

I nuovi curricoli di storia

alcune questioni - parte 1

di Flavia Marostica
IRRSAE Emilia Romagna

Il cambiamento ... può sconvolgere gli insegnanti e sconcertare i genitori che hanno sempre inquadrato la scuola nel blocco monolitico delle loro certezze...

Il cambiamento richiede un ripensamento, una nuova stima e una rivalutazione delle prassi consolidate e mette in discussione ciò che è sempre stato fatto ed accettato ...

“Relazione europea sulla qualità dell’insegnamento scolastico Sedici indicatori di qualità (maggio 2000)”

1. Considerazioni generali

Con questo titolo si è svolto a Bologna il 3 ottobre 2000, la mattina nell’Aula Magna dell’Università (Santa Lucia) e il pomeriggio al Liceo Righi, un Convegno di aggiornamento/formazione in servizio, organizzato congiuntamente dal Servizio metodi e tecniche della ricerca e della sperimentazione educative dell’IRRSAE ER all’interno del Progetto ESSE Didattica della storia e delle scienze sociali, dal CIRE (Centro interdipartimentale di Ricerche Educative) e dal DDS (Dipartimento di Discipline Storiche) dell’Università di Bologna.

Obiettivo dell’incontro era un confronto, alto e allargato, tra tutti i soggetti coinvolti nella ricerca in didattica della storia - dall’Università agli IRRSAE, dal MPI agli Istituti storici della Resistenza, dalle Associazioni disciplinari e professionali alle Scuole dell’autonomia di ogni ordine e grado - per approfondire alcune questioni e per raccogliere contributi

utili per:

- la riconversione, nel breve periodo, dei programmi in attuazione in curricoli organizzati in funzione della costruzione di abilità, conoscenze, competenze di base e trasversali,
- la definizione dei Piani dell’Offerta Formativa, per quanto riguarda la qualità dell’offerta nell’ambito della didattica disciplinare,
- gli sviluppi del dibattito più ampio per la stesura dei nuovi curricoli in vista dall’attuazione del riordino dei cicli.

Il nuovo anno scolastico è, infatti, caratterizzato da un lato dall’avvio della piena realizzazione dell’autonomia scolastica e da un altro lato dalla preparazione dell’attuazione del riordino dei cicli e dei nuovi curricoli organizzati per abilità, conoscenze, competenze di base e trasversali. Diventa, quindi, improrogabile nelle scuole, in questa fase interessante, ma anche complessa di trasformazioni, un significativo sforzo di rivisitazione delle discipline e di ricerca nelle didattiche disciplinari che richiedono un grande, anzi straordinario, impegno culturale e professionale. Diventa, altresì, urgente mettere in rete le elaborazioni fatte in diverse sedi, comprese quelle istituzionali, per approfondire, portare a sintesi, tradurre in precise proposte a carattere disciplinare e trasversale, con il maggior grado di consenso possibile e con il contributo determinante della elaborazione della scuola reale, un percorso che è stato segnato da elaborazioni importanti come:

- il Documento che è scaturito dai lavori della cosiddetta *Commissione dei Saggi, Conoscenze fondamentali nelle scuole per i prossimi decenni*, del maggio 1997, che ha segnato l’avvio del dibattito,
- il Documento del Gruppo ristretto di Saggi, *I contenuti essenziali per*

la formazione di base, del marzo 1998,

- il Documento del Gruppo di studio tecnico del MPI, *Competenze e curricoli: prime riflessioni*, dell’aprile 2000,
- la *Sintesi* dei Gruppi di lavoro della Commissione di studio per il programma di riordino dei cicli di istruzione del 12 settembre 2000
- ora anche dal *Programma quinquennale di progressiva attuazione della legge 30/2000 di riordino dei cicli di istruzione* approvato dal Consiglio dei Ministri il 3 novembre,

oltre che da importanti tappe di tipo normativo quali, per citare solo quelle più importanti:

- la Legge 9 del 1999 con l’elevamento dell’obbligo scolastico,
- il Decreto 275 del 1999 con il regolamento dell’autonomia delle istituzioni scolastiche,
- la Legge 144 del 1999 con l’obbligo formativo e i percorsi di istruzione tecnica superiore,
- la legge 30 del 2000 con il riordino dei cicli scolastici.

Con questa duplice attenzione, dunque, l’elaborazione delle scuole e l’elaborazione a livello nazionale, e nella convinzione della enorme ricchezza che non può non venire dalla messa in rete di livelli diversi ma complementari di lavoro sulle stesse questioni, l’IRRSAE ER (nelle persone di chi scrive in qualità di Responsabile del Progetto, di Claudio Dellucca e Mauro Levratti che collaborano al Progetto e di Antonio Damiano Responsabile della Segreteria del Servizio), per svolgere il suo ruolo istituzionale di supporto e di sostegno alla ricerca e alla riflessione delle scuole, ha organizzato il Convegno e ha invitato alla partecipazione da un lato i soggetti che in questi ultimi anni hanno dato, senza ombra di dubbio, i contributi più significativi nel percorso di definizione dei nuovi curricoli di

storia a livello nazionale, da un altro lato le scuole statali e non statali di ogni ordine e grado della regione, ovvero i docenti di storia compresi quelli impegnati nell'educazione degli adulti di cui, anzi, è stata caldeggiata una significativa partecipazione.

Per rendere, anzi, più significativo lo scambio di contributi per un verso è stata cura attenta dell'Istituto predisporre, anche sulla base delle precise indicazioni dei relatori, un numero non indifferente di testi pubblicati recentemente sui temi in discussione (si veda la tabella 1 con l'elenco dei materiali messi in cartella), per un altro verso è stata segnalata ai Dirigenti scolastici l'importanza delle elaborazioni dei Docenti delle scuole ed è stata cortesemente sollecitata la loro collaborazione nella predisposizione della esposizione delle ricerche e delle esperienze maturate finora nelle loro scuole.

Per rendere, infine, ancora più ricco di stimoli l'incontro, è stata data la possibilità, per presentare la loro produzione di grande interesse sui temi in discussione, di allestire tre banchetti, uno all'IRRSAE Puglia con il testo di Antonio Brusa Anna Brusa Marco Cecalupo *La terra abitata dagli uomini (Didattica storica interculturale)*, uno degli Istituti storici della Resistenza con le loro elaborazioni sui curricoli di storia tra le quali la più recente *Il curricolo verticale di storia* di Mario Pinotti allora in corso di pubblicazione su *Italia contemporanea*, uno dell'Associazione Clio 92 con il testo curato da Paolo Bernardi Enzo Guanci Lina Santopaolo *Oltre la solita storia: nuovi orizzonti curricolari*. I tre banchetti sono stati visitati da un numero altissimo di presenti e hanno distribuito praticamente la quasi totalità dei materiali (davvero molti) esibiti.

