intristiti dalla noia e dalla routine. Partire dal curricolo, disegnare i moduli e prevedere e predisporre i laboratori è la via che gli insegnanti hanno per mettere a fuoco il senso del loro mestiere: il filo di Arianna. Difficile, ma molto di buono sta avvenendo nella scuola, nonostante le mille difficoltà, e quindi c’è speranza. L’obiettivo è semplice ed ambizioso: insegnare la condizione umana (Morin, 2001).

Sull'orlo della Riforma

In tutto ciò si inserisce il disegno di riforma che attualmente è in fase di gestazione, e di applicazione di alcune sue parti. Sarà più facile o più difficile il cammino nella scuola che si affaccia all'orizzonte?

Il disegno di un "Piano di studio personalizzato" per la Storia, contenuto nelle "Indicazioni nazionali" redatte da un gruppo non identificato che fa capo al professor Giuseppe Bertagna, che è stato rivisto più volte e che riguarda la scuola primaria e la secondaria di primo grado, intende esplicitare *i livelli essenziali di prestazione a cui tutte le scuole del Sistema Nazionale di Istruzione sono tenute per garantire il diritto personale, sociale e civile all'istruzione e alla formazione di qualità*. In esso si distinguono le *conoscenze* e le *abilità* che, attraverso *attività educative e didattiche unitarie*, debbano trasformarsi in *competenze personali*. Al di là dell'articolato delle liste di conoscenze ed abilità, su cui ci sarebbe molto da dire, tutto ciò sembra rendere possibile uno sviluppo delle tematiche relative ad una concezione autonoma della formazione scolastica. Il nome "curricolo" scompare, dei "moduli" non si parla più e, tuttavia, al di là delle questioni nominalistiche, non sembra debba essere mandato in soffitta il risultato di anni di elaborazione e di sperimentazione, se non altro per il difficile intreccio presente nei "Piani" fra *conoscenze, abilità e competenze* che lascia ampi spazi all'intervento elaboratore degli/le insegnanti e delle scuole.

La difficoltà vera è un'altra e discende non dalle proposizioni pedagogiche della riforma, ma dal suo dettato collaterale normativo-economico. L'obbligo del completamento delle cattedre a diciotto ore di lezione, per la scuola secondaria di primo e secondo grado, comporterà necessariamente la cancellazione della continuità didattica e, dunque, l'impossibilità per gli insegnanti di programmare un percorso formativo nel tempo dell'intero corso di studi. Non è necessario soffermarsi sullo scenario prossimo venturo di classi che subiscono l'avvicinarsi, per ogni anno, di insegnanti diversi.

L'armonizzazione dei diversi interventi didattici in una stessa classe, da un anno all'altro, potrà avvenire soltanto in due modi: rinunciando ad ogni speranza di autonomia e legandosi a filo doppio allo svolgimento previsto nel manuale, scelto naturalmente in comune poiché dovrà servire per più anni a più insegnanti, con una staffetta entro corsie delimitate da un docente all'altro; oppure, si può rispondere ancorando il proprio fare didattico ad una progettualità condivisa, per corsi e per scuole, in modo da ridurre al massimo gli scarti di progettazione, ed anche di approccio alle classi, fra i diversi insegnanti. Certo, in tal modo ognuno dovrà sentirsi meno libero di "portare avanti la sua classe", come si dice comunemente, ma certo si divaricheranno le prestazioni offerte da scuole diverse. Ci sarà, insomma, una crescita della professionalità od un ripiegamento sulla routine. Per gli insegnanti di Storia, l'uso comune del laboratorio sarà un segno evidente della scelta nel primo senso, ed un'opportunità per lavorare insieme a nuovi orizzonti della professionalità senza di cui l'elaborazione e le esperienze di decenni, e le stesse "Indicazioni nazionali", per quanto discutibili, andranno archiviate come un sogno impossibile, riducendo ogni speranza in una "scuola di qualità" ad una velleità irrealistica.

La scuola ed il suo futuro sono più che mai, ora, in mano agli insegnanti.

Bibliografia

Le date dei libri si riferiscono alle ultime edizioni
in commercio per facilitare il reperimento

- 1978 Lamberti R., *Per un laboratorio di Storia*, “Italia contemporanea”, luglio-settembre
- 1986 Falteri P., Lazzarin G. (a cura di), *Tempo, memoria, identità. Orientamenti per la formazione storica di base raccolti e proposti dal gruppo nazionale di antropologia culturale MCE*, Firenze, la Nuova Italia
- 1986 Frabboni F., Zucchini G.L., *L'ambiente come alfabeto: beni culturali, musei, tradizione, storia*, Firenze, La Nuova Italia
- 1991 Brusa A., *Il programma di Storia*, Firenze, La Nuova Italia; *Il manuale di Storia*, Firenze, La Nuova Italia; *Il Laboratorio di Storia*, Firenze, La Nuova Italia
- 1991 Le Goff J., *Ricerca e insegnamento della Storia*, Firenze, La Nuova Italia
- 1991 Vertecchi B., *Introduzione alla ricerca didattica*, Firenze, La Nuova Italia
- 1992 Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C., *Discutendo si impara*, Firenze, La Nuova Italia
- 1993 DUBY G., GEREMEK B. (a cura di SAINTENY P.), *La Storia e altre passioni*, Roma-Bari, Laterza
- 1993 Società Italiana delle Storiche, *Generazioni. Trasmissione della Storia e Storia delle donne*, Torino, Rosenberg & Sellier
- 1994 Citterio S., Gusso M. (a cura di), *Per un curriculum continuo di formazione geostorico-sociale. Vol. I: Coordinate di una ricerca-azione. Vol. II: Percorsi didattici*, Quaderni IRRSAE Lombardia, Milano
- 1994 Delmonaco A., *Dove si costruisce la memoria. Il laboratorio di Storia*, in *Dalla memoria al progetto. Seminario di formazione per docenti*, Quaderno n. 5 del M.P.I., Direzione Classica, Latina, Liceo Scientifico “E. Majorana”
- 1994 Guerra E., Mattozzi I. (a cura di), *Insegnanti di Storia tra istituzioni e soggettività*, Bologna, Clueb
- 1996 Baiesi N., Cova G., *Educare a partire dai luoghi*, in Matta Tristano (a cura di), *Un percorso della memoria. Guida ai luoghi della violenza nazista e fascista in Italia*, Venezia, Electa
- 1996 Mattozzi I., *La Storia locale nella didattica*, in Cavazzana F., Romanelli L., *Storia locale e storia regionale. Il caso veneto*, Vicenza, Neri Pozza Editore
- 1996 Messina R., *Fotografia e Storia d'Italia*, Napoli, Loffredo Editore
- 1997 AA.VV., *Problemi della contemporaneità. Unità/autonomie nella storia italiana. Seminario di formazione per docenti della scuola Secondaria superiore*, Atti del corso interdirezionale di aggiornamento per docenti Ministero della Pubblica Istruzione, Istituto Nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione in Italia, Quaderno n. 22 del Ministero

- della Pubblica Istruzione, Direzione Classica, Torino, Liceo Scientifico Statale “G. Segrè”
- 1997 Baiesi N., Guerra E. (a cura di), *Interpreti del loro tempo. Ragazzi e ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della Storia*, Bologna, Editrice CLUEB
- 1997 Bevilacqua P., *Sull'utilità della Storia per l'avvenire delle nostre scuole*, Donzelli
- 1997 Deiana G., *Io penso che la Storia ti piace. Proposte per la didattica della Storia nella scuola che si rinnova*, Abbategrasso, Unicopli
- 1997 Ginzborg P., *Qualche riflessione sullo studio della Storia nelle scuole italiane*, in Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni. I materiali della Commissione dei Saggi*, Firenze, Le Monnier
- 1997 Mattozzi I., *Come analizzare e progettare un programma*, in *World History, il racconto del mondo*, quaderno 13/14 supplemento a “I Viaggi di Erodoto”, n. 33, Milano, Bruno Mondadori
- 1998 AA.VV., *Scienze geo-storico-sociali per un curriculum verticale. Dalla Ricerca-Azione alla Sperimentazione Assistita*, Milano, IRRSAE Lombardia
- 1998 Annale Irsifar 1997, *L'idea di complessità e la trasmissione storica*, Roma, Carocci Editore
- 1998 Bruner J. S., *Il processo educativo. Dopo Dewey*, Roma, Armando Editore
- 1998 Calvani A., *Nuove tecnologie educative per la scuola*, Roma, Garamond News
- 1998 Domenici G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza
- 1998 Liverani M., Parisi D., *Assiri virtuali: un laboratorio didattico*, in “Iter. Scuola, cultura, società”, gennaio - aprile
- 1998 Vygotskij L., *Pensiero e linguaggio*, Roma-Bari, Laterza
- 1999 AA.VV., *Problemi della contemporaneità. Storiografia, testimonianze, memoria delle generazioni*, Quaderno n. 38 del Ministero della P.I., Direzione Generale Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale, in collaborazione con l'Istituto Nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione in Italia, Liceo Scientifico statale “G. Peano”, Cuneo, Marzo
- 1999 Antiseri D., *Didattica della Storia. Epistemologia contemporanea*, Roma, Armando Editore
- 1999 Colombelli C., Derossi L. (a cura di), *Genere / Storia / Scuola. Sei percorsi didattici*, Torino, IRRSAE Piemonte - Istituto Piemontese per la Storia della Resistenza e della Società Contemporanea
- 1999 Delmonaco A., *“Meditate che questo è stato”. I giovani, gli adulti, la memoria*, in *Mezzogiorno: percorsi della memoria tra guerra e dopoguerra* (a cura di Chianese G.), “Nord e Sud” novembre-dicembre
- 1999 Di Cori P., *Insegnare di Storia. Appunti sulla didattica universitaria*, Torino, Trauben Edizioni
- 1999 Gardner H., *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*, Milano, Feltrinelli
- 1999 Maragliano R., *Nuovo Manuale di didattica multimediale*, Bari, Laterza
- 1999 Truffo L. (a cura di), *Il territorio, la memoria, le cose. Per un laboratorio di storia contemporanea al Villaggio Leumann*, Torino, IRRSAE Piemonte

2000 AA.VV., *Fare storia. La risorsa del Novecento. Gli Istituti storici della Resistenza e l'insegnamento della storia contemporanea*, Milano, Insmli

2000 AA.VV., *Nuove parole, nuovi metodi. Soggettività femminile, ricerca e didattica della Storia*, Atti del corso interdirezionale di aggiornamento per docenti, Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Classica - Società Italiana delle Storiche, Quaderno n. 32 M.P.I. Direzione classica, Pozzuoli, I.M.S. "Virgilio" a indirizzi sperimentali

2000 *Per la Storia contemporanea nella scuola. Curricolo di Storia e riordino dei cicli*. Insetto di "Italia contemporanea", giugno, n. 219

2000 *Fare storia. La risorsa del Novecento*, Milano, Insmli

2000 Associazione Clio '92, *Oltre la solita storia. Nuovi orizzonti curricolari*, Faenza, giugno, Casa Editrice Polaris

2000 Clerc F., *Insegnare per moduli*, Firenze, La Nuova Italia

2000 Bacchi M., *Dalle storie ai curricoli*, in AA.VV., *Nuove parole, nuovi metodi. Soggettività femminile, ricerca e didattica della Storia*, opera citata

2000 Bertonelli E., *Mettere i colori in un film*, in AA.VV., *Nuove parole, nuovi metodi. Soggettività femminile, ricerca e didattica della Storia*, opera citata

2000 Bertacchi G., *Memoria e insegnamento della storia contemporanea: ricerca/formazione/azione*, in AA.VV., *Fare storia. La risorsa del Novecento. Gli Istituti storici della Resistenza e l'insegnamento della storia contemporanea*, opera citata

2000 Bertonelli E., Rodano G. (a cura di) *Il laboratorio della Riforma. Verso i nuovi curricoli*, Dossier degli Annali della Pubblica Istruzione, n. 2, Firenze, Le Monnier

2000 Clio '92, *Tesi sulla didattica della Storia*, in "I Quaderni di Clio '92" n. 1, aprile

2000 Clio '92, *Per la conoscenza delle storie locali nella scuola*, in "I Quaderni di Clio '92" n. 1, aprile

2000 Clio '92, *Tesi sul curricolo della scuola elementare*, in "I Quaderni di Clio '92" n. 1, aprile

2000 Delmonaco A., *Un Laboratorio per la Storia*, in AA.VV., *Fare storia. La risorsa del Novecento. Gli Istituti storici della Resistenza e l'insegnamento della storia contemporanea*, opera citata

2000 Delmonaco A., *Intrecci. Il laboratorio di Storia*, in AA.VV., *Nuove parole, nuovi metodi. Soggettività femminile, ricerca e didattica della Storia*, opera citata

2000 Delmonaco A., *Identità e alterità nel tempo e nello spazio antropico e naturale*, in Bertonelli E., Rodano G. (a cura di) *Il laboratorio della Riforma. Verso i nuovi curricoli*, opera citata

2000 Gruppo S.I.S. per la didattica, *Laboratori. Dalla Storia alle storie. Soggetti e pratiche didattiche*, in AA.VV., *Nuove parole, nuovi metodi. Soggettività femminile, ricerca e didattica della Storia*, opera citata

2000 Motti L., Sgarioni S., *La cittadinanza asimmetrica. Istruzione delle donne e diritti di cittadinanza fra Settecento e Ottocento*, s.l., Paravia - Bruno Mondadori Editori

2000 Pinotti M., *Per un curricolo verticale di Storia*, in Bertonelli E., Rodano G. (a cura di) *Il laboratorio della Riforma. Verso i nuovi curricoli*, opera citata

2000 Plaisant L.M., *La storia locale tra ricerca e progetto didattico*, in AA.VV., *Fare storia. La risorsa del Novecento. Gli Istituti storici della Resistenza e l'insegnamento della storia contemporanea*, opera citata

2001 AA.VV. *Il laboratorio di Storia. Problemi e strategie per l'insegnamento nella prospettiva dei nuovi curricoli e dell'autonomia didattica*, Abbiategrosso, Unicopli
2001 Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina
2001 Novak J., Gowin B., *Imparando a imparare*, Torino, SEI

* *Presidente del Laboratorio Nazionale per la Didattica della Storia (Landis) - Bologna*

Il laboratorio di Storia per una didattica dell'esperienza

Giovanni Mesolella *

“Le giovani generazioni vivono fuori dalla memoria”

Che la scuola italiana, specie quella superiore, non goda, oggi, di ottima salute, è notizia, ormai, risaputa - specie all'interno di quella ristretta cerchia di tecnici che è costituita dagli addetti ai lavori - eppure, a fronte del grosso dibattito che è scaturito, negli ultimi anni, dalle rilevazioni nazionali, ed internazionali, relative all'insegnamento/apprendimento delle materie scientifiche¹, non sempre è stata dato altrettanto rilievo, su giornali e riviste, alla crisi in cui stagna, per effetto di un non sempre adeguato impianto metodologico-didattico, l'insegnamento della storia e della storia contemporanea².

A parte qualche sporadico intervento apparso, qua e là, sui principali quotidiani - a commento della riforma dei cicli (2001)³ e della “Risoluzione sull'insegnamento della storia e sui libri di testo”, approvata l'11 dicembre 2002, dalla Commissione Cultura della Camera⁴ - il confronto tra esperti e docenti sullo stato di salute della Storia è stato, infatti, per lo più, relegato nelle riviste specializzate e sui forum professionali⁵.

Fatto sta che pur considerando, nella stragrande maggioranza, la storia come strumento di orientamento culturale per gli indirizzi dei singoli e della collettività, tema interessante di discussione e guida etica all'agire individuale⁶, gli studenti italiani - visti in raffronto con i loro colleghi europei - manifestano, ancora, grosse difficoltà a realizzare un approccio euristico alle fonti, e un'analisi critica dei fatti storici, che possano sinceramente dirsi ancorati a criteri

¹ Cfr: *Education at a Glance. OECD Indicators - Highlights Regards sur l'éducation*, OECD, 2001. Qui citato nella traduzione italiana di Lucia Senofonte realizzata sotto la responsabilità del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - Dipartimento per lo Sviluppo dell'Istruzione - Direzione Generale per le Relazioni Internazionali e “*uno su due non sa fare i conti. Matematica, “bocciata” la metà dei ragazzi italiani*”, in “Repubblica” del 6 dicembre 2001. Per uno sguardo d'insieme sulle problematiche connesse alla didattica laboratoriale applicata alla discipline scientifiche vedi: Mesolella G. (a cura di), *Il ‘Progetto SeT’. Un progetto pilota per l'Educazione Scientifica e Tecnologica*, Caserta, Erregraph, 2002.

² De Luna G. (a cura di), *Insegnare gli ultimi 50 anni. Riflessioni su identità e metodi della storia contemporanea*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

³ Conti P., *Villari: caro ministro, ecco perché la tua riforma è sbagliata* sul “Corriere della Sera” del 13 febbraio 2001 (<http://www.sissco.it/dossiers/scuola/riforme/belardelli.html>); Fertilio D., *Macché destra e sinistra, sono i programmi scolastici a indignare noi storici* (intervista ad Aurelio Lepre) dal “Corriere della Sera” del 26 febbraio 2001 (<http://www.sissco.it/dossiers/scuola/riforme/lepre.html>); Araldi G., Belardelli G., Fonseca C.D., Frugoni C., Polacco F., Prodi P., Tangheroni M., Tranfaglia N., Vitolo G., *Lettera al Ministro della Pubblica Istruzione. Caro ministro non trascuri la storia*, in “la Repubblica” del 17 aprile 2001 (<http://www.sissco.it/dossiers/scuola/riforme/lettera33.html>); Benvenuti A., *Canfora: questa riforma è insensata*, in “L'Espresso” del 27 febbraio 2001 (<http://www.sissco.it/dossiers/scuola/riforme/canfora.html>).

⁴ Vedi anche: <http://www.novecento.org/sportelloscu.html>.

⁵ Per uno sguardo d'insieme alla tematica si può, utilmente, partire dal dossier pubblicato all'indirizzo: <http://www.sissco.it/dossiers/scuola/riforme/indice5-rif.html>, leggendo, in particolare, gli interventi di: Brusa A., *Potete dare una mano a far approvare un buon programma?*, Mattozzi I., *Un curriculum da sostenere e da migliorare* e Lajolo L., *Quella riforma non s'ha da fare*.

⁶ *Youth and History* (1995) cit in: Lajolo L., *Imparare la storia: problemi e strategie*, in “Italia contemporanea”, Carocci, Roma, n.219, giugno 2000, pag. 318 e Cajani L., *Le nuove generazioni italiane e il senso della storia*, in

monumentali libri di testo, sempre più simili a piccole enciclopedie e, proprio per questo, di responsabilità e oggettività scientifica.

Gli stessi docenti di storia - in una ricerca su “insegnamento della storia e memoria”, realizzata dal Miur in collaborazione con l’Insmli - hanno evidenziato nei giovani una forte frammentazione della memoria storica, un orizzonte fondamentalmente chiuso al presente, una limitata attenzione verso il passato, una scarsa motivazione nella comprensione degli eventi e dei processi storici⁷. Dando l’opportunità a qualche storico di spingersi, addirittura, oltre, fino ad affermare che le generazioni più giovani vivono “al di fuori della storia”⁸, con quel loro atteggiamento caratterizzato dalla rinuncia, dall’omologazione sociale e culturale; con quel rifiuto, anarchico, della responsabilità politica e sociale che, pian piano, li porta al rifiuto della memoria, all’intolleranza per il diverso, all’incertezza verso i valori, a un’ansia generalizzata per il futuro.

E’, molto probabilmente, un condizionamento frutto dalla stessa rapidità con cui si susseguono i mutamenti storici, sociali, culturali e tecnologici ma, sulla base di una narrazione erudita degli eventi storici, infarcita di un nozionismo essenzialmente acritico, giorno dopo giorno, diviene, sempre più difficile convincere i giovani dell’importanza che assume la storia, la riflessione sul passato, nella costruzione della conoscenza, nella risoluzione dei problemi della società contemporanea: una società dominata da una forte prospettiva reticolare e globalizzata⁹.

“La riforma dei programmi e la storia del Novecento”

Prima che si arrivasse, nel 1997, alla riforma dei programmi di storia¹⁰, e con essa ad uno studio più attento e critico del Novecento, la Storia, come disciplina, ha, del resto, subito un tortuoso e complesso processo di trasformazioni che - anche a causa di una sempre maggiore specializzazione degli studi - è, pian piano, sfociato in un’esplosione di tematizzazioni e in una crescita, abnorme, dei contenuti previsti dai programmi ministeriali, che hanno portato, inevitabilmente, alla realizzazione, da parte delle case editrici, di monumentali libri di testo, sempre più simili a piccole, prolisse, enciclopedie e, proprio per questo, sempre

“Il Mulino”, n.1, Bologna, gen.-feb. 2000.

⁷ Alla domanda “Quali sono gli aspetti che caratterizzano il rapporto dei giovani con la memoria storica?” i docenti di storia, intervistati nell’ambito della ricerca su “Memoria e insegnamento della storia contemporanea” (Dossier a cura di Miur e Insmli, Roma, 23-24 maggio 2002), hanno risposto: “Frammentazione della memoria storica: 94,4 si / 5,6 no; Orizzonte temporale chiuso al presente: 78,4 si/21,6 no; Curiosità verso il passato personale e collettivo: 72,6 si/27,4 no; Attenzione e motivazione nel comprendere eventi e processi storici: 49,2 si/50,8 no; Capacità di percepire le categorie di continuità e discontinuità: 43,3 si/56,7 no; Visione adeguata della complessità storica: 26,4 si/73,6 no. Per un approfondimento sugli aspetti metodologici e statistici della ricerca vedi: Miur, Insmli, *Testimoni di Storia. La Ricerca: Memoria e insegnamento della Storia*, (con CD), Istituto “Vittoria Colonna”, Roma, 2004.

⁸ Cavalli A., *Il tempo dei giovani*, Il Mulino, Bologna, 1985.

⁹ Vedi, al proposito: Bevilacqua P., *Sull’utilità della storia per l’avvenire delle nostre scuole*, Roma, Donzelli, 1997, pagg. I-VII.

¹⁰ Berlinguer L., *Una riforma in movimento*, in “Italia contemporanea”, riv. cit., 1999, n. 214. L’intervento è anche scaricabile all’indirizzo: <http://www.novecento.org/Berling.htm>.

meno efficaci dal punto di vista didattico e metodologico.

All'interno di uno schema logico-strutturale essenzialmente fondato sul tradizionale percorso realizzato con scansioni politiche e cronologiche, i contenuti narrativi, le stesse fonti statistiche, bibliografiche ed iconografiche, si erano venute componendo, in modo sincretico, disarmonico, con elementi della storia economica e sociale - senza disdegnare il confronto con cenni di sociologia ed antropologia - con richiami alla storia di genere e rimandi ai primi esempi di critica storiografica, di raccolte di fonti. Nel migliore dei casi, si è tentato il superamento del classico manuale attraverso un ampliamento della prospettiva storiografica che, se da un lato ha reso possibile un più sicuro approfondimento dei contenuti, dall'altro ha parcellizzato la conoscenza attraverso contenuti sempre più specialistici presentati attraverso quadri sintetici e tematici prolissi, schede tecniche ridondanti, supporti e sussidi multimediali sostanzialmente ripetitivi rispetto ai contenuti del libro di testo¹¹.

Con la riforma Berlinguer, e la revisione delle tradizionali periodizzazioni¹², si è assistito, invece, ad una vera e propria riflessione sul "paradigma pedagogico" delle discipline, sul rapporto tra storia e valore, tra scientificità del sapere storico e sua utilità pubblica¹³, ad un enorme sforzo di sintesi, da parte del legislatore, teso a ridurre i contenuti, per ridisegnare - anche grazie alle proposte della Commissione Brocca¹⁴ e ai nuovi programmi dei Professionali¹⁵ - percorsi modulari che, all'interno di un curriculum, mirassero a superare la trasmissione delle conoscenze per arrivare a realizzare, in classe, un vero e proprio laboratorio della conoscenza che, attraverso i canoni della sperimentazione, della "ricerca-azione", privilegiasse la "didattica per problemi", mirando ad individuare le procedure, i modelli, i linguaggi, le strategie¹⁶, le tecnologie utili al raggiungimento di una consapevolezza epistemologica solida e trasferibile in più ampi contesti che, dal riconoscimento delle identità disciplinari, portasse, direttamente, alla soluzione concreta dei problemi¹⁷.

¹¹ Vedi anche: Mattozzi I., *Contro il manuale, per la storia come ricerca*, in "Italia contemporanea", riv. cit., 1978, n. 131.

¹² D.M. n. 682, del 4 novembre 1996, consultabile all'indirizzo: www.bdp.it/csa.caserta/Pagine/Sperimentazione.htm.

¹³ Vedi, in "Contemporanea", Roma 1998, n. 1: Traniello F., *Insegnamento della storia e storia del Novecento*; Pezzino P., *Ridiscutere i metodi e le finalità della storia*; Scoppola P., *Per uno storicismo umanistico* e, per le polemiche sulla proposta Insmli - Landis, di un curriculum verticale: Crescione A., *A scuola di cultura storica*, in "Italia contemporanea", riv. cit., giugno 2000, n. 219, pag. 328.

¹⁴ *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni*, in "Studi e documenti degli Annali della P.I.", n. 56, 1991 e *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni* in "Studi e documenti degli Annali della P.I.", n. 59-60, 1992, tomo I, pp. 133-146. Gli stessi sono consultabili, in rete, all'indirizzo: <http://www.sissco.it/dossiers/scuola/programmi/indice2-progr.html>.

¹⁵ In questi istituti si è arrivati, nel 1997, allo studio della storia contemporanea negli anni II-III (dalla fine del Settecento ai giorni nostri) e di nuovo, ma per moduli, nel V anno. Lo studio del periodo che va dalla preistoria agli inizi del Settecento è previsto per il I anno e di nuovo, sempre per moduli, nel IV anno (D.M. n. 31 del 31 gennaio 1997). Per una consultazione diretta della normativa vedi all'indirizzo: <http://www.sissco.it/dossiers/scuola/programmi/indice2-progr.html>.

¹⁶ Lajolo L. *Strategie per "fare storia"* in AA.VV. *Fare storia. La risorsa del Novecento. Gli Istituti storici della Resistenza e l'insegnamento della storia contemporanea*, Insmli, Milano 2000, pagg. 9-13.

¹⁷ Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, *Piani di studio della scuola secondaria*

Il tutto attraverso uno studio che, pur prestando particolare attenzione al valore intrinseco dei contenuti disciplinari, curasse, fondamentale, l'approccio didattico alla disciplina, ancorando, saldamente, i contenuti, alle finalità educative, agli obiettivi di apprendimento, in modo da disegnare, finalmente, una didattica della storia centrata sui bisogni dell'alunno, dello studente. Una didattica in cui non fosse tanto importante imparare a "conoscere", ad "inquadrare criticamente" questo o quel periodo storico, questo o quella tematica oggetto di studio, quanto, piuttosto, saper "adoperare concetti e termini storici in rapporto agli specifici contesti socio-culturali; padroneggiare gli strumenti concettuali, approntati dalla storiografia, per individuare e descrivere persistenze e mutamenti¹⁸; usare modelli appropriati per inquadrare, comparare, periodizzare i diversi fenomeni storici locali, regionali, continentali, planetari; ripercorrere, nello svolgersi di processi e fatti esemplari, le interazioni tra i soggetti singoli e collettivi, riconoscere gli interessi in campo, le determinazioni istituzionali, gli intrecci politici, culturali, religiosi, di genere e ambientali".¹⁹

Campo di ricerca, smisurato, del laboratorio storico, è infatti, "la vita"²⁰ - con le sue attività molteplici e diverse, le sue tensioni problematiche, le sue preoccupazioni - quella "scienza degli uomini nel tempo"²¹, che si realizza attraverso l'analisi, lo studio, la comprensione del "fatto storico": dalle conoscenze alle credenze, dall'arte alle leggi, dai costumi alle abitudini, ai comportamenti.²²

"Un laboratorio per ricostruire il senso storico"

Siamo di fronte ad un'impostazione che rinnova, radicalmente, il rapporto tra docenti e studenti²³, riconoscendo a questi ultimi - fin dalle scuole elementari - il diritto alla curiosità, all'operatività, alla ricerca, alla sperimentazione, al confronto con la complessità; e, ai primi, il diritto ad un'impostazione nuova che rivoluziona, lo stesso approccio didattico-metodologico utilizzato, per secoli, nell'ambito dell'insegnamento/apprendimento della disciplina, valorizzando, nel contempo, una lettura critica della storia contemporanea²⁴.

superiore e programmi dei trienni. *Le proposte della Commissione Brocca*, Firenze, Le Monnier, 1992, vol. 59/60, pag. 46; *Per la storia contemporanea nella scuola. Curricolo di storia e riordino dei cicli*, inserto di "Italia contemporanea", riv. cit., n. 219 (giugno 2000), pagg. 315-328.

¹⁸ Ciuffi F. *Orientamenti storiografici per la costruzione del curricolo* in AA.VV. *Fare storia. La risorsa del Novecento. Gli Istituti storici della Resistenza e l'insegnamento della storia contemporanea*, op. cit., pagg. 25-34.

¹⁹ Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*, Firenze, Le Monnier, 1992, vol. 59/60, pag. 134.

²⁰ Febvre L., *Problemi di metodo storico*, Torino, Einaudi, 1976, pagg. 141-142.

²¹ Bloch M., *Apologia della storia o Mestiere dello storico*, Torino, Einaudi, 1969, pag. 42.

²² Kroeber A.L., Kluukhov C., *Il concetto di cultura*, Bologna, Il Mulino, 1972.

²³ Associazione Clio '92, *Oltre la solita storia. Nuovi orizzonti curricolari*, Faenza, Editrice Polaris, 2000.

²⁴ Deiana G., *La scuola come laboratorio. La ricerca storica*, Faenza, Editrice Polaris, 1999. Per un'analisi del percorso che segna il passaggio dalla storia dei programmi alla storia del laboratorio vedi anche, di Antonio Brusa, i tre volumi, *Il programma di storia, Il manuale di storia e Il Laboratorio di storia*

Con l'obiettivo dichiarato di arrivare a concretizzare una vera e propria "mediazione didattica"²⁵ tra l'insegnante, lo studente ed il sapere storico, si arriva a ridurre, infatti, nella scuola, il tasso di riproduzione-ripetizione²⁶ per promuovere una comune capacità di 'lettura' e di inserzione nel presente²⁷.

Una mediazione che è strumento e sintesi dinamica di conoscenza, rispetto per le esigenze, intrinseche degli ambiti disciplinari ed, insieme, rispetto per le curiosità, intime, del singolo studente; opportunità, unica, di protagonismo culturale che porta l'alunno, lo studente, di ogni ordine e grado, a "costruire" il "fatto storico", a "sentirlo", a riviverlo, attraverso percorsi individualizzati, senza i giudizi tipici del presente, a comprenderlo per quello che rappresenta nel suo ambiente, a collegarlo alle giuste coordinate spazio-temporali, ideologiche, culturali. e, nel contempo, a cogliere, in esso, il "senso storico" che è, insieme, partecipazione e distacco dal passato²⁸, attraverso un'attività di ricerca, di classificazione, di confronto critico e di elaborazione, che, nel laboratorio, è metodo²⁹, forma mentis³⁰ - non esperienza sporadica e spontaneistica - sforzo, concreto, teso a sviluppare, nell'alunno, fin dai primi anni della esperienza scolastica, gli elementi essenziali del pensiero formale superando, nel contempo, quell'egoismo intellettuale, quell'etnocentrismo, che è tipico della personalità infantile ed adolescenziale³¹.

E' il colpo di grazia per quell'insegnamento nozionistico e trasmissivo che mina, alle fondamenta, ogni motivazione, ogni interesse per ciò che è memoria, esperienza del passato. E' la volontà, chiara, di rimettere al centro del processo di insegnamento/apprendimento della storia, le dimensioni cognitive proprie dell'esplorazione, della cooperazione, dell'esperienza. Il laboratorio storico non si identifica, infatti, con uno spazio fisico attrezzato e delimitato; è "spazio mentale"³² in cui alunno e docente, insieme, costruiscono la loro conoscenza - utilizzando le risorse messe a disposizione dalla scuola, dal territorio - dalla biblioteca ai laboratori multimediali di cinema e di informatica - supportati, laddove possibile, dallo scambio, frequente, di idee e materiali, con altri gruppi di ricerca, con enti istituzionali, associazioni professionali e di volontariato.

E' in questo spazio vitale, aperto al confronto e alla verifica delle fonti, che lo studente, provando e riprovando, pian piano, impara:

- ✓ a delimitare, preliminarmente, il campo d'indagine e a scalare i diversi livelli della

(Firenze, La Nuova Italia, 1991).

²⁵ Mattozzi I., *La mediazione didattica in storia: una riflessione teorica, una proposta pratica*, Faenza, Editrice Polaris, 1995 e Perillo E., *Mediazione didattica e struttura della conoscenza storica*, in Mattozzi I., Guanci V. (a cura di) *Insegnare ad apprendere storia*, Bologna, Irsae Emilia Romagna, 1995.

²⁶ Lamberti R., *Per un laboratorio di storia*, in "Italia contemporanea", riv. cit., luglio-settembre 1978.

²⁷ In particolare, per l'insegnamento del Novecento, vedi: *Insegnare il Novecento* in "I viaggi di Erodoto", Milano, Bruno Mondadori Editore, n. 31, gennaio-aprile 1997, pagg. 33-67.

²⁸ Abbagnano N., *Dizionario di filosofia*, Torino, UTET, 1980, pag. 844.

²⁹ Mattozzi I. (a cura di) *La cultura storica: un modello di costruzione*, Faenza, Faenza Editrice, 1990.

³⁰ Giunti A., *La scuola come centro di ricerca*, Brescia, La Scuola, 1975, pag. 31.

³¹ Piaget J., *Le scienze dell'uomo*, Bari, Laterza, 1970, pag. 23.

³² Lajolo L., *Imparare la storia: problemi e strategie. Per la storia contemporanea nella scuola. Curricolo di storia e riordino dei cicli* in "Italia contemporanea", Roma, Carocci, giugno 2000, n. 219, pag. 321.

- complessità;
- ✓ a formulare ipotesi che guideranno la sua ricognizione;
 - ✓ a cercare, leggere, analizzare, criticare le fonti;
 - ✓ ad impegnarsi a selezionare le informazioni in modo coerente con l'indirizzo della sua indagine;
 - ✓ a generalizzarle in uno sforzo di contestualizzazione che dia un carattere estensivo alle sue conoscenze tale da ritrovarle, poi, sotto forma di manifestazioni concrete all'interno di altri contesti;
 - ✓ a misurarsi con la necessità di dare ai concetti generali una lettura/interpretazione che li agganci ad una specifica e coerente realtà culturale, economica e sociale;
 - ✓ a costruire visioni d'insieme sempre più ampie, confrontandosi con quadri sociali che esplorerà sia dal punto di vista cronico che diacronico;
 - ✓ trasferire quadri generali a quadri locali e situazioni locali a situazioni generali, secondo tutte le possibili combinazioni di cui è ricca la storia dell'umanità.³³

Il riscatto della curiosità e dell'esperienza

Solo attraverso la motivazione dettata dalla curiosità è possibile, infatti, guidare lo studente alla conoscenza del passato, al recupero della memoria³⁴, stimolando in lui quell'attitudine alla ricerca che lo porta, pian piano, a costituire una sintesi dinamica dell'esperienza storica nella quale trovano piena cittadinanza le indicazioni interdisciplinari e multidisciplinari che vengono al ricercatore dalla letteratura, dalla storia dell'arte, dall'antropologia, dalla sociologia, dall'economia, dal cinema, dalle scienze umane, dalla stessa tecnologia³⁵. Con l'obiettivo di superare quello che, comunemente, si identifica come "senso del passato"³⁶ con la ricerca del "senso storico"³⁷, realizzando uno stile di insegnamento essenzialmente inferenziale³⁸ in cui la centralità delle operazioni didattiche muova dalla ricerca delle competenze metacognitive attraverso la sollecitazione, ed il potenziamento, delle componenti psicologiche, affettive e relazionali³⁹.

Senza inciampare nei condizionamenti che la riflessione sulla storia riceve, talora, da parte di talune scuole di pensiero che hanno finito per privilegiare, in modo netto e decisivo, determinati periodi storici, determinate specializzazioni, determinate metodologie più o meno

³³ Pinotti M., *Il curricolo verticale* in "Italia contemporanea", riv. cit., n. 219, pagg. 343-344. Per una documentazione di base relativa al "curricolo verticale" vedi anche: <http://www.sissco.it/dossiers/scuola/programmi/indice2-progr.html>.

³⁴ Delmonaco A., *Dove si costruisce la memoria. Il laboratorio di Storia* in *Dalla memoria al progetto. Seminario di formazione per docenti*, Ministero della Pubblica Istruzione - Direzione Classica, "Quaderno" n. 5, Latina, Liceo Scientifico "E. Maiorana", ottobre 1994.

³⁵ Morin E., *La testa ben fatta*, Milano, Cortina, 2000; Clementi O., Marcialis G., Sala T. (a cura di) *La storia insegnata. Problemi, proposte, esperienze*, Milano, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, 1986.

³⁶ L'operatore cognitivo che fa attribuire valore (estetico, morale, ideologico, religioso...) al passato e può appagarsi con la semplice erudizione, con il nozionismo e le riesumazioni folkloriche.

³⁷ Vedi *Senso del passato e Senso storico* in: M.P.I., Università di Bologna, *Insegnare storia. Corso ipertestuale per l'aggiornamento in didattica della storia*, opera citata.

³⁸ Romano R., *Il quadro strategico delle iniziative di formazione*, in: Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale dell'Istruzione Professionale, *Piano Nazionale di aggiornamento. Iniziative a sostegno dei nuovi programmi di storia dell'Istruzione Professionale*, Roma, 2001, pag. 22.

alla moda, l'insegnante di storia dovrebbe, allora, provare a fare un profondo esame di coscienza per verificare le impostazioni culturali, metodologiche, didattiche e relazionali utilizzate nell'ambito della propria attività di insegnamento:

- ✓ L'attività di ricerca e di discussione sulle fonti, relativa al fatto storico, è organizzata secondo i canoni del confronto interculturale, della tolleranza, in modo da poter dare a ciascuno l'opportunità di offrire il proprio contributo nel pieno rispetto delle idee, delle culture, delle credenze altrui?
- ✓ L'uso didattico delle fonti è finalizzato alla comprensione del senso storico e impostato nella prospettiva di una ricerca storiografica fondata su rigidi canoni scientifici, priva, quindi, di evidenti condizionamenti politici e ideologici?
- ✓ Nella costruzione di una conoscenza storica sicura ed efficace, l'ermeneutica delle fonti è realizzata solo attraverso la riflessione sulla lingua, sulle problematiche politiche, sociali, economiche e religiose o si procede, anche, attraverso la sperimentazione concreta tipica del laboratorio storico interdisciplinare?
- ✓ Nella preparazione delle attività laboratoriali si dedica particolare attenzione alla raccolta dei materiali organizzando gli stessi, in modo da rispettare, sempre, e comunque, la pluralità dei punti di vista, delle forme espressive, dei contenuti multimediali?
- ✓ Prima di avviare una ricerca storiografica si pone attenzione ai prerequisiti affettivi e cognitivi che sono alla base di una sicura comprensione delle fonti oltre che di una coerente, ed onesta, produzione della conoscenza?
- ✓ Per favorire l'analisi, critica, dei segni e dei contesti - la loro ricomposizione sinottica e la produzione di organici quadri di sintesi - si supporta l'azione degli studenti, con un metodico lavoro di trasposizione⁴⁰, offrendo adeguati:
 - strumenti di lavoro (schemi, mappe cognitive, glossari, tabelle e grafici temporali, diagrammi);
 - schede di comprensione (questionari del tipo Vero/Falso, a risposta multipla, griglie);
 - materiali per l'approfondimento (analisi critiche, quadri sinottici, schedari, bibliografie, filmografie);
 - supporti tecnici e multimediali (registratore audio e video, lavagna luminosa, camera digitale, personal computer, scanner, CD tematici, collegamento ad internet) ?
- ✓ Ogni attività di laboratorio storico prevede procedure di controllo, verifica e valutazione, per saggiare la bontà dei prodotti realizzati, sia nell'ambito della produzione orale che nell'ambito della produzione scritta e multimediale?⁴¹

Non è inutile ricordare, poi, che in tale attività di ricerca, assume un'importanza strategica l'osservazione critica dei processi, la verifica, sistematica, delle operazioni realizzate

³⁹ Marrou H.I., *La conoscenza storica*, Bologna, Il Mulino, 1962, pag. 287 e segg.; Ghiotti G., *La centralità delle operazioni cognitive*, in *Il laboratorio della riforma*, Firenze, Le Monnier, 1998.

⁴⁰ Topolski J., *Metodologia della ricerca storica*, Bologna, Il Mulino, 1975.

⁴¹ Gallia A, Restelli S., *La didattica della storia contemporanea. Storiografia, manuali, ipertesti*, IRSSAE Lombardia, Milano 1994.

sulle fonti, e degli strumenti⁴², la disponibilità alla “falsificazione” e l’assunzione, sincera, di responsabilità⁴³ che porta, lo studente-ricercatore a dichiarare la propria soggettività di memoria, per costruire una conoscenza degli avvenimenti sinceramente pluralistica, senza per questo accondiscendere al relativismo scientifico e culturale.

Una conoscenza che, senza confondere storia e memoria, prenda spunto dalla “fonte come problema” e, attraverso una metodologia dell’incastro (Jisaw)⁴⁴, proceda nella sua composizione unitaria della complessità rappresentata dagli aspetti economici, politici e culturali relativi al fatto storico, senza trascurare gli esiti delle nuove ricerche sulle “strutture, le istituzioni, le congiunture del potere o dei poteri”⁴⁵.

L’oggettività è garantita, infatti, non dall’assoluta veridicità dei classici assiomi ideologici e culturali ma, dalla verifica, continua, dei presupposti logici e metodologici, dalla loro perenne “precarietà”, che, sola, può condurre alla costruzione di una “verità aperta”, che cresce su se stessa - alla luce delle teorie - arricchendosi via via di prospettive, di determinazioni, di significati sempre nuovi, fino a realizzare, attraverso il discorso storiografico collettivo, una visione sempre meno inadeguata della infinita varietà e complessità dell’esperienza umana⁴⁶. Un’oggettività che si configura più come ideale da perseguire che come traguardo, raggiunto una volta per sempre⁴⁷.

I Progetti della scuola casertana

E’ per supportare questo processo di rinnovamento e di riflessione critica sull’insegnamento-apprendimento della Storia - per essere stimolo per i docenti e fucina di idee, ed esperienze, per le scuole dell’intera provincia - che come gruppo di coordinamento delle didattiche della storia, insediato presso il Centro Servizi Amministrativi di Caserta - nel pieno rispetto dell’autonomia organizzativa e didattica delle singole istituzioni scolastiche⁴⁸ - abbiamo deciso di impegnarci, fin dall’anno scolastico 1997-98, nella formazione dei docenti, mirando alla creazione di docenti tutor⁴⁹ che - anche grazie ad un percorso pluriennale di aggiornamento sul “Rinnovamento della didattica della storia contemporanea”⁵⁰, particolarmente mirato alla gestione delle risorse e alla padronanza degli strumenti informatici

⁴² Sorlin P., *L'immagine e l'evento. L'uso storico delle fonti audiovisive*, Torino, Paravia, 1999.

⁴³ Lajolo L., *L'itinerario della ricerca. Memoria e insegnamento della storia contemporanea*, relazione tenuta al Convegno su “Memoria e insegnamento della Storia Contemporanea” a cura di Miur - Insmli, Roma, 23-24 maggio 2002.

⁴⁴ Logorio B.M., *Community of learners*, in “TD Tecnologie Didattiche” n. 4 (1994).

⁴⁵ Le Goff J., *Ricerca e insegnamento della storia*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.

⁴⁶ Borsa G., *Introduzione alla storia*, Firenze, Le Monnier, 1980, pag. 117; Annali Irsifar 1997, *L'idea di complessità e la trasmissione storica*, Roma, Carocci, 1998.

⁴⁷ Popper K., *Logica della scoperta scientifica*, Torino, Einaudi, 1970, pagg. 43 e 308; Guerra E., Mattozzi I. (a cura di), *Insegnanti di storia tra istituzioni e soggettività*, Bologna, Clueb, 1994; Antiseri D., *Didattica della storia. Epistemologia contemporanea*, Roma, Armando, 1999.

⁴⁸ Art. 21 della Legge n. 59, del 15 marzo 1998.

⁴⁹ Per l’elenco degli stessi si rimanda alla pagina 182 di questo volume.

⁵⁰ Il primo dei quali è stato avviato, a Caserta, dal 12 al 17 dicembre 1997.

tesi a garantire una più sicura padronanza della progettazione modulare⁵¹, hanno potuto arricchire le proprie competenze professionali (di metodo) e specialistiche (di merito) con incontri-laboratori annuali, di circa 15-20 ore ciascuno, acquisendo una maggiore capacità di:

- ✓ diagnosi dei bisogni formativi;
- ✓ individuazione e predisposizione delle azioni didattiche e degli strumenti di intervento;
- ✓ controllo e valutazione dei processi;
- ✓ individuazione degli obiettivi orientati all'innovazione;
- ✓ azione di supporto alla sfera della responsabilità organizzativa e di gestione delle risorse umane e finanziarie⁵²;

divenendo, così, elementi cardine all'interno dei processi di formazione/innovazione realizzati negli ultimi anni, in provincia, sia nell'ambito dei distretti che delle stesse istituzioni scolastiche.

E' attraverso lo sviluppo di uno specifico portfolio di conoscenze e competenze del personale docente che si può, infatti, sinceramente, mirare alla riqualificazione, concreta, dell'attività di insegnamento/apprendimento della storia, ad uno sviluppo organico dei contenuti, alla ridefinizione dei saperi essenziali, all'integrazione delle stesse tecnologie nella didattica⁵³, attivando un processo di costruzione della conoscenza, che dall'effimera "logica del castello" passi, pian piano, alla ben più solida e funzionale "filosofia della rete"⁵⁴.

Con l'istituzione, ed il finanziamento, di specifiche unità di documentazione⁵⁵, localizzate in istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado della provincia, si è provveduto a realizzare, poi, una rete di risorse che ha lo scopo di essere, nel tempo, supporto alla formazione, stimolo, concreto, per la creazione, condivisione, distribuzione delle migliori esperienze didattiche e disciplinari. Una struttura che prevede:

- ✓ la presenza di uno o più tutor già formati;
- ✓ la presenza delle strutture e delle tecnologie necessarie per l'attività di laboratorio, e per la formazione a distanza;
- ✓ la centralità rispetto al territorio cui si rivolge;
- ✓ la disponibilità del dirigente e del tutor ad essere referenti territoriali per le attività

⁵¹ Il corso su "La Didattica della Storia dai cicli alla tematizzazione: risorse e strumenti informatici per la progettazione modulare" è stato tenuto, presso l'Istituto Magistrale "A. Manzoni" di Caserta, in due distinti moduli, dal 20 aprile al 21 maggio 2001. Lo stesso era stato anticipato, nel mese di ottobre 2000, da una serie di incontri per la presentazione del courseware *insegnare storia* (Ministero della Pubblica Istruzione, Università degli Studi di Bologna, *Insegnare storia*, a cura di Mattozzi I., Bologna, 2000). Un ambiente ipermediale flessibile e ricco di materiali che, attraverso l'integrazione di percorsi tematici, di approfondimento, e attività laboratoriali, si propone di supportare i docenti tutor nella loro azione di formazione sul territorio e nell'ambito delle attività progettuali realizzate dalle scuole polo.

⁵² Per uno sguardo d'insieme sull'importanza del tutor nell'ambito della nuova didattica della storia vedi anche: Romano R., *Il quadro strategico delle iniziative di formazione*, in Ministero della Pubblica Istruzione - Direzione Generale dell'Istruzione Professionale, *Piano nazionale di aggiornamento. Iniziative a sostegno dei nuovi programmi di storia dell'Istruzione Professionale*, Roma 2001, pagg. 25-26.

⁵³ Direttiva Ministeriale n. 210 del 3 settembre 1999.

⁵⁴ Maragliano R., *Consapevolezza dei saperi e filosofia della reticolarità*, in *Il laboratorio della riforma*, Firenze, Le Monnier, 1998.

⁵⁵ Inizialmente individuate in numero di 13, le scuole polo sono passate a 7 in seguito al ridimensionamento previsto dal decreto, prot. n.105/P/2, dell' 11 novembre 2002.

- di ricerca, sperimentazione e promozione didattica;
- ✓ l'impegno degli stessi ad utilizzare i finanziamenti previsti per l'istituzione di laboratori relativi all'insegnamento della Storia e per l'acquisto di libri, riviste specializzate e altro materiale didattico ad esso funzionale.

Decine di scuole⁵⁶ hanno avuto, invece, l'opportunità di essere coinvolte nella sperimentazione attiva delle unità didattiche attraverso il finanziamento di specifici laboratori - progettati, spesso, in collaborazione con le scuole polo - che, selezionati dal gruppo di coordinamento provinciale, ed individuati tra quelli meglio rispondenti ai criteri tipici della ricerca-azione, prevedevano, tra l'altro:

- ✓ una larga partecipazione di studenti e docenti;
- ✓ un saldo ancoraggio alle tematiche curriculari;
- ✓ una chiara impostazione interdisciplinare;
- ✓ una marcata metodologia laboratoriale;
- ✓ una decisa valorizzazione delle conoscenze e delle competenze nell'ottica della continuità, sia orizzontale che verticale;
- ✓ una evidente proiezione delle attività nella prospettiva della rete, sia essa locale che provinciale;
- ✓ un concreto, ed attivo, coinvolgimento delle istituzioni e degli enti di ricerca presenti sul territorio.

Esperienze significative, concrete, che hanno visto la promozione di una vera e propria "cultura del fare", attraverso l'individuazione di un docente referente di Storia all'interno di ciascuna istituzione scolastica⁵⁷, la creazione di reti di scuole finalizzate alla progettazione e alla condivisione delle esperienze, e la realizzazione un'osmosi dialettica tra le sempre più numerose "comunità di pratiche"⁵⁸ di cui forte è il bisogno in una scuola che intende proporsi come scuola della motivazione e dell'esperienza.

Per le scuole non coinvolte nelle attività di cui sopra è stato previsto, invece, attraverso il sito internet del Centro Servizi Amministrativi⁵⁹, un supporto di informazione - teso ad amplificare le iniziative di formazione e aggiornamento rese disponibili sul territorio grazie all'impegno di enti pubblici e privati⁶⁰ - e consulenza, perché gli stessi progetti ministeriali risultassero, all'interno di una prospettiva laboratoriale dell'insegnamento, motivo di stimolo

⁵⁶ Per gli elenchi analitici si fa riferimento alle schede pubblicate nella specifica sezione.

⁵⁷ Circolare, prot. n. 36, del 9 gennaio 2001.

⁵⁸ Ajello A.M. "Le competenze nella scuola dell'autonomia: la prospettiva psicologica" in *Annali della Pubblica Istruzione*, Firenze, Le Monnier, 1999, pagg. 5-6.

⁵⁹ http://www.csa.caserta.bdp.it/Archivio_Storico/2004_2005/Didattica_Storia.htm.

⁶⁰ Partendo dal Seminario sul tema "La difficile transizione del secondo dopoguerra e le sue eredità", organizzato, nel maggio 2003, a cura del "Centro Daniele" e dall'Istituto Campano per la Storia della Resistenza "Vera Lombardi" fino ad arrivare ai "Simposi Cubulterini", una serie di conferenze di archeologia, arte, letteratura e storia del mondo antico realizzate dall'Archeoclub di Alvignano (Caserta), in collaborazione con il Comune della cittadina matesina, nel periodo gennaio - aprile 2003; dalla mostra documentaria e fotografica sulle stragi del 1943 in Campania "Erba Rossa", realizzata nei mesi di aprile e settembre 2003, presso il Museo Archeologico di S. Maria Capua Vetere e l'Istituto Salesiano di Caserta, dall'Istituto Campano per la Storia della Resistenza "Vera Lombardi" - per ricordare, il sessantesimo anniversario della

- e di riflessione, per richiamare l'attenzione di docenti, studenti, reti di scuole:
- ✓ sul contesto in cui nacquero, e si svilupparono, le leggi razziali in Italia (Progetto "Il 900. I giovani e la memoria"⁶¹), offrendo una concreta opportunità, agli studenti delle secondarie superiori, per affrontare - attraverso ricerche in gran parte indirizzate verso la storia locale - le principali problematiche connesse alla segregazione di zingari ed ebrei nella prima metà del secolo scorso. Tali esperienze hanno avuto, spesso, la possibilità di concludersi con la visita diretta dei luoghi storici oggetto della ricerca;
 - ✓ sulla persecuzione di migliaia di deportati militari e politici, sullo sterminio degli ebrei, nei campi nazisti ("Il giorno della memoria"⁶²) perché il giorno 27 gennaio, data dell'abbattimento dei cancelli di Auschwitz, non rimanga segno, sterile, di una cronologia di morte ma divenga, pian piano, nel profondo delle coscienze, elemento cardine della memoria, all'interno di un percorso di civiltà che si fondi sulla responsabilità individuale e sulla tolleranza rifiutando ogni ricorso all'arroganza dei principi e alla violenza delle azioni;
 - ✓ sui temi di maggiore attualità nella vita culturale del nostro Paese ("Dalle storie alla storia"⁶³) per avvicinare gli studenti, delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ad una nuova forma di costruzione della conoscenza storica, attraverso:
 - l'intervista a un testimone e a un testimone di un accadimento non collocato nel presente;
 - la descrizione di un monumento emblematico del proprio quartiere/ paese/città⁶⁴;
 - la riflessione intorno ad un oggetto del passato;
 - ✓ sui temi della comunicazione e delle migrazioni di massa che hanno caratterizzato in modo decisivo gli ultimi decenni ("Lo chiameremo Ulisse. Il viaggio nel Novecento:

liberazione del sud d'Italia e le vittime della strage di Garzano - agli "Incontri di Archeologia", gestiti dalla Soprintendenza Archeologica di Napoli e Caserta, in collaborazione dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Campania, nel periodo ottobre - maggio di ciascun anno e che sono giunti, ormai, alla loro ottava edizione.

⁶¹ Circolare Ministeriale n. 411, del 9 ottobre 1998.

⁶² Legge n. 21 del 20 luglio 2000. Per il testo della legge e per accedere ad un archivio delle iniziative organizzate, nelle singole regioni, in occasione dell'evento, si può consultare l'indirizzo: http://www.istoreto.it/insmli/27_01/giorno_memoria.htm.

⁶³ Circolare Ministeriale n. 1010 del 14 maggio 1999.

⁶⁴ Altro progetto, molto interessante, attivato dall'Ufficio Studi, negli ultimi anni - per spingere le scuole della provincia alla riscoperta e alla valorizzazione dei gioielli artistici e monumentali presenti sul territorio - è stato "Caserta e Provincia ... oltre la Reggia". Attraverso la ricerca dei dati, la selezione/sistemazione delle informazioni, l'organizzazione /distribuzione dei materiali, l'adozione dei monumenti e la pubblicazione su carta, e in internet (<http://utenti.quipo.it/casertaoltrelareggia/index.htm>), delle esperienze, migliaia di alunni coinvolti nel progetto hanno imparato, infatti, a lavorare insieme, a collaborare con altri soggetti interni ed esterni all'istituzione scolastica, ma, soprattutto, a progettare - all'interno di specifici laboratori di ricerca storica, artistica e sociale - veri e propri percorsi strutturati di storia locale, di storia dell'arte, a stabilire relazioni virtuali, a riconoscere le proprie radici, a dare un senso alle proprie tradizioni, a contestualizzare apprendimenti, contribuendo alla crescita civile e morale del proprio territorio. Per approfondire vedi: De Lucia L., Giordano A. (a cura di), *Caserta e provincia ... oltre la Reggia. Progetto pluriennale di tutela e conservazione dei beni culturali*, Caserta, Provincia e Provveditorato agli Studi di Caserta, II Edizione, 2000 (con i materiali relativi all'a.s. 1999-2000); Grasso F., Giuliano P., Mesoletta G. (a cura di), *Caserta e Provincia ... oltre la Reggia*, Caserta, Centro Servizi Amministrativi

terra, acqua, aria”⁶⁵) per promuovere, con gli alunni delle elementari, un percorso di ricerca/azione diretto a recensire e analizzare le esperienze didattiche più significative della storia recente verificando il nuovo rapporto che va, via via, stabilendosi tra:

- l’individuo e il suo controllo /abbandono del territorio;
- il viaggio inteso come visita di conoscenza e quello visto come momento di per cui piacere, di devozione;
- i fenomeni socio-culturali di massa e lo sviluppo tecnico dei mezzi di trasporto.

Le prospettive per il prossimo futuro

Un riferimento importante di continuità con l’esperienza del passato sarà, invece, rappresentato dal Progetto “Didattica della Storia del XX secolo in dimensione europea”⁶⁶, che avviato dalla Direzione Generale per la Campania, in collaborazione con l’IRRE Campania, le Università e gli Enti di ricerca presenti sul territorio, prevede per l’a.s. 2003-2004, sotto la guida esperta del Gruppo Regionale per la Didattica della Storia, coordinato dal prof. Guido D’Agostino, la realizzazione, in provincia di Caserta, e nelle scuole polo dell’intera Regione Campania, di un percorso didattico laboratoriale all’insegna delle indicazioni dettate dal Consiglio d’Europa⁶⁷ mirato, in particolare, ad “encourage teaching history using a range of sources, such as the new technologies, cinema, women’s history, archives and museums, and developed the concept of “remembrance” as vital to the prevention of crimes against humanity”⁶⁸.

Presentato alle scuole casertane il 26 giugno 2003, presso la sala conferenze del Centro Servizi Amministrativo, con l’obiettivo di dare una più ampia prospettiva all’insegnamento della Storia, attraverso lo scambio di risorse e il confronto, in rete⁶⁹, delle esperienze di scuole appartenenti ai Paesi dell’Unione - con particolare attenzione ai gemellaggi con i paesi dell’Est - il progetto, vede coinvolte le classi terminali di cinque istituti superiori della provincia e prevede, tra l’altro, una forte incentivazione delle attività di laboratorio storico oltre ad una sincera, e critica, riflessione sui valori della tolleranza⁷⁰, attraverso l’elaborazione di

Provinciale, III Edizione, 2001 (con i materiali relativi all’a.s. 2000-2001); IV Edizione, 2002 (con i materiali relativi all’a.s. 2001-2002); VI Edizione, 2004 (con i materiali relativi agli aa.ss. 2002-2004).

⁶⁵ Lettera Circolare, prot. n. 1453, del 19 ottobre 1999.

⁶⁶ Stradling. R., *Teaching 20th-century European history*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2000.

⁶⁷ Vedi al proposito: Ferro M., Frenzo H., *Towards a pluralist and tolerant approach to teaching history: a range of sources and new didactics*, e AA.VV., *Lessons in history. The Council of Europe and teaching of history*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 1999. Per accedere ai materiali dell’area “History Teaching”, all’interno del sito internet del Consiglio d’Europa, si rimanda all’indirizzo: http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/History_Teaching/ mentre per ordinare le pubblicazioni di riferimento per la didattica della storia in dimensione europea si può far riferimento all’indirizzo: <http://book.coe.int>.

⁶⁸ [Http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/History_Teaching/History_in_the_20th_century/Presentation/default.asp](http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/History_Teaching/History_in_the_20th_century/Presentation/default.asp).

⁶⁹ *The challenges of the information and communication technologies facing history teaching*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 1999.

⁷⁰ Ferro M., Frenzo H., *Towards a pluralist and tolerant approach to teaching history: a range of sources and new didactics*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 1999.

specifiche unità didattiche incentrate su cinque tematiche di riferimento:

- ✓ Casa Europa⁷¹;
- ✓ La storia delle donne in dimensione europea⁷²;
- ✓ I flussi migratori in Europa nel XX secolo⁷³;
- ✓ La crisi delle istituzioni liberali in Europa e il caso italiano;
- ✓ Shoah e nazismo⁷⁴;
- ✓ Cinema e storia⁷⁵.

In particolare, attraverso l'analisi critica dei nuovi media - CD, DVD, internet, cinema, radio, televisione - con la consapevolezza che "new sources must be inventoried and known, decoded and assessed"⁷⁶.

La potenza delle immagini, statiche e in movimento, incrementa, d'altronde, notevolmente, nello studio della storia contemporanea, e non solo, il rischio di esporre lo studente, all'inganno ideologico - basti pensare alla negazione dei fatti storici, alle omissioni, alle falsificazioni, alle fissazioni su particolari eventi, alle proliferazioni di stereotipi e miti storici⁷⁷ tipici delle riviste, delle pubblicazioni, dei film di propaganda dei regimi totalitari - per cui "by discovering these techniques, deliberate or not, today's pupils who live in a permanent audiovisual environment will also learn how to be more critical towards it when watching television news programmes or a "contemporary" film"⁷⁸.

E' un approccio, critico, alle fonti, quindi, la nuova scommessa della scuola casertana, per superare il momento dell'informazione/trasmisione del sapere all'interno di un progetto didattico e formativo veramente nuovo che miri "to enable history teachers in Europe, whatever country they are from, to develop methods and themes adapted to the specific nature of 20th century history ... to help them to incorporate all documentary sources and subjects into

⁷¹Per scaricare il volume in formato pdf, realizzato dal Georg Eckert Institut for International Textbook Research di Braunschweig (Germany) si rinvia all'indirizzo http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/History_Teaching/History_inthe_20th_century/The_european_home/Texte-integral.asp#TopOfPage.

⁷²Tudor R., *Teaching 20th-century women's history: a classroom approach*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2000. Per scaricare i volumi in formato pdf, relativi a questa come a tutte le altre tematiche citate qui di seguito si rinvia all'indirizzo http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/History_Teaching/History_in_the_20th_century/Topics_covered/.

⁷³Kaya B., *The changing face of Europe - population flows in the 20th century*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2002.

⁷⁴Lecomte J. M., *Teaching the Holocaust in the 21st century* (2001) e AA.VV., *The Holocaust in the school curriculum: a European perspective* (1998), Strasbourg, Council of Europe Publishing.

⁷⁵Chansel D., *Europe on-screen. Cinema and the teaching of history*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2001.

⁷⁶Pingel F., *The european home: representations of 20th century Europe in history textbooks*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2000, pag. 130.

⁷⁷Iggers G., Wirth L., *The misuses of history - Symposium, Oslo, June 1999*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2000.

⁷⁸Pingel F., *The european home: representations of 20th century Europe in history textbooks*, op. cit., pag. 130.

their teaching, also to adapt their approach to modern technological developments”.⁷⁹

** Ufficio Studi e Programmazione del C.S.A. di Caserta. Referente provinciale per la
“Didattica della Storia” e responsabile per le Nuove Tecnologie applicate alla Didattica*

⁷⁹ Pingel K. “Op. Cit”, pag. 132-133. Vedi anche: Tardiff J., *Internet nella scuola. Le tecnologie della comunicazione e l'insegnamento della storia*, Roma, Sapere 2000, 2000.

Aspetti e problemi della Didattica della Storia nella Scuola Elementare

Antonio Puca *

“Credo necessario sottolineare ancora una volta la grande responsabilità che genitori e insegnanti di ogni nazione hanno nel modo di interpretare la storia e di trasmetterla ai giovani del proprio Paese. Penso che se si potesse insegnare la storia in modo che essa contribuisse a creare armonia tra gli uomini invece che divisioni e odio, essa renderebbe un servizio migliore a questo e a tutti gli altri Paesi”⁶.

Con queste parole il *coroner* di Sligo, in Irlanda, concludeva l'inchiesta preliminare sulla morte violenta di lord Mountbatten e di altre tre persone nell'agosto 1979.

Naturalmente nelle parole del *coroner* si trova la preoccupazione per la degenerazione della passione politica in Irlanda, in parte dovuta anche all'intenso senso del passato tipico di quel Paese, ma anche il senso profondo del perché fare e insegnare storia.

Se uno dei legami più profondi di un vasto raggruppamento sociale è proprio la coscienza che i suoi membri hanno di possedere una storia comune, senza questa coscienza gli uomini non potrebbero facilmente sostenere le proprie dichiarazioni di fedeltà a concetti altamente astratti. Non a caso si usa citare la notissima definizione data da L. von Ranke alla storia, cui è assegnato il compito di giudicare il passato e di istruire il presente a beneficio delle epoche future.

Ebbene, proprio nella società contemporanea - spesso descritta come dominata dall'esperienza del mutamento, dove la velocità dell'innovazione tecnologica, l'erosione dei valori, l'instabilità politica interna e internazionale sono citati come prova della grande diversità del presente rispetto al passato - dove sembra che un senso della storia non sia necessario - noi interpretiamo costantemente la nostra esperienza in una prospettiva temporale. E' il nostro senso di identità personale - in altri termini - a richiedere delle radici nel passato.

Ognuno di noi ha una naturale curiosità circa il modo in cui la nostra società è diventata quella che è ed una spiegazione - per quanto incompleta e infondata - di questo complesso ed articolato processo.

Tuttavia, mentre nell'individuo il senso del proprio passato nasce spontaneamente, la coscienza "sociale" del passato, ovvero la conoscenza storica, deve essere prodotta. Gli stessi elementi con cui è possibile formare una conoscenza storica sono praticamente illimitati, per cui è necessario selezionare gli elementi essenziali, quelli prioritari, quelli giudicati più degni di nota. E questo è uno dei compiti della scuola.

Ma la scuola ha anche un altro compito, addirittura prioritario se si guarda al versante

¹ "The Times", 10 gen.1980, in: Tosh J., *Introduzione alla ricerca storica*, Firenze, La Nuova Italia, 1989, p. 7.

dell'apprendimento: l'acquisizione di una metodologia di lavoro.

Si pone, allora, un problema di organizzazione del tempo e dello spazio. Infatti, perché ci sia un apprendimento di qualità è necessario che siano possibili diverse attività, che si svolgano contemporaneamente, e che spazi e tempi siano organizzati in modo tale da realizzare un rapporto, stretto e coerente, tra il compito proposto e le modalità con cui il compito viene realizzato. In altri termini, diviene essenziale pianificare le situazioni di apprendimento (a coppia, in un piccolo gruppo, in un grande gruppo, individualmente) in modo tale che l'organizzazione del lavoro, rinunciando all'approssimazione, alla "normalità", assuma una sua specifica consapevolezza, una cosciente e critica preparazione, che non può esimersi da una riflessione metodologica rinnovata, di tipo laboratoriale.

La didattica laboratoriale richiede, infatti, più lavoro ai docenti, non solo in termini di organizzazione e programmazione, ma anche in termini di mediazione didattica. Per impegnarsi, ad esempio, nell'attività di riformulazione (la ripresa dell'intervento di un alunno non ben esplicitato, quando ha poche possibilità di essere accolto da altri, quando non è ben chiaro) ed in quella di appropriazione, ovvero di trasformazione della conoscenza e non della semplice assunzione della stessa. Attraverso un laboratorio che è sì un luogo fisico ma è anche, e, soprattutto, un "luogo", un abito, mentale in cui si svolge un apprendistato cognitivo libero dai vincoli del formalismo, sotto la guida, attenta, di docenti tutor culturalmente e didatticamente esperti².

La metafora dell'appredistato è, infatti, quella che meglio identifica questo processo³. E ne è la prova la scuola elementare nella quale si è passati da una storia intesa come narrazione di eventi già interamente noti - che l'alunno prima ascoltava dalla voce del docente, poi seguiva sul libro ed infine cercava di ripetere - ad una concezione della disciplina come ricostruzione di eventi non ancora completamente noti, compiuta mediante documenti e testimonianze ed impiegando in maniera via via più consapevole diversi criteri di lettura, di confronto e di verifica. Con l'obiettivo, evidente, di raccordare epistemologia e didattica ed aumentare, nel contempo, lo stesso livello di consapevolezza degli alunni.

Sul piano didattico la conseguenza balza immediatamente agli occhi: gli alunni vanno guidati ad utilizzare i concetti base ed i procedimenti tipici del lavoro dello storico e a riflettere in modo sempre più approfondito e sistematico, operando come "piccoli storici".

In tale impostazione non c'è alcuna contrapposizione tra la narrazione e la ricostruzione, anzi c'è integrazione delle due metodologie, sia perché ognuna di esse stimola processi ed abilità specifici, sia perché - nella scuola elementare - non sarebbe possibile fare ricostruzione senza ricorrere agli strumenti della narrazione.

Si è detto che la storia è disciplina laboratoriale, occorre allora esaminare quali sono i

² Delmonaco A. *Un laboratorio per la storia* in AA.VV. *Fare storia. La risorsa del Novecento. Gli Istituti storici della Resistenza e l'insegnamento della storia contemporanea*, op.cit., pagg. 35-39.

³ Cfr. Talamo A. (a cura di), *Apprendere con le nuove tecnologie*, Firenze, La Nuova Italia, 1998, pp. 41 e segg.

processi mentali, le abilità, attivate dalla narrazione e dalla ricostruzione.

Secondo Petter⁴, con la narrazione:

- ✓ viene stimolata una consistente attività rappresentativa attraverso l'immaginare ambienti e situazioni diversi da quelli che l'alunno sperimenta normalmente;
- ✓ si favorisce - mediante la gradualità e la sequenzialità del racconto - il processo di identificazione, partecipazione emotiva e cognitiva;
- ✓ si vivono cognitivamente gli stessi problemi affrontati dai protagonisti del racconto e quelli che riguardano l'interpretazione del loro comportamento e dei fatti accaduti prima, durante e dopo;
- ✓ si permette di cogliere gli elementi di invarianza;
- ✓ si percepisce la dimensione temporale del presente.

La ricostruzione storica permette di attivare, poi, processi mentali analoghi e complementari:

- ✓ la rappresentazione mentale di situazioni e ambienti diversi da quelli nei quali si vive abitualmente;
- ✓ l'identificazione emotiva;
- ✓ l'individuazione dei problemi affrontati dai protagonisti, così come l'identificazione delle invarianze e della dimensione temporale.

A questi processi se ne aggiungono altri, specifici, che meritano una particolare attenzione da parte del docente.

- ✓ La ricostruzione, ad esempio, che non avviene secondo l'ordine temporale ma secondo l'ordine logico richiesto dalla ricostruzione (si tratta cioè di un lavoro a mosaico; si parte da alcune tessere, documenti, si pongono problemi e suggeriscono ipotesi che implicano il ricorso ad altre tessere);
- ✓ la problematicità epistemologica della ricostruzione (Come fare per sapere? Quali sono le prove sicure? Cosa c'è di interessante nel documento?);
- ✓ la natura essenzialmente indiziaria dei suoi procedimenti, che procede per comprensioni parziali e ulteriori ricerche, molto simile, quindi, al procedimento del romanzo giallo.

In un'ermeneutica, continua, delle fonti che sollecita, quotidianamente, lo spirito di ricerca rafforzando, nell'alunno, la motivazione, la curiosità.

La storia è, infatti, essenzialmente basata sulla motivazione alla ricerca e sulla ricostruzione del fatto storico attraverso l'analisi dei materiali, dei documenti, che possono essere più o meno abbondanti ma, comunque, reperibili in maniera relativamente semplice,

⁴ Petter G., *Psicologia e scuola primaria. Rapporti tra sviluppo psicologico ed alfabetizzazione culturale*, Firenze, Giunti, 1990.

anche grazie all'immenso repertorio, testuale, iconografico, rintracciabile in internet o nelle tantissime pubblicazioni multimediali disponibili sul mercato, anche nella forma di inserti a riviste e giornali.

Relativamente alla questione proposta da alcuni su quali temi possano essere utilmente affrontati con gli alunni della scuola elementare credo si possa, invece, affermare che la soluzione del dilemma consista nel seguire il principio della gradualità e della problematizzazione dell'esperienza diretta: ad esempio, si possono utilizzare eventi cui tutti gli alunni hanno avuto la possibilità di assistere. Si parte dal semplice elenco dei ricordi espressi (arricchito dal contributo di tutti), per passare a mettere ordine nei ricordi e a mettere in relazione quelli collegati da nessi causali.

Già in questo tipo di lavoro ci si imbatte in alcuni problemi di ordine metodologico:

- ✓ la ricostruzione è in parte determinata da fonti primarie (i bambini sono i diretti testimoni dell'esperienza) in parte da fonti secondarie (i bambini riferiscono cose dette o fatte da altri);
- ✓ alcune parti sono lacunose o confuse, altre possono essere contraddittorie, di qui la necessità di ulteriori testimonianze per colmare le lacune e ridurre la confusione ma anche la consapevolezza che talune imprecisioni non sono ulteriormente eliminabili.

Risulta evidente che in questa attività di ricostruzione gioca un ruolo decisivo la tecnica dell'intervista con la quale gli alunni imparano a comprendere come una cosa è interrogare una persona, altra è interrogare un documento. Nel primo caso è sempre possibile, infatti, indurre l'intervistato a concentrarsi su taluni temi o problemi piuttosto che su altri.

Un ulteriore aspetto da non sottovalutare è quello della sistematicità.

E' opportuno seguire lo sviluppo storico partendo dal più lontano per poi avvicinarci a noi o fare il percorso inverso? Sistematicità è da me usato nel senso di quadro di insieme, sufficientemente collegato nelle varie parti, quindi ha più il carattere di obiettivo finale che di condizione da ricercare subito. Quindi si tratta di un quadro che non deve essere necessariamente delineato partendo dall'alto a sinistra come in una pagina da scrivere ma si può procedere per nuclei di conoscenza organici (temi) la cui organicità consiste nel fatto che questi nuclei appaiono collegati tra loro con chiarezza o dove le lacune vengono esplicitamente segnalate.

Partire dall'esperienza diretta dell'alunno ci permette, insomma, di interrogare il passato per verificare quali soluzioni sono state date agli stessi problemi nei diversi quadri di civiltà.

Un esempio è l'esperienza della morte: il trattamento dei defunti ha sempre avuto la stessa risposta nel corso dei secoli?

All'insegnante si pone, quindi, il problema se limitare l'esplorazione del quadro di civiltà ai soli aspetti che hanno più direttamente attinenza al tema trattato o estendere il discorso anche a quegli aspetti apparentemente meno collegabili. Nel caso dell'esempio relativo

alla civiltà egizia si tratta di affrontare solo il senso della morte e l'organizzazione religiosa o non anche l'organizzazione politica, sociale, militare e l'influenza del fiume Nilo sulla vita di quel popolo? La risposta al problema non può che essere flessibile. Infatti, se si parla delle Piramidi - per rimanere al nostro esempio - è evidente che si pongono problemi relativi ai mezzi di trasporto, alle tecniche di costruzione, alle macchine impiegate.

Ogni didattica della storia non può non confrontarsi, poi, con la dimensione temporale. Il concetto di tempo storico è complesso e viene acquisito dagli alunni in modo progressivo, componendosi alla fine in modo unitario. Qui ci si limita ad enunciare le varie componenti:

- ✓ l'ordine degli eventi (ordine come nozione topologica);
- ✓ il tempo unitario (contemporaneità e non contemporaneità);
- ✓ la durata e la cronologia (estensione quantitativa del tempo).

I nodi problematici qui riassunti sono esemplificati operativamente attraverso le attività di laboratorio ed i materiali presentati dalle scuole partecipanti al progetto di didattica della storia coordinato dal gruppo di lavoro provinciale. Naturalmente, non sono mancati i problemi e, nel concreto, non poche scuole hanno dovuto fare i conti con un'ampia gamma di difficoltà riassumibili in due grandi categorie: strutturali e relative alle risorse umane.

- ✓ Dal punto di vista strutturale non si tratta solo della carenza di spazi adeguati, ma della difficoltà di riorganizzare gli spazi disponibili in modo da creare gli angoli-laboratorio (secondo un modello tipico della scuola dell'infanzia) a causa del sovraffollamento delle classi e/o del tipo di arredo scolastico, di solito, meno ricomponibile di quello della scuola dell'infanzia.
- ✓ Dal punto di vista delle risorse umane va segnalato, invece, il problema della continuità didattica e della formazione del personale: i frequenti avvicendamenti di docenti per le operazioni di mobilità, i larghi vuoti negli organici dei titolari hanno costituito difficoltà consistenti.

Eppure il problema maggiore riscontrato è stato certamente quello della inefficace gestione della conoscenza (*knowledge management*) da parte delle istituzioni scolastiche. Quante risorse culturali e professionali vengono perse allorché uno o più docenti si trasferiscono, cambiano ordine di scuola o vanno in pensione? Non sempre le scuole hanno un efficace sistema di gestione, archiviazione e trasmissione delle conoscenze esistenti (buone pratiche, metodologie efficaci, materiali strutturati ecc.).

Alla risoluzione di questo problema - probabilmente - contribuisce la sistematizzazione (intesa letteralmente come elevazione a sistema) dei laboratori prevista dalla L. 53/2003 e la connessa introduzione della figura del docente coordinatore.

In un'attività sistematica di didattica laboratoriale si possono più facilmente avvicinare, infatti, gli alunni a quegli strumenti di testimonianza diretta e quotidiana di pensiero ed azione fornita da quei "registri" storici per eccellenza che sono le lettere, i diari, i memorandum, i quali costituiscono la base del lavoro di interpretazione specialmente nel campo economico e sociale. Prendendo confidenza con questi tipi di documenti (anche attraverso la personale redazione), si instaura il rapporto fondamentale tra studioso e documento: la reciproca disponibilità. Ed è proprio la disponibilità culturale l'obiettivo finale dell'insegnamento *tout court*.

** Dirigente Scolastico del Circolo Didattico di Succivo e membro del Gruppo di Coordinamento Provinciale per la Didattica della Storia*

Il laboratorio di Storia e la didattica del Novecento nella Scuola Media

*Renata Cetara **

Educare i giovani a confrontarsi, criticamente, con i fatti storici, maturando, piano piano, la sincera consapevolezza che la memoria assume un valore essenziale per la coscienza individuale e sociale, si sa, non è cosa da poco. Eppure se il docente, legato ai classici strumenti della didattica disciplinare - dalla lezione frontale alla lettura di documenti, testi letterari e opere d'arte, dalla visione di film alla costruzione di mappe concettuali e schemi di sintesi - si avvicinasse, finalmente, all'esperienza del laboratorio storico, potrebbe sperimentare, quale straordinario strumento di supporto al proprio lavoro, in classe, può rivelarsi un'attività fondata sulla ricerca e sulla verifica, metodologica, delle ipotesi; sull'apprendimento collaborativo e sull'entusiasmo, su di una carica motivazionale che, piano piano, arriva a coinvolgere anche gli alunni più distratti e incostanti.

Fondando ogni conoscenza e competenza sulla ricerca, il laboratorio storico, infatti, dà spazio all'esperienza per avviare i preadolescenti al contatto, diretto, con le fonti, stimolandone la curiosità e procurando quella particolare emozione che vive il ricercatore quando "fa la storia".

L'esperienza insegna, poi, che se rimane essenziale, attraverso la didattica tradizionale, fornire, in un primo approccio al problema, un quadro generale dello svolgersi dei grandi avvenimenti e dei fenomeni storici sia essi nazionali che internazionali - in forma essenziale e sintetica - tanto da avere gli spunti necessari per sviluppare, in seguito, eventuali approfondimenti che gli alunni dovessero trovare più interessanti, il vero obiettivo del docente rimane, sempre, quello di far sì che gli allievi acquisiscano il gusto della ricerca per scoprire la storia vera, quella che sui manuali non possono trovare: la storia vissuta dai loro padri, dai loro nonni, nella città stessa in cui abitano.

Si potrà utilizzare la sala di informatica, la biblioteca, la stessa mediateca - per approfittare dei computer, del collegamento ad internet, di un televisore con videoregistratore, di libri e cassette VHS, DVD sul Novecento, di un registratore per le interviste ad eventuali testimoni - ma sempre con la consapevolezza che il laboratorio non è una stanza, uno spazio specialistico e attrezzato, quanto, piuttosto una metodologia, una categoria dell'essere e un modo diverso di insegnare.

Al centro del locale un grande tavolo dove l'insegnante e gli allievi possono sedere annullando le distanze: tutti insieme, artefici del "fare storia".

E l'attività del laboratorio può svilupparsi cominciando, da pochi, semplici, passi: dall'individuazione, sotto la guida dell'insegnante, di un avvenimento o di un fenomeno storico che ha coinvolto il nostro territorio e i suoi abitanti (curando, ad esempio, alcuni aspetti della vita dei nostri nonni sotto il fascismo) o creando collegamenti e confronti sinottici tra i fatti storici più significativi accaduti durante le due guerre mondiali; andando alla ricerca di articoli e documenti che raccontino esperienze utili alla comprensione della vita culturale e sociale del periodo studiato (con riferimenti ad aspetti della scolarità, della

vita economica, politica e tecnologica....)

Senza dimenticare che “fare storia” è un’attività, un’esperienza complessa, per portare a termine la quale non ci si può accontentare di poche e limitate testimonianze, di pochi e particolari punti di vista.

Solleciteremo, allora, i nostri alunni a cercare, in biblioteca, a casa, nelle soffitte di parenti e amici:

- documenti scritti;
- giornali d’epoca;
- film storici e documentari;
- registrazioni private e relative a particolari aspetti della vita quotidiana;
- libri di storia nazionale ed internazionale;
- libri ed appunti, ricerche di storia locale;
- diari, quaderni, tesi di laurea ormai dimenticate;
- attrezzi agricoli e strumenti tecnologici ormai in disuso;
- raccolte di vecchie foto;
- oggetti a vario titolo collegati alla tematica oggetto di studio e di ricerca.

Né mancheranno le interviste, preparate dagli allievi, da sottoporre ai loro nonni, ai loro genitori e ai testimoni oculari ancora viventi dei fatti da ricostruire (momento molto importante per il coinvolgimento emotivo) che, insieme ai dati biografici, statistici, economici e politici - raccolti, questi ultimi, attraverso l’uso di enciclopedie e di internet - potranno aprire la nostra ricerca ad una prospettiva più ampia, e ad ulteriori collaborazioni con altre scuole, centri di studi storici locali e nazionali, istituti di ricerca ed associazioni professionali.

Non ci rimane che raccogliere, a questo punto, i nostri dati, scegliere quelli più significativi ed inserirli in un computer per preparare un dossier, magari multimediale, che racconti la nostra esperienza, le varie fasi della ricostruzione storica effettuata, con tanto di documenti, foto, disegni, schede, plastici, brani video e audio, senza sottovalutare l’opportunità di scambiare i risultati della nostra esperienza con le scuole vicine, con quanti abbiano mostrato interesse verso la nostra attività di ricerca.

Solo così gli allievi potranno avere una maggiore familiarità con una disciplina che è viva, dinamica, dimenticando, anche grazie all’impegno dell’insegnante tutor, gli aridi approcci mnemonici agli elenchi di date e battaglie presenti nel libro di testo, per avvicinarsi, anno dopo anno, con interesse sempre maggiore ai veri e preziosi tesori della memoria.

** Docente nella Scuola Media e membro del Gruppo di Coordinamento Provinciale per la Didattica della Storia*

A proposito del laboratorio di Storia nella Secondaria Superiore
*Maddalena Spina**

Perché attivare un laboratorio?

La Storia, proprio per la specificità dei suoi caratteri epistemologici e metodologici, sembra, talora, prestarsi meno di altre discipline ad un'analisi didattica di tipo scientifico e laboratoriale. Tra gli stessi addetti ai lavori è, infatti, convinzione diffusa che gli studenti debbano avvicinarsi ad un approccio critico ma cronologico, degli eventi tenendo conto delle periodizzazioni imposte dai programmi ministeriali ed, in genere, accettate da tutti i libri di testo, che si preoccupano innanzitutto di srotolare le vicende umane in una corsia preferenziale affiancata da tutto quanto può servire per chiarire meglio gli eventi: documenti, immagini, carte geo-storiche, cronologie riassuntive, tabelle sinottiche, glossari e via scorrendo. Nessuna meraviglia, quindi, se tanti docenti di Storia, nelle scuole superiori, hanno, ancora, l'ossessione del programma, che analizzano in tutte le sue parti, meticolosamente, saltando solo quei capitoli che considerano, in fondo, secondari perché dedicati ai mondi lontani, come l'Asia o l'Africa.

E', d'altra parte, certamente più facile trascurare intere sezioni del programma nelle altre discipline piuttosto che in Storia, laddove diviene, spesso, essenziale far riferimento a fatti e riferimenti culturali rilevanti del periodo nel campo dell'economia, del costume, della filosofia, della politica.

Il laboratorio di Storia, diviene, allora, un'utile strategia per filtrare i contenuti e mirare sul metodo, sulla ricerca storico-didattica, avendo, nel contempo, la possibilità di motivare gli studenti con il lavoro di gruppo e spingere la valutazione verso i criteri della concretezza, verificando, direttamente, l'acquisizione di competenze disciplinari e didattiche.

Il primo passo per il docente che intende avviare l'istituzione di un laboratorio di Storia sarà quello di accordarsi con il consiglio di classe, e con il collegio dei docenti, per costruire un modulo, che è un componente flessibile di un grande progetto educativo, e farà in modo che lo stesso possa essere inserito, come un tassello, all'interno di quel grande puzzle che è il P.O.F. .

Non è questa la sede per progettare un modulo completo di laboratorio per la didattica della Storia - non avrebbe, d'altronde, senso per l'estrema variabilità delle esigenze relative ai singoli ambiti scolastici e territoriali - ma volendo fornire un modello su cui riflettere, potremmo fare qualche breve riflessione sulle strutture metodologiche e sui tempi.

In base ad un calcolo approssimativo, nel corso di un anno scolastico si possono contare tra 70 e 110 ore di Storia. Poche, se si tiene conto delle tante adempienze previste per il docente, ma, comunque, sufficienti per pensare ad un'attività laboratoriale che coinvolga gli studenti in 2-3 unità didattiche modulari di 15-20 ore ciascuna.

Il nostro "laboratorio" cercherà di affrontare, infatti, i fatti storici dal punto di vista

tecnico-pratico, facendo sì che docenti e studenti si confrontino sulle cose, rendendo concrete e visibili anche le aspirazioni più profonde, le idealità, con l'obiettivo di affrontare - all'interno di una struttura scientifica e concreta - problemi teorici di sempre maggiore rilevanza.

Se, poi, si pensa ai problemi derivanti dalla cattiva disposizione verso la lettura e da una diffusa disaffezione verso la disciplina - in tempi che incalzano inclementi a fronte di contraddittori processi di modernizzazione - alla vastità dei manuali e alla difficoltà degli "intrecci", l'idea di attivare un "laboratorio" di Storia può costituire un concreto elemento di mediazione per sollecitare negli studenti una maggiore partecipazione, una maggiore curiosità e motivazione.

Un laboratorio di storia inizialmente è "povero", perché si serve solo di manuali per costruire le "esercitazioni", ma, pian piano, diviene ricco e complesso con l'utilizzo di fonti, materiali di storia locale, escursioni di studio, prodotti didattici informativi.

Cos'è un laboratorio?

Un laboratorio di Storia è, fondamentalmente:

- *un laboratorio dei concetti e delle abilità*, cioè un'opportunità per effettuare delle esercitazioni con le quali si tende a trasformare il manuale in uno strumento di conoscenza, di apprendimento attivo;

- *un laboratorio dei documenti*, nel quale gli allievi sperimentano un percorso conoscitivo inverso a quello proposto dal manuale: si parte dal documento per giungere a una conoscenza critica del fatto storico;

- *un laboratorio dello spazio e del tempo*: sono, infatti, queste due capacità operative, decisive per la formazione storica. Nelle attività previste sono comprese analisi e formulazioni di sequenze didattiche, di schede sinottiche, diagrammi e schemi, di carte e mappe cognitive;

- *un laboratorio della simulazione*, che attraverso il gioco offra la possibilità, agli allievi, di rivivere, in modo mediato, gli eventi del passato, più o meno recente.

Senza dimenticare che non esiste nulla di scontato nell'apprendimento della Storia: non è vero che basta leggere o spiegare perché gli allievi assimilino il "senso storico", ogni capacità va sollecitata, ogni attività va meticolosamente programmata.

Il primo laboratorio di didattica della Storia costituito in Italia è stato realizzato dal "Landis" (Laboratorio Nazionale per la Didattica della Storia), di Bologna al principio degli anni Ottanta. Pian piano l'esperienza si è diffusa, a macchia d'olio, in città come Milano, Pavia, Napoli, Treviso, fino ad arrivare ad assicurare la propria presenza un po' d'ovunque.

Oggi esistono gruppi di ricerca didattica sulla Storia in tantissime scuole, di ogni ordine e grado, presso gli archivi, gli istituti storici e le sedi locali di non poche associazioni professionali, dal CID al MCE. Inutile sottolineare che questi gruppi costituiscono un ottimo strumento di supporto per la ricerca didattica disciplinare realizzando il necessario contatto tra docenti universitari e insegnanti, specie nella Scuola Superiore, coordinando le ricerche didattiche ed impegnandosi per la diffusione delle loro esperienze.

“Luogo mentale”, dicevo, prima ancora che “luogo fisico”!

Luogo ricercato da chi si sente fortemente motivato alla costruzione del sapere, soprattutto attraverso la cooperazione didattica, che consente di realizzare un “tesoro”, un patrimonio comune cui attingere in qualsiasi momento e per qualsiasi necessità. Come “luogo fisico”, esso permette, invece, a studenti e docenti di fare “insieme” esperienze del loro tempo presente, confrontandolo con il passato. L’esperienza riguarda, infatti, sia l’analisi diretta dei documenti, che l’analisi, la comprensione, la valutazione degli stessi all’interno di un percorso modulare centrato sulle competenze e sulla loro certificazione, che permette ai docenti di poter stabilire “che cosa” l’allievo “conosce” e “sa fare”.

Gli strumenti essenziali

Fra i vari materiali utili per l’allestimento di un laboratorio di Storia, inteso, stavolta, come “luogo fisico”, consigliererei:

- manuali in adozione e manuali dismessi;
- testi di consultazione, enciclopedie, dizionari;
- strumenti storici: datari, tavole cronologiche, carte storiche;
- antologie relative alla produzione storiografica e raccolte di fonti storiche e letterarie;
- fonti “quantitative” e pubblicazioni statistiche;
- atlanti storici, geografici, atlanti tematici;
- saggi, riviste storiche;
- guide a musei, depliant storico-turistici;
- commentari alle fonti e rielaborazioni didattiche;
- documenti iconografici;
- raccolte, testuali, audio e video, di fonti “orali”;
- archivi di unità didattiche già sperimentate presso altre scuole (magari dello stesso grado);
- CD Rom, cassette VHS e DVD su tematiche di argomento storico;
- plastici, riproduzioni in scala, modelli;

- personal computer con scanner, stampante, scheda di acquisizione video e collegamento ad internet;
- raccolte di link specialistici relativi a percorsi tematici in rete;
- raccolte bio-bibliografiche (su supporto cartaceo e digitale);
- macchina fotografica digitale;
- registratore e videoregistratore;
- televisore con decoder per la ricezione satellitare:

Utile alla sperimentazione didattica, l'allestimento di questo tipo di laboratorio rappresenta una sollecitazione continua per studenti e docenti, i quali saranno impegnati ad incrementare il materiale, a capitalizzare le esperienze, ad organizzare gruppi di lavoro non dispersivi, a programmare attività extracurricolari coerenti e funzionali.

** Docente nei Licei e membro del Gruppo di Coordinamento Provinciale per la Didattica della Storia*

*L'insegnamento della storia e la storia locale.
Una prospettiva "mediana": la storia regionale*

*Felicio Corvese **

L'importanza dell'insegnamento della storia locale è stata di frequente affermata e ribadita da più parti e sono numerosi i progetti e le sperimentazioni didattiche attivate nelle scuole che la riguardano; nei fatti, tuttavia, i risultati sono poco incoraggianti perché, al di fuori di singoli studi e realizzazioni, il suo uso nei curricoli appare sporadico e saltuario, anche per la scarsa possibilità di impiego di strumenti validi e di metodologie consolidate.

Si tratta di un grave ritardo che può e deve essere colmato con la collaborazione degli storici di professione e dei ricercatori, ma soprattutto con l'aiuto degli insegnanti più motivati che potrebbero svolgere una funzione preziosa di *trasduzione** della produzione scientifica specialistica e dei lavori utilizzati in ambiti specifici, per il confezionamento di testi e materiali didattici, di più ampia divulgazione, che costituiscano il necessario supporto strumentale per l'elaborazione di una efficace programmazione "per moduli".

Diamo qui per scontato che la storia locale non può consistere nell'individuare i contatti con la "grande" storia attraverso, ad esempio, le visite di personaggi importanti in transito nelle singole località, o ponendo l'attenzione su singoli eventi o emergenze artistiche ed architettoniche locali avulse da qualunque contestualizzazione o nel costruire le storie dei paesi "*ab urbe condita*", con l'immane elenco degli uomini illustri, oppure, ancora, nella pretesa di procedere ad anelli concentrici partendo dagli aspetti "vicini" ed allargando l'esame ad aree via via più estese nel tentativo di rapportare tra loro sul piano spaziale e cronologico il *micro* ed il *macro* dei processi storici. Si tratta di modalità di studio in qualche misura anche utili, ma sicuramente improprie ed insufficienti ad assicurare un'attività didattica efficace e, soprattutto, collegabile in misura significativa alle esigenze dei curricoli formativi.

A parte la significatività che i processi storici di carattere locale hanno in sé, il valore conoscitivo e la loro valenza formativa va definita, più correttamente, innanzitutto, attraverso l'individuazione degli ambiti spaziali e temporali in cui operare. Da questo punto di vista la dimensione più utile su cui lavorare appare quella della *storia regionale* e ciò sia perché la dimensione regionale, "mediana" tra ambiti nazionali e realtà municipali, consente un approccio ampio ed articolato alle tematiche storiografiche, sia perché essa, naturalmente, ha a che fare con maggiore evidenza con le trasformazioni economiche, sociali, politiche, culturali più generali che investono le entità nazionali ed i continenti. D'altra parte l'ambito regionale non è insensibile ai casi di studio più specifici che vi possono acquistare rilievo per l'intreccio della storia amministrativa e politica, di quella sociale e culturale, di quella della cultura materiale ed artistica. Esso può fornire elementi importanti di conoscenza anche sul piano degli elementi identitari di un'area nella quale lo studio di aspetti più specifici, storie di comunità, vicende di personaggi, e le stesse trasformazioni e crisi dei sistemi istituzionali, trovano una maggiore risposta ed una più efficace rappresentazione.

* Viene qui usato il termine *trasduzione* per significare il trasferimento in un nuovo testo non solo dei contenuti di un lavoro scientifico, ma anche della energia culturale e civile che esprime.

Per il medioevo in Campania, un tema che unisce assai bene gli aspetti locali a quelli delle trasformazioni che investono l'Europa dopo l'anno 1000, è, ad esempio, la storia di Desiderio di Montecassino e delle vicende che videro l'avvento del dominio normanno in Campania.¹

In questo caso Desiderio di Montecassino, personaggio di punta del riformismo cristiano dell'XI secolo, sodale di Gregorio VII e dell'abate di Cluny, è il protagonista di un processo di rinnovamento della società religiosa e della cultura dell'XI secolo che consente sia di definire caratteristiche specifiche, ad esempio degli stili architettonici, la musica e la scrittura dell'XI secolo, le cui tracce sono con tutta evidenza locali e specifiche (le basiliche desideriane di S. Angelo in Formis, Caserta Vecchia, Sessa Aurunca; l'opera di trascrizione e miniatura dei codici; la diffusione del canto dell'*exultet* e della liturgia, per fare solo qualche esempio) ma anche di chiarire i problemi dell'assetto istituzionale della società feudale campana ed il rapporto esistente tra potere religioso ed il nuovo dominio politico normanno.

Un tema siffatto consente di inquadrare conoscenze di carattere più generale e di portata europea: l'evoluzione dell'arte romanica, i temi della riforma gregoriana e cluniacense, il soprassalto di spiritualità che investe l'Europa delle crociate, le contaminazioni culturali e politiche che l'avvento dei Normanni determina nel meridione d'Italia, lo sviluppo del feudalesimo e delle sue particolari caratteristiche nel Mezzogiorno. Dall'altra parte, lo stesso tema consente numerosissimi percorsi conoscitivi delle realtà locali: le architetture religiose, le arti minori, la scultura, il mosaico pavimentale, le caratteristiche dei testi religiosi e gli aspetti sociali e politici più specifici del feudalesimo in Italia meridionale.

In questo caso, dunque, la scelta di un argomento significativo, che riguarda una importante trasformazione culturale e politica, consente di lavorare assai utilmente sul duplice versante: quello relativo alla storia medievale dell'Europa e quello riguardante i contesti locali più specifici.

E' evidente che occorre un lavoro di preparazione adeguato e testi idonei a tradurre in forme comprensibili agli studenti le ricerche degli storici di professione, perché altrimenti i due saperi, quello specialistico e quello destinato alle scuole, rimangono separati ed incommunicabili.

Non è il caso di entrare nello specifico di quanto sull'argomento offrono i manuali scolastici. Ma non si sbaglia se si afferma che di questa straordinaria pagina di storia non vi è quasi traccia nella produzione editoriale fatta per le scuole e questo è un grave limite che determina necessariamente il carattere astratto e, talvolta, insignificante delle nozioni generali riguardanti il periodo. Mentre, infatti, le note vicende che vedono la lotta tra Gregorio VII e l'imperatore Enrico IV, con l'umiliazione di quest'ultimo a Canossa, appaiono poco più che aneddoti, la corposa e concreta vicenda dell'avvento del potere normanno in Campania e dell'affermazione dei principi della riforma nell'area dominata dall'Abazia di Montecassino appare profondamente diversa per valenza formativa, suggestione conoscitiva e praticabilità didattica.

¹ Corvese F., *Desiderio di Montecassino e le basiliche di Terra di Lavoro*, Caserta, Aperia, 1999.

Anche nel caso di un altro argomento di cruciale importanza, che unisce storia generale e storia locale, come la Rivoluzione Giacobina del 1799 a Napoli è possibile costruire un percorso didattico che valorizzi appieno la storia locale e consente di cogliere al tempo stesso le trasformazioni epocali che si determinano in ambito europeo.

In questo caso i diversi aspetti legati agli avvenimenti 1799, quali l'estrazione stessa dei riformisti napoletani, il loro essere l'élite della intellettualità delle province meridionali, le loro biografie legate ai diversi luoghi, consentono di stabilire un rapporto organico e diretto tra numerose realtà locali e le vicende della capitale.

Questi elementi, ricostruibili attraverso i documenti e le iscrizioni, permettono di costruire un percorso conoscitivo non astratto e schematico, ma tale da far comprendere il contributo dei riformisti napoletani al dibattito riformista, il loro impegno nel fragile governo della repubblica partenopea, la tensione morale e civile che li animava e che li collegava strettamente alle grandi correnti di pensiero illuminista francese ed europeo, consentendo, nel contempo, di ripercorrere luoghi e vicende ben individuate e legate alla storia dei luoghi. Il tema, inoltre, si presta a suggerire proiezioni conoscitive di più ampio respiro, dal momento che introduce ai temi della contemporaneità per quanto attiene allo sviluppo dell'economia, alla garanzia dei diritti naturali ed inalienabili degli uomini, alla libertà e democrazia politica e via discorrendo.

Allo stesso modo lavori specialistici, anche fondamentali, richiederebbero la citata *trasduzione*, con una sorta di schedatura e riscrittura conforme alle esigenze dei saperi scolastici. Penso per esempio a monografie scientifiche, come la nota, ma poco utilizzata ricerca di Giuseppe Tescione su *Caserta e i suoi conti e signori*².

Altro esempio di un argomento che unisce insieme aspetti "forti" della storia locale e vicende storiche generali è quello della seconda guerra mondiale in Campania e della resistenza al nazifascismo, argomento normalmente pretermesso nei manuali e nei programmi scolastici. In questo caso le vicende drammatiche delle singole comunità e dei gruppi di cittadini appaiono scandite dalle date delle decisioni politiche e militari generali (il 25 luglio, l'8 e il 23 settembre del 1943 e successive) che consentono, accanto alla individuazione e ricostruzione di aspetti specifici e legati alla memoria locale, di cogliere i lineamenti generali di una temperie storica e di una vicenda in cui si decidono le sorti dell'Italia e dell'intera Europa.

In generale la conoscenza di vicende specifiche, di percorsi biografici, di storie individuali e collettive, drammatiche od esemplari, impedisce che l'approccio con le questioni generali della storia dell'Europa contemporanea avvenga in maniera incolore e confusa e consente di radicare idee, conoscenze, giudizi in contesti concreti dei quali è pure possibile svolgere significative ricerche individuali. Naturalmente le esigenze curricolari, che sono fondamentali nella offerta formativa delle scuole, richiederebbero comunque l'uso di strumenti codificati o almeno una forte "progettualità condivisa".

Personalmente ritengo che la via migliore - e quella che può assicurare risultati di maggiore efficacia diffusa - sia quella dell'impiego ed anche della produzione di materiali didattici che tengano conto delle forti potenzialità formative della storia locale come storia di ambito regionale. Inutile dire che le storie regionali esistenti come la "vecchia", ma sempre valida *Storia della Campania* in due volumi coordinata da Francesco Barbagallo³, la più

²Tescione G., *Caserta medievale e i suoi conti e signori*, Caserta, G.D.C., 1990.

recente *Storia della Campania-Einaudi* curata da Pasquale Villani e Paolo Macry⁴, oppure la monumentale opera in sei grandi volumi curata da Giovanni Pugliese Carratelli⁵, richiederebbero, per poter divenire materiali utilizzabili didatticamente, tutto un lavoro di selezione ed adattamento dei saggi che vi sono contenuti e che, così come sono, risultano assolutamente indigesti per i non addetti ai lavori a causa, sia del tipo di linguaggio specialistico impiegato, sia del taglio e l'approccio storiografico usati che di solito prescindono dal fornire elementi di contestualizzazione e di chiarimento necessari all'insegnamento nelle scuole primarie e secondarie.

In molti casi il lavoro di ricerca e di sintesi portato avanti da singoli studiosi e da Istituti di cultura, come l'Istituto di Studi Filosofici, la Fondazione Idis-Città della Scienza, l'ICSR "Vera Lombardi", l'Irescol, il Centro Studi per la Ricerca e la Didattica della Storia "Francesco Daniele", per citare alcuni dei più attivi in Campania, consentono di disporre di materiali che possono avere un ottimo impiego didattico per la particolare attenzione dedicata ai temi della storia d'ambito regionale.

Molto utili per la ricchezza delle fonti documentarie, della cartografia e delle immagini sono, poi, in generale, i cataloghi delle mostre dedicate alla storia e all'arte campana. Talvolta questi sono stati realizzati, infatti, tenendo presenti proprio delle esigenze didattiche, come il catalogo della mostra "Erba Rossa", riguardante le stragi naziste avvenute in Campania nel 1943, dell'Istituto Campano per la Storia della Resistenza "Vera Lombardi", che è composto di pagine staccate che permettono un lavoro differenziato degli alunni e riproducono i grandi pannelli reali.

L'ambito regionale, circoscrivendo ad uno spazio geostorico delimitato il lavoro di raccolta e adattamento dei materiali didattici, consente di costituire un valido campo/laboratorio di attività di studio ed offre un ricco ed ampio ventaglio di opzioni per l'attività didattica. Si tratta di un'importante, e possibile, correttivo alla difficoltà costituita dall'uso degli attuali manuali di storia organizzati "per moduli" che sembrano avere l'inclinazione a fornire nozioni ridotte in pillole, pronte per fornire risposte ai quiz e questionari di accertamento. In questo senso, proseguendo sulla buona linea che l'autonomia scolastica è andata esprimendo negli ultimi tempi, si può ipotizzare una forma di programmazione dei gruppi di insegnanti di storia, che preveda percorsi modulari fortemente radicati nella dimensione del locale subregionale e regionale, che vagli gli strumenti disponibili e ne richieda e ne appronti di nuovi.

In ossequio al principio per il quale l'attività scientifica trova il loro scopo ed il suo stesso senso nelle possibilità di essere applicata e divenire socialmente utile, la ricerca storica ed i suoi risultati già acquisiti devono potersi tradurre in materiali per la scuola ed in buone pratiche didattiche. Viceversa l'uso convenzionale di termini *generalisti* e di concetti astratti, troppo spesso presente nei testi dei manuali per la scuola, costituisce per gli alunni e per gli stessi insegnanti un elemento banalizzante che tende ad appiattire le diversità tra le epoche storiche e le diverse società, risultando, alla fine un ostacolo fuorviante ed un aspetto della *disciplina-storia*, comunque, fortemente repulsivo. D'altra parte non è affatto vero che il

³ AA.VV. *Storia della Campania*, coordinata da Barbagallo F., Napoli, Guida, 1978.

⁴ Villani P., Macry P., *Storia d'Italia dall'Unità ad oggi, La Campania*, Torino, Einaudi, 1990.

⁵ Pugliese Carratelli G., *Storia e Civiltà della Campania*, 6 voll., Napoli, Electa, 1991.

riassumere in forma schematica processi storici complessi costituisca un fattore facilitante.

Le cronologie, le sintesi, la riduzione della fase di un evento a schema, il gran numero di diagrammi, grafici e mappe non è detto che costituiscano elementi positivi in sé e che siano utilizzabili in modo proficuo senza che, a monte, vi sia un approccio cognitivo non astratto e superficiale. Molto spesso si corre il rischio di operare una sorta di formalizzazione e svuotamento di processi che, essendo storici, sono estremamente “concreti”, carne e sangue dell’umanità nel suo divenire, e che è possibile, viceversa, ripercorrere, almeno per brevi tratti significativi, riempiendo il vuoto di schemi logico-cronologici spesso asettici, con tracce e reperti documentari e narrativi di tutta evidenza e tangibilità.

Dal punto di vista metodologico il percorso deve consistere, perciò, necessariamente, nella scoperta, conoscenza e ricostruzione di aspetti essenziali delle tappe del cammino dell’uomo, a partire dalle domande che noi poniamo al passato. Queste domande non possono essere che quelle indotte dal nostro presente, cariche, cioè, dei problemi e delle tensioni contemporanee, ed è importante che questo “presente” sia anche quello individuato da uno spazio storico circoscritto che può essere quello del *osservatorio locale* da cui si guarda anche lontano, ma che è attraversato, percorso, permeato nello specifico dai processi di mutamento.

Purtroppo anche gli studi di storia locale e municipale su questi temi non sono sempre validi, mentre c’è da osservare che proprio l’osservatorio locale consente di comprendere aspetti come le crisi di transizione da un regime politico all’altro e gli sconvolgimenti che investono le società e le istituzioni durante i conflitti, costituendo notevole occasione di riflessione storica che gli studi di storia locale non sempre hanno utilizzare al meglio. In questo senso i momenti di passaggio a nuovi assetti complessivi della società e delle istituzioni, spesso segnati da forti e drammatici traumi del tessuto sociale e civile, consentono di raccordare in maniera significativa le vicende locali ai contesti più generali e di portare alla luce vicende ed aspetti che, se pur circoscritti, arricchiscono il quadro più generale degli eventi e ne fanno comprendere meglio fattori e meccanismi.

Ciò vale specialmente per alcune aree, come ad esempio Terra di lavoro, un *territorio-cerniera* ed una zona di transito tra regioni diverse, che può costituire un “cantiere” di indagine storica privilegiato anche nel campo della attività didattica destinata alle scuole. Si pensi ai temi accennati o a questioni come la crisi del passaggio all’Unità o l’avvento del regime fascista nel Mezzogiorno che proprio nella parte settentrionale della Campania trovano sviluppi particolarmente significativi e ricchi di spunti, suscettibili di dare risposte più generali a nodi storiografici ancora dibattuti e non risolti.

Su questi temi la produzione di studi di storia locale è più circoscritta; fatte le dovute eccezioni, appare in generale piuttosto debole e intermittente, anche a causa delle molte omissioni, delle notevoli incertezze e dell’approccio generalmente *avalutativo* con cui le ricerche, il più delle volte, vengono condotte. Tralasciando le pubblicazioni ed i *pamphlet* polemici più palesemente di parte, nell’altalena di giudizi contrastanti e sfumati presenti nella varia letteratura sui temi richiamati (dagli opuscoli, alle pubblicazioni dei comuni, ai discorsi d’occasione) sembra prevalere in alcuni autori il dubbio sostanziale di poter accertare delle verità che non siano quelle della nuda cronistoria. In questi casi l’uso didattico dei materiali

che questo tipo di studi propongono, anche se filtrato dal lavoro degli insegnanti, risulta alla fine poco produttivo per il fatto che, spesso, nelle ricostruzioni degli eventi, si preferisce rimanere ai semplici fatti, far discendere implicitamente le conclusioni dalla mera evidenza degli avvenimenti, magari riportando le opposte opinioni, senza operare buone contestualizzazioni e senza trarne direttamente e apertamente alcuna sintesi critica o alcun giudizio. La mancanza di chiarezza nell' esporre tesi e giudizi storici, così come la preoccupazione di alcuni studiosi di non sbilanciarsi a favore di nessuna parte, pesa, di conseguenza, sull'apporto culturale di molta produzione locale e ne rende limitata l'applicabilità in campo didattico.

Ci sono soprattutto due pregiudizi a monte di queste cautele, alle quali non è estranea anche una parte del corpo docente.

Il primo è costituito dall'imperativo della completezza ed esaustività nello studio degli avvenimenti. Permane in molti la convinzione che la conoscenza dei processi storici richieda la completa descrizione di tutti gli aspetti, senza di che non si può procedere nello studio. Una procedura che, di fatto, rimanda *sine die* lo stesso giudizio storico, che rimane sospeso fino a quando tutto il lavoro non sarà terminato. Questa visione per così dire *millenaristica*, per la quale si lavora per una storia il cui giudizio è vago ed è posto in un imprecisato futuro, accentua la sensazione di costruire verità parziali e precarie e danneggia gravemente la ricerca e l'insegnamento stesso della storia.

Il secondo pregiudizio riguarda i pericoli della contaminazione politica. L'uso ideologico e di parte della storia "patria" e di quella locale che talvolta si è fatto, ha alimentato il timore di strumentalizzazioni e favorito il disimpegno sui terreni storiografici considerati particolarmente pericolosi da questo punto di vista. (dalla rivoluzione napoletana del 1799 fino alla Resistenza). Questo malinteso postulato di neutralità - idea radicata nel ceto medio meridionale proprio a partire dal fascismo e che ha comportato assenze e silenzi nefasti nel periodo postfascista - è avvertibile proprio nella scarsità di attenzione ai temi accennati, di solito trascurati sia dagli studi di storia locale di un qualche respiro che nell'attività didattica.

Come dimostrano i risultati di quegli studiosi animati da una maggiore tensione culturale e civile o da una più matura consapevolezza dell'importanza della conoscenza della storia nella società, appare viceversa utile e possibile costruire, sugli snodi centrali della storia regionale, in particolare per i periodi di crisi e di passaggio istituzionale, quadri parziali efficaci che, se pure suscettibili di successivi approfondimenti ed ampliamenti, possono orientare già sufficientemente il giudizio e la conoscenza, consentendo di porre dei punti fermi, delle valutazioni più generali che costituiscono il presupposto indispensabile per lo svilupparsi degli studi anche su temi di carattere generale.

E' evidente, tuttavia, che i ben noti limiti temporali dell'insegnamento della storia (le due ore settimanali di cui parla Aurora Delmonaco) impediscono un lavoro di una certa lena nell'uso didattico della storia locale, per il quale, peraltro, le scuole non sono adeguatamente attrezzate. Sarebbe allora auspicabile che i possibili percorsi modulari distinti per ambiti formativi, dalle elementari alle superiori, siano anche il frutto di un lavoro di raccolta e selezione di materiali di qualità tali da facilitare il lavoro degli insegnanti stabilendo, come nei casi sopra citati, a partire dalla dimensione regionale, forti riferimenti ai processi storici che riguardano gli stati-nazione e l'Europa.

Nei diversi possibili itinerari curriculari potrebbe allora operarsi una selezione mirata

nella quale sia possibile distinguere tra:

- a. processi di trasformazione generale del costume, degli assetti sociali, delle forme dell'economia, dell'arte, della politica, dei diritti umani e civili e così via, avendo sempre come riscontri esemplificativi casi di studio e fenomenologia, anche *événementielle*, d'ambito locale;
- b. temperie critiche congiunturali legate a particolari *eventi-simbolo* nel corso dei quali si accelerano i processi di mutazione e se ne inducono di nuovi come: guerre, crisi istituzionali e politiche, crisi economiche e sociali, rivoluzioni, epidemie, riforme religiose, ecc.;
- c. processi "altri", diversi e lontani, da scegliere e selezionare con cura in relazione agli aspetti già conosciuti in una proficua relazione comparativa.

Sempre esemplificando, nel caso della storia antica che ci appare più lontana, stereotipata e rarefatta, e quindi più difficile da maneggiare con metodo scientifico, potrebbe essere possibile un approccio che preveda:

- a. Lo studio del territorio regionale antico. Gli insediamenti ed i contatti con le diverse culture del Mediterraneo viste e "scoperte" a partire dal territorio regionale, e le cui caratteristiche autoctone ed originali possono essere così ricostruite e ripercorse a "ritroso". Allora le civiltà greche, etrusche, fenicie ed altre, possono essere avvicinate attraverso le molteplici tracce esistenti (di cui sono ricchissimi gli scavi ed i musei archeologici) riprodotte nei testi e nei cataloghi, con un percorso conoscitivo forte che ne ricostruisca a ritroso le identità culturali. In questo caso l'alto grado di significatività che le tracce di una civiltà hanno lasciato si ricollegano a processi storici conosciuti e ricostruiti nella loro giusta valenza spazio-temporale.
- b. Incursioni in *medias res* e *spaccati storici* che diano rappresentazioni significative delle società antiche e che, per particolari periodi e momenti storici, costituiscano degli spartiacque a partire dai quali sia poi possibile ricostruire il prima e il dopo delle evoluzioni e delle trasformazioni.
- c. Percorsi biografici o narrativi, poggiati su testi originali di autori greco-latini, od altri, da usare come piste conoscitive dalle quali operare digressioni e aperture su altri aspetti delle società antiche e su quanto si presume che vi avvenne.

Sarebbe auspicabile, inoltre, che coloro che per mestiere conoscono e praticano i risultati e gli strumenti della ricerca storica si rendano disponibili ad offrire, su richiesta esplicita delle scuole, un servizio di consulenza ed informazione mirato, fornendo indicazioni scientifiche certe (nella congerie confusa di testi e di ipertesti) sui materiali e la produzione scientifica utilizzabile. A loro volta gli insegnanti di storia delle scuole potrebbero attivarsi non approntando i soliti elenchi di materiali eterogenei dalla spesso dubbia scientificità o affidandosi completamente ai prodotti in commercio, il più delle volte *generalisti* ed inadatti al nostro scopo, ma vagliando e predisponendo, con l'aiuto degli esperti, materiali idonei che poi possono essere usati con continuità, divenendo un patrimonio comune e diffuso nell'offerta formativa delle scuole. In questo senso lo schema di riforma dell'insegnamento della storia che prevedeva il funzionamento delle cosiddette "scuole-polo", intese come centri di raccolta e coordinamento di esperienze e materiali **didattici era, e rimane una bella idea che dovrebbe essere supportata da risorse e strumenti più adeguati all'impegno richiesto dal progetto.**

Occorre dire anche che tradizionalmente, la *disciplina-Storia*, sia che formi cattedra con l'Italiano, sia che, più classicamente, venga insegnata in rapporto ancellare con la Filosofia, rimane la cenerentola delle discipline di scienze umane, nonostante se ne dichiari in tutte le sedi l'importanza e nonostante che essa susciti molto interesse tra i docenti, i quali, anche per la loro stessa formazione, finiscono per essere, a seconda dei casi, più italianisti e filosofi che storici, piegando all'una o all'altra inclinazione l'insegnamento della disciplina. Né, d'altra parte, è di molto aiuto la produzione delle monografie scientifiche elaborata in ambito accademico che non possono trovare nessuna applicazione diretta nell'insegnamento della storia a livello medio, se non si compie, in via preliminare, la richiamata operazione di *trasferimento* dei risultati scientifici della ricerca in saperi divulgabili nelle scuole.

Per concludere, la buona via intrapresa con l'introduzione obbligatoria della storia del '900 nella scuola e con gli altri tentativi fatti per rafforzare il curriculum di storia può e deve essere, a mio avviso, proseguita attraverso l'introduzione dello studio della storia locale d'ambito regionale così come si è accennato sommariamente. Per far questo, come si diceva, occorrono strumenti adeguati e la collaborazione organica e finalizzata di istituti di ricerca storica e delle università. Nel contempo, nell'ambito dei profili professionali dei docenti, può acquistare consistenza la figura di un docente coordinatore, già indicato nel ruolo del *tutor di storia*, che compia questa difficile operazione culturale di traghettamento, da un ambito all'altro, dei risultati delle ricerche, organizzando, con l'ausilio dei diversi linguaggi e dell'apporto decisivo del supporto informatico, archivi di materiali didattici che possano costituire un patrimonio per le scuole e il cui arricchimento e verifica *in progress* ponga le basi per una offerta formativa generale nel settore più ricca ed efficace.

Si tratta anche di un processo di "accumulazione culturale" e di selezione intelligente di materiali che ne impedisce la dispersione e che rappresenta, insieme con gli indubbi vantaggi "interni" all'offerta formativa delle scuole, anche un patrimonio più ampio, a partire dal quale è possibile sviluppare scambi e progetti in ambito pluridisciplinare ed in relazione alle diversi componenti istituzionali presenti nel territorio dove la scuola opera.

* *Centro Studi per la Ricerca e la Didattica della Storia "Francesco Daniele" di Caserta*

*Didattica della Storia e nuove tecnologie:
un'esperienza di laboratorio interdisciplinare
Lidia De Lucia**

Proviamo a cancellare dalla nostra mente il vissuto individuale e familiare, i volti, i luoghi della memoria, gli affetti, le amicizie, in una parola tutto ciò che ci ha costruito come persone. Saremo presi da una sensazione di vuoto e di disorientamento per la mancanza di quei riferimenti che danno significato alla nostra esistenza, inquadrandola in un contesto di senso.

Analoga conseguenza dovrebbe avere il non conoscere fatti e accadimenti, cultura e tradizioni del territorio in cui viviamo, territorio che, nella società della comunicazione globale, ha esteso sempre più i suoi confini fino ad abbracciare tutto il pianeta e configurarsi come un vero e proprio “villaggio globale”.

Se, dunque, la profonda e partecipata conoscenza storica del passato è indispensabile per la comprensione del presente, che in esso si radica, e per le possibilità di apertura al futuro, l'interesse per la storia dovrebbe essere naturale. L'esperienza dimostra, invece, che i giovani non hanno curiosità per la storia, nemmeno per quella della loro famiglia e della loro città.

Tale disaffezione è incentivata, probabilmente, dalle stesse dinamiche educative esistenti all'interno dell'istituzione scolastica, dove molti insegnanti, nell'economia generale della gestione del tempo-scuola, subordinano la Storia alla Letteratura Italiana, alla Filosofia e, più in generale, alle discipline dell'area geo-sociale.

Anche se nei primi anni di scuola gli alunni sostanzialmente accettano supinamente i contenuti proposti dai docenti, in seguito, lo studio della Storia è vissuto in modo sempre più problematico per una ricerca di senso degli eventi, che non sempre trova risposte adeguate. Di qui il rifiuto della disciplina e la disaffezione per una materia che viene tollerata come necessario “pedaggio” da pagare ai fini della promozione.

Fondamentale appare, quindi, il ruolo dell'insegnante, la sua capacità di relazionarsi con gli alunni, di guidarli alla scoperta della dimensione storica, di motivarli, attraverso una metodologia coinvolgente, che li renda protagonisti della ricerca delle radici della propria cultura, da porre in costante correlazione con le altre culture.

A noi dell'ITIS “G. C. Falco”, l'occasione per questa svolta laboratoriale nella didattica della Storia, è stata offerta dal progetto interdisciplinare “Oltre la Reggia” che, attraverso la riscoperta e la valorizzazione del patrimonio artistico di Capua, ha contribuito a creare nei giovani una maggiore coscienza civica, sviluppando il senso di appartenenza alla comunità locale.

Partendo dalla constatazione che gli studenti poco o nulla sapevano della storia della città e delle sue numerose e pregevoli opere d'arte, si è discusso del progetto nelle classi del biennio e si sono individuati i monumenti “da adottare”: la Chiesa dell'Annunziata

con l'annesso Conservatorio, nell'anno scolastico 2001/2002, e la cinta delle fortificazioni, con particolare riferimento al Castello di Carlo V, nell'anno scolastico successivo.

Sono stati costituiti i gruppi di lavoro con la definizione di ruoli, responsabilità e compiti finalizzati alla realizzazione dei prodotti, cartacei (ricerche, tavole, mappe) e non (plastici, prodotti multimediali).

In un progetto così impegnativo, che ha coinvolto circa duecento alunni, il lavoro di gruppo ed il costante coordinamento dei vari gruppi sono diventati una necessità operativa e, nello stesso tempo, hanno offerto un'importante occasione di confronti e sinergie tra le classi sotto la guida esperta di docenti di discipline dell'ambito umanistico (Italiano, Storia, Geografia) e scientifico (Tecnologia e Disegno, Biologia e Fisica). E' stato, inoltre, superato il concetto di classe in favore delle classi aperte.

Il lavoro cooperativo è stato utilizzato in particolare durante le ore di Tecnologia e Disegno, quando gli alunni hanno operato in rete locale utilizzando il CAD per la realizzazione di immagini complesse tridimensionali dei monumenti oggetto di studio. Per evitare la frammentazione delle conoscenze, una stazione di lavoro è stata adibita, a turno, a "cabina di regia" in modo da dare la possibilità a ciascun allievo di seguire sul suo pc lo sviluppo dell'intero progetto.

Il percorso formativo è iniziato con la visita ai monumenti, di cui alcuni ignoravano persino l'ubicazione. Durante il sopralluogo sono nate negli alunni molte curiosità circa l'epoca della costruzione, i materiali utilizzati, le soluzioni tecnologiche adottate dai costruttori, la destinazione d'uso dei monumenti, gli artisti impegnati, le vicende legate a quelle opere d'arte, le consuetudini ed i costumi dell'epoca, le tradizioni popolari e culinarie.

Per cercare risposte a tali domande, segno di un reale interesse, gli studenti sono stati impegnati dagli insegnanti in ricerche documentali.

Con lo scanner sono state acquisite le immagini in particolari sezioni orizzontali e verticali per poter eseguire la rappresentazione dei monumenti. E' stato, poi, realizzato, con macchine digitali, il rilievo fotografico dei monumenti, e scaricato sulle stazioni di lavoro.

Le tappe successive per la realizzazione del percorso virtuale dal nostro istituto ai monumenti adottati (la Chiesa dell'Annunziata ed il Castello di Carlo V) e per la rappresentazione tridimensionale degli stessi sono state:

- l'analisi delle immagini;
- l'individuazione e la definizione dei solidi da rappresentare;
- l'organizzazione del procedimento di rappresentazione del modello nel suo complesso e dei particolari grafici;
- l'associazione dei grafici ai materiali;
- la virtualizzazione degli elementi geometrici;
- la creazione del percorso virtuale.

Alla realizzazione del prodotto multimediale hanno contribuito tutte le discipline implicate nel progetto, con l'apporto di documenti, ricerche e testimonianze.

Nonostante la notevole mole di lavoro nessun alunno ha dato segni di stanchezza né si è rifiutato di cooperare. Si è registrata, al contrario, una maggiore assiduità nella frequenza e le stesse classi si sono trasformate in laboratori all'interno dei quali ciascun gruppo ha avuto la possibilità di presentare il prodotto realizzato nella manifestazione conclusiva, che ha visto la partecipazione di numerosi visitatori.

L'esperienza vissuta ha dimostrato, oltre ogni ragionevole dubbio, che l'interesse per la Storia non manca - se l'approccio è di tipo euristico, problematico e critico - e che il ricorso alle nuove tecnologie può contribuire, fortemente, a catalizzare l'attenzione e la motivazione degli studenti, i quali hanno acquisito non solo conoscenze e competenze specifiche ma anche un metodo di lavoro che si serva dei saperi disciplinari per la concreta soluzione dei problemi.

** Dirigente Scolastica dell'ITIS "G. C. Falco" di Capua e membro del Gruppo di Coordinamento Provinciale per la Didattica della Storia*

Come reinterpretare la Storia in chiave interculturale

*Eugenia Carfora**

Quando si affronta il problema, didattico, dell'insegnamento/apprendimento della Storia, tra docenti, spesso, ci si preoccupa dei contenuti, degli strumenti, delle teorie della conoscenza e della comunicazione ma non sempre si pone adeguata attenzione ad un aspetto, quello interculturale, che - in una società multietnica e multirazziale, come la nostra - va assumendo, giorno per giorno, un elemento critico metodologico e culturale, di assoluto rilievo, specie se ci si pone nell'ottica di un'educazione alla pace, alla convivenza civile, in cui l'insegnamento della Storia è, tra l'altro, via privilegiata per conquistare identità culturali mature, superando atteggiamenti egoistici e mentalità etnocentriche che, lungi dall'essere stimolo alla collaborazione e al dialogo, rappresentano, talora, un serio ostacolo al confronto e alla collaborazione tra i popoli.

Il fatto, poi, che ciascuno di noi sia chiamato a vivere in una dimensione planetaria - in una vera e propria globalizzazione dei rapporti e degli scambi - ci pone, come docenti, di fronte ad una situazione inedita che mette in crisi non poche certezze ideologiche, culturali e metodologiche; in una situazione di complessità che costringe alla convivenza soluzioni e modi di pensare diversi, spesso antitetici, così come alla ricerca di nuovi paradigmi culturali e didattici che non possono affermarsi se non attraverso la rinuncia, critica, alle soluzioni univoche ed ideologiche del passato.

Non è forse un caso che alla coscienza storica eurocentrica e neo-illuminista conquistata dalla modernità occidentale, e sfociata nelle grandi Dichiarazioni dei diritti dell'uomo, del cittadino, del bambino, della donna..., si va sempre più sovrapponendo, mescolando, contrapponendo, una ben diversa coscienza multietnica e multiculturale espressione, sincretica, di tradizioni culturali radicalmente "altre", da quelle musulmane a quelle induiste, buddiste o scintoiste. Ed è proprio questa pluralità di orientamenti religiosi in atto che - lungi dal suggerire un'emarginazione degli orizzonti ideali, o della prospettiva di coscienza, dal dibattito storiografico - impone, con tutta la sua forza, all'interno di un dibattito che già di per sé è un dibattito pluralista, la necessità di fare rigorosamente i conti con le nuove visioni del mondo e della vita rappresentate alla luce di fedi e culti diversi e discontinui rispetto ai parametri, ormai, consolidati dell'Occidente cristiano.

Dopo la caduta del muro di Berlino, dopo i flussi migratori, che hanno portato dal Sud verso il Nord e dall'Est verso l'Ovest del pianeta, milioni di persone, il nostro *mondo* è sempre più *paese*. Le culture e le etnie più diverse inevitabilmente s'incontrano, si confrontano, spesso si mescolano, dando luogo ad un'altrettanto inedita situazione multiculturale, multirazziale, multireligiosa. Non possiamo, quindi, rinunciare a cogliere l'opportunità offerta da questa rivoluzione che, a ben vedere, permetterà di riscrivere "sul campo" la conoscenza storica, di valutare in modo diverso, e nuovo, circostanze ed eventi, facendo ricorso a nuove, e più ricche prospettive, confrontando mentalità ed ideali, universi religiosi e culturali.

Si va elaborando, insomma, un inedito punto di osservazione che potrebbe

apportare notevole luce non soltanto nel dibattito storiografico, ma anche, e soprattutto, una concreta opportunità per la convivenza civile, per la collaborazione pacifica tra i popoli.

Superando la scansione cronologica della disciplina, legata ad una riflessione sugli eventi - che, non raramente, legge il fatto storico come rappresentazione di una continua ostilità tra le scelte nazionali e gli ostacoli ad esse frapposte da parte di soggetti esterni - un approccio interculturale al fatto storico, mira, infatti, a riscoprire la Storia come frutto, coerente e razionale, di sinergie ed interazioni, politiche, sociali, economiche, culturali, superando il semplicismo di una concezione che vorrebbe, invece, ridurla a lotta, perenne, del singolo, della comunità, tesa ad assicurarsi - con lo scontro - una legittima affermazione dell'identità individuale e sociale.

E' chiaro che, all'interno di questa prospettiva, la stessa narrazione delle vicende e degli accadimenti (fatta di battaglie, personaggi e trattati di pace) diviene elemento di secondaria importanza a fronte di una ricerca/analisi, critica, delle fonti che, attraverso la metodologia del laboratorio storico, non solo rispetti gli interessi, le potenzialità del singolo alunno ma si impegna, anche, a realizzare situazioni, concrete, di apprendimento in cui questo possa alimentare la propria curiosità arrivando a produrre la conoscenza storica in modo sperimentale e collaborativo.

Magari affrontando, in classe, l'analisi del *fatto religioso*, presentando agli alunni i differenti messaggi proposti dalle maggiori religioni monoteiste, per ricercare, insieme, le originali soluzioni che uomini e donne appartenenti ad epoche e contesti diversi hanno, nei secoli, adottato e adottano per rispondere agli interrogativi primari sul senso della vita e della morte, sui valori dell'esistenza; sarebbe un'utile opportunità per facilitare il confronto tra *diversi* e sollecitare il gruppo di lavoro a cogliere analogie e differenze, nel rispetto della dignità di ciascuno.

Tanto per cominciare, nella scuola elementare si può partire sviluppando i concetti di scoperta e dignità passando, poi, nella scuola media, alla conoscenza delle varie civiltà religiose in rapporto alla struttura socio-economica delle rispettive culture.

Per i collegamenti interdisciplinari si può insistere sugli apporti dati dalle altre discipline, dalla Lingua italiana alla Lingua straniera, dall'Economia alla Storia dell'Arte, dalla Geografia agli Studi Sociali, dalle Scienze alla Religione, alla Musica.

Ebraismo Monoteismo	Cattolicesimo Monoteismo	Islam Monoteismo
rapporto di alleanza con Dio	rapporto di figliolanza con Dio	rapporto di sottomissione a Dio
Abramo e Mosè	Gesù Cristo, il Verbo di Dio	Maometto, il Profeta di Allah
	Riti	
preghiere, sabato, feste, sinagoga	preghiere, domenica, feste, chiesa	preghiere, venerdì, feste, moschea
	Ethos	
precetti, Torah, Mishnà	amore fino al dono di sè	precetti, Sura 17, Sharia

Esempio di un laboratorio relativo all'Area Linguistico - Espressiva:

Destinatari: alunni delle classi 4^a e 5^a elementare.

Tempo occorrente: 15 ore

I Prerequisiti:

- sa raccogliere dati attingendo a forme e a testi diversi;
- sa selezionare i testi e riconoscere i vari tipi di fonti.
- sa consultare l'archivio della biblioteca scolastica;
- sa utilizzare un motore di ricerca per la raccolta dei dati sulla rete internet.

Le Finalità:

- far acquisire all'alunno la consapevolezza che il fatto storico non è, mai, frutto di scelte individuali ma, piuttosto, la sintesi, di esigenze, necessità e scelte, collettive, globali.
- far acquisire all'alunno la consapevolezza che la Storia non si risolve all'interno di una raccolta, cronologica, di fatti ma rappresenta la sintesi, complessa, di molteplici fattori: da quello economico a quello politico, da quello sociale a quello religioso.

Gli Obiettivi:

- l'alunno raccoglie, legge in modo critico, scheda ed archivia, testi e documenti realizzando sintesi sinottiche da cui si evincano analogie e differenze tra gli usi e i costumi più significativi relativi alle maggiori culture religiose monoteiste;
- l'alunno realizza schede e grafici sui materiali ricercati e produce materiali, su supporto multimediale, per la presentazione e la condivisione dei risultati raggiunti.

I Contenuti:

- le festività;
- i viaggi;
- la casa;
- le comunicazioni.

La Metodologia:

Per rielaborare i contenuti disciplinari in una prospettiva interculturale il docente potrà avvalersi di un'azione sinergica che, superando i limiti della classica lezione frontale, miri al coinvolgimento della classe attraverso:

- la ricerca, diretta, di documenti e fonti, scritte e orali;
- l'analisi e il commento di documenti scritti e iconici;
- la problematicizzazione;
- la tematizzazione;
- l'analisi critica delle fonti;

- i lavori di gruppo;
- le visite a simboli di diverse culture (es. sinagoghe, moschee);
- la visita a musei e zone archeologiche.

Il Processo:

- la ricerca su di una festa appartenente ad una cultura lontana diviene motivo di esplorazione da parte degli alunni;
- il racconto delle informazioni raccolte diviene pretesto per una discussione sulle feste già conosciute dagli alunni;
- l'insegnante guida gli alunni al riconoscimento degli aspetti comuni e delle differenze;
- si passa, infine, alla realizzazione di schemi sinottici, disegni e fumetti, in sequenza, realizzati dagli alunni per presentare i risultati della propria ricerca;
- realizzate, dell'esperienza, una o più registrazioni audio e video, si rivede, insieme, il processo utilizzato per cogliere punti di forza e di debolezza.

I Materiali:

- libri illustrati degli alunni e del docente;
- schede racconto tratte dai materiali "Verso una società pluriethnica" (Cidis, Cospe);
- fogli di carta, cartoncino, pennarelli, matite;
- fotografie, CD Rom, DVD, filmati VHS;
- siti internet in lingua italiana, e in lingua inglese, con grafica e testo accessibili agli alunni della fascia scolare individuata.

Gli Ambienti:

- l'aula;
- il laboratorio di informatica;
- la biblioteca.

Le Verifiche:

- questionari;
- schede;
- tabelle, schemi, mappe concettuali;
- prove strutturate e semistrutturate.

La Valutazione:

- impegno, motivazione, costanza, livello di partenza.

Indicazioni operative:

Il docente, nel rispetto delle singole esigenze individuali, aiuterà, quindi, gli alunni a:

- classificare informazioni secondo indicatori dati;
- costruire mappe concettuali;
- problematizzare sui fenomeni, ricostruendo cause e conseguenze, attraverso un'analisi sinottica delle forze in campo;
- costruire testi argomentativi che evidenzino un saldo ancoraggio alla realtà del quotidiano;
- lavorare in gruppi di produzione collaborativi;
- prendere la parola in dibattiti e discussioni;
- sostenere la propria opinione accettando le situazioni di divergenza ed il confronto in modo costruttivo e funzionale;
- ampliare il proprio orizzonte culturale nella prospettiva di una società che guardi alla persona senza pregiudizi ideologici e pseudorazziali.

Quadro Sinottico di una ipotesi di curriculum verticale

Scolarità	Obiettivi	Metodi	Tecniche
Materna	scoprire la pluralità	ludico	storielle, canzoni, filastrocche
Elementare	assimilare la pluralità	operazionale	miti, racconti, drammatizzazioni
Media	sistematizzare la pluralità	esplorativo	lessicografia, idiomatismi de-stereotipizzazione
Superiore	rappresentare, in modo critico, la pluralità	formale	Discussione, produzione dei testi

** Ufficio Studi e Programmazione del C.S.A. di Caserta. Responsabile per la legalità e per i progetti interculturali*

A. Internet e la Storia:

Trascorsa, da qualche anno, la fase di vera e propria euforia, nella quale taluni credevano di rintracciare, su internet, i segni di una rinascita culturale e morale all'insegna dell'intelligenza collettiva e distribuita¹, si fanno, giorno per giorno, sempre più frequenti le voci di studiosi che propongono ad un'utenza, ormai, esperta e smalzita, un approccio più critico², e disincantato³, alla rete vista, non più come fonte inesauribile di informazione ampia ed organica, quanto, piuttosto, come simbolo di una frammentarietà, di una precarietà, che è, spesso, caotica, non attendibile, banale, ed espressione di un approccio alla conoscenza non raramente, semplicistico, ridondante e narcisista: nuovo Golem, insomma, della società contemporanea⁴.

Chiunque abbia fatto, almeno una volta, l'esperienza di una ricerca mirata all'acquisizione di dati su di un particolare fatto storico, attraverso un comune "motore di ricerca", può testimoniare, d'altronde, la propria frustrazione a fronte della restituzione di una massa di dati abnorme che diviene, di per sé, "non informazione", per l'immensa mole di materiale da spulciare⁵, per la notevole presenza di siti amatoriali, di pagine prive di ogni autorità scientifica, per la presenza di centinaia e centinaia di collegamenti orfani.

Internet, più che autostrada dell'informazione sembra, talora, infatti, un gigantesco groviglio di stradine e vicoli ciechi, un labirinto, tipico delle città medioevali.

L'esigenza di arrivare a riconoscere, in rete, e non solo, un insieme di risorse affidabili e sufficientemente garantite per le proprie ricerche, per i propri percorsi didattici, diviene, quindi, per l'appassionato di Storia, per il docente, giorno per giorno, sempre più importante; non più optional, ricerca spasmodica della modernità, ma sincera priorità metodologica⁶ e, nel rispetto della complessità⁷, stimolo, concreto, per rinnovare un

¹ Lévy P., *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Milano, Feltrinelli, 1966; Formanti C., *Incantati dalla rete. Immaginari, utopie e conflitti nell'epoca di Internet*, Milano, Cortina, 2000.

² Ortoleva P., *MediaStoria*, Roma, Net, 2002.

³ Bisi S., *I giovani e internet. Promesse e trabocchetti*, Milano, Franco Angeli, 2003; Canizzaro S., Di Maria F., *Reti telematiche e trame psicologiche. Nodi, attraversamenti e frontiere di Internet*, Milano, Franco Angeli, 2001.

⁴ Longo G.O., *Il nuovo Golem*, Roma-Bari, Laterza, 1998.

⁵ Se solo volessimo cercare su "Google", a mo' d'esempio, la parola "Olocausto" evitando ulteriori indicazioni, troveremmo ben oltre 41.200 pagine utili, tutte da verificare.

⁶ Reagan P.D., *History & the internet. A Guide*, Mc Graw Hill, New York, 2002, pag. VII.

⁷ Parisi D., *Scuol@.it. Come il computer cambierà il modo di studiare dei nostri figli*, Mondadori 2000, pagg. 24-34.

insegnamento che è, troppo spesso, ancora, appiattito sul linguaggio verbale, orale e scritto, sia dal punto di vista dei metodi di insegnamento che dal punto di vista dei metodi di ricerca; tanto da lasciare a tutti gli altri canali di comunicazione un ruolo a dir poco marginale.⁸

In una società della conoscenza fondata sull'informazione, per di più in tempo reale, come la nostra, non è più possibile, infatti, esimersi dal proporre agli studenti una didattica della Storia che rifiuti l'uso, funzionale, e critico, delle tecnologie⁹, un uso che stimoli la creatività, l'autonomia ed insieme realizzi un accesso diretto alle fonti di informazione¹⁰ tramite:

- ✓ la consultazione dei documenti nei testi e nelle lingue originali;
- ✓ la fruizione dei documentari di argomento storico proposti dalle TV tematiche irradiate dai satelliti;
- ✓ la visita, virtuale, di musei;
- ✓ la consultazione, in tempo reale, di biblioteche, archivi e database;
- ✓ l'iscrizione a liste di distribuzione per assicurarsi l'informazione di settore, per condividere esperienze e materiali;
- ✓ la partecipazione a discussioni, in rete, con colleghi ed esperti, su forum tematici, su chat specialistiche.

Magari gestendo il tutto all'interno di un percorso didattico laboratoriale che, oltre a proporsi come obiettivo la costruzione della conoscenza storica relativa ad un particolare fatto storico, miri, nel contempo, a:

1. privilegiare un approccio esplorativo alla ricerca, attraverso l'uso critico di:
 - ✓ manuali, libri, enciclopedie;
 - ✓ documenti elettronici, archivi di risorse, motori di link, librerie virtuali e database;
 - ✓ videocassette;
 - ✓ CD Rom e DVD;
 - ✓ internet, reti intranet e collegamenti satellitari;
2. stimolare l'elaborazione e la condivisione dei documenti, delle esperienze didattiche, attraverso un'azione mirata alla:
 - ✓ ricerca delle fonti scritte e orali;

⁸ Parisi D., *Il computer e la Storia*, in *Tecnologie didattiche e scuola* (a cura di Persico D.), Ministero della Pubblica Istruzione, C.N.R. - Istituto Tecnologie Didattiche, Genova 2001, pagg. 171. Per una riflessione critica sul declassamento in atto, nella società contemporanea, da un'intelligenza sequenziale - legata alla lettura - a favore di processi visivo-associativi meno complessi - frutto dei più moderni strumenti dell'informazione e della comunicazione, dal cinema alla radio, dalla pubblicità ad internet, vedi, invece: Simone R., *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Bari, Laterza, 2000.

⁹ La stessa Direttiva n. 318, del 4 ottobre 1995 sottolinea come lo sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione consentano di "rompere l'isolamento della classe e della scuola" offrendogli l'opportunità di confrontarsi con il mondo esterno e con realtà anche assai distanti, utilizzando, in un processo formativo e nell'ambito di una metodologia didattica sperimentata, risorse e informazioni altrimenti non facilmente raggiungibili.

¹⁰ Un'utile guida all'analisi delle fonti primarie, realizzata espressamente per i docenti, è stata pubblicata dalla Libreria del Congresso all'indirizzo: <http://cweb2.loc.gov/learn/lessons/psources/analyze.html>.

- ✓ individuazione/catalogazione della documentazione in formato digitale (di tipo testuale, audio e video);
 - ✓ ideazione, progettazione, realizzazione di schede e relazioni;
 - ✓ creazione di linee del tempo, di mappe cognitive, di diagrammi di flusso;
 - ✓ archiviazione, impaginazione, pubblicazione e condivisione delle esperienze;
3. fornire le competenze strumentali minime, necessarie per l'uso dei pacchetti applicativi, e dei formati, utili per la realizzazione dei prodotti ipertestuali ed ipermediali:
- ✓ per l'integrazione/manipolazione della documentazione fotografica e testuale;
 - ✓ per l'integrazione/manipolazione della documentazione audio;
 - ✓ per l'integrazione/manipolazione della documentazione video;
 - ✓ per la realizzazione/manipolazione di presentazioni interattive;
 - ✓ per la realizzazione di pagine web;
 - ✓ per la simulazione dei processi con la grafica tridimensionale.

D'altronde, la stessa formazione - che è in gran parte, ormai, formazione a distanza¹¹ - ha rinunciato, da anni, al suo intento di portare l'individuo all'acquisizione di un sempre maggior numero di informazioni e conoscenze mirando, piuttosto, a potenziare le capacità, le abilità di discriminazione all'interno di una campo, quello della conoscenza, che - nell'ottica reticolare - assume, giorno dopo giorno, significati sempre più ampi, sempre più complessi.¹²

E' un problema di forma¹³ e di sostanza¹⁴, un problema di metodo¹⁵ e di contenuti¹⁶, di modelli¹⁷ e di strumenti¹⁸.

Lo stesso fatto che docenti e studenti, nella nostra scuola, oggi, tendono a ripetere, pedissequamente, schemi e modelli tipici della cultura del Trecento, non può che essere,

¹¹ Calvani A., Rotta M., *Fare formazione in internet*, Trento, Centro Studi Erickson, 2000.

¹² AA.VV., *ICT@Europe.edu. Information and communication technology in european education system*, Brussels, Eurydice, 2001, pag. 9. Sull'importanza che assume nella didattica l'"information literacy" vedi anche: Petrucco C., *Costruire mappe per cercare in rete: il metodo Sewcom*, in "TD Tecnologie Didattiche" n. 25 (2002) consultabile all'indirizzo: http://cidoc.iuav.it/~conrad/publicazioni/costruire_mappe.pdf.

¹³ Page M.E., *Guida alla citazione delle fonti tratte da Internet per la Storia e le Scienze Umane* (<http://www.h-net.org/about/citation>).

¹⁴ *Lessons in history - The Council of Europe and teaching of history*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 1999.

¹⁵ De Martino G., *La didattica della storia. Introduzione alla libertà di insegnare e sperimentare*, Napoli, Liguori, 2003.

¹⁶ Per un maggiore approfondimento sui programmi di Storia, sui curricoli e sui contenuti disciplinari vedi <http://www.sissco.it/dossiers/scuola/programmi/indice2-progr.html>. Materiali sulla discussione sorta in merito alla riforma dei cicli possono essere consultati, invece, all'indirizzo: <http://www.sissco.it/dossiers/scuola/riforme/indice5-rif.html>.

¹⁷ Parisi D., *Scuol@it. ...*, op.cit.

¹⁸ Noiret S., *Storia e Internet: la ricerca storica all'alba del terzo millennio*, in "Memoria e Ricerca. Rivista di storia contemporanea", Roma, Carocci, gen.-giu. 1999, n.3, pagg. 3-20.

motivo di seria e profonda riflessione¹⁹.

B. Come scegliere le risorse di rete:

Fortunatamente internet, ed il pc, attraverso la metodologia del laboratorio storico, possono aiutarci a superare questa fase di stallo.

La rete non è, infatti, solo fonte di enormi opportunità²⁰ per l'aggiornamento, con le bibliografie, le newsletter, i forum e le pubblicazioni elettroniche, che veicolano informazioni ed esperienze, riflessioni e dibattiti, in tempo reale, tra gli addetti ai lavori²¹; se ben utilizzata, può rappresentare una ghiotta opportunità per realizzare un diverso approccio alla conoscenza, democratico, dinamico e rispettoso dei ritmi di apprendimento individuali, così come delle singole curiosità, che attraverso la consultazione diretta, talora anche sinottica²² delle fonti e la simulazione dei processi²³, il lavoro di gruppo e le produzioni di tipo collaborativo²⁴, riesce a rendere più interessante, dal punto di vista didattico, e motivazionale, il lavoro di ricostruzione della conoscenza proprio dei singoli percorsi disciplinari specie nell'ambito della Storia antica²⁵ e della Storia contemporanea²⁶.

Un insegnamento critico, un uso, funzionale, delle risorse - anche nell'ambito delle

¹⁹ Parisi D., *Scuol@it...*, op. cit., pag. 13.

²⁰ Ortoleva P., *Presi nella rete? Circolazione del sapere storico e tecnologie informatiche*, in Soldani S., Tomassini L., *Gli storici e il computer*, Milano, Bruno Mondadori, 1996.

²¹ Per un'aggiornata bibliografia sulle pubblicazioni elettroniche, relative agli studi storici, vedi la "Scholarly Electronic Publishing Bibliography" di C.W. Bailey, disponibile all'indirizzo: <http://info.lib.uh.edu/sepb/sepb.html>.

²² Trinkle A. et al., *Writing, teaching and researching history in electronic age. Historians and Computers*, New York, M. E Sharpe, 1998. Senza dimenticare biblioteche e musei (Granata L., *Biblioteche e musei nell'era di internet*, Napoli, Simone, 2001).

²³ Parisi D. "Scuol@it...", op.cit, pagg. 110-194. Volendo solo accennare ad alcune risorse tecnologiche che rendono disponibili gli strumenti della simulazione all'interno dei laboratori di didattica della Storia potremmo citare: i filmati di simulazione storica prodotti, per la presentazione della preistoria e della storia antica, dalla BBC, da History Channel ed MT Channel; le simulazioni, su CD, DVD e siti web, relative alla ricostruzioni dei complessi archeologici e monumentali più significativi dell'antichità (*Roma duemila anni fa*, Editalia Multimedia; *Pompei virtual tour*, De Agostini Multimedia/L'Espresso; *Egitto Misterioso*, Rizzoli, New Media/Corriere *I Maya*, Rizzoli, New Media/Corriere); l'archivio con i principali siti realizzati, da università ed istituti di ricerca, nell'ambito della simulazione/ricostruzione storica (<http://www.gla.ac.uk/archaeology/resources/computing/compvis.html>).

²⁴ Per approfondire la differenza tra comunità di pratiche e comunità di apprendimento vedi, su "Form@re. Newsletter per la formazione in rete" n. 19 (marzo 2003), gli interventi di: Tanoni I., *Il plusvalore delle Comunità di pratiche*, Baldascino R., *Comunità di pratiche e conoscenze tacite*, Foglia E., *Comunità di pratiche e documentazione*, Tinazzi N., *Comunità di pratiche e comunità virtuali* (<http://www.formare.ericsson.it/archivio.html>).

²⁵ Cristofori A, Salvaterra C., *Il futuro del passato. Osservazioni sulle applicazioni di internet alla didattica delle discipline antichistiche*, in *Tecnologie didattiche e scuola* (a cura di Persico D.), op. cit., pagg. 161-168; Donati Giacobini P., *Innovazione e tradizione. Le risorse telematiche e informatiche nello studio della Storia Antica*, Bologna, Il Mulino, 2002.

²⁶ Noiret S., *La didattica della Storia su internet* in "Memoria e Ricerca", n. 2 (luglio-dicembre, Roma,

discipline storiche - non può sottovalutare, quindi, le emergenti tecnologie dell'informazione e della comunicazione²⁷, prestando attenzione a non confondere la logica della ricerca e della conservazione con quella del collezionismo puro e semplice, dell'erudizione fine a se stessa²⁸; a non trasformare, insomma, il mezzo in fine²⁹; a ricondurre nell'alveo della scientificità l'uso indiscriminato delle più diverse fonti, maturando, forte, la consapevolezza che le risorse telematiche, come ogni strumento di ricerca o fonte storica, sono opera di individui, dei loro progetti culturali, delle loro scelte, per cui debbono essere sottoposte, sempre, ad un serrato esame critico, con gli stessi metodi e con lo stesso rigore che lo storico, lo scienziato, lo studioso in generale, usano nel trattare i propri materiali di tipo tradizionale³⁰.

Il fatto, poi, che diviene sempre più frequente leggere, anche in relazioni di studenti, bibliografie e rimandi a fonti in larga parte mutate da internet e dalle riviste digitali, impone una ulteriore considerazione che va ben oltre i soliti postulati tipici della riflessione docente:

- ✓ *Che cosa* si può trovare su internet;
- ✓ *Come* trovare e prelevare risorse dalla rete;
- ✓ *Quale uso* far di queste risorse³¹.

E cioè: non basta che - attraverso lo studio e l'esperienza - il docente acquisti una precisa consapevolezza dei limiti dei contenuti del nuovo medium³²; in considerazione dell'assenza, in rete di molti dei "filtri" naturali caratteristici dell'informazione tradizionale³³ - editori, comitati scientifici, istituzioni accademiche - per il docente diviene sempre più compito prioritario quello di sollecitare lo studente ad una valutazione critica delle fonti³⁴:

- ✓ Qual è il presupposto teorico dell'autore;
- ✓ Qual è la reputazione di cui gode l'autore;
- ✓ Il tono della scrittura e lo scopo dichiarato³⁵.

Carocci, 1998, pagg. 177-199) (<http://www.racine.ra.it/oriani/memoriaericerca/noiret.htm>).

²⁷ Tardiff J., *Internet nella scuola. Le tecnologie della comunicazione e l'insegnamento della Storia*, Roma, Sapere 2000, 2000; Abbott C., *ICT: Changing Education*, London, Routledge Falmer, 2000; Gibson A., *WWW and the internet. New opportunities for historical discourse* e Price G., *The world wide web and the hiStorian in History & Computing*, vol 7, n. 2, 1995, rispettivamente, alle pagg. 81-89 e 104-108.

²⁸ Ortoleva P., *La rete e la catena. Mestiere di storico al tempo di internet*, in "Memoria e Ricerca", n. 1 (gennaio-giugno), Roma, Carocci, 1998, pagg. 37-38; Abbott C., *ICT: Changing Education*, London, Routledge Falmer, 2000; Gibson A., *WWW and the internet. New opportunities for historical discourse* e Price G., *The world wide web and the historian in History & Computing*, vol 7, n. 2, 1995, rispettivamente, alle pagg. 81-89 e 104-108.

²⁸ Ortoleva P., *La rete e la catena. Mestiere di storico al tempo di internet*, in "Memoria e Ricerca", n. 1 (gennaio-giugno), Roma, Carocci, 1998, pagg. 37-38.

²⁹ Ferrarotti F., *La perfezione del nulla*, Bari, Laterza, 1997.

³⁰ <http://lastoria.unipv.it/dossier/abbattista.htm>.

³¹ Noiret S., *A proposito di Spazi On line*, in "Memoria e Ricerca", n. 1 (gennaio-giugno), Roma, Carocci, 1998, pagg. 195-215.

³² Latour B., *Aramis, or the love of technology*, Cambridge, Harvard University Press, 1996.

³³ Floridi L., *Brave.net.World: the internet as a Disinformation Superhighway?*, in "The Electronic Library", 14, n.5, ottobre 1996, pag. 509.

³⁴ Per un approfondimento sull'argomento vedi anche *The Good, the Bad, and the Ugly: or Why It's a Good Idea to Evaluate Web Sources*, (<http://lib.nmsu.edu/staff/susabeck/eval.html>).

³⁵ *Synthesizing Information in New Chalk*, vol. 2, n. 4, 17 luglio 1998 (<http://www.unc.edu/courses/>

Si tratta, in fondo, di realizzare, con gli studenti, un'analisi critica che, in situazione, miri a saggiare, in particolare:

- ✓ L'Autorità:
 - C'è un autore? La pagina è firmata?
 - L'autore è qualificato? E' un esperto? Lo conosci? Puoi contattarlo attraverso un indirizzo postale? un indirizzo email?
 - L'informazione è pubblicata all'interno di un sito personale o è garantita da un sito accademico, istituzionale? Ha, forse, scopi ed interessi commerciali?
 - Lo sponsor è affidabile? Quanto affidabile?
 - Puoi ricavare la relazione che lega l'autore con il sito in cui ha trovato l'informazione? E' un docente di quella università? un esperto di chiara fama? un appassionato che parla sotto la sua responsabilità?
 - E' citato, considerato attendibile, dagli altri siti specialistici, presenti in rete, che affrontano gli stessi temi³⁶?

- ✓ L'Accuratezza:
 - L'informazione è realistica? basata su dati oggettivi? Cita le proprie fonti?
 - Dal tono sembra che stia esprimendo un'opinione personale non supportata da dati sufficientemente realistici oppure ha un'accurata documentazione?
 - Se sono usate fonti primarie, immagini e suoni, questi sono sistemati, in modo organico, all'interno di un contesto storico che ti aiuti a comprenderne meglio l'origine, le finalità e il significato delle singole risorse?
 - C'è un editore o qualcuno che possa verificare o certificare l'informazione?

- ✓ L'Obiettività:
 - L'autore del testo, e/o del sito, hanno uno scopo commerciale, politico, economico, sociale, ideologico?
 - C'è una sola interpretazione del tema presentato o propone più prospettive supportate da una informazione realistica, da un'argomentazione logica e da una presentazione razionale?
 - L'autore cerca di difendere una causa o di persuaderti a sostenere un punto di vista?
 - C'è qualche avvertenza sulla pagina sul tipo di lettura che va dato al testo presentato?

- ✓ L'Aggiornamento:
 - La pagina ha una data? se sì, a quando risale l'ultimo aggiornamento?

newchalk),[6 agosto 1998], cit da: Noiret S., *La didattica della Storia su internet*, articolo citato. Per un approfondimento sul tema della valutazione critica della fonti in rete vedi anche: Alexander J., Tate M., *Teaching Critical Evaluation Skills for World Wide Web Resources*, 1996 (<http://www2.widener.edu/Wolfgang-Memorial-Library/webevaluation/webeval.htm>); Jones D., *Critical Thinking in an Online World*, 1996 (<http://www.library.ucsb.edu/untangle/jones.html>); Brandt D. S., *Evaluating Information on the Internet*, 1998 (<http://thorplus.lib.purdue.edu/~techman/evaluate.htm>).

³⁶ Per velocizzare questa operazione basta ricorrere ad un buon motore di ricerca, inserire nel modulo di ricerca il testo "link://nomesito" e di verificare il numero, la qualità, l'autorevolezza dei siti rintracciati.

- Puoi dire da dove provengono documenti, fonti e interpretazioni presenti nella pagina? Dove sono stati prodotti e perché?
- La data dell'aggiornamento è tale da garantire una sufficiente attendibilità dei dati presentati? o, nel frattempo, potrebbero essere sorte delle sostanziali modifiche degli stessi che non si ha l'opportunità di valutare?
- I collegamenti sono tutti funzionanti? Oppure ci sono link orfani o deviati?

✓ L'Approfondimento:

- Quanto è grande il sito? e quali argomenti sono in esso trattati?
- C'è, forse, un responsabile per ciascuna sezione? per ciascun argomento?
- Oltre ad elementi testuali, propone anche schede di lettura, immagini, suoni, materiali multimediali, bibliografie, liste di link e guide tematiche?
- Cosa offre questa pagine che non è possibile trovare altrove?
- Mira, principalmente, a collegamenti interni o presenta, anche, collegamenti verso siti esterni? Di carattere nazionale e/o internazionale?
- Quanto è approfondita l'analisi critica del materiale presentato?
- Prevede, anche, un'area con intenti espressamente didattici? ³⁷

Senza dimenticare che, per un accesso sicuro e selettivo all'informazione, lo stesso docente non può rinunciare ad avere maggiore familiarità con quei programmi che sono necessari alla navigazione e al trattamento digitale delle informazioni³⁸. Solo dopo aver acquisito una buona familiarità con questi strumenti potrà, infatti, scoprirne l'uso funzionale nella didattica³⁹, sperimentando, nei laboratori, in classe, con i colleghi - all'interno di aree pubbliche e private⁴⁰ - le sempre più ampie opportunità di utilizzo dei nuovi linguaggi⁴¹ per la realizzazione di percorsi didattici interdisciplinari, ipertestuali, che mirano alla costruzione di una conoscenza storica, fondamentale, basata sulla ricerca e sulla motivazione⁴², specie nell'ambito della storia contemporanea e della scuola di base⁴³.

C. Archivi di risorse disciplinari ordinate per tematiche e per periodi storici:

- <http://www.mosaico.rai.it>

Ottimo punto di partenza per la nostra esplorazione in rete è la Mediateca per la scuola di Rai Educational. Nata con lo scopo di fornire documenti audiovisivi da utilizzare

³⁷ Per questa scheda si è tenuto conto del volume di Reagan P., *Guide to History on the Internet*, op. cit., pagg. 55-56, e del sito: <http://lib.nmsu.edu/staff/susabeck/eval.html>.

³⁸ Un ottimo strumento per acquisire una buona consapevolezza dell'importanza di internet e sulle sue potenzialità è il volume Calvo M., Ciotti F., Roncaglia G., Zela M.A., *Internet 2005. Manuale per l'uso della rete*, Roma-Bari, Laterza, 2004, consultabile all'indirizzo: <http://www.laterza.it/internet/leggi/index.htm>.

³⁹ Pian A., *L'ora di internet*, Firenze, La Nuova Italia, , 2000.

⁴⁰ G. Trentin, *Insegnare e apprendere in rete*, Milano, Zanichelli, 1998.

⁴¹ Da non perdere, sull'argomento, l'ampio dossier curato da G. Abbattista e A. Zorzi *Il documento immateriale. Ricerca storica e nuovi linguaggi*, consultabile all'indirizzo: <http://laStoria.unipv.it/dossier/index.htm>.

nella pratica didattica, affianco al classico libro di testo, presenta, infatti, un ampio catalogo di oltre seimilacinquecento unità audiovisive ordinate per disciplina, con i relativi sottoambiti, e destinati in modo mirato a docenti e studenti, a seconda delle specifiche aree di interesse. Dai problemi del metodo storico all'analisi storiografica, dalla Storia antica a quella contemporanea, dalle biografie alla didattica della Storia, migliaia di videoclip ripercorrono le più significative tappe della nostra civiltà.



Accompagnati da un'ottima scheda analitica, i materiali possono essere prenotati per essere rivisti - in onda, sul canale satellitare di Rai Edu Lab1, attraverso il programma televisivo "Mosaico" - o registrati ed utilizzati, nei laboratori in classe, come strumento di indirizzo e di approfondimento.

- <http://www.ukans.edu/history/VL>

Altro sito da non perdere è quello relativo alla sezione "History" del Catalogo Centrale della WWWVL (The World Wide Virtual Library) attraverso il quale è possibile fare, con dovizia di particolari, ricerche mirate sulle tematiche più rilevanti dal punto di vista didattico, dalla storia economica all'olocausto, dalla storia militare a quella religiosa, del costume, delle arti. In una prospettiva estremamente ampia che tiene conto, nel rispetto delle singole identità nazionali, delle risorse internazionali riferite al contesto europeo ma anche a quello americano e mondiale.



- <http://www.rassegna.unibo.it/index.html> (Storia Antica)
- <http://www.storiaonline.org/mi/indice.htm> (Storia Medioevale)
- <http://labyrinth.georgetown.edu> (Storia Medioevale)
- <http://www.fordham.edu/halsall/mod/modsbook.html> (Storia Moderna)
- <http://vos.ucsb.edu/browse.asp?id=2713#id1339> (Storia Contemporanea)

Per avere uno sguardo d'insieme sulle risorse relative a particolari periodi storici è

⁴² Cantu D.A., Warren W.J., *Teaching history in the digital classroom*, New York, M.E. Sharpe, 2002; Reagan P., *Guide to History on the Internet*, New York, McGraw-Hill Education, 2002.

⁴³ Craver K.W., *Using Internet Primary Sources to Teach Critical Thinking Skills in History*, New York, Greenwood Press, 1999.

utile, invece, far riferimento ai gradi portali delle maggiori università italiane ed estere che, oltre a garantire un approccio alla disciplina completo e rigoroso, attraverso schede ipertestuali frutto di un lavoro di ricerca pluriennale, offrono la possibilità di accedere, in modo critico e ragionato, a migliaia di siti specialistici che, generalmente limitati a specifici periodi storici, rappresentano il meglio delle risorse presenti in rete nell'ambito della ricerca storica, sia nell'ambito disciplinare che storiografico.

- <http://www.bbc.co.uk/history/>

Particolarmente consigliata agli insegnanti delle scuole elementari e medie è, poi, questa sezione, dedicata alla Storia, del sito internet della BBC. Oltre ad una selezione di link utili distribuiti per argomenti, dispone, infatti, di una sala lettura per la consultazione dei documenti essenziali, di un buon numero di risorse multimediali, in audio e video, e di un riferimento, costante, alla programmazione televisiva del settore. Con l'ausilio di personaggi dei fumetti lo studente è guidato alla ricostruzione del fatto storico, attraverso percorsi che vanno dalla storia romana ai recenti conflitti mondiali, e alla registrazione delle esperienze, con l'aiuto di diari e foto, per la realizzazione di percorsi originali nei quali l'alunno è può ricostruire la propria storia individuale e familiare, la storia locale e nazionale, senza trascurare l'analisi dei problemi connessi alla critica storiografica e al revisionismo storico.

- <http://www4.bdp.it/isisphp/etb/ricerca.php>

- <http://www.bdp.it/archivi/siti.htm>

- <http://www.indire.albacom.net/e-learning/risorse/index.htm>

- <http://www.edulinks.it/STORIA.htm>

- <http://www.dienneti.it/risorse/Storia/index.htm>

Un modo sicuramente più semplice, e veloce, per accedere alle risorse, in lingua italiana, presenti in rete e funzionali ad un uso didattico, nell'ambito dell'insegnamento/apprendimento della Storia, è costituito, invece, da quei siti che - nati per essere supporto, concreto, all'azione del docente - nell'ambito dei propri servizi, offrono all'utente, dei veri e propri percorsi tematici, selezionando i link essenziali relativi ai contenuti disciplinari, alle risorse strumentali e alle più interessanti esperienze didattiche realizzate dalle scuole italiane di ogni ordine e grado. Dagli archivi dell'Indire - consultabili per aree di interesse, per livello

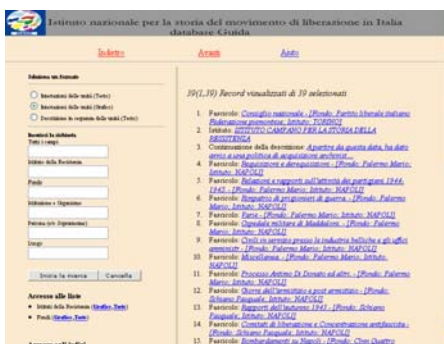


di età e per parole chiavi - alle raccolte di indirizzi per discipline, come “Edulink” e “Dienneti”. Molto utile, per avviare una collaborazione tra classi di diversa nazionalità, può essere, inoltre, la registrazione in uno dei seguenti archivi internazionali: “Parabase”, “European Schoolnet”, “World Link for Development”, “Comenius Space” e “Windows on the world” collegati ai progetti Socrates e facilmente raggiungibili dal sito internet dell’Indire⁴⁴.