Una conferma questa dell'interesse e della motivazione che hanno portato al Convegno un numero davvero straordinario di persone, circa settecento, se si pensa che si trattava di un incontro che riguardava una e

una sola materia, e che induce, insieme con la constatazione dell'attenzione concentrata e costante con cui sono state seguite le comunicazioni del mattino e l'ordine e la partecipazione costruttiva che hanno connotato i lavori del pomeriggio, il fondato motivo di ritenere di essere arrivati alla stragrande maggioranza delle scuole della regione che nell'anno scolastico 2000-2001 sono circa 650, una ottantina delle quali non statali.

2. La ricerca e le proposte dell'Università, delle Associazioni, degli IRSSAE

Il saluto e l'avvio dei lavori sono stati svolti da Franco **Frabboni**, Presidente dell'IRSSAE ER e del CIRE, che ha ringraziato il Servizio per il lavoro appassionato ma rigoroso e puntuale che sta facendo sulla didattica della storia e delle scienze sociali e ha riconosciuto che il settore della storia sta portando un contributo molto vivace e davvero determinante nel passaggio dai programmi ai curricoli per competenze nella scuola dell'autonomia e del riordino dei cicli, non solo nel suo specifico, ma anche in chiave trasversale.

Chi scrive, invece, ha scelto, in una ragionamento intitolato *Dalla letteratura didattica alla didattica disciplinare*, di introdurre le comunicazioni del mattino, focalizzando l'attenzione su tre questioni essenzialmente, in riferimento alle quali sono state poste ai relatori e anche alle scuole una serie di interrogativi. La prima questione. In molti luoghi viene chiesto alla scuola di assumere come obiettivo prioritario la costruzione nei giovani della capacità di essere flessibili. La parola è provocatoria, ma è una questione molto importante. Quindi il **primo** interrogativo è proprio questo: in una società caratterizzata dalla complessità, che vive cambiamenti sempre più rapidi e pervasivi e nella quale il diverso è sempre più presente, in che misura e in che modi la

storia può contribuire a mettere i giovani in grado di essere flessibili? Seconda questione. Uno degli elementi di ansia consiste nel fatto che esistono in questa fase due livelli di elaborazione: uno nazionale e uno locale (la singola istituzione scolastica). Il lavoro è intenso, ma c'è il rischio della sfasatura. Per il livello nazionale i punti di riferimento obbligati sono i documenti e le leggi elencati nel precedente paragrafo. In particolare nella *Sintesi* del 12 settembre ci sono alcuni punti specifici per la storia:

- il gruppo n° 8 (obbligo) sostiene che i primi due anni della secondaria dovrebbero essere conclusivi per le discipline dell'area dell'equivalenza e dovrebbero essere organizzati in continuità con la scuola di base; la storia sistematica dovrebbe così terminare nel 2° anno; vengono inoltre avanzate ipotesi anche per il triennio successivo,
- il gruppo n° 7 (curricoli) ha individuato una serie di criteri ai quali dovrebbero ispirarsi i curricoli (il primo di questi è quello della essenzialità) e ha affermato che nella seconda parte della scuola di base dovrebbe avere inizio la sistemazione degli oggetti di conoscenza per "scaffali disciplinari" in un arco di tempo di almeno 4 anni; è individuata così un'ipotesi di verticalità che si articola in 3 fasi:
 - fase della grammatica, dei prerequisiti;
 - fase della conoscenza organica e sistematica, storia generale;
 - fase relativa agli approfondimenti nel triennio.

Per il livello locale. Le scuole dell'autonomia sono soggetti di ricerca anche sul piano metodologico-disciplinare al pari di tanti altri soggetti e sono tenute a progettare l'insieme dell'offerta formativa, compresa quella sui curricoli disciplinari, con la responsabilità di individuare i supporti che possono garantire gli apprendimenti dei ragazzi e con lo scopo di essere luogo d'incontro di tre tipologie di saperi: sapere quotidiano informale,

sapere esperto formale, sapere didattico.

Ecco allora il **secondo** interrogativo: essendoci, nella transizione, due canali paralleli di elaborazione, nelle scuole - che debbono comunque decidere ed attuare, mentre a livello nazionale ci sono i lavori in corso - come orientarsi nell'insegnamento della storia o almeno come non disorientarsi? Come far tesoro delle elaborazioni in fieri a livello nazionale? E il **terzo** interrogativo: per farsi carico in particolare dell'apprendimento dei bambini e dei ragazzi, come supportare la costruzione di competenze e conoscenze con le risorse messe a disposizione dalla disciplina storica?

Terza questione. Tutti i documenti usano alcune parole chiave solo apparentemente semplici e che aprono interrogativi fondamentali. Riducendo, esse sono le seguenti:

- **curricolo**: tra i diversi significati quello che interessa in questa sede è quello relativo alle scelte mirate a sostegno dell'apprendimento dei ragazzi; il **quarto** interrogativo potrebbe allora essere: come può essere un curricolo minimo praticabile e significativo, in grado di garantire una formazione storica di base, una mappa di conoscenze permanenti e integrabili perché si possiedono gli strumenti per farlo?
- **disciplina**: è un sistema organico di conoscenze e un sistema di ordinamento delle conoscenze, quindi lavorare con le discipline vuol dire lavorare con le conoscenze di quella disciplina; è fondamentale, allora, avere ben presenti i risultati della ricerca scientifica odierna, nel nostro caso della storiografia contemporanea per evitare quelli che Mattozzi chiama i "fossili concettuali". Il **quinto** interrogativo non può non essere: cosa è la storiografia oggi?
- **nuclei fondanti**: sono le macroconcettualizzazioni di fondo di una disciplina che diventano strumenti di lettura della realtà e quindi strumento di costruzione delle competenze. Il **sesto** interrogativo allora è: quali sono i nuclei fondanti che

possono servire per costruire un curriculum di storia oggi alla luce della ricerca storiografica contemporanea? In particolare quali sono gli organizzatori cognitivi che possono anticipare la costruzione di altre conoscenze?

- **conoscenze**: finalmente non si parla più di contenuti, ma di conoscenze ovvero di informazioni elaborate da operatori cognitivi (dichiarative, procedurali, pragmatiche). Il **settimo** interrogativo è: se la storia è un sistema organizzato di conoscenze e se deve esserci un certo momento del curriculum in cui si affronta il sistema delle conoscenze chiamato storia, cosa vuol dire "storia sistematica"? cosa vuol dire "storia generale"? come si può individuare una curricula delle conoscenze, evitando le ripetizioni? e, se le conoscenze sono informazioni elaborate e organizzate, come fare una curricula delle operazioni di pensiero che consentono di costruire le conoscenze?

- **competenze**: le più chiare sono le definizioni brevi ("conoscenze in azione") e quelle elaborate in sede non scolastica ("insieme di risorse di cui un soggetto deve disporre per affrontare efficacemente la vita e il lavoro", "insieme di potenzialità, di risorse che si acquisiscono non solo con l'apprendimento ma continuamente"). L'**ottavo** interrogativo da porre è: quali competenze l'insegnamento-apprendimento della storia può costruire o contribuire a costruire? quali entro i 9 anni dell'obbligo? quali nei 3 anni terminali della secondaria?

Ultimo interrogativo di fondo per concludere. Un vecchio articolo di Mattozzi del 1978 aveva in dedica una frase di Goethe che diceva "D'altronde detesto tutto ciò che mi istruisce soltanto, senza ampliare o accrescere immediatamente la mia attività". C'è da chiedersi se è possibile oggi finalmente avere un curriculum di storia in grado di convincere gli studenti a impegnarsi in qualcosa che non solo è utile perché dà loro ricchezza e profondità di strumenti,

ma anche è in grado di appassionarli e di suscitare in loro interesse e amore?

Nella Sintesi dei Gruppi di lavoro della Commissione di studio per il programma di riordino dei cicli di istruzione presentata il 12 settembre 2000 è ipotizzata una strutturazione dell'intero curriculum di 12 anni (7 del ciclo primario e 2+3 del ciclo secondario) in tre fasi:

- la prima riservata all'acquisizione degli "**strumenti** che ne permettono la conoscenza" (grammatica della disciplina)
- la seconda, da collocare "nella parte terminale del ciclo di base ... e nei primi due anni del ciclo secondario", alla "conoscenza organica della materia" o "conoscenza **sistematica**"
- la terza nel triennio terminale del ciclo secondario ai "percorsi che consentono **approfondimenti** particolari" su "nodi metodologici e contenutistici ritenuti cruciali".

Tuttavia. Nonostante la diffusa abitudine di presentare le ipotesi curriculari, partendo dal primo segmento di percorso scolastico, nell'impostazione dei lavori del Convegno è stata fatta la scelta di seguire un altro ordine (dal Novecento alla Nuova storia generale alla Storia mondiale alle Nuove tecnologie alle Operazioni cognitive e ai Quadri di civiltà) che, a partire dalle esigenze di correttezza storiografica nella trattazione del Novecento e dalla opportunità di non disorientare i ragazzi con impostazioni divergenti e non omogenee in riferimento ai diversi periodi storici da trattare, intendeva motivare e argomentare le scelte per la definizione dei nuovi curricula di storia. Non si tratta, per altro, come è evidente in tutte le comunicazioni, di secondarizzare l'insegnamento della storia, ma di partire dalle finalità e dagli obiettivi generali dell'insegnamento della storia per articolare l'intero percorso in modo funzionale al conseguimento pieno di essi.

Anche in questa breve esposizione è stato mantenuto lo stesso ordine di

ragionamento, pur distinguendo tre aspetti, per altro complementari, e senza alcuna neppure minima pretesa di affrontare l'intera gamma di questioni connesse con i nuovi curricoli che sono di portata ben più ampia e complessa.

2.1. Le tre fasi dei curricoli

Per superare una delle caratteristiche che pesano sull'attuale insegnamento della storia, la ciclicità ovvero la ripetizione per tre volte della storia generale, Cesare Grazioli dell'ISTORECO (Istituto storico della Resistenza) di Reggio Emilia nella sua comunicazione *Il Novecento* propone che la storia generale nei nuovi curricoli sia insegnata/appresa "una volta sola e bene" e con una grande attenzione all'età evolutiva dei bambini/ragazzi; in particolare che la storia del Novecento (con la quale comunque i giovani dovranno cimentarsi almeno due volte, alla fine della parte sistematica e alla fine dell'intero percorso scolastico), per ragioni prima di tutto storiografiche, sia insegnata/appresa non per "sequenze monolineari", ma in modo "modulare/reticolare". Di conseguenza, se non si vuole disorientare gli studenti con un insegnamento/apprendimento del Novecento disomogeneo rispetto la prassi didattica precedente, è inevitabile "rivisitare" anche tutta la storia dei periodi precedenti.

La storiografia, infatti, che ricostruisce il Novecento configura il secolo come un "grappolo di temi", di "grandi scenari": è il secolo della rivoluzione demografica che vede il passaggio dal regime tradizionale a quello moderno, è il secolo della transizione dall'industrialismo al postindustrialismo e da un modello ad un altro di organizzazione della società, è il secolo della trasformazione dello stato attraverso le guerre, lo scontro delle ideologie, la spaccatura tra diverse zone del mondo, la decolonizzazione, la globalizzazione, è il secolo delle masse che diventano soggetti della storia e si diversificano in una pluralità di

soggetti titolari di cittadinanza. Poiché ciascuno dei fenomeni evidenziati dalla storiografia ha caratteristiche processuali peculiari (si può parlare di secolo a geometrie variabili), le conseguenze sul piano didattico sono che ciascuno di essi richiede una diversa periodizzazione del secolo e può essere collocato su scale spaziali assai diversificate che vanno da quella mondiale a quella locale, ma sempre comunque in scale temporali grandi o di lunga durata, dal momento che nessuno di essi può essere preso in considerazione nel tempo breve. Lavorare su questi fenomeni consente di acquisire "uno sguardo di insieme", di impadronirsi del "senso generale del secolo", che successivamente può venire integrato arricchito riorganizzato, ed è l'unico modo in cui è possibile affrontare l'intero secolo e in modo storiograficamente corretto.

Antonio Brusa dell'Università di Bari e di Pavia ha iniziato la sua comunicazione su *La nuova storia generale*, affermando che il problema delle modalità di selezione di cosa è importante insegnare non è un problema nuovo, almeno da quando, a partire dagli anni sessanta, la storiografia ha cominciato a cimentarsi con la complessità e si è arricchita sia per temi che per soggetti di osservazione ed è andata in crisi la sua "unicità" per la pressione di "altri" (popoli, paesi, società del mondo) di cui non si poteva più non parlare: "il passato è diventato immenso". Solo che, mentre finora la scelta era demandata al singolo docente, ora la selezione si pone come "problema pubblico".