D. Archivi di risorse disciplinari per Storia del Novecento:

- <http://www.cribecu.sns.it:8000/Isis/servlet/Isis?Conf=/usr/local/IsisGas/InsmliConf/Insmli.sys6.file>

Uno strumento molto utile per la ricerca di documenti, di prima mano, sulla Storia del Novecento è questo database dell’Istituto Nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione in Italia che offre la concreta possibilità di accedere ai materiali presenti nelle liste dell’Istituto, e nei fondi ad esso collegati - 3.313 documenti (monografie, periodici), riguardanti l’Italia tra Resistenza e Ricostruzione (1945-1960) - attraverso una semplice scheda caratterizzata da richieste multiple organizzate per provincia, data, località, organismi istituzionali, toponimi e nomi di persona.



- <http://www.storiadelfascismo.com>
- <http://www.resistenzaitaliana.it>
- <http://www.vhf.org/index.htm> (Storia dell’olocausto)
- <http://www.storiaxisecolo.it>
- <http://www.mobydick.it>

Per avere un quadro, generale, dei momenti più significativi della nostra storia più recente, consultare documenti, foto, bibliografie e raccolte di link specifici, ci si può orientare verso questi siti che, pur nella loro semplicità di impostazione, offrono dei buoni contenuti associati ad una struttura semplice che ne rende molto agile la consultazione.

E Archivi fotografici:

- <http://www.bdp.it/archivi/dia>
- <http://webscuola.tin.it/risorse/storia/sommario/fotografia/1/index.htm>
- <http://www.lib.utexas.edu/photodraw/portraits;>
- <http://www.didaweb.net/risorse/singolo.php?id=138>
- <http://www.histoire-image.org>

⁴⁴ <http://bdp.it/socrates/strumenti/partner/paraindex.htm>.

- <http://pro.corbis.com>

Anche se, spesso, si è portati a pensare che il materiale fotografico sia più facilmente raggiungibile attraverso un comune motore/metamotore di ricerca - che ha, peraltro, una specifica sezione adatta allo scopo⁴⁵ - invito i docenti a non sottovalutare, per la ricerca di ritratti e foto legate a particolari eventi storici, i siti specialistici che, oltre ad assicurare una introduzione essenziale all'uso dell'immagine fotografica come strumento didattico, finalizzato alla lettura e alla rappresentazione della realtà, del vissuto individuale e collettivo, offrono archivi ragionati con materiale inedito di ottima qualità da utilizzare per il supporto alle lezioni e per la realizzazione di prodotti cartacei e/o multimediali.



E Archivi di risorse a carattere multimediale:

- <http://www.teche.rai.it>

Se, poi, volete affrontare in modo diverso lo studio del Novecento, facendo ricorso a materiale audio e video, di prima mano, in lingua italiana, non vi resta che consultare questo sito che raccoglie il meglio della produzione Rai rendendolo disponibile attraverso un migliaio di documenti che ricostruiscono i momenti più significativi della nostra Storia più recente, dall'annuncio EIAR, fatto il 25 luglio 1943, per informare il popolo italiano della caduta del fascismo, all'omicidio, nel 1992, dei giudici Falcone e Borsellino da parte dei sicari della mafia. Offrendo la concreta opportunità di imbastire una riflessione, critica, sulla storia sociale e culturale, sul rapporto tra storia e cronaca, tra storia e recupero della memoria. Per non parlare delle 250.000 ore di musica e parole, conservate su quasi 400.000 nastri - che stanno diventando, pian piano, file digitali - delle 5.000 fotografie, a carattere prevalentemente storico, degli innumerevoli documenti cartacei originali⁴⁶ che possono divenire una ghiotta opportunità per i laboratori di storia.



- <http://www.historychannel.com/speeches/archive1.html>

- <http://www.pbs.org/greatspeeches/timeline>

- <http://www.americanrhetoric.com/speechbank.htm>

⁴⁵ Tra i maggiori consigliamo: <http://www.ixquick.com> (metamotore) e <http://www.google.com> (motore).

⁴⁶ Uno strumento a questo assolutamente complementare è offerto dai canali satellitari "Rai Sat Edu 1" e "Rai Sat 2" di cui parleremo più avanti.

- <http://www.hpol.org>

Di estremo interesse per le implicazioni didattiche che comportano nella realizzazione di ipertesti, e per la carica di motivazione che assicurano, nell'ambito di un'attività laboratoriale, ai membri del gruppo di lavoro, sono, poi, questi quattro siti che - sulla scorta dei materiali raccolti dalla Northwestern University e dai maggiori network televisivi americani - rendono disponibile una ricca collezione di interventi, tenuti dai principali personaggi storici del Novecento, nelle occasioni che hanno determinato i percorsi essenziali del secolo breve. Migliaia di file audio e video, spesso corredati dal relativo testo scritto - per facilitarne la comprensione da parte di studenti e docenti - si snodano attraverso essenziali linee del tempo che ne facilitano, non poco, la comprensione critica degli elementi relativi al contesto storico, politico, economico e sociale. Dal discorso di John F. Kennedy, tenuto dinanzi al muro di Berlino, il 26 giugno 1963, nel quale il presidente degli Stati Uniti si impegnava, solennemente, a difendere i cittadini di Berlino Est dagli attacchi del comunismo, alla dichiarazione di guerra a Gran Bretagna e Francia, fatta, da Benito Mussolini, il 10 giugno del 1940. Dalla cronaca della passeggiata sulla luna fatta, il 21 luglio 1969, dall'astronauta americano Neil A. Amstrong, al discorso "I have a dream", tenuto da Martin Luther King Jr., il 28 agosto 1963, sugli scalini del Lincoln Memorial.

Volendo spingersi su ricerche più mirate possono essere di sicuro supporto, inoltre, i siti dell'università di Berkeley⁴⁷, in California, e della "Digital Librarian"⁴⁸ che, con i loro "Online Media Resources" portano la ricerca all'interno di un nutrito numero di collezioni specializzate, sia pubbliche che private, archivi storici e laboratori universitari.

G Altre risorse utili:

- <http://www.sophia.it>

Un ottimo archivio di risorse è questo portale che, a fronte di una registrazione, gratuita, offre la rassegna stampa relativa al mondo della scuola, una newsletter settimanale e un aggiornamento, costante, sui migliori link relativi alle risorse disciplinari. Nell'area "Magazine" relativa alla Storia è possibile consultare centinaia di articoli e collegamenti di rete a progetti e comunità di pratica disseminati in ogni parte del mondo.

- <http://www.didaweb.net/informa/index.php>

Per tenersi al corrente sui progetti collaborativi realizzati dalle scuole in rete, sulle iniziative di formazione disseminate sul territorio, senza trascurare le opportunità offerte, nell'ambito dei progetti ministeriali ed internazionali, dalla Comunità Europea, può essere molto utile, poi, far riferimento a siti come questo che offrono, in rete, un quadro sinottico delle opportunità didattiche e di aggiornamento, inviando, settimanalmente, una email con le news del settore direttamente all'indirizzo personale dell'utente.

- <http://www.columbia.edu/cgi-bin/cul/resolve?AQ0595>

Se siete interessati alla realizzazione di uno studio specialistico fondato, essenzialmente,

⁴⁷ [Http://www.lib.berkeley.edu/MRC/onlinemediamenu.html](http://www.lib.berkeley.edu/MRC/onlinemediamenu.html).

⁴⁸ [Http://www.digital-librarian.com/audio.html](http://www.digital-librarian.com/audio.html).

su materiali grigi, su documenti originali, frutto di ricerca archivistica ed inedita, di sicuro interesse possono risultare siti come questo della Columbia University che mette a disposizione degli utenti un archivio di 1.600.000 titoli relativi a tesi di laurea, e di dottorato, discusse in quella università, dal 1985 ai giorni nostri⁴⁹.

- <http://www.xrefer.com>

Utili strumenti, all'interno dei laboratori didattici, posso risultare quelli offerti da questo sito che, dietro sottoscrizione, rende disponibili per la consultazione 125 titoli, tra enciclopedie, dizionari, libri di citazioni e bibliografie: dal "Dizionario della Storia Contemporanea" all'"Enciclopedia del Rinascimento", dal "Dizionario Biografico delle Donne" (Penguin e Macmillan) all' "Atlante della Storia mondiale".

- <http://www.rassegna.unibo.it/mus.html#Guide> (guida critica ai musei)

- <http://museionline.it> (database musei italiani)

- <http://icom.org/vlmp>; <http://www.musee-online.org>;

- <http://mcn.edu> (database musei nel mondo)

- <http://www.ibiblio.org/louvre> (museo virtuale)

Ottimo strumento per coinvolgere gli studenti in uno studio più diretto della storia

sono, poi, questi siti che, oltre ad offrire una visita guidata, e critica, a mostre e musei, offrono all'utente l'opportunità di scegliere quelli a lui più vicini, quelli più coerenti ai propri interessi, all'interno di ricchi ed aggiornati database, in cui sono indicizzate migliaia di istituzioni pubbliche e private: dai musei demotno-antropologici ed artistici a quelli archeologici e storici.



H. Le Biblioteche in rete:

- <http://opac.sbn.it/index.html>

- <http://sunsite.berkeley.edu/Libweb>

- http://www.hbz-nrw.de/produkte_dienst/toolbox/index.html

- <http://www.ccf.fr/bnf.fr/index.html>

- <http://blpc.bl.uk>

- <http://www.loc.gov>

Se siete interessati ad uno strumento veloce e funzionale per accedere ad un buon numero di volumi che siano in qualche modo collegati al tema di vostro interesse il punto di partenza della vostra ricerca non può che essere rappresentato dal sito dell'Istituto Centrale

⁴⁹ Analoghi esperimenti sono stati realizzati, sempre a pagamento, anche in Italia, da *Tesi on line* (<http://www.tesionline.it>) e in Francia, da *TheseNet* (<http://www.sudoc.abes.fr>).

per il Catalogo Unico il quale - attraverso tre diverse opzioni (libri moderni, antichi e musica) - garantisce la localizzazione, all'interno delle Biblioteche Polo SBN⁵⁰, dei volumi richiesti e un raffinato strumento di catalogazione che prevede, tra l'altro, l'opportunità di verificare la disponibilità degli stessi per una eventuale consultazione⁵¹.

In caso di letteratura straniera e specialistica, dopo aver consultato il sito della "Berkeley Digital Library SunSITE", si può passare al sito curato da Hans-Dieter Hartges, che è, attualmente, il più vasto e aggiornato repertorio mondiale di OPAC disponibili in Internet - sia via Telnet che via Web - e, solo dopo, far riferimento al "Catalogue Collectif de France" (CCFR), con i suoi 15 milioni di documenti, al "British Library Public Catalogue", che conta, tra volumi, manoscritti, riviste, e microfilm, oltre 10 milioni di item a partire dal quindicesimo secolo, alla Libreria del Congresso degli Stati Uniti d' America che rappresenta, ad oggi, la più ricca biblioteca del mondo con la sua sterminata mediateca e gli oltre 27 milioni di volumi, in 450 lingue.



- <http://gutenberg.net/index.html>
- <http://etext.lib.virginia.edu/uvaonline.html>
- <http://ota.ahds.ac.uk>
- <http://www.perseus.tufts.edu>
- <http://www.infomotions.com/alex>
- <http://gallica.bnf.fr>
- <http://lcweb2.loc.gov/ammem>
- <http://onlinebooks.library.upenn.edu/subjects.html>
- <http://historicaltextarchive.com>;
- <http://www.fordham.edu/halsall>
- <http://www.columbia.edu/cu/lweb/eresources/ebooks.html>⁵²

Chi, impossibilitato a spostarsi, volesse accedere, invece, ai documenti, direttamente da casa o da scuola, nel mentre procede a progettare un percorso didattico mirato sulle campagne italiane di Napoleone o sulla storiografia relativa al declino dell'impero romano, può dirigersi, invece, ad uno di questi indirizzi per scegliere, tra i milioni di volumi ed articoli

⁵⁰ [Http://www.iccu.sbn.it/bipolsbn.html](http://www.iccu.sbn.it/bipolsbn.html). Per l'interrogazione, cumulativa, nei cataloghi OPAC presenti in internet si consiglia l'indirizzo: <http://www.aib.it/aib/opac/mai.htm>, mentre, per avere un quadro di sintesi, organico e completo dell'intero sistema bibliotecario italiano (cataloghi relativi a libri, riviste, tesi, pubblicazioni), si può visitare il sito: <http://www.biblio.polito.it/it/documentazione/puntat.html>.

⁵¹ Un'ottima introduzione, critica, all'uso delle risorse bibliotecarie in rete (cataloghi, biblioteche digitali, bibliografie, librerie virtuali) è il saggio di Riccardo Ridi, *Biblioteche in rete*, consultabile all'indirizzo: <http://lastoria.unipv.it/dossier/ridi.htm>.

⁵² Un sito ricco di informazioni utili per l'esplorazione delle librerie digitali che abbisognano di registrazioni particolari per l'accesso ai servizi, tra cui *History E-Book Project*, *E-Books on the Internet* e *Netlibrary*.

resi disponibili in rete - da decine e decine di banche dati offerte da università ed enti di ricerca, in tutto il mondo - quelli che possono essere più coerente con i propri interessi: magari per sfogliarli, direttamente in rete, in formato html o per scaricarli, sul proprio hard disk, in formato txt, pdf e zip in modo da poterne, in seguito, far materiale di lavoro per la propria scolaresca, i classe.



Per semplificare al massimo la ricerca dei materiali, alcuni cataloghi sono dotati di motori di ricerca interni estremamente sofisticati con indicizzazioni per autore, titolo, anno di pubblicazione, tematica, periodo storico di riferimento, nazionalità, e di utilissime raccolte di link che rendono agevole, anche alla persona

più distratta, la navigazione mirata all'interno della rete.

Volendo soddisfare esigenze più specifiche, o settoriali, ulteriori materiali (classici, saggi critici, guide e manuali) possono essere consultati, o scaricati, ai seguenti indirizzi:

- <http://www.ccel.org/index/classics.html>;
- <http://www.etext.org/Religious.Texts>;
- <http://www.intratext.com> (Storia e Classici delle maggiori Religioni);
- <http://polyglot.lss.wisc.edu/classics/biblio.htm>;
- http://storia.unifi.it/_RM/e-book/default.htm (Storia Antica e Medioevale);
- <http://www.columbia.edu/cu/lweb/projects/digital/apis/search> (Papirologia);
- <http://sunsite.berkeley.edu/scriptorium/form.html> e <http://image.ox.ac.uk> (Manoscritti);
- <http://til.scu.uniroma1.it/dynaweb/tildoc/tilcan> (Storia della Letteratura Italiana);
- <http://www.ebooks4free.net/indexfit.htm> (Manoscritti, Arte e Letteratura);
- <http://www.cromohs.unifi.it/bibliot/catalog.html> (Storiografia)⁵³;
- <http://www.columbia.edu/cgi-bin/cul/resolve?AUV9026>;
- <http://classics.mit.edu> (Storia della Cultura greca e romana);
- <http://www.lib.uchicago.edu/efts/ATIR> (Storia del Rinascimento);
- <http://history.hanover.edu/early/italren.htm> (Storia del Rinascimento);
- <http://www.lib.uchicago.edu/efts/IWW/find.texts.html> (Storia di Genere);
- <http://www.fordham.edu/halsall/women/womensbook.html> (Storia di Genere);
- <http://www.etext.org/Politics> (Storia Politica);
- <http://history.hanover.edu/early/prot.html> (Storia della Riforma e della Controriforma);
- <http://www.tei-c.org/Applications/apps-th01.html> (Storia della Musica);

⁵³ Per una lucida sintesi sulla Storia della storiografia vedi, invece, l'*Encyclopedie de l'Histoire* di J.M. Hannick all'indirizzo: <http://bcs.fltr.ucl.ac.be/ENCYC-1/Intro.html>.

- <http://www.amillionlives.com>; <http://www.sbrowning.com/whowhatwhen/index.php3>; (Biografie);
- <http://www.worldwideschool.org/library/catalogs/bysubject-top.htm> (Manuali per studenti).

I. Le Librerie per l'acquisto dei libri in rete:

- <http://www.internetbookshop.it>
- <http://www.bol.it>
- <http://www.amazon.com>

Occupato nella pratica quotidiana dell'insegnamento, non sempre il docente di Storia riesce a seguire la frenetica evoluzione degli studi storici attraverso una visita, periodica, in biblioteca, per tenersi al corrente delle ultime novità che affollano, ormai quotidianamente, gli scaffali, rendendo sempre più difficile quell'aggiornamento che è a fondamento di un corretto ed onesto insegnamento delle discipline storiche e sociali. Diviene per lui essenziale, quindi, far riferimento a risorse come queste che, rendendo possibile l'accesso a milioni di titoli, distribuiti su cataloghi nazionali ed internazionali - saggi storici, testi universitari, manuali didattici - attraverso particolari filtri e motori di ricerca, permettono l'individuazione dei volumi più recenti sulla tematica oggetto di interesse, la lettura di essenziali schede critiche sui testi e l'acquisto degli stessi che, a richiesta, possono essere recapitati, a casa dell'utente, magari con pagamento tramite carta di credito, o contrassegno, nell'arco di 2-5 giorni lavorativi. Ciascun sito prevede, in genere, anche guide tematiche, angoli delle occasioni, con sconti fino al 30%, e sezioni remainders che offrono, spesso, sconti del 50% ed oltre.



J. Le Riviste in rete:

a. Gli elenchi di riviste specialistiche:

- <http://www.history-journals.de>
- <http://ihr.sas.ac.uk/ihr/Resources/Type/journal.html>
- <http://opac.unifi.it/opac/illf?form.html=periodici.html>
- <http://www.aib.it/aib/lis/opac2.htm>
- <http://www.ialhi.org/serials>
- http://www.columbia.edu/cu/lweb/eresources/ejournals/subjects/index_topical.html
- <http://www.crispinus.com/nfh2/zeitschriften/hjg-start.html>

Da questi siti, grazie all'inserimento del titolo, dell'editore, di un filtro tematico, o di una parola chiave, è possibile raggiungere, invece, in pochi secondi, migliaia di periodici di

parola chiave, è possibile raggiungere, invece, in pochi secondi, migliaia di periodici di argomento storico, in tutto il mondo, e verificarne la disponibilità alla consultazione, oltre che accedere a numerosi motori di ricerca che rendono disponibili, tenendo conto degli stessi criteri, articoli specialistici, di ogni tipo: da Swets (12 milioni di articoli e 17.900 periodici con TOC)⁵⁴ a Ingenta (2.800 periodici Full-Text)⁵⁵, da Ebsco (1.100.000 articoli e 1.800 periodici Full-Text)⁵⁶ a Springer (145.000 articoli e 400 periodici Full-Text)⁵⁷.



b. Le riviste con accesso libero ai contenuti:

in lingua italiana:

- <http://www.storiain.net> “Storia in Network” (Storia Generale)
- <http://www.storiainrete.com> “Storia in rete” (Storia Generale)
- <http://www.storiadelmondo.com> “La Storia del Mondo” (Storia Generale)
- <http://www.storiaonline.org> “Storia on line” (Storia Medioevale)
- <http://www.racine.ra.it/oriani/memoriaericerca/mronline.htm> “Memoria e Ricerca” (Storia Contemporanea)
- <http://www.cselpadova.it/materialind.htm> “Materiali di Storia” (Storia Contemporanea)
- <http://www.cromohs.unifi.it/ita/index.html> “Cromohs” (Storiografia Moderna)
- <http://www.storiaefuturo.com/Home> “Storia e Futuro” (Storia e Storiografia)
- <http://www.pianetascuola.it/resonline/discipline/storia.html> “Res” (Didattica della Storia)

in lingua inglese:

- <http://www.historytoday.com/index.cfm> “History Today” (Storia Generale)
- <http://www.historynet.com> “The History Net” (Storia Generale)
- http://www.uq.edu.au/access_history “Access: History” (Storia Generale)
- <http://etext.lib.virginia.edu/journals/EH> “Essay in History” (Storia Generale)
- <http://www.trentu.ca/ahb/welcome.html> “Titolo” (Storia Antica)
- <http://members.aol.com/heroicage1/homepage.html> “The Heroic Age” (Storia Medioevale)
- <http://www.hti.umich.edu/t/tmr> “The Medieval Review” (Storia Medioevale)

⁵⁴ [Http://www.swetswise.com/direct.do](http://www.swetswise.com/direct.do).

⁵⁵ [Http://www.ingentajournals.bids.ac.uk](http://www.ingentajournals.bids.ac.uk).

⁵⁶ [Http://www-it.ebsco.com/online](http://www-it.ebsco.com/online).

⁵⁷ [Http://link.springer.de/search.htm](http://link.springer.de/search.htm).

- http://www.hull.ac.uk/Hull/EL_Web/renforum “Renaissance Forum” (Storia del Rinascimento)
- <http://www.albany.edu/jmmh> “The Journal of MultiMedia History” (Storia e Multimedialità)
- <http://www.dur.ac.uk/Classics/histos/index.html> “Histos” (Storiografia Antica)
- <http://mcel.pacificu.edu/jahc/JAHCindex.HTM> “Journal of the Association for History and Computing” (Storia e computer)
- <http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/history98.htm> “Teaching History Online” (Didattica della Storia)

in lingua francese:

- “L’Histoire” (<http://www.histoire.presse.fr>)

Non sempre, comunque, è possibile, dalla rete, consultare, in modalità full text, riviste e periodici. L’accesso ai saggi è, talvolta, condizionato, infatti, al possesso di una login e di una password che è possibile ottenere solo se appartenenti a particolari istituti di ricerca o dietro pagamento di un canone annuale. Quelle appena citate sono tra le riviste più interessanti, consultabili, ad oggi, senza riserve, e rappresentano tutte le aree di interesse: dalla Storia Antica a quella contemporanea, dalla storiografia alla didattica della Storia.



K. Le Bibliografie

- <http://www.bdp.it/archivi/bpnd.htm>
- <http://www.ukans.edu/history/VL/bibliography/bibliography.html>
- <http://sunsite.berkeley.edu/CurrentCites>

Attraverso questi siti è possibile accedere, invece, ad un copioso numero di bibliografie tematiche che, esperti bibliotecari del settore - in genere, a cadenza mensile - realizzano selezionando le più recenti pubblicazioni nell’ambito della storia e delle scienze umane e sociali. Spesso, le indicizzazioni interne ai siti rendono possibile anche la creazione di bibliografie dinamiche, personalizzate, che meglio rispondono alle specifiche esigenze dell’utente.

L. Gli Archivi di software specialistico:

- <http://www.rassegna.unibo.it/software.html>
- <http://www.tlg.uci.edu/index.html>

Molto utili, per i licei e per chi fa ricerca in modo professionale, sono poi, i software specialistici che rendano più agile l’edizione critica dei documenti. In queste sezioni, curate

dall'Università di Bologna e della California (Irvine), è possibile trovare rimandi a siti che offrono font politonici - quelli, cioè, necessari per scrivere nella lingua di Omero - per il greco antico, l'ebraico, l'etrusco, il copto, e simboli utili per la patristica, l'epigrafia, la metrica latina e greca; spesso, compatibili con entrambi le piattaforme Windows e Macintosh.

Spulciando tra le righe si possono trovare macro ed utilità per un'agevole digitazione di spiriti ed accenti con il font Wingreek, per translitterazioni del greco, per conversione automatica da SGreek a WinGreek oltre a programmi, come Classical Text Editor e EDMAC, i quali, essendo stati esplicitamente pensati per la redazione di edizioni critiche e commenti di testi classici, possono prevedere, tra l'altro, la presenza di centinaia di manoscritti, una numerazione del testo linea per linea, lemmi con riferimento al numero di linea e sei livelli di note a pie' di pagina, ognuno dei quali con una sua formattazione particolare.

M Archivi di risorse per la Didattica della Storia:

a. La riflessione sul rinnovamento della Didattica della Storia:

- <http://www.sissco.it/dossiers/scuola/index.html>



Un sito da non perdere per avere il quadro delle discussioni generatesi negli ultimi anni in merito alla Didattica della Storia è quello della Società Italiana per lo studio della Storia Contemporanea che propone, tra l'altro, un interessante dossier sull'insegnamento della disciplina nelle scuole superiori, a cura di Giuseppe Bosco e Gabriella Raschi. Dalla riforma dei cicli a quella dei curriculi, dalla formazione degli insegnanti alla professione docente, le problematiche relative all' insegnamento della Storia sono affrontate con una ricca

documentazione e con interventi mirati di esperti del settore, da Nicola Tranfaglia ad Antonio Brusca, da Alberto De Bernardi a Ivo Mattozzi, senza dimenticare Laurana Lajolo, Roberto Maragliano, Luciano Canfora e tanti altri.

- <http://www.clio92.it>

Altro sito, da consultare subito, è quello realizzato dall'Associazione di insegnanti e ricercatori sulla Didattica della Storia "Clio '92", di cui è presidente Ivo Mattozzi, dell'Università di Bologna, che rende disponibili, per la consultazione, un buon numero di materiali, di estremo interesse: dalle tesi sulla didattica della Storia, presentate alla seconda Assemblea Nazionale dell' Associazione (Bellaria, 7 dicembre 1999) ai "Quaderni di Clio '92" - sui laboratori (mar. 2003) e sull' insegnamento della Storia con le situazioni-problema (nov. 2002) - dai bollettini dell'associazione ai materiali utili per la



formazione e l'aggiornamento⁵⁸.

- <http://irre.scuole.piemonte.it/materiali/index.htm>

Per farsi un'idea dello stato della ricerca in merito alla didattica della Storia e delle iniziative organizzate per la formazione dagli istituti regionali per la ricerca educativa si può consultare, invece, questo sito che, oltre ad offrire ai docenti uno spunto di riflessione su alcuni nodi del curriculum di Storia, con particolare attenzione al rapporto con la contemporaneità, fa il punto sulle attività di laboratorio realizzate negli ultimi anni in alcune regioni italiane, dal Piemonte all'Emilia Romagna.

- <http://www.novecento.org/sportelloscu.html>

Pensato come servizio permanente rivolto a tutti i docenti di Storia che sono impegnati nel rinnovamento della didattica disciplinare, questo sito offre una ricostruzione, essenziale, dei punti essenziali relativi al dibattito che, negli ultimi anni, ha coinvolto l'insegnamento della Storia, e non poche riflessioni e sulle proposte avanzate dal Miur sul rinnovamento della didattica della Storia.

b. Le unità didattiche e gli strumenti utili:

- <http://gold.bdp.it/goldphp/esperienze/searchp.php>

Se cercate un archivio di unità didattiche ampio, che copra tutte le fasce d'età, dalla scuola di base all'ultima classe dei licei, questo è il sito che fa per voi. Realizzato all'interno del progetto "Gold", dell'Indire, permette, infatti, con un motore di ricerca semplice, ma nel contempo estremamente funzionale, la ricerca, delle singole unità didattiche - all'interno di un archivio costituito da migliaia di esperienze realizzate dalle scuole italiane, negli ultimi dieci anni - in base al livello dell'istituzione scolastica, alla tipologia di scuola, alla regione di origine dell'esperienza, all'età degli alunni coinvolti. Ciascuna unità è composta, generalmente, da un'iperscheda di presentazione e da un insieme, variabile, di allegati che raccolgono i materiali realizzati dalla scuola in



fase di attività laboratoriale. Determinante, ai fini di un utilizzo didattico delle risorse, può risultare, inoltre, la scelta delle stesse in base a specifici descrittori quali: insegnamento-apprendimento, contenuti curriculari/extracurriculari, progetti, lingue handicap, amministrazione e organizzazione scolastica, psicologia del comportamento, psicologia dello sviluppo, ecc.

- <http://www.pavonerisorse.to.it/Storia900/strumenti/default.htm>

Nata per consentire un confronto tra gli insegnanti su esperienze reali e già sperimentate,

⁵⁸ Uno sguardo particolare meritano i materiali del corso su *Le nuove indicazioni ministeriali per l'insegnamento della storia e il curriculum delle operazioni cognitive e delle conoscenze significative* (<http://digilander.libero.it/intercultura.sicilia/storia2003.htm>).

questa sezione del sito della Direzione Didattica di Pavone Canavese raccoglie, invece, interessanti spunti di riflessione, unità didattiche, interviste, questionari, schede per la lettura dei documenti, mappe concettuali, e consigli per la raccolta delle fonti orali⁵⁹. Da uno studio sul periodo della guerra fredda a un'analisi del rapporto tra sviluppo e sottosviluppo nella società contemporanea, da una ricerca sulla resistenza a una sulla questione balcanica. Senza trascurare i riferimenti alla Storia multietnica e alla Storia locale.

- http://www.pbmstoria.it/home_unita.php

Un interessante esempio di unità didattiche ipertestuali è offerto, poi, dal sito della casa editrice Paravia-Bruno Mondadori che, riproponendo in rete alcune delle unità didattiche consigliate nei propri libri di testo, realizza percorsi ipertestuali corredati da glossari, ricerche bibliografiche, raccolte di link consigliati. Meritano sicuramente una visita quelle dedicate a “La donna nella società moderna” e a “La conoscenza storica”.

- http://askeric.org/Eric/adv_search.shtml

Un sito da visitare, con molta calma, è, l’”ERIC Database”- il più grande archivio del mondo interamente dedicato agli strumenti per l’insegnamento e alla didattica - che, attraverso un motore di ricerca molto sofisticato - nel quale è possibile selezionare, tra l’altro, anche della lingua di riferimento, e la collocazione geografica - offre l’opportunità, concrete, all’utente di navigare all’interno di un enorme database dotato di oltre un milione di abstract relativi a documenti, articoli tratti da riviste e giornali, ricerche sull’educazione, veri e propri repertori di unità didattiche, organizzate per discipline e per livelli di apprendimento.



- <http://www.thegateway.org>

Simile al precedente, è “The Gateway”, il portale dell’U.S. Department of Education, che, utilizzando un potente motore di ricerca interno, organizzato per titolo, soggetto e livello di istruzione, permette l’accesso immediato a migliaia di unità didattiche e strumenti di lavoro, presenti in rete, ed utilizzabili da docenti e studenti, dalla scuola dell’infanzia alla scuola superiore, senza trascurare l’educazione permanente e degli adulti.

- <http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/history.htm>

Anche questo sito, del Dipartimento di Storia della “Teachers’ Virtual School”, collegata all’Association of Teachers’ Websites, offre l’opportunità di consultare centinaia di unità didattiche - dalla cultura nell’antica Roma alla vita quotidiana presso gli antichi egizi, dalla storia dei normanni alle vicende tragiche delle due guerre mondiali - tutte ordinate per argomento,

⁵⁹ Un interessante esperimento sul recupero delle fonti orali può essere consultato all’indirizzo: <http://www.progettomemoria.it>.

ma indirizzate, prevalentemente, alla scuola elementare e media⁶⁰.

- <http://perso.club-internet.fr/erra/book-histoire2.htm>

Realizzato da un docente di Storia ed Educazione Civica francese, da anni impegnato nella riflessione metodologica all'interno della didattica della Storia, Eric Ranguin, questo sito propone, invece, all'interno della classica scansione per periodi, una buona quantità di schede operative per l'insegnamento della Storia: dalla religione degli egizi alla Germania nazista tra le due guerre, dalla cultura ai tempi del re sole alla tragedia della shoah.

c. Il laboratorio di Storia:

- http://www.bibliolab.it/lab_storia.htm
- <http://www.landis-online.it>⁶¹
- <http://www.novecento.org>
- <http://www.edscuola.it/ped.html#storia>
- http://www.csa.caserta.bdp.it/Archivio_Storico/2004_2005/Didattica_Storia.htm⁶²
- <http://www.torinoinguerra.it>
- <http://www.drengo.net/index.htm>

Per avviarsi, con un approccio, concreto, verso la didattica laboratoriale, nell'ambito delle discipline storiche, è consigliabile, poi, la visita di questi siti i quali, oltre a presentare un cospicuo numero di risorse utili alla progettazione dei laboratori, mettono a disposizione dei docenti anche un significativo numero di esperienze collaudate, indicazioni pratiche, forum per la discussione in rete, documenti e saggi per la formazione e l'aggiornamento, senza trascurare le bibliografie, i link essenziali e gli appuntamenti da non perdere.



d. La prospettiva interculturale e di genere:

- http://www.bdp.it/intercultura/scaffale/materiali_on.php
- <http://www.societadellestoriche.it>
- <http://www.stoa.org/diotima>
- http://www.archiviodistato.firenze.it/memoriadonne/links_arch.htm

Se si vuole assicurare alla propria azione didattica un approccio che sia corretto dal

⁶⁰ Per i bambini più piccoli può risultare utile, anche, la consultazione del sito *History for Kids*, all'indirizzo: <http://www.historyforkids.org>.

⁶¹ Merita una visita, su questo sito, la bibliografia ragionata sulla didattica della Storia consultabile all'indirizzo <http://www.landis-online.it/BiblioDidStoria.htm>

⁶² Nel nostro sito, oltre ai più comuni strumenti di informazione e consulenza, i docenti di Storia interessati possono usufruire, per le loro attività in rete, anche, di una classe virtuale, di un forum e di una chat dedicati (www.csa.caserta.bdp.it).

dal punto di vista metodologico e, nel contempo, aperto a una prospettiva più ampia, nell'ottica interculturale e di genere, si può dare uno sguardo a questi siti che permettono l'accesso ad una serie di archivi, materiali didattici strutturati, documenti, bibliografie, ipertesti e giochi (nel caso dell'intercultura) che possono risultare utilissimi, allo scopo, specie nella scuola primaria. Senza dimenticare la consultazione, diretta, degli archivi di genere che, da qualche tempo, stanno nascendo - anche in Italia - e che danno l'opportunità di accedere a materiali di estremo interesse: dai percorsi bibliografici ai testi manoscritti, dalle foto d'epoca alle registrazioni audio e video⁶³.

e. Strumenti e schede per l'approfondimento:

- <http://webscuola.tin.it/risorse/storia/sommario/index.htm>

Per chi volesse analizzare in modo più approfondito lo studio del Novecento, questo sito, curato da Peppino Ortoleva e Chiara Ottaviano, rappresenta un sicuro punto di partenza, con le sue lezioni a carattere ipertestuale - sulla fotografia come documento storico, sulla Storia del degrado, sulla rivoluzione femminile⁶⁴ - con le sue schede di approfondimento, i suoi forum, le sue chat, i suoi laboratori in rete.



Sulla scia di tematiche trasversali, ed interdisciplinari, intere classi, vengono, infatti, guidate, da tutor esperti e qualificati, alla discussione sui forum, per mezzo di dibattiti che prevedono la partecipazione di esperti e studiosi degli argomenti oggetto di studio e di cui è possibile tenere traccia attraverso la registrazione testuale delle sessioni - oppure incentivati alla collaborazione a distanza, e limitata nel tempo, tra scuole dello stesso ordine, supportandone, passo dopo passo, la realizzazione di materiale didattico

originale che, una volta prodotto, diviene parte dell'archivio, nel quale - insieme ad immagini fotografiche provenienti dagli Archivi Alinari - è possibile rintracciare testi, riferimenti didattici e metodologici, bibliografie, schede di verifica.

- <http://www.novecento.org>
- <http://www.istoreto.it/index.htm>

Espressione delle attività realizzate da diversi insegnanti all'interno della rete degli Istituti di Storia della Resistenza⁶⁵, sono, invece, questi due siti che si pongono come proposta, concreta, per una innovazione didattica della storia fondata sulla ricerca e sul rapporto diretto con le fonti. All'interno delle singole sezioni è possibile trovare riflessioni sulla

⁶³ Un esempio, recente, di questo tipo di risorsa è dato dall' "Archivio della Memoria delle Donne del Sud", realizzato presso l'Istituto Campano per la Storia della Resistenza (ICSR) "Vera Lombardi" di Napoli, sito alla Calata Trinità Maggiore, 4 (tel. 081.5519754/ 5888197, fax 081.5521265, email: istitutocampano@libero.it).

⁶⁴ Costantemente supportati da foto, tavole, glossari e schede critiche.

⁶⁵ [Http://www.insmli.it](http://www.insmli.it).

⁶⁶ Tra le quali consigliamo gli interventi di L. Lajolo ed A. De Bernardi.

didattica disciplinare⁶⁶ ma anche guide critiche⁶⁷, resoconti di esperienze, ricerche, laboratori⁶⁸ incentrati sulla Storia della Resistenza, sulla Storia locale⁶⁹, tesi alla costruzione e al recupero della memoria, oltre ad utili dossier che, attraverso schede mirate, guidano l'utente nella progettazione di veri e propri laboratori di Storia.

- <http://www.hyperhistory.com>

Questo sito, considerato il più grande ipertesto di Storia presente in rete, offre l'opportunità al lettore di curiosare attraverso 3000 anni di Storia, navigando tra mappe e cartine, linee del tempo e schede sinottiche, ordinate per periodo storico ed area geografica, avendo come riferimenti prioritari la Storia dei popoli e degli eventi.

- <http://www.cronologia.it>

Strumento di lavoro senz'altro utile agli studenti, nel loro sforzo teso alla sistemazione dei fatti storici, all'interno di un quadro spazio-temporale lucido e coerente, può essere questo sito che, sollecitando la memoria visiva, offre, con le sue cronologie tematiche, con le sue schede biografiche sui personaggi della politica, della scienza, della letteratura, dell'arte, un sicuro contributo all'organizzazione critica degli avvenimenti storici, anche grazie alle linee del tempo e ai riferimenti statistici in costante aggiornamento.

- <http://www.historyguide.org/guide/guide.html>

- <http://academic.bowdoin.edu/WritingGuides>

Una visita meritano, anche, queste due guide, realizzate da esperti di didattica che, con un linguaggio semplice e chiaro, mirano a stimolare, nello studente, un approccio critico e responsabile verso la disciplina. Navigando, in un ambiente ipertestuale, lo stesso, riceve, infatti, utili consigli su come interpretare le fonti, su come studiare a casa - organizzando i tempi e le risorse - su come prendere appunti in classe, su come preparare un agile saggio, cercando i materiali in biblioteca o su internet, su come citare le fonti e realizzare coerenti bibliografie.

- <http://www.ukans.edu/history/VL/materials/maps.html>

⁶⁷ Vedi, ad esempio, il volume, scaricabile, a cura di Maria Luisa Perna *Tra vecchie carte. Esperienze didattiche negli archivi di scuole torinesi*, Consorzio di scuole per gli archivi scolastici, Istituto Piemontese per la Storia della Resistenza e della Società Contemporanea, ITC – LEA “Q. Sella” di Torino, Torino 2002, consultabile all'indirizzo: http://www.istoreto.it/didattica/vecchiecarte_home.htm. Molto utili possono risultare anche le 26 schede didattiche pubblicate, a cura di Sgarato S. e Ciuffi F., dallo stesso Istituto, nel volume: *Fare storia. La risorsa del Novecento. Gli Istituti storici della Resistenza e l'insegnamento della storia contemporanea* (Insml, Milano 2000, pagg. 79 -111) tra cui consigliamo quelle relative a “Insegnare il Novecento”, “Storia locale e uso delle fonti”, “Deportazioni, shoah”, “L'Italia Repubblicana”, “Cinema e Storia”.

⁶⁸ In particolare quello facente capo all'istituto di Asti rintracciabile all'indirizzo: <http://www.israt.it>.

⁶⁹ Su questo argomento che, spesso, è di estremo interesse nella pratica didattica vedi anche: D'Agostino G., Gallerano N. e Monteleone R. *Riflessioni su storia nazionale e storia locale* in “Italia contemporanea”, n. 133, 1978, pagg. 3-18; Plaisant L. M. *La storia locale tra ricerca e progetto educativo* in AA.VV. *Fare storia. La risorsa del Novecento. Gli Istituti storici della Resistenza e l'insegnamento della storia contemporanea*, op. cit., pagg. 51-55.

- <http://www.bodley.ox.ac.uk/guides/maps/maplinks.htm>
- <http://www.iag.net/~jsiebold/carto.html>
- <http://users.erols.com/mwhite28/20centry.htm>

Altri strumenti essenziali, per dare un approccio laboratoriale all'insegnamento della Storia, sono questi archivi internazionali di cartine, mappe digitali, immagini dai satelliti, atlanti storici che, catalogando i materiali per stato, per regione, per categoria, per tematiche, danno l'opportunità di inquadrare la ricerca delle fonti all'interno di un impianto cronologico, e critico, sicuramente più organico e coerente⁷⁰. Tra le raccolte più recenti, merita una visita, anche, l'atlante del ciberspazio, un insieme di mappe storiche di Arpanet, Internet, Usenet e altri computer network che offrono uno sguardo d'insieme, molto interessante, ed approfondito, sui primi anni della rete e sullo sviluppo che questa va, man mano, assumendo nei contesti nazionali ed internazionali.⁷¹

N. Gli Istituti di Ricerca e le Fondazioni:

- <http://www.iue.it/LIB/SISSCO> "Società Italiana per lo Studio della Storia Contemporanea"
- <http://www.insmli.it> "Istituto Nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione Italiano"
- <http://www.landis-online.it> "Laboratorio Nazionale per la didattica della Storia" (LANDIS)
- <http://www.clio92.it> "Associazione di gruppi di ricerca sull'insegnamento della storia Clio '92"
- <http://www.societadellestoriche.it> "Società Italiana delle Storiche" (SIS)
- <http://www.sturzo.it> "Istituto "Luigi Sturzo"
- Consulta Universitaria di Studi Latini (CUSL)
- Consulta Universitaria di Greco (CUG)
- Consulta Universitaria di Storia Greca e Romana (CUSGR)
- Associazione Italiana di Cultura Classica (AICC)

O. I giornali e le televisioni:

Per un aggiornamento che risulti più immediato, ma non per questo meno scientifico e professionale, ci si può, rivolgere, infine, alle specifiche sezioni curati dalle redazioni culturali delle maggiori testate giornalistiche italiane e straniere: dalla BBC ad "History Channel", da "La Repubblica" al "Times":

- <http://www.cnn.com>
- <http://www.rainews24.rai.it>

Innanzitutto consultando i siti dei canali televisivi CNN e "Rai News 24", i quali, oltre

⁷⁰ Un'utile introduzione alle risorse di quest'area può essere rintracciata all'indirizzo: http://www.laStoria.org/nicola2/on_cartografia/Cartografia_Atlanti_storici.htm.

⁷¹ <http://www.cybergeography.org/atlas/historical.html>.

ad offrire un aggiornatissimo repertorio di informazioni relative alla cronaca mondiale, dispongono di un discreto archivio di materiali per lo studio della Storia contemporanea con servizi d'epoca, percorsi guidati, documenti originali.

- <http://www.lemonde.fr>
- <http://www.timesonline.co.uk>
- <http://www.time.com>

Poi, consultando i siti web dei quotidiani “Le Monde” e “Times” che, con la rivista “Time”, affrono, spesso, utili stimoli e supporti documentari per una riflessione critica sulla storia del Novecento.

- <http://www.repubblica.it>
- <http://www.corriere.it>
- <http://www.lastampa.it>

Anche la consultazione dei siti dei maggiori quotidiani italiani, “La Repubblica”, “Il Corriere della Sera” e “La Stampa” può risultare di sicuro interesse dal momento che gli stessi affrontano, spesso, e a buon livello, tematiche di argomento storico, specie relative alla storia più recente, con recensioni, articoli, dossier, analisi critiche e dibattiti cui partecipano esperti italiani e stranieri.

Avendo la disponibilità di un collegamento digitale al satellite, c'è la possibilità, inoltre, di arricchire l'offerta dei canali tradizionali, seguendo le trasmissioni a carattere storico irradiate dai numerosi canali satellitari⁷² che, attraverso i loro siti internet, offrono anche l'opportunità di scaricare, in anticipo, i palinsesti delle trasmissioni e gli eventuali approfondimenti tematici⁷³.



- <http://www.historychannel.com>

Sito web del canale tematico “The History Channel”, dedicato interamente alla Storia, dal quale è possibile seguire, anche con il ritardo programmato di un'ora - tramite l'opzione

⁷² Molto utile per avere un quadro sinottico delle programmazioni relative alle tematiche scientifiche previste dai palinsesti delle singole emittenti terrestri e satellitari può risultare la guida TV rintracciabile a questo indirizzo: <http://www.personaltv.it>, che - a fronte di una registrazione gratuita - permette la ricerca, all'interno di tutti i palinsesti, delle televisioni terrestri, in chiaro e della piattaforma Sky, di documentari, e servizi speciali, di cui offre una scheda introduttiva e le date di eventuali repliche. Utilizzando il motore di ricerca interno è possibile visualizzare, inoltre, tutti i programmi di argomento storico disponibili, distribuiti per giorno di programmazione, per orario e canale televisivo.

⁷³ Per un approfondimento sull'uso didattico della TV digitale ed interattiva - detto anche *t-learning* - vedi gli studi della Comunità Europea realizzati nell'ambito dell' IST Programme (1998-2002): *Interactive TV learning services to the European home - study* (<http://www.pjb.co.uk/dbtfinal.htm>) e *T-learning Final Report* (<http://www.pjb.co.uk/t-learning/contents.htm>).

+1 - programmi e documentari di estremo interesse come “Ritratti. Vita da leader”, “I misteri della Storia”, “Storia viva”, “Eventi di guerra”.

Dati tecnici: Frequenza:11843 V (SR: 27500 - FEC: 3/4). Visibile sul bouquet “Mondo Sky”. Numero memoria GoldBox/ StreamBox/SkyBox: 406 (407 per l’opzione +1)⁷⁴.

- <http://www.educational.rai.it>

Sito web dei canali tematici della Rai, “Rai Edu Lab 1” e “Rai Edu Lab 2”, dedicati alla didattica e agli approfondimenti culturali, attraverso i quali è possibile seguire le trasmissioni “Mediateca per la scuola - Mosaico”, “La Storia siamo noi” e “La rai@la carte”(il sabato e la domenica). Utile l’opportunità di ricevere, via email, i palinsesti delle singole giornate⁷⁵.

Rai Edu Lab 1: **Dati tecnici:**

Frequenza:11766 V (SR: 27500 - FEC: 2/3). Visibile in chiaro e sul bouquet “Mondo Sky”. Numero memoria GoldBox/StreamBox/SkyBox: 805.

Rai Edu Lab 2: **Dati tecnici:** Frequenza:11200 V (SR: 27500 - FEC: 2/3). Visibile in chiaro e sul bouquet “MondoSky”. Numero memoria GoldBox/StreamBox/SkyBox: 806.

Canale	ORA	PROGRAMMA	PIATTAFORMA
Rai Edu 1	08:00	MOSAICO	Mediaset
Rai Edu 2	08:30	ASLANE	SEIHELLES
Rai Edu 2	08:45	LA STORIA SIAMO NOI	La seconda guerra mondiale e color: prima parte
Rai Edu 1	09:00	MOSAICO	Mediaset
Rai Edu 2	09:45	STANLEY CUBE	Playground
Rai Edu 2	09:55	ASLANE	SEIHELLES
Rai Edu 2	02:30	ESUBIA	Canal+5
Rai Edu 1	04:30	MOSAICO	Mediaset
Rai Edu 2	04:30	ASLANE	SEIHELLES
Rai Edu 2	04:45	LA STORIA SIAMO NOI	La seconda guerra mondiale e color: prima parte
Rai Edu 1	05:00	MOSAICO	Mediaset

- <http://nettuno.stm.it/nettuno/index.htm>

Sito web dei canali tematici della Rai, “Rai Nettuno Sat 1” Rai Nettuno Sat 2”, realizzati in collaborazione con il Consorzio “Nettuno” e dedicati alla formazione universitaria a distanza, dai quali è possibile seguire, tra l’altro, lezioni di Storia Romana e Moderna, esegesi delle fonti storiche e Storia dell’Arte.

Rai Nettuno Sat 1: **Dati tecnici:** Frequenza:11200 V (SR: 27500 - FEC: 2/3). Visibile in chiaro e sul bouquet “Mondo Sky”. Numero memoria GoldBox/StreamBox/SkyBox: 822.

Rai Nettuno Sat 2: **Dati tecnici:** Frequenza:11200 V (SR: 27500 - FEC: 2/3). Visibile in chiaro e sul bouquet “Mondo Sky”. Numero memoria GoldBox/StreamBox/SkyBox: 823.

- <http://www.skytv.it/TVGuide>

Sito web del Bouquet “Sky” all’interno del quale è possibile seguire le programmazioni del canale “MT Channel” - che, pur essendo dedicato al mondo della conoscenza, trasmette, frequentemente, documentari ed inchieste centrate su temi di carattere storico da “La macchina del tempo” a “Reportage”, privilegiando i temi della preistoria e della storia contemporanea - e “Cult”, una televisione che offre molti spunti interessanti per un aggiornamento/ approfondimento relativo alla Storia del Costume e dell’Arte, con documentari e ricostruzione storiche di buona fattura che rivisitano il patrimonio culturale ed artistico dell’umanità dai

⁷⁴ I dati relativi al numero di memoria, verificati al momento della pubblicazione, sono soggetti a periodici aggiornamenti per cui si consiglia di ricontrollare, sui singoli siti sopra consigliati, i numeri che, al momento della connessione, non dovessero più rispondere alle indicazioni date.

⁷⁵ Facendone richiesta all’indirizzo: <http://www.educational.rai.it/mat/ma/indexpal.asp>.

gioielli più conosciuti della storia antica fino alle più interessanti opere dell'arte contemporanea: da "I Macchiaioli" a "Gli affreschi di Roma e Pompei", da "L'Umanesimo del Botticelli" alle "Le corti del Barocco" a "Gaudì e il modernismo catalano".

MT Channel: Dati tecnici: Frequenza: 11843 V (SR: 27500 - FEC: 3/4). Visibile sul bouquet "Mondo Sky". Numero memoria GoldBox/StreamBox/SkyBox : 412.

Cult: Dati tecnici: Frequenza: 11843 V (SR: 27500 - FEC: 3/4). Visibile sul bouquet "Mondo Sky". Numero memoria GoldBox/StreamBox/SkyBox: 142.

- <http://dsc.discovery.com>

Sito dei canali tematici "Discovery Channel" e "Discovery Civilisation", specializzati nell'informazione scientifica, che dedicano particolare attenzione ai temi della Storia e della storiografia, dai quali è possibile seguire programmi come "La macchina del tempo", "Storie di guerra", "Alla ricerca dei mondi scomparsi", "Invenzioni dell'antichità".

Discovery Channel: Dati tecnici: Frequenza: 11843 V (SR: 27500 - FEC: 3/4). Visibile sul bouquet "Mondo Sky". Numero memoria GoldBox/StreamBox/SkyBox: 420.

Discovery Civilisation: Dati tecnici: Frequenza: 11843 V (SR: 27500 - FEC: 3/4). Visibile sul bouquet "Mondo Sky". Numero memoria GoldBox/StreamBox/SkyBox: 424.

- <http://www.nationalgeographic.com>

Sito web del canale tematico "National Geographic" che, pur essendo dedicato all'esplorazione geografica e ai viaggi, trasmette, molto spesso, interessanti servizi e documentari di argomento storico, privilegiando i temi dell'Archeologia e della Storia Moderna. Anche questo canale dispone dell'opzione +1.

Dati tecnici: Frequenza: 11843 V (SR: 27500 - FEC: 3/4). Visibile sul bouquet "Mondo Sky". Numero memoria GoldBox/StreamBox/SkyBox: 402 (403 per l'opzione +1)

- <http://www.bbc.co.uk>

Sito del prestigioso canale inglese "BBC World" che, nei fine settimana, ha nel proprio palinsesto interessanti trasmissioni di approfondimento, critico, su tematiche di carattere storico e politico: dai dossier relativi alla Storia Romana a quelli relativi alle più urgenti e complesse problematiche della Storia Contemporanea.

Dati tecnici: Frequenza: 12597 V (SR: 27500 - FEC: 5/6). Visibile in chiaro e sul bouquet "Mondo Sky". Numero memoria GoldBox/Stream Box/SkyBox: 520.



Altre televisioni

- <http://www.histoire.fr/bleu/html/fpoints.htm>

- <http://www.pbs.org/neighborhoods/history>

- <http://www.historytelevision.ca>

Pur non essendo facilmente raggiungibili con le normali parabole questi canali tematici d'oltralpe (francese, americano e canadese), possono risultare, comunque, di sicuro interesse

per docenti e studenti dal momento che offrono, attraverso i loro siti, una miniera di informazioni, strumenti, saggi e dossier, che possono risultare utilissimi nel caso si voglia avviare una riflessione critica sulla Storia del Novecento.

P. Archivi di VHS, CD e DVD

- <http://www.ita-bol.com/bol/main.jsp?action=vidhp>
- <http://www.internetbookshop.it>
- <http://www.videodirect.co.uk/shop.asp>
- <http://www.amazon.com>

Per rintracciare, ed acquistare, in rete, filmati, CD Rom e DVD con biografie dei personaggi illustri, introduzioni a specifici periodi storici, guide critiche alle più interessanti problematiche di carattere storico, relative agli ambiti nazionale ed internazionale.

Q. I Forum:

- <http://www.landis-online.it/forum/index.php> (Storia del Novecento)
- <http://puntoedu.indire.it> (Didattica della Storia)⁷⁶
- <http://www.bibliolab.it/forum/forum-doc.htm> (Storia del Novecento - docenti)
- <http://www.bibliolab.it/forum/forum-stud.htm> (Storia del Novecento - studenti)
- <http://www.mobydick.it/forum/forum2.html> (Storia del Novecento)
- <http://www.historychannel.com/discuss> (Storia Generale)
- <http://www.histoire.fr/rouge/html/fforum.htm> (Storia del Novecento)
- http://www.bbc.co.uk/history/talk_history (Storia Generale)
- <http://www.history-journals.de/lists/index.html> (archivio di forum)
- <http://www.lsoft.com/lists/listref.html> (archivio di forum)

R. Le Chat

- <http://askeric.org/Qa/userform.shtml>

Quando sono realizzati per dare l'opportunità ai docenti di discutere, con colleghi ed esperti, delle proprie esperienze, i forum e le chat di Storia costituiscono, poi, un'ottima opportunità per realizzare uno scambio, diretto, di informazioni e di esperienze oltre a rappresentare uno stimolo, concreto, per l'aggiornamento. Discutendo con persone che hanno simili interessi si possono, infatti, tessere reti virtuali ed avviare progetti ed attività di tipo collaborativi, senza tener conto della distanza, a livello nazionale ed internazionale, verificando le disponibilità del partner in base alle esperienze presentate e alle motivazioni concrete offerte nello scambio dei contenuti e dei materiali didattici e disciplinari.



⁷⁶ All'interno della sezione *Punto Edu*, si rivolge, in particolare, ai docenti di ogni ordine e grado, coinvolti nella formazione tecnologica prevista dalla C.M.55/02, dal D.M. 61/03 e dal D. Lvo 59/04.

A. Le Newsletter:

- <http://www.didaweb.net/risorse/newsletter.php> (risorse didattiche)
- <http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/history.htm> (risorse didattiche e disciplinari)

- <http://www.bbc.co.uk/history/about/newsletter.shtml> (risorse - Storia Generale)
- <http://askeric.org/NewNote/Updates> (unità didattiche)
- <http://www.historynet.com> ((risorse - Storia Generale)
- <http://www.storiaonline.org/mi/newsletter.htm> (risorse - Storia Medioevale)
- <http://www.historychannel.com/signup/index.html> (risorse didattiche multimediali e programmi televisivi)
- http://guide.supereva.it/gu/scuola_di_base_elementare_e_media_index_newsletter.shtml (risorse didattiche e disciplinari)
- <http://www.ita-bol.com/bol/main.jsp?action=hp&referrer=genitcle000001> (libri, VHS, CD, DVD)
- <http://www.internetbookshop.it/jen/jenpge.asp> (aggiornamenti bibliografici)
- <http://gutenberg.net/newsletters.html> (aggiornamenti bibliografici)
- <http://www.history-journals.de/newsletter/index.html> (risorse bibliografiche - riviste e periodici)
- <http://www.arl.org/scomm/edir/archive.html> (archivio di newsletter)

Abbonarsi, gratuitamente, ad una newsletter è, poi, un passo obbligato, per chi intenda essere, continuamente, aggiornato sulle ultime novità della ricerca storica e sulle pubblicazioni più recenti. Dai saggi più interessanti, pubblicati sulle maggiori riviste del settore alle recensioni di iniziative, volumi, link, filmati VHS, CD Rom e DVD, le newsletter inviano, infatti, spesso, all'indirizzo dell'utente un numero cospicuo di informazioni, di strumenti didattici, di offerte speciali, divise per aree di interesse e per settore di competenza.



T. I Newsgroup:

- it.cultura.storia
- it.cultura.storia.militare
- soc.history.ancient
- soc.history.living
- soc.history.living
- soc.history.early-modern
- soc.history.moderated
- soc.history.science
- soc.history.what-if
- soc.history.war.us-revolution
- soc.history.war.world-war-ii

soc.history.war.vietnam

soc.history.war.us-civil-war

Per discutere delle ultime novità, pubblicate su riviste e volumi, per confrontarsi sulle teorie storiografiche e per chiedere suggerimenti e supporto didattico ad esperti e colleghi, si può partecipare, invece, ai newsgroup specialistici, spesso moderati, che offrono un'ampia opportunità di scelta: dalla storia antica a quella medioevale, dalla storia della scienza alla storia contemporanea.

** Ufficio Studi e Programmazione del C.S.A. di Caserta. Referente provinciale per la "Didattica della Storia" e responsabile per le Nuove Tecnologie applicate alla Didattica*

L'esperienza delle scuole pilota

Il Gruppo di Coordinamento Provinciale

- Dir. Tec. Annibale Genovese	Dirigente Tecnico del M.I.U.R.
- Dir. Tec. Biagio Scognamiglio	Dirigente Tecnico del M.I.U.R.
- Prof. Giovanni Mesolella (Ref. Prov.)	Ufficio Studi e Programmazione
- Dir. Scol. Lidia De Lucia	I.T.I.S. "Falco" di Capua
- Dir. Scol. Prisco Di Caprio	I.P.I.A. "Righi" di S. Maria Capua Vetere
- Dir. Scol. Antonio Puca	Circolo Didattico di Succivo
- Prof. ssa Renata Cetara	S.M.S. "L. da Vinci" di Caserta
- Prof. ssa Maddalena Spina	L.S. "Amaldi" di S. Maria Capua Vetere
- Prof. Felicio Corvese	Istituto per la Storia della Resistenza

Le Scuole Polo per la Didattica della Storia

Distretto 12	Liceo Scientifico "A. Diaz" di Caserta
Distretto 12	I.P.S.S.C. "E. Mattei" di Caserta *
Distretto 13	S.M.S. "A. Moro" di Maddaloni
Distretto 14	I.T.I.S. "G. Ferraris" di Marcianise
Distretto 15	I.T.C. "A. Gallo" di Aversa *
Distretto 15	Direzione Didattica di Succivo
Distretto 16	L.S. "E. Amaldi" di S. Maria C. Vetere
Distretto 17	S.M.S. "P. delle Vigne" di Capua *
Distretto 18	I.T.C. "N. Stefanelli" di Mondragone *
Distretto 19	I.T.C. "G. Florimonte" di Sessa Aurunca *
Distretto 20	I.T.C. "G. Galilei" di Sparanise
Distretto 21	I.T.C. "V. De Franchis" di Piedimonte Matese
Distretto 23	I.P.I.A. "G. Marconi" di Vairano Patenora *

* Queste istituzioni scolastiche sono state individuate quali scuole polo per la Didattica della Storia solo per il periodo 10 dicembre 2001 - 11 novembre 2002.

I Progetti di Laboratorio finanziati

A. ... nell'a.s. 2001-2002:

Istituzione Scolastica	Titolo del Progetto	Euro
1. Direzione Didattica di Alvignano	La seconda guerra mondiale: il viaggio della memoria	774,69
2. I Circolo Didattico di Capua	Il Cinema e la Storia	774,69
3. Liceo Scientifico "A. Diaz" di Caserta	La Guerra e le guerre	774,69

4. Direzione Didattica di Cellole	I giorni della Storia. Raccontare per conoscere	774,69
5. S.M.S. "Gravante" di Grazzanise	Storia locale: alla ricerca della documentazione	774,69
6. S.M.S. "De Nicola" di Maddaloni	La donna e il contratto matrimoniale	774,69
7. I.C. "Moro" di Maddaloni	Il sole sulla città (I parte)	774,69
8. I.T.I.S. "G. Ferraris" di Marcianise	Il Novecento ... secolo breve (I parte)	774,69
9. I.T.C. "De Franchis" di Piedimonte Matese	La condizione femminile durante la II guerra mondiale (1943-45) nell'Alto Casertano	774,69
10. Direzione Didattica di San Marcellino	La Storia del 900	774,69
11. Liceo Scientifico di S. Maria C. Vetere	L'economia del Novecento dall'Imperialismo alla Globalizzazione	774,69
12. I.T.C. "G. Galilei" di Sparanise	Le organizzazioni politiche e giuridiche e l'educazione alla libertà. Da sudditi a cittadini	774,69
Totale		9.929,22

B. ... nell'a.s. 2002-2003:

Istituzione Scolastica	Titolo del Progetto	Euro
1. Lic. Scient. "A. Diaz" di Caserta	La guerra e le guerre	1.475
2. S.M.S. "A. Moro" di Maddaloni	Il sole sulla città (II parte)	1.475
3. I.T.I.S. "G. Ferraris" di Marcianise	Il Novecento ... secolo breve (II parte)	1.475
4. Direzione Didattica di Succivo	La Storia come occasione per un percorso di educazione interculturale	1.475
5. Liceo Scientifico di S. Maria C. Vetere	Emigrazione da oggi a ... ieri	
6. I.T.C. "G. Galilei" di Sparanise	Le organizzazioni politiche e giuridiche e l'educazione alla libertà.	1.475
	Alle radici della Repubblica	1.475
7. I.T.C. "De Franchis" di Piedimonte Matese	La condizione femminile durante la II guerra mondiale (1943-45) nell'Alto Casertano (II parte)	1.475
Totale		10.325

C. ... nell'a.s. 2003-2004:

Istituzione Scolastica	Unità di apprendimento	Scuola partner	Euro
1. Ist. Mag. "G. Novelli" di Marcianise	I flussi migratori in Europa nel XX secolo	Polonia: Liceo CX "R. Schuman" - Warszawa	1.500
2. Lic. Scient. "A. Diaz" di Caserta	I fascismi in Europa: il caso italiano	Bulgaria: Antoaneta Voykova - Sofia	1.500
3. I.T.I.S. "G. C. Falco" di Capua	La Shoah in provincia di Caserta	Polonia: I.T.I.S. di Glacow	1.500
4. Lic. Sc. "E. Amaldi" di S. Maria C. Vetere	L'emigrazione da oggi a ... ieri	Lituania - Prano Masioto Vidurinemokykla - Varpys 3 - Klaipeda	1.500
5. I.T.C. "G. Galilei" di Sparanise	I campi di concentramento nazisti in Europa: il caso Sparanise	Polonia: Liceo "Konopnicka" Radom; Germania: Liceo Eigentum des Landen Hessen	1.500
6. I.T.I.S. "Ferraris" di Marcianise	Il 900: il secolo breve I flussi migratori in provincia di Caserta	Bulgaria: Isolia Marmata - Sofia	1.500

I Progetti Ministeriali attivati

A. "Il 900. I giovani e la Memoria" (Circ. n. 264 del 5 novembre 1999)

1. Il Progetto:

Nato per richiamare l'attenzione dei giovani sul contesto in cui nacquero, e si svilupparono, le leggi razziali in Italia (Circ. n. 411 del 9 ottobre 1998), all'interno delle risorse della Legge 440/97, si proponeva di offrire un contributo di riflessione a quelle classi che, attraverso percorsi didattici mirati, intendevano approfondire la conoscenza delle principali problematiche connesse al fenomeno razziale. Prevedeva, come momento essenziale del percorso didattico, la visita ad almeno uno dei campi di sterminio nazisti.

2. I destinatari:

Gli studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado;

3. I progetti finanziati:

Anno Scolastico 1999-2000:

- ✓ Ist. Professionale per il Commercio “Mattei” di Caserta;
- ✓ Liceo Classico “Cirillo” di Aversa;
- ✓ Ist. Magistrale “Don Gnocchi” di Maddaloni;
- ✓ Scuola Media Statale di Alvignano;
- ✓ Liceo Scientifico “Amaldi” di Santa Maria Capua Vetere.

4. I progetti selezionati:

Anno Scolastico 2000-2001:

- ✓ Ist. Tecnico Commerciale “Galilei” di Sparanise;
- ✓ Ist. Tecnico per Geometri “Nervi” + Liceo Scientifico “Amaldi” di S. Maria Capua Vetere;
- ✓ Liceo Scientifico “Garofalo” di Capua;
- ✓ Ist. Tecnico Industriale “Giordani” di Caserta;
- ✓ Ist. Magistrale “Don Gnocchi” di Maddaloni;
- ✓ Ist. Professionale per il Commercio “Mattei” di Caserta.

B. “Dalle storie alla Storia” (Circ. n. 1010 del 14 maggio 1999)

1. Il Progetto:

Finalizzato alla promozione di iniziative per l’analisi e la valutazione dei temi di maggiore attualità nella vita culturale del nostro Paese, prevedeva la realizzazione di un elaborato a scelta tra tre diverse tipologie:

- ✓ intervista a un testimone e a un testimone di un accadimento non collocato nel presente;
- ✓ descrizione di un monumento emblematico del proprio quartiere/paese/città;
- ✓ riflessione intorno ad un oggetto del passato.

2. I destinatari:

Gli studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado.

3. Le scuole coinvolte:

- ✓ Scuole Elementari: di Bellona, Cellole, Portico, S. Maria a Vico;

- ✓ Scuole Medie: “Pier delle Vigne “ di Capua, “Mazzocchi” di S. Maria C. Vetere;
- ✓ Istituti Comprensivi: Pontelatone.

4. *Le Scuole selezionate:*

- ✓ I fascia: Scuola Elementare “Fanciulli” di Bellona : “C’era una volta la scopa di fiesta” (cl. II D);
- ✓ II fascia: Istituto Comprensivo di Pontelatone : “Il mio paese: ieri e oggi” (cl. V Strangolagalli);
- ✓ III fascia: Nessuno
- ✓ IV fascia: Istituto Comprensivo di Pontelatone : “Trebula Buliniensis: un po’ di storia” (cl. III A, III B).

**C. “Lo chiameremo Ulisse. Il viaggio nel Novecento: terra, acqua, aria”
(Circ. n. 1453 del 9 ottobre 1999)**

1. *Il Progetto:*

Finalizzato alla promozione di un percorso di Ricerca/Azione diretto a recensire e analizzare le esperienze didattiche più significative sulla storia del Novecento prevedeva la realizzazione di un elaborato a scelta sul viaggio e sui suoi rapporti con:

- ✓ il controllo /abbandono del territorio;
- ✓ la visita di conoscenza, di piacere, di devozione;
- ✓ i fenomeni socio-culturali di massa e lo sviluppo tecnico dei mezzi di trasporto.

2. *I destinatari:*

Gli alunni delle scuole elementari.

3. *Le scuole coinvolte:*

- ✓ Direzione Didattica di Sparanise.

Le iniziative di maggiore interesse realizzate

**“Il giorno della Memoria”:
(Legge n. 21 del 20 luglio 2000)**

Con la legge n. 21, del 20 luglio 2000, la Camera dei Deputati ed il Senato della Repubblica hanno approvato l’istituzione del “Giorno della Memoria” in ricordo dello sterminio e delle

persecuzioni del popolo ebraico e dei deportati militari e politici italiani nei campi nazisti. Il giorno 27 gennaio, data dell'abbattimento dei cancelli di Auschwitz, è divenuto, quindi, per le scuole casertane, un momento essenziale di riflessione perché, conservando la memoria dei tragici eventi, si lavori a che simili eventi non accadano mai più.

Moltissime le iniziative realizzate, dalle scuole di ogni ordine e grado, tra cui si segnala quella della Scuola Media "Dante Alighieri" e della Città di Caserta, d'intesa con l'Associazione Italia-Israele, che per il 26 gennaio 2002, hanno organizzato - presso il Multicinema Duel - la proiezione cinematografica, in anteprima, per le scuole, del film dedicato allo Schindler italiano, Giorgio Perlasca, alla quale sono seguite numerose testimonianze e un ricco dibattito cui hanno partecipato politici, esperti, docenti e studenti delle scuole di ogni ordine e grado.

Le attività di Formazione realizzate

A. ... nell'a.s. 1997-1998:

Il 12 dicembre 1997, presso l'Istituto Professionale per il Commercio "Enrico Mattei" di Caserta, ha preso il via la formazione dei docenti tutor di Storia.

Sezionati, in base al curriculum, tra coloro che hanno inviato domanda, dalle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado della provincia, i tutor hanno seguito un percorso di formazione teorico-pratico, articolato su 15 ore (12,16 e 17 dicembre 1997) e finalizzato all'acquisizione di specifiche competenze tecnico-operative nel campo delle attività connesse all'utilizzo del laboratorio di Storia e alle sue implicazioni didattiche e disciplinari.

Esperti	Referenze	Tematiche affrontate
Aurora Delmonaco	Presidente del Laboratorio Nazionale per la Didattica della Storia (Landis) - Bologna	1. "L'innovazione nel sistema scuola con particolare riferimento alla Didattica della Storia" 2. "La nuova struttura organizzativa: modelli a rete e flussi comunicativi" (con esercitazioni di laboratorio) 3. "La figura del tutor: compiti, funzioni, competenze" (con esercitazioni di laboratorio) 4. "Metodologie laboratoriali e multimedialità a sostegno dell'innovazione didattica" (con esercitazioni di laboratorio)
Ciro Raia	IRSSAE Campania	5. "Metodologie di approccio al '900 e procedure" (con esercitazioni di laboratorio)

B. ... nell'a.s. 1998-1999:

Presso l'Istituto Tecnico per Geometri "Michelangelo Buonarroti" di Caserta si è tenuto il secondo percorso di formazione per i tutor di Storia, sul tema "Metodologia e didattica della Storia del '900". Le lezioni, articolate in due fasi - la prima caratterizzata da un approccio

teorico-metodologico (2 ore) e una seconda eminentemente pratica di laboratorio didattico (2 ore) - si sono svolte dal 31 maggio all'8 giugno 1999, per un totale di 20 ore.

Esperti	Referenze	Tematiche affrontate
Francesco Soverina	Istituto Campano per la Storia della Resistenza	1. "Il Novecento nella storiografia: Problemi e periodizzazioni"
Emilia Tagliatalata	Centro "Hermes"	2. "Il secolo delle donne"
Daniele Casanova	Docente di Storia nelle Secondarie Superiori	3. "Il '900 al cinema"
Luigi Mascilli Migliorini	Università "Federico II" di Napoli	4. "Il secolo multidisciplinare"

C. ... nell'a.s. 1999-2000:

Dal 3 al 18 maggio 2000, presso l'Istituto Magistrale "Manzoni" di Caserta, si è svolta, invece, la terza fase del Corso di formazione sulla didattica della Storia del Novecento (DD.MM. 681 e 682 del 4.11.1996). Articolato in due moduli, il Corso si è snodato su tre lezioni di quattro ore ciascuna, con il seguente calendario:

I Modulo (per i Distretti n. 12, 13, 15):

- giorni 3, 4, 5 maggio 2000, dalle ore 15 alle ore 19;

II Modulo (per i Distretti n. 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23):

- giorni 8, 9, 18 maggio 2000, dalle ore 15 alle 19.

Esperti	Referenze	Tematiche affrontate
Pierluigi Totaro	Università "Federico II" di Napoli	1. "La ricerca storica e l'informatica: progettazione ed impiego di database" 2. "Software didattici per la scuola" (con esercitazioni di laboratorio)
Aldo Pappalepore	Consorzio Hermes Napoli	3. "Costruzione e gestione di una rete scolastica"
Annarosa Guerriero	Consorzio Hermes Napoli	4. "La didattica con la rete" (con esercitazioni di laboratorio)
Felicio Corvese	Istituto Campano per la Storia della Resistenza	5. "Storia e innovazione tecnologica"
Maria Teresa Iannitto	Istituto Campano per la Storia della Resistenza	6. "La didattica con la rete" (con esercitazioni di laboratorio); 7. "Storia e Internet. Le risorse in rete"

D. ... nell'a.s. 2001-2002:

Con la Circolare n. 938, del 12.04.2001, è stata avviata, invece, la quarta fase del corso di aggiornamento destinato ai docenti tutor di Storia su “*La Didattica della Storia dai cicli alla tematizzazione: Risorse e strumenti informatici per la progettazione modulare*”.

Il corso, che si è tenuto presso l’Istituto Magistrale “A. Manzoni” di Caserta si è articolato in due moduli, di 20 ore ciascuno, con il seguente calendario:

I Modulo (per i Distretti n. 12, 13, 15):

- giorni 20, 23, 27, 30 aprile e 4 maggio 2001, dalle ore 15 alle ore 19;

II Modulo (per i Distretti n. 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23):

- giorni 7, 9, 16, 18, 21 maggio 2001, dalle ore 15 alle 19.

Esperti	Referenze	Tematiche affrontate
Francesco Grasso	Coordinatore Ufficio Studi di Caserta	1. “I nuovi programmi e l’ insegnamento della Storia”
Giovanni Mesolella	Referente Didattica della Storia Ufficio Studi di Caserta	2. “Gli strumenti informatici e le risorse di rete per una nuova didattica della Storia”
Felicio Corvese	Istituto Campano per la Storia della Resistenza	3. “Questioni di metodo: dalla logica lineare alla logica reticolare” (con esercitazioni di laboratorio)
Giovanni Mesolella	Referente Didattica della Storia Ufficio Studi di Caserta	4. “Insegnare la Storia’: un courseware per la formazione dei docenti” (con esercitazioni di laboratorio)
Aurora Delmonaco	Presidente del Laboratorio Nazionale per la Didattica della Storia (Landis) - Bologna	5. “Costruire un modulo di Storia: dalla Storia per cicli alla Storia per tematiche” (con esercitazioni di laboratorio)
Felicio Corvese	Istituto Campano per la Storia della Resistenza	6. “I Curricoli formativi e le risorse per la Storia locale” (con esercitazioni di laboratorio)

Le Risorse presenti sul territorio

A. Gli Istituti Universitari:

1. *Università degli Studi di Napoli:*

Dipartimento di Discipline Storiche – Polo delle Scienze Umane e Sociali

Via Marina 33 - Napoli tel.081/2536340 - fax 081/2536440
http://www.storia.unina.it email:didissto@unina.it

2. *Seconda Università di Napoli (SUN):*
Presidenza Facoltà di Lettere e Filosofia: Via Giovanni Paolo I - Centro Civico C1 Nord - 81055 Santa Maria Capua Vetere (CE) - tel. 0823/811890/798832 - fax 0823/798832
http://www.unina2.it email:urp@unina2.it
3. *Università degli Studi di Salerno:*
Presidenza Facoltà di Lettere e Filosofia: Via Ponte Don Melillo - 84084 Fisciano (SA), tel. 089/962905 - fax 089/962539
http://www.unisa.it/ email:calabrese@unisa.it
4. *Università degli Studi di Cassino:*
Segreteria Facoltà di Lettere e Filosofia: Via Zamosch, 43 - 03043 Cassino (Frosinone) tel. 0776/299550 - fax 0776/299555
http://www.unicas.it email: info.online@unicas.it
5. *Istituto Universitario di Magistero “Suor Orsola Benincasa”*
Segreteria Facoltà di Lettere: Corso Vittorio Emanuele, 292 - 80135 Napoli tel. 081/2522524/516 - fax 081/2522525
http://www.unisob.na.it email: universita@unisob.na.it

B. Gli Istituti di Ricerca

1. *Istituto Campano per la Storia della Resistenza*
Sez. Napoli: Calata Trinità Maggiore, 4 Napoli - tel. 081/5519754, 081/5888197
fax 081/5521265 email: istitutocampano@libero.it

C. Le Associazioni qualificate e i Soggetti accreditati:

(Artt. 2 e 3 D.M. 177 del 10/07/2000)

1. *Centro Studi per la Ricerca e la Didattica della Storia “Francesco Daniele”*
Via Renella, 60 - 81100 Caserta - tel./fax 0823/456422
email: centrodaniele@libero.it
2. *Associazione per la ricerca e l’insegnamento di Filosofia e Storia (ARIFS)*
ARIFS Onlus, 25100 Brescia - tel./fax 030/3757341
http://www.arifs.it email: arifs@arifs.it
3. *Associazione di gruppi di ricerca sull’insegnamento della storia “Clio ‘92”*
Via Bastia Fuori 33 - 30035 Mirano (Ve) - tel. 041/5728802 - fax 041/5728802
http://www.clio92.it email: info@clio92.it

4. *Istituto Nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione in Italia (INSMLI)*
Viale Sarca, 336 - pal. 15 - Milano 20126 - tel. 02/6411061 - fax 02/66101600
http://www.insmli.it email: insmli@insmli.it
5. *Laboratorio Nazionale per la Didattica della Storia (LANDIS)*
Via Castiglione n. 25 - 40124 Bologna - tel. 051/225186 - fax 051/6567769
http://www.landis-online.it email: la.n.di.s.@libero.it

D. Gli Enti di Ricerca che hanno realizzato Protocolli d'Intesa con il Miur:

1. *Associazione di gruppi di ricerca sull'insegnamento della Storia "Clio '92"¹*
Casella Postale 2189, Bologna - Emilia Levante - tel./fax 051/444552
http://www.clio92..it email: info@clio92.it
2. *Istituto Nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione in Italia (INSMLI)²*
Viale Sarca, 336 - pal.15 - Milano 20126 - tel. 02/6411061 - fax 02/66101600
http://www.insmli.it email: insmli@insmli.it
3. *Laboratorio Nazionale per la Didattica della Storia (LANDIS)³*
Via Castiglione n. 25 - 40124 Bologna - tel. 051.225186 - fax 051.6567769
http://www.landis-online.it email: la.n.di.s.@libero.it
4. *Consulta Universitaria di Studi Latini (CUSL)⁴*
5. *Consulta Universitaria di Greco (CUG)⁵*
6. *Consulta Universitaria di Storia Greca e Romana (CUSGR)⁶*
7. *l'Associazione Italiana di Cultura Classica (AICC)⁷*
8. *Associazione Nazionale Insegnanti di Storia dell'Arte (ANISA)⁸*
9. *Società Italiana delle Storiche (SIS)⁹*

¹ [Http://www.istruzione.it/mpi/progettoscuola/allegati/protocolli/clio92.pdf](http://www.istruzione.it/mpi/progettoscuola/allegati/protocolli/clio92.pdf)

² [Http://www.istruzione.it/mpi/progettoscuola/allegati/protocolli/landis.pdf](http://www.istruzione.it/mpi/progettoscuola/allegati/protocolli/landis.pdf)

³ [Http://www.istruzione.it/mpi/progettoscuola/allegati/protocolli/landis.pdf](http://www.istruzione.it/mpi/progettoscuola/allegati/protocolli/landis.pdf)

⁴ [Http://www.istruzione.it/mpi/progettoscuola/allegati/protocolli/cusl.pdf](http://www.istruzione.it/mpi/progettoscuola/allegati/protocolli/cusl.pdf)

⁵ [Http://www.istruzione.it/mpi/progettoscuola/allegati/protocolli/cug.pdf](http://www.istruzione.it/mpi/progettoscuola/allegati/protocolli/cug.pdf)

⁶ [Http://www.istruzione.it/mpi/progettoscuola/allegati/protocolli/cusgr.pdf](http://www.istruzione.it/mpi/progettoscuola/allegati/protocolli/cusgr.pdf)

⁷ [Http://www.istruzione.it/mpi/progettoscuola/allegati/protocolli/aicc.pdf](http://www.istruzione.it/mpi/progettoscuola/allegati/protocolli/aicc.pdf)

⁸ [Http://www.istruzione.it/mpi/progettoscuola/allegati/protocolli/anisa.pdf](http://www.istruzione.it/mpi/progettoscuola/allegati/protocolli/anisa.pdf)

⁹ [Http://www.storiadelledonne.it/sis/convenz.htm](http://www.storiadelledonne.it/sis/convenz.htm)

Via della Lungara, 19 - 00165 Roma - tel./fax 06 6872823
<http://www.societadellestoriche.it> email: societadellestoriche@libero.it

In Prospettiva

Il Progetto

“Didattica della Storia del XX secolo in dimensione europea”.

Con l’obiettivo di dare un nuovo impulso alla didattica della Storia, attraverso un’attività laboratoriale che si concretizzi nello scambio delle risorse e nel confronto, diretto, delle esperienze, a livello europeo, la Direzione Relazioni Internazionali - sulla scorta delle indicazioni dettate dal Consiglio d’Europa - ha avviato, per l’anno scolastico 2003-2004, una sperimentazione sulla “Didattica della Storia del XX secolo in dimensione europea” tra reti di scuole appartenenti ai Paesi dell’Unione.