Per evitare sia il criterio del "politicamente corretto" o della "par conditio" in base al quale se si parla di Robespierre non si può non parlare della Vandea, sia quello della "unicità della Storia" secondo il quale la storia non si può altro che bignamizzare e per evitare anche una forma di nuovo enciclopedismo impraticabile e perciò frustrante che ha caratterizzato negli ultimi dieci anni la vita della scuola, bisogna avere

chiarezza che in questa sede l'unica finalità da assumere è la formazione dei giovani e la comprensione da parte loro che la disciplina è bella e dà loro molte risorse: la storia, infatti, deve servire prima di tutto a dare **strumenti di orientamento** (nel presente e per il futuro), una bussola, una mappa nuova, in termini di tempo spazio profondità, di ricostruzione e interpretazione del mondo, a partire dal punto di vista di oggi e dalla cultura comune contemporanea: questa mappa del passato può essere chiamata "nuova storia generale" e può servire a orientare, attraverso quelle che tutti gli storici individuano come le periodizzazioni elementari del passato, le due grandi cesure/ spaccature traumatiche che sono:

- la rivoluzione del neolitico
- la rivoluzione industriale

che individuano in accumulo, non in successione, tre diverse forme di società:

- società di nicchia
- società agro-pastorali con nomadi e sedentari
- società industriali.

ciascuna delle quali istituisce un particolare rapporto tra l'uomo e l'ambiente.

L'uomo moderno sovrappone in sé tutte le conquiste di tutte queste tappe.

Perché questa mappa non si limiti a ricostruire, ma sia in grado anche di tradursi in acquisizione di competenze ovvero nel possesso di una **mappa intellettuale** che permetta di organizzare le informazioni, il bambino/ragazzo deve strutturare il senso del tempo attraverso la ricerca fatta dagli storici che appunto sul tempo hanno lavorato. Come sostiene Lucien Febvre, la percezione del tempo è la "percezione delle differenze": questo deve essere l'obiettivo principale dell'insegnamento della storia. Il tempo, infatti, è confronto tra conoscenze e percezione delle differenze tra esse. Lavorando in questo confronto tra diverse società e percependo le differenze il giovane impara a costruire nella propria mente prima di tutto una sorta

di scaffale elementare fatto di caselle diverse, corrispondenti alle diverse società esaminate, in cui può inserire e sistemare le cose che sa e che impara. I giovani, infatti, sono portatori di molte informazioni che vengono dai saperi quotidiani (famiglia, amici, televisione, cinema, computer, telefonini...) alle quali si aggiungono altre dalla scuola. Se rimangono ammassate nel "mucchio selvaggio" e non vengono ordinate non sono utilizzabili. Il compito della scuola è di strutturare le informazioni in modo che si trasformino in conoscenza precisa che ha funzione di organizzazione rispetto le altre conoscenze. Questo è il significato dell'insegnamento della storia.

Risulta così chiaro anche il rapporto tra **curricolo nazionale e curricolo locale**: alcune proposte sensate, fatte dagli storici, che devono poi essere interpretate e adattate alla realtà dei diversi gruppi in apprendimento, per far in modo che i ragazzi apprendano non tutto ciò che è importante, ma le differenze. Capire le differenze è il programma di base. La parte di approfondimento viene scelta dopo; ma non deve essere un obbligo, ci vuole flessibilità.

È necessario, infine (the last, but not the least), far capire che la storia non solo è utile, ma è anche bella e fare in modo che i giovani diventino curiosi di storia dopo, nella vita.

Dalla constatazione della sensazione di essere finalmente ad una svolta dell'insegnamento della storia in grado di valorizzare alcune esperienze innovative fatte, ma anche di chiudere con una tradizione di stampo ottocentesco, è partito Ivo Mattozzi dell'Università di Bologna e di Bolzano nella sua comunicazione su *Le operazioni cognitive e i quadri di civiltà* in cui ha focalizzato il ragionamento sull'avvio agli studi storici per i bambini della nuova scuola primaria.

Nelle tre fasi individuate per i nuovi curricoli è evidente l'intento di pensare ad un percorso in cui vengono in ciascun segmento capitalizzate precise competenze e conoscenze capaci di essere integrate con quelle

dei segmenti successivi. Se, dunque, si prevede nel terzo segmento la lettura di opere storiografiche esperte e approfondimenti tematici e settoriali e nel secondo, che si conclude con il biennio iniziale di scuola secondaria, la conoscenza delle "grandi trasformazioni del mondo" e delle "le grandi durate", è necessario chiedersi cosa proporre nel primo segmento per avviare i bambini allo studio della storia "in modo **motivato e attrezzato**" o, in altre parole, con la curiosità di cimentarsi con lo studio sistematico della storia e con gli schemi e modelli concettuali necessari per farlo.

La storia, infatti, è in grado di alimentare i processi cognitivi, soprattutto se si avvale anche delle nuove tecnologie dell'informazione: nei testi le conoscenze storiche sono costruite mediante operazioni mentali e mediante le fonti, sono organizzate da operazioni cognitive e schemi di conoscenza "che attivano il rapporto tra presente e passato". Le concettualizzazioni, infatti, sono state elaborate dagli storici che hanno istituito una relazione tra il loro presente in cui hanno elaborato le proprie rappresentazioni e il passato che hanno voluto rappresentare. Da un altro lato è importante lavorare sulla visione che i bambini hanno della disciplina e più in generale dell'ambito disciplinare: è, così, indispensabile costruire il concetto di "**passato storicizzabile**" e formare il concetto di "**conoscenza storica**": "la storia non è il passato, ma ... una rappresentazione costruita da qualcuno rispetto a qualcosa del passato", compresa la storia generale. Solo così i bambini, cimentandosi a decodificare testi e a leggere le fonti, possono capire che, oltre la storia che studiano a scuola, c'è anche altra storia; e imparano, inoltre, a usare procedure corrette, a costruire un "sistema di conoscenze", ad acquisire abilità operative funzionali all'organizzazione spaziale e temporale delle informazioni. Ma i bambini vanno impegnati "in ricerche su campi tematici e orizzonti temporali adeguati al loro

livello di competenze", prima mediante le fonti e dopo nella costruzione di "**quadri di civiltà**" che sono gli scenari/contesti e rappresentano il passaggio verso la storia sistematica. Dalle esperienze del presente percepita immediatamente dai bambini, gli orizzonti temporali via via si allargano e sono possibili delle generalizzazioni, dal passato della classe e biografico (che è di pochissimi e pochi anni) al passato degli adulti (che può essere di qualche o più decenni, a seconda del numero delle generazioni che si prendono in considerazione) fino all'idea di secolo e poi alla ricostruzione di modelli di società altre ovvero quadri di civiltà intesi come "rappresentazione coerente della vita collettiva di un gruppo umano" fino alla costruzione dell'idea di "passato del mondo". Il repertorio di quadri dovrebbe dare l'idea che in ogni continente ci sono stati "gruppi umani e popoli di cui si può ricostruire la storia", dare la capacità di rilevare le analogie e le differenze nella sincronia e nelle durate, fornire un repertorio di "**modelli di conoscenza**", "schemi cognitivi" in grado di essere trasferiti in altri luoghi, costruire una "mappa spazio-temporale" in grado di essere in ogni momento integrata ed arricchita. La funzione formativa dei quadri di civiltà è quella di costruire in concetto di passato storicizzabile, di costruire una prima rete di conoscenze e un primo repertorio di modelli di conoscenza, un primo embrione di "concetti pertinenti all'area geo-storico-sociale": hanno, quindi, una funzione strategica.

Il lavoro con i bambini va fatto su fonti iconiche, su descrizioni ma anche su fonti museali e territoriali (i resti materiali), testi storici divulgativi, software multimediale, in modo da assecondare le modalità di conoscenza proprie dei bambini e da dare dignità anche ai saperi altrove appresi nella vita quotidiana. ■

di Flavia Marostica
IRRE Emilia Romagna

I nuovi curricoli di storia

Alcune questioni - 2ª Parte

2.2. Due scelte irrinunciabili per la costruzione dei nuovi curricoli di storia

Un po' da tutte le comunicazioni e dai modi stessi di porgere i ragionamenti sono emerse due istanze tanto comuni forti convincenti da assumere il carattere di opzioni non eludibili nella definizione dei nuovi curricoli di storia.

Prima scelta.

Con lucida passione Luigi Cajani dell'Università La Sapienza di Roma nella sua comunicazione *Per un insegnamento della storia mondiale* ha fornito con ampiezza le motivazioni storiografiche a sostegno di una storia generale che sia mondiale, a partire dalla constatazione che per la prima volta in molti anni a livello italiano, ma non soltanto, l'insegnamento della storia sta tornando come uno degli elementi centrali nella discussione sulla riforma della scuola: in Italia è stato importante il Decreto Berlinguer sulla storia del Novecento, mentre a livello internazionale da una decina di anni sta entrando in crisi un modello di insegnamento della storia, fondamentalmente inteso come strumento per formare consenso ai vari stati nazionali o (nel caso dell'Europa postbellica) alla nuova realtà europea e si sta tornando ad una visione in cui l'insegnamento della storia è più connesso ai risultati e agli obiettivi della storiografia.

È interessante ripensare alla storia dell'insegnamento della storia in Europa che ha circa *trecento anni*. All'inizio c'è la storia delle quattro monarchie (Assiro- Babilonesi, Persiani, Greci e Romani), basata su quella che era considerata la principale fonte storiografica, ovvero la Bibbia, e che si lega all'ideologia dell'Impero che, tramite il Sacro Romano Impero di nazionalità tede-

sca, è stata viva fino al Settecento. Agli inizi del Settecento, questo modello comincia a traballare perché le esigenze di legittimazione avanzate dagli Stati (Francia e Germania) suggeriscono di ampliare questo quadro alle varie storie, diciamo nazionali. Quindi noi vediamo che i primi manuali di storia affiancano, alla storia delle quattro monarchie, una storia comunque universale, una serie di storie locali (Francia, Prussia, Baviera, Assia etc...).

Questo ampliamento entra rapidamente in crisi di fronte ad un'esigenza, portata avanti soprattutto dagli storici inglesi, i quali, negli anni Venti del Settecento, producono la prima *Storia Universale* in ventitré volumi dopo una vastissima ricerca basata su *fonti non solo europee*, ma anche di altre parti del mondo che proprio in quegli anni cominciano a entrare in contatto con gli Europei. Questa grande opera, che viene presto tradotta in francese e in tedesco, da un lato sposta l'attenzione degli storici dall'Europa al resto del mondo e dall'altro si innesta con un'altra esigenza, questa volta di carattere filosofico, che emerge con l'Illuminismo, ovvero il Cosmopolitismo.

Alla fine del Settecento c'è una vasta produzione di manuali, tutti quanti di storia universale. In uno, quello di Schloezer, leggiamo che bisogna insegnare storia per formare l'individuo/cittadino del mondo, senza orgoglio nazionale.

Questa tendenza dura molto poco, perché agli inizi dell'*Ottocento* il *nazionalismo* riprende l'insegnamento della storia e comincia a pretendere, diffondendosi in Europa tra gli anni venti e cinquanta, che la storia sia lo strumento fondamentale per formare i buoni patrioti. Tra il 1850 e il 1950, in tutta Europa, ci sono una serie di storie nazionali

che servono anche a formare l'immagine del nemico che dovrà essere combattuto. Questa forzatura, di tipo nazionalistico, non ha riguardato solamente l'insegnamento della storia, ma anche la ricerca storica.

Quest'ultima tendenza ha caratterizzato fino a oggi l'insegnamento della storia in tutto il mondo, per cui invece di avere un insegnamento della storia, abbiamo un insegnamento di storie in cui i vari gruppi, sociali culturali religiosi statali, insegnano ciascuno la propria storia, talora ignorando la storia degli altri, talora combattendo la storia degli altri. Anche se, dopo la seconda guerra mondiale, in Europa si è diffuso, per impulso dei governi, un'immagine della storia più *europea* che non delle varie nazioni.

Il clima di *globalizzazione culturale*, soprattutto a livello universitario, è nato prima della globalizzazione economica, nella seconda metà del Novecento e ha portato di nuovo a un'attenzione verso le storie di tutto quanto il mondo, non verso la propria storia soltanto. A partire dagli anni *Sessanta*, soprattutto negli Stati Uniti e in Gran Bretagna, si sviluppa la ricerca nel campo della storia mondiale, in particolare della storia del Sistema Mondo, con risultati di grandissimo valore soprattutto negli *anni dal Novanta*, tanto è vero che al Congresso mondiale quinquennale degli storici dell'estate 2000 il tema centrale è stato quello della storia mondiale: questo dimostra come ormai la dimensione mondiale della storia non soltanto sia acquisita a livello degli studiosi, ma costituisca un punto di riferimento irrinunciabile. Un altro dei temi del Congresso è stato, per la prima volta, l'insegnamento della storia, le modalità di insegnamento in un contesto ormai mondiale.

Ritornano probabilmente in parte le

istanze che hanno ispirato gli Illuministi, ma ci sono anche in parte istanze nuove: cosmopolitismo e multiculturalismo, globalizzazione e mondializzazione. Storia mondiale non significa un'aggregazione di tante storie. Significa, invece, fare veramente un salto culturale che induca a perdere di vista il centro, qualunque sia, e invece cerchi delle categorie, universalmente valide, per esaminare fenomeni universalmente validi. In un contesto di storia mondiale ci si accorge che esiste un'assoluta *continuità*; potremmo dire più precisamente che esiste una triplice continuità:

- di *tempo* perché nessun frammento di storia può essere capito se non lo si vede dal Paleolitico fino ai giorni nostri,
- di *spazio* perché nulla, neanche il fatto più semplice e isolato di storia locale, può essere capito al di fuori di un contesto comparativo mondiale,
- *concettuale*, perché in realtà le chiavi interpretative della storia mondiale del sistema mondo sono sempre le stesse, non esiste nessuna differenza, tra studiare una società di nicchia e studiare la società industriale avanzata, perché tutte queste società possono essere descritte sulla base di quattro chiavi interpretative fondamentali:
 - la prima è il *rapporto uomo-ambiente* che naturalmente cambia a seconda delle situazioni, ma riguarda sempre le modalità con cui si affrontano i bisogni fondamentali, la produzione di cibo e di energia, etc...; questo aspetto permette, tra l'altro, di comparare e di riconoscere le somiglianze e le differenze,
 - la seconda sono le dinamiche del potere, in termini di *rapporto potere - territorio*, ovvero, le dinamiche geopolitiche, le modalità con cui i vari gruppi umani hanno controllato le risorse, non solo la produzione, e hanno combattuto con altri gruppi umani per questo controllo (controllo politi-

co diretto e controllo economico),

- la terza è quella del potere all'interno di una società ovvero le modalità di *strutturazione del potere* a seconda dei vari gruppi sociali,
- la quarta è quella della cultura o dell'*immaginario immateriale e materiale*, le modalità con cui le varie società hanno risposto ad alcuni bisogni psicologici fondamentali (rapporto con la morte, col sovrannaturale, con le forme estetiche etc...).

Queste quattro categorie consentono non soltanto di leggere tutta quanta la storia in maniera unitaria, ma anche di operare all'interno di un curriculum tutti i tagli che si ritengono necessari, senza perdere il senso generale della storia. Questi sono però sempre gli stessi fili interpretativi, anche se declinati in situazioni diverse. In questo modo, tra l'altro, cade anche il problema del rapporto tra storia locale e storia su scale più ampie (nazionale, microregionale, fino a quella mondiale) perché, se le chiavi interpretative sono sempre le stesse attraverso il tempo, lo sono anche attraverso lo spazio.

Seconda scelta (in ordine di presentazione, non di importanza). Con appassionata pacatezza Giuseppe Di Tonto dell'Associazione CLIO 92 nella comunicazione *Nuove tecnologie e nuovi curricoli* ha esordito precisando che il suo intervento è collaterale a quelli precedenti perché parla delle nuove tecnologie informatiche applicate alla didattica della storia ovvero degli strumenti e degli oggetti con i quali ci si sporca le mani per realizzare la didattica. Come del resto è inevitabile. Se solo si guarda, infatti, la diffusione di tali strumenti all'interno delle case e delle scuole e se si osservano i ragazzi e quello che fanno quando hanno questi strumenti per le mani si scoprono cose abbastanza interessanti: si appassionano, navigano, esplorano, raccolgono informazioni e le portano fuori dall'oggetto, intervengono sulle informazioni, rivedendo le cose e inserendo anche

le proprie osservazioni. È un meccanismo di ricerca che si attiva, anche grazie a questi strumenti.

Nelle scuole già circolano prodotti multimediali o ipertestuali o altri prodotti legati alle nuove tecnologie, ma l'insegnante talvolta rimane un po' spaesato o comunque poco attrezzato rispetto alle attività da svolgere anche nell'ambito della didattica della storia. Oggi si ha a che fare con questi strumenti didattici nuovi e diventa necessario fare i conti con essi, con la chiarezza che si è di fronte alla diffusione di tecnologie che sfruttano metodologie della comunicazione, che questi stessi oggetti destinati alla comunicazione sono usati nell'ambito dei processi formativi e che essi sono entrati anche a far parte del bagaglio in uso nell'ambito delle discipline linguistiche, quindi anche nella didattica della storia.

Negli stessi documenti ufficiali si parla sempre più spesso di nuove tecnologie con un approccio sia tecnologico sia cognitivo sia motivazionale, con un'attenzione sia agli aspetti strumentali che a quelli concettuali e una istanza sempre più forte di integrazione delle nuove tecnologie nella didattica in maniera sistematica e non episodica.

L'Associazione Clio 92, associazione costituita da docenti ricercatori in didattica della storia, nella stesura delle *Tesi sulla didattica della storia* ha riflettuto molto su queste questioni e ha maturato il convincimento della necessità di spostare l'attenzione del docente verso questi strumenti da un ambito tecnologico ad un ambito teso alla produzione e fruizione dei saperi: il computer visto come oggetto di cui servirsi per produrre e fruire di informazioni e, nell'ambito della ricerca storica didattica, per produrre testi non solo monomediali e lineari, ma anche multimediali e ipertestuali, per passare da sequenze di conoscenze alla possibilità di costruire reti di conoscenza, da un lavoro individuale ad un lavoro collaborativo.

Gli strumenti di cui ci si può servire sono molteplici. Alcuni sono già in

uso da tempo e hanno avuto anche una certa fortuna, tuttavia sono stati in parte abbandonati o poco sfruttati nell'ambito della didattica della storia (*archivi* elettronici di dati storici con la funzione di raccolta di informazioni sul passato e lo scopo di produrre conoscenza storica). Un altro strumento molto diffuso, tuttavia usato quasi sempre in una dimensione tecnicistica, è lo strumento della *videoscrittura* che, nell'ottica adottata anche da molti docenti, continua ad essere soltanto il fratello minore (nel senso di arrivato dopo) della macchina da scrivere, o della penna, quindi ancora un oggetto tecnologico che in fondo fa le stesse cose che possono fare altri oggetti tecnologici. Invece, attraverso la videoscrittura è possibile produrre testi di carattere multimediale, non soltanto monomediale, il che mette nella condizione di creare differenti linguaggi iconici, linguaggi audiovisivi, nella costruzione del sapere storico e quindi di usare fonti anche non esclusivamente testuali nella costruzione di conoscenze storiche in percorsi adeguatamente strutturati.

L'ambito che ha avuto maggior consenso è quello degli ambienti *ipermediali*, nella duplice funzione della lettura ipermediale e della scrittura ipermediale. Essi consentono un approccio alla conoscenza storica in una dimensione multiprospettica, la possibilità cioè di avvicinare un problema da più punti di vista, lasciando, cosa che non è priva di conseguenze, uno spazio di autonomia allo studente per potersi riappropriare della conoscenza storica e ricostruirla. È, inoltre, possibile adottare una pluralità di percorsi che rispettino i differenti stili di apprendimento, mettendo lo studente nella condizione di scegliere secondo quelle che sono le proprie esigenze e il proprio stile di apprendimento. Maggiore riscontro ha avuto invece l'attività di scrittura ipertestuale, un'attività che vede impegnato lo studente da un lato nell'organizzazione delle informazioni storiche in reti di conoscenze e dall'altro nella

sperimentazione di forme di scrittura non lineare che implicano una serie di operazioni come lo smontaggio di testi, la riscrittura in forma di microtesti che devono poi essere collegati tra loro da legami significativi in grado di restituire percorsi significativi per lo studente.