Le istituzioni scolastiche che intendevano partecipare alla sperimentazione, dovevano impegnarsi ad elaborare almeno una unità didattica sulle tematiche di riferimento:

- ✓ Casa Europa;
- ✓ La storia delle donne in dimensione europea;
- ✓ I flussi migratori in Europa nel XX secolo;
- ✓ La crisi delle istituzioni liberali in Europa e il caso italiano;
- ✓ Shoah e nazismo;
- ✓ Cinema e Storia.

e dare la loro disponibilità, entro il 4 giugno 2003, attraverso una comunicazione al referente provinciale per la Didattica della Storia dalla quale risultassero:

- ✓ i dati dell’istituzione scolastica;
- ✓ il nome del responsabile della sperimentazione;
- ✓ il numero e i temi scelti per le proprie unità didattiche;
- ✓ il numero dei consigli di classe coinvolti (solo quarte e quinte delle secondarie);
- ✓ il numero e le materie dei docenti coinvolti (è essenziale la presenza di almeno un docente di Lingua Inglese);
- ✓ il numero della delibera del Collegio dei Docenti che prevedesse l’inserimento del progetto nel P.O.F.;
- ✓ il riferimento di una, o più scuole estere con le quali stabilire lo scambio di esperienze;
- ✓ eventuali collegamenti con associazioni, istituti di ricerca ed enti locali.

Dopo l’analisi dei materiali inviati, un incontro con i referenti delle scuole interessate, e la conferma definitiva di partecipazione al progetto, avvenuta, con apposita scheda, entro il 25 settembre 2003, le sei istituzioni scolastiche della nostra provincia che hanno chiesto, ed ottenuto, di partecipare alla sperimentazione, sono risultate:

Istituto	Titolo del Progetto	Referente	Email
1. I.T.I.S. “Falco” di Capua	1. “Shoah e Nazismo”	Angelina Sguelgia	itifalco@tin.it
2. Lic. Ped. “Novelli” Marcianise	1. “I flussi migratori in Europa nel XX secolo”	Emilia Merola	cepq01000C@istruzione.it
3. Lic. Sc.. “Diaz” di Caserta	1. “La crisi delle istituzioni liberali in Europa e il caso italiano”	Armando Aveta	ceps010007@istruzione.it
4. I.T.I.S. “Ferraris” Marcianise	1. “La storia delle donne in dimensione europea”; 2. “I flussi migratori in Europa nel XX secolo”; 3. “Cinema e Storia”.	Agostino Gaglione	cetf040005@istruzione.it
5. Lic. Sc. “Amaldi” S. Maria C. Vetere	1. “La storia delle donne in dimensione europea”; 2. “I flussi migratori in Europa nel XX secolo”.	Anna Migliore	ceps10000d@istruzione.it
6. I.T.C. “Galilei” di Sparanise	1. “Shoah e Nazismo”; 2. “Cinema e Storia”.	Paolo Mesoletta	cetd060004@istruzione.it

I Laboratori attivati

1. Direzione Didattica di Succivo

A. Dati dell'Istituzione Scolastica

Istituto: Direzione Didattica di Succivo

Indirizzo: Via Virgilio, 52

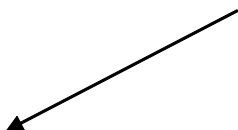
Referente del progetto: Maria Pia D'Agostino

Telefono: 081.8919480 Fax 081.8919480

Email: dirdidsuccivo@libero.it

IL PROGETTO: Un viaggio nel mondo arabo

*La Storia
come occasione per un percorso
versatile di educazione interculturale*



METADISCIPLINARE

INTERDISCIPLINARE

FINALITA'

Storia ed identità culturale sono strettamente legate tra loro, soprattutto oggi allorquando l'incontro con altre forme di cultura e religione assume, spesso, elementi conflittuali, ai limiti del vero e proprio scontro ideologico e militare.

L'itinerario storico-identitario qui proposto ha consentito di riscoprire, nelle classi di quarta elementare, attraverso l'analisi dell'abituale percorso relativo alle civiltà antiche, quanto il passato sia radicato nel presente. Il tentativo è stato quello di percorrere un percorso interculturale, prendendo le mosse dalla ricerca storica, per giungere solo alla fine alla definizione di concetti quali: stato e nazione, cultura nazionale e popolo.

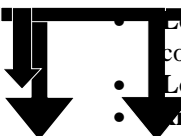
TEMATIZZAZIONE **“IL MONDO ARABO”**

Sviluppare la tematica garantendo una versatilità interdisciplinare attraverso raccordi con lingua, matematica, geografia, scienze, studi sociali

Sviluppare la capacità di comprendere la storia delle grandi civiltà del passato

Evidenziare gli elementi di contatto tra i popoli mettendo in luce i prestiti culturali, cioè il trasferimento di elementi propri di una cultura alle altre

METODOLOGIA

- 
- **Localizzazione spaziale:** carte geografiche per correlare caratteristiche ambientali e condizioni di vita.
 - **Localizzazione temporale:** strisce del tempo relative agli eventi più significativi.
 - **Ricerca di Tracce e Fonti:** brani, documenti iconografici, oggetti e testimonianze per definire il concetto di cultura del popolo arabo.
 - **Individuare** i “doni” che la civiltà araba ci ha consegnato tramite il tempo in molti i campi del sapere: astronomia, medicina, botanica, lingua, matematica, architettura.
 - **Produzione** di riflessioni e di valutazioni utili ad incontrare ed accogliere oggi una cultura diversa come quella musulmana.

CONTENUTI

- **Il mondo arabo:** le caratteristiche fisiche della penisola araba, per coglierne le relazioni con le attività umane e gli avvenimenti.
- **Gli arabi e l’Islam:** il Corano, Maometto, la moschea, la fede islamica: dogmi e doveri.
- **Gli arabi** abili scienziati e costruttori. I contributi della cultura araba al progresso della civiltà attraverso nei vari campi del sapere, dall’astronomia alla medicina, dalla matematica alla lingua.
- **Il passato specchio del presente:** brani e testimonianze utili a comprendere quanto il passato sia radicato nel presente.

VERIFICHE

- **Verifiche finali:** schede per collegare parole arabe e parole della lingua italiana che derivano dall'arabo. Schede per il confronto di sistemi numerici diversi: quello romano, quello arabo e quello usato da noi oggi.
- **Verifiche intermedie:** questionari, linee del tempo e schede da completare.

SPAZI E MATERIALI

- **Spazi:** laboratorio di informatica, aula, biblioteca scolastica.
- **Materiali e strumenti:** videoproiettore, CD Rom, floppy disk, mappe, schede, testi, guide turistiche, foto, carte geografiche.

TEMPI

Durata: mesi 3 (da febbraio ad aprile).

BIBLIOGRAFIA

- Bevilacqua P., *Sull'utilità della storia. Per l'avvenire delle nostre scuole*, Roma, Donzelli, 1997
- Brusa A., *Il laboratorio storico*, Firenze, La Nuova Italia, 1991
- Calvani A., *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*, Firenze, La Nuova Italia, 1986
- Deiana G., Gusso et altri, *La ricerca storica. La scuola come laboratorio*, Faenza, Polaris Editore, 2000
- Di Caro G., *Insegnare la storia. La disciplina, l'apprendimento, il metodo*, Milano, Franco Angeli, 1992
- Guanci - Rabitti M.T., *Il mondo tra storia e attualità. Materiali per una riflessione sul presente come storia*, "Progetto Clio", Faenza, Polaris Editore, 1999
- Guarracino S., *Guida alla storiografia e didattica della storia*, Roma, Editori Riuniti, 1995
- Guarracino S., Ragazzini D., *L'insegnamento della storia. Operazioni storiografiche e operazioni didattiche*, Firenze, La Nuova Italia, 1991
- Jelloun T.B., *Sono un musulmano, un tipo un po' sospetto*, Napoli, Fratelli Ferraro Editori, 2000
- Mattozzi I, Zambanini R., *Educare con la storia. Percorsi didattici di storia locale per la scuola elementare*, Bergamo, Edizioni Junior, 1998
- Mattozzi I., *Un curriculum per la storia*, Bologna, Cappelli Editore, 1990
- Panighel D., *La grammatica della storia*, Faenza, Polaris Editore, 2000
- Soldani S., Tomassini L., *Storia e computer. Alla ricerca del passato con l'informatica*,

Milano, Bruno Mondadori, 1996

- Toplikar G., *L'insegnamento della storia nei programmi della scuola elementare*, Brescia, Fondazione Civiltà Bresciana, 1996

- Valle L., *Didattica modulare della storia. Insegnare con il metodo storiografico*, Roma, Armando, 1998

RIFLESSIONI FINALI

L'itinerario si è concluso con la produzione di ricerche, cartelloni, prove strutturate.

Parte del materiale è stato anche utilizzato nell'ambito della manifestazione scolastica di fine anno in cui docenti ed alunni presentano ai genitori i risultati dell'anno ormai concluso attraverso saggi, mostre, spettacoli, incontri, dibattiti.

I punti di debolezza sono stati essenzialmente due:

- a) il limitato coinvolgimento dei docenti non direttamente coinvolti nel progetto, per resistenze di ordine psicologico e professionale rispetto alle nuove metodologie di insegnamento (vedi difficoltà a rimettere in gioco consolidate abitudini metodologiche e didattiche);
- b) la difficoltà a reperire esperti universitari e di enti di ricerca che fornissero il supporto metodologico a costi compatibili con le risorse a disposizione della scuola.

Il progetto non è riuscito ad attivare una concreta collaborazione con le altre scuole della rete del Distretto Scolastico n.15 di Aversa, perché - malgrado le continue sollecitazioni - le scuole afferenti a questa istituzione scolastica, individuata come scuola polo, non hanno mai ritenuto di dover partecipare alle iniziative proposte e neanche di inviare copia dei materiali eventualmente prodotti nell'ambito della didattica della storia.

2. *Primo Circolo Didattico di Capua*

A. **Dati dell'Istituzione Scolastica:**

Istituto: Direzione Didattica Statale "I Circolo"

Indirizzo: Via Roma, 17 - Capua

Referente del progetto: Vincenzo Di Lauro

Tel. /Fax 0823.961361

Email: direzionededidattica.1circ@virgilio.it

URL <http://space.virgilio.it/direzionededidattica.1circ@virgilio.it>

B. **Il Progetto : Il Cinema e la Storia**

1. **I Dati:**

Numero delle classi coinvolte: 6

Numero degli alunni coinvolti: 100

Fascia scolare: 10/11 anni

Numero dei docenti coinvolti: 10

Discipline coinvolte: Storia, Geografia, Lingua Italiana, Studi Sociali.

Risorse finanziarie impegnate: finanziamento del C.S.A.

Prerequisiti:

- Saper ricercare, analizzare e utilizzare le fonti storiografiche;
- Conoscenza del quadro di civiltà.

Finalità:

- Facilitare il passaggio dalla cultura dell'esperienza alla cultura della ricostruzione storica frutto della ricerca scientifica e della riflessione intellettuale;
- Far acquisire la consapevolezza che ogni giudizio e ogni discorso storico devono avere la loro radice di verità nella realtà concreta, nell'analisi delle fonti e nel rigore metodologico;
- Promuovere un'acquisizione critica dei linguaggi iconici per mezzo della decodificazione e dell'interpretazione e consolidare, nel contempo, le più semplici competenze comunicative.

Obiettivi:

- Saper individuare i maggiori fenomeni di promozione e di trasformazione presenti nella storia del '900;
- Saper ricercare, analizzare ed utilizzare le fonti storiografiche;
- Saper utilizzare il film come fonte e prodotto della ricerca storiografica.

2. L'Esperienza:

Itinerario e ipotesi della ricerca:

Tra gli ambiti della ricerca individuati nel progetto, è stato prescelto quello relativo al problema ecologico che si innesta su un percorso di educazione ambientale promosso dalla nostra scuola per il secondo ciclo.

La ricerca è stata preceduta da una riflessione di carattere metodologico in particolare sulle fonti storiografiche del '900, che ha evidenziato il processo di ricostruzione dell'evento storico come ipotesi aperta permanentemente ad ogni controllo e verifica sulla base dei dati acquisiti.

Tra le fonti storiografiche del '900 l'analisi si è concentrata sulla testimonianza civile e sociale espressa dal cinema e sull'importanza assunta dell'immagine nella più recente critica storica.

A partire dal saggio della biologa americana Rachel Carson "Primavera silenziosa" - in cui l'autrice afferma che gli uomini da sempre hanno modificato e rovinato l'ambiente, ma non in maniera tanto disastrosa come stanno facendo in questi ultimi decenni allorché il rischio ecologico si pone in tutta la sua drammaticità - gli alunni - anche grazie alla proiezione di due film - "I ragazzi del Marais" di Jean Becker e "Dove sognano le formiche verdi" di Werner Herzog - sono stati invitati a riflettere su ipotesi di sviluppo sostenibile evitando atteggiamenti aprioristici di rifiuto o di facile acquiescenza.

Per ogni film è stata, poi, elaborata una specifica presentazione (riportata di seguito) che ne riassume i contenuti e le prospettive ideologiche in riferimento ai problemi evidenziati.

Il Film:

Il film, che è la ricostruzione di un evento, attraverso la forma documentaria o la finzione, ha supportato la nostra prospettiva assumendo, pian piano, una particolare rilevanza. Dalle pellicole satiriche, come "Il grande dittatore" di C. Chaplin, a quelle tendenti alla ricostruzione della memoria, come "Un uomo per tutte le stagioni" di F. Zinnemann's.

Abbiamo notato che, come lo storico, anche il regista, si avvale delle fonti storiche per interpretare quella parte del passato che vuole riportare alla luce. E la ricostruzione è tanto più attendibile, quanto più è rigoroso il metodo della ricerca.

Nessuno può avere la pretesa di interpretare, però, con assoluta certezza e oggettività un passato che in sé è irripetibile. Lo storico con le sue idee, i suoi valori, con la sua cultura attribuisce dei significati che risentono della sua visione del mondo in una fase particolare della storia.

Tuttavia, una corretta ricostruzione non è mai arbitraria, frutto del caso o dell'estro del regista, ma è sempre suffragata dal lavoro di ricerca, che si avvale di ipotesi, di documenti, di riscontri e di verifiche.

Il film è, spesso, quindi, un documento che con la narrazione di un evento ci presenta l'intero quadro di una civiltà nel quale l'evento narrato si è verificato. In

esso possiamo osservare la vita di un popolo, le sue fatiche, le sue illusioni, le credenze religiose, l'organizzazione sociale, i costumi, presi nel loro esistere quotidiano.

Il problema ecologico:

La descrizione del fenomeno:

Attraverso la nostra ricerca abbiamo scoperto che la prima denuncia ecologica fu fatta, nel 1962, ad opera della biologa americana Rachel Carson, autrice del saggio "Primavera silenziosa". Lo scienziato inglese James Lovelock, invece, ha più volte ribadito che la terra è un pianeta vivente: l'insieme costituito dalla biosfera (uomini, piante, animali) e dall'atmosfera forma un tutto armonioso i cui equilibri sono fragili e in continua trasformazione. Un pianeta vivente che può anche ammalarsi.

Che l'uomo facendo ammalare la terra non sconvolga anche il suo già debole equilibrio? Non metta in pericolo la sua stessa salute?

Una ricerca su giornali e riviste, in biblioteca e su internet ed abbiamo scoperto un panorama a dir poco sconcertante: la fuga di diossina dalla fabbrica Icmasa di Severo, vicino Milano (del 1976), l'esplosione e la fuoriuscita di gas tossico dallo stabilimento indiano di Bhopal (del 1985), la fuga di materiale radioattivo dalla centrale di Chernobyl (1986) e da quella giapponese di Tokaimura (del 1999). Per non parlare del buco alla pellicola di ozono e dello smog.

I Rimedi:

Alla ricerca di possibili soluzioni abbiamo visto che, contro questi pericoli, gli stati di tutto il mondo stanno prendendo drastici provvedimenti. Il più importante dei quali è stato preso durante la Conferenza di Montreal del 1987 dove hanno deciso la messa al bando di tutti i CFC entro il 2000, anche se sfortunatamente se ne godranno gli effetti solo nel 2100, perché la loro azione distruttiva dura circa un secolo. Abbiamo visto che anche contro il petrolio la natura, se rispettata, ci può venire incontro con milioni e milioni di batteri oleofagi, mangiatori di petrolio. Dopo la catastrofe di una superpetroliera affondata nel 1987, che ha inquinato l'intero Golfo del Messico, in due settimane questi batteri microscopici sono riusciti ad eliminare più di 90.000 tonnellate di petrolio.

Purtroppo molte questioni rimangono ancora aperte e sugli accordi di Tokio non c'è piena convergenza tra i diversi Stati.

3. I Film essenziali

I ragazzi dal Marais

Regia: Jean Becker

Il Marais rappresenta il luogo della memoria dove si depositano le emozioni più vere, i ricordi di Cri Cri, donna ormai anziana, che ritorna alla sua infanzia, sulle sponde della Loira, una zona paludosa (il Marais appunto) fertile e verdeggiante.

Un piccolo mondo dove il rapporto con la natura rispetta gli equilibri della vita dove l'uomo raccoglie senza distruggere.

È un mondo di vita che dobbiamo guardare con nostalgia?

Piero Angela il noto giornalista, rispondendo ad una bambina che vagheggiava un mondo senza industrie, ricordava che tornando in una società preindustriale sarebbe stata analfabeta, emarginata, avrebbe avuto le mani gonfie per i panni lavati ogni giorno al fiume e le gambe stanche per il continuo camminare; sarebbe vissuta in una società autoritaria, piena di violenze fisiche e psicologiche, dove non avrebbe potuto far valere nessuno dei suoi piccoli diritti.

“Se potessi tornare indietro di un secolo e vivere una sola settimana in una società pre-industriale, scapperesti di corsa verso il nostro secolo. E soltanto in quel momento potresti capire cosa ha significato per l'umanità la Rivoluzione industriale pur con tutte le sue distorsioni e i suoi drammi. E cominceresti a guardare con occhi nuovi anche le piccole cose che diamo per scontate: un pennarello, un interruttore, un termosifone, un giornale, un farmaco.”

Abbiamo capito che il mondo che il film ci proponeva rappresenta un modello di vita a cui guardare tenendo i piedi per terra, senza dimenticare la nostra realtà di tutti i giorni.

Dove sognano le formiche verdi

Regia di Werner Herzog

Australia: una multinazionale petrolifera scava nel deserto alla ricerca dei giacimenti. gli sciamani aborigeni si oppongono: quella terra per loro è sacra; ma i loro metodi non violenti non fermano i cercatori di petrolio anche se, alla fine, l'avranno vinta.

Abbiamo capito che in molte parti del pianeta, ad una tecnologia sempre più arrogante si oppone, spesso, silenziosa, un mondo semplice e disarmato, con i suoi valori, le sue speranze; un mondo misterioso con i suoi totem, le sue illusioni.

Un gruppo di aborigeni combatte per difendere un luogo sacro dalle scavatrici di una società mineraria. È il posto “dove sognano le formiche verdi” nel 1985.

4. Le Conclusioni

Di fronte all'ineluttabilità del progresso umano i nostri film, le nostre fonti, ci hanno suggerito che se da una parte la vita procede, nonostante il richiamo della memoria e la nostalgia di un mondo perduto, dall'altra non possiamo permetterci il lusso di rinnegare le tradizioni e i valori che fanno parte della nostra storia, magari correndo verso l'uniformità spersonalizzante della tecnologia legata al profitto.

Il discorso si è fatto interessante ed avrebbe richiesto ulteriori sviluppi nella ricerca, ma per quest'anno ci siamo fermati qui.

5. Gli Strumenti utilizzati:

- televisore con videoregistratore e antenna satellitare digitale
- telecamera
- laboratorio informatico
- videoteca
- biblioteca

6. La Metodologia utilizzata:

Per affrontare le nostre ricerche ci siamo avvalsi della conoscenza storiografica seguendone gli itinerari fondamentali: dalla formulazione delle domande al reperimento di fonti pertinenti, dall'analisi e discussione della documentazione, al confronto critico fra le diverse ipotesi. Nessuna delle fonti disponibili è stata trascurata: iconografiche, orali, scritte e materiali.

Si è privilegiato il film storico sia come fonte che come prodotto della ricerca, evidenziando i processi di documentazione e di produzione.

7. L'articolazione del percorso:

- individuazione del problema;
- formulazione delle ipotesi;
- visione e analisi del film;
- discussione e ricerca di documentazione;
- analisi critica delle fonti;
- produzione di schede, mappe concettuali, sintesi critiche, relazioni su supporto digitale conservate agli atti della scuola.

8. La Filmografia di riferimento:

- "I ragazzi del Marais" di Jean Becker
- "Dove sognano le formiche verdi" di Werner Herzog
- "Il grande dittatore" di C. Chaplin
- "Un uomo per tutte le stagioni" di F. Zinnemann's.

9. La Bibliografia utilizzata:

- Vanelli M., *Esiste un cinema per ragazzi?*, in "Scuola Italiana Moderna" n. 12 (a. 109) del 15 aprile 2002;
- Girelli C., *Qui ci vuole un metodo*, in "Scuola Italiana Moderna", rivista citata.
- Girelli C., *Incontrare un popolo in videocassetta*, in "Scuola Italiana Moderna" n. 15, del 15 aprile 1992;
- Salimbeni F., *Antropologia e storia*, in "Scuola Italiana Moderna" n. 15, del 15 aprile 1992;
- AA.VV., *La struttura della conoscenza e il curricolo*, La Nuova Italia, Firenze, 1998;

- Antiseri D., *Introduzione alla metodologia della ricerca*, SEI, Torino, 1998.

10. La Verifica:

- Verifiche effettuate: test di ingresso, in itinere, finali, non strutturate;
- Difficoltà incontrate: nell'organizzazione degli orari;
- Indicatori utilizzati per la valutazione della ricaduta sugli alunni e sul territorio: partecipazione degli alunni alle attività; capacità di analisi; utilizzazione delle conoscenze;
- Forme di documentazione utilizzate: raccolta delle schede.

11. Le Collaborazioni:

Collaborazioni interne: docenti, operatore tecnologico.

12. I Punti di attenzione:

- Abbiamo imparato a vedere il film storico come fonte di ricerca storiografica;
- Abbiamo imparato a costruire la storia organizzando e gestendo un piccolo laboratorio, utilizzando materiali che prima non credevamo potessero avere alcun collegamento con il mestiere dello storico;
- Abbiamo imparato a collaborare tra di noi progettando le schede e le nostre ricerche, insieme, ascoltando le idee ed il parere di tutti.

13. Le Prospettive:

Lavorando insieme abbiamo compreso che bisogna coniugare la dimensione universale della ricerca con quella locale. L'acquisita consapevolezza delle problematiche individuate deve condurre ad una riflessione e ad una ricerca localizzata capace di verificare l'incidenza di fenomeni globali (universali) nel territorio. Una ricerca nella ricerca che consente di verificare e di ricostruire attraverso un'adeguata metodologia gli eventi che hanno caratterizzato la "storia della propria identità".

3. *Direzione Didattica di S. Marcellino*

A. **Dati dell'Istituzione Scolastica:**

Istituto: Direzione Didattica Statale
Indirizzo: Corso Italia, 234 - S. Marcellino - (CE)
Referente del progetto: Carmelina Di Bona
Tel. /Fax 081.8121212
Email: CEEE057001@istruzione.it

B. **Il Progetto: Storia del Novecento**

1. **I Dati:**

Numero delle classi coinvolte; 4
Numero degli alunni coinvolti 94
Fascia scolare: 10-11 anni
Numero dei docenti coinvolti; 10
Discipline coinvolte: Italiano, Storia, Geografia, Studi Sociali, Educazione all'immagine.
Risorse finanziarie impegnate: finanziamento del C.S.A.

2. **L'Esperienza:**

Le Motivazioni:

Incentivare lo studio del XX secolo sia dal punto di vista quantitativo che dal punto di vista qualitativo realizzando iniziative che coinvolgano ancor di più gli alunni contribuendo a rendere lo studio della storia più interessante ed affascinante.

Gli Argomenti trattati:

- Le principali tematiche che hanno caratterizzato il XX secolo in Italia e nel mondo;
- Gli eventi di rilievo che hanno coinvolto la provincia di Caserta ed, in particolare la comunità di San Marcellino;
- Il contributo dei più significativi personaggi della cultura locale che hanno lasciato una impronta significativa nella storia dell'ultimo secolo;
- I principali monumenti storici di San Marcellino e il loro stato di conservazione;
- Il mondo del lavoro nel Novecento con uno sguardo particolare ai mestieri scomparsi;
- La famiglia patriarcale e la famiglia moderna;
- I cibi e le ricette del secolo scorso;
- I passatempi non più di moda;
- Proverbi, filastrocche e modi di dire;
- Le foto d'epoca.

Prerequisiti:

Conoscenze di storia generale e informazioni sulla cultura locale acquisite a scuola, in famiglia.

Finalità:

Far acquisire agli alunni la consapevolezza di essere parte di una comunità che, oltre ad avere una propria identità nazionale, preserva, gelosamente, una propria cultura locale, viva e dinamica, fatta di valori e tradizioni.

Obiettivi:

- individuare interessi specifici e motivazioni concrete nella persona.
- permettere al bambino di comunicare con gli altri e porsi come parte attiva nel dialogo educativo;
- permettere al bambino di ricostruire il passato attraverso l'uso delle fonti;
- coinvolgere le famiglie, soprattutto i componenti più anziani, nella realizzazione delle attività, in modo da aprire, in modo concreto, anche la scuola al territorio.

3. Gli Strumenti utilizzati:

Macchine fotografiche, computer, videocamera, televisore, videocassette.

4. La Metodologia utilizzata:

Abbiamo insistito molto sulla ricerca-azione rendendo gli alunni protagonisti e sollecitandoli alla raccolta diretta delle fonti, soprattutto orali, attraverso l'utilizzo di registrazioni e interviste.

5. L'articolazione del percorso:

Il percorso si è snodato attraverso 10 incontri extrascolastici per un totale di 20 ore.

6. La Bibliografia utilizzata:

Oltre all'uso dei testi scolastici abbiamo fatto riferimento ai libri presenti nella biblioteca della scuola e a quelli che ciascun componente il gruppo di lavoro aveva rintracciato a casa, attraverso conoscenti e amici, a filmati e foto.

7. Gli strumenti realizzati:

- una raccolta di schede didattiche con testi e foto;
- una raccolta di foto d'epoca;
- una raccolta di notizie relative ai personaggi locali più importanti e ai monumenti storici di maggiore rilievo;
- una raccolta di ricette, proverbi e passatempi del passato
- un opuscolo di sintesi dell'attività svolta.

8. La Verifica:

La verifica è stata realizzata con l'ausilio di test in itinere e di test finali.

9. Le Difficoltà incontrate:

Non sono state incontrate particolari difficoltà.

10. Le Collaborazioni:

- collaborazioni interne: docenti non coinvolti nel progetto, op. tecnologico;
- collaborazione con Enti e Istituti di Ricerca: Comune di S. Marcellino.

11. I Punti di attenzione:

- Aspetti didattici: arricchisce le conoscenze attraverso lo studio del passato;
- Aspetti relazionali: promuove, rafforza una fattiva collaborazione tra gli alunni coinvolgendo le famiglie all'interno delle attività promosse dalla scuola.

4. Direzione Didattica di Cellole

A. Dati dell'Istituzione Scolastica:

Istituto: Scuola Elementare "Via Leonardo"
Indirizzo: Via Leonardo, Cellole (CE)
Referente del Progetto: Antonella D'Acunto
Docente tutor: Patrizia Agresti
Tel./Fax : 0823.703933
Email: CEEE08700R@istruzione.it

B. Il Progetto: I giorni della Storia (Raccontarsi per conoscersi).

1. I Dati:

Numero delle classi coinvolte: Tre classi quinte
Numero degli alunni coinvolti: 50
Fascia scolare: Alunni del II ciclo
Numero dei docenti coinvolti: 9
Discipline coinvolte: Tutti gli ambiti disciplinari
Risorse finanziarie impegnate: Fondo d'Istituto

2. L'Esperienza

Motivazioni:

Partendo dai tragici eventi dell'11 settembre 2001 (attacco alle Torri Gemelle) e della conseguente presa di coscienza, da parte delle istituzioni internazionali, che fosse necessario arrivare a costituire un fronte comune contro il terrorismo, ci si è impegnati a promuovere negli alunni una conoscenza critica dei fatti storici, attraverso una ricostruzione del passato che recuperasse, nel contempo, i valori della collaborazione e della solidarietà.

Argomenti trattati:

- La II Guerra Mondiale.
- La Resistenza e il Dopoguerra.
- La cronaca delle ore di terrore negli U.S.A.: l'attentato al World Trade Center.
- Il terrorismo internazionale.
- La memoria tra storia internazionale e storia locale.

Nella realizzazione del Progetto si è posta l'attenzione sulle relazioni esistenti tra i "fatti" del presente e quelli del passato guidando gli alunni alla conoscenza e alla riflessione degli stessi a seguito di un preciso percorso didattico:

- Settembre 2001: l'attacco alle Torri Gemelle (la cronologia dei fatti);
- Settembre 1939: l'invasione della Polonia (la cronologia dei fatti);

Precondizioni:

- L'Islam e il Mondo Musulmano
- La politica estera del Terzo Reich

Personaggi di spicco:

- Osama Bin Laden e George Bush
- Hitler, Mussolini e Truman

Modalità dei conflitti:

- La Jihad, la guerra batteriologica, tecnologica e mediatica
- Dalla "guerra lampo" alla bomba atomica

Memoria tra storia generale e storia locale:

- Le condizioni economiche e sociali;
- Il ruolo delle donne;
- Gli insediamenti militari in zone civili;
- La trasmissione delle notizie;
- La vita al fronte e nelle città occupate;
- La condizione degli sfollati e degli occupati;
- La fine della guerra e la gioia della libertà.

Finalità:

La finalità principale del progetto è stata quella di promuovere negli alunni la capacità di ricostruire il passato muovendo dagli avvenimenti del presente, per sviluppare il passaggio dalla cultura vissuta alla cultura come ricostruzione intellettuale, facendo proprie le modalità della conoscenza storiografica, percorrendone gli itinerari fondamentali.

Obiettivi:

Il percorso progettuale ha portato gli alunni al conseguimento di obiettivi in termini di capacità, conoscenze e competenze. Ciascun alunno, infatti, è pervenuto:

- all'acquisizione della consapevolezza di sé nel rispetto dell'altro apportando contributi personali all'interno del gruppo di lavoro;
- alla riflessione critica sui "fatti storici" e all'autonomia di giudizio sulla realtà culturale e sociale;

- ad una maggiore padronanza delle tecniche d'indagine della ricerca storica.

3. Le Risorse utilizzate:

Per la realizzazione del progetto è stato utilizzato materiale di tipo iconografico, testimoniale e archivistico:

- documentari della RAI: “1943-’45 La Guerra in Italia” e “La Seconda Guerra Mondiale”;
- video-cassetta “I segreti della II Guerra Mondiale” serie Enigma, Ed. Hobby and Work;
- testimonianze dirette;
- lettere, cartoline, fotografie, giornali d'epoca, comunicati ufficiali;
- dossier sulla tragedia dell'11 Settembre 2001 dell'edizione RCS Scuola;
- periodici: Panorama, L'Espresso, Sette;
- quotidiani: La Repubblica, Corriere Della Sera, Il Tempo, Il Mattino;
- sopralluoghi sul territorio;
- internet.

4. La Bibliografia utilizzata:

- Collana monografica *Memorie di Guerra*, Zeus, La Spezia
- *I Passi Dell'uomo*, vol. 3, Loffredo
- *I Giorni e le Opere*, vol. 3a e 3b, Bulgarini, Firenze
- *Il Libro Garzanti della Storia*, Garzanti
- Sussidiario *Percorsi per un curriculum*, vol. 5, Piccoli
- Sussidiario *Nuovo Binario Realtà*, vol. 5, Il Capitello
- Schreiber G., *I militari italiani internati nei campi di concentramento del Terzo Reich 1943-1945*, Uff. Storico Stato Maggiore dell'Esercito
- Bartolini A. e Terrone A., *I militari nella guerra partigiana in Italia*, Uff. Storico Stato Maggiore dell'Esercito
- *Lettere di condannati a morte della Resistenza Italiana*, Oscar Mondadori

5. La Metodologia utilizzata:

L'indagine storica e la ricerca personale, fatta non soltanto sui libri ma anche e soprattutto su persone, hanno permesso agli alunni “la riscoperta” del proprio ambiente e della vita che esso ha vissuto, negli anni, in stretta simbiosi con gli avvenimenti più famosi che hanno caratterizzato la storia del '900 in Italia, dal periodo della II Guerra Mondiale al primo dopoguerra.

6. L'articolazione del percorso:

Non disponendo l'istituzione scolastica di un laboratorio di Storia, inteso come "spazio operativo", le attività relative al progetto si sono svolte in classe, in orario curricolare e in due fasi distinte, ripartendo gli alunni in gruppi di lavoro differenziati e mobili:

- Nel I Quadrimestre l'impegno orario è stato di circa 20 ore, utilizzate per l'analisi e la riflessione critica sui fatti e sulle conseguenze scaturite dall'attentato dell'11 settembre 2001.
- Nel II Quadrimestre sono state impiegate circa 36 ore per la ricerca e l'analisi dei documenti scritti ed iconografici relativi al periodo della II Guerra Mondiale, uscite sul territorio, reperimento di testimonianze e visione di filmati.

Sempre nel corso del II Quadrimestre, per far toccare con mano e far rivivere agli alunni un passato che è parte della loro cultura, è stato realizzato, in data 19 aprile 2002, un interessante viaggio di istruzione al Parco Tematico "Piana Delle Orme", a Borgo Faiti (LT), dove è stato possibile verificare il percorso storico relativo alla II Guerra Mondiale.

7. I Materiali e gli strumenti realizzati:

Anche se era prevista una pubblicazione monografica, questa - per indisponibilità di adeguati finanziamenti - non è stata realizzata né è stato prodotto materiale di tipo informatico. Tutto ciò che di cartaceo è stato realizzato e prodotto è rimasto, comunque, patrimonio degli alunni e della scuola.

8. La Verifica:

Le docenti, durante la realizzazione del progetto, hanno programmato ed effettuato tre momenti di verifica:

- una verifica d'ingresso, finalizzata all'accertamento delle pre-conoscenze degli alunni sulla tematica proposta, attraverso conversazioni guidate e liberi scambi di opinioni;
- una verifica intermedia, volta all'accertamento delle conoscenze acquisite dagli alunni, a conclusione della prima fase del percorso;
- una verifica finale, che ha consentito di rilevare le conoscenze, le capacità e le competenze acquisite dagli alunni mediante la produzione soggettiva dei testi di vario tipo, rappresentazioni iconiche e schede strutturate dalle insegnanti.

9. Le Collaborazioni:

Hanno collaborato alla realizzazione del progetto le insegnanti tutor e referente per la "Didattica della Storia", i genitori e le persone anziane del paese che hanno reso preziosa testimonianza dei fatti di loro conoscenza in relazione al periodo storico trattato.

10. I Punti di attenzione:

Se da un punto di vista didattico e relazionale la realizzazione del progetto non ha incontrato difficoltà, l'aspetto organizzativo ha, invece, rappresentato un problema di non facile soluzione, in quanto la nostra scuola, a tutt'oggi, manca di un laboratorio di storia, inteso come "spazio operativo" e, nel contempo, non offre la possibilità di utilizzare supporti telematici essendone completamente sprovvista.

11. Le Prospettive:

La realizzazione del progetto ha sicuramente consentito agli alunni una "riscoperta" del proprio ambiente e una conoscenza obiettiva dei fatti storici che consentiranno loro di porsi in modo più critico rispetto al dramma della guerra per contribuire, responsabilmente, alla costruzione di un futuro migliore nell'ottica della tolleranza e della convivenza pacifica fra i popoli.

5. *Direzione Didattica di Alvignano*

A. **Dati dell'Istituzione Scolastica:**

Istituto: Dezone Ddattca Statale
Indirizzo: Via Iacobelli, 1 – Alvignano (CE)
Referenti del Progetto: Rosanna Martino, Anna Armellino
Tel./Fax: 0823.869142
Email: dirdid.alvignano@virgilio.it

B. **Il Progetto: La seconda guerra mondiale: il viaggio della memoria**

1. **I Dati:**

Numero delle classi coinvolte: 2
Numero degli alunni coinvolti: 49
Discipline coinvolte: Storia, Studi Sociali, Geografia, Italiano, Educazione all'immagine
Risorse finanziarie impegnate: finanziamento del C.S.A

2. **L'Esperienza**

Il Circolo Didattico di Alvignano, attraverso tutto il corpo docente, ha ritenuto essenziale inserire nel proprio POF il progetto di didattica della storia sulla seconda guerra mondiale per accostare gli alunni al metodo della ricostruzione storica e far sì che siano soggetti attivi nell'apprendimento; un apprendimento motivato e coinvolgente che veda nella ricerca e nella curiosità uno stimolo continuo, una prassi metodologica costante.

Il progetto, sostenuto, gratuitamente, da un esperto cultore di storia locale ha sollecitato il ricordo di molti anziani che, avendo partecipato all'ultima guerra, con la loro testimonianza, hanno dato l'opportunità ai ragazzi di comprendere come la storia non sia solo quella che si legge sui libri o realizzata dagli eroi, ma anche, è soprattutto, quella fatta dagli uomini semplici che, pur nell'anonimato, hanno contribuito all'affermazione dei diritti della fratellanza delle solidarietà e della pace.

Finalità:

- promuovere e riaffermare valori positivi quali la solidarietà, la giustizia sociale, la libertà e la pace;
- ricostruire, riconfermare e diffondere la memoria per permettere di essere migliori nel

presente e nel futuro.

Obiettivi educativi:

- rendere il bambino capace di apprendere attraverso l'esperienza e il vissuto;
- avvicinare il bambino alle vicende storiche che hanno visto protagonista Alvignano nell'ultimo secolo;
- sensibilizzare e rafforzare negli alunni il legame con il territorio e con le loro radici;
- creare occasioni e spazi di incontro e di apertura della scuola con il mondo esterno;
- contribuire al rafforzamento dei concetti di pace, fratellanza e solidarietà.

Obiettivi didattici specifici:

- acquisire la metodologia della ricerca storica attraverso l'uso delle fonti ed imparare a produrre relazioni, articoli, grafici, disegni e cartelloni;
- sviluppare la manualità e l'espressività;
- comprendere la complessità dei fatti storici nazionali ed internazionali, partendo dal contesto storico, civile, sociale ed economico del proprio paese.

Contenuti:

- I ricordi come mezzo per ricostruire un passato in comune;
- La seconda guerra mondiale: sua motivazione ed evoluzione;
- La localizzazione degli accampamenti tedeschi sul territorio locale;
- Il bombardamento ad Alvignano e le sue conseguenze;
- Il rapporto tra gli alleati e la popolazione locale.

3. La Metodologia utilizzata

- confronto delle fonti, dei reperti, delle riviste, dei documenti e delle fotografie;
- ricerca di foto del territorio e confronto con quelle attuali;
- registrazione delle interviste ai reduci di guerra;
- lettura ed analisi di fonti di ogni tipo;
- lettura ed interpretazioni di documenti di archivio;
- cineforum

Prerequisiti:

(vedi tabella)

Attività laboratoriale realizzata:

- brain storming sul tema oggetto di ricerca;
- uscite sul territorio
- preparazione di questionari ed interviste;
- rielaborazione scritta, collettiva ed individuale;
- lettura ed analisi di fonti scritte orali e iconiche;
- cineforum;
- disegni e collage;
- cartelloni di sintesi;
- produzione di un giornalino con l'ausilio del laboratorio informatico;
- allestimento di una mostra.

Fasi del percorso

- analisi dei prerequisiti;
- valutazione delle preconoscenze;
- destrutturazione delle classi;
- ricerca di reperti sul territorio;
- ricerca di fonti testuali e documenti;
- ricerca di testimonianze ed altri fonti della memoria;
- fase laboratoriale;
- valutazione (livello di abilità e conoscenze acquisite)
- monitoraggio del percorso attivato.

I FASE

DISCIPLINA	ATTIVITA'	CONTENUTI	TEMPI	MEDIAZIONE DIDATTICA
ITALIANO	Lettura selettiva di brani da libri di testo e da riviste	Notizie riguardanti il periodo bellico	2 ore	Lavoro di ricerca degli alunni
ITALIANO	Preparazione di interviste	Questionari da proporre a nonni, amici, parenti	2 ore	Lavoro degli alunni con mediazione dell'insegnante
ITALIANO	Discussione e rielaborazione collettiva	Elaborazione del testo	2 ore	Lavoro degli alunni
STUDI SOCIALI	Uscita sul territorio	Ricerca reperti storici	4 ore	Lavoro di gruppo con la mediazione dell'insegnante
STUDI SOCIALI	Visita all'archivio comunale	Ricerca documenti	2 ore	Lavoro di gruppo con la mediazione dell'insegnante

DISCIPLINA	ATTIVITA'	CONTENUTI	TEMPI	MEDIAZIONE DIDATTICA
STUDI SOCIALI	Uscita sul territorio: visita ai reduci di guerra	Recupero fotografie e documenti	3 ore	Lavoro di gruppo con la mediazione dell'insegnante
ITALIANO E STORIA	Lettura ed analisi dei documenti	Testo informativo	2 ore	Lavoro degli alunni
STORIA	Uscita sul territorio	Intervista dal vivo	2 ore	Lavoro di gruppo
ITALIANO	Rielaborazione delle interviste	Produzione del testo	2 ore	Lavoro di gruppo

II FASE

ITALIANO E STORIA	Cineforum	Film sul periodo bellico	2 ore a settimana (24 ore)	Classi aperte con mediazione dell'esperto e dei docenti
STORIA, GEOGRAFIA E	Osservazione di carte geografiche	Analisi delle cartine	2 ore	Lavoro di gruppo
STORIA	Compilazione di una linea del tempo	Collocazione degli eventi storici	2 ore	Lavoro di gruppo
STORIA	Analisi di testi e documenti	Elaborazione di un commento	2 ore	Lavoro di gruppo
STORIA	Lettura di articoli giornalistici dell'epoca	Quotidiani inerenti l'evento bellico	2 ore	Lavoro di gruppo
STUDI SOCIALI	Ricerca di articoli della Costituzione sulla libertà	La libertà nella Costituzione	2 ore	Lavoro di gruppo

III FASE

EDUCAZIONE ALL'IMMAGINE	Ricerca fotografie ed immagini	Lettura iconografica	1 ora a settimana	Lavoro di gruppo
EDUCAZIONE ALL'IMMAGINE	Preparazione di cartelloni di sintesi	Evoluzione del conflitto attraverso le immagini	10 ore	Lavoro di gruppo
INFORMATICA	Preparazione giornalino	Trascrizione dei testi elaborati	10 ore	Lavoro di gruppo

4. Le Verifiche

- verifiche intermedie: questionari, linee del tempo e schede da completare;
- verifiche finali: monitoraggio e mostra finale per socializzare i risultati conseguiti.

5. I Tempi

gennaio - giugno

6. Gli Strumenti utilizzati

- manuali scolastici, carte geografiche, riviste e quotidiani;
- fotografie e macchine fotografiche;
- registratore, televisore e videoregistratore;
- computer;
- materiale di facile consumo.

7. I Riferimenti bibliografici essenziali

- testi scolastici;
- articoli e immagini della rivista “Famiglia Cristiana” dell’epoca;
- articoli di quotidiani dell’epoca;
- Marrocco D. B. *La guerra nel Medio Volturno nel 1943*, Napoli, Tipografia Laurenziana, 1974;
- Guadagno G., *Quell’Ottobre del ‘43* (pubblicazione fuori commercio);
- Cervo A., *La bambola dagli occhi blu*;
- Raccolta “Film Luce”.

8. Il Materiale realizzato

Giornalino scolastico: “La memoria fa la storia”, su supporto digitale.

9. Le Collaborazioni

- collaborazioni interne: docenti funzione obiettivo, operatori tecnologici, personale ATA;
- collaborazioni esterne: genitori, reduci di guerra, testimoni, archivio parrocchiale, archivio comunale, Archeo-Club.

10. Le Difficoltà incontrate

Coinvolgimento di altri docenti per resistenze di ordine psicologico-professionale, rispetto alle nuove metodologie di insegnamento.

11. I Punti di forza

- motivazione e partecipazione attiva degli alunni;
- lavoro di gruppo svolto a classi aperte;
- apprendimento cooperativo;
- coinvolgimento dei genitori e di tutto il territorio.

L'esperienza nel suo insieme ha entusiasmato alunni, docenti e famiglie.

La pubblicazione sulla rivista "Vita Scolastica", di una breve sintesi del progetto, è stato motivo di gratificazione e di stimolo per alunni e docenti.

12. Le Prospettive

Si ritiene utile che quest'esperienza possa essere trasferita, appena possibile, anche in altri contesti.

6. Scuola Media “Filippo Gravante” di Grazzanise

A. Dati dell’Istituzione Scolastica:

Istituto: Scuola Media Statale “Filippo Gravante”
Indirizzo: Via Cesare Battisti - 81046 Grazzanise
Referente del progetto: Raffaele Raimondo
Tel 0823.964695 – Fax 0823.991935
E-mail: gventic@tin.it

B. Il Progetto: Storia locale. Alla ricerca della documentazione.

1. I Dati:

Numero delle classi coinvolte: 6 classi seconde (4 della sede centrale e 2 della sede staccata di S. Maria la Fossa)
Numero degli alunni coinvolti: 120 alunni
Fascia scolare: 12-14 anni
Numero dei docenti coinvolti: 6 insegnanti di classe (Materie Letterarie)
Discipline coinvolte: Storia, Studi Sociali, Geografia, Italiano, Educazione all’immagine
Risorse finanziarie impegnate: finanziamento del C.S.A. e materiali concessi dal Comune di Grazzanise e dalla Provincia di Caserta

2. L’Esperienza

Motivazione:

Sollecitare gli allievi alla riscoperta della storia locale, guidandoli alla ricerca della documentazione.

Contenuti:

- Origini del Borgo Rurale Appio;
- I sindaci di Grazzanise e di Santa Maria la Fossa dal dopoguerra ad oggi;
- Ricerca propedeutica alla Commemorazione delle Vittime del bombardamento aereo su Grazzanise del 1° ottobre 1943.

Prerequisiti:

- capacità di lavorare in gruppo;
- saper leggere un documento;
- saper raccogliere testimonianze di superstiti e testimoni;
- saper sintetizzare narrazioni e porsi problemi che sollecitino una ulteriore indagine storica.

Finalità:

Suscitare “il senso storico” e rafforzare la conoscenza e l’amore delle/per le proprie radici.

Obiettivi:

Capacità:

- impiegare logica e razionalità in fase di ricerca;
- cogliere i nessi tra cause-fatti-conseguenze.

Conoscenze:

- scoprire e valorizzare eventi di storia locale assolutamente sconosciuti;
- apprendere dai fatti le variabili e le costanti della vita individuale e collettiva.

Competenze:

- acquisire una metodologia di ricerca che, partendo dall’analisi del fatto storica si espanda in tutti gli altri campi della conoscenza.

3. Gli Strumenti utilizzati:

- documenti cartacei;
- registratore;
- laboratorio di informatica;
- macchina fotografica.

4. La Metodologia utilizzata

Formulazione di ipotesi, reperimento e confronto di fonti e documenti, narrazione sintetica conclusiva da mettere a disposizione per terzi interessati.

5. L’articolazione del percorso:

- A.S. 1999-2000: Premesse teoriche e concettuali mediante la partecipazione di docenti di questa Scuola alle attività di formazione promosse dall’Ufficio Studi del Provveditorato agli Studi di Caserta;
- A.S. 2000-2001: Redazione del Progetto che mira alla “scoperta” della società italiana durante il periodo fascista, coinvolgendo una classe III di scuola media. Prosieguo delle attività di formazione di cui sopra;
- A.S. 2001-2002: Redazione del Progetto di Laboratorio Storico, produzioni iniziali delle classi della sede centrale (“Successione dei Sindaci di Grazzanise e Santa Maria

la Fossa, Documentazione Ersac sul Borgo Appio, ...), allestimento del laboratorio nella sede centrale.

6. La Bibliografia utilizzata:

- Sei volumi della collana “Storia e civiltà della Campania”, Einaudi;
- Rivista bimestrale “Aerei nella storia”, Delta Editore
- Rivista bimestrale “Eserciti nella storia”, Delta Editore;

7. I Materiali e gli strumenti utilizzati:

- 11 CD Rom dell’opera “Le grandi epoche della storia” Gruppo Edit. L’Espresso
- Videocassetta: “Nazismo. La cospirazione occulta” b/n colore 110’. Catalogo Quercia
- Videocassetta: “L’Italia nella Seconda Guerra Mondiale” b/n 30’

8. La Verifica:

Scelti gli alunni su segnalazione dei docenti di classe, sono state effettuate soltanto verifiche quantitative.

9. Le Difficoltà incontrate:

- nella realizzazione del percorso: a fase iniziale del lavoro laboratoriale, in verità, non ha seguito criteri e parametri rigorosamente scientifici nell’osservazione, nella verifica in itinere e nella valutazione finale. Ci si è limitati ad un’impostazione metodologica razionale, puntando alla gratificazione emergente dai risultati di volta in volta acquisiti. Nel prosieguo del lavoro questi aspetti sono stati, comunque, curati in maniera più critica e scientifica;
- nella progettazione delle UU.DD.: l’eterogeneità della provenienza degli alunni ed altre ragioni hanno permesso solamente un “contratto formativo” a stesura progettuale avvenuta, nel senso che il referente ha proposto l’itinerario di ricerca che gli allievi hanno accettato di buon grado arricchendolo con modificazioni ed integrazioni;
- nell’organizzazione degli orari: essendosi svolta l’attività in orario pomeridiano ed extrascolastico, non si sono incontrate altre difficoltà che quelle di ottenere dal direttore dei servizi di segreteria la disponibilità di una unità del personale ausiliario o amministrativo che tenesse aperto l’edificio scolastico.

10. Indicatori utilizzati per la valutazione della ricaduta sugli alunni e sul territorio:

L’attiva e produttiva partecipazione degli alunni è stata premiata da una concreta ricaduta sul territorio che ha visto il coinvolgimento dell’amministrazione comunale, di consulenti esterni per l’allestimento di una mostra storico-didattica, le scuole elementari, un poeta locale, molti superstiti e testimoni, un esperto per la conferenza di presentazione del progetto, il 9° Stormo “F. Baracca”, un colonnello dell’esercito, la Cincsouth Band della Nato ed una foltissima schiera di cittadini.

11. I Materiali e gli strumenti realizzati:

Pubblicazione di un fascicolo tematico, realizzazione di un album fotografico, di un archivio documentario e di un filmato sull'esperienza.

12. Le Collaborazioni:

- collaborazioni interne: Dirigente scolastica e molti i docenti;
- collaborazioni esterne: Direzione Didattica, Comune, Aeroporto, privati cittadini;
- realizzazione di reti: con la scuola elementare "Don Milani";
- collaborazione con Enti ed Istituti di Ricerca: Istituto di Storia della Resistenza.

13. I Punti di attenzione:

- aspetti didattici: si è cominciato ad introdurre nella pratica didattica uno schema laboratoriale di studio della Storia, schema che sarà potenziato appena sarà possibile utilizzando alcune schede ad hoc inviate dall'Università Cattolica;
- aspetti organizzativi: si pone la necessità di adeguare il fattore tempo all'entità dei percorsi da compiere e di rendere compatibile l'attività del laboratorio con le altre incombenze organizzative;
- aspetti relazionali: lavorando in "piccoli gruppi" (nel nostro caso 8 alunni di scuola media più 8 di scuola elementare), si stimola il gusto per la relazione e si migliora l'approfondimento della conoscenza reciproca.

14. Le Prospettive:

- prospettive didattiche per gli alunni: trasferire nel lavoro di classe le indicazioni metodologiche apprese durante le attività laboratoriali;
- prospettive di aggiornamento/formazione per i docenti: superata la prima fase comunicativa, in Collegio dei Docenti, si è ritenuto utile provvedere all'organizzazione di opportuni itinerari formativi.

7. Istituto Comprensivo “A. Moro” di Maddaloni

A. Dati dell’Istituzione Scolastica:

Istituto: Istituto Comprensivo “ Aldo Moro”
Indirizzo: Via Raffaele Viviani n. 2 - 81024 Maddaloni
Referente del progetto: Maria Grazia Campanino
Tel./Fax: 0823.402093 - 0823.203729
Email: g.aragosa@virgilio .it

B. Il Progetto: Il Sole sulla città.

1. I Dati:

Numero di classi coinvolte: 3
Numero degli alunni coinvolti: 60
Fascia scolare: anni 12 – 13
Numero dei docenti coinvolti: 5
Discipline coinvolte: Lettere – Artistica – Tecnica
Risorse finanziarie impegnate: finanziamento del C.S.A.

2. L’Esperienza:

Motivazioni: conoscenza storico – artistico – archeologico del territorio.

Argomenti trattati: origini di Maddaloni fino al fascismo.

Prerequisiti: comprensione ed uso dei linguaggi e degli strumenti specifici.

Finalità: appropriarsi del proprio territorio come conoscenza storico - artistico - archeologico;

Obiettivi:

- conoscenza degli eventi storici;
- capacità di valorizzare e salvaguardare i beni culturali locali.

1. Gli Strumenti utilizzati:

libri, riviste, videocassette, CD Rom, internet, mappe, grafici, visite guidate su territorio, fotografie.

2. La Metodologia utilizzata:

Studio, ricerca-azione, indagini, scoperta del territorio, mappe concettuali individuali e di gruppo, rielaborazioni.

4. L'articolazione del percorso:

- classi prime: 80 ore

I fase - Calatia;

II fase - Dal sistema monetario antico all'Euro;

III fase - Evoluzione della lingua calatina;

IV fase - Religiosità e Calatia;

- classi seconde: 15% del monte ore degli insegnanti impegnati nel progetto:

I fase - Feudalesimo a Maddaloni la Torre antica e il Palazzo Baronale

II fase - Antiche chiese di Maddaloni;

III fase - Testimonianze del Rinascimento a Maddaloni: il Convitto e la Chiesa dell'Annunziata;

IV fase - il fascismo a Maddaloni.

5. Riferimenti bibliografici essenziali:

Sivo G. *Storia di Calatia Campana e Maddaloni*, Napoli, 1860-61

Vuolo P., *Maddaloni nella storia di Terra di Lavoro*, Maddaloni, 1991

AA. VV., *Maddaloni, Archeologia, Arte, Storia*, Maddaloni, 1982-86

Castagnoli F., *Le ricerche sui resti della centuriazione*, Roma, 1958

Guadagno G., *Sui centri fortificati preromani dell'alto casertano*, in "Archivio Storico di Terra di Lavoro"

Daniele F., *Le Forche Caudine illustrate*, Napoli - Caserta, 1778

Bruno A. S., Villucci A. M., *Castelli di Terra di Lavoro*, Napoli, 1970

Gleuseo V., *Castelli in Campania*, 2 ed. (sl) 1977

Vuolo P., *Maddaloni nella storia di Terra di Lavoro dall'Unità al Fascismo*, Maddaloni, 1990

Piscitelli F., *Dissertazioni per illustrare alcuni punti della Storia di Maddaloni*, Maddaloni, 1885

6. I Materiali e gli strumenti realizzati: materiale cartaceo, CD Rom, diapositive.

7. La Verifica

Verifiche effettuate: test di ingresso, in itinere e finali, prove qualitative (riproduzioni pittoriche, descrizioni scritte e discussioni);

8. Le Difficoltà incontrate:

Nell'organizzazione degli orari.

9. Le Collaborazioni

- collaborazioni interne: docenti, assistenti amministrativi;
- collaborazioni esterne: Comune, Biblioteca, Gruppo Archeologico di Maddaloni, Muse Civico di Maddaloni;
- realizzazione di reti: con Scuole presenti su territorio;
- collaborazione con Enti e Istituti di Ricerca: Università “Federico II” di Napoli.

10. I Punti di attenzione:

- aspetti didattici: le varie fasi dei moduli si sono svolte regolarmente e hanno riscosso interesse, viva partecipazione da parte degli alunni;
- aspetti organizzativi: qualche difficoltà nell’organizzazione degli orari, nei collegamenti in rete, nella disponibilità finanziaria non adeguata;
- aspetti relazionali: il progetto è stato supportato da collaborazioni interne ed esterne.

11. Le Prospettive:

- prospettive didattiche per gli alunni: miglioramento della loro conoscenza del patrimonio storico-artistico-archeologico.
- prospettive di aggiornamento/formazione per i docenti: insegnamento della Storia attraverso la ricerca storica e lo studio dei monumenti, dei reperti archeologici, degli usi e dei costumi del passato.

8. I.T.I.S. “G. Ferraris” di Marcianise

A. Dati dell’Istituzione Scolastica:

Istituto: I.T.I.S. “G Ferraris”
Indirizzo: Via Mattarella, 7 - Marcianise
Referente del progetto: Agostino Gaglione
Tel. /Fax 0823.824172
Email: CETF040005@istruzione.it

B. Il Progetto: Il 900: il secolo breve

1. I Dati:

Titolo dell’Unità: “Il 900: il secolo breve”
Numero delle classi coinvolte: 5
Numero degli alunni coinvolti: 120
Fascia scolare : 17-19 anni
Numero dei docenti coinvolti: 10
Discipline coinvolte: Italiano, Storia, Religione, Diritto, Inglese, Elettronica, Fisica e Telecomunicazioni
Risorse finanziarie impegnate: finanziamento del C.S.A.

2. L’Esperienza:

Le Finalità:

Nella realizzazione dei nostri progetti, per gli anni scolastici 2000-2003, si sono intese conseguire le seguenti finalità:

- coinvolgere quanti più studenti possibile nelle attività di laboratorio per offrire loro l’opportunità di confrontarsi con un metodo di studio più attento alle singole esigenze di apprendimento dei contenuti disciplinari (finalità che assume un’importanza ancora maggiore se si tiene conto dell’ambiente in cui abbiamo operato ed il bagaglio culturale degli studenti coinvolti nel progetto);
- avviare gli studenti verso un apprendimento fondato sull’esperienza, sulla manipolazione, sulla simulazione dei fatti e sulla padronanza delle conoscenze disciplinari;
- far acquisire agli stessi il gusto per una ricerca all’interno di un più ampio discorso che abbia alla base l’acquisizione di un metodo scientifico dell’apprendimento, fondato sull’esperienza e sull’accesso diretto alle fonti e ai documenti;
- far comprendere ai giovani che anche la singola disciplina può divenire motore di conoscenze, riferimento di metodo, ambito di produzione culturale nell’ottica della rete e della comunità di pratica;

- dimostrare che l'integrazione culturale, la consapevolezza storico-sociale va "vissuta" e solo dopo analizzata e spiegata;
- abituare gli studenti a far ricorso agli strumenti tecnologici dell'informazione e della comunicazione (internet, documenti della TV, Rai Educational e Rai Sat, National Geographic, email, chat, forum, musei e biblioteche virtuali).
- riuscire ad attuare scambi di esperienze culturali con altri colleghi, altre scuole, altre realtà nazionali ed internazionali.

Gli Obiettivi didattici

In relazione alle finalità sopra elencate ci siamo posti i seguenti obiettivi didattici:

- un apprendimento che proceda dall'esperienza assicurando una maggiore presenza della ricerca attiva, della manualità e della pratica laboratoriale;
- un confronto critico sulle fonti che mirasse ad accogliere la complessità, all'interno di un insegnamento/apprendimento fondato sul superamento delle limitazioni disciplinari per una visione più ampia della realtà intesa come insieme di relazioni di dati, di fatti, di nodi concettuali;
- un ancoraggio, solido, al territorio che facesse tesoro dei rapporti di collaborazione e consulenza tra le scuole, del contributo dell'università, degli enti di ricerca, delle associazioni culturali.
- un esercizio della ricerca che mettesse in relazione conoscenze appartenenti ad ambiti disciplinari diversi per cogliere il rapporto tra passato e presente, per stabilire confronti e relazioni tra storia locale, regionale, nazionale, europea e mondiale.

Gli Obiettivi specifici

Sono quelli delle unità di lavoro, organizzate in attività modulari. Per ogni segmento dell'unità di lavoro è stato previsto un obiettivo specifico da conseguire.

3. La Metodologia utilizzata:

- si è sollecitato il coinvolgimento di tutte le discipline, sia dell'area linguistico-espressiva che logico-matematica;
- si è progettato utilizzando simulazioni didattiche, in modo da supportare i processi di apprendimento con l'esperienza diretta che introduce nuovi elementi a sostegno della motivazione: la parola si completa con il suono; la narrazione con l'immagine; il pensiero, le relazioni si esprimono con la grafica;
- sono stati costituiti veri e propri laboratori con impegno costante ad aiutare i giovani a privilegiare l'approccio esplorativo attraverso una ricerca diretta delle fonti con ricorso a manuale scolastici, raccolte di documenti, CD Rom, internet;
- sono state applicate strategie-guida per stimolare l'elaborazione, l'organizzazione, la trasmissione dei documenti e le esperienze di laboratorio storico;
- si è operato in modo di far acquisire agli studenti competenze strumentali minime e necessarie per l'uso di pacchetti applicativi e dei formati, utili per la realizzazione dei prodotti ipertestuali, ipermediali;

gruppi di lavoro; il tutoring; costruzioni di mappe concettuali elaborate con strumenti multimediali, che consentono un approccio trasversalità ed interdisciplinare;
- i percorsi operativi sono stati adeguati ai livelli di preparazione degli allievi.

3. Gli Strumenti utilizzati:

- Testi di Storia e di Metodologia storica: Le Goff J. (a cura di), *La nuova storia*, Milano, Mondadori, 1979;
- Testi di Didattica della Storia: Brusca A., *Didattica, Uso delle fonti e insegnamento della storia*, Milano, Mondadori, 1985;
- Riviste generali di Didattica, di Storia e di Storia Contemporanea: *Quaderni di storia*, Bologna, Edizioni Il Mulino.

4. La Verifica:

Le verifiche dell'apprendimento sono state realizzate fundamentalmente attraverso la discussione e la produzione dei materiali e delle fonti che miravano alla documentazione dell'esperienza realizzata, a livello di singolo studente e di gruppo di lavoro.

5. La Valutazione

La valutazione ha tenuto conto dei seguenti elementi:

- la conoscenza dei dati e degli eventi;
- la comprensione dei testi;
- la capacità di rielaborazione personale sui dati raccolti;
- la capacità di orientarsi e di discutere sulle problematiche trattate con confronti e collegamenti;
- la competenze nel produrre schemi, mappe concettuali e relazioni critiche con i più comuni strumenti informatici.

6. Il Piano di lavoro svolto

a. Test di ingresso per accertare le conoscenze, le attitudini e le competenze.

b. Prima unità di lavoro

“La Seconda Rivoluzione Industriale, la società di massa, l’Imperialismo”

Obiettivi cognitivi specifici:

- sa ricostruire, nei suoi aspetti economici e sociali, le maggiori problematiche connesse alla seconda rivoluzione industriale;
- sa cogliere le relazioni, nel campo del commercio internazionale, tra sviluppo tecnologico e industriale da un lato, e scelte di politica economica, dall’altro;
- sa ricostruire l’ideologia dell’imperialismo e ne comprende le ragioni economiche

- e socialio;
- sa ricercare i fatti di storia locale che hanno attinenza con i temi trattati.

c. Seconda unità di lavoro

“Il movimento operaio e la svolta di Giolitti”

Obiettivi cognitivi specifici:

- sa comprendere il significato di un documento interpretandone il messaggio politico e contestualizzandolo nel periodo storico;
- sa analizzare un articolo politico individuandone i concetti chiave e le argomentazioni principali utilizzate a favore della tesi espressa;
- sa ricostruire la funzione politica e sociale del sindacato del primo Novecento;
- sa identificare le diverse posizioni politiche nel socialismo italiano del primo Novecento;
- sa costruire una mappa concettuale del Novecento utilizzando elementi tratti dal campo storico-documentario, dal campo tecnico-scientifico e dal campo artistico-culturale.

d. Terza unità di lavoro

“La Belle Epoque e il primo conflitto mondiale”

Obiettivi cognitivi specifici:

- sa interpretare manifesti pubblicitari come testimonianza di una nuova modalità comunicativa e di nuovi stili di vita e di consumi in Italia in Europa e nel mondo;
- sa confrontare e valutare gli stili di vita mettendoli in raffronto con la cultura e la società del tempo;
- sa analizzare il fenomeno dell’emancipazione femminile come elemento di una soggettività emergente.
- conosce ed interpreta con sicurezza i principali documenti che hanno posto le basi del confronto politico tra interventisti e pacifisti in funzione dell’intervento all’interno del primo conflitto mondiale.
- sa elaborare una mappa concettuale sugli eventi relativi al primo conflitto mondiale.

e. Quarta unità di lavoro

“I Totalitarismi in Europa e nel mondo e speranze di libertà”

Obiettivi cognitivi specifici:

- conosce la rivoluzione russa, e le lotte operaie del 1920 in Italia, e ne padroneggia, in modo sicuro, l’analisi delle fonti;
- conosce le teorie fondamentali della storiografia sul fascismo e sul nazismo;
- sa creare confronti critici tra i programmi delle varie dittature nazionali che hanno portato alla seconda guerra mondiale;
- sa elaborare una mappa concettuale sugli eventi inerenti ai movimenti operai e sui totalitarismi nell’Europa del primo Novecento.

f. Quinta unità didattica

“Dalla seconda guerra mondiale alla caduta del muro di Berlino”

Obiettivi cognitivi specifici:

- sa cogliere, attraverso l'uso delle fonti, il significato delle teorie naziste sull'antisemitismo;
- conosce gli elementi cardine delle leggi razziali, e sa ricostruire le persecuzioni razziali a livello locale nazionale ed internazionale;
- conosce le ragioni della guerra fredda e ne sa riconoscere i momenti più significativi attraverso l'uso di fonti e documenti;
- sa elaborare mappe concettuali e schede sinottiche sugli tematiche affrontate.

g. Sesta unità di lavoro

*L'Italia dalla Resistenza alla transizione verso la seconda Repubblica
Problemi e processi nell'età della Globalizzazione*

Obiettivi cognitivi specifici:

- conosce i lavori dell'Assemblea Costituente e sa ricostruire il dibattito che ha portato alla realizzazione della Carta Costituzionale;
- sa costruire grafici e rapporti sinottici sull'economia degli anni sessanta in Italia e in Europa;
- sa riconoscere e presentare, in modo organico e documentato, le figure più significative della seconda metà del secolo XX: dalla storia locale alla storia nazionale, da quella europea a quella mondiale;
- sa operare confronti critici sui fatti storici tenendo in debito conto la dimensione europea dei fatti e degli avvenimenti.

Di tutte le esperienze di laboratorio storico sono stati realizzati ipertesti su CD Rom.

7. Le Difficoltà incontrate:

- nell'accesso alle strutture del laboratorio multimediale. Si è ovviato, comunque, grazie alla collaborazione, concreta, di associazioni, Enti di ricerca e della Biblioteca Comunale.
- scarso coordinamento e collaborazione tra gli insegnanti, anche se sono stati forniti materiali didattici e programmazioni dei percorsi operativi.
- limitato coinvolgimento degli studenti che ha sollecitato, comunque, la ricerca di nuove strategie finalizzate a suscitare maggiore interesse e coinvolgimento.

Una collaborazione maggiore si è avuta dai docenti delle discipline tecniche per il supporto multimediale, per il collegamento ai siti internet e per l'uso della posta elettronica.

Gli alunni più interessati alle attività del progetto, hanno condiviso il materiale didattico realizzato con altre scuole e realtà scolastiche. Anche all'interno dell'istituto,

sono state distribuite mappe concettuali e documenti utili per altre classi, specie per la preparazione alle prove degli esami di Stato.

9. I.T.C. “G Galilei” di Sparanise

A. Dati dell’Istituzione Scolastica:

Istituto: I.T.C. “G. Galilei”
Indirizzo: Corso del Popolo, 120 - Sparanise (Caserta)
Referente del progetto: Maria Tierno
Docente tutor: Paolo Meselella
Telef. 0823.874232 Fax 0823.874808
Email: itegalilei@tin.it
URL: www.Itcgalilei.libero.it

B. Il Progetto : Memoria ed educazione alla legalità democratica:

- Unità didattica n. 1: “Da sudditi a cittadini”;
- Unità didattica n. 2: “Alle radici della Repubblica”.

1. I Dati:

Classi coinvolte: n. 7
Alunni coinvolti: 140
Docenti coinvolti: n. 7
Discipline coinvolte: Italiano, Storia, Diritto, Filosofia, Religione.
Risorse finanziarie impegnate: finanziamento del C.S.A.

2. L’Esperienza:

Avviato con l’obiettivo di stimolare le attività di insegnamento/apprendimento della disciplina e di motivare gli studenti attraverso un approccio diretto alle fonti storiche, con la collaborazione degli operatori culturali, istituzionali e sociali presenti sul territorio, il laboratorio di Storia ha sollecitato un’attenta riflessione sui valori della legalità e della cittadinanza responsabile, in un mondo in cui tali valori vanno sempre più oscurandosi, fino a ricostruire, nei nostri giovani, quella memoria individuale e sociale che è momento essenziale della identità di un gruppo, di una comunità, di un popolo, e punto di partenza per una rinascita morale e sociale fondata sulla tolleranza, sul rispetto delle idee e sulla responsabilità.

Le attività si sono sviluppate attraverso un percorso teorico-pratico che, nella ricerca e nel confronto critico delle fonti, dai documenti alle testimonianze, ha avuto i suoi punti di riferimento essenziali in incontri mensili, ai quali hanno partecipato:

- gli studenti del biennio;
- gli studenti delle quinte classi;
- i docenti di Storia, Italiano, Diritto, Filosofia, Religione che hanno provveduto,

- anche, a progettare e ad organizzare le attività interdisciplinari previste dal progetto;
- gli esperti esterni: docenti universitari, magistrati, testimoni privilegiati.

I Nuclei Tematici:

Primo nucleo tematico:

“Conflitti sociali, potere, cittadinanza in Grecia e a Roma”

Casi di studio:

- Perché è nato lo Stato?
- L'esperienza della democrazia: una giornata nell'assemblea ateniese.
- La testimonianza dei classici.
- Forza e diritto: il dialogo dei meli.

Secondo nucleo tematico:

“Ordini, gerarchie, poteri. La vita politica medievale”

Casi di studio:

- Quando è cominciato il Medioevo?
- L'Editto di Rotari.
- I *Capitularia Regum Francorum*.
- Servi o schiavi: *Formulae Merovingici et Karolini Aevi*.
- Il re e i baroni: *La Magna Charta*.
- Idee e realtà delle crociate.
- Codice diplomatico della Repubblica di Genova, il giuramento dei consoli.
- Lo statuto *De tallagio non concedendo*.

Terzo nucleo tematico:

“La formazione dello stato moderno”

Casi di studio:

- Carlo V di Francia e la sovranità regia.
- L'evoluzione del sistema fiscale inglese.
- Leon Battista Alberti, *La decadenza dei valori civili repubblicani*.
- I dibattiti di Putney: chi ha diritto di votare?
- “Parigi val bene una messa”: religione e potere.
- Pirati e corsari al servizio di sua maestà.

Quarto nucleo tematico:

“Alle radici della repubblica”

Casi di studio.

- La “guerra civile italiana” (1943/1945).
- La Costituzione Italiana.

- La Questione Meridionale e il Mezzogiorno.

Finalità:

- scoprire dimensione storica della contemporaneità. attraverso il recupero della memoria;
- educare tolleranza, alla collaborazione e alla partecipazione sociale, attiva e responsabile.

Obiettivi:

- saper cercare ed utilizzare le fonti storiche all'interno di un percorso didattico, riconoscendone, nel contempo, le caratteristiche formali e la specifica attendibilità.
- saper distinguere nei testi storiografici le concettualizzazioni, le informazioni fattuali, le valutazioni e i giudizi;
- saper selezionare, ed organizzare, le informazioni in coerenza con la tematizzazione stabilita;
- saper utilizzare schemi, tabelle, grafici, schede, algoritmi, mappe concettuali e strumenti telematici, per facilitare l'accesso e la condivisione di fonti e materiali;
- saper produrre testi di tipo storiografico con le informazioni raccolte;
- saper riconoscere, nelle interpretazioni divergenti, le specificità delle singole correnti storiografiche, con particolare riferimento alle ricostruzioni fattuali, alle concettualizzazioni, alle problematizzazioni e correlazioni, all'uso delle varie tipologie di fonti e degli operatori temporali impiegati;
- recuperare il valore documentale e la funzione culturale dei musei, degli archivi, dei monumenti e dei centri storici.

3. Gli Strumenti utilizzati:

computer, internet, libri, lavagna luminosa, fotocopiatrice, internet, film, videoregistratore, videocassette, CD Rom, DVD, TV satellitare, carte geografiche.

4. La Metodologia utilizzata:

Dopo una breve, ed essenziale, descrizione della tematica si è passati all'analisi delle specifiche aree di interesse, alla distribuzione delle competenze, alla ricerca mirata delle fonti (in biblioteca, emeroteca, su internet), all'organizzazione/ sistemazione critica della massa documentaria.

Gli alunni, guidati dai docenti, hanno scelto, scritto, interrogato, interpretato.

Si sono privilegiate, in fase iniziale, operazioni cognitive non bruciate da commenti. Solo successivamente si è passati al confronto tra le fonti, all'organizzazione critica dei dati, alle concettualizzazioni.

Come ultima fase si è passati alla realizzazione di uno schedari, di rappresentazioni grafiche, concettuali, sinottiche dei temi affrontati.

Sono stati prodotti anche testi descrittivi, narrativi, registrazioni audio e video.

5. L'articolazione del percorso:

I docenti interni coinvolti, in un primo incontro, si sono confrontati con gli alunni sulle tematiche da affrontare in classe in vista degli incontri con gli esperti, sui tempi didattici e sullo svolgimento delle attività di ricerca e di documentazione. Poi, hanno distribuito le attività laboratoriali all'interno della loro programmazione curricolare, in modo che potesse essere garantita al laboratorio una quota minima di n. 2 ore al mese, individuando incontri allargati con gli esperti esterni (uno al mese a partire da febbraio) in cui ci si è confrontati sulle attività già avviate all'interno dei laboratori. Gli interventi e le testimonianze sono stati supportati dal confronto e dalla discussione con l'uso, funzionale, degli strumenti multimediali.

I Riferimenti bibliografici essenziali:

- Aristotele, *Politica*, in *Opere Complete*, Roma-Bari, Laterza, 1973
- Platone, *Gorgia*, in *Opere Complete*, Roma-Bari, Laterza, 1982
- Perenne H., *Maometto e Carlo Magno*, Bari, Laterza, 1969
- Brown P., *Il mondo tardo antico. Da Marco Aurelio a Maometto*, Torino, Einaudi, 1974
- Desideri A., *Storia e storiografia*, Messina, D'Anna, 1987
- Fulcherio di Chartres, *Historia Iherosolymitana*, in *Il movimento crociato*, Firenze, Sansoni, 1972
- *Il Corano*, Milano, Mondadori, 1998
- Gabrieli V., *Puritanesimo e libertà: Dibattiti e libelli*, Torino, Einaudi, 1956
- Rediker M., *Sulle tracce dei pirati*, Alessandria, Piemme, 1996
- *Le Brigate Garibaldi nella Resistenza. Documenti* (a cura di Pavone C.) vol. II, Milano, Feltrinelli, 1979
- Germani G., *Autoritarismo, fascismo e classi sociali*, Bologna, Il Mulino, 1975
- Ginsborg P., *Storia d'Italia dal dopoguerra ad oggi*, Torino, Einaudi, 1989

L. La Verifica:

Per la verifica degli apprendimenti si sono utilizzate apposite schede sintetiche sulle quali i docenti hanno provveduto a schematizzare le specifiche competenze acquisite dagli alunni e i contenuti risultati particolarmente complessi per un ulteriore approfondimento didattico/disciplinare. Anche agli studenti sono state affidate delle schede nelle quali appuntare eventuali motivi di debolezza che si sono presentate nel corso delle unità didattiche.

M. Le Collaborazioni:

Ci sono state collaborazioni interne, con i docenti appartenenti ai consigli di classe coinvolti, e collaborazioni esterne con L'Università "Federico II" di Napoli, "La Sapienza" di Roma, L'Associazione "22 Ottobre" di Sparanise, l'ARCI di Caserta e l'ANPI di Napoli.

N. Punti di attenzione:

Aspetti didattici:

- approfondimento degli aspetti didattici relativi alla tematizzazione, alla ricerca e al lavoro sulle fonti;
- realizzazione di schede tematiche e documentazione dell'esperienza.
- stimolo per le attività relative al curriculum e per la ricerca metodologica.

Aspetti relazionali:

- stimolo al lavoro di gruppo, allo scambio di esperienze, alla partecipazione responsabile;
- recupero della tradizione e della storia locale.

O. Le Prospettive:

L'esperienza del laboratorio di Storia e il lavoro comune con enti e associazioni del territorio ha lasciato in docenti e alunni forte motivazione e si ritiene utile proseguire l'esperienza anche per il prossimo anno scolastico.

10. I.T.C. “V. De Franchis” di Piedimonte Matese

A. Dati dell’Istituzione Scolastica:

Istituto: I.T.C. “De Franchis”
Indirizzo: Via A. Moro - Piedimonte Matese
Referente del progetto: Loredana Diaspro
Tel. 0823.911438 - Fax 0823.784614
Email: itcdefranchis@virgilio.it
URL: <http://it.geocities.com/ematese>

B. Il Progetto: La condizione femminile nell’Alto Casertano dopo l’armistizio del ’43.

1. I Dati:

Numero delle classi coinvolte: 2
Numero degli alunni coinvolti: 32
Fascia scolare: anni 17/19
Numero dei docenti coinvolti: 2
Discipline coinvolte: Storia
Risorse finanziarie impegnate: finanziamento del C.S.A.

2. L’Esperienza:

Le Motivazioni:

- esigenza di coinvolgere gli alunni in un’esperienza laboratoriale che permettesse di sperimentare concretamente le metodologie di laboratorio relative all’indagine storica;
- trasmettere agli alunni l’importanza della storia locale.

Argomenti trattati:

- La II guerra mondiale nell’Alto Casertano con particolare riguardo agli anni ‘43/’45;
- La condizione sociale della donna negli anni 1943/45 in Italia, in Campania, nell’Alto Casertano.

Prerequisiti:

- conoscenza delle fonti storiche;
- capacità di analizzare una fonte storica;
- capacità di strutturare un questionario;

Finalità:

- comprendere gli indissolubili legami che esistono tra “storia locale” e “storia generale”;
- sviluppare, all’interno della prospettiva storica generale, la consapevolezza della specificità della storia delle donne;
- rafforzare le competenze metodologiche di laboratorio relative all’indagine storica.

Obiettivi:

- conoscere i procedimenti della ricostruzione storica a partire dai documenti;
- conoscere le caratteristiche dell’universo femminile nel periodo e nell’ambiente socio-economico considerato;
- conoscere le vicende politico-sociali della II guerra mondiale, con particolare riferimento agli anni 1943/45;
- saper progettare e realizzare interviste;
- saper individuare le caratteristiche di un campione significativo;
- saper tabulare ed elaborare i dati raccolti;
- capacità di rielaborare e riflettere sul materiale raccolto (condizioni materiali, ruolo sociale ed economico, relazioni familiari e confronto con la figura maschile, emozioni, ecc.);
- capacità di confrontare fonti diverse.

- 3. Gli Strumenti utilizzati:** videocassette, testi storici, laboratorio informatico e multimediale.
- 4. La Metodologia utilizzata:** Lezione frontale, attività di gruppo, strutturazione di questionari e interviste, problem solving.
- 5. L’articolazione del percorso:**
 - a. approfondimento teorico dell’argomento con l’utilizzo di strumenti vari (6 ore);
 - b. progettazione dell’indagine con individuazione del campione e degli strumenti (5 ore);
 - c. strutturazione di interviste, schede per il rilevamento dati, tabelle di analisi (5 ore);
 - d. realizzazione delle interviste, raccolta dei dati, elaborazione di grafici e tabelle (8 ore);
 - e. rielaborazione dei dati e dei materiali, realizzazione del CD Rom (10 ore).
- 6. Riferimenti bibliografici essenziali:**

Libri di testo, giornali (“Repubblica”), pubblicazioni di storia locale (F. Corvese, D. Marrocco) e nazionale (G. Bocca), videocassette sulla II guerra mondiale (Istituto Luce).

7. I Materiali e gli strumenti realizzati:

Un CD Rom su "La condizione femminile nell'Alto Casertano dopo l'armistizio del '43".

8. La Verifica:

- verifica iniziale: test di ingresso (questionario di analisi di un documento sulla situazione italiana alla vigilia della guerra);
- verifica finale: questionario a risposta aperta sul lavoro svolto;
- discussione del lavoro e illustrazione del CD Rom durante l'Esame di Stato.

9. Le Difficoltà incontrate:

a. nella progettazione delle UU. DD.:

- difficoltà ad individuare un ambito della storia locale abbastanza circoscritto per essere indagato ma nello stesso tempo significativo;
- difficoltà nel rapportare i dati reperiti alla "grande storia";
- mancanza di un supporto metodologico (Enti, Istituti di Ricerca...) nella conduzione del laboratorio.

b. nell'organizzazione degli orari:

- difficoltà nel coinvolgere gli alunni nelle ore extrascolastiche;
- difficoltà, nelle ore curricolari, a coordinare il lavoro tra classi diverse per un orario poco flessibile.

c. nello scambio delle informazioni e/o delle esperienze:

- non abbiamo avuto alcuno scambio di esperienze con altre scuole;
- anche all'interno della nostra scuola è stata dato poco risalto al lavoro realizzato.

10. Le Collaborazioni:

Non sono state realizzate collaborazioni con Enti ed Istituti di Ricerca, né con esperti esterni. L'unica collaborazione prevista dal progetto è stata quella interna che è stata assicurata da due assistenti tecnici di laboratorio.

11. I Punti di attenzione:

- Aspetti didattici: l'esperienza laboratoriale è risultata molto positiva per gli alunni sul piano della motivazione all'apprendimento, dell'interesse e dello stimolo a conoscere partendo da una realtà a loro vicina. Le interviste alle nonne hanno messo in moto un vissuto emozionale che è risultato molto proficuo per avvicinare i ragazzi alle vicende storiche studiate, spingendoli poi ad un approfondimento più consapevole.

Si è sentita la mancanza di un collegamento più solido con le altre discipline che avrebbe reso l'esperienza più completa e, soprattutto, più integrata alle attività curricolari.

- Aspetti organizzativi: ci sono state difficoltà nell'organizzazione del lavoro tra due classi a causa di un orario poco flessibile. Inoltre è stato necessario un numero di ore molto superiore a quello preventivato, soprattutto per la realizzazione del CD Rom.

- Aspetti relazionali: molto positiva è stata la ricaduta relazionale, sia nei rapporti tra alunni (abitudine a lavorare in gruppo, a collaborare, a scambiarsi idee e materiali) sia in quelli

tra alunni e docenti.

12. Le Prospettive

Avendo coinvolto nel progetto gli alunni delle classi quinte non è stato possibile assicurare agli stessi una continuità dell'esperienza per il successivo anno scolastico. Le docenti, invece, considerando molto stimolante l'esperienza - che ha messo in moto idee nuove, voglia di sperimentare, modalità differenti di lavoro in classe - hanno richiesto una formazione più specifica sulla conduzione del laboratorio, nell'ottica di un più stretto contatto con gli Istituti di Ricerca presenti sul territorio.

II. Liceo Scientifico “E. Amaldi “ di Santa Maria Capua Vetere

A. Dati dell’Istituzione Scolastica:

Istituto: Liceo Scientifico Statale “E. Amaldi”
Indirizzo: Via Mastantuono - S. Maria Capua Vetere
Referente del progetto: Anna Migliore, Elena Spina, Patrizia Vastano
Tel. 0823 847576 - 0823 848284
Email: CEPS10000D@istruzione.it

B. Il Progetto: L’Emigrazione da oggi a ... ieri.

1. I Dati:

Numero delle classi coinvolte: 4
Numero degli alunni coinvolti : 90
Fascia scolare: 18-19 anni.
Numero dei docenti coinvolti: 5
Discipline coinvolte: Storia, Italiano, Inglese.
Risorse finanziarie impegnate: finanziamento del C.S.A.

2. L’Esperienza:

Le Motivazioni:

- la presenza massiccia del fenomeno immigrazione all’interno del tessuto socio-economico del nostro territorio;
- la frequenza con cui esso è trattato dagli organi di informazione;
- l’impatto “emotivo” che generalmente si origina attraverso la problematizzazione del fenomeno stesso.

Argomenti trattati:

I Fase:

- l’Emigrazione oggi: analisi delle caratteristiche attraverso articoli di giornali, lettura/interpretazione di dati e grafici, visione di film, e filmati, realizzazione di interviste e fotografie;

II Fase:

- l’Imperialismo e la Seconda Rivoluzione Industriale: caratteristiche;
- gli Italiani in cammino nel Novecento: storia, analisi di dati statistici, analisi di lettere, documenti iconografici, testi di canzoni popolari.

Prerequisiti:

- conoscenza generale del fenomeno emigrazione nel mondo;

- conoscenza generale dei fenomeni relativi allo “sviluppo” e al “sottosviluppo”;
- possesso degli strumenti minimi per la comprensione e la produzione di schede e tavole sinottiche utili al laboratorio storico e statistico;
- disponibilità al lavoro di gruppo e cooperativo.

Obiettivi:

- acquisizione di conoscenze essenziali sul fenomeno dell’emigrazione/immigrazione e sui vari aspetti economici, politici, culturali e religiosi, che ne caratterizzano lo sviluppo nella società contemporanea;
- potenziamento e “perfezionamento” delle competenze relative alla comprensione e alla produzione di testi con l’uso di un linguaggio settoriale: statistico e storiografico;
- potenziamento delle capacità di ricerca, di analisi, di sintesi e di rielaborazione critica dei contenuti;
- potenziamento delle capacità di cooperazione attraverso lo stimolo, concreto, delle attività laboratoriali.

3. Gli Strumenti utilizzati:

- libri di testo;
- articoli di giornali e riviste;
- schede, grafici, dispense;
- laboratorio multimediale;
- biblioteca;
- sala proiezioni;
- Codice Civile e leggi;
- film, dischi, CD audio, CD multimediali.

4. La Metodologia utilizzata:

- lezioni frontali (solo introduttive ed esplicative di nodi problematici);
- lezioni interattive;
- attività di laboratorio e di ricerca;
- lavoro di “costruzione del fatto storico” e di riflessione storiografica;
- lavoro di produzione testuale cooperativo.

5. L’articolazione del percorso

I fase:

Obiettivo: acquisizione e costruzione delle conoscenze essenziali a partire dal “presente”;

Attività:

- i docenti hanno attivato lo stimolo alla ricerca, proponendo la lettura di un articolo di giornale che illustrava, in generale, la tematica, o presentando, direttamente, un’

icona emblematica (una foto, la locandina di un film, un manifesto pubblicitario...);
- gli alunni hanno costruito liste di punti-chiave e, col supporto dei docenti, hanno individuato aspetti di particolare interesse su cui attivare il lavoro di ricerca;
- tutto il gruppo di lavoro ha realizzato foto e interviste, partendo dal proprio “vissuto” quotidiano.

Tempi: 3 ore curricolari / 3 ore extracurricolari.

II fase

Obiettivo: acquisizione e costruzione di strumenti di ricerca storico-statistica;

Attività:

i docenti

- hanno fatto opera di coordinamento;
- hanno offerto strumenti, ma non interpretazioni;
- hanno collaborato alla strutturazione dei gruppi di lavoro;
- hanno offerto una bibliografia di partenza, aiutando i gruppi a scegliere aspetti particolarmente motivanti da approfondire;

gli alunni

- hanno formato i gruppi ed organizzato le modalità di lavoro;
- hanno schedato le fonti e i documenti, allargando la ricerca eventualmente a testi reperiti autonomamente;
- hanno elaborato, per gruppi, una relazione critica sull’argomento prescelto.

Tempi: 10 ore curricolari / 6 ore extracurricolari

III fase

Obiettivo: verifica e valutazione del percorso.

Attività:

- i docenti hanno coadiuvato il lavoro di relazione e di sintesi; proponendo un test di verifica e comunicando i parametri di valutazione;
- hanno comunicato i risultati del test;
- hanno commentato e discusso, con gli alunni, i risultati del percorso e del test;

- gli alunni hanno presentato e discusso le relazioni prodotte;
- si sono riuniti in gruppi per integrare i lavori realizzati in un ipertesto (a carattere multimediale) che è divenuto patrimonio comune e “loro” libro di testo.

Tempi: 6 ore curricolari / 3 ore extracurricolari.

Precisazioni

Per motivi di organizzazione interna dell'Istituto, il Progetto è partito con un po' di ritardo per cui non è stato possibile realizzare tutte le attività previste dal progetto iniziale che, ancora in atto, sarà completato entro la fine dell'anno solare in corso.

A ruota partirà, nell'ottica della continuità - e secondo le indicazioni programmatiche suggerite dal Ministero in ordine alla "Didattica della Storia del XX secolo in dimensione europea" - uno studio più articolato sui "Flussi migratori" e sulla "Storia delle donne" che curerà, in particolare, le problematiche connesse all'emigrazione italiana, degli anni Quaranta, negli Stati Uniti e nei paesi anglosassoni. L'inizio del percorso è previsto per i mesi di febbraio/marzo 2004.

6. La Verifica:

- le verifiche sui prerequisiti sono state già effettuate;
- gli allievi hanno, inoltre, prodotto mappe concettuali e relazioni scritte, frutto di lavoro individuale e di gruppo (risultati di interviste e problematizzazione del fenomeno emigrazione nel mondo attuale);
- saranno effettuate, a breve, verifiche sulla seconda fase del percorso (test semistrutturati
- trattazione sintetica degli argomenti affrontati - lavori di gruppo volti anche alla realizzazione di un ipertesto su CD Rom).

7. La Valutazione:

- la valutazione formativa ha riguardato e riguarderà tutte le fasi del percorso con griglie specifiche di osservazione delle singole attività;
- la valutazione globale terrà in considerazione fattori meno "misurabili", quali metodologie di apprendimento, partecipazione, impegno, progresso, capacità di interagire nel gruppo e di collaborare alla costruzione di prodotti intermedi e finali;
- ogni valutazione sarà attivata sul processo, oltre che sul prodotto, per l'eventuale revisione del percorso di insegnamento e l'apprendimento in altri moduli;
- la prova di verifica finale sarà somministrata in forma "mista" (prova semistrutturata e trattazione sintetica).

8. Le Collaborazioni:

- collaborazione interna: operatore tecnologico, docenti responsabili della biblioteca d'Istituto;
- collaborazione esterna: con il Liceo Classico e l'I.T.C. di Santa Maria Capua Vetere (nella prima fase), con l'Ufficio Immigrazioni del Comune e della Regione Campania (richiesta per la III fase), con una scuola partner di una paese dell'Est (richiesta per la IV fase).

9. Le Risorse multimediali utilizzate

Siti internet:

- <http://webscuola.tin.it> (sez. "Storia del 900")
- <http://900.mobydick.it> (su "Seconda rivoluzione industriale", "Boom demografico ed emigrazione")
- <http://fordham.edu/halsall/modsbook.html> (in lingua Inglese: sezione "USA immigration")
- <http://ellisland.org/ellis.html>

CDRom

"Un pianeta in movimento" prodotto da "Mani Tese", Piazzale Gambara 7-9 20146, Milano

Libri

- Collinson S. , *Le migrazioni internazionali e l'Europa*, Bologna, Il Mulino, 1994
- Corti P., *L'emigrazione*, Roma, Editori Riuniti, 1999 (fonte fotografica)
- Ginsborg P., *Storia d'Italia dal dopoguerra ad oggi*, Torino, Einaudi, 1989
- Harris N., *I nuovi intoccabili. Perché abbiamo bisogno degli immigrati*, Milano, Il Saggiatore, 2000
- Franzina E., *Gli italiani al nuovo mondo. L'emigrazione italiana in america 1492-1942*, Milano, Mondadori, 1995
- Franzina E., *Una patria straniera. Sogni, viaggi e identità degli italiani all'estero attraverso le fonti popolari scritte*, Verona, Cierre, 1997.
- Sassen S., *Migranti, coloni rifugiati. Dall'emigrazione di massa alla fortezza Europa*, Milano, Feltrinelli, 1999

Romanzi e fonti letterarie

- Ben Jelloun T., *Le pareti della solitudine*, Torino, Einaudi, 1990
- Bouchane M., *Chiamatemi Alì*, Milano, Leonardo, 1991
- Capuana L., *Gli "americani" di Gabbato*, Torino, Einaudi, 1974
- Chorha N., *Volevo diventare bianca*, Roma, E/O, 1993
- De Amicis E., *Sull'oceano*, Milano, Garzanti, 1996
- Emecheta B., *Cittadina di seconda classe*, Roma, Editori Riuniti, 1987
- Kohuma P., *Io venditore di elefanti*, Milano, Garzanti, 1990
- Ottieri M.P. (a cura di), *Stranieri, un atlante di voci*, Milano, Rizzoli, 1997
- Pascoli G., *Italy*, in *Primi Poemetti*, Milano, Mondadori, 1982
- Pirandello L., *L'altro figlio*, in *Novelle per un anno*, Milano, Mondadori, 1998
- Strati S., *Mani vuote*, Milano, Mondadori, 1978

Riflessioni antropologiche e filosofiche

- Balducci E., *L'uomo planetario*, Fiesole, Edizioni Cultura della Pace, 1990
- Balducci E., *Le tribù della terra: orizzonte 2000*, Fiesole, Edizioni Cultura della Pace, 1991
- Cavalli Sforza L., Piazza A., *Razza o pregiudizio? l'evoluzione dell'uomo fra natura e storia*, Torino, Einaudi scuola, 1996
- Clementi M., Scognamiglio N., *Popoli in movimento*, Bologna, EMI, 1993
- Derrida J., *Cosmopoliti di tutti i paesi, ancora uno sforzo!*, Napoli, Cronopio, 1997
- Dinucci M., *Il sistema globale*, Bologna, Zanichelli, 1998
- Grillo G., *Noi visti dagli altri*, Bologna, EMI, 1998
- Gruppo IRC - Diocesi di Latina, *Didattica interculturale della Religione*, Bologna, EMI, 1998
- Nanni A., Abbruciati S., *Il mio zaino interculturale*, Bologna, EMI, 1997
- Nanni C., Economi C., *Didattica interculturale della storia*, Bologna, EMI, 1998
- Scognamiglio N., *Multisud*, Bologna EMI, 1999
- Taguieff P.A., *Razzismo*, Milano, Cortina Editore, 1999

Dischi

Storia d'Italia attraverso le canzoni popolari, vol II, a cura di "Avvenimenti"

Testi di canzoni

Leydi R., *I canti popolari italiani*, Milano, Mondadori, 1973
Savona A.V., Straniero M., *Canti dell'emigrazione*, Milano, Garzanti, 1976

Filmografia

Amelio G., *Lamerica*, 1994
Benhadj R., *L'albero dei destini sospesi*, 1997
Brusati F., *Pane e cioccolata*, 1973
Del Monte P., *La ballata dei lavavetri*, 1998
Garrone M., *Terra di mezzo*, 1997
Garrone M., *Ospiti*, 1998
Germi P., *Il cammino della speranza*, 1950
Mazzacurati C., *Un'altra vita*, 1992
Mazzacurati C., *Vesna va veloce*, 1996
Placido M., *Pummarò*, 1990
Scola E., *Trevico-torino, viaggio nel fiat-nam*, 1973
Zaccaro M., *L'articolo 2*, 1993

II. Liceo Scientifico “A. Diaz” di Caserta

A. Dati dell’Istituzione Scolastica:

Istituto: Liceo Scientifico “A. Diaz”
Indirizzo: Via Ferrara - Caserta
Referente del progetto: Armando Aveta
Tel. 0823.326354 – Fax 0823.448756
Email: CEPS010007@istruzione.it

B. Il Progetto: Il Novecento

Il progetto approvato dalla Commissione provinciale su “la guerra e le guerre”, non è stato realizzato per diverse non favorevoli condizioni di fattibilità, che hanno anche riguardato il tardivo accertamento dei fondi previsti e la congruità dei tempi relativi all’attività didattica curriculare. Tuttavia alcuni aspetti essenziali del progetto sono stati pubblicizzati all’interno dell’istituto ricadendo nel percorso didattico di tre quinte classi.

L’attività del laboratorio di Storia è stata, quindi, indirizzata verso incontri di informazione, formazione e aggiornamento, destinati ai docenti di Storia di tutte le scuole del Distretto 12 - sulla cui area siamo stati individuati quale come scuola polo - e alla predisposizione di un archivio storico multimediale che fosse centro di risorse per il territorio.

1. L’Esperienza:

1.1. Gli Incontri con i docenti:

IDati:

Sono stati attivati due incontri di informazione-formazione: uno il 19 febbraio 2002 e l’altro il 30 aprile 2002. I docenti presenti sono stati 10.

Le Motivazioni:

- sperimentare nuove modalità organizzative;
- dar luogo a procedure stabili di confronto didattico;
- socializzare notizie e materiali didattici.

Gli Argomenti:

a. ... *del 1° incontro:*

- La figura del docente tutor.

- Il laboratorio di Storia come proposta concreta di innovazione didattica.

La Metodologia utilizzata: brainstorming, esposizione, dibattito.

L'Articolazione del percorso:

- relazione introduttiva;
- illustrazione della documentazione;
- discussione e confronto sui temi di maggiore interesse;
- elaborazione di proposte operative da condividere con i colleghi assenti.

I Materiali:

- documentazione di supporto;
- quadri di riferimento sulla rilevanza e sulla necessità dell'innovazione nella didattica della Storia;
- documentazione sul laboratorio di Storia e su alcune ipotesi di didattica del 900;
- scheda per la registrazione dei dati personali.

b. ... *del 2° incontro:*

- Il lavoro docente nell'insegnamento della Storia.
- Storia ed Educazione Civica.
- Storia ed Educazione alla Legalità.

I Materiali

- schede di supporto;
- moduli, percorsi modulari;
- schede ragionate sulla normativa relativa alla didattica della Storia;
- dati della ricerca europea sulla coscienza storica degli studenti;
- schede di autovalutazione per gli studenti;
- schede di gestione di un cineforum;
- schede di lettura di una fonte storica;
- schede di tassonomia sia generali che specifiche per l'insegnamento della Storia.

c. ... *del 3° incontro:*

Il Novecento e la Questione Mediorientale.

Le Modalità : conferenza-dibattito del prof. Marco Fossati.

1.2. La costituzione dell'Archivio Storico:

Le Finalità: mettere a disposizione delle scuole un Archivio per promuovere rapporti tra le scuole, per avviare uno stabile confronto su temi storiografici ed aspetti metodologici-didattici. Copia del materiale disponibile è stata inviata alle scuole del distretto n.12.

Le Prospettive:

- incrementare l'archivio di documentazione storica, attraverso l'utilizzazione di parte del finanziamento previsto per il Progetto di Storia;
- strutturare il laboratorio storico in un centro di raccolta e di catalogazione di testi, documenti e materiali e di caratterizzarlo in senso storico locale;
- lavorare nella direzione di incontri di formazione e di aggiornamento per creare condizioni oggettive di lavoro comune.

I Documenti essenziali

L'Elenco dei docenti tutor di Storia

<i>Docente</i>	<i>Scuola di servizio</i>	<i>Città</i>
<u>Istituti Comprensivi</u>		
Caianello Laura	Istituto Comprensivo	Cancello Arnone
Caimano Claudia	Istituto Comprensivo	Pignataro Maggiore
D'Angelo Carmela	Istituto Comprensivo	Maddaloni
Zannini Giuseppina	Istituto Comprensivo	Carinola
<u>Direzioni Didattiche</u>		
Adesso Ivana	Direzione Didattica	Mignano Monte Lungo
Agresti Patrizia	Direzione Didattica	Cellole
Buonanno Giulia	I Circolo Didattico	Sessa Aurunca
Carbone Giuseppe	Direzione Didattica	Sparanise
Cucinella Lucia	I Circolo Didattico	Pietramelara
D'Agostino Maria Pia	Direzione Didattica	Succivo
De Riso Filomena	I Circolo Didattico	S. Maria C. Vetere
Del Prete Arcangela	Direzione Didattica	Dist. Ministero
Di Costanzo Rosanna	Direzione Didattica	Casagiove
Di Marco Virgilio	III Circolo Didattico	Sessa Aurunca
Fabozzi Antonio	Direzione Didattica	S. Marcellino
Faraldo Anna Maria	III Circolo Didattico	Caserta
Ferrara Anna	I Circolo Didattico	Capua
Giglio Filomena	IV Circolo Didattico	Caserta
Martino Rosanna	Direzione Didattica	Alvignano
Masella Maria	Direzione Didattica	Frignano
Peligno Giuseppina	I Circolo Didattico	Piedimonte Matese
Petrillo Raffaele	Direzione Didattica	Grazzanise
Piccolo Angela	Direzione Didattica	Arienzo
Porfido Angela	I Circolo Didattico	Caserta
Rao Antonietta	Direzione Didattica	Capriati al Volturno
Ricci Floriana	II Circolo Didattico	S. Maria C. Vetere
Sabatino Anna Maria	Direzione Didattica	S. Nicola la Strada
Silvestro Pasquale	Direzione Didattica	Orta di Atella
<u>Scuole Medie I grado</u>		
Biasutti Elisa	“Moro”	Maddaloni
Botta Marcella	“Mazzini”	S. Nicola la Strada
Campanino Maria G.	“Moro”	Maddaloni
Cipullo Pasqualina	“Gallozzi”	S. Maria C. Vetere

D'Agresti Donata	“Pier delle Vigne”	Capua
D'Argenzio Assunta	“Gallozzi”	S. Maria C. Vetere
Di Caprio Francesca G.	“Vanvitelli”	Caserta
Di Fraia Maria V.	“Moro”	Maddaloni
Di Nardo Pietro	“Mazzini”	Marcianise
Florio Giovanni	“Gravante”	Grazzanise
Fusco Anna M.	“Pier delle Vigne”	Capua
Lo Faro Liliana	“Ungaretti”	Succivo
Mazzocca Filomena	“Moro”	Maddaloni
Micillo Anna M.	“Fieramosca”	Capua
Palermo Domenica	“Giovanni XXIII”	Santa Maria a Vico
Palmieri Luigia	“Uccella”	S. Maria C. Vetere
Paoletta M. Teresa	“Gravante”	Grazzanise
Parente Giuseppina	“Gravante”	Grazzanise
Petrella Assunta	“Gravante”	Grazzanise
Petrillo Anna M.	“Cimarosa”	Aversa
Piccirillo Anna M.	“Mazzini”	S. Nicola la Strada
Picone M. Rotonda	“Pascoli”	Aversa
Raimondo Raffaele	“Gravante”	Grazzanise
Riselli Maria T.	Scuola Media	Alife
Russo Eleonora	“Gallozzi”	S. Maria C. Vetere
Sario Adriana	“Pier delle Vigne”	Capua
Sessa Angela	Scuola Media	Alife
Simeone Sofia	“Cimarosa”	Aversa
Terminelli Wilma	“Pier delle Vigne”	Capua
Vitale M. Carmela	“De Nicola”	Maddaloni
Vitale M. Giovanna	“Quinta Scuola Media”	Maddaloni

Scuole Medie II grado

Alborino Ida	Licei Pedagogico “Manzoni”	Caserta
Aniello Maria	Liceo Scientifico “Galilei”	Sessa Aurunca
Aveta Armando	Liceo Scientifico “Diaz”	Caserta
Basilicata M. Silvia	Lic. Pedagogico “Don Gnocchi”	Maddaloni
Bonacci Antonio	Liceo Scientifico “Garofalo”	Capua
Bonavolontà Rocco	Liceo Scientifico	Frattamaggiore
Buonanno Rosa	Liceo Artistico	Aversa
Celardo Rosa	Liceo Classico “Cirillo”	Aversa
Ciannarella Maria G.	Liceo Scientifico “Diaz”	Caserta
Cortellessa Angela	Istituto Professionale “Marconi”	Vairano
De Lucia Angelina	Liceo Scientifico “Diaz”	Caserta
De Rosa Maria Luisa	Liceo Scientifico “Diaz”	Caserta
De Salvo Maria P.	Liceo Scientifico “Diaz”	Caserta
Del Prete Luigi	I.T.C. “Gallo”	Aversa

Gaglione Agostino	I.T.I.S. "Ferraris"	Marcianise
Gravino Maria C.	Lic. Pedagogico "Pizzi"	Capua
Lepore Carmine	Preside Inc. S .M. S.	Ailano
Lombardi Giuseppe	Liceo Classico "Nevio"	S. Maria C. Vetere
Mastandrea Claudio	I.P.S.S.C.T. "Mattei"	Caserta
Mesolella Giovanni	Ufficio Studi del C.S.A.	Caserta
Mesolella Paolo	I.T.C. "Galilei"	Sparanise
Migliore Anna	Liceo Scientifico "Amaldi"	S. Maria C. Vetere
Omodei Antonio	Liceo Classico "Cirillo"	Aversa
Palmesano Ercole	I.P.S.S.R.	Aversa
Picozzi Rosaria	Liceo Scientifico	Caserta
Rea Antonio	I.T.G. "Buonarroti"	Caserta
Ricciardelli Maria E.	Liceo Classico "Giannone"	Caserta
Rocco Ciro	I.T.I.S. "Giordani"	Caserta
Sapio Antonio	I.T.C. "Federico II"	Capua
Terracciano Carmela	I.S.I.S. "Coppola"	Piedimonte Matese
Valentino Gabriele	I.S.I.S. "Ferraris"	Puccianiello - Caserta
Vigliotti Michele	Pres. Inc. Lic. Scientifico	Maddaloni
Vivis Valeria	Lic. Pedagogico "Iommelli"	Aversa

**Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati
nella Scuola Secondaria di 1° grado (2003)**

La Scuola Secondaria di 1° grado

Successiva alla Scuola Primaria, la Scuola Secondaria di 1° grado accoglie gli studenti e le studentesse nel periodo di passaggio dalla fanciullezza all'adolescenza, ne prosegue l'orientamento educativo, eleva il livello di educazione e di istruzione personale di ciascun cittadino e generale di tutto il popolo italiano, accresce le capacità di partecipazione e di contributo ai valori della cultura e della civiltà e costituisce, infine, grazie agli sviluppi metodologici e didattici conformi alla sua natura 'secondaria', la premessa indispensabile per l'ulteriore impegno dei ragazzi nel secondo ciclo di istruzione e di formazione.

Il passaggio dall'istruzione primaria all'istruzione secondaria di 1° grado, pur nella continuità del processo educativo che deve svolgersi secondo spontaneità e rispetto dei tempi individuali di maturazione della persona anche e soprattutto nella scuola, esprime, sul piano epistemologico, un valore simbolico di 'rottura' che dispiegherà poi le sue potenzialità nell'istruzione e nella formazione del secondo ciclo.

La scoperta del modello. Nell'età della Scuola Primaria, nonostante la ricchezza dei quadri conoscitivi elaborati nel corso del quinquennio, resta, in genere, ancora dominante la persuasione di una coincidenza tra realtà e conoscenza della realtà, tra la natura e le rappresentazioni che ce ne facciamo.

Passare da una istruzione primaria ad una istruzione secondaria significa, invece, cominciare a maturare le consapevolezza che mettono in crisi questo isomorfismo ingenuo e scoprire in maniera via via più convincente e raffinata l'incompletezza di qualsiasi rappresentazione, iconica e/o logica, della realtà.

Passare da un'istruzione primaria ad una secondaria di 1° grado, in questo senso, significa confrontarsi con il problema del *modello*.

Qualsiasi modello della realtà, a partire da quello iconico fotografico per giungere a quello più astratto e formale, infatti, non comporta una trascrizione completa e fedele dell'oggetto che vuole rappresentare, bensì una selezione di certe qualità o scopi di esso. Conoscere in maniera 'secondaria' vuol dire, allora, adoperare costrutti mentali esplicativi che si fondano su un uso appropriato dell'analogia.

Proprio perché l'analogia è regolata e controllata da convenzioni e/o da proprietà 'assegnate' che determinano il modo con cui l'uomo filtra i dati della realtà e li traduce in immagini e/o simboli, è possibile per tutti riferirsi e maneggiare la medesima realtà, costruendo, a riguardo di essa, un linguaggio che ha le caratteristiche dell'oggettività e dell'intersoggettività.

Il modello matematico-scientifico. In questo contesto, particolare importanza è attribuita alle modalità attraverso le quali si elabora la descrizione scientifica del mondo, concentrando soprattutto l'attenzione sul processo di *matematizzazione* degli oggetti fisici e sulla conseguente costituzione di un *modello* che rimpiazza in senso letterale gli oggetti reali.

Il modello matematico, per i suoi pregi di oggettività e di intersoggettività, diventa elemento di congiunzione, vero e proprio "interfaccia", tra la realtà e la dimensione delle scienze sperimentali. Si avvia, a partire dalla Scuola Secondaria di 1° grado, un processo iterativo che modifica e raffina i modelli ottenuti attraverso l'analisi, in forma sempre più logicamente organizzata, della complessità dei dati reali e la successiva verifica condotta alla luce delle prove sperimentali disponibili. Il

processo continua sino a quando i risultati ottenuti su una classe significativa di dati empirici non siano ritenuti soddisfacenti da chi si è posto il problema di comprenderli e di comunicarli universalmente senza cadere in equivoci.

Oltre il riduzionismo. Il ruolo dei modelli si rafforza e si amplia con l'incrementarsi delle situazioni sperimentali che si presentano con un numero cospicuo di variabili. La catena di anelli che separa l'evento del mondo reale e quello della descrizione di esso offerta dalle teorie scientifiche si allunga, in questi casi, progressivamente.

Questa separazione, tuttavia, lungi dal segnalare una qualche impossibilità di accesso conoscitivo al reale, è piuttosto il segno dell'inesauribile complessità della realtà: per quante facce si colgano di essa, infatti, non è possibile comprenderle tutte e, soprattutto, tutte insieme contemporaneamente.

Passare da un'istruzione primaria ad un'istruzione secondaria di 1° grado significa, allora, iniziare a scoprire i segni di questa dinamica di ricerca, sperimentarla e superare ogni residuo egocentrismo cognitivo di tipo infantile per assumere, al contrario, la responsabilità di una vita criticamente sempre vigile e tesa - attraverso il confronto - alla ricerca della verità.

La parte e il tutto. Proprio l'inesauribilità della realtà e il suo carattere aperto a più modelli rappresentativi spiega due altre dimensioni che accompagnano l'istruzione secondaria di 1° grado.

La prima riguarda la necessità di modelli di rappresentazione degli oggetti, del mondo e della vita diversi da quelli scientifico-matematici: si tratta dei modelli di natura linguistico-letteraria, artistico-estetica, tecnologica, storico-sociale, etica e religiosa che tanta parte hanno avuto nella nostra tradizione, contribuendo con pari (quando non, in alcuni momenti storici, maggiore) dignità a ricercare la verità e a definire la nostra identità culturale. Infatti, dimensioni come l'affettività, il giudizio etico, l'appagamento estetico, il senso del limite ecc..., non trovano nei modelli matematici adeguati strumenti di rappresentazione.

La seconda si riferisce al bisogno di ogni soggetto conoscente, in età evolutiva o adulta, di ancorare l'inesauribilità delle rappresentazioni della realtà ad una visione complessiva e unitaria di essa, nonché al significato sentito personalmente del suo rapporto con essa.

Passare da una conoscenza primaria ad una secondaria di 1° grado, allora, significa cominciare ad essere consapevoli della necessità di rimandare sempre, nell'incontro personale (e di tutti) con la realtà, la parte al tutto e il tutto alla parte, ovvero di collegare sempre le prospettive parziali di lettura rappresentativa del mondo e della vita in un sistema unitario e integrato di significati personali, che se non può ambire a presentarsi come sintesi compiuta e definitiva dei modelli parziali che ingloba, si preoccupa, però, di chiarire e approfondire i nessi e i raccordi che individua tra loro.

Qualifica così l'istruzione secondaria di 1° grado il principio che vuole ogni disciplina aperta all'interdisciplinarietà più completa, a cui segue il salto transdisciplinare, ovvero il confronto con una «visione personale unitaria» di sé, degli altri, della cultura e del mondo.

Obiettivi generali del processo formativo

L'istruzione secondaria di 1° grado anima tutte le proprie attività educative di apprendimento con le consapevolezze prima ricordate. Tali consapevolezze trovano a partire dalla prima classe della Scuola Secondaria di 1° grado lo stimolo per uno sviluppo progressivamente sempre più organico e annunciano la loro piena sistematicità che sarà raggiunta nel secondo ciclo di istruzione e di formazione. La Scuola Secondaria di 1° grado impiega queste consapevolezze per avvalorare i seguenti tratti educativi.

Scuola dell'educazione integrale della persona. La Scuola Secondaria di 1° grado, confermando una tradizione avviata nel 1963 e consolidata nel 1979, rinnova il proposito di promuovere processi formativi in quanto si preoccupa di adoperare il sapere (le conoscenze) e il fare (abilità) che è tenuta ad insegnare come occasioni per sviluppare armonicamente la personalità degli allievi in tutte le direzioni (etiche, religiose, sociali, intellettuali, affettive, operative, creative ecc...) e per consentire loro di agire in maniera matura e responsabile.

Scuola che colloca nel mondo. La Scuola Secondaria di 1° grado aiuta lo studente ad acquisire una immagine sempre più chiara ed approfondita della realtà sociale, a riconoscere le attività tecniche con cui l'uomo provvede alla propria sopravvivenza e trasforma le proprie condizioni di vita, a comprendere il rapporto che intercorre fra le vicende storiche ed economiche, le strutture istituzionali e politiche, le aggregazioni sociali e la vita e le decisioni del singolo. Le conoscenze e le abilità che lo studente è sollecitato a trasformare in competenze personali offrono, in questo quadro, un contributo di primaria importanza ai fini dell'integrazione critica delle nuove generazioni nella società contemporanea.

Scuola orientativa. La Scuola Secondaria di 1° grado mira all'orientamento di ciascuno, favorisce l'iniziativa del soggetto per il suo sviluppo fisico, psichico e intellettuale, lo mette nelle condizioni di definire e conquistare la propria identità di fronte agli altri e di rivendicare un proprio ruolo nella realtà sociale, culturale e professionale. È un processo formativo continuo cui debbono concorrere unitariamente anche le varie strutture non formali e informali del territorio, nonché il grado di scuola successivo. La possibilità del preadolescente di operare scelte realistiche nell'immediato e nel futuro, portando avanti lo sviluppo di un progetto di vita personale, deriva dal consolidamento di competenze decisionali fondate su una verificata conoscenza di sé e su un intelligente tirocinio educativo che abbia autenticato e continui ad autenticare le capacità, gli interessi e le attitudini di ogni ragazzo.

Il carattere orientativo è intrinseco allo studio delle discipline e alle attività inter e transdisciplinari. L'uno e le altre, infatti, sono volte alla scoperta di sé (un sé sottoposto agli straordinari dinamismi delle trasformazioni psicofisiche e a cambiamenti negli stili di apprendimento, interessi, abitudini, sentimenti, immagine di sé), della cultura e dell'arte, del mondo in generale (contatti, scambi, scoperte, ecc.) e della produzione umana in particolare, attraverso l'incontro con i diversi ambienti della produzione tecnica o intellettuale. Lo studio e le attività possono essere amplificate nella loro efficacia con un impiego accorto dei percorsi formativi facoltativi offerti ai preadolescenti per il migliore sviluppo possibile delle loro capacità, fino ai livelli dell'eccellenza.

Scuola dell'identità. La Scuola Secondaria di 1° grado assolve il compito di accompagnare il preadolescente nella sua maturazione globale fino alle soglie dell'adolescenza. Dalla prima alla terza classe, egli si pone in maniera sempre più forte la domanda circa la propria identità. Si affollano risposte parziali, mai definitive, che è tuttavia necessario apprendere a saggiare, coltivare, abbandonare, riprendere, rimandare, integrare, con uno sforzo e con una concentrazione che assorbe la quasi totalità delle energie. Questa 'fatica' interiore del crescere, che ogni preadolescente pretende quasi sempre di reggere da solo o al massimo con l'aiuto del gruppo dei pari, ha bisogno, in realtà, della presenza di adulti coerenti e significativi disposti ad ascoltare, aiutare, consigliare, fornire strumenti di ricerca, di comprensione, di gestione positiva dei problemi. In particolare, i genitori, e più in generale la famiglia, a cui competono in modo primario e originario le responsabilità, anche per quanto concerne l'educazione all'affettività e alla sessualità (secondo il patrimonio dei propri valori umani e spirituali), devono essere coinvolti nella programmazione e nella verifica dei progetti educativi e didattici posti in essere dalla scuola.

Scuola della motivazione e del significato. Poiché i ragazzi sono massimamente disponibili ad apprendere, ma molto resistenti agli apprendimenti di cui non comprendano motivazione e significato,

che vogliano sottometterli e non responsabilizzarli, che non producano frutti di rilevanza sociale o di chiara crescita personale, ma si limitino ad essere autoreferenziali, la Scuola Secondaria di 1° grado è impegnata a radicare conoscenze e abilità disciplinari e interdisciplinari sulle effettive capacità di ciascuno, utilizzando le modalità più motivanti e ricche di senso, perché egli possa esercitarle, sia individualmente, sia insieme agli altri, sia dinanzi agli altri. Motivazione e bisogno di significato sono del resto condizioni fondamentali di qualsiasi apprendimento. Senza queste due dimensioni risulta molto difficile coniugare lo sforzo richiesto da qualsiasi apprendimento, tanto più se lontano dagli interessi immediati dell'allievo e di natura secondaria, con la pertinenza e il grado di complessità delle conoscenze e abilità che si intendono insegnare.

Scuola della prevenzione dei disagi e del recupero degli svantaggi. La migliore prevenzione è l'educazione. Disponibilità umana all'ascolto e al dialogo, esempi di stili di vita positivi, testimonianza privata e pubblica di valori, condivisione empatica di esperienze, problemi e scelte, significatività del proprio ruolo di adulti e di insegnanti, conoscenze e competenze professionali diventano le occasioni che consentono alla Scuola Secondaria di 1° grado di leggere i bisogni e i disagi dei preadolescenti e di intervenire prima che si trasformino in malesseri conclamati, disadattamenti, abbandoni. Il suo primo punto di forza in questa strategia è rappresentato dal coinvolgimento delle famiglie; i genitori, infatti, sono chiamati in prima persona a confrontarsi non solo con gli eventi scolastici dei figli, ma anche e soprattutto con l'evoluzione della loro peculiare personalità. Laddove tale coinvolgimento mancasse, la scuola stessa è chiamata ad affrontare questo punto di debolezza, utilizzando tutte le proprie risorse, a cui si aggiungono quelle delle istituzioni della società civile presenti sul territorio. In secondo luogo, e coerentemente con l'offerta formativa di istituto, la Scuola Secondaria di 1° grado è chiamata a proporre, in accordo con le famiglie, scelte il più possibile condivise dagli altri soggetti educativi nell'extrascuola (enti locali, formazioni sociali, comunità religiose, volontariato, la società civile intera).

Per gli alunni che hanno un retroterra sociale e culturale svantaggiato, comunque, la Scuola Secondaria di 1° grado programma i propri interventi mirando a rimuovere gli effetti negativi dei condizionamenti sociali, in maniera tale da superare le situazioni di svantaggio culturale e da favorire il massimo sviluppo di ciascuno e di tutti. Così essa mira a «rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale» che, limitando di fatto la libertà, «impediscono il pieno sviluppo della persona umana» indipendentemente dal sesso, dalla razza, dalla lingua, dalla religione, dalle opinioni politiche e dalle condizioni personali e sociali (art. 3 della *Costituzione*).

Scuola della relazione educativa. In educazione, e particolarmente quando si è preadolescenti, è molto difficile impadronirsi delle conoscenze (sapere) e delle abilità (fare) e trasformarle in competenze di ciascuno in nome e per conto di una logica di *scambio*: la scuola dà una cosa allo studente che contraccambia con qualcos'altro (impegno, attenzione, studio, correttezza).

È difficile anche nel caso in cui alla logica dello scambio si sostituisca quella del rapporto. Avere *rapporti* tra soggetti dentro l'istituzione scuola, tra docente e allievi, tra docenti e genitori, significa infatti far sempre riferimento all'incontro di ruoli e competenze comunque formalizzate in statuti, norme, contratti, gerarchie, ecc.

Con lo scambio, e anche con il rapporto, il rischio dell'estraneità tra i soggetti coinvolti nel processo educativo e della sostituzione del coinvolgimento pieno e diretto, libero e gratuito di ciascuno, con la prestazione pattuita o corretta, ma agita più per dovere che per intima adesione, resta sempre rilevante.

Questo accade molto meno, invece, se alle logiche dello scambio e del rapporto si sostituisce e si vive quella della *relazione educativa*. La relazione educativa tra soggetti supera, infatti, lo scambio di prestazioni che può rimanere ancora impersonale, così come il rapporto tra figure che esercitano poteri legittimi in modo corretto, ma non per questo si mettono in gioco come persone.

La relazione educativa, pur nella naturale asimmetria dei ruoli e delle funzioni tra docente ed allievo, implica, infatti, l'accettazione incondizionata l'uno dell'altro, così come si è, per chi si è, al di là di ciò che si possiede o del ruolo che si svolge. Nella relazione educativa ci si prende cura l'uno dell'altro come persone: l'altro ci sta a cuore, e si sente che il suo bene è, in fondo, anche la realizzazione del nostro.

Quando si entra in questo clima, gli studenti apprendono meglio. La Scuola Secondaria di 1° grado, perciò, è chiamata a considerare in maniera adeguata l'importanza delle relazioni educative interpersonali che si sviluppano nei gruppi, nella classe e nella scuola, e ciò soprattutto in presenza di ragazzi in situazione di handicap.

- Avere attenzione alla persona; valorizzare, senza mai omologare o peggio deprimere;
- rispettare gli stili individuali di apprendimento; incoraggiare e orientare; creare confidenza;
- correggere con autorevolezza quando è necessario; sostenere; condividere: sono solo alcune delle dimensioni da considerare per promuovere apprendimenti significativi e davvero personalizzati per tutti.

Obiettivi specifici di apprendimento

Il percorso educativo della Scuola Secondaria di 1° grado, nella prospettiva della maturazione del *Profilo educativo, culturale e professionale* dello studente alla conclusione del I ciclo dell'istruzione, utilizza gli *obiettivi specifici di apprendimento* indicati per il primo biennio e per la terza classe nelle tabelle allegate per progettare *Unità di Apprendimento*. Queste partono da *obiettivi formativi* adatti e significativi per i singoli allievi, definiti anche con i relativi standard di apprendimento, si sviluppano mediante appositi percorsi di metodo e di contenuto e valutano, alla fine, sia il livello delle conoscenze e delle abilità acquisite, sia se e quanto esse abbiano maturato le competenze personali di ciascun allievo (art. 8 del Dpr. 275/99).

Gli obiettivi specifici di apprendimento indicati nelle tabelle allegate sono ordinati per discipline, da un lato, e per 'educazioni' che trovano la loro sintesi nell'unitaria educazione alla *Convivenza civile*, dall'altro. Non bisogna, comunque, a questo proposito, trascurare tre consapevolezza.

- *La prima* ci avverte che l'ordine epistemologico di presentazione delle conoscenze e delle abilità che costituiscono gli obiettivi specifici di apprendimento non va confuso con il loro ordine di svolgimento psicologico e didattico con gli allievi. L'ordine epistemologico vale per i docenti e disegna una mappa culturale, semantica e sintattica, che essi devono padroneggiare anche nei dettagli e mantenere certamente sempre viva ed aggiornata sul piano scientifico al fine di poterla poi tradurre in azione educativa e organizzazione didattica coerente ed efficace.

L'ordine di svolgimento psicologico e didattico, come si intuisce, vale, invece, per gli allievi ed è tutto affidato alle determinazioni professionali delle istituzioni scolastiche e dei docenti, ed entra in gioco quando si passa dagli obiettivi specifici di apprendimento agli obiettivi formativi. Per questo non bisogna attribuire al primo ordine la funzione del secondo. Soprattutto, non bisogna cadere nell'equivoco di impostare e condurre le attività didattiche quasi in una corrispondenza biunivoca con ciascun obiettivo specifico di apprendimento. L'insegnamento, in questo caso, infatti, diventerebbe una forzatura. Al posto di essere frutto del giudizio e della responsabilità professionali necessari per progettare la declinazione degli obiettivi specifici di apprendimento negli obiettivi formativi (cfr. il prossimo paragrafo), ridurrebbe i secondi ad una esecutiva applicazione dei primi.

Inoltre, trasformerebbe l'attività didattica in una ossessiva e meccanica successione di esercizi/verifiche degli obiettivi specifici di apprendimento indicati che toglierebbe ogni respiro educativo e culturale all'esperienza scolastica, oltre che autonomia alla professione docente

- *La seconda* consapevolezza ricorda che gli obiettivi specifici di apprendimento indicati per

le diverse discipline e per l'educazione alla *Convivenza civile*, se pure sono presentati in maniera analitica, obbediscono, in realtà, ciascuno, al principio della sintesi e dell'ologramma: gli uni rimandano agli altri; non sono mai, per quanto possano essere autoreferenziali, chiusi su se stessi, ma sono sempre un complesso e continuo rimando al tutto. Un obiettivo specifico di apprendimento di una delle dimensioni della *Convivenza civile*, quindi, è e deve essere sempre anche disciplinare e viceversa; analogamente, un obiettivo specifico di apprendimento di matematica è e deve essere sempre, allo stesso tempo, non solo ricco di risonanze di natura linguistica, storica, geografica, espressiva, estetica, motoria, sociale, morale, religiosa, ma anche lievitare comportamenti personali adeguati. E così per qualsiasi altro obiettivo specifico d'apprendimento. Dentro la disciplinarietà anche più spinta, in sostanza, va sempre rintracciata l'apertura inter e transdisciplinare: la parte che si lega al tutto e il tutto che non si dà se non come parte. E dentro, o dietro, le 'educazioni' che scandiscono l'educazione alla *Convivenza civile* vanno sempre riconosciute le discipline, così come attraverso le discipline non si fa altro che promuovere l'educazione alla *Convivenza civile* e, attraverso questa, nient'altro che l'unica educazione integrale di ciascuno a cui tutta l'attività scolastica è indirizzata.

- *La terza* consapevolezza riguarda, quindi, il significato e la funzione da attribuire alle tabelle degli obiettivi specifici di apprendimento. Esse hanno lo scopo di indicare con la maggior chiarezza e precisione possibile i *livelli essenziali di prestazione* (intesi qui nel senso di standard di prestazione del servizio) che le scuole pubbliche della Repubblica sono tenute *in generale* ad assicurare ai cittadini per mantenere l'unità del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione, per impedire la frammentazione e la polarizzazione del sistema e, soprattutto, per consentire ai ragazzi la possibilità di maturare in tutte le dimensioni tracciate nel *Profilo educativo, culturale e professionale* previsto per la conclusione del I ciclo degli studi. Non hanno, perciò, alcuna pretesa validità per i casi singoli, siano essi le singole istituzioni scolastiche o, a maggior ragione, i singoli allievi. È compito esclusivo di ogni scuola autonoma e dei docenti, infatti, nel concreto della propria storia e del proprio territorio, assumersi la *libertà* di mediare, interpretare, ordinare, distribuire ed organizzare gli obiettivi specifici di apprendimento negli obiettivi formativi, nei contenuti, nei metodi e nelle verifiche delle Unità di Apprendimento, considerando, da un lato, le capacità complessive di ogni studente che devono essere sviluppate al massimo grado possibile e, dall'altro, le teorie pedagogiche e le pratiche didattiche più adatte a trasformarle in competenze personali. Allo stesso tempo, tuttavia, è compito esclusivo di ogni scuola autonoma e dei docenti assumersi la *responsabilità* di «rendere conto» delle scelte fatte e di porre gli allievi, le famiglie e il territorio nella condizione di conoscerle e di dividerle.

Dagli obiettivi specifici di apprendimento agli obiettivi formativi

Il «cuore» del processo educativo si ritrova, quindi, nel compito delle istituzioni scolastiche e dei docenti di progettare le *Unità di Apprendimento* caratterizzate da *obiettivi formativi* adatti e significativi per i *singoli* allievi che si affidano al loro peculiare servizio educativo, compresi quelli in situazione di handicap, e volte a garantire la trasformazione delle capacità di ciascuno in reali e documentate competenze.

La scelta degli obiettivi formativi. L'identificazione degli *obiettivi formativi* può scaturire dalla armonica combinazione di due diversi percorsi. Il primo è quello che si fonda sull'esperienza degli allievi e individua a partire da essa le dissonanze cognitive e non cognitive che possono giustificare la formulazione di *obiettivi formativi* da raggiungere, alla portata delle capacità degli allievi e, in prospettiva, coerenti con il *Profilo educativo, culturale e professionale*, nonché con il maggior numero

possibile di obiettivi specifici di apprendimento. Il secondo è quello che si ispira direttamente al *Profilo educativo, culturale e professionale* e agli obiettivi specifici di apprendimento; questo percorso considera se e quando aspetti dell'uno e degli altri possono inserirsi nella storia narrativa personale o di gruppo degli allievi, dopo averli rielaborati attraverso apposite mediazioni professionali di tempo, di luogo, di qualità e quantità, di relazione, di azione e di circostanza e averli resi percepibili, nella prospettiva della crescita individuale, come traguardi importanti e significativi per ciascun ragazzo e la sua famiglia, nel contesto della classe, della scuola e dell'ambiente.

Nell'uno e nell'altro caso, comunque, gli *obiettivi formativi* sono dotati di una intrinseca e sempre aperta carica problematica e presuppongono una dinamicità che li rende, allo stesso tempo, sempre, per ogni allievo e famiglia, punto di partenza e di arrivo, condizione e risultato di ulteriori maturazioni. Inoltre, non possono essere mai formulati in maniera atomizzata e previsti quasi corrispondenza di *performance* tanto analitiche quanto, nella complessità del reale, inesistenti. A maggior ragione, infatti, a livello di *obiettivi formativi* si ripete, anzi si moltiplica, l'esigenza di riferirsi al principio della sintesi e dell'ologramma, già menzionato a proposito degli obiettivi specifici di apprendimento. Se non testimoniassero la traduzione di questo principio nel concreto delle relazioni educative e delle esperienze personali di apprendimento che si svolgono nei gruppi di lavoro scolastici difficilmente, del resto, potrebbero essere ancora definiti «*formativi*».

Per questo, sebbene formulati dai docenti in maniera analitica e disciplinare, vanno sempre esperiti a partire da problemi ed attività che, per definizione, sono sempre unitari e sintetici, quindi mai riducibili né ad esercizi che pretendono di raggiungerli in maniera atomistica, né alla comprensione dell'esperienza assicurata da singole prospettive disciplinari o da singole "educazioni".

Richiedono, piuttosto, sempre, la mobilitazioni di sensibilità e prospettive pluri, inter e transdisciplinari, nonché il continuo richiamo all'integralità educativa. Inoltre, aspetto ancora più importante, esigono che siano sempre dotate di senso, e quindi motivanti, per chi le svolge e per chi le propone.

Unità di Apprendimento e Piani di Studio personalizzati. Le *Unità di Apprendimento*, individuali, di gruppi di livello, di compito o elettivi oppure di gruppo classe, sono costituite dalla progettazione: a) di uno o più *obiettivi formativi* tra loro integrati (definiti anche con i relativi standard di apprendimento, riferiti alle conoscenze e alle abilità coinvolte); b) delle attività educative e didattiche unitarie, dei metodi, delle soluzioni organizzative ritenute necessarie per concretizzare gli obiettivi formativi formulati; c) delle modalità con cui verificare sia i livelli delle conoscenze e delle abilità acquisite, sia se e quanto tali conoscenze e abilità si sono trasformate in competenze personali di ciascuno. Ogni istituzione scolastica, o ogni gruppo docente, deciderà il grado di analiticità di questa progettazione delle *Unità di Apprendimento*.

L'insieme delle *Unità di Apprendimento* effettivamente realizzate, con le eventuali differenziazioni che si fossero rese opportune per singoli alunni, dà origine al *Piano di Studio Personalizzato*, che resta a disposizione delle famiglie e da cui si ricava anche la documentazione utile per la compilazione del *Portfolio delle competenze individuali*.

Il *Piano di Studio Personalizzato* è un appuntamento cruciale anche perché, a scelta delle famiglie e dei preadolescenti, con l'assistenza del *tutor*, la scuola può dedicare una quota fino a 200 ore annuali all'approfondimento parziale o totale di discipline ed attività. Questi approfondimenti possono cambiare nell'arco del triennio e quindi consentire, alla conclusione del triennio medesimo, una scelta degli indirizzi formativi del secondo ciclo non soltanto responsabile, ma già, per certi aspetti, collaudata; il *Portfolio* delle competenze dovrebbe registrarla e sancirla con adeguate documentazioni.

Il Pof. L'ispirazione culturale-pedagogica, i collegamenti con gli enti territoriali e l'unità

Piano dell'Offerta Formativa di istituto.

... omissis ...

Obiettivi specifici di apprendimento per le classi prima e seconda (primo biennio)

Italiano

- Rapporto esistente tra evoluzione della lingua e contesto storico-sociale.

... omissis ...

Storia

- In relazione al contesto fisico, sociale, economico, tecnologico, culturale e religioso fatti, personaggi, eventi ed istituzioni caratterizzanti:

- ✓ l'Europa medioevale fino al Mille;
- ✓ la nascita dell'Islam e la sua espansione;
- ✓ la civiltà europea dopo il Mille e l'unificazione culturale e religiosa dell'Europa: le radici di una identità comune pur nella diversità dei diversi sistemi politici;
- ✓ l'apertura dell'Europa ad un sistema mondiale di relazioni: la scoperta dell'«altro» e le sue conseguenze;
- ✓ la crisi della sintesi culturale, politica e sociale del Medioevo;
- ✓ Umanesimo e Rinascimento;
- ✓ la crisi dell'unità religiosa e la destabilizzazione del rapporto sociale;
- ✓ il Seicento e il Settecento: nuovi saperi e nuovi problemi;
- ✓ la nascita dell'idea di progresso e sue conseguenze;
- ✓ l'Illuminismo, la Rivoluzione americana e la Rivoluzione francese.

- Utilizzare termini specifici del linguaggio disciplinare.

- Costruire «quadri di civiltà» in base ad indicatori dati di tipo fisico-geografico, sociale, economico, tecnologico, culturale e religioso.

- Comprendere aspetti essenziali della metodologia della ricerca storica e delle categorie di interpretazione storica.

- Distinguere tra svolgimento storico, microstorie e storie settoriali o tematiche.

- Distinguere e selezionare vari tipi di fonte storica, ricavare informazioni da una o più fonti.

- Utilizzare, in modo pertinente, gli aspetti essenziali della periodizzazione e organizzatori temporali tipo ciclo, congiuntura, accelerazione, stasi...

- Utilizzare in funzione di ricostruzione storiografica testi letterari, epici, biografici, ...

- Scoprire specifiche radici storiche medievali e moderne nella realtà locale e regionale.

- Approfondire le dimensioni e le risonanze locali di fenomeni ed eventi di interesse e portata nazionale e sovranazionale.

- Identificare in una narrazione storica problemi cui rispondere adoperando gli strumenti della storiografia.

... omissis ...

Geografia

- Principali forme di rappresentazione grafica (ideogrammi, istogrammi, diagrammi a barre) e cartografica (carte fisiche, politiche, stradali, tematiche, topografiche e topologiche).

.....

- Leggere ed interpretare statistiche, carte topografiche, tematiche e storiche, grafici, cartogrammi, fotografie da terra e aeree (oblique e zenitali) e immagini da satellite.

- Analizzare i più significativi temi (antropici, economici, ecologici, storici) utilizzando fonti varie.

... omissis ...

Arte e immagine

- Paradigmi del percorso dell'arte nei secoli: dalla preistoria al XIX secolo.

... omissis ...

Obiettivi specifici di apprendimento per la terza classe

Italiano

- Rapporto esistente tra evoluzione della lingua e contesto storico-sociale.

... omissis ...

Storia

- In relazione al contesto fisico, sociale, economico, tecnologico, culturale e religioso, fatti, personaggi, eventi ed istituzioni caratterizzanti:

- ✓ Napoleone e l'Europa post-napoleonica;
- ✓ il collegamento tra cittadinanza, libertà, nazione: la costituzione dei principali stati liberali dell'Ottocento;
- ✓ lo stato nazionale italiano e il rapporto con le realtà regionali; il significato di simboli quali la bandiera tricolore, gli stemmi regionali, l'inno nazionale;
- ✓ l'Europa ed il mondo degli ultimi decenni dell'Ottocento;
- ✓ le istituzioni liberali e i problemi, in questo contesto, dell'Italia unita;
- ✓ le ideologie come tentativi di dar senso al rapporto uomo, società, storia;
- ✓ la competizione tra Stati e le sue conseguenze;
- ✓ la I guerra mondiale;
- ✓ l'età delle masse e la fine della centralità europea;
- ✓ crisi e modificazione delle democrazie;
- ✓ i totalitarismi;
- ✓ la II guerra mondiale;
- ✓ la nascita della Repubblica italiana;
- ✓ la «società del benessere» e la crisi degli anni '70;

✓ il crollo del comunismo nei Paesi dell'est europeo;

- Distinguere tra storia locale, regionale, nazionale, europea, mondiale, e coglierne le connessioni, nonché le principali differenze (anche di scrittura narrativa).
- Mettere a confronto fonti documentarie e storiografiche relative allo stesso fatto, problema, personaggio, e interrogarle, riscontrandone le diversità e le somiglianze.
- Approfondire il concetto di fonte storica e individuare la specificità dell'interpretazione storica.
- Utilizzare in modo paradigmatico alcune fonti documentarie per verificarne la deformazione, volontaria o involontaria, soprattutto per quanto riguarda i mass-media.
- Riconoscere la peculiarità della finzione filmica e letteraria in rapporto alla ricostruzione storica.
- Usare il passato per rendere comprensibile il presente e comprendere che domande poste dal presente al futuro trovano la loro radice nella conoscenza del passato.
- Di un quotidiano o di un telegiornale comprendere le notizie principali, utilizzando i nessi storici fondamentali necessari per inquadrarle o sapendo dove andare a reperirli.

... omissis ...

Geografia

- Individuare connessioni con situazioni storiche, economiche e politiche.

... omissis ...

Educazione Alimentare

- Le problematiche alimentari nella storia e nella geografia (fabbisogno, carestie, eccesso di produzione, ecc.)

.....

- Tappe storiche della tecnologia alimentare,

.....

- Cause storiche, geografiche, politiche della fame nel mondo, la discussione sulle possibili soluzioni.

... omissis ...

Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria (2002)

La Scuola Primaria

Successiva alla Scuola dell'Infanzia, essa è Primaria non tanto, o almeno non solo, nel senso comune che è la prima Scuola obbligatoria del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione, oppure perché in quasi tutti i Paesi dell'Ocse è aggettivata in questo modo, quanto e soprattutto per un'altra serie di ragioni che affondano le loro radici nella nostra migliore tradizione pedagogica e che qui si presentano senza attribuire all'ordine con cui sono esposte alcun particolare valore gerarchico.

La prima è culturale. Essa promuove nei fanciulli e nelle fanciulle l'acquisizione di tutti i tipi di linguaggio e un primo livello di padronanza delle conoscenze e delle abilità, comprese quelle metodologiche di indagine, indispensabili alla comprensione intersoggettiva del mondo umano, naturale e artificiale, nel quale si vive. In questo senso, aiutando il passaggio dal «sapere comune» al «sapere scientifico», costituisce la condizione stessa dell'edificio culturale e della sua successiva sempre più approfondita sistemazione ed evoluzione critica.

La seconda è gnoseologica ed epistemologica. L'esperienza è l'abbrivo di ogni conoscenza. Non è possibile giungere ad una conoscenza formale che rifletta astrattamente sui caratteri logici di se stessa senza passare da una conoscenza che scaturisca da una continua negoziazione operativa con l'esperienza. La Scuola Primaria è il luogo in cui ci si abitua a radicare le conoscenze (sapere) sulle esperienze (il fare e l'agire), a integrare con sistematicità le due dimensioni e anche a concepire i primi ordinamenti formali, semantici e sintattici, disciplinari e interdisciplinari, del sapere così riflessivamente ricavato.

La terza è sociale. Essa assicura obbligatoriamente a tutti i fanciulli le condizioni culturali, relazionali, didattiche e organizzative idonee a «rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale» che limitando di fatto la libertà e la giustizia dei cittadini, «impediscono il pieno sviluppo della persona umana» indipendentemente dal sesso, dalla razza, dalla lingua, dalla religione, dalle opinioni politiche e dalle condizioni personali e sociali (art. 3 della Costituzione). Senza quest'opera di decondizionamento che la Scuola Primaria è chiamata a svolgere sarebbero larga-mente pregiudicati i traguardi della giustizia e dell'integrazione sociale.

La quarta è etica. Per «concorrere al progresso materiale o spirituale della società» (art. 4 della Costituzione) è necessario superare le forme di egocentrismo e praticare, invece, i valori del reciproco rispetto, della partecipazione, della collaborazione, dell'impegno competente e responsabile, della cooperazione e della solidarietà. La Scuola Primaria, in quanto prima occasione obbligatoria per tutti di esercizio costante, sistematico di questi valori, in stretto collegamento con la famiglia, crea le basi per la loro successiva adozione come costume comunitario a livello locale, nazionale e internazionale.

L'ultima è psicologica. Proseguendo il cammino iniziato dalla famiglia e dalla scuola dell'infanzia, la Scuola Primaria insegna a tutti i fanciulli l'alfabeto dell'integrazione affettiva della personalità e pone la basi per una immagine realistica, ma positiva di sé, in grado di valorizzare come potenzialità personale anche ciò che, in determinati contesti di vita, può apparire e magari è un'oggettiva limitazione.

Per tutte queste ragioni, la Scuola Primaria è l'ambiente educativo di apprendimento, nel quale ogni fanciullo trova le occasioni per maturare progressivamente le proprie capacità di autonomia, di azione diretta, di relazioni umane, di progettazione e verifica, di esplorazione, di riflessione logico-critica e di studio individuale.

Obiettivi generali del processo formativo

Valorizzare l'esperienza del fanciullo.

I fanciulli che entrano nella Scuola Primaria hanno già maturato concettualizzazioni intuitive, parziali e generali, che impiegano per spiegare tutti i fenomeni che incontrano; anche quelli più complessi. Si può dire che abbiano maturato in famiglia, nei rapporti con gli altri e con il mondo, nella scuola dell'infanzia non soltanto una «loro» fisica, chimica, geologia, storia, arte ecc. «ingenua», ma che abbiano elaborato anche una «loro» altrettanto «ingenua», ma non per questo meno unitaria, organica e significativa visione del mondo e della vita.

La Scuola Primaria si propone, anzitutto, di apprezzare questo patrimonio conoscitivo, valoriale e comportamentale ereditato dal fanciullo, e di dedicare particolare attenzione alla sua considerazione, esplorazione e discussione comune.

La corporeità come valore.

La Scuola Primaria è consapevole che ogni dimensione simbolica che anima il fanciullo e le sue relazioni familiari e sociali è inscindibile dalla sua corporeità. Nella persona, infatti, non esistono separazioni e il corpo non è il «vestito» di ogni individuo, ma piuttosto il suo modo globale di essere nel mondo e di agire nella società. Per questo l'avvaloramento dell'espressione corporea è allo stesso tempo condizione e risultato dell'avvaloramento di tutte le altre dimensioni della persona: la razionale, l'estetica, la sociale, l'operativa, l'affettiva, la morale e la spirituale religiosa. E viceversa.

Esplicitare le idee e i valori presenti nell'esperienza.

La Scuola Primaria, coinvolgendo la famiglia e nel rispetto della coscienza morale e civile di ciascuno, mira, inoltre, a far esplicitare ai fanciulli l'implicito e lo scontato presente nel patrimonio di visioni, teorie e pratiche che ha accumulato, e ad assumere consapevolmente queste ultime, insieme ai valori che contengono, in armonia con la *Costituzione* della Repubblica Italiana.

Dal mondo delle categorie empiriche al mondo delle categorie formali.

La Scuola Primaria accompagna i fanciulli a passare dal mondo e dalla vita ordinati, interpretati ed agiti solo alla luce delle categorie presenti nel loro patrimonio culturale, valoriale e comportamentale al mondo e alla vita ordinati ed interpretati anche alla luce delle categorie critiche, semantiche e sintattiche, presenti nelle discipline di studio e negli ordinamenti formali del sapere accettati a livello di comunità scientifica. In questo passaggio, tiene conto che gli allievi 'accomodano' sempre i nuovi apprendimenti e comportamenti con quelli già interiorizzati e condivisi, e che il ricco patrimonio di precomprensioni, di conoscenze ed abilità tacite e sommerse già posseduto da ciascuno influisce moltissimo sui nuovi apprendimenti formali e comportamentali. Alla luce di questa dinamica, la Scuola Primaria favorisce l'acquisizione da parte dell'alunno sia della lingua italiana, indispensabile per tutti i fanciulli alla piena fruizione delle opportunità formative scolastiche ed extrascolastiche, sia di una lingua comunitaria, l'inglese, privilegiando, ove possibile, la coltivazione dell'eventuale lingua madre che fosse diversa dall'italiano. Parallelamente, essa favorisce l'acquisizione delle varie modalità espressive

di natura artistico-musicale, dell'approccio scientifico e tecnico, delle coordinate storiche, geografiche ed organizzative della vita umana e della *Convivenza civile*, mantenendo costante l'attenzione alla parzialità di ogni prospettiva di ordinamento formale dell'esperienza e al bisogno continuo di unità della cultura pur nella distinzione delle prospettive in cui si esprime.

Dalle idee alla vita: il confronto interpersonale.

La Scuola Primaria, grazie a questo graduale e progressivo percorso di riflessione critica attivato a partire dall'esperienza, sempre in stretta collaborazione con la famiglia, si propone di arricchire sul piano analitico e sintetico la «visione del mondo e della vita» dei fanciulli, di integrare tale visione nella loro personalità e di stimolarne l'esercizio nel concreto della propria vita, in un continuo confronto interpersonale di natura logica, morale e sociale che sia anche affettivamente significativo. In questo senso, tutte le maturazioni acquisite dai fanciulli vanno orientate verso la cura e il miglioramento di sé e della realtà in cui vivono, a cominciare dalla scuola stessa, e verso l'adozione di «buone pratiche» in tutte le dimensioni della vita umana, personale e comunitaria.

La diversità delle persone e delle culture come ricchezza.

La Scuola Primaria utilizza situazioni reali e percorsi preordinati per far acquisire ai fanciulli non solo la consapevolezza delle varie forme, palesi o latenti, di disagio, diversità ed emarginazione esistenti nel loro ambiente prossimo e nel mondo che ci circonda, ma anche la competenza necessaria ad affrontarle e superarle con autonomia di giudizio, rispetto nei confronti delle persone e delle culture coinvolte, impegno e generosità personale. Parimenti, essa porta ogni allievo non solo alla presa di coscienza della realtà dell'handicap e delle sue forme umane, ma lo stimola anche ad operare e a ricercare con sensibilità, rispetto, creatività e partecipazione allo scopo di trasformare sempre l'integrazione dei compagni in situazione di handicap in una risorsa educativa e didattica per tutti.

Praticare l'impegno personale e la solidarietà sociale.

La Scuola Primaria opera, quindi, in modo che gli alunni, in ordine alla realizzazione dei propri fini ed ideali, possano sperimentare l'importanza sia dell'impegno personale, sia del lavoro di gruppo attivo e solidale, attraverso i quali accettare e rispettare l'altro, dialogare e partecipare in maniera costruttiva alla realizzazione di obiettivi comuni. In questo senso, trova un esito naturale nell'esercizio competente di tutte le "buone pratiche" richieste dalla *Convivenza Civile* a livello e in prospettiva locale, nazionale, europea e mondiale.

In conclusione,

il percorso complessivamente realizzato nella Scuola Primaria promuove l'educazione integrale della personalità dei fanciulli, stimolandoli all'autoregolazione degli apprendimenti, ad un'elevata percezione di autoefficacia, all'autorinforzo cognitivo e di personalità, alla massima attivazione delle risorse di cui sono dotati, attraverso l'esercizio dell'autonomia personale, della responsabilità intellettuale, morale e sociale, della creatività e del gusto estetico.

Obiettivi specifici di apprendimento

Il percorso educativo della Scuola Primaria, nella prospettiva della maturazione del *Profilo educativo, culturale e professionale* dello studente atteso per la conclusione del primo ciclo dell'istruzione, utilizza gli *obiettivi specifici di apprendimento* indicati nelle tabelle allegate prima come occasione per

formulare gli *obiettivi formativi personalizzati* e, poi, con la mediazione delle opportune *Unità di Apprendimento* programmate dai docenti, per promuovere le *competenze* perso-nali di ciascun allievo.

Gli obiettivi specifici di apprendimento indicati nelle tabelle allegate sono ordinati sia per discipline, sia per 'educazioni' che trovano la loro sintesi nell'unitaria educazione alla *Convivenza civile*.

Non bisogna, comunque, a questo proposito, trascurare tre consapevolezze.

- *La prima* ci avverte che l'ordine epistemologico di presentazione delle conoscenze e delle abilità che costituiscono gli obiettivi specifici di apprendimento non va confuso con il loro ordine di svolgimento psicologico e didattico con gli allievi. L'ordine epistemologico vale solo per i docenti e disegna una mappa culturale, semantica e sintattica, che essi devono padroneggiare anche nei dettagli e mantenere certamente sempre viva ed aggiornata sul piano scientifico al fine di poterla poi tradurre in azione educativa e organizzazione didattica coerente ed efficace. L'ordine di svolgimento psicologico e didattico, come si intuisce, vale, invece, per gli allievi; è tutto affidato alle determinazioni professionali delle istituzioni scolastiche e dei docenti ed entra in gioco quando si passa dagli *obiettivi specifici di apprendimento nazionali* agli *obiettivi formativi personalizzati*. Per questo non bisogna attribuire al primo ordine la funzione del secondo. Soprattutto, non bisogna cadere nell'equivoco di impostare e condurre le attività didattiche con gli allievi quasi fossero in una pretesa corrispondenza biunivoca con ciascun obiettivo specifico di apprendimento. L'insegnamento, in questo caso, infatti, diventerebbe una forzatura non accettabile. Al posto di essere frutto del giudizio e della responsabilità professionale necessari per *progettare* in situazione gli obiettivi formativi personalizzati e le relative Unità di Apprendimento a partire dagli obiettivi specifici di apprendimento nazionali (cfr. il prossimo paragrafo), ridurrebbe l'attività didattica ad una astratta ed universale esecuzione applicativa degli obiettivi specifici di apprendimento stessi. Inoltre, la trasformerebbe in una ossessiva e meccanica successione di esercizi/verifiche che toglierebbe ogni respiro educativo e culturale all'esperienza scolastica, oltre che autonomia alla professione docente.

- *La seconda* consapevolezza ricorda che gli obiettivi specifici di apprendimento indicati per le diverse discipline e per l'educazione alla Convivenza civile, se pure sono presentati in maniera analitica, obbediscono, in realtà, ciascuno, al principio della sintesi e dell'ologramma: gli uni rimandano agli altri; non sono mai, per quanto possano essere autoreferenziali, chiusi su se stessi, ma sono sempre un complesso e continuo rimando al tutto. Un obiettivo specifico di apprendimento di una delle dimensioni della Convivenza civile, quindi, è e deve essere sempre anche disciplinare e viceversa; analogamente, un obiettivo specifico di apprendimento di matematica è e deve essere sempre, allo stesso tempo, non solo ricco di risonanze di natura linguistica, storica, geografica, espressiva, estetica, motoria, sociale, morale, religiosa, ma anche lievitare comportamenti personali adeguati. E così per qualsiasi altro obiettivo specifico d'apprendimento. Dentro la disciplinarietà anche più spinta, in sostanza, va sempre rintracciata l'apertura inter e transdisciplinare: la parte che si lega al tutto e il tutto che non si dà se non come parte. E dentro, o dietro, le 'educazioni' che scandiscono l'educazione alla Convivenza civile vanno sempre riconosciute le discipline, così come attraverso le discipline non si fa altro che promuovere l'educazione alla Convivenza civile e, attraverso questa, nient'altro che l'unica educazione integrale di ciascuno a cui tutta l'attività scolastica è indirizzata.

- *La terza* consapevolezza riguarda, quindi, il significato e la funzione da attribuire alle tabelle degli obiettivi specifici di apprendimento. Esse hanno lo scopo di indicare con la maggior chiarezza e precisione possibile i livelli essenziali di prestazione che le scuole pubbliche della Repubblica sono tenute in generale ad assicurare ai cittadini per mantenere l'unità del sistema educativo

nazionale di istruzione e di formazione, per impedire la frammentazione e la polarizzazione del sistema e, soprattutto, per consentire ai fanciulli la possibilità di maturare in tutte le dimensioni tracciate nel Profilo educativo, culturale e professionale previsto per la conclusione del primo ciclo degli studi. Non hanno, perciò, alcuna pretesa validità per i casi singoli, siano essi le singole istituzioni scolastiche o, a maggior ragione, i singoli allievi. È compito esclusivo di ogni scuola autonoma e dei docenti, infatti, nel concreto della propria storia e del proprio territorio, assumersi la libertà di mediare, interpretare, ordinare, distribuire ed organizzare gli obiettivi specifici di apprendimento negli obiettivi formativi, nei contenuti, nei metodi e nelle verifiche delle Unità di Apprendimento, considerando, da un lato, le capacità complessive di ogni fanciullo che devono essere sviluppate al massimo grado possibile e, dall'altro, le teorie pedagogiche e le pratiche didattiche più adatte a trasformarle in competenze personali. Allo stesso tempo, tuttavia, è compito esclusivo di ogni scuola autonoma e dei docenti assumersi la responsabilità di «rendere conto» delle scelte fatte e di porre gli allievi, le famiglie e il territorio nella condizione di conoscerle e di dividerle.

Obiettivi formativi e Piani di Studio Personalizzati

Il «cuore» del processo educativo si ritrova, quindi, nel compito delle istituzioni scolastiche e dei docenti di individuare gli *obiettivi formativi* adatti e significativi per i *singoli* allievi che si affidano al loro peculiare servizio educativo, compresi quelli in situazione di handicap, e di progettare le *Unità di Apprendimento* necessarie a raggiungerli e a trasformarli, così, in reali competenze di ciascuno.

La scelta degli obiettivi formativi. L'identificazione degli *obiettivi formativi* può scaturire dalla armonica combinazione di due diversi percorsi.

Il primo è quello che si fonda sull'esperienza degli allievi e individua a partire da essa le dissonanze cognitive e non cognitive che possono giustificare la formulazione di *obiettivi formativi* da raggiungere, alla portata delle capacità degli allievi e, in prospettiva, coerenti con il *Profilo educativo, culturale e professionale*, nonché con il maggior numero possibile di obiettivi specifici di apprendimento.

Il secondo è quello che può ispirarsi direttamente al *Profilo educativo, culturale e professionale* e agli obiettivi specifici di apprendimento e che considera se e quando, attraverso quali apposite mediazioni professionali di tempo, di luogo, di qualità e quantità, di relazione, di azione e di circostanza, aspetti dell'uno e degli altri possono inserirsi nella storia narrativa personale o di gruppo degli allievi, e possono essere percepiti da ciascun fanciullo, e dalla sua famiglia, nel contesto della classe, della scuola e dell'ambiente, come traguardi importanti e significativi per la propria crescita individuale.

Nell'uno e nell'altro caso, comunque, gli *obiettivi formativi* sono dotati di una intrinseca e sempre aperta carica problematica e presuppongono una dinamicità che li rende, allo stesso tempo, sempre, per ogni fanciullo e famiglia, punto di partenza e di arrivo, condizione e risultato di ulteriori maturazioni. Inoltre, non possono essere mai formulati in maniera atomizzata e previsti quasi come *performance* tanto analitiche quanto, nella complessità del reale, inesistenti. A livello di *obiettivi formativi* si ripete, infatti, anzi si moltiplica, l'esigenza di riferirsi al principio della sintesi e dell'ologramma già menzionato a proposito degli obiettivi specifici di apprendimento. Se non testimoniassero la traduzione di questo principio nel concreto delle relazioni educative e delle esperienze personali di apprendimento che si svolgono nei diversi gruppi di lavoro scolastici difficilmente, del resto, potrebbero essere ancora definiti «*formativi*».

Gli obiettivi formativi fino al primo biennio. Per questo, nel primo anno e nel primo biennio, vanno sempre esperiti a partire da problemi ed attività ricavati dall'esperienza diretta dei fanciulli.

Tali problemi ed attività, per definizione, sono sempre unitarie e sintetiche, quindi mai riducibili né ad esercizi segmentati ed artificiali, né alla comprensione assicurata da singole prospettive disciplinari o da singole 'educazioni'. Richiedono, piuttosto, sempre, la mobilitazione di sensibilità e prospettive pluri, inter e transdisciplinari, nonché il continuo richiamo all'integralità educativa. Inoltre, aspetto ancora più importante, esigono che siano sempre dotate di senso, e quindi motivanti, per chi le svolge. Sarà, allo stesso tempo, preoccupazione dei docenti far scoprire agli allievi la progressiva possibilità di aggregare i quadri concettuali a mano a mano ricavati dall'esperienza all'interno di repertori via via più formali, che aprano all'ordinamento disciplinare e interdisciplinare del sapere.

Gli obiettivi formativi nel secondo biennio Nel secondo biennio, quasi a conclusione di un itinerario formativo che ha portato i fanciulli a scoprire riflessivamente nella loro unitaria e complessa esperienza personale e socio-ambientale la funzionalità interpretativa, sistematicamente ordinatoria e, soprattutto, critica della semantica e della sintassi disciplinari, è possibile cominciare a coniugare senso globale dell'esperienza personale e rigore del singolo punto di vista disciplinare, organicità pluri, inter e transdisciplinare e svolgimento sistematico delle singole discipline, integralità dell'educazione e attenzione a singoli e peculiari aspetti di essa. Per questo, senza voler mai abbandonare l'aggancio globale all'esperienza e l'integralità di ogni processo educativo, è possibile organizzare le singole attività scolastiche per discipline e per una o più 'educazioni' appartenenti all'unica *Convivenza civile*.

Unità di Apprendimento e Piani di Studio personalizzati. L'insieme della progettazione di uno o più *obiettivi formativi*, nonché delle attività, dei metodi, delle soluzioni organizzative e delle modalità di verifica necessarie per trasformarli in competenze dei fanciulli, va a costituire le *Unità di Apprendimento*, individuali o di gruppo.

L'insieme delle *Unità di Apprendimento*, con le eventuali differenziazioni che si rendessero necessarie per singoli alunni, dà origine al *Piano di Studio Personalizzato*, che resta a disposizione delle famiglie e da cui si ricavano anche spunti utili per la compilazione del *Portfolio delle competenze individuali*.

Il Pof. L'ispirazione culturale-pedagogica e l'unità anche didattico-organizzativa dei *Piani di Studio Personalizzati* elaborati dai gruppi docenti si evince dal *Piano dell'Offerta Formativa* di istituto.

... omissis ...

Obiettivi specifici di apprendimento per la classe prima

Storia

- Successione e contemporaneità delle azioni e delle situazioni.
- Concetto di durata e misurazione delle durate delle azioni.
- Ciclicità dei fenomeni temporali e loro durata (giorni, settimane, mesi, stagioni, anni, ...).
- Collocare nel tempo fatti ed esperienze vissute e riconoscere rapporti di successione esistenti tra loro.

- Rilevare il rapporto di contemporaneità tra azioni e situazioni.
- Utilizzare strumenti convenzionali per la misurazione del tempo e per la periodizzazione (calendario, stagioni, ...).
- Organizzare il lavoro scolastico utilizzando il diario.
- Riconoscere la ciclicità in fenomeni regolari e la successione delle azioni in una storia, in leggende, in aneddoti e semplici racconti storici.

... omissis ...

**Obiettivi specifici di apprendimento
per le classi seconda e terza
(primo biennio)**

Storia

- Indicatori temporali.
- Rapporti di causalità tra fatti e situazioni.
- Trasformazioni di uomini, oggetti, ambienti connesse al trascorrere del tempo.
- Concetto di periodizzazione.
- Testimonianze di eventi, momenti, figure significative presenti nel proprio territorio e caratterizzanti la storia locale.
- La terra prima dell'uomo e le esperienze umane preistoriche: la comparsa dell'uomo, i cacciatori delle epoche glaciali, la rivoluzione neolitica e l'agricoltura, lo sviluppo dell'artigianato e primi commerci.
- Passaggio dall'uomo preistorico all'uomo storico nelle civiltà antiche.
- Miti e leggende delle origini.
- Applicare in modo appropriato gli indicatori temporali, anche in successione.
- Utilizzare l'orologio nelle sue funzioni.
- Riordinare gli eventi in successione logica e analizzare situazioni di concomitanza spaziale e di contemporaneità.
- Individuare a livello sociale relazioni di causa e effetto e formulare ipotesi sugli effetti possibili di una causa.
- Osservare e confrontare oggetti e persone di oggi con quelli del passato.
- Distinguere e confrontare alcuni tipi di fonte storica orale e scritta.
- Riconoscere la differenza tra mito e racconto storico.
- Leggere ed interpretare le testimonianze del passato presenti sul territorio.
- Individuare nella storia di persone diverse vissute nello stesso tempo e nello stesso luogo gli elementi di costruzione di una memoria comune.

... omissis ...

Italiano

- Leggere i testi descrittivi e narrativi di storia, mitologia, geografia, scienze ...

... omissis ...

**Obiettivi specifici di apprendimento
per le classi quarta e quinta
(secondo biennio)**

Storia

- In relazione al contesto fisico, sociale, economico, tecnologico, culturale e religioso, scegliere fatti, personaggi esemplari evocativi di valori, eventi ed istituzioni caratterizzanti:
 - ✓ La maturità delle grandi civiltà dell'Antico Oriente (Mesopotamia, Egitto, India, Cina),
 - ✓ le civiltà fenicia e giudaica e delle popolazioni presenti nella penisola italiana in età preclassica
 - ✓ la civiltà greca dalle origini all'età alessandrina
 - ✓ la civiltà romana dalle origini alla crisi e alla dissoluzione dell'impero
 - ✓ la nascita della religione cristiana, le sue peculiarità e il suo sviluppo.
- Individuare elementi di contemporaneità, di sviluppo nel tempo e di durata nei quadri storici di civiltà studiati.
- Utilizzare testi di mitologia e di epica e qualche semplice fonte documentaria a titolo paradigmatico.
- Conoscere ed usare termini specifici del linguaggio disciplinare.
- Collocare nello spazio gli eventi, individuando i possibili nessi tra eventi storici e caratteristiche geografiche di un territorio.
- Leggere brevi testi peculiari della tradizione culturale della civiltà greca, romana e cristiana con attenzione al modo di rappresentare il rapporto io e gli altri, la funzione della preghiera, il rapporto con la natura.
- Scoprire radici storiche antiche classiche e cristiane della realtà locale.

... omissis ...

Italiano

- Consultare, estrapolare dati e parti specifiche da testi legati a temi di interesse scolastico e/o a progetti di studio e di ricerca (dizionari, enciclopedie, atlanti geo-storici, testi multimediali)

... omissis ...

Matematica

- Questioni statistiche del passato (ad es. censimenti, tavole statistiche di natalità, mortalità, battesimi, epidemie ...)

... omissis ...

Educazione alla Affettività

- esempi di diverse situazioni dei rapporti tra uomini e donne nella storia

... omissis ...

Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia (2002)

La Scuola dell'Infanzia

La Scuola dell'Infanzia concorre all'educazione armonica e integrale dei bambini e delle bambine che, attraverso la famiglia, scelgono di frequentarla dai due anni e mezzo fino all'ingresso nella scuola primaria, nel rispetto e nella valorizzazione dei ritmi evolutivi, delle capacità, delle differenze e dell'identità di ciascuno, nonché della responsabilità educativa delle famiglie.