Infine un altro settore che ha aperto nuove strade è quello della comunicazione *telematica*, e in questo senso sono tanti gli strumenti che vanno nella direzione della ricerca storica didattica; ad esempio il percorso che fanno gli studenti nella consultazione della rete Internet, nella ricerca selezione estrazione riformulazione uso o riuso di questi testi, anche se non sempre con un adeguato criterio di selezione e di riagggregazione. Ci sono, ovviamente, dentro questa dimensione telematica *altri* strumenti che vanno nella direzione della ricerca collaborativa: la posta elettronica, le news, le liste di discussione, forse ancora un po' distanti rispetto alla pratica quotidiana, ma non tanto distanti da non indurci a riflettere sulle potenzialità di questi sistemi.

È importante, quindi, definire un approccio alle nuove tecnologie che superi la dimensione tecnologica e consenta di usare questi strumenti in una dimensione cognitiva. Il problema diventa quale spazio devono avere questi strumenti nel curricolo di storia.

2.3. Le prospettive di lavoro nell'immediato

Le *Riflessioni conclusive* dei lavori della mattinata sono state svolte, anche a nome del Direttore Giuseppe Cosentino, dall'Ispettrice Anna Sgherri, responsabile per il MPI del Progetto Nazionale Storia del Novecento. Partendo da due constatazioni preliminari, la prima che oggi si parla dei nuovi curricoli di storia in vista del riordino dei cicli attribuendo alla disciplina un preciso ruolo nella formazione, la seconda che si coinvolgono gli insegnanti non solo perché ciò è opportuno didatticamente ma anche per-

ché oggi esistono modalità diverse di costruzione dei curricoli, ha puntualizzato la distinzione tra i due livelli di elaborazione previsti dalla norma:

- la definizione degli scenari ordinamentali e curricolari, l'individuazione delle discipline e dei curricoli nazionali (criteri generali, curricolo formale), la definizione degli obiettivi generali e delle competenze terminali dei diversi livelli e quindi le indicazioni nazionali sulle strategie di costruzione dei curricoli, sulla progressività, sulla terminalità, sulla verticalità che spettano al Parlamento e al Ministro,
- la costruzione del curricolo reale che spetta alle scuole e alla "capacità progettuale e decisionale degli insegnanti".

Ha, quindi, affermato che iniziative come questo convegno possono servire ad approfondire le questioni di fondo in discussione, ma anche a potenziare le competenze professionali che serviranno a costruire i curricoli reali.

In questi anni sono state già attivate molte iniziative e prodotte numerose elaborazioni da parte di Istituti Enti Associazioni scientificamente ineccepibili con cui il Ministero ha collaborato e sta collaborando; ci sono, inoltre, a disposizione i risultati delle sperimentazioni scolastiche. Da questi vengono molte indicazioni di grande utilità.

Sulle questioni da definire a livello nazionale ci sono varie possibili opzioni; serve ora assumere consapevolezza delle diversità come delle priorità e dei criteri di impianto dei curricoli e individuare quale è la strada più opportuna da percorrere "per garantire al paese una base di preparazione non identica, ma certo riconoscibile" che sia "la formazione del cittadino": esiste, infatti, un problema di costruzione dell'identità, dell'identità nazionale ma anche di quella territoriale. Anche su tali questioni sono fondamentali le riflessioni degli insegnanti che possono indicare la "fattibilità", la "percorribilità" e la "gradevolezza" delle

proposte. È importante, infatti, per “costruire una scuola per tutti che orienti” e che guidi nella società, raccogliere tutte le forze e il contributo attraverso il confronto tra tutti i soggetti che hanno affrontato e pubblicamente presentato proposte di curriculum. Su questo lavora il Ministero, ma sono gli insegnanti i veri esperti di storia: il dibattito più significativo è quello che si fa nella scuola in quanto la nuova scuola deve nascere da un’esperienza condivisa dal basso.

3. La ricerca e le proposte delle scuole della regione Emilia Romagna

Con la attuazione generalizzata dell’autonomia, le scuole sono diventate a pieno titolo soggetti di ricerca in tutte le materie di loro competenza e quindi - dal momento che il loro compito istituzionale è quello di facilitare l’apprendimento dei bambini e dei ragazzi attraverso i saperi esperti/formali - anche nella didattica disciplinare, compresa la didattica della storia, e in un numero non indifferente di istituti sono stati costituiti e lavorano già intensamente appositi Dipartimenti disciplinari. Per favorire, dunque, al massimo la possibilità per le scuole - a livello di singoli, di gruppi, di dipartimenti, di collegio - di valorizzare le elaborazioni finora prodotte, di portare un contributo all’approfondimento di alcuni temi, di socializzare e confrontare le loro esperienze sui curricula di storia, i lavori del pomeriggio sono stati organizzati per gruppi tematici e a ciascun partecipante è stata data la possibilità di optare, tramite la compilazione di un’apposita scheda all’atto dell’iscrizione al Convegno, per l’inserimento in uno specifico gruppo di lavoro. Nella costituzione, poi, dei gruppi è stata tenuta presente nella quasi totalità dei casi la prima opzione espressa e sono stati attivati anche i gruppi con poche adesioni per non disperdere alcuna ricchezza possibile; in apertura del Convegno è stato quindi distribuito l’elenco dei gruppi costituiti con l’indicazione di tutti i

nominativi inseriti e con l’indicazione del coordinatore e dell’aula di lavoro. Un’organizzazione, dunque, abbastanza complessa, ma che si è concretizzata poi con grande fluidità.

Rispetto ai 34 temi proposti in sede di invito sono stati attivati 31 gruppi di lavoro che hanno lavorato su 27 temi: 6 temi sono stati scelti da un numero irrilevante di persone e quindi non sono stati attivati i relativi gruppi e due temi sono stati accorpati in un unico gruppo, ma ben 4 temi, dal momento che erano stati scelti da un numero molto alto di persone, sono stati trattati in più gruppi (curricolo verticale e scuola di base in 3 gruppi, nuclei fondanti e conoscenze in due gruppi come anche competenze in storia).

I temi affrontati ruotano intorno alle seguenti questioni fondamentali: i curricula, i nuclei fondanti e le conoscenze, le competenze in storia, gli operatori cognitivi, la nuova storia generale, storia e territorio, il testo storiografico, organizzazione.

Non sono stati scelti - e quindi non sono stati attivati i relativi gruppi di lavoro - alcuni temi niente affatto secondari nei curricula di storia e che avrebbero potuto essere molto fecondi come: spazio storico, storie degli altri, continuità tra la materna e l’elementare, storia e orientamento, comprensione dei testi artificiali, storia e bambini/ ragazzi del 2000. Tuttavia, poiché anche i silenzi e le non scelte parlano, sarà interessante approfondire i motivi che hanno indotto a sottovalutare questi temi e le enormi potenzialità connesse al loro approfondimento, anche alla luce di una serie di affermazioni e di riferimenti molto espliciti e assai significativi fatti in alcune comunicazioni del mattino.

I coordinatori dei gruppi sono stati 36 e hanno tutti dato con impegno e passione un contributo di grande qualità per animare la discussione, per valorizzare le esperienze, per socializzare idee e proposte: 13 tecnici ricercatori IRRSAE (la metà dei tecnici in forze in Emilia Romagna), 9 docenti del Gruppo Sofia (4 di

Bologna e 5 di altrettante province della regione, 3 dalla Romagna e 2 dall’Emilia) che da anni sul terreno della ricerca didattica e della formazione collaborano in maniera sistematica con l’Istituto e potenzialmente costituiscono le necessarie premesse in termini di risorse umane per il costituendo decentramento dell’Istituto stesso, 5 docenti dell’Associazione Clio 92 che è il più grosso e significativo raggruppamento di insegnanti di storia che opera in Italia, 2 docenti degli Istituti storici della Resistenza che in questi anni e da moltissimo tempo hanno dato contributi di estremo interesse sia nelle proposte di curriculum che nelle prassi didattiche, 7 rappresentanti di altrettanti soggetti (istituzioni, enti, associazioni) che si occupano o solo o anche di didattica della storia (Istituto Gramsci, Centro Cabral, La Testa per pensare, UCIIM, CIDI, Fuorinclassa, Aule didattiche del Comune di Bologna).

Non è possibile assolutamente in questa sede dare conto della grande ricchezza scaturita nei lavori del pomeriggio che sono stati intensissimi, oltre che ordinatissimi, e hanno dato, pur con inevitabili differenziazioni tra i diversi gruppi, complessivamente contributi, oltre che numerosi, di grande interesse: è inevitabile rimandare per questo agli atti del convegno.

4. La documentazione e la socializzazione dei lavori della giornata

Sarà compito dell’IRRSAE predisporre in tempi rapidi gli atti del Convegno e metterli a disposizione di tutti. Prima, in forma sintetica, in una apposita *home page* all’interno del proprio sito (www.irreer.org) e auspicabilmente anche in una pubblicazione cartacea.

In particolare le sintesi dei contributi delle scuole nei diversi gruppi verranno divulgate in tutte le scuole della regione in tempi più stretti possibile.

Area pedagogico-culturale

GRUPPI DI LAVORO ATTIVATI

temi e coordinatori

curricolo della scuola di base	Giuseppina Farini CLIO
curricolo della scuola secondaria	Giuseppina Muzzarelli GRAMSCI e Angela Verzelli SOFIA
curricolo verticale	Flavia Marostica IRRE ER
curricolo verticale e scuola di base 1	Claudio Dellucca IRRE ER
curricolo verticale e scuola di base 2	Lucia Galeazzi SOFIA
curricolo verticale e scuola di base 3	Anna Rosa Carpani CLIO
curricolo verticale e scuola secondaria	Giorgio Grossi SOFIA
curricoli di storia per gli adulti	Silvana Marchioro IRRE ER
nuclei fondanti e conoscenze 1	Pietro Biancardi SOFIA
nuclei fondanti e conoscenze 2	Cesare Grazioli ISTORECO
competenze in storia 1	Paolo Baroni SOFIA
competenze in storia 2	Enzo Guanci CLIO
tempo storico e tempo psicologico	Armando Luisi IRRE ER
modelli logici per la storia	Maria Famiglietti IRRE ER
operatori cognitivi della storia	Giulio Ghidotti CLIO
operatori cognitivi e trasversalità	Nerino Arcangeli IRRE ER
storia e difficoltà di apprendimento	Annalisa Zannoni SOFIA
quadri di civiltà	Luciana Coltri CLIO
storia generale	Fabrizio Foschi SOFIA
storia settoriale	Paolo Bernardi ISREBO
storia mondiale	Marzia Gigli SOFIA e Mario Zamponi CABRAL
storia, intercultura, scuola mat/el	Andreina Bergonzoni IRRE e Paola Sarti La testa per pensare
storia, intercultura, scuola superiore	Fabio Gambetti UCIIM
storia personale e storia locale	Claudia Vescini IRRE ER
storia locale e beni culturali	Miriam Forni FUORINCLASSE
uso del territorio e biblioteche	Elena Lorenzini Aula did. Museo medievale Bo
storia e ambiente	Milena Bertacci IRRE ER
storia e scienze sociali alla secondaria	Mauro Levratti IRRE ER e Maddalena Sabatini CIDI
teatro per la storia	Anna Bonora IRRE ER
produzione/decodificazione del testo storiografico	Lina Santopaolo SOFIA e Paolo Senni IRRE ER
flessibilità organizzativa per la storia	Ivana Summa IRRE ER

DUE IMPORTANTI CD PRODOTTI DAL MPI

- Il Novecento e la storia Responsabile scientifico: Luigi Cajani; Comitato tecnico scientifico: Luigi Cajani, Francesco Ceretti, Olga Coppola, Emilio Lastrucci, Ivo Mattozzi, Lucio Pagnoncelli, Francesco Tadini; Coordinatore per la multi-medialità Ugo Punzi; Coordinatori dei Gruppi di lavoro: Pinuccia Samek Ludovici, Maria Teresa Rabitti, Ernesto Perillo, Luciana Bresil, Lauro Colasanti. Direzione Generale Istruzione Secondaria di I Grado
- Insegnare storia Progetto scientifico: Ivo Mattozzi; Gruppo di Coordinamento: Anna Sgherri, Mario Checchia, Rosario Musmeci, Antonio Merito, Romano Gori, Adriano Rubini, Rosanna Ghiaroni, Rossella Mengucci; Progetto ipertestuale: Giuseppe Di Tonto; Autori: Ivo Mattozzi, Antonio Brusa, Giuseppe Di Tonto, Bernardo Draghi, Enzo Guanci, Stefano Maroni, Donata Meneghelli, Ernesto Perillo, Maria Teresa Rabitti, Lina Santopaolo. Ministero della Pubblica Istruzione e Dipartimento di Discipline Storiche dell'Università degli studi di Bologna

Il primo CD sarà pronto in versione definitiva nel gennaio 2001 e allora saranno decise le modalità di disseminazione nelle scuole.

Il secondo hanno avuto l'incarico di distribuirlo le Commissioni Novecento dei Provveditorati agli Studi.

DUE IMPORTANTI SITI WEB PER LA DIDATTICA DELLA STORIA

www.novecento.org

sito degli Istituti storici della Resistenza

- da Insegnare il Novecento, Ricerche, Laboratorio, Sportello scuola ai documenti prodotti a livello nazionale
- da Strumenti a Storia digitale all'articolo di Antonino Criscione Una finestra...ai siti di una ventina di istituti territoriali

www.cadnet.marche.it/cli092

sito del Bollettino dell'Associazione Clio 92