Operando in questa direzione con sistematica professionalità pedagogica, essa contribuisce alla realizzazione del principio dell'uguaglianza delle opportunità e alla rimozione degli "ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese" (art.3 della *Costituzione*).

La Scuola dell'Infanzia è un ambiente educativo di esperienze concrete e di apprendimenti riflessivi che integra, in un processo di sviluppo unitario, le differenti forme del fare, del sentire, del pensare, dell'agire relazionale, dell'esprimere, del comunicare, del gustare il bello e del conferire senso da parte dei bambini.

Richiede attenzione e disponibilità da parte dell'adulto, stabilità e positività di relazioni umane, flessibilità e adattabilità alle situazioni, adozione di interazioni sociali cooperative, clima caratterizzato da simpatia e curiosità, affettività costruttiva, gioiosità ludica, volontà di partecipazione e di comunicazione significative, intraprendenza progettuale ed operativa.

Esclude impostazioni scolasticistiche che tendono a precocizzare gli apprendimenti formali e, attraverso le apposite mediazioni didattiche, riconosce come connotati essenziali del proprio servizio educativo:

- la *relazione personale significativa* tra pari e con gli adulti, nei più vari contesti di esperienza, come condizione per pensare, fare ed agire;
- la *valorizzazione del gioco* in tutte le sue forme ed espressioni (e, in particolare, del gioco di finzione, di immaginazione e di identificazione per lo sviluppo della capacità di elaborazione e di trasformazione simbolica delle esperienze): la strutturazione ludiforme dell'attività didattica assicura ai bambini esperienze di apprendimento in tutte le dimensioni della loro personalità;
- il *rilievo al fare produttivo ed alle esperienze dirette di contatto con la natura, le cose, i materiali, l'ambiente sociale e la cultura* per orientare e guidare la naturale curiosità in percorsi via via più ordinati ed organizzati di esplorazione e ricerca.

All'interno dello scenario delineato, la Scuola dell'Infanzia si propone come luogo di incontro, di partecipazione e di cooperazione delle famiglie, come spazio di impegno educativo per la comunità e come risorsa professionale specifica per assicurare a coloro che la frequentano la massima promozione possibile di tutte le capacità personali, promozione che si configura come diritto soggettivo di ogni bambino.

Obiettivi generali del processo formativo

La Scuola dell'Infanzia rafforza l'identità personale, l'autonomia e le competenze dei bambini. Essa raggiunge questi obiettivi generali del processo formativo (art. 8 del 275/99), collocandoli all'interno di un progetto di scuola articolato ed unitario, che riconosce, sul piano educativo, la priorità della famiglia e l'importanza del territorio di appartenenza con le sue risorse sociali, istituzionali e culturali.

In relazione alla maturazione dell'identità personale, e in una prospettiva che ne integri tutti gli aspetti (biologici, sociali e morali), essa si premura che i bambini acquisiscano atteggiamenti di sicurezza, di stima di sé, di fiducia nelle proprie capacità, di motivazione al passaggio dalla curiosità alla ricerca; vivano in modo equilibrato e positivo i propri stati affettivi, esprimendo e controllando emozioni e sentimenti e rendendosi sensibili a quelle degli altri; riconoscano ed apprezzino l'identità personale ed altrui nelle connessioni con le differenze di sesso, di cultura e di valori esistenti nelle rispettive famiglie, comunità e tradizioni di appartenenza.

In relazione alla *conquista dell'autonomia*, la Scuola dell'Infanzia fa sì che i bambini, mentre riconoscono le dipendenze esistenti ed operanti nella concretezza del loro ambiente naturale e sociale di vita, siano capaci, in tale contesto, di orientarsi in maniera personale e di compiere scelte anche innovative. Inoltre, si impegna affinché, come singoli e in gruppo, si rendano disponibili all'interazione costruttiva con il diverso e l'inedito e si aprano alla scoperta, all'interiorizzazione e al rispetto pratico dei valori della libertà, della cura di sé, degli altri e dell'ambiente, della solidarietà, della giustizia, dell'impegno ad agire per il bene comune.

In relazione allo *sviluppo delle competenze*, infine la Scuola dell'Infanzia, consolidando le capacità sensoriali, percettive, motorie, sociali, linguistiche ed intellettive del bambino, impegnano quest'ultimo nelle prime forme di lettura delle esperienze personali, di esplorazione e scoperta intenzionale ed organizzata della realtà di vita (in senso sociale, geografico e naturalistico, artistico e urbano), nonché della storia e delle tradizioni locali. In particolare, mette il bambino nella condizione di produrre messaggi, testi e situazioni attraverso una molteplicità ordinata ed efficace di strumenti linguistici e di modalità rappresentative; di comprendere, interpretare, rielaborare e comunicare conoscenze ed abilità relative a specifici campi di esperienza; di dimostrare ed apprezzare coerenza cognitiva e di comportamenti pratici, insieme a intuizione, immaginazione, creatività, gusto estetico e capacità di conferimento di senso.

Obiettivi specifici di apprendimento

Il percorso educativo della Scuola dell'Infanzia, nella prospettiva della maturazione del *Profilo educativo, culturale e professionale* dello studente atteso per la conclusione del primo ciclo dell'istruzione, utilizza gli *obiettivi specifici di apprendimento* indicati di seguito prima per formulare gli *obiettivi formativi* e, poi, con la mediazione delle opportune *Unità di Apprendimento* programmate dai docenti, per trasformarli nelle *competenze* personali di ciascun bambino.

L'ordinamento degli obiettivi specifici di apprendimento sotto alcuni titoli non obbedisce a nessuna particolare teoria pedagogica e didattica da rispettare e da seguire, ma ad una pragmatica e contingente esigenza di chiarezza espositiva. Né tanto meno costituisce una specie di 'tabella di marcia' per la successione delle attività educative concrete da svolgere in aula. Esso ha soltanto lo scopo di indicare i *livelli essenziali di prestazione* che le scuole paritarie della Repubblica sono tenute *in generale* ad assicurare ai cittadini per mantenere l'unità del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione, per impedire la frammentazione e la polarizzazione del sistema e, soprattutto, per consentire ai bambini la possibilità di maturare in termini adatti alla loro età tutte le dimensioni tracciate nel *Profilo educativo, culturale e professionale*.

Gli obiettivi specifici di apprendimento non hanno, perciò, alcuna pretesa validità per i casi singoli, siano essi le singole istituzioni scolastiche o, a maggior ragione, i singoli allievi. È compito esclusivo di ogni scuola autonoma e dei docenti, infatti, nel concreto della propria storia e del proprio territorio, assumersi la *libertà* di mediarli, interpretarli, ordinarli, distribuirli ed organizzarli negli *obiettivi formativi* delle diverse Unità di Apprendimento, considerando, da un lato, le capacità complessive di ogni bambino e, dall'altro, le teorie pedagogiche e le pratiche didattiche più adatte a trasformarle in competenze. Allo stesso tempo, tuttavia, è compito esclusivo di ogni scuola autonoma e dei docenti assumersi la *responsabilità* di "rendere conto" delle scelte fatte e di porre le famiglie e il

territorio nella condizione di conoscerle e di dividerle.

Per quanto presentati in maniera elencatoria, va ricordato che gli obiettivi specifici di apprendimento obbediscono, in verità, ciascuno, al principio della sintesi e dell'ologramma: l'uno rimanda sempre funzionalmente all'altro e non sono mai, per quanto possano essere minuti e parziali, chiusi su se stessi, bensì aperti ad un complesso, continuo e unitario rimando reciproco.

Il sé e l'altro

1. Rafforzare l'autonomia, la stima di sé, l'identità.
2. Rispettare e aiutare gli altri, cercando di capire loro pensieri, azioni e sentimenti; rispettare e valorizzare il mondo animato e inanimato che ci circonda.
3. Accorgersi se, e in che senso, pensieri, azioni e sentimenti dei maschi e delle femmine mostrano differenze, e perché.
4. Lavorare in gruppo, discutendo per darsi regole di azione, progettando insieme e imparando sia a valorizzare le collaborazioni, sia ad affrontare eventuali defezioni.
5. Conoscere la propria realtà territoriale (luoghi, storie, tradizioni) e quella di altri bambini (vicini e lontani) per confrontare le diverse situazioni anche sul piano del loro 'dover essere'.
6. Registrare i momenti e le situazioni che suscitano paura, stupore, sgomento, diffidenza, ammirazione, disapprovazione, compiacimento estetico, gratitudine, generosità, simpatia, amore, interrogarsi e discutere insieme sul senso che hanno per ciascuno questi sentimenti e come sono, di solito, manifestati.
7. Sofferinarsi sul senso della nascita e della morte, delle origini della vita e del cosmo, della malattia e del dolore, del ruolo dell'uomo nell'universo, dell'esistenza di Dio, a partire dalle diverse risposte elaborate e testimoniate in famiglia e nelle comunità di appartenenza.

Corpo, movimento, salute

1. Rappresentare lo schema corporeo in modo completo e strutturato; maturare competenze di motricità fine e globale.
2. Muoversi con destrezza nell'ambiente e nel gioco, controllando e coordinando i movimenti degli arti e, quando possibile, la lateralità.
3. Muoversi spontaneamente e in modo guidato, da soli e in gruppo, esprimendosi in base a suoni, rumori, musica, indicazioni ecc.
4. Curare in autonomia la propria persona, gli oggetti personali, l'ambiente e i materiali comuni nella prospettiva della salute e dell'ordine.
5. Controllare l'affettività e le emozioni in maniera adeguata all'età, rielaborandola attraverso il corpo e il movimento.

Fruizione e produzione di messaggi

1. Parlare, descrivere, raccontare, dialogare, con i grandi e con i coetanei, lasciando trasparire fiducia nelle proprie capacità di espressione e comunicazione e scambiandosi domande, informazioni, impressioni, giudizi e sentimenti.
2. Ascoltare, comprendere e riesprimere narrazioni lette o improvvisate di fiabe, favole, storie, racconti e resoconti.
3. Riconoscere testi della letteratura per l'infanzia letti da adulti o visti attraverso mass media (dal computer alla tv), e motivare gusti e preferenze.
4. Individuare, su di sé e per gli altri, le caratteristiche che differenziano gli atti dell'ascoltare e del parlare, del leggere e dello scrivere, distinguendo tra segno della parola, dell'immagine,

del disegno e della scrittura, tra significante e significato.

5. Elaborare congetture e codici personali in ordine alla lingua scritta.
6. Disegnare, dipingere, modellare, dare forma e colore all'esperienza, individualmente e in gruppo, con una varietà creativa di strumenti e materiali, "lasciando traccia" di sé.
7. Utilizzare il corpo e la voce per imitare, riprodurre, inventare suoni, rumori, melodie anche col canto, da soli e in gruppo; utilizzare e fabbricare strumenti per produrre suoni e rumori, anche in modo coordinato col gruppo.
8. Incontrare diverse espressioni di arte visiva e plastica presenti nel territorio per scoprire quali corrispondono ai propri gusti e consentono una più creativa e soddisfacente espressione del proprio mondo.
9. Sperimentare diverse forme di espressione artistica del mondo interno ed esterno attraverso l'uso di un'ampia varietà di strumenti e materiali, anche multimediali (audiovisivi, tv, cd-rom, computer), per produzioni singole e collettive.

Esplorare, conoscere e progettare

1. Coltivare, con continuità e concretezza, propri interessi e proprie inclinazioni.
2. Osservare chi fa qualcosa con perizia per imparare; aiutare a fare e realizzare lavori e compiti a più mani e con competenze diverse.
3. Toccare, guardare, ascoltare, fiutare, assaggiare qualcosa e dire che cosa si è toccato, visto, udito, odorato, gustato, ricercando la proprietà dei termini.
4. Contare oggetti, immagini, persone; aggiungere, togliere e valutare la quantità; ordinare e raggruppare per colore, forma, grandezza ecc.
5. Collocare persone, fatti ed eventi nel tempo; ricostruire ed elaborare successioni e contemporaneità; registrare regolarità e cicli temporali.
6. Localizzare e collocare se stesso, oggetti e persone nello spazio, eseguire percorsi o organizzare ambienti sulla base di indicazioni verbali e/o non verbali, guidare in maniera verbale e/o non verbale il percorso di altri, oppure la loro azione organizzativa riguardante la distribuzione di oggetti e persone in un ambiente.
7. Manipolare, smontare, montare, piantare, legare ecc., seguendo un progetto proprio o di gruppo, oppure istruzioni d'uso ricevute.
8. Elaborare progetti propri o in collaborazione, da realizzare con continuità e concretezza.
9. Adoperare lo schema investigativo del "chi, che cosa, quando, come, perché?" per risolvere problemi, chiarire situazioni, raccontare fatti, spiegare processi.
10. Commentare, individuare collegamenti, operare semplici inferenze, proporre ipotesi esplicative di problemi.
11. Negoziare con gli altri spiegazioni di problemi e individuare i modi per verificare quali risultino, alla fine, le più persuasive e pertinenti.
12. Ricordare e ricostruire attraverso diverse forme di documentazione quello che si è visto, fatto, sentito, e scoprire che il ricordo e la ricostruzione possono anche differenziarsi.

Obiettivi formativi e Piani Personalizzati delle Attività Educative

La scelta degli obiettivi formativi. L'identificazione degli *obiettivi formativi* può scaturire dalla armonica combinazione di due diversi percorsi. Il primo è quello che si fonda sull'esperienza degli allievi e individua a partire da essa le dissonanze cognitive e non cognitive che possono giustificare la formulazione di *obiettivi formativi* da raggiungere, alla portata delle loro capacità e, in prospettiva, coerenti sia con il *Profilo educativo, culturale e professionale*, sia con il maggior numero possibile di obiettivi specifici di apprendimento. Il

secondo è quello che può ispirarsi direttamente al *Profilo* e agli obiettivi specifici di apprendimento e che considera se e quando, attraverso quali apposite mediazioni professionali di tempo, di luogo, di qualità e quantità, di relazione, di azione e di circostanza, aspetti dell'uno e degli altri possono inserirsi nella storia narrativa personale o di gruppo degli allievi, e possono essere percepiti da ciascun bambino, e dalla sua famiglia, nel contesto della classe, della scuola e dell'ambiente, come traguardi importanti e significativi per la propria crescita individuale.

Nell'uno e nell'altro caso, comunque, gli *obiettivi formativi* sono dotati di una intrinseca e sempre aperta carica problematica e presuppongono una dinamicità che li rende, allo stesso tempo, sempre, per ogni bambino e famiglia, punto di partenza e di arrivo, condizione e risultato di ulteriori maturazioni. Inoltre, non possono essere mai formulati in maniera atomizzata e previsti in corrispondenza di *performance* tanto analitiche quanto, nella complessità del vissuto del bambino, inesistenti. A maggior ragione, infatti, si ripete, anzi, di più: si moltiplica, a livello di *obiettivi formativi* l'esigenza di riferirsi al principio della sintesi e dell'ologramma, già menzionato a proposito degli obiettivi specifici di apprendimento. Se non testimoniassero la traduzione di questo principio nel concreto delle relazioni educative e delle esperienze personali di apprendimento che si svolgono nei gruppi di lavoro scolastici difficilmente, del resto, potrebbero essere ancora definiti "*formativi*".

Unità di Apprendimento e Piani Personalizzati delle Attività Educative. L'insieme di uno o più *obiettivi formativi*, della progettazione delle attività, dei metodi e delle soluzioni organizzative necessarie per trasformarli in competenze dei bambini, nonché delle modalità di verifica delle competenze acquisite, va a costituire le *Unità di Apprendimento*, individuali o di gruppo.

L'insieme delle *Unità di Apprendimento*, con le eventuali differenziazioni che si rendessero nel tempo necessarie per singoli alunni, costituisce il *Piano Personalizzato delle Attività Educative*, che resta a disposizione delle famiglie e da cui si ricava anche documentazione utile per la compilazione del *Portaolio delle competenze individuali*.

Il Pof. L'ispirazione culturale-pedagogica e l'unità anche didattico-organizzativa dei *Piani Personalizzati delle Attività Educative* elaborati dai gruppi docenti si evince dal *Piano dell'Offerta Formativa*.

... omissis ...

Legge n. 211 del 20 luglio 2000

Istituzione del “Giorno della Memoria” in ricordo dello sterminio e delle persecuzioni del popolo ebraico e dei deportati militari e politici italiani nei campi nazisti.

La Camera dei deputati e il Senato della Repubblica hanno approvato

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA

PROMULGA

la seguente legge

Art. 1

La Repubblica italiana riconosce il giorno 27 gennaio, data dell’abbattimento dei cancelli di Auschwitz, “Giorno della Memoria”, al fine di ricordare la Shoah (sterminio del popolo ebraico), le leggi razziali, la persecuzione italiana dei cittadini ebrei, gli italiani che hanno subito la deportazione, la prigionia, la morte, nonché coloro che, anche in campi e schieramenti diversi, si sono opposti al progetto di sterminio, e a rischio della propria vita hanno salvato altre vite e protetti i perseguitati.

Art. 2

In occasione del “Giorno della memoria” di cui all’articolo 1, sono organizzati cerimonie, iniziative, incontri e momenti comuni di narrazione dei fatti e di riflessione, in modo particolare nelle scuole di ogni ordine e grado, su quanto è accaduto al popolo ebraico e ai deportati militari e politici italiani nei campi nazisti in modo da conservare nel futuro dell’Italia la memoria di un tragico e oscuro periodo della storia nel nostro Paese e in Europa, e affinché simili eventi non possano mai più accadere. La presente legge, munita del sigillo dello Stato, sarà inserita nella Raccolta ufficiale degli atti normativi della Repubblica italiana. È fatto obbligo a chiunque spetti di osservarla e di farla osservare come legge dello Stato.

Data a Roma, addì 20 luglio 2000

CIAMPI, Presidente della Repubblica
AMATO, Presidente del Consiglio dei Ministri
Visto, il Guardasigilli FASSINO

**Council of Europe
Committee of Ministers**

**Recommendation Rec(2001)15
on history teaching in twenty-first-century Europe**

*Adopted by the Committee of Ministers on 31 October 2001
at the 771st meeting of the Ministers' Deputies*

The Committee of Ministers, in pursuance of Article 15.b of the Statute of the Council of Europe, Considering that the aim of the Council of Europe is to achieve a greater unity between its members; Bearing in mind the European Cultural Convention, signed in Paris on 19 December 1954, which called on its signatory states to encourage the study of the history and civilisation of the other contracting parties and to promote such studies in the territory of the other contracting parties;

Calling to mind the Vienna (1993) and Strasbourg (1997) summits, at which the heads of state and government of the Council of Europe:

- expressed their wish to make the Council of Europe fully capable of meeting the challenges of the twenty-first century;
- expressed the need for stronger mutual understanding and confidence between peoples, particularly through a history teaching syllabus intended to eliminate prejudice and emphasising positive mutual influence between different countries, religions and ideas in the historical development of Europe;
- reaffirmed the educational and cultural dimensions of the major challenges in the Europe of tomorrow;

Confirming that ideological falsification and manipulation of history are incompatible with the fundamental principles of the Council of Europe as defined in its Statute;

Bearing in mind the Parliamentary Assembly recommendations on the European dimension of education (Recommendation 1111 (1989)) and on history and the learning of history in Europe (Recommendation 1283 (1996));

Bearing in mind Resolution No. 1, adopted at the 19th Session of the Standing Conference of European Ministers of Education, on the theme of trends and common issues in education in Europe (Kristiansand, Norway, 1997) and the conclusions and resolutions of the 20th Session of the Standing Conference of European Ministers of Education on the project “Learning and teaching about the history of Europe in the twentieth century” (Cracow, Poland, 2000);

Bearing in mind the declaration adopted at the Informal Conference of Ministers of Education from South-East Europe (Strasbourg, 1999), in which it is recommended that practical activities be undertaken in the thematic areas in which the Council of Europe had long-standing and recognised expertise, including history teaching;

Taking into account the declaration adopted at the Regional Conference of Ministers of Education of the Caucasus countries (Tbilisi, Georgia, 2000);

Having regard to Recommendation No. R (98) 5 of the Committee of Ministers to member states concerning heritage education, in which the Ministers affirm that educational activities in the heritage field give meaning to the future through a better understanding of the past;

Taking into account Committee of Ministers Resolution (98) 4 on the cultural routes of the Council of Europe;

Considering Recommendation No. R(2000)1 of the Committee of Ministers to member states on fostering transfrontier co-operation between territorial communities or authorities in the cultural field, in which the Ministers affirm that transfrontier activities help the young to acquire transfrontier vision

while raising their awareness of the diversity of cultural and historical traditions;

Taking into account the resolutions adopted at the 5th Conference of European Ministers of Cultural Heritage (Portoroz, Slovenia, 2001) in which the ministers reaffirmed that history teaching should be founded on an understanding and explanation of heritage, and should highlight the cross-border nature of heritage;

Considering Recommendation No. R(2000)13 of the Committee of Ministers to member states on a European policy on access to archives, in which the Ministers, taking account of the increasing interest of the public for history, and noting that a better understanding of recent European history could contribute to conflict prevention, call for a European policy on access to archives, based upon principles compatible with democratic values;

Bearing in mind Recommendation No. R (97) 20 of the Committee of Ministers to member states on “hate speech”, in which hate speech is defined as all forms of expression which spread, incite, promote or justify racial hatred, xenophobia or antisemitism, and in which it is pointed out that the impact of hate speech is more damaging when disseminated by the media;

Taking into account the Council of Europe’s previous work in history teaching, based upon the idea of reconciliation and positive mutual influences among people, such as that of the post-war period, which focused on ridding history textbooks of bias and prejudice, and that of the project “History in the new Europe” and of the programme “History teaching and the new initiative of the Secretary General”, which assisted the republics of the former Soviet Union in developing methodologies to modernise history teaching, producing new textbooks and training teachers accordingly;

Having taken note of the results of the project “Learning and teaching about the history of Europe in the twentieth century” and of all the teaching materials presented at the project’s final conference entitled “The Twentieth Century: An Interplay of Views”, held symbolically at the House of History of the Federal Republic of Germany (Haus der Geschichte in Bonn, Germany, 2001);

Noting that the project “Learning and teaching about the history of Europe in the twentieth century” made it possible, among other things:

- to make appreciable progress in developing a pluralist and tolerant concept of history teaching, *inter alia*, through the development of individual research and analysis capabilities;
- to highlight educational innovations, using both information technologies and new sources of teaching material;
- to draw up examples of open approaches to the central issues of twentieth-century European history, Recommends that member states’ governments, while respecting their constitutional structures, national or local situations and education systems:
 - draw on the principles set out in the appendix to this recommendation, with regard to current and future reforms in both history teaching and training for history teachers;
 - ensure, through appropriate national, regional and local procedures, that the relevant public or private bodies in their own country be informed of the principles set forth in this recommendation, with the support of the reference documents that underlie it, in particular the teaching resources prepared by the project “Learning and teaching about the history of Europe in the twentieth century”;
 - on the basis of arrangements to be determined, continue activities relating to history teaching in order to strengthen trusting and tolerant relations within and between states and to meet the challenges of the twenty-first century;
 - adopt an integrated approach, using other Council of Europe projects, in particular the project “Education for democratic citizenship” project and work carried out in the field of cultural heritage;

Ask the Secretary General of the Council of Europe to draw this recommendation to the attention of those states which are parties to the European Cultural Convention but are not members of the Council of Europe.

Appendix to Recommendation Rec (2001)...

1. *The aims of history teaching in the twenty-first century*

History teaching in a democratic Europe should:

- occupy a vital place in the training of responsible and active citizens and in the developing of respect for all kinds of differences, based on an understanding of national identity and on principles of tolerance;
- be a decisive factor in reconciliation, recognition, understanding and mutual trust between peoples;
- play a vital role in the promotion of fundamental values, such as tolerance, mutual understanding, human rights and democracy;
- be one of the fundamental parts of the freely agreed building of Europe based on a common historical and cultural heritage, enriched through diversity, even with its conflictual and sometimes dramatic aspects;
- be part of an education policy that plays a direct role in young people’s development and progress, with a view to their active participation in the building of Europe, as well as the peaceful development of human societies in a global perspective, in a spirit of mutual understanding and trust;
- make it possible to develop in pupils the intellectual ability to analyse and interpret information critically and responsibly, through dialogue, through the search for historical evidence and through open debate based on multiperspectivity, especially on controversial and sensitive issues;
- enable European citizens to enhance their own individual and collective identity through knowledge of their common historical heritage in its local, regional, national, European and global dimensions;
- be an instrument for the prevention of crimes against humanity.

2. *The misuse of history*

History teaching must not be an instrument of ideological manipulation, of propaganda or used for the promotion of intolerant and ultra-nationalistic, xenophobic, racist or anti-Semitic ideas.

Historical research and history as it is taught in schools cannot in any way, with any intention, be compatible with the fundamental values and statutes of the Council of Europe if it allows or promotes misuses of history, namely through:

- falsification or creation of false evidence, doctored statistics, faked images, etc.;
- fixation on one event to justify or conceal another;
- distortion of the past for the purposes of propaganda;
- an excessively nationalistic version of the past which may create the “us” and “them” dichotomy;
- abuse of the historical record;
- denial of historical fact;
- omission of historical fact.

3. *The European dimension in history teaching*

As the building of Europe is an expression of both a decision freely entered into by Europeans themselves and a historical reality, it would be appropriate to:

- show continuing historical relationships between local, regional, national and European levels;
- encourage teaching about periods and developments with the most obvious European dimension, especially the historical or cultural events and tendencies that underpin European awareness;

- use every available means, particularly information technology, to promote co-operation and exchange projects between schools on themes connected with the history of Europe;
- develop pupils' interest in the history of other European countries;
- introduce or develop teaching about the history of the building of Europe itself.

To promote the European dimension in history teaching in an enlarged, democratic, peaceful Europe, it would be appropriate to:

- take account of the results of the work done during the project “Learning and teaching about the history of Europe in the twentieth century” conducted by the Council for Cultural Co-operation, in terms of both content and methodological approach;
- draw on Council of Europe programmes on the reform of history teaching and on the preparation of new textbooks and methodological guides during activities to develop and consolidate democratic stability;
- draw on Council of Europe programmes for raising awareness of and teaching about heritage;
- disseminate as widely as possible the teaching materials produced by the project “Learning and teaching about the history of Europe in the twentieth century” by making appropriate use of information and communication technologies;
- increase assistance in the preparation of new syllabuses and standards in history teaching, including production of new textbooks, in particular in the Russian Federation, the Caucasus countries, South-east Europe and the Black Sea region;
- take advantage of the Council of Europe's In-Service Training Programme for Educational Staff to help teachers acquire this new knowledge in a European context enabling them to compare views and experience.

4. Syllabus content

History teaching, while it must avoid the accumulation of encyclopaedic knowledge, must nevertheless encompass:

- awareness-raising about the European dimension, taken into account when syllabuses are drawn up, so as to instil in pupils a “European awareness” open to the rest of the world;
- development of students' critical faculties, ability to think for themselves, objectivity and resistance to being manipulated;
- the events and moments that have left their mark on the history of Europe as such, studied at local, national, European and global levels, approached through particularly significant periods and facts;
- the study of every dimension of European history, not just political, but also economic, social and cultural;
- development of curiosity and the spirit of enquiry, in particular through the use of discovery methods in the study of the heritage, an area which brings out intercultural influences;
- the elimination of prejudice and stereotypes, through the highlighting in history syllabuses of positive mutual influences between different countries, religions and schools of thought over the period of Europe's historical development;
- critical study of misuses of history, whether these stem from denials of historical facts, falsification, omission, ignorance or re-appropriation to ideological ends;
- study of controversial issues through the taking into account of the different facts, opinions and viewpoints, as well as through a search for the truth.

5. Learning methods

Use of sources

The widest variety of sources of teaching material should be used to communicate historical facts

and present them to be learnt about through a critical and analytical approach, more particularly:

- archives, open to the public, especially in the countries of central and eastern Europe, which now provide never previously available access to authentic documents;
- documentary and fictional films and audiovisual products;
- the material conveyed by information technology, which should be individually and collectively studied, with the teacher playing a vital part;
- all types of museums of the twentieth century set up throughout Europe and the historically symbolic places, which promote a realistic perception by pupils of recent events, especially in their everyday dimension;
- oral history, through which spoken testimony on recent historical events can make history come alive for young people, and which can offer the viewpoints and perspectives of those who have been omitted from the “historical record”.

Personal research

Pupils should be encouraged to carry out personal research, according to their level and circumstances, thus fostering their curiosity and initiative in terms of information collection and their ability to distil the main facts.

Group research

Groups of pupils, classes and schools should be encouraged to engage in research projects or active learning, so as to create conditions for dialogue and for the open and tolerant comparison of opinions.

The cross-disciplinary and multidisciplinary approach

The learning of history should at all times make use of the educational potential of a cross-disciplinary and multidisciplinary approach, forging links with the other subjects on the curriculum as a whole, including literature, geography, social sciences, philosophy and the arts and sciences.

The international, transfrontier approach

Depending on the circumstances, encouragement should be given to the implementation of international, transfrontier projects, based upon the study of a common theme, comparative approaches or the performance of a common task by several schools in different countries, with advantage being taken *inter alia* of the new possibilities opened up by information technology and of the establishment of school links and exchanges.

6. Teaching and remembrance

While emphasising the positive achievements of the twentieth century, such as the peaceful use of science towards better living conditions and the expansion of democracy and human rights, everything possible should be done in the educational sphere to prevent recurrence or denial of the devastating events that have marked this century, namely the Holocaust, genocides and other crimes against humanity, ethnic cleansing and the massive violations of human rights and of the fundamental values to which the Council of Europe is particularly committed. This should include:

- helping pupils to develop knowledge and awareness of the events – and their causes – which have cast the darkest shadows on European and world history;
- thinking about the ideologies which led to them and how to prevent any recurrence of them;
- shaping, developing and co-ordinating the relevant in-service training programmes for

- educational staff in the member states of the Council for Cultural Co-operation;
- facilitating access to the documentation already available on this subject, *inter alia* through the use of new technology, and developing a network of teaching resource centres in this field;
- implementing and monitoring implementation of the education ministers' decision (Cracow, 2000) to designate a day in schools, chosen in the light of each country's history, for Holocaust remembrance and for the prevention of crimes against humanity;
- developing the Council of Europe's specific input in the education field to the Task Force for International Co-operation on Holocaust Education, Remembrance and Research.

7. Initial and in-service training for history teachers

Specialised initial and in-service training for history teachers should:

- enable and encourage history teachers to work with complex, process-oriented and reflective methods of history teaching;
- inform future history teachers and those already practising the profession about all the latest products, instruments and methods, particularly where the use of information and communication technologies is concerned;
- make teachers aware of the use of teaching techniques which, going beyond, but taking account of factual information, are intended to enable pupils to interpret and analyse historical facts and their influence on the present, in different contexts, for example, social, geographical, economic contexts, etc.;
- help to enable teachers to make use of assessment techniques which take account, not just of the information memorised by pupils, but also of the activities they are capable of carrying out thanks to their knowledge of the information concerned, whether these involve research, discussion or the analysis of controversial issues;
- help to devise and create cross-disciplinary learning situations in their classes, in collaboration with their fellow teachers.

As information and communication technologies are leading to a transformation of history teachers' role, it is important to:

- create opportunities for exchanges, so that teachers may become aware of the great variety of learning situations involving the new roles concerned;
- support the setting up of discussion groups to look at the profession's difficulties, hesitations and doubts about these new methods of teaching;
- develop resource banks which specify, not only the documents and sites available, but also the validity of the information derived from the said documents and sites.

In order to fulfil these objectives and to establish a specific profile for history teachers, it would be appropriate to:

- provide training institutes for history teachers with the support needed to maintain and improve the quality of their training, and develop the professionalism and social status of history teachers in particular;
- accord particular attention to training for trainers of history teachers, based on the principles contained in this recommendation;
- promote comparative research on the objectives, structures and standards specific to initial and in-service training for history teachers and in so doing promote inter-institutional co-operation and the exchange of information needed for the reform of initial and in-service history teacher training and in-service training for trainers;
- seek out and foster partnerships between all of the institutions active in or concerned with history-teacher training (in particular the media), with a view to emphasising their particular mission and specific responsibilities.

8. Information and communication technologies

While complying with legislation and respecting freedom of expression, the requisite steps should be taken to combat the dissemination of racist, xenophobic and revisionist material, especially via the Internet.

In the context of the widespread use of information and communication technologies by the young, both during their school and out-of-school lives, it is important that teaching methods and techniques allow for the fact that these technologies:

- are vital resources for history teaching;
- necessitate in-depth consideration of the diversity and reliability of sources;
- allow teachers and pupils access to original sources and to multiple interpretations;
- spectacularly broaden access to historical information and facts;
- increase and facilitate opportunities for exchanges and for dialogue.

Moreover, it would be appropriate to set up the conditions necessary for teachers to:

- in the selection process, help their pupils to assess the reliability of information sources and information for themselves;
- introduce classroom procedures which encourage critical analysis, which acknowledge a multiplicity of standpoints and which adopt a transcultural approach to the interpretation of facts;
- help their pupils to develop skills such as critical analysis and analogical reasoning.

Commissione Bertagna per il Riordino dei Cicli

Rapporto finale del Gruppo Ristretto di Lavoro costituito con D.M. 18 luglio 2001, n. 672 (28 novembre 2001)

... omissis ...

I piani di studio

La struttura dei piani di studio delle istituzioni che compongono il sistema educativo di istruzione e di formazione dovrà scaturire dal combinato disposto dell'ipotesi progettuale che confluirà nella legge di modifica alla legge 30/2000, dall'articolo 8 del Dpr. 275/99 e, soprattutto, dalla normativa, diretta e indiretta, nazionale e regionale, conseguente alla legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3. Proprio per approfondire questo plesso di reciproche implicazioni, il Grl propone ai soggetti istituzionali che dovranno assumersi la responsabilità di questo compito di confrontarsi con alcune esigenze e con una precisa ipotesi di organizzazione dei piani di studio che si presenta separatamente per il sistema di istruzione e per il sistema di formazione.

I piani di studio nel sistema di istruzione

In questa prospettiva, si può congetturare che i piani di studio del sistema educativo di istruzione constino, salvo che per la scuola dell'infanzia alle cui specificità si rimanda (cfr. più avanti), dei seguenti punti.

Identificazione del profilo educativo, culturale e professionale degli allievi che si desidera far maturare alla conclusione dei corsi di studio (in pratica alla fine della terza media e dei Licei). Tali profili tengono conto degli *obiettivi generali del processo educativo* stabiliti ex articolo 8, c. 1 del Dpr. 275/99 e, nel segmento secondario di II grado, delle differenze specifiche esistenti tra i diversi Licei. Il profilo educativo, culturale e professionale terminale è la condizione dell'unità di senso e di indirizzo degli obiettivi specifici di apprendimento previsti nei diversi cicli biennali di formazione e delle altre componenti che caratterizzano i piani di studio.

Esplicitazione degli *obiettivi specifici di apprendimento* che scaturiscono dai profili e che la Repubblica detta alle istituzioni del sistema educativo di istruzione come obbligatori, anche sotto forma di standard di prestazione. Tali obiettivi sono indicati per ogni biennio di ciascun grado e indirizzo, relativamente agli aspetti linguistico-letterari, scientifico-matematici e di storico-sociali (storia, geografia, studi sociali, filosofia, religione cattolica); sono, invece, formulati alla fine del quarto anno dell'istruzione primaria, del terzo anno dell'istruzione secondaria di I grado e del quarto anno dell'istruzione secondaria per tutte le altre non meno importanti dimensioni formative.

Gli obiettivi specifici di apprendimento precisano le *conoscenze* (di avvenimenti, di concetti, di leggi, di teorie ecc.) e le *abilità* (disciplinari, interdisciplinari, transdisciplinari), definite ambedue anche in termini operativi, da richiedere agli studenti alla fine di ogni ciclo biennale o quadriennale. Le istituzioni del sistema educativo di istruzione, a partire da un'esplorazione delle *capacità* dei loro allievi, sono chiamate, per le prerogative dell'autonomia didattica, a trasformare questi obiettivi specifici

di apprendimento prima in *obiettivi formativi* (art. 13 del 275/99), ovvero in compiti di apprendimento realmente significativi e accessibili ai ragazzi concreti che hanno dinanzi, e dopo, alla fine delle attività educative e didattiche intraprese e programmate secondo autonome determinazioni di tempo e di spazio, in *competenze* degli allievi che è loro dovere certificare. Gli obiettivi specifici di apprendimento sono anche la base impiegata dal Servizio Nazionale per la Qualità del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione per definire le verifiche sistematiche dell'apprendimento condotte a livello nazionale.

Va indicata tra gli obiettivi specifici di apprendimento anche la circostanza di prevedere in ogni articolazione biennale dell'istruzione primaria e secondaria di I e II grado un nucleo di attrazione e di ordinamento unitario degli obiettivi stessi. Nucleo che varia, ovviamente, a seconda dell'età, degli ambiti culturali e dei bienni. Per esempio, prevedere la lettura della *Commedia* nei primi due anni dei Licei come testo di ricapitolazione di una tradizione culturale e di unificazione di diverse prospettive disciplinari (arte, filosofia, religione, matematica, cosmologia, antropologia, linguistica, storia, geografia ecc.), di cui si specificano le componenti. Stesso discorso per i *Promessi sposi* nel secondo biennio, e per altri testi-nodo di natura letteraria, artistica, filosofica o scientifica. Oppure l'autobiografia personale e poi ambientale rispettivamente nel primo e nel secondo biennio dell'istruzione primaria.

Allo scopo di realizzare il profilo educativo, culturale e professionale terminale e gli obiettivi specifici di apprendimento di cui ai punti precedenti, i piani di studio del sistema educativo di istruzione contemplano tre percorsi formativi che si devono integrare e far sempre interagire, sebbene con le opportune specificità, a seconda delle età evolutive.

3.1. Il primo percorso è quello di responsabilità della famiglia e delle altre istituzioni sociali. Con appositi incentivi ed interventi, si tratta di creare le occasioni perché genitori, mass media, attori sociali, imprese, enti locali, centri culturali, imprenditori del tempo libero ecc. possano diventare risorsa culturale ed educativa per gli allievi, e si facciano sempre più carico della loro maturazione. Molte dimensioni esplicitate nei profili terminali e confluite negli obiettivi specifici di apprendimento, perciò, possono benissimo, in molti casi, attraverso progetti educativi integrati, essere acquisite dagli allievi anche in ambienti extrascolastici. La scuola, in questo senso, certifica il raggiungimento di risultati finali ed esonera, per gli aspetti che lo consentono, dai percorsi scolastici facoltativi, ritenuti necessari per raggiungerli.

Sembra ragionevole attribuire sempre maggiore importanza a questo percorso a mano a mano si sale nell'età evolutiva. I crediti formativi acquisiti all'esterno della scuola e di cui si chiede la certificazione alla scuola, infatti, di solito aumentano in proporzione al grado di autonomia degli studenti e all'intensità della loro vita sociale e culturale extrascolastica. In questa prospettiva, è difficile immaginarne l'uso sistematico prima della quarta classe dell'istruzione primaria.

3.2. Il secondo percorso è quello obbligatorio per tutti, di responsabilità delle istituzioni del sistema educativo di istruzione. Se, come si diceva, la funzione dell'extrascuola è più informativa, quella delle istituzioni del sistema educativo di istruzione si riconosce per la sua natura soprattutto critico/formativa. Serve scavare in maniera riflessiva su esperienze, conoscenze e abilità che non vanno mai apprese, né all'esterno, tanto meno all'interno della scuola, per imitazione esecutiva e in modo ripetitivo, ma sempre in modo attivo, relazionale e criticamente contestualizzato. In questo spirito, il percorso obbligatorio del sistema educativo di istruzione precisa i seguenti

elementi:

- il numero delle ore annuali di lezione assicurate a tutti; nell'ipotesi che proponiamo alla discussione, 825 annuali (25 ore settimanali);

- la distinzione tra quota nazionale e locale di tale monte ore; nella nostra ipotesi, 20 ore settimanali (660 annuali) a quota nazionale e 5 (165 annuali) a quota locale (non senza aver precisato che, nella nostra ipotesi, la quota locale obbligatoria dei piani di studio è pensata non tanto come *aggiuntiva* rispetto a quella nazionale, bensì come *intensiva* rispetto ad essa: un approfondimento di quanto essa già contiene, con opportuni adattamenti alle realtà locali, piuttosto che un suo ampliamento);

- l'elenco delle discipline di insegnamento e delle attività (*stage* aziendali compresi) obbligatorie su tutto il territorio nazionale, con l'indicazione delle ore annuali riservate a ciascuna di esse. Elenco, cioè nome, delle discipline e delle attività che le istituzioni del sistema educativo di istruzione sono tenute ad insegnare e a svolgere. Non i *contenuti specifici* di tali discipline ed attività: i contenuti specifici da svolgere anno per anno, mese per mese in classe sono, infatti, determinati dai docenti sulla base del profilo e degli obiettivi specifici di apprendimento. L'elenco in questione è utile soprattutto ai fini della determinazione dell'organico funzionale di istituto con docenti dotati di determinate classi di abilitazione. Sul piano dell'organizzazione dell'insegnamento, ciò significa soprattutto due cose: che le discipline di studio e le attività di insegnamento non sono fini, ma *mezzi* del processo educativo di apprendimento; che ogni docente non è soltanto chiamato ad insegnare la disciplina o a svolgere l'attività che, sulla base dell'organico funzionale di istituto, gli è affidata, con il rischio di chiusure disciplinaristiche autoreferenziali, bensì è invitato a mettere a disposizione l'intero bagaglio della proprie competenze professionali ed umane per realizzare *nel complesso* il profilo educativo, culturale e professionale terminale e gli obiettivi specifici di apprendimento dell'indirizzo di studi in cui presta il proprio servizio. A causa di questa seconda implicazione, è naturale, quindi, aspettarsi che un docente di italiano e storia o di matematica, per esempio, debba promuovere, se così si stabilisce nella programmazione didattica collegiale, anche sensibilità estetiche, conoscenze geografiche, riflessioni morali, abilità operative, atteggiamenti sociali ecc. richiesti nel profilo educativo, culturale e professionale o contemplati negli obiettivi specifici di apprendimento, ancorché non riferibili, in senso stretto, né alla sua classe di abilitazione, né ad un'altra disciplina prevista in maniera formale nel piano degli studi. D'altra parte, non esiste una conoscenza o una abilità stabilita che sia riconducibile in maniera univoca e biunivoca ad una sola ed esclusiva dimensione disciplinare: ogni conoscenza e ogni abilità, anche la più semplice e la più nitidamente disciplinare, è sempre una complessità che si contestualizza in una serie di rimandi che giungono fino all'unità della cultura umana e che, dunque, mostrano sempre visibili segni di relazione con dimensioni non solo logico-formali (pluri e interdisciplinari), ma anche affettive, estetiche, etiche, sociali, tecniche, perfino religiose (se, come ha ammonito Bettelheim, non è nemmeno possibile insegnare le tecniche della lettura se chi le apprende non le inserisce in una più grande e generale motivazione alla propria salvezza);

- la definizione degli standard relativi alla qualità del servizio che deve essere assicurato da ogni istituzione scolastica (art.8, Dpr. 275/99, comma 1, punto f). Con l'espressione «*standard* relativi alla qualità del servizio», si devono intendere gli *standard di prestazione relativi al funzionamento della scuola e alle prestazioni dell'insegnamento*. In particolare, nella nostra ipotesi: l'offerta obbligatoria dei Laboratori, il tutorato per gli allievi, determinate prestazioni di insegnamento (per esempio: in nessuna scuola si insegna fisica senza la disponibilità del relativo laboratorio e senza che il docente lo utilizzi almeno una volta al mese). Lo scopo di queste disposizioni è

permettere alla comunità sociale, alle famiglie e agli studenti di esercitare non soltanto il tradizionale diritto al mugugno, ma ben più corposi e non evanescenti servizi consacrati a veri e propri interessi legittimi da rivendicare, protetti dalla legge;

- gli «indirizzi generali circa la valutazione degli alunni e il riconoscimento dei crediti e dei debiti formativi» (art.8, Dpr. 275/99, comma 1, punto g), con conseguente determinazione (art.10 dello stesso Dpr) dei «*nuovi modelli per le certificazioni*» che, nella nostra ipotesi, devono permettere a chiunque (allievo, genitore, comunità sociale) di capire: a) le capacità che, secondo la scuola, ogni allievo mostra di possedere; b) il grado delle conoscenze (sapere) e delle abilità (saper fare) acquisito dall'allievo; c) le competenze finali maturate dall'allievo; d) i crediti formativi maturati e come sono stati certificati. Costituiscono indirizzi generali per la valutazione degli allievi anche i seguenti aspetti sui debiti e sui crediti: ambedue devono indicare quali siano gli obiettivi specifici di apprendimento da recuperare o da abbuonare; il recupero del debito deve essere certificato da chi lo assegna, mentre l'abbuono riconosciuto e valutato da chi lo riceve; i comportamenti che siano indice di impegno, responsabilità, partecipazione, costanza, coerenza ecc. vanno premiati e quelli di segno contrario sanzionati; il passaggio tra le classi interne dei bienni è indipendente dal numero di debiti assegnati nella seduta di scrutinio finale, la promozione al biennio successivo, però, è condizionata dal recupero di tutti i debiti accumulati nel biennio, salvo due, di cui uno anche relativo al comportamento; se alla fine del secondo anno del biennio, lo studente ha recuperato i debiti dell'anno precedente, ma ne ha accumulati due diversi, può essere ammesso al biennio successivo con obbligo di recupero di tali debiti nel primo anno: nel caso in cui non riesca nel compito scatta la ripetenza.

3.3. Il terzo percorso disponibile per realizzare il profilo educativo, culturale e professionale terminale e gli obiettivi specifici di apprendimento di cui ai punti precedenti è quello facoltativo, da 0 a 300 ore annuali. Le scuole comprensive o le reti di scuole sono obbligate ad istituirlo nel territorio, ma gli allievi e le famiglie decidono se, quando, come e in quale scuola lo vogliono usufruire, anche tenendo conto di una negoziazione educativa da loro stipulata con i docenti dei figli. Oltre le 300 ore annuali le famiglie devono pagare il servizio nella misura stabilita dalle istituzioni scolastiche. È il percorso che, in mancanza di meglio, abbiamo chiamato dei *Laboratori*: Informatica, Attività motorie e sportive, Attività espressive (musica, pittura, disegno, teatro, fotografia, cinema...), Lingue, Attività di progettazione (di artefatti manuali o simbolici, di interventi di azione sociale, di soluzioni produttive e gestionali, di *stage* aziendali, del proprio progetto di vita, professionale e no, ecc.), Recupero e sviluppo degli apprendimenti. In mancanza di meglio, perché non vorremmo che si intendesse, con questo, che il percorso obbligatorio debba strutturarsi senza attività laboratoriali. Il contrario. Esse devono essere, invece, una costante di tutto l'insegnamento. Questi Laboratori facoltativi potranno essere impiegati anche per lo svolgimento del percorso obbligatorio. Inoltre, tale percorso obbligatorio potrà e dovrà, a seconda delle circostanze, anche prevedere altre tipologie laboratoriali aggiuntive (si pensi ai Laboratori scientifici di fisica, chimica, fisica, biologia, scienze della terra, o ai Laboratori geografici o storici ecc.). Ciò che differenzia la parte laboratoriale ordinaria obbligatoria e quella tipica del percorso facoltativo è una duplice caratteristica.

La prima. Mentre il percorso obbligatorio si regge organizzativamente sulla dimensione dell'istituto e della classe, il percorso facoltativo si sposta sulla dimensione della rete territoriale e dei gruppi (di livello, di compito, di elezione). L'ottica è quella dell'ottimizzazione delle risorse e della loro specializzazione. Inutile predisporre due Laboratori di attività motorie o espressive in istituzioni scolastiche vicine (dell'istruzione primaria o secondaria poco importa), magari senza poter offrire il meglio in termini di risorse, competenza professionale dei docenti e servizi,

quando invece è sufficiente che i ragazzi dell'una scuola vadano nell'altra per trovare organizzato un servizio di eccellenza competitiva. Ogni istituzione scolastica, fra l'altro, potrà, nella rete, sviluppare al meglio la propria identità e tradizione, coltivando più un aspetto che l'altro, e stipulando accordi di programma per la gestione flessibile del personale, indipendentemente dal fatto di appartenere ad un ordine e grado di scuola piuttosto che ad un altro.

Seconda caratteristica. Se il profilo educativo, culturale e professionale terminale dell'allievo e gli obiettivi specifici di apprendimento dettati a ritmo biennale per la componenti formative linguistico-letteraria, scientifico-matematiche e storico-sociali e a ritmo quadriennale per le altre sono vincoli di risultato inaggirabili per tutti gli allievi, è non meno vero che non tutti i ragazzi hanno bisogno dello stesso tempo e godono delle stesse opportunità familiari e ambientali per acquisirli. D'altra parte, molti allievi possono anche essere interessati a percorsi di eccellenza o ad un ampliamento delle proprie competenze. Infine, bisogna anche considerare che non tutti i ragazzi sviluppano nello stesso tempo motivazioni per le stesse attività di studio e di approfondimento. Avere a disposizione uno strumento flessibile come il percorso facoltativo aiuta le famiglie e la scuola a concretizzare la personalizzazione dei processi di apprendimento e di maturazione. Inutile sottolineare la grande responsabilità affidata, in questo modo, ai docenti e alle istituzioni scolastiche. Non solo devono sollecitare le famiglie, coinvolgendole con continuità nella comunicazione del grado di approssimazione con cui i figli si avvicinano, o meno, agli obiettivi specifici di apprendimento stabiliti, biennali o quadriennali che siano, ma devono negoziare con esse i modi migliori per programmare, nel tempo biennale o quadriennale, con reciproca soddisfazione e in piena affidabilità didattica, i percorsi formativi più adatti a ciascun ragazzo. Esiste, quindi, una parte del piano di studi che chiama fortemente in causa i ragazzi, i docenti, le famiglie, il territorio, e invita ciascuno di questi attori a confrontarsi al meglio possibile con l'autoorganizzazione, la responsabilità personale e la cooperazione formative.

Va segnalato, infine, che il percorso facoltativo, con i relativi Laboratori, può diventare anche un'occasione per una funzione imprenditiva delle istituzioni scolastiche, al servizio dell'educazione permanente e ricorrente, per gli adulti e per gli anziani. Niente impedisce, infatti, di immaginare che la scuola possa offrire a pagamento molti dei corsi e dei servizi che progetta per gruppi di allievi anche a chi, nella comunità locale, fosse eventualmente interessato. In questa maniera, fra l'altro, al di là delle dimensioni economiche del fenomeno, che rimarranno probabilmente sempre modeste, si avrebbe un rilevante incentivo a rendere sistematico il rapporto scuola territorio e a radicare ogni istituzione scolastica nella comunità di appartenenza.

... omissis ...

Organizzazione

In questa fase dello sviluppo del processo riformatore, si reputa prudente confermare la durata quinquennale dell'istruzione primaria e il ruolo in essa svolto dai maestri.

Poiché si tratta di preparare il terreno ad un'organizzazione del sapere critico fondata sulle discipline, la scuola primaria presenta piani di studio che si aprono esplicitamente a queste ultime solo nell'ultimo anno. La circostanza giustifica la proposta di articolare in maniera coordinata, unitaria e progressiva i piani di studio dell'istruzione primaria e dell'istruzione secondaria di I grado. Assume, perciò, un ruolo centrale la 5° classe dell'istruzione primaria, per certi aspetti già primo anno di un'istruzione secondaria di I grado. Dalla 1° classe dell'istruzione primaria alla 3° classe dell'istruzione secondaria di I grado si può, quindi, procedere ad un'articolazione biennale degli obiettivi specifici di

apprendimento e delle attività di insegnamento.

Nel primo biennio, con una forte attenzione alle diverse identità anche biografiche dei bambini e ai loro diversi stili di apprendimento, si consolida la padronanza strumentale dei processi linguistici, logico-matematici e di relazione con gli altri, il territorio e la società locale.

Nel secondo biennio, proprio grazie alla padronanza strumentale consolidata nel precedente, è possibile esplorare tutte le dimensioni simboliche della cultura di cui ciascuno fa memoria e nella quale agisce. Sé, gli altri che si incontrano, vicini e lontani, gli oggetti, la tecnica, l'arte, l'ambiente, la società, il mondo: tutti incontri che mandano l'eco di bisogni, richiedono risposte, stimolano rappresentazioni e narrazioni di un senso complessivo che bisogna imparare ad interpretare e con cui non si può fare a meno di interloquire. Si passa dalle idee e dalle teorie personali sulle cose, sulle persone e sul mondo, attraverso il confronto con le idee e teorie altrui, per giungere all'elaborazione di reti semantiche progressivamente più ampie e argomentabili, ormai nettamente indirizzate verso le formalizzazioni disciplinari.

All'ultimo anno, si incontra, perciò, la realtà organizzata attraverso il punto di vista sintattico e semantico delle discipline di studio, ciascuna con un proprio oggetto formale, con un proprio metodo e linguaggio.

Gli obiettivi specifici di apprendimento linguistici, matematico-scientifici e relativi ai temi dell'identità storico-sociale sono articolati in bienni; quelli degli altri settori formativi richiesti dal profilo educativo, culturale e professionale terminale di alunno che si intende promuovere entro la fine della 3° media, lingua straniera compresa, sono indicati per il primo quadriennio (e per la 3° media).

La progettazione generale dei percorsi didattici e la programmazione specifica delle tappe che li devono contraddistinguere allievo per allievo, quindi, dovrà prevedere due velocità, ambedue negoziate con i genitori, anche tenendo conto dell'offerta formativa facoltativa dei Laboratori: una biennale e l'altra quadriennale. La velocità quadriennale può essere costante anno dopo anno, settimana dopo settimana, oppure subire accelerazioni ed espansioni modulari. I moduli intensivi si possono svolgere anche nei periodi di sospensione delle lezioni.

Grazie ai Laboratori e alla stretta collaborazione con le famiglie, l'istruzione primaria è anche la sede più adatta all'individuazione dei talenti artistici e musicali precoci. L'autenticazione e la coltivazione di tali dotazioni va condotta nell'orario facoltativo e, possibilmente, nel Laboratorio artistico o musicale più specializzato in proposito, disponibile sul territorio.

All'inizio della 1°, 3° e 5° classe il Servizio Nazionale per la Qualità del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione, tra il 1° e il 10 settembre, sottopone agli allievi le prove di verifica sulle conoscenze e sulle abilità acquisite nel triennio (nel caso della scuola dell'infanzia) o nei bienni precedenti (nel caso dell'istruzione primaria). In 1° classe si potranno adoperare strumenti misti: prove da sottoporre a bambini che non sanno ancora leggere e scrivere; schede di osservazione relative a conoscenze e abilità possedute dai bambini, compilate dai docenti.

I docenti utilizzeranno i risultati delle prove per progettare e programmare in maniera viepiù personalizzata e qualitativa l'itinerario didattico del biennio che si apre.

Fatto salvo il ruolo insostituibile dell'équipe pedagogica nei compiti di insegnamento, si conferma l'opportunità di identificare sempre, in ogni gruppo docente di classe, un docente coordinatore. Tale docente sarà anche temporalmente prevalente nel I biennio (21 ore di insegnamento frontale in una classe e 3 delle sue ore di servizio dedicate al coordinamento dell'équipe pedagogica della classe stessa,

composta a volta a volta da qualche docente dei Laboratori oltre che, eventualmente, da quelli di Religione cattolica e di Sostegno). L'insegnamento frontale del docente coordinatore di una classe scenderà fino ad un minimo di 15 ore nel II biennio, per cui sarà affiancato da un altro docente, oltre che dai membri che insegneranno anche nei Laboratori, dai maestri di Religione cattolica e Sostegno; in V istruzione primaria, infine, sempre coordinando ai fini dell'unità delle prestazioni didattiche di classe l'attività dei colleghi dei Laboratori, di Religione e di Sostegno, il docente coordinatore dividerà le 25 ore settimanali obbligatorie di insegnamento frontale con altri due colleghi (Lingua, Matematica e scienze, Storia, geografia e studi sociali). Naturalmente, il docente che coordina nel primo biennio, potrà essere coordinato nel secondo e nel terzo, e viceversa. Saranno poi le scuole a decidere se e come chi comincia l'insegnamento nel primo biennio possa proseguire con la stessa classe fino alla V e a trovare le formule organizzative e gestionali più adatte a garantire il principio della continuità didattica dei docenti e della progressiva diminuzione dell'orario frontale del docente coordinatore dalla 1° alla 5° classe.

Resta inteso, ovviamente, visto che il terzo biennio costituisce un'unità sul piano didattico, che il docente coordinatore della V classe parteciperà alle sedute di progettazione, programmazione e valutazione intermedia e finale dei docenti della 1° media, mentre il coordinatore designato di questi ultimi parteciperà alle sedute di progettazione, di programmazione e di valutazione intermedia e finale predisposte dai docenti della 5° classe dell'istruzione primaria. Ciò perché è indispensabile che si crei una abitudine alla continuità non solo negli istituti comprensivi, ma anche in nei rimanenti, e perché gli obiettivi specifici di apprendimento dettati per la fine della 1° media devono essere distribuiti in maniera equilibrata, al servizio dell'apprendimento degli allievi, nell'arco del biennio.

... omissis ...

Lauree specialistiche e lauree specialistiche per l'insegnamento

Il DM sulle lauree specialistiche assegna un alto numero di classi al settore umanistico. Sono particolarmente eclatanti i casi della Filosofia (tre classi) e di Storia (quattro classi). Va sottolineato che, sia per quanto riguarda le declaratorie e l'individuazione delle attività professionali di riferimento, sia per quanto riguarda i settori scientifico-disciplinari, le differenze tra le classi sono minime e, in qualche caso, a giudizio di molti, pretestuose. Le Facoltà che avrebbero voluto o vorrebbero attivare una sola laurea specialistica, accorpando i settori di quelle ministeriali, si sono d'altra parte trovate e si trovano in serie difficoltà "tecniche" a causa dei vincoli cui sono sottoposte nella suddivisione dei crediti.

Anche indipendentemente dall'introduzione di una classe di laurea specialistica per l'insegnamento, la questione andrebbe, quindi, affrontata al più presto, ad esempio: a) facendo scendere sotto il 50% la quota dei crediti vincolati dal centro; b) abolendo o almeno riconsiderando la distinzione tra attività formative e conseguenti ambiti di base, caratterizzanti e affini (oltretutto impostata attualmente in maniere difformi tra classe e classe); c) rendendo possibile l'attivazione di corsi di laurea e di laurea specialistica interclasse.

L'introduzione della laurea specialistica per l'insegnamento, però, è destinata a moltiplicare i problemi delle lauree specialistiche dei settori umanistici. Non è difficile immaginare, infatti, che quanto più queste risulteranno effettivamente frazionate, come effetto delle attuali tabelle, tanto più crescerà il rischio (in presenza dell'alternativa rappresentata dalle lauree specialistiche finalizzate all'insegnamento) che non vengano neppure attivate, specie nelle università medio-piccole (ma non solo), o abbiano comunque un seguito molto modesto. In parte, beninteso, la scossa potrà essere salutare, considerata l'espansione esagerata di molti settori, ma potrebbero anche intervenire ripercussioni serie e irreversibili sulla sopravvivenza stessa di tradizioni culturali e scientifiche importanti al di là

della loro relativa “marginalità”. A maggior ragione, in questa prospettiva, sembrerebbe allora opportuno operare nelle tre direzioni prima accennate. Con l’aggiunta, nel caso delle classi in questione, di una loro riduzione, facendo ad esempio confluire tutte quelle filosofiche e tutte quelle storiche in classi unificate, che potrebbero, come tali, meglio sopravvivere, distinguendosi semmai, da sede a sede, per la specificità di indirizzi e curricula.

Nel decreto istitutivo della classe di laurea specialistica per l’insegnamento si potrebbe prevedere quantomeno l’attivazione di una commissione ministeriale che riveda nella prospettiva accennata il quadro delle lauree e delle lauree specialistiche a vario titolo coinvolte. Tenuto conto delle situazioni per un verso del settore umanistico, per un altro verso di quello scientifico-tecnologico, si potrebbe poi pensare sin d’ora (cioè fino dalla declaratoria della nuova classe da istituire) alla possibilità per gli atenei di stabilire un raccordo più esplicito e in qualche misura istituzionale tra la laurea specialistica per l’insegnamento (ad accesso programmato) e la o le lauree specialistiche “disciplinari” più affini.

Vero è che lo studente potrebbe comunque acquisire crediti comuni alle due lauree specialistiche, facendole valere in tempi diversi (e con una successiva iscrizione specifica), per il conseguimento dei due titoli. Ma sussiste il forte rischio che, una volta conseguita la laurea per l’insegnamento ed entrati nel biennio di praticantato, la laurea specialistica non venga più conseguita. Così come sussiste il rischio, in particolare nei settori scientifici e tecnologici, che si scelga la laurea specialistica disciplinare, evitando o lasciando ai meno capaci quella per l’insegnamento, che non verrebbe, così, scelta affatto.

In parte toccherà probabilmente alle università delineare e proporre percorsi che colleghino meglio il conseguimento delle due lauree, evidenziando i crediti da conseguire allo scopo. Bisognerebbe, però, prevedere che accanto al percorso probabilmente seguito dai più - laurea, laurea specialistica per l’insegnamento, biennio di praticantato - possano sussistere altri due: a) laurea, laurea specialistica disciplinare, laurea specialistica per l’insegnamento, biennio di praticantato; ovvero: b) laurea, laurea specialistica per l’insegnamento, laurea specialistica disciplinare, biennio di praticantato.

Trattandosi di un percorso più lungo ma sicuramente più qualificante (per l’interessato, ma anche per la scuola), bisognerebbe prevedere anche una forma di riconoscimento che possa valere da incentivazione: e in particolare, oltre che con l’eventuale, dovuto riconoscimento di crediti nel passaggio da laurea specialistica disciplinare a laurea specialistica per l’insegnamento, che la laurea specialistica disciplinare possa dar luogo a significativi riconoscimenti per la successiva carriera dei docenti. Per esempio, il titolo di docente aggregato, nel caso di affinità tra laurea specialistica e laurea specialistica per l’insegnamento, potrebbe essere sancito fin dalla conferma in ruolo, senza attendere gli 8 anni di anzianità di cui prima si discorreva. In questo modo si incrementerebbe sia l’incentivo ad una formazione iniziale molto forte sul piano culturale, sia quello di una politica della formazione e del reclutamento da parte delle scuole autonome, in grado di privilegiare, grazie ad eventuali concorrenze delle chiamate, i giovani migliori.

Commissione di studio per il programma di riordino dei cicli di istruzione

Gruppo di lavoro

Aggregazione disciplinare storico-geografico-sociale

(Coordinatori: D. Antiseri, L. Cajani, G. Mori, G. Timpanaro - Moderatore: C. Croce)

Documento conclusivo

Indicazioni per il curricolo dell'ambito storico-geografico-sociale

per la scuola di base

(7 febbraio 2001)

Premessa

L'ambito storico-geografico-sociale è uno degli assi portanti del percorso formativo dai tre ai diciotto anni. Esso concorre, insieme agli altri ambiti, a far acquisire agli studenti competenze civiche e culturali, che permettano loro di svolgere, consapevolmente e con riferimento ai valori personali e sociali sanciti dalla Costituzione italiana e dalla Dichiarazione universale dei diritti umani, un ruolo attivo nella società, nonché di continuare ad imparare per tutto l'arco della vita.

L'ambito ha una funzione fondamentale nella costruzione dell'identità personale e sociale: a questo fine uno spazio adeguato sarà riservato alle tematiche che toccano più da vicino bambini e ragazzi nella loro soggettività nei diversi momenti del loro sviluppo, trattandoli, anche attraverso lavori di gruppo ed attività sociali, da sviluppare attraverso la collaborazione di più docenti e di più saperi.

L'ambito comprende la storia, la geografia e l'area degli studi sociali, che sono fra loro strettamente collegate, avendo in comune lo studio della convivenza umana in tutte le sue dimensioni. Nei primi due anni del percorso formativo esse costituiscono un campo di lavoro unitario. Nei due anni successivi, sempre in una logica unitaria, si avvia la progressiva e graduale caratterizzazione dei saperi. In quinta classe la storia, la geografia e l'area degli studi sociali diventano autonome avendo ciascuna di esse, pur in un contesto fortemente integrato, obiettivi formativi specifici.

Obiettivo formativo specifico della storia è far acquisire agli studenti una visione di insieme della storia dell'umanità, attraverso la conoscenza di fenomeni storici su scala mondiale, da esplorare e interpretare utilizzando il linguaggio proprio della disciplina (lessico, concetti, e metodi metodologie) attraverso una pluralità di scale spaziali.

Per la sua natura epistemologica, la storia ha una valenza educativa trasversale a tutti gli ambiti, in quanto le categorie storiche sono una delle chiavi fondamentali di lettura di tutta la realtà. Al tempo stesso essa svolge un ruolo fondamentale nella strutturazione della memoria e della coscienza storica.

Per queste ragioni la storia si colloca nell'area di equivalenza e il suo curriculum è unico per tutti gli studenti fino alla conclusione dell'obbligo.

Obiettivo formativo specifico della geografia è far acquisire agli studenti una visione delle complesse relazioni esistenti sulla superficie terrestre tra fenomeni fisici e antropici, ispirata ai valori della tutela ambientale, dell'integrazione e cooperazione tra i popoli nel processo di sviluppo umano, sociale, economico.

Obiettivo formativo specifico degli studi sociali è sviluppare l'educazione alla cittadinanza democratica,

promuovendo negli studenti sia l'acquisizione di conoscenze relative alla struttura e all'organizzazione sociale sia la maturazione di atteggiamenti e comportamenti critici e responsabili ispirati ai valori della libertà e della solidarietà a tutti i livelli della vita organizzata (locale, nazionale, europea e mondiale).

Obiettivi specifici di apprendimento dell'ambito storico-geografico-sociale relativi alle competenze degli alunni alla fine della scuola di base:

1. Competenze di ambito

Riconoscere e utilizzare i linguaggi specifici delle discipline (lessico, categorie interpretative e procedure fondamentali)

Individuare problemi, formulare e controllare ipotesi esplicative

Esporre in forma narrativa, descrittiva e argomentativa temi specifici delle discipline

2. Competenze disciplinari

Storia

Comprendere testi storiografici

Rappresentare graficamente e discorsivamente le relazioni temporali tra fatti storici

Collocare e commettere fatti storici su diverse scale spaziali: mondiale, europea, nazionale, locale

Individuare relazioni causali fra fatti storici

Riconoscere, leggere e interrogare fonti storiche

Avere consapevolezza della dimensione storica della realtà

Geografia

Analizzare e descrivere il paesaggio come sistema antropofisico, nella dimensione mondiale, europea, nazionale, locale

Individuare le trasformazioni subite dai paesaggi nel tempo e ipotizzare possibili evoluzioni future.

Orientarsi sul terreno e sulle carte geografiche

Interpretare tabelle e carte geografiche a diverse scale

Possedere carte mentali per collocare spazialmente fatti e fenomeni fisici e antropici.

Costruire tabelle e grafici, schizzi e carte tematiche relativi a problemi geografici, utilizzando la simbologia convenzionale appropriata

Individuare relazioni causali fra fenomeni geografici

Studi sociali

Riconoscere e descrivere le differenze culturali

Essere disponibili a confrontarsi e a dialogare con altri soggetti, anche di culture diverse

Identificare nelle diverse culture gli orientamenti etici e religiosi

Riconoscere e contestualizzare i diritti umani

Riconoscere valori e norme della convivenza democratica e rispettarli nei propri comportamenti

Articolazione del curriculum

Il curriculum dell'ambito storico-geografico-sociale della scuola di base, nella logica della continuità, della progressività e della ricorsività fra i tre momenti del percorso formativo dai tre ai diciotto anni,

si articola secondo la seguente scansione:

- nei primi due anni che si raccordano, soprattutto dal punto di vista metodologico, con la scuola dell'infanzia, l'ambito presenta un carattere di forte unitarietà;
- nei due anni successivi, sempre in una visione unitaria, si avvia la progressiva e graduale differenziazione dei saperi;
- negli ultimi tre anni la storia, la geografia e l'area degli studi sociali assumono caratteristiche disciplinari specifiche, ma sempre in un rapporto di forte interazione reciproca. Questi anni si raccordano sul piano curricolare ai primi due anni della scuola secondaria, conclusivi dell'obbligo.

Obiettivi, competenze e conoscenze della scuola di base nella sua articolazione

Primo e secondo anno

Lo scopo principale di questa fase del curricolo è condurre i bambini all'acquisizione del lessico fondamentale specifico di questo ambito e all'elaborazione di alcuni concetti di uso quotidiano, in modo che su queste basi si fondi il successivo processo di formazione delle conoscenze storiche, geografiche e sociali. Il bambino sarà guidato a ricavare dai contesti di relazione in cui è immerso (io-famiglia, io-gruppo dei pari, io-ambiente sociale, io-ambiente naturale), le parole e i concetti sui quali operare per cominciare ad avere una prima consapevolezza della complessità della realtà. Il processo di insegnamento/apprendimento si svolgerà, integrando anche saperi appartenenti ad altri ambiti, intorno a nodi problematici che scaturiscono dai contesti di relazione della vita quotidiana.

Entrando nella scuola di base il bambino, che ha già fatto l'esperienza educativa della scuola dell'infanzia, dovrebbe avere già esplorato parole e concetti relativi ai seguenti temi:

famiglia: sentimenti/legami e ruoli parentali

gruppo: regola/autorità/collaborazione

natura-società: vivente/non vivente; animali e vegetali, ambienti di vita

tempo: durata, ripetizione, sviluppo

spazio: percezione/punto di vista/direzione.

Da essi si partirà perché, attraverso attività esplorative, manipolative, di comunicazione linguistica, grafica e motoria, si costruiscano il lessico e i concetti relativi alle seguenti dimensioni: sociale: famiglia, gruppo, ruolo; regola/norma/legge; potere, collaborazione, cooperazione, tradizione, festa;

economica: lavoro, mestiere, denaro, guadagno, commercio;

quotidiana: alimentazione, abbigliamento, abitazione, abitudini e usi sociali;

culturale: comunicazione (oralità e scrittura, musica, immagine, multimedialità); arti figurative (architettura, pittura, scultura); religioni, miti; fonti (documento scritto, fossile, rudere); tecnologia (utensile, macchina);

temporale: durata, anteriorità, posteriorità, contemporaneità, ripetizione;

spaziale: luogo (vicino-lontano, sopra-sotto, destra-sinistra), ambiente (fisico, antropico), direzione, mappa.

Obiettivi specifici di apprendimento dell'ambito storico-geografico-sociale relativi alle competenze degli alunni alla fine dei primi due anni:

Orientarsi nel tempo a partire dalla esperienza e dalla storia personale

Orientarsi nello spazio a partire dai luoghi dell'esperienza personale

Collegare e distinguere diverse storie personali nei gruppi di riferimento (famiglia, gruppo dei pari, ambiente sociale), collocandole nelle dimensioni spaziale e temporale
Riconoscere i simboli più comuni per muoversi nello spazio urbano
Orientarsi nello spazio secondo punti di riferimento dati
Compiere azioni in base ad indicazioni di direzione e di distanza
Leggere e costruire semplici rappresentazioni degli spazi
Riconoscere e utilizzare il lessico di base dell'ambito
Descrivere verbalmente e rappresentare graficamente oggetti in uno spazio
Raccontare fatti ed esperienze
Condividere compiti e responsabilità con i coetanei
Stabilire rapporti con gli altri basati sull'autonomia personale e sul riconoscimento della diversità
Riconoscere ed accettare le regole delle relazioni sociali.

Terzo e quarto anno

Nel corso del terzo e del quarto anno il bambino sarà guidato da una parte a completare il processo di costruzione dei linguaggi e delle categorie indispensabili per la comprensione dei fenomeni storici, geografici e sociali, dall'altra a operare un decentramento cognitivo-affettivo riconoscendo, attraverso la sistematizzazione delle acquisizioni fatte nel biennio precedente, la funzione dei diritti e dei doveri nei rapporti sociali.

Quanto elaborato nella fase precedente verrà organizzato nel concetto di società. Lavorando empiricamente su un numero limitato di esempi, il bambino imparerà a riconoscere e distinguere le caratteristiche dei fondamentali modelli di società, in particolare il rapporto fra uomo e ambiente, l'organizzazione socio-politica e le espressioni culturali, individuandone la complessità. L'insegnante sceglierà i quadri di società in modo da presentare casi esemplari relativi alla società di caccia e raccolta, alle società agricole, con particolare attenzione alla dimensione urbana, a quelle pastorali, e alla società industriale, equibratamente ripartiti nel tempo e nello spazio. Terrà così presente tutto l'arco temporale dalla comparsa dell'homo sapiens fino ai giorni nostri, e farà in modo che questi esempi coprano varie parti del mondo, in modo da introdurre il bambino alla consapevolezza della mondialità, nel presente come nel passato, secondo il seguente schema orientativo:

a. Società di cacciatori e raccoglitori:

- società di cacciatori e raccoglitori nel Paleolitico
- società di cacciatori e raccoglitori attuali

b. Società agricole e pastorali:

- società agrarie (con particolare riferimento all'area del Mediterraneo) e attuali
- società urbane
- società nomadiche dal Neolitico a oggi

c. Società industriali

- società di prima e seconda industrializzazione
- società postindustriali

Nell'esame dei quadri di società il bambino verrà guidato ad acquisire:

- il senso della profondità del tempo storico, cogliendo la differenza tra presente e passato (prossimo, remoto e remotissimo);
- la consapevolezza dell'importanza delle fonti (materiali, orali, scritte, ideografiche) nella

formazione delle conoscenze;

- un metodo indiziario di ricostruzione orientato all'acquisizione, negli anni successivi, di modelli di spiegazione e interpretazione dei fatti storici;
- il senso della storicità del territorio

Il territorio, infatti, è il luogo privilegiato per l'osservazione diretta dei quadri sociali del presente e offre una inesauribile ricchezza documentaria (fonti materiali, scritte e orali), a partire dalla quale ricostruire società passate. Si terrà, inoltre, conto del fatto che proprio nel confronto fra società vicine e lontane nel tempo e nello spazio si formano le capacità di percezione e di valutazione delle differenze. La diversità delle società studiate è, infine, un basilare ed efficace strumento per l'educazione interculturale.

Il bambino verrà, altresì, avviato al linguaggio della geo-graficità, passando dallo spazio vissuto allo spazio rappresentato. Sarà così guidato a riconoscere e descrivere le caratteristiche dello spazio geografico nelle sue componenti fisiche e antropiche muovendosi in parallelo tra scala mondiale, scala nazionale (con particolare riferimento ai principali paesaggi italiani), scala locale. Imparerà a ricavare informazioni geografiche da una pluralità di fonti (scritte, cartografiche, pittoriche, materiali).

Obiettivi specifici di apprendimento dell'ambito storico-geografico-sociale relativi alle competenze degli alunni alla fine del quarto anno:

Riconoscere e descrivere quadri di società sulla base di indicatori: rapporto uomo-ambiente, rapporti sociali, rapporti economici, cultura materiale, potere e istituzioni, espressioni culturali, arti figurative, religione

Conoscere e utilizzare categorie temporali

Costruire grafici temporali

Individuare e leggere le tracce storiche nel territorio

Riconoscere forme diverse di relazione uomo-ambiente

Riconoscere e utilizzare fonti storiche

Ricavare informazioni da mappe, tabelle e strumenti cartografici

Riconoscere e utilizzare il lessico fondamentale delle discipline dell'ambito

Conoscere il valore dell'ambiente e agire consapevolmente per la sua salvaguardia

Agire responsabilmente nella comunità scolastica

Costruire rapporti con gli altri basati sull'autonomia critica, sul riconoscimento delle diversità, sulla cooperazione solidale

Quinto, sesto e settimo anno

a. Storia

Col quinto anno si inizia lo studio sistematico e cronologico della storia dell'umanità. Lo studente verrà guidato all'individuazione dei principali fenomeni che l'hanno scandita e dei fili conduttori che consentono di interpretarla: il rapporto fra l'uomo e l'ambiente, l'organizzazione politico-sociale, il sistema degli scambi, le dinamiche di occupazione dei territori, le espressioni culturali. I contenuti essenziali qui indicati rappresentano i punti di riferimento che consentono di costruire uno scenario mondiale in cui si colloca la storia, senza soluzione di continuità temporale.

All'interno di questo scenario comune andranno collocati gli approfondimenti tematici, suggeriti anche dalle peculiarità del contesto locale e culturale in cui si opera. Inoltre saranno oggetto di approfondimento le civiltà classiche di Grecia e Roma, la formazione del sistema degli Stati europei, quali temi essenziali per la costruzione del patrimonio culturale del cittadino italiano ed europeo.

Il completamento del curriculum di storia dalle origini della rivoluzione industriale ai giorni nostri si realizzerà nelle prime due classi della scuola secondaria.

Contenuti essenziali

Quinto anno

Il processo di ominazione e il popolamento della Terra

Le società di caccia e raccolta nel Paleolitico

La rivoluzione neolitica nel mondo: nomadi e sedentari

Le prime società urbane (Mesopotamia, Egitto, valle dell'Indo, Cina, America)

Sesto anno

Il Mediterraneo in età classica: Grecia, Roma, il cristianesimo

Migrazioni di nomadi, crisi e ristrutturazione degli imperi eurasiatici

L'espansione araba

L'Europa medievale

L'Impero mongolo

Africa subsahariana: migrazioni e sviluppo statale

America: Maya, Aztechi, Inca

La colonizzazione dell'Oceania

Settimo anno

Lo stato moderno in Europa e la formazione degli stati regionali italiani

Umanesimo e Rinascimento

Riforma e Controriforma in Europa

L'espansione europea nel mondo

L'Impero ottomano

India, Cina e Giappone

b. Geografia

Nel quinto, sesto e settimo anno lo studio della geografia è dedicato all'analisi di quadri ambientali e di sistemi territoriali, che vengono esaminati su varie scale spaziali (mondiale, europea, nazionale, locale) e con i metodi propri della disciplina geografica (osservazione diretta e indiretta, analogie e differenze).

Contenuti essenziali

Quinto anno

L'evoluzione della morfologia terrestre.

Elementi e fattori del clima sulla Terra

Paesaggi naturali e popolamento della Terra

L'ambiente delle prime società urbane mondiali

Trasformazioni del paesaggio con la rivoluzione agricola

Gli spazi agrari su scala mondiale, europea, nazionale, locale

Produzione e commercio agricolo

Sesto anno

Componenti e determinanti del paesaggio

I rischi ambientali

La salvaguardia del patrimonio ambientale e culturale

Interrelazioni tra aspetti fisici del paesaggio, insediamenti umani e attività economiche
Processi di urbanizzazione: dal neolitico ad oggi

Settimo anno

Trasformazioni del paesaggio conseguenti alla rivoluzione industriale, su scala nazionale, europea, mondiale

Lo spazio come “sistema territoriale”

I principali indicatori demografici, sociali, economici e le loro correlazioni

Produttività e benessere: la diversa distribuzione del reddito nel mondo; debiti e aiuti internazionali

I flussi migratori

Temi e problemi legati allo sviluppo sostenibile e ai processi di globalizzazione

La situazione politica internazionale

c) Studi Sociali

Nel quinto, sesto e settimo anno attraverso gli studi sociali, in collegamento con le altre discipline dell’ambito, si effettuerà una riflessione sulla realtà sociale, sottolineando le dimensioni istituzionale, economica, sociale, interculturale. Si perverrà, altresì, alla formalizzazione di concetti specifici sui quali si innesterà, nel ciclo secondario, lo studio dell’economia e del diritto.

Contenuti essenziali

Quinto anno

La dinamica delle popolazioni umane: popolazioni in crescita, stazionarie, in declino

Il rapporto tra popolazioni e risorse in diversi contesti

L’influenza dei fenomeni migratori sull’organizzazione della società

L’individuo e la società: dimensione interpersonale, regole e istituzioni

La famiglia e le sue trasformazioni

Genere e società

Sesto anno

Rapporti tra culture:

1. i linguaggi e la comunicazione
2. i modi di vita
3. le credenze e le pratiche religiose
4. i rapporti tra culture diverse: cooperazione e conflitto
5. società multietniche e multiculturali

Produzione, mercato, sfruttamento e salvaguardia dell’ambiente

Settimo anno

Il cittadino e le istituzioni

1. lo stato di diritto
2. diritti e doveri del cittadino

La Costituzione italiana

La carta dei diritti dell’UE

La Dichiarazione universale dei diritti umani

Le forme di partecipazione sociale e politica

Le norme e le leggi

La condizione dell’infanzia nel mondo: la Carta dei diritti del fanciullo

La storia della scuola in Italia. Lo Statuto delle studentesse e degli studenti nel contesto della riforma attuale.

Indicazioni metodologiche per l'ambito storico-geografico-sociale nella scuola di base

1. Premessa

Nella scelta delle strategie didattiche è necessario che l'insegnante consideri preliminarmente il quadro di riferimento generale (quali soggetti, quali contenuti formativi, quali modalità d'interazione) rispetto a cui collocare i suoi interventi.

Il curriculum delinea il quadro generale all'interno del quale i docenti possono realizzare autonomamente il progetto educativo, con la garanzia della trasparenza degli obiettivi e dei criteri di scelta dei contenuti formativi, e con la sicurezza del coordinamento delle attività, lungo tutto il percorso della scuola di base. Tale quadro è costituito dall'incontro fra i diversi apparati disciplinari (teorie, concetti, metodi, contenuti e linguaggi specifici), le operazioni concettuali, attraverso le quali il discente si appropria del sapere disciplinare, e - infine - le attività di insegnamento: laboratori, lezioni, visite, discussioni con gli adulti e tra pari e così via.

Questo quadro curricolare è articolato in tre fasi, calibrate in funzione delle modalità cognitive e socio-relazionali dei relativi momenti dello sviluppo. Ogni fase è definita esplicitamente da un elenco di obiettivi, comuni all'area e specifici delle singole discipline che la compongono; è caratterizzata da alcune indicazioni contenutistiche, necessarie per qualificare gli obiettivi (data la natura empirica e fattuale delle discipline geo-storico-sociali), ma è del tutto aperta alla ricerca e alla pratica di modalità efficaci di insegnamento.

2. Descrizione sintetica del curriculum

Nella prima fase (6-8 anni), da progettarsi in stretta continuità con le esperienze già realizzate nella scuola dell'infanzia, il bambino parte dall'esperienza che vive e dalle conoscenze che già possiede per ricavarne, con l'aiuto del docente, alcuni concetti e strumenti, elencati nel curriculum, che gli consentano di iniziare a coglierne la complessità della realtà e a sviluppare il senso dello spazio e del tempo. Nel corso del lavoro, il bambino sviluppa competenze diverse, quali ricercare, analizzare, rappresentare, quantificare e raccontare.

Il compito della scuola, già dai primi anni, è quello di aiutare gli allievi a decifrare i messaggi e le immagini del mondo e ad avvicinarsi, seppure nel rispetto delle peculiarità e delle forme d'apprendimento legate all'età, ai grandi temi generali, insegnando loro a dominare gli strumenti attraverso un uso adeguato, per non correre il rischio di esserne inconsapevolmente dominati. Non va trascurato il fatto che la società multiculturale in cui si è immersi trova uno degli ambiti d'elezione, deputati al confronto e all'integrazione, proprio nella scuola: i bambini convivono e si confrontano quotidianamente con compagni di provenienza etnica differente.

Appare ovvio come nel primo biennio l'approccio alla realtà sociale, temporale e spaziale e ai metodi d'indagine debba realizzarsi nell'ambiente vicino al bambino, in continuità con il lavoro svolto nella scuola dell'infanzia. Le "esperienze" senso-percettive e di orientamento nello spazio noto, strettamente connesse con le prime "esperienze" di socializzazione e di orientamento nel tempo, non possono che attuarsi in una dimensione spazio-temporale "vissuta", per contribuire a formare i prerequisiti delle successive acquisizioni.

Successivamente, a 8-10 anni, il bambino, lavorando sull'esperienza diretta, apprende ad elaborare quadri di società e ad organizzarli secondo precise coordinate spazio-temporali progressivamente più precise. Utilizza i concetti, appresi nella prima fase, per analizzare, comparare, descrivere e rappresentare società diverse. Si tratta di società osservate direttamente, e dunque nel vicino e nel presente; oppure di società lontane nello spazio e nel tempo, e dunque studiate attraverso

l'osservazione indiretta: testi manualistici, divulgativi, televisione, cinema, fumetti, racconti. I quadri sociali, inoltre, possono essere ricostruiti a partire da documenti, riprodotti o realmente osservati (in un museo, in un archivio attrezzato didatticamente, in uno scavo) o da racconti orali. Questi quadri sociali vanno intesi come descrizioni di società, nelle quali siano ben in rilievo sia la componente ambientale e sia quella dei rapporti e dei soggetti sociali: in tal modo, essi si presteranno ad un insegnamento profondamente integrato delle tre componenti disciplinari. Il docente è libero di scegliere le società che meglio si prestano al suo percorso formativo. Tuttavia, è bene che esse siano uniformemente distribuite nella tipologia prescritta dal curriculum: si eviterà, così, il rischio che gli allievi si formino un'immagine univoca di società, e si otterrà lo scopo di dotarli di strumenti più efficaci per i successivi processi di generalizzazione e di sistemazione delle conoscenze. La presenza di quadri ricavati dall'analisi storico-geografico-sociale del territorio, infine, permette di impostare una ineludibile educazione al patrimonio

L'apprendimento di un'ampia varietà dei modelli sociali è uno strumento necessario, sia per affrontare i problemi dei rapporti interculturali, sempre più presenti anche nelle aule italiane, e sia per organizzare e razionalizzare gli universi mentali dei bambini, sempre più complessi e ricchi di apporti, provenienti da culture e regioni, lontane nello spazio e nel tempo. L'uso, sia pure iniziale dei documenti, è un primo passo per prepararsi alle capacità critiche che il curriculum prevede per le età più mature.

Nella terza fase (10-13 anni) si promuove la conoscenza organizzata e ragionata della storia dell'umanità. Durante i tre anni, gli allievi imparano a mettere in sequenza le immagini sociali apprese; imparano a costruire schemi storico-geografici, capaci di rappresentare il mondo (ad esempio durante il processo di ominazione), una singola regione (ad esempio il mediterraneo antico e medievale), uno stato o una singola località (come ad esempio, nell'analisi di una città medievale o di uno stato italiano di età moderna). Infine, l'allievo impara ad utilizzare le risorse locali, per concretizzare immagini e conoscenze di altri tempi. Lo studio sistematico della storia è rigorosamente sincronizzato con quello della geografia e delle scienze sociali. Questa convergenza autorizza a prevedere un apprendimento efficace della storia generale, tale da consentire agli allievi di assimilare le conoscenze basilari e di formarsi una immagine organica e razionale del passato. Al tempo stesso, le scelte previste dal curriculum mettono in grado il docente di progettare spazi laboratoriali - ben equilibrati nelle tre discipline - idonei a formare le competenze relative alla produzione del sapere, in direzione di quell'acquisizione di capacità critiche che troverà il suo naturale completamento nel proseguimento degli studi.

Osservando il percorso formativo nella sua interezza, si osserva che la continuità fra le sue tre fasi è assicurata da una programmazione collettiva, dei docenti impegnati nelle tre fasi del curriculum, in modo che le esigenze dell'apprendimento finale possano tradursi in immagini di società, in concetti e in strumenti, già insegnati nelle prime fasi; e, viceversa, che le acquisizioni dei momenti iniziali vengano messe a frutto nelle fasi successive.

3. La prima fase: il primo e il secondo anno

Il lavoro suggerito nel curriculum non è del tutto nuovo nella scuola italiana. Infatti, è una prassi diffusa, quella di utilizzare dei "momenti di vita vissuta" come argomenti attraverso i quali gli allievi vengono coinvolti in discussioni e in messe a punto di problemi di vario genere. La novità (peraltro già sperimentata e praticata in moltissime situazioni) di questo curriculum consiste in alcune sottolineature:

1. si invitano i docenti a focalizzare l'attenzione prevalentemente su concetti, discussioni e problemi che si pensa verranno riutilizzati in seguito. Per favorire questa operazione il curriculum fornisce degli elenchi di parole-concetto, fra le quali i docenti scelgono quelle più utili: conviene, perciò, che questa operazione venga effettuata insieme ai colleghi che operano nelle fasi successive.
2. Spesso, l'attività didattica di questa fase "parte dal vissuto e resta nel vissuto". Il curriculum propone invece di ricavare dal vissuto concetti (le parole fondamentali della storia, geografia

e studi sociali), rielaborarli nei modi accessibili agli allievi, e di “formalizzarli”, cioè di rappresentarli nei linguaggi che gli allievi dominano e imparano progressivamente a controllare: corporei, iconici e, man mano, scritti o informatici. In questo modo, i concetti non vengono trattati una volta sola e definitivamente. Ma vengono ricordati, ripresi, modificati continuamente, in contesti sempre nuovi. E, man mano che vengono rielaborati, l’insegnante curerà che i concetti si “diventino sempre più complessi”, cioè, che gli allievi scoprano come essi siano connessi con altri elementi, che - proprio nel loro vissuto - non riuscivano a scorgere. In questa attività (di progressiva scoperta della complessità, di formalizzazione e di modificazione consapevole) consiste appunto lo specifico formativo, che rende tale lavoro propedeutico all’apprendimento disciplinare.

3. Il concetto di competenza, relativamente nuovo (rispetto ai più tradizionali “abilità” o “capacità”), sottolinea il fatto che l’operazione cognitiva va mostrata concretamente in qualche contesto (corporeo, iconico, scritto, narrato, informatico) e che si definisce in modo diverso in ciascuno di essi. Ad esempio, non basta “descrivere il lavoro dei propri genitori”, per raggiungere la competenza specifica “riconoscere e utilizzare il lessico di base dell’ambito”, prevista per la fine del primo biennio. Occorrerebbe, a tale scopo, provare l’abilità degli allievi anche in altri contesti, ad esempio, “osservando una scena di lavoro”, oppure “ascoltando un racconto relativo ad una situazione di lavoro”, oppure, ancora - man mano che le competenze di lettoscrittura si consolidano (così come affermato peraltro dai programmi dell’85) - “leggendo una breve descrizione di una situazione lavorativa”. In tutti questi casi si osserva come il contesto diverso mette gli allievi in grado di effettuare letture nuove della realtà, di scoprire ulteriori aspetti, prima nemmeno intravisti; e li obbliga a rappresentare le scoperte in forme sempre diverse.
4. E’ diffusa, inoltre, una concezione ristretta del “vissuto”, che impedisce agli insegnanti di inserire nella loro programmazione elementi lontani nel tempo e nello spazio, col timore di parlare di “cose che i bambini non possono capire”. A questo proposito è bene ribadire il fatto che il vissuto dei bambini è complesso. Vi concorrono non soltanto gli elementi che materialmente lo circondano, e che hanno fatto parte della sua esperienza concreta; ma anche ciò che il bambino ha ascoltato o visto. E, nella nostra società, ciò vuol dire - praticamente - non porre alcun limite teorico alle conoscenze trattabili in questa prima fase. Per questo motivo, è opportuno che i docenti si attengano rigorosamente all’esperienza, rifiutando di trasformare in dogmatismi alcuni corretti principi pedagogici. Infatti, le due condizioni perché “parole e conoscenze” entrino in questa fase del curriculum sono: che siano già possedute dai bambini, e che siano reimpiegabili successivamente.
5. Rientrano in questa prima fase, anche quelle esperienze - dedicate alla fondazione dei concetti temporali e alla preparazione delle abilità documentarie - che possiamo considerare alle basi per il percorso formativo critico, cioè teso all’acquisizione, nel corso del curriculum, delle capacità di valutazione delle conoscenze (storiche, geografiche e sociali): un campo di attività che ormai diffusamente si chiama “il mestiere dello storico” e dobbiamo aggiungere anche quello del geografo e dello scienziato sociale. In questo campo vanno inserite anche le prime rappresentazioni temporali, mediante semplici grafici, e vanno progettate quelle situazioni ludiche, nelle quali, a partire da tracce o da segni si cerca di ricostruire una data vicenda e così via. Si progettano, ancora, le prime semplici inchieste, volte a verificare la presenza o assenza di determinati sentimenti o abitudini, in gruppi determinati (i compagni di classe, i genitori ecc.).
6. La rappresentazione dello spazio, prerequisito specifico per la geografia ed essenziale per le altre discipline d’ambito, può essere anch’essa impostata a partire dal vissuto. Infatti, ci si può concentrare inizialmente sull’organizzazione spaziale dello schema corporeo e sulla propria collocazione nello spazio, anche in rapporto ad altre persone o oggetti, presenti o assenti, precedenti o contemporanei, vicini o lontani. La situazione spaziale statica e dinamica, sperimentata dai bambini, prevalentemente in forma ludica, viene poi rappresentata graficamente indicando le posizioni o tracciando i percorsi di alcuni punti su un foglio, sul quale l’insegnante

avrà precedentemente disegnato il perimetro del locale in cui ci si trova, e la posizione di alcuni punti di riferimento, quali gli arredi, le finestre ecc.

Per l'acquisizione dei concetti topologici e dei relativi indicatori (sopra/sotto, vicino /lontano, destra/sinistra) si possono adottare metodi efficaci, mutuati dalla psicomotricità, come il "metodo dei contrasti": consiste nel far vivere al bambino due situazioni successive similari, ma nelle quali un elemento (es. il vicino) è sostituito dal suo contrario (es. il lontano): attraverso la percezione del contrasto egli scopre più agevolmente il significato fondamentale dei due termini del binomio. Proprio il contrasto vicino/lontano si presta anche alla formazione delle categorie essenziali del tempo (valutazione delle distanze in termini temporali: è vicino ciò che è raggiungibile in poco tempo) e socio-affettive (le persone più care sono quelle che si percepiscono "vicine"), anche quando sono spazialmente lontane.

7. Si deve infine dare la doverosa importanza alla osservazione diretta - necessaria per tutte e tre le discipline dell'ambito. L'azione didattica si indirizza all'approccio al concetto di paesaggio, attraverso la percezione sensoriale dello spazio vissuto. L'esplorazione dello spazio vicino alla scuola (meglio se si tratta di uno spazio verde o di un parco urbano) può avvenire inizialmente attraverso la raccolta di indizi sensoriali. La classificazione della grande mole di indizi visivi richiede un criterio d'ordine: è questo uno degli spunti possibili per introdurre una prima distinzione degli elementi componenti di un paesaggio in "naturali e artificiali". Gli allievi vengono così avviati all'applicazione di uno dei metodi fondamentali della conoscenza geografica: l'osservazione diretta, condotta attraverso processi di ricerca e di scoperta, dapprima molto semplici e man mano più articolati. Allo stesso modo, gli allievi potranno essere guidati alla scoperta (o alla semplice ipotesi) di ciò che - a loro giudizio - è da considerarsi recente o antico (esiste da poco o da moltissimo tempo) di quanto rilevano nel territorio; di ciò che "vorrebbero conservare o eliminare", in modo da avviarli ai concetti di patrimonio storico e di profondità storica dell'ambiente.
8. In sintesi, questa fase del curriculum è progettata perché possa essere avviata a partire dalle attuali capacità dei docenti e con i materiali attualmente a disposizione. Certamente, però, occorrerà dotare rapidamente i docenti di materiali strutturati idonei e di una preparazione necessaria per operare al meglio nei campi di attività suggeriti.

4. Seconda fase: il terzo e quarto anno

Il lavoro delineato in questa fase tende a interrompere una tradizione consolidata, secondo la quale l'avvio alla storia e alla geografia è pensato come una successione di piccoli racconti, che parlano di ciò che verrà ripreso e allargato in seguito: un sommario ristretto di storia generale, e un catalogo rapido di regioni e di stati. Da cinquant'anni, la ricerca didattica ha mostrato definitivamente l'inutilità (e a volte la dannosità) di questo approccio. D'altra parte sono ben conosciute nelle scuole le sensazioni di sconforto - di allievi e insegnanti - di fronte a racconti troppo rapidi e troppo essenziali, per poter dar luogo a operazioni didattiche interessanti e avvincenti. Anche per questo motivo, il programma dell'85 "bandiva" chiaramente lo studio della storia generale in questa fase di età. Al tempo stesso, il curriculum smentisce uno stereotipo didattico alternativo, ma anch'esso alquanto diffuso, secondo il quale la storia (in quanto disciplina codificata e comunicabile attraverso immagini, scritti, racconti o altre forme di comunicazione) non può essere insegnata e appresa fra gli 8 e i 9 anni.

Il curriculum suggerisce una via intermedia, che possa fungere da ponte fra l'apprendimento, prevalentemente sul vissuto della prima fase, e l'apprendimento strutturato della terza fase. In questo periodo di transizione ci si avvicina alla comunicazione storica formale, e di si forma agli strumenti essenziali per comprendere i racconti storici, decisamente più complessi, che l'allievo dovrà studiare, a partire da 10 anni.

La chiave di questa fase è il concetto di “quadro di società”. Si è scelta questa definizione per evitare di dare ancora spazio all’interpretazione equivoca dei “quadri di civiltà”, il cui studio era indicato dai programmi dell’85, e che aveva fornito l’alibi per la ripresa dell’insegnamento tradizionale. Per quadro di società si deve intendere la descrizione di una società, nella quale siano presenti i suoi elementi costitutivi e connotativi: l’ambiente nel quale tale società si sviluppa, le tecnologie che adopera, le risorse che produce, i rapporti sociali, gli usi, le credenze, la sua cultura e la sua religione. Non sono presenti, nel “quadro di società”, alcuni elementi che sicuramente fanno parte della conoscenza storica, ma che - in questa fase - correrebbero il rischio di aumentare eccessivamente la complessità del racconto, e conseguentemente del lavoro che devono compiere allievi e docenti: le notizie sulla formazione della società, sulle sue modificazioni nel corso del tempo e sui rapporti con le altre società. Rispetto al racconto storico (che gli allievi conosceranno successivamente), il quadro di società pecca “volutamente” di staticità: ma lo fa allo scopo di favorire alcune operazioni didattiche fondamentali, per il successo dell’apprendimento storico.

Ma non rinuncia, in ogni caso, ad una sua complessità di fondo: la descrizione a tutto tondo della società (dall’ambiente fino alle strutture mentali), le relazioni che il quadro mette in evidenza fra i vari comparti del sociale (aspetti economici, sociali, mentali, culturali ecc.), le interazioni e il ruolo dei soggetti che si riconoscono in ciascuna società: uomini e donne, adulti, anziani, bambini, ricchi, poveri, lavoratori, datori di lavoro, intellettuali, servi, liberi, dominatori e dominati ecc.

Per progettare l’insegnamento in questo biennio, conviene tenere conto dei seguenti elementi:

1. se è vero che l’impianto è innovativo (per quanto si abbiano numerosissimi esempi di studio di “casi di civiltà”), tuttavia la didattica necessaria per avviare questa fase può essere impostata a partire dalle capacità diffuse: si tratterà di leggere, spiegare, verificare l’apprendimento, utilizzare documenti, fare ricognizioni sul territorio ecc. Sicuramente, ciò che di realmente innovativo il curriculum richiede, è una nuova generazione di sussidi didattici, che riportino descrizioni chiare e distese delle società prese in esame. il curriculum, inoltre, è strutturato volutamente affinché tale produzione sia fortemente differenziata, in modo da favorire una competizione positiva fra editori e autori: una buona garanzia per ottenere nelle scuole prodotti sempre migliori.
2. il curriculum non prescrive un numero determinato di società. Consiglia di scegliere curando una forte varietà:
 - ✓ spaziale: dal vicino al lontano, dalle società osservabili direttamente, o da quelle ricostruibili a partire da documenti osservabili
 - ✓ temporale: dal presente al passato e viceversa
 - ✓ qualitativo: società che non presentino gli identici modi di vita, che permettano agli allievi di conoscere e studiare un’ampia gamma di situazioni
 - ✓ ambientale: società inserite in ambienti sempre diversi (da quelli aridi a quelli umidi, forestali e di pianura, naturali o fortemente antropizzati).
3. Per facilitare questa scelta e orientarla su categorie che risulteranno fortemente efficaci per l’apprendimento della storia successiva, il curriculum propone tre grandi classi:
 - ✓ società di cacciatori e raccoglitori
 - ✓ società agricole e pastorali
 - ✓ società industriali e post-industriali.

Tali classificazioni anticipano, in qualche modo, la periodizzazione fondamentale del triennio successivo (che si apre col neolitico e si chiude con l’avvento del mondo industriale contemporaneo) e fornisce i modelli realmente elementari di società, quelli cioè che gli allievi incontreranno sempre, quale che sia il periodo storico che studieranno. Naturalmente, se la

velocità di apprendimento lo permette, si potranno aprire sotto-classificazioni (soprattutto nel secondo settore), utili per distinguere:

- ✓ società tribali
 - ✓ società urbane ecc.. Ma si tenga presente il carattere strumentale-didattico di queste classificazioni. Non servono per formare immagini fisse e univoche di società, quanto piuttosto per orientare il docente in una scelta saggiamente differenziata, lungo l'intero arco delle possibilità offerte dalla storia.
4. Una volta scelte le società (il cui numero effettivo dipenderà dal tempo a disposizione e dalla velocità di apprendimento della classe), i lavori fondamentali che si possono prospettare sono di due tipi:
- ✓ il primo, all'interno di ciascun quadro sociale, è volto alla concettualizzazione dei diversi "comparti", che nel loro insieme compongono il quadro sociale. Dunque: capire che cosa vuol dire "produzione alimentare", e metterla in connessione con "il possesso di determinati strumenti" e la presenza di "determinate idee religiose", ecc. Questo lavoro è finalizzato, nel tempo, alla formazione di un concetto complesso di società: l'allievo deve sapere che esso è formato di molti "sottoinsiemi", in relazione problematica fra di loro. Questa acquisizione, probabilmente, è il prerequisito indispensabile per un apprendimento della storia generale consapevole e problematico.
 - ✓ il secondo consiste nella comparazione fra le varie società, man mano che queste si studiano, ed è volto alla costruzione di modelli sociali generali (i nomadi, i sedentari, le società urbane ecc.), ed è considerabile come un prerequisito necessario per comprendere le dinamiche fra popolazioni, che l'allievo incontrerà studiando la storia generale.
5. I quadri sociali possono essere forniti all'allievo e, in questo caso, serviranno a verificare le sue capacità di comprensione di un testo e a sollecitare la formazione delle sue abilità di studio (in stretta connessione con l'insegnamento linguistico), oppure potranno essere in qualche modo ricostruiti, a partire dall'osservazione diretta (nell'ipotesi di un quadro sociale relativo al presente e al locale), o a partire dallo studio di documenti. In questo caso, il quadro sociale sarà il terreno ideale per proseguire in quel lavoro di progressiva conoscenza del mestiere dello storico, già avviato in precedenza.
6. Per quanto i quadri sociali siano relativamente "statici", essi forniscono ottime possibilità di educazione temporale, secondo tre direzioni:
- ✓ i tempi interni alle singole società (ritmi di lavoro, quotidiani o annuali) i quali potranno essere analizzati anche a partire dall'esperienza dei ragazzi e in un confronto costante col presente
 - ✓ i tempi formali della storia: infatti, man mano che si studia, si pone agli allievi il problema di situare le società analizzate in grafici temporali che, dapprima, utilizzeranno dei semplici indicatori (prima/dopo; tanto tempo fa/oggi), e man mano, introdurranno indicatori sempre più raffinati, fino a porre il problema della datazione.
 - ✓ Proseguirà ancora il lavoro di rappresentazione delle durate (di singole azioni, di società, di intervalli di tempo fra società e noi ecc.).
7. Dal momento che ogni società vive in un determinato ambiente, è possibile scegliere i diversi quadri sociali in modo che diano la possibilità di studiare ambienti geografici diversi. Così le società di cacciatori e raccoglitori offriranno lo spunto per osservare gli elementi essenziali dei paesaggi naturali (steppa, savana, foresta equatoriale, pianura alluvionale, monti, coste, fiumi ecc.) e della loro relazione con i climi; le società agricole e pastorali permetteranno di riflettere su alcuni elementi fondamentali di geografia antropica (il villaggio, l'agricoltura e la pastorizia, il paesaggio agricolo e quello pastorale); infine i quadri industriali e postindustriali

permetteranno di esplorare questioni e scenari di geografia urbana, economica e politica.

8. Attraverso i quadri di società prosegue poi lo sviluppo della geo-graficità: dalla visione della realtà tridimensionale si giunge alla sua rappresentazione bidimensionale, in altre parole alla lettura e interpretazione della carta geografica e alla costruzione di semplici schizzi cartografici. Quest'ultima potrebbe avvenire, ad esempio, mediante una prima fase di passaggio dal disegno libero di uno spazio noto (l'aula, una porzione del giardino della scuola) alla sua rappresentazione in pianta: sovrapponendo al disegno un foglio di carta da lucido, ogni alunno può trasferire su di esso gli stessi "oggetti" contenuti nel disegno, ma rappresentati come se fossero visti dall'alto, vale a dire in prospettiva zenitale. Al contempo si inizia anche ad abituare i ragazzi alla visione interscalare: accanto all'uso delle carte a grande e grandissima scala (carte topografiche e piante del territorio "vicino") si affianca quello delle carte a piccola e piccolissima scala (carte generali e planisfero) per la localizzazione spaziale di temi e problemi su cui s'incentra la didattica modulare. Uno dei sussidi basilari nella didattica dell'ambito storico-geografico-sociale è, prima ancora del planisfero murale, il globo geografico, che non dovrebbe mai mancare nelle aule per consentire agli alunni di soddisfare autonomamente le loro curiosità mediante un approccio spontaneo.

Lo studio di alcuni modelli di società, scelti in varie parti del mondo, consente di cominciare ad analizzare il rapporto degli uomini e delle società con il loro ambiente di vita. Dal momento che ogni quadro sociale si realizza in un determinato ambiente, è possibile scegliere i diversi quadri sociali, in modo che diano la possibilità di studiare ambienti geografici diversi.

Così le società di cacciatori e raccoglitori offriranno lo spunto per osservare gli elementi essenziali dei paesaggi naturali (steppa, savana, foresta equatoriale ecc.) e della loro relazione con i climi; le società agricole e pastorali permetteranno di riflettere su alcuni elementi fondamentali di geografia antropica (il villaggio, l'agricoltura e la pastorizia, le vie di comunicazione ecc.); infine, i quadri industriali e postindustriali permetteranno di esplorare questioni e scenari di geografia urbana, economica e politica.

L'applicazione dei metodi geografici dell'osservazione diretta, indiretta e delle analogie e differenze facilita la conoscenza di diversi tipi di paesaggio e dei componenti fisici e antropici che li caratterizzano. Questo studio deve essere compiuto in parallelo tra la scala mondiale, quella nazionale (con particolare riferimento ai principali paesaggi italiani) e quella locale. E' opportuno che gli alunni imparino in questi anni anche a ricavare informazioni geografiche da una molteplicità di fonti diverse (cartografiche, letterarie, pittoriche, materiali...).

9. Questi quadri sociali forniscono il terreno ideale per la messa a punto di concetti e di problemi tipici delle scienze sociali: la famiglia, le regole sociali e le leggi, le credenze e così via. Come per la fase iniziale del curriculum, la loro scelta dipenderà dalla programmazione concreta del docente e dalle società effettivamente prese in considerazione. Inoltre, di ogni società si potranno analizzare alcuni aspetti, di volta in volta particolarmente evidenti o più facilmente trattabili: per esempio, i concetti di famiglia, ruolo, genere, scambio; quelli di legge, istruzione, amministrazione; quelli di rapporti internazionali, sviluppo/sottosviluppo, materie prime e prodotti finiti.

5. Terza fase: quinto, sesto e settimo anno

5.1 Premessa

L'impostazione di continuità e progressività dei nuovi curricula, che lasciano ai docenti e alle istituzioni scolastiche ampia libertà di articolazione progettuale, consente di mantenere nei tre anni che concludono la scuola di base uno stretto collegamento fra storia, geografia e studi sociali, analizzando le diverse

forme d'interazione tra società e natura sviluppatasi nel tempo. Agli allievi è necessario fornire un ambiente di apprendimento che, in continuità con l'impostazione del curricolo per il terzo e il quarto anno, li metta in grado di affrontare le conoscenze da una molteplicità di punti di vista, combinando le diverse dimensioni spaziali, da quella mondiale fino a quella locale.

5.2 Indicazioni specifiche per l'insegnamento della storia nel quinto, sesto e settimo anno

Caratteristica fondamentale di tutto il curricolo dell'ambito storico-geografico-sociale è l'attenzione costante alla dimensione mondiale, come quadro di riferimento e sintesi di tutte le dimensioni spaziali che la compongono. Questa scelta ha un valore particolarmente innovativo per quanto riguarda la storia, nello studio della quale ha predominato finora una visione parziale, quella eurocentrica, che non coglie la dimensione mondiale di una serie di fenomeni che hanno coinvolto tutta la storia dell'umanità, come ad esempio la rivoluzione neolitica. Di fatto i manuali di storia si occupano del resto del mondo solo quando e nella misura in cui l'Europa entra in contatto con esso.

Negli ultimi anni questa impostazione eurocentrica ha cominciato ad essere messa in discussione da più parti, in favore di una impostazione mondiale. Le motivazioni sono diverse, di tipo storiografico, didattico e sociale. Sul piano storiografico la ricerca internazionale negli ultimi vent'anni sta sviluppando sempre più intensamente lo studio del sistema mondo. Sul piano didattico, poi, il diffondersi nell'opinione pubblica dell'attenzione al processo di globalizzazione ha portato ad osservare non soltanto il presente ma anche il passato su una scala mondiale. Sul piano sociale, infine, la crescente immigrazione extraeuropea ha posto a vari stati europei, anche se in misura e con tempi diversi, il problema di una trasformazione in senso multiculturale della scuola, una trasformazione di cui la storia mondiale rappresenta la base indispensabile.

Insegnare storia mondiale è ormai una necessità scientifica e didattica. Infatti al di fuori di un quadro di storia mondiale, che si estenda senza soluzione di continuità sia nel tempo che nello spazio, non è possibile comprendere le questioni storiche fondamentali: le fasi del popolamento, le varie forme dell'attività produttiva umana, dalla rivoluzione neolitica a quella industriale, il differente sviluppo delle varie zone del mondo, e infine l'attuale globalizzazione.

Insegnare storia mondiale non significa giustapporre alla storia dell'Europa le storie di altre parti del mondo, il che porterebbe ad avere una mole di materiale ingovernabile scarsamente intelligibile. Insegnare storia mondiale deve invece significare individuare i fenomeni fondamentali per tutta la storia dell'umanità, e non solo per la storia di un'area geografica o di un'epoca, ed interpretarli secondo chiavi di lettura valide in ogni luogo e in ogni tempo: il rapporto produttivo fra l'uomo e l'ambiente, l'organizzazione politico-sociale, le dinamiche di controllo dei territori, le espressioni culturali. Queste chiavi di lettura sono gli indicatori che consentono di definire le caratteristiche di qualsiasi società e di compararla con altre.

Insegnare storia mondiale non significa certo trascurare la storia locale o nazionale, che sono di fondamentale importanza nella formazione culturale e civile. Al contrario queste dimensioni possono essere illustrate efficacemente proprio inserendole nel quadro della storia mondiale.

In questo senso il curricolo deve essere concepito su due piani: un piano di base, che contenga il quadro della situazione del mondo nei vari momenti e relativamente ai vari temi trattati (ad esempio lo sviluppo urbano o gli scambi commerciali), e che assicuri la continuità della trattazione, affinché nessuna parte del mondo rimanga mia, nella mente degli studenti, come una macchia bianca priva di informazioni; e poi una serie di approfondimenti relativi a dimensioni spaziali minori, nei quali si possono fra l'altro sviluppare attività di laboratorio.

Una grande importanza va data alla cartografia storica, che dovrebbe diventare uno strumento di uso costante, in contatto anche con la geografia, per la sua grande efficacia didattica. In particolare

i vari quadri della situazione del mondo dovranno essere sintetizzati di volta in volta attraverso planisferi tematici. Va infine sottolineato il ruolo particolare che ha la storia in un'ottica di programmazione interdisciplinare: ogni sapere, infatti, ha una dimensione storica, dalla quale trae senso, e quindi la storia rappresenta il luogo di convergenza tematico o temporale per più discipline, soprattutto per attività di laboratorio.

Quinto anno

Lo studio della storia nel quinto anno ha come snodo centrale la rivoluzione neolitica, che ha rappresentato per gli esseri umani il fondamentale passaggio dall'appropriazione delle risorse prodotte dall'ambiente, attraverso la caccia e la raccolta, alla loro produzione, attraverso l'agricoltura e l'allevamento. Ad essa si giunge attraverso la ricostruzione del processo di ominazione e lo studio del popolamento del pianeta, durante il quale si sottolineerà come in seguito alla fine dell'ultima grande glaciazione in alcune parti dell'ecumene siano rimaste a lungo isolate dalle altre, e come il processo di riunificazione sia iniziato molto più tardi grazie alla tecnologia che ha reso possibili le scoperte geografiche. Si porrà poi attenzione al passaggio all'agricoltura e all'allevamento nella varie parti del pianeta, sottolineando la diversità di piante ed animali disponibili e le sue conseguenze in termini economici e demografici. Si metterà in luce la differenziazione fra nomadi e sedentari, i diversi ambienti da loro occupati e le dinamiche di interazione e conflitto che hanno caratterizzato i loro rapporti. E infine si illustrerà con molta attenzione lo sviluppo della tecnologia fino all'età del ferro.

Questa fase, generalmente trattata molto sommariamente e in un certo senso liquidata come "preistoria", è invece di importanza fondamentale per capire le fasi successive della storia dell'umanità, in quanto in questo periodo si delineano gli elementi fondamentali dello sviluppo successivo delle varie parti del mondo, legate soprattutto alle diverse caratteristiche del rapporto dell'uomo con l'ambiente e le risorse. Da queste considerazioni nasce la scelta di dedicarle molto spazio in questo primo anno.

Alla trattazione della rivoluzione neolitica seguirà poi lo studio delle prime società urbane: si illustrerà il ruolo dell'agricoltura irrigua nel processo di urbanizzazione, e lo si seguirà nella varie parti del pianeta, per dare una visione completa del fenomeno, e limitandosi all'approfondimento di alcuni esempi (la Mesopotamia e l'Egitto sono quelli più familiari alla tradizione scolastica italiana), attraverso i quali mostrare la complessità dell'organizzazione di queste società e il nascere degli stati e degli imperi.

Sesto anno

Questo anno si apre con lo studio del mondo classico del Mediterraneo: la Grecia e Roma. La cui storia sarà comunque opportuno inquadrare in quella degli stati e degli imperi eurasiatici, fino alla grande crisi che li coinvolge tutti, in maniera più o meno catastrofica, con le grandi migrazioni di popoli dalle steppe centroasiatiche, nel IV-V secolo d. C.

Si metterà in luce come queste migrazioni facciano parte di un processo di lunga durata, che caratterizzerà la storia dell'Eurasia ancora per molti secoli, fino alle migrazioni mongole e turche. L'attenzione si concentrerà poi sull'espansione araba e sullo sviluppo dell'Europa medievale. Fra gli elementi da sottolineare, nella trattazione di questo lungo periodo della storia dell'Eurasia, non può mancare il sistema degli scambi, di merci e di idee.

Si seguirà poi la storia delle altre parti del mondo: per quanto riguarda l'America si mostrerà in particolare lo sviluppo statale nell'America centrale e sulla costa pacifica dell'America meridionale, senza però dimenticare la grande diffusione di società di cacciatori e raccoglitori o di agricoltori in società di villaggio nel resto del continente; per quanto riguarda l'Africa si metterà in rilievo il ruolo della migrazione bantu nel popolamento del continente e lo sviluppo degli stati nella zona subsahariana, fra i fiumi Niger e Senegal, e nella fascia orientale, a sud dell'Egitto. Infine si darà un

quadro del lento processo di colonizzazione delle isole del Pacifico a partire dall'Asia sudorientale.

Settimo anno

La storia di questo anno ha come snodo fondamentale l'espansione dell'Europa, un fenomeno che ha avuto conseguenze enormi sulla storia di tutte le altre parti del pianeta. La necessaria particolare attenzione che viene riservata all'Europa non deve peraltro portare ad un eurocentrismo: il successo dell'Europa dovrà essere problematizzato nel contesto degli equilibri di forza mondiali, proponendo ad esempio le risposte date dalla storiografia contemporanea alla domanda sulle ragioni della mancata espansione della Cina. La storia dell'incontro e dello scontro fra europei e altri popoli dovrà essere presentata utilizzando fonti prodotte dalle diverse parti coinvolte, secondo una pratica ormai consolidata, ma con una attenzione particolare nel seguire le vicende successive dell'Asia, dell'America, dell'Africa e dell'Oceania, in modo da mantenere un filo essenziale di continuità che si connetta alle vicende del colonialismo europeo nell'Ottocento e nel Novecento.

5.3 Indicazioni specifiche per l'insegnamento della geografia nel quinto, sesto e settimo anno

La rinnovata impostazione delle linee programmatiche dell'area storico-geografico-sociale, rispondente alla varietà di quadri socioeconomici e politici mondiali in continua evoluzione, si colloca nella tradizionale visione degli spazi della Terra che la geografia è in grado di offrire alle diverse scale (planetaria, nazionale, regionale, locale), utilizzando uno dei linguaggi fondamentali della comunicazione contemporanea: il linguaggio cartografico.

Gli apporti di tecnologie sempre più avanzate, come quelle legate al telerilevamento (consistente nell'elaborazione computerizzata delle informazioni trasmesse a terra dai satelliti), e le recenti acquisizioni offerte dalla ricerca scientifica hanno contribuito a innovare il profilo epistemologico della geografia, che da disciplina prevalentemente descrittiva ed enciclopedica è divenuta scienza crono-spaziale interpretativa ed esplicativa dei rapporti dell'uomo e delle società con la natura, che si traducono in assetti territoriali in continua trasformazione.

Fra i compiti dei geografi si annoverano oggi lo studio delle trasformazioni subite nel tempo dall'organizzazione dello spazio, l'elaborazione di modelli di spiegazione delle dinamiche territoriali e dei parametri per la valutazione d'impatto ambientale, la progettazione di nuovi assetti del territorio.

La ricerca avanza anche in relazione alle impostazioni incentrate sullo sviluppo sostenibile: i geografi offrono il loro contributo per la creazione, a livello internazionale, di un nuovo modello di sviluppo che, partendo da una gestione delle risorse oculata ed equamente condivisa fra tutti i popoli, prospetti uno sviluppo sostenibile dall'ambiente e compatibile con le esigenze e le necessità degli uomini in ogni continente.

La nuova geografia non perde di vista lo stretto legame, oltre che con la storia e gli studi sociali, anche con le scienze naturali e ambientali: ad esempio, il filone della "geografia della percezione" accoglie sempre di più, avvalendosi per la ricerca, il contributo delle "geografie" soggettive, vale a dire delle percezioni che gli individui e i gruppi sociali hanno del territorio in cui vivono. Riguardo al legame con le scienze naturalistiche e ambientali, denso di prospettive è il filone della "geografia medica" o della salute, che esamina l'ambiente nella prospettiva del benessere dell'uomo.

Alla scuola spetta il compito, ricchissimo di valenze formative, di trasferire i nuovi paradigmi della ricerca geografica in una didattica che sviluppi nei bambini e nei giovani le competenze spaziali, ma anche le irrinunciabili premesse di un atteggiamento aperto di solidarietà e disponibilità all'integrazione delle culture e alla cooperazione fra i popoli, proprio attraverso la conoscenza e il rispetto di ambienti e modi di vita "altri", la salvaguardia e la condivisione dei beni naturali e culturali.

La principale innovazione consiste nel definitivo superamento della scansione tradizionale ciclica dei contenuti, che per la geografia procedevano dal vicino al lontano e dal semplice al complesso. Oggi ci si trova di fronte a una realtà sempre più complessa, in cui l'uomo con le sue attività intreccia una fitta rete di scambi con l'ambiente naturale, muovendosi in una dimensione che continuamente travalica lo spazio circostante. Gli scenari di una società che va verso la globalizzazione (nell'accezione migliore del termine, riferita a una realtà mondiale omogenea e non frammentata) sono davanti agli occhi di tutti, transitando continuamente attraverso i moderni mezzi d'informazione e di comunicazione telematica, cui i bambini hanno un accesso sempre più facilitato.

Con la progressione del curriculum, ci si può ancora soffermare sull'indagine locale, evitando però di cadere in forme di localismo, che potrebbero far perdere di vista l'inserimento di una qualsiasi realtà storico-socio-spaziale in un contesto più ampio: regionale, nazionale, mondiale. Dall'approccio prevalentemente regionale si passa oggi a un approccio sistemico, che consente di organizzare le conoscenze e le competenze geografiche intorno a temi o problemi di rilevanza non soltanto d'ordine spaziale. In una didattica modulare l'apporto della geografia converge a enucleare ed esaminare gli elementi spaziali che caratterizzano i luoghi connessi al tema di volta in volta prescelto e che ne costituiscono lo sfondo. Occorre dunque suscitare negli allievi la consapevolezza della coabitazione in una comune "casa" mondiale, in cui numerosi problemi coinvolgono direttamente o indirettamente tutti gli abitanti del pianeta, in una condivisione di destini e responsabilità.

Con questa nuova impostazione metodologica e con il costante uso delle carte geografiche (e si raccomanda qui di utilizzare, nella misura del possibile, anche la cartografia computerizzata), al termine del settennio i ragazzi dovranno comunque acquisire il grande quadro fisico-politico del mondo, con particolare puntualizzazione riferita all'Europa e all'Italia. Per quanto riguarda l'Italia, dovranno riconoscere i principali elementi fisici dei paesaggi, le regioni amministrative, le principali città e localizzarli sulla carta geografica. Per l'Europa dovranno essere in grado di localizzare sulla carta almeno la maggior parte degli Stati con le relative capitali.

Questo quadro mondiale - rappresentato da elementi fisici (catene montuose, fiumi ...), antropici (città, aree urbanizzate ...), politici (formazioni statali) - costituirà il riferimento spaziale di base, nel quale i ragazzi saranno in grado di collocare problemi e avvenimenti alle varie scale.

Nel continuo rimando di scale, dalla rappresentazione analitica a quella sintetica e viceversa, l'obiettivo focale della didattica della geografia è quello di far giungere le giovani generazioni a una visione "glocale": il neologismo sta proprio a indicare la necessità di un percorso di studio mirato ad un'ottica insieme locale e globale dei temi e dei problemi che si affrontano; l'articolato bagaglio di competenze, così accumulato consente poi ai giovani di tornare ad approfondire l'analisi locale, essendo però in grado di comprendere meglio l'organizzazione di una determinata realtà territoriale e di fornire il loro consapevole e qualificato apporto, arricchito dallo sguardo planetario.

Quinto anno

Oggetto di studio, che consente subito ai ragazzi di lavorare anche su scala mondiale, è la varietà e la distribuzione degli ambienti naturali della Terra (deserto di sabbia, di sassi e di roccia, savana, prateria, foresta pluviale equatoriale, foresta di latifoglie, macchia mediterranea, tundra ...) e le loro particolari caratteristiche. Per questo è opportuno che gli allievi conoscano le cause endogene (fenomeni derivanti dai movimenti delle zolle litosferiche) e quelle esogene (cicli di erosione delle acque correnti, dei ghiacciai, del vento ...) che hanno modellato nel tempo il volto della Terra.

Sempre seguendo il procedimento interscalare, i ragazzi possono passare, nell'osservazione di questi fenomeni, dai paesaggi della loro regione e dell'Italia a quelli dell'Europa e del mondo.

Con l'analisi delle prime società urbane mondiali (africane, asiatiche, amerinde, europee), in raccordo con la storia e gli studi sociali, gli allievi devono comprendere come l'uomo sia, fin dalla sua comparsa, importante agente modificatore dell'ambiente, per rispondere alle proprie esigenze in continua evoluzione. Si tratta di far conoscere e comprendere ai ragazzi come gli uomini, fin dalle

prime società urbane, abbiano strappato i terreni al deserto grazie all'irrigazione, ma anche come, nel corso del tempo, abbiano favorito la desertificazione di interi territori (si pensi, ad esempio, al Sahel) diboscando per ricavare risorse energetiche non rinnovabili; come abbiano prosciugato paludi rendendole idonee all'agricoltura e all'insediamento (e qui l'osservazione può partire da una dimensione locale e nazionale, localizzando le molteplici zone bonificate in Italia, fino ad estendere l'osservazione a realtà europee e mondiali); come abbiano coltivato i pendii terrazzandoli (si può osservare indirettamente la situazione dei terrazzamenti in Cina o sulle Ande, e poi passare a una scala spaziale nazionale per studiare, ove possibile anche in presa diretta, esempi italiani); come abbiano cercato di muoversi sempre più agevolmente nello spazio, superando ostacoli naturali (con i trafori nelle montagne e i ponti sui fiumi).

Lo studio delle fasi della rivoluzione agricola, che ha profondamente mutato le condizioni di vita e di aggregazione sociale degli uomini, offre l'occasione per analizzare le caratteristiche dei paesaggi agrari (con particolare riferimento all'Italia) in modo sincronico e diacronico, utilizzando anche dati statistici circa la produzione agricola mondiale e nazionale, da inserire nella costruzione di grafici e tabelle. Il confronto è completato con l'analisi della situazione attuale, in cui si assiste a processi di deruralizzazione molto avanzati nel Nord del mondo, con riduzione dell'occupazione nel settore primario, mentre nel Sud del mondo la maggior parte della forza lavoro è ancora impiegata nell'agricoltura, prevalentemente di sussistenza o di piantagione.

Sesto anno

Si affronta lo studio approfondito dei componenti fisici e antropici dei paesaggi, cogliendo in particolare le relazioni tra componenti fisici, insediamenti umani e attività economiche. L'attenzione è mirata all'analisi dei rapporti dell'uomo e delle società con la natura e ai rischi ambientali da sempre riferiti alle "forze" naturali (come alluvioni e frane, vulcanismo, sismicità), ma collegati, soprattutto nell'amplificazione delle conseguenze, anche a interventi non sempre corretti dell'uomo sull'ambiente. La ricerca parte da casi particolari, esaminati come sempre alle varie scale (si potrebbero esaminare casi di dissesto geologico, di cui purtroppo anche il nostro Paese fornisce più di un esempio!).

Altro tema che va affrontato è quello dell'insediamento e delle problematiche ad esso connesse. Si possono sollecitare gli studenti ad indagare, sempre alle diverse scale spaziali, le cause che fanno sì che un luogo sia preferito ad un altro, cogliendo in questo modo le interrelazioni, variabili nel tempo, degli insediamenti con gli aspetti fisici ed economici. Questo conduce ad introdurre il macrotema dell'urbanizzazione, da sviluppare anche in senso diacronico, collegando la spiegazione geografica agli aspetti storici, oltre che sociali. Attraverso una molteplicità di fonti, comprese quelle archeologiche, si può seguire lo sviluppo della città dalla sua nascita, con la rivoluzione urbana del IV millennio a. C., agli ultimi sviluppi che conducono alle grandi metropoli del nostro secolo, nei diversi continenti. Le varie fasi dell'espansione urbana possono essere affrontate con riferimento all'Italia (la città romana, la città medioevale, la città industriale ...), all'Europa e alle città degli altri continenti, comprese le immense città dei Paesi emergenti, che si espandono a macchia d'olio per il continuo afflusso di immigrati dalle campagne e la forte crescita demografica. Si possono analizzare e comparare le diverse qualità dell'espansione urbana, come pure la trasformazione della campagna in città attraverso il fenomeno della "rurbanizzazione", diverso nelle varie realtà geografiche. Lo studente può, inoltre, esaminare le varie fasi di espansione della propria città, evidenziandole con colori diversi sulla pianta. » importante mirare alla comprensione della città in modo ecosistemico: non l'insieme caotico di edifici, ma un insieme razionale per il raggiungimento di una migliore qualità della vita.

Settimo anno

Nell'affrontare da più ottiche disciplinari il periodo che va dalla prima rivoluzione industriale

agli attuali processi d'informatizzazione e globalizzazione, l'applicazione dei metodi dell'indagine geografica consente agli studenti di esaminare le profonde trasformazioni dei paesaggi; può essere analizzata a scala mondiale, europea e nazionale la distribuzione degli apparati e delle aree industriali (ad esempio, l'area dell'Europa occidentale definita "Banana Blu"), in modo che i ragazzi possano anche dedurre le macroscopiche differenze dello sviluppo industriale nel Nord e nel Sud del mondo e, all'interno dei singoli stati, le differenze socioeconomiche.

Sempre in raccordo con gli studi sociali e con la storia, si procede all'analisi delle varie situazioni nazionali e internazionali in base alla correlazione degli indicatori demografici, economici e sociali ("Indici di Sviluppo Umano"). Ciò porta ad affrontare lo studio dei diversi sistemi territoriali. Il territorio può essere indagato come sistema aperto, pronto a ricevere impulsi di tipo economico, demografico, culturale, sociale da altri territori, ad elaborarli in base alle proprie esigenze e caratteristiche e a trasmettere i propri impulsi ad altri territori, in un continuo scambio di input e output. E' possibile per gli studenti osservare quanto avviene dalla scala locale alla globale o viceversa (fra i singoli quartieri di un centro urbano, i paesi di una provincia, le regioni, gli stati, i continenti, o seguendo un procedimento inverso). Ogni sistema va considerato all'interno di un sistema più grande, fino ad arrivare alla scala planetaria. Occorre mettere gli studenti in grado di analizzare i processi e la struttura di un sistema prescelto, perché acquistino le competenze per potersi orientare ed operare all'interno di altre realtà sistemiche. In collegamento con la storia, si può affrontare lo studio delle strutture sociali delle epoche passate in termini d'analisi dei sistemi territoriali, mettendo a frutto le potenzialità d'indagine cronospaziale della disciplina geografica. Nel settimo anno si completa l'inquadramento dell'assetto politico mondiale, con il riconoscimento delle forme politiche e delle organizzazioni internazionali e con l'orientamento puntuale sul planisfero politico. I ragazzi devono essere in grado di localizzare con precisione i principali Stati di ogni continente e le rispettive capitali, evidenziando anche le aree di maggiori attriti internazionali, che mettono in pericolo la coesistenza pacifica tra i popoli.

Quello dello sviluppo sostenibile è un paradigma che va senz'altro indagato; occorre favorire nei giovani la formazione di una coscienza seriamente ecologica, evitando l'exasperato e semplicistico ecologismo, ma anche la sottovalutazione dei rischi ambientali, umani e sociali connessi a un progresso economico e tecnologico incontrollato. E' importante prevedere una riflessione sui punti essenziali emersi dalla Conferenza di Rio del 1992: l'integrità dell'ecosistema, con il rispetto della biodiversità; l'efficienza economica con l'utilizzazione preferenziale delle risorse rinnovabili rispetto a quelle non rinnovabili; l'equità sociale e il rispetto delle diversità culturali.

5.4 Indicazioni specifiche per l'insegnamento degli studi sociali nel quinto, sesto e settimo anno

Per quanto riguarda l'area degli studi sociali saranno programmati itinerari didattici su temi specificamente inerenti all'organizzazione delle società umane, per l'analisi delle quali si ricorrerà a strumenti tipici dell'economia, del diritto, dell'antropologia e della sociologia. I vari temi indicati nel curriculum, dalla demografia, alla dimensione normativa dei rapporti sociali, al funzionamento delle istituzioni, all'educazione interculturale, verranno trattati in riferimento sia al passato che al presente.

Per quanto riguarda il presente si dovrà tener conto sia della dimensione mondiale, con particolare attenzione alla tutela dei diritti umani, sia della dimensione territoriale più prossima agli studenti, ovvero quella locale, quella italiana e, sullo sfondo, quella europea, la cui conoscenza è fondamentale per la partecipazione civica.

I temi trattati dal punto di vista metodologico degli studi sociali saranno presentati di volta in volta in forte connessione con la trattazione della storia e della geografia.

Appendice

I contesti di apprendimento

La promozione degli apprendimenti relativi all'ambito storico geografico sociale trova nelle relazioni e nell'esperienza di vita familiare, associativa e scolastica un importante punto di riferimento per le iniziative didattiche della scuola. Di qui la necessità di non perdere di vista le dinamiche di vita personale e sociale dei fanciulli e dei preadolescenti e le mete di sviluppo personale e comunitario da proporre loro, attraverso l'esplorazione delle vicende umane e attraverso la stessa avventura scolastica. Le conoscenze e le competenze dei soggetti, di cui si occupa particolarmente la scuola, variano col variare dell'età e delle condizioni oggettive (l'ambiente extrascolastico da un lato e l'azione didattica dall'altro) e soggettive (il vissuto, con particolare riferimento all'interesse e allo studio).

La circolazione vitale tra vissuti personali e conoscenze offerte e conquistate può crescere nei ragazzi con maggiore o minore intensità e soddisfazione, alimentando lo sviluppo fisico, affettivo, mentale, morale, insieme al sapere e alla cultura, ma può anche rallentare, interrompersi, e poi rimettersi in moto e riacquistare senso e direzione. Di qui la necessità di cercare la maggior possibile vicinanza fra l'offerta dei contenuti didattici e la possibilità dei ragazzi di assimilarli in termini di conoscenza, di competenza, di saggezza. Di qui anche la necessità di integrare individualizzazione e socializzazione, e di promuovere emulazione e cooperazione, anche attraverso il lavoro di gruppo e varie attività sociali, che possono svilupparsi con la collaborazione di più docenti e di più discipline.

Le discipline storiche, geografiche e gli studi sociali non esauriscono certo l'impegno educativo della scuola, neppure nella dimensione che va sotto la sintetica espressione "cittadinanza democratica", ma dispongono di particolari valenze utili a promuovere, nel corso dell'età evolutiva, identità e solidarietà, razionalità e affettività, attenzione al globale e al particolare, attenzione ai conflitti e capacità di viverli in modo non distruttivo.

Un'identità personale da costruirsi attraverso il riconoscimento di molteplici appartenenze e di molteplici eredità, e una solidarietà da pensarsi e da viverli in ambiti sempre più vasti, sono le complementari polarità che si tratta di consolidare, facilitando nei ragazzi la ricostruzione del proprio esserci nello spazio e nel tempo, la partecipazione alla vita sociale della classe e la proiezione nel futuro del proprio sogno/progetto di vita.

Alla prima polarità sono riconducibili le problematiche della salute, dell'orientamento, delle relazioni fra ragazzi e ragazzi e fra portatori di diverse culture e di diverse problematiche personali, familiari e sociali. Alla seconda le problematiche relative ai diritti umani, alla pace, allo sviluppo, all'ambiente. Una scuola che punti all'accoglienza, alla buona qualità delle relazioni e degli apprendimenti, attraverso un impegno di cooperazione comunitaria, costituisce un ambiente favorevole alla lotta contro il disagio, e contro la dispersione scolastica, che sono matrici di molte forme d'insuccesso per i singoli e per la società.

L'orientamento alla valorizzazione di sé, degli altri, dell'ambiente, nella prospettiva della fruizione dei diritti e dell'esercizio dei doveri, passa attraverso la selezione di contenuti e di esperienze adatti a sollecitare curiosità, interesse, volontà di partecipazione alla risoluzione di problemi comuni.

Questa consapevolezza induce a considerare tutta la scuola, fatta di spazio, tempo, contenuti, metodi, tecniche, relazioni, come complesso di risorse più o meno idonee a rafforzare le potenzialità positive dei ragazzi, per aiutarli a trovare la loro strada e a non disperdersi nei meandri di una società complessa, sovente contraddittoria e disorientante.

Il passaggio dalla narrazione alla ricerca e dalla rappresentazione oggettiva del mondo all'interiorizzazione di sistemi di concetti, di atteggiamenti, di criteri di giudizio e di comportamento qualificati sul piano etico, civico, sociale e politico implica l'impegno della scuola a realizzare una continua integrazione fra l'alfabetizzazione culturale e l'educazione alla convivenza democratica, per usare i concetti proposti nei Programmi della scuola primaria del 1985.

Il confronto, volto a cogliere similitudini e differenze fra i comportamenti di individui e popoli rilevabili nel tempo e nello spazio e i comportamenti rilevabili nella microsocietà della classe e della scuola, può suggerire vie di analisi critica, di comprensione, di lotta per superare limiti e per conquistare livelli più elevati di civiltà.

La normativa scolastica sull'autonomia e lo stesso "statuto delle studentesse e degli studenti" offrono a docenti e studenti la possibilità di una graduale conoscenza e di una progressiva adozione di norme e di criteri di condotta utili a far vivere ai fanciulli e ai preadolescenti un'esperienza di cittadinanza nella classe e nella scuola.

Il metodo dell'apprendimento attraverso i laboratori didattici si presta particolarmente a mobilitare interessi e a promuovere osservazioni, manipolazioni di oggetti e discussioni, utili a capire, a capirsi e a fornire ai docenti elementi per una conoscenza approfondita dei singoli ragazzi, al di là delle utili prove oggettive di profitto.

Anche le visite a luoghi significativi dell'ambiente urbano e rurale e le esperienze di gioco e di ricerca che si possono fare d'intesa fra scuole diverse possono fornire quell'arricchimento di conoscenza e di esperienza da cui è giusto attendersi una crescita equilibrata dei ragazzi e delle ragazze.

Le possibilità offerte dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione consentono di costruire reti intra e interscolastiche, con aperture in ambito nazionale, europeo e mondiale. Attraverso conoscenze recuperabili nel contesto di vita della scuola, del quartiere, della città, si possono ascoltare e valorizzare nel dialogo non solo voci che vengono dalle generazioni dei padri e dei nonni per ricostruire il recente passato, ma anche voci e scritti che vengono da coetanei e comunque da contemporanei portatori di esperienze, di mentalità, usi e costumi diversi. Ciò consentirà di stabilire reti di informazioni e di amicizie anche con i paesi da cui provengono i piccoli immigrati presenti nelle nostre scuole.

Nel gioco, nel dialogo, nel racconto anche filmato, nella corrispondenza, nella confezione di giornalini di classe e di scuola, nell'esperienza dell'invenzione individuale e collettiva e della drammatizzazione di testi, si possono scoprire quei valori di affettività e quelle emozioni che rendono poi significativa la scoperta dei testi più solenni e più astratti delle dichiarazioni dei diritti umani, delle costituzioni e delle norme vigenti, che vanno per così dire scoperte in rapporto alla dinamica da cui sono nate, come risoltrici di problemi, anziché come affermazioni astratte o come imposizioni da rispettare o da ricordare.

Si tratta di portare gradualmente i ragazzi ad essere non solo consumatori di prodotti e di norme, ma anche produttori di idee, di iniziative, di regole di vita per la loro piccola comunità. Utili sono in proposito le esperienze del "circle time", per riflettere insieme su problemi che riguardano la vita di classe, esperienze di partecipazione scolastica e anche di democrazia civica, sulla scorta delle ormai diffuse esperienze di consigli comunali dei ragazzi.

Commissione dei Saggi (D.M. n. 50/97)

I Contenuti essenziali per la formazione di base (1998)

Presentazione

Ci si confronta, oggi su questioni di struttura, decisive per il disegno di una nuova scuola, e per la valorizzazione di quanto innovativo già presente nella nostra scuola.

Ma accanto all'autonomia e alla riforma dei cicli forse dentro di esse, non va trascurata; quella dei "contenuti", cioè dei saperi in senso lato (valori, conoscenze, competenze) che si vorranno far apprendere e insegnare.

Siamo in presenza di una grossa trasformazione dei regimi dell'esperienza e della conoscenza, dovuta non solo agli effetti della città dei media, ma anche alle rivoluzioni epistemologiche che hanno caratterizzato la scienza, l'arte, la tecnologia e le condotte collettive nel corso del presente secolo. La scuola non può essere investita da questa trasformazione.

Non le basta aggiornarsi. Deve essere messa nelle condizioni di ridefinire il suo tessuto culturale, anche nella prospettiva della globalizzazione.

Non è in gioco soltanto l'esigenza di approntare "nuovi programmi". Si tratta invece di dare alla formazione scolastica un assetto epistemologico che le consenta di entrare in sintonia con tali trasformazioni.

Su questo terreno già si è mosso il Ministero della Pubblica Istruzione, incaricando una commissione, detta dei saggi, di definire i saperi irrinunciabili per il complesso della formazione scolastica del prossimo futuro. La commissione ha lavorato nei primi mesi del 1997 e l'Iper testo che ne è scaturito, che documenta il lavoro compiuto, è stato prontamente reso di dominio pubblico. Se ne è molto parlato, nei mesi scorsi, e non solo dentro i confini nazionali, essendo, quello dei saperi, uno dei terreni di frontiera dell'innovazione scolastica, nel contesto europeo, e non solo. Procedendo nella direzione di una ulteriore articolazione della proposta, il Ministro Berlinguer ha incaricato un piccolo gruppo di esperti di elaborare un documento sintetico sui saperi di base per una formazione obbligatoria calcolata su un arco di dieci anni.

Ne è venuto il testo che qui riproduciamo, presentato e discusso nell'incontro promosso da Ministero e Accademia dei Lincei il 20 marzo 1998.

Esso vuole essere la base per un confronto collettivo, interno ed esterno alla scuola, che porti, entro il prossimo mese di giugno, ad un documento altrettanto sistematico e conciso, col quale procedere alla stesura di nuovi programmi e alla definizione di standard per le verifiche di qualità.

L'impegno che si chiede a quanti vorranno collaborare a questa "scrittura collettiva" è che adottino lo stesso stile, misurandosi non con le singole parti ma con il complesso del documento, dunque con una visione d'assieme del tessuto culturale proprio di una scuola che funga da base effettiva per la formazione dei giovani.

Questo documento sviluppa la riflessione sulle conoscenze fondamentali operata dalla Commissione dei Saggi (gennaio/maggio 1997), orientandola sulla scuola che fa da base alla formazione dell'individuo, nella prospettiva dei dieci anni dell'obbligo. Su incarico del Ministro esso è stato redatto da un gruppo composto da: Roberto Maragliano, Clotilde Pontecorvo, Giovanni Reale, Luisa Ribolzi, Silvano Tagliagambe e Mario Vegetti

Premessa

Il testo che segue è stato elaborato a partire da due principi condivisi dai membri del gruppo:

- nella definizione dei fondamentali occorre muovere non da un a-priori ideologico, dall'immagine di un individuo ideale, ma dall'esigenza di definire saperi e valori che possano risultare comuni a tutti i cittadini, indipendentemente dalla religione, dall'etnia, dallo stato sociale, dal sesso, al termine del percorso della scolarità obbligatoria (quale che sia l'ambito in cui avviene), su una durata probabile di dieci anni;
- È opportuno ragionare non tanto di materie o di programmi, quanto delle attese delle componenti della società civile (ragazzi, famiglie, mercato del lavoro), e anche delle attese dei professionisti della scuola.

Il gruppo, che ha limitato il suo lavoro all'elaborazione del quadro dei contenuti essenziali della formazione di base, ritiene comunque di dover riprendere e rinforzare le indicazioni di metodo presenti nelle tre sezioni del documento finale della commissione dei saggi (maggio 1997) dedicate rispettivamente alla forma dei programmi, al ruolo dei docenti, alla sfida posta dalle tecnologie della conoscenza:

“**2.3.** Si deve sviluppare una nuova modalità di organizzazione e stesura dei programmi, che preveda l'indicazione dei traguardi irrinunciabili e una serie succinta di tematiche portanti.

E' necessario operare un forte alleggerimento dei contenuti disciplinari.”

“**2.4.** Tutto ciò comporta un forte investimento negli insegnanti: nel gusto per l'insegnamento, nel senso morale, nel piacere che viene dal far conoscere, far discutere, far costruire sapere.

La scuola deve diventare un luogo di vita e di apprendimento per docenti e studenti: per far questo ci vogliono spazi e tempi adeguati e vivibili. Va progettato un grande lavoro collaborativo imperniato sull'interazione nei due sensi fra scuola da un lato e università e centri di ricerca dall'altro. Gli obiettivi di questo sforzo consisteranno nella riqualificazione culturale dei docenti (accompagnata dalla drastica eliminazione dell'attuale cumulo di inutili procedure burocratiche) e nella riapertura delle vie di passaggio tra scuola e università. La professione dell'insegnamento dovrà tornare ad essere culturalmente e socialmente desiderabile, grazie anche a nuovi profili di carriera e adeguati riconoscimenti economici.”

“**1.7** Le tecnologie possono essere viste come veicoli. Oppure come ambienti di formazione dell'esperienza e della conoscenza. Nel primo caso il loro apporto alla formazione sarà puramente strumentale: permettono di risparmiare tempo (e talvolta denaro), ma non incidono sulla qualità culturale dell'insegnamento e dell'apprendimento. Nel secondo caso il ruolo che svolgeranno tenderà ad essere ben più impegnativo, anche e soprattutto sul piano epistemologico”.

Le considerazioni che seguono vanno dunque intese come:

- il quadro dei saperi di base che tutti i giovani devono solidamente possedere all'uscita della formazione scolastica obbligatoria, e sui quali poggiare, con la scolarizzazione successiva ed anche con ogni altra iniziativa di formazione, formale o non formale, quelle capacità di adattamento e di cambiamento che sono sempre più richieste dalle trasformazioni in corso in ogni ambito della vita sociale;
- il quadro di riferimento comune entro il quale mettere alla prova una nuova modalità di articolazione dei programmi e approdare alla fissazione di standard formativi che abbiano validità per tutto il territorio nazionale e nello stesso tempo costituiscano un passaporto per la circolazione internazionale delle competenze e delle conoscenze;
- lo stimolo a promuovere in tutte le sedi possibili (l'editoria scolastica tradizionale e multimediale; l'università e i centri di ricerca; gli insegnanti, nell'ambito dei poteri loro attribuiti dall'autonomia scolastica) un confronto iniziale e un impegno continuo di elaborazione, sul piano culturale e su quello didattico.

La costruzione di un curriculum scolastico presuppone sempre il problema della sua giustificazione. Occorre che ciò che si insegna valga la pena di essere insegnato, tenendo presente due diversi livelli: da un lato, è sempre necessario operare una scelta nella pluralità dei saperi, collegandola all'interpretazione delle esigenze del momento storico, e inevitabilmente si scontenterà qualcuno; dall'altro lato, poiché quanto si insegna deve avere un valore formativo agli occhi sia degli insegnanti che degli utenti della scuola, altrettanto inevitabilmente si avranno dei contrasti legati alla concezione del valore attribuitogli.

I contenuti irrinunciabili

Compito fondamentale della scuola è garantire a chi la frequenta:

- lo sviluppo di tutte le sue potenzialità e la capacità di orientarsi nel mondo in cui vive (sia esso l'ambiente di più diretto riferimento, o lo spazio sempre più esteso della comunicazione e dell'interscambio), al fine di raggiungere un equilibrio attivo e dinamico con esso;
- l'assimilazione e lo sviluppo della capacità di comprendere, costruire, criticare argomentazioni e discorsi, per dare significato alle proprie esperienze e anche difendersi da messaggi talvolta truccati in termini di verità e di valore.

Porsi questo obiettivo significa impegnare la scuola ad una duplice finalità:

- delineare una mappa delle strutture culturali di base, necessaria per il successivo sviluppo della capacità di capire, fare, prendere decisioni, progettare e scegliere in modo efficace il proprio futuro, innescare processi di integrazione culturale, sociale e lavorativa;
- assumere un impianto formativo che riconosca il valore imprescindibile della tradizione storica, e lo ponga in relazione con la contemporaneità e con il contesto culturale e sociale.

1. Una particolare attenzione va dedicata alla comprensione e alla produzione del discorso parlato e scritto, in tutta la pluralità di testi possibili, sollecitando sia l'efficacia della comunicazione sia il controllo della validità dei ragionamenti. La pratica degli usi funzionali più diversificati della **lingua parlata e scritta** significa familiarizzare con i diversi generi di discorso: un'esperienza da iniziare presto nella scuola di base, ma che andrà continuata, ripresa e approfondita ai livelli ulteriori.

Bisogna preparare tutti i giovani alle tecniche della scrittura e della lettura, fornendo loro capacità fondamentali che oggi risultano largamente compromesse. Si impone quindi fin dall'inizio

del percorso scolastico la necessità di valorizzare i metodi idonei a dar la padronanza della lingua italiana ai giovani, e a farne comprendere la struttura. Andranno ridisegnati metodi di analisi del discorso, di sintesi e parafrasi testuale, e di controllo della parola nelle diverse modalità enunciative.

Soprattutto nelle prime fasi scolastiche occorre provvedere alla sostituzione, almeno parziale, di alcuni sistemi legati alla didattica tradizionale: il “tema” come composizione retorica in molti casi non è idoneo agli scopi ora indicati, e può con efficacia essere integrato in forma crescente (fino alla sua eventuale sostituzione) da attività di scrittura breve, funzionale, di rielaborazione e via dicendo.

Il giovane deve essere preparato innanzi tutto alla comprensione e alla produzione di messaggi scritti pratici e essenziali, condizione necessaria per la successiva acquisizione delle capacità di assimilare ed elaborare correttamente discorsi più complessi, e di argomentare in modo più approfondito e appropriato.

Naturalmente, ciò comporta anche la messa in atto di tecniche per la lettura di testi, in particolare dei classici, che esigono capacità di concentrazione e riflessione. Ma la lettura va intesa e sollecitata anche come emozione immediata e bisogno-piacere inesauribile, come scoperta di un libro che stimola la ricerca di altri libri. Accanto all’esperienza tradizionale del lettore catturato dal testo si dovrebbe anche coinvolgere i giovani nell’esperienza del lettore partecipe-cooperante, del lettore-attore e, al limite, del lettore-autore.

La capacità di proiettarsi nello spazio sempre più esteso della comunicazione e dell’interscambio deve essere assicurata proponendo a tutti, fin dai primi anni di scuola, accanto all’italiano come lingua madre per i più (ma anche come lingua straniera per gli immigrati), e, nelle aree di bilinguismo del nostro paese, alle lingue del luogo, l’apprendimento e l’uso di un inglese essenziale, finalizzato alla partecipazione attiva a situazioni di relazione interpersonale e ad ambienti di studio e di lavoro ormai sempre più frequenti ed ampi, che coinvolgono persone di altre nazionalità. Negli anni successivi, si introdurrà lo studio avanzato e culturalmente articolato di una o più lingue della comunità europea.

2. Grande importanza va attribuita all’interazione fra i linguaggi della mente e i linguaggi del corpo, che abbatte la tradizionale barriera fra processi cognitivi e emozioni, facendo emergere un’idea di persona come sistema integrato, alla cui formazione e al cui equilibrio dinamico concorrono la componente percettivo-motoria, quella logico-razionale e quella affettivo-sociale. Ne consegue un’impostazione della didattica volta a favorire l’integrazione tra le diverse matrici di cui si compone l’esperienza quotidiana, riconoscendo pari dignità al segno di scrittura, all’immagine, al suono, al colore, all’animazione.

Questo obiettivo di integrazione fra le diverse componenti in cui si articolano l’esperienza e la conoscenza deve guidare verso la costruzione di una scuola che, nel porre su un piano di pari dignità i diversi saperi, in quanto tutti prodotti della mente umana, superi le tradizionali partizioni disciplinari. Il traguardo finale sarà un insegnamento-apprendimento organizzato per temi, alla cui elaborazione concorrano diversi settori culturali, e in cui l’analisi dei contenuti specifici sia accompagnata ed arricchita da aspetti storico-epistemologici e tecnico-applicativi, in modo da dare una chiara percezione di quanto sia oggi essenziale per la risoluzione di problemi complessi un approccio multidisciplinare integrato.

3. Per quanto riguarda lo studio dei fenomeni fisico-chimici, biologici e della natura in generale, un approccio di questo si concretizzerà nella progettazione di percorsi concettuali e didattici nei quali trovino collocazione ed effettiva collaborazione reciproca i due aspetti complementari

che caratterizzano la costruzione della conoscenza scientifica: il momento applicativo e d'indagine e quello cognitivo-intellettuale.

Il primo potrà essere veicolato attraverso una pratica di laboratorio (reale e virtuale) intesa in una duplice accezione: come spazio finalizzato all'esecuzione di compiti prefissati e all'acquisizione di specifiche abilità sperimentali e come orizzonte culturale nel quale gli studenti possano gradualmente appropriarsi di modi di guardare, descrivere e interpretare i fenomeni naturali che si avvicinino progressivamente a quelli scientificamente accreditati.

Alla costruzione di questo orizzonte culturale debbono concorrere i sistemi di misurazione ed elaborazione, nonché i sistemi multimediali, il cui ruolo e le cui funzioni andranno chiaramente identificati e promossi, particolarmente in rapporto all'esigenza di disporre di modalità di visualizzazione e di rappresentazioni mentali efficaci e operative.

Il momento cognitivo deve assumere come obiettivo prioritario quello di restituire in tutta la loro articolazione e complessità di processi conoscitivi e intellettuali, non riducibili a procedure codificate, le attività di modellizzazione, schematizzazione e formalizzazione, mediante le quali i fenomeni vengono descritti e interpretati. Si potrà così consentire allo studente di appropriarsi dei linguaggi e dei modi di operare della scienza, di acquisire criteri per formulare domande sensate, che abbiano significato rispetto ai contesti presi in considerazione, di elaborare tecniche e strategie per giungere a risposte scientificamente accettabili.

Questa crescente assimilazione dovrebbe consentire allo studente, nelle fasi finali del suo curriculum scolastico, di sperimentare su se stesso un processo di progressiva ristrutturazione delle conoscenze e di evoluzione delle strategie di ragionamento, che ripercorra i modi nei quali si sono costruite la conoscenza e la coscienza collettive.

L'insegnamento delle scienze sperimentali viene così liberato dalle modalità, spesso pedanti e soprattutto acritiche, seguite da buona parte dei testi didattici e acquisisce una prospettiva storico-epistemologica che ne consente un positivo dialogo con altri campi della conoscenza.

Questo diverso modo di guardare alla cultura scientifica implica necessariamente un diverso modo di individuare e selezionare i contenuti di insegnamento/apprendimento, che anteponga la qualità alla quantità e privilegi la ricerca di "nuclei concettuali fondanti". A questi ultimi vanno ancorati percorsi didattici culturalmente significativi e riflessioni sul significato culturale delle scienze, che devono emergere come campi, ciascuno dei quali è caratterizzato da una propria struttura interna, da specifici metodi di indagine e dall'uso di particolari linguaggi.

Un'immagine così articolata e complessa delle scienze sperimentali potrà essere costruita soltanto se ci si pone nella prospettiva di una continuità trasversale e longitudinale del processo formativo, che assuma caratteristiche differenziate a seconda delle diverse fasi del percorso scolastico.

Un'attenzione particolare e profondamente innovativa sul piano metodologico va riservata all'insegnamento della **matematica**, che attualmente registra, soprattutto a partire dall'attuale scuola media, il maggior numero di fallimenti a cui si aggiungono un gran numero di esiti al limite dell'accettabilità. La ricerca sulla matematica non scolastica indica la necessità di insegnare agli studenti ad usare idee e tecniche di tipo matematico nella soluzione di problemi diversi (sia di scienze fisico-naturali, sia di scienze sociali). Sembra essenziale, a questo riguardo, che bambini e ragazzi non perdano il piacere del matematizzare, non siano demotivati da eccessi di formalismo e siano aiutati, dagli insegnanti e dagli

stessi compagni, a percorsi alternativi di soluzione, privilegiando il punto di vista del problem solving e comprendendo che la matematica utile nelle applicazioni è spesso quella che conduce a soluzioni approssimate, dal momento che quelle esatte sono difficili, se non impossibili da trovare in problemi complessi. E' comunque fondamentale, ai fini di una formazione efficace, che abbia positive ricadute anche in altri campi e sia di concreto ausilio nella fase di risoluzione di problemi specifici, appropriarsi delle metodologie matematiche che consentono di controllare l'errore e di fare in modo che esso rimanga all'interno di una tolleranza che dipenderà dai problemi medesimi in oggetto.

Un essenziale contributo alla costruzione di un insegnamento basato sull'idea dell'integrazione dei saperi e organizzato per temi può essere fornito dalla geografia, intesa come luogo di transizione fra temporalità naturale e temporalità umana e come essenziale tramite di raccordo tra scienze della natura e mondo sociale. Se, nelle prime fasi dell'apprendimento, tale studio avrà essenzialmente una dimensione descrittiva, storico-politica, successivamente sarà finalizzato alla comprensione del sistema Terra.

4. In ordine al fare **storia** nella scuola di tutti, è necessario puntare coraggiosamente su un approccio che integri le diverse dimensioni (disciplinari e metodologiche) e innovi le attuali pratiche di memorizzazione, puntando a sviluppare competenze generali di inquadramento e ricostruzione dei fatti storici, ma anche a promuovere capacità di lettura dei segni che variamente caratterizzano il paesaggio rurale e urbano del nostro paese.

L'insegnamento della storia darà il giusto spazio alle culture europee ed extraeuropee, per consentire lo sviluppo di un'identità culturale radicata nella storia del proprio popolo, ma valorizzando adeguatamente i legami tra i popoli e le culture, così come le loro specificità.

Vanno considerate parte integrante della storia, come ambito culturale e metodologico, anche le grandi trasformazioni che riguardano la storia delle idee, delle mentalità, dei saperi, del vivere quotidiano, delle arti nell'accezione più ampia.

Ne scaturisce un profondo ripensamento dell'impianto della formazione storica, che investa le periodizzazioni e tenga conto del fatto che ci sono tanti tempi quante sono le logiche dei fenomeni che si esaminano.

Gli attuali strumenti di studio vanno dunque adeguatamente integrati, ad esempio, con l'impiego di repertori di dati, immagini, ricostruzioni visuali.

Per quanto riguarda la storia recente, va tenuto presente che il Novecento non si caratterizza solo per un insieme notevolmente complesso di avvenimenti ma anche per l'affermarsi di ottiche, teorie, linguaggi assai diversi da quelli tradizionalmente adottati dalla scuola. Il periodo successivo alla seconda guerra mondiale, in particolare, dal momento che ben si presta a far cogliere ai ragazzi le dinamiche del cambiamento culturale, politico ed economico, e le regole della convivenza sociale, potrebbe essere collegato non solo alla storia e all'educazione civica, ma presentato come un approccio multidisciplinare (quindi anche letterario, artistico...) teso a farne cogliere i legami con il passato e con l'attualità, dunque come un blocco tematico e non come un oggetto specifico dell'analisi storica.

Nell'ambito dello studio dello sviluppo delle società umane, uno spazio rilevante deve essere dato alle **scienze sociali**, finalizzate a dare a tutti l'attrezzatura mentale per comprendere i meccanismi di fondo dell'agire individuale e collettivo (a titolo d'esempio, gli indicatori economico-finanziari, le problematiche ambientali, i movimenti migratori, i sistemi politici ed elettorali, le problematiche ambientali,

il formarsi della personalità, il funzionamento dei gruppi, eccetera). Non si tratta di un insegnamento separato di nuove o vecchie discipline, ma di un approccio integrato per blocchi tematici, che può introdurre ad approfondimenti specialistici successivi. Un tale insegnamento si costruirà intorno ad alcuni nessi essenziali: società e ambiente, società e sistemi di produzione, società e forme di governo, cultura e comunicazione, etc.

In questo contesto viene rivitalizzata l'**educazione civica**, che può essere finalizzata, attraverso l'esercizio della discussione democratica e il dibattito di temi socialmente rilevanti, alla formazione di una cittadinanza critica e responsabile.

5. L'insegnamento della **filosofia** - positiva specificità della scuola italiana - non può venire esteso indiscriminatamente nella sua forma attuale di ricostruzione storica. La sua destinazione generale consisterà nel dotare tutti i giovani di strumenti concettuali adeguati alla ragionevole costruzione di una soggettività propositiva e critica. Questa prospettiva include due versanti. Da un lato le questioni di senso e di valore (obblighi, scopi, diritti e doveri, valutazione delle condotte, questioni di giustizia): insomma, la costruzione della capacità di sviluppare razionalmente i propri punti di vista, e di comprendere e di discutere quelli altrui, a partire dalle situazioni e dai problemi dell'esperienza concreta (questioni di etica e bioetica, responsabilità, cittadinanza). Dall'altro, le questioni di verità (a partire da nozioni elementari di logica, teoria dell'argomentazione, epistemologia). Il diritto all'acquisizione di queste capacità non può venir negato, a partire dagli anni conclusivi della scuola dell'obbligo, secondo modalità connesse, ma distinte, rispetto a quelle operanti nello sviluppo delle capacità di lettura-scrittura e dell'educazione civica

6. La **tradizione classica** costituisce un insostituibile patrimonio per il nostro paese. E' pertanto necessario che una conoscenza di base della cultura greca e di quella latina sia acquisita da tutti, sottolineandone il ruolo nella costruzione dell'identità europea indipendentemente dallo studio delle due lingue, anche se andrà opportunamente valorizzato il ruolo del latino per la comprensione della formazione della lingua italiana.

Se in passato si è puntato, nell'avvicinare i classici latini e greci, più sulle lingue che sui contenuti delle civiltà che si sono espresse in queste lingue, oggi bisogna piuttosto concentrare l'attenzione sull'attualità dei messaggi che queste civiltà contengono.

7. L'esigenza generale di favorire il dialogo e l'interazione fra tutte le componenti nelle quali si articola la cultura e di far sì che questa impostazione abbia un'espressione adeguata e concreta nella pratica didattica impone di far uscire le **arti sonore e visive**, e tutto ciò che le integra (come il **teatro** e il **cinema**) dalla condizione marginale alla quale sono relegate nella nostra scuola.

Occorre dare legittimità scolastica alle forme di sapere che sono proprie degli **spazi musicali**, investendo in primo luogo su un ascolto consapevole, inteso come espressione di un modo diretto e partecipato di stare in rapporto con gli oggetti e i linguaggi sonori. La musica parla al mondo e parla del mondo, e si fa intendere anche da chi non dispone di una specifica alfabetizzazione musicale: la logica, il movimento, la retorica sono continuamente ed efficacemente azionate dai suoni e dalle voci. Non si tratta di fare della scuola un luogo di informazione sulla musica. Si tratta invece di farne una sede di esperienza acustica e musicale. Solo così i riferimenti storici e ambientali alle diverse espressioni musicali acquisteranno senso e diventeranno patrimonio dei giovani.

La scuola dovrà essere anche la sede per un incontro tra i giovani e la **civiltà figurativa**, intesa

come espressione di un fare dotato di una sua specifica identità. E' inevitabile legare questa identità al linguaggio "visivo", ma l'esigenza di conoscerlo e praticarlo consapevolmente può essere considerata fondamentale, contribuendo così a dare una base alla formazione complessiva dell'individuo, solo attraverso una lettura coordinata del suo complesso costituirsi, nel tempo storico e negli spazi d'uso, in forma, immagine, oggetto, territorio. In questo senso le arti figurative offrono opportunità enormi e non sostituibili allo sviluppo dell'inventiva, dell'operatività, della comunicazione, del giudizio.

Un'auspicabile promozione scolastica del complesso delle **attività legate alla conservazione e alla valorizzazione dei beni culturali** porterebbe anche alla maturazione del senso storico e di una più compiuta responsabilità ambientale, nonché allo sviluppo di sofisticate competenze tecnologiche.

Accanto all'aspetto della conoscenza/fruizione si potrà recuperare quello della produzione personale, valorizzando anche la componente applicativa, che costituisce un valore aggiunto alla grande cultura, ma anche della produzione italiana, oltre che un elemento significativo di autorealizzazione.

8. Alla valorizzazione della componente operativa può fornire un contributo essenziale il ripensamento critico della **tecnica** e delle sue dimensioni culturali, che sarà da porre anche in rapporto allo sviluppo delle capacità di progettazione autonoma e di autoregolazione dell'azione.

Le nuove tecnologie dell'informazione hanno in questo senso un valore paradigmatico, dal momento che coniugano in modo visibile la componente materiale costituita dall'hardware, fondamentale per svolgere le funzioni che loro competono, con la componente simbolica del software, che determina le operazioni che vengono effettuate e dà loro senso.

Oggi le tecnologie della comunicazione e dell'informazione sono sempre più frequentemente usate per operazioni e processi (gestione degli imprevisti, valutazione dei malfunzionamenti delle procedure e ridisegno delle stesse, supporto reciproco tra gli esecutori per risolvere conflitti, equivoci, incomprensioni) che trascendono l'esecuzione di una sequenza di operazioni fissata. Ne emerge così la componente creativa e la possibilità che esse forniscono di potenziare le capacità umane, sia sul piano delle nuove azioni sia sul piano dell'arricchimento degli spazi di vita.

Commissione dei Saggi (D.M. n. 50/97)

Sintesi dei lavori

(1997)

0. Premessa

“Esperto al di sopra delle parti, chiamato a dare un parere su una questione controversa”. Così il dizionario definisce il saggio.

Non so se noi, che “saggi” siamo stati designati non dall’amministrazione ma dall’opinione pubblica e da chi la fa, ci siamo comportati coerentemente con tale immagine. Ma una cosa è certa: “cosa insegnare ai bambini e ai ragazzi delle prossime generazioni” (l’interrogativo postoci dal Ministro Berlinguer) è questione assai controversa, rispetto alla quale l’esperto non può non essere una collettività senza limiti, destinata a coincidere con la scuola, ovviamente, ma in prospettiva con la società tutta, e con le dinamiche della sua attuale, profonda trasformazione.

La risposta a questo interrogativo non potrà mai trovare un punto fermo.

Il lavoro dei saggi si è concluso. Ma non è terminato certamente il confronto, per il quale, al di là delle considerazioni affidate alla presente sintesi l’impegno della Commissione fornisce comunque un’indicazione di metodo. Essa consiste in due scelte di fondo.

Quando si affrontano temi di questo tipo, ogni singola competenza, e di conseguenza la tentazione di far centro attorno al relativo ambito di esperienza, deve essere subordinata all’esigenza di “pensare in generale”: solo così si può contribuire alla delineazione di una quadro complessivo di competenze e conoscenze irrinunciabili per tutti coloro che escono dalla formazione scolastica.

Non è solo lo storico che deve sostenere l’importanza di una **formazione storica**, la dovranno sostenere il fisico, il musicista, il tecnologo, il linguista, e lo faranno (l’hanno fatto nell’ambito della Commissione) rinforzando una cornice generale di considerazioni di carattere filosofico, sociale, ideologico, epistemologico: in questo quadro di complessità (che significa non più pensare alle articolazioni di una scuola liceale, ma alla costruzione di una solida base educativa per la scuola di tutti) il problema della singola area di formazione perde il suo carattere locale, e diventa elemento di un tessuto complessivo.

Seconda scelta. E’ opportuno che si consideri programmaticamente aperta l’interpretazione del significato di un simile impegno di elaborazione, cominciando dalla parte che vi hanno giocato i singoli membri della Commissione. Per questo occorrerà prendere in considerazione l’intero tragitto fatto, e le tracce via via depositate. Al di là della sintesi, inevitabilmente parziale, i saggi della Commissione si riconoscono nel complesso del lavoro fatto. E nei materiali che lo documentano: vale a dire nelle circa cinquecento cartelle - le decine di contributi personali, i verbali delle cinque riunioni tenute dallo scorso gennaio ad oggi, gli impegni redazionali in vista della presente sintesi - che vengono oggi consegnate al Ministro Berlinguer, anche nella forma di un Iper testo (su floppy disk). L’auspicio è che di questo complesso di materiali si voglia dare la più ampia divulgazione. La decisione, assunta fin dall’inizio dei lavori dal coordinatore e condivisa dalla Commissione, di realizzare e mettere a disposizione di tutti un ipertesto risponde appunto a questo intento: non indulge alle suggestioni di una moda tecnologica, ma fa sua un’esigenza di massima democratizzazione dell’informazione e del confronto.

L'Iper testo, infatti:

- consente la riproduzione e la diffusione del complesso del materiale accumulato dalla Commissione;
- agevola, in chi se ne vorrà servire, modalità di interrogazione selettiva di tale materiale: per temi, autori, cronologia, ed anche con collegamenti (operati dal coordinatore) tra la sintesi e i contributi forniti dai membri della Commissione;
- dare il senso di un confronto in movimento, non riducibile alle ristrette considerazioni di un testo di sintesi.

1. Quadri di riferimento

1.0 E' parere del coordinatore che, relativamente all'esigenza di individuare dei quadri generali di riferimento entro i quali far maturare e collocare una serie di proposte di revisione degli orientamenti didattici (punto 2 del presente documento) e culturali (punto 3) della nostra scuola, la Commissione abbia centrato la sua attenzione prevalentemente su sette nodi problematici.

Si tratta di nodi, appunto, che tali restano anche alla conclusione dei lavori: non potrebbe essere altrimenti, considerando la loro ampia portata "filosofica" e la composizione della Commissione stessa.

I nodi sono:

- le questioni relative alla sfera dell'identità: dell'individuo che si intende formare, del nostro paese (e delle sue tradizioni storiche, rilette in chiave internazionale), dei processi in atto di globalizzazione (vale a dire europeizzazione e mondializzazione) della cultura, della comunicazione, dell'economia, della politica;
- l'esigenza di dare un significato etico ed empirico all'obiettivo di "educare nella e alla democrazia": l'ultima riforma complessiva dell'istruzione, in Italia, È avvenuta più di settant'anni fa; sia il contenuto di tale riforma, sia la sua distanza temporale dall'Italia e dal mondo contemporanei continuano in varie forme a far sentire il loro peso;
- la dialettica che, in ordine all'organizzazione dei contenuti della formazione scolastica, si apre tra un'impostazione curricolare, affidata alla solidità dei quadri disciplinari di base (gli elementi istituzionali delle materie d'insegnamento), e una visione di tipo "reticolare", orientata ad individuare criteri più mobili di aggregazione delle future conoscenze e competenze dei giovani;
- il problema della sostenibilità sociale, culturale e ambientale delle dinamiche dello sviluppo, in ordine all'esigenza di coniugare le risorse disponibili con il bisogno di sicurezza e di aspettativa individuale e collettiva nel futuro;
- la messa in discussione di una visione esclusivamente "conoscitiva", "verbale" e "acorporale" dell'esperienza individuale e collettiva, e la conseguente promozione di elementi basilari di un sapere pratico, manuale e operativo;
- la questione del ruolo della cultura del lavoro nello sviluppo di un nuovo modello educativo;
- la sfida che l'innovazione tecnologica e la moltiplicazione delle fonti di informazione e di conoscenza pongono all'azione scolastica e all'individuo in crescita.

Su questi terreni, inevitabilmente, le opinioni dei membri della Commissione non sono state sempre concordi. Ma concorde è il loro considerarle espressioni di "emergenze" alle quali l'azione politica dovrà dare ascolto e risposte.

1.1 Molto si è discusso di identità, e lo si è fatto il più delle volte usando il termine al plurale. Nella

società del presente, ampiamente differenziata e aperta a un mutamento costante, l'individuo deve orientarsi sulla base di un gran numero di modelli, talvolta anche contrastanti e, lungo tutto il corso della sua vita, deve assumere, di volta in volta, ruoli diversi, a seconda dei contesti di esperienza e di attività. E' dunque assai più difficile, oggi, proporre e far sì che un individuo mantenga una sua identità definita: i suoi quadri di riferimento saranno forniti dalla mediazione delle forme sociali e culturali, ma anche da processi centrifughi rispetto a queste, basati sulla possibilità di far leva su una elaborazione cosciente della sua personale esperienza di vita.

In questo senso, il problema dell'identità individuale e delle forme di appartenenza dovrà essere al centro dell'attenzione di una scuola rinnovata. E ciò lo si potrà ottenere sia concedendo un'importanza fondamentale agli aspetti metodologici della conoscenza (si tratta fornire gli strumenti linguistici, interpretativi, operativi che meglio rispondono alle esigenze attuali di un'alta mobilità tra le diverse forme di specializzazione culturale e professionale) sia lavorando a promuovere un fondamento di solidarietà universale che si anticipi alla definizione delle identità particolari e favorisca il riconoscimento reciproco delle differenze.

1.2 Ci si deve rendere conto di quanto sia ancora grande, in Italia, la disegualianza delle opportunità educative. L'articolo 3 della Costituzione italiana aveva impegnato la repubblica a "rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana". Ma secondo alcuni dei più importanti indici internazionali sullo sviluppo dell'educazione, risulta che la produttività formativa del scolastico italiano è ancora arretrata rispetto a quella di buona parte dei paesi europei. Famiglia, ricchezza e cultura di provenienza determinano in forme non più accettabili la riuscita scolastica di moltissimi individui.

1.3 La scuola è l'unica sede in cui si presentano in forma ordinata e relativamente completa le "istituzioni" dei vari saperi, diversamente da quanto accade per le informazioni più o meno occasionali e scoordinate che vengono fornite da altre sedi. Ma questo stesso "disordine", che è proprio della società dell'informazione, agisce come specchio e generatore di una costante revisione dei quadri istituzionali delle conoscenze.

La scuola non può assistere inerte a questo fenomeno. Le si potrà chiedere di darsi un assetto culturale all'interno del quale la dimensione disciplinare e quella reticolare (dei saperi trasversali e dei collegamenti fra le diverse aree) costituiscano i poli di un campo di tensioni costruttive, sostenute da un costante impegno di ricerca e di proposizione.

1.4 Un sistema formativo contribuisce allo sviluppo di un paese quando sa anticipare le domande, i bisogni, i vincoli di un futuro possibile. Di fronte alla crisi del rapporto qualità della vita - qualità del lavoro - qualità dello sviluppo, alla scuola si chiede di operare in vista della promozione di una "cittadinanza attiva": un obiettivo, questo, al perseguimento del quale concorrono, oltre la domanda di lavoro, le caratteristiche qualitative del "sistema Italia", della cittadinanza, dell'organizzazione ambientale e culturale, dello sviluppo, della Pubblica Amministrazione. In questo quadro va dato un opportuno rilievo formativo al problema della sostenibilità ambientale dello sviluppo, inteso come complesso intreccio di elementi scientifici, di innovazione tecnologica, di mentalità e di cultura, di approccio sistemico ai problemi, di coerenza tra conoscenze, valori e comportamenti, di nessi tra locale e globale e tra presente e futuro, di capacità di gestione delle risorse naturali e di rispetto per le altre forme di vita.

1.5 Sviluppo fisico, manipolazione, operatività minima volta a costruire oggetti sono state fondamentali capacità umane suggerite, imposte, garantite anzitutto nell'extrascuola, dalle condizioni ambientali e dai modi di vita delle società preindustriali e industriali, e solo assai secondariamente dall'istituzione

scolastica. La loro acquisizione, con quella della parola, ha consentito agli individui e ai gruppi umani di muoversi nelle articolazioni dello spazio delle culture, dalle forme più concrete alle più astratte, dalle più private e locali alle più universali. La scuola, in quelle condizioni, ha potuto essere scuola di verbalità e di saperi postverbal. Ma ormai le condizioni sono cambiate. La scuola della verbalità e dei saperi postverbal gira a vuoto se non recupera le preve dimensioni della manualità e dell'operatività, dai livelli elementari del gioco e della quotidianità su su fino ai livelli più impegnativi dello sviluppo di capacità di controllo e comprensione di tecniche e tecnologie, anche come risorsa per educare a un costume di collaborazione, recuperare l'etica del lavoro e della produzione, preparare ai necessari rapporti col mondo complesso dell'organizzazione sociale e produttiva.

1.6 Far sì che la scuola metabolizzi progressivamente una nuova cultura del lavoro significa investire su due fronti: l'orientamento e la proposta formativa. Per il primo fronte, si tratta di introdurre nella didattica alcuni contenuti innovativi propri di questo nuovo approccio: il superamento della "cultura del posto" a vantaggio di una nuova visione delle opportunità e delle professioni; la cultura della flessibilità attraverso la conoscenza delle nuove forme di organizzazione dei processi lavorativi; le nuove forme del lavoro, da quello autonomo a quello artigianale, a quello atipico; la preparazione all'autoimprenditorialità. Per il secondo, considerata la maggiore velocità di trasformazione dei processi strutturali rispetto a quelli culturali, il problema più urgente è di por mano all'impianto metodologico della scuola: è in gioco non solo una questione di contenuti, ma anche e soprattutto una questione di metodo di studio e di impegno umano. Si tratta allora di utilizzare e valorizzare le forme dell'apprendere proprie del mondo esterno alla scuola, sviluppando il senso di responsabilità e di autonomia che richiede il lavoro, le capacità etiche ed intellettuali di collaborazione con gli altri, la pianificazione per la soluzione di problemi concreti e la realizzazione di progetti significativi (competenze di tipo trasversale da promuovere nella scuola e nell'educazione permanente). In questo quadro andrà particolarmente valorizzato il rapporto costruttivo fra scuola, comunità locali, mondo produttivo.

1.7 Le tecnologie possono essere viste come veicoli. Oppure come ambienti di formazione dell'esperienza e della conoscenza. Nel primo caso il loro apporto alla formazione sarà puramente strumentale: permettono di risparmiare tempo (e talvolta denaro), ma non incidono sulla qualità culturale dell'insegnamento e dell'apprendimento. Nel secondo caso il ruolo che svolgeranno tenderà ad essere ben più impegnativo, anche e soprattutto sul piano epistemologico.

2. Le coordinate metodologiche della nuova scuola

2.1 Compito prioritario della nuova scuola è la creazione di ambienti idonei all'apprendimento che abbandonino la sequenza tradizionale lezione - studio individuale - interrogazione per dar vita a comunità di discenti e docenti impegnati collettivamente nell'analisi e nell'approfondimento degli oggetti di studio e nella costruzione di saperi condivisi. Queste comunità dovranno essere caratterizzate dal ricorso a metodi di insegnamento capaci di valorizzare simultaneamente gli aspetti cognitivi e sociali, affettivi e relazionali di qualsiasi apprendimento.

2.2 Elemento cruciale per l'apprendimento e per la motivazione all'apprendimento è dato dalla qualità delle esperienze che insegnanti e studenti realizzano in relazione alle aree di studio. I saperi offrono i materiali dell'imparare, ma acquistano significato (e praticabilità, anche operativa) in rapporto a come vengono collocati dentro il tessuto delle diverse forme linguistiche e delle strutture teoriche: di qui la centralità dell'epistemologia propria di ogni area di sapere, che fornisce alcune delle coordinate di riferimento per l'approccio didattico.

Le “discipline di studio” vanno dunque pensate come campi di significato che debbono fornire un orizzonte intersoggettivo ma anche acquistare un senso personale e tradursi in operatività, non solo in verifiche scolastiche. L’istruzione non può e non deve mirare ad essere enciclopedica.

Sezioni diverse del sistema scolastico hanno livelli e scopi diversi, ma in ognuno di esse la regola dovrebbe essere l’insegnamento di alcune cose bene e a fondo, non molte cose male e superficialmente: si deve avere il coraggio di scegliere e di concentrarsi.

2.3. Si deve sviluppare una nuova modalità di organizzazione e stesura dei programmi, che preveda l’indicazione dei traguardi irrinunciabili e una serie succinta di tematiche portanti. E’ necessario operare un forte alleggerimento dei contenuti disciplinari.

2.4. Tutto ciò comporta un forte investimento negli insegnanti: nel gusto per l’insegnamento, nel senso morale, nel piacere che viene dal far conoscere, far discutere, far costruire sapere.

La scuola deve diventare un luogo di vita e di apprendimento per docenti e studenti: per far questo ci vogliono spazi e tempi adeguati e vivibili.

Va progettato un grande **lavoro collaborativo** imperniato sull’interazione nei due sensi fra scuola da un lato e università e centri di ricerca dall’altro. Gli obiettivi di questo sforzo consisteranno nella riqualificazione culturale dei docenti (accompagnata dalla drastica eliminazione dell’attuale cumulo di inutili procedure burocratiche) e nella riapertura delle vie di passaggio tra scuola e università. La professione dell’insegnamento dovrà tornare ad essere culturalmente e socialmente desiderabile, grazie anche a nuovi profili di carriera e adeguati riconoscimenti economici.

2.5 Maggiore attenzione, nell’ambito della didattica, dovrebbe essere data alla utilizzazione di una **pluralità di strumenti educativi**, quali:

- testi di buona divulgazione, per tutti gli ambiti disciplinari, scritti con abilità narrativa e capaci di attrarre l’interesse degli allievi;
- attività di ricerca, individuale e di gruppo, che insegnino a bambini e ragazzi a responsabilizzarsi, organizzare il pensiero, preparare relazioni scritte: tutte capacità cruciali nel moderno mondo della comunicazione e del lavoro;
- pratiche di gioco, e non solo a livello elementare. Il vero gioco è vivace, lieve, ma anche appassionato, e quindi serio. L’esigenza di alleggerire il carico culturale e materiale della nostra scuola va inteso anche in questo senso: vale a dire come invito a proporre, tutte le volte che ciò sia possibile, contesti didattici all’interno dei quali apprendere sia esperienza piacevole e gratificante;
- impiego delle macchine della conoscenza e dell’elaborazione di informazioni e problemi. In particolare, gli strumenti multimediali sono estremamente motivanti per bambini e ragazzi, perché non hanno affatto odore di scuola, danno loro il senso di disporre di risorse per il saper fare e consentono di non disperdere, ma valorizzare, in un quadro intellettuale più strutturato, forme di intelligenza intuitiva, empirica, immaginativa, assai diffuse tra i giovani.

2.6 Bisogna intervenire sull’editoria scolastica, sollecitandola a (e fornendole le condizioni per) maturare nuove scelte produttive, a favore di testi essenziali (per gli studenti) e più ampi e documentati (per i docenti). Si tratta di un impegno gravoso per l’editoria, ma il sacrificio potrebbe esser compensato:

- da un investimento collettivo su biblioteche di istituto (assai più ricche ed efficienti delle attuali), necessarie se si vuole davvero giungere ad una costante utilizzazione degli edifici scolastici al di fuori dell’orario delle lezioni e si intende puntare seriamente sulla riqualificazione permanente dei docenti;
- dalle opportunità offerte da un mercato interno e internazionale in cui si fa sempre più forte la domanda di prodotti di divulgazione di elevato profilo culturale e che utilizzino al meglio le risorse della tecnologia.

2.7 L'istruzione e la vita familiare dovrebbero essere maggiormente connesse che nel passato. Al momento non poche famiglie entrano nella scuola quasi solo per ricevere notizie sul rendimento e sul comportamento dei figli. La formale "democratizzazione" della scuola, attraverso la partecipazione dei rappresentanti dei genitori, ha mostrato, nella forma attuale, molti e preoccupanti elementi di debolezza.

E' dunque necessario ripensare il legame fra scuola, famiglia e società civile, in termini più concreti, dove la scuola sia parte attiva delle moderne collettività urbane. Il mondo del lavoro, del volontariato, delle religioni, dei gruppi ambientalisti, della cultura, dovrebbero tutti penetrare nella scuola, ed essa a sua volta dovrebbe volgersi verso l'ambiente esterno attraverso associazioni scolastiche, e iniziative varie. Dibattiti e discussioni, rigorosamente preparati, sono strumenti cruciali, anche all'interno del gruppo classe, per la creazione di quel "mettere in questione" e di quella autonomia intellettuale che idealmente formano le basi di una moderna società civile.

2.8 E' necessario operare un serio riconoscimento della profonda mancanza di obiettività riguardo al "genere" nella maggior parte del materiale attualmente in uso nelle scuole italiane: il fatto che più ragazze che ragazzi perseguano attualmente la loro istruzione non significa affatto che sia stata eliminata la parzialità riguardo alla posizione preminente del soggetto maschile nel materiale scolastico e in parte delle attività didattiche. Un analogo atteggiamento dovrebbe essere esercitato tutte le volte che, volontariamente o no, emergono pratiche e culture di discriminazione nei confronti delle diversità umane.

3. Le aree di sapere della nuova scuola

3.1 Una particolare attenzione va dedicata alla comprensione e alla produzione del discorso parlato e scritto, in tutta la pluralità di testi possibili, sollecitando sia l'efficacia della comunicazione sia il controllo della validità delle argomentazioni.

La pratica degli usi funzionali più diversificati della lingua parlata e scritta significa familiarizzare con i diversi generi di discorso: un'esperienza da iniziare presto nella scuola di base, ma che andrà continuata, ripresa e approfondita ai livelli ulteriori.

Dunque, un'assoluta priorità deve essere accordata al "controllo della parola", e in particolare una nuova enfasi e urgenza va riposta sulla capacità di scrivere correttamente ed efficacemente in italiano. La tradizione orale e retorica dell'istruzione e della cultura italiana non sono buone basi per una moderna educazione. Né lo è l'acritica accettazione delle attuali tendenze comunicative dei mass media. L'educazione, a qualunque livello, non può essere basata sul ricalco orale di un concetto o di un'informazione, dentro un arco di tempo estremamente ridotto.

E' necessario andare controcorrente, ed insistere sul valore insito nelle attività di ricezione-produzione di lingua scritta, e sull'allenamento mentale che esse comportano.

In questo quadro, l'approccio del giovane alla dimensione letteraria dovrebbe essere sviluppato secondo le caratteristiche di una pratica di lettura disinteressata, libera, avventurosa. La lettura va intesa e sollecitata come emozione immediata e come bisogno-piacere inesauribile, come scoperta di un libro e continua ricerca di altri libri, come esperienza che può sembrare irripetibile e che può invece durare all'infinito, e perciò anche come uso imprevedibile e imponderabile dei testi.

La didattica, anche con la sua strumentazione storica, critica, filologica, dovrebbe tendere a questo risultato, svolgendo un ruolo ausiliario e ritirandosi al momento opportuno. Dovrebbe inoltre saper integrare l'esperienza tradizionale del lettore "catturato" dal testo, e l'esperienza moderna del lettore partecipe e cooperante, del lettore-lettore e del lettore-autore.

3.2 Quanto alle discipline scientifiche, è essenziale puntare sul lavoro didattico di scoperta e di esperienza diretta a livello di scuola di base, dove c'è spazio e tempo per attività libere di laboratorio e dove i bambini possano mettere le mani e gli occhi su oggetti, materiali ed eventi.

Mediante l'identificazione concreta e la classificazione di fenomeni e processi, di materiali e delle loro proprietà, verrà gradatamente sviluppata una positiva "conoscenza del mondo naturale", e, con essa, l'interiorizzazione dei valori del rispetto e della conservazione delle risorse e dell'ambiente (inteso come res publica e non più res nullius): con un tale approccio, maturerà negli allievi un adeguato linguaggio di base e sarà favorita l'intersoggettività di congetture interpretative non ancora formalizzate.

Più avanti questa linea d'azione andrà integrata con pratiche di narrazione storico-divulgativa degli eventi significativi dello sviluppo delle scienze, con lo scopo di mostrare anche i contrasti con altre forme del pensiero e l'effetto dirimente delle prove dimostrative (comunemente intese come frutto di "metodo").

A livello superiore si condivide l'esigenza di immettere negli insegnamenti delle scienze fisico-naturali una prospettiva critica, di natura storico-epistemologica, che ne consenta l'integrazione nel sistema dei saperi sociali e permetta anche di accogliere la tecnologia come ambito e strumento di conoscenza, e come tramite con le attività di produzione di beni e servizi. Su un piano più generale, si dovrà operare al fine di mettere gli allievi nelle condizioni di far fronte all'incertezza, intesa come istanza epistemologica propria delle scienze contemporanee, e come ambito entro il quale far esercitare le dimensioni di responsabilità della scelta e il coinvolgimento etico che essa comporta.

Va tenuto conto che gli insegnamenti scientifici sono ancora oggi legati in gran parte ad un apprendimento dai testi. E' quindi essenziale un profondo ripensamento dei modi, spesso pedanti, con cui sono esposte le scienze in simili strumenti: si tratta insomma di lavorare a rendere meno labile il linguaggio scientifico evoluto, almeno nei suoi aspetti più elementari. In questa operazione possono essere utili i sistemi multimediali di simulazione, il cui ruolo e le cui funzioni andranno chiaramente identificati e promossi, particolarmente in rapporto all'esigenza di disporre di rappresentazioni mentali efficaci e operative.

Un'attenzione particolare e profondamente innovativa sul piano metodologico va riservata all'insegnamento della matematica, che attualmente registra, soprattutto a partire dall'attuale scuola media, il maggior numero di fallimenti a cui si aggiungono un gran numero di esiti al limite dell'accettabilità. La ricerca sulla matematica non scolastica indica la necessità di insegnare agli studenti ad usare idee e tecniche di tipo matematico nella soluzione di problemi diversi (sia di scienze fisico-naturali sia di scienze sociali). Sembra essenziale, a questo riguardo, che bambini e ragazzi non perdano il piacere del matematizzare, non siano demotivati da eccessi di formalismo e siano aiutati dagli insegnanti e dagli stessi compagni a pensare a percorsi alternativi di soluzione e ad utilizzare in positivo le dinamiche degli eventuali errori.

3.3 Si auspica una generalizzazione di modi nuovi di "fare storia" nella scuola di tutti. Una volta abbandonato il vincolante impianto storicistico di tutti i nostri attuali programmi umanistici, non si può più intendere la storia solo in senso politico, e come sequenza cronologica di avvenimenti.

Occorre un profondo ripensamento che investa i criteri delle periodizzazioni, e tenga conto del fatto che ci sono tanti "tempi" quante sono le logiche dei fenomeni che si esaminano.

Sono parte della storia come ambito disciplinare, a livello della scuola per tutti, le grandi trasformazioni culturali che riguardano la storia della mentalità e delle idee, la letteratura, l'arte, la musica.

Non si possono riproporre tante "storie" differenziate, soprattutto all'interno dell'obbligo scolastico (diverso è il discorso per gli indirizzi superiori), ma si deve coraggiosamente puntare ad una "storia integrata", innovando le attuali pratiche.

Gli attuali strumenti di studio vanno revisionati ed integrati con l'uso di testi di alta divulgazione e con l'impiego di nuovi strumenti (repertori di dati e di immagini, fonti orali, materiali cinematografici

e audiovisivi, ricostruzioni virtuali, giochi di ruolo, ecc.).

3.4 E' indispensabile dare un opportuno spazio culturale (anche nell'ultimo biennio dell'obbligo) alle "scienze sociali" e alle risorse che esse forniscono in vista della comprensione dei meccanismi di fondo dell'agire individuale e collettivo. A titolo di esempio, temi come: il PIL e il deficit; i sistemi politici e quelli elettorali; i condizionamenti "naturali" e lo sviluppo economico-sociale, il formarsi della personalità, il funzionamento dei gruppi, il linguaggio, la comunicazione e i suoi strumenti (in particolare i media), andranno affrontati con adeguati riferimenti tecnici, teorici e concettuali. Non si tratta di introdurre un ventaglio sconsiderato di nuove e vecchie "materie", ma di sviluppare un insegnamento delle scienze sociali per blocchi tematici, attorno ai diversi rapporti tra natura e società, economia e società, potere e società, cultura e società. Su questo terreno esistono già esperienze consolidate, in alcune scuole sperimentali, ma in vista di una generalizzazione dell'esperienza è necessario pensare ad una chiara identificazione culturale dei docenti, in un'area d'insegnamento per definizione multidisciplinare.

In tale contesto si colloca una revisione complessiva dell'educazione civica, che si dovrà sviluppare sia con i blocchi tematici delle scienze sociali sia con lo studio comparativo di testi di grande importanza civile (filosofici, giuridici, religiosi), favorendo nei ragazzi una sorta di "navigazione mobile" attraverso le molte visioni su cui la società potrebbe, o dovrebbe essere organizzata.

Qualunque siano i suoi contorni, la nuova educazione civica dovrebbe:

- avere più peso nella valutazione scolastica;
- introdurre forti elementi di libero pensiero;
- procedere, almeno in parte, per dibattiti e discussioni.

La tradizione classica costituisce un patrimonio importante per il nostro paese: è necessario che gli italiani sentano come propri e conoscano i monumenti fra cui vivono per stabilire un proficuo rapporto con il loro ambiente storico e geografico.

Naturalmente il nostro passato greco-latino non dovrà essere necessariamente noto a tutti attraverso la diretta conoscenza delle due lingue: l'approfondimento delle condizioni di vita, delle culture, dei mondi fantastici e istituzionali dei due popoli potrà essere affidato a resoconti in chiave moderna che sappiano utilizzare anche nuovi e novissimi strumenti di comunicazione.

Altro discorso va fatto per uno specifico percorso scolastico destinato alla formazione dei futuri antichisti. Questo percorso classico (o comunque lo si voglia chiamare) dovrà fornire anche la conoscenza delle due lingue antiche, che potrà utilmente maturare a partire dagli ultimi anni della formazione obbligatoria, sotto forma di opzione non vincolante, e proseguire fino al completamento del periodo della scolarità, tenendo comunque presente che la finalità dell'apprendimento delle lingue antiche è tutta e solo nella possibilità che essa consente di accedere direttamente alle due civiltà e, per il latino, nella comprensione storica dell'italiano.

3.6 Per coloro che amano la cultura e la storia di un certo secolo è sempre eretico il suggerimento che un altro potrebbe essere educativamente più importante.

Tuttavia, nessuna riforma culturale del sistema scolastico italiano può lasciare il **Novecento** nell'attuale stato di abbandono o di rimozione. La storia e la cultura recenti devono trovare adeguato spazio negli insegnamenti. Il Novecento può essere affrontato in assoluta serenità se ci si rende conto che nessun insegnante è al di sopra delle parti, qualunque sia l'argomento o il secolo, ma che tutti gli insegnanti hanno l'obbligo (è la loro versione del giuramento di Ippocrate) di presentare idee avverse alle loro, nel modo più intellettualmente onesto possibile.

Va comunque tenuto presente che il Novecento non si caratterizza solo per un insieme notevolmente complesso di avvenimenti ma anche per l'affermarsi di ottiche, teorie, linguaggi assai diversi da quelli

tradizionalmente adottati dalla scuola. La rilevanza scientifica, tecnologica ed epistemologica del Novecento andrà quindi riferita alle dimensioni di “crisi” e alle tradizioni conflittuali che stanno all’origine delle esperienze contemporanee.

3.7 Quanto all’insegnamento della **filosofia** - positiva specificità della scuola italiana - non ha giustificazione la proposta di estenderlo, nella sua forma attuale di ricostruzione storica, alle scuole non liceali.

Bisogna pensare a qualcosa che sia valido per tutti (ma non prima dei 15-16 anni), quindi anche (e sono la maggioranza) per i giovani degli attuali istituti tecnici e professionali: dovrà essere una rassegna di idee portanti e servirà alla costruzione delle loro identità e alla riflessione sul loro stare nel mondo.

Nella fase successiva all’obbligo si deve dunque pensare a un insegnamento di “elementi di filosofia” (per tutti, qualunque sia l’indirizzo prescelto) che potrebbe trattare, esemplificativamente: questioni di etica, necessarie per comprendere le forme di validazione e di argomentazione in materia di valore, giustizia, ecc. a partire dai temi dei diritti/doveri, della cittadinanza, della bioetica, della medicina; questioni di logica, di verità e plausibilità, in relazione ai problemi epistemologici e alle diverse forme di linguaggi convincenti e persuasivi. E’ un impegno didattico che si può realizzare agevolmente muovendo da testi filosofici accessibili, anche classici.

3.8 L’apprendimento di un **inglese** veicolare finalizzato alla comprensione di “istruzioni per l’uso” ed alla comunicazione quotidiana con persone di altre nazionalità, oltre a rispondere alle esigenze del tempo, consentirebbe di avviare su una nuova e più solida base una politica complessiva delle lingue nella scuola.

Accanto all’italiano come lingua madre per i più (ma anche come lingua straniera per gli immigrati), e assieme al francese, il tedesco, lo sloveno, ecc., propri delle aree di bilinguismo del nostro paese, sarebbe opportuno proporre per tutti, fin dai primi anni di scuola, l’apprendimento e l’uso di un inglese essenziale, non letterario (da utilizzare anche con i compagni immigrati, spesso bi o trilingui), e poi, negli anni successivi, lo studio, avanzato sul piano produttivo e culturalmente articolato di una o più lingue della comunità europea.

3.9 Va apertamente denunciata e conseguentemente rimossa la condizione marginale alla quale sono relegate, nella nostra scuola, le **arti sonore e visive**, e tutto ciò che le integra (come il teatro e cinema). Ciò è per un verso scandaloso, per un altro verso è espressione di un più generale atteggiamento autolesionistico, considerata l’immagine europea e mondiale della nostra cultura e delle nostre tradizioni: si pensi, per fare un solo esempio, a quanto poco si investe sulla circolazione internazionale e sull’insegnamento di una lingua, quella italiana, praticata da tutti quanti nel mondo si occupano o si interessano di musica vocale. Occorre reagire con coraggio e inventività a questo stato di cose: in caso contrario, l’Italia rischia la svendita o l’alienazione del suo patrimonio storico più prezioso.

Occorre dare legittimità scolastica alle forme di sapere che sono proprie degli spazi acustici, investendo in primo luogo sull’ascolto, inteso come espressione di un modo diretto e partecipato di stare in rapporto con le cose.

La musica parla al mondo e parla del mondo, e si fa intendere anche da chi non dispone di una specifica alfabetizzazione musicale: la logica, il movimento, la retorica sono continuamente ed efficacemente azionate dai suoni e dalle voci.

Non si tratta di fare della scuola un luogo di informazione sulla musica. Si tratta invece di farne una sede di esperienza acustica e musicale.

Praticare e realizzare musica, prima e dopo - ma non necessariamente con - il supporto tecnico della notazione, significa riconoscere, gustare ed inventare strutture di suoni e di silenzi, e ciò lo si può fare anche attraverso forme di riflessione che nascano dall’agire e quindi dall’intelligenza del corpo.

In questa prospettiva, la composizione musicale andrà integrata con l'improvvisazione, che è un modo per "andare al di là di ciò che si sa", per dare parola, attraverso il gesto sonoro, al non detto delle emozioni.

I riferimenti storici e ambientali alle diverse espressioni musicali acquisteranno senso e diventeranno patrimonio dei giovani solo se ad essi non verrà mai negata questa possibilità di intendere le arti sonore come "luogo del saper essere e del saper fare".

La scuola dovrà essere anche la sede per un incontro tra i giovani e la civiltà figurativa, intesa come espressione di un fare dotato di una sua specifica identità. E' inevitabile legare questa identità al linguaggio "visivo", ma l'esigenza di conoscerlo e praticarlo consapevolmente può essere considerata fondamentale, contribuendo così a dare una base alla formazione complessiva dell'individuo, solo attraverso una lettura coordinata del suo complesso costituirsi, nel tempo storico e negli spazi d'uso, in forma, immagine, oggetto, territorio.

In questo senso le arti figurative offrono opportunità enormi e non sostituibili allo sviluppo dell'inventiva, dell'operatività, della comunicazione, del giudizio. Un'auspicabile promozione scolastica del complesso delle attività legate alla conservazione e alla valorizzazione dei beni culturali porterebbe anche alla maturazione del senso storico e di una più compiuta responsabilità ambientale, nonché allo sviluppo di sofisticate competenze tecnologiche.

Le Direttive, le Circolari e i Decreti Ministeriali

A. Direttiva Ministeriale 4 novembre 1996, n. 681

“Attività di formazione in servizio finalizzate all’acquisizione da parte dei docenti di storia delle metodologie e degli ausili più idonei all’insegnamento della storia più recente”

VISTO il Contratto collettivo nazionale di lavoro del comparto “Scuola” stipulato in data 4 agosto 1995;

VISTO il Contratto collettivo nazionale decentrato concernente le linee di indirizzo per l’attività di formazione, relativa all’almo 1996.

VISTA la direttiva n. 43 del 1.2.1996 sulle iniziative di formazione e aggiornamento relative all’anno 1996;

VISTO il parere del C.N.P.I., n. 8549, del 18.10.1996 con il quale si sottolinea l’esigenza che lo studio della storia più recente sia supportato da attività di formazione da realizzarsi anche con l’ausilio delle nuove tecnologie;

VALUTATA l’esigenza di avviare già per l’anno scolastico in corso e sulla base delle risorse disponibili relative ai piani provinciali di aggiornamento per gli anni finanziari 1996 e 1997 attività di formazione in servizio per i docenti sulla storia contemporanea:

emana la seguente Direttiva:

ART. 1

Nell’ambito e nel rispetto degli obiettivi formativi individuati nel predetto contratto collettivo decentrato, con particolare riferimento al rinnovamento delle impostazioni metodologico-didattiche e avuto riguardo alle risorse finanziarie già assegnate ai Provveditori agli Studi per l’anno finanziario 1996 nonché a quelle da assegnare per i P.P.A. 1997, sono previste attività di formazione in servizio finalizzate all’acquisizione da parte dei docenti di storia delle metodologie e degli ausili più idonei all’insegnamento della storia più recente.

ART. 2

Destinatari delle suddette iniziative di aggiornamento sono in via prioritaria i docenti di storia della scuola secondaria di 1° e 2° grado che insegneranno per l’almo scolastico 1997/98 nelle classi terminali della scuola media e degli istituti di istruzione secondaria di 2° grado.

ART. 3

Per la programmazione delle summenzionate attività di formazione i Provveditorati agli Studi potranno costituire Commissioni di studio formate da Ispettori tecnici, esperti, presidi e docenti di storia. Le iniziative potranno essere organizzate, eventualmente con l’ausilio degli IRRSAE per gli aspetti progettuali, a livello provinciale, a livello di singole scuole o mediante associazioni tra più scuole.

L’attuazione delle iniziative progettate avverrà, ove possibile, con la collaborazione e il sostegno scientifico di Istituzioni e soggetti esterni quali Istituti storici, Dipartimenti Universitari a carattere storico, Associazioni professionali e specialistiche. Ai fini sopraindicati, ove ritenuto necessario, si potrà procedere all’integrazione o revisione dei piani e programmi già predisposti.

I Capi di istituto avranno altresì cura di facilitare la partecipazione dei docenti alle attività di formazione e aggiornamento programmate così come previsto dalle disposizioni richiamate in premessa.

Firenze, 4.11.1996

Il Ministro

B. Decreto Ministeriale 4 novembre 1996, n. 682

“Modifiche delle disposizioni relative alla suddivisione annuale del Programma di Storia”

Art. 1

I limiti cronologici fissati dai vigenti programmi ministeriali per la suddivisione annuale del programma di storia valevole per il quinquennio dei Licei classici, scientifici, linguistici e degli Istituti tecnici sono modificati secondo le seguenti indicazioni di massima:

- 1° anno: dalla Preistoria ai primi due secoli dell’Impero Romano;
- 2° anno: dall’età dei Severi alla metà del XIV secolo;
- 3° anno: dalla crisi socio-economica del XIV secolo alla prima metà del Seicento;
- 4° anno: dalla seconda metà del Seicento alla fine dell’Ottocento;
- 5° anno: il Novecento.

Art. 2

Limitatamente al quadriennio degli Istituti magistrali e dei Licei artistici la suddivisione annuale del programma di Storia determinata secondo la seguente linea di sviluppo:

- 1° anno: dalla Preistoria alla metà del XIV secolo;
- 2° anno: dalla crisi socio-economica del XIV secolo alla prima metà del Seicento;
- 3° anno: dalla seconda metà del Seicento alla fine dell’Ottocento;
- 4° anno: il Novecento.

Art. 3

Nella Scuola media e nella Scuola magistrale la suddivisione annuale del programma di Storia modificata secondo le seguenti indicazioni:

- 1° anno: dalla Preistoria alla metà del XIV secolo;
- 2° anno: dal Rinascimento alla fine dell’Ottocento;
- 3° anno: il Novecento.

Nelle Scuole ed Istituti di cui agli art. 1, 2 e 3 i programmi dovranno contemperare l’esigenza di fornire un quadro storico generale con l’esigenza di riservare alla programmazione didattica il compito di indicare, ai fini di un adeguato approfondimento, tematiche particolari giudicate di interesse rilevante dagli organi collegiali o dagli stessi insegnanti. Tali tematiche dovranno comunque essere correlate con gli obiettivi fissati nella programmazione medesima.

Lo svolgimento del programma dell’ultimo anno dovrà essere caratterizzato, oltre che da continuità di sviluppo come negli anni precedenti, anche da maggiore ricchezza di dati e di riferimenti.

Nell’ambito della programmazione didattica potrà altresì procedersi alla integrazione del quadro storico generale con riferimenti ad aspetti delle realtà storico-culturali locali che siano coerenti con le peculiarità formative del curriculum.

Si avrà altresì cura di sviluppare le opportune connessioni con l’educazione civica.

Art. 5

Negli istituti professionali e d'arte, ai quali non si applicano le modifiche di cui al presente decreto, i docenti nell'ultimo anno di corso avranno cura di ampliare e approfondire la conoscenza delle vicende del nostro secolo. Nella scuola elementare i docenti del secondo ciclo introdurranno la conoscenza dei più importanti eventi dell'ultimo secolo, tenendo presenti le capacità e i modi di apprendimento propri degli alunni e l'esigenza di un continuo riferimento alla concreta realtà in cui essi sono inseriti.

Art. 6

Le norme di cui al presente decreto entreranno in vigore dall'anno scolastico 1997 - 98. Nella fase di prima applicazione del presente decreto, nelle scuole ed istituti di cui agli art. 1, 2 e 3, il docente di storia dovrà provvedere, nei modi e con i mezzi a suo giudizio più convenienti, al recupero di quelle parti di programma che, per effetto della nuova suddivisione annuale, sono oggetto di studio nelle classi rispettivamente precedenti.

Il Ministro

C. Direttiva Ministeriale 13 maggio 1998, n. 226

"Iniziative di formazione e aggiornamento relative all'anno finanziario 1998"

VISTO il contratto collettivo nazionale di lavoro del comparto del personale della scuola, sottoscritto in data 4 agosto 1995 ed in particolare l'art. 28, comma 3, che prevede l'emanazione di una apposita direttiva sulla formazione e l'aggiornamento per ciascun anno finanziario sulla base della contrattazione decentrata a livello nazionale;

VISTO il contratto decentrato nazionale del 1° febbraio 1996, concernente le linee di indirizzo dell'attività di formazione destinata a tutto il personale scolastico per gli anni 1996/97;

VISTO il contratto collettivo decentrato di amministrazione n. 1/97, del 10 giugno 1997, che, in particolare, all'art. 6 disciplina la formazione del personale amministrativo in servizio negli Uffici centrali e periferici;

VISTA la direttiva del 29 gennaio 1997, n. 70;

VISTA la legge 27 dicembre 1997, n. 453 relativa al bilancio di previsione dello Stato per l'anno 1998 e bilancio pluriennale per il triennio 1998\2000 e il decreto del Ministro del Tesoro del 27.12.97 contenente la ripartizione in capitoli delle unità previsionali di base relative al bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario '98 e in particolare la tabella 7, relativa al Ministero della Pubblica Istruzione che indica per le attività di formazione una diversa ripartizione delle somme afferenti alla formazione e all'aggiornamento del personale della scuola individuando presso le singole Direzioni Generali e Servizi i centri di responsabilità e istituendo nuovi capitoli di spesa;

VISTA la direttiva sull'azione amministrativa e la gestione del 28 maggio 1997, n. 331;

VISTO il decreto ministeriale del 26 gennaio 1998, n. 31, che conferma gli obiettivi fissati nella predetta direttiva;

VISTO l'art. 21, comma 16, lettera d), della legge 15.3 1997, n.59, relativo alla formazione dei capi d'istituto;

CONSIDERATA la priorità che riveste l'attività di formazione come diritto/dovere di tutto il personale e come elemento strutturale della professionalità e della progressione di carriera;

CONSIDERATO che è in fase di avvio la trattativa per la definizione del nuovo contratto collettivo nazionale del personale della scuola per il quadriennio 1998/2001;

CONSIDERATO che a norma dell'art.4, comma 5 ultimo periodo, del vigente CCNL scuola, il contratto decentrato nazionale del 1° febbraio 1996 citato, conserva efficacia fino alla stipula del successivo;

SENTITE le Organizzazioni Sindacali del comparto il giorno 6 aprile 1998

EMANA LA SEGUENTE DIRETTIVA

ART. 1

Le linee di indirizzo per l'attività di formazione destinata a tutto il personale scolastico e al personale amministrativo degli Uffici centrali e periferici per l'anno 1998 individuano i seguenti obiettivi prioritari:

- sviluppo delle competenze professionali degli insegnanti, del personale ATA e dei dirigenti per l'avvio dell'autonomia delle istituzioni scolastiche ed educative;
- riconversione professionale del personale della scuola nel quadro di una gestione ottimale delle risorse e della valorizzazione delle competenze;
- formazione dei dirigenti scolastici in funzione delle specifiche competenze e responsabilità nel contesto del decentramento amministrativo e dell'autonomia delle scuole;
- formazione dei responsabili amministrativi in relazione alle attività da svolgere in attuazione del decentramento amministrativo;
- potenziamento dei processi di apprendimento e dell'offerta formativa con particolare riferimento a:
 - rinnovamento metodologico-didattico anche in relazione alle innovazioni curricolari, (insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare) alla flessibilità organizzativa (modularità, orario scolastico, arricchimento dell'offerta formativa, ecc.) ed ai risultati delle analisi condotte sugli apprendimenti disciplinari (con particolare riguardo alle discipline matematico-scientifiche ed alla nuova scansione dei programmi di storia);
 - orientamento scolastico e suo raccordo con l'orientamento professionale;
 - formazione alla convivenza democratica, alla comprensione interculturale, alla cittadinanza attiva (diritti umani, pari opportunità, ecc.);
 - promozione dell'educazione degli adulti e dell'educazione permanente;
 - anno di formazione.
- formazione delle figure sensibili previste dai decreti legislativi n.626/94 e n.242/96 (responsabili per la prevenzione incendi e per il primo soccorso);
- riqualificazione professionale del personale amministrativo in servizio negli Uffici centrali e periferici secondo le linee di indirizzo di cui all'art. 12 della legge 15 marzo 1997, n.59;
- formazione dei dirigenti in servizio negli Uffici dell'Amministrazione centrale e periferica in funzione delle competenze tecniche e organizzative necessarie a supportare il decentramento amministrativo e l'autonomia delle istituzioni scolastiche.

ART. 2

La Direzione Generale del Personale con apposito provvedimento ripartisce tra gli Uffici scolastici provinciali, secondo l'allegato prospetto, le risorse finanziarie disponibili sul capitolo 1105 del bilancio di previsione del Ministero della Pubblica Istruzione, tab. 7, di cui al decreto del Ministro del Tesoro del 27 dicembre 1997 per la realizzazione dei piani provinciali di formazione.

ART. 3

Gli Uffici sottoindicati, sentite le OO.SS. del comparto, provvederanno con la disponibilità dei rispettivi capitoli di competenza e sulla base dei principi e dei criteri stabiliti nel contratto decentrato nazionale del 24.10.1997, alla copertura delle spese per i corsi di riconversione professionale (art.473 del decreto legislativo n. 297\1994) e di riqualificazione professionale del personale amministrativo in servizio negli Uffici centrali e periferici (art.12 della legge 15 marzo 1997, n.59): Direzione Generale dell'Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale, Direzione Generale dell'Istruzione Tecnica, Direzione Generale dell'Istruzione Professionale e Ispettorato per l'Istruzione Artistica, Direzione Generale del Personale e degli Affari Generali e Amministrativi.

Tutte le Direzioni Generali interessate provvederanno con la disponibilità dei rispettivi capitoli di competenza, alla copertura delle spese per l'impostazione e realizzazione del progetto di formazione dei capi di istituto nel quadro della dirigenza scolastica, in attuazione dell'art.21 della citata legge n.59/97.

Il coordinamento delle relative attività è affidato alla Direzione Generale Istruzione Secondaria di 1° Grado.

Al fine di garantire la massima efficacia degli interventi anche in relazione agli obiettivi prioritari indicati dall'art.1, agli uffici sottoelencati è affidato il compito del coordinamento delle iniziative relative alle seguenti tematiche:

- orientamento:
 - Ispettorato per l'Educazione Fisica e Sportiva;
 - autonomia organizzativa e didattica delle istituzioni scolastiche ed educative;
 - D.G. Istruzione secondaria di I Grado;
 - anno di formazione
 - Ufficio Studi e Programmazione
 - raccordo con il sistema produttivo con riferimento anche agli obiettivi del protocollo di intesa con la Confindustria;
 - D.G. Istruzione Professionale;
 - rinnovamento delle impostazioni metodologico-didattiche relative all'insegnamento della storia contemporanea anche con riferimento al tema dei diritti umani:
 - D.G. Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale;
 - educazione audiovisiva, musicale, teatrale e sportiva, intese sia come aree disciplinari che come forme di comunicazione del nostro tempo e di partecipazione studentesca;
 - Ispettorato Educazione fisica e Sportiva;
 - interventi formativi cofinanziati dall'Unione Europea (copertura della quota nazionale):
 - D.G. Istruzione Professionale;
 - riqualificazione professionale del personale amministrativo in servizio negli Uffici centrali e periferici:
 - Direzione Generale del Personale e degli Affari Generali e Amministrativi.

ART. 4

Nell'elaborare e predisporre le linee generali dei diversi progetti di formazione e dei singoli piani provinciali, gli uffici centrali e quelli periferici si atterranno a criteri di efficacia, economicità,

semplificazione e trasparenza con l'obiettivo di accrescere la qualità degli interventi nel rispetto di alcuni specifici criteri funzionali e organizzativi.

1. La funzionalità delle iniziative va assicurata attraverso:

- la progettazione degli interventi sulla base di un'analisi puntuale dei bisogni e della domanda formativa;
- la scelta dei modelli di formazione in ragione della loro funzionalità rispetto agli obiettivi perseguiti, anche nella prospettiva di un'azione pluriennale;
- la riflessione sulle esperienze come momento formativo essenziale;
- l'adozione di una prospettiva rivolta allo sviluppo professionale continuo;
- la pertinenza degli interventi alla luce delle conoscenze teoriche e professionali più avanzate;
- la promozione di metodologie attive (ricerca azione);
- la valorizzazione dell'autoformazione e delle forme che danno rilievo alle strategie individuali di miglioramento professionale;
- il raccordo, quando possibile, tra l'intervento formale e forme di consulenza e di assistenza tecnica nel quadro di un sistema integrato di servizi professionali agli insegnanti ed ai dirigenti scolastici;
- l'individuazione di scuole che fungano da centri di documentazione per la raccolta e la circolazione dei materiali prodotti, nonché come sedi di realizzazione delle attività di formazione, comprese quelle relative al personale amministrativo in servizio negli uffici centrali e periferici.

2. Dal punto di vista organizzativo la priorità va data alle iniziative che assicurino un maggior valore aggiunto; in particolare a quelle azioni che, nella prospettiva di autonomia delle scuole:

- valorizzino le esperienze innovative e professionali realizzate nelle singole scuole;
- si basino sulla cooperazione tra le scuole, anche con opportuni consorzi territoriali per la formazione, in grado di assicurare canali permanenti di comunicazione professionale tra gli insegnanti;
- impieghino in modo funzionale nuove tecnologie o valorizzino in funzione formativa le risorse esistenti anche nel campo della comunicazione (archivi multimediali, trasmissioni via satellite).

ART. 5

Nella progettazione e nella definizione dei piani provinciali, i Provveditori agli Studi, anche attraverso l'utilizzazione del referente provinciale per l'aggiornamento, in servizio presso l'ufficio, adotteranno, sulla base degli esiti della contrattazione provinciale, le soluzioni (commissioni provinciali, programmazione concertata...) che si sono rivelate più efficaci per il coordinamento delle iniziative.

ART. 6

Nella prospettiva del rinnovamento metodologico e didattico attraverso l'introduzione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, accanto agli interventi rivolti a diffondere opportunità di alfabetizzazione tecnologica tra gli insegnanti, sono da promuovere e sostenere iniziative, anche di tipo sperimentale, di formazione basate sull'utilizzo delle nuove tecnologie.

ART. 7

Allo scopo di creare un sistema di formazione, diversificato in relazione ai bisogni formativi e articolato per tipologie di intervento, nella predisposizione dei progetti nazionali e dei piani provinciali si opererà con la consulenza e l'assistenza di qualificate istituzioni scientifiche e culturali. In questa prospettiva:

- si farà ricorso alle Università e/o a consorzi di Università soprattutto con riferimento alle strutture impegnate nella formazione iniziale degli insegnanti;
- si svilupperà la collaborazione con gli Istituti Regionali di Ricerca, Sperimentazione ed Aggiornamento Educativi;
- saranno coinvolte le associazioni professionali e disciplinari delle Università e della scuola;
- si realizzerà uno stretto raccordo con i programmi di azione dell'Unione Europea utilizzando i fondi destinati a obiettivi formativi assicurando la copertura della quota nazionale;

Particolare rilievo assume in questo contesto la piena e funzionale attuazione delle convenzioni intervenute con Università, Istituzioni culturali, Amministrazioni, Enti e Associazioni, a cui gli Uffici presteranno la massima attenzione.

Le scuole e le reti o consorzi di scuole si avvarranno anche della consulenza e dell'assistenza degli ispettori tecnici.

ART. 8

La piena efficacia del miglioramento dell'offerta di formazione lungo le linee indicate richiede una particolare attenzione al coinvolgimento degli insegnanti. Nella prospettiva di una gestione autonoma della scuola che può avvalersi di criteri di flessibilità organizzativa, la formazione è una strategia rilevante per accrescere e migliorare le opportunità di apprendimento per gli studenti.

I Provveditori agli Studi ed i Capi d'Istituto, nell'ambito delle rispettive funzioni istituzionali e nelle sedi di programmazione e progettazione, previste dalla normativa vigente, debbono promuovere ed assicurare, in un'ottica di integrazione delle opportunità formative disponibili, le condizioni per garantire al personale scolastico in servizio la partecipazione alle attività di formazione, ivi comprese quelle da svolgersi all'estero in attuazione dei programmi comunitari, in considerazione del rilievo che tali attività assumono per la qualità ed efficacia del servizio scolastico, nonché ai fini della progressione di carriera.

Il piano delle attività di formazione, programmato e deliberato dal collegio dei docenti, deve garantire, prevedendo modi e forme di accesso, la partecipazione alle predette attività, che costituisce priorità da assicurare, secondo le indicazioni contenute nell'art.28 del CCNL, salvo ragioni eccezionali e motivate.

ART. 9

Di particolare importanza è il fatto che la verifica di impatto diventi un momento essenziale dell'azione formativa.

A questo fine all'interno delle singole iniziative di formazione vanno previsti momenti di verifica scegliendo le forme più rispondenti alle caratteristiche dell'azione formativa, dalla rilevazione dei livelli di soddisfazione dei partecipanti ad analisi più attente della ricaduta sull'insegnamento.

A livello regionale i sovrintendenti scolastici affidano alle segreterie tecniche degli ispettori il compito di redigere, nell'ambito della relazione annuale sullo stato del servizio scolastico, una specifica analisi dell'azione di formazione in servizio.

Ciascun ufficio centrale predispose apposite iniziative di monitoraggio delle attività formative e di verifica della loro efficacia e del loro impatto.

ART. 10

Al fine di porre le premesse per la progettazione delle attività per l'anno 1999 finalizzata ad anticipare le esigenze indotte dai cambiamenti in corso ed a costituire una rete di servizi professionali per gli insegnanti, il Ministero procederà nel corrente anno:

- ad una ricognizione della domanda e dei bisogni formativi attraverso l'adozione di tecniche quantitative ed il ricorso ad approcci qualitativi con la collaborazione dei Sistema informativo/EDS, del Servizio Statistico e del servizio ispettivo.
- ad un'analisi delle potenzialità di offerta formativa esistenti e degli sviluppi possibili nonché alla definizione degli standard di riferimento (metodi, organizzazione, risorse professionali, valutazione) per l'intera area della formazione in servizio.

ART. 11

La presente direttiva conserva efficacia fino all'emanazione delle nuove disposizioni applicative del CCNL scuola per il quadriennio 1998/2001.

A norma della legge 14 gennaio 1994, n.20, la presente direttiva sarà trasmessa alla Corte dei Conti per il visto e la registrazione per il tramite dell'Ufficio Centrale per il bilancio.

Il Ministro

D. Circolare della Direzione Generale dell'Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale (10 novembre 1998)

“Direttiva n. 681/1996 riguardante attività di formazione in servizio per i docenti di storia delle scuole di ogni ordine e grado. Attività per l'anno scolastico 1998/99. Linee di intervento e risorse finanziarie disponibili per la realizzazione del programma predisposto dalle Commissioni provinciali, di cui alla Direttiva citata”

Con riferimento al programma d'azione riguardante il rinnovamento metodologico-didattico dell'insegnamento della storia, con specifica attenzione alla storia '900, questa Direzione Generale, in qualità di Ufficio di coordinamento in base alla Direttiva n. 226/98, intende richiamare l'impegno delle Commissioni, costituite ai sensi della Direttiva in oggetto, a predisporre le condizioni per attivare e sostenere il processo di formazione in servizio dei docenti e di rinnovamento metodologico-didattico dell'insegnamento della storia nel suo complesso.

A tal fine vengono in questa sede rammentati i punti essenziali del progetto a suo tempo presentato, discusso e condiviso nel corso dei Seminari di lavoro svoltisi nel giugno 1997 e nell'autunno successivo ed illustrati nel Documento di sintesi inviato con nota del 31 dicembre 1997 prot. 3037, affinché ogni provincia possa autonomamente verificare l'andamento e procedere secondo gli obiettivi prefissati.

Come è noto, il modello proposto è caratterizzato da ampia flessibilità, rispetto per l'autonomia delle scuole e impegno per il soddisfacimento delle esigenze concrete dei docenti.

Esso si basa sulla costituzione di reti di scuole afferenti ad un Istituto polo inteso come centro di documentazione, di riferimento per le attività formative e degli incontri mirati alla proiezione didattica delle proposte .

Fondamentali per queste finalità l'azione di supporto assistenza e orientamento delle "equipe tutoriali".

Per garantire adeguati contributi scientifici le Commissioni si potranno valere anche mediante specifica convenzione della collaborazione di Istituti di ricerca e di Dipartimenti universitari di storia così come a suo tempo ampiamente illustrato.

Per la realizzazione delle attività rivolte direttamente ai docenti questo Ministero ha previsto all'interno delle risorse della Legge 440 del 10 dicembre 1997, concernente l'istituzione del fondo per l'arricchimento dell'offerta formativa e per gli interventi perequativi, un apposito finanziamento calcolato secondo la consistenza numerica dei docenti di storia di ciascuna provincia.

Pertanto le Commissioni potranno programmare il piano di attività, tenendo presente i seguenti criteri e le risorse finanziarie a disposizione:

- necessità di prevedere interventi differenziati e/o comuni per docenti di tutti i gradi e gli ordini di scuola;
- collaborazione con gli Istituti universitari e/o di ricerca storica.
- opportunità di garantire tempi e spazi per il confronto delle esperienze, la elaborazione e produzione di percorsi didattici da sperimentare in situazione;
- uso del materiale disponibile anche multimediale;
- documentazione delle attività effettuate;
- predisposizione di materiali per la verifica e la valutazione degli esiti formativi e di ricaduta didattica, come previsti dalla Direttiva n. 226/98 articolo 9.

Le Commissioni verificheranno l'esistenza delle condizioni per attivare il progetto. Esso, infatti, presuppone la formazione dei tutor, l'inventario delle risorse (scientifiche e professionali) a disposizione, la costituzione delle reti di scuole, la individuazione degli Istituti-Polo, la ricognizione dei bisogni del territorio e la predisposizione di un programma per l'anno in corso.

Allo scopo di sostenere l'azione delle Commissioni, valorizzando le risorse disponibili e razionalizzando gli interventi, questo Ministero organizzerà apposite Conferenze di Servizio finalizzate all'assistenza ed al supporto delle iniziative provinciali ed all'integrazione delle stesse con le azioni promosse da Enti e Soggetti diversi.

Nell'occasione si informa che saranno effettuate a breve adeguate azioni di monitoraggio.

Si pregano, pertanto, le SS.LL., di predisporre sin da ora gli atti necessari, affinché i dati possano essere comunicati alla direzione scrivente nel più breve tempo possibile.

Sono, inoltre, in corso di programmazione iniziative nazionali di formazione da realizzare anche in attuazione di Protocolli di Intesa e da destinare a docenti tutor.

A questo riguardo si preannunciano le prime due iniziative nazionali già programmate e destinate a docenti tutor in servizio presso Istituti di istruzione secondaria di secondo grado:

- corso di aggiornamento sul tema “ Temi e strumenti didattici per la storia del Novecento”, Brescia 23/27 novembre 1998
- corso di aggiornamento in attuazione del Protocollo di Intesa con l’INSMLI sul tema “Storiografia, testimonianze, memoria delle generazioni” Cuneo, 8-13 marzo 1999.

Il Direttore

APPENDICE

La scheda per la verifica intermedia delle attività realizzate dalle scuole impegnate nel Progetto

Descrizione dell'Unità di lavoro n° _____

A.S. _____

A. Dati dell'Istituzione Scolastica:

Istituto:
Indirizzo:
Referente del Progetto:
Docente tutor:
Tel./Fax:
Email:
URL:

B. Il Progetto:

1. I Dati:

1. Titolo dell'unità:
2. N° Docenti coinvolti:
3. Discipline coinvolte:
4. Fascia scolare cui è diretta l'unità:
5. N° Classi della scuola coinvolte:

2. L'Esperienza:

1. Sintesi dell'Unità (max 10 righe):
2. Argomenti principali già trattati:
3. Prerequisiti:
4. Finalità:
5. Obiettivi: (in capacità, conoscenze, competenze)

3. La Metodologia utilizzata:

1 Attività:

- | | |
|-------------------------|--------------|
| - lezioni frontali | n. ore _____ |
| - laboratorio | n. ore _____ |
| - lavori di gruppo | n. ore _____ |
| - conferenze | n. ore _____ |
| - uscite sul territorio | n. ore _____ |
| - altro (specificare) | n. ore _____ |

2. Strumenti di verifica:

- | | |
|---------------------------|-------|
| - questionari | si/no |
| - elaborati collettivi | si/no |
| - lavori individuali | si/no |
| - relazioni scritte | si/no |
| - relazioni orali | si/no |
| - dibattiti e Cineforum | si/no |
| - griglie di osservazione | si/no |
| - altro (specificare) | _____ |

3. Tipo di verifica:

- in itinere si/no
- finale si/no

4. la Valutazione:

Per valutare l'efficacia del Progetto e la reale ricaduta sugli allievi si è tenuto conto dei seguenti indicatori:

- tempo complessivo impegnato nelle attività si/no
- materiali realizzati si/no
- coinvolgimento del Consiglio di Classe si/no
- partecipazione/collaborazione dei genitori si/no

- partecipazione/coinvolgimento degli esperti esterni: si/no
- scuola polo per la Didattica della Storia si/no
- docenti tutor si/no
- Università si/no
- Biblioteche e Musei si/no
- Enti ed Istituti di Ricerca si/no
- Altro (specificare) _____

- Partecipazione/coinvolgimento degli esperti e/o tecnici interni:

 - docenti di Trattamento Testi si/no
 - operatori si/no
 - docenti tutor si/no
 - docenti di Lingua Straniera si/no
 - bibliotecario si/no
 - personale amministrativo e/o ausiliario si/no
 - altro (precisare) _____

5. Forme di documentazione previste:

- cartacea si/no
- audio si/no
- fotografica si/no
- filmica si/no
- multimediale si/no
- pagine web si/no

6. Punti di attenzione:

1. aspetti organizzativi:
2. aspetti didattici:
3. aspetti relazionali

Firma del Dirigente Scolastico

Firma del Docente Referente

Data _____

Nota Bene:

Per favorire la standardizzazione, e la condivisione dei prodotti, si consiglia di utilizzare, per la documentazione, un editor di pagine html (come Frontpage) per la produzione delle pagine web e di porre, all'interno delle stesse, per il download, file gestibili con i seguenti software: Excel, Word (registrando in formato rtf), Power Point. I formati grafici consigliati sono jpg e gif.

La scheda per la verifica finale delle attività realizzate dalle scuole impegnate nel Progetto

A. Dati dell'Istituzione Scolastica:

Istituto:

Indirizzo:

Referente del progetto:

Docente tutor:

Tel. /Fax:

Email:

URL:

B. Il Progetto :

1. I Dati:

1. Titolo dell'Unità:
2. Numero delle classi coinvolte:
3. Numero degli alunni coinvolti:
4. Fascia scolare: anni:
5. Numero dei docenti coinvolti:
6. Discipline coinvolte:
7. Risorse finanziarie impegnate:

2. L'Esperienza:

1. Motivazioni che hanno spinto a realizzare l'esperienza:
2. Argomenti trattati:
3. Prerequisiti:
4. Finalità:
5. Obiettivi (espressi in capacità, conoscenze e competenze):
6. Strumenti utilizzati (internet, laboratori, ...):
7. Metodologia utilizzata:
8. Articolazione del percorso (breve schema delle fasi del lavoro svolto con l'indicazione dei tempi):
9. Riferimenti bibliografici essenziali, filmografia. link di rete:
10. Materiali e strumenti realizzati (schede, CD Rom,):

3. La Verifica:

1. Verifiche effettuate (test di ingresso, in itinere, finali, qualitative, quantitative ecc.;
2. Difficoltà incontrate:
 1. nella progettazione delle UU. DD:
 2. nell'organizzazione degli orari:
 3. nello scambio delle informazioni e/o delle esperienze:
3. Indicatori utilizzati per la valutazione della ricaduta sugli alunni e sul territorio:

4. Forme di documentazione utilizzate:
4. Le Collaborazioni:
 1. Collaborazioni interne (docenti , op. tecnologici, ass. tecnici, bibliotecari:
 2. Collaborazioni esterne (altre scuole collegate alla scuola polo, altro ...):
 3. Realizzazione di Reti:
 4. Collaborazione con Enti e Istituti di Ricerca:
5. I Punti di attenzione:
 1. Aspetti didattici:
 2. Aspetti organizzativi:
 3. Aspetti relazionali:
6. Le Prospettive:
 1. Prospettive didattiche per gli alunni:
 2. Prospettive di aggiornamento/formazione per i docenti:

Firma del Dirigente Scolastico

Firma del Docente Referente

Data _____

***Le istituzioni scolastiche coinvolte nel Progetto
“La Didattica della Storia del XX secolo”***

Scuola	Unità di apprendimento e titolo del progetto
<u>Provincia di Avellino</u>	
Ist. D’Arte “De Luca” di Avellino	Cinema e storia - Casa Europa
Liceo Pedagogico “Imbriani” di Avellino	Cinema e storia
Liceo Classico “Colletta” di Avellino	Cinema e storia
Liceo Classico di Pietradefusi	La storia delle donne in dimensione europea - Shoah e nazismo
I.T.C. di Gesualdo	Shoah e nazismo
Liceo Scientifico di Avellino	Cinema e storia
Istituto Comprensivo di Roccabascerana	L’albero delle donne - Shoah e nazismo - I flussi migratori
I.T.C. “Scoca” di Avellino	Cinema e storia
<u>Provincia di Benevento</u>	
Istituto Professionale “Palmieri” di Benevento	L’albero delle donne - I flussi migratori in Europa nel XX secolo
I.P.S.A.R. “Le Streghe” di Benevento	L’albero delle donne - Shoah e nazismo
I.T.C. “Alberti” di Benevento	L’albero delle donne
Istituto Superiore “Livatino” di S. Marco dei Cavoti	La crisi delle istituzioni liberali in Europa e il caso italiano
Liceo Scientifico di Telese Terme	L’albero delle donne
Liceo Scientifico di Morcone	Cinema e storia
Istituto Superiore “Lombardi” di Airola	L’albero delle donne - Cinema e storia
Liceo Classico “Giannone” di Benevento	L’albero delle donne
<u>Provincia di Caserta</u>	
Liceo Pedagogico “Novelli” di Marcianise	I flussi migratori in Europa nel XX secolo
Liceo Scientifico “Diaz” di Caserta	La crisi delle istituzioni liberali. In Europa e il caso italiano: “I fascismi in Europa: il caso italiano”
I.T.I.S. “Falco” di Capua	Shoah e nazismo: “La Shoah in provincia di Caserta”
Liceo Scientifico “Amaldi” di S. Maria Capua Vetere	I flussi migratori in Europa nel XX secolo: “Gente in cammino: l’emigrazione da oggi a ... ieri”
I.T.C. “Galilei” di Sparanise	Shoah e nazismo - Cinema e storia: “I campi di concentramento nazisti in Europa: il caso Sparanise”
I.T.I.S. “Ferraris” di Marcianise	La crisi delle istituzioni liberali. In Europa e il caso italiano - I flussi migratori in Europa nel XX secolo: “Il 900: il secolo breve”; “I flussi migratori in provincia di Caserta”

Provincia di Napoli

Liceo Scientifico “Mercalli” di Napoli	Shoah e nazismo
I.T.C. “Pagano” di Napoli	I flussi migratori in Europa nel XX secolo
Liceo Scientifico “Vittorini” di Napoli	I flussi migratori in Europa nel XX secolo
I.T.I.S. “Ferraris” di Napoli	Cinema e storia
I.T.C. “Scotellaro” di San Giorgio a Cremano	Shoah e nazismo
I.T.C.G. “Pareto” di Pozzuoli	I flussi migratori in Europa nel XX secolo
Liceo Scientifico “Cuoco” di Napoli	L’albero delle donne
I.P.I.A. “Galilei” di Torre Annunziata	Shoah e nazismo
I.T.I.S. “Marconi” di Torre Annunziata	Casa Europa
Liceo Scientifico “Severi” di Castellammare di Stabia	Shoah e nazismo
I.T.G.I. “Dalla Chiesa” di Afragola	La crisi delle istituzioni liberali. In Europa e il caso italiano.
Istituto Superiore “Mazzini” di Napoli	Cinema e storia
I.T.C.G. “Cesareo” di Torre Annunziata	Cinema e storia
I.T.N. “Bixio” di Piana di Sorrento	Shoah e nazismo
Istituto Superiore “Margherita di Savoia” di Napoli	I flussi migratori in Europa nel XX secolo
Istituto Superiore “Don Milani” di Napoli	Casa Europa
Liceo Classico “Virgilio” di Meta di Sorrento.	Shoah e nazismo
Liceo Scientifico “Sbordone” di Napoli.	Cinema e storia
Liceo Scientifico “Labriola” di Napoli	Shoah e nazismo
I.T.C. “Moscati” di S. Antimo	La crisi delle istituzioni liberali. In Europa e il caso italiano
I.P.S.A.R. “Petronio” di Pozzuoli	Cinema e storia
I.P.I.A. “Leone” di Nola	Shoah e nazismo
Scuola Militare “Nunziatella” di Napoli	Casa Europa
Istituto Superiore “Tilgher” di Ercolano	Cinema e storia

Provincia di Salerno

I.P.S.A.R. “Virtuoso” di Salerno	I flussi migratori in Europa nel XX secolo
Liceo Classico “Tasso” di Salerno	La crisi delle istituzioni liberali. In Europa e il caso italiano
Liceo Scientifico “L. da Vinci” di Salerno	Shoah e nazismo
Liceo Scientifico di Roccapiedimonte	La crisi delle istituzioni liberali. In Europa e il caso italiano
Liceo Classico di Sarno	L’albero delle donne
I.T.C.G. “Cenni” di Vallo della Lucania	I flussi migratori in Europa nel XX secolo



**MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITA' E DELLA RICERCA
UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER LA CAMPANIA
DIREZIONE GENERALE PER LA CAMPANIA**

Didattica della Storia del XX secolo in dimensione europea
Riferimento: C.M. 2368/mt/u04 – Dir. Gen. Relazioni internazionali - Ufficio IV

SCHEDA DI PROGETTO*

1 - ASPETTI TECNICI E CONTENUTISTICI

- 1.1 Titolo del progetto: _____
- 1.2 Obiettivi: _____
- 1.3 Nuclei fondamentali: _____
- 1.4 Risultati e realizzazioni: _____
- 1.5 Risorse interne e/o esterne alla scuola: _____

2 - ASPETTI ORGANIZZATIVI

- 2.1 Coordinatore del progetto: _____
- 2.2 Discussione all'interno degli organi collegiali:
- Consiglio di Classe:
- Collegio dei Docenti:
- Consiglio d'Istituto:
- 2.3 Data di approvazione del POF: _____
- 2.4 Enti di supporto esterni: _____
- 2.5 Docenti impegnati: _____
- 2.6 Classi impegnate: _____
- 2.7 Studenti impegnati: _____
- 2.8 Persone esterne alla scuola: _____

2.9 Partner stranieri: _____

- nazionalità:

- scuola:

- coordinatore del progetto:

- classi coinvolte:

- alunni impegnati:

2.10 Discipline, tempi e modi in orario scolastico ed extra scolastici: _____

Discipline coinvolte

Ore settimanali

Periodo

3 - ASPETTI DIDATTICI

3.1 Prerequisiti in ingresso:

3.2 Obiettivi di apprendimento: con particolare riferimento alla dimensione europea:

- Disciplinari: _____

- Pluridisciplinari/interdisciplinari: _____

3.3 Conoscenze e competenze da raggiungere (*sapere, saper fare, saper essere*) :

3.4 Metodologie:

3.5 Valutazione: di apprendimento, di processo di risultato interna e/o esterna, utilizzazione dei risultati della valutazione:

3.6 Ricaduta sul curriculum:

* Proposta dal Dirigente Tecnico Antonetta Tartaglia ed approvata dal CTS nella riunione del 9 luglio 2003

*Schema di articolato per un accordo di Rete **

Tra le istituzioni scolastiche 1), d'ora in avanti denominata "scuola capofila", rappresentata da, dirigente scolastico; 2), rappresentata da; 3) rappresentata da; ecc

- le quali hanno partecipato alla conferenza di servizio indetta dalla scuola capofila il giorno presso l'Istituto con l'obiettivo di pervenire ad un accordo di programma tra scuole per realizzare una Rete destinata a promuovere il rinnovamento dello studio dell'insegnamento della Storia del XX secolo in dimensione europea - sulla scorta di quanto indicato nella Raccomandazione Rec. (2001) 15 del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa adottata il 31 ottobre 2001;

- ed hanno, in tale sede, convenuto sulla necessità di operare su più fronti (formazione del personale, creazione di adeguati pacchetti formativi, revisione dei percorsi didattici, scambio di esperienze, proposta di unità di apprendimento sperimentali, integrazione dell'attività di classe con la ricerca scientifica e con il lavoro di Enti pubblici e privati che istituzionalmente si occupano di Storia del XX secolo) e sul fatto che tale obiettivo richiede il lavoro comune e cooperativo di più scuole per la sua intrinseca complessità;

- sulla base della Legge 142 del 1990 (art. 27), del DPR n° 275 del 1999, del D.I. n° 44; il giorno nell'aula magna si conviene e si stipula il presente accordo di rete.

1. E' costituita la Rete di scuole denominata "" che ha la finalità di promuovere il rinnovamento dello studio e dell'insegnamento della Storia del XX secolo e che per ciò persegue i seguenti obiettivi:
 - favorire la formazione in servizio dei docenti di Storia delle scuole aderenti alla Rete;
 - favorire la produzione e la diffusione di studi e di documentazione sull'insegnamento della Storia del XX secolo;
 - favorire lo studio, la produzione e la diffusione di standard di apprendimento e di percorsi curricolari per la storia del XX secolo;
 - favorire la produzione, la validazione e la diffusione di pacchetti didattici e di materiali didattici per l'apprendimento della Storia del XX secolo, in prospettiva europea;
 - realizzare quant'altro possa essere utile al fine di promuovere il rinnovamento dello studio della Storia del XX secolo.
2. La Rete "....." ha sede presso la scuola.....
3. Sono membri della Rete ("scuole aderenti") le istituzioni scolastiche firmatarie del presente accordo.
4. La Rete ha il potere di inoltrare richieste di finanziamento relativamente ai progetti ai quali essa lavora.
5. La scuola capofila ha la gestione dei flussi finanziari delle eventuali risorse messe a disposizione dall'Amministrazione, da Enti ed Istituzioni in seguito a richiesta della Rete.
6. Le risorse finanziarie richieste ed ottenute da una sola scuola aderente, per progetti con le finalità previste dalla Rete, sono gestite dalla scuola che ne è titolare, salvo esplicita diversa determinazione della stessa.
7. Le scuole aderenti possono decidere, con deliberazione unanime, di dotare la Rete di risorse finanziarie fisse annuali a valere sui propri bilanci
8. Le scuole aderenti alla Rete conservano integralmente le proprie attribuzioni ma si impegnano ad esercitarle in modo da non danneggiare in alcun modo la rete stessa e le altre scuole aderenti. Esse conservano il diritto di partecipare ad altre reti, consorzi, associazioni, ecc. anche aventi le stesse finalità, purché ciò non contrasti l'attività della Rete.....

9. La Rete ha la durata dianni scolastici e può essere rinnovata alla scadenza per altrianni scolastici anche soltanto da parte di alcune delle scuolefirmatarie del presente accordo.
10. Le scuole aderenti alla Rete possono recedere dalla Rete stessa in qualunque momento, semplicemente comunicando per mezzo di lettera raccomandata tale loro volontà alla “scuola capofila”, dopo aver provveduto preliminarmente ad onorare gli obblighi assunti per l’anno in cui avviene il recesso, anche di conferimento di risorse finanziarie, se deliberate.
11. Le finalità della Rete si realizzano mediante il lavoro comune ad uno o più temi per ogni anno, scelto in sede di consiglio della Rete e con il voto di almeno la metà più uno dei membri. Per l’anno 200_-200_, il/i tema/i scelto/i è/sono
12. Il lavoro sui singoli temi si concluderà con la costruzione e la validazione di un “pacchetto formativo” che potrà comprendere testi a stampa, documenti anche in video, Cd, esercizi e prove di verifica.
13. Ogni scuola aderente alla Rete è libera di utilizzare le tecniche didattiche e le metodologie di ricerca che ritiene utili e possibili, ma, data la valenza didattica del progetto, si muoverà lungo il percorso consueto di analisi degli obiettivi da conseguire, determinazione degli standard finali, ricerca dei documenti, analisi dei dati, raccolta di materiali illustrativi, stesura delle unità di apprendimento, validazione delle stesse, definizione del prodotto conclusivo.
14. Gli Organi della Rete sono:
 - a) il **Consiglio della Rete**, composto dai Dirigenti Scolastici delle scuole-membro, i quali possono farsi rappresentare da un delegato. Al Consiglio spetta ogni decisione relativa alla politica di indirizzo della Rete stessa; compete, tra l’altro, la distribuzione delle attività tecnico-professionali fra il personale docente delle istituzioni scolastiche coinvolte. Il Consiglio è convocato di norma con cadenza quadrimestrale ed a richiesta motivata di una delle scuole aderenti alla Rete;
 - b) il **Comitato Tecnico**, composto di un “docente referente” per ogni scuola aderente, al quale spetta ogni decisione relativa allo svolgimento del lavoro comune. Si riunisce di norma a settembre, gennaio e maggio in data e luogo da concordare.
 - c) il **Coordinatore della Rete**, al quale spettano la rappresentanza legale della Rete, l’amministrazione delle risorse ed il coordinamento del lavoro comune; esso è il dirigente della scuola capofila;
 - d) il **Collegio dei Revisori**, al quale spetta il controllo su tutti gli atti amministrativi relativi alla Rete ed è composto di tre membri scelti, di norma a rotazione, dal Consiglio tra i DSGA delle scuole aderenti.

Ai componenti degli Organi della Rete non è dovuto alcun compenso a carico delle risorse della Rete. Dalle singole scuole ed a carico delle proprie risorse potranno essere riconosciuti i rimborsi spese e le indennità di missione.
15. Ogni scuola aderente, in seguito a delibera di cui al punto 7), concorre alle spese necessarie al lavoro comune mediante:
 - a) versamento della quota annuale deliberata per le spese ed attività comuni;
 - b) pagamento diretto, a carico del proprio bilancio, delle spese relative al lavoro svolto nel proprio ambito per concorrere al lavoro comune.
16. Le quote di cui al punto 15) sono versate alla scuola capofila che le iscrive al proprio bilancio insieme con eventuali contributi che la stessa scuola capofila è autorizzata a chiedere per conto della Rete al MIUR, all’UE, ad Associazioni, Enti pubblici e privati.
17. Le quote di cui al punto 15) saranno utilizzate esclusivamente per le spese necessarie ad assicurare il funzionamento della rete (spese postali, telefoniche, ecc.). Gli eventuali contributi di cui al punto 4) saranno amministrati dalla scuola capofila e serviranno, con i criteri di impiego o di eventuale ripartizione stabiliti dal Consiglio, a limitare le spese sostenute dalle singole scuole aderenti per il lavoro comune.
18. Le spese necessarie per eventuali azioni di formazione del personale docente impegnato nel

lavoro comune saranno a carico delle singole scuole aderenti, se non finanziate da altri Enti o Amministrazioni.

19. Nello svolgimento di attività comuni e nei limiti previsti dal CCNL del comparto scuola vigente, è possibile prevedere lo scambio di docenti fra le istituzioni scolastiche coinvolte nel lavoro comune. Lo scambio ha durata strettamente limitata alla realizzazione del lavoro comune. Esso può avvenire solo fra docenti che abbiano uno stato giuridico omogeneo e previa acquisizione di consenso da parte dei docenti coinvolti.
20. La scuola capofila renderà sulle spese con scadenza annuale.
21. Per tutte le questioni che dovessero insorgere nella attività della Rete si assumono come sedi definitive di arbitrato il Collegio dei Revisori, per la parte amministrativo-contabile, ed il Consiglio della Rete per tutto il resto. Entrambe le sedi arbitrali decidono a maggioranza dei loro componenti. Le loro decisioni sono vincolanti per tutte le scuole aderenti.

** Proposto dall'IPIA "Palmieri" di Benevento e approvato dal CTS nella riunione del 2 dicembre 2003*

Appunti:

Finito di stampare nel mese di febbraio 2005
Per conto della Luciano Editore